

Die Orientierung der Reformen im deutschen Hochschulsystem
- seit 1998 -
am Vorbild des amerikanischen Hochschulwesens

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von
Larissa Leonore Kühler
aus München

München, 2005

Referent: Prof. Friedrich Kratochwil Ph.D.

Korreferent: Prof. Dr. Michael Hochgeschwender

Tag der mündlichen Prüfung: 4. Februar 2005

Hiermit möchte ich mich herzlich bedanken bei Professor Friedrich Kratochwil für seine vertrauensvolle Betreuung und die inhaltlichen Freiheiten, die er mir gewährte, und bei Professor Berndt Ostendorf für seine wertvolle Anregung, mich auf dieses Thema gestoßen zu haben, sowie für seine tatkräftige Unterstützung bei der Ausarbeitung. Professor Michael Hochgeschwender danke ich besonders für seine engagierte und kurzfristige Übernahme der Zweitkorrektur.

Die Möglichkeit, diese Dissertation zügig schreiben zu können, verdanke ich der Förderung durch das Stipendium für den wissenschaftlichen Nachwuchs der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Dem DAAD danke ich für die Finanzierung meines fünfwöchigen USA-Forschungsaufenthaltes zur Durchführung von Interviews mit amerikanischen Experten auf dem Gebiet der Hochschulpolitik.

Meine Interviewpartner in Deutschland und in Amerika haben es mir durch ihre großzügige Bereitschaft, mir ihr Wissen ausführlichst darzulegen, ermöglicht, die empirischen Grundlagen für diese Dissertation zu schaffen. Für all die wertvollen Anregungen und Informationen sowie für die Erlaubnis, sie in dieser Arbeit zitieren zu dürfen, danke ich: Prof. Robert Berdahl, Prof. Richard Chait, Prof. Burton Clark, Prof. Clare Cotton, Prof. John Curtis, Prof. Elaine El-Khawas, Dr. Daniel Fallon, Prof. Hans Rainer Friedrich, Prof. Roger Geiger, Prof. Nils Hasselmo, Prof. Klaus Landfried, Prof. Arthur Levine, Jean Morse, Prof. Detlef Müller-Böling, Prof. Dr. Marion Schick, Prof. Frank Schmidlein, Clayton Spencer, Dr. Christian Ucke, Prof. Dr. Hans Weiler, Susanne M. Zaninelli M.A. phil.

Zudem möchte ich mich ganz herzlich bei all denjenigen bedanken, ohne die die Erstellung dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre, indem sie mir unermüdliche Geduld, Ermunterung, Unterstützung und einen unerschütterlichen Glauben an mich entgegengebracht haben:

Allen voran bei meinen Eltern Gert und Nancy Kühler, die mich psychisch und moralisch unterstützt haben und beide inzwischen durch ausführliches Korrekturlesen selbst zu Experten in der Thematik geworden sind. Meinen Geschwistern Stephan, Natalie und Tanja für Ermunterung und Zuspruch über große Entfernung. Meiner Freundin Angelika Zacher für nächtliches Korrekturlesen und kulinarische Versorgung, meiner Mitbewohnerin Marlis Oppolzer für ihre Geduld und ihren Zuspruch, Susanne M. Zaninelli für unsere anregenden und weiterführenden Gespräche in New York sowie Eggert Zschau und Christian Hemprich für computertechnische Unterstützung.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	11
Tabellenverzeichnis.....	15
1 Einleitung.....	18
2 Theoretische Grundlagen der Arbeit	23
2.1 <i>Die Theorie der Institution</i>	24
2.2 <i>Die Hochschule als Organisation im Rahmen der Theorie der Institution.....</i>	28
2.2.1 Typologische Betrachtung	30
2.2.2 Strukturelle Steuerungsinstrumente	33
2.2.3 Die Hochschule als <i>loosely coupled system</i>	43
2.2.4 Soziale Normen an Hochschulen	47
2.2.4.1 Organisationskultur	50
2.2.4.2 Professionalisierung	52
2.2.5 Dauer und Wandel.....	59
2.3 <i>Zusammenfassung und weitere Vorgehensweise.....</i>	64
3 Das deutsche Hochschulsystem.....	65
3.1 <i>Historische Entwicklung.....</i>	65
3.1.1 Die mittelalterliche Gründung von Universitäten	66
3.1.2 Die neuhumanistische Universitätsreform	73
3.1.2.1 Die normativen Leitideen der Humboldtschen Universitätskonzeption	75
3.1.2.1.1 Die Bildungs- und Wissenschaftskonzeption.....	76
3.1.2.1.2 Die Rolle des Staates.....	83
3.1.2.2 Kulturelle Brüche mit der Humboldtschen Universitätskonzeption	87

3.1.2.2.1	Das Prinzip der „Bildung durch Wissenschaft“	89
3.1.2.2.2	Die Prinzipien der „Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre“	98
3.1.2.2.3	Das Prinzip des Kulturstaates.....	106
3.1.2.3	Strukturelle Auswirkungen der Humboldtschen Universitätsreform.....	113
3.1.2.4	Die deutsche Universität im 19. Jahrhundert	120
3.1.2.5	Beginnende strukturelle Probleme der deutschen Universität	122
3.1.3	Weiterentwicklung des deutschen Hochschulsystems nach dem Zweiten Weltkrieg.....	125
3.1.3.1	Die Phase der Restauration	126
3.1.3.2	Die Phase der Expansion.....	128
3.1.3.3	Das Hochschulrahmengesetz von 1976	135
3.1.3.4	Veränderungen und Tendenzen seit den 70er Jahren.....	137
3.2	<i>Ausgangslage und strukturelle Schwächen im deutschen Hochschulsystem vor den Novellen des HRG seit 1998.....</i>	<i>141</i>
3.2.1	Gesetzliche Rahmenbedingungen	142
3.2.1.1	Das Prinzip der rechtlichen Homogenität	142
3.2.1.2	Strukturelle Implikationen	144
3.2.2	Hochschularten.....	146
3.2.2.1	Gesetzliche Bestimmungen zu staatlichen Hochschulen	150
3.2.2.2	Wissenschaftliche Hochschulen.....	152
3.2.2.3	Fachhochschulen	155
3.2.2.4	Das Verhältnis der Hochschularten zueinander	157
3.2.3	Studienorganisation.....	161
3.2.3.1	Gesetzliche Bestimmungen zu Lehre und Studium	162
3.2.3.2	Hochschulzulassung.....	164
3.2.3.2.1	Regelung der Hochschulzulassung	164
3.2.3.2.2	Strukturelle Schwächen der Zulassung.....	167
3.2.3.3	Studienstrukturen	171

3.2.3.3.1	Studienabschlüsse	171
3.2.3.3.2	Studiengänge und -inhalte	176
3.2.3.3.3	Soziale Aspekte des Studiums	179
3.2.3.3.4	Strukturelle Schwächen der Studienstrukturen	181
3.2.4	Hochschulfinanzierung	189
3.2.4.1	Ausgaben und Einnahmequellen der Hochschulen	189
3.2.4.2	Die staatliche Grundfinanzierung	193
3.2.4.2.1	Strukturelle Schwächen der Grundfinanzierung	195
3.2.4.2.2	Das Problem der Unterfinanzierung	196
3.2.4.2.3	Reformansätze vor 1998	197
3.2.4.3	Drittmittelfinanzierung	198
3.2.4.4	Eigene Einnahmen	199
3.2.5	Hochschulorganisation	202
3.2.5.1	Gesetzliche Bestimmungen zur Selbstverwaltung	202
3.2.5.2	Hochschulleitungsstrukturen	204
3.2.5.3	Strukturelle Schwächen der Hochschulleitungsstrukturen	209
3.2.6	Wissenschaftliches Hochschulpersonal	213
3.2.6.1	Gesetzliche Bestimmungen zur akademischen Qualifizierung	215
3.2.6.1.1	Die Habilitation	217
3.2.6.1.2	Strukturelle Schwächen der Habilitation	221
3.2.6.2	Hochschulprofessoren	224
3.2.6.2.1	Berufung von Professoren	225
3.2.6.2.2	Beamtenrechtlicher Status	229
3.2.6.2.3	Wissenschaftsfreiheit	231
3.2.6.2.4	Besoldung von Professoren	232
3.2.6.2.5	Strukturelle Schwächen der Aufgabenerfüllung in der Lehre	237
3.2.6.2.6	Strukturelle Schwächen der Aufgabenerfüllung in der Forschung	241
3.2.7	Einflüsse des 19. Jahrhunderts im heutigen deutschen Hochschulsystem	246

4	Veränderte Rahmenbedingungen als Reformdruck.....	252
4.1	<i>Die Lage des deutschen Hochschulsystems aus nationaler Sicht.....</i>	252
4.2	<i>Internationale Rahmenbedingungen</i>	256
4.2.1	Globalisierung und neue Technologien	256
4.2.2	Der Prozess der Europäischen Integration	259
5	Der Reformprozess im deutschen Hochschulsystem seit 1998.....	264
5.1	<i>Übersicht über die gesetzlichen Reformen</i>	264
5.2	<i>Die Orientierung der Reformen am amerikanischen Vorbild</i>	274
6	Das amerikanische Hochschulwesen	278
6.1	<i>Historische Entwicklung.....</i>	278
6.1.1	Die Ära der allgemeinbildenden <i>colleges</i>	279
6.1.2	Die Entstehung der forschungsorientierten <i>universities</i> ab 1880.....	286
6.1.3	Verstärkte <i>service</i> -Orientierung an <i>colleges</i> und <i>universities</i>	292
6.1.4	Ideelle Elemente der amerikanischen Hochschultradition seit 1900	294
6.1.5	Expansion im Hochschulbereich nach 1900	296
6.1.6	Veränderungen nach dem Zweiten Weltkrieg.....	303
6.2	<i>Strukturen und Kultur im derzeitigen amerikanischen Hochschulwesen.....</i>	312
6.2.1	Allgemeine Rahmenbedingungen	312
6.2.2	Hochschularten.....	315
6.2.2.1	Staatliche und private Trägerschaft von Hochschulen.....	315
6.2.2.2	Akkreditierung	319
6.2.2.3	Hochschul- <i>rankings</i>	321
6.2.2.4	Die Carnegie Classification.....	323
6.2.3	Studienorganisation.....	329

6.2.3.1	Studienstrukturen	329
6.2.3.1.1	Studienabschlüsse	330
6.2.3.1.2	Studienprogramme und -inhalte	333
6.2.3.1.3	Das <i>credit</i> -System	337
6.2.3.2	Hochschulzulassung	340
6.2.3.2.1	Selektivitätsgrad einer Hochschule	340
6.2.3.2.2	Auswahlkriterien der Hochschulen gegenüber den Studierenden.....	342
6.2.3.2.3	Festlegung der Anzahl von Studienplätzen und Hochschulmarketing.....	345
6.2.3.2.4	Auswahlkriterien der Studierenden gegenüber den Hochschulen.....	347
6.2.3.2.5	Vorteile und Nachteile der Hochschulzulassung in den USA.....	349
6.2.3.2.6	Grundlegende Prinzipien der Hochschulzulassung.....	352
6.2.4	Hochschulfinanzierung	353
6.2.4.1	Einnahmearten nach Trägerschaft und Hochschulart.....	354
6.2.4.1.1	Bundesstaatliche Forschungsfinanzierung	358
6.2.4.1.2	Einzelstaatliche Zuweisungen	360
6.2.4.1.3	Studiengelder.....	363
6.2.4.1.4	Studienbeihilfen	368
6.2.4.1.5	Spenden und private Kontrakte	372
6.2.4.1.6	Erträge aus Stiftungskapital	376
6.2.4.1.7	Verkauf von Dienstleistungen, Produkten und Technologie	377
6.2.4.2	Hochschulaufwendungen	381
6.2.4.2.1	Aufwendungsarten	381
6.2.4.2.2	Verteilungsmechanismen	384
6.2.5	Hochschulorganisation	388
6.2.5.1	Die <i>boards of trustees</i>	388
6.2.5.2	Hochschulleitung und -verwaltung	391
6.2.5.3	Akademische Mitbestimmung	395
6.2.5.4	<i>Accountability</i>	398
6.2.6	Akademisches Hochschulpersonal.....	400
6.2.6.1	Die Hochschullehrerkarriere	400
6.2.6.1.1	Der <i>assistant professor</i>	402

6.2.6.1.2	Der <i>associate</i> und der <i>full professor</i>	404
6.2.6.2	Aufgabendifferenzierung von Professoren.....	406
6.2.6.3	<i>Tenure</i> und akademische Freiheit	408
6.2.6.4	Evaluation von Hochschullehrern	412
6.2.6.5	Professorengehälter	415
6.2.7	Rolle des Staates und die Konzeption der Bildung.....	421
6.3	<i>Vorteile und Nachteile des amerikanischen Hochschulwesens</i>	430
6.3.1	Hochschularten.....	431
6.3.2	Studienorganisation.....	434
6.3.2.1	Studienstrukturen	434
6.3.2.2	Hochschulzulassung.....	436
6.3.3	Hochschulfinanzierung	439
6.3.4	Hochschulorganisation.....	441
6.3.5	Akademisches Hochschulpersonal.....	443
6.3.6	<i>Research universities</i>	446
6.3.7	Durchgängige Vorteile und Nachteile.....	449
7	Vergleich des deutschen und des amerikanischen Hochschulwesens	451
7.1	<i>Die Rolle des Staates</i>	451
7.2	<i>Die Konzeption der Bildung</i>	455
7.3	<i>Vorteile und Nachteile</i>	458
8	Analyse der Hochschulreformen in Deutschland seit 1998.....	462
8.1	<i>Hochschularten</i>	463
8.1.1	Neue Rechtsformen für Hochschulen	463

8.1.1.1	Stiftungshochschulen in Niedersachsen	465
8.1.1.2	Private Hochschulen.....	470
8.1.1.3	Struktureller und kultureller Wandel durch neue Rechtsformen	473
8.1.2	Die Exzellenzinitiative des Bundes.....	474
8.2	<i>Studienorganisation</i>	478
8.2.1	Studienstrukturen	478
8.2.1.1	Bachelor und Master	480
8.2.1.2	Struktureller und kultureller Wandel durch Bachelor und Master	487
8.2.2	Hochschulzulassung.....	489
8.2.2.1	Die 20:60:20-Regelung	490
8.2.2.2	Struktureller und kultureller Wandel durch neue Zulassungsregelung.....	494
8.3	<i>Hochschulfinanzierung</i>	496
8.3.1	Leistungsorientierte Finanzierung und Zielvereinbarungen	497
8.3.2	Diversifizierung der Einkommensarten	502
8.3.2.1	Patente, Spenden, Drittmittel, Alumni	503
8.3.2.2	Studiengebühren.....	504
8.3.3	Struktureller und kultureller Wandel durch neue Arten der Finanzierung.....	507
8.4	<i>Hochschulorganisation</i>	508
8.4.1	Hochschulräte.....	509
8.4.2	Hochschulleitung.....	511
8.4.3	Struktureller und kultureller Wandel durch neue Organisationsstrukturen	515
8.5	<i>Wissenschaftliches Hochschulpersonal</i>	515
8.5.1	Juniorprofessur	516
8.5.2	Struktureller und kultureller Wandel durch die Juniorprofessur.....	523

8.5.3	Evaluation und pädagogische Eignung	525
8.5.4	Leistungsorientierte Bezahlung.....	528
8.5.5	Struktureller und kultureller Wandel durch Evaluation und leistungsbezogene Bezahlung	531
8.6	<i>Möglichkeiten und Grenzen der Reformen</i>	533
9	Ausblick	538
	Literaturverzeichnis	545
	<i>Primärliteratur</i>	545
	<i>Sekundärliteratur</i>	546
	<i>Zeitungsartikel</i>	565
	<i>Internetquellen</i>	571
	<i>Rechtsquellenverzeichnis</i>	575
	<i>Liste der Interviewpartner mit Angabe ihrer Position</i>	577

Abkürzungsverzeichnis

A.A.	Associate of Arts
AAC	Association of American Colleges
A.A.S.	Associate of Applied Science
AAU	Association of American Universities
AAUP	American Association of University Professors
ACE	American Council on Education
ACT	American College Test
AEC	Atomic Energy Commission
Abs.	Absatz
ArbNErfG	Arbeitnehmererfindungsgesetz
Aufl.	Auflage
A.S.	Associate of Science
B.A.	Bachelor of Arts
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BayHschG	Bayerisches Hochschulgesetz
BBesG	Bundesbesoldungsgesetz
BBVAnpG	Bundesbesoldungs- und -versorgungsanpassungsgesetz
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BerlHG	Berliner Hochschulgesetz
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BHO	Bundshaushaltsordnung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
B.S. / B.Sc.	Bachelor of Science
BVerfG	Bundesverfassungsgericht
BVerfGE	Sammlung der Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts
BWL	Betriebswirtschaftslehre
bzw.	beziehungsweise
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
CIT	California Institute of Technology
D.B.A.	Doctor of Business Administration

DDR	Deutsche Demokratische Republik
DOD	Department of Defense
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
d.h.	das heißt
Ebd.	Ebenda
EBS	European Business School Oestrich-Winkel
ECTS	European Credit Transfer System
Ed.D.	Doctor of Education
Etc.	Et cetera
EU	Europäische Union
EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
FFRDC	Federally Funded Research and Development Center
FH	Fachhochschule
FHG	Fachhochschulgesetz
GATS	General Agreement on Trade in Services
GemKo	Gemeinsame Kommission
GG	Grundgesetz
GMAT	Graduate Management Admission Test
GPA	Grade Point Average
Hg.	Herausgeber
HGrG	Haushaltsgrundsätze-gesetz
HHG	Hessisches Hochschulgesetz
HIS	Hochschul-Information-System
HmbHG	Hamburgisches Hochschulgesetz
HO	Haushaltsordnung
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRGÄndG	Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
INS	Immigration and Naturalization Service
IUB	International University Bremen
KapVO	Kapazitätsverordnung
KIMS	Kassel International Management School
KHG	Kunsthochschulgesetz
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder

LSAT	Law School Admission Test
LHO	Landeshaushaltsordnung
M.A.	Master of Arts
M.B.A.	Master of Business Education
MCAT	Medical College Admission Test
M.Ed.	Master of Education
Mio.	Million/en
MIT	Massachusetts Institute of Technology
Mrd.	Milliarde/n
M.S. / M.Sc.	Master of Science
NASA	National Aeronautical and Space Administration
NBesG	Niedersächsisches Besoldungsgesetz
NC	Numerus Clausus
NCES	National Center for Education Statistics
NHG	Niedersächsisches Hochschulgesetz
NIH	National Institutes of Health
NSF	National Science Foundation
o.J.	ohne Jahr
Ph.D.	Philosophiae Doctor
PHG	Gesetz über die Pädagogischen Fachhochschulen
PISA	Programme for International Student Assessment
S.	Seite
SAT	Scholastic Aptitude Test
SZ	Süddeutsche Zeitung
Tsd.	Tausend/e
TUD	Technische Universität Darmstadt
TUM	Technische Universität München
UCLA	University of California, Los Angeles
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ProfBesReformG	Professorenbesoldungsreformgesetz
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
u.a.	und andere
UG	Universitätsgesetz
USA	United States of America / Vereinigte Staaten von Amerika

usw.	und so weiter
Vgl.	Vergleiche
WHU	Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung Koblenz
WRK	Westdeutsche Rektorenkonferenz
z.B.	zum Beispiel
ZVS	Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Anzahl der Hochschulen und Studierenden nach Hochschularten in Deutschland, Wintersemester 2000/2001	149
Tabelle 2:	Bestandene Abschlussprüfungen nach Hochschulart und Prozent an deutschen Hochschulen im akademischen Jahr 2000/2001	174
Tabelle 3:	Einnahmen der deutschen Hochschulen im Jahre 2001 in Mio. Euro	191
Tabelle 4:	Sach-, Personalmittel und Investitionen nach Hochschulart in Deutschland im Jahre 2001 in Mio. Euro	192
Tabelle 5:	Wissenschaftliches Personal an deutschen Hochschulen im akademischen Jahr 2000/2001	214
Tabelle 6:	Ehemalige Vorteile und derzeitige Nachteile der deutschen Universitäten.....	253
Tabelle 7:	Deregulierung und neue Elemente im Zuge der Hochschulreform	270
Tabelle 8:	Anzahl der Hochschulen und Studierenden nach Hochschularten in den USA, akademisches Jahr 2000/2001.....	316
Tabelle 9:	Überblick über die Hochschularten der Carnegie Klassifikation nach Trägerschaft und nach prozentualem Anteil in den USA für das akademische Jahr 2000/2001	326
Tabelle 10:	Überblick über die Anzahl und den prozentualen Anteil aller Studierenden in den Hochschularten der Carnegie Klassifikation für das akademische Jahr 2000/2001.....	328
Tabelle 11:	Überblick über die Anzahl und den prozentualen Anteil der Abschlussarten in den USA im akademischen Jahr 2000/2001	333
Tabelle 12:	Einnahmequellen aller staatlichen und gemeinnützigen privaten Hochschulen in den USA, in \$ Tsd. und Prozent, akademisches Jahr 1999/2000	355
Tabelle 13:	Einnahmequellen der staatlichen und gemeinnützigen privaten Hochschulen nach den Kategorien der Carnegie Klassifikation in den USA, in Prozent, akademisches Jahr 1999/2000	357

Tabelle 14: Durchschnittliche Studiengebühren und Kosten für Unterkunft und Verpflegung an amerikanischen Hochschulen im akademischen Jahr 2000/2001	365
Tabelle 15: Aufwendungen aller staatlichen und gemeinnützigen privaten Hochschulen in den USA, in \$ Tsd. und Prozent, akademisches Jahr 1999/2000	382
Tabelle 16: Wissenschaftliche Vollzeitstellungen nach Anzahl und Prozent an allen amerikanischen Hochschulen im akademischen Jahr 1999/2000 ...	405
Tabelle 17: Prozentsatz von <i>tenure</i> -Anstellungen für Vollzeithochschullehrer nach Laufbahnstufe im Durchschnitt aller amerikanischen Hochschulen im akademischen Jahr 1999/2000	409
Tabelle 18: Gehalt von Vollzeit angestellten Hochschullehrern nach Laufbahnstufe, Trägerschaft und Art der Hochschule im akademischen Jahr 2001/2002	417
Tabelle 19: Vorteile und Nachteile der Hochschularten in den USA	433
Tabelle 20: Vorteile und Nachteile der Studienstrukturen in den USA.....	435
Tabelle 21: Vorteile und Nachteile der Hochschulzulassung in den USA	438
Tabelle 22: Vorteile und Nachteile der Hochschulfinanzierung in den USA.....	440
Tabelle 23: Vorteile und Nachteile der Hochschulorganisation in den USA	443
Tabelle 24: Vorteile und Nachteile der Anstellungsstrukturen für akademisches Hochschulpersonal in den USA.....	445
Tabelle 25: Vorteile und Nachteile der <i>research universities</i>	449
Tabelle 26: Vorteile und Nachteile im amerikanischen Hochschulwesen.....	450
Tabelle 27: Vergleich des deutschen und des amerikanischen Hochschulwesens nach der Rolle des Staates	455
Tabelle 28: Vergleich des deutschen und des amerikanischen Hochschulwesens nach der Konzeption der Bildung	457

Tabelle 29: Vergleich der Vorteile und Nachteile der Rolle des Staates und der Konzeption der Bildung im deutschen und im amerikanischen Hochschulwesen	459
Tabelle 30: Erwünschte Vorteile und momentane Probleme bei der Einführung von Bachelor und Master	486
Tabelle 31: Erwünschte Vorteile und momentane Probleme bei der Hochschulzulassung durch Auswahlverfahren.....	494
Tabelle 32: Erwünschte Vorteile und momentane Probleme bei der Einführung der Juniorprofessur	522
Tabelle 33: Erwünschte Vorteile und momentane Probleme bei der Einführung von Evaluationen	528

1 Einleitung

Deutschland befindet sich zur Zeit in einem umfassenden Reformprozess: Bildung, Rente, Gesundheit, Sozialhilfe – alle diese Bereiche sind einer tiefgreifenden Umstrukturierung ausgesetzt, da ihre strukturellen Grundlagen, die noch an den Ausgangsbedingungen der Zeit ihrer Ausgestaltung orientiert sind, sich zunehmend als den heutigen Verhältnissen nicht mehr angemessen erweisen. Der Sozialstaat in seiner bisherigen Form durchläuft damit starke Veränderungen.

Vor allem das deutsche Bildungswesen ist in diesem Zusammenhang nicht nur aufgrund von gewandelten nationalen Rahmenbedingungen, sondern auch aufgrund von internationalen Veränderungsprozessen seit den 80er Jahren unter starken Reformdruck geraten. Gleichzeitig hat es entscheidend an Bedeutung gewonnen: Im Zuge der Globalisierung, Internationalisierung sowie der Entwicklung und Verbreitung von neuen Kommunikations- und Informationstechnologien wird die Qualität der Ausbildung und die Effizienz des Bildungssystems eines Landes zu einem entscheidenden Standortfaktor.

Eine Schlüsselrolle kommt hierbei den Hochschulen zu, da sie einerseits mit der Ausbildung von hochqualifizierten Arbeitskräften einen bedeutenden Beitrag zur nationalen wirtschaftlichen Stabilität und Zukunftssicherung beitragen und andererseits durch die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und mit ihren Leistungen in der angewandten und der Grundlagenforschung die Basis für wissenschaftliche, technologische, soziale und wirtschaftliche Innovationen leisten. Ein Hochschulsystem ist somit sowohl integraler Bestandteil einer gesellschaftlichen Ordnung, als auch Ausdruck ihrer Modernität.

Im internationalen Vergleich erweist sich hierbei insbesondere das amerikanische Hochschulwesen als besonders erfolgreich im Umgang mit den derzeitigen Herausforderungen, denen Hochschulsysteme weltweit gegenüber stehen. "Politik, öffentliche Meinung, Wissenschaftsbürokratie, Wirtschaft und nicht zuletzt die universitären Eliten selbst stehen unter dem Eindruck eines offensichtlich wissenschaftlich leistungsstarken, ökonomisch effizienten und der Massenausbildung in einer freien demokratischen Gesellschaft angepassten Bildungssystems"¹, wie Gebhardt es formuliert. Das auf Differenzierung und Wettbewerb basierende amerikanische Hochschulsystem verbindet

¹ GEBHARDT [Humboldt], 2001, S. 5.

hierbei einen weitgehend offenen Hochschulzugang mit der Erbringung von Spitzenleistungen in Forschung und Lehre. Als jüngstes Beispiel hierfür gingen im Oktober diesen Jahres die Nobelpreise für Medizin und Physik an amerikanische Wissenschaftler.²

Die deutschen Hochschulen hingegen konnten in den letzten Jahrzehnten nicht zuletzt aufgrund von jahrelanger Unterfinanzierung bei Überfüllung und staatlicher Überregulierung ihre Stärken nicht mehr zur Geltung bringen. Hinzu kamen verstärkte Forderungen seitens der Wirtschaft nach mehr Praxisbezug im Universitätsstudium und nach kürzeren Studienzeiten. All diese Faktoren trugen schließlich zur Reform des Hochschulrahmengesetzes (HRG) seit 1998 bei, deren Hauptziel eine Deregulierung gekoppelt mit mehr institutioneller Autonomie für die Hochschulen ist. Neben einer erhöhten Differenzierung soll durch die Einführung von Leistungsanreizen zudem mehr Wettbewerb im bisher gleichförmigen, gesetzlich regulierten Hochschulsystem gefördert werden.³

Die Stärken des amerikanischen Hochschulwesens scheinen in diesem Zusammenhang den Schwächen des deutschen Hochschulsystems diametral gegenüber zu stehen. Auch zielen die HRG-Reformen auf die Übernahme von Elementen zur Förderung von Differenzierung und Wettbewerb, die entscheidend zum Erfolg der Hochschulen in den USA beitragen. Es stellt sich daher die Frage, inwieweit die Wahrnehmung der Orientierung der Reformen im deutschen Hochschulsystem seit 1998 am amerikanischen Vorbild zutrifft. Unter dem Gesichtspunkt der Rezeption des Hochschulwesens der Vereinigten Staaten von Amerika (USA) als Vorbild für Deutschland stellt sich zugleich die Frage, ob die Zielsetzung einer Modernisierung des deutschen Hochschulsystems dadurch erwartungsgemäß geleistet werden kann. Denn die Aufgabenerfüllung der Hochschulen erfolgt in beiden Ländern unter sehr unterschiedlichen politisch-sozialen und kulturellen Voraussetzungen.

Damit ist das Thema dieser Arbeit bereits umrissen: Die Reformen im deutschen Hochschulsystem seit 1998 werden auf ihre Orientierung am Vorbild des amerikanischen Hochschulwesens untersucht. Besonderes Augenmerk wird hierbei auf die unterschiedlichen strukturellen und kulturellen Gegebenheiten in den beiden Ländern gelegt. Dazu werden die beiden Hochschulwesen im Vorfeld der Analyse nach

² Vgl. SZ [Nobelpreis] vom 5.10.2004, S.1 und 6.10.2004, S. 1.

³ Vgl. BMBF [HRG], 1999, S. 5 ff.

den zwei Dimensionen der Rolle des Staates und der Konzeption der Bildung miteinander verglichen und auf ihre jeweiligen Vorteile und Nachteile hin untersucht. Der Vergleich basiert auf einer vorausgehenden Beschreibung der beiden Hochschulwesen nach den fünf thematischen Bereichen Hochschularten, Studienorganisation, Hochschulfinanzierung, Hochschulorganisation und wissenschaftliches Personal. Anhand des damit aufgespannten Bezugsrahmens können anschließend Aussagen über Möglichkeiten und Grenzen, Chancen und Risiken bei der Einführung amerikanischer Strukturelemente in das deutsche Hochschulsystem getroffen werden. Gleichzeitig können kulturelle Wandlungsprozesse in Deutschland im Zuge der Reformen aufgezeigt werden.

In Kapitel 2 wird zunächst die theoretische Grundlage der Dissertation geklärt. Als zugrunde liegender Ansatz wurde hier die Theorie der Institution gewählt, da sie Institutionen in ihren strukturellen wie auch kulturellen Ausprägungen begreift, und zudem Prozesse von Dauerhaftigkeit und Wandel erklärt. Für die Spezifikation und Nutzbarmachung der Theorie der Institution für das vorliegende Analyseobjekt Hochschule werden sodann Ansätze aus der Organisationstheorie zur Beschreibung der strukturellen und kulturellen Charakteristika sowie zur Erklärung ihrer Bezüge zueinander im Hinblick auf Hochschulen vorgestellt.

Kapitel 3 beschreibt das deutsche Hochschulwesen in seinen strukturellen und kulturellen Ausgangsbedingungen vor den Hochschulreformen seit 1998 nach den genannten Themengebieten. Der Darstellung geht hierbei eine Beschreibung der historischen Entwicklung unter dem Aspekt ihres Einflusses auf die heutigen Verhältnisse voraus.

Neben einer Zusammenfassung der strukturellen Schwächen im deutschen Hochschulsystem werden in Kapitel 4 die veränderten internationalen Rahmenbedingungen aufgezeigt, die zu einem erhöhten Reformdruck führten und ihrerseits Auswirkungen auf den derzeitigen Reformprozess zeitigten. In Kapitel 5 wird sodann ein Überblick über die gesetzlichen Reformen seit 1998 vorgestellt, die in der späteren Analyse auf ihre Möglichkeiten und Grenzen untersucht werden. Gleichzeitig wird in diesem Kapitel die Hauptthese der Arbeit, die Orientierung der Reformen am amerikanischen Vorbild aufgestellt.

Kapitel 6 handelt vom amerikanischen Hochschulwesen, das nach einem Abschnitt zur historischen Entwicklung ebenfalls nach den fünf thematischen Gebieten Hochschularten, Studienorganisation, Hochschulfinanzierung, Hochschulorganisation

und wissenschaftliches Personal in seinen strukturellen und kulturellen Ausprägungen beschrieben wird. Hieran schließt sich eine Betrachtung der Vorteile und Nachteile des amerikanischen Hochschulwesens in den jeweiligen Themenbereichen an. Dies dient der Vorbeugung einer einseitig positiven Wahrnehmung des amerikanischen Hochschulwesens und bildet die Grundlage für die Analyse der Chancen und Risiken bei der Implementierung bestimmter amerikanischer Strukturelemente im deutschen Hochschulsystem.

In Kapitel 7 werden das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem auf der Grundlage der vorherigen Beschreibungen nach den Dimensionen „Rolle des Staates“ und „Konzeption der Bildung“ miteinander verglichen, da sie einen maßgeblichen Einfluss auf die jeweilige Ausgestaltung der beiden Hochschulwesen ausüben. Der Vergleich bezieht sich sowohl auf die strukturelle als auch auf die kulturelle Ebene. Es zeigt sich, dass für das deutsche Hochschulsystem ein starker staatlicher Einfluss bei hoher Regelungsdichte charakteristisch ist, während im amerikanischen Hochschulwesen ein schwacher staatlicher Einfluss und wettbewerbliche Regulierung vorherrschen. Hinsichtlich der Bildungskonzeption stehen im hier erstellten Idealtypus Theorieorientierung und staatliche Abschirmung der Hochschulen, insbesondere der Universitäten, vor wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Einflüssen als dominante Merkmale des deutschen Hochschulsystems Pragmatismus und Verknüpfung der Hochschulen mit Wirtschaft und Gesellschaft im amerikanischen Hochschulwesen gegenüber.⁴ Im Rahmen des Vergleichs werden zudem die jeweiligen Vorteile und Nachteile, die die beiden Hochschulwesen besitzen, aufgezeigt. In ihrer Gegenüberstellung wird ersichtlich, dass das sich die Nachteile des deutschen Hochschulsystems fast komplementär zu den Vorteilen des amerikanischen Hochschulwesens verhalten.⁵

In Kapitel 8 werden dann die in Deutschland seit 1998 eingeführten Reformen auf ihre Orientierung am amerikanischen Vorbild nach den beiden Kriterien der strukturellen Ähnlichkeit und der damit erwünschten Vorteile untersucht. Es folgt eine Darstellung der rechtlichen Umsetzung der jeweiligen Reformelemente in den Landeshochschulgesetzen. Zusätzlich werden Implementierungsbeispiele aus der Praxis angeführt, woraus erste Entwicklungstendenzen abgeleitet werden können. Daraufhin werden Möglichkeiten und Grenzen, Chancen und Risiken der Reformen im deutschen

⁴ Vgl. hierzu genauer Tabellen 27 und 28.

⁵ Vgl. hierzu genauer Tabelle 29.

Hochschulsystem unter Bezugnahme auf das amerikanische Vorbild in struktureller wie kultureller Hinsicht diskutiert.

Im Rahmen der Analyse können anhand des vorhergehenden Vergleichs zusätzlich zu den strukturellen Veränderungen Prozesse hinsichtlich des kulturellen Wandels im deutschen Hochschulsystem aufgezeigt werden. Hierbei erweist es sich, dass sowohl die bisherige starke Rolle des Staates als auch die stark wissenschaftsorientierte Bildungskonzeption Veränderungen untergehen, deren grundsätzliche Richtung mit Hilfe des amerikanischen Vergleichspols bestimmt werden kann: Mit dem Rückgang der staatlichen Regelungen in Deutschland gehen sowohl eine erhöhte Eigenverantwortung als auch eine verstärkte Öffnung des Hochschulbereichs für Einflüsse aus Wirtschaft und Gesellschaft einher.

2 Theoretische Grundlagen der Arbeit

Der Forschungsgegenstand Hochschule⁶, das Hauptthema dieser Arbeit, läßt sich – wie ein kurzer Blick in die einschlägige Literatur bestätigt – aus den verschiedensten Blickwinkeln und Ausgangspositionen analysieren: Neben organisationssoziologischen Ansätzen gibt es handlungstheoretische, funktionalistische, systemtheoretische wie auch sozialgeschichtliche Ansätze, mit denen jeweils Teilaspekte von Hochschulen konsistent beschrieben werden können. Eine umfassende Konzeptualisierung des gesellschaftlichen Phänomens Hochschule steht hingegen noch aus.⁷

Die für diese Arbeit gewählte theoretische Grundlage der Theorie der Institution hat ihre Wurzeln in der Soziologie. Grundsätzlich lassen sich hierbei in der neueren soziologischen Theorie zwei Ausgangspunkte unterscheiden: Der Ansatz vom Ganzen der Gesellschaft her und der Ansatz vom Individuum, also vom sozialen Handeln, her. Dazwischen existiert eine Reihe von Ansätzen, die diese beiden extremen Pole konzeptuell miteinander zu verbinden suchen, darunter auch die Theorie der Institution.⁸ Für Institutionen gilt diesbezüglich, dass sie „auf mitunter sehr differenzierte Weise einerseits durch individuelle Bedürfnisse, andererseits durch das umgebende gesellschaftliche System bedingt, aber auch für die individuellen Bedürfnisse sowie für das umgebende soziale System relevant sein können“⁹.

Grundsätzlich greifen Institutionen allgemeine Grundbedürfnisse und Probleme menschlichen Zusammenlebens auf und besitzen eine starke Tendenz zur Dauer im Zuge eines kontinuierlichen Wandels sowie eine Tendenz zur Ausdifferenzierung in immer neue Institutionen. In den Sozialwissenschaften umfasst der Begriff der Institution drei Bedeutungen, die allesamt eine gewisse Transpersonalität aufweisen: Organisatorische Vereinigungen, normative Verhaltensmuster und ideelle Objektivationen, also Sinn- und Wertorientierungen.¹⁰ Institutionen verkörpern allgemeine Zwecke wie auch spezielle Zielsetzungen, wobei sie in ihrer jeweiligen Konkretisierung, zum

⁶ Der Begriff Hochschule wird in dieser Arbeit in einem umfassenden Sinne als Einrichtung des tertiären Bildungsbereichs verstanden. Wenn spezielle Arten von Hochschulen, wie Universitäten, Fachhochschulen, *research universities* oder *colleges*, gemeint sind, wird darauf explizit Bezug genommen.

⁷ Ein Überblick über die wichtigsten Ansätze und Konzeptualisierungen findet sich bei GOLDSCHMIDT / TEICHLER / WEBLER [Forschungsgegenstand], 1984.

⁸ Vgl. GÖHLER [Einleitung], 1987, S. 12.

⁹ ACHAM [Institutionen], 1992, S. 31.

¹⁰ Vgl. ACHAM [Institutionen], 1992, S. 25 f.

Beispiel hinsichtlich der bestimmten Organisationsform, den Verhaltensweisen oder den Leitideen, innerhalb von und zwischen Gesellschaften stark differieren können.

Damit sind bereits die wichtigsten Gründe für die Anwendung der Theorie der Institution in dieser Arbeit genannt: Die Vorteile dieser theoretischen Grundlage liegen in ihrer Verbindung von Struktur und Kultur, von Dauer und Wandel, die Existenz von Unterschieden in Organisationsstrukturen, Verhaltensweisen und Wertorientierungen innerhalb und zwischen Gesellschaften bei der Verfolgung vergleichbarer, allgemeiner Zwecke. Die Reformen im deutschen Hochschulwesen seit 1998 können folglich mit Hilfe der Theorie der Institution als Teil einer stetigen Veränderung zur Wahrung der Dauer der Institution Hochschule begriffen werden, wobei dieser Prozess auch gewandelte Funktionen der Hochschule implizieren kann. Zugleich können die Strukturreformen an Deutschlands Hochschulen mittels dieses theoretischen Rahmens unter dem Aspekt der Einführung struktureller Elemente aus den USA in Bezug auf die in beiden Ländern zugrunde liegenden Sinn- und Wertvorstellungen verglichen und sodann in ihren jeweiligen Auswirkungen auf Struktur und Kultur bezüglich des deutschen Hochschulsystems analysiert werden. Hierzu wird im folgenden Abschnitt die Theorie der Institution präzisiert.

2.1 Die Theorie der Institution

Der Begriff „Institution“ ist nach Dubiel „in der wissenschaftlichen Umgangssprache von kaum präzisierbarer Allgemeinheit“¹¹ und entzieht sich somit einer genaueren Abgrenzung seines Bedeutungsumfangs. Auch Schelsky bekräftigt, dass „eine allgemeine Definition des Begriffs der Institution fast unmöglich ist oder inhaltsleer abstrakt bleibt“¹². Gleichzeitig betont Schelsky aber auch im Vorwort zu seinem interdisziplinär ausgerichteten Band über die soziologische Theorie der Institution, dass durch die „jeweils fachspezifische Erörterung deutlich [wird], wie sehr jede der Disziplinen ihrerseits eine Theorie der dauerhaften sozialen Gebilde oder der organisatorischen Aufdauerstellung der sozialen Verhaltensweisen bedarf, die wir mit Institution oder Institutionalisierung zu bezeichnen pflegen“¹³.

¹¹ DUBIEL [Institution], 1976, Sp. 418.

¹² SCHELSKY [Theorie], 1970, S. 8.

¹³ SCHELSKY [Theorie], 1970, S. 8.

Aus soziologischer Sicht charakterisiert Acham Institutionen folgendermaßen: „Institutionen sind relativ dauerhafte, durch Internalisierung ausgebildete Verhaltensmuster und Sinnorientierungen, denen in ihrer vollentwickelten Form Organisationen und sie legitimierende ideelle Objektivationen entsprechen, und die bestimmte – den individuellen Akteuren keineswegs immer bewusste – regulierende soziale Funktionen erfüllen.“¹⁴ Hinsichtlich des Begriffs „Institutionalisierung“ führt der Soziologe Luhmann die Bildung dauerhafter sozialer Beziehungen an, die sich von der je aktuellen Situation ablösen, so dass soziale Realitäten eigener Art entstehen, die Kommen und Gehen, Leben und Tod der einzelnen Individuen überdauern.¹⁵ Beim Historiker Schreiner wiederum findet sich folgende Begriffsbestimmung: „Institutionen begründen Dauer. Sie reduzieren die Unbegrenztheit möglicher Verhaltensweisen; sie verhindern die Beliebigkeit persönlichen und kollektiven Handelns und machen Handlungsabläufe, die für die Funktionsfähigkeit und den Bestand sozialer Systeme grundlegend sind, vorhersehbar.“¹⁶

Die Politologen March und Olsen heben ihrerseits auf die Aspekte der Regulierungsfunktion von Institutionen und der gemeinsamen, ihnen zugrunde liegenden Werthaltungen ab: „Institutions organize hopes, dreams, and fears, as well as purposeful actions. [...] Institutions are collections of interrelated practices and routines, sometimes formalized into formal rules and laws and sometimes less formally specified. [...] Institutions buffer and regulate conflict of values and cognitions. As a result, institutions are substitutes for deeper levels of agreement.“¹⁷ Grundsätzlich weichen die verschiedenen Definitionen nicht voneinander ab. Der verbindende Gedanke ist, dass Institutionen – und Institutionalisierung als entsprechender Formungsprozess – Dauerhaftigkeit hervorrufen, weil sie in formeller wie auch in informeller Weise auf soziale Interaktionen sinnbezogen und ordnungsstiftend einwirken.

Geht man genauer auf die Definition von Institutionen im soziologischen Sinn ein, so findet man bei Eisenstadt die Aussage, dass Institutionen die grundlegenden, universellen Probleme von geordnetem sozialen Zusammenleben durch normative Regulierung von Verhaltensmustern zu lösen suchen und insofern in allen

¹⁴ ACHAM [Institutionen], 1992, S. 33. Institutionen wurden forschungsgeschichtlich erst durch den interkulturellen Vergleich, also durch die Überschreitung des jeweiligen kulturellen Horizonts, entdeckt. Vgl. Ebd. S. 38.

¹⁵ Vgl. LUHMANN [Zweckbegriff], 1973, S. 183.

¹⁶ SCHREINER [Dauer], 1992, S. 296 f.

¹⁷ MARCH / OLSEN [Governance], 1995, S. 33 ff.

Gesellschaften vorzufinden sind: „It is tentatively suggested that institutions or patterns of institutionalization can be defined here as regulative principles which organize most of the activities of individuals in a society into definite organizational patterns from the point of view of some of the perennial, basic problems of any society or ordered social life.“¹⁸ Eisenstadt zufolge umfasst der wesentliche Wirkungsbereich von Institutionen die Sphären von Familie, Wirtschaft, Politik, Bildung, kulturellen Institutionen sowie die Sphäre der Stratifikation einer Gesellschaft.¹⁹

Institutionalisierte normative Verhaltensmuster dienen somit über die Beeinflussung der ihnen gemäß agierenden Individuen der Aufrechterhaltung gesamtgesellschaftlicher Werte. Die normativen, die Handlungsfreiheit eingrenzenden Verhaltensmuster werden hierbei mit bestimmten Vorstellungen über deren richtige Funktion ausgestattet und basieren auf Sinnvorstellungen, deren Realisation prinzipiell für notwendig gehalten wird.²⁰ Die Akzeptanz, sich solchen normativen Verhaltensstrukturen zu unterwerfen, gründet somit nicht zuletzt in der beruhigenden Perspektive „sinn“-vollen Handelns. Institutionen sind demzufolge nur dann legitimiert, wenn und weil sie pragmatische Effizienz aufweisen und die Funktion der Umsetzung von Sinnvorstellungen durch dauerhaft geregelte Formen sozialen Handelns verwirklichen.²¹

Im Allgemeinen sind Institutionen relativ konstante Gebilde und besitzen eine starke formierende und integrierende Kraft.²² So wird dem Historiker Melville zufolge mit dem Begriff Institution insbesondere die Eigenschaft der konstruktiv gegen Wandel gesetzten Dauerhaftigkeit sozialer Gefüge bezeichnet. Darin, dass Institutionen kontinuierlich gewisse konkrete Interaktionen erwarten lassen, liegt nach Melville zugleich die Transzendenz des Institutionellen.²³ Dass Institutionen ein gewisses

¹⁸ EISENSTADT [Social Institutions], 1968, S. 410.

¹⁹ Institutionen sind demnach in allen Gesellschaften mit grundlegenden Erfordernissen von Individuen, Gruppen und Gesamtgesellschaften verknüpft, zum Beispiel zur Regelung von Verwandtschaftsbeziehungen, sozialem Status oder von Einkommensverhältnissen. Vgl. EISENSTADT [Social Institutions], 1968, S. 410.

²⁰ Solche Sinnvorstellungen sind nur im sozialen Konsens zu verwirklichen und bedürfen der pragmatischen Umsetzung in Leitideen gemeinsamen Handelns. Zur ihrer Fundierung hinsichtlich menschlicher Grundbedürfnisse vgl. MALINOWSKI [Culture], 1944. Die Grundwerte, auf die sich die Leitideen beziehen, sind nach Opp letztlich nicht begründbar. Vgl. OPP [Methodologie], 1995, S.232.

²¹ Institutionen sind insofern nie Selbstzweck, auch wenn es manchmal den Anschein haben mag, dass die Einhaltung von Normen lediglich um der Norm willen eingefordert wird. Vgl. MELVILLE [Institutionen], 1992, S. 11.

²² Hierbei ist Institutionalisierung immer nur eine historisch bedingte Selektion aus einem breiteren Rahmen von Möglichkeiten. Vgl. MELVILLE [Institutionen], 1992, S. 17.

²³ Vgl. MELVILLE [Institutionen], 1992, S. 11.

Eigenleben entwickeln, zeigt sich nach Acham nicht zuletzt darin, dass „durch Institutionen inaugurierte Denk- und Verhaltensweisen oftmals auch dann beibehalten werden, wenn die bei ihrem Entstehen vorhandenen Bedingungen zu bestehen aufgehört haben“²⁴.

Institutionen sind allerdings nicht gegeben oder unveränderlich. Denn die konstruktiv gegen Wandel gesetzte Dauer von Institutionen impliziert zugleich Reaktionen gegenüber endogenen oder exogenen Beeinträchtigungen ihrer Konstanz. Genauso wie Dauerhaftigkeit liegen somit Innovation und Wandel in der Natur jeder Institution. Veränderungsgründe können struktureller Art sein, wie etwa soziale, demographische oder wirtschaftliche Verschiebungen, Naturkatastrophen, Kriege. Sie können aber auch aus Umschichtungen im zugrunde liegenden Wertespektrum resultieren, zum Beispiel aus der Neuinterpretation von Sinnmustern oder der geänderten Vorstellung von geeigneten Befriedigungsstrategien.²⁵

Eine Institution ist daher zur Wahrung ihrer Dauerhaftigkeit darauf angewiesen, ihre Form zu verändern. Dieser Prozess setzt stets an den verschiedenen gegebenen Ausgangspunkten oder organisatorischen Strukturen an, und schafft wiederum bereits die Bedingungen für den nächsten Wandel. Auch nach Eisenstadt sind Richtung und Ausmaß des Wandels nicht zufällig, sondern sowohl intern von der Organisation, den Werten und Normen des Wandel erzeugenden Systems, als auch extern von den Umweltbedingungen abhängig.²⁶ Mögliche Reaktionsarten auf veränderte Bedingungen sind nach Melville einerseits der Aufruf früherer Werte oder Sinnmuster, andererseits die Anpassung an gegenwärtige Anforderungen. Die Veränderungen können sich hierbei sowohl auf der organisationsstrukturellen Ebene als auch auf der zugrunde liegenden kulturellen Ebene manifestieren.²⁷

Während Institutionen somit einerseits Beständigkeit darstellen, verändern sie sich andererseits kontinuierlich in sich selbst aufgrund ihres Drangs nach Beständigkeit. Die gewünschte Beständigkeit ist zugleich ein immer wieder einzuholendes Ziel angesichts

²⁴ ACHAM [Institutionen], 1992, S. 30.

²⁵ Vgl. MELVILLE [Institutionen], 1992, S. 19. Wie Eisenstadt schreibt, werden gemeinsame Normen im Sinne von gemeinsamen Werten und Symbolen nie von der gesamten Gesellschaft bzw. einer Gesellschaftsschicht als solcher anerkannt. Eine große Mehrheit kann sich zwar über einen längeren Zeitraum mit bestimmten Werten und Normen identifizieren und diese mit Ressourcen und Beiträgen unterstützen, es werden sich jedoch immer auch andere Tendenzen entwickeln. Vgl. EISENSTADT [Social Institutions], 1968, S. 415.

²⁶ Vgl. EISENSTADT [Social Institutions], 1968, S. 419 f.

²⁷ Vgl. MELVILLE [Institutionen], 1992, S. 21.

fortwährender Verhinderung, und Dauer ist nur durch Veränderung zu erreichen.²⁸ Der Ausgang einer Entwicklung ist Melville zufolge vor allem von der Durchschlagskraft der jeweils getroffenen Maßnahmen und ihrer Umsetzung durch die handelnden Personen abhängig.²⁹

Grundsätzlich können heute unter dem Begriff Institution sowohl in einem weiteren Sinne Ordnungsgebilde verstanden werden, die „einen Sinnzusammenhang von Handlungsregeln, organisierten Vereinigungen und Wissensformen [bilden], der als jeweils kulturell geltend angesehen wird“³⁰, wie auch im engeren Sinne einzelne Organisationen mit ihren jeweiligen Organisationsstrukturen, normativen Verhaltensweisen und Werten. Mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand Hochschule in dieser Arbeit trifft der Begriff Institution damit sowohl auf das tertiäre Bildungssystem als auch auf die einzelnen Hochschulen zu. Er wird im Weiteren in seiner engeren Bedeutung verwendet und bezeichnet folglich die Hochschule in ihrer Eigenschaft als Organisation im Rahmen der Theorie der Institution, wobei hier ihre Verknüpfung zwischen Gesellschaft und Individuum sowie ihre Zusammensetzung aus strukturellen, verhaltensbezogenen und wertorientierten Elementen weiterhin mitschwingen.

Die Ausführungen über die Definition von Institution waren bisher sehr allgemein gehalten. Im folgenden Abschnitt wird die Bedeutung des Institutionenbegriffs auf das vorliegende Untersuchungsobjekt Hochschule angewandt und damit für diese Arbeit nutzbar gemacht.

2.2 *Die Hochschule als Organisation im Rahmen der Theorie der Institution*

Die Hochschule wird nun im Rahmen der Theorie der Institution in ihrer Eigenschaft als Organisation näher bestimmt. Die geschieht unter Rückgriff auf organisations-theoretische Konzeptualisierungen der Hochschule, was insbesondere durch die Komplementarität der theoretischen Anforderungen an eine Organisation durch die Theorie der Institution und der Organisationstheorie möglich wird.³¹ So setzen beide Theorierichtungen als bestimmende Merkmale einer Organisation die Zusammen-

²⁸ Vgl. ACHAM [Institutionen], 1992, S. 57.

²⁹ Vgl. MELVILLE [Institutionen], 1992, S. 22.

³⁰ ACHAM [Institutionen], 1992, S. 33.

³¹ Diesen Ausführungen liegt der institutionelle Organisationsbegriff zugrunde, der sowohl die formale Ordnung als auch das ganze soziale Gebilde, die Entstehung und Veränderung von Strukturen, die

setzung aus mehreren Personen, das Zusammenwirken der Mitglieder auf ein gemeinsames Ziel und eine gewisse Beständigkeit voraus.³² Ebenso werden im Rahmen der Organisationstheorie formale, strukturelle und normative, kulturelle Regelungen als Elemente der Ausgestaltung von Organisationen berücksichtigt. Hierbei werden Strukturen grundsätzlich bereits als Ausdruck von Werten und Einstellungen verstanden.³³

Innerhalb der Organisationstheorie existieren vielzählige organisationstheoretische Ansätze zur Hochschule, wobei keine historisch und systematisch integrale Theorie zur Erklärung der Funktion der Hochschule als organisiertem Verbund von Forschung, Lehre und wissenschaftlichen Dienstleistungen in ihren Systembezügen besteht. Zu den bekanntesten Ansätzen zählen hier das Konzept der Hochschule als organisierter Anarchie³⁴ von Cohen, March und Olsen, das Konzept der losen Koppelung von Weick³⁵ und das Konzept der Hochschule als institutionalisierter Organisation von Meyer und Rowan³⁶. Zudem lässt sich die Hochschule einer Reihe von weiteren Ansätzen zuordnen. So weist die Hochschule Elemente eines politischen Modells auf, in dem Verteilungs- und Verhandlungsprobleme zwischen Fachbereichen bestimmend sind³⁷, ebenso wie Elemente eines Kollegialmodells.³⁸ Hochschulische Organisationsstrukturen sind von demokratischen Mechanismen genauso geprägt wie durch Universitätstraditionen des Mittelalters. Hochschulen tragen die Züge einer nachgeordneten Behörde wie auch einer modernen Dienstleistungsunternehmung.³⁹ In Deutschland sind in jüngerer Zeit auch Konzepte der Hochschule im Rahmen von betriebswirtschaftlich orientierten Ansätzen entwickelt worden.⁴⁰ Hierbei nimmt jedes dieser verschiedenen organisationstheoretischen Vorstellungsmuster die Funktion eines

geplante Ordnung und die ungeplanten Prozesse einbezieht. Vgl. SCHREYÖGG [Organisationsgestaltung], 1996, S. 10 f.

³² Vgl. dafür im Bereich der Theorie der Institution ACHAM [Institutionen], 1992, S. 36 f., im Bereich der Organisationstheorie MARCH / SIMON [Organizations], 1958, S. 1 ff., MAYNTZ [Soziologie], 1963, S. 36 f. und SCHREYÖGG [Organisationsgestaltung], 1996, S. 9.

³³ Diese Ebenen lassen sich insofern nicht so ohne weiteres trennen, wie dies häufig in der Literatur suggeriert wird. Vgl. KIESER / KUBICEK [Organisation], 1992, S. 125.

³⁴ Vgl. dazu COHEN / MARCH / OLSEN [Garbage Can Model], 1972.

³⁵ Vgl. dazu WEICK [Systems], 1976 und ORTON / WEICK [Systems], 1990.

³⁶ Vgl. dazu MEYER / ROWAN [Organizations], 1977 und MEYER / ROWAN [Structure] 1978.

³⁷ Vgl. grundlegend hierzu BALDRIDGE [Power], 1971.

³⁸ Vgl. MILLETT [Community], 1977 .

³⁹ Vgl. MÜLLER-BÖLING [Gelehrtenrepublik], 1994.

⁴⁰ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001.

Scheinwerfers wahr, der bestimmte Phänomene beleuchtet und Möglichkeiten zu ihrer Interpretation aufzeigt.

Hinsichtlich der Konzeptualisierung der Hochschule als Organisation im Rahmen der Theorie der Institution interessieren für diese Arbeit vor allem allgemein angelegte, international übertragbare Ansätze, die das Verhältnis von Organisationsstrukturen, Verhaltensnormen und Wertorientierungen an Hochschulen zueinander aufzeigen. Sie werden anschließend im praktischen Teil der Arbeit bezüglich des deutschen und des amerikanischen Hochschulwesens inhaltlich präzisiert. Auf dieser Grundlage können sodann bei der vergleichenden Analyse der neu eingeführten strukturellen Elemente im deutschen Hochschulsystem Aussagen über deren Einpassung in den bestehenden strukturellen und kulturellen Kontext getroffen sowie anhand der theoretischen Fundierung die Chancen einer erfolgreichen Implementierung abgewogen werden. Dafür wird nun nach einer einführenden typologischen Beschreibung von Hochschulen und einer allgemeinen Einführung in verschiedene strukturelle Steuerungsinstrumente von Organisationen einerseits auf das Konzept der losen Koppelung, andererseits auf Ansätze zu speziell an Hochschulen bestehenden normativen Verhaltensstrukturen und Sinnorientierungen der maßgeblichen Aufgabenträger rekurriert.

2.2.1 Typologische Betrachtung

Organisationstypologien eröffnen einen ersten Eindruck von der Vielfalt an unterschiedlichen Organisationen im Allgemeinen und von den spezifischen Merkmalen von Hochschulen im Speziellen. In Typologien werden der Klassifizierung von Organisationen eines oder mehrere analytische Merkmale zugrunde gelegt, wodurch Unterschiede zwischen Organisationen systematisch erfasst werden können.⁴¹ Aus einer der bekanntesten mehrdimensionalen Organisationstypologien, den Strukturtypen von Mintzberg, wird nun das Beispiel einer typischen Konzeptualisierung von höheren Bildungseinrichtungen herausgegriffen. Dadurch wird die Hochschule einerseits von anderen Organisationstypen abgegrenzt, andererseits werden zugleich die typologischen Besonderheiten von Hochschulen herausgestellt.

Mintzbergs Ansatz zur Kategorisierung von Organisationen beruht auf der Erstellung von Konfigurationstypen. Er unterscheidet fünf theoretisch konsistente Kombinationen

aus Kontingenz- und Gestaltungsparametern, die sich jeweils durch eine „innere Logik“ auszeichnen. Er nennt diese *machine bureaucracy*, *simple structure*, *professional bureaucracy*, *divisionalized form* und *adhocracy*. Innerhalb dieses Pentagons finden sich nach Mintzberg nahezu alle realen Organisationen wieder.⁴²

Für die Klassifikation ist Mintzberg zufolge die Vorstellung entscheidend, dass jede Organisation aus fünf Grundbausteinen besteht, die auf unterschiedliche Weise zur Zielerreichung der Organisation beitragen und durch bestimmte Koordinationsmechanismen verbunden werden:

- *Operative core*, wo sich die eigentlichen Prozesse der Leistungserstellung vollziehen,
- *Strategic apex*, dem die maßgeblichen Entscheidungsträger der Organisation mit Gesamtverantwortung angehören,
- *Middle line*, das mittlere Management, dessen Hauptaufgabe die Übersetzung der durch die strategische Spitze formulierten Oberziele in operative Unterziele ist,
- *Technostructure*, welcher Spezialisten für Arbeitsgestaltung, Planung, Budgetierung und Personal angehören, die keinen unmittelbaren Anteil an der Leistungserstellung haben, und
- *Support staff*, spezialisierte Einheiten, wie zum Beispiel im Falle von Hochschulen Forschung und Entwicklung, die Mensa, das Studentenwerk.

Als strukturelle Bindeglieder der Koordination identifiziert Mintzberg gegenseitige Abstimmung, persönliche Weisung, Standardisierung der Arbeitsprozesse, Standardisierung des Arbeitsergebnisses und Standardisierung der bei den Mitarbeitern vorauszusetzenden Qualifikationen.⁴³

Aus einem Basismodell leitet Mintzberg sodann die oben genannten fünf Strukturtypen ab, die sich jeweils durch die Dominanz je eines Grundbausteins und eines Koordinationsmechanismus auszeichnen. Demnach sind Hochschulen typische Beispiele für *professional bureaucracies*, deren konstituierendes Merkmal die hohe Anzahl und wichtige Bedeutung der Mitarbeiter im *operative core* ist. So beschäftigt die Spezialistenbürokratie für die Wahrnehmung ihrer Aufgaben professionalisierte Mitarbeiter, die in langjähriger Ausbildung berufliche Kenntnisse und Qualifikationen

⁴¹ Betrachtet man die Literatur zu Organisationstypologien, so fällt auf, dass eine Fülle an ein- und mehrdimensionalen Typologisierungsversuchen existiert. Vgl. SCOTT [Grundlagen], 1986, S. 56 ff.

⁴² Vgl. MINTZBERG [Structure], 1983, S. 151 ff.

⁴³ Für eine ausführliche Darstellung vgl. MINTZBERG [Structure], 1983, S. 9 ff.

sowie berufsständische Standards und Normen erworben haben. Die Mitarbeiter im betrieblichen Kern verfügen aufgrund ihrer Schlüsselposition über ein hohes Maß an Autonomie. Sie setzen sich im Wesentlichen eigene Ziele und kontrollieren sich selbst.

Hierbei erzeugen Hochschulen ihre Qualifikationsstandards nicht selbst.⁴⁴ Diese werden stattdessen in Zusammenarbeit mit, aber außerhalb der Spezialistenbürokratien entwickelt, beispielsweise in Berufsverbänden. Die Standardisierung der Qualifikation macht ausgeprägte Planungs- und Verwaltungsstrukturen zur Aufgabenerfüllung innerhalb von Hochschulen im Sinne der Technostruktur weitgehend entbehrlich. Da die professionalisierten Mitarbeiter ihre eigene Arbeit sowohl koordinieren als auch kontrollieren und zudem einen großen Teil der administrativen Aufgaben, beispielsweise in Hochschulausschüssen und -gremien, kollektiv wahrnehmen, fällt auch der Organisationsbereich der *middle line* eher klein aus. Formalisierbare Routinearbeiten werden den professionalisierten Mitarbeitern innerhalb der Hochschule durch gut ausgebaute *support staffs* wie Kopierdienste, Bibliotheken, Archive oder Rechenzentren abgenommen.⁴⁵

Hinsichtlich des *strategic apex* an Hochschulen gibt es sehr unterschiedliche Ausprägungen, die sowohl innerhalb von nationalen Hochschulsystemen, als auch zwischen diesen stark variieren können. Die Kompetenzen der Hochschulleitung sowie die Art ihrer Einsetzung sind von strukturellen Regelungen abhängig. Hochschulische Leitungsgremien bestehen in der Regel aus nur wenigen Personen. Sie tragen Verantwortung für die Organisation, nehmen die Interessen und die Vertretung der Hochschule nach außen wahr und können grundlegende Strategien zur Bewältigung der von der Umwelt aufgeworfenen Probleme entwickeln.

Wie aus der typologischen Betrachtung der Hochschule hervorgeht, bilden *strategic apex* und *operative core*, dem gut ausgebaute *support staffs* zur Verfügung stehen⁴⁶, die wichtigsten Bestandteile zur Erfüllung der Aufgaben einer Hochschule. Die hohe Autonomie der professionalisierten Mitarbeiter an Hochschulen, die sowohl aus der beruflichen Sozialisierung durch eine Profession als auch aus dem Prinzip der

⁴⁴ Im Rahmen der Wissenschaftsfreiheit bleibt allerdings die Transformation der von außen, seitens Gesellschaft, Politik und Wirtschaft an die Hochschulen herangetragenen Wünsche letzteren selbst überlassen. Diese Aufgaben, zum Beispiel die Erstellung von Curricula, übernimmt hier in der Regel das wissenschaftliche Personal. Vgl. OEHLER [Organisation], 1984, S. 75 f.

⁴⁵ Vgl. MINTZBERG [Structure], 1983, S. 9 ff

Wissenschaftsfreiheit herrührt, trägt gleichzeitig dazu bei, dass das *strategic apex* nur wenig direkten Einfluss auf die konkrete Aufgabenerfüllung seiner Mitglieder ausüben kann.⁴⁷

Mit der Konzeptualisierung der Hochschule als *professional bureaucracy* durch Mintzberg werden somit grundlegende Merkmale von Hochschulen, wie formale Organisationsstrukturen, Charakteristika ihrer Mitglieder und Art der Aufgabenwahrnehmung beschrieben und präzisiert. An dieser typologischen Betrachtung wird jedoch von Organisationstheoretikern kritisiert, dass sie bei einer bloßen Beschreibung der jeweiligen Merkmale stehen bleibt, die Dimension möglicher externer und interner Einflussfaktoren auf Organisationen vernachlässigt und außerdem Gefahr läuft, die Komplexität von Phänomenen innerhalb eines Organisationstypus zu stark zu reduzieren.⁴⁸ Im folgenden Abschnitt werden daher nach einer allgemeinen Darstellung der möglichen strukturellen Steuerungsinstrumente in komplexen Organisationen die Verbindungen zwischen strukturellen und kulturellen Ausgangsbedingungen an Hochschulen theoretisch erläutert.

2.2.2 Strukturelle Steuerungsinstrumente

In diesem Abschnitt wird in Anlehnung an den organisationstheoretischen Ansatz von Engels die Bandbreite der verschiedenen strukturellen Steuerungsinstrumente im Binnenbereich von Organisationen vorgestellt.⁴⁹ Denn in der Regel weisen Organisationen ab einer gewissen Größe eine Reihe verschiedener struktureller Steuerungsarten auf. Dieser Ansatz trägt dazu bei, im praktischen Teil dieser Arbeit

⁴⁶ Da sich die anschließende Betrachtung auf den akademischen Kernbereich konzentriert, werden die *support staffs* mit ihrer zuarbeitenden Funktion bei formalisierbaren Routinearbeiten im Folgenden weitgehend ausgeblendet.

⁴⁷ Diese Feststellung resultiert aus empirischen Beobachtungen von Organisationstheoretikern an Hochschulen in den 70er Jahren, welche die bislang gängigen Annahmen einer logischen Verknüpfung zwischen den verschiedenen Teilen einer Organisation und einer engen Koppelung zwischen Zielen, Strukturen, Aktivitäten und Ergebnissen in Frage stellten. Vgl. WEICK [Systems], 1976 und MEYER / ROWAN [Organizations], 1977.

⁴⁸ So schreibt beispielsweise Perrow zu den existierenden Hierarchieebenen, Kommissionen und Verwaltungseinrichtungen an seiner Hochschule, der Universität von Wisconsin: „Just to grasp the social structure intellectually, let alone maneuver in it, is a demanding task. So much for the myth that the university is a collegial body having a minimum of hierarchy and status difference.“ PERROW [Organizations], 1986, S. 28.

⁴⁹ Engels unterscheidet strukturelle und nicht-strukturelle Regelungen. In diesem Abschnitt werden allerdings nur die strukturellen Regelungen betrachtet, da nicht-strukturelle Regelungen thematisch in den Bereich der normativen Verhaltensstrukturen fallen.

unterschiedliche Steuerungsbedingungen und -instrumente, die an deutschen und amerikanischen Hochschulen existieren, nach ihrer Art des Einsatzes miteinander zu vergleichen. Die Tatsache, dass Strukturen immer auch ein Ausdruck von kulturellen Werten und Einstellungen sind⁵⁰, ermöglicht zugleich Rückschlüsse auf zugrunde liegende Sinnorientierungen an Hochschulen in Deutschland und den USA.

Strukturelle Steuerungsinstrumente sind in diesem Zusammenhang organisatorische Normen, die auf der Grundlage eines geplanten, formalen Ordnungsrahmens das Verhalten von Organisationsmitgliedern leiten. Sie sind einer zielgerichteten Manipulation zugänglich, explizit und verbindlich und stehen in engem Zusammenhang mit der jeweils vorherrschenden Macht- und Autoritätsstruktur und ihren abgegrenzten Kompetenzbereichen. Im Folgenden werden unterschiedliche Möglichkeiten der Ausgestaltung von Kompetenz- und Kontrollsystemen und der Einsetzung von Entscheidungsträgern vorgestellt sowie ihre jeweilige Bedeutung für die Aufgabenerfüllung der Organisation sowie die Motivation der Organisationsmitglieder diskutiert.⁵¹

Das Kompetenzsystem beinhaltet im Sinne einer ex ante Steuerung alle die Regelungen, welche die jeweiligen Entscheidungsinhalte und -spielräume einer Organisationseinheit definieren. Diese Regelungen beinhalten damit explizit formulierte Verhaltenserwartungen, sie werden durch Zuweisung und ordnendes Vorausdenken aufgestellt. Das Kompetenzsystem wird durch das Kontrollsystem ergänzt, das im Wege der ex post Steuerung auf Verhaltenswirkungen durch rückblickende Betrachtung und Bewertung erbrachter Leistungen im Lichte vorab definierter Plangrößen abzielt. In ihrer Gesamtheit repräsentieren das Kompetenz- und das Kontrollsystem den Kern der traditionellen Logik organisatorischer Strukturen.⁵²

Ein bewusster Verzicht auf Planung und Abstimmung von Interdependenzen ist dann empfehlenswert, wenn die Effizienzvorteile von Handlungsspielräumen die Effizienzvorteile von Handlungsvorgaben übersteigen. Bei abnehmender Planungsintensität stellt sich allerdings das Problem des wachsenden Raums für opportunistisches Verhalten seitens der Organisationsmitglieder, wie auch die Problematik, dass gerade

⁵⁰ Vgl. KIESER / KUBICEK [Organisation], 1992, S. 125.

⁵¹ Motivation wird hier als Bereitschaft und Fähigkeit, sich im Sinne des Organisationsziels zu verhalten und dieses Ziel mit einer bestimmten Anstrengung und über einen gewissen Zeitraum zu verfolgen, definiert. Grundsätzlich handelt es sich bei der Leistungsbereitschaft von Organisationsmitgliedern um ein vielschichtiges und interindividuell differenziertes Phänomen, das auf vielfältige Arten und Weisen positiv oder negativ beeinflusst werden kann. Aussagen dazu stehen grundsätzlich unter dem Vorbehalt des Hypothesencharakters. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 107 ff.

Entscheidungsaufgaben, die sich aufgrund ihrer Komplexität und Dynamik einer engen Planung entziehen, ein hohes Maß an Engagement und Initiative der Beteiligten erfordern. Allerdings bietet nach Hackman ein hoher Grad an horizontaler und vertikaler Autonomie ein hohes Anreizpotenzial, wenn die Mitglieder Möglichkeiten zur Entfaltung und Entwicklung ihrer Persönlichkeit als bedeutend einschätzen.⁵³

In dem Moment, in dem die Rücknahme der ex ante Steuerung zu einem Anwachsen der Entscheidungskompetenzen der Organisationsmitglieder führt, gewinnt der Aspekt der Kontrolle an Bedeutung. Das Kontrollsystem zielt im Unterschied zum Kompetenzsystem im Sinne einer ex post Steuerung auf Verhaltenswirkungen durch Betrachtung und Bewertung erbrachter Leistungen und erzielter Ergebnisse im Nachhinein. Die Ist-Situation wird hierbei Plangrößen gegenübergestellt, die im Vorhinein bestimmt wurden⁵⁴, mit dem Zweck, sowohl gewisse Verhaltensweisen der Mitglieder im Voraus anzuregen wie auch für die Zukunft zu verstärken, zu modifizieren oder zu verhindern. Dabei ist steuerungstechnisch gesehen hinsichtlich des Kontrollzeitpunktes zwischen Kontrollen vor (Prämissenkontrolle) oder nach der Planrealisation (Realisationskontrolle) zu unterscheiden. Zum Kontrollsystem rechnet Engels neben der Generierung und Auswertung von Kontrollinformationen zusätzlich die jeweils durch die Kontrollergebnisse ausgelöste Reaktion.⁵⁵

Die Steuerungsrelevanz von Kontrollregelungen kann sich einerseits durch direkte Einwirkung auf den Problemlöseprozess ausdrücken, andererseits kann sie Rückkoppelungen zeitigen, welche die Grundlage für eine dynamisch angelegte Optimierung des Kompetenzsystems bilden.⁵⁶ Aus verhaltensorientierter Sichtweise dienen Kontrollen als Instrument zur Durchsetzung der im Kompetenzsystem festgelegten Handlungserwartungen an die Mitglieder. Kontrollen und damit verbundene Folgemaßnahmen üben im Allgemeinen einen hohen Einfluss auf das Verhalten und die Motivation der Mitglieder aus.⁵⁷

⁵² Vgl. FRESE [Organisationstheorie], 1992, S. 5 ff. und ENGELS [Steuerung], 2001, S. 156 ff.

⁵³ Dies gilt insbesondere für Professionals, deren Selbstverständnis typischerweise von einem hohen Bedürfnis nach Autonomie geprägt ist. Vgl. HACKMAN / OLDFHAM [Work], 1980, S. 71 ff.

⁵⁴ Das enge Verhältnis von Kontrolle und Planung wird darin ersichtlich, dass die Planung die Kontrolle der Auswahl der Kontrollobjekte bestimmt. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 211.

⁵⁵ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 213.

⁵⁶ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 217.

⁵⁷ Allein der Tatbestand, dass Kontrollen durchgeführt werden, löst bereits Verhaltenswirkungen bei den kontrollierten Personen aus. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 235.

Während Sanktionen auf bestimmte Verhaltensweisen verhütend wirken können, schaffen Belohnungen positive Anreize, sich für das Organisationsziel einzusetzen. Das Kontrollsystem wirkt sich durch die Lieferung der Indikatoren für die Kontrollen und die Aufstellung der positiven oder negativen Sanktionen als Reaktion auf Kontrollergebnisse vornehmlich auf die extrinsische Motivation der Mitarbeiter aus. Es soll diese schon aus Eigeninteresse zu hohem persönlichen Engagement bei der Erfüllung ihrer Aufgaben anregen.⁵⁸ Da Kontrollen und Anreize die psychische Disposition der Kontrollierten anhand mehrerer Dimensionen berühren, können sie allerdings ganz unterschiedliche individuelle Reaktionen hervorrufen.

Je nach Kontrollobjekt kann die Aufmerksamkeit der Organisationsmitglieder gelenkt und dadurch Zielverschiebungen bei ihnen hervorgerufen werden. So können Kontrollen zu einer dysfunktionalen selektiven Wahrnehmung bei den Organisationsmitgliedern führen.⁵⁹ Eine entsprechende Gestaltung von Sollgrößen kann aber auch dazu beitragen, bereits vorhandene einseitige Orientierungen aufzubrechen.⁶⁰ Ausgehend davon, dass intrinsische und extrinsische Motivation eng miteinander verknüpft sind, und sich gegenseitig sowohl verstärken aber auch verdrängen können, folgt, dass die Einführung von Kontrollen und die Etablierung monetärer Anreizsysteme neben den beabsichtigten auch nicht-beabsichtigte Effekte auslösen können.⁶¹ Dieses Erkenntnis ist nach Engels aus anwendungsbezogener Sicht allerdings nur dann hilfreich, wenn sich die Bedingungen herausstellen lassen, die zu einer „Korrumpierung der intrinsischen Motivation durch externe Bekräftigungen“⁶² führen. Dieser Aspekt wird hinsichtlich der Professionalisierung von Hochschulmitgliedern im Rahmen der sozialen Normen näher ausgeführt.

⁵⁸ Die in Aussicht gestellten Anreize können materiell, zum Beispiel Gehalt, Dienstwagen etc., oder immateriell, zum Beispiel Auszeichnungen, Gestaltung der Arbeitsbedingungen etc., gestaltet sein. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 222.

⁵⁹ Als Beispiel aus dem Hochschulbereich führt Engels die Knüpfung direkt zugewiesener staatlicher Mittel an die Summe der eingeworbenen Drittmittel eines Instituts. In dem Moment ist damit zu rechnen, dass die Interessen und Anforderungen der Drittmittelgeber an Gewicht gewinnen, während langfristig Grundlagenforschung oder die Lehrtätigkeit eines Instituts vernachlässigt werden. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 220.

⁶⁰ Systematische Lehrevaluationen, deren Ergebnisse auch Konsequenzen für die jeweiligen Professoren zeitigen, können beispielsweise die Lehraktivitäten eines Professors wieder verstärken, sollte dieser seine Forschungsaktivitäten zu Lasten der Lehre ausgedehnt haben. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 220.

⁶¹ Zum Versuch, die These der Unwirksamkeit finanzieller Anreize empirisch zu fundieren vgl. beispielsweise KOHN [Rewards], 1993.

⁶² ENGELS [Steuerung], 1001, S. 225.

Möglichkeiten und Grenzen einer kontrollbasierten Steuerung lassen sich unter Rückgriff auf das Konstrukt der Kontrollintensität ausmachen.⁶³ Grundsätzlich ist die Entscheidung für Verhaltens- oder Ergebniskontrollen dann austauschbar, wenn präzise und detaillierte Vorstellungen von zielkonformen Handlungen und erstrebenswerten Handlungsergebnissen entwickelt werden können. So sind bei Routineaufgaben qualitative und quantitative Spezifikationen der erwarteten Aufgabenergebnisse möglich. Im Fall von Innovationsaufgaben, die unter anderem an Hochschulen gefordert sind, ist es allerdings schwierig, Anhaltspunkte zur Überprüfung und Beurteilung des Verhaltens des Aufgabenträgers während des Problemlösungsprozesses zu finden.

Mittels Kompetenz- und Kontrollregelungen werden in Gestalt struktureller Regelungen Freiheitsgrade eingeschränkt, individuelle Entscheidungsprämissen gesetzt und Ressourcen disponiert. Dabei korrespondiert die Logik der ex ante Steuerung mit der Logik der ex post Steuerung. Dadurch dass unter bestimmten Bedingungen eine Form der Steuerung durch die andere ausgeglichen bzw. mit ihr kombiniert werden kann, können sich Kompetenz- und Kontrollregelungen gegenseitig auf fruchtbare Art und Weise ergänzen.⁶⁴ Ihre Grenzen werden allerdings dann erreicht, wenn Verhaltenserwartungen für Innovationsaufgaben ex ante formuliert oder ex post kontrolliert werden sollen.

Kompetenz- und Kontrollsystem müssen sowohl hinsichtlich Form und Inhalt fixiert, als auch in Bezug auf die Frage nach der personellen Zuordnung von Steuerungsaufgaben, also potenziellen Trägern von Steuerungsentscheidungen, und der Art und Weise der Entscheidungsfindung bestimmt werden. Träger einer Steuerungsentscheidung sind Organisationsmitglieder, die offiziell dazu befugt sind, „das Kompetenz- und das Kontrollsystem zu konzipieren und zu implementieren sowie den Kompetenz- und Kontrollregelungen Geltung zu verschaffen“⁶⁵.

⁶³ Hohe Kontrollintensität bedeutet, dass regelmäßig sehr differenzierte Kontrollinformationen in verschiedensten Bereichen erhoben werden, die Reaktionen hinsichtlich erwünschter Lern- und Motivationseffekte hervorrufen. Eine geringe Kontrollintensität liegt demgegenüber bei umgekehrten Kontrollverhältnissen vor. Hohe Kontrollintensität dient einer Reduzierung von opportunistischem Verhalten der Organisationsmitglieder wie auch der Bereitstellung von Feedbackinformationen. Aus den benötigten Ressourcen für die Implementierung dieses Kontrollsystems entstehen allerdings im Gegenzug hohe Kosten. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 228.

⁶⁴ Dies ist meist im Fall von Routineaufgaben mit hohem problemspezifischem Wissenstand über Problemstruktur und Problemlösungsprozess gegeben. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 235.

⁶⁵ ENGELS [Steuerung], 2001, S. 238.

Im Allgemeinen ist das breite Spektrum unterschiedlicher Varianten der Zuweisung von Steuerungsentscheidungen auf drei Grundformen zurückzuführen: Horizontale Steuerung, vertikale und laterale Steuerung. Steuerungsentscheidungen können sich zudem entweder auf das Handeln der Entscheidenden selbst (Selbststeuerung) oder aber auf Handeln anderer (Fremdsteuerung) beziehen. Da im Falle der Selbststeuerung Träger und Adressaten von Steuerungsentscheidungen (Individuen oder Gruppen) im gleichen System agieren und die prinzipielle Gleichberechtigung aller Mitglieder gewahrt bleibt, wird hier von horizontaler Steuerung gesprochen.

Im Falle der Fremdsteuerung hingegen sind Träger und Adressaten zwei unterschiedlichen Systemen zugeordnet. Abhängig davon, ob das zweite System innerhalb oder außerhalb der Organisationsgrenzen eingeordnet ist, werden die Formen der vertikalen und der lateralen Steuerung unterschieden. Vertikale Steuerung bedeutet, dass die Steuerungskompetenz bei ausgewählten Organisationsmitgliedern (Delegierten oder Managern) liegt. Damit existiert zugleich eine Personenhierarchie innerhalb der Organisation. Laterale Steuerung liegt vor, wenn die Formulierung und Implementation von Kompetenz- oder Kontrollregelungen durch Personen oder Gremien wahrgenommen werden, die außerhalb der Organisation angesiedelt sind (Externe).⁶⁶ Engels unterscheidet demzufolge fünf idealtypische Prinzipien der Steuerung: Horizontale Selbststeuerung von Individuen oder Gruppen, vertikale Fremdsteuerung durch Delegierte oder Manager und laterale Fremdsteuerung durch Externe.⁶⁷

Die Varianten der horizontalen Steuerung weisen Unterschiede in personeller und institutioneller Hinsicht bezüglich der Art der Entscheidungsfindung auf. Im Rahmen des Entscheidungsfindungsprozesses sind verschiedene Muster der Beteiligung der Organisationsmitglieder und Spielarten der Willensbildung vorgesehen. Denkbare Formen der horizontalen Steuerung reichen von fallweisen, unregulierten Interaktionen bis hin zur Institutionalisierung dauerhafter Gremien, wobei Teilnehmerkreis und Modus der Willensbildung von strengen prozeduralen Regeln bestimmt sind.⁶⁸

⁶⁶ Engels mahnt in dieser Hinsicht zur Vorsicht vor vorschnellen Rückschlüssen zwischen Trägern von Steuerungsentscheidungen und Art der Nutzung von Steuerungsoptionen. Aus dem Tatbestand der Fremdsteuerung lasse sich beispielsweise nicht automatisch die Intensität der Kontrollen ableiten. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 239 f.

⁶⁷ Zugleich weist Engels auf die damit einhergehenden, notwendigen Vereinfachungen hin. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 248 f.

⁶⁸ Vgl. KIESER / KUBICEK [Organisation], 1992, S. 107.

Im Unterschied dazu wird im Fall der vertikalen Steuerung einem oder mehreren Organisationsmitgliedern das exklusive Recht eingeräumt, Steuerungsentscheidungen zu treffen, denen die übrigen Organisationsmitglieder zu folgen haben. Mit dem daraus resultierenden System einer Stellen- und Personenhierarchie gewinnt die Frage nach der personellen Besetzung der jeweiligen Instanzen herausragende Bedeutung. Engels trennt hierbei das Delegierten- und das Managerprinzip.

Dem Delegiertenprinzip zufolge wird nach demokratischen Prinzipien eine Instanz durch einen oder mehrere gewählte Repräsentanten aus der Gruppe aller Organisationsmitglieder für einen festgesetzten Zeitraum besetzt. Damit kommt das Recht und die Pflicht der Steuerung gewissermaßen einem „*primus inter pares*“⁶⁹, wobei dieser nebenher seine bisherigen Aufgaben weiterhin wahrnehmen oder für die Wahlperiode freigestellt werden kann. Das Delegiertenprinzip wird typischerweise in so genannten autonomen professionalisierten Organisationen, wie zum Beispiel Hochschulen und Universitäten, am häufigsten eingesetzt.⁷⁰ Dem Managerprinzip zufolge wird die Instanz auf unbeschränkte Dauer durch Organisationsmitglieder besetzt, die über ausgeprägtes Management Know-How verfügen und auf diese Stelle spezialisiert sind. Das Managerprinzip findet zumeist in erwerbswirtschaftlichen Unternehmen Anwendung.

Im Rahmen der lateralen Steuerung unterstehen die Formulierung von expliziten oder impliziten Verhaltensvorgaben, die Bereitstellung von Ressourcen oder auch Maßnahmen der Kontrolle nicht länger allein den kooperierenden Organisationsmitgliedern. In diesem Fall können Akteure außerhalb der jeweils betrachteten Organisationen wirksame Steuerungsentscheidungen auf das Verhalten von Organisationsmitgliedern treffen. Dabei sind die möglichen Basen und Formen der Machtausübung externer Gremien sehr vielschichtig.⁷¹

⁶⁹ Durch das Moment der Wahl und der grundsätzlich gegebenen Möglichkeit der Abwahl wird dem Prinzip der Gleichberechtigung Rechnung getragen. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 244.

⁷⁰ Die Mitglieder von autonomen professionalisierten Organisationen steuern sich und ihre Organisation weitgehend selbst. Davon ging auch bereits Mintzberg aus, indem er den *operative core* zum Schlüsselbaustein der *professional bureaucracy* erklärte. Vgl. SCOTT [Grundlagen], 1986, S. 199 f.

⁷¹ Für die Kennzeichnung einer Form der Steuerung als lateral ist es notwendig, dass Vorstellungen von den Grenzen der Mitgliedschaft in einer Organisation bestehen. Engels wählt als Differenzierungskriterium „die expliziten, autorisierten Regelungen zur zielkonformen, arbeitsteiligen Aufgabenerfüllung, die in der formalen Organisationsstruktur eines Sozialsystems dokumentiert sind“. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 247. Mit der Festlegung auf die Adressaten der offiziellen Kompetenz- und Kontrollregelungen als Organisationsmitglieder gehören diese

Im Falle einer unmittelbaren und umfassenden Einflussnahme auf das Verhalten von Organisationsmitgliedern kann auch von einer direktiven Steuerung gesprochen werden. Direktive Steuerung kann dominant sowohl über Kompetenz- als auch über Kontrollregelungen erfolgen. Ex ante Steuerung erfolgt dabei vorrangig durch detaillierte Ausformulierung der Handlungserwartungen und enge Ressourcenvergaben, während sich ex post Steuerung durch Durchführung von Kontrollen und die Einleitung von Folgemaßnahmen auszeichnet. Weitere Kategorien zur Systematisierung der Steuerungsinhalte stellen die Dichotomien von Input- und Outputsteuerung, von Steuerung durch technokratische oder personalisierte Regelungen oder von Steuerung durch dauerhafte oder befristete Regelungen dar.⁷²

Den Gegenpol zur direktiven Steuerung bildet die sogenannte Kontextsteuerung, welche den Versuch beinhaltet, „durch die Vorgabe von Rahmenregelungen Entscheidungsforen zu schaffen, innerhalb derer die Organisationsmitglieder zu autonomen Entscheidungen befähigt und befugt sind“⁷³. Mitglieder verfügen in diesem Fall über einen hohen Umfang an Handlungsspielraum, die Intensität der Steuerung kann hier als gering angesehen werden. Grundsätzlich läßt sich das Konzept der Kontextsteuerung mit den gleichen Kategorien wie für die direktive Steuerung ausdifferenzieren.

Das Prinzip der Selbststeuerung weist hierbei den höchsten Grad der Dezentralisation auf, da nicht nur die Kompetenzen für Steuerungsentscheidung bei den einzelnen Mitgliedern liegen, sondern auch die Steuerungsaufgaben auf dezentraler Ebene gelöst werden. Hingegen verweist die dauerhafte Bündelung der Steuerungskompetenzen bei wenigen – internen oder externen – Akteuren auf einen hohen Zentralisationsgrad. Die Prinzipien der Gruppensteuerung oder das Delegiertenprinzip befinden sich in diesem Zusammenhang im Zwischenbereich von einem niedrigen zu einem hohen Grad der vertikalen bzw. lateralen Zentralisation.

Das Konzept der Selbst- versus Fremdsteuerung bezieht sich auf die Frage, ob Träger von Steuerungskompetenzen und Adressaten von Steuerungsentscheidungen einem gemeinsamen System angehören. Vorteile der Selbststeuerung bestehen in einer hohen Wissenseffizienz, in der Möglichkeit, aus vorhandenem Wissen zu lernen sowie in ihrer

notwendigerweise der Aufgaben- und Personenhierarchie der betrachteten Organisation an. Diese Definition wird auch in dieser Arbeit angewendet.

⁷² Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 274.

⁷³ ENGELS [Steuerung], 2001, S. 274.

motivationsfördernden Wirkung hinsichtlich der Beteiligung von Mitgliedern an Entscheidungen. Ab einer gewissen Organisationsgröße stößt die Selbststeuerung allerdings an die Grenzen ihrer Effektivität.⁷⁴ Durch Fremdsteuerung kann einer Überbeanspruchung von Organisationsmitgliedern entgegengewirkt werden, indem eine Teilung der Aufgabenfelder und eine Separation der Entscheidungsträger eingeführt wird.⁷⁵

Eng damit verbunden ist die Frage nach spezialisierten oder nicht-spezialisierten Trägern von Steuerungsaufgaben. Steuerungs- und Objektentscheidungen stellen unterschiedliche Anforderungen an das Wissen und die Qualifikation der Aufgabenträger. Dabei stellt die Spezialisierung der Steuerungsaufgaben bei zunehmender Größe einer Organisation und steigender Komplexität der Leistungserstellung neben dem effizienteren Umgang mit vorhandenen Ressourcen eine ökonomische Form der Speicherung und Übertragung von Know-How dar. Diese Aussage muss jedoch dahingehend relativiert werden, dass zur Lösung von Steuerungsaufgaben ein recht umfangreiches Wissen über die jeweiligen Objektaufgaben vorliegen muss.⁷⁶

Bezüglich der Frage nach internen versus externen Trägern von Steuerungsentscheidungen schließlich zählt Engels mit Blick auf die laterale Steuerung folgende Punkte als mögliche Nachteile auf: Zielkonflikte zwischen Externen und der Organisation aufgrund einer einseitig dominanten Problemperspektive der externen Gruppen, Wissensbeschränkungen aufgrund ihrer größeren institutionellen und kulturellen Entfernung, mangelnde Akzeptanz fremder Entscheidungen für das eigene Handeln seitens der Organisationsmitglieder. Als Vorteile hingegen erweisen sich die

⁷⁴ Dies ergibt sich schon aus dem Grad divergierender Interessen und dem daraus resultierenden Konfliktpotenzial zwischen Organisationsmitgliedern bezüglich der Entscheidungsfindung. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 258 f.

⁷⁵ Hinsichtlich der Akzeptanz fremder Entscheidungen für das eigene Handeln ist gerade bei professionalisierten Organisationsmitgliedern mit psychologischen Widerständen zu rechnen: „Dysfunktionale Effekte sind bei Professionals insbesondere dann zu erwarten, wenn dem Träger der Steuerungsentscheidungen die fachliche Kompetenz abgesprochen wird, Planungs- und Kontrollaufgaben für Aufgabenbereiche zu übernehmen, für die der Adressat der Steuerungsentscheidung ein Wissensmonopol beansprucht.“ ENGELS [Steuerung], 2001, S. 261.

⁷⁶ Auch Versuche, Lücken im Objektwissen durch Wissenstransfers oder die Einbindung externer Experten zu schließen, können immer nur unvollständig bleiben, da bestimmte Wissensbeschränkungen sich nicht oder nur innerhalb gewisser Grenzen beseitigen lassen. Insbesondere bei Innovationsaufgaben gestaltet sich der Erwerb des relevanten Wissens komplexer als bei Routineaufgaben. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 165 ff.

geringere Beeinflussung der Externen durch dysfunktionale Wahrnehmungsdefizite sowie mehr Innovations- und Experimentierfreudigkeit.⁷⁷

Jedes dieser idealtypischen Muster struktureller Regelungen weist somit spezifische Vor- und Nachteile hinsichtlich des Erreichens von zielkonformem Verhalten bei Organisationsmitgliedern auf. Die Herausforderung organisatorischer Gestaltung besteht folglich darin, in Abhängigkeit von der konkreten Aufgabenstellung und den organisationskulturellen Bedingungen die je adäquaten strukturellen Steuerungsregelungen zu finden. „Vor allem die Organisationsstrukturen größerer Organisationen werden daher in aller Regel sowohl zentrale als auch dezentrale und sowohl direktive als auch kontextuelle Steuerungsansätze aufweisen.“⁷⁸

Im Rahmen dieses aufgabenorientierten organisationstheoretischen Ansatzes von Engels wurde somit das gesamte Spektrum an strukturellen Regelungen der Steuerung in komplexen Organisationen erläutert. Dadurch kann im anschließenden praktischen Teil präzise beschrieben werden, welche Art von Kompetenz- bzw. Kontrollregelungen an deutschen und amerikanischen Hochschulen bestehen, wie die Leitungspersonen eingesetzt werden, welche Kompetenzen sie innehaben und inwieweit in der Folge eine selbständige Durchführung von Forschung und Lehre durch die Aufgabenträger an Hochschulen möglich ist. Da eine organisatorische Struktur immer zugleich Ausdruck von kulturellen Einstellungen ist, können aus den je spezifischen strukturellen Regelungen außerdem Aussagen über die jeweils zugrunde liegenden Wertorientierungen an Hochschulen in Deutschland und in den USA abgeleitet werden.

Engels thematisiert in ihrem Ansatz die Analyse von Entscheidungshandlungen aus der Perspektive der effizientesten Ausgestaltung der Steuerung von Organisationen im Hinblick auf die situativen Bedingungen. Grundannahme ist hierbei die intendiert rationale Gestaltung von Organisationsstrukturen. Doch gerade an Hochschulen trifft die Annahme einer logischen Verknüpfung zwischen den verschiedenen Teilen einer Organisation und einer engen Koppelung zwischen Zielen, Strukturen, Aktivitäten und Ergebnissen nicht immer zu. Zu dieser Feststellung kam Weick anhand empirischer

⁷⁷ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 271.

⁷⁸ ENGELS [Steuerung], 2001, S. 276. Engels propagiert in diesem Zusammenhang das Subsidiaritätsprinzip, demzufolge alle Objekt- und Steuerungsentscheidungen grundsätzlich auf der untersten Ebene der organisatorischen Hierarchie zu treffen sind. Sie sind nur dann an die je höhere Ebene abzugeben, wenn Aufgaben einer konzentrierten Problemlösung oder einer Spezialisierung der Aufgabenträger bedürfen. Vgl. Ebd. S. 273 ff.

Beobachtungen an Hochschulen in den 70er Jahren.⁷⁹ Im Folgenden wird daher nun anhand des organisationstheoretischen Ansatzes von Weick das Zusammenspiel von strukturellen Steuerungsregelungen und operativer Aufgabenerfüllung an Hochschulen eingehender betrachtet. Dieser Ansatz eröffnet zugleich die Ebene der normativen Verhaltensstrukturen als weitere bestimmende Größe neben strukturellen Regelungen für die Steuerung und Funktionsweise von Hochschulen.

2.2.3 Die Hochschule als *loosely coupled system*

Der organisationstheoretische Ansatz der Hochschule als *loosely coupled system*⁸⁰ von Weick basiert auf der Annahme der begrenzten Rationalität von Personen und Strukturen in Organisationen und wurde speziell an und für Hochschulen erarbeitet. Der Autor geht insbesondere auf den Einfluss von strukturellen Regelungen hinsichtlich der operativen Aufgabenerfüllung an Hochschulen ein. Hauptaspekte sind hierbei das hohe Maß an Autonomie von Professoren, der maßgeblichen Aufgabenträger von Hochschulen, das bereits in der Typologie von Mintzberg zur Sprache kam, sowie die organisatorische Aufteilung von Hochschulen in Disziplinen, die untereinander nur wenig verbunden sind.

In den 70er Jahren hatte die Analyse der Koordinationsmechanismen von Schulen und Hochschulen die Diskussion um die Frage ausgelöst, inwieweit komplexe Systeme entgegen der traditionellen Vorstellung von Organisationen als Monolithen intern nur lose gekoppelte Systeme ausbilden. Die bisherigen Annahmen einer logischen Verknüpfung zwischen den verschiedenen Teilen einer Organisation sowie einer engen Koppelung zwischen Strukturen, Zielen, Aktivitäten und Ergebnissen wurden in der Folge grundlegend in Frage gestellt. Vor diesem Hintergrund ist der Ansatz von Weick zu sehen. Hierbei können lose gekoppelte Systeme nach Weick zugleich nach Sicherheit strebende geschlossene Systeme wie auch unbestimmte, mit Ungewissheit konfrontierte, offene Systeme sein.⁸¹ Das Konzept des *loosely coupled system* ist somit nicht auf eine bestimmte Kategorie interagierender Systemelemente beschränkt. Dadurch können zum Beispiel Verknüpfungen zwischen Organisationseinheiten,

⁷⁹ Vgl. WEICK [Systems], 1976 und auch MEYER / ROWAN [Organizations], 1977.

⁸⁰ ORTON / WEICK [Systems], 1990, S. 219.

⁸¹ Gerade die Simultanität von Geschlossenheit und Offenheit, von Rationalität und Ungewissheit, von Planung und Spontaneität macht lose gekoppelte Systeme aus. Vgl. THOMPSON [Action], 1967, S. 10. Die zugrunde liegende Idee der losen Kopplung stammt insofern nicht originär von Weick.

zwischen Absichten und Handlungen, Zielen und Mitteln, heutigen und künftigen Ereignissen betrachtet werden.⁸²

Lose Kopplung ist eine spezifische Eigenart sozialer Systeme, derzufolge die verschiedenen, miteinander interagierenden Elemente und Komponenten eines Systems in unterschiedlichem Maße verknüpft sind und aufeinander reagieren, während die einzelnen Subsysteme gleichzeitig eine gewisse logische und physische Autonomie behalten und dadurch zu autonomem Handeln fähig bleiben.⁸³ Die gegenseitige Einflussnahme lose gekoppelter Elemente aufeinander gestaltet sich dabei eher plötzlich als konstant, eher gelegentlich als dauernd, eher vernachlässigbar als signifikant, eher indirekt als direkt und eher nach einer gewissen Zeit als sofort.⁸⁴

Weick sieht Institutionen des Bildungswesens als typische *loosely coupled systems*. Dem Autor geht es hierbei bezüglich der losen Kopplung vor allem darum, dass die Aktivitäten zur Aufgabenerfüllung und die Hierarchieebenen nur lose miteinander gekoppelt sind. So werden Hochschulen und auch Schulen weder durch formale, hierarchische Weisungs- und Kontrollbeziehungen, noch durch aufgabeninduzierte Beziehungen und Verflechtungen in ihren einzelnen Teilen zusammengehalten. Aktivitäten und Entscheidungen an einer Stelle der Organisation finden nicht unbedingt Wiederhall an anderen Stellen.⁸⁵ Professoren und Lehrer verfügen dadurch über ein außergewöhnlich hohes Maß an horizontaler Unabhängigkeit gegenüber Kollegen und an vertikaler Autonomie gegenüber Vorgesetzten.

Der Darstellung der losen Kopplung von Systemelementen an Hochschulen bei der Aufgabenerfüllung durch Weick entspricht in struktureller Hinsicht der Aufbau von Hochschulen in Fachbereiche, Disziplinen, Departments, Institute, Fakultäten oder ähnliche gleichberechtigte Unterabteilungen, die untereinander nur wenig Anknüpfungspunkte besitzen. Nicht zuletzt im Zuge der losen Koppelung findet eine durchaus heterogene Entwicklung der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen statt. Diese unterscheiden sich Klüver zufolge in ihrer erkenntnistheoretisch-kognitiven Situation, ihrer Leistungsfähigkeit und ihren Beziehungen zu ihren jeweiligen Anwendungsfeldern

⁸² Orton und Weick unterscheiden nach einer Durchsicht der relevanten Literatur acht Typen der losen Kopplung. Vgl. ORTON / WEICK [Systems], 1990, S. 207 ff.

⁸³ Vgl. WEICK [Systems], 1976, S. 3.

⁸⁴ Vgl. WEICK [Management], 1982, S. 380.

⁸⁵ Vgl. WEICK [Systems], 1976, S. 4 ff. und 17.

teilweise derart, dass man kaum noch von einer einheitlichen Institution Hochschule sprechen kann.⁸⁶

Als Vorteile der losen Kopplung erachtet Weick, dass sich die einzelnen Systemkomponenten in einem stets veränderlichen Verhältnis zueinander befinden, und dass nicht jede Änderung in einem Teil der Organisation notwendigerweise eine Veränderung der Gesamtorganisation mit sich bringt. Der modulare Aufbau fördert die lokale Sensitivität und Elastizität gegenüber Umweltveränderungen. Gleichzeitig werden Turbulenzen in lose gekoppelten Organisationen abgepuffert, da die Fähigkeit zur begrenzten Anpassung eine gewisse Unempfindlichkeit und Dauerhaftigkeit des Gesamtsystems mit sich bringt. Sogar die Degeneration einzelner Einheiten führt unter diesen Bedingungen nicht unbedingt zu einer Destabilisierung des Gesamtsystems.⁸⁷ Diese Vorteile lassen sich auf die Fähigkeit der Subsysteme zur Selbststeuerung zurückführen, mit deren Hilfe in einem lose gekoppelten System zudem Koordinationskosten auf ein Minimum reduziert werden können.⁸⁸

Der Vorteil der Abpufferung mutiert jedoch dann zum Nachteil der Abschottung, wenn die Selbststeuerung versagt und intervenierende Eingriffe notwendig werden. Bei der Notwendigkeit einer grundlegenden Neuorientierung wird die an und für sich positiv zu wertende Unempfindlichkeit des Gesamtsystems zur dysfunktionalen Persistenz. Aufgrund der getrennten Informationsverarbeitung besteht außerdem stets die Gefahr, dass wichtige Informationen dem Gesamtsystem nicht rechtzeitig oder gar nicht zur Verfügung stehen.

Hinsichtlich der Frage, worauf es sich zurückführen lässt, dass die Kopplungsmechanismen sowohl der aufgabenbezogenen Beziehungen und Verflechtungen als auch der hierarchischen Weisungs- und Kontrollbeziehungen an Hochschulen nur schwach ausgeprägt sind, geht Weick davon aus, dass dies ursächlich damit zusammenhängt, dass Hochschulen stark vom Merkmal der Ungewissheit geprägt sind. Ihre Aufgaben sind diffus, ihre Technologien unklar.⁸⁹ Der Autor folgert daraus, dass aufgrund fehlender Kenntnisse über Ursache- und Wirkungszusammenhänge der

⁸⁶ Vgl. KLÜVER [Gegenstand], 1984, S. 49.

⁸⁷ Vgl. WEICK [Systems], 1976, S. 6 ff.

⁸⁸ Lose Kopplung stellt sich für eine Organisation allerdings nur dann als Vorteil gegenüber einer engen Kopplung dar, wenn keine Notwendigkeit zur engen Abstimmung und Kontrolle zwischen den Subsystemen einer Organisation besteht, wie zum Beispiel in kontinuierlich arbeitenden Produktionsanlagen, in denen bestimmte Abläufe genau befolgt werden müssen. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 49.

Aktivitäten an Hochschulen bürokratische, formale Muster der Kopplung weder erwünscht noch funktional sind.⁹⁰

Hier schließt sich die Frage an, welche Komponenten zur Integration im lose gekoppelten System Hochschule beitragen. Neben den bereits beschriebenen lose gekoppelten Systemelementen sucht Weick daher nach eng gekoppelten Elementen, die er als notwendig dafür erachtet, dass ein System überhaupt konstituiert werden kann.⁹¹ Die lose Kontrolle des „wie“ wird Weick zufolge durch enge Kontrolle des „wer“ ausgeglichen. Seine Argumentation beruht darauf, dass professionelle Normen den Mangel an strukturellen Mechanismen der Abstimmung und Kontrolle substituieren können, und die Integration des lose gekoppelten Systems Hochschule damit letztlich durch Sozialisationsprozesse erreicht wird.⁹²

Hochschulen erweisen sich damit im Lichte dieses organisationstheoretischen Ansatzes als lose gekoppelte Systeme – sowohl aufgrund des hohen Maßes an horizontaler und vertikaler Autonomie von Professoren gegenüber Kollegen und Vorgesetzten, als auch aufgrund der Gliederung von Hochschulen in verschiedene Disziplinen, die untereinander weitgehend entkoppelt sind. Weick trennt damit in seinem Ansatz die formale Organisationsstruktur von der auszuübenden Aktivität und stellt in der Folge die Vorstellung einer instrumentalen Beziehung zwischen organisatorischen Maßnahmen und individuellem Verhalten in Frage. Er betont in diesem Zusammenhang vielmehr die Bedeutung von informellen Verhaltensnormen für den inneren Zusammenhalt der Organisation Hochschule.

Insgesamt vermittelt Weicks Ansatz den Eindruck, dass eine planvolle Einflussnahme auf individuelle Handlungen von Organisationsmitgliedern durch organisatorische Maßnahmen an Hochschulen nur bedingt möglich ist. Es bleibt allerdings die Frage offen, ob die identifizierten strukturellen Merkmale notwendige Voraussetzungen oder dysfunktionale Anomalien von Hochschulen darstellen.⁹³ Eine fundierte Antwort auf die Frage nach Notwendigkeit oder Dysfunktionalität von loser Koppelung an Hochschulen ist vor allem dann wichtig, wenn es darum geht zu entscheiden, ob sich bestimmte strukturelle Regelungen hinsichtlich der Aufgaben-

⁸⁹ Vgl. COHEN / MARCH / OLSEN [Garbage Can Model], 1972 und WEICK [Organizations], 1976.

⁹⁰ Vgl. WEICK [Systems], 1976, S. 12 und S. 17.

⁹¹ Dahinter verbirgt sich die Annahme, dass lose Kopplung in einer Dimension durch enge Kopplung in einer anderen Dimension kompensiert werden muss. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 50.

⁹² Diese Dimension wird unter dem Aspekt der sozialen Normen an Hochschulen näher untersucht.

⁹³ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 68.

erfüllung, der organisatorischen Gestaltung von Hochschulen unter Effektivitäts- und Effizienzkriterien verbieten oder ob sich scheinbare Determinismen nicht vielmehr als Denkgewohnheiten der maßgeblichen Entscheider und den damit korrespondierenden Erwartungen der Betroffenen entpuppen.⁹⁴

Für diese Arbeit ist dieser Ansatz insofern von Bedeutung, als hinsichtlich der Analyse der strukturellen Reformen im deutschen Hochschulsystem die These vertreten werden kann, dass die mit den Gesetzesnovellen eingeführten strukturellen Elemente weder an jeder Hochschule noch an jedem Fachbereich ähnliche Auswirkungen zeitigen werden. Die Bedeutung, die Weick den von ihm identifizierten Elementen der engen Kopplung, den sozialen Normen, für die Aufgabenerfüllung einer Hochschule zuweist, leistet zugleich der Aussage Melvilles Vorschub, demzufolge der Ausgang von Veränderungsprozessen in Institutionen maßgeblich vom Engagement des einzelnen Mitglieds abhängt.⁹⁵ Gleichzeitig eröffnet Weick mit seinem Ansatz aus organisations-theoretischer Sicht die Bedeutung der kulturellen Ebene für die Aufgabenerfüllung an Hochschulen. Diese wird daher nun bezüglich der normativen Verhaltensstrukturen der maßgeblichen Aufgabenträger, der Professoren, eingehender betrachtet.

2.2.4 Soziale Normen an Hochschulen

Normative Verhaltensstrukturen sind in der Theorie der Institution als soziale Normen unterschiedlicher Expliztheit und Verbindlichkeit definiert, die das Verhalten der Mitglieder auf der Grundlage gemeinsamer Ziele, internalisierter Verhaltensstandards oder eines starken Solidaritätsgefühls lenken. Das Spektrum reicht von informellen Beziehungen bis hin zu formalen Kodifizierungen. Soziale Normen haben vorschreibenden, präskriptiven Charakter. Sie sind Gruppennormen, die von Gruppen für ihre eigenen Ziele entwickelt werden und Anforderungen aufstellen, wie in bestimmten Situationen zu denken und zu handeln ist.⁹⁶ Soziale Normen sind somit als Richtschnur des Handelns interpretierbar. Charakteristische Merkmale normativer Verhaltensstrukturen sind nach Melville die Vorgabe bestimmter Handlungsweisen über

⁹⁴ Vgl. KIESER [Ansatz], 1999, S. 197 f. Das Autonomiestreben von Professoren könnte demnach zum Beispiel möglicherweise das Ergebnis von Sozialisierungsprozessen sein. Richtung und Inhalt dieser Prozesse ließen sich wiederum beispielsweise durch tradierte Wissenschaftsverständnisse erklären. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 70.

⁹⁵ Vgl. MELVILLE [Institutionen], 1992, S. 22.

historische Zeiträume hinweg sowie deren objektive Geltung, das heißt ihre Losgelöstheit von einzelnen Individuen.⁹⁷ Ihre Befolgung kann sowohl kognitiv bewusst als auch unbewusst vor sich gehen.

Diese Definition deckt sich wiederum mit Ansätzen in der Organisationstheorie. Hier wird seit einigen Jahren das Phänomen der Organisationskultur diskutiert. Dieses Konzept besagt, dass „Organisationsmitglieder die Grundüberzeugungen und Ziele der Organisation engagiert verfolgen, weil ihre eigenen diesbezüglichen Vorstellungen mit diesen weitgehend in Einklang stehen“⁹⁸. Bei allen Unterschieden, die im Detail zum Begriff Organisationskultur herrschen⁹⁹, besteht weitgehende Übereinstimmung darin, dass Organisationskultur für Denk- und Verhaltensmuster, für Normen und Werte¹⁰⁰ steht, die sich über einen längeren Zeitraum hinweg in einer Organisation herausgebildet haben und von den Organisationsmitgliedern fraglos als gültig akzeptiert werden. Die so erworbenen Werte und Einstellungen werden hierbei oftmals erst in der Konfrontation mit einer anderen Kultur offenbar.¹⁰¹

Hierbei sind soziale Normen in gewissen gesellschaftlichen Teilbereichen, wie zum Beispiel im Bereich der Bildung, nicht unabhängig von normativen Regulationen in anderen Bereichen, wie Wirtschaft und Politik: „Anpassungen und Abstimmungen erfolgen in der Regel nicht aufgrund eines rationalen Planes, sondern sie entwickeln sich historisch allmählich.“¹⁰² Die verschiedenen Teilbereiche einer Gesellschaft und ihre institutionellen Ausformungen sind demzufolge auf vielfältige Weise miteinander verflochten und vernetzt.

Normative Verhaltensstrukturen können sowohl auf einer generellen Ebene als auch auf einer speziellen Ebene existieren. Hinsichtlich der speziellen Ebene haben insbesondere die sogenannten Bezugsgruppen eine wichtige Stellung. Unter Bezugs-

⁹⁶ Der Fokus der Betrachtung normativer Verhaltensstrukturen konzentriert sich daher in der Folge auf das Individuum als Gruppenmitglied.

⁹⁷ So umfassen normative Verhaltensstrukturen über rational gesetzte Regelungen hinaus auch Gewohnheit und Brauch, wenn diese in situativen Handlungslagen konkrete Entscheidungshilfen liefern. Vgl. MELVILLE [Institutionen], 1992, S. 9.

⁹⁸ ENGELS [Steuerung], 2001, S. 285.

⁹⁹ Vgl. für einen Überblick SCHREYÖGG [Organisation], 1999, S. 435 ff.

¹⁰⁰ Werte lassen sich als Präferenzen eines Menschen verstehen, die über seine subjektive Rangfolge hinsichtlich spezifischer Zustände, Objekte, Ereignisse oder Handlungen Auskunft geben. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 281.

¹⁰¹ Die in einer Organisationskultur verankerten Normen und Werte werden über Geschichten und Legenden, Rituale, Riten und andere sichtbare Ausdrucksweisen symbolisch repräsentiert und vermittelt. Vgl. HOFSTEDE [Kultur], 1980, Sp. 1169.

¹⁰² ACHAM [Institutionen], 1992, S. 29.

gruppen werden Eigen- oder Fremdgruppen verstanden, zu welchen ein Individuum eine kognitive oder emotionale Beziehung hat. Sowohl eine Organisation selbst als auch andere Bezugsgruppen, beispielsweise Berufssysteme, können Quellen solcher sozialer Normen sein.

Die Bezugsgruppe wirkt dadurch handlungsleitend, dass sie Normerfüllung positiv, Normverletzung negativ sanktioniert. Hierbei können sich Individuen den Normen und Werten einer Gruppe nur aus Kalkül unterwerfen, oder aber sich im Laufe der Zeit mit den Zielen und Werten einer Gruppe identifizieren und diese internalisieren. Wichtig ist hierbei die zunehmende Kongruenz von individuellen mit den gruppenbezogenen Zielen und Wertvorstellungen. Sind die Verhaltensstandards einer Gruppe von den Mitgliedern einmal verinnerlicht, müssen sie nicht länger von außen unter Anwendung von Sanktionen vermittelt werden. Eine Internalisierung der Gruppennormen kommt dann in einer Selbstbindung oder Selbstverpflichtung der betreffenden Individuen zum Ausdruck.¹⁰³

Für die Organisation Hochschule im Rahmen der Theorie der Institution sind für diese Arbeit vor allem die normative Inpflichtnahme durch die Organisation selbst als auch die externe Bezugsgruppe der akademischen Profession von Bedeutung. Profession wird hierbei sowohl im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin als maßgeblicher Berufsgruppe als auch im Sinne der Berufsgruppe der Akademiker an sich verstanden. Aufgrund ihres häufig impliziten Charakters sind Verhaltensnormen schwierig zu fassen, sie bilden aber gleichzeitig den Schlüssel zur praktischen Umsetzung von formalen Regelungen.¹⁰⁴ Für die nähere Ausgestaltung der wichtigsten normativen Verhaltensstrukturen im Rahmen der Theorie der Institution an Hochschulen wird, wie bereits hinsichtlich der strukturellen Regelungen, aufgrund der deckungsgleichen Definitionen in den beiden Theorierichtungen wiederum auf Ansätze aus der Organisationstheorie zurückgegriffen.

¹⁰³ Etzioni nennt dies *moral involvement*. Vgl. ETZIONI [Analysis], 1957, S. 12 ff.

¹⁰⁴ Die sozialen Normen bilden eine Alternative zu den in der Organisationsstruktur verankerten formalen Regelungen, wobei sich strukturelle Regelungen und normative Verhaltensstrukturen sowohl in einer Komplementär- als auch in einer Substitutionsbeziehung zueinander befinden können. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 152.

2.2.4.1 Organisationskultur

Schein unterscheidet bezüglich der Organisationskultur drei Ebenen der Kulturanalyse: Symbolsystem, Normen und Standards, sowie Basisannahmen.¹⁰⁵ Hierbei beinhaltet das Symbolsystem beobachtbare kulturelle Schöpfungen, zum Beispiel die architektonische Gestaltung von Gebäuden oder ritualisierte Verhaltensweisen. Auch bei den strukturellen Regelungen von Organisationen handelt es sich in diesem Sinne um kulturelle Artefakte, da jede formale Organisationsstruktur durch die Gestaltungsphilosophie des organisatorischen Gestalters geprägt ist und damit seine Werte und Einstellungen ausdrückt.

Normen und Verhaltensstandards existieren als offizielle organisationsspezifische Wert- und Überzeugungssysteme, die den Organisationsmitgliedern Sinn und Orientierung vermitteln. Sie sind zwar Ausdruck, nicht aber der wesentliche Gehalt einer Organisationskultur. Den Kern einer Kultur machen nach Schein vielmehr die Basisannahmen aus.¹⁰⁶ Dies sind die als selbstverständlich vorausgesetzten, unbewussten und unsichtbaren grundlegenden Annahmen und Überzeugungen über das Wesen und das Verhalten des Menschen sowie über Identität, Realität und Umwelt der jeweiligen Organisation.

Die Organisationskultur schafft einen Konsens der Organisationsmitglieder über nahezu alle relevanten Fragen der Organisationsgestaltung und -entwicklung. Dadurch dass eine gewisse Abstimmung gegenseitiger Erwartungen stattfindet, wirken die kulturell verankerten Normen und Verhaltensweisen zugleich handlungsleitend und handlungsbeschränkend. Sie vermitteln übereinstimmende Vorstellungen über Gruppenzugehörigkeit, Machtverteilungen, Sanktionen und zwischenmenschliche Beziehungen und reduzieren dadurch Unsicherheit.¹⁰⁷ Gleichzeitig übernimmt die Gemeinschaft der Organisationsmitglieder an Hochschulen die Rolle einer sanktionierenden Instanz und übt eine nahezu allgegenwärtige soziale Kontrolle aus.

Kulturelle Regelungen sind zugleich als in hohem Maße motivationsrelevant einzustufen, da sie an den primären Bedürfnissen der Organisationsmitglieder ansetzen und über eine kollektive, sich gegenseitig stetig bekräftigende Verpflichtung auf

¹⁰⁵ Vgl. SCHEIN [Culture], 1992, S. 26.

¹⁰⁶ Vgl. SCHEIN [Culture], 1992, S. 26 f.

¹⁰⁷ Durch organisationskulturelle Normen erfährt das Handlungsgefüge der Organisation somit eine ordnende und stabilisierende Kraft. Vgl. SCHEIN [Culture], 1992, S. 53 ff. und 71 ff.

zentrale Werte der Organisation deren psychische Disposition zu beeinflussen suchen.¹⁰⁸ Der gängigen Meinung in der Literatur zufolge¹⁰⁹ hängt das Motivationspotenzial kultureller Regelungen eng damit zusammen, in welchem Maße Organisationsmitglieder eine hohe moralische Verpflichtung gegenüber den Zielen der Organisation empfinden, und in welchem Maße die Organisation über eine hohe normativ-ideelle Belohnungsmacht verfügt.

Entsprechend hoch ist damit in normativen Organisationen, denen Hochschulen der Konzeption von Etzioni gemäß angehören, die Bedeutung der Frage, ob es zu einem Ausgleich oder einer Enttäuschung der Erwartungen und damit zu einem Anreizdefizit kommt.¹¹⁰ Kulturelle Regelungen sind somit nicht nur ein Instrument zur normativen Inpflichtnahme der Mitglieder durch die Hochschule, sondern dienen zugleich als wichtige Quelle der Motivation für die Mitglieder, die sich der Hochschule normativ verpflichtet fühlen. Clark weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Hochschulen im Allgemeinen mit Mitgliedern ausgestattet sind, die nicht nur mit Inhalten umgehen, die größtenteils ideeller Natur sind, sondern die auch einer bestimmten Selbstdefinition anhängen, die vor allem in dem oft behaupteten Altruismus der akademischen Profession gründet, deren Mitglieder ihr Leben nicht dem Materialismus, sondern der Wissenschaft, der Jugend und dem allgemeinen Wohl verpflichtet haben.¹¹¹

An dieser Stelle seien noch kurz einige Bemerkungen zu organisationskulturellen Verhaltensstrukturen im Hinblick auf die akademische Administration angeführt. Denn in ihrer Eigenart als autonome professionalisierte Organisationen verwalten die Hochschulmitglieder ihre Organisationseinheiten bzw. Organisationen weitgehend selbst. Die Mitglieder der Hochschulleitung und Träger von strategischen Steuerungsentscheidungen setzen sich in der Regel aus professionalisierten Aufgabenträgern der Hochschule, also Professoren, zusammen. Die strategische Leitung einer Hochschule stellt jedoch andere Anforderungen an den Aufgabenträger als die operative Aufgabenerfüllung in Forschung und Lehre. Im Hinblick auf eine effektive und effiziente Organisationsgestaltung und -steuerung stellt sich daher die Frage, inwieweit diese Aufgabenträger eine spezielle Art der Professionalisierung für das Amt der Hochschulleitung bzw. -administration durchlaufen. Dies kann zugleich als Indikator

¹⁰⁸ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 291 ff.

¹⁰⁹ Vgl. zum Beispiel ETZIONI [Analysis], 1975, S. 66 oder FREY [Markt], 1997, S. 32 ff.

¹¹⁰ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 296.

dafür angesehen werden, innerhalb welchen identifikatorischen Bezugsrahmens die Aufgabenerfüllung einer Hochschulleitung stattfindet.

Als Identifikationspunkte der administrativen Kultur an Hochschulen im Hinblick auf die Steuerung und Selbstverwaltung einer Hochschule unterscheidet Clark zwischen der Hochschulebene und der Hochschulsystemebene. Erstere Sichtweise betont grundsätzlich die Autonomie der Institution innerhalb des Systems, letztere ist mehr auf die regionalen und nationalen Verknüpfungen sowie auf das hochschulische Handeln innerhalb der nationalen Administration und Politik ausgerichtet. Beide haben notwendigerweise Auswirkungen auf die Professionalisierung der Aufgabenträger, auf die Ausgestaltung der jeweiligen Leitungsstrukturen sowie auf die Organisationskultur an sich.¹¹²

Mittels des Konzepts der Organisationskultur können einzelne Institutionen nach den angeführten Aspekten in ihren jeweiligen Eigenarten betrachtet und erfasst werden. Die Organisationskultur stellt zugleich ein wichtiges Element normativer Verhaltensstrukturen dar, die innerhalb von Organisationen erzeugt werden und vorherrschen. Von dieser organisationsinternen Sozialisationsquelle wird nun der Blick auf eine organisationsexterne Quelle sozialer Normen, die Professionalisierung, gelenkt. Diese bildet im Vergleich zur Organisationskultur für die einzelnen Hochschulen den breiteren Kontext der Sozialisierung ihrer Mitglieder.

2.2.4.2 Professionalisierung

Eine für Hochschulen bedeutende, organisationsexterne Determinante normativer Verhaltensstrukturen ist die Professionalisierung.¹¹³ Nach einer allgemeinen Einführung wird Professionalisierung hier in Bezug auf die Institution Hochschule sowohl im engeren Sinne als wissenschaftliche Disziplin als auch im weiteren Sinne als Berufsgruppe der Akademiker betrachtet. Im Allgemeinen zeichnet Professionalisierung einen Aufgabenträger als erfahren und kompetent aus. Trotz aller darüber hinaus bestehenden begrifflichen und konzeptionellen Unterschiede lassen sich zwei

¹¹¹ Vgl. CLARK [Education] 1983, S. 74. Hieraus erwächst wiederum die hohe normative Belohnungsmacht von Hochschulen nach Etzioni.

¹¹² Vgl. CLARK [Education] 1983, S. 91. Dieser Aspekt der organisatorischen Gestaltung wird bei der anschließenden Analyse der Reformen insbesondere im Hinblick auf die institutionelle Autonomie von Hochschulen interessant.

charakteristische Definitonsmerkmale der Phänomene Professionalisierung und Profession ausmachen: Professionen sind Dienstleistungsberufe, die systematisch entwickeltes Wissen auf Probleme anwenden, die im Wertesystem einer Gesellschaft von hoher Bedeutung sind.¹¹⁴ Professionen und Professionalisierung besitzen damit eine funktionale und eine soziale Dimension.

Die funktionale Dimension der Professionalisierung hebt auf das komplexe, wissenschaftlich fundierte Expertenwissen der Professionals ab, welches sie sich in langjähriger, meist akademischer Ausbildung aneignen. Aufgrund ihrer Qualifikation nehmen sie meist eine exponierte gesellschaftliche und auch organisatorische Stellung ein. Laien können aufgrund des von Professionals angewendeten, komplizierten Fachwissens oftmals nur schwer zwischen guten und schlechten Leistungen unterscheiden. Gleichzeitig ist das Interesse an kompetenter und verantwortungsvoller Aufgabenerfüllung von Professionals besonders hoch, da ihre Leistungen häufig wichtige Bedürfnisse des Abnehmers, zum Beispiel des Patienten beim Arzt, oder zentrale Werte der Gesellschaft, zum Beispiel Bildung, berühren.¹¹⁵

Die Kontrolle der Professionals ist aufgrund ihres Wissensvorsprungs, aus welchem ihnen soziales Prestige und ökonomische Anerkennung erwachsen, nicht nur schwieriger, sondern auch dringlicher als in anderen Berufen. Hier gewinnt die soziale Dimension an Bedeutung. So vertreten Professionen bestimmte zentrale Werte und Normen, die das Handeln ihrer Mitglieder prägen und an einem Dienstideal ausrichten. Mit dem Verweis auf eine enge individuelle und kollektive soziale Einbindung in ihre jeweilige Profession sichern die Professionals ihren Klienten, ihrer Organisation oder der Gesellschaft integres und kompetentes Handeln zu. Diese individuelle bzw. kollektive Sozialorientierung schafft zugleich die notwendigen Voraussetzungen für eine funktionierende professionelle Selbstkontrolle.

Auf der individuellen Ebene entsteht diese Einbindung durch Verinnerlichung bestimmter Handlungsprogramme und berufsständischer Normen bereits während der Ausbildung. Die Professionals unterwerfen dadurch ihre komplexen Fertigkeiten und

¹¹³ Die Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionals sind in der Literatur nicht einheitlich gefasst. Vgl. zum Stand der soziologischen Forschung FREIDSON [Professionalism], 1994, S. 13 ff.

¹¹⁴ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 143.

¹¹⁵ Zum Teil ist auch das Vertrauen der Abnehmer in die Integrität des Professionals von entscheidender Bedeutung für den Erfolg, beispielsweise in Therapieberufen. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 144.

ihr Spezialwissen internalisierten Standards und Kontrollmechanismen.¹¹⁶ Auf der kollektiven Ebene werden normenkonformes Verhalten und die Ausrichtung an Berufsidealen vielfach institutionell abgesichert, beispielsweise durch die Entwicklung von ausdrücklichen Normen für die Berufsausübung sowie von Mechanismen zur Überprüfung der Einhaltung und zur Sanktionierung bei Verletzung des Berufskodexes, oder auch durch die Einbindung von Professionals in formelle und informelle Beziehungsnetze mit Berufskollegen.¹¹⁷

Im Gegenzug zur professionellen Selbstkontrolle auf der individuellen und der kollektiven Ebene erhalten Professionals ihrer Erwartung gemäß im Rahmen ihrer Berufsausübung ein hohes Maß an Autonomie, relative Freiheit von Kontrollen durch Laien sowie ein hohes Einkommen, das ihnen wiederum hohes gesellschaftliches Ansehen einbringt.¹¹⁸ Professionelle Berufsgemeinschaften beeinflussen somit als bedeutende Bezugsgruppen außerhalb einer Organisation das Verhalten von Organisationsmitgliedern über soziale Normen. Sie tun dies bereits während der Rekrutierung und Ausbildung der Professionals, aber auch nach der Ausbildung und über die reine Berufsausübung hinaus.

Der Anspruch auf ein Kompetenzmonopol verbunden mit der engen Einbindung in die jeweilige Berufsgruppe führt zu typischen Verhaltensmerkmalen von Professionals. Aufgrund ihrer Selbstverpflichtung verbessern Professionals beispielsweise im Idealfall auch nach Abschluss ihrer Ausbildung ihre Fachkenntnisse stets, wenn neues Wissen und neue Fertigkeiten entwickelt werden, um die Grundlage für kompetentes Handeln zu erhalten. Allgemeinere Verhaltensmerkmale umfassen ein ausgeprägtes Autonomiestreben und eine strikte Orientierung an den Mitgliedern der eigenen Profession.

Nach diesen eher allgemein gehaltenen Vorbemerkungen über Professionen soll nun die akademische Profession in ihren normativen Verhaltensstrukturen näher untersucht werden. Betrachtet man die Professionalisierung genauer in Bezug auf Hochschulen, so kann man insbesondere zwischen der spezifischen Ebene der jeweiligen Disziplin bzw. Fachrichtung und der allgemeinen Ebene der akademischen Profession an sich unterscheiden. Für eine nähere theoretische Untersuchung erweist sich die Ebene der

¹¹⁶ Die Orientierung an professionellen Berufsstandards resultiert nicht zuletzt aus der langjährigen Ausbildung der Professionals, die zusätzlich durch Indoktrination verstärkt wird. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 311.

¹¹⁷ Zu einer ausführlichen Auflistung von Kriterien, an welchen sich der normative Einfluss von professionellen Berufsgemeinschaften festmachen läßt, vgl. GOODE [Community], 1957, S. 194.

¹¹⁸ Vgl. RÜSCHEMEYER [Professionalisierung], 1980, S. 316.

Disziplin hierbei als vielfältiger und schwieriger fassbar als die Ebene der akademischen Profession.¹¹⁹

Innerhalb der Hochschulen sind die Disziplinen die zentralen sozialen Orte, in denen nicht nur Handlungsziele und -normen festgelegt und geprägt, sondern auch berufliche Karrieren und ökonomische Ressourcen verteilt werden.¹²⁰ Hierbei entwickelt jede Bezugsgruppe in ihrem Bereich spezielle, eigene Verhaltensstandards, wie auch wissenschaftliche Verfahren und Methoden, die im Zuge der Arbeit und Bemühungen von Generationen von Wissenschaftlern ihre spezifische Form angenommen haben.¹²¹ Dies führt dazu, dass die Mitglieder einer professionellen Bezugsgruppe untereinander oftmals mehr gemeinsam haben, als Mitglieder unterschiedlicher Disziplinen, die an der gleichen Hochschule tätig sind.¹²² Die Kultur einer wissenschaftlichen Disziplin ist allerdings nur schwer fassbar, da sie selbst von den eigenen Mitgliedern nur vage gespürt wird, für Außenseiter schwierig wahrzunehmen ist und leicht als eigennützige Selbstdarstellung abgetan wird, wenn sie in Reden vorgetragen oder schriftlich festzuhalten versucht wird.¹²³

Die akademischen Disziplinen nehmen eine wichtige Bedeutung hinsichtlich der Vergabe oder des Entzugs von Reputation hinsichtlich ihrer Mitglieder ein. Sie sind ihrerseits wiederum zum einen in die jeweilige Organisationskultur, zum anderen in den weiteren Rahmen der akademischen Profession eingebunden. Letztere nimmt als umfassende Bezugsgruppe der einzelnen Disziplinen eine bedeutende Stellung hinsichtlich der akademischen Professionalisierung ein und determiniert auf dieser Ebene zugleich die wichtigsten beruflichen Standards und Normen in Forschung und Lehre. Hierbei überlappen sich und verschmelzen die disziplinären Kulturen und die akademische Kultur oftmals miteinander.¹²⁴ Die akademische Kultur bietet gleichzeitig eine Austausch- und Verständigungsbasis für die internationale Gemeinschaft von Wissenschaftlern durch das Anerkennen gemeinsamer Normen und Standards.

¹¹⁹ Vgl. CLARK [Education] 1983, S. 76.

¹²⁰ Vgl. KLÜVER [Gegenstand], 1984, S. 49.

¹²¹ Aufgrund der Ausdifferenzierung der Wissenschaftsdisziplinen kann hierbei kaum mehr von einer einheitlichen Institution Hochschule gesprochen werden. Vgl. KLÜVER [Gegenstand], 1984, S. 49 f. sowie MEYER-ABICH [Idee], 1988, S. 34, GOLDSCHMIDT [Herausforderung], 1991, S. 42 und 78.

¹²² Dieser Zustand wird auch dadurch gefördert, dass Professoren während und auch nach ihrer Qualifizierungsphase häufig Hochschulen wechseln, meist aber in derselben Berufsgruppe bleiben. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 301.

¹²³ Vgl. für eine Darstellung der Kulturen der Disziplinen Mathematik und Physik CLARK [Education] 1983, S. 77 ff.

Nach Clark verbindet die Identität des *academic man* Professoren über alle Disziplinen hinweg. Der Doktrin der akademischen Profession zufolge teilen sie alle ein Interesse, das sie von anderen Menschen abgrenzt: Ein altruistisches Engagement, das gleichzeitig mit den hoch angesehenen Tätigkeiten verbunden wird, Wissen zu schaffen, das kulturelle Erbe weiterzugeben, die heranwachsende Generation zu unterrichten.¹²⁵ Die Kultur der akademischen Profession betont in diesem Zusammenhang besonders die individuelle Autonomie und die Selbstverwaltung und stuft dadurch gleichzeitig externe Kontrollen von Hochschulen in ihrer Bedeutung ab. Damit wird den akademischen Mitgliedern sowohl eine gewisse Macht als auch ein gewisser gesellschaftlich anerkannter Status zuerkannt.¹²⁶

Mitgliedern der akademischen Gemeinschaft, der *community of scholars*, kommen hierbei die besonderen Privilegien der Freiheit der Forschung und der Lehre zu. Die akademische Freiheit beinhaltet Rechte, zugleich aber auch Pflichten von Hochschullehrern. Als Mitglieder der akademischen Profession, und damit zumindest theoretisch frei von institutioneller und staatlicher Zensur oder Disziplinarmaßnahmen bezüglich der von ihnen behandelten fachlichen Inhalte¹²⁷, ist es ihre Aufgabe, ihrer herausgehobenen Position in der Gesellschaft gemäß verantwortungsvoll zu handeln und sich zu äußern.

Die grundlegenden Normen der akademischen Profession sind die Normen der wissenschaftlichen Arbeitsweise. Merton nennt hierzu *universalism*, *disinterestedness*, *organized scepticism* und *communality*. *Universalism* bedeutet die Idee, dass überall dieselben Standards angewendet werden sollen, ohne Rücksicht beispielsweise auf Religion oder Politik. *Disinterestedness* benennt die Verpflichtung zur Weiterentwicklung des Wissens durch Grundlagenforschung, ohne unmittelbare Fixierung auf die Anwendungsbezogenheit oder monetäre Erlöse der zu gewinnenden Erkenntnisse. *Organized scepticism* ist die Norm, dass jeder mit seinem Urteil über

¹²⁴ Vgl. CLARK [Education] 1983, S. 92.

¹²⁵ Vgl. CLARK [Education] 1983, S. 91. Diese akademische Doktrin wirkt wie bereits erwähnt auch handlungsleitend auf die Organisationskultur von Hochschulen.

¹²⁶ Diese Merkmale der akademischen Profession entsprechen damit den Merkmalen von Professionen im Allgemeinen.

¹²⁷ Akademische Freiheit im Sinne einer vollständigen Abwesenheit jeglicher äußerer Einflüsse auf die wissenschaftliche Tätigkeit existiert jedoch nur in der Theorie. In der Praxis können Hochschulen manche Fragen aufgrund der externen Zensur durch Politik und Gesellschaft nicht stellen. Diese Aussage ist einem Interview mit Professor Arthur LEVINE, Präsident des Teachers College Columbia University, New York, vom 20. Oktober 2003 entnommen.

wissenschaftliche Beiträge bis zu deren kritischer Durchsicht abwarten soll und *communality* schließlich bezieht sich auf die Einstellung, dass Forschungsergebnisse vollständig veröffentlicht und jedermann zugänglich gemacht werden sollten. Diese vier Gebote umfassen nicht nur das Ethos der modernen Wissenschaft, sondern gemeinsam mit der akademischen Freiheit auch die Grundlagen der akademischen Normen.¹²⁸

Hinzu kommt, dass Wissenschaftler im Rahmen ihrer kosmopolitischen Orientierung weltweit das Recht einfordern, die Arbeit ihrer Fachkollegen zu kritisieren. Sie besitzen förmlich Eigentumsrechte an Ideen und Formulierungen. Quer durch die Profession gelten Plagiate und Diebstahl geistigen Eigentums als schwerer Verstoß und Fehlverhalten. Auch das Verwenden von Ideen anderer ohne Angabe der Quelle gilt in der akademischen Profession als moralisch anstößig. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die akademische Profession eine gewisse Zunftmentalität erzeugt und streng über die Einhaltung ihrer Verhaltensnormen und Arbeitsstandards wacht.¹²⁹

Die Einhaltung ihrer beruflichen Standards wird von der Profession formell durch Verfolgung von Verstößen gegen Verhaltensstandards vor Ehrengerichten oder vergleichbaren Standesinstitutionen überwacht. Die Leistungen eines Professionals können aber auch wirksam durch Fachkollegen sanktioniert werden, indem ihnen Anerkennung in Form von Reputation verliehen oder entzogen wird. Die Grenzen werden dort allerdings erreicht, wo die professionellen Bezugsgruppen nicht mehr in der Lage oder willens sind, ihre Kontrollaufgaben wahrzunehmen.

Betrachtet man die Verhaltensnormen von Akademikern hinsichtlich der Lehre so zeigt sich, dass Lehre grundsätzlich nicht nur das Unterrichten der Studierenden bedeutet, sondern dass von den Hochschullehrern zugleich die Vorbereitung der Kurse, das Korrigieren von Arbeiten und Prüfungen sowie die Betreuung der Studierenden gefordert sind. Innerhalb der akademischen Profession wird außerdem Wert darauf gelegt, dass ein guter Hochschullehrer sich im Idealfall regelmäßig auf den neuesten inhaltlichen Stand ihrer Disziplin bringt, neue Lehrmethoden ausprobiert, Exkursionen und andere Veranstaltungen anbietet sowie interdisziplinäre Ansätze zu gesellschaftlichen Problemen vorstellt.¹³⁰

¹²⁸ Vgl. MERTON [Theory], 1957, S. 550-561. Der Grad der Identifikation mit diesen Normen kann hierbei je nach Hochschulart variieren. Auf Hochschulen, die mehr die Lehre als die Forschung betonen, treffen beispielsweise die wissenschaftlichen Normen weniger stark zu als auf besonders forschungsorientierte Hochschulen.

¹²⁹ Vgl. CLARK [Education] 1983, S. 94 f.

¹³⁰ Vgl. AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS (AAUP) [Documents], 2001, S. 16.

Da guter Unterricht mit einer sehr individuellen Art und Weise der Aufgabenerfüllung einhergeht, existiert zu diesem Thema zwar eine Fülle von Literatur, letztlich muss aber jeder Lehrende seinen eigenen Stil finden. Von der akademischen Profession her gesehen sind daher hauptsächlich die allgemeinen Verhaltensnormen hinsichtlich der Lehre von Bedeutung. Wie ein Hochschulmitglied dann seinen Unterricht konkret abhält und ausgestaltet, bleibt diesem weitgehend selbst überlassen.¹³¹

Zusammenfassend sind die normativen Verhaltensmuster von Mitgliedern der akademischen Profession im Wesentlichen klar und explizit vorgegeben. Ihre Einhaltung wird durch die Berufsgemeinschaft der Akademiker überwacht. Die professionellen Normen wirken im Unterschied zur Organisationskultur über Organisationsgrenzen hinweg. Hier stellt sich die Frage, wie sich das Verhältnis von organisationskulturellen und professionellen Normen hinsichtlich der Institution Hochschule gestaltet. Im Allgemeinen gilt, dass je umfassender und je stärker die professionellen Regelungen durch eine jeweilige Bezugsgemeinschaft zur Geltung gebracht werden, die Wahrscheinlichkeit umso höher ist, dass die professionsbezogene Wahrnehmung im Vergleich zur organisationsbezogenen Wahrnehmung dominiert.¹³²

Grundsätzlich zielen kulturelle und professionelle Normen nicht auf eine Reduktion des Opportunismusspielraums, sondern auf eine Reduktion der Opportunismusneigung der Organisationsmitglieder. Ouchi formuliert dies folgendermaßen: “Common values and beliefs provide the harmony of interests that erase the possibility of opportunistic behavior [...]. In this condition, auditing of performance is unnecessary except for educational purposes, since no member will attempt to depart from organizational goals.”¹³³ Potenziell dysfunktionale Effekte können jedoch daraus entstehen, dass keine Anpassungs- und Lernvorgänge bei unbefriedigenden Ergebnissen erfolgen, dass die Evaluierung von Handlungsergebnissen selbst oft Probleme aufwirft oder dass professionelle Bezugsgruppen oft nicht willens sind, ihre Kontrollaufgaben konsequent auszuüben.¹³⁴

Für die effektive und effiziente Aufgabenerfüllung einer Hochschule kommt es daher darauf an, ein Gleichgewicht zwischen kulturellen und strukturellen Arten der Kontrolle

¹³¹ Vgl. ORTON / WEICK [Systems], 1990, S. 207 ff.

¹³² Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 304.

¹³³ OUCHI [Markets], 1980, S. 138.

¹³⁴ So können sich scheinbare technologische Determinismen als Denkgewohnheiten der maßgeblichen Entscheider und der damit korrespondierenden Erwartungen der Betroffenen herausstellen. Sie stünden damit grundsätzlich zur Disposition. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 70.

zu finden, „wobei es letztlich von den je konkreten Steuerungsbedingungen abhängt, welchem Steuerungsmechanismus und welcher Form der Ausgestaltung der Steuerungsregelungen der Vorzug zu geben ist“¹³⁵. Unter Verweis auf das Konzept zu Motivationswirkungen von Kontrollen und monetären Anreizen steigt nach Frey die intrinsische Motivation, wenn das Kontroll- und Anreizsystem von Organisationsmitgliedern als „unterstützend“ empfunden wird. Werden die Kontrollregelungen hingegen als „kontrollierend“ empfunden, wird die intrinsische Motivation verdrängt.¹³⁶

Obschon es sich hierbei um eine Frage der individuellen Wahrnehmung handelt, identifiziert Frey Einflussfaktoren, die größtenteils erklären können, ob Kontrollregelungen als „unterstützend“ oder als „kontrollierend“ angesehen werden. Frey kommt zu dem Ergebnis, dass eine besonders starke Verdrängung der intrinsischen Motivation durch Kontrollen und monetäre Anreize ausgelöst wird, wenn sich ein Organisationsmitglied sowohl mit „seiner“ Aufgabe als auch mit „seiner“ Organisation in hohem Maße persönlich verbunden fühlt, und damit die intrinsische Motivation für sein Verhalten von besonderer Wichtigkeit ist. Auch Etzioni bekräftigt, dass die Einführung einseitig monetär ausgerichteter Anreizsysteme insbesondere im Bereich professioneller Tätigkeiten, für den gängigerweise ein hohes aufgabenbezogenes Engagement der Mitglieder unterstellt wird, mit hoher Wahrscheinlichkeit als „kontrollierend“ empfunden wird.¹³⁷ Für eine Hochschule bedeutet dies, dass sie einerseits bei der Selektion ihrer Aufgabenträger darauf zu achten hat, dass ihre Mitglieder in ihrem Sinne entsprechend durch professionelle Normen sozialisiert sind, andererseits, dass sie möglichst situativ angemessene strukturelle Regelungen und Anreize für eine effiziente Aufgabenerfüllung ihrer professionalisierten Mitarbeiter benötigt.

2.2.5 Dauer und Wandel

Bislang wurden die organisatorischen Merkmale von Hochschulen im Rahmen der Theorie der Institution und der Organisationstheorie in ihren strukturellen und

¹³⁵ ENGELS [Steuerung], 2001, S. 414.

¹³⁶ Vgl. FREY [Markt], 1997, S. 32 ff.

¹³⁷ Vgl. ETZIONI [Analysis], 1975, S. 66. „Die enge Verknüpfung professioneller Leistungen an monetäre Größen widerspricht der Handlungsmotivation eines idealtypischen Professionals, stellt sie doch die Orientierung an einem professionellen Dienstleistungsideal in Frage und weist zudem ein kontrollierendes Element auf.“ ENGELS [Steuerung], 2001, S. 207.

kulturellen Charakteristika aus einer eher statischen Perspektive vorgestellt. Dadurch wird es in dieser Arbeit möglich, anhand der jeweils spezifischen Ausprägungen von Hochschulen in Deutschland und in den USA Aussagen über deren zugrunde liegenden Leitideen und Wertorientierungen zu machen. Da das primäre Analyseobjekt dieser Arbeit jedoch die strukturellen Reformen im deutschen Hochschulwesen seit 1998 und ihre Orientierung am amerikanischen Vorbild sind, wird zusätzlich ein theoretisch fundierter Abschnitt über den Wandel von Institutionen notwendig. Ziel dieses Abschnitts ist es, ein theoretisches Analyseraster aufzuspannen, innerhalb dessen die Beweggründe, die Art und das Ausmaß des Wandels im deutschen Hochschulsystem in struktureller und kultureller Hinsicht eingeordnet werden können, um dadurch wiederum zu begründeten Aussagen über mögliche Probleme oder auch Chancen bei der Umsetzung der Reformen zu gelangen.

Zur Wahrung ihrer Dauerhaftigkeit ist eine Institution darauf angewiesen, ihre Form zu verändern. Institutioneller Wandel kann hierbei grundsätzlich aus strukturellen oder aus kulturellen Gründen geschehen.¹³⁸ Dieser Prozess setzt stets an den verschiedenen gegebenen Ausgangspunkten oder organisatorischen Strukturen an, und resultiert in der Regel aus externen oder internen Veränderungen, an deren Realität eine Institution nicht mehr angepasst ist. Wie jede komplexe Organisation werden auch die Hochschulen hierbei sowohl von externen wie auch von internen Faktoren in ihren Strukturen und ihrer Aufgabenerfüllung beeinflusst.¹³⁹

Die Determinanten der externen Situation werden in der Regel in soziopolitische und aufgabenspezifische Umwelten getrennt. Im Bereich der externen Einflüsse werden soziopolitische Kontextfaktoren in rechtlich-politische und gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen gegliedert. Gesetzliche Rechtsnormen stellen hierbei ein formal bestimmendes Umweltmerkmal von Organisationen dar, da sie der organisatorischen Ausgestaltung klare Grenzen setzen und meist dem unmittelbaren Einflussbereich einer Organisation entzogen sind. Gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen wiederum wirken einerseits auf Organisationen, andererseits können sie von Organisationen beeinflusst

¹³⁸ Vgl. MELVILLE [Institutionen], 1992, S. 19.

¹³⁹ Differenzierungskriterium zwischen externen und internen Kontextfaktoren ist die Frage ihrer grundsätzlichen Beeinflussbarkeit durch die Organisation. Die externe kontextuelle Dimension umfasst diejenigen Faktoren, die nicht unmittelbar im Einflussbereich der Organisation liegen. Der internen kontextuellen Dimension sind all diejenigen Faktoren zuzurechnen, die grundsätzlich von der Organisation selbst beeinflusst werden können. Vgl. SCOTT [Grundlagen], 1986, S. 240 ff.

werden.¹⁴⁰ Aufgabenspezifische Kontextfaktoren bestehen aus Leistungsabnehmern, Lieferanten, Konkurrenzverhältnissen und technologischer Dynamik.¹⁴¹ Insbesondere die Leistungsabnehmer einer Organisation konfrontieren eine Organisation mit Ungewissheit, deren Ausmaß vor allem von der Art der bereitgestellten Leistungen und der strategischen Ausrichtung einer Organisation abhängt.¹⁴²

Als Determinanten der internen Situation gelten einerseits vergangenheitsbezogene Faktoren, wie Alter der Organisation, Art der Gründung und Entwicklungsstadium der Organisation, andererseits gegenwartsbezogene Faktoren, wie Zielsystem¹⁴³, Leistungsprogramm, Technologie der Leistungserstellung, Rechtsform und Eigentumsverhältnisse, geographische Streuung, Größe, Eigenschaften der personellen Aufgabenträger und Informationstechnologie.

In Anbetracht der Vielfalt von externen und internen Kontextfaktoren einer Organisation wird ersichtlich, dass die Rahmenbedingungen von Hochschulen notwendigerweise Einfluss auf deren strukturelle Ausgestaltung und damit auf die Art und Weise der Aufgabenerfüllung ausüben. Insgesamt sind Hochschulen hierbei in ihrer Aufgabenerfüllung mit einem hohen Maß an Ambiguitäten und Ungewissheiten konfrontiert.¹⁴⁴ Diese resultiert nicht zuletzt aus einer Bandbreite an eher allgemein gehaltenen, wenig spezifizierten Aufgaben und Zielen, wie Lehre und Forschung, Berufsqualifizierung von Studierenden, Persönlichkeitsbildung, Bewahrung, Weitergabe und Veröffentlichung von Wissen, die Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern, Ausstrahlung auf die Gesellschaft durch Veränderungen technischer oder gedanklicher Natur, soziale Kritik und soziale Statusdistribution.¹⁴⁵

¹⁴⁰ Ein Beispiel hierfür ist die Humboldtsche Universitätsidee, die aus der Universität stammte und gleichzeitig über die Gesellschaft stark auf diese zurückwirkte. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 116.

¹⁴¹ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 130.

¹⁴² Das vom Kunden induzierte Maß an Ungewissheit ist auch eine Frage der jeweiligen Wettbewerbsstrategie, da eine Organisation bei ausgeprägter Kundenorientierung oftmals darauf verzichtet, ihren produktiven Kern von einer Einflussnahme der Kunden abzuschirmen. Vgl. THOMPSON [Action], 1967, S. 15 ff.

¹⁴³ Hier ist zum Beispiel zwischen erwerbs- und bedarfswirtschaftlicher sowie zwischen eigen- und gemeinwirtschaftlicher Ausrichtung zu differenzieren. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 131 ff.

¹⁴⁴ Vgl. COHEN / MARCH / OLSEN [Garbage Can Model], 1972 und WEICK [Organizations], 1976.

¹⁴⁵ Ben-David führt als zusätzliche Hochschulfunktionen Dienstleistungen für Hochschulmitglieder und die angrenzenden Gemeinden an. Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 127. Aufgrund der stetigen Ausdifferenzierung von Hochschulen muss hier allerdings einschränkend angemerkt werden, dass nicht alle diese Funktionen von allen Hochschularten in gleichem Maße erfüllt werden. So sind manche eher auf Lehre konzentriert, andere wiederum mehr auf intensive Forschungstätigkeiten in Verbindung mit Lehre.

Als mögliche Reaktionsarten von Institutionen auf veränderte Bedingungen identifiziert Melville einerseits die Rückholung früherer Befindlichkeit und andererseits die Anpassung an gegenwärtige Anforderungen. Erstere erschöpft sich im Aufruf früherer Werte oder Sinnmuster, die als nicht überholt postuliert werden, und denen die Organisationsform wieder anzupassen ist.¹⁴⁶ Anpassung an gegenwärtige Anforderungen hingegen kann zum einen auf der Ebene der organisatorischen Regulierungen erfolgen, „indem von außen z.B. dort mittlerweile bewährte Modalitäten der Kommunikation, der Administration, der Führungsstrukturen usw. übernommen werden, um somit durch erhöhte pragmatische Effizienz weiterhin bestehen zu können. Zum anderen aber (und das schließt ersteres nicht aus) ist auch die Ebene der zugrunde liegenden normativen Verhaltensstruktur durchaus für eine Umbesetzung offen.“¹⁴⁷ Letztere Art der Anpassung bringt Korrekturen in der Leitidee mit sich und kann zur Neuorientierung der funktionalen Aufgaben führen. Ziel ist es hierbei, eine Identität in veränderten Verhältnissen zu bewahren. Andere Reaktionen auf veränderte interne bzw. externe Umstände können zur Bereitstellung von Alternativen oder zur Konkurrenz institutioneller Ausgestaltungen führen.¹⁴⁸

Da die jeweiligen Institutionen infolge ihrer Zusammensetzung aus mehreren Personen stets auf mehr oder weniger stabilen Mustern des sozialen Handelns gründen, bedeutet Kritik oder Änderung eines Teilaspektes im Hochschulwesen immer auch eine Stellungnahme zu den funktionalen wie auch den normativen Bestandteilen der jeweiligen Handlungsebene.¹⁴⁹ Der Ausgang einer Entwicklung hängt Melville zufolge diesbezüglich maßgeblich davon ab, ob „die davon betroffenen Individuen ihre soziale Rolle mit einem Überschuss an erwartetem Einsatz ausfüllen oder ob sie sich auf das Nötigste, d.h. auf das formal Abverlangte, beschränken“¹⁵⁰.

March und Olsen weisen in diesem Zusammenhang in ihrer Studie über institutionellen Wandel darauf hin, dass Wandel für Institutionen in ihrer Eigenschaft als Verknüpfung der drei Komponenten Individuen, einzelne Institutionen und System der Institutionen, in dem sie sich befinden, stets eine Vermischung von deren jeweiligen

¹⁴⁶ Als Beispiel hierfür im deutschen Hochschulbereich sei der Versuch von Karl Jaspers genannt, der nach dem Zweiten Weltkrieg die Rückbesinnung auf die klassische Idee der Universität zur alleinigen Chance auf Erneuerung erklärte. Vgl. JASPERS [Erneuerung], 1945/1986, S. 97.

¹⁴⁷ MELVILLE [Institutionen], 1992, S. 21.

¹⁴⁸ Vgl. MELVILLE [Institutionen], 1992, S. 19.

¹⁴⁹ Vgl. GELLERT [Strukturforschung], 1984, S. 217.

¹⁵⁰ MELVILLE [Institutionen], 1992, S. 22.

Bedürfnissen mit sich bringt. Die bestimmten Interessen von Individuen, Institutionen und dem Institutionenumfeld sind hierbei nicht immer deckungsgleich: „There is no particular a priori reason for assuming that individual desires for change and stability will be mutually consistent or will match requirements for institutional survival. Moreover, the survival of an institution is a more compelling requirement for the institution than it is for a system of institutions.”¹⁵¹

Die Autoren schließen daraus zunächst, dass ein unbegrenztes Vertrauen in die Kräfte des intendierten Wandels reduziert werden muss. Allerdings können vorhersehbare Anpassungsprozesse ihrer Meinung nach hierbei durch geeignete Maßnahmen unterstützt oder auch verhindert werden. In diesem Zusammenhang ist auch die Ebene der normativen Verhaltensstrukturen grundsätzlich für eine Beeinflussung offen. Nach March und Olsen können Veränderungsprozesse hierbei generell einfacher über einen Fokus auf Lösungen durchgesetzt werden, als durch einen Fokus auf Probleme.¹⁵²

Wandel entwickelt erst durch den Umsetzungsprozess eine Bedeutung. Hierbei erweist es sich allerdings als schwierig, den genauen Zeitpunkt der Einführung, der Umsetzung und des Abschlusses einer jeweiligen Problemlösung oder einer Innovation präzise zu bestimmen. Gleichzeitig weisen die Autoren auf die Tendenz von Institutionen zur Anpassung von Innovationen an die jeweiligen Gegebenheiten hin, die die Bestimmung eines erfolgten Wandels erschweren. Grundsätzlich ist damit festzuhalten, dass Wandel von und in Institutionen nur bedingt zu kontrollieren ist.¹⁵³

Mit Hilfe dieser Ausführungen können nun bei der Einführung der strukturellen Reformen im deutschen Hochschulbereich sowohl die jeweiligen Beweggründe, als auch die Art und das Ausmaß des Wandels vor einem theoretischen Hintergrund eingeordnet werden. Während die Prozesse von institutionellem Wandel hierbei oftmals nicht planbar oder vorhersehbar sind, besteht jedoch im Rahmen dieser Arbeit die Möglichkeit, die unterschiedlichen kulturellen und strukturellen Kontexte in den USA und in Deutschland bezüglich der eingeführten Reformelemente aufzuzeigen und dadurch einen Beitrag zu vorhersehbaren strukturellen Problemen und zur potenziellen Umbesetzung der normativen Ebene zu leisten.

¹⁵¹ MARCH / OLSEN [Institutions], 1989, S. 58.

¹⁵² Vgl. MARCH / OLSEN [Institutions], 1989, S. 58 ff.

¹⁵³ Vgl. MARCH / OLSEN [Institutions], 1989, S. 58 ff.

2.3 Zusammenfassung und weitere Vorgehensweise

Im Rahmen der Theorie der Institution konnte mit Hilfe der verschiedenen organisationstheoretischen Ansätze zu Hochschulen ein Bezugsrahmen für die inhaltliche Ausgestaltung dieser Arbeit aufgespannt werden. Dieser umfasst sowohl strukturelle als auch kulturelle Charakteristika von Hochschulen sowie ihre Bezüge zueinander. Zusätzlich ermöglicht die Theorie der Institution einen Einblick in die komplizierten, oftmals nicht kalkulierbaren Prozesse des Wandels von Institutionen in Struktur und Kultur.

In den folgenden Kapiteln werden sowohl das deutsche als auch das amerikanische Hochschulwesen in ihren strukturellen und kulturellen Merkmalen nach den fünf thematischen Kategorien Hochschularten, Studienorganisation, Hochschulfinanzierung, Hochschulorganisation und wissenschaftliches Personal dargestellt. Hierbei wird insbesondere auf die jeweilige Verknüpfung von strukturellen Kompetenz- und Kontrollsystemen mit kulturellen Gegebenheiten eingegangen. Unter dem Gesichtspunkt von Beständigkeit und Wandel in Institutionen wird einerseits die historische Entwicklung des deutschen und des amerikanischen Hochschulwesens beschrieben, andererseits wird dieser Aspekt wieder bei der Analyse der deutschen Reformen aufgenommen. Hierbei kann die Reform des HRG als Veränderung der externen Kontextfaktoren hinsichtlich der deutschen Hochschulen konzeptualisiert werden.

Die Theorie der Institution bildet zugleich den breiteren Rahmen für den Vergleich des deutschen und des amerikanischen Hochschulwesens in den zwei Dimensionen der Rolle des Staates und der Konzeption der Bildung. Hier zeigt es sich, dass Institutionen mit ähnlichen Aufgaben in verschiedenen Ländern nicht nur in ihren Strukturen, sondern auch in den zugrunde liegenden Leitideen sehr unterschiedlich ausgestaltet sein können und dabei jeweils spezifische Vorteile und Nachteile mit sich bringen.

3 Das deutsche Hochschulsystem

Zunächst wird das deutsche Hochschulwesen sowohl in seiner historisch-kulturellen Entwicklung als auch in seinen strukturellen Ausprägungen vor der Einführung der Reformen Ende der 90er Jahre beschrieben. Die prägenden Merkmale des deutschen Hochschulsystems werden hierbei in ihrem geschichtlichen Kontext sowie in ihrem Beharrungsvermögen, teilweise über Jahrhunderte, aufgezeigt. Dieser Abschnitt dient vor allem der Schaffung eines besseren Verständnisses hinsichtlich der kulturellen wie auch strukturellen Ausgangslage der Reformbemühungen im deutschen Hochschulwesen seit Ende der 90er Jahre.

3.1 *Historische Entwicklung*

Das heutige deutsche Hochschulwesen ist von bestimmten Werten, Funktionen und Strukturen geprägt, die geschichtlich verwurzelt sind. Sowohl kulturelle als auch strukturelle Merkmale und Charakteristika des deutschen Hochschulwesens werden in diesem geschichtlichen Abriss unter dem Gesichtspunkt ihrer noch für heute bestehenden Gültigkeit und Bedeutung dargestellt. In der historischen Betrachtung lassen sich insbesondere drei Perioden unterscheiden, die für die ideelle, kulturelle und strukturelle Entwicklung des deutschen Hochschulwesens richtungweisend waren: Die mittelalterliche Gründung der Universitäten, die neuhumanistische Universitätsreform und Auswirkungen sowie die Weiterentwicklung des Hochschulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg.

Im Mittelpunkt der folgenden, historisch angelegten Betrachtung stehen zunächst die Universitäten, die lange Zeit die dominierende Hochschulart in Deutschland bildeten. Die in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts hinzugekommenen Hochschultypen rücken dann zusätzlich in den Fokus der Arbeit. Die Beschäftigung mit der ideen- und institutionengeschichtlichen Entwicklung schafft hierbei die Basis, um den Einfluss von überlieferten Idealvorstellungen auf Strukturen, Hauptcharakteristika und Ziele im heutigen deutschen Hochschulwesen zu erläutern.

3.1.1 Die mittelalterliche Gründung von Universitäten

Die historischen Wurzeln der deutschen Hochschulen reichen in die gemeinsame europäische Tradition der mittelalterlichen Universitätsgründungen zurück. Im 11. und 12. Jahrhundert entstanden zunächst in Italien und Paris, dann in Spanien und England, die „universitates magistrorum et scholarium“, korporative Gemeinschaften von Lehrern und Schülern.¹⁵⁴ Sie gingen in der Regel aus Kloster- und Domschulen oder genossenschaftlichen Zusammenschlüssen von – meist geistlichen – Magistern und Studenten hervor. Die mittelalterlichen Universitäten waren fachlich nicht spezialisiert, sondern vereinten die Gesamtheit der damals kirchlich anerkannten Wissensbereiche. Sie waren in der Regel gegliedert in die untere Stufe der propädeutischen Artistenfakultät, welche die „artes liberales“ vermittelte, und die höheren Fakultäten Theologie, Jurisprudenz und Medizin.¹⁵⁵

Die Gliederung in Fakultäten mit gewählten Dekanen und die oberste Repräsentation durch den Rektor reichen als institutionelle Züge der mittelalterlichen Universitätsverfassungen bis in unsere Zeit hinein.¹⁵⁶ Als charakterisierende Elemente der Universität gelten heute ebenso die im Mittelalter gewährten kaiserlichen und päpstlichen Privilegien zur Sicherung ihrer sozialen, rechtlichen und geistigen Selbständigkeit gegen Übergriffe der lokalen geistlichen und städtischen Mächte: Selbstverwaltung in inneren Angelegenheiten, Selbstergänzung und Promotion, die Verleihung akademischer Grade mit überregionaler Anerkennung.¹⁵⁷

Die ersten Universitätsgründungen im damaligen Deutschen Reich fanden erst Mitte des 14. Jahrhunderts statt (Prag 1348, Wien 1365, Heidelberg 1385, Köln 1388, Erfurt 1392). Nicht zuletzt durch die Herausbildung einer Vielzahl von Kleinstaaten und das konfessionelle Gegenüber von protestantischen und katholischen Landesherren

¹⁵⁴ Der europäische Typus der Hohen Schule war an den schulähnlichen Gebilden des antiken Griechenland, an deren Nachfolgern im Römischen Reich sowie an den Lehrinstitutionen Arabiens orientiert. Der Begriff „Universität“ geht auf Überlieferungen des römischen Rechts zurück, in denen eine „universitas“ eine korporative Einheit bezeichnete. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 23.

¹⁵⁵ Da die Kirche als Hüterin aller Lehre ihr Lehrmonopol nicht auf alle Wissensgebiete ausdehnte, konnten sich auch weltliche Interessen, wie Medizin oder Jurisprudenz, in dieser Organisationsform einfinden. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 23. Zu den „artes liberales“ zählen seit der hellenistischen Epoche die Disziplinen des Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) und des Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie). Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 9.

¹⁵⁶ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 2.

begünstigt entstanden in den folgenden Jahrhunderten im deutschen Reichs- und Sprachgebiet zahlreiche Universitäten. Die Aufgabe der Universitäten war im Wesentlichen die Ausbildung von Staats- und Kirchendienern für den jeweiligen Landesherrn.¹⁵⁸ Die Universitäten dienten damit vornehmlich der Herrschaftssicherung im religiösen und politischen Bereich. Im Gegensatz zu den ältesten Universitäten in Bologna und Paris, die aus dem kirchlichen Bildungswesen hervorgegangen waren, entstanden die Universitäten im deutschen Sprachraum überwiegend als staatliche Gründungen. Dadurch waren sie der obrigkeitlichen Aufsicht und Leitung stärker unterworfen als die Universitäten im übrigen Europa – ein Merkmal, das für deutsche Hochschulen typisch geblieben ist.¹⁵⁹

Die damaligen deutschen Universitäten waren strukturell und inhaltlich an das Vorbild der 1231 in Paris gegründeten Universität angelehnt. Sie folgten deren Aufbau in das Grundstudium der „artes liberales“ und daran anschließend in die drei klassischen Fakultäten, die je einen Dekan hatten, sowie einen Rektor an der Spitze der Universität.¹⁶⁰ Die philosophische Artistenfakultät war noch bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts hinein weitgehend Vorschule für die Theologen, Juristen und Mediziner, die dort eine allgemein-wissenschaftliche Bildung erwerben wollten.¹⁶¹ Fachbeschränkte und rein weltliche Hochschulen, wie etwa für Medizin in Salerno oder Montpellier oder für Jura in Bologna oder Ravenna, waren in Deutschland nicht bekannt. Aus der so genannten Artistenfakultät entwickelten sich in der Renaissance die philosophische und später auch die mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät.¹⁶²

Im Mittelalter entstanden in den vielen deutschen Kleinstaaten und Fürstentümern insgesamt 17 Universitäten, die je zwei bis drei Professoren pro Fakultät zählten. An den größeren Universitäten studierten meist einige wenige hundert, an kleineren

¹⁵⁷ Vgl. ENGELS [Steuerung], S. 10. Das jeweilige Ausmaß der Selbstbestimmungsrechte in den verschiedenen Epochen unterlag jedoch je nach Landesherrn und politischen Gegebenheiten großen Schwankungen. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 48.

¹⁵⁸ Dieser sorgte durch die Verleihung greifbarer Privilegien an seine Universität, beispielsweise durch den Erlass von Haus- und Stubenmiete für Professoren und Studenten, für deren Reputation. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 29 f.

¹⁵⁹ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1979, S. 2.

¹⁶⁰ Die theologische Fakultät hatte hierbei die Führungsrolle inne. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 26 f.

¹⁶¹ Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 26. Damals diente die Wissenschaft der Vermittlung eines von kirchlichen Dogmen bestimmten, einheitlichen Wissensbestands der Zeit, auf den neue Erkenntnisse bezogen wurden.

¹⁶² Vgl. ENGELS [Steuerung], S. 9.

Universitäten oft unter hundert Studenten.¹⁶³ Der Prozentsatz von Studenten bezüglich der Gesamtbevölkerung war damit sehr gering. Die Studenten mussten für ihr Studium bezahlen. Die Söhne wohlhabender Bürger und Adelige waren dadurch bevorzugt, es gab aber auch Stipendien.¹⁶⁴ Im Allgemeinen mussten die Universitätsexamen dem europäischen Rahmen entsprechen und Studenten wie Magistern und Doktoren den jederzeitigen Wechsel der Universität ermöglichen. Wichtige Voraussetzung für die Mobilität innerhalb Europas war Latein als Universalsprache.¹⁶⁵

Ziel des Universitätsstudiums in Deutschland war damals weniger der Abschluss eines Studiums, als vielmehr der Besuch der Universität selbst. Die Universitäten waren zwar auch Stätten der Berufsausbildung, aber das Studium und der akademische Grad waren noch keine Voraussetzung zur Berufsausübung. Dies wird auch dadurch bestätigt, dass circa dreiviertel der Studenten die Universität ohne akademischen Grad oder Würden verließen.¹⁶⁶ Noch Jahrhunderte lang bestand für Ärzte und Kleriker, zwei der ursprünglichen drei akademischen Berufe, Konkurrenz mit nicht-studierten Kollegen.¹⁶⁷

Zur Zeit der Renaissance wurde im Zuge der Wiederbelebung antiker Gedanken im damaligen Deutschen Reich das humanistische Bildungsideal der Universität entwickelt, wonach „gelehrte Bildung der Weg zur Tugend, das Studium der Wissenschaften und Künste ein Gott gefälliger und notwendiger Weg zur Glückseligkeit“¹⁶⁸ sei. Seitdem trägt das Ideal der „Bildung durch Wissenschaft“ in der Geistesgeschichte der deutschen Universität einen ethischen Anspruch in sich.¹⁶⁹ Die Verknüpfung von wissenschaftlicher Vernunft Einsicht und moralischer Besserung der Menschheit, auf die man sich während der Reformation im 16. Jahrhundert zurück besann, wurde wiederum zwei Jahrhunderte später zu einer der Grundlagen des aufklärerischen Denkens.

¹⁶³ Es studierten ausschließlich Männer, denn die Zulassung zum Universitätsstudium in Deutschland konnten sich Frauen erst im 20. Jahrhundert erkämpfen. Vgl. KEHM [Hochschulen], http://www.bpb.de/publikationen/9QKHCV,0,0,Hochschulen_in_Deutschland.html, 2004, Stand: 5.8.2004, 21:48. Im geschichtlichen Abriss in dieser Arbeit wird daher für den Zeitraum vor dem 20. Jahrhundert von „Studenten“ gesprochen, ab der Jahrhundertwende wird sodann auf die Bezeichnung „Studierende“ gewechselt.

¹⁶⁴ Aufgrund der Studiengebühren stellten die Studenten nicht zuletzt eine gewisse wirtschaftliche Macht dar. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 34 f.

¹⁶⁵ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 25.

¹⁶⁶ Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 16.

¹⁶⁷ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 26.

¹⁶⁸ SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 18.

Während der Aufklärung im 18. Jahrhundert wurde zugleich der Nutzen der gelehrten Ausbildung für den Staat zu einer Grundüberzeugung. Das Bedürfnis nach brauchbaren Kenntnissen und sachlicher Urteilsfähigkeit, nach sozialer und gewerblicher Nützlichkeit der Ausbildung wuchs. Im Zuge der sich ausdehnenden Staatstätigkeit und mit dem verstärkten Anspruch der deutschen Landesfürsten an ihre Universitäten, eine gelehrte Berufsausbildung zu vermitteln, gewann die wissenschaftliche Ausbildung zunehmend an Bedeutung. Sie entwickelte sich in der Folge zu einer Form „staatlicher Produktion“, wobei jedes einzelne Land danach strebte, seinen Bedarf an gelehrten Staatsdienern selbst zu decken.¹⁷⁰

Mit der Herausbildung von Gelehrten als dienender, aber staatstragender Gesellschaftsgruppe und insbesondere in Zusammenhang mit dem ethisch gefärbten Bildungsbegriff wirkte die Wissenschaft zur Zeit der Aufklärung in einer Weise auf das deutsche staatliche und politische Leben, welche den mittelalterlichen Universitäten noch unbekannt gewesen war. Rosenstock-Huessy beschreibt diesen Prozess im deutschen Reichsgebiet folgendermaßen: „Die von den Universitäten gebildeten Räte bilden das Wissen und Gewissen der Fürsten. [...] In der Form der universitätserzogenen Räte hat die Reformation aus Wissen und Gewissen eine Einrichtung des öffentlichen Rechts gemacht. [...] Diese Institution [...] hat den deutschen Beamtenstaat geschaffen. Sie ist der Kern des Staatsgebäudes.“¹⁷¹

Sowohl der steigende Bedarf nach gebildeten Beamten als auch das Drängen aus nicht-adeligen sozialen Schichten in den Staatsdienst bewirkte nach Buttgerit im ausgehenden 18. Jahrhundert die „zumindest formale Auflösung der Beziehung von Geburt und Amt“¹⁷². Mit der wachsenden Bedeutung von universitären Abschlüssen, insbesondere des Staatsexamens, und der damit zunehmenden Verpflichtung auf das Leistungsprinzip war der Zugang zu Positionen in Rechtspflege und Verwaltung nicht mehr ausschließlich an ein durch Geburt verliehenes Standesrecht geknüpft. Prototypisch für viele andere Staaten entstand in Preußen eine Art formalisiertes

¹⁶⁹ Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 19.

¹⁷⁰ Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 18. Hierbei stand nach Ellwein neben dem quantitativen Bedarf an Personal insbesondere ein spezifischer Bedarf an Loyalität gegenüber dem jeweiligen Landesherrn im Vordergrund. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 48.

¹⁷¹ ROSENSTOCK-HUESSY [Geheimnis], 1958, S. 19.

¹⁷² BUTTGEREIT [Hochschulzertifikate], 1988, S. 87. Letztlich handelte es sich hierbei um eine Erweiterung der sozialen Rekrutierungsbasis durch stärkere Einbeziehung der Söhne des Bürgertums. Die starke Anziehungskraft eines Studiums wurde hierbei nur durch die erforderlichen finanziellen Mittel zu dessen Durchführung begrenzt.

Berechtigungswesen, demzufolge der Erwerb eines Abschlusses einer höheren Schule den Zugang zur Universität und anschließend die Bewerbung auf Positionen ermöglichte, die einen bestimmten gesellschaftlichen Rang besaßen.

Hieraus erwachsen Ansprüche an den preußischen Staat als Arbeitsgeber, die dieser insofern nicht ignorieren konnte, als er diese Entwicklung selbst angestoßen hatte. Seit etwa 1780 sind Bildungs- und Beschäftigungszyklen in Zusammenhang mit den deutschen Hochschulen und der Beschäftigung ihrer Absolventen in Staat und Kirche nachweisbar.¹⁷³ In der Folge gab es groß angelegte staatliche Steuerungsversuche der Hochschulen – teilweise auch hinsichtlich einer Bildungsabschreckung –, zu denen es Buttgerit zufolge ohne das vom Staat selbst initiierte Berechtigungssystem in dieser Form nicht gekommen wäre.¹⁷⁴ Die Gleichung von Universität als Schule für Staatsdiener ging somit sehr bald nicht mehr ganz auf.¹⁷⁵

Im Laufe des 18. Jahrhunderts geriet das kleinstaatlich geprägte deutsche Universitätswesen in eine tiefe finanzielle und geistige Krise.¹⁷⁶ Denn trotz des der Aufklärung zugrunde liegenden Ideals der „Bildung durch Wissenschaft“ blieb die Ausbildung vor allem an den älteren Universitäten vielfach auf die Repetierung überlieferter und erstarrter Wissensbestände beschränkt. Von spekulativen Bemühungen und abstrusen Spitzfindigkeiten absorbiert, verloren die Universitäten zunehmend den von der Aufklärung geforderten Bezug zur Wirklichkeit. Menze schreibt hierzu: „Natur- und Menschenbeobachtung, Erfahrung, die Wertung des Nützlichen und Praktischen, das Geschäftsleben, die Ausrüstung des jungen Menschen mit dem Wissen seiner Zeit, damit er sie bewältigen lerne, werden in ihr [der Universität] nicht berücksichtigt. [...] Sie erweist sich als unfähig, sich auf die Bedürfnisse und Forderungen der Gegenwart einzustellen.“¹⁷⁷

¹⁷³ Vgl. zur Abhängigkeit der Beschäftigung von demographischen, ökonomischen und politischen Entwicklungen TITZE [Überfüllungskrisen], 1981.

¹⁷⁴ Vgl. BUTTGERIT [Hochschulzertifikate], 1988, S. 88.

¹⁷⁵ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 50. Dieses Phänomen wird insbesondere deswegen hier angeführt, weil auch heute noch in verschiedenen Berufssparten solche Bildungs- und Beschäftigungszyklen bestehen, allerdings vor einem inzwischen gewandelten volkswirtschaftlichen Hintergrund.

¹⁷⁶ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1979, S. 3.

¹⁷⁷ MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 282.

Zudem hatte bei den Studierenden eine geistige und moralische Verwahrlosung eingesetzt¹⁷⁸, und auch bei den Professoren hatten sich schlechter Lehrbetrieb und Vetternwirtschaft bei der Selbstergänzung der Fakultäten aus den eigenen Reihen eingebürgert. Die geistige Leere und institutionelle Ohnmacht der traditionellen Universitäten wurde zu jener Zeit oft mit dem Vorwurf der „im Zunftwesen erstarrte[n] Universität“¹⁷⁹ zum Ausdruck gebracht. Als Ausdruck der Schwäche der Universitäten kann die Entwicklung gewertet werden, dass im Vierteljahrhundert von 1792 bis 1818 mehr als die Hälfte der bestehenden 42 Universitäten mit durchschnittlich zwischen 500 und 700 Studenten geschlossen wurden.¹⁸⁰

Zu Ende des 18. Jahrhunderts waren Pläne und Kräfte für eine grundsätzliche Aufhebung der Universität vorhanden. Dies stand in engem Zusammenhang mit der rationalistischen und utilitaristischen Bildungsauffassung der beginnenden bürgerlichen Gesellschaft. So hatte in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Deutschland die Gründung von wissenschaftlichen Fachschulen eingesetzt, die aufgrund ihrer speziellen Berufsausrichtung nicht mehr die einzelnen Fakultäten unter einem Dach anboten.¹⁸¹ Die Konkurrenz durch wissenschaftliche Fachschulen auf verschiedenen berufsbezogenen Gebieten sowie der schlechte Ruf der Universitäten veranlasste noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts den für höhere Bildung zuständigen Justizminister Preußens, Julius von Massow, den Vorschlag zu machen, die Universität als Institution, die alle Fachrichtungen integrierte, aufzugeben und sie stattdessen mit fachspezifischen

¹⁷⁸ „Man muß sich die Studentenschaft des 17. und 18. Jahrhunderts leider als eine Sammlung der „Halbstarke“ jener Zeit vorstellen. Raufereien und Skandale, der Terror der Studentenkorporationen, ein verfehltes Stipendienwesen usw. brachten die Überbevölkerung der Universität mit Ungeeigneten zustande. [...] Die Studenten hatten sich aber auch längst von der Gerichtsbarkeit und Disziplin der Universitätsbehörden emanzipiert, sie nahmen eigene Gerichtsbarkeit unter sich in Anspruch, führten mit anderen Kavalierssitten das Duell ein, saßen in ihren Kneipen und tranken oder trieben sich mit Säbeln bewaffnet lärmend auf den Straßen herum.“ SCHELKY [Einsamkeit], 1971, S. 22.

¹⁷⁹ SCHELKY [Einsamkeit], 1971, S. 21 f.

¹⁸⁰ Von diesen gingen einige an der eigenen Bedeutungslosigkeit ein, andere an der Entstehung eines neuen Universitätstypus zu Beginn des 19. Jahrhunderts, wieder andere aber schlicht daran, dass der Landesherr seine Herrschaft verlor. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 46 und 60 sowie SCHELKY [Einsamkeit], 1971, S. 21.

¹⁸¹ Ein bekanntes Beispiel dieser Entwicklung war das Collegium Medico-Chirurgicum in Berlin, das sich nach seiner Gründung im Jahre 1724 zu einer blühenden Fachschule für die allgemein naturwissenschaftliche Ausbildung entwickelte. Zu den neu gegründeten Fachschulen gehörten beispielsweise auch die Tierarzneischule (1790), die Bauakademie (1799), das Ackerbauinstitut (1806). Vgl. SCHELKY [Einsamkeit], 1971, S. 32 f.

Berufsakademien zu ersetzen, die dem Streben der Zeit nach Lebensnähe und Praxis in ihren Lehrangeboten eher entgegenkamen.¹⁸²

Letztlich konnte aber auch „ein Jahrhundert der Misswirtschaft, ein über Generationen dauerndes Versagen vor der eigentlichen Wissensidee des Zeitalters, ein Versagen in der Selbstverwaltung und Selbstdisziplinierung von Professorenschaft und Studentenschaft [...] die Universität als Institution nicht auslösch“¹⁸³. Denn im 18. Jahrhundert entstanden in Halle (bereits 1694), Göttingen (1737) und Erlangen (1783) neue Universitäten, die einen aufklärerischen Wissenschaftsbegriff pflegten, den experimentellen Wissenschaften einen Platz zugestanden und die Unterrichtssprache Latein durch Vorlesungen in Deutsch ablösten.¹⁸⁴ Diese Institutionen bereiteten die Erneuerung des Universitätswesens durch die neuhumanistische Universitätsreform vor.

So setzte der Philosoph Christian Wolff in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Halle den Grundsatz des philosophischen Selbstdenkens und der freien Forschung mittels Empirie und Experimenten zur Erkundung der Natur durch. Dies bedeutete eine grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Glauben und Vernunft.¹⁸⁵ Dieser Grundsatz ging als geistiges Fundament in die Universitätsvorstellungen des deutschen Idealismus ein, welcher Ende des 18. Jahrhunderts an der Universität Jena durch Professoren wie Fichte, Schelling und Hegel seine Blütezeit hatte und die Humboldtsche Universitätsreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts maßgeblich mitprägte.¹⁸⁶

Die Niederlage der preußischen Armee in der Schlacht bei Jena im Jahre 1806 gegen Napoleon und die darauf folgende Schließung der Universitäten Jena und Halle durch Napoleon wurden schließlich zum Auslöser für die Gründung der Universität Berlin.¹⁸⁷

¹⁸² Vgl. KÖNIG [Wesen], 2000, S. 63 ff. und MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 282 f.

¹⁸³ SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 29. Dies zeugt nach Schelsky zugleich von dem großen institutionellen Gewicht, das die Universität seit jeher in der Tradition unserer Gesellschaft besitzt.

¹⁸⁴ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1979, S. 3. Vom 16. bis zum späten 18. Jahrhundert hatte sich die frühere Einheit von Glauben und Vernunft langsam aufgelöst. In Bezug auf die Freiheit der Wissenschaft und ihr Verhältnis zur Obrigkeit wurde die Wissenschaft damit zunehmend zu einem Feld der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 40 ff.

¹⁸⁵ Bereits seit der Renaissance war der Klerus als Garant gelehrter Bildung und Träger der Ideologie ernsthaft in Frage gestellt worden. Die bisherige Abhängigkeit der Philosophie von der Theologie wurde nun beseitigt, die Suche nach der Wahrheit, gestützt auf die Mittel der Vernunft, wurde damit möglich. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 59.

¹⁸⁶ Vgl. KÖNIG [Wesen], 2000, S. 42 ff. Dadurch dass die Freiheit und Selbsttätigkeit des Denkens zunehmend als Königsweg der sittlichen Vervollkommnung angesehen wurde, entstand zugleich eine neue Auffassung vom Wesen des Gelehrten. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 6.

¹⁸⁷ Vgl. FALLON [University], 1980, S. 8.

Auf die Bitte um Verlegung der Universität Halle nach Berlin durch eine Abordnung aus Halle im Jahre 1806 soll der König Friedrich Wilhelm III. das bekannte Wort geäußert haben, „der Staat müsse durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren habe“¹⁸⁸. Die bald darauf folgende Berliner Universitätsgründung durch Wilhelm von Humboldt im Jahre 1809/10 – während einer Zeit in der die Hälfte der bis Ende des 18. Jahrhunderts noch existierenden deutschen Universitäten geschlossen wurde – wurde zur wichtigsten und folgenreichsten der deutschen Universitätsgründungen. Sie bildete den Markstein der neuhumanistischen Universitätsreform, welche die Entwicklung der deutschen Universität nachhaltig geprägt und ihre klassische Tradition begründet hat.

3.1.2 Die neuhumanistische Universitätsreform

Die Gründung der Berliner Friedrich-Wilhelm-Universität im Jahre 1809/10 stellte einen prägenden Einschnitt in die deutsche Universitätstradition dar. Während seiner nur 16-monatigen Amtszeit von März 1809 bis Juni 1810 als Sektionschef für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium setzte Humboldt die Reform des preußischen Bildungswesens und die Gründung der Berliner Universität durch, die als institutioneller Niederschlag der neuhumanistisch-idealistischen „Idee der Universität“ in der Folge zum Modell der deutschen Universitäten insgesamt wurde.¹⁸⁹

Die wichtigsten Beiträge zum neuen Selbstverständnis der deutschen Universitäten im Geiste des Idealismus und Neuhumanismus leisteten Schelling, Schleiermacher, Fichte, Steffens und Humboldt mit ihren Abhandlungen, Denkschriften und Vorlesungen aus den Jahren 1802 bis 1810.¹⁹⁰ Sie bestimmten maßgeblich die öffentliche Diskussion um die Neuordnung der Universitäten der damaligen Zeit und prägten ideell und institutionell die im Jahre 1809/10 durchgesetzte Lösung. In ihren Ausführungen nahmen sie dabei oftmals Ideen auf, die bereits seit längerem Bestand

¹⁸⁸ KÖNIG [Wesen], 2000, S. 75 und SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 46.

¹⁸⁹ Zu Einzelheiten der Gründung der Universität Berlin vgl. MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 304 ff., SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 41 ff. und ELLWEIN [Universität], 1992, S. 112 f.

¹⁹⁰ Auf Schellings „Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums“ von 1802 folgten Fichtes „Deducierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt“ von 1807, Schleiermachers „Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn“ von 1808 sowie Steffens' Vorlesung „Über die Universitäten“ von 1808/09 und Humboldts Denkschrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ von 1810. Eine Sammlung dieser Schriften hat Anrich herausgegeben. Siehe dafür ANRICH (Hg.) [Idee], 1956.

hatten, beispielsweise die seit der Renaissance bestehende Idee der Verbindung von höherer Bildung mit ethischem Anspruch, den vom Philosoph Christian Wolff im frühen 18. Jahrhundert eingeführten Grundsatz des philosophischen Selbstdenkens oder die neuen Lehrmethoden an den Universitäten Halle und Göttingen.

Die jeweiligen Vorschläge für die neue Universität stimmten in ihrer radikalen Ablehnung der alten Universität überein, waren aber bezüglich der konkreten Pläne über die Idee und Ausgestaltung der neuen Universität recht heterogen.¹⁹¹ Humboldt fiel hierbei während seiner kurzen Amtszeit die schwierige Aufgabe zu, aus den unterschiedlichen Vorstellungen eine einerseits den hohen Idealen entsprechende und andererseits den gegebenen Bedingungen angemessene Konzeption zu entwickeln, die zudem praktikabel und durchführbar war.¹⁹²

Unter der Leitung Humboldts wurde sodann im Jahre 1809/10 eine neue Art von wissenschaftlicher Lehr- und Bildungsanstalt in Berlin gegründet. Diese sollte nicht so sehr einen Ersatz für das verloren gegangene Halle schaffen, sondern vielmehr eine nicht mit den überlieferten Universitäten vergleichbare Neugründung sein. In diesem Bewusstsein war bereits der Name für die zu errichtende Institution damals keineswegs unumstritten.¹⁹³ Humboldt beharrte jedoch nachdrücklich auf dem Namen „Universität“, weil seiner Meinung nach nur so die intendierte Sache ausgedrückt werden konnte: Die Berliner Universität sollte die neue Konzeption der Wissenschaft in ihrem untrennbaren Zusammenhang mit der die veränderte Haltung zum Leben und zur Welt ausdrückenden Bildung darstellen, umfassen und organisieren.¹⁹⁴

Bezüglich der Universitätsneugründung legt Fallon nicht zuletzt aufgrund der kurzen Amtszeit und nur einer schriftlichen Ausführung Humboldts zur Universitätsreform¹⁹⁵ nahe, dass die der Einzelperson Humboldt zugeschriebene Bedeutung in Zusammenhang mit der Gründung der Berliner Universität und für die deutsche Universitäts-

¹⁹¹ Vgl. hierzu genauer MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 287 ff.

¹⁹² Es wird hierbei bewusst darauf verzichtet, zu erörtern, welchem Gelehrten seiner Zeit Humboldt in seiner Konzeption am meisten gefolgt ist. Ausführlicheres dazu ist nachzulesen bei MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 287 ff. und S. 313 f.

¹⁹³ Beyme wollte beispielsweise für die neue Institution den alten Namen „Universität“ nicht beibehalten. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 31.

¹⁹⁴ Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 50.

¹⁹⁵ Es handelt sich hierbei um die unvollendete Denkschrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin“, die Humboldt wahrscheinlich für seinen Nachfolger im Amt 1810 anfertigte. Sie beinhaltet die maßgebliche Zusammenfassung der Humboldtschen Universitätsidee. Siehe HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964.

konzeption als solche häufig überschätzt wird.¹⁹⁶ Wie Fallon betont auch Schelsky, dass die Vorüberlegungen und Planungen, die zur Gründung der Universität Berlin geführt haben, im Wesentlichen von Karl Friedrich Beyme, dem Chef des königlichen Zivilkabinetts, betrieben und gesteuert wurden.¹⁹⁷ Ellwein sieht die Gründung der Berliner Universität ebenso eher als Station in einem umfassenden Prozess, nicht so sehr als isolierte Tat eines großen Mannes.¹⁹⁸

Nichtsdestotrotz wird im Folgenden insbesondere auf Humboldts Ausführungen Bezug genommen. Der Name Humboldt wird üblicherweise mit den viel zitierten Prinzipien der Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre, der Einheit der Wissenschaften und der Bildung durch Wissenschaft verbunden. Diese dem neuhumanistisch-idealistischen Universitätsideal zugrunde liegenden Ideen stammen allerdings nicht originär von ihm und er hat sie auch nicht in einem systematisch abgeschlossenen Werk niedergelegt.¹⁹⁹ Sie kamen vielmehr erst später zur systematischen Beschreibung der Humboldts Universitätskonzeption auf. Als Referenzgrundlage dienen in dieser Arbeit insofern Humboldts Aufzeichnungen, da er in ihnen die verschiedenen Vorschläge der Gelehrten seiner Zeit zu einem übergreifenden Bildungs- und Universitätskonzept ausarbeitete und dieses auch mittels staatlicher Reformen zur Umsetzung brachte.²⁰⁰

3.1.2.1 Die normativen Leitideen der Humboldtschen Universitätskonzeption

Die normativen Leitideen der Universität Berlin entstanden, wie bereits oben beschrieben, aus den geistigen Strömungen des Neuhumanismus und des deutschen Idealismus und bekräftigten – im Gegensatz zur utilitaristischen Wissensauffassung der Aufklärung – das Grundprinzip der Universität, das freie Erkennen-Wollen um seiner

¹⁹⁶ Als Gründe für die herausragende historische Würdigung der Person Humboldt führt Fallon einerseits dessen Kompetenz bei der praktischen Umsetzung der Reformen an, andererseits den damaligen Zeitgeist, demzufolge man gerne einer einzelnen Person heroische Qualitäten zuschrieb. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 11 f.

¹⁹⁷ Vgl. SCHELKY [Einsamkeit], 1971, S. 42, S. 277.

¹⁹⁸ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 112.

¹⁹⁹ Die Prinzipien finden sich vielmehr verstreut und oft nur bruchstückhaft in seinen Aufzeichnungen in verschiedenen, unter anderem in anthropologischen, sprach- und staatsphilosophischen Bezügen und Zusammenhängen.

²⁰⁰ Hierbei wird bewusst darauf verzichtet, zu erörtern, welchem Gelehrten seiner Zeit Humboldt in seiner Konzeption am meisten gefolgt sei. Ausführlicheres dazu ist nachzulesen bei MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 287 ff. und S. 313 f.

selbst willen, sowie die Entwicklung aller im Menschen angelegten Fähigkeiten, die ihren Höhepunkt der bewussten Individualität und Selbstbestimmung fand. Als Gegenposition zum damals vorherrschenden bürgerlichen und staatlichen Nützlichkeitsdenken wurden hierbei die rein ideellen Charakteristika der neuen Wissenschaftsauffassung besonders betont. Im historischen Rückblick stellt sich die Einführung der Forschung als neues Element von Wissenschaft, welche nunmehr auf staatlicher Ebene anerkannt wurde, als die wichtigste Neuerung der neuhumanistischen Universitätskonzeption heraus.

Die der neuhumanistischen Universitätskonzeption zugrunde liegenden Ideen werden in ihrem jeweiligen Kontext, ihren notwendigen Bedingungen und Voraussetzungen betrachtet und konkretisiert. Sie werden thematisch anhand der ihnen zugrunde liegenden Bildungs- und Wissenschaftskonzeption sowie der dem Staat zugedachten Rolle vorgestellt. Dies dient vor allem dazu, um daraufhin die im Anschluss an die Universitätsreform in der Realität erfolgten Uminterpretationen der Humboldtschen Ideen im Zuge der weiteren wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung in Deutschland sowie deren Nachwirkungen auf das Hochschulwesen bis heute aufzuzeigen. Denn diese bestimmen aufgrund ihrer vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten und hohen Attraktivität – teils bewusst, teils unbewusst – die Strukturen des heutigen Hochschulwesens sowie den Umgang mit den aktuellen Herausforderungen zu einem bedeutenden Grad mit.

3.1.2.1.1 Die Bildungs- und Wissenschaftskonzeption

Die grundlegende Aufgabe der neuen Universität bestand Humboldt zufolge in der Verbindung von subjektiver Bildung mit objektiver Wissenschaft. Dadurch dass Humboldt unter subjektiver Bildung die Persönlichkeitsbildung, die Entwicklung der Fähigkeit des Menschen zur Selbstbestimmung, verstand, wurde in leicht abgewandelter Form das bereits seit der Renaissance bestehende Modell der „Bildung durch Wissenschaft“ in der neuhumanistischen Universitätskonzeption wieder aufgenommen. Im Gegensatz zum damals verbreiteten Nützlichkeitsgedanken und zur Idee der Universität als Berufsausbildungsstätte lag für Humboldt die größte praktische Relevanz der Universitätsausbildung in dem allgemeinen Fähigmachen des Menschen, die Spielräume des menschlichen Handelns für sich nutzen und tradierte Muster

überkommen zu können.²⁰¹ Das an der Universität vermittelte Wissen sollte die Fähigkeit zur Selbstvollendung im Menschen anregen und zugleich zweckfrei um seiner selbst willen erworben werden.

Die entscheidende Innovation der neuhumanistischen Universitätskonzeption lag allerdings in der neuen Bedeutung, die der Wissenschaft zuerkannt wurde. In Anlehnung an die bereits vom Philosophen Christian Wolff entwickelten und umgesetzten wissenschaftlichen Grundsätze betonte Humboldt nachdrücklich die Notwendigkeit, dass „die höheren wissenschaftlichen Anstalten [...] die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben“²⁰². Das oberste Prinzip der Universität, das es zu erhalten galt, war demzufolge nun, „die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“²⁰³.

Dies stellte eine bedeutende ideelle Neuerung dar, da damit von staatlicher Seite die bisherige Praxis der Weitergabe eines festgelegten Wissensbestandes und der Verkündung von Dogmen durch die Universitäten, welche die geistlichen und weltlichen Landesherren ausdrücklich unter ihren Schutz stellten und in ihre Gesetze aufnahmen, abgelöst wurde von der kontinuierlichen Infragestellung vermeintlich feststehender Aussagen und Kenntnisse bei der Suche nach der der Vernunft überantworteten Wahrheit.²⁰⁴ Diese Auffassung von Wissenschaft bereitete den Weg für das heute allgemein bekannte und anerkannte Prinzip der „Freiheit von Forschung und Lehre“. Hinzu kam, wie bereits hinsichtlich des Bildungsgedankens, dass Humboldt auch hier in Ablehnung des vorherrschenden Utilitarismus betonte, dass es nicht auf den Nützlichkeitsgedanken oder den Anwendungsbezug der wissenschaftlichen Erkenntnisse ankäme, sondern vor allem auf die Zweckfreiheit der Wissenschaft und des Studiums bei der Suche nach der Wahrheit.²⁰⁵

Aus der Verbindung des humanistischen Bildungsgedankens des Menschen in seiner Individualität mit den Ansprüchen der idealistischen Philosophie der Wissenschaft als

²⁰¹ Vgl. MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 318.

²⁰² HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 30. Unter den höheren wissenschaftlichen Einrichtungen, die er in seiner Denkschrift behandelt, versteht Humboldt die Universität und die Akademien der Wissenschaften und Künste. Vgl. Ebd. S. 35.

²⁰³ HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 379.

²⁰⁴ Die geforderte Freiheit und Offenheit bezog sich hinsichtlich der Kirche insbesondere auf geoffenbarte und theologisch gedeutete oder dogmatisch festgelegte religiöse Wahrheiten. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 21.

²⁰⁵ Vgl. HUMBOLDT [Schulplan], 1809/1964, S. 26.

Königsweg zur sittlichen Vervollkommnung des Menschen ging eine neue Auffassung vom Wesen des Gelehrten hervor. Fichte formulierte diese in bemerkenswerter Radikalität folgendermaßen: „Also der Gelehrte [...] soll der *sittlich beste* Mensch seines Zeitalters sein.“²⁰⁶ Dieser Aussage lag zugleich eine elitäre Minderheitenforderung zugrunde.²⁰⁷

Im wissenschaftlichen Streben nach der Erkenntnis von Wahrheit sollte die Universität folglich auf höchstem Niveau Bildung vermitteln: „Der Begriff der höheren wissenschaftlichen Anstalten, als des Gipfels, in dem alles, was unmittelbar für die moralische Kultur der Nation geschieht, zusammenkommt, beruht darauf, daß dieselben bestimmt sind, die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes zu bearbeiten, und als einen [...] Stoff der geistigen und sittlichen Bildung zu seiner Benutzung hinzugeben.“²⁰⁸ Gleichzeitig betonte Humboldt: „Allein der Hauptgesichtspunkt bleibt die Wissenschaft.“²⁰⁹ Als Voraussetzung für die Verbindung von Bildung und Wissenschaft in diesem Sinne musste die Universität nach Auffassung Schleiermachers, Fichtes und Humboldts der „reinen Idee der Wissenschaft“ gegenüber stehen. Die „reine Wissenschaft“ kann sich ihrer Meinung nach aber nur an einer von der Philosophie bestimmten Universität entfalten, da es der philosophische Geist ist, der die Einheit und die Bildungskraft des wissenschaftlichen Wissens sichert.²¹⁰

In der Folge wurde die Rolle der Philosophie an der Universität neu bestimmt. Die Philosophische Fakultät, die frühere Artistenfakultät, wurde zum Mittelpunkt der Universität und erhielt damit eine völlig neue Bedeutung: Sie füllte nun die leitende Rolle aus, die zuvor die Theologische Fakultät innehatte.²¹¹ Der Leitvorstellung der „universitas litterarum“ folgend umfasste die Universität in ihrem Bestreben nach der Erfassung der Wirklichkeit weiterhin alle wissenschaftlich anerkannten Disziplinen. Die bestehenden Fakultäten Jura, Medizin und Theologie bezogen sich in ihren fachlichen Fortschritten nun entsprechend dem Prinzip der „Einheit der Wissenschaften“ auf die

²⁰⁶ Aus FICHTE [Bestimmung], 1794 zitiert nach SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 55 (Hervorhebung im Original).

²⁰⁷ Vgl. dazu Zitate von Wolf und Schiller in SCHELSKY [Einsamkeit], S. 45 und 62.

²⁰⁸ HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 30.

²⁰⁹ HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 30.

²¹⁰ Vgl. SCHLEIERMACHER [Sämtliche Werke], 1846, FICHTE [Deducierter Plan], 1807 und HUMBOLDT [Bedingungen], 1814/1956, S. 93 f.

²¹¹ Die Fächer der so genannten freien Künste emanzipierten sich damit von der früheren Dominanz durch die höheren Fakultäten der Theologie, Jurisprudenz und Medizin. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 30.

Philosophie. Dadurch sollte einerseits ein Zerfall der Universität in einzelne Fachdisziplinen verhindert werden, andererseits sollte dadurch die persönlichkeitsbildende Funktion des Studiums auch in den berufsbezogenen Disziplinen wie Jura oder Medizin gewährleistet werden.

Infolge der Aufwertung der Philosophischen Fakultät übertrug Humboldt mit dem Litauischen Schulplan von 1809 die propädeutischen Aufgaben der früheren Artistenfakultät dem vorgeschalteten Gymnasium. Auf der einen Seite legte Humboldt dazu die staatliche Ausbildungspflicht für Gymnasiallehrer in der Philosophischen Fakultät fest und stellte damit sicher, dass nur Universitätsabsolventen mit Staatsexamen an Gymnasien unterrichteten. Auf der anderen Seite wurde das Abitur als allgemeine Abschlussprüfung an den Gymnasien eingeführt und unter staatliche Aufsicht gestellt.²¹²

Das Abitur berechnete jeden Absolventen zum Studium an einer preußischen Universität seiner Wahl.²¹³ Nach Humboldts Vorstellung sollte der Abiturient im Idealfall hierbei durch das Gymnasium so vorgebildet werden, „daß er physisch, sittlich und intellektuell der Freiheit und der Selbsttätigkeit überlassen werden kann und, vom Zwange entbunden, nicht zu Müßiggang oder zum praktischen Leben übergehen, sondern eine Sehnsucht in sich tragen wird, sich zur Wissenschaft zu erheben, die ihm bis dahin nur gleichsam von fern gezeigt war“²¹⁴. Als „Reifezeugnis“ zeichnete das Abitur seinen Träger somit als allgemein gebildet und als reif zum wissenschaftlichen Studium an einer höheren Bildungsinstitution aus.²¹⁵

Mit der neuhumanistischen Universitätskonzeption entstand auch ein neues soziales Leitbild für die an der Universität Tätigen, Gelehrte und Studenten. Humboldt zufolge war dies eine Lebensform der sozialen Einsamkeit sowie der bürgerlichen und geistigen Freiheit, verstanden als Zweckfreiheit der Wissenschaft und des Studiums.²¹⁶ Die einsam produktiven Gelehrte und Studenten sollten allerdings nicht in Isolation leben,

²¹² Mit Einführung des Staatsexamens und in Zusammenhang mit der Aufwertung der Artistenfakultät zur Philosophischen Fakultät gewann der Beruf des Lehrers, nun endgültig im Beamtenrang von Pfarrern, Regierungsräten und Ärzten, erheblich an Prestige. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 18.

²¹³ Das erfolgreiche Durchlaufen des Gymnasiums wurde somit Eingangstor zu Prestige und Privilegien in der preußischen Gesellschaft. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 18.

²¹⁴ HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 35.

²¹⁵ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 43.

²¹⁶ Vgl. HUMBOLDT [Schulplan] 1809/1964, S. 26. Diese Vorstellung der sozialen Einsamkeit hat ihren historischen Ursprung im Kloster. Ebenso wie die Mönche in ihren Klöstern vom Volk getrennt

sondern in Unabhängigkeit von Tagesaktualitäten die Muße und Konzentration finden, sich mit der „reinen Wissenschaft“ zu beschäftigen.²¹⁷ Gelöst von der Verkündung von Dogmen und befreit zur Suche nach Wahrheit, die auf der Vernunft gründet, konstituierte sich das soziale Leitbild von Akademikern wiederum in direktem Gegensatz zur aufgeklärten, utilitaristischen Idee der Universität als Stätte der Berufsausbildung.

So hatte sich der Antrittsvorlesung Friedrich Schillers zur Professur in Jena im Jahre 1789, in der Schiller den „Brotgelehrten“ vom „philosophischen Kopf“ unterschied, für das Berufsstudium rasch der verächtlich gemeinte Begriff des „Brotstudiums“ eingebürgert.²¹⁸ Insbesondere zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren die wichtigsten Schriften zur Hochschulreform von Polemik gegen das berufsorientierte Studium erfüllt. Die eigentliche Leistung der Universität wurde von den neuhumanistisch und idealistisch gesinnten Reformern vielmehr darin gesehen, es dem Studenten zumindest für einige Jahre zu ermöglichen, sich mit der zweckfreien Wissenschaft zu beschäftigen und sich damit der individuellen, sittlich-geistigen Vervollkommnung zu widmen.²¹⁹

Dadurch dass die einsame Wahrheitssuche als eigentliche universitäre Lebensform der Gelehrten propagiert wurde, wurden die Veranstaltungen der Wissensvermittlung an der Universität nebensächlich.²²⁰ Auch die bisherige Festschreibung der zu erlernenden Inhalte sollte durch gemeinsame Bestrebungen von Lehrenden und Lernenden ersetzt werden. Denn die geforderte geistige und akademische Freiheit beinhaltete zugleich die Freiheit von jeglicher Form schulischen Zwangs und direkter pädagogischer Autorität. In der Folge wurden keine verbindlichen Studiengänge eingerichtet, das Universitätsstudium wurde – bis auf eine Abschlussprüfung – von Prüfungen entlastet.²²¹ Das Studium war für Humboldt insofern kein auf einen Abschluss gerichtetes Berufs-

waren, sollten die Denker der Universität von der beruflichen Lebenspraxis gelöst werden. Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 91.

²¹⁷ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 22.

²¹⁸ Vgl. Schillers Vorlesung „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“, die nach Schelsky eine der frühesten Schriften über die neuhumanistisch-idealistische Universitätsidee ist. Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 45.

²¹⁹ Vgl. HUMBOLDT [Schulplan] 1809/1964, S. 13 f. Der Humboldtschen Konzeption zufolge wirkt aber die Lebenseinstellung, die sich der Student während seiner Zeit an der Universität angeeignet hat, im Anschluss an das Studium wiederum ins praktische Leben hinein. Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 79.

²²⁰ Vgl. HUMBOLDT [Schulplan] 1809/1964, S. 26.

²²¹ Vgl. MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 436. Ihre Reife und Befähigung zum Umgang mit dieser Art von unregulierter Lern- und Studienfreiheit stellten die Studenten der ideellen Konzeption nach mit Ablegen des Abiturs unter Beweis.

studium, sondern eine das Leben hindurch wirkende Existenzform: „Daher hat der Universitätsunterricht keine Grenze nach seinem Endpunkt zu, und für die Studierenden ist, streng genommen, kein Kennzeichen der Reife zu bestimmen.“²²²

Forschung und Lehre sind im Humboldtschen Universitätsentwurf als konstituierende Elemente von Wissenschaft nur dann bildend wirksam, wenn eine nicht Mittel und Objekt der anderen ist. Die akademische Lehre war für Humboldt hierbei weniger die Vermittlung abgemachter Kenntnisse als vielmehr selbst eine Art Produktion neuer Erkenntnisse.²²³ Lehre sollte insofern nicht primär Wissensvermittlung und folglich pädagogisch und didaktisch auf die Studenten ausgerichtet sein, sondern sie sollte die Ergänzung zur einsamen, produktiven Forschungstätigkeit des Professors bilden. Forschung und wissenschaftliche Erkenntnis rückten somit neben der Pflege, Aufbereitung und Weitergabe des Wissens in den Mittelpunkt der universitären Aufgabenstellung.²²⁴

In einer wechselseitigen Beeinflussung bildeten Forschung und Lehre für Humboldt eine Einheit, die Hochschullehrer und Studenten eng miteinander verklammerte.²²⁵ Der gemeinsame Bezugspunkt des Universitätslebens von Professoren und Studenten lag in der Wissenschaft: „Beide sind für die Wissenschaft da.“²²⁶ Als neue Aufgabe sollte der Professor als Lehrer Forscher sein und seine Studenten forschend lehren, während die Studenten nicht nur lernten, sondern zugleich als Lernende produktiv forschten.²²⁷ Das Leben an der Universität sollte sich der Humboldtschen Konzeption zufolge somit als gleichberechtigte Gelehrtengeselligkeit im gemeinsamen Erkenntnisstreben von

²²² HUMBOLDT [Schulplan], 1810/1964, S. 13. Gerade für die Entwicklung der Persönlichkeit erweist es sich als schwierig bis unmöglich, einen objektiven Endpunkt zu bestimmen, da sich jede objektive Festlegung letztlich als Zwang gegenüber dem Einzelnen erweist. Die Abschlussprüfung sollte die allgemein entwickelte Fähigkeit des Geprüften, seine Ausbildung der praktischen Urteilskraft und die Möglichkeit vernünftigen Handelns zeigen. Vgl. MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 436.

²²³ Er warnte daher davor, das Lehren gegenüber dem Forschen „in eine gleichsam niedrigere Sphäre zu verweisen“. Originalzitat von Humboldt aus einem Bericht vom 25.3.1809, zitiert nach MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 331. Vgl. auch HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 36.

²²⁴ Dies ist nach Schelsky zugleich der institutionelle Grundgedanke der Forschungsuniversität. Vgl. SCHELISKY [Einsamkeit], 1971, S. 74 f.

²²⁵ Vgl. HUMBOLDT [Schulplan] 1809/1964, S. 13 und HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 31. Aus dieser Auffassung heraus entstand das viel zitierte Prinzip der „Einheit von Forschung und Lehre“, das den Charakter der Universität als Stätte von Wissenschaft, Bildung und Wissensvermittlung betonte.

²²⁶ Vgl. HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 31.

²²⁷ Vgl. HUMBOLDT [Schulplan], 1810/1964, S. 13.

Professoren und Studenten abspielen.²²⁸ Die zentrale und dynamische Rolle der Forschung gemäß der neuen Universitätskonzeption ist hierbei nicht nur für die Entwicklung der deutschen Hochschulen wegweisend geworden, sondern hat auf das Universitätswesen vieler Länder ausgestrahlt.²²⁹

Während Humboldt in seiner Konzeption einerseits jeglichen Anwendungsbezug des Studiums außerhalb der im Studium erworbenen Persönlichkeitsbildung vernachlässigte, bewies er andererseits zugleich einen erstaunlichen Realitätssinn. So wies er der Philosophischen Fakultät im Zuge der Verlagerung der propädeutischen Aufgaben der früheren Artistenfakultät ins Gymnasium die Aufgabe der qualifizierten Berufsvorbereitung für die Lehrer an den Gymnasien zu. Humboldt sah die Erziehung zu selbständigem Denken und die Ausbildung persönlicher Fähigkeiten bei den Studenten an der Universität außerdem als wichtige Voraussetzung und Qualifikation der künftigen Staatsdiener in den hohen Ämtern der Staatsverwaltung.²³⁰ Die an der Universität allgemein ausgebildeten Studenten würden demzufolge später in der Praxis des öffentlichen und beruflichen Lebens von umso größerem Wert sein.

Die neuhumanistische Universitätskonzeption beruht somit auf dem althergebrachten Grundsatz der „Bildung durch Wissenschaft“, die nun durch die Einheit der Wissenschaften unter dem Dach der Philosophischen Fakultät gewährleistet werden sollte. Als bedeutende Neuerung wurde Wissenschaft nicht mehr als festgelegter Wissensbestand angesehen, sondern von religiösen Dogmen entbunden und damit zur Suche nach der Wahrheit befreit. In Verbindung mit dem idealistischen Bildungsideal, das auf die Selbstbestimmung des Menschen abzielte, wurde ein neues, ethisch anspruchsvolles Bild sowohl vom Wesen des Gelehrten als auch vom Wesen des Studenten geprägt. Abgeschieden vom täglichen Geschehen sollten diese gemeinsam forschend und lehrend die Wissenschaft voranbringen. Dieser Zustand war einer elitären

²²⁸ Man orientierte sich damit nun, wie bereits schon im Humanismus, an dem antiken Ideal der griechischen Akademie und des Sokratischen Dialogs. Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 72 f.

²²⁹ Für Menze werden im Humboldtschen Universitätsentwurf gar „die Grundzüge der neuzeitlichen Universität überhaupt vorgestellt“. Vgl. MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 314. So gründet sich beispielsweise das Renommee der weltweit anerkannten Harvard University unter anderem auf der Loslösung von dem eher verschulden britischen Modell und der Übernahme des Humboldtschen Konzepts der Einheit von Forschung und Lehre. Vgl. HEINZEL [Anforderungen], 1997, S. 28.

²³⁰ Humboldt schrieb der Universität in diesem Zusammenhang explizit die Aufgabe der Bildung der Jugend zu. Vgl. HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 37.

Minderheit zugedacht.²³¹ Ein wichtiger Aspekt dieser Universitätskonzeption war zudem die bewusste Ablehnung des damals vorherrschenden Utilitarismus, indem die Zweckfreiheit der wissenschaftlichen Betätigung und die Suche nach der Wahrheit um ihrer selbst willen betont wurden. Dennoch schlossen sich die Freiheit der Wissenschaft und der Dienst für Gesellschaft und Staat in der Humboldtschen Universitätskonzeption nicht aus, diese Verknüpfung wurde aber aufgrund der Ablehnung von Utilitarismus und Anwendungsbezug des Studiums im Neuhumanismus nicht besonders herausgestellt.

3.1.2.1.2 Die Rolle des Staates

Nachdem die der neuhumanistischen Universitätsidee zugrunde liegenden Konzeptionen von Bildung und Wissenschaft vorgestellt wurden, soll nun auf die Rolle eingegangen werden, die von den neuhumanistischen Denkern dem Staat zugedacht wurde. Die Rolle des Staates ist eng mit der Umsetzung der neuhumanistisch-idealistischen Ideen verbunden und daher bereits bei der Bildungs- und Wissenschaftskonzeption angeklungen, soll hier aber nochmals ausführlich vorgestellt werden. Dem traditionell für die Universitäten verantwortlichen Staat wurde weiterhin eine starke Rolle eingeräumt, und zwar sowohl hinsichtlich der organisatorischen Ausgestaltung der Universitäten als auch, als neues Element, hinsichtlich der Wahrung der universitären Freiheit.

In der Humboldtschen Universitätskonzeption wird dem Staat hinsichtlich Bildung und Universität eine bedeutende Stellung zugewiesen. So implizieren die neuhumanistisch-idealistischen Ideen nicht nur eine neue Universitätskonzeption, sondern auch die Entwicklung eines neuen Staates: Der Konzeption des Staates als Vertreter der utilitaristisch geprägten, gesellschaftlichen Interessen wird eine neue Staatsidee entgegengesetzt, nach welcher der Staat sich in seinen Zielsetzungen selbst dem Prinzip der Sittlichkeit und Wahrheit, also dem neuhumanistisch-idealistischen Bildungsideal, unterwerfen soll. Dieser so genannte Bildungs- oder Kulturstaat wird zum Identifikationspunkt und notwendigen Helfer der institutionellen Verwirklichung der neuhumanistisch-idealistischen Bildungskonzeption. Insbesondere in Zusammenhang mit der neuen Definition von Forschung als wichtigem Bestandteil von Wissen-

²³¹ Dies entsprach zugleich der Realität: An deutschen Universitäten gab es um 1800 circa 5 000

schaft soll der Staat in seiner neuen Funktion als Hüter der universitären Freiheit dienen.²³²

Ausgehend von dieser neuen Kulturstaatsidee kam dem Staat im Bildungswesen eine wichtige Rolle zu. Zunächst betrachtete Humboldt es hierbei als natürliche Verantwortung des Staates, auf allen Ebenen Bildung für die Menschen bereitzustellen. Er strebte während seiner Amtszeit nicht nur eine Universitätsreform, sondern auch eine umfassende Neuordnung des preußischen Bildungssystems an.²³³ Elementarschulen, weiterführende Schulen und Universitäten sollten gemeinsam dazu beitragen, die maßgeblichen Forderungen der Zeit nach dem Aufbrechen der ständischen Grenzen, politischer Freiheit und das Recht des Menschen auf Selbstbestimmung zu verwirklichen. Bereits in der Elementarschule sollten den Schülern daher die notwendigen Fähigkeiten zur Verwirklichung von Selbständigkeit und Freiheit als Mensch und Bürger gelehrt werden.

Humboldt brachte mit seinen Reformen beispielsweise auf Elementarschulebene die Ausbildung der Lehrer unter strenger staatlicher Aufsicht, er machte das Abitur zum staatlich anerkannten Gymnasialabschluss sowie zur Zugangsvoraussetzung an die Universität und stellte sicher, dass nur Universitätsabsolventen mit Staatsexamen an Gymnasien unterrichteten.²³⁴ Für die Universität sollte der Kulturstaat die notwendigen Freiräume schaffen. Im Bestreben um die Herstellung der optimalen sozialen und institutionellen Lebens- und Wirkungsmöglichkeiten des Geistes benötigte der damit beauftragte Staatsbeamte ein Wissen um das Wesen von Wissenschaft und Bildung, das dieser „nicht an die Gelehrten selbst delegieren [kann], sondern sie bleibt seine eigentümliche Aufgabe als gesetzgebender Staatsmann und als verwaltender Staatsbeamter der Hochschul- und Bildungspolitik“.²³⁵ Indem der Staat somit die bestmögliche Erziehung für künftige Staatsbeamte an der Universität bereitstellte,

Studenten. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 2 f.

²³² Vgl. HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 32.

²³³ Um 1800 war das preußische Schul- und Hochschulwesen in hohem Maße zersplittert: Landschulen, städtische Elementarschulen im unteren Bereich; Garnisonsschulen, verschiedene Arten von Lateinschulen sowie Real- und Gewerbeschulen im mittleren Bereich; alte und neue Universitäten sowie Spezial-Fachhochschulen im höheren Bereich. Die Vielfalt der Trägerschaften, Erziehungsabsichten und Ordnungsprinzipien trugen das Ihrige zur Komplexität der Situation bei. Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 39.

²³⁴ Das universitäre Examen der Philosophischen Fakultät erhielt dadurch zugleich einen wichtigen Status: Gymnasiallehrer mit Staatsexamen traten in den Beamtenrang ein. Vgl. MENZE [Bildungsreform], 1875, S. 191 f.

²³⁵ SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 112.

sicherte er sich gleichzeitig die eigene kulturstaatliche Entwicklung. Unverrückbare Grundüberzeugung war hierbei der Gedanke, dass es dem Staat letztlich auf die Bildung und Existenz solcher Gelehrten und Staatsdiener ankam.²³⁶

Welche Auswirkungen hatte diese neue Auffassung vom Staat nun für das staatliche Handeln gegenüber der Universität? Humboldt sah die Aufgabe des Staates hauptsächlich darin, das geistige Leben an der Universität zu ermöglichen, es aber nicht in seinen Inhalten durch Verordnungen oder Vorgaben zu lenken: „[Der Staat] muß sich eben immer bewußt bleiben, daß er nicht eigentlich [die Wissenschaft] bewirkt noch bewirken kann, ja, daß er vielmehr immer hinderlich ist, sobald er sich hineinmischt, daß die Sache an sich ohne ihn unendlich besser gehen würde, und daß es sich eigentlich nur so damit verhält: daß, da er nun einmal in der positiven Gesellschaft äußere Formen und Mittel für jedes irgend ausgebreitete Wirken geben muß, er die Pflicht hat, diese auch für die Bearbeitung der Wissenschaft herbeizuschaffen.“²³⁷ Der idealistischen Konzeption zufolge sollte die staatliche Kulturpolitik die Autonomie der Wissenschaft und Bildung somit als Pflicht anerkennen und diese um ihrer selbst willen, jederzeit als Zweck, niemals nur als Mittel unterstützen.²³⁸

Der Staat bekam folglich die Pflicht zugewiesen, das „unbestimmte und zufällige Wirken“ des Geistes zu institutionalisieren, gleichzeitig aber durch inhaltliche Zurückhaltung die Offenheit der geistigen und moralischen Entwicklung an der Universität zu garantieren.²³⁹ Der Staat darf hierbei von den Universitäten „nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern [muss] die innere Überzeugung hegen, daß, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke, und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen, von einem, von dem sich viel mehr zusammenfassen läßt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden

²³⁶ Vgl. HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 32.

²³⁷ HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 31.

²³⁸ Dies beruht auf der Voraussetzung, dass der Staat nicht partikulare Interessen aus der Gesellschaft, sondern absolute Zwecke verfolgt. Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 112.

²³⁹ Bezüglich der inhaltlichen Zurücknahme des Staates muss allerdings einschränkend mit Huber gesagt werden, dass ein Kulturstaat notwendigerweise Entscheidungen über kulturelle Entwicklungen treffen muss. Bei der Förderung von Kultur und Wissenschaft beispielsweise muss er entscheiden, was Kultur und Wissenschaft ist und was nicht. Durch Entscheidungen über das Wichtige und die Auswahl des zu Fördernden schaffen seine Förderungsmaßnahmen Kulturdifferenzierung und eine Rangordnung im Kultur- bzw. Wissenschaftsgefüge. Humboldt versuchte diese Problematik zu lösen, indem er die inhaltliche Bestimmung von Wissenschaft als aus dem Eigenleben der wissenschaftlichen Bildungsanstalt hervorgehend festsetzte. Die Entscheidungsbefugnisse des Staates wurden somit durch den Kulturstaatsgedanken beschränkt und zugleich an ihm ausgerichtet. Vgl. HUBER [Problematik], 1958, S. 14 ff. und S. 110.

können, als er in Bewegung zu setzen vermag²⁴⁰. Damit brachte Humboldt zugleich die neuhumanistisch-idealistische Forderung nach Zweckfreiheit der Wissenschaft in ihrer Suche nach der Wahrheit zum Ausdruck.

Neben der Bereitstellung der äußerlichen Rahmenbedingungen erkannte Humboldt dem Staat die wichtige Rolle des Hüters der universitären Freiheit zu, weil er einen Missbrauch der eigenen Freiräume durch die Universität im Rahmen ihrer Selbstverwaltung fürchtete. Gleichzeitig übertrug Humboldt dem Staat die Verantwortung und die Initiative für die institutionelle Veränderung der Hochschule, auch gegen das sozial natürliche Beharrungsvermögen der Gelehrtenkorporationen, da er einsah, dass korporative Selbstverwaltung in der Regel auf die Erhaltung, allenfalls auf die verbesserte Funktionalität der bestehenden, sich selbst verwaltenden Sozialkörper gerichtet ist. Die Verantwortung für die Wahrung der universitären Freiheit als auch für die institutionelle und organisatorische Veränderung der Universität kam damit dem Kulturstaat zu.

Auf dem Wege der Berufung der Hochschullehrer²⁴¹ sollte der Staat zugleich dafür sorgen, dass die Universität das sie konstituierende Prinzip, Wissenschaft als etwas stets zu Suchendes aufzufassen, einhielt und sich nicht durch Verschulung selbst abschaffte: „Die Ernennung der Universitätslehrer muß dem Staat ausschließlich vorbehalten bleiben [...]. Denn auf der Universität ist Antagonismus und Reibung heilsam und notwendig, und die Kollision, die zwischen Lehrern durch ihr Geschäft selbst entsteht, kann auch unwillkürlich ihren Gesichtspunkt verrücken. Auch ist die Beschaffenheit der Universitäten zu eng mit dem unmittelbaren Interesse des Staats verbunden.“²⁴²

Das Verhältnis von Staat als kulturpolitischer Hoheitsgewalt zur Universität als eigenständigem Ideenträger der Wissenschaft und Bildung sowie zur korporativen Selbstbestimmung von Gelehrten und Studenten sollte dem Humboldtschen Ideal zufolge von einem ausgewogenen Zusammenspiel der Kräfte bestimmt sein. Während die Universität durch Ausbildung gebildeter Staatsdiener den Staat „vermenschlichen“

²⁴⁰ HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 34.

²⁴¹ Die Berufung von Professoren durch den Staat korrespondierte hierbei mit der Tatsache, dass Professoren seit Erlass des allgemeinen Landrechts in Preußen von 1794 als Beamte und Angehörige der staatlichen Institution Universität dem Beamtenrecht unterstanden.

²⁴² HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 38. Mit dem unmittelbaren Staatsinteresse an der Universität ist die Erziehung aufgeklärter Staatsdiener gemeint.

sollte, hatte der Staat im Gegenzug die Aufgabe, die Universität zu kontrollieren, damit sie ihre ideellen Ziele und hohen Absichten beibehielt.²⁴³

Wie Menze schreibt, schlug Humboldt in Zusammenhang mit der Notwendigkeit, die Unabhängigkeit der Universität zu wahren und sie zugleich vor einem möglichen Missbrauch des Staates durch dessen organisatorische Machtstellung zu schützen, vor, der Universität eine großzügige staatliche Schenkung von Domänengütern zukommen zu lassen, über welche sie selbst bestimmen sollte. Für die Universität sah Humboldt in einer solchen Regelung der Finanzierung mehr Selbständigkeit, mehr innere Würde und größeres Vertrauen beim Ausland. Aus verschiedenen Gründen blieb aber die Zuständigkeit für die Finanzierung der Universität letztlich beim Staat.²⁴⁴

Grundsätzlich wird die traditionell einflussreiche Stellung des Staates hinsichtlich der Universitäten in der neuhumanistischen Universitätskonzeption weiterhin beibehalten. In Zusammenhang mit dem neuen Bild von Universität und Wissenschaft wird aber auch ein neues Bild des Staates propagiert. Bezüglich der Universität wird dem Kulturstaat insbesondere die Aufgabe übertragen, für die Freiheit der aus der Vormundschaft von Religion und Kirche entlassenen Wissenschaft zu sorgen. Unter strikter inhaltlicher Zurückhaltung hat der Kulturstaat folglich sowohl die Bereitstellung der äußerlichen Notwendigkeiten für die Universität zu übernehmen als auch die Verantwortung für die institutionelle Veränderung sowie die Aufgabe der Berufung der Hochschullehrer. Mittels einer derart staatlich organisierten und finanzierten Wissenschaftsautonomie sollte die Universität zugleich vor politischen und gesellschaftlichen Einflüssen abgeschirmt werden.²⁴⁵ In dem entstehenden Freiraum der inhaltlichen Zweckfreiheit von Forschung und Lehre sollten die fähigsten Gelehrten der Zeit die Wissenschaft voranbringen. Ein weiteres Merkmal des Kulturstaates war seine Aufgabe, auf allen Ebenen für Bildung zu sorgen – auch eine Idee, die bis heute in der deutschen Gesellschaft starken Einfluss behalten hat.

3.1.2.2 Kulturelle Brüche mit der Humboldtschen Universitätskonzeption

Die Grundprinzipien der neuhumanistisch-idealistischen Universitätskonzeption wurden damit in ihren normativen Forderungen und in ihrem ideellen Zusammenhang

²⁴³ Vgl. FALLON [University], 1980, S. 21.

²⁴⁴ Vgl. MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 311.

²⁴⁵ Vgl. HABERMAS [Idee], 1988, S. 149 f.

dargestellt. Wie wirkten sie sich aber nun auf die gesellschaftliche, die staatliche und die universitäre Realität aus? Welchen Einfluss hatten wiederum staatliche, wissenschaftliche, gesellschaftliche und universitäre Entwicklungen ihrerseits auf die Interpretation und Umsetzung der Humboldtschen Ideale?

Wie bereits angemerkt wurde die Berliner Universität 1809/10 nicht nur gegen die Idee der Nützlichkeit und des Utilitarismus, sondern auch gegen die alten Universitäten gegründet. Die Gründung der Berliner Universität war aber ursprünglich nicht zur Reform der bestehenden, tradierten Universitäten bestimmt, weswegen ihnen auch kein normativer Anspruch entgegengehalten wurde, dass sie sich nach der Neugründung auszurichten hätten. Dadurch dass die Humboldtschen Ideale von letzteren aber zu ihrer Reform übernommen wurden, hat sich die neuhumanistische Universitätskonzeption in ihrer Vorbildlichkeit unverhofft als Reform des gesamten bestehenden deutschen Universitätswesens ausgewirkt.²⁴⁶ Die Humboldtsche Gründung der Universität Berlin wurde dadurch sowohl ideell als auch strukturell zum Vorbild für alle deutschen Universitäten und trug somit zur Erneuerung der deutschen Universitäten bei.

Die tatsächliche Umsetzung der Humboldtschen Ideen in Deutschland erwies sich jedoch bereits im frühen 19. Jahrhundert als nicht realisierbar. Zwar wirken seine Ideen im heutigen Universitätssystem nach und es wird beispielsweise in Festreden noch immer gerne die Humboldtsche Tradition deutscher Universitäten betont, in der Praxis wurden die neuhumanistisch-idealistischen Leitideen aber aufgrund der weiteren gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Entwicklungen mit teilweise nahezu konträren Inhalten und Bedeutungen gefüllt. Ellwein nennt insbesondere zwei folgenreiche Brüche mit den Humboldtschen Idealen, von denen sich der eine auf das Konzept der allgemeinen Bildung, der andere sich auf das Verständnis von Wissenschaft bezieht.²⁴⁷ Die Humboldtsche Universität als Phönix, der aus der Asche der alten Universitäten steigt, ist insofern nach Mittelstraß von Beginn an ein Mythos.²⁴⁸

Die Humboldtsche Universitätsreform und die darauf folgenden Entwicklungen, die vor allem durch gesellschaftliche und innerwissenschaftliche Prozesse ausgelöst wurden, üben noch heute in kultureller wie auch in struktureller Hinsicht einen bedeutenden Einfluss auf das deutsche Bildungswesen aus und werden daher in den folgenden Absätzen beschrieben. Unter dem Blickwinkel der geschichtlichen Einflüsse

²⁴⁶ Vgl. MITTELSTRAß [Weisheit], 1994, S. 78 und 82.

²⁴⁷ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 115 ff.

²⁴⁸ Vgl. MITTELSTRAß [Weisheit], 1994, S. 82.

auf Kultur, Struktur, Aufbau und Funktionen des heutigen deutschen Hochschulwesens sowie seiner Bezüge zu Staat, Gesellschaft, Bildungs-, Wirtschafts- und Wissenschaftssystem wird zunächst die kulturelle Weiterentwicklung der neuhumanistischen Leitideen an den Universitäten im Deutschland des 19. Jahrhunderts vorgestellt, anschließend werden die strukturellen Auswirkungen der neuhumanistischen Universitätsreform erläutert.

3.1.2.2.1 Das Prinzip der „Bildung durch Wissenschaft“

Ein bedeutsamer Bruch mit den Humboldtschen Ideen fand hinsichtlich des Grundsatzes „Bildung durch Wissenschaft“ statt. So erhielten beide Begriffe, „Bildung“ und „Wissenschaft“, im Zuge der weiteren gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen eine neue Bedeutung. Während die Universitäten weiterhin am Grundsatz der „Bildung durch Wissenschaft“ festhielten, waren damit jedoch nun ganz andere Inhalte gemeint. In Ablehnung des Utilitarismus wurde zudem das neuhumanistische Prinzip der Zweckfreiheit von Wissenschaft und Forschung, Lehre und Studium in der sozialen Anerkennung durchgesetzt. Berufliche Praxis und Anwendungsorientierung wurden in der Folge im gesellschaftlichen Ansehen abgewertet, berufsbezogene Fächer konnten dadurch auf lange Zeit der Universität ferngehalten werden.

Bezugspunkt des idealistischen Bildungsideals war der Mensch, der unbeschadet seines Standes und seiner beruflichen Entwicklung eine „allgemeine Bildung“ erhalten soll.²⁴⁹ Dieses Ideal fiel jedoch der 1815 einsetzenden Restauration zum Opfer. So wurde schon bald nach 1815 die „allgemeine Bildung“ nach ständischen Bedürfnissen aufgegliedert, unterschiedlichen Schulformen zugewiesen und inhaltlich festgelegt. Indem Bildung abweichend von Humboldts Entwurf inhaltlich erfasst wurde, traten volkstümliche und gelehrte Bildung unversöhnlich gegeneinander. Die Unterschiede zwischen Volksschulen einerseits und höheren Schulen andererseits wurden betont. Mit dem ständisch gegliederten Schulwesen ging zugleich ein nach Ständen trennendes Bildungsdenken einher.²⁵⁰ Die ständisch und inhaltlich definierte „höhere“ Bildung

²⁴⁹ Humboldt zufolge sollten alle Schüler zur reinen Menschenbildung und zur Bürgerlichkeit erzogen werden. Vgl. MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 190 ff.

²⁵⁰ In diesem Zusammenhang wurden die von Humboldt zur Sicherung der Freiheit und Auflösung von Privilegien gedachten Prüfungen zum ständischen Selektionsinstrument. Vgl. MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 369.

genoss in der Folge weitaus mehr gesellschaftliches Ansehen als volkstümliche Bildung. Diese Entwicklung schlug sich auch in einer grundlegenden Veränderung des Selbstverständnisses der neuhumanistischen Universität nieder, vor allem hinsichtlich der Philosophischen Fakultät, die ursprünglich für die „allgemeine Bildung“ bestimmt gewesen war: „Allgemeine Bildung“ wurde nun in „höhere Bildung“ uminterpretiert.²⁵¹

Die in Gegensatz zum Utilitarismus stehenden neuhumanistischen Ideale wirkten in diesem Zusammenhang ebenfalls förderlich auf die nunmehr herausgehobene Stellung der Akademiker in der Gesellschaft. So wurden im Zuge der Gründung der Universität Berlin die Zweckfreiheit der gelehrten Bildung und die Autonomie des Geistes als Ideale gegenüber praktischen Kenntnissen und Tätigkeiten betont. Dieser Prozess vollzog sich durch das ausdrückliche Erklären des geistigen Bereichs zum Inbegriff der Kultur, welcher den Akademikern zur ausschließlichen oder vorwiegenden Tätigkeit zugeordnet und von einer anonymen Volkskultur, zum Beispiel bäuerlich-handwerklicher Prägung, abgehoben wurde. Gemeinsam mit der inhaltlich und ständisch definierten „höheren Bildung“ verlieh die gesellschaftlich anerkannte Autonomie der Kultur als sozialer Rang ihren Trägern die Qualifikation und Zugehörigkeit zur oberen Schicht und damit zugleich hohes Prestige in der Gesellschaft.²⁵²

Unterstützend begleitet wurde dieser Prozess davon, dass bereits die Beziehung des neuhumanistisch-idealistischen Universitätsideals zur sozialen Oberschicht sehr eng war. Schelsky schreibt dazu: „Geistiger und sozialer Eliteanspruch verschmelzen in dieser Bildungsvorstellung und diese Einheit erklärt die immer vorhandene Affinität dieses Universitätsideals zu den Herrschaftsschichten.“²⁵³ So stand das Bildungsideal des humanistischen Gelehrten schon seit Erasmus von Rotterdam in Gegensatz zu den Bildungsbedürfnissen des gewöhnlichen Volkes. Autoritäten dieses Bildungsideals, wie Fichte, Humboldt oder Schiller setzten es immer in irgendeiner Form vom praktischen,

²⁵¹ Die Uminterpretation der allgemeinen in höhere Bildung, die mit normativem Anspruch auftrat und andere Entwürfe kurzfristig erfolgreich unterdrückte, wurde aber von vielen Philologen gutgeheißen, die eine Festigung ihres mühsam errungenen eigenen Standes erstrebten. Vgl. MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 369.

²⁵² Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 90. Mit der Humboldtschen Reform wurden universitäre Privilegien somit nicht abgeschafft, sondern auf die Philosophische Fakultät ausgeweitet. Ben-David interpretiert daher die neuhumanistische Bewegung im Nachhinein als Streben der Mitglieder der Philosophischen Fakultät nach ebenbürtigen universitären Privilegien. Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 19.

²⁵³ SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 90.

erwerbstätigen, Güter produzierenden und damit berufstätigen Leben ab, wodurch das Bildungsideal einer Mußeklasse klar zu Tage trat.²⁵⁴

Die neuhumanistisch-idealistischen Ideale waren zudem sowohl von einem ethischen Ideal als auch von einer elitären Minderheitenforderung geprägt. So sprach der Philosoph Wolf in seinem Gutachten von 1803 beispielsweise davon, dass „nur sehr wenige und erlesene Seelen“²⁵⁵ zum Studium in der neu zu gründenden Institution vereint werden sollten. Schiller sprach von nur „einigen auserlesenen Zirkeln“ im Zusammenhang mit seinem Begriff der „ästhetischen Erziehung“, welche auf den philosophischen Geist bezogen war.²⁵⁶ Fichte brachte den ethischen Anspruch an den universitär gebildeten Menschen in der Forderung zum Ausdruck, der Gelehrte solle der sittlich beste Mensch sein.

In Relativierung des sozialen und ethischen Ideals hinsichtlich der Gelehrten in der Realität sei hierzu jedoch angemerkt, dass Humboldt bereits vor der offiziellen Eröffnung der neuen Universität folgendes über die Professoren, die er als hervorragende Gelehrte und geeignete Männer für die Umsetzung seiner Zielsetzung „Bildung durch Wissenschaft“ berufen hatte, an seine Frau schrieb: „Gelehrte dirigieren ist nicht viel besser, als eine Komödiantentruppe unter sich zu haben.“ Außerdem klagte er: „Mit wie vielen Schwierigkeiten ich bei dem allen zu kämpfen habe, wie die Gelehrten – die unbändigste und am schwersten zu befriedigende Menschenklasse – mit ihren sich ewig durchkreuzenden Interessen, ihrer Eifersucht, ihrem Neid, ihrer Lust zu regieren, ihren einseitigen Ansichten, wo jeder meint, dass nur sein Fach Unterstützung und Beförderung verdiene, mich umlagern [...]“²⁵⁷ Selbst die besten Gelehrten der damaligen Zeit schafften es somit nicht, dem Ideal des „gebildeten Menschen“ in ihren Handlungen nachzukommen, sondern blieben in kleinlichen Streitigkeiten stecken. Die

²⁵⁴ Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 89 und HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 31. Gleichzeitig ging Fichte davon aus, dass das allgemeine Gelehrtentum die tragende Schicht der zukünftigen Gesellschaft werden sollte und betonte damit die seiner Meinung nach höhere Bestimmung der wissenschaftlichen Ausbildung an der Universität. Hier wird der Führungsgedanke der „Akademikerschicht“ gegenüber dem „Volk“, des wissenschaftlich ausgebildeten gegenüber dem nicht wissenschaftlich ausgebildeten Stand, im Sinne einer geistigen, sittlichen und sozialen Verpflichtung geboren. Vgl. FICHTE [Bestimmung], 1794 nach SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 86 und HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 37.

²⁵⁵ Zitiert aus dem Gutachten Wolfs nach Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], S. 45.

²⁵⁶ Vgl. Originalzitate Schillers in SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, 62.

²⁵⁷ Humboldt in Briefen von 1808 und 1810 an seine Frau Caroline, zitiert nach MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 312. Nach Schelsky bieten diese Zitate auch einen Hinweis auf Humboldts Meinung über die Fähigkeit der Professoren zur Selbstverwaltung und zur allgemeinen Hochschulpolitik. Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 119.

hinter dem neuen Bild des Gelehrten stehenden Vorstellungen von sittlicher Vervollkommnung, Muße und Elite trugen allerdings entgegen den tatsächlichen Verhältnissen ihren Teil zur Durchsetzung des hohen Ansehens der Gelehrten und der Autonomie der Kultur in der sozialen Anerkennung der Gesellschaft bei.

Hinsichtlich der Studierenden schrieb Schleiermacher in einer vorausschauenden Anerkennung der späteren Realität: „Es ist unvermeidlich, daß viele zur Universität kommen, die eigentlich untauglich sind für die Wissenschaft im höchsten Sinne, ja daß diese den größten Haufen bilden.“²⁵⁸ Auch Humboldt war sich dessen bewusst, dass nicht alle Studenten die propagierte Lebensform erwerben würden. Ihm genügte aber bereits die Anerkennung des universitären Anspruchs auf sittliche Vervollkommnung als Norm und Leitbild durch die Unzureichenden, wenn sie diesen Anspruch auch nicht erfüllten.²⁵⁹

Obwohl infolge der ständisch orientierten Festlegung von Bildung die inhaltliche Allgemeinheit der höheren Bildung verloren gegangen war, hielt die Universität an der Idee der „Bildung durch Wissenschaft“ fest. „Bildung“ waren hierbei weiterhin Werte und verantwortliche Vernunft vorgeordnet, die noch dem Humboldtschen Konzept der allgemeinen Bildung entlehnt waren. Zum Umgang mit dem Begriff der „Bildung“ in Deutschland schreibt Vierhaus dementsprechend, dass dieser um 1800 zu einem Lieblings- und Zentralbegriff im deutschen Sprachraum wurde und „mit weitreichenden Folgen bis in die Gegenwart eine einzigartige philosophisch-ästhetische und pädagogische Überhöhung und zugleich ideologische Aufladung erfahren [hat], die nur in Zusammenhang mit der staatlich-gesellschaftlichen Entwicklung Deutschlands zu verstehen ist. Äquivalente zum Bildungsbegriff in seinem vollen Bedeutungsgehalt lassen sich in anderen Sprachen nicht auffinden, vor allem nicht seine Heraushebung über andere Begriffe wie ‚Erziehung‘ und ‚Ausbildung‘.“²⁶⁰

Im Zuge der oben beschriebenen Entwicklungen wurde die soziale Stellung der kulturellen Trägergruppen nicht mehr aus einer vorgegebenen ökonomischen oder politischen Rangfolge abgeleitet. Viele Akademiker waren damals materiell nicht besonders gut gestellt.²⁶¹ Vielmehr wurden Standesfragen zunehmend mit der Unterscheidung der Bildungsformen verknüpft, wobei die Zugehörigkeit zum höheren

²⁵⁸ Zitiert nach SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 51.

²⁵⁹ Vgl. HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 33.

²⁶⁰ VIERHAUS [Bildung], 1972, S. 508 f.

Stand nur durch das Kriterium der „höheren“ wissenschaftlichen Bildung zu erreichen war. Einerseits wurde die Bildungsvorstellung von den zu Beginn des 18. Jahrhunderts bestehenden Ständen gelöst, andererseits wurde ein sozial verstandener Bildungsdualismus geschaffen, der stark wertend zwischen volkstümlicher und gelehrter Bildung unterschied.

Dieser Bildungsdualismus verband sich nach Schelsky mit vorhandenen oder auftauchenden Dualismen innerhalb der Gesellschaft fast wie von selbst. Der Dualismus von Volk und Bildungselite passte sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts dem aufkommenden sozialen, ökonomisch-politisch geprägten Dualismus der beginnenden Industriegesellschaft an und schuf das Bündnis von „Besitz und Bildung“.²⁶² Indem Bildung zu einem mit Privilegien verbundenen Abgrenzungskriterium bestimmter Schichten wurde, erwarteten diese von der Universität die Verteidigung ihrer Vorrechte.²⁶³ Die Akademiker bildeten folglich gemeinsam mit dem Adel und dem Besitzbürgertum die herrschende Klasse und genossen hohes Ansehen in der Gesellschaft.

Im Ergebnis zeugt der Bruch mit dem idealistischen Konzept der allgemeinen Bildung davon, dass Neuhumanismus und Idealismus das ständische Denken nicht beseitigen konnten. Mit der Einführung eines ständisch definierten Unterschieds zwischen volkstümlicher und gelehrter Bildung ging die angestrebte Allgemeinheit der Bildung verloren, da Bildung entgegen der Humboldtschen Vorstellung von ihren Inhalten her definiert wurde. An der Universität erworbene „höhere Bildung“ wurde aber im Anschluss nicht nur ständisch und inhaltlich, sondern auch ethisch höher eingestuft – auch wenn die Realität nur zu oft davon abwich. Wissenschaftliche Bildung, das Ideal der geistigen Autonomie und die Ungebundenheit der an der Universität Tätigen wurde um 1800 zum Kriterium von hohem sozialem Rang und führte zu einer privilegierten Position der Universität und der in ihr Tätigen in der Gesellschaft.

Wie hinsichtlich der „allgemeinen Bildung“ kam es auch bezüglich der Idee der „Wissenschaft“ zu einem Bruch mit der Humboldtschen Konzeption. Im beginnenden 19. Jahrhundert bezeichnete Wissenschaft das Bemühen, neue Erkenntnisse auf das

²⁶¹ Abgesehen von Zeiten der „Akademikerschwemme“ hatten Akademiker jedoch im Staatsdienst sehr sichere, wenn auch nicht die besten Karriereaussichten. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 129.

²⁶² Die beginnende wissenschaftliche Zivilisation geriet dadurch zunehmend in Gegensatz zur kulturell-religiös fundierten Agrar- und Handwerksgesellschaft. Vgl. SCHELKY [Einsamkeit], 1971, S. 90.

²⁶³ Die Universitäten nutzten daher das ihnen allein zustehende Promotionsrecht sehr restriktiv, um das Entstehen neuer Akademikergruppen zu verhindern. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 120.

vorhandene Wissensgebäude zu beziehen. Details der Forschung sollten in den von allen Beteiligten begriffenen großen Zusammenhang eingebracht werden. In dem Maße aber, in dem sich das neue Prinzip der Wissenschaft als etwas „noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“²⁶⁴ durchsetzte, vermehrten sich die Inhalte. Hierbei trat die Frage nach den allgemeinen Zwecken von Wissenschaft im Laufe des 19. Jahrhunderts langsam in den Hintergrund, während man sich immer mehr um die Zwecke, Fragen und Methoden der Einzelwissenschaften bemühte.²⁶⁵

Insbesondere die zunächst der Philosophischen Fakultät zugeordneten Naturwissenschaften wandten sich zusehends von der philosophischen Spekulation ab und der empirisch gesicherten Erkenntnis zu.²⁶⁶ Aufgrund der darauf folgenden revolutionären Entdeckungen gewannen die Naturwissenschaften zunehmend an Bedeutung. Dies führte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zur Verselbständigung der Naturwissenschaften aus der Philosophischen Fakultät heraus. Wissenschaft, deren Einheit durch die Vorrangstellung der Philosophischen Fakultät gesichert werden sollte, differenzierte sich mehr und mehr in Einzeldisziplinen aus. Die Philosophische Fakultät wurde in der Folge zu einer von vielen Einzelwissenschaften. Allmählich verloren auch die in der Wissenschaft Tätigen das Bewusstsein ihrer Einheit.²⁶⁷

Die Bestimmung von Wissenschaft veränderte sich im Laufe dieses Prozesses: Aufgabe und Ziel der Wissenschaft wurde nun die Forschung.²⁶⁸ Wissenschaft erhielt vor allem in dem Maße, wie die Naturwissenschaften ein methodisches Selbstverständnis sowie eine präzise Berufsethik entwickelten, eine neue Bedeutung im Sinne von zweckfreier Forschung mittels einer objektiven und kritischen Methode.²⁶⁹ Zum

²⁶⁴ HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 379.

²⁶⁵ Vor allem die Gymnasien, die Vorstufe zur Universität, machten die inhaltliche Aufspaltung der wissenschaftlichen Disziplinen möglich: Der angehende Student erwarb am Gymnasium eine allgemeine Bildung als Hochschulreife und als Grundlage der jeweiligen Fachkenntnisse. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 129.

²⁶⁶ Die Naturwissenschaften waren noch bis circa 1840 innerhalb der Philosophischen Fakultät eingegliedert und zudem ein eher peripherer Teil der Universität, da ihre Bedeutung noch nicht erkannt worden war. Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 98.

²⁶⁷ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 124. Insbesondere in den Sprach- und Literaturwissenschaften hatten sich infolge der wissenschaftlichen Entwicklung bis Mitte des 19. Jahrhunderts viele neue Fächer etabliert und mit Professuren ihren wissenschaftlichen Rang erhalten. Vgl. Ebd. S. 127 f.

²⁶⁸ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 124 f.

²⁶⁹ Hierbei sei angemerkt, dass die objektive und kritische Methode der Wissenschaft ab der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts langsam erarbeitet wurde. Begrifflich ist daher mit Wissenschaft und ihren Methoden hier der jeweils zeitlich korrespondierende Stand der Wissenschaft gemeint. Wissenschaftliche Methoden im 19. Jahrhundert waren noch nicht mit den heutigen in ihrer Objektivität zu vergleichen.

hieraus folgenden Verhältnis der Wissenschaft zur Bildung schreibt Tenbruck: „Seither erregt es kaum Anstoß, Bildung als Produkt der kritischen und objektiven Methode der Wissenschaft anzusprechen und mit der Fähigkeit zu eigener Meinungsbildung und Erkenntnis sowie dem Ethos der Wahrheitsfindung gleichzusetzen.“²⁷⁰ Diese neue Definition von Wissenschaft stellte insofern auf einer Metaebene wieder ein verbindendes Element der nunmehr nebeneinander stehenden Einzelwissenschaften dar.

Zugleich diene die an den Universitäten vermittelte Bildung nun nicht mehr der Persönlichkeitsbildung, sondern wurde zur kognitiven Wissensbildung durch die Beschäftigung mit fachlich stark spezialisierten Inhalten. Zur wachsenden Anerkennung von Forschung als notwendigem Bestandteil nicht nur der Wissenschaft, sondern auch der wissenschaftlichen Ausbildung schreibt Ben-David: „No degree of intellectual virtuosity of breadth of knowledge can be considered a sign of higher education if it is unaccompanied by the exploration of new problems through research.“²⁷¹

Die bisherige „Einheit der Wissenschaften“ ging insbesondere dadurch zu Ende, dass die einzelnen Disziplinen im Zuge ihrer Befreiung zur Suche nach der Wahrheit immer tiefer in die eigenen fachlichen Grundlagen eintauchten und in der Folge nach und nach explizit ihre je eigenen inhaltlichen Grundlagen erarbeiteten. Als erste der Fakultäten tauschte die Medizin das Humboldtsche Konzept der „allgemeinen Bildung“ gegen das einer breiten medizinisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung ein.²⁷² Etwas später waren die Naturwissenschaften ebenfalls um eine gemeinsame inhaltliche Grundlegung bemüht. Die inhaltliche Aufspaltung wissenschaftlicher Bildung war zudem in der ständisch orientierten Gliederung des Bildungswesens angelegt, welche einerseits die Allgemeinheit der Bildungsinhalte von vornherein unterlief und andererseits aufgrund der höheren sozialen Anerkennung der Zweckfreiheit der gelehrten Bildung und der Autonomie des Geistes gegenüber praktischen Kenntnissen und Tätigkeiten die berufsbezogenen Fächer aus der Universität heraushielt.

So schloss die Universität, die das Monopol innehatte, zu definieren, was Wissenschaft und was wissenschaftswürdig war, bewusst und kategorisch die anwendungs- und berufsorientierten Disziplinen, insbesondere die Technischen, die Handels- und Landwirtschaftlichen Hochschulen, die Berg-, Forst- und Kunstakademien, aus dem Kreis der Wissenschaften und damit aus der Universität aus.

²⁷⁰ TENBRUCK [Bildung], 1966, S. 381.

²⁷¹ Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 73.

²⁷² Vgl. dazu ausführlich EULNER [Spezialfächer], 1970.

Technische Hochschulen, Handelsschulen, das Forst- und Bergwesen sowie verschiedene Künste begannen dennoch in eigenen Akademien ein erfolgreiches Eigenleben neben den Universitäten zu entwickeln.²⁷³ Die technischen Fächer, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer mehr Ansehen errangen und schließlich 1899 wissenschaftliche Gleichwertigkeit mit Universitäten erhielten, wandten sich entschieden „gegen die allgemeine Bildung, welche ihre Ziele nicht nur ausschloss, sondern ausdrücklich behinderte“²⁷⁴ und schufen in der Folge eine eigene technische Bildung.

Die technischen Hochschulen wichen von der traditionellen Praxis der Universitäten der Vergabe von Staatsexamen ab: Absolventen von technischen Hochschulen traten nur selten in den Staatsdienst ein, obwohl auch hier der staatliche Bedarf an Bauräten einmal den Gründungsimpuls gegeben hatte. In technischen Fächern ging es zudem nicht mehr primär um die „Bildung“ des Studenten. Vor diesem Hintergrund entstand das von den Technischen Hochschulen verliehene Diplom, welches zwar ein akademisches Diplom ist, aber auf unmittelbare Berufsausübung abhebt. Denn der Berufseintritt nach dem Studium verlangte sofortige Einsetzbarkeit. Gleichzeitig musste sich die wissenschaftliche Entwicklung an der Berufspraxis orientieren. So führt der Weg in die Professorenlaufbahn an einer Technischen Hochschule seitdem über eine längere Praxis in der Industrie, nicht über die Habilitation. Entgegen aller Ideologie trat dadurch mit dem Diplom die Berufsorientierung in die Hochschule ein.²⁷⁵

Im Ergebnis gab es nach Ellwein mehrere Konzepte von Bildung an und auch außerhalb der Universität, die nunmehr inhaltlich bestimmt waren.²⁷⁶ Menze beschreibt diesen geschichtlichen Prozess wie folgt: „Die Versuche aber, eine den klassischen Vorstellungen affine Universität einrichten zu wollen, scheitern an der wissenschaftlichen Entwicklung selbst, die, unbekümmert um solche Tendenzen, weiterschreitet und

²⁷³ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 26.

²⁷⁴ ELLWEIN [Universität], 1992, S. 121. Dies lag vor allem daran, dass die Universität anwendungsbezogene Fächer, wie die technischen Disziplinen aus dem Kreis der Wissenschaften ausschloss.

²⁷⁵ Das Diplom behielt aber eine gewisse Staatsnähe, nicht zuletzt aufgrund der staatlichen Trägerschaft der Hochschulen. Der Staat übernahm hierbei so etwas wie eine Gewährleistung, auch wenn die Hochschulen nicht unmittelbar seine Bedürfnisse befriedigten. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 248 f.

²⁷⁶ Ellwein sieht dies zugleich als Beginn einer allmählichen Auflösung der Einheit der Akademikerschaft – soweit sie nicht gesellschaftlich bedingt war – und des gemeinsamen Erlebnisses der Universität als Bildungseinrichtung mit Auswirkungen bis ins 20. Jahrhundert hinein. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 141 f.

in der Wendung gegen die abgelebten Leitbilder das Illusionäre und Utopische dieser durch wechselnde Interessen bestimmten Versuche erkennt.²⁷⁷ Die eigenständigen inhaltlichen Konzepte einer Grundbildung in den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen gingen zugleich mit einer Spezialisierung der gelehrten Inhalte einher. Sie führten zu kognitiver Wissensbildung anstelle von Persönlichkeitsbildung durch Beschäftigung mit Wissenschaft.²⁷⁸

Hinsichtlich der universitären Abneigung gegenüber Anwendungsorientierung und Berufsbezug war es den Universitäten noch lange möglich, den Technischen Hochschulen die wissenschaftliche Gleichwertigkeit und universitäre Privilegien zu verweigern.²⁷⁹ So wurde die Aufwertung der Technischen Hochschulen zu Universitäten erst im Jahre 1899 durch den Staat ermöglicht.²⁸⁰ Die damit verknüpften Entwicklungen, vor allem auch in Zusammenhang mit den ständisch definierten Inhalten von Bildung, wirken bis heute nach: „Das ‚Anwenden‘ genießt oft weniger (gesellschaftlichen) Rang als die Grundlagenforschung.“²⁸¹ Nach Schelsky hat die Forderung nach dem Vorrang der zweckfreien Forschung vor der anwendungsorientierten, beruflichen Ausbildung außerdem zu der Auswirkung geführt, dass „die Idee einer wissenschaftlichen Hochschule als Berufsausbildungsstätte [...] das dauerhafte Gegenbild der deutschen Universität dar[stellt].“²⁸²

„Wissenschaft“ blieb folglich weiterhin ideell mit „Bildung“ verknüpft. Beide Begriffe waren allerdings nun mit Inhalten gefüllt, die nicht ursprünglich von Humboldt gemeint waren: In Zusammenhang mit der ständischen Festlegung von Bildung kam der universitären Bildung im gesellschaftlichen Bewusstsein mehr Ansehen zu als jeder anderen Art von Bildung oder Ausbildung. Außerdem bezog sich dieser Grundsatz anstelle der von Humboldt gemeinten allgemeinen Bildung durch Wissenschaft unter dem Dach der Philosophie nun in der Realität auf eine kognitive, fachliche Wissensbildung und die Anwendung wissenschaftlicher Methoden, und damit auf die Vermittlung und das Lernen von spezialisierten Inhalten, die weniger anwendungs-

²⁷⁷ MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 431.

²⁷⁸ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 26.

²⁷⁹ So gab es während des 19. Jahrhunderts an Technischen Hochschulen keine Fakultäten oder Professuren, kein Promotionsrecht und kein Staatsexamen, welches den Eintritt von Ingenieuren in die Ratsebene ermöglicht hätte. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 128.

²⁸⁰ Die Technischen Hochschulen hatten zuvor ihre organisationsinternen Strukturen an diejenigen der Universitäten angepasst. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 34.

²⁸¹ ELLWEIN [Universität], 1992, S. 121.

²⁸² SCHELKY [Einsamkeit], 1971, S. 56.

bezogen und berufsorientiert, als vielmehr wissenschafts- bzw. forschungsorientiert ausgerichtet waren.

Trotzdem ist die deutsche Wissenschaft nach Tenbruck unabstreitbar der Überzeugung verhaftet geblieben, dass „Wissenschaft bildet“: „Während in anderen Ländern gelebte Bildungstraditionen und die feste Überlieferung gesellschaftlicher und nationaler Zwecke als Wegweiser in den Entscheidungen über die Gestalt der Universität zur Verfügung standen, blieb in Deutschland das Bekenntnis zur Wissenschaft und ihrer Bildungskraft der einzige Artikel des Glaubens und alleinige Richtschnur des Handelns.“²⁸³ Insbesondere in Verbindung mit der ständisch definierten Bildung wirkt dieses Prinzip noch heute im Verhältnis der Universitäten zu den beruflich orientierten Fachhochschulen nach. Letztere bieten zwar in der Regel eine angewandtere Berufsvorbereitung ihrer Absolventen als die Universitäten, dennoch genießen sie aufgrund eben dieses Berufsbezugs in der Gesellschaft ein weniger hohes Ansehen. In den Entwicklungen, die auf die Humboldtsche Universitätsreform folgten, liegen somit die Ursprünge der noch heute nachwirkenden ideellen Dualität von Persönlichkeitsentwicklung und Berufsqualifizierung.

3.1.2.2.2 Die Prinzipien der „Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre“

Wie bereits bei dem Prinzip der „Bildung durch Wissenschaft“ zeigte es sich auch in dem von Humboldt propagierten Verhältnis von Forschung und Lehre, dass Prinzipien und ihre Umsetzung in der Praxis sich nur allzu oft stark voneinander unterscheiden. Während in den Jahrzehnten nach der neuhumanistischen Universitätsreform in kleinen, wissenschaftlichen Laboren und Seminaren auf der Suche nach von Dogmen befreiter, wissenschaftlicher Erkenntnis die Einheit von Forschung und Lehre oftmals tatsächlich praktiziert wurde, kam es gegen Ende des 19. Jahrhunderts mit dem zunehmenden Abwandern der angewandten Forschung in außeruniversitäre Institute und den steigenden Studentenzahlen zu einer allmählichen Trennung von Forschung und Lehre. Die Idee der „Einheit von Forschung und Lehre“ wurde in der Folge auf die Person des Professors übertragen. Die Humboldtsche Universitätskonzeption mit ihrer Betonung der „Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre“ bot den deutschen Universitäten

²⁸³ TENBRUCK [Bildung], 1966, S. 366.

jedoch grundsätzlich einen breiten ideologischen Bezugsrahmen, innerhalb dessen sie weltweit herausragende wissenschaftliche Leistungen erbringen konnten.²⁸⁴

So wurde es den Gelehrten der Zeit mit dem neuen Leitsatz, die „Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“²⁸⁵ möglich, sich von überlieferten Dogmen zu lösen und nach der „reinen Erkenntnis“ zu suchen. Forschung wurde in der Folge innerhalb weniger Jahre, ab 1820, zum wichtigsten Bestandteil der universitären Tätigkeit in Deutschland. Mittels der Verbindung von Forschung und Lehre in kleinen, autonomen Forschungslaboren und -seminaren gelangten deutsche Wissenschaftler zu bahnbrechenden neuen Erkenntnissen in fast allen Disziplinen, vor allem in den Naturwissenschaften.²⁸⁶ Diese neue Art der Wissenschaftsorganisation führte zum Weltruhm der deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert.

Diese wissenschaftlichen Leistungen wurden anfangs von Professoren in kleinen Labors oder Studienzimmern, ohne Hilfskräfte und angewiesen auf das eigene Suchen, erbracht.²⁸⁷ In zunehmendem Maße gründete der operationale Erfolg der deutschen Universitäten aber auf den Lehrstuhlinhabern, die Labore und Seminare mit mehreren Studenten leiteten, in welchen sie Lehre und Forschung miteinander verbanden. Eines der bekanntesten Beispiele hierfür war das chemische Labor von Justus Liebig, das dieser ab 1826 in Gießen drei Jahrzehnte lang führte. Beginnend als Ausbildungsschule für Pharmazeuten, und damit ursprünglich wegen seines Anwendungsbezugs aus der Universität ausgegliedert, wurde es zunehmend zu einer Forschungsstätte. Um 1840 waren mehr als 50 Studenten pro Semester in Liebig's Labor mit Forschungsexperimenten beschäftigt, wodurch es möglich wurde, die Grenzen der Forschung immer weiter auszuweiten.²⁸⁸ Neben solchen Forschungslaboren entstanden auch universitäre Seminare, in denen forschungsorientierte Methoden angewandt wurden,

²⁸⁴ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 20.

²⁸⁵ HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 379.

²⁸⁶ Vgl. MCCLELLAND [State], 1980, S. 279.

²⁸⁷ Hier traf somit noch das Humboldtsche Prinzip des „Forschens in Einsamkeit und Freiheit“ zu, das aber bald von kollegialeren Arbeitsformen abgelöst wurde. Forschung wurde jedoch noch lange als charismatische Aktivität angesehen, die man kreativ und allein leistete. Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 49.

²⁸⁸ Liebig hielt im Sommer Vorlesungen und führte im Winter mit seinen Studenten anhand von immer verlässlicheren Instrumenten praktische Experimente durch. Praktische Fertigkeiten lernten die Studenten direkt vom Professor im Labor. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 24 f. Außer Liebig seien auch beispielsweise die chemischen Labore von Robert Bunsen in Heidelberg, von Hermann Kolbe in Leipzig und von Adolf von Baeyer in München genannt.

beispielsweise das im Jahre 1834 gegründete mathematisch-physische Seminar von Franz Neumann in Königsberg.

Nach Clark entwickelte sich diese neue Art der Forschungsorganisation unter enger Verbindung von Forschung und Lehre nicht ursprünglich aufgrund der Humboldtschen Ideale, sondern sie resultierte aus der praktischen Tätigkeit von Wissenschaftlern, die bereits vor Humboldt nach Wegen gesucht hatten, um Forschung mit Lehre zu vereinen. Humboldts Ideen schufen jedoch intellektuelle und organisationale Freiräume, wodurch diese neue Form, Wissenschaft zu betreiben, erst ermöglicht wurde.²⁸⁹ Dies geschah in der Folge in kleinen, autonomen Forschungsgruppen, Laboren und Seminaren. Professoren konnten sich hier hauptsächlich auf ihre Forschung konzentrieren, während sie gleichzeitig die Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern übernahmen, die ihnen bei der Forschung behilflich waren. Diese Art der Wissenschaftsorganisation wurde in der Folge weltweit zum Inbegriff der Verbindung von Forschung und Lehre.

Sowohl im gesellschaftlichen Ansehen als auch an den Universitäten hatten die einzelnen Professoren in Deutschland eine sehr starke Stellung inne. Nach Fallon wurde die einzigartige Brillanz deutscher Wissenschaft im 19. Jahrhundert erst durch die dort vorherrschende Lehrstuhlorganisation möglich.²⁹⁰ Diese basierte auf dem Prinzip von einer Professur pro Fach, wodurch ein Professor die Wissenschaft in seinem Fach an seiner jeweiligen Universität auf sich vereinigte und ein Widerstreit der Lehrmeinungen vermieden wurde.²⁹¹ Die jeweiligen Entdeckungen und Leistungen machten den Professor und mit ihm seine Universität berühmt. Mit Ellwein kann man sagen, „damals seien uneingeschränkt die Professoren die Universität gewesen“²⁹².

Gleichzeitig bedeutete die Machtstellung, die den Professoren als Lehrstuhlinhabern zukam, dass das gemeinsame, gleichberechtigte Streben von Professoren und Studenten nach der reinen Wissenschaft, das Humboldt angedacht hatte, in der Realität nicht zum Tragen kam. In Verbindung mit der bisher gelebten Tradition des alten Wissenschaftsbegriffs, der dem Lehrenden den „Besitz der Wahrheit“ zuschrieb und

²⁸⁹ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 30.

²⁹⁰ Vgl. FALLON [University], 1980, S. 51.

²⁹¹ Für Studenten, Doktoranden und Habilitanden bedeutete dies, dass sie während ihrer akademischen Qualifikationsphase der Macht des Professors in ihrem Fachgebiet nicht entgehen konnten, weil es keine konkurrierende Macht gab, und das Kollegialprinzip Konkurrenz auf der Ebene der Ordinarien vielmehr ausdrücklich ausschloss. Gleichzeitig konnten bestand für sie aber auch die Möglichkeit, gemeinsam mit einem herausragenden Professor an den entscheidenden Entdeckungen der Zeit mitzuarbeiten. Vgl. ELLWEIN [Universität], 992, S. 135.

²⁹² ELLWEIN [Universität], 1992, S. 132.

diesen folglich dem Lernenden gegenüber in eine soziale und organisatorische Vorrangstellung brachte, wurde das neuhumanistische Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre nun ideell auf die Professoren übertragen. Diese verkörperten in der Folge die Einheit von Forschung und Lehre in ihrer Person.²⁹³ In Anlehnung an das „forschende Lehren“ im Sinne Humboldts wurden den Professoren in dieser Rolle Fähigkeiten sowohl in der Forschung als auch in der Lehre zugeschrieben, obwohl diese von ihrer Natur her zwei sehr verschiedene Tätigkeiten darstellen, die unterschiedliche Ansätze, Talente und Fertigkeiten erfordern.²⁹⁴ Die Forschungstätigkeit des Professors wurde hierbei gegenüber der Lehre betont. In der Folge wurden bei der Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern die pädagogischen und didaktischen Aspekte ihrer anschließenden Lehrtätigkeit im Vergleich zu ihrer Ausbildung als forschende Wissenschaftler eher vernachlässigt.

Dennoch bekam man als im Labor tätiger Student in der Regel eine sehr gute Einführung in die Grundlagen und aktuellen Problemstellungen der Disziplin. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wuchs somit im deutschen Universitätssystem, das von mächtigen Lehrstuhlinhabern, die Forschung und Lehre in ihrer Person vereinten, geprägt war, eine neue Generation von Wissenschaftlern an den deutschen Universitäten heran, deren Einfluss auf das deutsche Hochschulsystem bis ins 20. Jahrhundert reichen sollte: „A genetic imprint was established for the system itself, one that would strongly persist in the twentieth century.“²⁹⁵

Namhafte wissenschaftliche Erkenntnisse, die auf der Anwendung von allmählich festgelegten, wissenschaftlich anerkannten Methoden und Werten gründeten, wurden immer mehr zum Kriterium für Berufungen in Deutschland. Dadurch wurde das Forschungsethos, das ursprünglich von einzelnen Professoren aufgestellt worden war, institutionalisiert.²⁹⁶ Dieses Ethos impliziert noch heute nach Mittelstraß folgende wissenschaftliche Tugenden: „Unbedingter Erkenntniswille, Rationalität ohne Wenn

²⁹³ Die Verbindung von Forschung und Lehre in der Person des Professors wurde hierbei nicht zuletzt deswegen als notwendig angesehen, da die Wissenschaften sowohl der neuen Konzeption nach als auch in der Realität ständig in Bewegung waren und nur die Professoren, die Forschung betrieben – so die Hoffnung – mit neuen Entwicklungen Schritt halten und dadurch als kompetent gelten konnten. Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 47.

²⁹⁴ Die potentielle Inkompatibilität von Exzellenz in beiden Bereichen ist nach Ben-David ein intrinsisches Problem der Einheit von Forschung und Lehre. Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 94.

²⁹⁵ CLARK [Inquiry], 1995, S. 20.

²⁹⁶ Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 97-103.

und Aber, Wahrhaftigkeit, produktive Skepsis, Selbstkritik.²⁹⁷ Berufliche Standards in der Wissenschaft bezogen zudem immer mehr die Verwendung objektiver, nachvollziehbarer wissenschaftlicher Methoden ein, verpönten Fälschung und Abschreiben und betonten das Ethos der Wahrheitsfindung.²⁹⁸

Um 1840 hatten die deutschen Universitäten bezüglich der Qualität der Ausbildung von Wissenschaftlern die Weltspitze erlangt.²⁹⁹ Daher kam eine Vielzahl von ausländischen Wissenschaftlern nach Deutschland, um die neuen Arbeitsmethoden in wissenschaftlichen Laboren und Seminaren kennen zu lernen und anschließend in ihren Heimatländern einzuführen. Weniger die organisatorischen Strukturen als vielmehr die neuen Methoden, die ihnen zugrunde liegenden Ideen der Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre im Streben nach wissenschaftlicher Erkenntnis sowie das wissenschaftliche Berufsethos fanden in der Folge auch im Ausland starken Widerhall und setzten sich im Laufe der Zeit weltweit durch.

Die wichtigsten Bedingungen für die erfolgreiche Entwicklung des deutschen Universitätssystems, starker wissenschaftlicher Wettbewerb und die Ausbreitung von Forschungslaboren und -seminaren, wurden nicht zuletzt durch die fragmentierten politischen Strukturen gefördert. Die nach der Reichsgründung durch Bismarck im Jahre 1871 im deutschen Reichsgebiet bestehenden über 20 Fürstentümer, Königreiche und freien Städte forcierten den wissenschaftlichen Wettbewerb, um die Expansion von Wissen zu unterstützen. So wurden universitäre Labore und Seminare von 1820 bis 1870 von den verschiedenen staatlichen Regierungen trotz konstant bleibender Studentenzahlen von circa 12 000 finanziell in viel stärkerem Maße direkt gefördert als zuvor, insbesondere da die Leistungsfähigkeit und das Ansehen von Universitäten immer weniger auf traditionellem Status als zunehmend auf den Forschungsergebnissen und Leistungen von Professoren sowie deren Laboren und Seminaren basierten.³⁰⁰

Mit der Industrialisierung wuchs auch das Interesse der deutschen Regierung wie der Industrie an universitärer Forschung, insbesondere in Technologien, die auch für

²⁹⁷ MITTELSTRAß [Weisheit], 1994, S. 85 f. Diese Tugenden haben sich aber Mittelstraß zufolge nur als Halbtugenden realisiert und überfordern häufiger als sie fördern: „Der Wissenschaftler, wie wir ihn uns, nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Einheit von Forschung und Lehre, wünschen, ist nicht die Normalität, eher schon die Ausnahme.“ MITTELSTRAß [Weisheit], 1994, S. 86.

²⁹⁸ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 132.

²⁹⁹ Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 22.

³⁰⁰ Die finanzielle Unterstützung von Laboren, Seminaren und Instituten wuchs Clark zufolge in diesem Zeitraum um rund 1000 Prozent, die Gehälter von Professoren wurden knapp verdoppelt. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 32.

Militärzwecke verwendet werden konnten, und Chemie. Neben den einzelnen Städten und Königreichen statteten daher auch Staat und Industrie die Universitäten großzügig finanziell aus. Im Jahre 1899 verlieh die preußische Regierung den Technischen Hochschulen das Promotionsrecht, womit der Widerstand der traditionellen Universitäten gegenüber einer Eingliederung der angewandten Hochschulen gebrochen wurde.³⁰¹ An den Universitäten bestand jedoch weiterhin große Ablehnung gegenüber anwendungsorientierter Forschung, wie sie teilweise in den Naturwissenschaften, an den Medizinischen Fakultäten und an den Technischen Hochschulen betrieben wurde.

Die überwiegend zweckfreie Forschungsorientierung der deutschen Universitäten in Verbindung mit der Ablehnung von Anwendungsbezügen führte zu einer Ausgliederung der angewandten Forschung in Institute außerhalb des Universitätsbereichs. So wurden nicht zuletzt aus Ungeduld mit universitären Widerständen und Restriktionen immer mehr staatlich unterstützte außeruniversitäre Forschungszentren für Physik, Chemie, Biologie und Medizin geschaffen. Die wichtigste war die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft, die 1911 gegründet und nach dem Zweiten Weltkrieg in die Max-Planck-Gesellschaft umbenannt wurde.³⁰² Bis zum Ersten Weltkrieg bestanden in Deutschland neben den Universitäten drei wichtige Forschungssektoren: Industrielabore, Technologieinstitute und staatliche Forschungszentren. Wettbewerb in der Forschung nahm eine neue Dimension an.³⁰³ Die Weltgeltung der deutschen Universitäten wie auch die hohe Anzahl an qualifizierten Wissenschaftlern, die sie hervorbrachten, legten hierbei den Grundstein für den Aufstieg Deutschlands zur erfolgreichen Industrienation.³⁰⁴

Der Ausbau des außeruniversitären Forschungssektors wurde unter anderem dadurch gefördert, dass manche Wissenschaftler den universitären Bereich als zu klein, zu schlecht finanziert und zu fixiert auf die Suche nach Wissen um seiner selbst willen ansahen und daher in außeruniversitäre Institute abwanderten. Die bleibenden Wissenschaftler begrüßten dies wiederum, da sie die angewandte Forschung aus der Universität ausgegliedert sehen wollten. Sie hingen Humboldts Idee an, derzufolge

³⁰¹ Fächer wie Landwirtschaft, Handel und Sozialpädagogik wurden hingegen erst in den 1960er Jahren in die Universitäten integriert, so sehr dominierte das Prinzip, dass an den Universitäten nur „wahre“ Wissenschaften mit ihren logischen und methodologischen Standards integriert sein sollten. Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 48.

³⁰² Die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft war eine nationale Gesellschaft, wurde aber mehr von der Industrie als vom Staat finanziert. Sie eröffnete selbständig neue Institute, deren Zahl im Jahre 1920 auf 20 angewachsen war. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 34 f.

³⁰³ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 34.

³⁰⁴ Vgl. dazu ausführlich MURMANN [Knowledge], 2003.

gesellschaftliche und politische Einflüsse aus der Universität herausgehalten werden sollten. Anstatt integrierend und flexibel auf neue Entwicklungen zu reagieren, wurden die deutschen Universitäten nicht zuletzt aufgrund ihres tiefen Misstrauens gegenüber berufsorientierter Ausbildung und gegenüber jeglicher Art der angewandten Forschung zunehmend rigide.

Sowohl durch die Gründung von außeruniversitären Forschungsinstituten, die sich im Gegensatz zu den Universitäten nicht um Lehre und Ausbildung kümmern mussten, als auch dadurch, dass Professoren innerhalb der Universitäten besondere Institute für Forschung einrichteten, wurde Lehre allmählich von Forschung getrennt.³⁰⁵ Dies lag einerseits daran, dass experimentelle Forschung, insbesondere in Physik, immer teurer wurde, da halb-industrielle Anlagen dafür gebraucht wurden. Andererseits stand diese Entwicklung in Zusammenhang mit den steigenden Studentenzahlen zu Ende des 19. Jahrhunderts, denen kein Ausbau an Ordinarienstellen entsprach. Dies wurde jedoch nicht zuletzt von besitzstandswahrenden Lehrstuhlinhabern befürwortet, die entstehende, neue disziplinäre Richtungen lieber unter ihrem Lehrstuhl integriert sehen wollten als diese als eigene Lehrstühle anzuerkennen.

Während die Aufgaben in der Lehre durch die steigende Zahl von Extraordinarien und Privatdozenten aufgefangen wurden, verschlechterte sich die individuelle Betreuung der Studenten durch die Professoren.³⁰⁶ Die zunehmende Größe der Universitäten schuf hierbei eine wachsende Kluft zwischen forschenden Professoren und ihren Studenten, da diese nicht mehr alle Studenten an ihren Seminaren teilnehmen bzw. in ihren Laboren arbeiten lassen konnten, sondern einige wenige dazu auswählten.³⁰⁷ Die Idee der Einheit von Forschung und Lehre stellte damit in der Realität schon bald für den Großteil der deutschen Studenten im Wesentlichen Rhetorik dar. In zunehmendem Maße boten Vorlesungen den für alle Studenten zugänglichen Rahmen des Studiums. Es zeigte sich immer mehr, dass Forschung und Lehre, nur unter bestimmten Bedingungen gemeinsam organisiert und ausgeführt werden können.³⁰⁸

³⁰⁵ Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 103.

³⁰⁶ Während im Jahre 1870 das Verhältnis von Professoren zu Studenten noch 9:1 war, betrug es im Jahre 1905 bereits 14:1. Dies bedeutete zugleich mehr Lehre und weniger Forschung im universitären Alltag. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 32 f.

³⁰⁷ Diese Entwicklung markierte den Anfang des späteren Übergangs von Elite- zu Massenhochschulen in Deutschland in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 33.

³⁰⁸ Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 94.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde zudem die Notwendigkeit unterschiedlicher Ausbildungen für angehende Wissenschaftler und für die wachsende Zahl angehender Berufstätiger außerhalb des universitären Bereichs dringlicher, denn Forschung hatte immer weniger mit berufsrelevanten Inhalten zu tun.³⁰⁹ Die Einheit von Forschung und Lehre, bislang die große Stärke der deutschen Universität, wurde immer mehr zu einem Problem. Trotzdem war es dem deutschen Hochschulsystem noch lange Zeit möglich, sowohl angehende Wissenschaftler, als auch Studenten, die anschließend einen Beruf in ihrem Fachgebiet ergreifen wollten, mit denselben Inhalten und Methoden auf ihre jeweils angestrebten Ziele vorzubereiten.³¹⁰ In Ablehnung der Berufsorientierung wurde im deutschen Universitätswesen besonderer Wert auf Forschungsorientierung und auf die Ausbildung einer kleinen Elite von Wissenschaftlern im Gegensatz zur Berufsausbildung des weitaus größeren Anteils von Studierenden gelegt.

Die Idee sowie die Praxis, dass Forschung ein wichtiger Bestandteil der universitären Ausbildung war, stammten somit ursprünglich aus Deutschland. Vor allem in Verbindung mit den Humboldtschen Prinzipien der „Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre“ breiteten sie sich rasch aus, führten zum Weltruhm der deutschen Universitäten und waren gegen Ende des 19. Jahrhunderts weltweit anerkannt. Noch bis in die 1870er Jahre waren die deutschen Universitäten die einzigen Orte der Welt, an denen ein Student in der neuen wissenschaftlichen Arbeitsweise unterwiesen wurde, welche Forschung und Lehre miteinander kombinierte. Die autonomen, in sich geschlossenen Forschungsgruppen wurden in der Folgezeit international sehr häufig repliziert, da viele tausende von Wissenschaftlern aus dem Ausland diese neue wissenschaftliche Arbeitsweise nach ihrer Rückkehr in ihre jeweiligen Heimaten mit leichten, kulturbedingten Modifikationen ein- und weiterführten.

Die Ablehnung gegenüber Anwendungsorientierung an deutschen Universitäten führte in Deutschland jedoch zur Abwanderung von angewandter Forschung in außeruniversitäre Forschungsinstitute. Die dadurch einsetzende Trennung von Forschung und Lehre wurde zusätzlich von den wachsenden Studentenzahlen gegen Ende des 19. Jahrhunderts unterstützt, auf die kein entsprechender Ausbau von Ordinarienstellen erfolgte. Dies wiederum hing eng damit zusammen, dass Professoren

³⁰⁹ Während Berufe in Forschung und Lehre eine direkte praktische Grundlage in ihrer jeweiligen Disziplin haben, sind Inhalte professioneller Berufsfelder, wie Jura oder Medizin, nicht mit der disziplinären, wissenschaftlichen Forschung deckungsgleich. Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 48.

sich gegen den Ausbau neuer Lehrstühlen wehrten, da ihre starke Stellung nicht zuletzt von ihrer geringen Zahl abhing. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts reagierten die deutschen Universitäten somit nicht integrativ und flexibel auf neue Entwicklungen, sondern sie wurden aufgrund ihres Hangs zur Besitzstandwahrung, der sich in tiefem Misstrauen gegenüber angewandter Forschung und berufsorientierter Ausbildung ausdrückte, zunehmend rigide und starr.

3.1.2.2.3 Das Prinzip des Kulturstaates

Nachdem die gesellschaftlichen, politischen und wissenschaftlichen Entwicklungen sowie ihre Auswirkungen auf die Humboldtschen Konzepte von Bildung und Wissenschaft im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts geschildert wurden, soll nun auf das Verhältnis der Universität zum Staat eingegangen werden.³¹¹ So hatte Humboldt dem Staat neben der Bereitstellung der äußerlichen Notwendigkeiten für die Universität auch die Verantwortung für die Wahrung der universitären Freiheit, für die institutionelle Veränderung sowie die Aufgabe der Berufung der Hochschullehrer zugewiesen. All dies sollte der Staat unter strikter inhaltlicher Zurückhaltung leisten. Konnte sich diese anspruchsvolle Idee nun in der zum Teil bereits angesprochenen Realität von Universität und Staat durchsetzen?

Historisch gesehen waren die Universitäten bereits 1794 im preußischen Nationalgesetz explizit als staatliche Organe festgelegt worden.³¹² Rund 40 Jahre nach der neuhumanistischen Universitätsreform, im Jahre 1850, wurde die Lehr- und Lernfreiheit in Artikel 20 der preußischen Verfassung mit dem berühmten Satz „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei“ verfassungsrechtlich festgeschrieben.³¹³ Hinsichtlich der Wahrung der universitären Freiheit durch den Staat bedeutete die rechtliche Anerkennung derselben zweierlei: Einerseits, dass der Staat den Universitäten als Institutionen der wissenschaftlichen Betätigung eine Freiheitssphäre im Sinne der

³¹⁰ Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 100.

³¹¹ Dieses wird mit dem Wissen darum dargestellt, dass die Beziehung des Staates zur Universität Berlin in der Folge auch für die anderen deutschen Universitäten galt.

³¹² Vgl. FALLON [University], 1980, S. 22.

³¹³ Vgl. FALLON [University], 1980, S. 29. Dieser Grundsatz wurde auch im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in Art. 5 (3) GG mit folgendem Wortlaut wieder aufgenommen: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei.“ In Anerkennung der Realität muss jedoch hinzugefügt werden, dass der Widerstreit um die akademische Freiheit nie beendet ist, sondern immer wieder aufs Neue geführt werden muss. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 29.

korporativen Selbstorganisation einräumen sollte, andererseits, dass der Staat die in Forschung und Lehre tätigen Personen vor staatlicher Einmischung bei ihrer Aufgabenerfüllung schützen sollte. Professoren und Dozenten sollten demzufolge ihre Lehrveranstaltungen inhaltlich und methodisch frei gestalten, ihre wissenschaftliche Lehrmeinung frei äußern und ihre Forschungsfragen frei wählen dürfen.³¹⁴

Nach Gadamer vollzog sich damit der Übergang von der „doctrina“ zur Forschung.³¹⁵ In der Praxis gab es jedoch zuvor eine Reihe von Problemen bezüglich der Erhaltung der Freiheit von Forschung und Lehre gegenüber staatlicher Einmischung im 19. Jahrhundert. Während Humboldt sich für den Rest seiner kurzen Amtszeit aktiv um verantwortliches staatliches Handeln hinsichtlich der Universitäten bemühte³¹⁶, erließ der Preußische Staat unter Metternich im Jahre 1819 mehrere Beschlüsse, die eine strenge Zensur der Lehre und der Veröffentlichungen mittels speziell dafür beauftragter Regierungsbevollmächtigter an den Universitäten durchsetzte. Diese Erlasse wurden erst mit der Revolution von 1848 wieder aufgehoben.³¹⁷

Ein weiteres Beispiel für einen politisch motivierten, staatlichen Eingriff in den universitären Bereich in Deutschland ist die Amtsenthebung von sieben Universitätsprofessoren in Göttingen, darunter die Gebrüder Grimm und Friederich Dahlmann, durch König Ernst August von Hannover im Jahre 1837, da sie ihn des Verfassungsbruchs beschuldigt hatten.³¹⁸ Nach einer von Fallon zitierten Studie wurden zudem zwischen 1817 und 1900 in der Theologie 102 von 311 Professoren gegen die ausdrücklichen Vorschläge der Fakultätsmitglieder von staatlicher Seite berufen. Bezeichnender Weise wurden vor 1918 auch keine Professoren an deutsche Universitäten berufen, die von ihrer Gesinnung her den Sozialdemokraten öffentlich nahe standen.³¹⁹ Anhand seiner Berufungs- und auch seiner Enthebungspolitik nahm der Staat somit aktiv Einfluss auf das universitäre Leben, allerdings nicht im

³¹⁴ In der universitären Praxis wurde die Lehr- und Lernfreiheit im Humboldtschen Sinne der Ablehnung jeglicher pädagogischer Autorität im Studium teilweise auch so verstanden, dass Professoren die Freiheit hatten, nicht zu lehren, und Studenten die Freiheit, nicht zu studieren. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 33.

³¹⁵ Vgl. GADAMER [Idee], 1988, S. 2 f.

³¹⁶ So unterstützte Humboldt zum Teil Regelungen im Hochschulwesen, die keineswegs seinen privaten philosophischen und pädagogischen Ansichten entsprachen, sich aber in die von ihm vertretene Kulturpolitik einfügten, derzufolge der Staat die Offenheit der geistigen und moralischen Entwicklung an den Universitäten gewährleisten sollte. Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 111 f.

³¹⁷ Vgl. FALLON [University], 1980, S. 48.

³¹⁸ Vgl. FALLON [University], 1980, S. 48 f.

Humboldtschen Sinne als Kulturstaat, sondern vielmehr auf dezidiert politisch motivierte Art und Weise. Das Konzept der universitären Freiheit sowie die konzeptuelle Trennung zwischen wissenschaftlicher Arbeit und privater Gesinnung von Professoren waren in der Realität noch bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht klar von politischen Interessen des Staates abgegrenzt.

Diese konträr zu Humboldts Idealen verlaufende Entwicklung hinsichtlich der Gewährleistung der Freiheit der Lehre durch den Staat hatte nach Menze nicht zuletzt mit der politischen Situation nach 1815 zu tun, in welcher die Verwirklichung der Humboldtschen Reformvorstellungen als Gefahr für Staat, Kirche, Moral, Ordnung und Gesellschaft angesehen wurde. Die den alten Strukturen verhafteten Staatsmänner erkannten, dass die geplante Veränderung des Bildungswesens, und damit die Loslösung von den bislang als Voraussetzung für ihre Tätigkeit bestehenden Traditionen, in ihrer Konsequenz die Grundlagen ihrer Existenz bedrohte.³²⁰ Dieser ungewollten Veränderung war ihrer Auffassung nach nur mittels einer immer stärkeren Präsenz des Staates im Bildungswesen beizukommen. Nach Menze wurde Bildung folglich als allgemein politischer Machtfaktor entdeckt, der „Bildungsreform zu einer Angelegenheit des Staates [macht], der alle Vollzüge fest in der Hand behält. Die Bildungspolitik selbst spiegelt die allgemeine Politik wider und wird von der Furcht beherrscht, es könne ein staatsfreier Raum entstehen, von woher der Staat selbst in seinen Interessen empfindlich beeinträchtigt würde.“³²¹

Die Humboldtsche Universitätskonzeption hatte sich jedoch unerwartet als Erneuerung aller deutschen Universitäten ausgewirkt. Insofern verteidigte die Professorenschaft in Deutschland die Lehr- und Lernfreiheit nach Kräften gegen staatliche Übergriffe. Die erneuerte Universität errang vor allem nach 1848 zunehmend mehr inhaltliche Freiheit und inneruniversitäre Autonomie, welche sie nicht zuletzt durch ein stärkeres Bündnis mit dem Bildungsbürgertum gegenüber Zugriffen des Staates absicherte.³²² Als hilfreicher Faktor bezüglich der allmählichen Durchsetzung

³¹⁹ In Jura wurden im gleichen Zeitraum 86 von 436 Professoren auf diese eingreifende Weise vom Staat eingesetzt. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 48 f.

³²⁰ Die neu proklamierte „allgemeine“ Menschenbildung hätte den überlieferten Staatsmechanismus, der nicht zuletzt wegen der teilweise auch gewaltsam hergestellten Übereinstimmung von Staatszwecken und Bildungszielen funktionierte, zerstört. Vgl. MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 469.

³²¹ MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 373.

³²² Aufgrund dieses Konsenses mit der Gesellschaft konnte die Universität nach Ellwein keine kritische Instanz sein, sondern sie wollte vielmehr die Führungsrolle übernehmen. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 125.

der universitären Freiheit erwies sich zudem, dass Professoren seit Erlass des allgemeinen Landrechts in Preußen von 1794 als Beamte und Angehörige der staatlichen Institution Universität dem Beamtenrecht unterstanden.³²³

Der Beamtenstatus ist seit Ende des 18. Jahrhunderts eng mit der Verpflichtung auf den Staat verbunden und sollte die Loslösung und Unabhängigkeit der Beamten von einzelnen Machthabern sicherstellen sowie eine gewisse Kontinuität des Staates über wechselnde Machthaber hinweg garantieren.³²⁴ Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde die erschwerte Auflösbarkeit des Beamtenverhältnisses üblich, und das Lebenszeitprinzip hinsichtlich der Anstellung von Beamten setzte sich zunehmend durch. Die universitäre Freiheit wie auch die konzeptuelle Trennung zwischen wissenschaftlicher Arbeit und privater Gesinnung von Professoren wurde damit in Deutschland gegen Ende des 19. Jahrhunderts sowohl durch deren Status als Beamte auf Lebenszeit als auch durch die Verbindung der Universität mit dem erstarkten Bildungsbürgertum mehr und mehr abgesichert und institutionalisiert.

Im Gegensatz zur Lehre war die Forschung vom Staat kaum zu gängeln. Nicht zuletzt aufgrund der wachsenden Spezialisierung der Forschung im Zuge ihrer Befreiung von Dogmen behielt die Universität als Staatsanstalt eine gewisse Autonomie gegenüber Staat und Politik.³²⁵ Die Durchführung von Forschung im deutschen Hochschulwesen wurde zudem durch deren formale Organisation an der Universität sowie durch die Verbeamtung von Professoren und durch deren geregeltes Einkommen abgesichert. All diese Umstände, in Verbindung mit dem Wettbewerb der Universitäten und der starken finanziellen Förderung von Forschung durch Kleinstaaten, Länder, Staat und Industrie, trugen mit dazu bei, dass die Bedeutung der Forschung im Laufe des 19. Jahrhunderts stark zunahm.

Mit dem Aufstieg der deutschen Universitäten zu Weltruhm in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wurden die Konzepte der Lehr- und Lernfreiheit zu Objekten nationalen Prestiges. Die Freiheit von Forschung und Lehre wurde mehr und mehr als

³²³ Während die Beamten noch während des Absolutismus unmittelbar ihrem jeweiligen Dienstherrn, nicht dem Gemeinwesen verpflichtet waren, hatte sich dies zur Zeit der Aufklärung verändert. Das allgemeine Landrecht war gesetzlicher Ausgangspunkt der Auffassung, dass Beamte nicht Diener des jeweiligen Fürsten, sondern Diener des Staates seien.

³²⁴ Vor der Reichsgründung unter Bismarck im Jahre 1871 regierten an die 40 souveräne Staaten die deutschen Lande. Auch danach bestand das neue Reich noch immer aus über 20 Fürstentümern, Königreichen und freien Städten. Vgl. FALLON [Freedom], 2002, S. 90.

³²⁵ Von dieser Entwicklung profitierte wiederum die Freiheit der Lehre. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 126 f.

Freiheit von staatlichen (und kirchlichen) Vorschriften bezüglich der gelehrten und zu erforschenden Inhalte anerkannt. In Verbindung mit der Verbeamtung wurden auch Amtsenthebungen von Professoren aus politischen Gründen in der Folge seltener. Um 1914 erwies sich die Auslegung der universitären Freiheit in diesem Sinne von staatlicher Seite her sogar als recht weit, „als die Universität zusammen mit dem Bildungsbürgertum der Republik mehr als skeptisch gegenüberstand und diese Republik erbittert von vielen Hochschulkathedern bekämpft wurde“³²⁶.

Neben Zensur, Berufungen und Amtsenthebungen gab es im 19. Jahrhundert jedoch auch andere Methoden der staatlichen Beeinflussung von Entwicklungen an den Universitäten, insbesondere durch die Finanzierung. Die Frage der Finanzierung der Universität Berlin durch eine großzügige staatliche Schenkung von Domänengütern im Sinne Humboldts war aufgrund entgegenstehender rechtlicher und politischer Gründe bis zu dessen Ausscheiden aus dem Amt nicht geregelt worden. Immer wieder war Humboldt darauf zurückgekommen, die Finanzierung der Universitäten wie des Schulwesens überhaupt auf die Nation zu übertragen. Darin hatte er vor allem die Möglichkeit gesehen, die Selbsttätigkeit der Nation zu aktivieren und in ihr das Bewusstsein zu schaffen, dass der Staat nicht den Bereich der Erziehung und Bildung vorschreibend besetzen dürfe, sondern dass sich jeder einzelne für diese Einrichtungen verantwortlich zu fühlen habe.³²⁷

In Übereinstimmung mit König Friedrich Wilhelm III. befand allerdings Humboldts Nachfolger Schuckmann, dass eine solche Finanzierung die Universität, die seit Erlass des preußischen Nationalgesetzes im Jahre 1794 eine staatliche Einrichtung war, zu unabhängig vom Staat machen würde. Der Plan einer großzügigen Schenkung von Domänengütern an die Universität Berlin wurde deswegen letztlich abgelehnt.³²⁸ Die Finanzierung der Universität Berlin sowie die Sicherung ihrer rechtlichen und organisatorischen Existenz blieben weiterhin staatliche Aufgaben. Dies galt in der Folge auch für die übrigen deutschen Universitäten.

³²⁶ ELLWEIN [Universität], 1992, S. 127. Das Anstellungsverhältnis von Professoren sowie ihre akademischen Leistungen in Forschung und Lehre wurden damit vom Staat zunehmend als von der politischen Gesinnung unabhängig angesehen.

³²⁷ Nach Humboldt nimmt die Nation „mehr Antheil an dem Schulwesen, wenn es auch in pecuniärer Hinsicht ihr Werk und ihre Eigenthum ist, und wird selbst aufgeklärter und gesitteter, wenn sie zur Begründung der Aufklärung und Sittlichkeit in der heranwachsenden Generation thätig mitwirkt“. Originalzitat Humboldts nach MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 309.

³²⁸ Vgl. FALLON [University], 1980, S. 23 f. und MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 308 und S. 310 f.

Welche Auswirkungen hatte diese Regelung der Finanzierung auf das Verhältnis von Universität und Staat? Im 19. Jahrhundert handelten die einzelnen Professoren die Budgets für ihre Labore, Institute und Seminare jeweils individuell mit dem jeweiligen Landesministerium aus. In der Folge entwickelte sich nur ein geringer Zusammenhalt unter den Professoren und eine schwache inneruniversitäre Verwaltungsstruktur an deutschen Universitäten.³²⁹ Während man zu Beginn des 19. Jahrhunderts an der Universität neben einer Bibliothek nur eine relativ geringe Ausstattung an Sachmitteln benötigte und sich die finanzielle Ausstattung der einzelnen Institute durch den Staat an der Anzahl der Studenten orientierte, wuchsen die Etats für die entstehenden Labore, Werkstätten und Kliniken ab 1850 beträchtlich an. Dies bedeutete, dass regelmäßige Verhandlungen der Professoren mit dem Staat über die sich ausdifferenzierenden, universitären Haushalte notwendig wurden. In diesen entschied die Staatsverwaltung über die weitere Entwicklung.³³⁰

Die deutschen Kleinstaaten wie auch der preußische Staat waren im 19. Jahrhundert stark an der Förderung des Wettbewerbs zwischen den Universitäten interessiert und finanzierten diese daher großzügig. Noch um die Jahrhundertwende zwischen 1882 und 1907 wurden unter dem preußischen Kultusminister Althoff beispielsweise an den neun Universitäten Preußens insgesamt 176 neue Institute, Seminare und Labore in den vier traditionellen Fakultäten geschaffen. Dies lag neben dem ausgeprägten Willen Althoffs, die Universitäten in ihren Grundzügen mitzugestalten, an der starken Verhandlungsposition der berufenen Professoren, die ihnen aus ihrer wissenschaftlichen Exzellenz erwuchs. Im Konkurrenzkampf mit anderen Ländern waren deutsche Staatsministerien im 19. Jahrhundert im Allgemeinen sehr empfänglich gegenüber dem Druckmittel, dass eine nicht ausreichende Finanzierung zu einer schlechteren Besetzung der Professorenstellen führen würde.³³¹

Zur engen Beziehung von Universität und Staat im Deutschland des 19. Jahrhundert gehörte auch, dass der Staat neben der Ausbildung von Juristen, Lehrern und Verwaltungsfachleuten an Universitäten die Ausbildung von Staatsdienern für Berufe förderte, die ein Jahrhundert später nicht mehr Staatsdiener im engeren Sinne waren,

³²⁹ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 28.

³³⁰ Indem die Professoren zu Antragstellern wurden, verloren sie wiederum einen Teil ihrer Unabhängigkeit gegenüber dem Staat. Auch hier achteten Ordinarien noch bis ins 20. Jahrhundert daher in der Regel darauf, öffentliche politische Äußerungen, die dem Ministerium missfallen könnten, zu vermeiden. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 49.

³³¹ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 31.

beispielsweise Ärzte, Bergingenieure, Architekten. Der Kreis der wissenschaftlich auszubildenden Staatsdiener war damals folglich erheblich größer als das heutige Staatsbeamtentum. Indem der Staat dadurch im Grunde die Interessen des gesamten wirtschaftlichen, technischen und sozialen Fortschritts jener Zeit vertrat, war er nicht nur Obrigkeit, sondern zugleich „Repräsentant der Gesellschaft als eines funktionierenden und sich entwickelnden Sozial- und Wirtschaftskörpers“³³².

In der Übertragung der formalen Aufgaben bezüglich der Bildungspolitik, der Rechtsgestaltung und der Verwaltung, sowie der Berufung der Hochschullehrer an den Staat hatte Humboldt das entscheidende politische Mittel gesehen, um die Wissenschaftlichkeit und die Offenheit der geistigen, moralischen und institutionellen Entwicklung an der Universität zu gewährleisten. Während der Staat in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts allerdings dessen ungeachtet in traditioneller Manier noch stark in die inhaltlichen Aspekte des universitären Lebens durch Zensur der Lehre und Nichtberufung bzw. Amtsenthebung politisch unliebsamer Professoren eingriff, setzten sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Verbeamtung auf Lebenszeit sowie, eng damit verbunden, der Schutz von akademischer Anstellung und Leistung unabhängig von der politischen Gesinnung der Professoren zunehmend durch.

Abgesehen vom Berufsrecht erhielten die Universitäten mit den Jahren eine gewisse Autonomie vom Staat hinsichtlich ihrer Selbstverwaltung innerhalb des engeren wissenschaftlichen Bereichs. Aufgrund der direkten Verhandlungen der Professoren mit dem Ministerium in Haushaltsfragen bildeten sich jedoch nur schwache interne Universitätsstrukturen aus. Durch die Zuweisung der Rolle des Hüters der universitären Freiheit an den Staat in Verbindung mit dessen realer Finanzmacht als alleiniger Finanzier der Universitäten wurde gleichzeitig die traditionell enge Verbindung zwischen den Universitäten und dem Staat weiter beibehalten und gestärkt. Sie wirkt noch im heutigen deutschen Hochschulsystem nach.³³³ So sind diese Aufgaben bis heute – auch im öffentlichen Bewusstsein – eine staatliche Aufgabe geblieben.

³³² SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 102 f. Insoweit als sich diese Rolle des Staates trotz veränderter Rahmenbedingungen im öffentlichen Bewusstsein in Deutschland erhielt, ist es noch bis heute die maßgebliche Verantwortung des Staates, für die Ausbildung von Hochschulabsolventen in Wirtschaft und Industrie wie auch traditionell für den Staatsdienst zu sorgen.

³³³ Vgl. FALLON [University], 1980, S. 21.

3.1.2.3 Strukturelle Auswirkungen der Humboldtschen Universitätsreform

Im Anschluss an die Darstellung der kulturellen Aspekte des Verhältnisses der deutschen Universitäten zu Gesellschaft, Wissenschaft, Forschung und Staat nach der Humboldtschen Universitätsreform sollen nun die strukturellen Auswirkungen der Reform auf die Universitäten betrachtet werden. Im neuhumanistischen Reformprozess der Universitäten wurden sowohl traditionelle Strukturen übernommen, als auch strukturelle Neuerungen eingeführt. Zur Beibehaltung von althergebrachten universitären Strukturen zählen beispielsweise das Charakteristikum der staatlichen Trägerschaft, der Aufbau der Universitäten in Fakultäten mit Lehrstühlen, die universitäre Selbstverwaltung. Strukturelle Neuerungen hingegen wurden zum Beispiel hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen, der Studienstrukturen wie auch der Stellung der Professoren vorgenommen.

Humboldt selbst war weniger an der Festlegung von organisatorischen Details für die Universität als vielmehr an der ideellen Grundkonzeption an sich sowie an der Besetzung der Professorenposten mit den fähigsten Gelehrten der Zeit interessiert, da er der Meinung war, das Organisatorische ergebe sich automatisch, wenn nur die richtigen Leute berufen würden.³³⁴ Nach Humboldts Ausscheiden aus dem Regierungsamt fiel daher Schleiermacher die Aufgabe der organisatorischen Ausgestaltung der neuen Universität zu.³³⁵ Die von Schleiermacher vorgeschlagene Organisationsstruktur der Universität als Staatsanstalt mit Staatsexamen als universitärem Abschluss, die Aufteilung in Fakultäten sowie die weitgehende Selbstverwaltung durch die Professoren wurde sowohl an der Universität Berlin als auch anschließend in ähnlicher Form an den anderen deutschen Universitäten umgesetzt.³³⁶ Von der damals vorhandenen strukturellen Wirklichkeit der alten Universitäten wurden insofern wesentliche Züge

³³⁴ So schreibt Humboldt: "Die Hauptsache beruht auf der Wahl der in Tätigkeit zu setzenden Männer." HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 34. Nicht zuletzt deswegen hatte er dem staatlichen Kultusministerium die letzte Entscheidungskompetenz in allen Berufungs- und Bleibeverhandlungen für Professoren zugewiesen.

³³⁵ Schleiermacher war nach Mittelstraß einer der prominentesten Vertreter der konservativen Erneuerer. Vgl. MITTELSTRAß [Weisheit], 1994, S. 80 f.

³³⁶ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 113. Zwar gab es keine formellen Beziehungen zwischen den preußischen und anderen deutschen Universitäten. Aber aufgrund der starken ideellen Ausstrahlung der Universitätsgründung in Berlin wurden ihre Verwaltungs- und Organisationsstrukturen auch für die Universitäten in anderen Gebieten, beispielsweise in Bayern, Baden und Württemberg, übernommen. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 36.

und Formen übernommen, welche bis in die Gegenwart hinein prägend auf die Struktur der deutschen Universitäten gewirkt haben.

Die Universitäten blieben somit, wie seit 1794 gesetzlich festgelegt, Staatsanstalten. Schleiermacher behielt ebenfalls die traditionelle Gliederung der mittelalterlichen Universitäten in die vier Fakultäten Philosophie, Jura, Medizin und Theologie für die neue Universität bei. Die einzelnen Fakultäten setzten sich aus verschiedenen Instituten und Seminaren zusammen, welche von je einem Ordinarius, einem ordentlichen Professor, mit völliger Kontrolle über sein Institut bzw. Seminar geleitet wurden. Die Universität wurde weiterhin von einem Rektor repräsentiert, der als „primus inter pares“, als Erster unter Gleichen, von den Fakultätsmitgliedern für eine bestimmte Amtsdauer gewählt wurde. Für akademische Entscheidungen, wie die Vergabe von universitären Abschlüssen, war ein Senat vorgesehen, der aus den Ordinarien bestand. Alle Ordinarien beteiligten sich direkt an der Selbstverwaltung.³³⁷ Auch nach der institutionellen Vergrößerung im 19. Jahrhundert behielt die Aufgabe der Selbstverwaltung eine bedeutende Rolle hinsichtlich der universitären Tätigkeit von Professoren.

Die Ordinarien repräsentierten nunmehr allein die Wissenschaft, „und zwar jeder für sich in dem nur von ihm vertretenen Fach“³³⁸. Der Ordinarius vereinte als Lehrstuhlinhaber alle intellektuelle Autorität auf sich, wodurch ein Widerstreit von Lehrmeinungen im Fach selbst an einer Universität vermieden werden sollte.³³⁹ Zudem verhandelten die Professoren in ihrer Funktion als Lehrstuhlinhaber direkt mit den staatlichen Ministerien über finanzielle Zuweisungen. Dadurch waren sie in finanziellen Fragen von den Ebenen der Universitätsleitung und der Fakultäten unabhängig. In der Konsequenz entwickelte sich eine schwache Universitätsstruktur: Weder eine starke Universitätsleitung oder -verwaltung noch ein enger Zusammenhalt zwischen den einzelnen Professoren bildete sich heraus.³⁴⁰

³³⁷ Im ersten Semester ihres Bestehens zählte die Universität Berlin beispielsweise 24 ordentliche Professoren. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 33 ff.

³³⁸ ELLWEIN [Universität], 1992, S. 114. Äußeres Merkmal eines wissenschaftlichen Faches war somit dessen Vertretung durch eine Professur an der Universität. Vgl. Ebd.

³³⁹ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 121.

³⁴⁰ Diese Merkmale sollten mit der Vermassung des Studiums im 20. Jahrhundert zu schwerwiegenden strukturellen Schwächen der deutschen Universität werden, stellten aber im 19. Jahrhundert, als einige hundert bis 2000 Studenten pro Universität – also circa 0,5 Prozent jedes Altersjahrgangs – eingeschrieben waren, noch kein Problem dar. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 28 f.

Im Allgemeinen hatten deutsche Professoren im 19. Jahrhundert eine herausgehobene Stellung inne. Der soziale Rang der Ordinarien wurde von ihrer Zugehörigkeit zur Oberschicht bestimmt, welche eng mit der ständischen Festlegung von Bildung und der gesellschaftlichen Anerkennung der Autonomie der Kultur zusammenhing. Eine andere wichtige Voraussetzung war ihre geringe Zahl. Mit der steigenden Bedeutung der Forschung im Laufe des 19. Jahrhunderts kam als weiteres Kriterium für das Ansehen eines Professors, und damit zugleich seiner Universität, dessen wissenschaftliche Leistung hinzu.

Für die Studierenden bestand mit Einführung des Abiturs als Zulassungskriterium zu jeder preußischen Universität eine große Freiheit in der Wahl der Universität. Dies förderte die weit verbreitete Mobilität der Studentenschaft im alten deutschen Universitätssystem. Ein Universitätswechsel erfolgte ohne Anerkennungsverlust von bereits erbrachten Leistungen und ohne aufwendiges Einschreibeverfahren. Aufgrund der von Humboldt propagierten Lehr- und Lernfreiheit genossen die Studenten zudem große Freiheit in der Wahl ihrer Kurse: Im Gegensatz zur klassischen Universität gab es kein festgelegtes Curriculum für Studenten mehr.³⁴¹ Dieses bestand stattdessen aus den Forschungsinteressen von Professoren und Studenten. Semester- oder Zwischenprüfungen hatten an der Universität als Stätte freier wissenschaftlicher Betätigung, intensiven Selbstlernens und Forschens ebenfalls keinen Platz mehr. Ebenso wenig gab es mehr einen genau festgelegten Endpunkt des Studiums, da dieses mehr als Existenzform denn als ein auf einen Abschluss gerichtetes Berufsstudium angesehen wurde. Nach einer nicht explizit festgelegten Anzahl von Studienjahren konnten die Studenten allerdings als ersten akademischen Abschluss das Staatsexamen oder den Dokortitel erwerben.

Das Angebot der Universität ließ sich insofern von den Studenten höchst unterschiedlich nutzen: Neben denjenigen, die ihre Studienzeit weniger der eigenen Bildung als vielmehr dem sozialen Leben, oft in studentischen Verbindungen, verschrieben³⁴², gab es auch diejenigen, die in engem Kontakt mit ihren Professoren intensiv wissenschaftlich arbeiteten. Die Universität ermöglichte somit herausragende wissenschaftliche Leistungen, erzwang aber weder das eine noch das andere

³⁴¹ Mit Ablegen des Abiturs hatten die Studenten, so die Humboldtsche Konzeption, sowohl die erforderliche Allgemeinbildung als auch die für diese Art des selbstbestimmten Studiums nötige Reife erlangt.

³⁴² Nach Clark betraf dies die Mehrheit der Studenten. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 23.

Studierverhalten. Obwohl sie in diesem Sinne keine Eliteeinrichtung war, die zu Höchstleistungen anhielt, verließ jeder Absolvent die Universität mit einem „normativen Qualifikations-Überschuß“³⁴³.

Unabhängig vom materiellen Vermögen sicherte ein Studium dem Absolventen den Eintritt in die gesellschaftliche Oberschicht. Für die meisten Studenten diente das Studium daher dem sozialen Fortkommen.³⁴⁴ Im Gegensatz zu den neuhumanistischen Leitideen, denen zufolge es hauptsächlich auf die zweckfreie Beschäftigung mit Wissenschaft an sich ankam, wollten die meisten Studenten später eine Profession, wie Medizin, Lehramt oder Jura, außerhalb der Universität ergreifen.³⁴⁵ Hierbei war das Staatsexamen Voraussetzung und Qualifikation, um Gymnasiallehrer, Jurist, Theologe oder Mediziner zu werden oder als Beamter im Staatsdienst Karriere zu machen. Das Staatsexamen gewährleistete insofern einerseits eine relativ klare Berufsorientierung der Studenten, andererseits mussten sie sich berufsbezogene Fachkenntnisse in zusätzlichen Vorbereitungs Jahren außerhalb der Universität aneignen.³⁴⁶

Denn an deutschen Universitäten wurden im 19. Jahrhundert sowohl angehende Wissenschaftler, als auch Studenten, die anschließend einen Beruf in ihrem Fachgebiet ergreifen wollten, mit denselben Inhalten und Methoden auf ihre jeweils angestrebten Ziele vorbereitet. Hierbei hatte die Ausbildung von Wissenschaftlern im Gegensatz zur Berufsausbildung Vorrang. Ben-David fasst diese zweifache Funktion der deutschen Universitäten so zusammen: „The German system has actually worked as a dual system, since it has concentrated a disproportionate effort on the training of an elite and provided a more general education to the bulk of the professionals.“³⁴⁷ Es erwies sich diesbezüglich mit der Zeit, dass die berufliche Vorbereitung, im Vergleich zur profunden wissenschaftlichen Ausbildung, welche einigen ausgewählten Nachwuchswissenschaftlern zukam, oftmals sehr unregelmäßig, ineffizient und oberflächlich war.

³⁴³ HONDRICH [Demokratisierung], 1972, S. 102.

³⁴⁴ Oft nahmen die Eltern große finanzielle Opfer auf sich, damit ihre Söhne studieren konnten. Unterkunft, Verpflegung, vor allem aber die Lebensgewohnheiten von Studenten und die Ansprüche der Studentenverbindungen, waren teuer. Solche Kosten gehörten aber, sozial gesehen, zur Eingliederung in die angestrebte Zielgruppe dazu. Vgl. ELLWEIN [Universität], 992, S. 137.

³⁴⁵ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 23. Als Professionen werden hier mit Engels Dienstleistungsberufe verstanden, die systematisch entwickeltes Wissen auf Probleme anwenden, die im Wertesystem einer Gesellschaft von hoher Bedeutung sind. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 143.

³⁴⁶ Ein Universitätsstudium war hierbei oft eher der Erreichung des dem damit verbundenen hohen sozialen Status dienlich, als dass es eine Hilfe für den späteren Beruf darstellte. Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 50. Noch heute ist der universitäre Abschluss in Medizin, Jura, Lehramt und teilweise auch in Theologie das Staatsexamen.

Ben-David führt hierfür insbesondere zwei Gründe an, die aufgrund ihrer Auswirkungen noch auf die heutige Situation im Hochschulwesen kurz referiert werden sollen.

Infolge der starken Abneigung der Universitäten gegenüber einer expliziten Berufsorientierung vermittelten sie den Studenten eine weniger berufsbezogene, mehr disziplinäre Ausbildung. Dies war den deutschen Universitäten insbesondere deswegen möglich, da der Staat für den Übergang von den universitären Fakultäten in einen Beruf im Anschluss an das Staatsexamen eine mehrjährige Vorbereitungszeit in den jeweiligen Wirkungsstätten sowie weitere, berufsorientierte Prüfungen vorgesehen hatte. Vor allem hinsichtlich der aus den vier traditionellen Fakultäten hervorgehenden Professionen Medizin, Jura, Theologie und Lehramt waren diese Vorbereitungszeiten oft zeitlich länger und unbezahlt, wodurch aus staatlicher Sicht zusätzlich eine schichtenspezifische, konservative Auslese unter den Hochschulabsolventen gewährleistet wurde. Die beruflichen Subsysteme sorgten somit für das praxisorientierte Fachwissen der Absolventen, die nach ihren Studien Vikare, Referendare und Assistenten wurden.³⁴⁸

Ein zweiter wichtiger Grund für die Vernachlässigung von berufsbezogenen Inhalten an den Universitäten lag in der Natur der anschließend ausgeübten Professionen. Da die Abnehmer von professionellen Leistungen, wie Arbeitgeber oder Patienten, aufgrund des für Professionen benötigten Spezialwissens oft nicht in der Lage sind, die Kompetenz des Professionals zu bewerten, vertrauen sie auf die Aussagekraft von Hochschulabschlüssen oder ähnlicher Qualifikationen.³⁴⁹ War es den Universitäten noch bis Ende des 19. Jahrhunderts möglich, auf der Notwendigkeit einer klassischen Ausbildung als Grundlage für die Ausübung von Professionen zu beharren und diese somit als Vertrauensbasis zu etablieren, so fand zeitgleich mit dem Erstarken der Naturwissenschaften ein Niedergang in der Qualität der klassischen Ausbildung an den Universitäten statt. Zwar wurde noch länger an der „allgemeinen“ Bildung, welche für die künftige Tätigkeit in der jeweiligen Profession oftmals irrelevant ist, als wichtiges

³⁴⁷ BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 51.

³⁴⁸ Bereits im 18. Jahrhundert unterschieden die Juristen zudem zwischen dem freien Studium und dem Pauken von Prüfungswissen beim Repetitor, den man wiederum für seine Dienste bezahlte. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. S. 51.

³⁴⁹ Dieses Vertrauen basiert auf der Annahme, dass die zertifizierte Person über gewisse intellektuelle Fähigkeiten, Kompetenzen und moralische Handlungsweisen verfügt, die für die effektive und

Element der spezialisierten, disziplinären Curricula festgehalten³⁵⁰, in zunehmendem Maße wurde aber wissenschaftliches Lernen als Mittel zur Sicherstellung von hoher Qualität in den Professionen angesehen, da es die Aufnahme in eine Profession mit intellektueller Leistung verknüpfte.³⁵¹

Aus diesen Gründen wurden nach Ben-David an deutschen Universitäten keine allgemein anerkannten Standards für praktische, berufsorientierte Kompetenzen eingeführt. Obwohl ein deutscher Studienabschluss oftmals auch ohne tiefer gehende Kompetenz oder Fachwissen erreicht werden konnte, zeichnete er seinen Besitzer doch zumindest mit einer allgemeinen Belesenheit in seinem Fach aus: „Nothing in the German system ensured a reasonable degree of competence. Such competence could be acquired, of course, but a professional degree could also be obtained without competence in either the disciplinary basis, or in the practical art of the profession. What a German degree stood for was very often a quasi-specialized, but actually rather general, philosophical erudition about one’s field of studies.”³⁵² Ein universitärer Abschluss und die Beschäftigung mit den wissenschaftlichen Grundlagen eines Faches zeugten folglich von intellektueller Qualität. Ohne damit Teil einer gezielt professionellen Kompetenz zu sein, erfüllten sie die Aufgabe der Vertrauensbildung von Leistungsabnehmern in die Kompetenzen der Professionals, und brachten letzteren zugleich sozialen Status³⁵³. Die notwendigen beruflichen Kenntnisse eigneten sich die Absolventen sodann in vom Staat dafür vorgesehenen Vorbereitungsjahren in der jeweiligen Profession an.

verantwortliche Ausübung der jeweiligen Tätigkeit notwendig sind. Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 32 f.

³⁵⁰ Für das Weiterbestehen der traditionellen Konzeption professioneller Hierarchie spricht beispielsweise die Beibehaltung von Latein als Voraussetzung für das Studium geisteswissenschaftlicher Fächer bis ins 21. Jahrhundert, insbesondere an bayerischen Universitäten. Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 49.

³⁵¹ Diese Art der Ausbildung war mit einer Quelle öffentlich anerkannter Wahrheit verbunden: Früher waren es die klassischen Texten der Antike, seit Mitte des 19. Jahrhunderts ist es wissenschaftliche Erkenntnis auf der Basis von Forschung. Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 38.

³⁵² BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 51. Nicht zuletzt, da das für die Praxis notwendige Maß an beherrschten Fähigkeiten nicht leicht zu definieren war, war es schwierig, allgemein anerkannte Standards aufzustellen und durchzusetzen. Insofern gab es wenig Widerstand gegen eine Korruption der Standards. Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 49 f.

³⁵³ Jedoch ist nach Ben-David die Beziehung zwischen Hochschulausbildung und Profession in der Realität sehr komplex. In den seltensten Fällen basiert die Praxis direkt auf theoretischem oder anderem spezialisiertem Fachwissen. Vielmehr existiert ein ganzes Spektrum von Beziehungen zwischen spezialisiertem Wissen und der beruflichen Praxis, wobei die erfolgreiche Anwendung des

Galt das Doktorat zu Beginn des 18. Jahrhunderts noch als ausreichende Qualifikation zur universitären Lehre, so entwickelte sich zunehmend die Habilitation, eine langjährige akademische Qualifikationsphase unter Aufsicht eines Professors, zur Eignungsprüfung für angehende Professoren und damit zu einem zweiten akademischen Abschluss. Sie umfasste eine Habilitationsschrift, die Leitung eines wissenschaftlichen Colloquiums mit Disputation und eine öffentliche Vorlesung.³⁵⁴ Zur Erlangung einer Professur musste ein habilitierter Gelehrter seine wissenschaftliche Arbeit sodann unabhängig weiterführen, bis er vom Ministerium auf einen freien Lehrstuhl berufen wurde.³⁵⁵ Er hatte hierbei die Möglichkeit, als Privatdozent Vorlesungen abzuhalten, für die seine studentischen Hörer einen Beitrag bezahlen mussten. Diesen Beitrag sammelte der Staat als Dienstleistung in Form einer Gebühr von den Studenten ein und bezahlte ihn anschließend dem Privatdozenten aus. Die Höhe des Gehalts war dadurch eng mit der Menge der Zuhörer gekoppelt.

Aufgrund der limitierten Anzahl von Ordinarienposten wurden Privatdozenten oft zunächst zu außerordentlichen Professoren berufen, wodurch sie sowohl in Rang als auch in Gehalt dem jeweiligen Ordinarius am Seminar bzw. Institut untergeordnet waren, jedoch gute Aussichten auf eine anschließende Berufung zum ordentlichen Professor hatten. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts betrug das durchschnittliche Alter eines Privatdozenten 33 Jahre, eines außerordentlichen Ordinarius 45 Jahre und eines Ordinarius 54 Jahre.³⁵⁶ Die bereits vor der neuhumanistischen Universitätsreform historisch gewachsene Organisation der Lehrenden in Ordinarien, außerordentliche Professoren und Privatdozenten blieb somit ebenfalls in Schleiermachers Entwurf erhalten und beeinflusst noch heute akademische Qualifikations- und Karrierewege in

Spezialwissens oft intuitiv ist und von den bisher gesammelten Erfahrungen abhängt. Vgl. BEN-DAVID [Learning], 1977, S. 31.

³⁵⁴ Vgl. FALLON [University], 1980, S. 30 ff. Während der Habilitationszeit übernahm der Habilitand Assistententätigkeiten für den betreuenden Professor, wie Vorlesungen oder Forschung im Auftrag des Professors. Er war nicht nur in arbeits- und gehaltstechnischen Fragen, sondern auch hinsichtlich der Inhalte sehr abhängig von seinem Professor.

³⁵⁵ Diese Periode der Wartezeit konnte bis zu 20 Jahren dauern, während der es nicht ungewöhnlich war, dass manch Anwärter den Mut verlor oder starb. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 42. Fallon unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Wortes „Berufung“, als es nicht üblich war, dass Kandidaten sich aktiv um freiwerdende Professuren bewarben. Vgl. Ebd. S. 45.

³⁵⁶ Die Ordinarien an der neu gegründeten Universität Berlin waren im Durchschnitt sogar 60 Jahre alt. Vgl. RINGER [Mandarins], 1969, S. 54. Der langwierige und oft schwierige Weg zu einem Ordinariat verweist nach Ellwein nicht zuletzt darauf, welche Belastungen die akademische Schicht auf sich nahm, um sich wieder aus den eigenen Reihen zu rekrutieren. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 137.

Deutschland. In diesem Zusammenhang setzte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts zunehmend die Verbeamtung der vom Staat berufenen Professoren durch.

Strukturell gesehen blieben die deutschen Universitäten somit staatliche Anstalten. Sie waren weiterhin in Fakultäten aufgeteilt, die sich aus verschiedenen Instituten und Seminaren zusammensetzten und von einem Ordinarius geleitet wurden. Die Ordinarien repräsentierten allein die Wissenschaft in ihrem Fach. Sie genossen daher in ihrem Fachgebiet und innerhalb der Universität unangefochtene Autorität sowie hohes soziales Ansehen. Alle Ordinarien beteiligten sich wie bisher direkt an der Selbstverwaltung, wobei der Rektor die Stellung des „primus inter pares“ einnahm. Aufgrund ihrer starken Stellung und ihrer direkten Verhandlungen über Haushaltsfragen mit den jeweiligen Staatsministerien entstand keine starke interne Universitätsstruktur.

Als Neuerung war das Studium nun geprägt von Lernfreiheit. Es gab keine Semester- oder Zwischenprüfungen mehr, als Abschlussprüfung konnte man aber nach mehreren Studienjahren das Staatsexamen oder den Doktor machen. Aufgrund der Abneigung der Universitäten gegenüber der beruflichen Praxis wurden im Studium dieselben wissenschaftsorientierten Inhalte für berufsorientierte wie auch für forschungsorientierte Studenten vermittelt. Dies war insbesondere deswegen möglich, als vom Staat nach dem Staatsexamen weitere Vorbereitungsjahre in den jeweiligen beruflichen Subsystemen vorgesehen waren. Als angehender Professor wurde allmählich als zweiter universitärer Abschluss nach dem Doktor die Habilitation eingeführt, nach deren Ablegen man in der Regel auf die Berufung an eine Universität wartete. Die Anzahl der Universitäten war noch bis Ende des 19. Jahrhunderts begrenzt, nur ein sehr geringer Prozentsatz der Bevölkerung studierte.

3.1.2.4 Die deutsche Universität im 19. Jahrhundert

Mit der neuhumanistischen Universitätsreform wurden hinsichtlich der Bildungs- und Wissenschaftskonzeption und der Rolle des Staates auf der einen Seite althergebrachte Ideen und bestehende Traditionen wieder aufgenommen, auf der anderen Seite wurde die Forschung von staatlicher Seite als neues Element eingeführt. Indem dadurch einerseits die Wissenschaft von religiösen Dogmen zur Suche nach der Wahrheit befreit wurde, andererseits der Staat zum Hüter der universitären Freiheit erklärt wurde, wirkte die Neuerung der Forschung wiederum verändernd auf die Bildungskonzeption und die Rolle des Staates ein.

Aus den zugleich damit einhergehenden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und universitären Veränderungen entwickelte sich der Typus der deutschen Universität im 19. Jahrhundert. In diesem wurden viele der traditionellen, universitären Strukturen weitergeführt, es kamen aber auch einige neue Elemente hinzu. Nicht zuletzt aufgrund der bahnbrechenden Forschungsleistungen, die während der Blütezeit der deutschen Universität im 19. Jahrhundert in ihm erbracht wurden, wurde der Typus der deutschen Universität mit seinen zugrunde liegenden Prinzipien der Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre weltweit berühmt und anerkannt.³⁵⁷

Dem deutschen Universitätstypus waren folgende Merkmale zueigen: Unangefochtener Vorrang der Universitäten im Hochschulbereich; Staatliche Trägerschaft; Hohe gesellschaftliche Reputation; Autonomie im engeren wissenschaftlichen Bereich, welche die Berufungspolitik allerdings nur bedingt einschloss; Steigende Bedeutung der wissenschaftlichen Forschung in Zusammenhang mit den Humboldtschen Prinzipien der Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre; Zunehmende fachliche Spezialisierung; Formal aus den traditionellen vier Fakultäten bestehend und inhaltlich alle die Fächer umfassend, welche nicht auf Anwendung abzielten; Innerhalb der Universitäten klare Führungsstellung der Ordinarien, die ihr Fachgebiet je allein vertraten; Abitur als Zulassungsvoraussetzung und Staatsexamen oder Doktor als universitärer Abschluss; Lehr- und Lernfreiheit; Wissenschaftliche Grundausbildung der Studenten; Überschaubarkeit der einzelnen Wissenschaften, der Universitäten und der Studentengänge.³⁵⁸

Der Typus der deutschen Universität des 19. Jahrhunderts vereinte somit in kultureller wie auch in struktureller Hinsicht Elemente der traditionellen Universitäten sowie Neuerungen, die sich im Zuge der Umsetzung der neuhumanistischen Universitätsreform ohne größere Reibungen in die vorhandenen Gegebenheiten eingefügt hatten. Wie bereits angemerkt und wie auch im Anschluss gezeigt werden wird, haben sich viele dieser Elemente bis in die heutige Zeit erhalten und prägen, zum Teil direkt, zum Teil indirekt, das deutsche Hochschulwesen in struktureller und kultureller Hinsicht noch immer mit. Letztlich scheiterte jedoch der Versuch, eine

³⁵⁷ “There is scarcely a single academic discipline in the late twentieth century that cannot identify significant, in many cases crucial, contributions by one or more nineteenth-century German scholars.” FALLON [University], 1980, S. 51.

³⁵⁸ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 227.

Universität entsprechend der Humboldtschen Vorstellungen einzurichten.³⁵⁹ Wegen der beschriebenen Neu- und Uminterpretationen seiner Ideen im Verlauf der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und universitären Entwicklung konnten die ideellen Ansprüche in der Realität nicht eingelöst werden. Dennoch hat die Humboldtsche Universitätskonzeption mit ihren Grundideen der Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre, Autonomie, Zweckfreiheit und Selbsttätigkeit ihre Anziehungskraft bis heute bewahrt.³⁶⁰

3.1.2.5 Beginnende strukturelle Probleme der deutschen Universität

Ab 1880 vermehrte sich die Anzahl von Studenten sprunghaft, ohne dass sich jedoch die Zahl der Ordinarien in ähnlicher Weise erhöhte. Waren es im Jahre 1880 noch circa 21 000 Studenten an rund 25 deutschen Hochschulen, so zählten die etwa 30 Universitäten und 15 Technischen Hochschulen im Jahre 1906 circa 50 000 Studenten, insbesondere aber in der Philosophischen Fakultät, Jura und Medizin.³⁶¹ Gründe dafür waren mehr Absolventen aus den Gymnasien, mehr Karrieremöglichkeiten für Universitätsabsolventen und die verbesserte wirtschaftliche Lage vieler Familien. Schleiermachers romantisches Ideal, demzufolge eine Person, der Ordinarius, alle intellektuelle Autorität auf sich vereinte, war aber nicht auf eine solche Entwicklung ausgelegt.

Anstatt nun die Anzahl der Ordinarien wie bisher im Zuge der Entstehung neuer wissenschaftlicher Disziplinen zu erhöhen, wurde mehr und mehr auf die Lehrtätigkeit von Extraordinarien, Privatdozenten und anderer Lehrkräfte ausgewichen. Dadurch übertraf die Anzahl dieser nicht-offiziellen Lehrkräfte bald diejenige der offiziellen Lehrkräfte.³⁶² Die zahlreichen nicht-offiziellen Lehrkräfte mussten daher in der Regel

³⁵⁹ Vgl. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 20. Nach Engels stehen an heutigen Universitäten nur mehr die Verankerung der Wissenschaft an der Universität und die Verbindung von Forschung und Lehre in der Person des Professors in der Humboldtschen Tradition. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 26.

³⁶⁰ Vor allem in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die klassische deutsche Universitätsidee wieder als erstrebenswertes Ideal und normierende Instanz für das faktische Geschehen in der Universität hervorgehoben. Vgl. dazu ausführlich ENGELS [Steuerung], 2001, S. 26 ff.

³⁶¹ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 321 ff.

³⁶² Im Wintersemester 1886/87 war Berlin die größte preußische Universität mit 5242 immatrikulierten Studenten. 72 Ordinarien standen hier 79 Extraordinarien und 122 Privatdozenten gegenüber. Im Gegensatz dazu war Marburg die kleinste preußische Universität mit 871 Studenten, 44 Ordinarien, 15 Extraordinarien und 18 Privatdozenten. Während Berlin damit schon von der Vergrößerungswelle

jahre- bis jahrzehntelang, oftmals auch vergeblich, auf freiwerdende ordentliche Lehrstühle warten. Während dieser Zeit bereicherten sie die Lehre und trugen viel zur Forschung bei, waren wirtschaftlich aber ganz auf Einnahmen außerhalb der Universität angewiesen.³⁶³

Lange Zeit ignorierten die Universitätsverwaltungen diese problematische Strukturveränderung, da Abhilfe erhöhten Mitteleinsatz bedeutet hätte. Die Ordinarien sahen weg, weil sie ihre Privilegien, zum Beispiel sichere Gehälter und andere Zuschüsse vom Monarchen, wahren wollten. Mit der Zeit entspann sich aber ein Konflikt um institutionelle Privilegien, um Geld und Gleichberechtigung innerhalb der deutschen Universität. Neben der Wissenschaftsentwicklung, die das einfache Prinzip von einer Professur pro Fach nicht mehr zuließ, führte auch die Personalentwicklung die Universitäten im Zuge der wachsenden Studentenzahlen in eine Krise, deren Effekte aber erst in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts wirksam wurden.³⁶⁴

Infolge der Ausdifferenzierung der Wissenschaften und der wachsenden Studentenzahlen fanden auch beträchtliche äußere Veränderungen an den Universitäten statt. Wurde noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein Teil der Veranstaltungen in den Sitzungszimmern der universitären Hauptgebäude durchgeführt, ein Teil bei den Professoren zu Hause, gab es gegen Ende des 19. Jahrhunderts in steigendem Maße Institute mit wissenschaftlichen Mitarbeitern, Labore für Physik und Chemie, eigene Arbeitszimmer für Professoren in den Universitätsgebäuden. Zunehmend standen einsam arbeitende Ordinarien neben Ordinarien als Leiter von regelrechten universitären Betrieben. Parallel dazu erfolgte eine allmähliche Personalvermehrung, beispielsweise in Bezug auf Pfleger in medizinischen Einrichtungen, Sprachlehrer, Personal für Bibliotheken, die Ordinarien vor ganz neue Aufgaben der Personalführung stellte.³⁶⁵

Die neue universitäre Organisationsstruktur blieb jedoch weiterhin der alten Ordinarien-Universität angepasst. So änderte sich trotz der Erhöhung der Anzahl der Ordinarien durch das Hinzukommen neuer wissenschaftlicher Disziplinen die Struktur der Selbstverwaltung an den Universitäten nicht. Alle Professoren nahmen weiterhin an

erfasst war, entsprach Marburg noch mehr der alten Konzeption. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 133.

³⁶³ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 136.

³⁶⁴ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 134. Die universitären Statuten blieben bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts unverändert. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 48.

³⁶⁵ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 135.

der Selbstverwaltung teil. Insbesondere da die Ordinarien ihre Haushaltsverhandlungen je einzeln und direkt mit den jeweiligen staatlichen Ministerien führten, entstand aber weder ein starker Zusammenhalt zwischen den Professoren noch eine starke Verwaltungsstruktur an der Universität selbst. Dieses Charakteristikum sollte mit der Expansion der Studentenzahlen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend zu einer strukturellen Schwäche der deutschen Universitäten werden.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts führten der zeitlich benötigte, hohe Aufwand für Forschung, die wachsende Zahl von außeruniversitären Forschungsinstituten und steigende Studentenzahlen zu einer allmählichen, strukturellen Trennung von Forschung und Lehre an der Universität. Nicht mehr jeder Student konnte an den Labor- und Seminaraktivitäten der Professoren teilnehmen. Vorlesungen als Veranstaltungen, zu denen grundsätzlich alle Studenten zugelassen waren, gewannen an Bedeutung. Mit der wachsenden Bedeutung der Naturwissenschaften bei gleichzeitiger Betonung der Zweckfreiheit der universitären Forschung geriet die Universität mehr und mehr in Konflikt mit der Anwendungsorientierung, vor allem gegenüber industriellen Anforderungen. Dies führte insbesondere zu einem verstärkten Abwandern der angewandten Forschung in außeruniversitäre Forschungsinstitute und in die Industrie.

Die Universitäten wurden gegen Ende des 19. Jahrhunderts aufgrund ihrer starken Reformresistenz zunehmend rigide. Nach Schoenbaum war die deutsche Universität gegen 1900 sogar so konservativ geworden, dass Veränderungen während der Weimarer Republik und des Dritten Reichs von vorübergehender Bedeutung waren: „By the end of the nineteenth century, the German university had become a very conservative institution – in fact, conservative enough to survive Bismarck, William II, and Hitler, attenuated but largely intact.“³⁶⁶ Die Beschreibung des Zeitraums vom Ende des 19. Jahrhunderts bis nach dem Zweiten Weltkrieg wird deswegen in dieser Arbeit übersprungen, da keine einschneidenden Veränderungen dauerhafter Natur bezüglich der deutschen Universität eintraten.³⁶⁷

³⁶⁶ SCHOENBAUM [University], 1973, S. 7.

³⁶⁷ Eine ausführliche Darstellung der deutschen Universität um 1900 ist nachzulesen bei PAULSEN [Universitäten], 1966, für die Zeit der Weimarer Republik bei RINGER [Mandarins], 1969. Die deutsche Universität im Dritten Reich beschreibt beispielsweise ARETIN [Universität], 1968.

3.1.3 Weiterentwicklung des deutschen Hochschulsystems nach dem Zweiten Weltkrieg

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg war von Restauration und anschließend starker Expansion im Hochschulbereich geprägt. Bald nach Kriegsende wurde hierbei in der westlichen Besatzungszone den Bundesländern nach dem föderalistischen Prinzip die Hoheit für den Bildungsbereich übertragen. Es wurde versucht, die Hochschulen nach den Humboldtschen Idealen wiederherzustellen. In den 60er Jahren setzte ein rapider Anstieg der Studentenzahlen ein, der zu Veränderungen in Ausgestaltung, Struktur und Funktionen der Hochschulen führte. Anfang der 70er Jahre traten die Fachhochschulen als neue Hochschulart neben die wissenschaftlichen Hochschulen. Im Jahre 1976 wurde das Hochschulrahmengesetz (HRG) verabschiedet, mit dem ein einheitlicher rechtlicher Rahmen für den Hochschulbereich in der Bundesrepublik geschaffen wurde. Hierbei wurde die alte Ordinarienuniversität von der Gruppenuniversität, teilweise auch Gremienuniversität genannt, abgelöst. Das Hochschulsystem in Deutschland basierte zudem fortan rechtlich auf der Annahme der prinzipiellen Gleichwertigkeit von Hochschulen und Abschlüssen.

Mit der Wiedervereinigung Deutschlands 1989 wurde über die Konzepte des einheitlichen, sozialistisch geformten Bildungssystems in der DDR (Deutsche Demokratische Republik) hinweggegangen, nicht zuletzt aufgrund der Gewinnung qualifizierter Wissenschaftler aus dem Westen im Zuge der personellen Erneuerung und Neugründung ganzer Fakultäten und Hochschulen, insbesondere in den Ideologie geprägten Fächern der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.³⁶⁸ Daher wird dessen Aufbau hier nur kurz angeschnitten. Dennoch darf nicht vergessen werden, dass die über 40 Jahre dauernde sozialistische Herrschaft tiefe Spuren hinterlassen hat, welche zu Schwierigkeiten im Rahmen der Angleichung der Hochschulen der DDR an das Hochschulsystem der Bundesrepublik führten. Der zeitliche Abschnitt von 1945 bis zu den 90er Jahren wird außerdem vornehmlich hinsichtlich der strukturellen und rechtlichen Veränderungen in der Bundesrepublik betrachtet, da das deutsche Hochschulsystem ideell weitgehend den zugrunde liegenden Ideen und Praxen verhaftet geblieben ist, die sich im 19. Jahrhundert aus der Humboldtschen Universitätskonzeption entwickelt hatten.

³⁶⁸ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 28.

3.1.3.1 Die Phase der Restauration

Die Universitäten waren während des Nationalsozialismus direkten politischen Eingriffen ausgesetzt gewesen, welche sich in der Gleichschaltung der Hochschulen, das heißt in der Besetzung von akademischen Behörden und teilweise von Professorenstellen mit zuverlässigen Nationalsozialisten sowie in der Entlassung von Professoren aufgrund von rassistischen und politischen Gründen, äußerten. Insbesondere das letztere Instrument nutzen die Nationalsozialisten in Zusammenhang mit finanziellen Kürzungen zur Verkleinerung, in manchen Fällen sogar zur Schließung, von Universitäten.³⁶⁹ Zwischen 1933 und 1938 wurde auch die Zahl der Studierenden um die Hälfte, von 121 000 auf 56 000 reduziert.³⁷⁰ Abgesehen von einzelnen Protesten, überwog an den Universitäten jedoch die Anpassung an die neuen Verhältnisse. Die von den Nationalsozialisten verordnete Weltanschauung wurde ebenso hingenommen wie die Mechanismen, mit denen man diese durchsetzte.³⁷¹

Nach 1945 waren die deutschen Universitäten daher institutionell, personell und moralisch geschwächt. In ihrer Größe und Anzahl verringert, der Mehrzahl ihrer besten Professoren beraubt und vollständig von der staatlichen Stellen- und Mittelzuweisung abhängig hatten die deutschen Universitäten den Anschluss an die internationale Wissenschaftsentwicklung, in der sie noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts führend gewesen waren, verloren. Der bis dahin beanspruchte moralische Kredit der Hochschullehrer war aufgebraucht. Die nationalsozialistische Hochschulpolitik hatte sich aber nicht vollständig an den deutschen Universitäten durchsetzen können. Als daher bald nach dem Krieg die Besatzungsmächte den Ländern die Verantwortung für die Hochschulen übertrugen, lebten die überlieferten Gepflogenheiten und Ideale des früheren Wissenschaftsbetriebs wieder auf und es kam zu keinem institutionellen Bruch.³⁷²

³⁶⁹ Offizielles Ziel der Nationalsozialisten war es, die Zahl der Universitäten um ein Drittel zu vermindern. Ungefähr 14,3 Prozent aller Hochschullehrer waren von den rassistischen und politischen Säuberungen der Nationalsozialisten betroffen. Einige der besten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler emigrierten, viele von ihnen in die USA. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 234.

³⁷⁰ Vgl. KEHM [Hochschulen], http://www.bpb.de/publikationen/9QKHCV,0,0,Hochschulen_in_Deutschland.html, 2004, Stand: 5.8.2004, 21:48.

³⁷¹ Diese waren Zensur, Bespitzelung, später auch Papierzuteilung und anderes. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 236.

³⁷² Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 237 und CLARK [Inquiry], 1995, S. 38.

Die Rekonstruktion des deutschen Hochschulwesens bestand in erster Linie in der Wiederherstellung und Bekräftigung der klassischen deutschen Universitätsidee. Breite gesellschaftliche Schichten forderten eine innere und äußere Erneuerung der Universität, wobei die Humboldtsche Universitätskonzeption als erstrebenswertes Ideal und normierende Instanz betont wurde. In der Folge wurden die Humboldtschen Ideen der inneren Autonomie, der Selbstverwaltung durch die Lehrstuhlinhaber sowie der Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre wieder bekräftigt.³⁷³ Innerhalb kurzer Zeit nahmen die deutschen Hochschulen wieder ihre klassische, elitäre Form der Jahrhundertwende und der Weimarer Republik an.³⁷⁴

Als bewusste Reaktion auf die Kompromittierung des Zentralstaats durch die Nationalsozialisten wurde in der 1949 gegründeten Bundesrepublik Deutschland das föderalistische Prinzip eingeführt. Kernstück der Eigenstaatlichkeit der Bundesländer wurde die „Kulturhoheit“, die allgemeine Kompetenz für den Bereich des Bildungswesens. Das Hochschulsystem entwickelte sich damit weitgehend unter staatlicher Aufsicht der einzelnen Bundesländer, private Institutionen spielten nur eine sehr geringe Rolle in der deutschen Hochschullandschaft. Überregionale Abstimmung erfolgte, soweit sie nötig wurde, auf staatlicher Seite im Rahmen der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) und auf Hochschulseite im Rahmen der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK).³⁷⁵ Als zunächst einzige Ausnahme hinsichtlich des föderalistischen Prinzips im Hochschulbereich behielt der Bund das Recht der Forschungsförderung.³⁷⁶

Von den 24 Universitäten und 14 Technischen Hochschulen des Deutschen Reiches von 1937 befanden sich nach 1945 noch 16 Universitäten und 9 Technische Hochschulen auf dem Gebiet der späteren Bundesrepublik.³⁷⁷ Die von den Ordinarien

³⁷³ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 26.

³⁷⁴ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 39.

³⁷⁵ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 5. Im Gegensatz dazu wurde in der ebenfalls 1949 gegründeten Deutschen Demokratischen Republik (DDR) ein strikt zentral gelenktes Hochschulwesen eingeführt, in dem die Forschung aus den Hochschulen weitgehend ausgelagert war. Vgl. Ebd. S. 1.

³⁷⁶ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 38. Ansätze einer Reform des deutschen Hochschulwesens nach dem zweiten Weltkrieg, die von deutschen Wissenschaftlern in dem so genannten Blauen Gutachten von 1948 artikuliert wurden und die Verbindung von Elementen des deutschen und der zeitgenössischen britischen und amerikanischen Hochschulsysteme vorsahen, beispielsweise die Einführung von Hochschulräten oder privaten Institutionen, waren recht schnell beiseite gelegt worden. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 56.

³⁷⁷ Auf dem späteren Gebiet der DDR befanden sich 6 Universitäten und 3 Technische Hochschulen. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 5.

getragene Selbstverwaltung der Universitäten wurde gestärkt und der weitgehend unstrukturierte Lehr- und Forschungsbetrieb wieder aufgenommen.³⁷⁸ Zugleich wurden die Lehrstuhlinhaber wieder zu dominanten Ordinarien, die sowohl ihre Forschungsinteressen wie auch ihre Doktoranden eigenständig aussuchen konnten und in ihrem Fachgebiet weitgehend unangreifbar waren. Noch im Jahre 1968 waren Professorenanwärter im Durchschnitt 44 Jahre alt, als sie auf ihre erste feste Stelle berufen wurden.³⁷⁹ Trotz des zunehmenden Andrangs von Studenten blieben die Universitäten in ihren Strukturen im klassischen Sinne auf die wissenschaftliche Bildung einer schmalen Elite ausgerichtet. Dies führte den amerikanischen Pädagogen, Politiker und früheren Präsidenten der Harvard University, James B. Conant, dazu, im Jahre 1964 die deutschen Universitäten als die besten der Welt zu bezeichnen – allerdings für das 19. Jahrhundert.³⁸⁰

3.1.3.2 Die Phase der Expansion

Mitte der 60er Jahre setzte mit den seit bereits einem Jahrzehnt steigenden Studentenzahlen und mit dem bildungspolitischen Umdenken die Phase der Expansion im deutschen Hochschulwesen ein. Vor allem der Einstellungswandel hinsichtlich der volkswirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Bedeutung der Bildung trug zu Veränderungen in der deutschen Universitätsstruktur bei. In den 60er Jahren wurde von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) ein steigender Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften in expandierenden Industrienationen prognostiziert, was in Deutschland zu Befürchtungen führte, der wirtschaftliche Aufschwung des Landes sei ohne Ausbau der weiterführenden Bildung erheblich gefährdet.³⁸¹ Gleichzeitig mit dem vom Bedarf her motivierten Aufruf zur Ausweitung der höheren Bildung wurde dem Bildungswesen auch als Instrument zur

³⁷⁸ Diesem lag weiterhin die Vorstellung zugrunde, dass die Studenten aufgrund ihrer Vorbildung im Gymnasium befähigt seien, sich im Rahmen des universitären Lehrangebotes die Qualifikationen für einen Studienabschluss selbständig anzueignen. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 5.

³⁷⁹ So dauerte das Studium bis zum Doktorat an die 7 Jahre, die Habilitation weitere 9 Jahre und der Zeitraum bis zur Berufung circa 7 weitere Jahre. Diese Zahlen ähneln damit sehr stark jenen des 19. Jahrhunderts. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 59.

³⁸⁰ Vgl. FALLON [University], 1980, S. 3.

³⁸¹ So erwies sich die Bundesrepublik im internationalen Vergleich der Beteiligung am Hochschulstudium anfang der 60er Jahre als „verspätete Nation“. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 6.

Herbeiführung gesellschaftlicher Gleichheit erhöhte Bedeutung zugemessen. Charakteristisch hierfür ist die Forderung „Bildung ist Bürgerrecht“ von Dahrendorf mit der Zielsetzung, breiten Bevölkerungsschichten den Zugang zu höherer Bildung zu ermöglichen. Aus verschiedenen Ecken kommend führten damit beide Ansätze zu Forderungen der Öffentlichkeit nach einer deutlichen Expansion des tertiären Bildungsbereichs. Die Realisierung der Chancengleichheit der Ausbildung wurde dabei unabhängig von der Absorptionsfähigkeit des Arbeitsmarktes verfolgt.³⁸²

In der Konsequenz kam es zu einer Öffnung der Hochschulen, immer mehr Schüler erlangten mit dem Erwerb der Hochschulreife die Studienberechtigung.³⁸³ Hatten 1950 erst 4% eines Altersjahrgangs ein Studium aufgenommen, so verdoppelte sich der Anteil 1960 auf 8%, im Jahre 1970 waren es 15%, 1980 rund 20%, 1990 etwa 25% und 2000 knapp 37%.³⁸⁴ Dieser Trend wurde in absoluten Studentenzahlen verstärkt durch die geburtenstarken Jahrgänge der 70er und 80er sowie durch die einsetzende Studienzeiterverlängerung, die auf ihre Weise ebenfalls die Inanspruchnahme der Hochschulen erhöhte.³⁸⁵ Um 1980 war der Sprung von einem elitären zu einem relativ offenen Hochschulsystem vollzogen.

Nach Ellwein wurde in keinem vergleichbaren Zeitraum so viel Geld für den Ausbau von Hochschulen, Neugründungen und Stipendien ausgegeben wie in den 60er und 70er Jahren.³⁸⁶ Aufgrund des immensen Anstiegs der Studentenzahlen bildeten diese hohen Investitionen jedoch nur ein Tropfen auf den heißen Stein. Den katastrophalen Zustand

³⁸² Vgl. ANWEILER [Deutschland], 1996, S. 32. Auch die starke finanzielle Förderung der deutschen Universitäten durch die Kleinstaaten Mitte des 19. Jahrhunderts hatte unabhängig von den gleich bleibenden Studentenzahlen stattgefunden und war mehr am wissenschaftlichen Fortschritt ausgerichtet gewesen. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 31. Bildungs- und Hochschulpolitik, die von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedürfnissen weitgehend abgekoppelt ist, hatte somit in Deutschland bereits Tradition.

³⁸³ Der Schwerpunkt der Schülerzahlen in den einzelnen Zweigen des dreigliedrigen Schulwesens hat sich seit den 60er Jahren von den Hauptschulen in die Realschulen und Gymnasien verschoben. Stellten die Hauptschüler im Jahre 1960 noch drei Viertel aller Schulabgänger so sind es heute nur mehr 38%, die mittlere Reife erwerben heute mehr als ein Drittel eines Altersjahrgangs im Vergleich zu 16% im Jahre 1960 und mehr als ein Drittel erreichen inzwischen die Hochschulreife an den Gymnasien gegenüber 9% im Jahre 1960. Vgl. ENGELN-KEFER [Standortfaktor], 1993, S. 78 und SPIEGEL-Buchverlag [Jahrbuch 2003], 2002, S. 559.

³⁸⁴ Vgl. HEINZEL [Anforderungen], 1997, S. 26 und SPIEGEL-Buchverlag [Jahrbuch 2003], 2002, S. 559.

³⁸⁵ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 244. Nach Fallon stieg zwischen 1950 und 1965 der Prozentsatz von Studierenden im 9. oder höheren Semester von 12,4 % auf 30,5 %, von Studierenden im 11. oder höheren Semester von 2,5 % auf 16,8 %. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 72.

³⁸⁶ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 254. Da die Hochschulbudgets zu der Zeit den größten Teil der Landeshaushalte ausmachten, wurden die Kultusminister zu sehr mächtigen und einflussreichen Landespolitikern. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 70.

an deutschen Universitäten Mitte der 60er Jahre kommentiert Schoenbaum folgendermaßen: „By the mid-60s the German university was a kind of disaster area: over-filled, underfinanced, its future apparently a half-century behind it.“³⁸⁷

Einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung der Studentenzahlen und der Chancengleichheit leistete die finanzielle Ausbildungsförderung, die bereits seit 1956 inoffiziell vom Bund betrieben und 1964 durch ein Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern vertraglich geregelt wurde. Seit 1971 beruht sie nach § 1 BAföG des neu geregelten Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) auf folgendem Grundsatz: „Auf individuelle Ausbildungsförderung besteht für eine der Neigung, Eignung und Leistung entsprechende Ausbildung ein Rechtsanspruch nach Maßgabe dieses Gesetzes, wenn dem Auszubildenden die für seinen Lebensunterhalt und seine Ausbildung erforderlichen Mittel anderweitig nicht zur Verfügung stehen.“³⁸⁸ Nicht zuletzt aus sozialpolitischen Gründen wurde im Jahre 1970 das Hörrgeld, welches bis dahin in Deutschland existierte und durchschnittlich 250 bis 300 DM pro Semester betrug, abgeschafft.

Die seit den 50er Jahren steigende studentische Nachfrage und die offenkundigen personellen, räumlichen und finanziellen Engpässe in Forschung und Lehre machten statistische Bestandsaufnahmen, mittelfristige Prognosen und überregionale Koordinationsgremien im notorisch planungsfeindlichen Wissenschaftsbereich notwendig. Unter Lockerung des strengen, kulturföderalistischen Prinzips kam es daher schrittweise zur Mitwirkung des Bundes an der Finanzierung und Ausgestaltung des Hochschulwesens.³⁸⁹ Gleichzeitig markierte die Gründung des Wissenschaftsrates im Jahre 1957 einen wichtigen Schritt für die sich anbahnende Zusammenarbeit von Bund und Ländern und institutionalisierte zugleich die Kooperation zwischen Bund und Wissenschaft.³⁹⁰

³⁸⁷ SCHOENBAUM [University], 1973, S. 7.

³⁸⁸ Bundesgesetz über die individuelle Förderung der Ausbildung vom 26.8.1971 in PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1979, S. 128. Das BAföG wird zu 65 Prozent vom Bund, zu 35 Prozent von den Ländern finanziert. Vgl. Ebd. S. 56.

³⁸⁹ Wichtige Voraussetzung hierfür war die günstige Entwicklung der Finanzreserven des Bundes in den 50er Jahren, während die finanziellen Möglichkeiten der Länder dem wachsenden Mittelbedarf des expandierenden Wissenschaftssektors nicht mehr entsprachen. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1979, S. 6 f.

³⁹⁰ Der Wissenschaftsrat ist ein Beratungsgremium und kann lediglich Empfehlungen ohne formale Verbindlichkeit beschließen, er hat aber die strukturellen Entwicklungen im deutschen Hochschulsystem entscheidend mitgeprägt. Eine wesentliche Rolle kam ihm sowohl beim Ausbau des Hochschulwesens in der alten Bundesrepublik während der 70er Jahre zu, als auch während der

In institutioneller Hinsicht wurde die Expansion im Hochschulbereich davon begleitet, dass sich zwischen 1960 und 1980 die Zahl der Hochschulen in Deutschland verdoppelte.³⁹¹ Diese Entwicklung ging mit einer wichtigen Strukturveränderung im deutschen Hochschulwesen in den 70ern einher: So wurden aufgrund eines Abkommens der Länder in den Jahren 1970/71 verschiedene berufsbildende Fachschulen aufgewertet, der Rechtsstellung und den Ausbildungsformen der Universitäten angenähert und – allerdings ohne Erhalt des Promotionsrechts – unter der Bezeichnung Fachhochschulen mit den wissenschaftlichen Hochschulen zu einem binären Hochschulsystem zusammengeführt.³⁹² Es handelte sich hierbei vornehmlich um ehemalige Ingenieurschulen und höhere Fachschulen für Wirtschaft, Sozialpädagogik, Gestaltung und Landwirtschaft.

Im Unterschied zu den wissenschaftlichen Hochschulen sollten die Fachhochschulen ihre Studierenden durch anwendungsorientierte Ausbildung gezielt auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten. Ihre Eingliederung in den Bereich der wissenschaftlichen Hochschulen trug maßgeblich zur Erweiterung des deutschen Hochschulwesens bei. Die Etablierung unterschiedlicher Hochschultypen in den 70er Jahren war auch eine Antwort auf die wachsende Heterogenisierung der Befähigungen, Motivationen und Berufsperspektiven der Studierenden. Seither bilden die Fachhochschulen, die inzwischen rund 25 Prozent der Studierenden in Deutschland ausbilden, gemeinsam mit den wissenschaftlichen Hochschulen die tragenden Säulen des deutschen Hochschulsystems. Trotz der fundierten beruflichen Ausbildung an Fachhochschulen drängen aber nach Ellwein nicht zuletzt wegen des sozial höheren Status mehr Studierende in die wissenschaftlichen Hochschulen.³⁹³

Gleichzeitig wurde auch das Personal an den Hochschulen stark vermehrt, allerdings nicht proportional zu den Studierenden, so dass sich die numerische Relation zu Lasten

Umbruchphase in den neuen Bundesländern. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 7.

³⁹¹ Zwischen 1960 und 1970 fanden in der Bundesrepublik etwa 50 Hochschulgründungen statt. Es handelte sich um Universitäten, Technische Hochschulen sowie um den Ausbau und die Aufnahme von fachlich begrenzten Hochschulen in den Kreis der wissenschaftlichen Hochschulen. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 255.

³⁹² In engem Bezug zum tradierten Akademikerprivileg stehen hierbei die wissenschaftlichen Hochschulen – ausgezeichnet durch das Promotionsrecht – an ranghöherer Stelle als die Fachhochschulen. Im tertiären Bildungsbereich wurde somit nach Ellwein eine klare Hierarchie der Institutionen mit den wissenschaftlichen Hochschulen an der Spitze beibehalten. Es kam nicht zu einer funktionalen Arbeitsteilung der Institutionen. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 245.

³⁹³ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 247.

beider Gruppen verschlechterte.³⁹⁴ Die große Anzahl neuer Lehrstühle verringerte die mächtige Stellung der Ordinarien, die noch in der Struktur der alten Ordinarienuniversität angelegt war.³⁹⁵ Zugleich gab es nicht genügend qualifizierte Personen für den wachsenden Bedarf an Professoren, weswegen die Anzahl der Nichtordinarien erheblich anstieg. Dadurch wurde die bereits seit Jahrzehnten bestehende Spannung zwischen Ordinarien und den bislang in ihren Rechten weder durch Landesgesetze noch durch Hochschulverordnungen berücksichtigten Nichtordinarien über Verantwortung und Rollen an der Universität verschärft. Es zeigte sich zunehmend, dass die Struktur der alten Ordinarienuniversität, in welcher die akademische Selbstverwaltung im Wesentlichen allein von den ordentlichen Professoren wahrgenommen wurde, den neuen Anforderungen der Gesellschaft nicht mehr angemessen war.

Im Zuge der quantitativen Erweiterung des Hochschulsektors fand gegen Ende der 60er Jahre eine weitreichende, zeitweise chaotische Reformdebatte statt. Die herausragende Bedeutung des Bildungssektors damals zeigte sich nicht zuletzt in der Regierungserklärung des neu gewählten Bundeskanzlers Willy Brandt im Jahre 1969, welcher Reformen in Bildung, Ausbildung, Wissenschaft und Forschung als vorrangig bezeichnete. Inhaltlich stand das Themenspektrum von Hochschulorganisation und Hochschulverfassung über Studienorganisation und -inhalte bis hin zum Verhältnis von Staat und Hochschulen zur Debatte.³⁹⁶ In dieser Reformdiskussion hat das aus dem 19. Jahrhundert überlieferte Bild der deutschen Universität eine große, oft kontraproduktive Rolle gespielt, denn sowohl die Universitäten, ihre Funktion in der Gesellschaft wie auch die Gesellschaft selbst hatten sich in der Zwischenzeit gewandelt.

In Zusammenhang mit der Studentenbewegung von 1968 nahm der Reformprozess kurzzeitig revolutionäre Züge an. Die studentische Kritik richtete sich vornehmlich auf die unzulängliche Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit an den Universitäten

³⁹⁴ Die Relation von Studierenden zu Ordinarien betrug im Jahre 1968 in den Geisteswissenschaften beispielsweise 87:1, in Jura 97:1 und in Wirtschaftswissenschaften 113:1. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 71.

³⁹⁵ Paradoxerweise hatte die rasche Ausweitung von Hochschulen in den 60ern zusammen mit den Grenzen des Wachstums in den 70ern den unbeabsichtigten Seiteneffekt, dass es in den Folgejahren für junge Wissenschaftler wesentlich schwieriger wurde, eine Professorenstelle zu bekommen. Denn in den 60ern wurden die neu geschaffenen Stellen mit jungem Personal besetzt, welche als staatliche Beamte für die nächsten 30 Jahre auf ihren Posten blieben. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 100.

und mündete in Forderungen nach umfassender „Demokratisierung“ der Hochschulen. Unter diesem Schlagwort hatte sich die antiautoritäre und gegen die damals herrschende Gesellschaftsordnung gerichtete 68-er Bewegung dem hehren Bemühen verschrieben, den Zugang zu höherer Bildung für möglichst viele zu ermöglichen. In der Folge wurden Ausleseprozesse und Leistung an den zunehmend zu Massenuniversitäten gewordenen Hochschulen diskriminiert, statt deren Unterschieden wurde ihre prinzipielle Gleichheit betont, das Niveau der Bildungsinstitutionen wurde einander (nach unten) angepasst.

Die – maßgeblich von den 68ern propagierte – Annahme der prinzipiellen Gleichwertigkeit von Hochschulen und Abschlüssen in Deutschland rechtfertigte die Gründung der Zentralen Vergabestelle von Studienplätzen (ZVS). Die ZVS wurde aufgrund der auseinanderklaffenden Relation von Studienbewerbern und finanzierten Studienplätzen Mitte der 70er Jahre von den Ländern als überregionale Stelle zur Studienplatzvergabe eingerichtet, nachdem das Bundesverfassungsgericht im so genannten Numerus-Clausus-Urteil von 1972 die Notwendigkeit von bundesweit einheitlichen Auswahlkriterien betont hatte. Das Abitur stellte demnach weiterhin die allgemeine Zulassungsvoraussetzung für die Universität dar. Zunächst provisorisch ins Leben gerufen und für besonders überfüllte Fächer zuständig, verteilt die ZVS bis heute in zulassungsbeschränkten Fächern die Studienplätze nach bestimmten Kriterien, wie Abiturnote, Wartezeit, soziale Aspekte. Voraussetzung für die Entstehung der ZVS war nicht zuletzt die Festlegung von staatlichen Kapazitätsverordnungen (KapVO), welche die Zulassungszahlen beschränkten.³⁹⁷

Seit Ende der 60er Jahre war die deutsche Hochschulpolitik somit vom Prinzip der rechtlichen und inhaltlichen Homogenität geprägt, obwohl sich unter dem Mantel der formalen Gleichrangigkeit der Universitäten schon allein aufgrund von Unterschieden in Alter, Größe, Fächerspektrum und Ausstattung eine informelle Hierarchie der Institutionen herausbildete.³⁹⁸ In einem auf Gleichheit verpflichteten Hochschulsystem,

³⁹⁶ An der Diskussion waren Regierungen und Parlamente von Bund und Ländern, politische Parteien, Mitglieder von Wissenschaftsverbänden wie auch die Mitglieder der Hochschulen selbst beteiligt. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 8.

³⁹⁷ Hierfür haben die Länder ein ständig verfeinertes hochkomplexes System der Kapazitätsberechnung entwickelt, in das eine Vielzahl von Variablen einbezogen wird. Vgl. BODE [Qualifikation], 1990, S. 141

³⁹⁸ Um eine Gleichwertigkeit der Abschlüsse zum Ausdruck zu bringen, wurde beispielsweise die Bezeichnung Universität, die ursprünglich Hochschulen mit traditionellem, breitem Fächerangebot vorbehalten war, in den 60er Jahren durch Landesgesetze auch auf andere Institutionen, wie

welches allgemeingültigen rechtlichen Regelungen unterworfen ist, dürfen aber faktische Unterschiede zwischen Hochschulen und Hochschularten, nicht akzeptiert werden. Durch die formale und inhaltliche Gleichheit aller Hochschulen sollten insbesondere die Grundrechte der freien Berufswahl und der Freizügigkeit sowie die Wahrung der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse im Bundesgebiet nicht aufgrund von unterschiedlichen Rechtsnormen über Studienzulassung, Examensvoraussetzungen und Abschlüsse eingeschränkt werden.³⁹⁹ Noch bis in die 90er wurde an dem Leitbild eines homogenen tertiären Bildungssystems festgehalten, welches regionale Gleichverteilung, individuelle Chancengleichheit und gleiche Verwirklichung des Grundrechts auf Bildung gewährleisten sollte.

Bis in die 60er Jahre hatte an den Universitäten das traditionelle Organisationsmodell der Ordinarienuniversität gegolten, demzufolge Entscheidungen von allen Lehrstuhlinhabern getroffen wurden, während die der stetig wachsende wissenschaftliche Mittelbau und die Studierenden kein Mitspracherecht hatten. Die Studierenden verlangten daher im Rahmen ihrer Proteste Ende der 60er Jahre eine Studienreform mit den Zielen der Abwendung der schleichenden Studienzeitverlängerung und einer Aufwertung der Lehre. Während der Staat den ebenfalls artikulierten sozialen Problemen durch Studienförderung entgegenkam, fanden die Rufe nach Hochschul- und Studienreformen nur wenig Echo. Gemeinsam mit der quantitativen Ausweitung führte dies zu einer teilweise militanten Eskalation des studentischen Protests, welche jedoch eine nachhaltige Dämpfung und schließlich die Abwendung des öffentlichen Engagements für die Probleme von Universitäten und Studenten nach sich zog.

Da die Universitäten und Hochschulen keine Reformen von sich aus anstießen oder umsetzten, begannen die Länder und schließlich der Bund, Reformen im Hochschulbereich von staatlicher Seite zu verordnen. Dies war nicht zuletzt aufgrund der starken Abhängigkeit der Hochschulen vom Staat möglich. So leiteten zunächst die Länder als Gegengewicht zur studentischen Bewegung zunehmend Gesetzgebungsverfahren im Hochschulbereich ein, während sie bis dahin mit Hochschulsatzungen und ohne gesetzliche Normierungen ausgekommen waren.⁴⁰⁰ In diesem Prozess entstand aber kein Konsens über notwendige Korrekturen oder ein neues Leitbild für die

Technische Hochschulen und spezialisierte Hochschulen, übertragen. Vgl. FINKENSTAEDT [Lehre], 1990, S. 156 f.

³⁹⁹ Vgl. WEBLER [Einflüsse], 1990, S. 69.

⁴⁰⁰ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 9 f.

Hochschule. Stattdessen wurden die verschiedensten Ziele aus dem bestehenden Konglomerat von Vorstellungen verfolgt. Wegen der unterschiedlichen politischen Bündnisse in den Ländern führte die Verrechtlichung der Hochschulorganisation zu jeweils unterschiedlichen Regelungen. Da sich die Länder aber letztlich nicht in der Lage zeigten, die wichtigsten Streitfragen, insbesondere die Frage der Paritäten in den Hochschulgremien, abschließend zu lösen, wurde auf Bundesebene im Jahre 1969 eine Änderung des Grundgesetzes beschlossen, um dem Bund mehr Mitspracherecht sowie eine Rolle bei der Finanzierung im Hochschulbereich zuzuweisen.

Mit der Grundgesetzänderung von 1969 wurden die Bildungsplanung und der Hochschulbau als so genannte „Gemeinschaftsaufgaben“ von Bund und Ländern in Artikel 91 Absatz 1 GG verankert. In Anerkennung der Tatsache, dass diese Aufgaben für die Allgemeinheit bedeutsam sind und die Mitwirkung des Bundes benötigen, wurde hiermit die Abkehr vom Prinzip des reinen Kulturföderalismus hin zum „kooperativen Kulturföderalismus“ als Basis für eine Mitverantwortung des Bundes, insbesondere im Bereich des Hochschulbaus, vollzogen. Bezüglich der verstärkten Bundeskompetenz im Bildungsbereich spielte insbesondere die nach Art. 72 GG verfassungsmäßig geforderte gesellschaftliche Maxime zur Wahrung der Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik eine entscheidende Rolle, die in Gegensatz zum Kulturföderalismus mit seinem Interesse an der Wahrung der Vielfalt unter einer zentralistischen Beurteilungsperspektive steht.

3.1.3.3 Das Hochschulrahmengesetz von 1976

Im Jahre 1969 erhielt der Bund im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung nach Art. 75 GG das Recht, Rahmenvorschriften über die grundlegenden Regeln des Hochschulwesens zu bestimmen.⁴⁰¹ Ziel dieser Grundgesetzänderung war es, verbindliche und anerkannte Rahmenvorgaben bezüglich der Hochschulorganisation zu schaffen sowie die Einheitlichkeit des Hochschulbereichs im Zuge seiner dynamischen Entwicklung zu gewährleisten, ohne die Länder durch Einzelvorschriften in ihrem Kompetenzbereich zu stark einzuschränken. Nach einem langjährigen parlamentarischen Meinungsbildungsprozess trat schließlich im Jahre 1976 das Hochschul-

⁴⁰¹ Die Wahrnehmung der Zuständigkeiten übernahm das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, das heutige Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 7 und S. 149.

rahmengesetz in Kraft, mit dem erstmals ein einheitlicher, länderübergreifender gesetzlicher Rahmen für das Hochschulwesen geschaffen wurde.⁴⁰²

Die Rahmenbestimmungen des HRG bezogen sich insbesondere auf Hochschulorganisation und -verwaltung, Personalstruktur, Studienreform sowie auf die Hochschulzulassung. Bezüglich der Universitäten wurden die Fakultäten in verschiedene Fachbereiche aufgegliedert. Fachhochschulen wurden ebenfalls in Fachbereiche aufgeteilt. Mit dem HRG wurde die alte Ordinarienuniversität von der Gruppenuniversität bzw. Gremienuniversität abgelöst: Die Hochschulgremien setzten sich nun aus Hochschullehrern, wissenschaftlichen Mitarbeitern, Studierenden und nichtwissenschaftlichen Mitarbeitern zusammen, wobei die Hochschullehrer seit der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts von 1973 in allen Gremien mit Entscheidungsbefugnissen in Angelegenheiten, die Forschung, Lehre, künstlerische Entwicklungsvorhaben oder die Berufung von Professoren berühren, über die absolute Mehrheit verfügen.⁴⁰³

Das HRG regelte zudem Professorenlaufbahnen an Universitäten und Fachhochschulen und führte die Position des Hochschulassistenten für den wissenschaftlichen Mittelbau an Universitäten ein. Die Nichtordinarien wurden somit formal anerkannt und bekamen gesetzliche Rechte. Die Ausweitung der Ordinariestellen an den ausgebauten und neu gebauten Universitäten schmälerte die frühere Machtstellung der Lehrstuhlinhaber in ihren jeweiligen Fachbereichen. Professoren wurden als Beamte in das einheitliche öffentliche Dienstrecht einbezogen. Das HRG machte Curricula mit Regelstudienzeiten verbindlich, führte den Numerus Clausus (NC) als rechtlich geregelte Zulassungsbeschränkung für besonders begehrte Studienfächer ein und festigte die rechtliche Stellung der ZVS.

Das HRG war sehr detailliert formuliert und führte deutschlandweit zu einer weitgehenden Angleichung von Strukturen im Hochschulbereich, da die einzelnen Landeshochschulgesetze sich an dem eng vorgegebenen Rahmen des HRG orientieren mussten.⁴⁰⁴ Weitausgreifende Reformkonzepte, zum Beispiel die Umwandlung des

⁴⁰² Die Gesetze der Länder waren diesem in einer dreijährigen Frist anzupassen.

⁴⁰³ Eine drittelparitätische Verteilung wurde als Verstoß gegen die Freiheit von Forschung und Lehre nach Art. 5 Abs. 3 GG angesehen. Vgl. ENTSCHEIDUNGEN DES BUNDESVERFASSUNGSGERICHTS (BVerfGE 35, 79), 1973, S. 79-116 und § 38 HRG.

⁴⁰⁴ Die Ende der 60er Jahre in Deutschland bestehende Vielfalt von Hochschulen blieb aber erhalten. Neben großen Universitäten (München, Hamburg), gab es kleine (Konstanz, Augsburg, Bremen),

tertiären Bildungsbereichs in ein System von Gesamthochschulen, wurden zwar im HRG von 1976 in § 3 III formuliert, aber in Anerkennung der Realität, als in den darauf folgenden Jahren nur sieben Gesamthochschulen in den beiden Bundesländern Hessen und Nordrhein-Westfalen gegründet worden waren, mit der Revision des HRG im Jahre 1987 wieder zurückgenommen.⁴⁰⁵ Stattdessen wurde mit § 5 HRG 1987 das Konzept der Differenzierung, des Wettbewerbs und der Eigenständigkeit der Hochschularten mit unterschiedlichen Ausbildungszielen in Deutschland unter Betonung ihres gleichwertigen Nebeneinanders offiziell festgeschrieben.⁴⁰⁶ Dies wurde in den 80er Jahren nochmals durch das Postulat des Wissenschaftsrates bekräftigt, welches die Fachhochschulen als hochschulpolitisch „anders, aber gleichwertig“ neben den Universitäten anerkannte. Dennoch bestand weiterhin eine klare Hierarchie der Institutionen mit den wissenschaftlichen Hochschulen an der Spitze.⁴⁰⁷

Mit dem HRG von 1976 wurden die dringlichsten Probleme hinsichtlich Organisation und Personal adressiert, es kam aber nicht zur Umsetzung der angedachten, grundlegenden strukturellen Veränderungen bezüglich der Hochschularten. Vielmehr bestanden hier die tradierten institutionellen Formen mit leichten Modifikationen weiter. Mit der Verabschiedung des HRG fand die aktive Phase der öffentlichen Reformdiskussion einen vorläufigen Abschluss. Auch die Phase des forcierten Hochschulausbaus ging trotz weiter steigenden Studentenzahlen Mitte der 70er Jahre aufgrund der verschlechterten staatlichen Finanzlage infolge der Ölpreiskrise von 1973 sowie aufgrund der beginnenden Arbeitslosigkeit von Akademikern allmählich zu Ende.⁴⁰⁸

3.1.3.4 Veränderungen und Tendenzen seit den 70er Jahren

Im Laufe der 70er Jahre verlor die bisher geltende, weitgehende Sicherheit von Akademikern, eine als ihrer Ausbildung adäquat angesehene berufliche Position zu

traditionelle (Göttingen, Freiburg), ruhige (Köln, Kiel) und lautstarke (Berlin, Frankfurt). Vgl. FALLON [University], 1980, S. 95 f.

⁴⁰⁵ Mit den Gesamthochschulen sollte ein Angebot von inhaltlich und zeitlich gestuften, aufeinander bezogenen Studiengängen geschaffen und die Durchlässigkeit der Institutionen verbessert werden. Die als Regelmodell geplanten Gesamthochschulen entwickelten sich jedoch nicht über den Status eines Sondertypus hinaus. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 39.

⁴⁰⁶ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 12.

⁴⁰⁷ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 245.

⁴⁰⁸ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 10.

erlangen, ihre Selbstverständlichkeit. Dies führte zum Einsetzen der noch heute andauernden Diskussion um die Praxisorientierung im Studium. In Zusammenhang mit deutlichen Veränderungen in akademischen Berufen, vor allem in der Industrie, zeigte es sich zugleich, dass Hochschulabsolventen wertvolle Beiträge in vielen Berufen, wo sie bislang nicht typischerweise eingesetzt wurden, leisten konnten. Neben den Staat als bisherigen Hauptarbeitgeber von Hochschulabsolventen traten zunehmend Industrie und Wirtschaft. In der Folge wuchs der wissenschaftliche Einfluss auf die industrielle Produktion und auf viele andere gesellschaftliche Bereiche. Ein vergleichbar hoher Einfluss von Industrie und Wirtschaft auf akademische Ausbildungsinhalte, insbesondere an den Universitäten, ging damit jedoch nicht einher. Dies wurde weiterhin als staatliche und universitäre Aufgabe angesehen.⁴⁰⁹

Im Jahre 1977 schuf die Bundesregierung in Zusammenhang mit dem Anspruch, allen qualifizierten jungen Menschen unabhängig von sozialer Stellung und Einkommen den Zugang zur Hochschule zu ermöglichen, die politische Grundlage für die stetig wachsenden Studentenzahlen durch den so genannten Öffnungsbeschluss, der die Hochschulen trotz unzureichender personeller und räumlicher Kapazitäten dazu verpflichtete, den Hochschulzugang prinzipiell offen zu halten. Eine Reihe von Fächern wurde wieder aus dem Vergabeverfahren der ZVS nach NC herausgenommen. In der Annahme, dass die Studentenzahlen innerhalb der nächsten zehn Jahre wieder sinken würden, sollten die Hochschulen eine „Überlast auf Zeit“ ertragen. Ein damals sehr gebräuchliches Bild beschrieb dieses Vorgehen als „Untertunnelung des Studentenberges“. Dies sollte aussagen, dass der Anstieg der Studentenzahlen und die erwartete Wiederabnahme dieser Zahlen bewältigt werden sollten, ohne die Finanzierung der Hochschulen wesentlich erhöhen zu müssen.⁴¹⁰

Im Nachhinein hat sich diese Einschätzung jedoch als falsch herausgestellt: Die Studentenzahlen sind nicht zurückgegangen. Als erschwerender Faktor kam in dieser Hinsicht die schleichende Studienzeitverlängerung hinzu, da Studierende immer mehr Zeit auf Nebenjobs zur Finanzierung ihres Studiums aufwenden mussten. Anstelle der vorgesehenen Regelstudienzeiten benötigten Studenten an deutschen Universitäten fünf

⁴⁰⁹ Es kam jedoch zu einer zunehmenden „Vergesellschaftung“ der Hochschule. Vgl. KLUGE / TEICHLER [Praxisorientierung], 1988, S. 212 f.

⁴¹⁰ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 10.

bis sieben Jahre bis zum ersten Hochschulabschluss.⁴¹¹ Im Ergebnis stimmt bereits seit den 70er Jahren die Relation von finanzierten Studienplätzen zu Studierenden nicht mehr.

Die mit dem Anwachsen der Studentenzahlen einhergegangene Überlastung und chronische Unterfinanzierung der Hochschulen führte zu problematischen Folgen für die Weiterentwicklung von Forschung und Lehre. Während die Regierungschefs von Bund und Ländern den Öffnungsbeschluss im Jahre 1989 nochmals bekräftigten, hat die gesamtdeutsche Hochschulrektorenkonferenz infolge der weiteren Verschärfung der Problemlage im Jahre 1991 beschlossen, den bis dahin mitgetragenen Öffnungsbeschluss aufzukündigen und für verstärkte Zulassungsbeschränkungen zu plädieren.⁴¹² Seit Ende der 80er Jahre ist somit die Auseinandersetzung über die finanzielle und personelle Ausstattung der Hochschulen wieder zu einem zentralen Thema der hochschulpolitischen Diskussion geworden.

Neben der Unterfinanzierung und Überfüllung der Universitäten wurde im Laufe der 80er Jahre ebenfalls der mangelnde berufliche Praxisbezug im universitären Studium mehr und mehr zum Problem. Dies galt insbesondere in dem Maße, wie Universitätsabgänger zunehmend in Industrie und Wirtschaft eingestellt wurden. Denn an den deutschen Universitäten lernten Studierende hauptsächlich wissenschaftliche und theoretische Inhalte, weniger berufsbezogenes Wissen – eine Tradition, die aus dem 19. Jahrhundert stammte. Weil aber der Staat großen Einfluss auf die Hochschulen hatte und weil noch in den 80er Jahren eine große Distanz zwischen akademischer Kultur und technisch-wirtschaftlichen Arbeitsbereichen herrschte, verliefen die maßgeblich von Industrie und Wirtschaft, aber auch vom Wissenschaftsrat angestoßenen Diskussionen um verstärkten Praxisbezug im Studium zunächst sehr grundsätzlich und widersprüchlich.⁴¹³ Bis heute ist dieses Thema noch nicht für alle Beteiligten zufrieden stellend gelöst.

Aufgrund der gewandelten Rahmenbedingungen im Zuge der Expansion der Studentenzahlen und der neuen Bedingungen des akademischen Arbeitsmarktes wurden die Vorteile, die der Typus der deutschen Universität noch im 19. Jahrhundert geboten hatte, immer mehr in den Hintergrund gedrängt. Entgegen der Errungenschaft der 68er,

⁴¹¹ Aufgrund des zusätzlichen, damals 18 Monate währenden Wehrdienstes für Männer vor dem Studium waren viele Absolventen zur Zeit ihres ersten Hochschulabschlusses 28 Jahre alt. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 42.

⁴¹² Vgl. HRK [Hochschulen], 1992, S. 81 ff.

der Gleichwertigkeit von Hochschulen, wurde auch der Idee von Vielfalt und Differenzierung hinsichtlich Hochschulen des gleichen Typs langsam mehr Interesse entgegengebracht.⁴¹⁴ Die Reformdebatten der 1980er Jahre wurden jedoch mit der Wende im Jahre 1989 auf Eis gelegt, denn es galt zunächst, das dringendere Problem der Integrierung der ostdeutschen Hochschulen in das westdeutsche Hochschulsystem zu lösen.

Die Hochschulen in den fünf neuen Ländern wurden im Zuge der Wiedervereinigung grundsätzlich umgestaltet. In der DDR hatte ein strikt zentral gelenktes, am vermeintlichen Arbeitsbedarf orientiertes Hochschulsystem existiert, in dem Spezialhochschulen und spezialisierte Studiengänge bestanden, die Forschung weitgehend aus den Hochschulen an verschiedene Akademien der DDR ausgelagert war, und die Studentenzahlen seit den 60er Jahren bei etwa 130 000 Studierenden konstant gehalten wurden. Mit dem Systemwechsel fand ein grundlegender Neuaufbau der Fakultäten im Bereich der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften statt, die Lehrerbildung und teilweise auch die Geisteswissenschaften mussten aus ihrer politischen Instrumentalisierung und Spezialisierung gelöst werden. Bei der Umgestaltung des Hochschulwesens in den neuen Ländern wurde die Gliederung des westdeutschen Hochschulbereichs mit Ausnahme einiger Besonderheiten übernommen.⁴¹⁵ Von der personellen Besetzung her gesehen wurden hierfür meist qualifizierte Wissenschaftler aus den alten Bundesländern angeworben und eingestellt, die zugleich ihre bisherigen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Wertorientierungen in die neuen Fakultäten und Hochschulen mitbrachten. Nicht zuletzt deswegen sind die Hochschulstrukturen im Rahmen der föderalen Verfassung der Bundesrepublik inzwischen in vielerlei Hinsicht zusammengewachsen, der Prozess ist jedoch noch nicht abgeschlossen.⁴¹⁶

⁴¹³ Vgl. KLUGE / TEICHLER [Praxisorientierung], 1988, S. 212.

⁴¹⁴ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 13 f.

⁴¹⁵ Vgl. ROTHE [Qualifizierung], 1995, S. 368.

⁴¹⁶ Eine ausführliche Betrachtung des Hochschulsystems in der DDR ist nachzulesen bei PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 13-31.

3.2 *Ausgangslage und strukturelle Schwächen im deutschen Hochschulsystem vor den Novellen des HRG seit 1998*

Welches Beharrungsvermögen die überlieferte Idee der deutschen Universität trotz der massiv veränderten Rahmenbedingungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bewiesen hat, lässt sich an den Strukturen des deutschen Hochschulwesens vor 1998 ablesen. Dies wird im Folgenden anhand der vielfältigen gesetzlichen Regelungen aufgezeigt, die seit den 60er Jahren im Zuge der Ausweitung des Hochschulzugangs und des politischen Willens zur Gleichwertigkeit im Bildungswesen vom Bund und von den Ländern erlassen wurden. Nach einer kurzen Einführung in die allgemeinen rechtlichen Rahmenbedingungen der deutschen Hochschulen behandelt die Darstellung hierbei nacheinander die thematischen Aspekte: Hochschularten, Studienstrukturen und Hochschulzulassung, Finanzierung, Hochschulorganisation, Hochschulpersonal.

Gleichzeitig werden mit dieser Darstellung zu den jeweiligen Themengebieten bereits die strukturellen Schwächen im deutschen Hochschulsystem erläutert, die zu den groß angelegten Novellen des HRG seit 1998 geführt haben. Es stellt sich hierbei heraus, dass die Schwachpunkte maßgeblich aus der Verbindung des Prinzips der rechtlichen Gleichwertigkeit mit althergebrachten Bildungskonzeptionen und einem tradierten Staatsverständnis bei stark veränderten Umweltbedingungen resultieren.

Die maßgeblichen Faktoren, die das deutsche Hochschulsystem charakterisieren, sind breit angelegte Ideen von der Rolle des Staates, von Bildung und von der Gewährleistung von Chancengleichheit, die im historischen Verlauf miteinander verschmolzen sind und in ihrer Gemeinsamkeit zu einer das Bildungssystem bestimmenden Form gefunden haben. In ihrer umfassenden Geltung und ihrem Drang zu Einheitlichkeit erweisen sich diese Ideen jedoch zunehmend als der heutigen Realität nicht mehr angepasst und haben dadurch zu einem steigenden Reformdruck Ende der 90er Jahre geführt.

3.2.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen

3.2.1.1 Das Prinzip der rechtlichen Homogenität

Eines der wichtigsten Charakteristika im deutschen Hochschulwesen ist der traditionell hohe Einfluss des Staates.⁴¹⁷ In der föderalistischen Bundesrepublik Deutschland bestimmen die Länder im Rahmen ihrer Kulturhoheit über das Bildungswesen.⁴¹⁸ Während die Gesetzgebungskompetenz für den Hochschulbereich damit prinzipiell bei den 16 Ländern liegt, wurde dem Bund mit der Grundgesetzänderung von 1969 das Recht übertragen, Rahmenvorschriften über „die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens“⁴¹⁹ zu erlassen. Gleichzeitig wurden der Ausbau und Neubau von Hochschulen und Hochschulkliniken sowie die Bildungsplanung und Forschungsförderung im Grundgesetz als „Gemeinschaftsaufgaben“ von Bund und Ländern festgelegt.⁴²⁰ Der Bund hat dadurch sowohl in gesetzlicher als auch in finanzieller Hinsicht einen gewissen Einfluss auf das grundsätzlich in Landeszuständigkeit befindliche Hochschulwesen.

Mit dem Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1976 und seinen Novellierungen hat der Bund die Rahmengesetzgebung im Hochschulbereich realisiert. Die Rahmenbestimmungen sollen hierbei die nach Art. 72 (2) GG geforderte Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse im Bundesgebiet gewährleisten. Die nähere Regelung der Situation der Hochschulen findet in den Bundesländern durch ein entsprechendes Landeshochschulgesetz statt, das an den Rahmenbestimmungen des HRG orientiert ist. Innerhalb der Rahmenvorgaben des HRG, das unter anderem Aufgaben, Rechtsstellung, Zulassung und Organisation von Hochschulen im Allgemeinen regelt, besteht für die Länder die Möglichkeit, ihre Hochschulgesetze rechtlich unterschiedlich

⁴¹⁷ Die Bezeichnung „Staat“ ist aufgrund des föderalistischen Aufbaus der Bundesrepublik Deutschland und der Kulturhoheit der Länder in der Folge in erster Linie als Oberbegriff für die Landesparlamente und die je zuständigen Landesministerien zu verstehen.

⁴¹⁸ Vgl. Art. 30 GG in Verbindung mit Art. 70 GG und Art. 83 GG.

⁴¹⁹ Art. 75 (1) 1a GG.

⁴²⁰ Vgl. Art. 91a (1) 1 GG und Art. 91 b GG.

auszugestalten.⁴²¹ Da das HRG jedoch bis 1998 recht spezifisch formuliert war, waren die inhaltlichen Spielräume der Länder begrenzt.

Aufgrund des Hochschulmonopols der Länder liegt der Schwerpunkt der Rechtssetzung beim Landesrecht. Das Hochschulrecht in Deutschland ist nichtsdestotrotz durch eine Mannigfaltigkeit von Rechtsquellen bestimmt. So regelt das HRG auf Bundesebene den übergeordneten Rahmen der detaillierten Landeshochschulgesetze. Das Grundgesetz weist den Ländern die Zuständigkeit über das Hochschulwesen zu und sichert die Freiheit der Wissenschaft, die Freiheit der Berufswahl sowie die Freizügigkeit im Bundesgebiet.⁴²² Hinzu kommen noch eine Reihe von einfachen Bundesgesetzen, Landeshaushaltsverordnungen, Beamtenengesetzen, verschiedene Quellen des autonomen Rechts sowie das Richterrecht.⁴²³ Die Rechtsquellen des Hochschulrechts sind damit außerordentlich verstreut. Der Vielzahl von Quellen des Hochschulrechts entsprechend sind die Kompetenzen in Hochschulangelegenheiten ebenso über mehrere verschiedene Entscheidungs- und Verwaltungsebenen verteilt. So hat neben dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Landesministerien beispielsweise auch das Bundesverfassungsgericht durch seine Entscheidungen Einfluss auf die Ausgestaltung des Hochschulwesens.

Die Forderung der Verfassung nach Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse führte in Verbindung mit dem politischen Willen der Durchsetzung von Gleichwertigkeit vor dem Gesetz im Bereich der Bildung, der in den 60er Jahren aufkam, zu einem hohen Maß von Abstimmung zwischen den Ländern. Diese erfolgt im Hochschulbereich durch die so genannte „Selbstkoordination“ auf der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, der so genannten Kultusministerkonferenz (KMK). Die KMK vereinbart in Hochschulangelegenheiten vornehmlich die Übereinstimmung sowie die Vergleichbarkeit von Abschlüssen durch die Entwicklung von Rahmenprüfungsordnungen und -studienplänen und wirkt auf die Sicherung von Qualitätsstandards in den Hochschulen zur Förderung von Mobilität hin. Dies geschieht in der Regel durch Empfehlungen, Vereinbarungen oder Staatsabkommen. Alle Entscheidungen der KMK müssen einstimmig erfolgen, was diese Koordinationsebene bei größeren Kontroversen ungemein schwerfällig macht. Obwohl die Beschlüsse der KMK nur

⁴²¹ So gibt es in manchen Ländern, wie in Niedersachsen, ein Hochschulgesetz für alle Hochschularten, in anderen Bundesländern hingegen, wie in Baden-Württemberg, für jede Hochschulart ein besonderes Gesetz. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 58.

⁴²² Vgl. Art. 30, 5 (3) und 12 GG.

Empfehlungscharakter besitzen, entwickelten sie faktisch eine hohe politische Bindungswirkung.⁴²⁴

Das deutsche Hochschulwesen hat sich insofern trotz des Kulturföderalismus relativ einheitlich entwickelt. Dafür war insbesondere das Prinzip der rechtlichen Homogenität prägend, dessen Umsetzung im Zuge der Expansion des Hochschulwesens politisch erwünscht war. So sind die Hochschulen insbesondere seit Erlass des HRG 1976 allgemeingültigen gesetzlichen Regelungen unterworfen, mit dem Ziel, eine vergleichbare Aufgabenerfüllung unabhängig von einzelnen Institutionen zu erreichen. Sie sind damit Teil eines homogenen Bildungssystems, das regionale Gleichverteilung, gleiche Verwirklichung des Grundrechts auf Bildung, das Grundrecht der freien Berufswahl an jeder Hochschule, individuelle Chancengleichheit beim Zugang und beim Abschluss eines Studiums sowie das Prinzip der Freizügigkeit im Bundesgebiet gewährleisten soll.⁴²⁵

3.2.1.2 Strukturelle Implikationen

Die Geschichte der deutschen Universität ist von institutioneller Differenzierung geprägt. Religiöse, geographische und politische Faktoren führten beispielsweise zu charakteristischen Merkmalen der höheren Bildungsinstitutionen. Die Studenten damals waren mobil und nutzten demzufolge ihr Recht der Wahlmöglichkeit der Universität, das sie mit dem Abitur erhielten. Insbesondere im 19. und frühen 20. Jahrhundert wurde die Reputation einer Universität durch den Ruf von Professoren und ihren Forschungsleistungen begründet.

Im Gegensatz dazu entstand im Zuge der Expansion zur Massenausbildung in den 60er Jahren im deutschen Hochschulbereich als neues Leitbild das homogene tertiäre Bildungssystem. Grundgedanke war die regional ausgewogene Versorgung der Bürger im tertiären Bildungsbereich, so dass auch untere Bildungsschichten ohne Notwendigkeit der Mobilität an höherer Bildung teilhaben konnten. Hochschulneugründungen erfolgten in der Folge vorwiegend nach Kriterien der geographischen Verteilung von Hochschulen im Bundesgebiet. Anhand von gesetzlichen Regelungen sollte zudem die

⁴²³ Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 51 ff.

⁴²⁴ Vgl. WEBLER [Einflüsse], 1990, S. 71.

⁴²⁵ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 15 und 88 ff.

gleiche Qualität hinsichtlich Zugang und Abschluss unabhängig von der einzelnen Hochschule gewährleistet werden.

Von nun an bestimmten die Bund-Länder-Planung, der Wissenschaftsrat und die Hochschulbauförderung das Studienplatzangebot einer Hochschule, die Ausstattung und damit auch das institutionelle Leistungsspektrum.⁴²⁶ Die damit einhergehende Verrechtlichung im Hochschulbereich, beispielsweise hinsichtlich Studienorganisation und Zertifikatswesen, galt sowohl für Universitäten als auch für Fachhochschulen und betonte den für alle Hochschulen gleichen Auftrag, das Recht auf Bildung und freie Wahl des Ausbildungsplatzes zu gewährleisten. Strukturell gesehen wurde das postulierte gleiche Niveau unterstrichen durch ein einheitliches Zulassungssystem, in dem sich alle Abiturienten entweder ohne weitere Zulassungshürden immatrikulieren können oder durch das zentrale Zulassungssystem der ZVS den Universitäten zugeteilt werden, durch eine relativ einheitliche staatliche Finanzierung der Hochschulen, durch eine mobilitätsfördernde wissenschaftliche Karrierestruktur, durch die Eingliederung von Hochschulbediensteten in das einheitliche öffentliche Dienstrecht sowie dadurch, dass in vielen Bereichen des öffentlichen Dienstes die Praxis vorherrscht, Entscheidungen der Personalauswahl an Examensnoten, nicht aber an der besuchten Hochschule festzumachen.⁴²⁷ Das deutsche Hochschulwesen ist damit seit rund 40 Jahren von einer Systemvorstellung geprägt, die von „flächendeckender, gleichartiger Versorgung durch aufeinander abgestimmte, miteinander verknüpfte, auf der Grundlage gleicher Regeln arbeitender Systemelemente ausgeht“⁴²⁸.

Trotz des politischen Bekenntnisses zur formalen und inhaltlichen Homogenität der Universitäten kam es jedoch aufgrund von teilweise beträchtlichen Unterschieden in Alter, Größe, Fächerspektrum, Ausstattung und Forschungsschwerpunkten zur Herausbildung einer informellen Hierarchie der Institutionen. Dies galt ebenso für die Fachhochschulen, für die im Grunde bereits seit ihrer Gründung in den 70er Jahren trotz des Postulats der Einheitlichkeit und Gleichrangigkeit eine qualitative und quantitative Differenzierung bestand.⁴²⁹ Im Vordergrund stand diesbezüglich aber nicht der

⁴²⁶ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 89.

⁴²⁷ Vgl. TEICHLER [Hochschulwesen], 1990, S. 12.

⁴²⁸ BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 89. Mit seinen Ausbildungssystemen hat der Staat somit ein auf Zertifikaten basierendes Berechtigungswesen geschaffen. Staatliche Aufsicht und Intervention wurden hierbei einerseits zum Schutz von Privilegien, andererseits zur Regelung eines chancengleichen Zugangs gerechtfertigt. Vgl. Ebd. S. 15.

⁴²⁹ Vgl. WISSENSCHAFTSRAT [Empfehlungen], 2002, S. 80.

Wettbewerb um Professoren, Studierende, Ansehen und Finanzmittel, sondern die Fortentwicklung und Sicherung eines bundesweiten Hochschulsystems. Hochschulen und Staat versuchten daher faktische Unterschiede, die ungeplant aufgrund verschiedener Ausgangsbedingungen und Entwicklungsfähigkeit entstanden, eher auszugleichen als sie zu Profilbildung und Differenzierung zu nutzen.

Die nicht vorhandene formal anerkannte Unterschiedlichkeit und Hierarchie zwischen den Institutionen hat sich zugleich als entscheidendes Hindernis für Innovation oder die Veränderung von Aufgaben und Zielen einzelner Hochschulen herausgestellt. So muss es unter den Bedingungen der prinzipiellen Gleichwertigkeit anstelle des Ausprobierens neuer Ideen vielmehr das wichtigste Ziel jeder Institution und ihrer Mitglieder sein, den generellen Standards in Forschung und Lehre zu genügen, innovative Studiengänge den Rahmenprüfungsordnungen anzupassen sowie in jeder Hinsicht Vergleichbarkeit zu betonen.⁴³⁰ Damit geht notwendigerweise auch eine Nivellierung der Leistungen an den Hochschulen einher: Statt Spitzenleistungen wird Mittelmaß produziert.

Im Folgenden wird nun dargelegt, wie in den strukturellen Vorgaben, die der Gewährleistung von Chancengleichheit und Einheitlichkeit im Hochschulsystem dienen sollen, gleichzeitig tradierte Bildungskonzeptionen des Neuhumanismus und Idealismus festgeschrieben wurden. Aufgrund der Orientierung der gesetzlichen Regulierungen an Ideen, die in ihrer Wirkung sehr breit angelegt waren und für das gesamte Hochschulwesen gleichermaßen gelten sollten, kam es hierbei nicht zu einer formal anerkannten Differenzierung. In Zeiten der Massenausbildung erweist sich dieser vereinheitlichende Ansatz jedoch zunehmend als kostenintensiv und den tatsächlichen Verhältnissen nicht mehr angemessen. Auch dies wird in den folgenden Abschnitten gezeigt.

3.2.2 Hochschularten

Hochschulen werden gemäß § 1 HRG definiert als Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Kunsthochschulen, Fachhochschulen und sonstige Einrichtungen des Bildungswesens, die nach Landesrecht staatliche Hochschulen sind, wie auch nach § 70

⁴³⁰ Vgl. FALLON [University], 1980, S. 98. Die Energie, die dafür aufgewendet werden muss, geht zugleich der Ausprägung eines eigenen Profils und der Entwicklung von Neuerungen verloren. Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 91.

HRG staatlich anerkannte Hochschulen.⁴³¹ Nach § 2 (1) HRG dienen sie „entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat“⁴³². Innerhalb dieser Rahmenvorgaben können die Länder selbst festlegen, was Hochschulen sind.⁴³³

Hinter dem einheitlichen, länderübergreifenden gesetzlichen Rahmen, der durch das HRG geschaffen wurde, verbirgt sich jedoch ein weites Spektrum an unterschiedlichen Hochschularten. Das Ausmaß von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der jeweiligen Typen wird hierbei in der Literatur durchaus kontrovers diskutiert.⁴³⁴ Im Urteil des Rechtswissenschaftlers Thieme beispielsweise zeigt die Realität des deutschen Hochschulwesens ein verwirrendes Bild, „dem jegliche Einheitlichkeit und Konzeption fehlt“⁴³⁵. Trotz des hohen Grades an institutioneller Ausdifferenzierung ist eine allgemeine Systematisierung des deutschen Hochschulwesens sowohl nach der Trägerschaft als auch nach dem Gegenstand der Lehre möglich.⁴³⁶

Hinsichtlich der Trägerschaft kann man staatliche und nichtstaatliche Hochschulen unterscheiden. Die überwiegende Mehrheit der Hochschulen in Deutschland befindet sich in staatlicher Trägerschaft: Vor der Vierten Novelle des HRG im Jahre 1998 befanden sich von insgesamt 344 Hochschulen 269 in Trägerschaft der Länder.⁴³⁷ Zugleich waren an den Hochschulen in staatlicher Trägerschaft rund 95 % aller Studierenden eingeschrieben. Zu nichtstaatlichen Hochschulen im Rechtssinne zählen die vom Bund unterhaltenen Hochschulen⁴³⁸, kirchliche Hochschulen⁴³⁹ und

⁴³¹ Im Folgenden bezieht sich der Begriff Hochschule für Deutschland auf alle staatlichen Hochschulen nach § 1 HRG. Werden nur bestimmte Hochschularten, wie Universitäten, Fachhochschulen oder nach § 70 HRG staatlich anerkannte Hochschulen, gemeint, wird dies explizit erwähnt. Den rahmengesetzlichen Ausführungen liegt für die Beschreibung des deutschen Hochschulwesens vor 1998 das HRG in der Version von 1987 zugrunde.

⁴³² § 2 (1) HRG.

⁴³³ In den meisten Landesgesetzen geschieht dies durch Enumeration, wodurch eine genaue Definition des Begriffes Hochschule umgangen wird. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 58.

⁴³⁴ Vgl. zu Systematisierungsansätzen von Hochschulen für viele andere z.B. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 6f., FINKENSTAEDT [Lehre], 1990, S. 155 ff., PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 34 ff., TEICHLER [Hochschulwesen], 1990, S. 18 ff.

⁴³⁵ THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 6.

⁴³⁶ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 6 f.

⁴³⁷ Unter den nichtstaatlichen Hochschulen waren 10 Universitäten, 16 Theologische Hochschulen, 47 Allgemeine Fachhochschulen und 2 Kunsthochschulen. Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG [Strukturdaten], 2002, S. 152.

⁴³⁸ Neben den beiden „Universitäten der Bundeswehr“ in München und in Hamburg für den Offiziersnachwuchs unterhält der Bund seit Ende der 70er Jahre mehrere verwaltungsinterne

Hochschulen in privater Trägerschaft. In diese letztere Kategorie fallen alle Institutionen, die durch Stiftungen oder sonstige dem Privatrecht zugehörige Rechtspersonen getragen werden.⁴⁴⁰ In Einklang mit der bedeutenden Rolle, die der Staat im deutschen Hochschulwesen historisch einnahm, entstanden in Deutschland vor 1998 jedoch kaum private Hochschulen.

Sowohl die Bezeichnungen Universität, Hochschule und Fachhochschule wie auch die akademischen Grade sind in Deutschland durch das HRG sowie durch die einzelnen Landeshochschulgesetze gesetzlich geschützt.⁴⁴¹ Das Recht, eine dieser Bezeichnungen zu führen und akademische Grade zu verleihen, können nichtstaatliche Hochschulen nur auf dem Wege der staatlichen Anerkennung nach § 70 HRG und in Konformität mit den entsprechenden landesgesetzlichen Regelungen erlangen.⁴⁴² Insbesondere hinsichtlich der Studienstrukturen, der Einstellungsvoraussetzungen der Lehrenden, der Zugangsvoraussetzungen der Studierenden und der Ziele des Studiums weisen sowohl staatliche als auch nichtstaatliche Hochschulen einen gewissen Grad an strukturellen Gemeinsamkeit auf, da § 70 HRG in diesen Bereichen Voraussetzungen für die staatliche Anerkennung formuliert. Unabhängig von ihrer Trägerschaft bewegen sich die deutschen Hochschulen damit innerhalb eines grundlegenden, staatlich vorgegebenen Rahmens.⁴⁴³

Betrachtet man die verschiedenen Hochschularten nun unter dem Aspekt des Gegenstands der Lehre, so lassen sich sieben verschiedene Arten von Hochschulen unterscheiden:

- Universitäten und Technische Hochschulen,
- Gesamthochschulen,
- Pädagogische Hochschulen,

Hochschulen für unterschiedliche Laufbahnen im Staatsdienst. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 38.

⁴³⁹ Das Recht der Römisch-Katholischen Kirche und der Evangelischen Landeskirchen, Hochschulen zu errichten und zu führen, beruht auf dem Recht der Konkordate und Kirchenverträge sowie auf § 70 HRG und landesverfassungsrechtlichen Bestimmungen (in Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Saarland). Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 161 ff.

⁴⁴⁰ Vor der Novellierung des HRG von 1998 existierten fünf Hochschulen in privater Trägerschaft. Zu nennen sind diesbezüglich insbesondere die 1982 als erste private deutsche wissenschaftliche Hochschule gegründete Universität Witten/Herdecke (UWH) in Trägerschaft der Privaten Universität Witten/Herdecke GmbH und die 1984 gegründete Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung (WHU) Koblenz in Trägerschaft einer privaten Stiftung, die beide Universitätsrang haben. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 6.

⁴⁴¹ Vgl. § 18 HRG.

⁴⁴² Vgl. zu den genauen Voraussetzungen § 70 HRG sowie die einzelnen Landesgesetze.

⁴⁴³ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 7.

- Kunsthochschulen,
- Theologische Hochschulen,
- Fachhochschulen und
- Verwaltungsfachhochschulen⁴⁴⁴.

Die Hochschularten unterscheiden sich nach ihrem Auftrag und nach ihrer quantitativen Bedeutung. Jede Gruppe zerfällt wiederum in mehrere Untergruppen, wobei die Übergänge zwischen den Gruppierungen zum Teil fließend sind.⁴⁴⁵ Tabelle 1 zeigt einen Überblick über die Anzahl der Hochschulen und die Studierendenzahl in jeder dieser sieben Gruppen für das akademische Jahr 2000/2001. Generell kann man hierbei zwischen dem wissenschaftsorientierten Universitätssektor und dem praxisbezogenen Fachhochschulsektor unterscheiden, welche die zahlenmäßig bedeutendsten Hochschularten umfassen.⁴⁴⁶

Tabelle 1: Anzahl der Hochschulen und Studierenden nach Hochschularten in Deutschland, Wintersemester 2000/2001

Hochschulart	Anzahl Hochschulen	Studierende in Tsd.	Studierende in %
Universitäten (inkl. Techn. Hochschulen)	96	1 275,1	70,9
Gesamthochschulen	1	17,4	0,9
Pädagogische Hochschulen	6	16,3	0,9
Kunsthochschulen	49	30,2	1,7
Theologische Hochschulen	16	2,2	0,1
Fachhochschulen	154	425,6	23,7
Verwaltungsfachhochschulen	28	32,6	1,8
Insgesamt	350	1 799,4	100,0

Quelle: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) [Strukturdaten], 2002, S. 151, 157 und eigene Berechnungen.

⁴⁴⁴ Verwaltungsfachhochschulen befinden sich überwiegend in Trägerschaft des Bundes.

⁴⁴⁵ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 34 ff.

⁴⁴⁶ Vgl. TEICHLER [Hochschulwesen], 1990, S. 18 ff.

3.2.2.1 Gesetzliche Bestimmungen zu staatlichen Hochschulen

Da in Deutschland über die verschiedenen Hochschularten hinweg die Hochschule in staatlicher Trägerschaft vorherrschend ist, sollen hier kurz die damit einhergehenden gesetzlichen Bestimmungen zusammengefasst werden. Grundsätzlich wird aus den strukturellen Regelungen der politische Wille zur Schaffung von Gleichwertigkeit innerhalb der verschiedenen Hochschularten ersichtlich. Gleichzeitig ist eine klare Orientierung der Strukturen an den Humboldtschen Leitideen ersichtlich, die bezüglich der einzelnen Themengebiete, wie Studienstrukturen, Finanzierung und Hochschulpersonal, genauer ausgeführt wird. Insgesamt ist hinsichtlich der Hochschulen in staatlicher Trägerschaft zu konstatieren, dass sie einerseits durch die breit gestreuten Zuständigkeiten des Staates, andererseits durch die traditionell weitreichenden Rechte der Professoren in ihrer institutionellen Autonomie stark eingeschränkt werden.

Nach § 58 (1) HRG sind alle staatlichen Hochschulen „Körperschaften des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen“⁴⁴⁷. Aufgrund dieser Rechtsstellung gilt für sie gemäß § 59 (1) und (2) HRG die staatliche Rechtsaufsicht⁴⁴⁸ sowie die weitergehende Aufsicht des jeweiligen Landes in der Personal-, der Wirtschafts-, der Haushalts- und Finanzverwaltung sowie in der Krankenversorgung. Aus ihrer Festlegung als staatliche Einrichtungen folgt zugleich die staatliche Gewährleistungspflicht. Die laufenden Ausgaben der staatlichen Hochschulen werden hierbei primär über die jeweiligen Landeshaushalte bereitgestellt, wobei die Hochschulen hier den Haushaltsordnungen der Länder unterliegen. Der Bund ist mitbeteiligt an der Finanzierung des Hochschulbaus und großer Investitionen.

Während der Staat in § 27 HRG die allgemeinen Zugangsvoraussetzungen der Studierenden regelt, ist ein Zusammenwirken von Hochschule und Staat nach § 29 (1) HRG bei der Ermittlung der Ausbildungskapazität und der Festsetzung von Zulassungszahlen vorgesehen. Die Hochschulen besitzen somit nur sehr beschränkte Kompetenzen hinsichtlich der Auswahl und der Anzahl der anzunehmenden Studierenden. Dies hängt

⁴⁴⁷ § 58 (1) HRG. Als Körperschaften des öffentlichen Rechts verdanken sie ihre Individualität als Rechtssubjekt einem Hoheitsakt. Die Fachhochschule haben diese institutionelle Form von den Universitäten übernommen. Alle Landeshochschulgesetze benutzen inhaltlich gleiche Formulierungen zur Definition der rechtlichen Stellung der Hochschule. Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 369-376.

⁴⁴⁸ Oft auch als Fachaufsicht bezeichnet, ist ihre Reichweite durch Landesrecht zu bestimmen. Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 132 ff. Dies gilt nicht für Hochschulen, die aufgrund ihrer Trägerschaft dem Privatrecht zuzuordnen sind. Vgl. Ebd. S. 107 f.

eng mit dem Recht aller Abiturienten auf freie Wahl der Hochschule und freie Berufswahl zusammen. Die diesbezüglich bezweckte rechtliche Gleichwertigkeit der Hochschulen wird hierbei durch die zentrale Zuteilung der Studierenden in zulassungsbeschränkten Fächern durch die ZVS unterstützt. Um die Chancengleichheit bei den Zugangsbedingungen ebenso in Bezug auf die staatlich geschützten Abschlüsse zu gewährleisten, sind die Studien- und Prüfungsordnungen der Hochschulen in den jeweiligen Fächern an den durch die KMK vorgeschriebenen Rahmenprüfungsordnungen auszurichten.

Die Hochschulen besitzen nach § 58 (1) HRG das Recht zur Selbstverwaltung in akademischen Angelegenheiten. Die organisatorischen Rahmenbedingungen der Selbstverwaltung sind durch § 61 bis 65 HRG vorgegeben. Neben der Hochschulleitung, die auf eine begrenzte Zeit gewählt wird und hauptsächlich repräsentative Funktion einnimmt, sind zwei zentrale Kollegialorgane vorgesehen, die weitergehende Kompetenzen innehaben. Gemäß § 60 HRG ist ein gesetzlich geregeltes Zusammenwirken von Hochschule und Staat hinsichtlich der Errichtung, Änderung und Aufhebung von Fachbereichen wie auch Studienbereichen vorgesehen. Soweit es sich bei der Aufgabenerfüllung der Hochschule um staatliche Angelegenheiten handelt, ist nach § 58 (3) HRG die Einheitsverwaltung vorgesehen.

Der Handlungsspielraum der Hochschulen wird aber nicht nur durch staatliche Regelungen hinsichtlich Organisation, Zugangsvoraussetzungen, Studiengängen und Prüfungsordnungen begrenzt, die wiederum vor allem auf die politisch angestrebte rechtliche Gleichwertigkeit zurückzuführen sind. Auch in Bezug auf die Professoren als wichtigste Träger der Aufgabenerfüllung sind die Hochschulen in ihren Kompetenzen eingeschränkt. Dies bezieht sich darauf, dass die Hochschulen in ihrer Eigenschaft als Körperschaften des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen nicht über die Personalhoheit verfügen. Professoren werden vielmehr nach Berufung durch die Hochschule vom jeweiligen Landesminister ernannt und eingesetzt. Als Beamte auf Lebenszeit beziehen sie sodann ihr Gehalt vom jeweiligen Landesministerium. Im Rahmen des Dienstrechts haben Professoren keinen unmittelbaren Dienstvorgesetzten und genießen das Recht der Wissenschaftsfreiheit in Forschung und Lehre.

Für die Hochschulen bedeuten diese Regelungen, dass sie die Vorgaben des Stellenplans im Landeshaushalt zu beachten haben und einmal eingestellte Professoren nicht entlassen können, was mitunter zu einer gewissen Inflexibilität, und teilweise auch zu Ineffizienz bei geringer Auslastung bestimmter Fächer, führt. Gleichzeitig können

die Hochschulen aufgrund der mobilitätsfördernden akademischen Karrierestruktur, die Hausberufungen und den Aufstieg an der eigenen Universität verbietet, ihre Professoren nicht nennenswert durch Belohnung für erbrachte Leistungen auszeichnen oder festhalten. Grundsätzlich ergeben sich aus dem Beamtenstatus, in wenigen Fällen auch Angestelltenstatus, von Professoren zugleich deren Leistungspflichten in Forschung und Lehre. Diese unterliegen zwar der Kontrolle der Hochschulleitung, die aber durch die Wissenschaftsfreiheit und das öffentliche Dienstrecht in deutliche Schranken verwiesen wird.

Die Liste der Einflussmöglichkeiten auf den operativen Bereich der Hochschulen in staatlicher Trägerschaft ist damit lang und zeugt eindrucksvoll von dem zugrunde liegenden staatlichen Bemühen, durch Inputsteuerung an den Hochschulen zumindest im rechtlichen und formalen Sinne die grundgesetzlich geforderte Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse im Bundesgebiet und das Grundrecht der freien Berufswahl zu gewährleisten. Den Professoren wird in diesem Zusammenhang ganz in der Tradition der früheren Ordinarien eine starke Rolle zugewiesen. Für die Hochschulen bedeuten diese Regelungen wiederum eine starke Begrenzung ihrer Autonomie, sowohl von Seiten des Staates als auch von Seiten der an ihnen tätigen Professoren. In der Folge haben sich in Deutschland nur schwache Hochschulstrukturen ausgebildet.

3.2.2.2 Wissenschaftliche Hochschulen

Der relativ homogene Universitätssektor beinhaltet die so genannten wissenschaftlichen Hochschulen, wozu neben den Universitäten, Technischen Universitäten und Hochschulen auch die Gesamthochschulen, die Pädagogischen und die Theologischen Hochschulen zählen. Sie basieren auf dem Prinzip der zumindest gleichrangigen Stellung von Forschung und Lehre und besitzen das Recht, akademische Grade zu verleihen, insbesondere das Promotions- und das Habilitationsrecht.⁴⁴⁹

Die Universitäten machen trotz der zahlenmäßigen Dominanz der Fachhochschulen nach wie vor den traditionellen Kern und quantitativ wichtigsten Bereich des deutschen Hochschulsystems aus. Sie bilden etwas mehr als zwei Drittel aller Studierenden in Deutschland aus, wobei zwischen den „alten“ und den seit den 60er Jahren gegründeten

⁴⁴⁹ Die Bezeichnung „wissenschaftliche Hochschulen“ dient in erster Linie der Abgrenzung von den für die berufsnahen Ausbildung zuständigen Institutionen. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 36.

„neuen“ Universitäten erhebliche Unterschiede im Fächerspektrum zu verzeichnen sind.⁴⁵⁰ An den zehn größten Universitäten des Landes sind fast eine halbe Million Studierende immatrikuliert. Die wissenschaftlichen Hochschulen haben sich damit unbestritten von einst überschaubaren Bildungseinrichtungen zu „Masseneinrichtungen“ entwickelt, an denen der Zugang für manche Fächer bundesweit durch Zulassungsbeschränkungen geregelt werden muss. Nach Brinckmann ist jedoch zu bezweifeln, ob die deutsche Universität diese Entwicklung in ihrem Selbstverständnis bis heute als ihre Aufgabe akzeptiert hat.⁴⁵¹ Nach Stichweh hat sie „nie die Vorstellung aufgegeben, daß es sich bei der eintreffenden Population um wenige und nicht etwa um viele Studenten handeln wird, und wenn es schon viele werden sollten, dann wenigstens nicht alle Mitglieder eines Jahrgangs“⁴⁵².

Die Technischen Universitäten und Hochschulen haben ihren traditionellen Schwerpunkt in den Ingenieur- und Naturwissenschaften. Mit den Gesamthochschulen wurde Anfang der 70er Jahre im deutschen Hochschulsystem eine Mischform unterschiedlicher Hochschultypen geschaffen, die Aufgaben von Universitäten und Fachhochschulen verbindet.⁴⁵³ Diese als Regelmodell geplante institutionelle Form der Hochschule hat sich aber nicht durchgesetzt. So gibt es heute im Bundesgebiet nur noch eine Gesamthochschule in Hessen.⁴⁵⁴ Die Pädagogischen Hochschulen gingen Anfang der 70er Jahre aus den früheren Lehrerbildenden Anstalten hervor. Zwischen 1979 und 1980 wurden sie größtenteils in die Universitäten integriert, entweder durch vollständige Eingliederung in unterschiedliche Fachbereiche oder durch Errichtung eigener erziehungswissenschaftlicher Fakultäten in bestehenden Universitäten.⁴⁵⁵ Die Theologischen Hochschulen bestehen neben den theologischen Fakultäten der Universitäten und befinden sich in kirchlicher Trägerschaft. Kunsthochschulen dienen der Pflege der Künste durch Lehre und Kunstausübung. Sie sind überwiegend kleinere Institutionen und dienen neben der künstlerischen Berufsvorbereitung in Malerei,

⁴⁵⁰ Viele neue Universitäten weisen ein vergleichsweise eingeschränktes Fächerspektrum gegenüber den alten Universitäten auf. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 44.

⁴⁵¹ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 20.

⁴⁵² STICHWEH [Wissenschaft], 1994, S. 258.

⁴⁵³ Die ursprünglich sieben Gesamthochschulen in den Bundesländern Hessen und Nordrhein-Westfalen boten für eine Reihe von Facheinrichtungen integrierte Studiengänge mit gemeinsamem Grundstudium und verschieden gestuften Abschlüssen nach drei oder vier Jahren an. Vgl. HEINZEL [Anforderungen], 1997, S. 33

⁴⁵⁴ Seit Ende der 70er Jahre führten auch die Gesamthochschulen die Bezeichnung „Universität“. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 37.

Gestaltung, Grafik, Singen, Tanzen und Schauspiel auch der Ausbildung von Kunst- und Musiklehrern.

Während die Universität noch zu Humboldts Zeiten in ihrem Bestreben der Erfassung der Wirklichkeit alle wissenschaftlich anerkannten Disziplinen umfassen sollte, sind heute selbst die größten Universitäten nicht mehr in der Lage, die Gesamtheit aller Wissenschaften aufzunehmen. Zudem wurde in Deutschland seit den 60er Jahren eine Reihe von Universitäten neu gegründet, die teilweise nicht mehr das traditionelle Fächerspektrum anbieten. Faktisch hat sich insofern trotz politischer Bemühungen um die Gewährleistung eines flächendeckend vergleichbaren Studienangebots eine gewisse Heterogenität im universitären Studienangebot entwickelt.⁴⁵⁶

Für die deutsche Universitätstradition ist die zentrale Rolle der Forschung seit der von Humboldt geprägten Formel der „Einheit von Forschung und Lehre“ konstitutiv. Sie hat ihre konzeptionelle Begründung und institutionelle Absicherung als gleichwertige Aufgabe der Universität neben der Lehre mit der Gründung der Berliner Universität 1809/10 erfahren. In allen Debatten um den Strukturwandel und die künftige Entwicklung des Hochschulwesens wurde die Verankerung der Forschung in den Universitäten nie ernsthaft in Frage gestellt. Hierbei bildet die an Universitäten durchgeführte Grundlagenforschung aber nur einen Teil des komplexen deutschen Forschungssystems, zu dem auch Wirtschaftsunternehmen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen einen bedeutenden Beitrag leisten.⁴⁵⁷

In Abgrenzung zu letzteren Instituten ist die universitäre Forschung aber nicht primär auf Nutzenanwendung, sondern auf Erkenntnisfortschritt ausgerichtet.⁴⁵⁸ Zudem ist sie

⁴⁵⁵ Vgl. ENGELS [Steuerung] 2001, S. 8.

⁴⁵⁶ Die Bezeichnung „Universität“ ist insofern irreführend geworden. Nicht zuletzt hinsichtlich der stetigen Vermehrung der wissenschaftlichen Disziplinen bei gleichzeitiger Fraktionierung und Departmentierung der Universitäten scheint daher häufig die Bezeichnung „Multiversität“ für die heutige „Universität“ angemessener zu sein. Vgl. MEYER-ABICH [Idee], 1988, S. 34 und GOLDSCHMIDT [Herausforderung], 1991, S. 42 und 78.

⁴⁵⁷ Zu letzteren gehören zum Beispiel die Max-Planck-Gesellschaft, die Fraunhofer Gesellschaft, die beide eher angewandte Forschung betreiben, die Institute der Blauen Liste sowie Großforschungseinrichtungen für Kernforschung, Luft- und Raumfahrt, Krebsforschung, Mathematik und Datenverarbeitung. Insbesondere die enormen Kosten für naturwissenschaftliche Grundlagenforschung haben zu einer Bündelung und Ausgliederung der Forschungsaktivitäten aus den Universitäten geführt. Vgl. WISSENSCHAFTSRAT [Empfehlungen], 1988, S. 32.

⁴⁵⁸ Seit den 80er Jahren wirkt sich jedoch die zunehmende Instrumentalisierung der Forschung für wirtschafts- und technologiepolitische Zwecke immer mehr auf die Hochschulen aus. Dieser Prozess wird durch eine aktive Propagierung und Förderung des Wissenschaftstransfers zwischen Hochschulen und Wirtschaft von der Bundes- und den Landesregierungen unterstützt. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 73.

weit weniger als die Wirtschaftsforschung von Kosten-Nutzen-Relationen und Termingebundenheit bestimmt. Dieses besondere Profil wird durch die überwiegend öffentliche Finanzierung der Hochschulforschung ermöglicht. Weitere besondere Merkmale der universitären Forschung sind die institutionalisierte Verbindung von Forschung, Lehre und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, womit auch die personellen Ressourcen der außeruniversitären Forschungseinrichtungen bereit gestellt werden, sowie die enorme Breite des von den Universitäten abgedeckten Wissensspektrums, das die Möglichkeit zu disziplinübergreifender Forschung in besonderer Weise fördert.⁴⁵⁹

Hochschulforschung wird in Deutschland insbesondere unter den Aspekten der Förderung von Spitzenforschung und des Forschungstransfers von der Hochschule in die Wirtschaft diskutiert. Allerdings erweisen sich die Bedingungen für wissenschaftliche Spitzenleistungen im Allgemeinen als nur schwer festlegbar. Sämtliche Verbesserungsvorschläge unterliegen daher gewissen Begründungsschwierigkeiten. Hingegen haben sich die Berührungspunkte zwischen Hochschule und Praxis vermindert und es findet mehr Transparenz durch Veröffentlichung von Forschungsleistungen statt. Außerdem stehen zum Thema Hochschulforschung folgende Gesichtspunkte zur Debatte: Auswanderung qualitativ hochwertiger Forschung aus den Universitäten, projekt- und programmbezogene Förderung gegenüber Förderung einzelner Forscher, Zweckorientierung von Hochschulforschung mit Blick auf die praktische Verwendung der Ergebnisse in Wirtschaft und Gesellschaft sowie die Bildung von nationalen Forschungsschwerpunkten an einzelnen Hochschulen.⁴⁶⁰

3.2.2.3 Fachhochschulen

Die Wurzeln der heutigen Fachhochschulen, die den zweiten Pfeiler des binären Hochschulsystems in Deutschland bilden, liegen in den ursprünglich zum berufsbildenden Sekundarschulwesen gerechneten Fachschulen für Ingenieurwesen, Wirtschaft, Sozialpädagogik, Gestaltung und Landwirtschaft. Diese Fachrichtungen machen in der Regel noch immer die Schwerpunkte der Fachhochschulen aus, deren Studienangebot daher nicht so breit ist wie das der Universitäten. Jedoch lässt sich in den letzten Jahren ein Trend zur Erweiterung des Studienangebots nachweisen, so dass

⁴⁵⁹ Vgl. WISSENSCHAFTSRAT, 1988, S. 32.

die Anzahl der Fachhochschulen mit mehreren Fachrichtungen steigt. Insgesamt ist die Größe der Fachhochschulen sehr unterschiedlich. Ihre Studierendenzahlen schwanken zwischen knapp 100 und über 20 000. Im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Hochschulen besitzen die Fachhochschulen kein Promotions- oder Habilitationsrecht.⁴⁶¹

Die früheren Fachschulen wurden in einem Abkommen der Bundesländer von 1968 aufgewertet und als neue Hochschulart mit eigenständigen Aufgaben und eigenem Profil konzipiert.⁴⁶² Auf der einen Seite wurde damit der „gestiegenen Nachfrage nach berufsnah ausgebildeten, jedoch in der Anwendung wissenschaftlicher Methoden erprobten Arbeitskräften“⁴⁶³ seitens Wirtschaft und Industrie entsprochen, die mit dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt in den 60ern und 70ern einhergegangen war. Auf der anderen Seite wurde mit dieser weiteren Differenzierung des Studienangebots der wachsenden Heterogenisierung der Befähigungen, Motivationen und Berufsperspektiven der Studierenden nachgekommen.⁴⁶⁴ An Fachhochschulen gilt neben dem allgemeinbildenden Abitur auch das Fachabitur, das an Fachoberschulen in bestimmten Fachrichtungen erlangt werden kann, für bestimmte Studienfächer als Zulassungsvoraussetzung.

Fachhochschulen sind nicht wie die Universitäten einem einheitlichen Leitbild verpflichtet. Sie zeichnen sich durch besonderen Praxisbezug in Lehre und Forschung, durch kürzere Studienzeiten und eine straffere Studienorganisation als an Universitäten aus. Im Wege der Landesgesetze sind sie in der Regel an den Ausbildungsauftrag gebunden und auf anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung begrenzt. Während ihr Schwerpunkt eindeutig auf der berufsbezogenen Ausbildung liegt, kam der angewandten Forschung an Fachhochschulen aber in jüngerer Zeit eine gestiegene Bedeutung zu. Bei Forschungsprojekten an Fachhochschulen findet vielfach eine enge Kooperation mit Institutionen aus Wirtschaft und Verwaltung der jeweiligen Region statt. Dies wird teilweise dadurch gefördert, dass Fachhochschulprofessoren vorher eine Tätigkeit in der Wirtschaft ausgeübt haben müssen. Damit reichen die Tätigkeiten von

⁴⁶⁰ Vgl. NETTELBECK [Forschung], 1990, S. 230 ff.

⁴⁶¹ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 38 und 46 f.

⁴⁶² Die Bezeichnung „Fachhochschule“ wurde insofern umdefiniert, als sie zuvor auf Medizinische Akademien, Tierärztliche Hochschulen oder Handelshochschulen angewendet wurde, deren wissenschaftlicher Rang unbestritten war. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 11.

⁴⁶³ HEINZEL [Anforderungen], 1997, S. 33.

⁴⁶⁴ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 13.

Fachhochschulen über die Lehre hinaus in den Bereich des Technologietransfers und der Wirtschaftsberatung hinein.⁴⁶⁵

Bisher bildet der Fachhochschulsektor rund ein Viertel der qualifizierten, akademischen Arbeitskräfte in der Bundesrepublik aus.⁴⁶⁶ Die Entwicklung von ungefähr 170 000 Studierenden im Jahre 1980 auf etwa 480 000 im Jahre 2003 belegt den andauernden Trend zum Fachhochschulstudium.⁴⁶⁷ Infolge der bestehenden Nachfrage nach praxisorientiert ausgebildeten Absolventen ist dieser Ausbildungsgang sowohl für die Studierenden wie auch für die zukünftigen Arbeitgeber sehr attraktiv.⁴⁶⁸ Aufgrund des wachsenden Interesses mussten trotz Kapazitätsausweitungen und Überlastmaßnahmen jedoch in immer stärkerem Maße Zulassungsbeschränkungen eingeführt werden. Derzeit besteht ein nahezu flächendeckender NC, der über die Studienplatzbeschränkungen an den Universitäten noch hinausgeht. Die Zulassung wird hierbei nicht von einer bundesweiten Stelle übernommen, sondern in der Regel nach den Kriterien der ZVS von jeder Fachhochschule selbst im Rahmen ihrer Aufnahmekapazitäten festgelegt. Der Wissenschaftsrat plädierte daher noch 2002 für einen raschen Ausbau der Fachhochschulen.⁴⁶⁹

3.2.2.4 Das Verhältnis der Hochschularten zueinander

Die hochschulpolitischen Bestrebungen der Bundesrepublik haben seit den 60er Jahren zur Entstehung verschiedener Hochschultypen geführt, die einander rechtlich gleich gestellt wurden. Um die Gleichwertigkeit zum Ausdruck zu bringen wurde beispielsweise die Bezeichnung „Universität“, die ursprünglich Hochschulen mit traditionellem, breitem Fächerangebot vorbehalten war, in den 60er Jahren durch Landesgesetze auch auf andere Institutionen, wie Technische Hochschulen und spezialisierte Hochschulen, übertragen.⁴⁷⁰ Hinsichtlich des Verhältnisses von Universitäten zu Fachhochschulen wurde, nachdem letztere sich seit ihrer Aufwertung zu Hochschulen in den 70ern bewährt hatten, im Jahre 1987 in § 5 HRG die Betonung ihres gleichwertigen Nebeneinanders festgeschrieben. Dieses Prinzip wurde in den 80er

⁴⁶⁵ Vgl. WISSENSCHAFTSRAT [Entwicklung], 2002, S. 10.

⁴⁶⁶ Vgl. FRACKMANN / DE WEERT [Hochschulpolitik], 1993, S. 75.

⁴⁶⁷ Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT [Jahrbuch], 2003, S. 385.

⁴⁶⁸ Vgl. FRACKMANN / DE WEERT [Hochschulpolitik], 1993, S. 75.

⁴⁶⁹ Vgl. WISSENSCHAFTSRAT [Empfehlungen], 2002, S. 90.

⁴⁷⁰ Vgl. FINKENSTAEDT [Lehre], 1990, S. 156 f.

Jahren nochmals durch das Postulat des Wissenschaftsrates bekräftigt, welches die Fachhochschulen als hochschulpolitisch „anders, aber gleichwertig“ neben den Universitäten anerkannte.⁴⁷¹ Hat sich diese politische Forderung nun in der Realität durchsetzen können?

Angaben des Wissenschaftsrates zufolge unterscheiden Wirtschaft und Industrie zu 52% nicht zwischen Universitäts- und Fachhochschulabschluss.⁴⁷² Auch ist die Arbeitslosenquote bei Absolventen von Fachhochschulen niedriger als bei Universitätsabsolventen.⁴⁷³ Der Status von Fachhochschulabsolventen wird jedoch unverändert dadurch vermindert, dass sie im öffentlichen Dienst nicht als gleichwertig mit Universitätsabsolventen eingestuft werden.⁴⁷⁴ Während für Universitäten in der Regel die allgemeine Hochschulreife als Zulassungsvoraussetzung zum Studium gilt, führt an Fachhochschulen das Fachabitur zum Studium bestimmter Fächer.⁴⁷⁵ Diplom-Abschlüsse der Fachhochschulen werden generell gemäß § 18 (1) HRG durch den Zusatz Fachhochschule „(FH)“ von jenen der Universitäten unterschieden und berechtigen in der Regel nicht zur Promotion.⁴⁷⁶ Mangels Promotionsrecht ist auch die Durchführung einer Promotion an Fachhochschulen nicht möglich. Ebenso bestehen hinsichtlich der Qualifikation und Besoldung der Hochschullehrer Unterschiede.

Da sich die Reputation von Professoren und Fakultäten in erster Linie aus den Leistungen in der Forschung ableitet, folgern Peisert und Framhein, dass „die Abstufung zwischen Universitäten und Fachhochschulen nicht zuletzt durch die weit enger gefassten Forschungsmöglichkeiten im Fachhochschulsektor begründet“⁴⁷⁷ sei. In

⁴⁷¹ Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 245.

⁴⁷² Eine Unterscheidung schlägt sich hier, zum Beispiel, nicht wesentlich in der Höhe der Anfangsgehälter nieder. Vgl. FRACKMANN / DE WEERT [Hochschulpolitik], 1993, S. 70 f.

⁴⁷³ Vgl. FALK / WEIB [Zukunft], 1993, S. 9.

⁴⁷⁴ So sind Gehaltsunterschiede im Öffentlichen Dienst je nach Art des Abschlusses beträchtlich. Vgl. FRACKMANN / DE WEERT [Hochschulpolitik], 1993, S. 70 f. Dies hat zugleich eine indirekt damit verbundene Symbolwirkung auf andere Arbeitsmärkte. Vgl. WISSENSCHAFTSRAT [Empfehlungen], 2002, S. 80.

⁴⁷⁵ Das Fachabitur erreicht man in der Regel nach zwölf Schuljahren, die letzten zwei davon an der Fachoberschule. Es berechtigt je nach inhaltlichem Schwerpunkt lediglich zum Studium bestimmter Fächer an Fachhochschulen, zum Beispiel Wirtschaft oder Technik. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 34.

⁴⁷⁶ Seit den 90er Jahren besteht aber für besonders qualifizierte Fachhochschulabsolventen die Möglichkeit, zur Promotion an einer Universität oder gleichgestellten Hochschule zugelassen werden zu können, ohne zuvor einen universitären Abschluss erwerben zu müssen. Alle Bundesländer haben in ihren Hochschulgesetzen entsprechende Regelungen getroffen. Vgl. HRK [Promotion], <http://www.hrk.de/3765.htm> Stand: 12.8.04, 12:54.

⁴⁷⁷ PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 141.

dieser Hinsicht haben die Verbesserung der Gegebenheiten für Forschung und Entwicklung an Fachhochschulen und Bemühungen um eine höhere Durchlässigkeit durch Eröffnung von Möglichkeiten zur Promotion für Fachhochschulstudenten noch wenig zur Änderung beigetragen, so dass die beiden Hochschulbereiche vertikal gestuft und weiterhin relativ klar abgegrenzt nebeneinander stehen.

Es besteht somit nach wie vor eine Reihe von Gesetzen und Regulierungen, die einer faktischen Gleichwertigkeit von Fachhochschulen gegenüber Universitäten trotz der nachweislich guten Qualität ihrer Ausbildung und der Nachfrage der Wirtschaft nach FH-Absolventen entgegenstehen. Das höhere institutionelle Prestige der theorieorientierten Universitäten gegenüber den anwendungsbezogenen Fachhochschulen ist hierbei insbesondere auf die aus dem 19. Jahrhundert überlieferte Bildungskonzeption zurückzuführen, derzufolge einer angewandten, berufsbezogenen Ausbildung weniger soziales Ansehen zukam als einem theoriegeleiteten Studium. Diese Einstellung schlägt sich auch weiterhin in dem Versuch nieder, die jeweiligen Aufgaben für Universitäten und Fachhochschulen anhand des Gegensatzes von reiner und anwendungsbezogener Forschung, von akademischer und praxisbezogener Ausbildung festzulegen.

Es ist jedoch fraglich, ob sich diese Differenzierung im Zuge der Verwissenschaftlichung aller Tätigkeitsbereiche aufrechterhalten lassen wird.⁴⁷⁸ Mit Blick auf eine Verbesserung ihrer institutionellen Stellung gegenüber den Universitäten hoffen die Fachhochschulen derzeit, dass ihre anwendungsorientierte Forschungsfunktion wächst, Unterschiede in Studiendauer und Wertigkeit des Abschlusses weniger sichtbar werden, die Gehälter der FH-Professoren erhöht werden und die Lehrdeputate fallen.⁴⁷⁹ Einfluss auf das Hochschulsystem wird in diesem Sinne sicherlich die derzeit laufende Verkürzung des Abiturs an Gymnasien auf 12 Jahren haben, wenn damit eine Diskussion um die allgemeine Studienberechtigung einhergeht. Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen mit der Vierten Novelle des HRG 1998 weist ebenso auf die Möglichkeit einer institutionellen Annäherung von Universitäten und Fachhochschulen hin und wird daher in dieser Arbeit unter anderem auch unter diesem Aspekt betrachtet.

Sollte zudem der Trend zur Abwanderung der Forschung aus den Universitäten anhalten, während die Fachhochschulen an Gewicht in der Forschung gewinnen, könnte

⁴⁷⁸ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 86.

⁴⁷⁹ Vgl. TEICHLER [Differenzierung], 1995, S. 16.

die binäre Differenz der Hochschularten an Schärfe verlieren. Diese Tendenz wird dadurch unterstützt, dass die Grenze zwischen reiner und anwendungsbezogener Forschung, die zur Unterscheidung der Forschungsaufgabe von Universitäten und Fachhochschulen dient, insbesondere in technischen Fachrichtungen, zunehmend verschwimmt. Gerade für die Universitäten wirkt sich dies in steigendem Maße nachteilig aus, weil das Bemühen um Anwendungsbezug in der öffentlichen Meinung immer mehr ein Kriterium für Innovation ist. Ein auf reine Forschung beschränkter Auftrag der Universitäten könnte in der Folge statt zu einer Sicherung ihrer Position, vielmehr zu einer schwindenden Legitimation führen.⁴⁸⁰

Wie veränderbar sich die bislang klare Unterscheidung zwischen Fachhochschulen und Universitäten erweisen wird, lässt sich derzeit noch nicht absehen. Eine Annäherung der beiden Hochschularten wäre jedoch nicht zuletzt deswegen wünschenswert, da ihre strikte Differenzierung eine Reihe von strukturellen Schwächen mit sich bringt. So verhindert das binäre deutsche Hochschulsystem mit seinen starren Grenzen Mobilität bei Studierenden und Professoren in beide Richtungen, es legt beide Gruppen auf einmal getroffene Entscheidungen fest, schneidet Optionen ab und erschwert spätere Korrekturen. Aufgrund des fehlenden Promotionsrechts gestaltet sich des Weiteren die Rekrutierung von wissenschaftlichem Personal mit Berufserfahrung und Lehrqualifikation für Fachhochschulen schwierig.⁴⁸¹

Insofern bestehen viele Gründe, um im deutschen Hochschulsystem aktiv Verbindungen zwischen verschiedenen Hochschularten zu schaffen und ihre Gemeinsamkeiten stärker zu betonen. Dafür ist aber nicht zuletzt eine neue Auffassung von Bildung notwendig, die Praxisbezug und Anwendungsorientierung nicht mehr so ablehnend und abwertend gegenüber steht wie bisher. Vor allem eine zunehmende institutionelle Differenzierung innerhalb der beiden Hochschularten, beispielsweise durch unterschiedliche Studiengänge, Abschlüsse, Hochschullehrerkarrieren, Gewichtung von Forschung und Lehre, könnte entscheidend dazu beitragen, die bestehenden, unproduktiven Hürden abzuschaffen, die Austausch und Wechsel zwischen Universitäten und Fachhochschulen erschweren. Dies erfordert jedoch zunächst eine Aufweichung des Homogenitätsdrucks im deutschen Hochschulsystem.

⁴⁸⁰ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 87. Nichtsdestotrotz bleibt die Durchführung von Grundlagenforschung an den Universitäten in ihrer wichtigen Bedeutung unumstritten.

⁴⁸¹ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 87.

Ein Beginn zeichnet sich diesbezüglich mit der Einführung von gestuften Studienabschlüssen durch die Vierte und Sechste Novelle des HRG ab.

Zusammenfassend kann hinsichtlich der Hochschularten im deutschen System gesagt werden, dass die Hochschulen in staatlicher Trägerschaft in ihrer Anzahl sowie in ihrer Bedeutung das deutsche Hochschulwesen bestimmen. Sowohl für staatliche als auch für staatlich anerkannte Hochschulen gelten grundlegende Bestimmungen des HRG, was zu einer gewissen strukturellen Ähnlichkeit dieser Institutionen untereinander geführt hat. Das binäre deutsche Hochschulsystem ist von den Universitäten dominiert, die eine überwiegend theorielastige, wissenschaftsorientierte Ausbildung anbieten und deren Schwerpunkt auf der Forschung liegt. Die Entwicklung der zweiten Säule, den anwendungsorientierten Fachhochschulen, wurde demgegenüber von staatlicher Seite bislang weder mit der steigenden Nachfrage seitens Studierender und Wirtschaft noch aufgrund der vom Wissenschaftsrat erkannten wissenschaftspolitischen Erfordernisse seit den 70er Jahren maßgeblich forciert.

Insgesamt erweist sich das deutsche Hochschulsystem – trotz seiner sieben unterschiedlichen Hochschularten und der in jeder dieser Gruppen existierenden, faktischen Vielfalt – wegen der allgemein geltenden Rahmenbestimmungen des HRG und des politischen Ziels einer gleichwertigen Aufgabenerfüllung unabhängig von den einzelnen Institutionen Ende der 90er Jahre innerhalb der jeweiligen Hochschularten sowohl strukturell wie auch qualitativ als eher undifferenziert. Mit der Entwicklung zu Massenhochschulen unter Bedingungen der Unterfinanzierung sowie mit der Ausdifferenzierung der Bedürfnisse der Studierenden und der Anforderungen der Wirtschaft führt diese Homogenität jedoch zunehmend zu Problemen, wie in den folgenden Abschnitten erläutert wird.

3.2.3 Studienorganisation

Wie innerhalb der Hochschularten besteht auch hinsichtlich der Organisation von Lehre und Studium in Deutschland ein starker, gesetzlich festgeschriebener Homogenitätsdruck. Das Recht auf freie Berufswahl an jeder Hochschule wird hierbei strukturell durch die Gewährleistung von rechtlicher Einheitlichkeit beim Hochschulzugang sowie von Gleichwertigkeit der Abschlüsse unterstützt. Damit soll Chancengleichheit im Sinne von Einheitlichkeit der Absolventen unabhängig von der jeweils besuchten Hochschule beim Übergang in den Arbeitsmarkt erreicht werden.

In der folgenden Darstellung werden die wichtigsten Charakteristika der Hochschulzulassung und der Studienstrukturen in Deutschland beschrieben, die aus dieser politischen Zielvorstellung resultieren, und in ihrer Verbindung zu den weiterhin nachwirkenden neuhumanistischen Ideen dargestellt. Im Anschluss daran werden jeweils die strukturellen Schwächen, die sich heute aus den Zulassungsregelungen und den Bestimmungen hinsichtlich der Studienstrukturen ergeben, aufgezeigt.

3.2.3.1 Gesetzliche Bestimmungen zu Lehre und Studium

Im Rahmen der gesetzlichen Aufgabenbestimmung sind Forschung und Lehre nach § 2 (1) HRG als Kernbereiche des Leistungsspektrums von Hochschulen definiert.⁴⁸² Über die Ziele von Lehre und Studium steht diesbezüglich in § 7 HRG: „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln [...] befähigt wird.“⁴⁸³ In den Bildungsanspruch der Hochschulen ist somit neben der fachlichen Ausbildung auch die Persönlichkeitsentwicklung des Studenten einbezogen.

Auch wenn sich dieser Auftrag nach Thieme gesetzlich vor allem auf persönlichkeitsbildende Eigenschaften bezieht, soweit sie die Ausübung der Wissenschaft betreffen und die Fähigkeiten zur wissenschaftlichen Arbeit verbessern⁴⁸⁴, hat sich im Allgemeinen weiterhin das der deutschen Universitätstradition eigene Vertrauen in die bildende Kraft wissenschaftlicher Spezialbeschäftigung erhalten.⁴⁸⁵ Gleichzeitig wird die Humboldtsche Einheit von Forschung und Lehre nicht mehr mit der klassischen Strenge gefordert. Denn auf die euphorische Programmatik der „Bildung durch Wissenschaft“, die in der Nachkriegszeit noch als eigentliches Ziel der Hochschulbildung neben dem Fachstudium wieder hervorgehoben wurde, war in den

⁴⁸² Vgl. § 2 (1) HRG. Heinzel verweist zudem auf administrative Aufgaben, die sich auf Hochschulorganisation und Selbstverwaltung der Hochschulen beziehen, sowie auf wissenschaftliche Nebenaufgaben, wie zum Beispiel Gutachter-, Beratertätigkeiten oder Vorträge. Vgl. HEINZEL [Anforderungen], 1997, S. 43 f.

⁴⁸³ § 7 HRG. Lehre und Studium beziehen hierbei verschiedene Blickwinkel ein, meinen aber letztendlich dasselbe. Während bei der Lehre die leistende Hochschule im Vordergrund steht, ist es beim Studium der leistungsempfangende Student. Vgl. HEINZEL [Anforderungen], 1997, S. 47.

⁴⁸⁴ Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 13 f. und 330 f.

⁴⁸⁵ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 11.

darauf folgenden Jahren aufgrund des Bedarfs am Arbeitsmarkt eine gewisse Ernüchterung gefolgt und das Eingeständnis, dass ein Studium vor allem auch der Berufsvorbereitung dient. Im HRG von 1976 wurde daher ein offenes Verhältnis von Forschung, Lehre und Studium definiert, das differenzierte Möglichkeiten anerkennt.⁴⁸⁶

Grundsätzlich besteht das Studienangebot deutscher Hochschulen gemäß § 10 HRG aus Studiengängen, die in Aufbau und Dauer durch staatlich genehmigte Studien- und Prüfungsordnungen geregelt sind. Letztere sind an allgemeinen Bestimmungen und Rahmenprüfungsordnungen ausgerichtet, die in einer gemeinsamen Kommission (GemKo) von KMK und HRK nach einem komplizierten Anhörungsverfahren für jeden Studiengang einzeln verabschiedet werden. Auf den jeweiligen Fächerkatalog üben Fakultätentage und Fachverbände einen relevanten Einfluss aus.⁴⁸⁷ Dies hat wiederum Auswirkungen auf die Ausstattung der Hochschulen, da im Rahmen eines formal und inhaltlich homogenen Systems ein gleichwertiges Angebot der Fachgebiete gesichert sein muss.⁴⁸⁸

Anhand dieser gesetzlich festgelegten Regulierungen und Prozeduren wird das Recht auf freie Berufswahl an jeder Hochschule in gleichem Maße gewährleistet. Aufgrund der einheitlichen Studien- und Prüfungsordnungen kann zudem jedem Absolventen eines Studiengangs gleich welcher Hochschule eine vergleichbare Qualifikation zugerechnet werden. Es besteht dadurch nach dem Hochschulabschluss – dem politischen Ziel der 60er entsprechend – bundesweit formale Chancengleichheit. Neben diesen durch das HRG und die Landeshochschulgesetze bestimmten, grundsätzlichen Regelungen trägt eine Reihe weiterer Faktoren dazu bei, die Einheitlichkeit der Hochschulausbildung im Bundesgebiet sowohl hinsichtlich der Zulassung als auch während und nach einem jeweiligen Fachstudium zu festigen.

⁴⁸⁶ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 11.

⁴⁸⁷ Die Konkretisierung und inhaltliche Gestaltung der Studienorganisation ist damit ein ständiger und langwieriger Prozess mit vielen Beteiligten in den Hochschulen, auf staatlicher Seite sowie in gemeinsamen überregionalen Kommissionen und Gremien. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 85.

⁴⁸⁸ Eine gezielte finanzielle Bevorzugung oder Benachteiligung wie auch das Entstehen größerer Differenzen in der Qualität von Bildungsangeboten ist hiermit kaum vereinbar. Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 90.

3.2.3.2 Hochschulzulassung

3.2.3.2.1 Regelung der Hochschulzulassung

Der Hochschulzulassung liegt im deutschen Hochschulsystem ein besonderes Merkmal zugrunde, das im Zuge der Humboldtschen Bildungsreform im 19. Jahrhundert eingeführt worden war: Mit Erreichen des Abiturs als Zugangsvoraussetzung zur Hochschule ist die Freiheit der Wahl der Hochschule sowie des Studiengangs verknüpft. Dieses Prinzip hat mit der Expansion der Studentenzahlen seit den 60er Jahren für viele Fächer eine Einschränkung durch die Einführung von bundesweiten bzw. örtlichen Zulassungsverfahren erfahren. Dennoch wird versucht, den Zugang zur Hochschule möglichst offen zu halten.

Entscheidenden Einfluss auf die Ausgestaltung des zentralen Zulassungsverfahrens hatte das Bundesverfassungsgericht mit seinem Numerus-Clausus-Urteil von 1972, in dem es das Grundrecht auf freie Wahl des Berufs und der Ausbildungsstätte nach Art. 12 GG unterstrich. Es sah den Numerus Clausus, den viele Universitäten ab Mitte der 60er Jahre zur Beschränkung ihrer Studierendenzahlen eingeführt hatten, in dieser Hinsicht als ein nahezu verfassungswidriges Phänomen an, das nur unter strikter Beachtung formaler und materieller Chancengleichheit gehandhabt werden dürfe und insofern der richterlichen Kontrolle unterliege.⁴⁸⁹ Die bundesweite Zulassung wurde zu einer staatlichen Angelegenheit erklärt.⁴⁹⁰ Infolge der damit einhergehenden Einführung von bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen richteten die Länder die ZVS in Dortmund ein und sahen sich gezwungen, eine systematische und bundeseinheitliche Ermittlung der Ausbildungskapazitäten in Gang zu bringen.⁴⁹¹

⁴⁸⁹ Diese Entscheidung löste eine Prozesslawine von Gerichtsverfahren aus, über die sich mehr als tausend Studienbewerber allein in der Medizin in ein Studium „eingeklagt“ haben. Hierbei zögerten viele Gerichte nicht, eigene Wertungen, zum Beispiel über das angemessene Lehrdeputat, an die Stelle der Entscheidungen von Hochschulen und Kultusverwaltungen zu setzen. Vgl. BODE [Qualifikation], 1990, S. 145.

⁴⁹⁰ Dazu wurde ein Staatsvertrag der Länder über die Vergabe von Studienplätzen verabschiedet. Vgl. ZVS [Staatsvertrag], http://www.zvs.de/service/Download/StV_99.pdf, 1999, Stand: 4.9.04, 12:05.

⁴⁹¹ Die in diesem Zusammenhang erlassenen Kapazitätsverordnungen (KapVO) gehen hierbei in erster Linie von der vorhandenen Lehrkapazität aus und berücksichtigen erst in zweiter Linie sachliche und räumliche Kapazitäten. Der in den KapVO durch komplizierte Berechnungsverfahren ermittelte Curricularrichtwert bezeichnet den „Betreuungsaufwand aller beteiligten Lehrseinheiten für die Ausbildung eines Studenten eines Studienganges während seines gesamten Studiums in Deputatsstunden“. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 67.

Seit Anfang der 70er Jahre wird der Zugang zu bundesweit zulassungsbeschränkten Fächern an Universitäten von der ZVS nach dem allgemeinen Auswahlverfahren und nach dem Verteilungsverfahren geregelt. Je nach Bewerberandrang kann hierbei die Einbeziehung von Studienfächern von Jahr zu Jahr variieren, denn die Entscheidung, in welche dieser Kategorien ein Studiengang eingeordnet wird, hängt von der quantitativen Relation zwischen Bewerbern und Studienplätzen ab. Beim allgemeinen Auswahlverfahren werden nach Abzug bestimmter Quoten für Härtefälle, Ausländer und Zweitstudienbewerber rund 60 % der Plätze nach Leistung, in diesem Fall der Durchschnittsnote des Abiturzeugnisses, und 40 % nach Wartezeit vergeben. Das Verteilungsverfahren hingegen garantiert allen Bewerbern einen Studienplatz, die ZVS entscheidet nur noch darüber, wo der Bewerber studieren wird.⁴⁹²

Im Rahmen dieser zentral durchgeführten Verfahren besteht somit die Möglichkeit einer Zuweisung von Studienbewerbern an jede Hochschule im Bundesgebiet, wodurch das Recht der Studienbewerber auf freie Wahl der Hochschule in zulassungsbeschränkten Fächern eingeschränkt wird. Diese Einschränkung basiert wiederum auf der gesetzlich gewährleisteten Homogenität aller Studiengänge durch die staatlichen Studien- und Prüfungsordnungen und unterstreicht diese damit zugleich. Da neben der Abiturnote auch leistungsunabhängige Kriterien, wie Wartezeit und soziale Aspekte, bei der Verteilung von Studienplätzen einbezogen werden, bildet die zentrale Zulassung durch die ZVS somit ihrerseits ebenfalls ein wichtiges Element hinsichtlich der Sicherung von Chancengleichheit beim Zugang und der rechtlichen Gleichwertigkeit der Hochschulabschlüsse im Bundesgebiet.⁴⁹³ Gleichzeitig trägt sie aber zur Nivellierung der Qualität der Ausbildung bei, da durch diese Art der Auswahl Studienbewerber auch zum Teil unbesehen ihrer Eignung für bestimmte Fächer zugewiesen werden.

Während noch vor rund 25 Jahren 40 Fächer bundesweit zulassungsbeschränkt waren, ist infolge des Öffnungsbeschlusses von 1977 die Zahl der NC-Fächer an

⁴⁹² Vgl. HABLITZEL [Berufswahl], 1998, S. 55 f.

⁴⁹³ Mit dem verfassungsrechtlichen Postulat der Chancengleichheit, welche in der Folge mit Einheitlichkeit gleichgesetzt wurde, wurden aber all diejenigen, die durch das einheitliche Raster fielen, überall gleichermaßen chancenlos gemacht. In seinem zweiten Grundsatzurteil von 1976 hat das Bundesverfassungsgericht dies insoweit korrigiert, als es dort die Möglichkeit eines mehrgleisigen Auswahlsystems in zulassungsbeschränkten Fächern betonte, beispielsweise durch Auswahlgespräche. Vgl. BODE [Qualifikation], 1990, S. 143 und 145.

Universitäten heute wesentlich geringer⁴⁹⁴ – und das, obwohl die Zahl der Studienbewerber entgegen den Prognosen der KMK weiterhin kontinuierlich gestiegen ist. Angesichts einer Perspektive von über zwei Millionen Studierenden Anfang des 21. Jahrhunderts bei nur gering wachsenden personellen und räumlichen Kapazitäten hat die HRK 1991 den Öffnungsbeschluss aufgekündigt und für verstärkte Zulassungsbeschränkungen an Universitäten plädiert. In vielen der nicht zulassungsbeschränkten Fächer besteht jedoch weiterhin, insbesondere in den ersten Semestern, massive Überfüllung.⁴⁹⁵ Der von Humboldt geforderte Diskurs von Forschenden und Lernenden in Universitäten ist damit faktisch kein bestimmendes Prinzip der Lehre mehr. Erichsen formuliert dies drastisch: „Humboldt ist in der Masse erstickt.“⁴⁹⁶

Einen Eindruck der Schwere der Problematik vermitteln folgende Zahlen, die im Rahmen der kooperativen Planung von Bund und Ländern hinsichtlich der räumlichen Kapazitäten errechnet wurden: Während es 1971 bei 587 000 Studierenden und 470 350 Studienplätzen eine Belegungsquote von 125 Prozent gab, stieg diese Relation im Jahre 1992 mit 1,76 Millionen Studierenden und 959 000 Studienplätzen auf 184 Prozent.⁴⁹⁷ Im Jahre 2001 hat sich der Bestand an Studienplätzen zwar auf 1 098 326 erhöht, dies ergibt bei 1 868 666 Studierenden allerdings noch immer eine Quote von 170 Prozent.⁴⁹⁸ Hierbei gaben Bund und Länder zwischen 1971 und 1992 rund 58,7 Milliarden DM für die Erhöhung um 350 000 Studienplätzen aus – eine finanzielle Leistung, die angesichts der derzeit knappen öffentlichen Kassen nicht nochmals in annähernd diesem Umfang zu erbringen ist.⁴⁹⁹

Die Betrachtung der personellen Kapazitäten in Relation zu den Studierendenzahlen zeigt ein ähnlich desolates Bild. Während die Zahl der wissenschaftlichen Planstellen an Hochschulen in den 60er und 70er Jahren erheblich gewachsen ist, hat der

⁴⁹⁴ Bundesweit nach dem Auswahlverfahren werden derzeit Studienplätze in den sieben Fächern Betriebswirtschaftslehre (BWL), Biologie, Medizin, Pharmazie, Psychologie, Tiermedizin und Zahnmedizin vergeben. Vgl. BMBF [Reform] <http://www.bmbf.de/de/2570php>, Stand: 2.9.04, 20:14.

⁴⁹⁵ Diese Situation hat teilweise auch einen „inneren NC“ mit sich gebracht, der für bestimmte Veranstaltungen eines Studienfaches gilt.

⁴⁹⁶ Zitiert nach ENGELS [Steuerung], 2001, S. 346

⁴⁹⁷ Grundlage der Berechnungen ist die Fläche, die zur Ausbildung eines Studierenden in Lehre und Forschung zur Verfügung bereitgestellt werden muss. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 64. Die genannten absoluten Quoten fallen je nach Hochschulart und Fachrichtung unterschiedlich aus.

⁴⁹⁸ Vgl. PLANUNGS-AUSSCHUSS FÜR DEN HOCHSCHULBAU [Rahmenplan], 2002, S. 19 und STATISTISCHES BUNDESAMT [Hochschulen], <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/hochtab2.php>, Studierende 2001/02, Stand: 23.8.04, 12:30.

⁴⁹⁹ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 64 ff.

Stellenausbau seit Ende der 80er Jahre nicht mehr mit der weiterhin stark steigenden Zahl der Studierenden mitgehalten. Bezogen auf das Betreuungsverhältnis von Professoren zu Studierenden bestand im Jahr 2000 an Universitäten eine durchschnittliche Quote von 1:56 und an Fachhochschulen von 1:34.⁵⁰⁰

Auch die Fachhochschulen haben folglich mit der Problematik der Überlast zu kämpfen, wobei hier in der Regel örtliche Zulassungsbeschränkungen bestehen, die oft stärker begrenzt sind als die universitäre Zulassung.⁵⁰¹ Die Fachhochschulen sind daher trotz hoher Kapazitätsausweitung nicht so stark von dem Problem der Überlast betroffen wie die Universitäten. Dies hat zugleich zur Folge, dass abgewiesene Fachhochschulbewerber häufig vorübergehend oder endgültig auf die Universitäten ausweichen und damit wiederum einen Teil des universitären Massenproblems darstellen.⁵⁰²

3.2.3.2.2 Strukturelle Schwächen der Zulassung

Aus der Perspektive der Studierenden wurde durch erschöpfende Kapazitätsauslastung bei gleich bleibendem Personalbestand im homogenen deutschen System somit vor allem das Zulassungsinteresse des einzelnen Studienbewerbers, weniger die Qualität von dessen Ausbildung betont.⁵⁰³ Der Fokus lag in diesem Zusammenhang mehr auf der Gewährleistung der strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen als auf dem eigentlichen Angebot.⁵⁰⁴ Bode weist hierbei auf die Problematik hin, dass das ursprünglich vorübergehend eingesetzte Notinstrument der Überfüllung von Hochschulen sich mit der Zeit zu einem dauerhaften Planungs- und Finanzierungs-

⁵⁰⁰ Vgl. BMBF [Strukturdaten], 2002, S. 159 und 222 f. sowie eigene Berechnungen. Zum Vergleich betrug diese Betreuungsrelation für Universitäten im Jahre 1970 1:9. Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 106. Hierbei bestehen jedoch große Schwankungen zwischen den verschiedenen Universitäten, Disziplinen sowie Grund- und Hauptstudium. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 346.

⁵⁰¹ Die betreffenden Fachhochschulen entscheiden hierbei selbst über die Zulassung, normalerweise entsprechend den Zulassungskriterien des allgemeinen Auswahlverfahrens der ZVS nach Abitur und Wartezeit. Vgl. BODE [Qualifikation], 1990, S. 141. Nur in Nordrhein-Westfalen ist die ZVS auch für die Verteilung von Studienplätzen im Fachhochschulbereich zuständig.

⁵⁰² Vgl. MITTELSTRAB [Weisheit], 1994, S. 85.

⁵⁰³ Vgl. BODE [Qualifikation], 1990, S. 143. In diesem System wurde Qualität vielmehr staatlicherseits durch die Festschreibung der rechtlichen Gleichwertigkeit von Studienprogrammen und Abschlüsse definiert.

⁵⁰⁴ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 27.

maßstab entwickeln könnte, und in der Folge bei sinkenden Studienanfängerzahlen statt zu einer verbesserten Betreuungssituation zu Stelleneinzügen führen könnte.⁵⁰⁵

Für die Hochschulen bedeutete die Einführung der ZVS in Verbindung mit dem NC-Urteil des Bundesverfassungsgerichts in zweierlei Hinsicht einen bedeutenden Verlust an Autonomie. Erstens verfügen sie infolge der im Anschluss durch die Länder beschlossenen Kapazitätsverordnungen nicht mehr über das Recht, ihre Studienplatzzahlen selbst festzulegen. Die Zulassungszahlen werden nun vielmehr durch Landesrecht festgelegt.⁵⁰⁶ Und zweitens durften die Hochschulen ihre Studierenden nicht mehr anhand von ihnen bestimmter Kriterien auswählen. So müssen Universitäten seither in zulassungsbeschränkten Fächern sämtliche Studienbewerber annehmen und ausbilden, die ihnen von der ZVS zugewiesen werden.⁵⁰⁷ In nicht zulassungsbeschränkten Fächern können sie in diesem Zusammenhang ihre Kapazitätsauslastung kaum steuern, sondern sind stark vom teilweise recht schwankenden Ausbildungsverhalten der Abiturienten abhängig. Auf Fachhochschulen trifft Ähnliches zu, wobei sie generell zugangsbeschränkter als die Universitäten sind und mangels zentraler Zulassungsverfahren die Studierenden im Rahmen ihrer staatlich festgelegten Kapazitäten selbst auswählen können – dies erfolgt allerdings wiederum meist nach ZVS-orientierten, formalen Kriterien.⁵⁰⁸

Das verfassungsrechtliche Postulat der Chancengleichheit und seine gesetzliche Umsetzung haben somit zu einer Entmachtung der Hochschulen in der zentralen Frage der Zulassung geführt, die sich in Verbindung mit der Überlast zunehmend als strukturelle Schwäche des deutschen Hochschulsystems herausstellt. Die Hochschulen müssen grundsätzlich die von der Schule durch das „Reifezeugnis“ bestätigte Studierfähigkeit als Zugangsvoraussetzung für jedes Studienfach akzeptieren. Während das Abitur des 19. Jahrhunderts in der Regel noch eine allgemeine Vorbildung der Abiturienten für das Studium gewährleistete, wurde in den 1970er und 80er Jahren unter Festlegung eines Pflichtkanons eine erhöhte Wahlfreiheit von Kursen in den letzten

⁵⁰⁵ Vgl. BODE [Qualifikation], 1990, S. 150 f.

⁵⁰⁶ Vgl. § 30 HRG. § 29 HRG bestimmt zudem das Zusammenwirken von Hochschulen und Staat zur Entwicklung von einheitlichen Grundsätzen für die Ermittlung und Festsetzung der Ausbildungskapazitäten.

⁵⁰⁷ Ein bescheidener Rückgewinn an Hochschulautonomie in Zulassungsfragen ist jedoch Ende der 80er mit der Einführung von Auswahlgesprächen in der Medizin erreicht worden. Vgl. BODE [Qualifikation], 1990, S. 145.

⁵⁰⁸ Ausnahmen von den ZVS-Regelungen gelten nur für alle künstlerischen Studiengänge und Sportstudenten. Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 602.

beiden Jahren des Gymnasiums eingeführt.⁵⁰⁹ Da das Abitur jedoch weiterhin den Zugang zu allen Studienfächern eröffnet, resultiert daraus häufig eine große Heterogenität in den fachlichen Vorkenntnissen der Studienanfänger, die von Professoren beklagt wird. Gerade auch mit der derzeitigen Verkürzung der Gymnasialzeit auf zwölf Jahre stellt sich hier die Frage, ob das Gymnasium wieder stärker als klassische, allgemeinbildende Vorbereitungsinstanz dienen soll oder ob diese Inhalte nicht stattdessen in propädeutischen Kursen an den Hochschulen angeboten werden sollen.

Dennoch dürfen die Hochschulen keine eigene Vorauswahl aufgrund des politischen Interesses der Wahrung von struktureller Homogenität im Hochschulbereich durchführen. Unter den Bedingungen der formalen und inhaltlichen Gleichwertigkeit hatten die Hochschulen somit nicht nur keinen Anreiz zu Profildifferenzierung, sie verfügten auch in vielen Bereichen nicht über die rechtlichen Kompetenzen dazu. Aufgrund der mangelnden Kontrolle der Hochschulen über die Zulassung ihrer Studierenden unter Bedingungen der Überfüllung wurde aber nicht nur die Möglichkeit der Ausprägung eines spezifischen Profils der Hochschulen unterbunden, es kam innerhalb des Hochschulsystems auch zu einem Prozess der qualitativen Nivellierung.⁵¹⁰

Unter Thematisierung der positiven Wirkung von Wettbewerb zwischen Hochschulen auf die Qualität von Forschung und Lehre wurde diesbezüglich seit den 80er Jahren vom Wissenschaftsrat angeregt, Hochschulen bzw. Fachbereichen mit Bewerberüberhang die Möglichkeit zu geben, ihre Studierenden nach leistungsorientierten Kriterien selbst auszuwählen, zum Beispiel durch hochschuleigene Auswahlverfahren oder persönliche Auswahlgespräche.⁵¹¹ Dieses Wettbewerbsmodell muss sich jedoch erst noch als sachgerecht erweisen, wenn in die Betrachtung einbezogen wird, dass das der Argumentation zugrunde gelegte Wahlverhalten der Studienbewerber in der Realität weniger von der wahrgenommenen akademischen Qualität der jeweiligen

⁵⁰⁹ Prämisse war die These, dass im Prinzip alle Fächer in Bezug auf die Hochschule gleichen Bildungswert besitzen und dass deswegen der Nachweis vertiefter Kenntnisse in einzelnen Fächern genüge. Vgl. BODE [Qualifikation], 1990, S. 133.

⁵¹⁰ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 53.

⁵¹¹ Vgl. WISSENSCHAFTSRAT [Empfehlungen], 1988, S. 109 ff.

Hochschule abhängt als vielmehr von der in Deutschland weit verbreiteten Neigung zur „Bildungssesshaftigkeit“.⁵¹²

So sind akademische Gründe derzeit für die Mehrheit der Studierenden bei der Wahl ihrer Hochschule weit weniger wichtig als „die regionale Nähe zum Heimatort, sowie persönliche und finanzielle Gründe und [der] Charakter und die Atmosphäre der Stadt“⁵¹³. Diesem Studierverhalten kommt zugleich die in Deutschland postulierte und rechtlich unterstützte Gleichwertigkeit der Hochschulabschlüsse in den einzelnen Fächern sowie der Hochschulen trotz ihrer Verschiedenheiten im Hinblick auf Alter, Größe, Fächerspektrum und Ausstattung entgegen. Die Regionalisierung des Hochschulangebotes, also der Neubau einer Reihe von Hochschulen in vormals hochschulleeren, bevölkerungsarmen Randgebieten der alten Bundesländer seit 1960, kann insofern als Beitrag zur Chancengleichheit beim Zugang zum Studium gewertet werden.⁵¹⁴

Zusammenfassend kann hinsichtlich der Zulassung im deutschen Hochschulsystem gesagt werden, dass mit der Expansion der Studierendenzahlen die Betonung mehr auf das Zulassungsinteresse des Studierenden gelegt wurde als auf die Qualität ihrer Ausbildung. In der Folge kam es mit dem Versuch, den Hochschulzugang für möglichst alle Abiturienten offen zu halten, zu starker Überfüllung und schlechten Betreuungsrelationen an den Hochschulen. Letztere verloren mit der Bestimmung der Zulassung als staatliche Aufgabe durch das Bundesverfassungsgericht 1972 und der darauf folgenden Einführung von zentralen Vergabeverfahren in besonders begehrten Fächern die Autonomie über die Festlegung ihrer Kapazität sowie über die Auswahl der Studienanfänger nach hochschuleigenen Kriterien. Eine Differenzierung der Hochschulen war jedoch unter dem Aspekt der bundesweiten Wahrung von Chancengleichheit sowohl bei der Zulassung, als auch bei den Abschlüssen politisch nicht

⁵¹² Vgl. TEICHLER [Hochschulwesen], 1990, S. 33. Die Tendenz zur Sesshaftigkeit steht zugleich in starkem Gegensatz zur mittelalterlichen Tradition der „fahrenden Scholaren“ und zur verbreiteten Mobilität der zahlenmäßig geringen Studentenschaft im alten deutschen Universitätssystem, in welchem das strukturelle Element der Zulassung zu jeder Hochschule mit Abitur seine Wurzeln hat.

⁵¹³ FRAMHEIN [Universitäten], 1983, S. 97.

⁵¹⁴ Hierzu gehören beispielsweise Konstanz, Trier, Passau, Bamberg. Allerdings ist wegen des oft schmaleren Fächerangebots der neuen Universitäten sowie der Spezialisierung der Fachhochschulen die regionale Streuung des fachlichen Studienangebots wesentlich unausgeglichener als es der Blick auf eine reine Hochschulstandortkarte vermuten lassen würde. Vgl. ELLWEIN [Universität], 1992, S. 328 f.

erwünscht. Daher wurden diesbezüglich auch keine gesetzlichen Bestimmungen verabschiedet, die eine Profilbildung der Hochschulen unterstützt hätten.

3.2.3.3 Studienstrukturen

3.2.3.3.1 Studienabschlüsse

Der Schwerpunkt der deutschen Hochschulausbildung liegt eindeutig auf dem Abschluss eines Erststudiums, mit dem nach vier oder mehr Jahren prinzipiell zugleich die Promotionsreife bestätigt wird.⁵¹⁵ Das Grundstudium, in dem die allgemeinen Grundlagen des Faches vermittelt werden ist auf etwa zwei Jahre ausgelegt und schließt mit einer Zwischenprüfung oder einem Vordiplom ab. Zwischenprüfungen und Vordiplome haben jedoch weder an der Universität noch an der Fachhochschule eigenständigen Charakter.⁵¹⁶ Das Hauptstudium, das der Vertiefung und Schwerpunktbildung dient, nimmt nochmals zwei bis drei Jahre in Anspruch. Der nun mit einer wissenschaftlichen Arbeit erworbene Abschluss verbindet Berufsqualifizierung und Qualifikation zur Wissenschaft, wenngleich die Akzente in den einzelnen Fächern, Studiengängen und Hochschularten unterschiedlich gesetzt werden. Die verschiedenen Abschluss- bzw. Prüfungsarten sind in diesem Zusammenhang weitgehend historisch bedingt.

Im Universitätsbereich gibt es als Abschlussprüfung je nach Fachrichtung und Berufsziel eine Staatsprüfung, eine Hochschulprüfung oder eine kirchliche Prüfung. Staatliche Prüfungen werden in Fächern abgelegt, aus welchen sich traditionellerweise die Beamtenschaft rekrutiert, also Jura und Lehramt. Es gibt aber auch Staatsprüfungen in Fächern, die auf Berufe vorbereiten, die unter staatlicher Aufsicht stehen, wie Medizin, Pharmazie und Lebensmittelchemie. Staatliche Prüfungen werden durch Bund oder Länder geregelt und von staatlichen Prüfungskommissionen abgenommen, an

⁵¹⁵ Das deutsche Hochschulwesen kennt insofern den Begriff des *undergraduate* Studiums nicht, mit dem ein Abschluss auch unterhalb der Promotionsreife erworben werden kann. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 85.

⁵¹⁶ Vgl. ROTHE [Qualifizierung], 1995, S. 117.

denen auch Hochschullehrer mitwirken.⁵¹⁷ Bis auf Theologie schließen damit noch heute drei der vier ursprünglichen universitären Fakultäten mit dem Staatsexamen ab.

Hochschulprüfungen sind Diplom- und Magisterprüfungen, die auf Grund von Prüfungsordnungen abgelegt werden, die in der Regel vom zuständigen Landesministerium genehmigt werden müssen.⁵¹⁸ Diese Prüfungen werden sodann in der alleinigen Verantwortung der Hochschulen durchgeführt und bestehen in der Regel aus einer mehrmonatigen schriftlichen Arbeit sowie aus schriftlichen und mündlichen Abschlussprüfungen. Das geschichtlich als Abschluss der Technischen Hochschule entstandene Diplom ist in der Regel an einem Studienfach orientiert und bildet heute vor allem in den ingenieur-, natur- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern den Abschluss. Das System des vollständigen Fachstudiengangs schließt den Einbezug von anderen Fächern aus.

Mit den Magisterprüfungen wurde um 1960 unter Rückgriff auf historische Prüfungstraditionen der Universitäten insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften ein alternativer Abschluss zum staatlichen Lehramtsexamen eingeführt. Magisterprüfungen beziehen meist ein bis zwei Hauptfächer und zwei Nebenfächer ein und ermöglichen eine parallele oder serielle Kombination von verwandten und nicht verwandten Fächern.⁵¹⁹ Sie besitzen dadurch viele Synergiewirkungen und stellen in dieser Eigenart eine wichtige Stärke der deutschen Studiengänge dar. Die schriftlichen und mündlichen Abschlussprüfungen erstrecken sich im Prinzip auf den gesamten studierten Stoff, sind aber normalerweise auf mehrere Schwerpunktbereiche pro Fach reduziert.⁵²⁰

Das Studium an Fachhochschulen ist ebenfalls in Studiengänge geordnet und führt zum Diplom, welches durch den Klammerzusatz „(FH)“ vom Universitätsdiplom unterschieden wird. Das FH-Studium wird in der Regel nach sechs Studiensemestern und ein bis zwei Praxissemestern, je nach Landesregelungen, abgeschlossen. In den integrierten Praxisphasen zeigt sich die größere Bedeutung von Anwendungsbezug im Fachhochschulstudium gegenüber dem Universitätsstudium. Im Allgemeinen ist das

⁵¹⁷ Ähnlich wird in Theologie bei kirchlichen Prüfungen für angehende Pfarrer verfahren. Hier regelt allerdings die Kirche die Prüfung. Vgl. FINKENSTAEDT [Lehre], 1990, S. 162.

⁵¹⁸ Vgl. § 16 (1) HRG.

⁵¹⁹ Auch in Lehramtsstudiengängen sind zusätzlich zum Fachstudium erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Elemente enthalten. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 87.

Studium an Fachhochschulen straffer organisiert und regelmäßige Leistungsnachweise spielen eine größere Rolle als im Universitätsstudium. Gleichzeitig haben sich die Fachhochschulen mehr Spielräume für Abweichungen von den allgemeinen Prüfungsordnungen als die Universitäten bewahrt, wodurch eine gewisse Programmdifferenzierung entstanden ist.⁵²¹ Die Diplomprüfung umfasst neben schriftlichen und mündlichen Prüfungen eine mehrmonatige anwendungsbezogene Diplomarbeit.

Das Erststudium kann anschließend durch eine Reihe von Zusatz- und Aufbaustudiengängen ergänzt werden, die quantitativ eine eher untergeordnete Rolle spielen. Es kann aber auch eine Promotion auf das Erststudium folgen – eine Option, die nach Tabelle 2 von rund einem Zehntel der Absolventen durchgeführt wird. Voraussetzung dafür ist in der Regel ein abgeschlossenes Universitätsstudium, das mit einer guten Note abgeschlossen wurde. Kernstück der Promotion ist die Doktorarbeit, die einen eigenständigen wissenschaftlichen Beitrag zum Fachgebiet leisten soll. Nach der Annahme der Dissertation findet eine mündliche Prüfung, das Rigorosum bzw. die Disputation statt. Der zeitliche Anspruch einer Dissertation ist je nach Fach sehr unterschiedlich.⁵²²

Neben der bisher üblichen individuellen Promotionsvorbereitung, welche mit unterschiedlicher Intensität der Einzelbetreuung von Professoren begleitet wird, gibt es seit den 90er Jahren in Deutschland die Alternative der Graduiertenkollegs. In Anlehnung an ausländische Vorbilder bieten diese systematisch strukturierte Veranstaltungen an sowie die Möglichkeit, eine Promotion innerhalb eines begrenzten Zeitrahmens und im größeren Zusammenhang der bestehenden Forschungsschwerpunkte einer Universität zu verfassen. Inzwischen sind etwa zehn Prozent der Doktoranden in dieser Form eingebunden. Wenn auch die individuelle Promotion auf absehbare Zeit quantitativ die vorherrschende Form bleiben wird, so bilden Graduiertenkollegs mit ihren überdurchschnittlich guten Arbeitsmöglichkeiten in einem privilegierten

⁵²⁰ Generell kann in vielen Fächern zwischen mehreren Studiengängen und Abschlüssen gewählt werden. Die genannten Abschlüsse liegen in etwa auf der gleichen Stufe. Vgl. HABLITZEL [Berufswahl], 1998, S. 53.

⁵²¹ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 91.

⁵²² Während in der Medizin die Doktorarbeit in der Regel bereits während des Erststudiums angefertigt wird, dauert dies im Durchschnitt der übrigen Fächer drei bis fünf Jahre. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 89 f.

Freiraum, wie es die gegenwärtigen Bedingungen der überfüllten Universitäten nur selten zulassen, eine wichtige Alternative dazu.⁵²³

Tabelle 2 zeigt einen Überblick über die bestandenen Abschlussprüfungen an deutschen Hochschulen im Studienjahr 2000/2001 nach Hochschulart. Daraus geht hervor, dass 2000/2001 in Deutschland insgesamt 227 525 Studierende ihr Hochschulstudium erfolgreich abgeschlossen haben. Mit 103 072 (= 45,3 %) hat rund die Hälfte der Hochschulabsolventen ein universitäres Hochschuldiplom erworben, weitere 28 256 (= 12,4 %) Studierende haben ein Staatsexamen für Lehramt absolviert und 71 307 Studierende (= 31,3 %) haben ein Fachhochschuldiplom erlangt. 24 890 Absolventen (10,9 %) haben ein Promotionsstudium mit Erfolg beendet.

Tabelle 2: Bestandene Abschlussprüfungen nach Hochschulart und Prozent an deutschen Hochschulen im akademischen Jahr 2000/2001

Bestandene Abschlussprüfungen	2000/2001	In Prozent
Diplom (Universität) und andere entsprechende Abschlussprüfungen	95 495	44,5
Lehramt	26 938	12,6
Fachhochschulabschluss	66 260	30,9
Promotion	25 780	12,0
Insgesamt	214 473	100,0

Quelle: Vgl. BMBF [Strukturdaten], 2002, S. 216 und eigene Berechnungen.

Insgesamt entsprechen die Zahlen von 69,1 % aller Abschlüsse an Universitäten und 30,9 % aller Abschlüsse an FHs weitestgehend den Immatrikulationen an den verschiedenen Hochschularten (70,9 % der Studierenden an Universitäten / 23,7 % der Studierenden an Fachhochschulen), wobei die Tendenz zu einer prozentual etwas geringeren Erfolgsquote an Universitäten gegenüber einer prozentual höheren Abschlussquote an Fachhochschulen besteht.

⁵²³ Ihre Finanzierung ist jedoch maßgeblich von öffentlichen Mitteln abhängig und unterliegt strengen Beurteilungsverfahren durch die DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft), bevor Gelder genehmigt werden. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 43 f.

Noch bis in die 70er war die überwiegende Zahl von Universitätsabsolventen als Lehrer, Juristen, Mediziner und höhere Verwaltungsbeamte im öffentlichen Dienst tätig. Die Universitäten erbrachten damit, wie bereits im 19. Jahrhundert, für eine Reihe von Qualifikationen eine interne Dienstleistung für den Staat. Aus der Relation von erworbenen Hochschulabschlüssen zu staatlichen Abschlüssen im akademischen Jahr 2000/2001 lässt sich jedoch ersehen, dass sich die Bedeutung der Universitäten als Ausbildungsanstalt für den öffentlichen Dienst stark verringert hat. Auch die hohe Anzahl von Fachhochschulabschlüssen macht deutlich, dass Wirtschaft und Industrie als wichtige Abnehmer von Hochschulabsolventen neben den Staat getreten sind.

Diese Entwicklung wurde insbesondere in den 60er und 70er Jahren gefördert, als der öffentliche Dienst in Bildung und Verwaltung sehr viele Hochschulabsolventen aufnahm, wodurch die Altersstruktur dort verjüngt wurde und der Ersatzbedarf bis heute niedrig ist. Mit den Sättigungstendenzen im öffentlichen Dienst waren Hochschulabsolventen daher vermehrt auf Stellen in der Wirtschaft oder auf freiberufliche Tätigkeiten angewiesen. In Antwort auf den Strukturwandel in ihren Beschäftigungschancen fiel beispielsweise der Anteil an Lehramtstudierenden von 40 Prozent im Jahre 1974 auf knapp zehn Prozent im Jahre 1998.⁵²⁴

Gleichzeitig haben auch rückläufige Einstellungen und Entlassung in der Privatwirtschaft Einfluss auf die Studiengangswahl von Abiturienten und damit auf das Fachkräfteangebot. Dieser Wirkungszusammenhang kommt allerdings nicht zuletzt aufgrund der langen Studienzeiten von fünf bis sechs Jahren in Deutschland erst mit mehrjähriger Verzögerung zum Tragen und führt dadurch teilweise in den jeweils betroffenen Fachrichtungen zu so genannten Schweinezyklen, wo in regelmäßigen Abständen entweder ein starkes Angebots- oder Nachfragedefizit vorherrscht. Diese Tendenzen werden nicht zuletzt dadurch unterstützt, dass bei der Zulassung zur Hochschule und der Studienfachwahl grundsätzlich Wahlfreiheit des Studienanfängers herrscht und damit insbesondere in nicht zulassungsbeschränkten Fächern keine konstante oder direkte Koppelung von Ausbildung und Nachfrage existiert. Problematisch ist in diesem Zusammenhang vor allem die Tatsache, dass die Antizipation

⁵²⁴ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 114 und WISSENSCHAFTSRAT [Empfehlungen], 2001, S. 95 sowie eigene Berechnungen.

künftiger Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums sozial selektiv wirkt.⁵²⁵

3.2.3.3.2 Studiengänge und -inhalte

Das Studium selbst ist nach Semestern gegliedert, die drei bis vier Monate Lehrveranstaltungen vorsehen. Wichtigste Formen der Veranstaltungen sind Vorlesungen und Seminare sowie Labors. Das deutsche Universitätssystem bietet Studierenden hierbei in verschiedenen Fachrichtungen die Möglichkeit, die vorgeschriebenen Studienleistungen nach einem individuellen Zeitplan zu absolvieren, nach Gutdünken zu ergänzen sowie die Studienschwerpunkte selbst zu wählen. Hierin kommt noch die von Humboldt propagierte Lern- und Studienfreiheit zum Ausdruck sowie der Grundgedanke, dass ein Studium in erster Linie der Selbstverwirklichung dient und damit dessen Endpunkt nicht von außen zu bestimmen ist.⁵²⁶

Leistungsnachweise während des Studiums beziehen sich zumeist auf einzelne Lehrveranstaltungen, wobei die Leistung teils in einer schriftlichen Prüfung, oft aber auch auf andere Weise, wie durch Referate, Hausarbeiten oder Laboranalysen, erbracht wird. Die studienbegleitenden Leistungen haben aber nur eine untergeordnete Bedeutung gegenüber den punktuellen Abschlussprüfungen, die letztlich allein die Abschlussnote bestimmen.⁵²⁷ Dies ist ebenfalls noch ein strukturelles Überbleibsel der neuhumanistischen Universitätskonzeption, derzufolge die Abschlussprüfung die allgemein entwickelte Fähigkeit des Geprüften zu praktischer Urteilskraft und der Möglichkeit vernünftigen Handelns zeigen, das Studium selbst aber von pädagogischer Autorität befreit sein sollte.⁵²⁸

Die Freiräume der universitären Studienorganisation sind jedoch in den Fächergruppen extrem unterschiedlich. Neben den Geistes- und Sozialwissenschaften, in denen nach wie vor ein recht großer individueller Gestaltungsspielraum existiert, gibt es Fächer mit einem mittleren Festlegungsgrad, wie zum Beispiel die Rechts- und

⁵²⁵ Ferngehalten werden dadurch insbesondere jene Bevölkerungsschichten, die mit der Bildungsexpansion der 60er und 70er an die Hochschule herangeführt wurden. Vgl. HARTUNG / KRAIS [Studium], 1990, S. 205.

⁵²⁶ Außerdem findet das auch auf Humboldt zurückgehende Recht der Studierenden, nicht zu studieren, noch heute seinen Ausdruck, darin, dass Sanktionen gegen das Überschreiten der vorgeschriebenen Regelstudienzeit fast nicht existieren. Vgl. FINKENSTAEDT [Lehre], 1990, S. 172.

⁵²⁷ Vgl. FINKENSTAEDT [Lehre], 1990, S. 169.

⁵²⁸ Vgl. MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 436.

Wirtschaftswissenschaften, sowie Studiengänge, wie Medizin, mit nahezu vollständig durch Studienordnungen festgelegten Studienplänen. Dieses übertrifft in seiner Strukturiertheit und Regelungsdichte sogar die Studiengänge an Fachhochschulen, für die – ihren Wurzeln im „Schulbetrieb“ des Berufsbildungswesens entsprechend – in den jeweiligen Fachbereichen weitgehend festgelegte Studienverlaufspläne existieren.⁵²⁹

Wie bereits zu Humboldts Zeiten soll das heutige Universitätsstudium noch immer sowohl die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten für eine spätere berufliche Tätigkeit vermitteln als auch jene, die für die wissenschaftliche Laufbahn benötigt werden. Der Abschluss eines in der Regel vierjährigen Hochschulstudiums qualifiziert daher einerseits für eine Berufstätigkeit und andererseits durch die Zuerkennung der Promotionsreife für eine weitergehende wissenschaftliche Karriere. Ein an einer wissenschaftlichen Karriere orientierter Student durchläuft folglich nahezu das gleiche Studienprogramm wie ein an einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für eine künftige berufliche Tätigkeit interessierter Student.⁵³⁰

Trotz aller Diskussion um mehr Praxisbezug geht es im Universitätsstudium somit weiterhin grundsätzlich um die Aneignung von Wissensbeständen und Methoden einer wissenschaftlichen Disziplin. Diese starke Orientierung des Studiums an der Disziplin und nicht an einem Konzept von Anforderungen der beruflichen Praxis ist vor allem im Prozess der Festlegung der Studieninhalte durch die Fakultätentage und Fachverbände ersichtlich, welche zugleich „die Eigendynamik in der Entwicklung der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin zum dominanten Element eines Studiengangs“⁵³¹ macht. Gleichzeitig ist das Studium in der Regel aber auch von Beginn an ein Fachstudium, das auf einen berufsqualifizierenden Abschluss ausgerichtet ist und normalerweise zu einem recht eng umgrenzten Berufsbereich führt.⁵³² Eine Ausnahme bilden hier die geisteswissenschaftlichen Fächer, die nicht auf einen bestimmten Beruf ausgelegt sind. Man spricht hier von der Aneignung der „Berufsfähigkeit“, also Generalistenfähigkeiten, im Gegensatz zur spezialisierten „Berufsfertigkeit“.⁵³³

⁵²⁹ Ein durchstrukturiertes Studium bedeutet jedoch nicht notwendigerweise stupides Auswendiglernen, wie dies in Deutschland gerne ursächlich miteinander in Verbindung gebracht wird.

⁵³⁰ Nach Bode ist das Universitäts-Curriculum damit noch immer auf die früher fünf Prozent Studierenden eines Altersjahrgangs ausgerichtet. Vgl. BODE [Qualifikation], 1990, S. 151.

⁵³¹ HARTUNG / KRAIS [Studium], 1990, S. 181.

⁵³² Vgl. HARTUNG / KRAIS [Studium], 1990, S. 180

⁵³³ Vgl. HEINZEL [Anforderungen], 1997, S. 74.

Die Dualität von Berufs- und Wissenschaftsqualifizierung im Universitätsstudium kann nach Heinzl dazu führen, „daß beide Zielsetzungen nur suboptimal erfüllt werden“⁵³⁴. Nicht zuletzt aus diesem Grund hat sich in den Staatsexamensfächern Jura, Lehramt und Medizin weiterhin eine staatlich geregelte Ausbildungsphase im jeweiligen Berufsfeld im Anschluss an das Studium erhalten.⁵³⁵ Auch in der Wirtschaft haben sich inzwischen in größeren Firmen Traineeprogramme für die Vorbereitung von Hochschulabsolventen auf Führungspositionen etabliert.⁵³⁶ Während an den Fachhochschulen eine gezielt berufsorientierte Ausbildung angeboten wird – unter anderem, weil sie nicht über das Promotionsrecht oder die grundsätzliche Möglichkeit ihrer Absolventen zu einer hochschuleigenen wissenschaftlichen Laufbahn verfügen – wird im Universitätsstudium folglich nur zum Teil eine Berufsausbildung vermittelt.

Die Ausklammerung wesentlicher Momente einer Berufsvorbereitung im universitären Studium – „nämlich all jene, die explizit auf die soziale Situation abstellen, in der die erworbenen wissenschaftlichen Kenntnisse anzuwenden und in konkretes Handeln umzusetzen sind“⁵³⁷ – erklärt sich daraus, dass diese Art der Berufsvorbereitung traditionell nicht als Aufgabe der Universität gilt. Die soziale Distanz der Universitäten zur privaten Wirtschaft führt oft zum so genannten „Praxisschock“ beim Berufseinstieg und bedingt zugleich, dass die Arbeitslosigkeitsquoten von Fachhochschulabsolventen seit rund 15 Jahren konstant geringere Werte aufweisen als die von Universitätsabsolventen aufweisen.⁵³⁸ Der fehlende Praxisbezug der universitären Ausbildung ist seit Jahren ein zentraler Kritikpunkt.

Dennoch besteht zwischen Hochschulzertifikaten von Universitäten und Fachhochschulen eine recht klare Stufung nach Prestige, Wert auf dem Arbeitsmarkt und Karrierechancen, die sowohl im öffentlichen Dienst als auch in der privaten Wirtschaft gilt. Ebenso gibt es eine Hierarchisierung zwischen Studienfächern. Hingegen sind die Abschlüsse innerhalb einer Hochschulart sowie innerhalb eines Fachbereichs unabhängig von der besuchten Hochschule einander weitgehend gleichwertig.⁵³⁹ Dazu trägt sowohl die fehlende Ausrichtung auf ein kulturelles,

⁵³⁴ HEINZEL [Anforderungen], 1997, S. 48.

⁵³⁵ Diese Phase stellt noch immer eine unterbezahlte Tätigkeit dar, auch wenn der Staat inzwischen nicht mehr eine schichtenspezifische Auswahl der Leistungsträger gewährleisten will.

⁵³⁶ Vgl. HARTUNG / KRAIS [Studium], 1990, S. 187.

⁵³⁷ HARTUNG / KRAIS [Studium], 1990, S. 181.

⁵³⁸ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 117 f.

⁵³⁹ Vgl. HARTUNG / KRAIS [Studium], 1990, S. 183.

politisches und ökonomisches Zentrum in der Bundesrepublik als auch insbesondere die Entwicklung von Rahmenstudienplänen durch die KMK bei, durch die eine Übereinstimmung oder Vergleichbarkeit von Abschlüssen im Bundesgebiet angestrebt ist.⁵⁴⁰

Rechtlich wird die Gleichwertigkeit der fachlichen Abschlüsse einer Hochschulart beispielsweise auch durch die Praxis des öffentlichen Dienstes unterstrichen, Personal nicht nach der besuchten Hochschule sondern lediglich nach der Examensnote einzustellen.⁵⁴¹ Die qualitative Differenzierung der Abschlüsse nach Hochschulart zeigt sich wiederum in den Laufbahnregelungen des öffentlichen Dienstes, wo Fachhochschulabsolventen im Gegensatz zu Universitätsabsolventen lediglich im gehobenen Dienst, nicht aber im höheren Dienst eingestellt werden können.

Die rechtlich und inhaltlich egalisierende Art der Sicherung von Qualitätsstandards durch Rahmenprüfungs- und Studienordnungen, die strukturell von der KMK und inhaltlich durch die jeweiligen Fakultätentage ausgearbeitet werden, hat insgesamt dazu geführt, dass herausragende Fachbereiche oft nur wenig bekannt sind, eine Neuordnung von Studiengängen nur sehr langsam vor sich geht, an den Universitäten der Praxisbezug mangelt und generell eine Nivellierung in der Leistung stattfindet. Universitäts- und Fachhochschulabsolventen haben jeweils weitgehende Chancengleichheit beim Zugang zum Arbeitsmarkt. Allerdings werden Fachhochschulabschlüsse vom öffentlichen Dienst und oftmals auch in Wirtschaft und Industrie weiterhin niedriger als universitäre Abschlüsse eingestuft.

3.2.3.3.3 Soziale Aspekte des Studiums

In sozialer Hinsicht hat sich der Anteil von Arbeiterkindern, die ein Studium aufnehmen, seit den 60er Jahren von fünf Prozent auf etwa 15 Prozent in den 80er Jahren verdreifacht, ist aber infolge der Unwägbarkeiten auf dem Arbeitsmarkt im folgenden Jahrzehnt leicht zurückgegangen.⁵⁴² Es besteht somit trotz wichtiger Steigerungen in der Bildungsbeteiligung der bildungsfernen Schichten weiterhin eine

⁵⁴⁰ Der Prozess einer inhaltlichen Neuordnung von Studiengängen, an dem hochschulische und staatliche Vertreter, gemeinsame überregionale Kommissionen und Gremien teilhaben, kann hierbei bis zu acht Jahre benötigen.

⁵⁴¹ Vgl. TEICHLER [Hochschulwesen], 1990, S. 12. Diese Praxis zeitigt auch Auswirkungen auch andere Beschäftigungsfelder.

hohe Diskrepanz zwischen der Bildungs- und Berufsstruktur der Bevölkerung und der sozialen Herkunft der Studierenden, wobei die höheren Bildungsschichten generell stärker im Hochschulbereich repräsentiert sind.

Diese Verteilung resultiert nicht zuletzt aus der Struktur des deutschen Bildungswesens selbst, in der bereits nach der vierten Klasse Grundschule entschieden wird, ob ein Kind anschließend auf die Haupt-, die Realschule oder das Gymnasium geht. Der eingeschlagene Bildungsweg entscheidet sodann über die weiteren Bildungschancen. Zwar bestehen Möglichkeiten des Übergangs und der Weiterqualifizierung nach Haupt- und Realschule. Im deutschen Bildungswesen erweist sich aber der Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung insgesamt als vergleichsweise eng, wie im Jahre 2000 auch im internationalen Vergleich der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) nochmals bestätigt wurde.⁵⁴³ Das Grundmuster herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten hat sich zwar in den beiden Nachkriegsjahrzehnten etwas gelockert, soziale Disparitäten sind allerdings insbesondere beim Gymnasialbesuch weiterhin besonders ausgeprägt.⁵⁴⁴

Einen wichtigen Beitrag zur Beteiligung von bildungsfernen Schichten leistet in diesem Zusammenhang die Zulassungsberechtigung zum Fachhochschulstudium mit Fachabitur der Fachoberschule. So nehmen Fachhochschulstudenten in sozialer Hinsicht eine mittlere Stellung ein. Sie sind häufig „Bildungsaufsteiger“ und stammen öfter aus Arbeiterfamilien als Universitätsstudenten. Trotz aller fortbestehenden Statusunterschiede hat ein Fachhochschulstudium mittlerweile auch bei Abiturienten an Attraktivität gewonnen, wodurch eine gewisse Annäherung der Rekrutierungsmuster von Universitäten und Fachhochschulen zu verzeichnen ist.⁵⁴⁵

Da das Studium in der Bundesrepublik – nicht zuletzt aus sozialpolitischen Gründen – seit den 70er Jahren gebührenfrei ist, bezieht sich die Finanzierung des Studiums

⁵⁴² 1998 waren die Väter von 86 % der Studierenden Angestellte, Beamte, Selbständige oder hatten einen anderen Beruf. Vgl. BMBF [Strukturdaten], 2002, S. 202.

⁵⁴³ PISA ist eine international standardisierte Leistungsmessung im Bereich von 15-jährigen Schülern, die von OECD entwickelt und in regelmäßigen Abständen durchgeführt wird. Sie erfasst Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung.

⁵⁴⁴ Vgl. ARTELT [Befunde], 2001, S. 35.

⁵⁴⁵ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 103 f.

vornehmlich auf die Lebenshaltungskosten der Studierenden.⁵⁴⁶ Diese Kosten fallen primär in die Unterhaltspflicht der Eltern. Wenn das elterliche Einkommen aber unterhalb einer gewissen Grenze liegt, hat der Student einen Rechtsanspruch auf öffentliche Ausbildungsförderung, das so genannte BAFöG. Als subsidiäre Förderung von Studierenden soll es damit der Herstellung größerer sozialer Gerechtigkeit dienen. Diese individuelle Ausbildungsförderung ist nach dem fünften Fachsemester an einen Leistungsnachweis gebunden. Die Förderhöchstdauer richtet sich im Allgemeinen an den Regelstudienzeiten plus ein bis zwei Semester zusätzlich.

Generell liegt diesem Ausbildungsförderungsmodell die Annahme zugrunde, dass ein Studium über vier oder fünf Jahre hinweg Vollzeit von dem Studierenden betrieben wird.⁵⁴⁷ Daran orientieren sich auch die Regelstudienzeiten.⁵⁴⁸ Nach deren Überschreitung müssen die Studierenden in der Regel durch eigene Erwerbstätigkeit für ihren Lebensunterhalt aufkommen. Generell ist eine Mischung aus mehreren Finanzquellen für das Einkommen der Studierenden in Deutschland charakteristisch, beispielsweise BAFöG, Jobben, der Rückgriff auf Ersparnisse sowie elterliche Unterstützung. Die Erwerbstätigkeit von Studierenden während der Studienzeit wird in diesem Zusammenhang häufig als einer der Gründe für die generell als zu lang empfundenen Studienzeiten in Deutschland angeführt.

3.2.3.3.4 Strukturelle Schwächen der Studienstrukturen

Die Studienstrukturen weisen eine Reihe von Problemen auf, die von einer vergleichsweise langen Studiendauer und das hohe Alter der Absolventen über mangelnden Praxisbezug der Studieninhalte bis hin zu einer hohen Abbruchs- bzw. Studienwechslerquote reichen. Diese Probleme sind charakteristisch für das deutsche Hochschulsystem, das den Hauptfokus eher auf die Bereitstellung der

⁵⁴⁶ Hierbei leisten zugleich unterschiedliche öffentliche Haushalte durch Ausbildungsförderung, Kindergeld, Steuerermäßigungen, Sach- und Versicherungsleistungen einen indirekten Beitrag zur Finanzierung des Studiums. Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 76.

⁵⁴⁷ Teilzeitangebote wurden bisher fast nur von der FernUniversität Hagen durchgeführt.

⁵⁴⁸ 45 Stunden pro Woche werden als realistische Einschätzung für den zeitlichen Aufwand für das Studium gesehen. Innerhalb dieses Rahmens wird das Hochschulstudium in das Präsenzstudium, also die Teilnahme an Lehrveranstaltungen, und das eigenverantwortliche, selbständige Selbststudium, die Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen sowie Sonderaufgaben, unterteilt. Pauschal werden für eine Präsenzstunde im Schnitt für ein Universitätsstudium zwei Stunden Selbststudium, für ein Fachhochschulstudium eine Stunde auf Vor- und Nachbereitung angesetzt. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 93.

Rahmenbedingungen legt als auf die Sicherung der Qualität des Angebots. Dies erklärt sich vor allem aus der Verbindung des Gedankens von rechtlicher Chancengleichheit, die als Einheitlichkeit interpretiert wird, mit der weiterhin nachwirkenden neuhumanistischen Bildungskonzeption, derzufolge das Studium eine Lebensphase darstellt, in der der Studierende eigenverantwortlich seine Studienzeit gestaltet. Kennzeichnend ist in diesem Zusammenhang insbesondere das Prinzip der Hol-Schuld der Studierenden innerhalb der äußerlich bereitgestellten Möglichkeiten, das einerseits gewisse Freiheiten in der Gestaltung des Studiums mit sich bringt, andererseits in Gegensatz zu einer verstärkten Orientierung der Hochschulen an studentischen Bedürfnissen steht.

So klaffen die vorgesehenen Regelstudienzeiten von etwa vier Jahren für ein Erststudium und die tatsächliche Studiendauer stark auseinander. Im Jahre 1998 betrug die Studiendauer in dem Fach, in dem ein Abschluss erworben wurde, durchschnittlich 5,3 Jahre. An den Universitäten lag die durchschnittliche Fachstudiendauer deutscher Erstabsolventen hierbei mit 5,9 Jahren deutlich über der an Fachhochschulen mit 4,8 Jahren.⁵⁴⁹ Die Gründe dafür sind vielfältig: Nachwirkende Traditionen des Bildungssystems, Stoffüberfrachtung, ein wenig zeitökonomisches Studien- und Prüfungssystem, Überfüllung, individuelle Lernmuster sowie die Studienkonzepte und die wirtschaftliche Situation der Studierenden, von denen mehr als die Hälfte einen Teil des Lebensunterhaltes durch Erwerbstätigkeit auch während des Semesters verdient.⁵⁵⁰ Ebenso tragen schlechte Aussichten auf dem Arbeitsmarkt zum Erwerb weiterer Qualifikationen an der Hochschule bzw. zum längeren Aufenthalt in der Hochschule bei.⁵⁵¹

Nicht nur die lange Studiendauer, sondern auch das hohe Alter der deutschen Absolventen werden in der bildungspolitischen Diskussion sehr kritisch gesehen. Im Jahre 1998 betrug das Durchschnittsalter bei Erreichen des Hochschulabschlusses

⁵⁴⁹ Die durchschnittliche Gesamtstudienzeit betrug an den Universitäten 6,6 Jahre, an den Fachhochschulen 5,1 Jahre. STATISTISCHES BUNDESAMT [Mitteilung], <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm1999/p3430071.htm> vom 7.10.1999, Stand: 13.8.04, 13:12.

⁵⁵⁰ Je höher die Studiendauer, umso mehr nimmt gegenüber der für das Studium aufgewendeten Zeit auch die Erwerbstätigkeit zu. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 97 und 101. Grundsätzlich kann in diesem Zusammenhang festgestellt werden, dass zwischen den formalrechtlichen und administrativen Rahmenbedingungen der Studienorganisation und den studentischen Erfahrungen, Gestaltungsvorstellungen und Erwartungen an das Studium eine gewisse Spannung herrscht.

⁵⁵¹ Vgl. FINKENSTAEDT [Lehre], 1990, S. 174. Anreize zu einer Studienzeitverlängerung bieten auch die vielfältigen Vergünstigungen, die man als Studierender in Deutschland genießt.

28,2 Jahre.⁵⁵² Auch hier sind mehrere Faktoren in die Betrachtung einzubeziehen. So erreicht man das Abitur bei geradlinigem Schulverlauf nach 12 bis 13 Jahren im Alter von 18 bzw. 19 Jahren. Demgegenüber beträgt das durchschnittliche Alter von Studienanfängern an Universitäten 21,6 Jahre, an Fachhochschulen sogar 23,2 Jahre.⁵⁵³ Woran liegt dies? Männer leisten in der Regel vor dem Studium etwa ein Jahr Wehrdienst oder Ersatzdienst und sind daher bei Studienbeginn im Schnitt etwas älter als Frauen. Vor allem aber bedingen Phasen der praktischen Berufsausbildung und Berufstätigkeit den relativ späten Start eines Studiums. 1992 beispielsweise hatten teils zur Überbrückung von NC-bedingten Wartezeiten, teils angesichts unsicherer Berufsaussichten an Fachhochschulen gut zwei Drittel, an Universitäten ein Viertel der Studienanfänger zuvor eine Berufsausbildung absolviert.⁵⁵⁴

Insgesamt haben die verstärkten Bestrebungen einer Studienreform durch überregionale Koordinationsgremien von Staat und Hochschulen „von oben“ seit Einführung des HRG 1976 eine stärkere Standardisierung und Reglementierung des Studienablaufes mit sich gebracht. Die formalen Vorgaben und die Studienrealität fielen jedoch in den folgenden Jahren immer weiter auseinander. Jegliche Versuche, die Studiendauer im Erststudium verbindlich vorzuschreiben, haben sich bislang nicht durchsetzen können.⁵⁵⁵ Neben der langen Studiendauer und dem relativ späten Studienbeginn hat sich als weiteres Problem der deutschen Hochschulausbildung zunehmend die hohe Studienabbruchsquote herausgestellt, die Ende der 90er Jahre nach Schätzungen etwa 28 % betrug.⁵⁵⁶ Nach einer Studie des Hochschul-Informationssystem (HIS) von 2003 lagen die Gründe für einen Studienabbruch mit 71 % vor allem in schlechten Studienbedingungen.⁵⁵⁷ All diese Kritikpunkte führten, verstärkt durch die

⁵⁵² STATISTISCHES BUNDESAMT [Mitteilung], <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm1999/p3430071.htm> vom 7.10.1999, Stand: 13.8.04, 13:12.

⁵⁵³ Dass Fachhochschulabsolventen dennoch im Schnitt jünger als Universitätsabsolventen sind, liegt an der kürzeren Studiendauer. Vgl. FINKENSTAEDT [Lehre], 1990, S. 173.

⁵⁵⁴ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 103.

⁵⁵⁵ Dass eine Überschreitung der Regelstudienzeiten in der Regel keine Sanktionen mit sich bringt, ist nicht zuletzt auf Humboldt zurückzuführen, der den Endpunkt eines Studiums als nicht extern festlegbar ansah.

⁵⁵⁶ Vgl. HRK [Investitionen], <http://www.hrk.de/1550.htm> vom 6.6.2000, Stand 16.9.04, 20:12. Sowohl Mängel in der statistischen Datenbasis als auch unterschiedliche Definitionen von Studienabbruch, wie sie zum Beispiel hinsichtlich des Wechsels der Fachrichtung oder des Hochschultyps möglich sind, machen genaue Angaben hierzu sehr schwierig. Vgl. TEICHLER [Hochschulwesen], 1990, S. 31.

⁵⁵⁷ Die meisten Abbrecher gibt es in den Sozialwissenschaften mit 42 %, die wenigsten in Medizin mit 8 % und Lehramt mit 14 %. Vgl. ROLFF [eins], SZ vom 11.3.2003, S. V2/12. Trotz der rechtlichen Gleichwertigkeit bei Zulassung und Abschluss im deutschen Hochschulbereich haben dem

spürbare Überfüllung und Ressourcenknappheit, Anfang der 90er Jahre zu dem Konsens, dass Studienstruktur und Qualität der Lehre einer grundlegenden Überprüfung bedurften.

Vorschläge kamen sowohl von der Hochschulrektorenkonferenz, von einer Reihe von Wissenschaftsorganisationen sowie von der Kultusministerkonferenz. Grundtenor der vielfältigen Überlegungen war der Appell an die einzelnen Hochschulen und Fachbereiche, die Studienrealität so zu gestalten, dass Studierende nicht ungewollt länger als die Regelstudienzeit bis zum Abschluss benötigten. Es ging beispielsweise um eine verständliche Vermittlung von Studien- und Prüfungsordnungen durch strukturierte und kommentierte Studienpläne, um Orientierungs- und Beratungskonzepte unter verstärktem Rückgriff auf Tutoren und Mentoren sowie um eine übersichtliche, inhaltlich und zeitlich abgestimmte Lehr- und Prüfungsorganisation mit zeitnahen Wiederholungsterminen für Prüfungen. Anreize für Studierende, einen frühen Prüfungsanlauf zu nehmen, wurden ebenso diskutiert wie verstärkte Studienverlaufskontrollen und die Einführung von Studiendekanen zur Beratung von Studierenden.⁵⁵⁸ In all diesen Vorschlägen ist ein deutlicher Fokus auf einer Verbesserung des Studienangebots, und damit eine verstärkte Orientierung an studentischen Bedürfnissen, ersichtlich.

Hinsichtlich der Verkürzung der Studienzeiten brachte der Wissenschaftsrat zudem das Konzept einer stärkeren Aufgabentrennung und Stufung von Studienabschnitten in die Diskussion. Das Erststudium sollte von forschungsbezogenen Ansprüchen wie auch von spezialisierten berufsbezogenen Inhalten entlastet und diese stattdessen auf die Graduiertenstudien verlagert werden.⁵⁵⁹ Anhand einer solchen Stufung könnten zugleich gewisse Selektionsschwellen durch Knüpfung der Teilnahme an Graduiertenstudien an bestimmte Leistungsvoraussetzungen eingebaut werden. In Zusammenhang mit dem Ziel einer Entlastung, Entspezialisierung und damit Verkürzung des Erststudiums sollte

Gesellschaftswissenschaftler Schölling zufolge nicht alle Studierenden die gleichen Chancen auf einen erfolgreichen Abschluss. Vgl. KIRSTEN / SCHÖLLING [Lebensstil], Die Zeit vom 25.9.2003, S. 83.

⁵⁵⁸ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1994, S. 97. Eine systematische Studienberatung für die Studienanfänger durch die Fachvertreter gibt es bisher nur vereinzelt. Insofern gilt weiterhin der alte Grundsatz, dass sich die deutschen Studierenden „selbst finden“ müssen. Vgl. FINKENSTAEDT [Lehre], 1990, S. 173.

⁵⁵⁹ Dieser Vorschlag wurde im Anschluss einmütig von HRK und KMK angenommen. Vgl. WISSENSCHAFTSRAT [Thesen], 1993, HRK [Konzept], 1992 sowie KMK / HRK [Studienstrukturreform], 1993.

gleichzeitig eine umfassende Evaluation der bestehenden Spezial- und Aufbaustudiengänge stattfinden, die im Anschluss daran vornehmlich in der Form berufsbegleitender Weiterbildung mit Teilzeitcharakter weiterentwickelt werden sollten.⁵⁶⁰

Diese Vorschläge berücksichtigten damit zugleich kritische Anmerkungen seitens der Wirtschaft, die bereits seit den 70er Jahren geäußert wurden, hinsichtlich mangelnder Praxisnähe des Universitätsstudiums sowie zu langen Studienzeiten, und damit relativ alten Berufseinsteigern. Weitere Forderungen der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) bezogen sich auf Kapazitätsausweitungen, denen primär der Bedarf der Wirtschaft und der Gesellschaft zugrunde liegen sollten⁵⁶¹, sowie auf eine Differenzierung von Studiengängen und -abschlüssen.⁵⁶²

Während in diesem Zusammenhang an den Fachhochschulen Praxisbezug einen wichtigen Teil des spezifischen Hochschulprofils darstellt, ist die universitäre Lehre hingegen von einer Orientierung der Inhalte an der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin sowie von der Lehrfreiheit der Professoren geprägt. Dazu trägt die bisherige Praxis der Festlegung von Studien- und Prüfungsordnungen durch die KMK entscheidend bei, deren Inhalte dann durch die jeweiligen Fakultätentage und Fachverbände festgelegt werden.

Die Wissenschaftsorientierung im universitären Studium dient faktisch der Ausbildung von künftigen Staatsdienern, Wissenschaftlern und Absolventen für Wirtschaft und Industrie. Gleichzeitig rechtfertigt sie aber auch den hohen sozialen Status der Akademiker, der traditionell mit der Ablehnung von Praxisorientierung sowie mit der Einheit von Forschung und Lehre im Universitätsstudium verbunden ist. Insgesamt ist das heutige deutsche Universitäts-Curriculum somit trotz aller Reformbemühungen der Idee nach noch immer auf die früher fünf Prozent Studierenden eines Altersjahrgangs ausgerichtet. Es stellt sich jedoch immer dringlicher die Frage, ob für 30 Prozent Studierende eines Altersjahrgangs nicht grundsätzlich andere Ausbildungsangebote gemacht werden müssen. Durch eine Stufung von Studiengängen in kürzere, konsekutive Studienabschnitte mit Abschluss- und Ausstiegsmöglichkeiten

⁵⁶⁰ Vgl. WISSENSCHAFTSRAT [Thesen], 1993, S. 48.

⁵⁶¹ Diese Frage stand jedoch aufgrund des NC-Urteils des Verfassungsgerichts von 1972 nicht zur Disposition. Vgl. WEBLER [Einflüsse], 1990, S. 82.

⁵⁶² Vgl. BDA [Überlegungen], 1973, S. 3 f.

könnten die wirklich zur Wissenschaft Berufenen anschließend in forschungsintensiven Studienphasen wirkungsvoller gefördert werden.⁵⁶³

Die Voraussetzung zur Verkürzung der Studienzeit durch gestufte Studienabschlüsse, die jeweils unterschiedliche Ausbildungsinhalte umfassen sollten, wurde mit der Vierten und Sechsten Novelle des HRG von 1998 und 2002 geschaffen. So ist für die neuen Studiengänge ein Wegfall der bisherigen Rahmenprüfungsordnungen der KMK vorgesehen. Mit der damit einhergehenden Möglichkeit einer Differenzierung in eher berufsbezogene und eher wissenschaftsorientierte Inhalte sollte gleichzeitig der Forderung von Industrie und Wirtschaft nach mehr Anwendungsorientierung im Universitätsstudium nachgekommen werden.

Der Wissenschaftsrat wies jedoch noch 1986 ausdrücklich darauf hin, dass trotz der Betonung der Bedeutung einer qualifizierten Grundausbildung nicht „in allen Hochschulen und an allen Fächern in der Ausbildung Praxisnähe durch Orientierung der Studieninhalte an bestimmten Tätigkeitsfeldern anzustreben wäre. Die Vermittlung unmittelbar arbeitsplatzbezogener berufspraktischer Fertigkeiten kann nicht Aufgabe der Hochschule sein, sondern ist von der Wirtschaft selbst zu leisten.“⁵⁶⁴ Die Universität konnte sich hierbei eine gewisse Distanz zu Industrie und Wirtschaft bis heute nicht zuletzt deswegen leisten, weil die Qualität und Gleichwertigkeit ihrer Abschlüsse durch staatliche Maßnahmen gesichert werden und für die Wirtschaft keine alternative Rekrutierungsbasis im tertiären Bereich besteht. In diesem Zusammenhang übernimmt die deutsche Hochschule auch keine Aufgaben der Berufsberatung oder Stellenvermittlung.⁵⁶⁵

Mit der Reform des HRG besteht nun aber auch die Möglichkeit der Gründung von privaten Hochschulen, die zumindest zu einem gewissen Teil eine solche Funktion einnehmen könnten. Außerdem besteht ein Trend bei den Abiturienten, auf ein Universitätsstudium zugunsten einer praktischen Berufsausbildung oder eines

⁵⁶³ Vgl. BODE [Qualifikation], 1990, S. 151. Mögliche Tendenzen zu einer Abwehr des verstärkten Einzuges von Praxisbezug an Universitäten sind insofern nicht zuletzt in diesem Sinne als Besitzstandswahrung der Universitäten zu interpretieren.

⁵⁶⁴ WISSENSCHAFTSRAT [Stellungnahme], 1986, S. 17. Den Bedürfnissen der Wirtschaft wurde aber mehr und mehr durch die Verstärkung von Praktika nachgekommen. Vgl. WEBLER [Einflüsse], 1990, S. 81.

⁵⁶⁵ Angesichts des Vermittlungsmonopols der Arbeitsämter fehlen den deutschen Hochschulen auch die Handlungsmöglichkeiten dafür. Grundsätzlich sind Hochschulabsolventen damit auf eigene Initiativen angewiesen. Vgl. HARTUNG / KRAIS [Studium], 1990, S. 187.

Fachhochschulstudiums zu verzichten.⁵⁶⁶ Wie bereits hinsichtlich der Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen angesprochen, gewinnt Praxisbezug damit in der Gesellschaft immer mehr an Ansehen, was sich aller Voraussicht nach über kurz oder lang auch auf die universitären Studienangebote und –inhalte auswirken wird.

Eine Verfestigung auf die Vermittlung rein disziplinär orientierter Inhalte an den Universitäten könnte sich mit der zunehmenden Akzeptanz von Fachhochschulstudiengängen durch Abiturienten und der steigenden Bedeutung von Anwendungsbezug der Forschung in der öffentlichen Meinung folglich mit der Zeit als kontraproduktiv erweisen. Wenn die Universitäten sich jedoch in Zusammenhang mit der Einführung der gestuften Studiengängen im Zuge der Vierten und Sechsten Novelle des HRG gleichzeitig zum Angebot von stärker praxisorientierten Studiengängen entscheiden, kann die bisherige Wissenschaftsorientierung des universitären Studiums nicht mehr im bekannten Ausmaß zur Statuswahrung gegenüber den anwendungsorientierten Fachhochschulen dienen. Eine Unterscheidung der Angebote wird sich dann voraussichtlich vielmehr anhand ihrer Qualität einstellen.

Dies weist bereits auf eine weitere sich abzeichnende Veränderung des deutschen Hochschulsystems im Rahmen der jüngsten Novellen des HRG hin: Die Universitäten genießen derzeit sowohl aus kulturhistorischen als auch aus rechtlich festgelegten Gründen einen höheren Status als die Fachhochschulen.⁵⁶⁷ Sollten sich aber die neuen Abschlüsse, für die keine offizielle Unterscheidung in der Bezeichnung wie bisher mehr vorgesehen ist, an beiden Hochschularten gleichermaßen durchsetzen, dann wird es hinsichtlich einer Differenzierung der Studienabschlüsse sowohl auf die Inhalte als auch auf die Qualität der Lehre ankommen. Die Universitäten könnten insofern ihre bislang rechtlich festgelegte, dominierende Rolle im Bereich der Studienabschlüsse gegenüber den Fachhochschulen sukzessive verlieren und müssten sich in der Folge durch Leistung, nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Lehre auszeichnen.

Hinsichtlich der Bemühungen um eine verstärkte Strukturierung des Studiums und der Förderung der Lehre seien an dieser Stelle noch ein paar Worte zur Ideentradition der deutschen Universität hinsichtlich der Lehre angeführt, in der die Vorstellung der

⁵⁶⁶ Vgl. BODE [Qualifizierung], 1990, S. 150.

⁵⁶⁷ Dies äußert sich zum Beispiel in einem höheren zeitlichen und finanziellen Budget und der Zuweisung von wissenschaftlichen Mitarbeiter für Forschung sowie in einer breiter ausgelegten Lehrfreiheit an Universitäten, im höheren Gehalt der Universitätsprofessoren oder auch in den unterschiedlichen Zulassungsbedingungen und Bezeichnungen der Abschlüsse von Universitäten und Fachhochschulen.

Lehre als Lehre, also „als etwas von wissenschaftlicher Tätigkeit Verschiedenes überhaupt“⁵⁶⁸, nicht selbstverständlich ist, genauso wenig wie bislang der Gedanke der Unterstützung der Lehre durch planvolle Intervention des Staates oder die Beschränkung von Professoren auf eine Lehrtätigkeit. Dem neuhumanistischen Verständnis nach setzt wissenschaftliche Lehre Forschung voraus und ist durch eine funktionale und temporale Einheit von Forschung und Lehre gekennzeichnet. Da mit dem Wissenschaftsanspruch der Universität zugleich ein hohes Maß an Ungewissheit in Lehre und Forschung einhergeht, das noch aus Humboldts Definition der Wissenschaft als „etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“⁵⁶⁹ herrührt, impliziert eine Reduktion von Ungewissheit durch stärkere Verschulung in der Lehre diesem Verständnis nach eine Entwissenschaftlichung der Universität.⁵⁷⁰ Es wird daher bei der Analyse der Reformen des HRG im Bereich der Lehre von besonderem Interesse sein, ob und inwiefern es zu einer stärkeren Strukturierung von Studiengängen und einer neuen Definition der Lehre kommt.

Während an Fachhochschulen insofern aufgrund der traditionell stärkeren Strukturierung und der Betonung von Praxisbezug in ihren Studiengängen sowie der kaum ausgeprägten Ideentradition bezüglich der wissenschaftlichen Lehre somit bessere Ausgangsbedingungen hinsichtlich der Lehrbedingungen als an Universitäten herrschen, besteht hier jedoch ebenso das Problem der pädagogischen und didaktischen Qualifizierung ihres Lehrpersonals. Denn durch die vorgeschriebenen Qualifikationsvoraussetzungen von mindestens fünfjähriger Berufserfahrung und in der Regel Promotion wird nicht notwendigerweise auch die Fähigkeit zu guter Lehre erlangt.

Grundsätzlich handelte es sich bei all den Verbesserungsvorschlägen um personal- und kostenintensive Maßnahmen, deren Chancen auf Umsetzung ohne eine verbesserte finanzielle Ausstattung nur sehr gering sind. Bei der Betrachtung der Reformen des HRG werden daher sowohl die jeweils eingeführten Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von Lehre und Studium betrachtet, als auch ihre praktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Sollte die Implementierung jedoch Erfolg haben, so besteht die

⁵⁶⁸ HUBER [Lehre], 1993, S. 105.

⁵⁶⁹ HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 379.

⁵⁷⁰ Faktisch bestimmt im Grundstudium weniger die Auseinandersetzung mit ungelösten Problemen als vielmehr die Weitergabe gefestigten Wissens und Könnens die Lehrsituation. Erst im Hauptstudium, das durch stärkere Spezialisierung der Studieninhalte gekennzeichnet ist, fließen aktuelle Forschungsergebnisse der Lehrenden in höherem Umfang in das Lehrprogramm ein. Von einer

Möglichkeit sowohl einer völlig neuen Weichenstellung hinsichtlich der Gewichtung von Forschung und Lehre an deutschen Hochschulen, insbesondere an den Universitäten, als auch die Möglichkeit eines neuen Verhältnisses von Fachhochschulen zu Universitäten.

Gleichzeitig würde sich insofern eine Veränderung abzeichnen, als anstelle der Bereitstellung der Rahmenbedingung eines Studiums unter Betonung der Hol-Schuld der Studierenden vermehrt auch die Qualität des Angebots in den Blickpunkt von Hochschulen und Hochschulpolitik geriete. Noch ist das Verhältnis von Hochschulen zu Studierenden im Allgemeinen aber von einer gewissen Unverbindlichkeit auf beiden Seiten geprägt. Die Studierenden nehmen die Studienangebote auf der Grundlage eines offenen, kostenlosen Zugangs und eines zeitlich nicht festgelegten Studienablaufs wahr, während die Hochschullehrer ihrerseits keine eigentliche Verantwortung für die Studierenden übernehmen. Es ist jedoch das gute Recht der Gesellschaft, sowohl von den Hochschulen als auch von den Studierenden einen verantwortlichen Umgang mit den zur Verfügung gestellten öffentlichen Mitteln zu erwarten.

3.2.4 Hochschulfinanzierung

3.2.4.1 Ausgaben und Einnahmequellen der Hochschulen

Aus Art. 12 GG, der das Grundrecht auf freie Berufswahl sichert, leitet sich grundsätzlich die Gewährleistungspflicht des Staates für das Hochschulwesen ab.⁵⁷¹ In Zusammenhang mit der überwiegenden staatlichen Trägerschaft werden die Hochschulen in Deutschland fast ausschließlich durch direkte und indirekte staatliche Mittel finanziert.⁵⁷² Die wenigen kirchlichen und privat getragenen Hochschulen

gezielten Unterstützung der Forschung durch Lehre kann allerdings in der Regel erst mit dem Beginn der Doktorandenausbildung gesprochen werden. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 343.

⁵⁷¹ Denn das Grundrecht auf freie Wahl des Berufs impliziert das Vorhandensein von Hochschulen, da manche Berufe eine Hochschulausbildung als Zugangsvoraussetzung erfordern. Im Rahmen der Gewährleistungspflicht ist durchaus eine private Trägerschaft der Hochschulen in Deutschland möglich. Solange es aber keine anderen maßgeblichen Geldgeber für die Hochschulen als den Staat gibt, ist dieser zu ihrem Unterhalt und zu ihrer Finanzierung verpflichtet. Vgl. unter anderen Art. 7 Abs. 1 Bayerisches Hochschulgesetz (BayHschG) oder § 89 Hessisches Hochschulgesetz (HHG).

⁵⁷² Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 246.

erhalten ebenfalls zu einem bedeutenden Grad staatliche Zuschüsse.⁵⁷³ Die Mittel der staatlichen Hochschulen setzen sich im Wesentlichen aus drei Quellen zusammen:

- Grundmittel,
- Drittmittel sowie
- Verwaltungseinnahmen.

Die Grundmittel umfassen die Sach- und Personalmittel zur Finanzierung der laufenden Ausgaben für Forschung und Lehre an den Hochschulen. Sie bilden den größten Teil der Hochschulausgaben und werden über die Länderhaushalte bereitgestellt. Größere Investitionen für Bauten und Großgeräte werden im Rahmen der Gemeinschaftsaufgabe zur Hälfte vom Bund mitgetragen. Darüber hinaus haben die Hochschulen die Möglichkeit, Fördergelder für die Durchführung von spezifischen Forschungsprojekten einzuwerben. Als Drittmittelgeber kommen öffentliche Institutionen, Stiftungen und die Privatwirtschaft in Betracht.⁵⁷⁴ Als dritte Säule der Finanzierung können die Hochschulen selbst Einnahmen erwirtschaften. Diese so genannten Verwaltungseinnahmen werden hierbei überwiegend von den Hochschulkliniken generiert, die damit ihre Ausgaben zu zwei Dritteln selbst decken.⁵⁷⁵ Nur ein geringer Teil der Verwaltungseinnahmen stammt aus Forschungsprojekten, Materialprüfungen oder ähnlichen Aktivitäten der Hochschulen. Tabelle 3 zeigt einen Überblick über die Höhe der verschiedenen Einnahmequellen der Hochschulen im Jahre 2001.

Lässt man die Verwaltungseinnahmen der medizinischen Einrichtungen außen vor, da diese zur Deckung der eigenen Kosten beitragen, so erweist sich, dass die Einnahmen der Hochschulen im Jahr 2001 zu 82,1 % von Bund und Ländern stammten. Der gesamte staatliche Finanzierungsanteil ist allerdings noch höher, da in den 15 % Drittmitteln sowie in den sonstigen Zuweisungen und Zuschüssen ebenfalls staatliche Mittel enthalten sind.⁵⁷⁶

⁵⁷³ Vgl. TEICHLER [Hochschulwesen], 1990, S. 20.

⁵⁷⁴ Aufgrund ihrer Geschichte sind die Technischen Universitäten und Hochschulen durch eine gewisse Nähe zur Industriepraxis geprägt, was sich unter anderem im vergleichsweise hohen Anteil an Drittmitteln in ihren Haushalten und der Berufung vieler Lehrstuhlinhaber und Institutsdirektoren aus der Industrie und weniger aus dem Kreis der Hochschuldozenten widerspiegelt. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 8.

⁵⁷⁵ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1994, S. 52 ff.

⁵⁷⁶ Der überwiegende Großteil der staatlichen Finanzierung der Hochschulen stammt hierbei aus den Landeshaushalten. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 246.

Tabelle 3: Einnahmen der deutschen Hochschulen im Jahre 2001 in Mio. Euro

Einnahmen	in Mio. Euro
Grundmittel (staatlich)	16 596
Drittmittel (staatlich und privat)	3 076
Verwaltungseinnahmen und sonstige Zuweisungen und Zuschüsse (z. T. staatlich)	548
Verwaltungseinnahmen der medizinischen Einrichtungen	8 428
Gesamt	28 648

Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT [Finanzen], 2004, S. 18 und 27 sowie eigene Berechnungen.

Korrespondierend mit den Einnahmen beliefen sich die Ausgaben der deutschen Hochschulen im Jahr 2001 auf insgesamt 28,6 Milliarden Euro. Davon gaben die Hochschulen in Trägerschaft der Länder den Löwenanteil von 28,1 Milliarden Euro (= 98,1 %) aus, Hochschulen in Trägerschaft des Bundes benötigten 223 Millionen (= 0,7 %) und private Hochschulen 313 Millionen (= 1,09 %) zur Deckung ihrer Ausgaben.⁵⁷⁷ Wie Tabelle 4 zur Aufteilung der Ausgaben hinsichtlich der verschiedenen Hochschularten im Hinblick auf ihren Lehrgegenstand sowie deren Verwendung der Gelder zeigt, entfielen rund 12,6 Milliarden Euro (= 43,9 %) auf die Universitäten⁵⁷⁸, 2 826 Millionen Euro (= 9,8 %) auf die Fachhochschulen⁵⁷⁹ und 13,2 Milliarden Euro (= 46,3 %) auf die medizinischen Einrichtungen.⁵⁸⁰ Insgesamt wurden im Jahre 2001 an deutschen Hochschulen 25,4 Milliarden Euro (= 88,7 %) für die laufenden Sach- und Personalmittel und 3,2 Milliarden Euro (= 11,3 %) für Baumaßnahmen und übrige Investitionen, wie zum Beispiel Großgeräte, aufgewendet.

⁵⁷⁷ Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT [Finanzen], 2004, S. 19. Eigene prozentuale Berechnungen. Hierin zeigt sich wieder die überragende Bedeutung der Hochschulen in staatlicher Trägerschaft in Deutschland.

⁵⁷⁸ Diese Zahl versteht sich einschließlich der Gesamt-, Pädagogischen, Theologischen und der Kunsthochschulen, aber ohne die medizinischen Einrichtungen.

⁵⁷⁹ Diese Zahl versteht sich einschließlich der privaten und der Verwaltungsfachhochschulen.

⁵⁸⁰ Diese Zahl versteht sich einschließlich der medizinischen Einrichtungen von Universitäten und Gesamthochschulen. Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT [Finanzen], 2004, S. 19 und eigene prozentuale Berechnungen.

Tabelle 4: Sach-, Personalmittel und Investitionen nach Hochschulart in Deutschland im Jahre 2001 in Mio. Euro

Hochschulart	Personalmittel in Mio. Euro	Sachmittel in Mio. Euro	Investitionen in Mio. Euro	Summe in Mio. Euro
Universitäten (inkl. Gesamt-Pädagogische, Theologische, und Kunsthochschulen)	8 453	2 680	1 437	12 570
Fachhochschulen (inkl. Verwaltungsfachhochschulen)	1 863	525	438	2 826
Medizinische Einrichtungen	7 145	4 749	1 358	13 252
Gesamt	17 461	7 954	3 233	28 648

Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT [Finanzen], 2004, S. 19 und eigene Berechnungen.

Die 172 Universitäten, Gesamthochschulen, Pädagogische, Theologische und Kunsthochschulen benötigten für ihren laufenden Betrieb 11,1 Milliarden Euro (= 38,8 %), die 187 Fachhochschulen, privaten und Verwaltungsfachhochschulen 2,4 Milliarden Euro (= 8,3 %). Diese Zahlen spiegeln nicht zuletzt die unterschiedliche Bedeutung von Forschung im Vergleich zur Lehre an diesen beiden wichtigsten Hochschularten in Deutschland wieder: An den Universitäten ist die Forschungstätigkeit der Professoren – dem Humboldtschen Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre folgend – finanziell grundlegend abgesichert. Dass der Forschungsauftrag gegenüber dem Lehrauftrag an Fachhochschulen hingegen noch immer die Bedeutung eines ergänzenden oder unterstützenden Elements hat, zeigt sich an der vergleichsweise knappen Sachmittelausstattung sowie an der Tatsache, dass Fachhochschulprofessoren in der Regel keine finanziellen Mittel für wissenschaftliche Mitarbeiter zur Verfügung stehen.⁵⁸¹

⁵⁸¹ Der geringere Stellenwert der Forschung an Fachhochschulen im Vergleich zu den Universitäten lässt sich ebenso am Lehrdeputat der Hochschullehrer ablesen: Für Universitätsprofessoren sind in der Regel 8, für Fachhochschulprofessoren 16 bis 18 Semesterwochenstunden angesetzt. Entsprechend geringer sind der für Forschung einsetzbare Zeitaufwand und damit einhergehend auch das jeweils angesetzte Forschungsbudget. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 74.

3.2.4.2 Die staatliche Grundfinanzierung

Die Beträge für die laufenden Personal- und Sachmittel für Forschung und Lehre werden den Hochschulen grundsätzlich von den Ländern zur Verfügung gestellt. Nach § 58 HRG sind alle staatlichen Hochschulen „Körperschaften des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen“⁵⁸². Entsprechend ihrer Festlegung als staatliche Einrichtungen erfolgt die Finanzierung ihrer laufenden Ausgaben primär über die jeweiligen Landeshaushalte. Die Hochschulen unterliegen hierbei den Haushaltsordnungen der Länder.⁵⁸³ Der Hochschuletat ist als Teil des Landeshaushalts der Kontrolle des Parlaments unterworfen. Das jeweilige Landesparlament entscheidet daher über Höhe, Verwendung und Kontrolle des Hochschulbudgets sowie über den Stellenplan der staatlichen Hochschulen.⁵⁸⁴

Bei der Aufstellung des jährlichen Haushaltsplans des zuständigen Kultus- bzw. Wissenschaftsministeriums wirken die Hochschulen durch Vorlage von begründeten Haushaltsanmeldungen mit, die im Wesentlichen auf der vergangenheitsbezogenen Grundlage des vorigen sowie des laufenden Haushalts beruhen und rund ein einviertel Jahre vor dem Beginn des betreffenden Haushaltsjahres eingereicht werden müssen. Auf die Verabschiedung des Budgets im jeweiligen Landesparlament können die Hochschulen jedoch keinen Einfluss nehmen.⁵⁸⁵ Nach der Beschlussfassung tritt der Haushalt als Gesetz in Kraft. Den Hochschulen werden sodann ihre jährlichen Haushaltsmittel nach Haushaltstiteln gegliedert und mit entsprechenden Verwendungsrichtlinien versehen zur Verwaltung und Bewirtschaftung zugewiesen. Aufgrund bürokratischer Erfordernisse wegen der Integration der Hochschulbudgets in die

⁵⁸² § 58 Abs. 1 HRG von 1987.

⁵⁸³ Vgl. hierzu Art. 110 GG, § 48 Abs. 1 Haushaltsgrundsätzegesetz (HGrG), die Bundeshaushaltsordnung (BHO) sowie die Haushaltsordnungen (HO) der Länder.

⁵⁸⁴ Finanzierungsformeln, die auf studenten-, personal- und/oder forschungsbezogenen Parametern basieren, finden in nur fünf von 16 Ländern und dort nur in eng abgegrenzten Bereichen Anwendung. Auch Kennziffern der Kapazitätsberechnung nach der Kapazitätsverordnung (KapVO) werden in begrenztem Umfang zur Allokation von Finanzmitteln eingesetzt, sind aber aufgrund ihrer marginalen Bedeutung in dieser Darstellung vernachlässigbar. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 248 f.

⁵⁸⁵ Sowohl im Rahmen der konkurrierenden Anmeldungen der verschiedenen Hochschulen des Landes bezüglich des gegebenen Finanzrahmens als auch in den interministeriellen Abstimmungsprozessen kann das Budget Veränderungen, in der Regel Abstriche, erfahren. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 54.

staatlichen Haushaltspläne ist das Haushaltsjahr einer Hochschule hierbei am Haushaltsjahr des Staates, nicht am Studienjahr, ausgerichtet.⁵⁸⁶

Bei der Verwendung der Mittel haben sich die Hochschulen an die jeweiligen Haushaltsgrundsätze zu halten, insbesondere an die Grundsätze der Jährlichkeit und der Spezialität.⁵⁸⁷ Die Jährlichkeit verhindert die Übertragung von Ausgabenresten auf das Folgejahr und führt daher oft zum so genannten „Dezemberfieber“, bei dem noch rasch vor Ende des Haushaltsjahres die restlichen Haushaltsmittel verbraucht werden. Die Spezialität erlaubt Mittelausgaben im qualitativen Sinne nur entsprechend der Ausweisung im Haushaltsplan und im quantitativen Sinne nur innerhalb der vorgegebenen Höhe. Eine andere Mittelverwendung als im Haushaltsplan ausgewiesen, beispielsweise durch gegenseitige oder einseitige Deckung von Ausgabetiteln, ist nur begrenzt möglich. Die Hochschulen sind damit in ihren Ausgaben recht eng an den nach verschiedenen Ausgabenkategorien und Stellen, meist auch nach den Fachbereichen, detaillierten Haushaltsplan gebunden.⁵⁸⁸

Grundsätzlich schafft die Finanzierung durch den Staat eine gewisse Stabilität der finanziellen Rahmenbedingungen der Hochschulen. Die Zuweisung von Grundmitteln erfolgt hierbei für alle staatlichen Hochschulen weitgehend gleichwertig, da im Rahmen eines formal und inhaltlich homogenen Systems ein vergleichbares Angebot der Fachgebiete gesichert sein muss. So ist eine gezielte finanzielle Bevorzugung oder Benachteiligung wie auch das Entstehen größerer Abstände in der Qualität von Bildungsangeboten kaum mit dieser politischen Zielvorstellung vereinbar.⁵⁸⁹ Aufgrund von relativ konstanten staatlichen Zuweisungen bei kontinuierlich steigenden Studierendenzahlen seit den 80ern sind die Hochschulen heute jedoch alle gleichermaßen unterfinanziert.

Wie bereits hinsichtlich der Studienstrukturen aufgezeigt, hat auch in der Hochschulfinanzierung die Bereitstellung von Dienstleistungen, insbesondere hinsichtlich der Lehre, Vorrang vor der Qualität der jeweiligen Aufgabenerfüllung. Dies ist sowohl an der weitgehend leistungsunabhängigen Zuweisung von Finanzmitteln als auch an den fehlenden strukturellen Kontrollmaßnahmen zur Überprüfung der Leistungserbringung ersichtlich. Die Hochschulen sind dadurch einem unmittelbaren

⁵⁸⁶ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 264.

⁵⁸⁷ Vgl. § 7 BHO. Ausnahmen sind Hochschulen mit Globalhaushalt, wie seit den frühen 90ern die staatlichen Hochschulen in Berlin und Bremen.

⁵⁸⁸ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 252.

Wettbewerb um Studierende und Finanzmittel entzogen. Auch in der Finanzierung werden somit Gleichwertigkeit und Status Quo im Hochschulbereich zu wahren versucht, was insbesondere in der soeben beschriebenen Praxis der finanziellen Input-Steuerung zum Ausdruck kommt.

3.2.4.2.1 Strukturelle Schwächen der Grundfinanzierung

Die Jährlichkeit der Hochschulhaushalte behindert eine langfristige Effizienz bei der Mittelverwendung, da die Hochschulen keinen Anreiz haben zu sparen, weil die wahrscheinliche Folge eine niedrigere Mittelzuweisung im darauf folgenden Jahr wäre. Ebenso schränkt die Spezialität aufgrund der mangelnden Deckungsfähigkeit von Haushaltstiteln die Flexibilität der Hochschule und damit ihre Wirtschaftlichkeit erheblich ein. Nicht zuletzt aufgrund der engen, jährlichen, staatlichen Verwendungsaufgaben und Bewirtschaftungsgrundsätze sowie aufgrund der daraus resultierenden fehlenden Möglichkeit zu Flexibilität und Planungssicherheit sind in Deutschland bislang kaum hochschuleigene Formen der Rechnungslegung entwickelt worden.

Stattdessen arbeiten die meisten Hochschulen mit der klassischen kameralistischen Buchführung, die in Ausgaben und Einnahmen rechnet und nach Zahlungsvorgängen, also nach Personal-, Sachmitteln und Investitionen, nicht aber nach Aufgaben, gegliedert ist.⁵⁹⁰ Die kameralistische Aufteilung verhindert damit Wirtschaftlichkeitsrechnungen an Hochschulen. Das staatliche Rechnungswesen verlangt zum Beispiel, zwischen planmäßigen und außerplanmäßigen Beamten, Angestellten und Arbeitern zu trennen. Dadurch lässt sich aus dem Haushaltsplan einer Hochschule nicht herauslesen, wie viele Stellen für wissenschaftliches Personal in einem Studiengang für die Betreuung von wie vielen Studenten zur Verfügung gestellt werden.⁵⁹¹ Auch wird in der Kameralistik jedes Haushaltsjahr isoliert betrachtet, was Investitionsrechnungen und damit die ökonomisch effiziente Führung einer Hochschule als Dienstleistungsunternehmen unmöglich macht. Lediglich die Einhaltung des Haushaltsplans und die korrekte Verwendung der Mittel werden mit der kameralistischen Buchführung

⁵⁸⁹ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 90.

⁵⁹⁰ Vgl. HÖDL / ZEGELIN [Hochschulreform], 1999, S. 147.

⁵⁹¹ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 263.

sichergestellt. Die genannten Haushaltsregelungen und ihre Auswirkungen bilden somit maßgebliche Probleme der Hochschulfinanzierung in Deutschland.

Da sich zudem die Höhe des jeweiligen Hochschulhaushaltes im Wesentlichen aus dem vorigen Haushalt ableitet, besteht kein klar ersichtlicher Zusammenhang zwischen Leistung und zugewiesenen Mitteln.⁵⁹² Wachsende Studentenzahlen und höhere Forschungsaktivitäten führen nicht notwendigerweise zu einer Steigerung der staatlichen Zuschüsse⁵⁹³, wodurch es nicht zuletzt zu ungleichen Entwicklungen bei der Mittelverteilung zwischen den Hochschulen kommen kann. Die relativ gleichwertige Finanzierung aller staatlichen Hochschulen unabhängig von ihren Leistungen erweist sich somit ebenfalls als nicht kosteneffizient und stellt damit ein weiteres Grundproblem der Hochschulfinanzierung in Deutschland dar.

3.2.4.2.2 Das Problem der Unterfinanzierung

Das gravierendste Problem in Hochschulfinanzierungsfragen stellt allerdings die Tatsache dar, dass die staatliche Hochschulfinanzierung nicht im gleichen Maße mit der Expansion der Studentenzahlen und dem Bedeutungszuwachs von Wissenschaft und Forschung mithielt. So waren die laufenden Ausgaben für die Hochschulen in den Länderhaushalten seit Mitte der 70er Jahre nur geringfügig gesteigert worden, während sich die Studierendenzahlen verdoppelten. Der Plan der Untertunnelung des Studentenberges in den 80ern ging nicht auf.⁵⁹⁴ Bei fast gleich bleibenden finanziellen Zuwendungen herrscht somit bereits seit rund 20 Jahren eine Situation der Unterfinanzierung bei Überfüllung der Hochschulen.

In einer gemeinsamen Erklärung der Finanz- und Kultusministerkonferenz von 1992 wurde diesbezüglich festgestellt, dass sich die Gewichtung zwischen Inanspruchnahme des Hochschulwesens und den ihm zugewiesenen finanziellen Mittel nachhaltig verschoben habe. Im selben Jahr wurde von der KMK das notwendige Finanzvolumen für eine substantielle Verbesserung der Hochschulsituation in den alten Ländern auf jährlich 3 bis 4 Milliarden DM geschätzt, von der Hochschulrektorenkonferenz

⁵⁹² Lediglich in NC-Fächern besteht ein Leistungsbezug bei der Personalausstattung, der für circa ein Viertel der Stellen an deutschen Hochschulen greift. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 251.

⁵⁹³ Insofern besteht kein Anreiz für die Hochschulen, zusätzliche Studierende aufzunehmen. Vielmehr bedeutet jeder weitere Student eine finanziell unerwünschte Mehrbelastung. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 250 f.

⁵⁹⁴ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 59.

einschließlich der neuen Länder sogar auf 9 Milliarden DM im Jahr.⁵⁹⁵ Noch ist jedoch keine Besserung der Lage in Sicht.

3.2.4.2.3 Reformansätze vor 1998

Die Finanzmisere der deutschen Hochschulen hat in den 90er Jahren eine Grundsatzdiskussion und daran anschließend auch Modellversuche zu neuen Formen und Verfahren im bislang staatlich etatisierten Hochschulwesens ausgelöst. Mit dem Ziel der Einführung eines sachgerechteren und flexibleren Mitteleinsatzes an den Hochschulen erlaubten zum Beispiel Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz ihren Hochschulen zunehmend, Mittel zwischen bestimmten Ausgabenkategorien zu übertragen, wodurch diese mehr Handlungsrechte bei der quantitativen, qualitativen und teilweise auch bei der temporären Mittelverteilung erhielten.⁵⁹⁶ In einem Pilotprojekt wurde 1995 an drei niedersächsischen Hochschulen das kameralistische durch ein kaufmännisches Rechnungswesen abgelöst.⁵⁹⁷ In Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und Schleswig-Holstein erhielten bestimmte Hochschulen zwischen 1992 und 1995 von den Ländern Globalzuschüsse, die sie intern selbst verteilen konnten.⁵⁹⁸ Nach den vorliegenden Ergebnissen dieser Modellversuche bringt die Flexibilisierung und Globalisierung der Hochschulbudgets Effizienzsteigerungen an den Hochschulen.⁵⁹⁹ Globalhaushalte erleichtern es dem Staat allerdings auch, globale Kürzungen am Hochschulbudget vorzunehmen.

Gleichzeitig wurden infolge von kritischen Fragen der Öffentlichkeit nach der Wirtschaftlichkeit mancher Hochschulen verstärkte externe Wirtschaftlichkeitskontrollen sowie Ansätze zu Selbstevaluation und Selbstdarstellung der Hochschulen in Gang gesetzt. Mit dem Pilotprojekt „Profilbildung der Hochschulen“ zwischen 20 Hochschulen schuf die HRK Anfang der 90er Jahre eine erste Grundlage für Leistungsbeurteilung und -vergleich der Hochschulen, wie auch für einen möglichen Wettbewerb um Haushaltsmittel. In Zusammenhang damit wurde eine leistungsbezogene Zuweisung von Ressourcen, wie sie bereits seit langem für die Forschung im

⁵⁹⁵ Vgl. WISSENSCHAFTSRAT [Thesen], 1993, S. 10 und HRK [Konzept], 1992, S. 56.

⁵⁹⁶ Vgl. BEHRENS [Globalhaushalt], 1996, S. 123.

⁵⁹⁷ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 58.

⁵⁹⁸ Vgl. JENSEN / NEUVIANS [Globalhaushalte], 1994, S. 5.

⁵⁹⁹ Vgl. BEHRENS [Globalhaushalt], 1996, S. 253.

Rahmen der Drittmittelförderung praktiziert wird, mehr und mehr auch für die Lehre eingefordert.⁶⁰⁰

3.2.4.3 Drittmittelfinanzierung

Neben der staatlich gesicherten finanziellen Grundausstattung für Forschung und Lehre zur Sicherung der Unabhängigkeit der Hochschullehrer und der Forschung an den Hochschulen existiert in Deutschland das System der Drittmittelfinanzierung, welches zur Erhöhung der Forschungsmittel beiträgt. Öffentliche Institutionen, zum Beispiel die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), die zu 60 Prozent vom Bund, zu 40 Prozent von den Ländern finanziert wird, oder Fachministerien von Bund und Ländern fördern die Hochschulforschung in themenbezogenen Projekten zu circa 85 % mit Drittmitteln. Diese Projekte gehen meist von den einzelnen Wissenschaftlern aus. Gewöhnlich überprüfen die Drittmittelgeber die Projektanträge der Forscher mit Hilfe von Fachleuten und unterstützen diese finanziell je nach deren Beurteilung. Rund 15 % der Drittmittel stammen aus der Wirtschaft, die diese für spezifische Forschungs- und Entwicklungsaufträge in ihrem Interesse, insbesondere in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen vergibt.⁶⁰¹ Einen vergleichsweise geringen Anteil machen Drittmittel von Stiftungen aus.

Während in den Naturwissenschaften viele Drittmittel eingeworben und auch für die Durchführung von Forschung benötigt werden, gibt es in den Geistes- und Sozialwissenschaften außerhalb der bereitgestellten Grundausstattung nur wenig Finanzierung über Drittmittel. Bei Erhalt von Drittmitteln ist der Forscher nach § 25 (3) HRG verpflichtet, dies anzuzeigen. Er hat das Recht, selbst über die Verwendung der Mittel zu entscheiden. Im Regelfall wird die Verwaltung der Mittel und Stellen von der Hochschule übernommen, wobei sie die entstehenden Gemeinkosten selbst trägt.⁶⁰² Da der Staat die finanzielle Grundausstattung für Forschung an den Universitäten stellt, werden die indirekten Kosten von Forschung und Ausstattung nicht in den Drittmittelzuweisungen berücksichtigt und damit auch nicht durch Drittmittel

⁶⁰⁰ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 58.

⁶⁰¹ Die hieraus folgende Verflechtung von Hochschule und Wirtschaft wird jedoch in den Universitäten „nicht von allen begrüßt“, sondern „teilweise als wissenschaftsfremde Einflußnahme mit Ambivalenz oder Ablehnung registriert“. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 79.

⁶⁰² Die Verwendung der Drittmittel unterliegt hierbei der staatlichen Rechtsaufsicht und Haushaltskontrolle. Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 410 ff.

gedeckt.⁶⁰³ Dennoch wird Forschung an Hochschulen heute nur noch zu etwa 65 % aus der Grundausrüstung und bereits zu rund 35 % aus Drittmitteln finanziert.

Drittmittel tragen zur Bildung von Schwerpunkten bei und sind für die Weiterentwicklung der Hochschulforschung ein wichtiges Element. Mittels einer gezielten Förderung der Zusammenarbeit der Hochschulen mit der Wirtschaft sollte Ende der 80er Jahre zudem der strukturelle Modernisierungsschub in der Industrie beschleunigt, die Innovationskraft und die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft gestärkt werden. Die Einwerbung von Drittmitteln verstärkt zudem den Wettbewerb zwischen Hochschulen, Fächern und Fachgruppen einer Hochschule.⁶⁰⁴ Bereits seit langem sorgen gut funktionierende Begutachtungsverfahren der Forschungsförderung für Transparenz, Konkurrenz und Qualitätssicherung bei der Vergabe und Verwendung von Drittmitteln.⁶⁰⁵

3.2.4.4 Eigene Einnahmen

Abgesehen von den beträchtlichen medizinischen Verwaltungseinnahmen kommen den Hochschulen so genannte sonstige Zuweisungen und Zuschüsse zugute. Diese beinhalten Erträge aus dem Vermögen der Hochschule und Spenden an die Hochschule. Soweit sie nicht zweckgebunden sind, kann jede Hochschule in Deutschland frei über deren Verwendung entscheiden. Allerdings besitzen die wenigsten Hochschulen ein eigenes Vermögen, welches von seiner Ertragshöhe zudem nur eine marginale Bedeutung hat.⁶⁰⁶ Auch Spenden spielen an deutschen Hochschulen nur eine äußerst geringe Rolle. So betrieben die deutschen Hochschulen bis vor kurzem in der Regel keine aktive Spendenakquise oder Stiftungsmarketing. Eine Ausnahme stellt in dieser Hinsicht die private Wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung (WHU) dar, die sich nach ihrem größten Stifter Otto-Beisheim-Hochschule benennt.⁶⁰⁷

⁶⁰³ Vgl. WEILER [Wettbewerb], 1996, S. 260.

⁶⁰⁴ Vgl. WEBLER [Einflüsse], 1990, S. 98.

⁶⁰⁵ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S.98.

⁶⁰⁶ Dies liegt maßgeblich an der Rechtsform der Hochschulen. Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 110 f. An der Universität Köln beispielsweise machten Erträge aus dem Körperschaftsvermögen über Jahre hinweg lediglich 0,1 % des Gesamtertrags aus. Vgl. KARPEN [Hochschulfinanzierung], 1983, S. 255.

⁶⁰⁷ Zwar gibt es auch an staatlichen Hochschulen in Deutschland rund 50 Stiftungslehrstühle. Die Möglichkeiten, Lehrstühle, Gebäude, Räume etc. bei Stiftung entsprechender Beträge nach den Geldgebern zu benennen, werden aber von diesen noch nicht in nennenswertem Umfang genutzt. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 255. Bislang werden Stiftungslehrstühle im Wesentlichen zur

Als weitere Finanzierungsquelle dienen den Hochschulen eigene Einnahmen. Diese erhöhen jedoch nicht das Budget einer Hochschule, sondern müssen meist an das Land abgeführt werden bzw. führen zu entsprechenden Kürzungen der Landesmittel. Dadurch besteht für die Hochschulen trotz ihrer gravierenden Unterfinanzierung kein Anreiz, durch Diversifizierung ihrer Finanzierungsquellen Eigeneinnahmen zu kreieren. Aufgrund ihrer Behandlung als staatliche Verwaltungseinrichtungen nutzen sie daher viele ihrer Leistungspotenziale nicht aus.⁶⁰⁸

In Verbindung mit der Differenzierung der Einkommensquellen von Hochschulen wurde mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 26. Januar 2005 der Weg frei gemacht für die Einführung von Studiengebühren in einem maßvollen und sozial abgedeckten Rahmen. In absehbarer Zeit werden die deutschen Hochschulen dadurch in ihren laufenden Ausgaben bedeutend unterstützt. Dieser Vorschlag war noch bis Ende der 90er Jahre aufgrund des Arguments der sozialen Ungerechtigkeit nicht konsensfähig. Denn aus dem Blickwinkel des gesellschaftlichen Interesses an Bildung folgte zunächst die Verantwortung des Staates für die Finanzierung der Hochschulen. Mit Blick auf die Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich erweist sich dies aber immer mehr als eine faktische Begünstigung einkommensstärkerer Haushalte zu Lasten der Allgemeinheit, und dies nicht zuletzt, weil Hochschulabschlüsse zugleich Zugangschancen zu höheren Einkommen und vergleichsweise krisensicheren Arbeitsplätzen eröffnen.⁶⁰⁹

Aufgrund der immer drängenderen Unterfinanzierung wird die Notwendigkeit zusätzlicher Finanzquellen für die Hochschulen langsam in immer breiteren Kreisen anerkannt. Voraussetzung für die Einführung von Studiengebühren ist aber in jedem Falle die rechtliche Gewährleistung durch die Länder, dass die Gebühren auch den Hochschulen selbst zugute kommen sowie eine ausreichende Unterstützung der

Verankerung bestimmter Forschungsgebiete an Hochschulen infolge eines starken Wirtschaftsinteresses eingerichtet. Vgl. WEBLER [Einflüsse], 1990, S. 89.

⁶⁰⁸ Vgl. BECKERHOFF [Hochschulfinanzierung], 1980, S. 48. Seit 1995 fließen in Nordrhein-Westfalen Einnahmen der Hochschulen nicht mehr in den Landeshaushalt, sondern bleiben an der Hochschule. Hiervon können bis zu 1 % in zweckgebundene Rücklagen für Investitionen eingestellt werden. Vgl. MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN [Modellversuch], 1994, S. 4 ff.

⁶⁰⁹ Obwohl ein großes Spektrum an internationalen Erfahrungen über die schichtenspezifischen Auswirkungen verschiedener Arten von finanzieller Studierbeteiligung existiert, hat sich die deutsche Diskussion erst seit kurzem damit befasst und verlässt nur zögerlich ihre bisherigen, empirisch schlecht abgesicherten Positionen zur sozialen Selektionswirkung von Studiengebühren. Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 83.

Studierwilligen aus einkommensschwächeren Haushalten. Inzwischen existiert eine Reihe unterschiedlicher Modelle für die Einführung sozialverträglicher Studiengebühren, die von den Ländern diskutiert werden und deren Einführung zeitlich absehbar ist.

Ein bedeutender Diskussionspunkt, der hinsichtlich der Einführung von Studiengebühren noch ungeklärt ist, ist insbesondere ihre Verwendung. So besteht noch kein abschließender Konsens darüber, ob die durch Gebühren gewonnenen finanziellen Spielräume den Hochschulen, und damit der substanziellen Verbesserung der Lehre zugute kommen, oder ob sie vielmehr zur Entlastung der allgemeinen Landeshaushalte dienen würden. Diese Frage ist vor allem deswegen unbedingt vor einer möglichen Einführung von Studiengebühren zu klären, da bislang noch die Landeshochschulgesetze vorsehen, dass eigene Einnahmen entweder an den Landeshaushalt fließen bzw. dass damit gleichzeitig eine Kürzung der Landesmittel stattfindet.

Letztere Option würde jedoch dem Mechanismus, der Studiengebühren zugrunde liegt, grundsätzlich zuwider laufen. Demnach sollten sich Hochschulen aufgrund des finanziellen Anreizes von Studiengebühren um gute Lehrangebote bemühen, um Studierende anzuziehen. Kommen ihnen aber die Gebühren nicht zugute, so ist auch der entsprechende Anreiz zu einer Verbesserung der Lehre zunichte gemacht. Im derzeitigen System herrscht zugleich noch aus einem anderen Grunde bereits eine sehr ähnliche Situation: Hohen Studierendenzahlen steht keine Belohnung gegenüber, vielmehr nur die zusätzliche Lehrbelastung und eine Entlastung der im Wettbewerb schlechteren Hochschulen. Die erwarteten Steuerungseffekte hinsichtlich verbesserter Lehre bei finanzieller Beteiligung der Studierenden treten insofern nicht automatisch ein, sondern nur in Verbindung mit erhöhten Handlungsspielräumen und Autonomie der Hochschulen.⁶¹⁰

Insgesamt werden alte Gewohnheiten und Verfahren infolge der akuten Finanzmisere immer mehr in Frage gestellt. Den bisherigen Erfahrungen und Ergebnissen mit den neuen Finanzierungsmodellen zufolge konnte das vorhandene Geld hierbei besser und effizienter als zuvor genutzt werden, auch wenn den Hochschulen daraus keine unmittelbar zusätzlichen Mittel erwachsen. Hinsichtlich der mit der Vierten Novelle des HRG eingeführten leistungsbezogenen Globalhaushalte für laufende Mittel in Forschung und Lehre ließen die Modellversuche in Transparenz, Finanzautonomie und

⁶¹⁰ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 83.

Entstaatlichung zugleich bereits erhebliche Rückwirkungen auf das Innenleben der Hochschulen voraussehen.

3.2.5 Hochschulorganisation

3.2.5.1 Gesetzliche Bestimmungen zur Selbstverwaltung

Mit wenigen Ausnahmen sind die Hochschulen in der Bundesrepublik staatliche Einrichtungen mit dem Recht der Selbstverwaltung. Dieses leitet sich aus der grundgesetzlich garantierten Freiheit von Wissenschaft und Kunst ab: „Kunst, Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei.“⁶¹¹ Dies ist sowohl ein Individualrecht der Hochschulmitglieder als auch ein Grundrecht der Hochschulen als wissenschaftliche Institutionen. Der Staat hat hierbei hinsichtlich der mit öffentlichen Mitteln eingerichteten und unterhaltenen Wissenschaftsbetriebe durch geeignete organisatorische Maßnahmen dafür zu sorgen, dass das Grundrecht der freien wissenschaftlichen Betätigung gewahrt wird. Der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts von 1973 zufolge schreibt die Garantie der Wissenschaftsfreiheit jedoch keine bestimmte Organisationsform des Wissenschaftsbetriebes vor.⁶¹² Dennoch waren im HRG von 1976 und auch nach der Novelle von 1987 detaillierte Vorgaben zur Organisation der Hochschulen niedergelegt.

Das Recht zur Selbstverwaltung der Hochschulen ist nach § 58 (1) HRG auf den akademischen Bereich beschränkt. In die akademische Sphäre gehören neben der Mitwirkung in Berufungsfragen die Beschlussfassung über Programme in Lehre und Forschung im Rahmen der Studien- und Prüfungsordnungen, Entscheidungen in Fragen der Ressourcenallokation⁶¹³, Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die Festlegung von Forschungsschwerpunkten sowie Entscheidungen über die Verleihung wissenschaftlicher Qualifizierungen. Die grundgesetzlich geschützte Autonomie der Universität in wissenschaftlichen Fragen im Verhältnis zum Staat gilt als eines ihrer

⁶¹¹ Art. 5 (3) GG und demzufolge auch § 4 HRG.

⁶¹² Vgl. BVerfGE [35,79], 1973, S. 115 f. und THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 90.

⁶¹³ Obwohl Haushaltsangelegenheiten grundsätzlich eine staatliche Angelegenheit sind, ist jedoch die Frage, in welcher Weise die Ressourcen materiell gebraucht werden, zu eng mit der Wissenschaft verknüpft, als dass ihre Beantwortung allein dem Staat überlassen werden dürfte. Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 17.

traditionellen Merkmale, wodurch sie ein „relativ starkes Eigengewicht in der Auseinandersetzung mit äußeren Einflüssen“⁶¹⁴ hat.

Für die Umsetzung von Beschlüssen im akademischen Bereich, beispielsweise über die Einrichtung, Änderung oder Aufhebung von Studiengängen oder die Festlegung der Studien- und Prüfungsordnungen benötigen die Hochschulen aber immer zugleich eine staatliche Genehmigung.⁶¹⁵ Auch besteht hinsichtlich der Auswahl von Professoren, die als hauptsächliche Träger der wissenschaftlichen und künstlerischen Arbeit entscheidend für den Standard und die Leistungsfähigkeit einer Hochschule sind, trotz des Vorschlagsrechts der Hochschule grundsätzlich ein staatliches Weisungsrecht der zuständigen Aufsichtsbehörde⁶¹⁶, da die staatlichen Hochschulen aufgrund ihrer Rechtsform nicht über das Dienstherrenrecht verfügen.

Im Rahmen ihrer Selbstverwaltung gilt für die staatlichen Hochschulen zudem nach § 59 HRG die Rechtsaufsicht⁶¹⁷ sowie die weitergehende Aufsicht des jeweiligen Landes insbesondere in der Personal-, der Wirtschafts-, der Haushalts- und Finanzverwaltung sowie in der Krankenversorgung. Ein Zusammenwirken von Hochschule und Staat ist nach § 29 HRG bei der Ermittlung der Ausbildungskapazität und der Festsetzung von Zulassungszahlen vorgesehen.⁶¹⁸ Insgesamt verbleiben dadurch in vielen Belangen, die akademische Angelegenheiten auf verschiedene Art und Weise betreffen, wichtige Mitspracherechte bei den jeweiligen Landesministerien.

Für staatliche Angelegenheiten, die die Hochschule betreffen, wurde mit § 58 (3) HRG im Jahre 1976 obligatorisch das Prinzip der Einheitsverwaltung eingeführt. Dies bedeutete die Zusammenfassung der Verwaltung von akademischen und von staatlichen Angelegenheiten, soweit sie der Hochschule zur Erfüllung übertragen waren, innerhalb der Hochschule als einheitlichem Verwaltungskörper.⁶¹⁹ Die Selbst-

⁶¹⁴ HARTUNG / KRAIS [Studium], 1990, S. 181.

⁶¹⁵ Vgl. §§ 9, 10, 11, 16 HRG von 1987. Auch die Entscheidung über Hochschulstandorte wird von der zuständigen Landesregierung getroffen. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 59.

⁶¹⁶ Eingeschränkt wird dieses nur dort, wo wissenschaftliche Fragen einschlägig sind, beispielsweise für die Feststellung über eine Beförderung. Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 470.

⁶¹⁷ Oft auch als Fachaufsicht bezeichnet, war ihre Reichweite durch Landesrecht zu bestimmen. Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 132 ff. Dies gilt nicht für Hochschulen, die aufgrund ihrer Trägerschaft dem Privatrecht zuzuordnen sind. Vgl. Ebd. S. 107 f.

⁶¹⁸ Die Hochschulen haben in der Folge nicht nur mit dem Wissenschaftsministerium ihres Landes zu tun, sondern auch zum Beispiel mit dem Finanz-, Innen- und Bauministerium. Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S.

⁶¹⁹ Zuvor hatte oft ein dualistisches System von unverbundenen staatlichen und akademischen Verwaltungsapparaten an deutschen Hochschulen vorgeherrscht. Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 454.

verwaltung der Hochschule umfasst folglich in der Realität auf verschiedenen organisatorischen Ebenen sowohl die Wahrnehmung eigener, und damit akademischer Aufgaben, als auch die Verwaltung staatlicher Aufgaben, beispielsweise den Vollzug des staatlichen Haushalts oder die Personalverwaltung. In Zusammenhang mit dem weitreichenden Aufsichtsrecht des Staates wurden somit einerseits Teile der Hochschulverwaltung faktisch zu nachgeordneten Behörden der staatlichen Ministerien gemacht⁶²⁰, andererseits erhielten die Hochschulen dadurch einen gewissen Einfluss auf staatliche Angelegenheiten: Soweit keine Weisungen vom Staat erteilt werden, entscheidet die Hochschule nach ihrem Ermessen.⁶²¹

3.2.5.2 Hochschulleitungsstrukturen

Wie wird nun die Einheitsverwaltung innerhalb der Hochschule organisatorisch umgesetzt? Die Rahmenbedingungen für die Leitung und innere Organisation von Hochschulen in staatlicher Trägerschaft sowie für staatlich anerkannte Hochschulen sind im HRG festgeschrieben und werden in den 16 Landeshochschulgesetzen genauer ausgeführt. Hierbei wurden die Vorschriften weitgehend aus den traditionellen Satzungen und Statuten der Hochschulen übernommen.⁶²² Innerhalb dieser Leitlinien dürfen sich die Hochschulen gemäß § 58 (2) HRG mit Genehmigung des jeweiligen Landes wiederum selbst Grundordnungen geben.⁶²³ Aufgrund der recht einheitlichen Vorgaben gleicht sich jedoch der organisatorische Aufbau von Hochschulen für das gesamte Bundesgebiet und alle Hochschularten in groben Zügen.

Das Recht der Hochschulen, eine Grundordnung zu erlassen, bekam da eine größere Bedeutung, wo das Landesrecht eine Wahlmöglichkeit zwischen den beiden Verfassungstypen der Präsidenten- und der Rektorenverfassung bzw. der Präsidial- und der Rektoratsverfassung zulässt.⁶²⁴ Hierbei liegen die Unterschiede insbesondere in der Amtszeit des Rektors bzw. des Präsidenten sowie in den jeweiligen Voraussetzungen für dieses Amt. So wird ein Rektor für mindestens zwei Jahre gewählt, ein Präsident für

⁶²⁰ Die Mitarbeiter der Einheitsverwaltung sind aufgrund der fehlenden Personalhoheit der Hochschulen meist Staatsbeamte oder Staatsangestellte und unterstehen personalrechtlich dem Minister. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 455.

⁶²¹ Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 454 f.

⁶²² Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 10.

⁶²³ Aus diesem Recht resultierte beispielsweise eine erhebliche Vielfalt in der Bezeichnung von Gremien. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 51.

⁶²⁴ Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 117.

mindestens vier Jahre.⁶²⁵ Der Rektor muss zuvor an der jeweiligen Hochschule Professor gewesen sein, während der Präsident weder Professor sein noch an der betreffenden Hochschule gearbeitet haben muss, sondern lediglich über einen Hochschulabschluss und mehrjährige leitende Berufserfahrung verfügen muss.⁶²⁶

Die Individualvariante der Präsidenten- und Rektorenverfassung bedeutet die Leitung der Hochschule durch eine Person, die Kollegialvariante die Leitung der Hochschule durch ein Kollegium, Rektorat oder Präsidium.⁶²⁷ In der Realität waren auch die meisten Präsidenten vor ihrer Amtsübernahme als Professoren tätig und die Amtszeit von Rektoren und Präsidenten nähert sich immer mehr an. Abstimmungsprozesse der Kollegialvariante finden in der Praxis ebenso bei der Individualvariante statt. Aus organisatorischer Sicht halten sich die Unterschiede zwischen diesen vier Leitungstypen insofern in Grenzen.⁶²⁸

Hinsichtlich der Kompetenzen der Hochschulleitung wurde in § 62 HRG festgelegt, dass die Leitung der Hochschule ihre Aufgaben in eigener Zuständigkeit wahrnimmt. Sie wahrt die Ordnung der Hochschule, übt das Hausrecht aus und legt jährlich Rechenschaft über die Erfüllung der Aufgaben der Hochschule ab. Der Rektor, Präsident bzw. die Mitglieder des Leitungsgremiums werden auf Grund eines Wahlvorschlags der Hochschule von einem zentralen Kollegialorgan auf Zeit gewählt und von der nach Landesrecht zuständigen Stelle bestellt.⁶²⁹

Grundsätzlich nimmt der Rektor bzw. der Präsident die Stellung eines „primus inter pares“ ein. Er hat dem Prinzip der Wissenschaftsfreiheit zufolge keine weitergehenden Entscheidungsbefugnisse gegenüber den Professoren der Hochschule inne. Ein weiterer Grund für die oftmals freiwillige Zurückhaltung der Hochschulleiter gegenüber den Professoren ist die Regelung, dass diese nach ihrer Amtszeit wieder „zurück ins Glied“

⁶²⁵ Zum Teil sehen die Landesgesetze längere Amtszeiten für die Präsidenten vor. Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 65.

⁶²⁶ Die letztere Regelung bedeutete die Einführung einer semi-professionellen Hochschulleitung, für die sich auch externe Kandidaten bewerben können. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 52.

⁶²⁷ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 65.

⁶²⁸ Dies geht aus einer Untersuchung von Alewell hervor. Vgl. ALEWELL [Autonomie], 1993, S. 74 f.

⁶²⁹ Dadurch dass als das zuständige Landesministerium nach § 62 (2) HRG eine Genehmigung bzw. Bestätigung des Kandidaten verweigern kann, besteht hier wiederum staatliche Mitwirkung.

müssen und dadurch von vornherein darum bemüht sind, kollegiale Rache und Unbehagen zu vermeiden.⁶³⁰

Unterhalb der Leitungsebene gibt es einen Verwaltungsbeamten, der in den meisten Hochschulen die Amtsbezeichnung Kanzler führt. In seiner Person ist die gesamte Verwaltung zusammengefasst. Der Kanzler bildet damit die Verbindung zwischen der Hochschulleitung und allen Abteilungen der Verwaltung. Er ist insbesondere für den Haushalt zuständig. Zumeist wird er als Beamter vom zuständigen Minister ernannt. Neben dieser zentralen Instanz wird die Verwaltung auch dezentral geführt. So verfügen die Fachbereiche wie auch die wissenschaftlichen Einrichtungen, insbesondere an größeren Hochschulen, über eigenes Verwaltungspersonal.⁶³¹

Hinsichtlich der Selbstverwaltung der Hochschule ist seit 1976 als Neuerung gegenüber den traditionellen Leitungs- und Verwaltungsstrukturen nach § 37 (1) HRG grundlegend das Prinzip der Gruppenuniversität vorgeschrieben. Mitglieder der Hochschule werden demnach in die folgenden vier Gruppen aufgeteilt: Professoren, Studierende, wissenschaftliche Mitarbeiter einschließlich Hochschulassistenten sowie sonstige nichtwissenschaftliche Mitarbeiter. Sie entsenden gewählte Vertreter ihrer Gruppen in die Kollegialorgane und in die Fachbereichsräte.⁶³² In diesen Gremien wird die Selbstverwaltung der Hochschule ausgeführt. Beschlüsse werden durch Mehrheitsentscheidung gefasst. Für alle Gremien, in denen über Angelegenheiten von Forschung, Lehre und Berufung entschieden wird – faktisch also für alle Hochschulgremien – gilt nach § 38 (3) HRG, dass die Professoren über die absolute Mehrheit verfügen.⁶³³

Gemäß § 63 und § 64 HRG sind zwei zentrale Kollegialorgane mit festgelegten Aufgaben vorgesehen. Innerhalb der wissenschaftlichen Selbstverwaltung und dem Prinzip der Wissenschaftsfreiheit zufolge sind die zentralen Einheiten nicht zu Eingriffen in fachliche Entscheidungen der dezentralen Einheiten befugt und bilden letzteren gegenüber somit auch keine Aufsichtsinstanzen. Das Gremium, das insbesondere die Beschlussfassung über die Grundordnung und die Wahl der

⁶³⁰ Vgl. FISCHER [Hochschulleitung], 1990, S. 52. Dies führt oft zu Unverantwortlichkeit in der Aufgabenwahrnehmung und Verschleppung von Problemen.

⁶³¹ Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 456 ff.

⁶³² Vgl. § 36 bis § 39 HRG. In dieser kollegialen Organisation der Hochschule sollen sich sowohl die verschiedenen Fachkulturen spiegeln als auch der unterschiedliche berufliche Status und die verschiedenen Interessen der Mitglieder. Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 72.

⁶³³ Nach § 38 (6) bedürfen Entscheidungen, die Forschung, künstlerische Entwicklungsvorhaben und die Berufung von Professoren unmittelbar berühren, außer der Mehrheit des Gremiums auch der Mehrheit der dem Gremium angehörigen Professoren.

Hochschulleitung vornimmt, bildet den Nachfolger der früher aus der Gesamtheit der Ordinarien bestehenden Konzile, Konvente, Großen Senate oder Versammlungen, die heute noch ähnlich bezeichnet werden. Die genaue Zusammensetzung dieses Organs wird von den Landesgesetzen geregelt.⁶³⁴

Das zweite zentrale Kollegialorgan ist der Akademische Senat oder der so genannte Kleine Senat, der für die laufenden Aufgaben der akademischen Selbstverwaltung zuständig ist, zum Beispiel für die Entwicklungsplanung und den Haushaltsvorschlag im Zusammenwirken mit den staatlichen Stellen, für Beschlüsse über die Zahl der aufzunehmenden Studenten oder Beschlüsse in Zusammenhang mit der Errichtung, Änderung oder Aufhebung von Fach- oder Studienbereichen.⁶³⁵ Seine Zusammensetzung ist in § 38 HRG geregelt, wobei die Zahl der Mitglieder oft aufgrund der Vielzahl von Fachbereichen einer Hochschule so hoch werden konnte, dass die Arbeitsfähigkeit des Senats eingeschränkt wurde. Die beiden zentralen Organe stehen selbständig nebeneinander, jedes mit eigenen Zuständigkeiten und einer eigenen Zusammensetzung. Sie sind grundsätzlich für Angelegenheiten zuständig, die die gesamte Hochschule betreffen.

Inhaltliche Entscheidungsbefugnisse haben nach § 61 HRG zudem zentrale Organe der Fachbereiche. Die Fachbereiche gelten § 64 HRG zufolge als die organisatorischen Grundeinheiten der Hochschulen.⁶³⁶ Sie sind historisch gesehen die Nachfolger der Fakultäten.⁶³⁷ Organe der Fachbereiche sind der Fachbereichsrat und der Fachbereichssprecher, der oft auch als Dekan benannt wird. Der Fachbereichssprecher muss Professor des Fachbereichs sein und wird vom Fachbereichsrat gewählt. Als Vorsitzender des Fachbereichsrats führt er dessen Beschlüsse aus und leitet die Geschäfte des Fachbereichs in eigener Zuständigkeit.⁶³⁸ Zusätzlich konnten nach § 65 HRG

⁶³⁴ Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 245.

⁶³⁵ Vgl. dazu näher § 63 Abs. 2 HRG.

⁶³⁶ Eine Einteilung in Fachbereiche gibt es an allen Hochschularten. Sie ist nur nicht für solche Hochschulen vorgesehen, deren Größe und Aufgabenstellung die Bildung von Fachbereichen nicht erfordert.

⁶³⁷ Ein Teil der Länder hat für die Fachbereiche daher noch heute die Bezeichnung Fakultäten gewählt. In Fachbereichen werden die Angehörigen eines großen Faches oder mehrerer kleiner, verwandter Fächer zusammengefasst. Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 251 und PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 52.

⁶³⁸ Zudem entscheidet er über die Verwendung der Mitarbeiterstellen, soweit diese nicht in den Einrichtungen des Fachbereichs zugewiesen sind. Daneben übt der Fachbereichssprecher, oft mit reduziertem Lehrdeputat, sein Amt als Professor weiterhin aus. Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 261.

gemeinsame Kommissionen zur Zusammenarbeit mehrerer Fachbereiche gebildet werden.

Die im Wege des HRG rechtlich konzipierte Gruppenuniversität löste somit im Jahre 1976 die alte Ordinarienuniversität ab, in welcher die wichtigste Grundeinheit der Selbstverwaltung der Lehrstuhl und das ihm vielfach zugeordnete Institut oder Seminar gewesen waren. Hier hatte der Ordinarius praktisch die alleinige Entscheidungsbefugnis über Forschung, Lehre, Personal- und Haushaltsangelegenheiten inne gehabt. Als sich dieses System aber mit den rasch zunehmenden Studierendenzahlen in den 60er Jahren als immer ineffektiver erwies, sollten mittels der strukturellen Reformen in den 70ern die zentrale Verwaltung gestärkt und Entscheidungsprozesse an den Hochschulen durch Mitbestimmung aller Gruppen demokratisiert werden.⁶³⁹

Die Vereinigung der Wissenschaften in der Institution Hochschule verbirgt zugleich die Vielfalt der disziplinären Fachkulturen. Diese sind hierbei nicht allein in erkenntnistheoretischen und methodischen Fragestellungen verschieden, sondern auch in ihrer Art des Forschens und Lehrens, in der Förderung des Nachwuchses, in ihrer Art der Nutzung der institutionellen Rahmenbedingungen. Was als Einheit an der Universität und in geringerem Maße an der Fachhochschule zusammengefasst ist, zeigt sich bei näherer Betrachtung als höchst differenzierte Bündelung, deren Unterscheidung nicht nur entlang der Trennlinie von Technik- und Naturwissenschaft einerseits, Geistes- und Sozialwissenschaften andererseits verläuft. So schreibt Becher: „Variety is not merely the spice but the very essence of scholarly life.“⁶⁴⁰

Während diese hochschulinternen Unterschiede noch zur Zeit der Reformdebatte Ende der 60er Jahre kaum eine Rolle spielten, da Konzepte für „die“ Universität gesucht wurden, wird die Vielfalt fachspezifischer Differenzierungen seit den 90er Jahren zunehmend in die Überlegungen zur Hochschulreform einbezogen. So kennen die Fachkulturen bislang nur durchgängig vergleichbare, gesetzlich geregelte Sachverhalte – und das obwohl die Fachkulturen nachweislich sehr unterschiedliche Lehr- und Studienkulturen hervorgebracht haben.⁶⁴¹ Das HRG geht insofern in seiner homogenen und zugleich komplexen Personalstruktur an der Realität vorbei. Für die von Seiten der

⁶³⁹ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 51.

⁶⁴⁰ Vgl. BECHER [Tribes], 1989, S. 162.

⁶⁴¹ Dennoch gibt es keine Differenzierung in der Regelung der Personalstruktur, in den organisatorischen Regelungen zur Erfüllung der Aufgaben, in der Bereitstellung der Ressourcen im Rahmen des HRG, im Bereich der Lehre. Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 49.

Gesetze und der Fachaufsicht immer wieder erhobene Forderung nach organisatorischer Homogenität gibt es keine hinreichende Begründung.

Nicht nur aufgrund der weiter bestehenden korporativen Tradition der alten Ordinarienuniversität im Rahmen der Gruppenuniversität, sondern auch wegen der im HRG festgelegten, vielfältigen Möglichkeiten der staatlichen Einflussnahme auf Hochschulangelegenheiten bildete sich keine starke Leitungs- und Verwaltungsstruktur an deutschen Hochschulen heraus. Die organisatorischen Ausprägungen der Gruppenuniversität, die nach Einführung des HRG über die verschiedenen Hochschularten hinweg zu einem gewissen Grad an strukturellen Gemeinsamkeiten führten und den jeweiligen Hochschulleitungen nur sehr begrenzte Gestaltungsmöglichkeiten einräumten, zeugen zugleich von dem staatlichen Bemühen, an den Hochschulen im rechtlichen und formalen Sinne die grundgesetzlich geforderte Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse im Bundesgebiet und die Grundrechte der freien Berufswahl und der Freizügigkeit durch vergleichbare Aufgabenerfüllung der einzelnen Institutionen zu erreichen.⁶⁴² Die staatliche Regelung der organisatorischen Bedingungen der Hochschulen bei gleichzeitiger Gewährleistung des Rechts der Hochschulen auf Selbstverwaltung in akademischen Angelegenheiten und der Wissenschaftsfreiheit steht wiederum ganz in der Humboldtschen Tradition des Kulturstaates.

3.2.5.3 Strukturelle Schwächen der Hochschulleitungsstrukturen

Während der Staat damit nach Art. 5 (3) GG auf der einen Seite eine interventionsfreie Sphäre für wissenschaftliche Betätigung und Selbstverwaltung in akademischen Angelegenheiten an Hochschulen zu gewährleisten hat, hat er sich auf der anderen Seite in staatlichen Angelegenheiten hinsichtlich der Hochschulen mannigfaltige Eingriffsrechte erhalten. So besitzt der Staat neben der Festlegung von allgemeinen Rahmenbestimmungen hinsichtlich des organisatorischen Aufbaus der Hochschulen maßgeblichen Einfluss auf die jährlichen Hochschulbudgets und deren Verteilung. Zugleich bestätigt das jeweilige Landesministerium die Hochschulleitung und bestimmt nach § 29 HRG auch in Fragen der Ermittlung und Festsetzung der

⁶⁴² Nichtsdestotrotz haben die Hochschulen aber die bestehenden gesetzlichen Regelungen so nutzen können, dass sich unter der Oberfläche einer jeweils landesweit vergleichbaren Grundstruktur Institutionen mit sehr unterschiedlichen Profilen herausgebildet haben, zum Beispiel hinsichtlich Zahl und Zusammensetzung der Fachbereiche. Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 62.

Ausbildungskapazitäten der Hochschulen mit. Außerdem hat der Staat trotz des Rechts der Hochschulen auf Selbstverwaltung auch in Bereichen, wo wissenschaftliche Fragen einschlägig sind, beispielsweise bei der Auswahl der Professoren oder der Entscheidung über die Existenz von Studiengängen, Mitspracherechte beibehalten.⁶⁴³

Ausgelöst durch die Finanzierungskrise bei steigendem Mittelbedarf im Hochschulwesen sowie durch Kritik an der Bürokratisierung, Verrechtlichung und zuweilen geringen Effizienz der vielfältigen Hochschulgremien kam es in den 90er Jahren zu einem erneuten Diskussionsschub um Organisationsfragen an den deutschen Hochschulen. Diesmal kreisten die Fragen um das Spannungsfeld von Hochschulautonomie und staatlicher Aufsicht. Es wurden die Fragen aufgeworfen, „ob durch staatliche Deregulierung und stärkere Eigenverantwortung der Hochschulleitungen ein effizienterer Umgang mit Ressourcen erreicht werden könnte, ob eine neue ‚Professionalisierungsstufe‘ mit längeren Amtszeiten und verstärkten Rechten von Rektoren und Dekanen bei gleichzeitiger Rücknahme des Regelungsinstrumentariums der staatlichen Wissenschaftsbürokratie zu besserem ‚Management‘ und ‚Controlling‘ der Hochschulen“⁶⁴⁴ führen könnte.

Hierbei gilt es zu betonen, dass die Hochschulleitung in organisatorischer Hinsicht bislang nicht nur vom Staat, sondern auch durch die Fachbereiche in ihren Handlungskompetenzen stark eingeschränkt ist. So verfügt die Hochschulleitung einerseits nicht über Kompetenzen in den zentralen Fragen von Personal und Budget⁶⁴⁵, andererseits hat sie aufgrund des Prinzips der Wissenschaftsfreiheit auch nicht das Recht, in fachliche Entscheidungen der dezentralen Organe einzugreifen. Sie kann zwar noch Einfluss, beispielsweise in Fragen des Zusammenwirkens im Bereich des Lehrangebots, ausüben, ist aber dann wiederum nicht befugt, darüber zu bestimmen, in welcher Qualität und Quantität die Lehrangebote im Anschluss tatsächlich zu erbringen sind.⁶⁴⁶

⁶⁴³ Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 470. Dies erklärt sich nicht zuletzt aus der anschließenden Verbeamtung von Professoren durch den Staat aufgrund der fehlenden Diensthoheit der Hochschulen.

⁶⁴⁴ PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 53.

⁶⁴⁵ Der Haushaltsplan eines Landes bestimmt nicht nur Höhe, Verwendung und Kontrolle des Hochschulbudgets, sondern auch den Stellenplan. Aufgrund der staatlichen Anstellung, insbesondere von Professoren, fallen Personalfragen somit nicht in den Kompetenzbereich der Hochschulen. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 331.

⁶⁴⁶ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 59.

Ebenso haben nur wenige Hochschulen wegen der geringen sachlichen Spielräume und der intensiven, oftmals wenig berechenbaren Intervention der zuständigen Landesministerien eine eigene kompetente Planungskapazität aufgebaut. Die Hochschulleitung ist diesbezüglich nicht nur in die Finanz- und Haushaltsplanung der Länder und in die Rahmenplanung der Hochschulbauförderung, sondern auch in Planungen von Forschungsförderungseinrichtungen eingebunden. Aufgrund dieses heterogenen Planungsgemenges fehlt es den Hochschulen damit an konsistenten Zielgrößen als Ausgangsbasis für eigene Planungen oder langfristige Entwicklungsperspektiven.

Die Entwicklung eines planerischen Verständnisses, das sowohl akademische als auch wirtschaftliche Aspekte umfasst, wurde zudem nicht zuletzt durch den alten Konflikt zwischen Rektor und Kanzler nur wenig gefördert. Mit den mangelnden Entscheidungsmöglichkeiten in Fragen der Planung einhergehend sind auch die Informationssysteme der Hochschulen nur auf einem sehr niedrig entwickelten Stand. Dazu schreibt Küpper: „Ein oft feststellbares Problem liegt darin, daß eine Menge an Daten an verschiedenen Stellen erhoben und gesammelt wird, aber nur selten bis zu den Entscheidungsträgern auf Hochschul- und Fakultätsebene gelangt und für deren Entscheidungen genutzt wird.“⁶⁴⁷

Neben der nur rudimentär entwickelten Planung hat zur Selbstverwaltung stets die Ausführung gehört. Die dazugehörige Kontrolle ist insbesondere in den Bereichen, die der staatlichen Aufsicht unterliegen, wie Haushalts- und Rechnungswesen, Personalverwaltung und Flächenbewirtschaftung von außen eher überkontrolliert. Dies schließt die Durchführung von hochschulinternen Kontrollen auf haushaltsrechtliche Ordnungsmäßigkeit und Wirtschaftlichkeit aber nicht aus. Hingegen entzieht sich die Erfüllung der institutionellen Kernaufgaben in Forschung und Lehre aufgrund des Prinzips der Wissenschaftsfreiheit weitgehend einer Kontrolle durch die Hochschule. Es stellte sich hierbei zunehmend die Frage, inwieweit nicht auch die Erfolgskontrolle zur Selbstverwaltung gehörte. Allerdings haben die Hochschulen bis vor kurzem kaum Maßstäbe für eine Erfolgskontrolle entwickelt, die eine allgemeine Anerkennung beanspruchen konnten.⁶⁴⁸

Dies steht nicht zuletzt in Zusammenhang damit, dass für deutsche Hochschulen kaum Anreize für mehr Effizienz und Effektivität bestehen. Vielmehr besteht die

⁶⁴⁷ KÜPPER [Struktur], 1996, S. 153.

⁶⁴⁸ Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 123.

umgekehrte Situation: Hat es eine Hochschule geschafft, mit wenigen Mitteln ihre Aufgaben erfolgreich zu erfüllen, „dann erhält sie hierfür möglicherweise öffentliche Anerkennung, aber wahrscheinlich eher die Frage, ob nicht ein bißchen mehr eingespart werden könnte, und mit ebensolcher Wahrscheinlichkeit weniger Mittel im nächsten Jahr“⁶⁴⁹. Die Anreizsysteme weisen damit für Hochschulen eher in die Richtung, sich den Forderungen nach Effizienz und Effektivität zu entziehen.

Bezüglich der Frage einer aufgabenangemessenen Organisation der Hochschulen werden nun immer mehr Bemühungen spürbar, den organisatorischen Spielraum der Hochschulleitung zu vergrößern und dabei gleichzeitig die unterschiedlichen Fachkulturen in ihren Arbeitsweisen zu berücksichtigen. Zudem werden zunehmend Maßstäbe für Leistungserwartungen und Leistungsvergleiche entwickelt. Aufgrund fehlender Vergleichsmöglichkeiten infolge der Vereinheitlichung von Organisationsstrukturen im Zuge des HRG seit 1976 lässt sich hier jedoch oft nur unzureichend beurteilen, welche der möglichen organisatorischen Lösungen unter welchen Gesichtspunkten optimal ist.⁶⁵⁰ Wichtig wäre dem Stifterverband zufolge hinsichtlich der Einführung von mehr Hochschulautonomie insbesondere die Schaffung von Entscheidungsstrukturen, in denen Kompetenz und Verantwortung zusammenfallen.⁶⁵¹

Aus den angeführten Aspekten wird zudem ersichtlich, dass die Hochschulleitung in Deutschland bislang keine Professionalisierung erfahren hat. Auf der einen Seite durch staatliche Regelungen, auf der anderen durch die Fachbereiche in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt, fanden sich Rektoren und Präsidenten in einer Situation wieder, in der sie als „primus inter pares“ keine weitergehenden Entscheidungsbefugnisse hatten und nach einer in der Regel eher kürzeren als längeren Amtszeit wieder ihre ursprüngliche Position als Professoren einnahmen. Als ausgewiesene Experten in ihrem wissenschaftlichen Feld besitzen Professoren somit in aller Regel keine spezifische Ausbildung als Leiter einer Wissenschaftsorganisation noch erwerben sie auf diesem Gebiet planmäßig Kenntnisse und Erfahrungen. Dies liegt wiederum nicht zuletzt an den strukturellen Rahmenbedingungen und eingeschränkten Handlungsspielräumen der Position eines Hochschulleiters. Akademischen Aufgabenträgern mangelt es insofern regelmäßig an Managementkompetenzen.⁶⁵²

⁶⁴⁹ BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 60.

⁶⁵⁰ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 63.

⁶⁵¹ Vgl. STIFTERVERBAND [Hochschulstandort], 1997, S. 13.

⁶⁵² Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 361.

Für Veränderungen in Richtung mehr Hochschulautonomie, und damit einer Stärkung der Hochschulleitungsebene, wie sie in der Vierten Novelle des HRG vorgesehen sind, ist folglich auf vielen verschiedenen Ebenen eine Deregulierung notwendig, damit den Hochschulleitungen angemessene Gestaltungsfreiräume eröffnet werden. Zudem muss auf der kulturellen Ebene berücksichtigt werden, dass mehr Eigenverantwortung zugleich mehr Eigeninitiative notwendig macht. Bislang existiert jedoch weder eine Tradition der Professionalisierung noch eine Tradition der Eigenständigkeit bei Hochschulleitungen in Deutschland, was nicht zuletzt daher kommt, dass kaum Möglichkeiten dazu vorhanden waren, genauso wenig wie die Notwendigkeit, da Hochschulreformen in den letzten Jahrzehnten in aller Regel „von oben“ verordnet wurden.

Grundsätzlich bewegt sich die Hochschulleitung in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben heute im Spannungsfeld zwischen der Erfüllung von extern an sie gerichteten Forderungen nach mehr organisatorischer Flexibilität, Profilbildung, Anpassung der institutionellen Leistungen und dem internen Interesse an einer Verteidigung der bestehenden Strukturen, um die Spielräume für autonomes und innovatives Handeln der einzelnen Wissenschaftler zu gewährleisten.

3.2.6 Wissenschaftliches Hochschulpersonal

Das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen lässt sich im Allgemeinen unterteilen in die Professorenschaft und den so genannten "Mittelbau", die akademisch ausgebildeten Mitarbeiter unterhalb der Professorenebene. Hinzu kommt als "Unterbau" das nicht-wissenschaftliche Personal. Hinsichtlich des wissenschaftlichen Mittelbaus bestehen, wie Tabelle 5 zeigt, deutliche Unterschiede zwischen den Hochschularten: Der Mittelbau ist mit 96,5 % nahezu vollständig dem Universitätsbereich zugeordnet, während im Fachhochschulbereich bislang lediglich 2,5 % der Personalstellen unterhalb der Professorenebene zur Unterstützung in Lehre oder Forschung dienen.⁶⁵³

⁶⁵³ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 121.

Tabelle 5: Wissenschaftliches Personal an deutschen Hochschulen im akademischen Jahr 2000/2001

Personalstellen	Universitäten ⁶⁵⁴	Fachhochschulen	Gesamt
C4-Professoren	12 608	24	12 632
C3-Professoren	8 873	7 322	16 195
C2-Professoren	2 468	5 888	8 356
Professoren Insgesamt	23 949	13 234	37 183
Oberassistenten, Hochschuldozenten	3 597	165	3 762
Wissenschaftliche Assistenten	10 343	21	10 364
Wissenschaftliche Mitarbeiter	96 840	1 672	98 512
Lehrkräfte für besondere Aufgaben	4 329	1 180	5 509
Mittelbau Insgesamt	115 109	3 038	118 147
Wissenschaftliches Personal Insgesamt	139 058	16 272	155 330

Quelle: BMBF [Strukturdaten], 2002, S. 222 ff. und eigene Berechnungen.

Seit 1960 ist die Zahl der akademischen Planstellen an Hochschulen erheblich gewachsen. Die Steigerung zwischen 1960 und 1990 betrug circa 320 Prozent. Während sich diese Vermehrung des wissenschaftlichen Personals zunächst sehr positiv auf die Betreuungsrelation von Professoren zu Studierenden auswirkte, korrespondierte der Stellenausbau jedoch seit Ende der 80er Jahre nicht mehr mit der weiterhin steigenden Zahl der Studierenden. In der Folge betrug das Betreuungsverhältnis von Professoren zu Studierenden im Jahr 2000 an Universitäten im Durchschnitt 1:56 und an Fachhochschulen durchschnittlich 1:34.⁶⁵⁵ Als wichtige personelle Reserve für die

⁶⁵⁴ Einschließlich Gesamt-, Pädagogische, Theologische und Kunsthochschulen.

⁶⁵⁵ Vgl. BMBF [Strukturdaten], 2002, S. 159 und 222 f. sowie eigene Berechnungen. Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 106. Hierbei bestehen jedoch große Schwankungen zwischen den verschiedenen Universitäten, Disziplinen sowie Grund- und Hauptstudium. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 346.

Aufgabenerfüllung der Universitäten in der Lehre gilt hierbei die Erhöhung der wissenschaftlichen Mitarbeiter durch Stellenteilungen im Mittelbau sowie durch nebenberufliches Personal, das sich aus Lehrbeauftragten, Honorarprofessoren und Tutoren zusammensetzt.⁶⁵⁶ Zudem werden die etatisierten Personalstellen substanziell durch wissenschaftliche Mitarbeiter ergänzt, die über Drittmittel für Forschungsprojekte finanziert werden.⁶⁵⁷ Im faktischen Personalbestand verringert sich dadurch der Anteil der Professorenschaft gegenüber dem Mittelbau sowohl im Universitäts- wie auch im Fachhochschulbereich.

3.2.6.1 Gesetzliche Bestimmungen zur akademischen Qualifizierung

Heute existiert an deutschen Hochschulen bezüglich des hauptberuflichen wissenschaftlichen Personals eine Vielfalt von unterschiedlichen Amtsbezeichnungen, Hierarchieebenen und Besoldungsstufen. Diese Situation, die insbesondere an den Hochschulen der alten Bundesländern vorherrscht, resultiert aus einer Überlagerung verschiedener historischer Schichten von Personalstrukturen seit der Nachkriegszeit: Jene, die sich vor 1976 entwickelt hatte und sehr ausdifferenziert war, jene, die an der Hochschulrahmengesetzgebung von 1976 orientiert war und eine vierstufige Personalstruktur unterhalb der Professorenebene vorsah, sowie jene, die an den Regelungen von 1985 mit wiederum neuen Positionen für den wissenschaftlichen Nachwuchs ausgerichtet war.⁶⁵⁸ Dementsprechend sind die Mitglieder des Mittelbaus dienstrechtlich sehr unterschiedlich eingeordnet. Insgesamt ist die Personalstruktur im deutschen Hochschulwesen aber aufgrund der staatlichen Regulierung von Besoldung, Position und Status relativ starr.

Unterhalb der Professorenebene kann man den akademischen Mittelbau an den Universitäten nach Tabelle 5 heute grundsätzlich in vier Hauptgruppen untergliedern: Wissenschaftliche Mitarbeiter (84 %), wissenschaftliche Assistenten (9 %), Oberassistenten / Hochschuldozenten (3 %) und Lehrkräfte für besondere Aufgaben (4 %). Innerhalb dieser Kategorien gibt es noch eine kleine Gruppe von vollberuflichen

⁶⁵⁶ Während Honorarprofessoren unbezahlt lehren, halten Lehrbeauftragte, welche oftmals aus der Berufspraxis kommen, gegen entsprechendes Honorar ein bis zwei Kurse pro Woche zur Ergänzung des Lehrangebots. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 121.

⁶⁵⁷ Mit Auslaufen der Finanzierung müssen diese Mitarbeiter allerdings wieder ausscheiden. Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 115.

⁶⁵⁸ Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 102.

Wissenschaftlern, die vielfältige Aufgaben, vornehmlich in der Lehre, aber auch in Forschung und Verwaltung wahrnehmen. Sie gehören nur teilweise zum akademischen Nachwuchs und werden seit der Reform von 1985 in die Gruppe der Hochschuldozenten und Oberassistenten gerechnet. Des Weiteren sind habilitierte Privatdozenten, die einerseits frei forschen und lehren, andererseits weiterhin einem Professor zugeordnet sind, nicht in eine dieser vier Kategorien einzuordnen.⁶⁵⁹

Die größte Gruppe des Mittelbaus bilden somit die wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiter. Sie müssen ein Hochschulstudium absolviert haben. Ihre Aufgabe ist die Erbringung wissenschaftlicher Dienstleistungen, wobei eine Weiterqualifikation – Promotion oder Habilitation – im Rahmen ihrer Anstellung möglich ist. Zu den Dienstleistungen können bis zu 16 Wochenstunden Lehraufgaben gehören. Rund 75 % der wissenschaftlichen Mitarbeiter sind auf Zeit, meist auf fünf Jahre, eingestellt, die anderen 25 % auf Lebenszeit.

Wissenschaftliche Assistenten müssen grundsätzlich promoviert sein. Sie haben die Aufgabe, wissenschaftliche Dienstleistungen in Forschung und Lehre zu erbringen, die auch dem Erwerb einer weiteren eigenen wissenschaftlichen Qualifikation, der Habilitation, förderlich sind. Ihre Lehraufgaben sind in der Regel auf vier Wochenstunden beschränkt, damit ausreichend Zeit für eigene wissenschaftliche Arbeit bleibt. Sie nehmen C1-Stellen ein, bislang die klassischen Qualifikationsstellen für die Hochschullehrerlaufbahn, die auf maximal sechs Jahre, in der Medizin auf zehn Jahre, befristet sind. Ihr Dienstverhältnis ist durch eine recht enge Zuordnung und Betreuung durch einen Professor charakterisiert.⁶⁶⁰

Oberassistenten, Obergeringenieure und Hochschuldozenten müssen in der Regel habilitiert sein und nehmen ihre Aufgaben in Forschung und Lehre selbständig wahr. Sie haben befristete Stellen der Besoldungsstufe C2 inne, welche ihnen gewissermaßen zur Überbrückung der Wartezeit auf ein Professorenamt dienen. Für Oberassistenten sind die Stellen als Beamte auf Zeit auf vier Jahre befristet, in der Medizin, bei Obergeringenieuren und Hochschuldozenten auf sechs Jahre.

Lehrkräfte für besondere Aufgaben können zur Vermittlung praktischer Fertigkeiten und Kenntnisse angestellt werden, für die keine Qualifikation als Professor erforderlich ist. Oft handelt es sich hierbei um Lehrer oder Juristen, die in den Hochschuldienst

⁶⁵⁹ Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 112.

⁶⁶⁰ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 112 f.

abgeordnet sind, sowie um Lektoren für den Fremdsprachenunterricht. Über vier Fünftel der Lehrkräfte für besondere Aufgaben sind hierbei auf Dauer beschäftigt, mehr als die Hälfte davon im Beamtenstatus.⁶⁶¹

3.2.6.1.1 Die Habilitation

Grundsätzlich kennt das deutsche Hochschullehrerrecht keine formalisierte Laufbahn. Allerdings gibt es eine seit Mitte des 19. Jahrhunderts übliche akademische Karriere, die zum Professorenstatus an Universitäten führt. Sie führt über die Stufen Studium, Promotion (Dauer ca. 4 Jahre)⁶⁶² und Habilitation (Dauer ca. 7-8 Jahre) zur Berufung zum Universitätsprofessor. Korrespondierend zu diesen Stufen gibt es Positionen, die auf diese akademische Karriere zugeschnitten sind, und im Regelfall durchlaufen werden.⁶⁶³ Jede dieser Stufen wird durch eine Prüfung oder ein prüfungsähnliches Verfahren erreicht, deren Bestehen aber – außer bei der Professur – keine Position in der Hochschule oder als Beamter sichert. Die akademische Karriere wird somit bis zur Berufung von Abhängigkeit und erheblicher beruflicher Unsicherheit begleitet.⁶⁶⁴

Die Hochschullehrerkarriere wurde durch das HRG von 1976 vereinheitlicht, wenn die Länder auch einen gewissen Spielraum in der Ausgestaltung zuerkannt bekommen haben. An Universitäten wurde durch das HRG die Habilitation als Berufungsvoraussetzung eingeführt. Hierbei umfasst die Habilitation als Anforderungen in der Regel eine originäre Forschungsschrift, die in ihrem wissenschaftlichen Anspruch über die Dissertation hinausreicht und einen Vortrag mit Kolloquium vor der Fakultät, die bei Abschluss des erfolgreichen Verfahrens die Lehrbefugnis, die „*venia legendi*“, erteilt. An Technischen Universitäten und Hochschulen, Fachhochschulen und Kunsthochschulen führen andere Wege zu einer Professur als über die Habilitation. So

⁶⁶¹ Die Fremdsprachenlektoren werden meist, um den Bezug zum Heimatland im Unterricht hinreichend zu erhalten, nach dem Prinzip der Rotation auf Zeit eingestellt. Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 112.

⁶⁶² Die Promotion als Voraussetzung für eine wissenschaftliche Laufbahn wird genauso für Berufskarrieren außerhalb der Hochschule angestrebt, „da ein Dokortitel im öffentlichen und beruflichen Leben nach wie vor als Gütesiegel angesehen wird“. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 126.

⁶⁶³ Es gibt aber auch zahlreiche Professoren, die auf einem anderen Wege zu ihrer Professur gekommen sind, zum Beispiel über eine Tätigkeit in einer Großforschungseinrichtung. Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 108.

⁶⁶⁴ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 126.

werden die Professoren in den Ingenieurwissenschaften überwiegend aus der Praxis, weniger aus dem Kreis der Hochschuldozenten, berufen.⁶⁶⁵ Neben Berufspraxis sind hier in der Regel eine pädagogische Eignung und eine Promotion Voraussetzung.

Aufgrund des besonderen Anwendungsbezuges der Fachhochschulen treten anstelle der Habilitation nach § 44 (4b) HRG neben der als Regelfall vorgesehenen Promotion als weitere Voraussetzung für eine Fachhochschulprofessur „besondere Leistungen bei der Anwendung oder Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in einer mindestens fünfjährigen beruflichen Praxis“⁶⁶⁶. Obwohl das HRG von der Fiktion der Gleichwertigkeit aller Hochschulen und aller Hochschullehrer ausgeht, mussten zugleich hinsichtlich ihrer anschließenden Aufgaben bei den Qualifikationsanforderungen unterschiedliche Anforderungen an angehende Universitäts- bzw. Fachhochschulprofessoren gestellt werden. Diese wurden zwar so formuliert, dass die scheinbare Gleichwertigkeit der Leistungen darin zum Ausdruck kommt⁶⁶⁷, in der Realität ist diese aber nicht vorhanden. An Kunsthochschulen ist die Habilitation praktisch unbekannt. Stattdessen werden eine besondere Befähigung zur künstlerischen Arbeit und zusätzliche künstlerische Leistungen verlangt.⁶⁶⁸ Aus den unterschiedlichen beruflichen Aufgaben von Universitätsprofessoren, Fachhochschulprofessoren und Kunstprofessoren erklärt sich auch die Verschiedenheit der Kriterien ihrer Berufung.

Was ist nun der Hintergrund der langen akademischen Qualifizierungsphase der Habilitation? Gemäß dem Prinzip der „Einheit von Forschung und Lehre“ sollen Universitätsprofessoren in Deutschland ständig in beiden Bereichen gleichzeitig arbeiten. Rang und Aufstiegschancen bemessen sich hierbei primär an den Forschungsleistungen, weniger am Lehrerfolg. So wird die als Voraussetzung für eine Berufung geforderte pädagogische Eignung, die durch Erfahrung in einer vorausgegangenen Lehr- oder Ausbildungstätigkeit nachgewiesen wird, meistens zugunsten der Bewerber unterstellt.⁶⁶⁹ Weit mehr zählt für die wissenschaftliche Laufbahn das

⁶⁶⁵ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 8.

⁶⁶⁶ § 44 (4b) HRG.

⁶⁶⁷ Dies wurde auch in einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1975 ausdrücklich betont. Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 475 und 490.

⁶⁶⁸ Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 116.

⁶⁶⁹ Im Rahmen ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Assistenten haben sie in der Regel bereits Vorlesungen und Seminare gehalten. Allerdings existiert keine speziell didaktische oder pädagogische Ausbildung für künftige Hochschullehrer.

nach dem „Gesellenstück“ der Doktorarbeit unter enger Zuordnung zu einem Professor vollbrachte „Meisterstück“ der Habilitationsarbeit.⁶⁷⁰

Mit der Habilitation erweist sich ein Kandidat nach deutschen Maßstäben für eine Professur geeignet, da er mit ihr nicht nur seine fachliche Qualifikation gezeigt hat – das ließe sich auch anhand der Doktorarbeit nachweisen – sondern auch seine Fähigkeit, über einen längeren Zeitraum kontinuierlich wissenschaftliche Forschungsleistungen zu erbringen, unter Beweis gestellt hat. Da diese Qualifizierung in aller Regel erst zu Beginn des vierten Lebensjahrzehnts der Wissenschaftler erfolgt, ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Habilitierter auch nach seiner Berufung zum Professor wissenschaftlich produktiv bleibt, damit höher, als bei einem allein promovierten Wissenschaftler.⁶⁷¹ Die Anstellung auf Lebenszeit kann damit zugleich mit einer langfristigen Investition gleichgesetzt werden, deren Inhaber zuvor sorgfältig ausgewählt wurden.

Zudem durchläuft der wissenschaftliche Nachwuchs während der akademischen Qualifikationsphasen Promotion und Habilitation intensive Selektions-, Sozialisations- und Indoktrinationsprozesse. Bereits viele Jahre vor der Berufung wird ein angehender Professor mit der akademischen Kultur konfrontiert. Die Erziehung zum Wissenschaftler wird insbesondere dadurch forciert, dass die Nachwuchswissenschaftler ihre wissenschaftlichen Qualifikationen in enger Anleitung und in einem Status hoher persönlicher Abhängigkeit von einem Professor erwerben. In einem langjährigen Lernprozess wird somit eine Internalisierung der Normen, Werte und Verhaltensweisen der akademischen Profession durch den wissenschaftlichen Nachwuchs erreicht.⁶⁷²

Trotz dieses langwierigen, gemeinsamen Qualifizierungsweges bilden die Akademiker insbesondere aufgrund ihrer fachlichen Ausrichtung keine homogene soziale Gruppe. So fühlen sich die einzelnen Wissenschaftler nach Morkels Beobachtungen mehr ihrer Disziplin verbunden als ihrer Hochschule, was zu einem mangelnden Gefühl der Zusammengehörigkeit im modernen Lehrkörper führt.⁶⁷³ Diese hinsichtlich der jeweiligen Hochschule parzellierenden und segmentierenden Tendenzen

⁶⁷⁰ Nur für den Ausnahmefall sieht die so genannte „Genieklausel“ nach § 44 (4) HRG vor, dass hervorragende fachbezogene Leistungen in der Praxis und pädagogische Eignung anstelle der genannten Voraussetzungen als Qualifikation zur Professur genügen. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 382.

⁶⁷¹ Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 117.

⁶⁷² Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 363. Dieses Verhältnis zwischen Professor und seinen Promoventen und Habilitanden stammt noch aus dem 19. Jahrhundert.

⁶⁷³ Vgl. MORTEL [Erinnerungen], 1995, S. 108 ff.

innerhalb des Lehrkörpers sind nicht zuletzt eine Folge der politischen Entwicklung in Deutschland.

So pflegte die Ordinarienuniversität bis in die zweite Hälfte der 60er Jahre eine Vielzahl von symbolischen Handlungen mit teilweise Jahrhunderte alter Tradition. Den Wendepunkt stellte die Studentenrevolution von 1968 dar. Hier stießen rituelle Handlungen, beispielsweise im Rahmen von feierlichen Semestereröffnungen, oder äußerliche Symbole, wie Talare oder das Barett, als Zeichen der institutionellen Restauration zunehmend auf Ablehnung bei breiten gesellschaftlichen Schichten. Mit dem Übergang von der Ordinarienuniversität zur Gruppenuniversität legten die Universitäten den überwiegenden Teil der äußerlichen Symbole ab, die die Kultur der Universitäten repräsentierten.⁶⁷⁴ In der Folge wurde der kulturellen Identität der einzelnen Hochschulen keine große Rolle mehr beigemessen.

Die Identifikation mit der jeweiligen Disziplin dient hierbei zugleich als Element der sozialen Kontrolle durch Fachkollegen nach der Verbeamtung. So stellt sich nach der langen Abhängigkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses während ihrer Qualifikationsphase quasi schlagartig mit Erreichen des Hochschullehrerberufs eine hohe Selbständigkeit ein. Beide Zustände hängen zugleich ursächlich miteinander zusammen. Mittels der strengen Kontrolle darüber, wer Professor wird, soll zugleich die Qualität seiner Aufgabenerfüllung im Anschluss gesichert werden. Denn die von einem Universitätsprofessor erbrachten Leistungen entziehen sich im Allgemeinen einer unmittelbaren Überprüfung. Statt durch strukturelle Regelungen wird die Qualität der Aufgabenerfüllung durch Sozialisationsprozesse und Evaluation, vor allem von Forschungsleistungen, durch Fachkollegen zu erreichen versucht.⁶⁷⁵ Mit dem Qualifikationsweg der Habilitation sind jedoch zugleich auch bedeutende Probleme verbunden.

⁶⁷⁴ Vgl. GOLDSCHMIDT [Herausforderung], 1991, S. 75 ff.

⁶⁷⁵ Vgl. WEICK [Systems], 1976, S. 11 f. Während sich heute Kandidaten um eine Professur aktiv bewerben, hat man früher auf den Ruf einer Hochschule gewartet. Dies erhöhte nochmals den Druck, den professionellen akademischen Standards zu entsprechen sowie sich durch hervorragende Leistungen hervorzutun.

3.2.6.1.2 Strukturelle Schwächen der Habilitation

Grundsätzlich hat jeder Doktor einen Anspruch darauf, zur Habilitation zugelassen zu werden.⁶⁷⁶ Habilitationen werden hierbei ohne Rücksicht auf den tatsächlichen Bedarf an Professoren durchgeführt. Die Zahl der Planstellen ist jedoch von vornherein im Haushalt festgelegt und kann nicht beliebig vermehrt werden. Mit der Habilitation ist damit lediglich eine Voraussetzung, nicht aber eine Garantie für eine Professorenstelle gegeben. Die nach Abschluss des Studiums etwa zwölfjährige Spezialisierung in Wissenschaft und Forschung auf überwiegend zeitlich befristeten Stellen kann daher in eine äußerst ungewisse Zukunft münden. Nachwuchswissenschaftler, die nicht auf eine Professur berufen werden, müssen sich oft in fortgeschrittenem Alter, meist jenseits der 40, eine berufliche Existenz außerhalb des Hochschulbereichs aufbauen. Hierbei sind sie gleichzeitig oftmals inzwischen so stark spezialisiert, dass sie außerhalb der Wissenschaft kaum unterkommen können.⁶⁷⁷

Dass diese Schwäche nicht nur einzelne Nachwuchswissenschaftler trifft, zeigt die geschichtliche Betrachtung. Im Zeitraum von 1970 bis 1990 habilitierten sich weitgehend konstant jährlich etwa 1 000 Nachwuchswissenschaftler. Da in den 60er und 70er Jahren aber viele Professorenstellen mit jungen Nachwuchswissenschaftlern besetzt worden waren, wurden in Deutschland lange Jahre nur wenige Professuren frei. Dadurch entstand ein erheblicher Stau an Privatdozenten: Von rund 4 600 habilitierten Nachwuchswissenschaftlern, die sich zwischen 1980 und 1985 um eine Professur bewarben, konnten nur 740 (= 16 %) berufen werden. Zur Abhilfe wurden mit der Reform des HRG von 1985 befristete Positionen der Oberassistenten, OBERINGENIEURE und Hochschuldozenten eingeführt, um habilitierte Wissenschaftler bis zur ersten Berufung wirtschaftlich aufzufangen. Dies half jedoch nur bedingt, da in der zweiten Hälfte der 80er Jahre die jährliche Anzahl von Habilitationen doppelt so hoch wie die Anzahl altershalber freiwerdender Professorenstellen war.⁶⁷⁸

Zusätzlich wurde in den 80ern eine Reihe von Sonderprogrammen aufgelegt, um die ungünstige Berufungssituation und die befürchtete Abwendung des hochqualifizierten Wissenschaftlernachwuchses von der Hochschullehrerlaufbahn zu mildern. Dazu

⁶⁷⁶ In der Realität besteht aber durch Notengebung und Auslese durch die betreuenden Professoren eine fortschreitende Selektion statt. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 362.

⁶⁷⁷ Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 117 f.

⁶⁷⁸ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 127 ff.

gehörten das Fiebig-Programm, mit dem altershalber freiwerdende Professuren bereits im fünfjährigen Vorgriff besetzt werden konnten, Heisenberg-Stipendien und Stiftungsprofessuren, die jeweils zeitlich begrenzt waren. Diese Initiativen schufen rund 925 zusätzliche Professuren. Kritisiert wurde an den Professuren auf Zeit jedoch die eventuelle Entlassung aus dem Hochschulbereich in einem noch späteren Lebensalter, die berufliche Unsicherheit, die Professoren nicht die notwendige Unabhängigkeit zur Ausübung ihres Berufs ermöglichte, sowie die teilweise unstrukturierte Erweiterung des Lehrkörpers in Fächern, wo zufällig Habilitationen vorgenommen worden waren.⁶⁷⁹ Diese Situation hat sich in den 90er Jahren jedoch stark verbessert, teils sogar umgekehrt, weil aufgrund der Pensionierungswelle der Professoren, die zwischen 1960 und 1975 rekrutiert worden waren, von 1995 bis 2010 ein untypisch hoher altersbedingter Ersatzbedarf besteht, zu dem ein Mehrbedarf angesichts hoher Studentenzahlen hinzukommt.

In der Praxis ist die akademische Qualifizierungsphase somit auch empirischen Untersuchungen zufolge dominiert von engen Stellenplänen, von geringer Verfügbarkeit der einzelnen Stellentypen zur rechten Zeit im richtigen Fachgebiet und von finanziellen Überbrückungen. Nach Enders gleicht die Gestaltung der Beschäftigungsverhältnisse „zunehmend flexibilisierten ‚Flickwerkkarrieren‘ der Aneinanderreihung und Kombination immer neuer Verträge und Finanzierungsformen, die den Aufbau verlässlicher sozialer und inhaltlicher Zeithorizonte der Arbeit verhindern“⁶⁸⁰. Die mangelnde Nachwuchsförderung ist im quantitativen Sinne, wo es um die Deckung des zukünftigen Bedarfs an Hochschullehrern geht, gravierend, da es keinerlei Steuerung gibt, die fachlich differenziert und vorausschauend die Personalentwicklung im Hochschulbereich regelt. Sie ist aber auch qualitativ bedenklich, weil der Wandel der professionellen Anforderungen an die Hochschullehrer, der mit dem Übergang zur Massenhochschule längst eingesetzt hat, sich noch kaum in der Art heutiger Nachwuchsförderung niedergeschlagen hat.⁶⁸¹

Des Weiteren bringt die Habilitation mit ihrer langen Phase der Abhängigkeit vor dem eventuellen Erreichen einer Professur es mit sich, dass viele der besten Nachwuchswissenschaftler in den USA ihre akademischen Karrieren beginnen und dann nicht mehr nach Deutschland zurückkehren. Zwar gibt es zum Ausmaß dieses

⁶⁷⁹ Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 118 f.

⁶⁸⁰ ENDERS [Trampelpfade], 1997, S. 167.

⁶⁸¹ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 45.

brain drains keine genauen Angaben, aber die als vergleichsweise gering eingeschätzten Zahlen an sich werden nicht als das Grundproblem angesehen. Vielmehr sind es die Disziplinen, die Lebens- und Biowissenschaften sowie die Informatik, die auch wirtschaftlich außerordentlich zukunftssträftig sind, in denen der wissenschaftliche Nachwuchs Deutschland den Rücken kehrt, während aus dem Ausland nur wenige Talente ins Land strömen. Um deutschen Postdoktoranden frühere Selbständigkeit in der Forschung zu ermöglichen und um ihnen die Rückkehr nach Deutschland schmackhaft zu machen, wurde beispielsweise das Emmy-Noether-Stipendienprogramm der DFG eingerichtet, das nach dem Auslandsaufenthalt den Aufbau einer eigenen Forschungsgruppe in Deutschland fördert.⁶⁸²

Nachteile bringt die Habilitation auch aufgrund der Vermengung zweier Ziele, der Beteiligung am aktuellen Forschungsdiskurs und der individuellen Bewährung in einem Qualifizierungsprozess. So erweist sich die Habilitationsschrift vor allem in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern, in denen ihre Anfertigung im Sinne eines „magnum opus“ eine Vielzahl von Jahren in Anspruch nimmt, zunehmend als bedeutender Nachteil, da die Angehörigen des wissenschaftlichen Nachwuchses in einer für wissenschaftliche Kooperation besonders geeigneten Lebensphase nicht zur Verfügung stehen. Fächerübergreifende, gemeinsame Publikationen sind im deutschen Sprachraum daher unüblich.⁶⁸³ Im Bereich der Naturwissenschaften hingegen ist die Habilitation Teil von kooperativen Projekten. Im Allgemeinen ist hier der Beitrag zur Forschung im letzten Qualifikationsschritt beachtlich und kann auch in Form der Bündelung einer Reihe von Forschungsergebnissen als so genannte kumulative Habilitation eingereicht werden.⁶⁸⁴

Mit der Festschreibung der Habilitation als obligatorische Voraussetzung einer Universitätsprofessur in § 44 (2) HRG von 1976 hat der Staat Qualifikationsanforderungen definiert, die früher nicht zwingend als erforderlich galten. Die Hochschulen sind damit in ihren Auswahlverfahren zur Berufung von Professoren auf staatlich vorgeschriebene Regelungen eingeengt. Bereits in den 70ern war der Habilitationszwang zwar gelockert worden, zehn Jahre später hingegen wurde die

⁶⁸² Viele der Stipendiaten verbringen eine erste Auslandsphase in den USA und kommen dann – so die Vorgabe des Programms – nach Deutschland zurück. Vgl. HANISCH [Export], SZ vom 22./23./24.4. 2000, S. V1/1.

⁶⁸³ HESSISCHES MINISTERIUM [Autonomie], 1995, S. 181.

⁶⁸⁴ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 44.

Habilitation als Regelvoraussetzung zum Universitätsprofessor nicht mehr in Frage gestellt.

Neben der Problematik der Unsicherheit der akademischen Laufbahn und der zunehmenden Brisanz der altersbedingten Neubesetzungswelle sind die langen Qualifikationswege unter Abhängigkeit vom betreuenden Professor bis zum Eintritt in eine gesicherte, unabhängige Professorenstelle zunehmend in die Diskussion gekommen. Zwar tragen auch Studien- und Promotionszeiten dazu bei, insbesondere geht es hier aber um die Habilitation. Nicht zuletzt aufgrund der besseren Forschungsmöglichkeiten und der früheren Selbständigkeit wandern viele junge Nachwuchswissenschaftler, gerade in zukunftssträchtigen Disziplinen, in die USA ab und kehren nur selten zurück. Seit den 90er Jahren mehren sich insofern mit Blick auf die kürzeren Qualifikationswege zum Hochschullehrer im Ausland, die kein Äquivalent der Habilitation kennen, wieder die Stimmen für die Abschaffung der Habilitation. Im Hinblick auf die genannten strukturellen Schwächen wird bei der Betrachtung der Reformen des HRG darauf geachtet, ob und wie diese behoben wurden.

3.2.6.2 Hochschulprofessoren

Professoren sind seit jeher die Zentralfiguren der Hochschulen. Gemäß § 43 (1) HRG nehmen sie die ihnen obliegenden Aufgaben in Wissenschaft und Kunst, Forschung und Lehre nach näherer Ausgestaltung ihres Dienstverhältnisses selbständig wahr. Sie sind damit zur eigenständigen wissenschaftlichen und künstlerischen Arbeit gleichermaßen berechtigt und verpflichtet. Die Gegenstände der Forschung dürfen Professoren hierbei im Rahmen der grundgesetzlich geschützten Wissenschaftsfreiheit nach Art. 5 (3) GG selbst festlegen.⁶⁸⁵ Zu ihren Aufgaben gehören auch die Beteiligung an Studienreform und Studienberatung, die Mitwirkung an der Verwaltung der Hochschule und die Abnahme von Prüfungen. Die Stellung des Professors ist damit nicht nur durch Leistung, Verantwortung und Freiheit gekennzeichnet, sondern auch durch die Vielseitigkeit der Aufgaben.⁶⁸⁶

Für die nähere Ausgestaltung des Dienstverhältnisses ist insbesondere die Hochschulart bestimmend: Im Universitätsbereich ist eine gleichwertige Vertretung des Faches in Forschung und Lehre vorgesehen, an Fachhochschulen hat die

⁶⁸⁵ Einschränkungen dieser Freiheit sind nur nach den in § 4 (2) HRG genannten Gründen zulässig.

anwendungsbezogene Lehre Vorrang vor Forschung, an Kunsthochschulen kommt es auf die künstlerische Lehre und Gestaltung an. Entsprechend unterscheiden sich die Einstellungs Voraussetzungen und die Lehrdeputate. Für Professoren an Universitäten beträgt die Lehrverpflichtung in der Regel acht Wochenstunden, an Fachhochschulen 16 bis 18 Wochenstunden.⁶⁸⁷ Damit variieren auch der jeweils für Forschung einsetzbare Zeitaufwand sowie das angesetzte Forschungsbudget und die Mitarbeiterstellen.⁶⁸⁸

An Universitäten vertreten Professoren als Lehrstuhlinhaber ihr jeweiliges Fach in voller Breite, wodurch sie eine Vielzahl verschiedener Inhalte im Laufe ihrer Karriere in der Forschung untersuchen und in der Lehre anbieten können. Sie verfügen dafür über eine finanzielle und personelle Grundausstattung. Sie werden hierbei hinsichtlich der Lehre in der Regel von ihren wissenschaftlichen Mitarbeitern unterstützt, denen sie Weisungen erteilen können. Das fachliche Spektrum von Fachhochschulprofessoren ist aufgrund ihres Schwerpunktes in der Lehre eingeschränkter, ihnen stehen keine solchen umfangreichen Mittel und auch keine Assistenten zur Verfügung. Nicht zuletzt aufgrund von ausstattungs mäßigen und besoldungsrechtlichen Unterschieden bestehen trotz der gesetzlich vorgesehenen Gleichwertigkeit aller Professoren faktisch somit erhebliche Differenzen in Aufgaben, Prestige, Ausstattung und Besoldung von Professoren.

3.2.6.2.1 Berufung von Professoren

Für die Besetzung von Professorenstellen wird ein Berufungsverfahren eingeleitet, das strengen und förmlichen Regelungen unterliegt. Zunächst muss über die Verwendung einer Planstelle entschieden werden. Dann kommt es zu einer Ausschreibung, die seit Anfang der 70er Jahre generell öffentlich erfolgt. Anschließend wird innerhalb der Hochschule eine Berufungskommission gebildet, der vor allem Vertreter jenes Fachbereiches angehören, in dem die Stelle besetzt werden soll. In der Regel sind der Mittelbau und die Studierenden mit mindestens einem Vertreter in dieser Kommission vertreten, aber die Professoren müssen die Mehrheit haben. In der

⁶⁸⁶ Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 489.

⁶⁸⁷ Die genaue Höhe des Lehrdeputats hängt vom jeweiligen Bundesland ab. Abweichungen von den vorgeschriebenen Lehrverpflichtungen sind nach § 43 (3) HRG nur bei Tätigkeiten in der akademischen Selbstverwaltung oder durch Gewährung eines Forschungssemesters möglich.

Bewerbung konkurrieren Nachwuchswissenschaftler mit amtierenden Professoren, die durch eine erneute Berufung ihre Ausstattung, Gehalt und Prestige erhöhen können. Der zuständige Fachbereich prüft die eingegangenen Bewerbungen, kann aber auch Personen berücksichtigen, die sich nicht auf die Ausschreibung beworben haben. Danach erstellt die Berufungskommission in der Regel eine Liste von drei Kandidaten, wobei es üblich ist, diese Bewerber zu einem Probevortrag einzuladen.⁶⁸⁹

Grundsätzlich sind an Universitäten, im Gegensatz zu Fachhochschulen, so genannte „Hausberufungen“ gesetzlich nicht zulässig, das heißt Nachwuchswissenschaftler sollen an der Universität ihrer Habilitation keine Professur erhalten.⁶⁹⁰ Ebenso wenig sollen C3-Professoren an ihrer Universität auf eine C4-Professur berufen werden.⁶⁹¹ Damit wird dem Prinzip Gewicht beigemessen, dass Berufungen von Professoren ausschließlich nach wissenschaftlich definierten Kriterien vollzogen werden. Dies wurde auch nachdrücklich im so genannten Hochschulurteil des Bundesverfassungsgerichts betont: „Dieses Auswahlverfahren bestimmt die eigentlichen Träger der freien Forschung und Lehre innerhalb der Universität und ist deshalb mit der Garantie der Wissenschaftsfreiheit besonders eng verknüpft. Sachfremde Einflüsse bei der Auswahl [...] können unmittelbare Gefahren für eine freie Ausübung von wissenschaftlicher Lehre und Forschung mit sich bringen.“⁶⁹²

Außer der Vermeidung einer unsachlichen Bevorzugung hauseigener Bewerber liegt dem Verbot der Hausberufung der Gedanke zugrunde, dass sich der wissenschaftliche Nachwuchs den bewertenden Entscheidungen verschiedener Hochschulen, und damit der Evaluation durch Mitglieder der Profession, unterwerfen soll. Dieses Prinzip unterstützt zugleich die mobilitätsfördernde wissenschaftliche Karrierestruktur in Deutschland und trägt zum prinzipiell gleichen Niveau der deutschen Hochschulen untereinander bei.⁶⁹³ Neben diesen positiven Folgen hat diese Regelung für die

⁶⁸⁸ Gemäß § 43 (3) besteht für Universitätsprofessoren zudem die Möglichkeit, zur Durchführung von Forschung auf begrenzte Zeit, meist für ein Semester, von den übrigen fachlichen Aufgaben freigestellt zu werden.

⁶⁸⁹ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 382 f.

⁶⁹⁰ Eine Hausberufung ist nur in begründeten Ausnahmefällen nach § 45 (2) HRG möglich. In Anerkennung der Realität muss hier aber zugleich auf Einschränkungen in der faktischen Umsetzung dieses Prinzips hingewiesen werden.

⁶⁹¹ Wenn man an einer Universität damit nicht direkt als C4-Professor einsteigt, kann man die höhere Rangstufe nach C3 im Grunde nur durch den Ruf einer anderen Hochschule erreichen. Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 111.

⁶⁹² BVerfGE [35,79], 1973, S. 79.

⁶⁹³ Vgl. TEICHLER [Hochschulwesen], 1990, S. 110.

jeweilige Institution selbst insofern Nachteile, als sie ihre Wissenschaftler nur selten für die an ihr erbrachten Leistungen belohnen oder auch halten kann. Da das Anerkennungs- und Belohnungssystem nicht in der Institution, sondern extern in der Disziplin verläuft, orientieren sich Wissenschaftler in ihrer Leistungserbringung oft nach der Außenwirkung ihrer Leistungen. Institutionenbezogene Leistungen, auch die Lehre, haben damit immer ein gewisses Element von Selbstlosigkeit.⁶⁹⁴

Die hohe Bedeutung, die eine Hochschule der Auswahl ihrer Professoren beimisst, ist nicht zuletzt daraus ersichtlich, dass das Recht der Selbstergänzung neben dem Promotionsrecht zu den traditionellen Rechten zählt, um die die Universitäten in ihrer historischen Entwicklung am stärksten gekämpft haben.⁶⁹⁵ Allerdings liegt die Entscheidungskompetenz über eine Berufung nicht allein bei den Hochschulen. So muss die Liste mit Berufungsvorschlägen nach Prüfung durch den Senat der Hochschule dem zuständigen Landesministerium vorgelegt werden. Für die ausgewählten Kandidaten wird hierfür eine ausführliche „Laudatio“ angefertigt, aus der die wissenschaftlichen Leistungen sowie die persönliche und fachliche Eignung für die Stelle hervorgehen.⁶⁹⁶

Zwar liegt die Entscheidung über die Ernennung eines Professors letztlich bei dem zuständigen Minister, doch besitzt der Berufungsvorschlag der Hochschule insofern besonderes Gewicht, als dieser mit der Aussage über die wissenschaftliche Eignung der Kandidaten die wichtigste Grundlage für die ministerielle Entscheidung liefert. Diese Eignungsfeststellung hat der Minister als gegeben hinzunehmen, ohne dass er sie im Prinzip durch seine eigene Meinung ersetzen könnte. Damit soll ausgedrückt werden, dass allein die Professoren als befähigt angesehen werden, die wissenschaftliche Eignung und die Lehrbefähigung der zu berufenden Personen festzustellen.⁶⁹⁷ Der Minister ist aber nicht an diese Liste gebunden und er kann sie auch als Ganzes zurückweisen. In begründeten Ausnahmefällen kann der Minister sogar von sich aus geeignete Persönlichkeiten berufen. Dies passiert allerdings nur sehr selten.⁶⁹⁸

Vor der Berufung führt der zu Ernennende Berufungsverhandlungen über besoldungs- und beamtenrechtliche Fragen mit dem Minister als Dienstvorgesetzten

⁶⁹⁴ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 92 f.

⁶⁹⁵ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 381.

⁶⁹⁶ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 127 f.

⁶⁹⁷ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 383.

⁶⁹⁸ Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 128.

sowie über Personal- und Sachausstattung mit den Fachbereichen.⁶⁹⁹ Die Berufungsverhandlungen können hierbei die Stellenbesetzung verzögern, wenn es Schwierigkeiten bei der Erfüllung der Forderungen des zu Berufenden kommt. Auf den erfolgreichen Abschluss dieser Verhandlungen folgt sodann die Berufung durch den Minister. Professoren werden hierbei in der Regel zu Beamten auf Lebenszeit ernannt. Ihre Laufbahn sowie ihre Vergütung sind staatlich geregelt. Insgesamt ist das Berufungsverfahren somit ein streng formalisiertes, in den meisten Fällen sehr zeitraubendes Verfahren der Personalrekrutierung an deutschen Hochschulen. Sowohl durch die Einstellungs Voraussetzungen als auch durch den Auswahlprozess an sich wird hierbei jedoch sichergestellt, dass eine sorgfältige Selektion derjenigen stattfindet, die in die Reihe der Professoren aufgenommen werden.

Eine Frage, die hinsichtlich Berufungen in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, ist die Beteiligung von Frauen an der Wissenschaft. So wird der Prozentsatz an Frauen, der hinsichtlich der Anzahl der Studierenden fast bei der Hälfte liegt, mit jeder weiteren wissenschaftlichen Karrierestufe rapide geringer. Unter den wissenschaftlichen Mitarbeitern waren im Jahr 2000 rund 30 % Frauen, unter den Assistenten 26 %. Über die weiteren Ränge der C2-Professoren (15 %), C3-Professoren (11 %) sank der Frauenanteil auf sieben Prozent bei den C4-Professoren.⁷⁰⁰ Der politische Wille zur Erhöhung des Frauenanteils wurde 1987 im HRG niedergelegt: „Die Hochschulen wirken bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben auf die Beseitigung der für Wissenschaftlerinnen bestehenden Nachteile hin.“⁷⁰¹ Mehrere besonders frauenfördernde Maßnahmen sind inzwischen zur Verbesserung dieser Situation vorgesehen. Beispielsweise soll nun bei mehreren gleichwertigen Bewerbungen, unter denen eine Frau ist, dieser der Vorzug gegeben werden. Insbesondere die Rekrutierungslücke im Hochschullehrernachwuchs könnte sich als Chance für eine stärkere Beteiligung von Frauen in der Professorenschaft erweisen.

⁶⁹⁹ Diese Verhandlungen sind jedoch in der Regel C-4 Professoren vorbehalten. Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 102.

⁷⁰⁰ Vgl. BMBF [Strukturdaten], 2002, S. 231 und eigene Berechnungen

⁷⁰¹ § 2 (2) HRG von 1987.

3.2.6.2.2 Beamtenrechtlicher Status

Grundsätzlich sind die hauptamtlichen Professoren Beamte auf Lebenszeit.⁷⁰² Diese Art der Anstellung ergibt sich nach derzeit herrschender Meinung aus dem deutschen Verfassungsrecht.⁷⁰³ So legt Artikel 33 (4) GG fest: „Die Ausübung hoheitsrechtlicher Befugnisse ist als ständige Aufgabe in der Regel Angehörigen des öffentlichen Dienstes zu übertragen, die in einem öffentlich-rechtlichen Dienst- und Treueverhältnis stehen.“⁷⁰⁴ Demnach sind diejenigen, die hoheitliche Befugnisse ausüben, zu Beamten zu ernennen. Der hoheitliche Charakter der professoralen Tätigkeit besteht hierbei vor allem in der Bedeutung, die Professoren für die Ausbildung und Förderung der Studierenden sowie für die Weitergabe des Verantwortungsbewusstseins für Staat und Gesellschaft an die jüngere Generation zugeschrieben wird. Überdies zählt die Abnahme von Prüfungen zu hoheitlichen Aufgaben.⁷⁰⁵ Erst der Beamtenstatus sichert hierbei die zur Ausübung ihrer Aufgaben notwendige Unabhängigkeit.⁷⁰⁶

Innerhalb ihres beamtenrechtlichen Status erwächst den Professoren eine Sonderstellung aus § 50 (1) HRG. Demgemäß sind sie von den Vorschriften des Beamtenrechtsrahmengesetzes über die Laufbahnen und den einstweiligen Ruhestand sowie die Arbeitszeit auszunehmen. Hinsichtlich der Versetzung und Abordnung gelten modifizierte Regelungen. Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Sondervorschriften, beispielsweise in Bezug auf Nebentätigkeiten. Da die Hochschulen weder Einfluss auf die Verleihung des Beamtenstatus noch auf die damit verbundenen Rechte und Pflichten haben, sind ihre Handlungsrechte gegenüber den an ihnen tätigen Professoren folglich in diesen Regelungsbereichen sehr gering.⁷⁰⁷

Nach § 50 (1) HRG wird den Professoren vom Staat die Freiheit zur Gestaltung der Arbeitszeit zuerkannt. Eine Anwesenheitspflicht ist nur für die Fälle vorgesehen, in denen der Aufgabenbereich einer Hochschuleinrichtung dies erfordert. Die Befreiung

⁷⁰² Eine Ausnahme bildet die C2-Professur, wo noch etwa 5 Prozent Zeitstellen sind. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 124.

⁷⁰³ Juristisch gesehen ist die Entscheidung zwischen dem Beamten- und dem Angestelltenstatus für Professoren aber sowohl vom Verfassungsrecht als auch vom einfachen Recht her offen. Vgl. BMBF [Bericht], 1999, S. 11.

⁷⁰⁴ Art. 33 (4) GG.

⁷⁰⁵ Vgl. MUBGNUG [Professor], 1997, S. 128 ff.

⁷⁰⁶ Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 510.

⁷⁰⁷ Gleichzeitig stehen Professoren in einem doppelten Rechtsverhältnis: Einerseits im mitgliedschaftlichen Verhältnis zur Hochschule, andererseits im Beamtenverhältnis gegenüber dem Staat. Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 331.

von festen Dienstzeiten entbindet einen Professor jedoch nicht von der Einhaltung seiner Dienststunden. Sie eröffnet ihm lediglich die Freiheit, selbst zu entscheiden, wann und wo er die bei seiner Berufung eingegangenen Verpflichtungen in Art und Umfang von Forschung und Lehre erfüllt. Vorab kann weder eine Mindestzahl von Stunden festgelegt werden, noch kann ein Professor unter Berufung auf bereits abgeleistete Dienstzeit seine Tätigkeit einstellen.⁷⁰⁸

Hinsichtlich des Laufbahnprinzips sind die Professoren von der für die übrigen Beamten gültigen Stufenregelung ausgenommen: Sie können direkt in die höchste Besoldungsstufe C4 berufen werden. Mit Blick auf die Besoldung nehmen Professoren zusätzlich eine Sonderstellung ein, da sie als einzige Beamte über ihr Gehalt und ihre Arbeitsbedingungen verhandeln können. Die beamtenrechtliche Stellung der Professoren erlaubt aber weder Belohnungen in Form von Beförderungen für erbrachte Leistungen noch die Aussetzung von Erfolgsprämien. Hochschullehrer können – außer im Falle der Schließung von Hochschulen – weder abgeordnet noch versetzt werden. So sichert das Hochschulrecht ihnen mit der Ernennung nicht nur den Status des Professors, sondern zugleich ein konkretes Amt zu. Eine Versetzung in den einstweiligen Ruhestand ist bei Professoren vollständig ausgeschlossen.⁷⁰⁹ Flexible Reaktionen der Hochschule auf temporäre Auslastungsschwankungen sind insofern mit diesen Regelungen unterbunden.

Professoren sind in ihrer dienstlichen Tätigkeit weisungsfrei. Sie haben zwar, wie alle Beamten, einen Dienstvorgesetzten, der beispielsweise Ernennung, Versetzung in den Ruhestand, Gewährung von Forschungsfreisemestern, Genehmigung von Nebentätigkeiten etc. zu entscheiden hat. Dies ist in der Regel der zuständige Landesminister. Als Dienstvorgesetzter kann dieser bei begründeten Hinweisen auf ein pflicht-, rechts- oder zweckwidriges Verhalten eines Professors sanktionierende Folgemaßnahmen, wie die Erteilung eines Verweises, oder die Verhängung einer Geldbuße, erlassen. Er kann seine Entscheidungskompetenzen auch auf die jeweilige Hochschulleitung übertragen.⁷¹⁰ Anders als andere Beamte haben Professoren aber neben dem Dienstvorgesetzten keinen weisungsbefugten Vorgesetzten im Amt, der ihnen ihre Stellenaufgaben zuweist, sie anleitet und bewacht. Professoren stehen damit

⁷⁰⁸ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 332 f.

⁷⁰⁹ Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 111.

⁷¹⁰ Vgl. MUBGNUG [Professor], 1997, S. 138 ff.

außerhalb der üblichen Hierarchie des öffentlichen Dienstes und verfügen über ein sehr hohes Maß an Autonomie im Rahmen ihrer Aufgabenerfüllung in Forschung und Lehre.

3.2.6.2.3 Wissenschaftsfreiheit

Der besondere beamtenrechtliche Status von Professoren steht in direktem Zusammenhang mit dem in Art. 5 (3) GG festgeschriebenen Prinzip der Wissenschaftsfreiheit, das Professoren vor inhaltlichen Einmischungen in ihre Forschung und Lehre schützt.⁷¹¹ Sie können dieses Freiheitsrecht als Abwehrrecht gegenüber Eingriffen in ihren akademischen Freiraum wahrnehmen. Gleichzeitig beinhaltet die Wissenschaftsfreiheit im Bereich des durch öffentliche Mittel eingerichteten Wissenschaftsbetriebes auch ein Leistungsrecht in dem Sinne, dass einem Hochschullehrer Verfügungsmöglichkeiten über Ressourcen bereitgestellt werden müssen, durch die ihm die Durchführung von Forschung und Lehre nach einem allgemeinen, an Hochschulen üblichen Standard möglich gemacht wird.⁷¹²

Im Rahmen der Wissenschaftsfreiheit wird sowohl die Freiheit der Forschung als auch die Freiheit der Lehre gewährleistet. Im Bereich der Forschung folgt daraus die freie Wahl der Forschungsgegenstände, der Fragestellungen und Methoden, die Bewertung und die Verbreitung von Forschungsergebnissen durch die Professoren. Ebenso gehören dazu die Organisation der an der Forschung Beteiligten, die Form der Durchführung eines Forschungsprojektes und einzelne Ressourcenentscheidungen, wie die Auswahl der Mitarbeiter.⁷¹³ Einschränkungen der Forschungsfreiheit sind gemäß § 3 (2) HRG nur „insoweit zulässig, als sie sich auf die Organisation des Forschungsbetriebes, die Förderung und Abstimmung von Forschungsvorhaben auf die Bildung von Forschungsschwerpunkten beziehen“⁷¹⁴.

Die Freiheit der Lehre erstreckt sich auf alle Entscheidungen hinsichtlich der Lehrinhalte, der Methodik, der Didaktik oder der Darbietungsart, soweit diese den Wissenschaftskriterien genügen. Diese Einschränkung gilt nach herrschender Meinung für die Fachhochschulen, an welchen das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre nicht in dem Maße zutrifft, wie an Universitäten.⁷¹⁵ Entscheidungen der zuständigen

⁷¹¹ Vgl. dazu auch § 4 HRG und diesem folgend die Landeshochschulgesetze.

⁷¹² Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 328.

⁷¹³ Vgl. THIEME [Hochschulrecht], 1986, S. 76 ff.

⁷¹⁴ § 3 (2) HRG.

⁷¹⁵ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 329.

Hochschulorgane in Fragen der Lehre sind nach § 3 (3) HRG „insoweit zulässig, als sie sich auf die Organisation des Lehrbetriebs und auf die Aufstellung und Einhaltung von Studien- und Prüfungsordnungen beziehen“⁷¹⁶. Fragen der organisatorischen Planung der Lehre, der Grobaufteilung des gesamten Lehrstoffs eines Studiengangs auf einzelne Lehrveranstaltungen und auch eine etwaige Zuweisung von Lehrveranstaltungen an bestimmte Hochschullehrer sind damit verfassungsrechtlich unbedenklich. Innovation oder Wiederholung hinsichtlich der dargebotenen Lehrinhalte und Lehrformen liegen allerdings, vor allem an Universitäten, in der Regel allein bei den einzelnen Professoren.

Kritik an der Forschung stellt ebenso wenig einen Eingriff in die Forschungsfreiheit dar, wie Kritik an den wissenschaftlichen Äußerungen eines Professors ein Eingriff in die Lehrfreiheit ist. Aus abweichenden wissenschaftlichen Auffassungen in Forschung und Lehre dürfen einem Hochschullehrer jedoch keine Nachteile durch seinen Dienstherrn erwachsen. Generell rechtfertigen Ergebnis- oder Verhaltenskontrollen nur dann sanktionierende Folgemaßnahmen, wenn die erhobenen Kontrollinformationen eindeutig auf ein Leistungsdefizit des Hochschullehrers schließen lassen. In der Praxis lässt sich jedoch häufig nicht nachvollziehen, „ob die vermeintliche Aufdeckung einer mangelnden Leistungsfähigkeit nicht vielmehr das Resultat divergierender wissenschaftlicher Grundpositionen und Auffassungen ist“⁷¹⁷. Mit der Einleitung von Folgemaßnahmen besteht sodann ein unzulässiger Eingriff in die Wissenschaftsfreiheit des sanktionierten Professors.

3.2.6.2.4 Besoldung von Professoren

Obwohl die Hochschulgesetzgebung von einer einheitlich bezeichneten Gruppe der "Professoren" ausgeht, ist die Professorenschaft faktisch in drei Untergruppen untergliedert. Mit den Kategorien C2, C3 und C4 werden unterschiedliche Gehaltsgruppen bezeichnet, die sich in der Realität auch als deutlich unterscheidbare soziale Hierarchieebenen erweisen. Die Kategorie C4 gibt es nur im Universitätsbereich. Sie bildet die oberste Stufe der Professorenhierarchie und ist traditioneller Weise mit einem Lehrstuhl verbunden, dem auch C3-Professoren als Mitarbeiter angehören können. Nach Tabelle 5 hatten im akademischen Jahr 2000/2001 mit 12 608 Stellen etwas mehr als die Hälfte der Universitätsprofessoren eine C4 Stelle inne.

⁷¹⁶ § 3 (3) HRG.

C3- und C2-Professuren, die in etwa die andere Hälfte der Professuren an Universitäten ausmachen, sind teilweise durch Einschränkungen im thematischen Lehr- und Forschungsspektrum gekennzeichnet. Alle Professoren besitzen jedoch die gleichen Rechte in der akademischen Korporation.⁷¹⁸ Zur Unterscheidung von Professoren an Fachhochschulen ist 1986 die Bezeichnung „Universitätsprofessor“ für Professoren an Universitäten eingeführt worden. Im Fachhochschulbereich bestehen jeweils etwa zur Hälfte C3- und C2-Professuren, wobei eine Anhebung des Anteils von C3-Professoren vorgesehen ist, um die Professorenlaufbahn attraktiver und gegenüber der Wirtschaft konkurrenzfähiger zu machen.⁷¹⁹

Innerhalb der C-Kategorien ist die Gehaltsstruktur von Professoren an den staatlichen Hochschulen einheitlich und eindeutig, da sie im Bundesbesoldungsgesetz (BBesG) festgelegt ist. Das Grundgehalt eines Professors ist an die allgemeine Beamtenbesoldung angelehnt und hängt von der Besoldungsstufe sowie vom Dienstalter ab. Das Gehalt von C3- und C2-Professoren liegt jeweils um etwa 10 Prozent niedriger als das tarifliche Höchstgehalt eines C4-Lehrstuhlinhabers.⁷²⁰ Da das BBesG die Zahl der Planstellen für Professoren in den verschiedenen Besoldungsgruppen prozentual beschränkt, ohne dass es aber eine sachgerechte Bewertung für die Wertigkeit der Planstellen gibt, erscheint nach Thieme die These berechtigt, dass „an den deutschen Universitäten weitgehend Willkür in der Besoldung herrscht“⁷²¹.

Das professorale Grundgehalt erhöht sich automatisch alle zwei Jahre um eine Dienstalterszulage, bis das Endgrundgehalt erreicht ist. Zusätzlich gelten die generellen Tarifierhöhungen bei der Beamtenbesoldung für Professoren. Hinzu kommen ein Ortszuschlag, der sich nach dem Familienstand und der Kinderzahl richtet, sowie eine

⁷¹⁷ ENGELS [Steuerung], 2001, S. 329.

⁷¹⁸ Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 110.

⁷¹⁹ Wie lange es dauert, alte Personalstrukturen in neue zu überführen, ist allerdings nicht zuletzt daraus ersichtlich, dass es mit der neuen Personalstruktur von 1987 vorgesehen war, an Universitäten die C2-Professuren auslaufen zu lassen und diese C2-Stellen für den habilitierten Hochschullehrernachwuchs einzurichten. An Universitäten bestanden jedoch 1997 noch immer weit mehr C2-Professuren als es C2-Oberassistenten gab. Vgl. PEISERT / FRAMHEIN [Hochschulsystem], 1997, S. 124.

⁷²⁰ Im Jahre 2002 bekam ein C4-Professor in der untersten Altersstufe als Grundgehalt 3 612 Euro, als Endvergütung in der höchsten Altersstufe 5 910 Euro monatlich. Zum Vergleich betragen die Zahlen im selben Jahr für C3-Professoren 2 843 Euro, respektive 5 130 Euro und für C2-Professoren 2 582 Euro Einstiegsgehalt sowie 4 601 Euro als Endvergütung. Vgl. Anlage IV BBesG 105.

⁷²¹ THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 111.

allgemeine Stellszulage.⁷²² Der Landesminister hat außerdem die Möglichkeit, bei Berufungs- oder Bleibeverhandlungen weitere Zuschüsse zu vergeben, deren Höchstgrenze zwar festgelegt ist, aber in Ausnahmefällen auch überschritten werden kann.⁷²³ Die deutschen verbeamteten Hochschullehrer haben einen Anspruch auf ein Altersruhegeld vom Staat, das maximal 7 % der letzten ruhegehaltsfähigen Bezüge beträgt. Neben diesem Gehalt kann ein Professor in Deutschland sein Einkommen innerhalb der Regelungen von § 52 HRG durch bezahlte Nebentätigkeiten erhöhen.⁷²⁴

In diesem Bezahlungsmodell finden die Leistungen des Hochschullehrers in Forschung und Lehre und sein Fachgebiet keine direkte Berücksichtigung. Auswirkungen auf die Gehaltshöhe haben hingegen in begrenztem Umfang die Hochschulart, der Standort und der Familienstand eines Professors, in hohem Umfang das Alter, und damit die steigende Erfahrung des Professors, sowie Berufungs- oder Bleibeverhandlungen. Zwar finden bei der automatischen Gehaltserhöhung über das Dienstalder grundsätzlich keine Evaluationen statt, ein Ruf von einer anderen Hochschule kann aber diesbezüglich als positive externe Leistungsbewertung angesehen werden.⁷²⁵

Obwohl die Besoldung der Hochschullehrer im Rahmen des staatlichen Besoldungsrechts recht gleichförmig gehandhabt wird, besteht somit die Möglichkeit zu teilweise ziemlich großen Unterschieden in der Höhe der Gehälter. Trotz der im HRG postulierten Gleichheit aller Hochschullehrer gibt es folglich eine gewisse Differenzierung in der Besoldung und im Status, die unter anderem nach Leistung erfolgt. Fachhochschullehrer unterscheiden sich hierbei nicht nur in der Bezahlung, sondern auch im Aufgabenprofil und in den Qualifikationsanforderungen von Universitätsprofessoren. Auf verschiedenen Ebenen besteht somit eine faktische Differenzierung in Status und Besoldung, obwohl im HRG grundsätzlich eine Gleichwertigkeit aller Professoren festgelegt ist.

⁷²² Daneben gibt es noch eine Reihe weiterer Zuschüsse und Sonderzuwendungen. Vgl. BBesG § 27, 28 sowie 33 bis 35 und die Anlagen II und IV.

⁷²³ So besteht für Professoren, die einen Ruf nach auswärts erhalten haben, die Möglichkeit, in so genannten Bleibevereinbarungen mit ihrer Hochschule und ihrem Minister neue Konditionen ihres Vertrages aushandeln. Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 110.

⁷²⁴ Einer Studie zufolge kommen etwa 9 % des Bruttojahreseinkommens von Professoren von solchen Tätigkeiten außerhalb der Hochschule, schwankt aber stark je nach Fachbereich. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 138 ff.

⁷²⁵ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 111.

Zugleich kann man aber auch feststellen, dass die Grundgehälter der Professoren je nach C-Stufe in ihrer Höhe generell unabhängig vom jeweiligen Fach sind und damit auch unabhängig von den entsprechenden Gehältern auf dem nichtakademischen Arbeitsmarkt. Da grundsätzlich der Staat für die Besoldung der Professoren zuständig ist, haben Hochschulen darauf keinen Einfluss und können sich folglich kaum durch Gehaltsangebote differenzieren.⁷²⁶ Dieses Besoldungssystem schränkt somit den Wettbewerb um die besten Professoren ein und festigt dadurch zugleich die bislang politisch erwünschte Homogenität im deutschen Hochschulsystem.

Zusammenfassend lässt sich anhand der strukturellen Arbeitsbedingungen von Professoren wiederum die Verbindung der Humboldtschen Leitideen mit dem Gedanken der Schaffung von Homogenität und Gleichwertigkeit im Hochschulsystem aufzeigen. So bringt der Gedanke der Freiheit von Forschung und Lehre im Rahmen der grundgesetzlich festgeschriebenen Wissenschaftsfreiheit für Hochschullehrer ein hohes Maß an Selbständigkeit und Freiheit hinsichtlich der Wahl der Lehr- und Forschungsgegenstände sowie der Art ihrer Präsentation und Bearbeitung mit sich. Es ist sehr schwierig, aufgrund vermeintlich mangelnder Leistungserstellung in diese gesetzlich geschützte Sphäre von Lehre und Forschung der Hochschullehrer einzugreifen. Die akademische Freiheit der Professoren wird zusätzlich durch ihren Beamtenstatus auf Lebenszeit abgesichert, der sie ursprünglich vor Entlassungen aufgrund von politischen Veränderungen im deutschen Reichsgebiet bewahren sollte.

Zugleich ist auch der neuhumanistische Gedanke der Einheit von Forschung und Lehre in den strukturellen Regelungen der Anstellung von Professoren, insbesondere an Universitäten, ersichtlich. Dass die Idee der Einheit von Forschung und Lehre im historischen Verlauf aus ihrer Verbindung mit den Studierenden gelöst und auf die Person des Professors übertragen wurde, zeigt sich in der gesetzlichen Festlegung der Aufgaben von Professoren gemäß § 2 (1) und § 43 (2) HRG, denen zufolge Hochschullehrer sowohl forschen als auch lehren sollen – je nach Hochschulart aber mit unterschiedlicher Intensität: Während der Aufgabenschwerpunkt eines Universitätsprofessors auf der Forschung liegt, hat ein Fachhochschullehrer vor allem zu lehren. Grundsätzlich herrscht damit im deutschen Hochschulsystem eine Differenzierung der Aufgabenstellung an Professoren.

⁷²⁶ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 140.

Innerhalb der beiden Hochschularten besteht jedoch nicht die Möglichkeit, die Aufgaben der Hochschullehrer entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit und Leistungswilligkeit im Einzelfall zu definieren. Während Fachhochschullehrer damit derzeit ihren wachsenden Beitrag in der angewandten Forschung trotz gewisser struktureller Hindernisse leisten, wird für Universitätsprofessoren mit dem System der Grundfinanzierung die Bereitstellung sowohl der erforderlichen sachlichen als auch personellen Ressourcen zur Durchführung von Forschung und Lehre gesichert. Über die damit noch immer bestehende Idee der engen Verbindung von Forschung und Lehre an deutschen Universitäten schreibt Clark: „The old combination of belief and interest in which close linkage of research, teaching, and learning is taken to apply to all academic staff and students, in all fields at all universities, still exhibits a powerful hold on academic thought.“⁷²⁷

Gleichzeitig ist damit bereits das zweite bestimmende Moment deutscher Hochschulpolitik angesprochen: Die Sicherung der Gleichwertigkeit der Aufgabenerfüllung. Mit der grundgesetzlich vorgeschriebenen Gewährleistung der Grundausstattung für Forschung und Lehre für alle Hochschullehrer, wird allen Professoren gleichermaßen die Rolle der Verbindung von Forschung und Lehre als Einheit in ihrer Person zuerkannt. Durch die mobilitätsfördernde Karrierestruktur, durch die einheitliche Besoldungsstruktur sowie durch die Zuweisung derselben Rechte und Aufgaben innerhalb einer Hochschulart, die hier sodann für alle Hochschullehrer gelten, wird dieses Element zusätzlich gestärkt.

Der hohe Grad an Freiheiten in der Aufgabenerfüllung von Universitätsprofessoren, der bei Fachhochschulprofessoren aufgrund ihres verstärkten Fokus auf Lehre geringer ausfällt, ist insbesondere auf den langen Qualifizierungsweg über die Habilitation zurückzuführen. Dass sie ihre Fähigkeit zu kontinuierlicher, origineller wissenschaftlicher Arbeit während langer Jahre unter Beweis gestellt haben, rechtfertigt die im deutschen Hochschulsystem nach einer Berufung nur gering ausgeprägten strukturellen Kontrollen der Leistungserbringung von Professoren. Dies basiert neben dem mit der Habilitation erworbenen Vertrauen ebenso auf der sozialen Kontrolle, die informell durch Universitäts- und Fachkollegen ausgeübt wird. Sie äußert sich in der Verleihung

⁷²⁷ CLARK [Inquiry], 1995, S. 50.

oder dem Entzug von Reputation, die wiederum auf den wissenschaftlichen Leistungen eines Professors basiert.⁷²⁸

Auf verschiedene Arten und Weisen werden somit die Ideen der Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre mit der Idee der Gleichwertigkeit der Aufgabenerfüllung in den strukturellen Regelungen hinsichtlich Berufung, Verbeamtung, Aufgaben und Besoldung von Professoren im deutschen Hochschulsystem verbunden. Die hiermit einhergehende Festlegung der Professoren auf eine bestimmte Rolle mit ihren jeweiligen Aufgaben je nach Hochschulart spiegelt zugleich den politischen Willen zur Gewährleistung von Einheitlichkeit in der Leistungserbringung wider. Voraussetzung dafür ist wiederum die Schaffung der entsprechenden Rahmenbedingungen durch den Staat und der Fokus auf Inputorientierung. Die nur gering ausgeprägte strukturelle Kontrolle der Leistungen von Professoren in Lehre und Forschung ist hierbei einerseits im Qualifizierungssystem angelegt und wird dadurch gerechtfertigt, andererseits ist sie aufgrund der Bemühungen um Einheitlichkeit bei der Aufgabenerfüllung nicht notwendigerweise erwünscht.

3.2.6.2.5 Strukturelle Schwächen der Aufgabenerfüllung in der Lehre

Die deutschen Professoren haben seit über 20 Jahren bei gleichbleibender Personal- ausstattung eine kontinuierlich wachsende Anzahl von Studierenden ausgebildet, in der Forschung konkurrenzfähige Ergebnisse hervorgebracht und einen wichtigen Beitrag zur Erneuerung der Universitäten und zum Aufbau von Fachhochschulen in den neuen Bundesländern geleistet. Trotz dieser positiven Bilanz existieren jedoch sowohl im Bereich der Forschung als auch im Bereich der Lehre strukturelle Schwächen hinsichtlich der Aufgabenerfüllung von Professoren, die zunehmend an Bedeutung gewinnen.

So wird die Lehre oft als Schwachpunkt des deutschen Studiums hervorgehoben, da ihr im Vergleich zur Forschung für die Reputation von Hochschullehrern und das Profil von Fachbereichen bislang eine nur geringe Bedeutung zuerkannt wurde. Während die Lehre an den Fachhochschulen wegen der klar umrissenen Aufgabe der beruflichen Vorbereitung der Studierenden einen wichtigen Platz einnimmt⁷²⁹, wird sie an den

⁷²⁸ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 389.

⁷²⁹ Im Vergleich zu den Universitäten ist der Mangel an Lehrqualifikation an den Fachhochschulen nicht zuletzt wegen der Betonung von Praxisbezug sowie der kaum ausgeprägten Ideentradition weniger

Universitäten der traditionellen Konzeption der deutschen Universität als „Forschungsuniversität“ zufolge eher als ein „Nebenprodukt“ der Forschung angesehen.⁷³⁰ Diese ideelle Grundlage wird heute zugleich durch mehrere strukturelle Regelungen unterstützt.

Rang und Aufstiegschancen an den deutschen Universitäten wie auch an den Technischen Hochschulen bemessen sich nach den erbrachten Forschungsleistungen, nicht am Lehrerfolg.⁷³¹ Zusätzlich führte die Idee der Einheit von Forschung und Lehre in der Person des Professors dazu, dass grundsätzlich davon ausgegangen wurde, dass ein Professor beide Tätigkeiten beherrscht – auch wenn Forschung und Lehre zwei von ihrer Natur her sehr unterschiedliche Tätigkeiten sind. In der Folge wurde hier weder eine speziell pädagogische und didaktische Ausbildung auf dem Qualifikationsweg zum Professor vorgesehen, noch war eine solche Eignung in Berufungsfragen von maßgeblicher Bedeutung.

Kogan formuliert dies folgendermaßen: „In this way teaching higher education in contrast to research is unprofessional: there are no agreed standards, no body of knowledge and skills that neophytes have to master before they are allowed to practise, no peer review, no accountability as yet.“⁷³² Die vom § 44 (1) HRG geforderte Einstellungs voraussetzung der pädagogischen Eignung wurde den Bewerbern in den Berufungsverfahren vielmehr unterstellt. Schließlich hatten sie bereits während ihrer akademischen Qualifizierungsphase Erfahrungen durch das Halten von Seminaren und Vorlesungen gesammelt.⁷³³

Diese Einstellung spiegelt sich auch in der Besoldung der Hochschullehrer wieder, da ihr Gehalt unabhängig von ihren Leistungen in der Lehre automatisch entsprechend ihrem Dienstalter steigt, ohne dass Evaluationen durchgeführt werden.⁷³⁴ Auch bekommen die Hochschulen die Grundausrüstung für die laufenden Aufgaben in Lehre

stark ausgeprägt. Allerdings bilden sie weder den eigenen Nachwuchs aus, noch können sie automatisch davon ausgehen, dass die zu Berufenden im Laufe ihrer Berufstätigkeit pädagogische und didaktische Qualifikationen erworben haben.

⁷³⁰ Vgl. FRACKMANN / DE WEERT [Hochschulpolitik], 1993, S. 76. Dies war geschehen, obwohl Humboldt noch davor gewarnt hatte, das Lehren gegenüber dem Forschen „gleichsam in eine niedrigere Sphäre zu verweisen“. Originalzitat von Humboldt aus einem Bericht vom 25.3.1809, zitiert nach MENZE [Bildungsreform], 1975, S. 331.

⁷³¹ Vgl. FINKENSTAEDT [Lehre], 1990, S. 168.

⁷³² KOGAN / MOSES / EL-KHAWAS [Staffing], 1994, S. 76.

⁷³³ Diese Unterstellung war bereits in der Formulierung der Qualifikationsanforderung von § 44 (1) HRG von 1987 enthalten: „Pädagogische Eignung, die in der Regel durch Erfahrung in der Lehre oder Ausbildung nachgewiesen wird“.

und Forschung vom Staat für die Bereitstellung, nicht aber für die Quantität und Qualität der tatsächlichen Leistungen in der Lehre zugewiesen.⁷³⁵ Die staatlich garantierte Gewährleistung der Existenz von Hochschulen in Verbindung mit der Tatsache, „dass auch diejenigen Professoren ihr Gehalt beziehen, die Hörsäle leerpredigen“⁷³⁶, führen in der Folge dazu, dass das Fernbleiben von Studierenden an Lehrveranstaltungen für Hochschullehrer wie für Universitäten, zumindest in finanzieller Hinsicht, weitgehend folgenlos bleiben.⁷³⁷

Im Gegenteil, im derzeitigen System besteht sogar vielmehr noch ein Anreiz zu vergleichsweise schlechter Lehre. Denn an einer bereits überfüllten Universität dürften gute Lehrleistungen und eine gute Betreuung der Studierenden dazu führen, dass mehr Studierende die Veranstaltungen dieses Professors besuchen. Dieser muss in der Folge normalerweise mehr Seminararbeiten und Klausuren korrigieren sowie mehr Zeit auf seine Sprechstunden verwenden. All diese Tätigkeiten kosten jedoch Zeit. Weniger Vorbereitung von Lehrveranstaltungen und ein geringeres Maß an Betreuung der Studierenden dürften hingegen zu mehr Zeit für Forschung, berufliche Nebentätigkeiten oder Freizeit eines Professors führen.⁷³⁸ Die aus dieser Zeit entstehenden Publikationen von Forschungsergebnissen können zur Steigerung seiner akademischen Reputation beitragen, während Beratungs- und Gutachterdienste sein Einkommen erhöhen.

Diese Situation verbindet sich mit einer derzeit verbreiteten, gegenseitigen Unverbindlichkeit zwischen Professoren und Studierenden: Die Studierenden nutzen die Angebote der Hochschule auf der Grundlage eines offenen, kostenlosen Zugangs und eines zeitlich nicht festgelegten Studienablaufs, während die Hochschullehrer ihrerseits wiederum keine eigentliche Verantwortung für die Studierenden und ihre Studienfortschritte übernehmen. So geht mit der Bereitstellung des Lehrangebots, das die Studierenden je nach ihrem Belieben eigenverantwortlich nutzen können und sollen, in der Regel zugleich ein niedriger Betreuungsaufwand der Hochschullehrer für diese einher.⁷³⁹ Die daraus resultierende Tendenz zur Anonymität der deutschen Hochschule, die gerade Ausländern immer wieder auffällt, wird in jüngster Zeit zusätzlich durch den

⁷³⁴ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 111.

⁷³⁵ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 112.

⁷³⁶ TURNER [Universitäten], 1986, S. 42.

⁷³⁷ Bis Ende der 60er hatte es für Professoren hingegen einen finanziellen Anreiz zur Lehre gegeben, da die Studierenden für den Besuch von Lehrveranstaltungen das so genannte Hörgeld bezahlen mussten, von dem der Professor zwei Drittel erhielt. Vgl. FINKENSTAEDT [Lehre], 1990, S. 166.

⁷³⁸ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 148.

modernen Datenschutz verstärkt, der beispielsweise flächendeckende Auskünfte über Studienverläufe verwehrt.⁷⁴⁰

Es bestehen somit nicht unerhebliche Anreize für Professoren im derzeitigen deutschen Hochschulsystem, ihre Zeit nicht in eine Verbesserung der Qualität der Lehre zu investieren. In der Literatur wird eine solche Situation, die zur Gefahr der Verfolgung individueller Ziele führen kann, im Allgemeinen mit *moral hazard* bezeichnet. Gleichzeitig besteht auch die Gefahr des verminderten Einsatzes, in der Literatur auch *shirking* genannt.⁷⁴¹ Beide Verhaltensweisen werden Hochschullehrern in der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung zunehmend unterstellt. Dazu tragen die fehlenden formalen Kontrollmöglichkeiten der Leistungserbringung von Professoren in den Kernaufgaben der Lehre und Forschung bei, auch dort, „wo dies nicht durch die Wissenschaftsfreiheit gerechtfertigt ist“⁷⁴². Diese Situation lässt sich nicht zuletzt aus der politisch angestrebten Gleichwertigkeit der Hochschulen erklären, in der bestehende Unterschiede rechtlich möglichst vereinheitlicht werden sollen und daher auch keine formalen Mechanismen zu einer Akzentuierung von qualitativer Differenzierung eingerichtet wurden.

Die mangelnde Orientierung an der *scientific community* hinsichtlich der Evaluation von Lehrleistungen und Studiengängen wurde immer mehr als Problem anerkannt.⁷⁴³ Reformvorschläge umfassten die Schaffung von Anreizen für Engagement und Qualität in der Lehre, zum Beispiel durch Lehrpreise oder die Berücksichtigung von Lehrleistungen in Berufungsverfahren, sowie die Durchführung von Lehr- und Veranstaltungskritik in Form von Evaluationen. In Analogie zu den seit langem üblichen Begutachtungsverfahren der Forschungsförderung und Forschungsberichten an Universitäten sollten zudem externe Evaluation des Studienprogramms von Fachbereichen und Lehrberichte mit dem Ziel von Transparenz, Konkurrenz und Qualitätssicherung eingeführt werden.⁷⁴⁴ Die gesetzlich festgelegte Einführung von Evaluationen der Lehrleistungen durch die Studierenden im Zuge der Vierten Novelle des HRG wird hierbei insbesondere unter dem Aspekt betrachtet, ob die Anreize zur

⁷³⁹ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 82.

⁷⁴⁰ Vgl. FINKENSTAEDT [Lehre], 1990, S. 173. In der Regel wird auch keine Studienberatung an deutschen Hochschulen angeboten.

⁷⁴¹ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 66

⁷⁴² BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 68.

⁷⁴³ Vgl. STIFTERVERBAND [Hochschulstandort], 1997, S. 13.

⁷⁴⁴ Vgl. HRK [Qualität], 1994.

Verbesserung der Lehre richtig gesetzt wurden und wie ihre Umsetzung angesichts der notwendigen Personalintensität bei Unterfinanzierung faktisch verläuft.

3.2.6.2.6 Strukturelle Schwächen der Aufgabenerfüllung in der Forschung

Betrachtet man nun die Bedingungen der Leistungserbringung von Professoren in der Forschung, so zeigt sich eine ähnliche Situation wie in der Lehre. Grundsätzlich wird einem Professor entsprechend der Idee der Einheit von Forschung und Lehre mit seiner Berufung auf eine Professur vom Staat die Grundausrüstung für Forschung und Lehre bereitgestellt. Ausgehend von der Gleichrangigkeit von Forschung und Lehre an Universitäten sind hierbei keine näheren Verwendungsvorgaben an die finanzielle Grundausrüstung geknüpft. Letztlich bleibt daher die Entscheidung über die Verwendung des Zeitbudgets, der Arbeitskraft der wissenschaftlichen Mitarbeiter und der sachlichen Ausstattung dem einzelnen Hochschullehrer überlassen.⁷⁴⁵

Ebenso wie hinsichtlich der Lehre lässt sich in Bezug auf die Forschung konstatieren, dass staatliche Zuschüsse für die Grundausrüstung von Professoren an die Hochschule wie auch die Bezahlung der Gehälter von Professoren unabhängig von deren jeweils erbrachten Forschungsleistungen erfolgen. Leistungen in der Forschung haben lediglich insofern Einfluss auf die Gehaltshöhe eines Professors als dieser durch Berufung an eine andere Hochschule, die damit indirekt auch eine Aussage über die Qualität seiner Forschungsleistungen trifft, seine Position und damit auch sein Gehalt erhöhen kann. Auch in der neuen Gehaltsstufe erfolgen die Bezüge aber wiederum leistungsunabhängig, abgesehen von den Ergebnissen der mit dem jeweiligen Ministerium geführten Berufungsverhandlungen, und nach Dienstalter ansteigend. Hierin kommt die Grundannahme der deutschen Hochschulpolitik seit den 60er Jahren zum Ausdruck, dass jeder Professor im Grunde auf ähnlichem Niveau lehrt und forscht.

Forschung ist ein Recht der universitären Wissenschaftler, dessen Wahrnehmung – oder auch Nichtwahrnehmung – dienstrechtlich kaum sanktionierbar ist. Anstatt auf strukturelle Kontrollmechanismen wird im deutschen Hochschulsystem vielmehr auf die soziale Selektion und Kontrolle durch Fachkollegen gesetzt. Die Annahme hinter

⁷⁴⁵ Je nach Fachkultur und Professor werden die Ressourcen daher sehr unterschiedlich verteilt. Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 23 f. Die universitäre Grundausrüstung wird durch eine jährlich in inneruniversitären Haushaltsverhandlungen festzusetzende Zusatzausrüstung erweitert, die lediglich durch die fachliche Ausrichtung der Professorenstelle umrissen und an keine thematischen Auflagen gebunden ist. Vgl. WEBLER [Einflüsse], 1990, S. 89.

der professionellen Kontrolle setzt hierbei vor allem auf positive Sanktionen durch Fachkollegen, wie der Verleihung von Reputation, von akademischen Preisen oder Vortragseinladungen. So bestimmt die Forschungsleistung die individuelle Position eines Wissenschaftlers in der *scientific community*.⁷⁴⁶ In dem Fall, dass Leistungen den professionellen Normen nicht gerecht werden, werden zwar positive Sanktionen versagt, jedoch keine negativen Sanktionen verhängt. Einschränkungen in seiner Wirkung erfährt dieses Prinzip somit da, wo Professoren in Reputation oder der Einwerbung von Drittmitteln keinen Anreiz sehen.⁷⁴⁷

Der Umfang der Forschungstätigkeit eines Professors hängt im Allgemeinen einerseits davon ab, inwieweit das jeweils laufende Semester durch Vor- und Nachbereitung der Lehrtätigkeit in die vorlesungsfreie Zeit hineinwirkt, andererseits inwieweit während des Semesters Zeit für selbstbestimmte Arbeit bleibt. Prüfungen und Verwaltungstätigkeiten bilden eine zusätzliche zeitliche Belastung.⁷⁴⁸ Da die jeweiligen Anforderungen hierbei allerdings je nach Fach und Engagement des Professors unterschiedlich sind, lässt sich zu ihrem zeitlichen Umfang keine generalisierbare Aussage machen.

Insgesamt haben sich aber die Aufgaben der Professoren in den letzten Jahrzehnten vermehrt, und dies nicht zuletzt aufgrund einer Expansion in den disziplinären Inhalten, höheren Ansprüchen der Studierenden hinsichtlich ihrer Betreuung, einer leicht gestiegenen Lehrverpflichtung und einer starken Verbürokratisierung der Hochschulverwaltung.⁷⁴⁹ Dadurch sind die zeitlichen Möglichkeiten zur Betreibung von Forschung teilweise in beträchtlichem Maße eingeschränkt worden sind.⁷⁵⁰ Nach Thieme findet aber jeder, der nicht an der akademischen Selbstverwaltung teilnehmen möchte, die Möglichkeit, sich derartigen Lasten zu entziehen, ebenso wie jeder, der gern verwaltet, stets Ämter finden wird, „mit denen er sich belasten kann, um damit möglicherweise ein Alibi für das Fehlen eigener Forschung zu haben“⁷⁵¹.

Auch im Bereich der Forschung sind damit nur geringe Anreize der Leistungserbringung für Professoren außerhalb ihrer Verpflichtung den professionellen

⁷⁴⁶ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 47.

⁷⁴⁷ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 389 f.

⁷⁴⁸ Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 119 f.

⁷⁴⁹ Vgl. THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 120.

⁷⁵⁰ Dies hat nicht zuletzt zur tendenziellen Auswanderung der universitären Forschung an außeruniversitäre Forschungsinstitute beigetragen. Vgl. NETTELBECK [Forschung], 1990, S. 230 ff.

⁷⁵¹ THIEME [Personalstruktur], 1990, S. 120.

Normen gegenüber und ihrer intrinsischen Motivation gegeben. Vielmehr besteht hier wiederum die Gefahr von *moral hazard* und *shirking*, die einerseits aus der automatischen Erhöhung ihres Gehalts nach Dienstalter und nicht nach Leistung, andererseits aus ihrer Lebenszeitanstellung als Beamte erwächst. Denn durch den Ausschluss von Entlassung wird der Wettbewerb zwischen den Professoren eingeschränkt, da sie nicht um dieselben Stellen konkurrieren müssen. Dadurch entfällt zugleich ein wesentlicher Leistungsdruck. Den durch die Lebenszeitanstellung erhaltenen diskretionären Spielraum kann ein Professor sodann durch individuelle Nutzenmaximierung für die Verwirklichung seiner eigenen Ziele gebrauchen, die nicht notwendigerweise mit jenen der Hochschule nach Höchstleistungen in Lehre und Forschung übereinstimmen.⁷⁵²

Eine solche Situation wird an deutschen Hochschulen bislang durch die langjährige akademische Qualifizierungsphasen von Promotion, und vor allem Habilitation, und die Indoktrination mit professionellen Werten währenddessen zu vermeiden versucht. Mit der Fünften Novelle des HRG wurde jedoch nun eine Dienstrechtsreform eingeführt, nach der Professoren in Zukunft ein Grundgehalt bekommen, für das Erhöhungen auf der Basis von leistungsbezogenen Kriterien vorgesehen sind. Wie dieses System funktionieren soll und ob die individuelle Zielorientierung von Professoren durch diese Art von Anreiz positiv beeinflusst werden kann, wird in der anschließenden Analyse diskutiert. Gleichzeitig mit der Dienstrechtsreform ist auch die Verbeamtung von Professoren als bislang fast einzige Art der Anstellung in die Diskussion geraten. Sie hat aber noch zu keinen greifbaren Ergebnissen geführt.

Bezüglich der Ausgangssituation der neu eingeführten leistungsbezogenen Gehälter von Professoren auf der Grundlage von Evaluationen seien hier aber noch kurz ein paar Aspekte angesprochen. Grundsätzlich existiert zwar mit den Vergabeverfahren von Fördermitteln durch die DFG ein hochschulexterner Indikator, mit dem sich die Forschungsproduktivität und deren Qualität an deutschen Hochschulen und in den jeweiligen Fachgebieten nachweisen und messen lassen. Bislang wurde diesen Daten aber nur wenig Bedeutung zugemessen, da die Qualität der Forschung als innere Angelegenheit der Wissenschaft galt. An den Hochschulen selbst fehlen systematische Evaluationen der Leistungen eines Professors weitgehend, obwohl grundsätzlich die

⁷⁵² Die Lebenszeitanstellung führt aus der Perspektive der Hochschule wiederum zu einer mangelnden Flexibilität, sich auf veränderte Situationen einzustellen, beispielsweise hinsichtlich ihrer Auslastung in bestimmten Fächern. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 118.

Möglichkeiten dazu bestünden, da Evaluationen gesetzlich nicht verboten sind. Was sind die Gründe dafür?

Zunächst mangelt es den Hochschulen am Anreiz und an der Notwendigkeit, Evaluationen der Forschungsqualität und -produktivität von Professoren durchzuführen, da sie aufgrund des vorherrschenden Prinzips der Gleichwertigkeit nicht in einer Wettbewerbssituation untereinander stehen. So wird der deutsche Hochschullehrer bislang nur bei seiner Berufung, selten aber während seiner Tätigkeit an der Hochschule evaluiert. Er bekommt daher kaum Rückmeldung von der Hochschule über seine Stärken und Schwächen in Forschung und Lehre. Gleichzeitig hat der Professor selbst – abgesehen von der Etablierung seiner Reputation in der *scientific community* – kaum Anreize, seine Leistungen zu verbessern, da er als Beamter auf Lebenszeit nicht entlassen werden kann und eine Erhöhung seines Gehalts mit seinem Dienstalter gekoppelt ist.⁷⁵³

Ein weiterer wesentlicher Grund für das im Allgemeinen geringe Interesse von Professoren an einer internen oder externen Evaluation ihrer Leistungen in Forschung und Lehre ist die berufliche Stellung, die ihnen aus ihrer Rolle unter den Bedingungen der rechtlichen Gleichwertigkeit aller Hochschulen erwächst. Demnach erbringen sie in der öffentlichen Wahrnehmung unbesehen ihrer tatsächlichen Aktivitäten alle gleichermaßen Leistungen in Forschung und Lehre und genießen dadurch einen hohen gesellschaftlichen Ruf. So wird die Tatsache, dass jedem Absolventen gleich von welcher Hochschule in Deutschland eine vergleichbare Qualifikation zugerechnet werden soll, zugleich durch ein professorales Interesse unterstützt: „If it is true that all graduates are graduates, then it must be true as well that all professors are professors.“⁷⁵⁴ Wie hinsichtlich der Lehre bestand damit lange Zeit ebenso in Bezug auf die Forschung kein immanentes Interesse an Leistungsevaluationen seitens der Professoren, der Hochschulen und auch der Politik.

Die genannten Bedingungen führten folglich in der Regel nicht zur Erbringung von Spitzenleistungen von Professoren in Lehre und Forschung, sondern brachten vielmehr eine Nivellierung in der Qualität der Aufgabenerfüllung im deutschen Hochschulwesen mit sich. Die bestehenden Möglichkeiten zur Differenzierung nach Leistung im Bereich der Forschung, zum Beispiel die Auswahlverfahren für die Vergabe von Fördermitteln

⁷⁵³ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 113.

⁷⁵⁴ BAUMANN [Universities], 1997, S. 19.

durch die DFG, wurden nicht genutzt. In der Lehre wurden von offizieller Seite keine Verfahren der Evaluation eingeführt. Während lange Zeit nur die Lehre als Schwachpunkt deutscher Hochschulen galt, wird nun aber in zunehmendem Maße auch öffentlich anerkannt, dass nicht alle Professoren mit derselben Intensität und Qualität forschen.

Die jüngsten Bestrebungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), durch zusätzliche Fördergelder zur Unterstützung von so genannten Elite-Universitäten zu einer Differenzierung nach Leistung im deutschen Hochschulsystem beizutragen, zeigen dies deutlich. Diese Initiativen gehören zwar nicht zum gesetzlichen Reformprozess im deutschen Hochschulsystem, werden aber dennoch in die Analyse der Reformen einbezogen, da sie einen wichtigen Beitrag zur Anerkennung von Unterschieden, und damit zum Aufweichen des bisherigen Gleichwertigkeitsgedankens im Hochschulsystem, leisten. Dabei wird kritisch betrachtet werden, wie die Eliteförderung nach dem Willen des BMBF verlaufen soll und ob die gewünschten Effekte dadurch erreicht werden können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das deutsche Hochschulsystem mit seinem starken Fokus auf Gleichwertigkeit in Verbindung mit den Humboldtschen Idealen der Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre nicht nur zu einem Prozess der qualitativen Nivellierung geführt hat, sondern auch zu hoher Kostenintensität aufgrund von Nichtdifferenzierung. Dazu schreibt Clark: „Any greatly expanded system that formally treats all academic staff as if they are equally involved in research will become a high-cost system.“⁷⁵⁵ Diese Kosten werden sodann durch die Erhöhung der Betreuungsrelation in der Lehre und den Wegfall von weiteren personalintensiven Aufgaben vermindert. Gleichzeitig kann aber weniger Zeit für Forschung aufgewendet werden, da die Professoren höhere Verpflichtungen in der Lehre zu bewältigen haben.

Vor diesem Hintergrund bietet sich eine neue Sichtweise der bisherigen Aufgabenverteilung hinsichtlich der Universitätsprofessoren an. So besteht im deutschen Hochschulsystem mit den unterschiedlichen Anforderungen an Fachhochschullehrer und Hochschullehrer an Universitäten bereits eine Aufteilung in Professoren, die hauptsächlich lehren, und Professoren, die hauptsächlich forschen. Im Hinblick auf eine Verbesserung der Lehrsituation an Universitäten stellt sich hierbei die Frage, ob nicht auch an Universitäten eine derartige Differenzierung in den Aufgaben

⁷⁵⁵ CLARK [Inquiry], 1995, S. 53.

der Professoren ermöglicht werden sollte. Bislang war dies jedoch aufgrund der engen Verbindung der Humboldtschen Idee der Einheit von Forschung und Lehre an den Universitäten mit dem Postulat der Gleichwertigkeit der Aufgabenerfüllung durch alle Professoren und der eindeutigen Betonung der Forschung für Universitäten undenkbar.

Der derzeit stattfindende, langsame, aber kontinuierliche Prozess der Anerkennung der bestehenden Unterschiede in Leistungsspektrum und spezifischen Eigenarten zwischen den bisher jeweils als gleichwertig behandelten Universitäten macht jedoch eine mögliche Differenzierung in der Gewichtung der Aufgaben in Forschung und Lehre von Universitätsprofessoren, insbesondere vor dem Hintergrund der gewachsenen Bedeutung der Sicherung guter Lehre, wahrscheinlich. Dies ist zwar noch in keiner gesetzlichen Initiative vorgesehen, aber der dahinter liegende Gedanke steht in engem Zusammenhang mit der Einführung von gestuften Studienabschlüssen, in denen je nach Stufe ein verschiedenes Maß an Beschäftigung der Studierenden mit Forschung vorgesehen ist, wie auch mit dem Eingeständnis, dass sich die Universitäten endgültig von Elitehochschulen mit Fokus auf Forschung zu Massenausbildungsstätten entwickelt haben.

3.2.7 Einflüsse des 19. Jahrhunderts im heutigen deutschen Hochschulsystem

Insgesamt hat sich eine Reihe von ideellen wie auch strukturellen Elementen aus dem 19. Jahrhundert im heutigen deutschen Hochschulsystem erhalten. Dies trifft vor allem auf die Universitäten zu, da die Fachhochschulen erst Anfang der 70er Jahre ins Hochschulsystem eingegliedert wurden und aufgrund ihrer Betonung auf Anwendungsorientierung nicht in vergleichbarer Weise dem Humboldtschen Gedankengut verpflichtet sind wie die Universitäten. Dennoch rührt beispielsweise die Unterscheidung in Stellung und Prestige zwischen Universitäten und Fachhochschulen noch aus der neuhumanistisch-idealistisch geprägten Abneigung der Universität gegenüber Anwendungsbezug. Auch haben die Fachhochschulen die überlieferte organisatorische Form der Selbstverwaltung von den Universitäten übernommen und sind als Körperschaften des öffentlichen Rechts und staatliche Einrichtungen in ihrer Hochschulautonomie ebenso stark durch staatliche Rahmenvorgaben eingeschränkt. In diesem Abschnitt soll aber die Situation der Universitäten und der Fachhochschulen zunächst getrennt nach ihren unterschiedlichen Ausgangsbedingungen vor den Novellen des HRG seit 1998 betrachtet werden.

Abgesehen von der traditionell starken Rolle des Staates, der als Kulturstaat die Rahmenbedingungen im Hochschulbereich gewährleisten soll, lässt sich insbesondere hinsichtlich der Universitäten feststellen, dass aus ideeller Perspektive sowohl die neuhumanistische Konzeption der (Persönlichkeits-)Bildung durch Wissenschaft als auch die Leitideen der Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre und die Abneigung der Universitäten gegenüber Anwendungsbezug weiterhin fortbestehen.⁷⁵⁶ Strukturell gesehen hat sich das Abitur als Zugangsvoraussetzung zur Universität gehalten, das sodann freie Wahl der Hochschule und des Faches gewährt. Des Weiteren wird noch immer hauptsächlich disziplinäres Wissen, im Gegensatz zu praxisbezogenen Inhalten, mit Berechtigung zur Promotion nach dem ersten Abschluss vermittelt, die Studiengänge sind teilweise noch in Anlehnung an die neuhumanistische Lernfreiheit recht unstrukturiert und die Verankerung von Forschung an den Universitäten wird nicht in Frage gestellt. Die Professoren haben Lehrstühle inne und sind auf Lebenszeit verbeamtet, was ihnen seit jeher eine starke Stellung im Universitätsleben schaffte, gleichzeitig aber die hochschulinternen Leitungs- und Verwaltungsstrukturen schwächt. Neben der Habilitation als akademischer Qualifikationsphase wurde auch die grundsätzlich staatliche Finanzierung der Hochschulen beibehalten. Das deutsche Hochschulsystem ist damit vor allem hinsichtlich der Universitäten noch sehr stark von Gedankengut und Strukturen aus dem 19. Jahrhundert geprägt.

Während diese Voraussetzungen in der damaligen Zeit zum Weltruhm der deutschen Universität führten, sieht sich das heutige Hochschulsystem hingegen einem nicht mehr zu verleugnenden Reformdruck ausgesetzt. Was ist in der Zwischenzeit passiert? Innerhalb des letzten Jahrhunderts haben sich die Rahmenbedingungen im Hochschulbereich stark verändert. So waren die Universitäten damals kleine Eliteinstitutionen mit je eigenem Profil, deren Professoren miteinander in Wettbewerb standen. Die Studierenden waren mobil, besaßen durch das Abitur weitgehend homogene Grundkenntnisse und trugen mit ihrer Hochschulwahl gleichzeitig zur Reputation der jeweiligen Universität bzw. des Professors bei. Sie bezahlten Hörgeld und boten den Dozenten damit einen Anreiz zu guter Lehre. Nach dem Studium traten

⁷⁵⁶ Die bekannte Forderung Humboldts nach der Einheit von Forschung und Lehre wurde Schelskys Meinung nach hierbei „allzu leicht und weitgehend unbegründet auf ganz andere Wissensformen, auf andere Arten der „Forschung“ und insbesondere auf sehr widersprüchliche Lehrformen der modernen Universität“ übertragen. SCHELSKY [Einsamkeit], 1971, S. 76.

sie meist in den Staatsdienst ein, oder sie blieben an den Hochschulen oder außeruniversitären Forschungsinstituten wissenschaftlich tätig.

Demgegenüber haben sich die Hochschulen in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg zu Masseneinrichtungen entwickelt, die von rechtlicher und formaler Gleichwertigkeit geprägt sind. Forschung hat Vorrang vor der Lehre. Die Studierenden haben eine ausgeprägte Tendenz zur Sesshaftigkeit, besitzen seit der Oberstufenreform des Abiturs in den 70er Jahren einen eher heterogenen Wissensstand bei Studienanfang und bezahlen keine Studiengebühren.⁷⁵⁷ Neben den Staat und die Wissenschaft sind in bedeutendem Umfang Wirtschaft und Industrie als Arbeitgeber von Hochschulabsolventen getreten.

Die ideellen und strukturellen Grundlagen des deutschen Hochschulsystems wandelten sich in den 70er Jahren folglich insofern als die beibehaltene Konzeption der (Persönlichkeits-)Bildung durch Wissenschaft sowie die Forschungsorientierung der neuhumanistischen Universität nun mit staatlich gesicherter, rechtlicher Gleichwertigkeit und Chancengleichheit beim Hochschulzugang und -abschluss kombiniert wurde. Letztere brachte einen starken Vereinheitlichungsdruck mit sich, der in vielfältigen staatlichen Regulierungen zu Hochschulorganisation und -leitung, Finanzierung, Zugangsbedingungen, Studien- und Prüfungsordnungen wie auch Personalfragen zum Ausdruck kam. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass allen Professoren gleichermaßen die Bedingungen für Forschung und Lehre zur Verfügung standen, dass alle Studierende gleiche Zugangsbedingungen und Studienleistungen erfüllen mussten und dass alle Absolventen gleichwertige Abschlüsse erhielten. Die vornehmliche Aufgabe des Staates bestand somit in diesem Zusammenhang darin, in traditioneller Manier die rechtlichen und formalen Rahmenbedingungen für Professoren und Studierende zu schaffen.

Hinter der angestrebten Homogenität im Hochschulbereich standen folgende, teilweise neuhumanistisch gefärbte Annahmen:

- Die Organisation des Hochschulwesens ist Aufgabe des Staates.
- Soziale Chancengleichheit wird durch Schaffung von Einheitlichkeit der Rahmenbedingungen und Zugangsvoraussetzungen erreicht.

⁷⁵⁷ Im Lehrbereich besteht aufgrund der staatlich garantierten finanziellen Stabilität der Rahmenbedingungen von Forschung und Lehre an den Hochschulen kein monetärer Anreiz, um in Konkurrenz um die Studierenden zu treten, da diese als Empfänger der Lehrleistungen keine finanzielle Gegenleistung erbringen. Vgl. HÖDL / ZEGELIN [Hochschulreform], 1999, S. 200 ff.

- Alle Professoren forschen auf vergleichbarem Niveau.
- Sie stellen dies im Vorfeld ihrer Berufung mit der Qualifikationsvoraussetzung der Habilitation unter Beweis.
- Mit der Durchführung von Forschung ist auch die Eignung zur Lehre verbunden.
- Das Abitur gewährleistet trotz erhöhter Wahlmöglichkeiten in der Oberstufe ein weitgehend homogenes Grund- und Allgemeinwissen bei den Studienanfängern.
- Jedes Fach besitzt in Bezug auf die Hochschulreife gleichen Wert.
- Die Studierenden haben mit dem Abitur die Voraussetzung zum eigenverantwortlichen Studium nachgewiesen.
- Beschäftigung mit Wissenschaft und Forschung hat einen höheren Wert als Beschäftigung mit Praxisbezug, da erstere auch der Persönlichkeitsbildung dient.
- Leistung ist im Bereich der Persönlichkeitsbildung nur schwer messbar.⁷⁵⁸

Diese Grundannahmen erwiesen sich jedoch bereits seit Ende der 70er als nicht zutreffend. So haben sich die Aufgaben der Lehrstuhlinhaber bedeutend gewandelt. Während ein Ordinarius um 1820 die absolute Kontrolle über sein Fach innehatte und im Allgemeinen über einen oder zwei bezahlte Assistenten und ein begrenztes Forschungsbudget verfügte, hat ein Professor im späten 20. Jahrhundert im Regelfall Forschungsgelder in erheblicher Höhe zu verwalten, sich hierbei in der ausufernden Universitätsbürokratie zurechtzufinden⁷⁵⁹, mehrere Assistenten und Doktoranden zu betreuen sowie Hilfswissenschaftler einzustellen. All diese Aufgaben laufen in unterschiedlicher Intensität parallel zu den jeweiligen Lehrverpflichtungen und Forschungsprojekten, weswegen nicht alle Professoren, schon allein aus zeitlichen Gründen, auf gleichwertigem Niveau Leistungen in der Forschung erbringen. Gleichzeitig wird zunehmend anerkannt, dass Forschung eine sehr unterschiedliche Tätigkeit gegenüber der Lehre ist und dass aus hervorragenden Forschungsergebnissen nicht automatisch auf pädagogische und didaktische Qualitäten bei der jeweiligen Person geschlossen werden kann. Auch die Habilitation als notwendige Qualifikations-

⁷⁵⁸ Diese Annahme verband sich hierbei mit der von der 68-er Bewegung propagierten Diskriminierung von Leistung im Zusammenhang mit der Forderung nach Demokratisierung der Hochschulen.

⁷⁵⁹ Ein großes Problem hierbei ist, dass die Verwaltungsbeamten in der Regel wenig Einblick in wissenschaftlichen Fragestellungen haben und sich daher strikt an ihre Regelungen halten, die aber oftmals nicht auf die spezifischen Problemstellungen der Professoren zugeschnitten sind. Dadurch können sogar Anträge zur Erstattung von Reisekosten oder zum Erwerb von gebrauchten Computern zu sehr zeitaufwendigen Unterfangen werden. Vgl. FALLON [University], 1980, S. 62.

voraussetzung zur Professur an Universitäten in allen Fächern wird zunehmend in Frage gestellt.

Mehr und mehr wird das Abitur als allgemeine und oft einzige Zugangsvoraussetzung für alle Fächer in Frage gestellt – dies nicht zuletzt, als Studienanfänger immer öfter heterogene Vorkenntnisse hinsichtlich ihres Studiums mitbringen. Mit Blick auf die langen Studienzeiten und die hohe Zahl von Studienabbrechern an deutschen Universitäten stellt sich zudem zunehmend die Frage, welcher Grad an motivationaler und intellektueller Selbständigkeit von Studenten in wissenschaftlichen Bildungsprozessen verlangt werden kann oder soll. Vor dem sozialpolitischen Hintergrund der Gewährleistung von Chancengleichheit gerät außerdem deren Erreichung durch die Schaffung von einheitlichen Bedingungen immer mehr in die Diskussion, nicht zuletzt deshalb, weil in der Folge all diejenigen, die nicht in das festgelegte Schema passten, überall gleichermaßen chancenlos sind.⁷⁶⁰

Auch das Konzept der Bildung durch Wissenschaft als Persönlichkeitsbildung gerät aus mehreren Gründen langsam ins Wanken. Insbesondere mit der Einsicht, dass an deutschen Universitäten aufgrund der Spezialisierung der wissenschaftlichen Disziplinen faktisch hauptsächlich kognitive Wissensbildung stattfindet, wird eine Messbarkeit dieser Art von Leistung im qualitativen Sinne, beispielsweise durch studienbegleitende Prüfungen, nicht mehr ausgeschlossen. Des Weiteren gehen immer mehr Hochschulabsolventen im Anschluss in die Wirtschaft, wobei sich der mangelnde Praxisbezug im Zuge der disziplinären, universitären Ausbildung zunehmend als Schwäche des Studiums erweist. In diesem Zusammenhang setzt sich auch das Konzept des lebenslangen Lernens in steigendem Maße durch. Die Abneigung gegenüber Praxisorientierung, welche bisher nicht zuletzt als Mittel zur Statuswahrung diente, verliert damit an Bedeutung. Mit den zunehmend erkennbaren strukturellen Schwächen im Hochschulbereich hat sich auch das früher selbstverständliche Vertrauen in die Kraft staatlicher Regulierung reduziert.

Die Situation der Universitäten wurde nicht zuletzt so ausführlich dargestellt, weil sie mit rund 75 % der Studierenden den größten Teil der Institutionen im Hochschulbereich ausmachen und daher in ihren strukturellen Schwächen hinsichtlich der Reformen von besonderem Interesse sind. An den Fachhochschulen stellt sich die Situation im Allgemeinen ähnlich dar, allerdings nicht in vergleichbarer Intensität der

⁷⁶⁰ Vgl. BODE [Qualifikation], 1990, S. 145.

Problematik. So waren sie nicht im „Öffnungsbeschluss“ von 1977 inbegriffen und sind daher bei weitem nicht so überfüllt wie die Universitäten. Die Fachhochschulen bieten stärker strukturierte Studiengänge mit kürzeren Studienzeiten an, bilden keinen wissenschaftlichen Nachwuchs aus, verfügen über Praxisbezug und betonen die Qualität der Lehre. In vieler Hinsicht sind sie damit gut auf die Situation der Massenausbildung an Hochschulen eingestellt, zählen jedoch noch immer nur etwa 25 % aller Studierenden. Außerdem werden die Fachhochschulen in ihren Forschungsaktivitäten in bedeutendem Maße durch rechtliche Regulierungen eingeschränkt und unterliegen ebenso der staatlichen Verrechtlichung und Verbürokratisierung wie die Universitäten. Sie haben weiterhin ein geringeres Prestige als die Universitäten aufgrund ihrer Anwendungsorientierung.

4 Veränderte Rahmenbedingungen als Reformdruck

4.1 *Die Lage des deutschen Hochschulsystems aus nationaler Sicht*

In zunehmendem Maße erweisen sich nun die neuhumanistischen Ideen und Strukturen mit ihrem Fokus auf Persönlichkeitsbildung der Studierenden und Forschung in Verbindung mit dem sozialpolitischen Ziel der Gewährleistung von Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse im Bundesgebiet, auch im Bereich der Bildung, als für die heutigen Verhältnisse der Massenausbildung nicht mehr angemessen. Lange Zeit als Vorteile geltende Merkmale des deutschen Hochschulsystems haben inzwischen bedeutende und schwerwiegende Nachteile hervorgebracht, wie Tabelle 6 im Überblick zeigt. Dies gilt vor allem für die Universitäten, an denen rund dreiviertel aller Studierenden in Deutschland ausgebildet werden.

So haben sich die staatlich geregelten Bildungsvorgaben, die bislang Klarheit, Sicherheit und Gleichwertigkeit im Hochschulbereich gewährleisteten, in starke Verrechtlichung und Verbürokratisierung gewandelt, beispielsweise in Bezug auf die Studien- und Prüfungsordnungen, die Finanzierung der Hochschulen oder die Hochschulzulassung. Das System wurde dadurch inflexibel, rigide und undurchlässig. Auf vielen verschiedenen Ebenen führte der Vereinheitlichungsdruck zudem zu Ineffizienzen und Ressourcenverschwendung, beispielsweise hinsichtlich der Gewährleistung der Rahmenbedingungen zum Betreiben von Forschung für alle Universitätsprofessoren gleichermaßen, hinsichtlich des langjährigen disziplinen Erstudiums oder der freien Wahl jeder Hochschule und jeden Faches mit dem Gymnasialabitur. Der nachteilige Effekt von Ineffizienzen durch rechtliche Vorgaben gilt vor allem in Finanzierungsfragen sowohl für Universitäten als auch für Fachhochschulen und äußert sich hier beispielsweise in engen staatlichen Vorgaben für die Verwendung der an die Hochschulen zugewiesenen Gelder. Der systemimmanente Druck zur Einheitlichkeit fördert zudem eine qualitative Nivellierung und Mittelmaß an deutschen Hochschulen. Gleichzeitig stellen die langwierigen Abstimmungsprozesse vor der Einführung von Neuerungen innerhalb der KMK, aber auch zwischen KMK und HRK, bedeutende Innovationshemmnisse dar.

Tabelle 6: Ehemalige Vorteile und derzeitige Nachteile der deutschen Universitäten

Ehemalige Vorteile	Derzeitige Nachteile
der deutschen Universitäten	
Rechtliche Gleichwertigkeit Klarheit Sicherheit Versorgung	Verrechtlichung, Verbürokratisierung Inflexibilität, Rigidität Undurchlässigkeit Ineffizienzen, Ressourcenverschwendung Qualitative Nivellierung, Mittelmaß Innovationshemmnis
Schaffung der Rahmenbedingungen durch den Staat Gebührenfreiheit des Studiums	Inputorientierung Überfüllung, Unterfinanzierung Hohe Kosten für Gesellschaft
Vertrauen in Professoren nach der langjährigen Qualifikationsphase der Habilitation Wenig Notwendigkeit für Leistungskontrollen	Wenig Leistungsdruck <i>moral hazard, shirking</i> Kaum strukturelle Leistungskontrollen Lange Abhängigkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses
Fokus auf Forschung und wissenschaftlicher Ausbildung	Schlechte Qualität der Lehre Wenig Praxisbezug, kaum Koppelung mit Arbeitsmarkt Unverbindlichkeit zwischen Professoren und Studierenden
Eigeninitiative und Selbstverantwortung durch Lernfreiheit	Unstrukturierte Studiengänge Lange Studienzeiten Hohe Abbrecherquote Ungeeignet für Massenausbildung
Gewisse Voraussetzungen durch Abitur	Heterogenität der Studienvoraussetzungen

Quelle: Eigene Darstellung.

Die Vorteile von Versorgung und Sicherheit durch die Schaffung von Rahmenbedingungen durch den Staat sind insbesondere aufgrund der hierbei vorherrschenden Inputorientierung zu den Nachteilen von Überfüllung und Unterfinanzierung geworden.

So wurde zwar im Vorfeld weiterhin kontrolliert, wer an einer Hochschule lehrte, forschte und studierte, aber im Zuge der Betonung der rechtlichen Gleichwertigkeit für alle weniger Wert auf die qualitativen Bedingungen von Forschung und Lehre gelegt. Die Gebührenfreiheit für ein Studium, die seit den 1970er Jahren vorherrscht, hat mit der Expansion im Hochschulbereich zudem zu hohen Kosten für die Gesellschaft geführt, die immer weniger ausschließlich durch Bund und Länder finanziert werden können.

Als Voraussetzung für die Verbeamtung zum Professor diente die langjährige Qualifikationsphase der Habilitation, die zugleich mit einem starken Vertrauen in die anschließende Leistung und Qualität bei der beruflichen Aufgabenerfüllung von Professoren verbunden wurde. Auf dieser Basis konnten zeitraubende Leistungskontrollen entfallen. Gleichzeitig brachte diese Situation, in der kaum strukturelle Evaluationen der Leistungen in Forschung und Lehre existierten und Professoren ihre Grundausstattung und ihr Gehalt weitgehend unbesehen von ihrer Leistung erhielten, einen geringen Leistungsdruck und damit zugleich die Gefahr von *moral hazard* und *shirking* seitens der Professoren mit sich. Ein weiterer Nachteil, der in den letzten Jahren immer deutlicher zum Ausdruck kam, war die lange Abhängigkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses, die dieses System mit sich brachte.

Der Vorteil der deutschen Universitäten, dass sie durch staatliche Regelungen von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Einflüssen weitgehend abgeschirmt werden und dadurch ihren Fokus auf Forschung und die wissenschaftliche Ausbildung legen können, hat sich im Kontext der Massenausbildung ebenfalls in Nachteile gewandelt. So hat die Betonung der Forschung eine schlechte Qualität in der Lehre hervorgebracht. Aufgrund der gering ausgeprägten Verbindung von Universitäten mit Wirtschaft und Gesellschaft besteht nur wenig Praxisbezug in den Studiengängen sowie eine geringe Koppelung der Absolventen mit dem Arbeitsmarkt. Die Betonung der Wissenschaft hat zugleich die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Wissensaneignungsprozess in den Hintergrund gedrängt und damit zu einer weitgehenden Unverbindlichkeit zwischen Professoren und Studierenden geführt.

Diese Situation resultiert aber ebenfalls aus dem Prinzip der Lernfreiheit, das die allgemein gültige ideelle Grundlage eines Universitätsstudiums in Deutschland bildet. Hierbei hat sich der Vorteil der Förderung von Eigeninitiative und Selbstverantwortung bei den Studierenden allerdings in die Nachteile von unstrukturierten Studiengängen, insbesondere in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern, und in eine Hol-Schuld

der Studierenden verkehrt. Denn die Professoren sehen die Studierenden in der Regel als für ihr Studium eigenverantwortlich an. Diese Situation hat wiederum lange Studienzeiten und eine hohe Abbrecherquote hervorgebracht. Insgesamt erweisen sich damit sowohl das Konzept der Lernfreiheit als auch das Konzept der wissenschaftlichen Ausbildung als dominante Form des Hochschulstudiums als zunehmend ungeeignet im Kontext der Massenausbildung.

Schließlich ist noch die veränderte Situation hinsichtlich der Gewährleistung gewisser Studienvoraussetzungen durch das Abitur anzuführen. Im Zuge von Reformen in den Curricula an den Oberstufen der Gymnasien wird zwar im Rahmen der KMK weiterhin eine Anerkennung von Abiturzeugnissen an Hochschulen bundesweit gewährleistet. Allerdings unterscheiden sich die von den Abiturienten gelernten Inhalte zunehmend. Das Abitur hat damit zu einer Heterogenität in den fachlichen Voraussetzungen von Studienanfängern geführt, was wiederum Ineffizienzen mit sich bringt. In diesem Zusammenhang erweist sich die Annahme, dass im Prinzip jedes Fach in Bezug auf die Studierfähigkeit den gleichen Bildungswert besitzt, zunehmend als nicht mehr angemessen.

Insgesamt erweisen sich die Universitäten damit als den derzeitigen Anforderungen an sie nicht mehr gewachsen. Hierbei sind die Fachhochschulen von den beschriebenen Nachteilen in finanzieller Hinsicht gleichermaßen betroffen. Sie sind jedoch in ihrer strukturellen Ausgestaltung nicht so stark an den neuhumanistischen Leitideen ausgerichtet wie die Universitäten, nicht zuletzt, weil sie eine berufsorientierte Ausbildung anbieten. Daher treffen viele der beschriebenen Nachteile nicht in dem Ausmaß auf sie zu wie auf die Universitäten, beispielsweise hinsichtlich der Strukturierung der Studiengänge, der Betonung der Lehre, des Praxisbezuges im Studium oder der Studienabbruchsquote.

In dem Moment aber, in dem die Wissenschaft zu einem entscheidenden Produktionsfaktor erklärt wird, ist es nur konsequent, wenn ein Umbau des Hochschulwesens in ein differenziertes, wissenschaftliches Ausbildungswesen stattfindet. Obwohl bereits 1987 die Dritte Novelle des HRG die Zielsetzung von mehr Differenzierung und Profilbildung im Hochschulbereich propagiert hatte, wurden die rechtlichen und formalen Voraussetzungen dafür nicht geschaffen. So hat es beginnend mit der erneuten Reformdiskussion in den 80ern – nicht zuletzt aufgrund der Wiedervereinigung – bis 1998 gedauert, um grundlegende Strukturreformen auf den Weg zu bringen.

4.2 Internationale Rahmenbedingungen

4.2.1 Globalisierung und neue Technologien

Der Reformprozess im deutschen Hochschulsystem seit 1998 spielt sich hierbei nicht nur im nationalen Rahmen ab, sondern er ist zugleich in internationale Entwicklungen eingebunden. Diese werden seit Ende der 80er Jahre insbesondere von den Effekten der Globalisierung⁷⁶¹ und der breiten Einführung von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bestimmt. Die Bildungspolitik als nationale Angelegenheit hat in diesem Zusammenhang einige Jahre lang die Auswirkungen der Globalisierung noch nicht so deutlich gespürt, wie dies beispielsweise bereits für Handels-, Wirtschafts- und Außenpolitik der Fall war.

Der zunehmende Wettbewerbs- und Internationalisierungsdruck wirkte sich jedoch mit der weltweiten Vernetzung der Informationssysteme und der breiten Nutzung des Internets, das Entfernungen verringert und Zeit komprimiert, in Verbindung mit einer deutlich gestiegenen Mobilität der Studierenden und der Nachwuchswissenschaftler immer mehr auch auf die nationalen Hochschulsysteme aus. Der ehemalige Staatssekretär der Hochschulabteilung im BMBF, Hans Rainer Friedrich, schreibt dazu: „Sie sahen sich plötzlich als Teil eines entstehenden, kommunizierenden Welt-Bildungsmarktes, in dem es sich unter wettbewerblichen Bedingungen bestmöglich zu platzieren galt.“⁷⁶²

Zu dieser Situation hat vor allem die Einsicht beigetragen, dass die Leistungsfähigkeit der Wirtschaft, und damit die Wohlstandssicherung eines Landes, in den entstehenden Wissens- und Informationsgesellschaften in hohem Maße von der Leistungsfähigkeit des jeweiligen Bildungs- und Ausbildungssystems abhängen.⁷⁶³ Einen wichtigen Punkt bildete in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass „Information gleichrangig neben Energie und materiellen Rohstoffen aller Art zu den zentralen Ressourcen unserer Gesellschaft gehört“⁷⁶⁴. Der Produktivkraft von Wissen

⁷⁶¹ Auf die vielen verschiedenen Definitionen und Implikationen von Globalisierung wird hier nicht näher eingegangen. Vielmehr werden nur die Auswirkungen der Globalisierung, die für die vorliegende Thematik interessant sind, dargelegt. Zu genauerer Beschäftigung mit dem Phänomen der Globalisierung vgl. zum Beispiel SCHERPENBERG [Globalisierungschance], 2000, KALB [Globalization], 2000 oder KRUGMAN [Mythos], 1999.

⁷⁶² FRIEDRICH [Entwicklungen], 2002, S. 5.

⁷⁶³ Vgl. STEHR [Wissensgesellschaften], 1994, S. 451 ff.

⁷⁶⁴ GOOS [Kommunikationstechnik], 1988, S. 24.

wurde in der Folge ein besonderer Stellenwert zugemessen. Der frühere Ministerpräsident von Baden-Württemberg Späth fasste diese Entwicklung folgendermaßen zusammen: „In einer globalen Weltwirtschaft, in der die Wettbewerbsfähigkeit entscheidend von der Beherrschung der Schlüsseltechnologien und der Fähigkeit zu einem hohen Innovationstempo abhängt, wird damit der Bildungs- und Ausbildungsstand der Arbeitskräfte zum entscheidenden Standortfaktor.“⁷⁶⁵

Den Hochschulen kommt diesbezüglich in zweierlei Hinsicht eine Schlüsselrolle zu: Sie leisten einerseits mit der Ausbildung von hochqualifizierten Arbeitskräften einen Beitrag zur nationalen wirtschaftlichen Stabilität und Zukunftssicherung und schaffen andererseits durch die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses für Universitäten und außeruniversitäre Forschungsinstitute die Basis für wissenschaftliche, technologische, soziale und wirtschaftliche Innovationen. Sowohl in der Lehre als auch in der Forschung kommt den Hochschulen damit eine hohe Verantwortung für die Qualitätssicherung des Wirtschafts- und Wissenschaftsstandortes eines Landes nicht nur im nationalen, sondern auch im internationalen Kontext zu.

Hinsichtlich der veränderten internationalen Rahmenbedingungen in Bezug auf die Situation der Hochschulen mögen folgende Zitate als beispielhaft für viele Äußerungen dieser Art von Bildungspolitikern weltweit gelten: „Als Stätten der Wissenschaft und Forschung schaffen die Hochschulen die wesentlichen Grundlagen für die wissenschaftliche, wirtschaftliche und technische Erneuerung in unserem Land. Ihre produktiven und reflektiven Innovationskräfte bestimmen unsere Gesellschaft. Aber der Wind weht rauher. Veränderungen bringen neue Herausforderungen, denen wir uns stellen müssen.“⁷⁶⁶ Wie der frühere bayerische Kultusminister, Hans Zehetmair, so konstatierte auch der ehemalige französische Bildungsminister, Claude Allègre: „Plus que jamais, le développement et la qualité de vie d’une nation dépendront de son niveau culturel et scientifique, lui-même largement dépendant de son enseignement supérieur. L’université est au coeur de cette révolution qui se joue à l’échelle mondiale.“⁷⁶⁷

Hochschulsysteme weltweit stehen somit derzeit gleichermaßen vor den veränderten Anforderungen, die ihnen aus dem weltwirtschaftlichen Strukturwandel erwachsen. Dies belegen auch Aussagen von Vertretern des amerikanischen Hochschulwesens,

⁷⁶⁵ SPÄTH [Bildung], 1990, S. 21

⁷⁶⁶ ZEHETMAIR [Regierungserklärung], 1997, S. 2.

dessen Leistungsfähigkeit international anerkannt ist. So sagte Louis Goodman von der *Association of Professional Schools of International Affairs* im Jahre 1998: „The higher education system of the United states is widely considered to be the most successful in the world. [...] Perhaps no challenge to its system has been as great as that which it has confronted in the past ten years.“⁷⁶⁸

Im Zuge der Globalisierung sind das Auftreten von Mitbewerbern sowie die Beschaffung von wichtigen Ressourcen, insbesondere von Personal, nicht mehr an regionale Grenzen gebunden. Hochschulsysteme und Hochschulen treten in der Folge zunehmend zueinander in Konkurrenz – sowohl hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit als auch hinsichtlich ihrer Attraktivität für Studierende, Nachwuchswissenschaftler und Professoren. Damit hat sich zugleich der Modernisierungs- und Anpassungsdruck auf die Hochschulsysteme sprunghaft erhöht. Wichtigste Aufgabe der nationalen Hochschulpolitik ist es nun, durch Anpassung der strukturellen Rahmenbedingungen die optimalen Voraussetzungen für die internationale Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen zu schaffen.⁷⁶⁹

Als entscheidend für die Konkurrenzfähigkeit eines Hochschulsystems erweisen sich hierbei neben der Forcierung von Wettbewerb insbesondere die Kooperation und der Austausch mit den besten Studierenden, Lehrenden, Wissenschaftlern und Forschern weltweit. So gewinnen die nationalen Hochschulen dadurch zum Beispiel an Attraktivität als Standorte für internationale Forschungsinvestitionen. Nach Descoings ist auch die Anzahl und das Niveau von ausländischen Studierenden an den Hochschulen ein wichtiger Indikator für die Stellung eines Landes in der Welt. Er verdeutlicht dies am Beispiel der Vereinigten Staaten, die eine große Anzahl an Studierenden ausbilden, von denen viele anschließend in ihre jeweiligen Ursprungsländer zurückkehren und dort oftmals Firmenchefs, Universitätsrektoren oder führende

⁷⁶⁷ Das Zitat stammt von der Weltkonferenz zur Hochschulbildung der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) im Jahre 1998. Vgl. DESCOINGS [enseignement supérieur], 1999, S. 216.

⁷⁶⁸ Zitat aus DESCOINGS [enseignement supérieur], 1999, S. 217.

⁷⁶⁹ Generell sind in vielen Ländern Tendenzen zu verstärkter Deregulierung gekoppelt mit finanziellen Anreizen zur Förderung von Wettbewerb, Differenzierung und Profilbildung der Hochschulen zu beobachten. Vgl. GOEDEGEBUURE [Trends], 1993, S. 390. Der Autor untersuchte und verglich in seinem Buch die Hochschulpolitik unter anderem in Australien, Deutschland, Frankreich, Dänemark, Großbritannien, Japan, Kalifornien.

Politiker werden. Sie bilden damit ein Schlüsselement der Macht- bzw. „Hegemonialstellung“ der Vereinigten Staaten in der Welt.⁷⁷⁰

4.2.2 Der Prozess der Europäischen Integration

Die Stärke eines Hochschulsystems resultiert folglich neben der Möglichkeit zur Schaffung von Spitzenleistungen in Forschung und Lehre ebenso aus der Fähigkeit zur Internationalisierung der Hochschulen. Bestimmte international wahrgenommene Stufen der Wettbewerbs- und Leistungsfähigkeit können heute aber nur noch erreicht werden, wenn man die internationale Ausrichtung eines Hochschulsystems verstärkt und sich dazu in länderübergreifenden Kooperationsverbänden organisiert.⁷⁷¹ Die deutsche Hochschulpolitik ist insofern zugleich in die Europäische Integration eingebunden.

Allerdings ist die Gestaltung von Inhalten, Strukturen und Abschlüssen im europäischen Hochschulbereich noch immer so eng mit traditionellen Werten, kulturellem Selbstverständnis und anderen Elementen, die die nationale Identität stiften, verbunden, dass eine Abtretung nationaler Kompetenzen im Bildungswesen an supranationale Einrichtungen derzeit undenkbar ist. Vor grundsätzlichen Anpassungs- und Änderungsnotwendigkeiten in den Bereichen Inhalten und Strukturen der Bildungssysteme schützen überdies Art. 149 und 150 des Vertrages der Europäischen Union (EU) von Amsterdam und das Protokoll über die Anwendung der Grundsätze der Subsidiarität und der Verhältnismäßigkeit, die solche Fragen zur alleinigen Zuständigkeit der Mitgliedstaaten erklären.⁷⁷² Diese Bereiche entziehen sich somit der Regelungskompetenz der Europäischen Kommission. Wie gestaltet sich also das Bestreben der europäischen Mitgliedstaaten, um am Welt-Bildungsmarkt als *global player* wahrgenommen zu werden?

Einen ersten Meilenstein in der hochschulpolitischen Zusammenarbeit bildete die Verabschiedung einer Regelung zur Anerkennung von Hochschuldiplomen mit einer Mindestausbildungsdauer von drei Jahren auf der Basis gegenseitigen Vertrauens.⁷⁷³

⁷⁷⁰ Vgl. DESCOINGS [enseignement supérieur], 1999, S. 218

⁷⁷¹ Vgl. FRIEDRICH [Entwicklungen], 2002, S. 5.

⁷⁷² Vgl. VERTRAG VON AMSTERDAM, 1997, und PROTOKOLL ÜBER DIE ANWENDUNG DER GRUNDSÄTZE DER SUBSIDIARITÄT UND DER VERHÄLTNISSMÄßIGKEIT, 1997.

⁷⁷³ Vgl. RICHTLINIE 89/48/EWG des Rates vom 21. Dezember 1988. Dies beendete die Praxis der bisherigen Einzelrichtlinien für verschiedene Fächer.

Seit 1995 fördert das SOCRATES-Programm mit seinen Unterprogrammen die Mobilität in Europa trotz niedriger Höhe der einzelnen Stipendien wesentlich, weil die infrastrukturellen und institutionellen Voraussetzungen entscheidend verbessert wurden.⁷⁷⁴ Um den Vergleich von Studienleistungen transparenter zu gestalten, wurde zudem mit dem European Credit Transfer System (ECTS) und dem „Diploma Supplement“ eine länderübergreifende Praxis für die Bewertung von Studienleistungen eingeführt.⁷⁷⁵ Abgesehen davon existiert eine Reihe von konzeptionellen Papieren der Europäischen Kommission mit wichtigen Erkenntnissen, Übersichten und Anstößen zu Kooperation, Transparenz, Mobilität und Vergleichbarkeit.⁷⁷⁶

Im Mai 1998 beschlossen sodann die Bildungsminister Frankreichs, des Vereinigten Königreichs, Italiens und Deutschlands, eine internationale Vernetzung im Hochschulbereich mittels freiwilliger multilateraler Vereinbarungen zu schaffen, in denen einige Grundprinzipien für die Entwicklung eines Europäischen Hochschulsystems festgelegt wurden. Am 25. Mai 1998 unterzeichneten sie die so genannte „Sorbonne-Erklärung“, welche mit der Überschrift „Harmonisierung der Architektur des europäischen Hochschulsystems“ betitelt war.⁷⁷⁷ Um die gemeinsamen Zielsetzungen jedoch auf breiter europäischer Ebene zu verankern, wurde ein anderes Verfahren gemeinsam mit den übrigen Mitgliedstaaten vereinbart.

Am 19. Juni 1999 verabschiedeten die Bildungsminister aller EU-Mitgliedstaaten und von 15 weiteren europäischen Staaten in Bologna die so genannte „Deklaration von Bologna“, die gemeinsame Ziele und Grundprinzipien für die Gestaltung eines „Europäischen Hochschulraumes“ bis zum Jahr 2010 festlegte.⁷⁷⁸ Bis dahin wurden von den Ministerinnen und Minister regelmäßige Treffen alle zwei Jahre vereinbart, um erreichte Fortschritte zu analysieren und weitere Ziele zu präzisieren. Bisher haben solche Treffen in Prag 2001 und in Berlin 2003 stattgefunden, für 2005 ist das Treffen

⁷⁷⁴ Zu den Unterprogrammen von SOCRATES zählen ERASMUS, COMENIUS, LINGUA, EURIDICE und ARION.

⁷⁷⁵ Das ECTS arbeitet mit den Instrumenten „information package“, „learning agreement“ und „transcript of records“, während das „Diploma Supplement“ die Art und den Inhalt eines absolvierten Studiengangs sowie das erreichte Qualifikationsniveau im Bildungskontext eines jeweiligen Landes beschreibt. Vgl. FRIEDRICH [Entwicklungen], 2002, S. 6.

⁷⁷⁶ Dazu zählen unter anderen das „White Paper on education and training“ von November 1995, das „Green Paper on Education“ von Oktober 1996 und der Bericht der Kommission „Designing tomorrow’s education“ von Januar 2000. Vgl. FRIEDRICH [Entwicklungen], 2002, S. 7.

⁷⁷⁷ Vgl. SORBONNE DECLARATION, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf, 1998, Stand: 14.9.2004, 13:12.

in Bergen geplant. Ihre Vereinbarungen sind hier vor allem deswegen von Interesse, da sie wiederum Rückwirkungen auf den Reformprozess im deutschen Hochschulwesen zeitigen.

In Bologna wurden 1999 die folgenden Hauptziele für den Hochschulbereich in den jeweiligen Unterzeichnerstaaten festgelegt:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des „Diploma Supplement“,
- Einführung eines Studiensystems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt,
- Einführung von Leistungspunktsystemen und Modularisierung,
- Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis noch im Wege stehen,
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung,
- Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich als „Markenzeichen“ für den Weltbildungsmarkt.

In Prag kamen folgende drei Ziele hinzu:

- Ausbau der lebenslangen Weiterbildung als Bestandteil des europäischen Hochschulraumes,
- Enge Einbeziehung der Hochschulen und der Studierenden in den Prozess zur Entwicklung des europäischen Hochschulraumes,
- Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität des europäischen Hochschulraumes.⁷⁷⁹

In Berlin wurden als Prioritäten für die nächsten zwei Jahre bis 2005 die Qualitätssicherung, der Auf- und Ausbau von Studiensystemen, die auf zwei Stufen basieren, und die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und Abschlüssen als Prioritäten bekräftigt. Insbesondere hinsichtlich der Qualitätssicherung wurden folgende Maßnahmen vereinbart:

- Die Definition der Verantwortlichkeiten der damit beauftragten Institutionen
- Evaluation von Programmen oder Hochschulen mit internen und externen Begutachtern, Beteiligung der Studierenden und Publikation der Ergebnisse

⁷⁷⁸ Vgl. BOLOGNA DECLARATION, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf, 1999, Stand: 14.9.2004, 13:12.

- Ein Akkreditierungsverfahren oder ähnliche Arten der Zertifizierung
- Internationale Kooperation.⁷⁸⁰

Generell soll die Stärke des europäischen Hochschulraumes aus seiner Diversität, nicht aus der Homogenisierung der Hochschulen resultieren, weil diversifizierte Hochschulsysteme der breiten Vielfalt gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Anforderungen besser gewachsen sind. Trotz oder gerade wegen seiner völkerrechtlichen Unverbindlichkeit hat der Bologna-Prozess bereits vielfältige Wirkungen gezeigt. Er findet sowohl in Europa als auch in anderen Teilen der Welt hohes Interesse. Eine Reihe von europäischen Staaten, darunter auch Deutschland, haben in jüngeren Gesetzgebungsvorhaben im Hochschulbereich die Ziele des Bologna-Prozesses miteinbezogen, wie anschließend gezeigt wird.

Parallel zu den Bemühungen einer Harmonisierung im Bereich der Studienabschlüsse und der Qualifizierung und Ausbildung der Studierenden haben die Staats- und Regierungschefs der EU im Jahr 2000 in Lissabon Schritte zur Stärkung des europäischen Forschungsraumes beschlossen. Die EU sollte demzufolge bis 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt“⁷⁸¹ gemacht werden. Spätestens bis 2010 sollte Europa dafür mindestens drei Prozent seines Bruttoinlandsprodukts (BIP) für Forschung und Entwicklung ausgeben.⁷⁸² Diese Ziele scheinen aber angesichts des derzeitigen Reformtempos, vor allem in den großen Mitgliedstaaten, nicht mehr erreichbar. So geben Finnland und Schweden zwar 3,49 bzw. 4,27 Prozent ihres BIP für Forschung aus, in Deutschland sind es aber nur 2,5 Prozent, in Frankreich 2,2 und im Vereinigten Königreich lediglich 1,8 Prozent. Während die EU ihre Ausgaben für Forschung und Entwicklung zwischen 2000 und 2002 somit lediglich um 0,04 Prozentpunkte auf 1,99 ihres BIP steigern konnte,

⁷⁷⁹ In Prag wurde außerdem die Europäische Kommission als Vollmitglied sowie noch eine Reihe von Bewerberstaaten aufgenommen. Heute nehmen somit 40 europäische Staaten am Bologna-Prozess teil. Vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION [Bildung], 2003, S. 1.

⁷⁸⁰ Vgl. BERLIN-BOLOGNA-WEBPAGE [Communiqué], <http://www.bologna-berlin2003.de/en/aktuell/index.htm>, 2003, Stand: 14.9.2004, 15:36.

⁷⁸¹ EUROPÄISCHE KOMMISSION [Ziele], http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_de.html, Stand: 16.9.2004, 13:58.

⁷⁸² Diese Vorgaben basierten auf dem Proposal der Europäischen Kommission „Towards a European Research Area“ von Januar 2000. Vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION [Research], <http://europa.eu.int/comm/research/era/pdf/com2000-6-en.pdf>, 2000, Stand: 16.9.2004, 15:23.

wuchsen im Vergleich dazu die Ausgaben in den USA von 2,72 auf 2,80 Prozent des amerikanischen BIP.⁷⁸³

Auf unterschiedlichen Ebenen und in verschiedenen thematischen Bereichen bestehen somit Initiativen seitens der EU zu einer Förderung der Harmonisierung und der internationalen Wettbewerbsfähigkeit in Forschung und Lehre im europäischen Hochschulbereich. Hierbei kann allerdings ein den Beschlüssen konformes Verhalten der Mitgliedstaaten nicht erzwungen werden. Dieses basiert vielmehr auf freiwilliger Bereitschaft dazu. Der Bologna-Prozess im Bereich der Angleichung von Studienstrukturen und der Qualitätssicherung erweist sich diesbezüglich bislang erfolgreicher als der Lissabon-Prozess zur Forschungsförderung.

⁷⁸³ Vgl. FRITZ-VANNAHME [Alte Welt], Die Zeit vom 25.3.2004, S. 34.

5 Der Reformprozess im deutschen Hochschulsystem seit 1998

5.1 Übersicht über die gesetzlichen Reformen

Das deutsche Hochschulsystem ist somit seit den 80er Jahren sowohl aus intern als auch aus extern veränderten Rahmenbedingungen zunehmend unter Reformdruck geraten. Die bislang aufrecht erhaltene rechtliche Homogenität der Hochschulen zur Gewährleistung von Chancengleichheit im Bundesgebiet in Verbindung mit der allgemeinen Geltung der Humboldtschen Leitideen erwies sich zunehmend als den neuen Verhältnissen nicht mehr angemessen und ebenso wenig finanzierbar. In den 90er Jahren bestand daher die dringende Notwendigkeit, die strukturellen und gesetzlichen Gegebenheiten dahingehend anzupassen, dass institutionelle Differenzierung und Wettbewerb zwischen den Hochschulen möglich würden. Ebenso sollten die rechtlichen Voraussetzungen für eine effizientere Nutzung der an die Hochschulen zugewiesenen staatlichen Mittel geschaffen werden. Dadurch sollte nicht zuletzt die internationale Attraktivität des deutschen Hochschulsystems gesteigert werden.

Im Jahre 1998 kam es folglich zum Beginn einer Reihe gesetzlicher Reformen hinsichtlich des HRG, die in dieser Arbeit auf ihre strukturellen und kulturellen Auswirkungen im deutschen Hochschulsystem hin untersucht werden. Die Reformen umfassten einerseits eine weitreichende Deregulierung des HRG und damit die Möglichkeit zu mehr Differenzierung, andererseits die Einführung neuer Elemente zur Steigerung der Leistungsorientierung sowie der internationalen Ausrichtung der deutschen Hochschulen. Hierbei ist es wichtig anzumerken, dass der Reformprozess in Deutschland zwar „von unten“ seitens einiger reformfreudiger Hochschulrektoren und -präsidenten⁷⁸⁴, Vertretern der Wirtschaft sowie vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft angestoßen wurde, die Reformen selbst aber „von oben“, durch Bundesgesetze und Landesgesetze bzw. Entscheidungen des Bundesverfassungs-

⁷⁸⁴ Dazu gehörten beispielsweise Prof. Dr. Dr. Hans Meyer, der ehemalige Präsident der Humboldt-Universität Berlin, Dr. Dr. Jürgen Lüthje, Präsident der Universität Hamburg seit 1991, Prof. Dr. Hans Weiler, früherer Präsident der Europa-Universität Viadrina, Prof. Dr. Peter Gaetgens, FU Berlin (Präsident HRK seit 1.8.2003), Prof. Dr. Wolfgang Herrmann, TU München, Prof. Dr.-Ing. Johann-Dietrich Wörner, Präsident der TU Darmstadt. Einen wichtigen Beitrag leistete auch der damalige Präsident der HRK, Prof. Klaus Landfried, vor allem mit seinen Anregungen zu hochschulinternen Reformen, leistungsbezogenen Professorengehältern und zur Profilbildung. Vgl. FINETTI [Kassandra], SZ vom 11.2.2003, S. V2/12.

gerichts, eingeführt werden. Es wird daher insbesondere darauf zu achten sein, ob und inwieweit sich die jeweils im HRG veränderten Passagen über die Ebene des Landesrechts bis hinunter auf die einzelnen Hochschulen auswirken.⁷⁸⁵

Zur Übersicht werden hier zunächst die bundesgesetzlichen Reformen, auf die sich die spätere Analyse bezieht, aufgelistet:

- Viertes Gesetz zur Änderung des HRG (4. HRGÄndG) vom 20. August 1998,
- Fünftes Gesetz zur Änderung des HRG (5. HRGÄndG) vom 16. Februar 2002,
- Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung (ProfBesReformG) vom 16. Februar 2002 (BGBl. I S. 686),
- Sechstes Gesetz zur Änderung des HRG (6. HRGÄndG) vom 8. August 2002,
- Siebtes Gesetz zur Änderung des HRG (7. HRGÄndG) vom 9. Juli 2004,
- Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts (BVerfGE) vom 27. Juli 2004 zum 5. HRGÄndG (2 BvF 2/02).

Zusätzlich zu diesen Gesetzesänderungen im Hochschulbereich wird die Exzellenzinitiative des Bundes im Jahre 2004 zur Förderung von so genannten Eliteuniversitäten in die Betrachtung der Reformen einbezogen, da sie zu einer formal anerkannten Differenzierung der Hochschulen beiträgt. Auch die Abschaffung des Hochschullehrerprivilegs im Zuge der Änderung des § 42 des Arbeitnehmererfindungsgesetzes (ArbNERfG) vom 30. November 2001 soll in der Analyse Beachtung finden. Dadurch sind alle wichtigen bundesgesetzlichen Veränderungen und auch anderweitige Vorhaben auf Bundesebene im deutschen Hochschulsystem bis dato in die Analyse der Reformen im deutschen Hochschulsystem seit 1998 einbezogen.⁷⁸⁶

Die gesetzlichen Änderungen des HRG und das Urteil des Bundesverfassungsgerichts kann man grundsätzlich in die thematischen Kategorien der Deregulierung und der Leistungsorientierung einordnen. In Bezug auf die Deregulierung von bislang staatlich besonders überregulierten Bereichen wurden hierbei in der Folge teilweise alternative Verfahren und Strukturen zur Qualitätssicherung im Hochschulbereich durch das HRG neu eingeführt.

⁷⁸⁵ In Bundesländern mit reformfreudigen Wissenschaftsministern, wie zum Beispiel Thomas Oppermann in Niedersachsen, Steffen Reiche in Brandenburg und Jürgen Zöllner in Rheinland-Pfalz, sind die Landesgesetze freier gestaltet als in eher konservativ orientierten Bundesländern.

⁷⁸⁶ Ein wichtiger Aspekt kann aus zeitlichen Gründen nicht mehr in diese Arbeit einbezogen werden, nämlich die Klage einiger Länder vor dem Bundesverfassungsgericht gegen das Verbot von Studiengebühren für den ersten berufsqualifizierenden Abschluss, das mit der Sechsten Novelle des HRG von 2002 in § 27 (4) festgelegt wurde.

Hinsichtlich der Deregulierung sind mit der Vierten Novelle des HRG von 1998 zunächst die folgenden Regelungen zur Studienreform sowie zu Studien- und Prüfungsordnungen weggefallen:

- § 4 HRG von 1987: Detailregelungen zur Ordnung des Hochschulwesens und zum Zusammenwirken der Hochschulen untereinander und mit den zuständigen staatlichen Stellen beim Studienangebot und der Reform des Studiums,
- § 8 (1) Satz 2 und (2 - 4) HRG von 1987: Detailregelungen zur Weiterentwicklung des Studiums und zu Einzelheiten der Studienreform,
- § 9 (2) Satz 3 und 4 HRG von 1987: Detailregelungen zu Rahmenprüfungsordnungen,
- § 11 HRG von 1987: Detailregelungen zu Studienordnungen,
- § 12 HRG von 1987: Detailregelungen für die Sicherstellung des Lehrangebots durch die Hochschulen,
- § 15 (2), (4) Satz 1 und (5), § 16 (2) und (3) HRG von 1987: Detailregelungen zu Prüfungen, Prüfungsordnungen und Prüfungsverfahren,
- § 19 HRG von 1987: Detailregelungen zur Anerkennung sonstiger Leistungsnachweise.

Die Gleichwertigkeit der Studien- und Prüfungsleistungen wird insofern nicht mehr zwingend ex ante durch staatliche Rahmenprüfungsordnungen gesichert, deren Erstellung bislang einen jahrelangen Abstimmungsprozess von HRK und KMK erforderte. Dieses Instrument kann zwar weiter genutzt werden, in Zukunft können aber auch andere Verfahren, beispielsweise die Akkreditierung von Institutionen und Studiengängen oder eine ex post Kontrolle im Rahmen einer Evaluation zur Qualitätssicherung im Studienangebot genutzt werden. Dies bedeutet einen weitgehenden Rückzug des Staates aus dem Bereich der Hochschulabschlüsse.

Gleichzeitig wurde in diesem Zusammenhang die Möglichkeit zur Vergabe der Hochschulgrade „Bachelor“ und „Master“ bzw. „Bakkalaureus“ und „Magister“ mit § 19 HRG von 1998 geschaffen. Diese aufeinander aufbauenden, am Weltbildungsmarkt bekannten Grade sollen die internationale Verwertbarkeit deutscher Hochschulabschlüsse steigern. In grundständigen Studiengängen wird durch den „Bachelor“, der nach mindestens drei und höchstens vier Jahren erlangt werden soll, zugleich als Neuheit im deutschen Hochschulsystem ein gestufter Studienabschluss unterhalb der bisherigen Abschlüsse eingeführt. Der Master soll nach mindestens einem und höchstens zwei Jahren erworben werden können. Mit der Sechsten Novelle des HRG

von 2002 wurden in § 19 die Bachelor- und Masterstudiengänge an Universitäten wie auch an Fachhochschulen als Regelfall eingeführt.

Auf die Abschaffung der Studien- und Prüfungsordnungen folgte mit § 15 (3) der Vierten Novelle des HRG zudem die Einführung eines Leistungspunktsystems zur Akkumulation und zum Transfer von Studien- und Prüfungsleistungen. Dadurch soll die innerdeutsche wie internationale Mobilität von Studierenden und Absolventen gefördert werden. Zugleich soll damit eine Modularisierung der Studiengänge und eine grundlegende Umorganisation des Prüfungswesens angestoßen werden, in der regelmäßig zu erbringende Studienleistungen künftig die bislang üblichen Zwischen- und Abschlussprüfungen entlasten bzw. sogar ersetzen sollen. Letztere Überlegung ist jedoch nicht im HRG festgeschrieben, sondern soll sich in der Praxis von alleine einspielen.

Der Wegfall von bisher staatlich festgelegten Regulierungen im Bereich der Studienordnungen und -abschlüsse brachte die Einführung neuer Methoden der Qualitätssicherung und neue Abschlussarten im Hochschulbereich mit sich. Sie sollen zugleich zur Internationalisierung des deutschen Hochschulwesens beitragen. In diesen Zusammenhang fällt ebenso § 44 (1) Nr. 4 HRG von 1998, der neben der Habilitation, die eine weltweit einzigartige Qualifikationsart zum Hochschullehrer an Universitäten darstellt, nun auch gleichwertige wissenschaftliche Leistungen als gleichberechtigte Einstellungsvoraussetzungen für Professoren anerkennt.⁷⁸⁷

Mit der Fünften Novelle des HRG im Jahr 2002 wurde dann mit § 47 und § 48 die neue Kategorie des „Juniorprofessors“ bzw. der „Juniorprofessorin“ in die Personalstruktur der Universitäten eingeführt, in deren Rahmen in der Regel die zusätzlichen wissenschaftlichen Leistungen nach § 44 (1) und (2) Nr. 4 HRG von 1998 erbracht werden sollen. Die Juniorprofessur ist ein Beamtenverhältnis auf Zeit, das bei einer positiven Evaluation nach drei Jahren um nochmals drei Jahre verlängert werden kann.⁷⁸⁸ Sie dient der Stärkung der Position und der Selbständigkeit der Nachwuchswissenschaftler. Allerdings ist die Juniorprofessur nicht mit einer anschließenden Übernahme in die Professorenlaufbahn verbunden. Trotz des Vorteils der erhöhten

⁷⁸⁷ Der Verzicht auf eine Habilitation als Einstellungsvoraussetzung soll einerseits den gestiegenen Stellenwert der Lehre verdeutlichen, andererseits die wissenschaftliche Laufbahn für Frauen, die Familie und akademische Karriere miteinander vereinbaren wollen, attraktiver gestalten. Zur Gleichberechtigung und Förderung von Frauen an den Hochschulen wurde zusätzlich eine Reihe weiterer Regelungen in den Paragraphen des HRG von 1998 eingeführt. Vgl. beispielsweise §§ 2, 3, 5, 16, 42 HRG.

⁷⁸⁸ Vgl. § 48 (1) HRG von 2002.

Eigenverantwortung in der Aufgabenerfüllung besteht somit infolge dieser unverbindlichen Laufbahnstruktur weiterhin Unsicherheit in der akademischen Qualifizierungsphase.

Die Einführung der Juniorprofessur als Regelfall der akademischen Laufbahnstruktur bedeutete zugleich die Abschaffung der Habilitation in allen Fachrichtungen. Dagegen haben die Länder Bayern, Thüringen und Sachsen Klage vor dem Bundesverfassungsgericht eingelegt. In seiner Entscheidung vom 27. Juli 2004 (BVerfGE 2 BvF 2/02) erklärte das Bundesverfassungsgericht die Fünfte Novelle des HRG für nichtig. Im Urteil wurde die Juniorprofessur an sich als ein akademischer Qualifikationsweg nicht in Frage gestellt, vielmehr allerdings die Art und Weise, wie der Bund die Rahmenkompetenz für das Hochschulwesen genutzt hat. Das BMBF hat daher die früheren § 47 und § 48 wieder in das HRG aufgenommen und die Vorschriften zur Juniorprofessur daraus gestrichen.⁷⁸⁹ Belassen wurden aber die mit der Fünften Novelle veränderten Qualifikationsanforderungen für eine Professur in § 44 (1) und (2) HRG. Obwohl sie nicht mehr explizit im HRG festgeschrieben ist, gilt die Juniorprofessur damit weiterhin als wichtige Maßnahme, um Deutschland auch im internationalen Wettbewerb attraktiv zu machen. Sie wurde auch bereits in der Mehrzahl der Länder rechtlich verankert.⁷⁹⁰

Zur Entbürokratisierung des Hochschuldienstrechts wurde mit der Fünften Novelle in § 57 (a-f) HRG von 2002 eine Befristung von Arbeitsverträgen von wissenschaftlichem Personal eingeführt.⁷⁹¹ Dadurch sollte die bisherige Praxis vieler akademischer Forscher auf Habilitationsebene ohne Professur, die von einem befristeten Arbeitsverhältnis zum nächsten, hierbei oft auch von einer Universität zur nächsten, wechselten, von mehr Sicherheit in der Anstellung abgelöst werden. Tatsächlich führte die Regelung aber zum Ende vieler solcher wissenschaftlicher „Flickwerk“-Laufbahnen, wo sich die Betroffenen in ihren jeweiligen Fachgebieten hochqualifiziert und doch nicht weiter anstellungsfähig wiederfanden. Dies bedeutete zugleich einen starken Aderlass der wissenschaftlichen Landschaft in Deutschland.⁷⁹²

⁷⁸⁹ Grundsätzlich gelten für das Beschäftigungsverhältnis der bislang eingestellten Juniorprofessoren aber die Landesgesetze und das Bundesbesoldungsgesetz. Die Abschaffung der Fünften Novelle berührt daher deren Rechtsposition nicht unmittelbar.

⁷⁹⁰ Dazu zählen die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein.

⁷⁹¹ Diese Befristungsregelung wurde in der Sechsten Novelle durch eine Übergangsregelung bis 2005 ergänzt.

⁷⁹² Mit der Nichtigkeitserklärung der Fünften Novelle geht hierbei keine automatische Anstellung auf Lebenszeit für die betroffenen wissenschaftlichen Mitarbeiter einher, da weder diese noch die

Folgende Regelungen sind des Weiteren im Zuge der Deregulierung im Hochschulbereich mit der Vierten Novelle des HRG von 1998 bezüglich der Rahmenbedingungen der Hochschulen abgeschafft worden:

- § 23 (1) Satz 1 und (2) HRG von 1987: Detailregelungen zur Koordinierung von Forschungsvorhaben und zur Berichterstattung über Forschungsergebnisse,
- § 28 HRG von 1987: Vorschriften zur Exmatrikulation von Studierenden,
- § 37 (1) Satz 2 und 3, (2) Satz 2 und 3 HRG von 1987: Detailregelungen zur Mitwirkung an der Selbstverwaltung der Hochschulen,
- §§ 38, 39, 40 HRG von 1987: Detailregelungen über die Zusammensetzung der Hochschulgremien, Stimmrecht, Wahlen, Entscheidungskompetenzen der einzelnen Gremien und Öffentlichkeit,
- § 58 (3), § 59 (2), §§ 60 - 66 HRG von 1987: Vorschriften zur Organisation und Verwaltung der Hochschulen, wie Einheitsverwaltung, Materien der Fachaufsicht, Zusammenwirken von Land und Hochschule, allgemeine Organisationsgrundsätze, Leitung der Hochschule, Aufgaben zentraler Kollegialorgane, Fachbereiche, Gemeinsame Kommissionen, Studienbereiche, Wissenschaftliche Einrichtungen und Betriebseinheiten.⁷⁹³

Die Regelung der äußeren und inneren Verfassung der Hochschulen ist damit weitgehend eine Angelegenheit des jeweiligen Landeshochschulrechts. Folglich können nun auch Hochschulen in der Rechtsform einer Stiftung oder einer privatrechtlichen Gesellschaft errichtet werden. Ebenso wurden die Gestaltungsspielräume der Länder hinsichtlich der Organe und der Aufgaben der einzelnen Organe an den Hochschulen ausgeweitet. Das HRG regelt diesbezüglich lediglich noch die Rechtsform, die nach § 58 (1) HRG von 1998 weiterhin in der Regel Körperschaften des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen sind, nun aber auch in anderen Rechtsformen errichtet werden können, das Selbstverwaltungsrecht der Hochschulen (§ 58 (1) und (2) HRG von 1998), die Rechtsaufsicht des Landes und die weitergehende Aufsicht des Landes, soweit die Hochschulen staatliche Aufgaben wahrnehmen (§ 59 HRG von 1998).

Hochschule einen Vertragsbindungswillen für eine unbegrenzte Arbeitszeit hatten. Vgl. HRK-ONLINE NEWSLETTER [Statistik], 2004.

⁷⁹³ In einzelnen Ländern wurden diesbezüglich auch Experimentierklauseln in die Landeshochschulgesetze eingefügt.

Hinsichtlich einer Deregulierung im Bereich der Hochschulzulassung war bereits in § 32 (3) HRG von 1998 die Aufnahme eines hochschuleigenen Auswahlverfahrens in das allgemeine Auswahlverfahren für ca. 20 % der Studienplätze in bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen eingeführt worden. Für viele Hochschulen war jedoch der damit einhergehende Aufwand im Verhältnis zur geringen Quote zu hoch. Die Hochschulen forderten daher mehr Spielraum bei der Zulassung.

Tabelle 7: Deregulierung und neue Elemente im Zuge der Hochschulreform

Deregulierung	Neue Elemente
Detailregelungen zur Ordnung des Hochschulwesens Rahmenprüfungsordnungen Studienordnungen, Regelungen zur Studienreform	Akkreditierungsverfahren Evaluationen Bachelor und Master Leistungspunktsysteme
Habilitation nicht mehr als Regelfall	Anerkennung von gleichwertigen wissenschaftlichen Leistungen (Juniorprofessur) ⁷⁹⁴ (Befristungsregelung)
Detailregelungen zu Hochschulorganisation und -verwaltung	Neue Hochschulleitungsstrukturen möglich Neue Rechtsformen für Hochschulen möglich
Hochschulzulassung	Hochschuleigene Auswahlverfahren

Quelle: Eigene Darstellung.

Gemäß der Änderungen in § 31 und § 72 HRG durch die Siebte Novelle von 2004 lautet die neue Quotenverteilung für bundesweit zulassungsbeschränkte Studiengänge ab dem Wintersemester 2005/2006⁷⁹⁵ nun 20:60:20. 20 % der Studienplätze gehen an

⁷⁹⁴ Die neuen Elemente, die in Klammern stehen, gehören zur Fünften Novelle des HRG, die vom Bundesverfassungsgericht am 27.7.2004 für nichtig erklärt wurden und daher nicht ausdrücklich mit bundesweiter Geltung im HRG festgeschrieben sind. Hierbei hat sich die Juniorprofessur trotzdem als Reformelement durchgesetzt und ist seit 2002 in verschiedenen Landesgesetzen verankert.

⁷⁹⁵ Dazu müssen jedoch zuvor noch rechtzeitig die notwendigen Änderungen im Staatsvertrag der Länder über die Vergabe von Studienplätzen, in der Vergabeverordnung, in den Landeshochschulgesetzen und den Hochschulsatzungen geschaffen werden.

die Abiturbesten, die sich ihre Hochschule selber aussuchen dürfen, 60 % der Studienplätze werden durch die Hochschulen selbst vergeben und 20 % der Studienplätze nach Wartezeit. Die wesentlichen Kriterien für die Auswahl der Studienbewerber werden weiterhin in § 27 HRG geregelt, aber die Hochschulen können künftig dem Gesetzeslaut nach aktiver an der Zulassung mitwirken. Tabelle 7 zeigt einen zusammenfassenden Überblick über die Deregulierung und die gleichzeitig neu eingeführten strukturellen Elemente.

In Bezug auf die Leistungsorientierung der Hochschulen in Forschung und Lehre wurden folgende Regelungen mit der Vierten Novelle des HRG von 1998 neu eingeführt:

- § 5 HRG von 1998: Leistungsorientierte staatliche Hochschulfinanzierung auf der Grundlage von Zielvereinbarungen,
- § 6 HRG von 1998: Evaluation von Forschung und Lehre, Beteiligung der Studierenden an der Evaluation der Lehre,
- § 11 HRG von 1998: Neufestlegung der Regelstudienzeit,
- § 14 HRG von 1998: Verstärkte Studienberatungspflicht,
- § 15 (1) HRG von 1998: Einführung einer Zwischenprüfung in allen Studiengängen mit mindestens vier Jahren Regelstudienzeit,
- § 15 (2) HRG von 1998: „Freischuss“-Regelung in allen geeigneten Studiengängen zur Verkürzung der Studienzeiten,
- § 31 (2) HRG von 1998: Einführung einer Leistungsquote bei der Studienplatzvergabe für bis zu 25 % der Studienplätze im Ortsverteilungsverfahren der ZVS,
- § 44 (1) Nr. 2 HRG von 1998: Pädagogische Eignung als unbedingte Einstellungsvoraussetzung für Professoren.

Zusätzlich wurde im Rahmen der Dienstrechtsreform durch die Fünfte Novelle im Jahre 2002 ein Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung (ProfBesReformG) eingeführt, das neben einem Grundgehalt für Professoren Leistungsbezüge vorsieht.⁷⁹⁶ Für seither verbeamtete Professoren sowie für bereits verbeamtete Professoren, die freiwillig in die neue Besoldungsordnung wechseln wollen, gilt künftig die

⁷⁹⁶ Dazu wurde mit dem ProfBesReformG entsprechend der 2. Abschnitt des Bundesbesoldungsgesetzes (BBesG) geändert.

Bundesbesoldungsordnung W.⁷⁹⁷ Leistungsbezüge werden nach § 33 (1) BBesG aus Anlass von Berufungs- und Bleibeverhandlungen, für besondere Leistungen in Forschung, Lehre, Kunst, Weiterbildung und Nachwuchsförderung und für die Wahrnehmung von Funktionen oder besonderen Aufgaben im Rahmen der Hochschulselbstverwaltung oder der Hochschulleitung vergeben.⁷⁹⁸

Eine wichtige Gesetzesänderung des HRG, die weder mit Deregulierung noch mit Leistungsorientierung zu tun hat, fand mit der Sechsten Novelle des HRG von 2002 statt, in der in § 27 (4) HRG die Studiengebührenfreiheit für den ersten berufsqualifizierenden Abschluss in Deutschland bundesweit festgeschrieben wurde.⁷⁹⁹ Gegen dieses Gesetz läuft derzeit vor dem Bundesverfassungsgericht eine Klage der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt. Es bleibt hierbei abzuwarten, ob die Argumentation des Gerichts bei ihrem Urteil in eine vergleichbare Richtung tendieren wird, wie hinsichtlich der Abschaffung der Habilitation im Zuge der Einführung der Juniorprofessur.⁸⁰⁰

Innerhalb von drei Jahren nach Inkrafttreten der jeweiligen Bundesgesetze müssen sodann die einzelnen Landesgesetze den geänderten HRG-Vorschriften entsprechend angepasst werden. Hierbei sind einige rahmengesetzliche Regelungen abgeschafft worden, andere wurden neu eingeführt. Hinsichtlich der jeweiligen Reformvorhaben werden daher die einzelnen Landeshochschulgesetze nach Themen gegliedert dahingehend untersucht, auf welche Art und Weise in ihnen die neuen leistungsbezogenen Vorgaben des HRG umgesetzt wurden und, vor allem, inwieweit die rechtlichen Spielräume, die den Ländern hinsichtlich der Gestaltung der Hochschul-

⁷⁹⁷ Vgl. dazu BGBl. 2002 I Anlage II S. 690. Die Besoldungsordnung W gilt nach § 32 BBesG auch für hauptberufliche Leiter und Mitglieder von Leitungsgremien an Hochschulen, die nicht Professoren sind.

⁷⁹⁸ Juniorprofessoren sind grundsätzlich in der Besoldungsgruppe W1, während Professoren an Fachhochschulen, an Universitäten, an Kunsthochschulen sowie Hochschulpräsidenten, Vizepräsidenten, Rektoren und Prorektoren je nach näherer Maßgabe des Landesrechts in den Besoldungsgruppen W2 und W3 eingeordnet sind. Vgl. BGBl. 2002 I S. 691.

⁷⁹⁹ In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass die jüngste BAföG-Reform vom 1.4.2001 mehr Geld für die Studierenden sowie Verbesserungen bei den Freibeträgen und den Darlehenshöchstgrenzen gebracht hat. Vgl. BMBF [BAföG], <http://www.bmbf.de/de/892.php>, Stand: 15.9.2004, 15:45.

⁸⁰⁰ Diese Einschätzung hat sich in der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 26. Januar 2005 bestätigt, in der die Gültigkeit von § 27 (4) HRG aufgehoben wurde. Ähnlich wie beim Urteil über die Juniorprofessur lautete auch hier die Begründung des Gerichts, der Bund habe kein Gesetzgebungsrecht, weil bundeseinheitliche Regelungen im Sinne von Artikel 72 GG zur Wahrung der Rechts- oder Wirtschaftseinheit in der Frage der Studiengebühren derzeit nicht erforderlich seien. Vgl. KERSCHER [Karlsruhe], SZ vom 27.1.2005, S. 5.

landschaft aus der Deregulierung des HRG erwachsen sind, in die Landesgesetze eingebracht und an die Hochschulen weitergegeben wurden.

Die Reformen zielen insgesamt auf eine Verbesserung der erkannten strukturellen Schwächen im deutschen Hochschulsystem durch Deregulierung und Leistungsorientierung. Vor allem die vermehrte Hochschulautonomie im Zuge der Deregulierung ist ein Produkt der Reformdiskussion der 90er Jahre. Neusel fasst die Entwicklung folgendermaßen zusammen: „Während vor zwanzig Jahren den Universitäten die ‚Unfähigkeit zu Reformen‘ bescheinigt wurde, und sie sich mit wachsendem staatlichen Einfluß konfrontiert sahen, wird in der aktuellen Hochschulpolitik der Akzent auf die ‚Selbststeuerung‘ des Hochschulsystems gesetzt.“⁸⁰¹ Auch die Leistungsfähigkeit im Sinne von Effizienz und die Qualität von Hochschulsystemen und einzelnen Hochschulen ist in Deutschland ein vergleichsweise neues Thema und wird nach Gellert erst seit den 80er Jahren diskutiert.⁸⁰²

Rund 15 Jahre nach Beginn dieser Diskussionen finden sowohl im Bereich der Hochschulautonomie als auch im Bereich der Leistungsorientierung weitreichende Reformen statt, was ausdrucksvoll auf den Leidensdruck des deutschen Hochschulsystems hinweist. Gleichzeitig können daraus bereits Rückschlüsse auf eine bedeutende Veränderung in der Sicht des Staates gezogen werden, der bislang praktisch ausschließlich die Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume der Hochschulen bestimmt und ebenso die rechtliche Gleichwertigkeit der Abschlüsse wie auch der Institutionen gewährleistet hat. Damit zusammenhängend kann ein Wandel in der Auffassung konstatiert werden, derzufolge bisher die bundesweite Einheitlichkeit der Lebensbedingungen im Hochschulbereich durch Chancengleichheit beim Zugang und beim Abschluss gewährleistet wurde. Auch die Idee der Bildung scheint mit der verstärkten Leistungsorientierung, insbesondere im Bereich der Lehre, eine neue Bedeutung anzunehmen.

⁸⁰¹ NEUSEL [Selbstregulierung], 1993, S. 185. Wie die Autorin schreibt, hat sich inzwischen die Überzeugung herausgebildet, dass das Innovationspotential in den Hochschulen besser durch Selbstregulierung stimuliert wird, wodurch man sich gleichzeitig eine Erhöhung der Leistungsfähigkeit bei gleichbleibenden finanziellen Zuwendungen erhofft. Lange Zeit war die Einschränkung der Hochschulautonomie durch staatliche Kontrolle nach Gellert nicht als Problem oder gar Bedrohung angesehen worden. Seiner Meinung nach liegt die Ursache möglicherweise darin, dass das Bildungssystem in Deutschland schon immer als staatliche Agentur erfahren und begriffen wurde. Vgl. GELLERT [Strukturforschung], 1984, S. 228.

⁸⁰² Vgl. GELLERT [Strukturforschung], 1984, S. 222.

Die Reformen des HRG fügen sich in die Bestrebungen zur internationalen Harmonisierung der Studienstrukturen und zur Qualitätssicherung im europäischen Hochschulbereich im Rahmen des Bologna-Prozesses ein. Dies zeigt insbesondere die Einführung der gestuften Bachelor- und Masterabschlüsse sowie die Einführung von Leistungspunktsystemen, von Evaluationen und des Akkreditierungsrates. Die Reformen des HRG gehen aber zugleich über die in Bologna, Prag und Berlin formulierten Zielvorgaben der europäischen Integration im Hochschulbereich hinaus. Reformvorhaben, die nicht explizit im europäischen Kontext ablaufen, sind zum Beispiel die Bemühungen um mehr Autonomie der Hochschulen durch die Ermöglichung neuer Rechts- und Organisationsformen oder die geplante leistungsbezogene Zuweisung von Gehältern an Professoren wie auch von staatlichen Geldern an Hochschulen in Form von Globalhaushalten.

5.2 *Die Orientierung der Reformen am amerikanischen Vorbild*

Heutzutage ist es dank der vielen internationalen Systemanalysen und ländervergleichenden Untersuchungen im Hochschulbereich sehr einfach geworden, für die Verbesserung jedes einzelnen nationalen Hochschulwesens vielfältige Anregungen aus anderen Ländern einzuholen. Dies wurde aber auch bereits früher praktiziert, beispielsweise ist die amerikanische *research university* durch amerikanische Wissenschaftler entstanden, die im 19. Jahrhundert in Deutschland studierten und das Vorbild der deutschen Universität mit ihren Labors und Seminaren, in denen Forschung und Lehre verbunden wurden, nach ihrer Rückkehr in die USA auf leicht veränderte Weise in ihrem Heimatland einführten. So sind Wissenschafts- und Bildungsinstitutionen im Allgemeinen weitgehend hybride Produkte von Transfer- und Transplantationsprozessen.

In dieser Arbeit wird diesbezüglich die These aufgestellt, dass die Reformen im deutschen Hochschulsystem seit 1998 am Vorbild des amerikanischen Hochschulwesens ausgerichtet sind. Obwohl es hierbei auf den ersten Blick möglich erscheint, dass ebenso das englische Hochschulwesen beispielsweise mit seinen Bachelor- und Masterabschlüssen, für die deutschen Reformen Pate stand, steht jedoch in der deutschen Debatte wie auch in der öffentlichen Wahrnehmung insgesamt eindeutig das amerikanische Modell im Vordergrund. Gegner wie Befürworter der deutschen

Hochschulreformen sind sich einig, „dass die schiere globale Marktmacht der USA auch im Hochschulsektor herrscht“.⁸⁰³

Über die Überlegenheit des amerikanischen gegenüber dem reformbedürftigen deutschen Hochschulwesen schreibt zum Beispiel Clark Folgendes: „In the twentieth century, however, radically altered settings have put enormous pressure on a deeply entrenched framework to adapt and change. The old ways have not only been increasingly challenged at home, particularly in the post-1960 decades, but they have been outdistanced by the new tools and procedures of another nation, the United States, which, although initiated in the late nineteenth century, blossomed after World War II.“⁸⁰⁴ Dieser Eindruck resultiert nicht zuletzt daraus, dass die Vorteile des von Wettbewerb und Differenzierung geprägten amerikanischen Hochschulwesens ziemlich genau den als gravierend empfundenen Nachteilen des aktuellen deutschen Hochschulsystems entsprechen: Durchlässigkeit, Flexibilität, Effizienz, Leistungsorientierung, Spitzenleistungen in Forschung und Lehre, Anpassung an die Gegebenheiten der Massenausbildung, Abstimmung von Angebot und Nachfrage, internationale Attraktivität.

So sind die Hochschulen in den USA trotz des hohen Anteils von rund 66 % Studierenden pro Altersjahrgang⁸⁰⁵ zu großen Teilen nicht überlaufen. Es besteht Wettbewerb zwischen den verschiedenartigsten privaten und staatlichen Hochschulen, die Studienabschlüsse sind gestuft, die durchschnittliche Studienzeit beläuft sich auf circa fünf Jahre, die durchschnittliche Studienabbruchsquote liegt bei 6 bis 13 %. Die Finanzierung der amerikanischen Hochschulen erfolgt aus unterschiedlichen Quellen, wie Studiengelder, einzelstaatliche und bundesstaatliche Zuschüsse, Erträge aus eigenen Unternehmen, Spenden sowie Einkommen aus Stiftungskapital. Die Hochschulen verfügen über hohe Autonomie und professionalisierte Leitungsstrukturen. Professoren werden in ihren Leistungen in Forschung und Lehre evaluiert, ihr Gehalt ist leistungsbezogen. Es gibt ein gut funktionierendes System der akademischen Nachwuchsqualifizierung, das hohe Selbständigkeit bereits früh zulässt und viele der besten Nachwuchswissenschaftler international anzuziehen vermag.⁸⁰⁶

⁸⁰³ DRAKE [Bachelor], 2002, S. 12.

⁸⁰⁴ CLARK [Inquiry], 1995, S. 20.

⁸⁰⁵ Vgl. NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (NCES) [College] http://nces.ed.gov//programs/quarterly/Vol_5/5_4/4_1.asp, 2001, Stand: 4.9.2004, 12:14.

⁸⁰⁶ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 21 f.

Gerne wird in diesem Zusammenhang zudem auf die im Vergleich zu Deutschland besseren Forschungs- und Studienbedingungen hingewiesen, die an amerikanischen Hochschulen herrschen und viele ausländische Nachwuchswissenschaftler anziehen, wie auch auf die Dominanz von Forschern an US-amerikanischen Universitäten bei der Verleihung von wissenschaftlichen Preisen und bei wissenschaftlichen Publikationen.⁸⁰⁷ Ein weiterer Aspekt ist diesbezüglich die Vorherrschaft der amerikanischen Universitäten in weltweiten Rankings.⁸⁰⁸ Der Ökonom und Pädagoge Rosovsky drückte diese Situation so aus: „In these days when foreign economic rivals seem to be surpassing us in one field after another, it may be reassuring to know that there is one vital industry where America unquestionably leads the world: higher education. Between two-thirds and three-quarters of the world's best universities are located in the United States.“⁸⁰⁹

Wenn man nun auf die oben aufgestellte These zurückkommt, dass das amerikanische Hochschulwesen als Vorbild für die aktuellen deutschen Hochschulreformen dient, so folgt daraus, dass die wahrgenommenen Vorteile des US-Hochschulwesens ebenfalls für das deutsche Hochschulsystem nutzbar gemacht werden sollen. Da die Reformen des HRG sich hierbei maßgeblich auf gesetzliche Veränderungen beziehen, geschieht dieser Prozess in erster Linie durch die Übernahme ausgewählter struktureller Elemente. Die These lässt sich folglich anhand einer vergleichenden Betrachtung der strukturellen Charakteristika des amerikanischen Hochschulwesens mit den im deutschen Hochschulsystem eingeführten Reformmaßnahmen erhärten. Im folgenden Abschnitt wird daher das amerikanische Hochschulwesen in seinen strukturellen Eigenarten beschrieben.

Hierbei wird gleichzeitig der kulturelle Kontext, in den das amerikanische Hochschulwesen eingebettet ist, aufgezeigt. Denn für eine erfolgreiche Einführung von fremdkulturellen Elementen in das deutsche Hochschulsystem sind nicht nur die

⁸⁰⁷ Vgl. HUBER [Erfahrungen], 1993. Hier ist allerdings darauf hinzuweisen, dass im Ausland geborene und ausgebildete Forscher, vor allem aus England und Deutschland, in allen Disziplinen überdurchschnittlich zum wissenschaftlichen Erfolg der USA beitragen. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 153.

⁸⁰⁸ Im jüngsten weltweiten Ranking der Jiao-Tong-Universität in Shanghai von 2004 belegten amerikanische Universitäten beispielsweise die ersten zehn Plätze. Kriterien waren unter anderem die Zahl der veröffentlichten Artikel in den Zeitschriften „Nature“ und „Science“ der Forscher an den jeweiligen Hochschulen, die Zahl der weltweit am häufigsten zitierten Wissenschaftler in 21 Disziplinen sowie Nobelpreise. Vgl. FRITZ-VANNAHME [Alte Welt], Die Zeit vom 25.3.2004, S. 14.

⁸⁰⁹ ROSOVSKY [Highest], THE NEW REPUBLIC vom 13.7.1987, S. 13.

strukturellen, sondern auch die kulturellen Voraussetzungen wichtig. So ist das amerikanische Hochschulwesen, ebenso wie das deutsche, von überlieferten Traditionen, bestimmten Leitideen und Wertorientierungen hinsichtlich Bildung, der Rolle des Staates im Hochschulbereich und der Konzeption von Chancengleichheit geprägt.⁸¹⁰

Unter Verweis auf die den amerikanischen Strukturen zugrunde liegenden kulturellen Einflussfaktoren können sodann einerseits die Chancen für eine gelungene Einpassung der Reformelemente in struktureller wie kultureller Hinsicht in Deutschland abgeschätzt werden. Andererseits kann dadurch die Richtung aufgezeigt werden, in die sich das deutsche Hochschulsystem im Zuge seiner Abkehr von rechtlich gewährleisteter Gleichwertigkeit mit der Einführung von Deregulierung und Leistungsorientierung sowie, daraus folgend, verstärkter Differenzierung und Wettbewerb im Hochschulbereich bewegt.

Die Betrachtung des amerikanischen Hochschulwesens erfüllt hierbei noch einen weiteren Zweck. So besitzt es – trotz aller Vorteile – auch eine Reihe von Nachteilen. Diese werden ebenfalls in der Darstellung aufgezeigt, wodurch auf einer einseitigen Wahrnehmung der positiven Aspekte des amerikanischen Hochschulwesens entgegengewirkt wird. Gleichzeitig wird dadurch in Bezug auf die Übernahme amerikanischer Elemente in das deutsche Hochschulsystem bereits während der Implementierung die Möglichkeit geschaffen, diesen Nachteilen gezielt vorzubeugen.⁸¹¹

Das amerikanische Hochschulwesen wird im folgenden Abschnitt sowohl in struktureller als auch in kultureller Hinsicht mit seinen Vorteilen und Nachteilen beschrieben. Darauf aufbauend soll im Anschluss die These, dass mit den deutschen Reformen strukturelle Elemente aus dem amerikanischen Hochschulbereich übernommen werden, belegt werden. Gleichzeitig werden die kulturellen Voraussetzungen dieser Elemente bereits mit Blick auf eine erfolgreiche Übernahme in Deutschland herausgestellt. Sollte sich die These erhärten lassen, so kann anhand der Darstellung einerseits aufgezeigt werden, in welche Richtung das deutsche Hochschulsystem nach seiner Abkehr von der rechtlich garantierten Gleichwertigkeit tendiert. Andererseits wird es möglich, einen Beitrag vorab zur Vermeidung der wichtigsten Nachteile des amerikanischen Hochschulwesens im Zuge der Einführung der Reformen zu leisten.

⁸¹⁰ Dies zeigt sich zum Beispiel bereits daran, dass es schwierig ist, aufgrund seiner unglaublichen Vielfalt und Differenzierung sowie der nicht vorhandenen zentralstaatlichen Regulierung im Hochschulbereich vom amerikanischen „Hochschulsystem“ zu sprechen. Stattdessen bietet sich hier der Begriff „Hochschulwesen“ mit seiner vergleichsweise unscharfen Grenzziehung an.

6 Das amerikanische Hochschulwesen

6.1 Historische Entwicklung

Die geschichtliche Entwicklung des amerikanischen Hochschulwesens ist im Allgemeinen von zwei wichtigen Abschnitten geprägt. Der erste Zeitraum, der vom frühen 17. Jahrhundert bis ins späte 19. Jahrhundert reichte, wird oft als „*the age of the college*“ bezeichnet. Im Anschluss daran folgte „*the age of the university*“, welches noch heute andauert, und von der erfolgreichen Übernahme und strukturellen Integration der deutschen Idee der Freiheit von Forschung in den amerikanischen Hochschulbereich geprägt ist.⁸¹² Die daraus entstehenden eigenen akademischen Organisationsstrukturen basieren zugleich auf dem egalitären, demokratischen Gedanken des weitgehend offenen Zugangs für alle Studienbewerber sowie auf einer ausgeprägten *service*-Orientierung der Hochschulen hinsichtlich der Gesellschaft und des Einbezugs von anwendungsorientierten Fächern, wie Ackerbau, in die Hochschulen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg weitete sich dann das finanzielle Engagement der Bundesregierung durch massive Investitionen in Forschung wie auch in die Subvention von Studienbewerbern aus, beginnend mit der Förderung von Kriegsheimkehrern, ein Prinzip, das anschließend auf alle Studierenden übertragen wurde.⁸¹³ Die amerikanischen Universitäten wurden gleichzeitig von diversen privaten Stiftungen und der Industrie großzügig in der Forschung unterstützt, wodurch es ihnen möglich wurde, sich in diesem Bereich mit ihren Leistungen an der Weltspitze zu positionieren.

Mit dem verschärften institutionellen Wettbewerb entwickelten die Hochschulen zunehmend betriebswirtschaftliche Formen der Leitung und nahmen auch andere unternehmerische Eigenarten, wie zum Beispiel das Marketing der eigenen Institution, an. Eine wichtige Rolle spielte hier der *college*-Sport, vor allem in den Sportarten Basketball und Football. Mit der Erhöhung der Bildungsbeteiligung von Frauen, Schwarzen und anderen Minderheiten sowie älteren Studierenden im Hochschulbereich nach 1950 stellte sich zunehmend die Frage nach den Inhalten, die ein *college*-Studium

⁸¹¹ Vgl. dazu auch ZANINELLI [Modell], 1995.

⁸¹² Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 116.

⁸¹³ Vgl. SKOCPOL [G.I. Bill], 1997, S. 95.

vermitteln sollte. Positionen oszillierten hier zwischen der Betonung von gemeinsamen Inhalten auf der einen und Spezialisierung auf der anderen Seite.⁸¹⁴

6.1.1 Die Ära der allgemeinbildenden *colleges*

Bereits sehr früh nach der Besiedlung des neuen Kontinents durch die europäischen Auswanderer zeigte sich das starke Verlangen seitens der englischen Siedler, eine Institution für höheres Lernen zu gründen. Davon zeugt folgender Auszug aus dem damals gegründeten Blatt *New England's First Fruits* von 1634: „After God had carried us safe to New England and we had builded [*sic*] our houses, provided necessaries for our livelihood, reared convenient places for God's worship, and settled the civil government: one of the next things we longed for and looked after was to advance learning and perpetuate it to posterity.“⁸¹⁵ Im Jahre 1638 wurde sodann Harvard College nach dem Beispiel der englischen *colleges* als erste Einrichtung zur Ausbildung von Geistlichen auf amerikanischem Boden gegründet.

Bis zur Amerikanischen Revolution 1776 entstanden acht weitere *colleges*, die sich ebenfalls den von Harvard proklamierten Prinzipien verschrieben, der Ausbildung von weltlichen Führern, die sich dem Gemeinwohl verpflichtet fühlten, und der Vorbereitung eines gelehrten Klerus.⁸¹⁶ Das Curriculum basierte auf einer Kombination von mittelalterlichen und religiösen Studien sowie den Künsten und Literatur. Es umfasste neben Griechisch, Latein, Hebräisch in Anlehnung an die klassischen Disziplinen des Trivium und des Quadrivium Logik, Rhetorik, Philosophie, Ethik, Metaphysik, Mathematik und klassische Sprachen. Wie in Europa bildeten diese Fächer einen Kanon von Wissen, der nicht in Frage gestellt werden durfte oder wurde. Gleichzeitig galten diese Kenntnisse weniger als Statussymbol, sie wurden vielmehr als essentiell notwendig für die erfolgreiche Ausübung eines Berufs in Medizin, Jura und Theologie erachtet.

⁸¹⁴ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 245.

⁸¹⁵ Zitat aus LUCAS [Education], 1994, S. 103 f.

⁸¹⁶ Diese waren das College of William and Mary (1663), die Colleges of New Haven (1701, später in Yale University umbenannt), Philadelphia (1740, die spätere University of Pennsylvania), New Jersey (1746, später in Princeton University umbenannt), Rhode Island (1764, die spätere Brown University), King's College (1754, später in Columbia University umbenannt), Queen's College (1766, später Rutgers University) und Dartmouth College (1769). Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 105.

Die kolonialen *colleges* waren sehr kleine Institutionen mit höchstens etwas mehr als hundert eingeschriebenen Studenten. Sie erreichten damit zu keiner Zeit die Mehrheit der Bevölkerung. Der englischen *college*-Tradition folgend waren die amerikanischen *colleges* zumeist Lebensorte, an denen die Studenten vier Jahre lang gemeinsam lernten und auch wohnten. Ziel war es hierbei, nicht zuletzt unter den Studenten ein soziales, moralisches und intellektuelles Zusammenleben zu fördern. Die charakterliche Erziehung wurde grundsätzlich als genauso wichtig erachtet wie das Lernen an sich.⁸¹⁷ Das Studium schloss mit einem *bachelor*-Abschluss ab.

Nach der amerikanischen Revolution war die Zukunft der *colleges* zunächst unsicher. Die wichtigste Frage war diesbezüglich, ob die Institutionen höheren Lernens, die unter monarchischen Verhältnisse entstanden und mit aristokratischen Vorstellungen verbunden waren, den Bedürfnissen der entstehenden Demokratie angepasst werden konnten. In den USA wird Bildung seither in engem Zusammenhang mit Demokratie gesehen. Diese Einstellung basiert auf der These, dass die Herstellung gleicher Bildungschancen, also die Einlösung des demokratischen Ideals allgemeiner Bildungsgerechtigkeit, eine der zentralen Grundlagen für die Stabilität und kontinuierliche Konsolidierung eines demokratisch verfassten Gemeinwesens ist: Nur "gebildete" Bürger verfügen über jene Voraussetzungen, die zur späteren Wahrnehmung ihrer demokratischen Rechte und Handlungsmöglichkeiten unabdingbar sind.⁸¹⁸

Eine weitere Frage war die Finanzierung der *colleges*. Studiengebühren bildeten die Hauptquelle ihrer Einnahmen, wobei bereits zu Anfang Stipendien für Bedürftige eingerichtet worden waren. Da diese häufig in Anspruch genommen wurden, bewegten sich viele *colleges* kontinuierlich nah am Rande der Insolvenz. Zwar gab es vereinzelte Spenden oder größere Stiftungen, wichtig wurden in diesem Zusammenhang aber vor allem staatliche Gelder. Im Gegenzug für die staatliche finanzielle Unterstützung ließen die *colleges* begrenzte öffentliche Repräsentation in ihren *governing boards*, ihren Aufsichtsräten, zu, gaben dafür aber keine Kompetenzen hinsichtlich der Regelung ihrer internen Angelegenheiten ab.

⁸¹⁷ An den kleinen *colleges* wurden diese Ziele zumeist erreicht. Aber mit der zunehmenden Zahl von Einschreibungen ab 1700 führte die Überfüllung der Wohnquartiere diesbezüglich langsam zu vermehrten Problemen mit studentischen Verhaltensweisen. Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 109 f.

⁸¹⁸ So argumentiert zum Beispiel der amerikanische Soziologe Lipset, dass ein höheres Maß an Schulbildung den geistigen Horizont der Bürger erweitert, ihnen die genuin demokratische Tugend der Toleranz gegenüber Andersdenkenden vermittelt, ihre Fähigkeit zu rationalen

Eine bedeutende Episode in der Geschichte des amerikanischen *colleges* bildete in diesem Zusammenhang das Urteil des Supreme Court im Jahre 1819 bezüglich des Falles *Dartmouth College vs. Woodward*. Hier wurde entschieden, dass das 1769 gegründete Dartmouth College, ursprünglich eine Stiftungsinstitution der britischen Krone, eine private Einrichtung war und ihr Besitz kein öffentliches Eigentum darstellte, da mit der staatlichen Gründungsurkunde die staatlichen Verfügungsrechte auf die Institution selbst übergegangen seien, auch wenn diese hauptsächlich aus öffentlichen Mitteln finanziert werde. Hinsichtlich der Bedeutung für den rechtlichen Status einer Stiftungsinstitution wurde folglich die kontrollierende und verantwortliche Instanz der Hochschule über ihre finanzierende Instanz gestellt.⁸¹⁹ Die einzelstaatliche Gesetzgebung wurde in der Folge von der direkten Kontrolle über die akademischen Einrichtungen, die sie genehmigt hatte, ausgeschlossen. Ausnahmen waren lediglich ausdrücklich als staatlich festgelegte Bildungsinstitutionen, die aus einzelstaatlichen Geldern finanziert wurden.⁸²⁰

Die Folgen dieses Urteils in Bezug auf die damit vorgenommene Unterscheidung zwischen öffentlichen und privaten *colleges* sind unter Historikern umstritten. Während es auf der einen Seite private Stifter zur Gründung von Bildungseinrichtungen ermutigte, ließen die Einzelstaaten auf der anderen Seite privaten Institutionen weiterhin finanzielle Mittel im Austausch für Repräsentation in ihren *boards* zukommen, in den Worten von Christopher Lucas „treating them more as philanthropic community agencies than as arms of the state“⁸²¹. Im geschichtlichen Rückblick hat das Urteil jedoch letztlich an *colleges* und später auch an *universities*, die nicht explizit als öffentliche Einrichtungen gegründet wurden, zu sinkenden staatlichen Zuweisungen sowie zu abnehmender staatlicher Einmischung geführt.

Im späten 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde mit viel privatem Engagement und hohem Interesse der Öffentlichkeit in höhere Bildung eine Vielzahl unterschiedlicher *colleges* gegründet. Dazu trugen nicht zuletzt Rivalitäten zwischen Einzelstaaten, verschiedene konfessionelle Loyalitäten, steigende Bevölkerungszahlen

Wahlentscheidungen erhöht und sie davon abhält, extremen Lehren anzuhängen. Vgl. Lipset [Soziologie], 1962, S. 36 ff. und Wasser [Bildung], 1997, S. 14 ff.

⁸¹⁹ Vgl. BOYER [Vision], 1993, S. 269.

⁸²⁰ Vgl. BRUBACHER / RUDY [Transition], 1976, S. 33 ff. Der Begriff „staatlich“ wird im Folgenden hinsichtlich der amerikanischen Hochschulen für akkreditierte Institutionen in einzelstaatlicher Trägerschaft verwendet.

⁸²¹ LUCAS [Education], 1994, S. 116.

und die Expansion nach Westen bei.⁸²² Den starken Drang zur Gründung von *colleges* beschreibt Lucas folgendermaßen: „Everywhere the mania for founding colleges raged on uncontrolled.“⁸²³ Der Historiker Frederick Rudolph verglich den hier vorherrschenden Unternehmergeist mit derselben Einstellung, die das Bauen von Kanälen, Baumwollanbau, Ackerbau und die Goldsuche antrieb.⁸²⁴ Stets wurden hierbei das Lernen und seine Bedeutung für das Allgemeinwohl betont, um Anwendungen von Elitismus durch höheres Lernen möglichst auszuschließen.⁸²⁵ Bis zum Beginn des Bürgerkrieges 1861 existierten nach Tewksbury 182 *colleges*, während zuvor 512 *college*-Gründungen gescheitert waren.⁸²⁶

An diesen *colleges* des 19. Jahrhunderts unterrichteten in der Regel Tutoren und Professoren. Tutoren waren meist *college*-Abgänger, die für eine befristete Dauer angestellt waren, während sie in der Regel auf dauerhafte Anstellungen als Geistliche warteten. Professoren waren in der Regel als Tutoren tätig gewesen und verfügten über *post-baccaulaureate* Erfahrungen in einer der etablierten Professionen Jura, Medizin oder Theologie, die sie außerhalb des *colleges* gesammelt hatten. Generell waren sie fachlich nicht spezialisiert, sondern unterrichteten eine Reihe verschiedener Fächer. Mit dem Curriculum wurde seit Beginn des 19. Jahrhunderts zunehmend an amerikanischen *colleges* experimentiert, sei es dass Latein und Griechisch durch die aufkommenden naturwissenschaftlichen Fächern ersetzt wurden, sei es, dass Studenten zwischen klassischen und mathematisch-physischen Fächern wählen durften.⁸²⁷

Der *college*-Präsident führte über allem die Aufsicht. Er war einem nicht ortsansässigen *board of trustees* verantwortlich, und stand damit häufig nur sich selbst Rede und Antwort. Seine Autorität in allen Managementfragen bezüglich des *colleges* war absolut. Als Kompromiss mit dem Lehrpersonal bildete sich jedoch an manchen *colleges* heraus, dass Entscheidungen über Zulassung, akademische Standards und

⁸²² Die *colleges* wurden in diesem Zusammenhang begründet, um die Zivilisation voranzutreiben. Um einen ländlichen *college* Campus herum entwickelte sich dann oft eine Stadt. Vgl. KELLER [Erbe], SZ vom 21.6.2004, S. 10.

⁸²³ LUCAS [Education], 1994, S. 117.

⁸²⁴ Vgl. RUDOLPH [College], 1965, S. 48.

⁸²⁵ “The ‘common man’ of plain and homely virtues was likewise venerated, no less than the self-made millionaire; but in both cases it was widely accepted that little or no formal learning was needed to make one’s way or to achieve success in the rough and tumble of social life.” LUCAS [Education], 1994, S. 122.

⁸²⁶ Vgl. TEWKSBURY [Founding], 1932, S. 15 und 28. Zum Vergleich gab es in England mit 23 Millionen Einwohnern lediglich vier Colleges, während Ohio mit 3 Millionen Einwohnern zeitweise 37 Colleges besaß. Vgl. RUDOLPH [College], 1965, S. 47.

Spezifika des Curriculum von den Fakultätsmitgliedern gefällt wurden. Bereits früh entstand diesbezüglich eine Differenzierung zwischen der *college*-Administration und den akademischen Lehrern.⁸²⁸

Nach dem amerikanischen Bürgerkrieg fand sich das akademische Leben in Amerika in einem tiefgreifenden Wandel wieder. So verfünffachte sich die Zahl der eingeschriebenen Studenten von rund 62 000 im Jahre 1870 über 157 000 im Jahre 1890 und auf mehr als 355 000 im Jahre 1910.⁸²⁹ Diese Entwicklung wurde von starken sozialen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Faktoren vorangetrieben: Die Industrialisierung und die Verstädterung in Verbindung mit dem Willen, die rasch verschwindende *western frontier* vollständig zu besiedeln, das Entstehen neuen wissenschaftlichen und technologischen Wissens und insbesondere das Kapital, das aus den akkumulierten Vermögen von Großindustriellen für die Gründung von Institutionen zur Verfügung stand. Gleichzeitig mutete die *college*-Tradition mit der Säkularisierung der amerikanischen Gesellschaft und dem damit einhergehenden Bedeutungsverlust der Ausbildung von Geistlichen an *colleges* sowie mit dem aus Deutschland stammenden Ideal der Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre an Universitäten in zunehmendem Maße archaisch und überkommen an. Einen Beitrag zur Erneuerung der *colleges* aus der Zeit vor dem Bürgerkrieg leistete hierbei nicht zuletzt die Ablösung einer Generation von alternden, reformunfreudigen *college*-Präsidenten.

In den aufkommenden Diskussionen um die Neudefinition von *colleges* wie auch immer mehr um die Definition von Universitäten in den USA betonten *college*-Präsidenten wie auch Industrie- und Wirtschaftsbesitzer von Beginn an die herausragende Bedeutung des praktischen Nutzens von Wissen und die Verbindung von akademischem Lernen mit der Berufspraxis. Der damals amtierende Präsident von Harvard, Charles Eliot, sagte dazu beispielsweise Folgendes: „There is no danger in any part of the university that too much attention will be paid to the sciences ordinarily supposed to have useful application. The problem is to get enough attention made to them.“ Auf ähnliche Weise äußerte sich der Stahlmagnat Andrew Carnegie: „College education as it exists is fatal to success in that domain [of business affairs and industry].“⁸³⁰

⁸²⁷ Vgl. RUDOLPH [College], 1965, S. 113.

⁸²⁸ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 124 f.

⁸²⁹ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 140.

⁸³⁰ Beide Zitate stammen aus LUCAS [Education], 1994, S. 145.

Gleichzeitig wurde von Kritikern im Zuge der stattfindenden akademischen Reform vor allem das Konzept der Demokratie genannt. Für manche sollte damit die grundsätzliche Gleichwertigkeit aller Arten und Formen von Wissen anerkannt werden, andere verfolgten diesbezüglich das Ziel von veränderten Zugangsregelungen, um die Teilnahme verschiedener gesellschaftlicher Gruppen an höherer Bildung zu gewährleisten. Wieder andere wollten unter Bezug auf Demokratie eine erhöhte *service-*Funktion der *colleges* gegenüber der Gesellschaft erreichen. Demokratische Ideale wurden schließlich bemüht, um die Meinung durchzusetzen, dass *colleges* in der Entscheidung, was wem gelehrt wurde, sich dem Willen des Volkes und nicht dem einer geschlossenen Zunft von Akademikern fügen sollten. Die klare Tendenz der Forderungen wies hierbei in die Richtung von berufsorientiertem Lernen in allen Bereichen.⁸³¹ In der Folge verwischte in zunehmendem Maße die althergebrachte Unterscheidung zwischen Berufen, für deren Ausbildung bislang eine Lehre genügt hatte, und den Professionen, deren Ausübung eine *college*-Ausbildung voraussetzte.

Der Trend zur Anwendungsorientierung in höherer Bildung zeigte sich besonders deutlich in der Entstehung von *land-grant colleges* im Anschluss an den Morrill Land-Grant Colleges Act von 1862.⁸³² Damit wurden den Einzelstaaten vom Bundesstaat finanzielle Anreize geboten, damit sie ihr höheres Bildungswesen diversifizierten, insbesondere durch die Schaffung von Institutionen für Agrarwesen und Ingenieurwesen.⁸³³ Dies brachte nach der Northwest Ordinance von 1787 einen zweiten Schub hinsichtlich der Gründung von staatlichen *colleges*. Kerr schreibt über die Auswirkungen: „The land grant movement brought schools of agriculture and engineering (in Germany relegated to the *Technische Hochschulen*), of home economics and business administration; opened the doors of universities to the children of farmers and workers, as well as of the middle and upper classes; introduced agricultural experiment stations and service bureaus.“⁸³⁴

⁸³¹ Vgl. BRUBACHER/RUDY [Transition], 1976, S. 116 f.

⁸³² Das Konzept basierte auf bundesstaatlichen Schenkungen von Land an die Senatoren der Einzelstaaten, wovon diese anschließend Anteile verkaufen konnten, deren Erlös an anwendungsorientierte Colleges im obigen Sinne gehen sollte. Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 148.

⁸³³ Die *land-grant colleges* boten oft gleichzeitig auch ein klassisches Curriculum an. Hierbei herrschten über das Verhältnis von angewandten zu theoretischen Inhalten teilweise erbitterte Kontroversen zwischen Lehrkörper und Mitgliedern der *boards of trustees*. Da die Bundesregierung aber keine Leitlinien dazu erteilte, konnte jede Institution letztlich selbst verschiedene Lösungen ausprobieren. Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 151.

⁸³⁴ KERR [Uses], 1982, S. 15. Hervorhebung im Original.

Neben der Demokratisierung durch die Öffnung der Hochschulen für alle sozialen Klassen⁸³⁵ und der Einführung von verstärkter Anwendungsorientierung in höherer Bildung wurde die finanzielle Unterstützung der Einzelstaaten an ihre jeweiligen staatlichen *colleges* verlässlicher gestaltet, auch wenn diese weiterhin versuchten, *colleges* beispielsweise durch Studiengebühren und den Verkauf von Agrarerzeugnissen selbstfinanzierend zu gestalten. Die öffentlichen Colleges wurden mit den Jahren zu einem Quell bürgerlichen Stolzes sowie zu einem Symbol von Fortschritt und vielseitigen Fertigkeiten und Kenntnissen.

Bis in die 1870er existierten noch keine *high schools* als vorbereitende Institutionen für den Zugang zum *college*. Mit der Ausweitung der höheren Bildungseinrichtungen brachten die Studenten insofern nur selten ausreichende Voraussetzungen für akademische Tätigkeiten mit. Viele *colleges* boten folglich Vorbereitungskurse in speziell dafür eingerichteten *departments* an. Im Laufe der Jahre entwickelten sich jedoch in den Einzelstaaten je eigene Systeme der Zertifizierung für die sekundären Schulen, die bereit und dazu in der Lage waren, ihren Schülern die notwendigen Voraussetzungen für einen *college*-Besuch zu vermitteln. Bis zur Jahrhundertwende waren die vorbereitenden *college departments* aufgrund der zunehmenden Verknüpfung von *high schools* mit *colleges* auf der Basis von Zertifikaten weitgehend obsolet geworden. Dies beeinflusste und steigerte zugleich die Rolle von Bildungsinstitutionen stark.⁸³⁶

Während die *colleges* bislang nur junge weiße Männer ausgebildet hatten, gab es ab 1850 zunehmend Bildungsinstitutionen für Frauen, die eigene akademische Abschlüsse vergaben. Diese Entwicklung wurde von einer Bewegung begleitet, die gegen viel Widerstand Frauen den Zugang zu den reinen Männer-*colleges* eröffnen wollte. Während Institutionen im Westen des Landes Frauen bereits ab den 1860ern zuließen, brauchten *colleges* an der Ostküste vergleichsweise rund zehn Jahre länger dazu. In den 1890er Jahren betrug die Quote der Beteiligung junger Frauen an einer *college*-Ausbildung bereits rund 30 %, ein Anteil, der bis 1920 auf 47 % steigen sollte.⁸³⁷

Ebenfalls um die 1850er sind die Anfänge einer Bewegung anzusetzen, die Bildungsmöglichkeiten für farbige Amerikaner ausweiten wollten. Zunächst im Norden

⁸³⁵ Diese Veränderung beschreibt Kerr auf etwas pathetische Weise so: "The cloister and the ivory tower were destroyed by being thrown open to all qualified corners." KERR [Uses], 1982, S. 47.

⁸³⁶ Vgl. GRAHAM [Community], 1974, S. 6.

mit der Gründung einer Reihe von *colleges* für Schwarze erfolgreich, wurde die Idee, dass Farbige eine Ausbildung erhalten können sollten, einige Jahre nach dem Ende des Bürgerkrieges auch im Süden immer mehr anerkannt. Hier nahm sich insbesondere das Freedman's Bureau (1862-1872) der Aufgabe der Gründung von *colleges* für Schwarze an. Grundsätzlich sollten sie ein Curriculum anbieten, das dem an weißen *colleges* entsprach. Allerdings war dem faktischen Bildungsangebot dieser Institutionen der Name *college* kaum angemessen. Sie waren außerdem stark unterfinanziert.

Eine wichtige, aber in ihrer Wirkung dennoch marginale Unterstützung kam diesbezüglich im Jahre 1890 mit dem dritten Land-Grant Act, der den Einzelstaaten finanzielle Anreize für die *college*-Ausbildung von Farbigen bot.⁸³⁸ Mit dem Urteil des Supreme Court von 1896 im Fall *Plessy vs. Ferguson* wurde dann das Prinzip „separate, but equal“ – getrennt, aber gleichwertig – bekräftigt. Bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts sollte hinsichtlich der höheren Bildungsinstitutionen für Farbige und ihres Verhältnisses zu weißen *colleges* die Trennung gegenüber der Gleichwertigkeit überwiegen.

Das amerikanische tertiäre Bildungswesen war bis ins letzte Viertel des 19. Jahrhunderts von der Existenz einer Vielzahl kleinerer, in ihrer Trägerschaft wie in ihren fachlichen Angeboten teilweise sehr unterschiedlichen *colleges* geprägt. Dadurch wurde nicht zuletzt eine *college*-Konzeption von höherer Bildung im amerikanischen Bewusstsein verankert. Die Ära des *colleges* sollte aber nach 1880 von der Ära der *universities* abgelöst werden.⁸³⁹

6.1.2 Die Entstehung der forschungsorientierten *universities* ab 1880

Bereits um die Mitte des 19. Jahrhunderts waren Akademiker, die an den international neu entstehenden wissenschaftlichen Disziplinen teilhaben wollten, aus den USA nach Europa, und hier insbesondere nach Deutschland, gereist, um sowohl in diesen Fächern als auch in den neuen Methoden der Forschung unterwiesen zu werden. Denn die rings in ihrem Land verstreuten amerikanischen *colleges* boten ihnen kein

⁸³⁷ Bekannte Frauen-*colleges* waren zum Beispiel Barnard, Bryn Mawr, Mount Holyoke, Radcliffe, Smith, Vassar und Wellesley. Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 156.

⁸³⁸ Schätzungen zufolge existierten um 1900 weniger als die Hälfte der rund 40 privaten, 17 staatlichen und über 200 kirchlichen *colleges*, die bald nach dem Bürgerkrieg gegründet worden waren. Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 160 ff.

⁸³⁹ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 116.

geeignetes Umfeld dafür.⁸⁴⁰ Bis zur Jahrhundertwende waren auf diese Weise circa 10 000 Amerikaner mit den neuen wissenschaftlichen Disziplinen und Forschungsmethoden in Kontakt getreten, die jeweils schubweise nach ein paar Jahren voller Anerkennung für die europäischen Universitäten in ihr Heimatland zurückkehrten. Hier wollten sie nun ihre neuen Kenntnisse einbringen, und, wie Clark schreibt, die als Moskitoschwärme empfundenen *colleges* durch adlergleiche Universitäten ersetzen: „For them the time had come for the university, in the form of new institutions or enlarged colleges, to replace mosquitoes with eagles that could soar with the best that Europe offered.“⁸⁴¹

In diesem Prozess spielten weder die nationale Regierung noch eine Runde ausgewählter akademischer Oligarchen eine entscheidende Rolle. Die amerikanische Variante der Universität wurde insofern nicht aus einem umfassenden Plan von oben, sondern vielmehr aus einer Jahrzehnte dauernden Phase des Diskutierens und Ausprobierens der Reformer an den existierenden *colleges* geboren. Zunächst wurde versucht, die neuen Disziplinen und die neue wissenschaftliche Methode der Forschung durch horizontale Angliederung von *departments* in die *colleges* zu integrieren. Diese Bemühungen schlugen jedoch bald fehl, nicht zuletzt, da ein amerikanischer *bachelor*-Abschluss nach vier Jahren nicht mit einem europäischen Universitätsabschluss vergleichbar war. Sodann wollte man daher die neuen Elemente im Anschluss an die historisch beibehaltene Ebene des *colleges* auf einer höheren akademischen Ebene institutionalisieren.

Die erste Institution, die diese neue Konzeption verwirklichte, war die John Hopkins University, die im Jahre 1876, ausgestattet mit einem sehr hohen Grundvermögen, als *graduate school* mit starker Betonung auf Forschung eröffnet wurde.⁸⁴² Sie hatte Flexner zufolge einen entscheidenden Einfluss auf das amerikanische Hochschulwesen, in seinen Worten „the most stimulating influence that higher education in America had ever known“⁸⁴³. So brachte die John Hopkins University außerordentlich hohe

⁸⁴⁰ Storr schreibt über die Bedingungen zu Forschung an den *colleges*: „However open the minds of some academics might be, the mode of instruction in the college was not designed to promote inquiry.“ STORR [Beginning], 1973, S. 20 f.

⁸⁴¹ CLARK [Inquiry], 1995, S. 119.

⁸⁴² John Hopkins Ausgangsvermögen betrug etwa soviel, wie Harvard, das reichste *college*, erst nach zweieinhalb Jahrhunderten angesammelt hatte. Dieses Geld wurde an der neu entstandenen Universität insbesondere für die Finanzierung von Labors und Seminaren, für die Gehälter von Professoren und für Stipendien benötigt. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 120.

⁸⁴³ Zitat aus KERR [Uses], 1982, S. 13.

akademische Standards, eine Erneuerung der medizinischen Ausbildung, die Einführung von *departments*, die Entstehung von Forschungsinstituten und von wissenschaftlichen Verlagen mit sich. Es wurde hierbei zunächst versucht, den *undergraduate* Bereich aus der neuen Institution auszuschließen. Dies erwies sich jedoch als nicht möglich: *Undergraduates* waren für das Überleben und den Erfolg der Institution in verschiedener Hinsicht notwendig. So entsprachen sie der öffentlichen Erwartung, was höhere Bildung ausmachte, sie brachten mit ihren Gebühren Gelder ein und sie bildeten eine lokale Rekrutierungsbasis für den *graduate* Bereich.⁸⁴⁴

Während hunderte der existierenden, kleinen *colleges* beschlossen, ihren Fokus wie bisher auf der *undergraduate* Ausbildung zu belassen, investierten die traditionell führenden *colleges*, wie Harvard, Yale und Princeton, nach dem Beispiel von John Hopkins, oftmals allerdings erst nach anfänglichem Zögern ebenfalls in Forschung und boten eine teilweise auf Forschung basierende Ausbildung an. Unter Beibehaltung des vierjährigen *undergraduate* Studiums wurde dann auf einer höheren akademischen Stufe allmählich eine *graduate* Ausbildung formalisiert, die zur Verleihung von Doktorgraden berechtigt war.

Diese Entwicklung war stark von den existierenden Gegebenheiten an den *high schools* und *colleges* beeinflusst. So waren die sekundären Schulen in den USA weniger akademisch ausgerichtet als ihre Gegenstücke in Europa. Diese amerikanische Eigenart wurde durch die landesweite Einführung von öffentlichen Gesamtschulen im Sinne von Horace Mann bestärkt, die ein breites Spektrum an Fächern für eine teilweise sehr gemischte Schülerschaft angeboten.⁸⁴⁵ Im Anschluss an die *high school* gingen die Schüler dann aufs *college*, wo sie während des vierjährigen Ausbildungsprogramms eine allgemeine Grundbildung erhielten. Die Colleges dienten hier zumeist „in loco parentis“, also als Stellvertreter für die Eltern.⁸⁴⁶ Clark beschreibt die angehenden Studenten in Amerika diesbezüglich als „culturally defined as ‘kids’ still in need of a general or liberal education to deepen the mind and gentle the soul“.⁸⁴⁷ Auch im Zuge der neu aufkommenden Disziplinen und der Forschungsorientierung während des späten

⁸⁴⁴ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 120.

⁸⁴⁵ Über diese Offenheit im Einbezug der unterschiedlichsten Fächer und Schüler in den Schulen schreibt Graham: “The common theme [...] was that schools should take account of children’s individual differences, that flexibility and not rigidity should characterize classroom practices.” GRAHAM [Community], 1974, S. 17.

⁸⁴⁶ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 175.

⁸⁴⁷ CLARK [Inquiry], 1995, S. 43.

19. Jahrhunderts blieb das amerikanische *college*-Curriculum daher weiterhin an einer Ausbildung von Generalisten, nicht von Spezialisten orientiert. Eine Spezialisierung erfolgte erst mit dem Beginn eines fachlich ausgerichteten *graduate* Studiums.

Einen wichtigen Beitrag zu diesen Studienstrukturen leistete auch das aus Deutschland stammende Konzept der Lehr- und Lernfreiheit. So führte der neue Präsident von Harvard, Charles Eliot, nach seiner Rückkehr aus Deutschland im Jahre 1869 entgegen der traditionellen Praxis des starren, einheitlichen *bachelor*-Curriculums das System der so genannten *free electives* mit Wahlfächern im *undergraduate* Studium ein, worauf eine Jahrzehnte lange Auseinandersetzung von Gegnern und Befürwortern dieses neuen Systems folgte. Der Streit entzündete sich sowohl an der Frage, ob die Studenten zur freien Wahl ihrer Fächer hinreichend befähigt seien, als auch an der Frage über die Bedeutung von klassischen Fächern im Vergleich zu modernen Fächern.⁸⁴⁸ Gegen Ende des 19. Jahrhunderts verschwand langsam die Vorstellung der Beherrschung eines festgelegten Wissensbestands als Zeichen eines gebildeten Menschen. Gleichzeitig bildete sich der radikale curriculare Konsens heraus, dass jedes Fach seinen eigenen Stellenwert hatte.⁸⁴⁹

Dem erwachten Drang nach Forschung folgend, wurden in den 1880er und 1890er Jahren viele neue private Universitäten gegründet, zum Beispiel Clark, Cornell, Chicago, Stanford. Sie positionierten sich hierbei explizit als Forschungsinstitutionen und warben aktiv Mitglieder der Fakultäten von anderen Einrichtungen. Da eine Reihe von traditionellen *colleges* gleichzeitig im Begriff war, ihr Leistungsspektrum ebenfalls in Richtung Forschung auszudehnen, kam es bald zu scharfem Wettbewerb zwischen den verschiedenen Institutionen. Rasch entwickelten sich Rankings, die maßgeblich auf herausragenden Ergebnissen in der Produktion von neuem Wissen und auf der Ausbildung von hochqualifizierten Nachwuchswissenschaftlern basierten. Die mit einem sehr hohen Vermögen ausgestatteten Universitäten wurden hierbei bald als mächtiger als die kleinen, freistehenden *colleges* angesehen.

Institutionen, die sowohl eine *undergraduate* als auch eine *graduate* Ausbildung anbieten wollten, standen nun vor der Entscheidung, hierfür entweder zwei getrennte Lehrkörper mit jeweils einem breiten Fächerspektrum zu schaffen, oder mittels eines

⁸⁴⁸ Nach Kerr brachten die *free electives* den Professoren letztlich mehr Freiheiten in der Wahl ihrer Lehrobjekte als den Studierenden in der Wahl ihrer Fächer. Vgl. KERR [Uses], 1982, S. 14.

⁸⁴⁹ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 170. Diese Einstellung sollte jedoch im 20. Jahrhundert wiederum Veränderungen unterliegen.

gemeinsamen, in fachspezifische *departments* aufgeteilten Lehrkörpers die Ausbildungsaufgaben auf beiden akademischen Stufen zu erfüllen. Obwohl die erste Variante theoretisch den unterschiedlichen Aufgabenarten im *undergraduate* und *graduate* Bereich besser angepasst scheint, hat sie sich in der universitären Realität der USA aber nicht durchsetzen können. Einerseits wurden die Mitglieder der *college*-Fakultäten regelmäßig früher oder später als zweitklassig im Vergleich zu den Mitgliedern der *university*-Fakultäten abqualifiziert, andererseits hat sich in Jahrzehnten des Ausprobierens und Experimentierens damit herausgestellt, dass die Variante eines gemeinsamen Lehrkörpers zugleich den disziplinären Interessen mehr entgegenkommt.

So können *departments*, deren Lehrkörper für beide Stufen der Ausbildung verantwortlich ist, ihre Ressourcen flexibler und im Fachbereich differenzierter auf die verschiedenen Ausbildungsebenen verteilen, insbesondere hinsichtlich des Zeitbudgets der akademischen Mitglieder.⁸⁵⁰ Das akademische *department* dient hierbei als verbindendes Element zwischen den unteren und den höheren Stufen. Sein Aufgabenbereich umfasst sowohl Einführungskurse für Erstsemester als auch Abschlussprüfungen für Doktoranden. Die in Europa übliche Hegemonie einzelner Professoren in ihren Fachgebieten wurde somit an amerikanischen Institutionen durch kollegiale Kontrolle innerhalb der Disziplin ersetzt.

An die Stelle von Professoren mit einem breiten Wissenshintergrund traten nun zunehmend Professoren mit Expertenwissen in einem Fachgebiet. Die Spezialisierung der Hochschullehrer führte hierbei zu einem starken Anwachsen von gelehrten Gesellschaften mit ihren je eigenen beruflich-professionellen und akademischen Journalen. Für die besonders forschungsorientierten Professoren wurde die Lehre allerdings zunehmend zu einer ungewollten Last, die sie auf verschiedenste Weise zu meiden suchten. So beklagte sich ein Absolvent in den 1890er Jahren bitterlich über die Professoren, die er als „self deceiving dreamers who solace themselves with the idea that they are doing for the world a service by their books, while their class work goes unheeded“⁸⁵¹ beschrieb.

⁸⁵⁰ Wie dies später noch genauer erläutert wird, können zudem beispielsweise Allokationen, die auf der Anzahl von *undergraduate* Studierenden basieren, zur Unterstützung von *graduate* Programmen benutzt werden. Gleichzeitig kann die Übernahme von *undergraduate* Kursen durch graduierte Studierende Zeit für die Professoren zur Durchführung von Forschung schaffen, deren Beschäftigung mit den neuesten Entwicklungen in ihrer Disziplin wiederum ihre *undergraduate* Lehre befruchten kann. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 122.

⁸⁵¹ LUCAS [Education], 1994, S. 180.

Gleichzeitig wurde an verschiedenen Universitäten begonnen, mit hierarchischen Systemen akademischen Ranges zu experimentieren. Die gängigsten Kategorien waren Lehrer, so genannte *instructors*, auf der untersten Ebene, die dann zu *assistant professors* aufstiegen. Danach war die Position eines *associate professors* vorgesehen und schließlich der *full professor* als höchste Stufe der Laufbahn. Zu dieser vertikalen Stufung kam die horizontale Dimension der fachlichen Unterscheidung nach *departments* hinzu. Diese Strukturen führten zugleich dazu, die bereits fragmentierte Gemeinschaft der Hochschullehrer weiter zu spalten.

Hinsichtlich der Studienstrukturen an den Universitäten wurden fortgeschrittene, kleine, spezialisierte Studienprogramme, die inhaltlich den Forschungsinteressen der Professoren entsprachen, zunehmend auf die *undergraduate* Studiengänge mit ihren hohen Studierendenzahlen aufgebaut.⁸⁵² Diese neu eingeführte Ebene der *graduate* Ausbildung bildete nicht nur in Amerika, sondern weltweit eine neue Art der Studienorganisation. Sie ging einerseits aus dem Wettbewerb der Universitäten um die beste institutionelle Lösung hervor, andererseits entwickelte sie sich aber auch aufgrund von deren gemeinsamen Interessen und aus der daraus folgenden, freiwilligen Kooperation dieser Institutionen.

In Anerkennung der Tatsache, dass sie mit denselben Problemen konfrontiert waren, bildete sich bis zu Anfang des 20. Jahrhunderts ein System der freiwilligen Konversion zwischen den alten und den neuen, den privaten und den staatlichen Universitäten heraus. So wurde im Jahre 1900 die Association of American Universities (AAU) von 14 Institutionen gegründet, die sich mit Fragen des internationalen Standards und Ansehens von amerikanischen Studienabschlüssen, insbesondere des Doktorgrades *Ph.D.*, auseinandersetzte.⁸⁵³ Dazu besprachen Universitätspräsidenten und Leiter der *departments*, die *deans*, Themen wie die Zugangsvoraussetzungen zu den *graduate* Programmen oder Fragen der Veröffentlichung von Dissertationen.⁸⁵⁴ Zusätzlich entstand ein informeller und indirekter Prozess der Koordination und Standardisierung

⁸⁵² Neben den forschungsorientierten *graduate studies* bildeten sich mit den Rufen nach anwendungsorientierten Studiengängen auf dieser Ebene zudem die *professional schools* heraus, die den *master* als Abschluss von berufsbezogenen Studienprogrammen anboten.

⁸⁵³ Elf davon waren private, drei waren staatliche Universitäten. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 123.

⁸⁵⁴ Zwischen 1913 und 1948 diente die AAU auch als eine Art Akkreditierungsinstitution, da sie eine Liste von amerikanischen *colleges* und *universities* anfertigte, deren Absolventen als qualifiziert für die Aufnahme von weiterführenden Studien angesehen werden konnten. Diese Aufgabe wurde im Anschluss von institutionellen und professionellen Akkreditierungsagenturen übernommen. Vgl. GEIGER [Knowledge], 1986, S. 18 f.

im Rahmen dieses auf Wettbewerb basierenden Systems durch Mobilität und Austausch von Personal zwischen Universitäten. Das *graduate* System festigte sich, *Ph.D.* Programme wurden auf einem vergleichbarem Niveau, „in sight of each other“⁸⁵⁵, gehalten.

Unter dem Einfluss der europäischen und hier insbesondere der deutschen Universitäten und ihren neuen Forschungsmethoden sowie dem Humboldtschen Ideal der Einheit von Forschung und Lehre hatten sich insofern seit 1880 mit der Institutionalisierung von fachlich spezialisierten, forschungsorientierten *graduate schools* als zweiter akademischer Stufe nach dem traditionell allgemeinbildenden *college*-Besuch und der Einführung von *departments* als grundlegender operativer Einheit, in denen Aufgaben der *undergraduate* sowie der *graduate* Ausbildung vereint wurden, die wichtigsten strukturellen Merkmale der heutigen amerikanischen Universitäten herausgebildet.

6.1.3 Verstärkte *service*-Orientierung an *colleges* und *universities*

Neben der Metamorphose vieler amerikanischer *colleges* zu Universitäten mit ihrer starken Betonung auf Forschung gewann zu Beginn der *Progressive Era* gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein weiteres Thema im amerikanischen Hochschulbereich an Bedeutung: Die Idee des *social service*, der sozialen Dienstleistung. Diese Orientierung war bereits in den *land-grant colleges* mit ihrem Einbezug von Agrarwesen und Ingenieurwesen zum Ausdruck gekommen. Ende der 1880er Jahre standen jedoch weit mehr soziale Themen und Probleme hinsichtlich universitären Engagements zur Disposition.

Das universitäre *service*-Ideal verband sich hierbei mit den aufkommenden Forderungen der sozialen Reformer, den *progressives*, nach besseren Schulen, mehr Ehrlichkeit und weniger Korruption in der Regierung sowie nach mehr sozialer Verantwortung im wirtschaftlichen Bereich, wo sich eine hohe Konzentration von Macht, Reichtum und Privilegien bei einigen Wenigen angesammelt hatte. Die Reformer sahen dadurch demokratische Ideale, und hier insbesondere das Prinzip der Chancengleichheit, der *equality of opportunity*, gefährdet.⁸⁵⁶

⁸⁵⁵ STORR [Beginning], 1973, S. 44.

⁸⁵⁶ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 175.

In diesem Zusammenhang zeigte sich die soziale Einstellung der Universitäten nirgends deutlicher als in Form der so genannten Wisconsin Idea, einer Initiative des Präsidenten der University of Wisconsin, Van Hise. Er wollte die Bedürfnisse der umliegenden Städte und Dörfer wie auch des Staates Wisconsin selbst mit den Aktivitäten der Universität organisch verbinden. Die Universität engagierte sich so sehr in der Suche nach Antworten auf die verschiedensten öffentlichen und sozialen Probleme, dass Kerr dazu kommentiert: „The university served the whole state.“⁸⁵⁷

In der Folge wurde fast jeder Bereich der Regierung in Themen, die von Finanzwirtschaft über die Planung von Eisenbahntrassen zur Verwendung der natürlichen Ressourcen reichten, von Professoren und universitären Verwaltungsexperten beraten. Professoren referierten zudem öffentlich in staatlichen Zentren über aktuelle Themen sowie über Methoden, mit denen die Einwohner von Wisconsin ihre Arbeit und ihr tägliches Leben erleichtern konnten. Landwirtschaftliche Zentren, die von der Universität eingerichtet wurden, verbesserten die Größe und Produktivität der Kuhherden, verminderten Rinderkrankheiten und förderten die Qualität von Milchprodukten. Als bedeutende Innovation führte die Universität weiterbildende Kurse für Erwachsene ein.⁸⁵⁸

Diese Art des Engagements strahlte daraufhin auf viele andere staatliche, aber auch auf private Universitäten aus, zum Beispiel Chicago oder Columbia University. Die starke Verbindung der Universitäten mit der Gesellschaft im Zuge der Ausdehnung ihrer *service*-Orientierung kann hierbei als Austausch für staatliche finanzielle Unterstützung angesehen werden. Auch wenn sie inzwischen als Verantwortung der Universität im öffentlichen Bewusstsein verankert sind, so bleiben die meisten universitären *service*-Aktivitäten jedoch oft genug *pro bono* Geschenke an die amerikanische Gesellschaft.

Aus den neuen Kontakten der Universitäten mit dem Gemeinwesen entwickelte sich als weitere Neuerung der *college sport*, insbesondere Football, ab den 1870er Jahren zunehmend zu einer Form der öffentlichen Unterhaltung. Wenige höhere Bildungseinrichtungen haben sich gegen diese Entwicklung gesträubt, vor allem als sie sahen, dass Football-Wettbewerbe zwischen *colleges* in wertvolle Publicity für die eigene Institution umgemünzt werden konnten, während das Zuschauerinteresse nicht

⁸⁵⁷ KERR [Uses], 1982, S. 16.

⁸⁵⁸ Vgl. LEVINE [Soul], 2000, S. 15 f.

einmal durch die schlechtesten Teams merklich gemindert werden konnte. Football diente gleichzeitig der Demokratie, indem es Unterschiede zwischen sozialen Klassen verwischte.⁸⁵⁹ Dies stärkte nicht zuletzt die Loyalität und das Zugehörigkeitsgefühl der späteren Absolventen, die oft zu wichtigen Matches ihres *college teams* anreisten. Allerdings hatte die Basis dieses Gefühls der Verbundenheit mit dem jeweils besuchten *college* immer weniger mit akademischen als vielmehr mit sportlichen Leistungen zu tun.⁸⁶⁰

6.1.4 Ideelle Elemente der amerikanischen Hochschultradition seit 1900

Um die Jahrhundertwende waren die wichtigsten ideellen Elemente, die noch heute die amerikanische Hochschultradition bestimmen, damit strukturell verankert. Es handelt sich hierbei um die britische Tradition im *undergraduate* Studium, die der Konzeption einer engen Beziehung zwischen Lehrkräften und Studierenden hinsichtlich klar definierter Lehrgegenstände und der Bemühung zum Heranziehen kultivierter, gebildeter und würdiger Graduierte verbunden ist. Im *graduate* Bereich dominiert das aus Deutschland importierte Ideal einer funktionalen Einheit zwischen Forschung und Lehre, allerdings mit klarem Fokus auf Forschung. Als drittes Element ist schließlich der amerikanische Beitrag zu nennen, der die höheren Bildungsinstitutionen mit bestehenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedürfnissen des Landes verknüpft. Dies kommt einerseits in der gesellschaftsbezogenen *service*-Orientierung von *colleges* und *universities* zum Ausdruck, andererseits in der Integration von anwendungsorientierten Institutionen, beispielsweise den *land-grant colleges* mit ihrem angewandten Fokus auf Ackerbau und Mechanik, wie auch von berufsorientierten *undergraduate* wie auch *graduate* Studiengängen im Rahmen der *professional schools* in den Hochschulbereich.

Kerr fasst dies folgendermaßen zusammen: „The resulting combination does not seem plausible but it has given America a remarkably effective educational institution. A university anywhere can aim no higher than to be as British as possible for the sake of the undergraduates, as German as possible for the sake of graduates and research personnel, as American as possible for the sake of the public at large – and as confused

⁸⁵⁹ Vgl. KERR [Uses], 1982, S. 16. Bis heute hat sich selbst in den besten und elitärsten *Ivy League colleges* diese athletische Tradition gehalten.

⁸⁶⁰ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 178.

as possible for the sake of the preservation of the whole uneasy balance.”⁸⁶¹ Gerade mit seiner letzten Bemerkung über die Unstrukturiertheit im amerikanischen Hochschulbereich spricht Kerr hierbei eine weitere bestimmende Komponente im amerikanischen Hochschulwesen an: Die nicht-existente umfassende Rahmenregulierung, sei es staatlicherseits, sei es durch anderweitige zentrale, formale Koordinationsmechanismen. Stattdessen überwiegt eine Art demokratischer Meinungsbildungsprozess, in dem Grundsatzfragen oder Reformen meist von führenden Universitätspräsidenten angestoßen, dann aber zur Findung der besten Lösung oftmals gemeinsam mit Kollegen, aber auch mit Vertretern von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik diskutiert werden.

Dieses Merkmal bedingt eine gewisse Grundkomplexität im amerikanischen Hochschulwesen, ermöglicht diesem aber zugleich eine erstaunliche Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an veränderte Bedingungen. Dies zeigte sich bereits in der Übernahme der deutschen Ideen und ihrer Umwandlung in strukturelle Gegebenheiten, die mit den amerikanischen Gegebenheiten kompatibel gemacht wurden. Auch im weiteren historischen Verlauf ist diese Art des Umgangs mit grundsätzlichen oder reformtechnischen Fragen zu beobachten.⁸⁶²

Obwohl die maßgeblichen ideellen Elemente hinsichtlich der weiteren Entwicklung des amerikanischen Hochschulwesens bereits zur Zeit der letzten Jahrhundertwende ihren Ausdruck in struktureller Form gefunden hatten, waren damals noch einige wichtige Fragen bezüglich der künftigen Orientierung der Universitäten offen. Sollten sie mehr auf Lehre oder mehr auf Forschung fokussieren, mehr die *undergraduate* Ausbildung oder mehr das berufsorientierte *graduate* Studium betonen? Führte Forschung wirklich zu einer erhöhten Qualität der Lehre? Sollten im *undergraduate* und *graduate* Bereich mehr die angewandten Inhalte oder mehr die persönliche Entwicklung der Studierenden Beachtung finden?⁸⁶³

Während die kommenden Jahrzehnte für die amerikanischen Universitäten die Antworten auf diese Fragen mit sich bringen sollten, befanden sich die privaten *colleges* in diesem Zusammenhang auf der Suche nach einer eigenen, unabhängigen institutionellen Mission. Da sowohl die Forschungs- als auch die Berufsorientierung

⁸⁶¹ KERR [Uses], 1982, S. 18.

⁸⁶² Rudolph weist hierbei auf die Rolle des akademischen Lehrkörpers hin, der seiner Meinung nach nur selten aktiv Reformen initiiert hat, sondern vielmehr das ausgleichende Element in Veränderungsprozessen gestellt hat. Vgl. RUDOLPH [College], 1965, S. 491 f.

von den Universitäten besetzt wurde, entschieden sich viele *college presidents* in der Folge dazu, an ihren Institutionen eine überschaubare, unterstützende akademische Atmosphäre zu schaffen, in der den Studierenden eine liberale Ausbildung geboten wurde und sie Moral und einen guten Charakter entwickeln sollten. Gleichzeitig stellte sich hier wiederum die Frage, ob dieses ehrenhafte Ziel zur Sicherung ihrer Existenz im Schatten der mächtigen Universitäten ausreichen würde.

6.1.5 Expansion im Hochschulbereich nach 1900

Im beginnenden 20. Jahrhundert zeigten sich die Diskussionen um die Aufgaben der Universitäten und *colleges* im historischen Rückblick als weniger hitzig wie in den Jahrzehnten zuvor. Auf der einen Seite bestand eine Tendenz seitens der verschiedenen Bildungsinstitutionen, möglichst jedem etwas bieten zu wollen, auf der anderen Seite wurde zunehmend dem sozialen Ansehen und dem finanziellen Wert eines *college degrees* mehr Wert beigemessen als den dort tatsächlich gelernten Inhalten.⁸⁶⁴ Mehr und mehr bildete sich zudem die Hegemonie der *research university* sowohl hinsichtlich ihres strukturellen Aufbaus als auch hinsichtlich der von ihr vertretenen Werte im amerikanischen Hochschulbereich heraus.

Staatliche wie private Universitäten befanden sich in einem ständigen Wachstumsprozess. Zwischen 1900 und 1915 vervierfachte sich die Anzahl der Professoren an staatlichen Universitäten und private Institutionen verdoppelten oder verdreifachten den Wert ihrer Immobilien und Grundstücke.⁸⁶⁵ Um 1920 hatten rund ein Dutzend der stark erweiterten, führenden amerikanischen Universitäten internationalen Standard in der Wissenschaft erreicht. Zugleich wurde immer deutlicher, dass für die bestehende Kompetenz nicht genügend finanzielle Ressourcen existierten.

Private Stifter, die die notwendigen Gelder besaßen, erkannten diesbezüglich zunehmend, dass die größte Ressource der amerikanischen Forschung in der Vielzahl an talentierten Wissenschaftlern lag, die an den Universitäten tätig waren. Alternativen für ihre Investitionen bestanden damals in Regierungsforschungsinstituten, die mit bundes- oder einzelstaatlichen Geldern problemorientierte Auftragsforschung betrieben, oder in privaten Forschungsinstituten, die ebenfalls recht spezifische Problemstellungen

⁸⁶³ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 181.

⁸⁶⁴ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 186.

⁸⁶⁵ Vgl. GEIGER [Knowledge], 1986, S. 97.

bearbeiteten. Weder die Regierungsinstitute noch die unabhängigen Forschungszentren, die vor allem von den führenden amerikanischen Philanthropen Rockefeller und Carnegie gegründet worden waren, zeigten sich jedoch aufgrund ihrer eingegrenzten Themenbereiche in der Lage, eine Führungsstellung in der Entwicklung der amerikanischen Wissenschaft als solche einzunehmen. Als Gewinner im Wettbewerb um die Gelder der privaten Stifter traten daher immer mehr die Universitäten hervor. Sie sind in der Folge in den USA bis heute aufgrund ihres breiten Fächerspektrums der Ort für Grundlagenforschung geblieben.⁸⁶⁶

Zunächst bestanden diese Zuweisungen für universitäre Forschung aus individueller ad-hoc Philanthropie. In diesem Zusammenhang hatte sich in Amerika bereits vor der Jahrhundertwende im Hochschulbereich eine Tradition entwickelt, wo Gelder für Gebäude, Institute, Forschung oder andere bestimmte Zwecke gespendet wurden.⁸⁶⁷ Dadurch konnten vor allem viele private Universitäten einen Grundstock an Ausstattung für Forschung, wie große Bibliotheken, zeitgemäße Labore und Geräte anschaffen. Die Privatspenden waren zugleich der Beginn einer diversifizierten Finanzierungsbasis für Forschung an amerikanischen Universitäten.

Sodann traten große private Stiftungen auf den Plan, deren Ziel die langfristige Entwicklung von Forschungsmöglichkeiten an den führenden *research universities* war. Die Verwendung ihrer Gelder folgte hierbei dem Prinzip „to make the peaks higher“⁸⁶⁸. Zunächst auf die besten privaten Universitäten begrenzt weiteten die Stifter, maßgeblich Rockefeller und Carnegie, ihre finanzielle Unterstützung in den 1930er Jahren auch auf staatliche Universitäten, wie Michigan, Wisconsin und Kalifornien, aus. Fünf verschiedene Arten von Unterstützung etablierten sich im Laufe der Jahre: Zuschüsse zu Gebäuden und Material, direkte Allokationen zum Aufbau neuer Institute, Gelder für Forschungsprojekte, Stipendien für *graduate* und *postdoctoral research fellowships*⁸⁶⁹ sowie Zuweisungen an nationale, intermediäre Organisationen, wie den National Research Council (1916 gegründet), den American Council of Learned Societies (1919 gegründet) und den Social Science Research Council (1923 gegründet). Diese Organisationen bildeten ein wichtiges, unterstützendes Netzwerk zur Vergabe kleinerer Stipendien an Wissenschaftler in den Geistes- und Sozialwissenschaften auf der Basis

⁸⁶⁶ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 125 f. und 137.

⁸⁶⁷ Vgl. GEIGER [Knowledge], 1986, S. 77 ff.

⁸⁶⁸ GEIGER [Knowledge], 1986, S. 161.

von *peer review*, also der Evaluation durch Kollegen. Mit Hilfe dieser externen, finanziellen Unterstützung wurden die *research universities* zum Antrieb amerikanischer Wissenschaft, nach Geiger die „engines of American science“⁸⁷⁰.

In der Folge strebten viele der *colleges*, die sich nicht ausschließlich als Lehrinstitutionen definieren wollten, danach, die Eigenschaften von *research universities* anzunehmen. Als Beispiele können hier viele Lehrerseminare der 1890er Jahre gelten, die in einem Jahrzehnte dauernden Prozess und nach einer Reihe von Namensänderungen von *state teacher's colleges* in den 1920er Jahren sodann zu *state colleges* wurden und sich schließlich unter Einbezug von Forschung um 1960 zu *state universities* entwickelten. Damit ging zugleich eine Veränderung in ihren Prioritäten und Zielen einher, die sich von dem Fokus auf Lehre zur Betonung von Forschung wandelte.⁸⁷¹

Begleitet wurde dieser Prozess des institutionellen Aufwärtstrebens von einer Steigerung des Anteils von *college*-Studenten eines Altersjahrgangs zwischen 1900 und 1940 von vier auf 15 Prozent. Die USA waren damit das erste Land, das vor der Herausforderung des Übergangs von einer Elite- zu einer Massenausbildung im Hochschulbereich stand. Im genannten Zeitraum versechsfachten sich die *college*-Einschreibungen, die Anzahl der *graduate* Studierenden wurde um 13 bis 17 mal höher als zuvor, *college*-Lehrkörper wurden um das Fünffache ausgebaut und Institutionen, die einen Doktorabschluss anboten, verdreifachten sich. Zwischen 1900 und 1920 vergrößerte sich der Anteil von *Ph.D.*-Absolventen um das zweieinhalbfache, zwischen 1920 und 1940 gar um das fünffache.⁸⁷²

Diese institutionellen Transformationen, die sich in steigenden Studierenden- und Personalzahlen an Hochschulen, in stark gewachsenen finanziellen Mitteln und der steigenden Bedeutung von Forschung ausdrückten, übten wiederum in vielfältiger Weise Einfluss auf die interne Struktur der bestehenden *colleges* und *universities* aus. Beginnend bei der Leitung einer Hochschule war mit diesen Entwicklungen zunächst eine erstarkte Rolle des *college*- bzw. *university*-Präsidenten verbunden. An die Stelle

⁸⁶⁹ Hier sollte sich insbesondere der Guggenheim Postdoctoral Award als besonders erfolgreich erweisen. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 127.

⁸⁷⁰ GEIGER [Knowledge], 1986, S. 172.

⁸⁷¹ Vgl. BRUBACHER / RUDY [Transition], 1976, S. 198-210.

⁸⁷² Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 128. Die schlechte Vorbereitung vieler Studienanfänger trug allerdings zu relativ niedrigen akademischen Standards an der Mehrzahl der Colleges bei. Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 204.

der früher personenbezogenen, gütigen Präsidenten traten nun Männer, die Aufgaben im akademischen Bereich übernehmen sollten, die andere als führende Persönlichkeiten in Wirtschaft und Industrie ausübten. War früher eine kirchliche Ausbildung zur Ausübung des Präsidentenamtes üblich, so wurden nun Präsidenten bevorzugt, die einen weltlichen Hintergrund besaßen. Ihre primäre Beschäftigung mit finanziellen und administrativen Fragen schuf zugleich einen gewissen Abstand zwischen dieser neuen Art von Präsidenten und den Studierenden, den Mitgliedern der *departements* wie auch akademischen Inhalten.⁸⁷³

Während der Präsident einst als „*primus inter pares*“ galt, wurde ihm ab 1900 immer mehr die Rolle des „*primus*“ zuteil. Die neuen Aufgaben eines Hochschulpräsidenten bestanden aus der Sicht der *trustees*, die ihn als Mitglieder der *boards of trustees* wählten, hauptsächlich darin, hinsichtlich der vielfältigen Aktivitäten der jeweiligen Hochschule einen starken und bestimmten Führungsstil zu zeigen. Außerdem wurde die Beschaffung von Geldern zu einer seiner wichtigsten Tätigkeiten, um seinem *college* bzw. seiner *university* kontinuierliche finanzielle Zuwendungen zu sichern.

Gelder von privaten Stiftern und von Stiftungen stellten sich hierbei oftmals als problematisch heraus, wenn damit bestimmte Bedingungen seitens der Spender verbunden waren. Letztere suchten außerdem in zunehmendem Maße Mitglieder der *boards of trustees* zu werden. In der Folge wurden die *boards* nicht mehr so sehr mit Akademikern sondern vielmehr mit Geschäftsleuten besetzt, deren Prioritäten und Loyalitäten nicht immer mit akademischen Bedürfnissen korrespondierten. Die sich ausweitende Macht von externen Einflüssen wurde von führenden akademischen Persönlichkeiten mehr und mehr als Besorgnis erregend empfunden.⁸⁷⁴

Ein weiterer Einfluss von außerhalb der Hochschulen machte sich in Bezug auf die Zulassung zu *colleges* bemerkbar. So versuchte die 1892 gegründete National Education Association, die Voraussetzungen des sekundären Curriculums für die *college*-Zulassung zu standardisieren. Hier entstand das Konzept, unabhängige Prüfer mit der Erteilung von akademischen Leistungstests an Studienbewerber zu beauftragen. Die ersten solchen Prüfungen wurden versuchsweise 1901 abgehalten. Zehn Jahre später machten bereits knapp 30 der führenden *colleges* und *universities* an der Ostküste von diesen Tests hinsichtlich der Zulassung von Studierenden Gebrauch.⁸⁷⁵

⁸⁷³ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 188.

⁸⁷⁴ Vgl. RUDOLPH [College], 1965, S. 421 f.

⁸⁷⁵ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 190.

Nach 1900 entwickelten sich auch die Alumni der *colleges* und *universities* zunehmend zu einer festen Größe im Hochschulbereich. Viele von ihnen waren in der Zwischenzeit zu Positionen von Macht und Reichtum aufgestiegen und kamen damit ebenfalls als potentielle Spender in Frage. Ebenso wie die Stiftungen reagierten sie auf Anfragen der Präsidenten oft mit Konditionen, die sie an Zuweisungen knüpften. In der Regel lag ihr hauptsächliches Interesse hierbei an dem Bauen von Sportstadien und Turnhallen, weniger in der Unterstützung von Büchereien oder anderen akademischen Anliegen. In mächtigen Alumni-Vereinigungen außerhalb der Hochschulen organisiert, wollten auch sie eigene Vertreter in die *boards of trustees* entsenden. Selten schafften es *college* Administratoren diesbezüglich, die Wünsche ihrer Ehemaligen zu ignorieren.⁸⁷⁶

Mit der Steigerung der Studierendenzahlen und der Lehrkörper verwandelten sich *colleges* und *universities* nach 1900 in bürokratische Organisationen, um den komplexer werdenden Aufgaben gerecht werden zu können, ohne die akademischen Mitglieder von ihren Kernaufgaben abzuhalten. Neben dem *board of trustees* und dem Präsidenten an der Spitze wurden Posten für Vize-Präsidenten eingerichtet sowie *deans* als Leiter der *departments*. Hinzu kamen eine Reihe von Sekretärinnen und untergeordneten Verwaltungshilfen. Stellen für Vollzeit-Administratoren wurden in den Bereichen Studentische Belange, Beziehungen zum akademischen Personal, Institutionelle Entwicklung, Sport und andere Aufgaben geschaffen. In jeder dieser Kategorien entwickelten sich mit der Zeit bestimmte Rollen und Verhaltensweisen. Insbesondere unterschieden sich diese verwaltungstechnischen Aufgaben von akademischen Belangen als sie Ordnung, Effizienz, Verantwortlichkeit und quantitative Auflistungen betonten.⁸⁷⁷

Professoren fühlten sich in diesem Prozess der Bürokratisierung der Hochschulen bald nicht mehr besonders einflussreich im Hinblick auf die Bestimmung und Kontrolle ihrer Arbeitsbedingungen. Ihre institutionelle Stellung wurde dann zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Verbindung mit ihrer bislang mangelnden Jobsicherheit unter dem Aspekt der Freiheit von Forschung und Lehre zu einem wichtigen Thema. So war es bis um 1900 üblich, dass Professoren für öffentlich geäußerte Meinungen zu politischen oder religiösen Themen der Zeit entlassen werden konnten. Hierbei existierten keine gesetzlichen Mittel oder Wege, um sich einer Entlassung zu widersetzen, da das Prinzip

⁸⁷⁶ Vgl. BRUBACHER / RUDY [Transition], 1976, S. 363 ff.

⁸⁷⁷ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 192.

der Freiheit von Forschung und Lehre in Amerika noch nicht auf breiter Basis zur Kenntnis genommen worden war.

In Antwort auf diese Situation entstand 1915 die American Association of University Professors (AAUP), die sich der Situation noch im selben Jahr durch eine Erklärung von Prinzipien, der so genannten General Declaration of Principles, bezüglich der Bedeutung von akademischer Freiheit und einer gesicherten Anstellung von Professoren an den *colleges* und *universities* des Landes annahm. Obwohl die AAUP keinen Einfluss auf die weiterhin bestehende Praxis von Entlassungen, insbesondere in Verbindung mit professoralen Meinungsäußerungen über das Engagement der USA im Ersten Weltkrieg, hatte, wurde sie dennoch zur wichtigsten Einrichtung zur Verteidigung der akademischen Freiheit.⁸⁷⁸

In den 1930er Jahren wurde akademische Freiheit noch eng mit den so genannten *teacher-oath statutes* verbunden, die von Lehrern auf jeder Ebene verlangten, einen Loyalitätseid auf die einzelstaatliche sowie die bundesstaatliche Verfassung zu leisten. Im Jahre 1940 veröffentlichte die AAUP sodann gemeinsam mit der 1934 gegründeten Association of American Colleges (AAC) ein Statement on Academic Freedom and Tenure, in dem die Gewährleistung von akademischer Freiheit und die wirtschaftlich abgesicherte Anstellung von Professoren an *colleges* und *universities* als unabdingbar für die Wahrnehmung ihrer Aufgaben im Sinne der Studierenden wie auch der Gesellschaft proklamiert wurden.⁸⁷⁹ Dadurch dass dieses Dokument das Prinzip der akademischen Freiheit kodifizierte und klarstellte, hatte es mehr moralischen als rechtlich bindenden Charakter. Mit der Zeit wurden aber die darin festgelegten Standards von den meisten *colleges* und *universities* anerkannt.⁸⁸⁰

Hinsichtlich der Studierenden konnte zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht mehr im früheren Sinne von konzentriertem und anspruchsvollem Lernen bei Besuch des *colleges* gesprochen werden. Die *college*-Zeit war vielmehr eine angenehme Lebensphase zwischen der Jugend und der Übernahme von Verantwortung als

⁸⁷⁸ Vgl. BRUBACHER / RUDY [Transition], 1976, S. 320 ff.

⁸⁷⁹ Hier wurde spezifiziert, dass eine Hochschule ein Fakultätsmitglied nicht länger als sieben Jahre befristet anstellen konnte. Nach sieben Jahren musste eine Lehrkraft somit entweder festangestellt oder entlassen werden. Dieses Dokument gilt noch heute als wichtiger Referenzpunkt. Vgl. AAUP [Documents], 2001, S. 1-2.

⁸⁸⁰ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 198 ff. Allerdings wurde dieser Konsens in der Zeit der McCarthy Ära unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg nochmals empfindlich in Frage gestellt, als eine Vielzahl von Professoren als Kommunisten oder kommunistische Denker verdächtigt und daraufhin entlassen wurde. Vgl. Ebd. S. 224.

Erwachsene. Während ein *bachelor*-Abschluss mit relativ geringem Aufwand erreicht werden konnte, sicherte er noch immer ein gewisses Maß an sozialem Prestige. Der Wert des Zertifikats war damit wichtiger geworden als die währenddessen gelernten Inhalte.

Das System der *free electives* hatte seinen Teil zu dieser Situation insofern dazu beigetragen, als es zu einem Verlust an Kohärenz und intellektueller Integration im Studium geführt hatte. Zunehmend wurde im Sinne des früheren liberalen Bildungskonzeptes, das eingefordert hatte, dass in einer menschlichen Gemeinschaft alle Mitglieder an den gemeinsamen Kenntnissen der Vergangenheit teilhaben sollen, argumentiert, dass einige feste inhaltliche Bestandteile der Ausbildung notwendig waren. Das akademische Reformpendel schlug somit nun wieder in die andere Richtung aus. Die Fragen drehten sich diesbezüglich vor allem um die richtige Balance zwischen akademisch-liberalen und berufsbezogenen Inhalten, zwischen dem richtigen Maß an Wahlfreiheit und curricularen Vorgaben. Eine Orientierungshilfe bot das 1945 erschienene Harvard Redbook, in dem Grundlagen einer allgemeinen Ausbildung skizziert wurden, letztlich musste sich aber jedes *college* selbst entscheiden, welchen Weg es einschlagen wollte.⁸⁸¹ Die Diskussion um das *college*-Curriculum war somit noch lange nicht beendet.

Gleichzeitig mit den steigenden Studierendenzahlen zu Beginn des 20. Jahrhunderts kam es infolge von gelockerten Zulassungsregelungen im Dienste des demokratischen Prinzips der Chancengleichheit an einigen staatlichen *colleges* zu massiver Überfüllung. Der akademische Standard der Institutionen verringerte sich. Daraufhin entstanden so genannte *junior colleges*, die eine zweijährige Ausbildung anboten. Im Jahre 1918 existierten bereits 85 solcher staatlicher Institutionen. Rund zehn Jahre später hatte sich ihre Zahl mit 196 mehr als verdoppelt, ihre Einschreibungen hingegen verzehnfacht. Die *junior colleges* ermöglichten dadurch eine riesige Expansion im Hochschulbereich zwischen 1920 und 1940.

Diese Zwei-Jahres-*colleges* dienten vor allem den Bedürfnissen sozial schwächerer Studierender, denen die finanziellen Mittel oder der Wille zu einem Vierjahres-Studium mangelten und die eine vergleichsweise billige Ausbildung in der Nähe ihres Wohnortes suchten. Nach einem Abschluss an einem *junior college* bestand sodann die Möglichkeit, die Ausbildung an einem Vier-Jahres-*college* fortzuführen. Somit

⁸⁸¹ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 250.

unterstützen die *junior colleges* einerseits die Einstellung, dass in einer Demokratie jeder zum Zugang zu höherer Bildung berechtigt ist und schränkten andererseits die soziale Mobilität nicht ein, da der Übergang zu weiterführenden Institutionen offen stand.

Nach dem Börsenkrach im Jahre 1929 setzte mit der *Depression Era* eine Phase massiver wirtschaftlicher und finanzieller Not in Amerika ein. Zwischen 1935 und 1943 gab die Bundesregierung über \$ 93 Millionen als Notfallbeihilfe für Studierende aus. Die extracurricularen Aktivitäten, wie Theater, Sport, Campus Zeitungen, die bislang als Ablenkung von akademischen Leistungen galten, wurden zunehmend als positive Unterstützung angesehen, um die Persönlichkeit der Studierenden abzurunden, wie Lucas schreibt: „In terms of making students more well-rounded, forming character, encouraging socialization, and so forth, such activities could be a good thing if guided and directed into constructive channels.“⁸⁸² In der Folge wurde den studentischen Bedürfnissen auf emotionaler, physischer und sozialer Ebene mehr Aufmerksamkeit gewährt, beispielsweise durch die Errichtung von Wohnheimen, die Einrichtung von medizinischen Diensten und Studienberatern. Bis 1940 hatten sich diese *academic advisors* weitgehend als Autoritäten hinsichtlich der Hilfestellung bei der Kurswahl der Studierenden als auch oftmals hinsichtlich deren Entscheidungen zu Angelegenheiten außerhalb der Hochschulen etabliert. Damit entstand eine komplexe Struktur studentischer Unterstützung an *colleges* und *universities*, auch im außerakademischen Bereich.

6.1.6 Veränderungen nach dem Zweiten Weltkrieg

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg war im weiterhin expandierenden amerikanischen Hochschulbereich insbesondere von verstärktem finanziellem Engagement der Regierung hinsichtlich der Forschung, wie auch hinsichtlich der individuellen Förderung von Studierenden geprägt. Während sich die bereits bestehende Tendenz zu institutionellem Wettbewerb weiter verschärfte und sich hierbei auf alle Ebenen des Hochschulwesens ausdehnte, lebten gleichfalls egalitäre Interessen wieder auf, die sich beispielsweise in *affirmative action* zur Verbesserung der Zugangsbedingungen von Minderheiten an *colleges* und *universities* äußerten. Abgesehen davon

⁸⁸² LUCAS [Education], 1994, S. 203.

wurden weiterhin Antworten auf die Frage nach dem Verhältnis von allgemeingültigen Inhalten und Spezialisierung im *bachelor* Studium gesucht.

Während des Zweiten Weltkrieges förderten staatliche wie auch private Quellen den Bereich der nationalen Verteidigung intensiv. In diesem Zusammenhang wurden die Universitäten systematisch an Regierungsstellen, insbesondere an das Department of Defense (DOD) und die neue Atomic Energy Commission (AEC), gebunden. Diese beiden Einrichtungen wurden in der Folge zu den wichtigsten Förderern von angewandter universitärer Forschung.⁸⁸³ Direkt nach dem Krieg versuchten Wissenschaftler daher die Regierung davon zu überzeugen, ebenso großzügig in Grundlagenforschung zu investieren.

Der Erfolg dieses Ansinnens zeigte sich in der Gründung der National Science Foundation (NSF) in den 1950ern, die mit einem hohen Budget versehen wurde, das sie auf der Grundlage von *peer review*, von Beurteilung durch Fachkollegen, zum überwiegenden Großteil an die Universitäten in den Bereichen der Naturwissenschaften wie auch der Sozial- und Geisteswissenschaften vergab.⁸⁸⁴ Um etwa dieselbe Zeit begannen auch die National Institutes of Health (NIH) mehr Mittel für externe Forschung zu vergeben, insbesondere für Fortschritte in Biologie und Medizin. Auch hier wurde mit den Geldern oft Grundlagenforschung betrieben. Als Zeichen des wachsenden Engagements der Bundesregierung kann es gewertet werden, dass zwischen 1954 und 1958 der Beitrag von Regierungsgeldern für universitäre Forschung um 60 % stieg.⁸⁸⁵

Mit dem Sputnik-Schreck von 1958 stieg die Bereitschaft zur Unterstützung universitärer Forschung im Namen der nationalen Verteidigung und wirtschaftlichen Macht weiter. So brachte der National Defense Education Act von 1958 eine Vielzahl von Stipendien für *graduate* Studierende. Die neu gegründete National Aeronautical and Space Administration (NASA) brachte den Universitäten zusätzliche Drittmittel. Insgesamt machten im Jahre 1968 nationale Zuschüsse \$ 1,251 Milliarden allein für Grundlagenforschung aus. Die 60er Jahre werden daher oft als goldene Ära der wissenschaftlichen Forschung an *research universities* bezeichnet.

⁸⁸³ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 233.

⁸⁸⁴ Einen wichtigen Beitrag zur amerikanischen Forschung leisteten hier die während des Zweiten Weltkrieges aus Deutschland emigrierten Wissenschaftler. Dazu schreibt Clark: „The German loss, the American gain, primarily in the sciences but not limited to those disciplines, amounted to a sea change in the international location of research and scholarly work.” CLARK [Inquiry], 1995, S. 38.

⁸⁸⁵ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 130.

Die starke nationale Unterstützung führte zu einer Vervielfachung von *research universities*. Um 1968 erhielten über 40 Institutionen mehr als \$ 10 Millionen jährlich in nationalen Forschungszuweisungen. Indem Forschung einen finanziellen Zugewinn für Universitäten bedeutete und zusätzlich die Basis für den Status einer Institution ausmachte, wurden die Forschungsbereiche hier immer weiter ausgebaut. Die nach Leistung vergebenen nationalen Zuwendungen verschärften zugleich den institutionellen Wettbewerb hinsichtlich der Akquisition von Geldern wie auch von Forschern als Personal.⁸⁸⁶

Allerdings zeigten sich nationale Zuschüsse für Forschung nicht konstant, sondern ihre Höhe schwankte je nach Priorität der jeweiligen US-Administration. So fielen die jährlichen Zuweisungen beispielsweise von \$ 126 Millionen in 1965 auf lediglich \$ 35 Millionen in den 70ern. Ebenso sank die Unterstützung für *research fellowships* von \$ 447 Millionen auf nur mehr \$ 185 Millionen ein Jahrzehnt später. In den 80er Jahren war wiederum ein Anwachsen der nationalen Gelder zu verzeichnen. Daraus lernten die Universitäten, sich finanziell möglichst unabhängig von einer einzigen Geldquelle zu machen und bemühten sich in der Folge stärker um ihre bereits diversifizierten Einnahmequellen, wie beispielsweise private Stiftungen, die Industrie, Aufbau des eigenen Vermögens, Alumni oder eine Erhöhung der Studiengebühren.⁸⁸⁷

Während die privaten Universitäten den größten Anteil der Regierungsgelder für Forschungsprojekte einwarben, profitierten die staatlichen Universitäten in den 1960ern und 1980ern insbesondere von dem wachsenden Interesse der Einzelstaaten an Forschung. In diesem Prozess entwickelten sie sich oftmals zu forschungsstarken Institutionen, den so genannten *flagship universities*, in verschiedenen Einzelstaaten. Diese brachten zudem zwei Implikationen mit sich: Erstens wurden kleinere Ableger in den Hauptstädten gegründet, da die ursprünglichen Universitäten allzu oft aus Misstrauen gegenüber den vermeintlich schädlichen städtischen Einflüssen auf dem Land errichtet worden waren. Zweitens wurden verschiedene Institutionen zu einzelstaatlichen „Systemen“ zusammengeschlossen, deren Charakteristika je nach

⁸⁸⁶ In diesem Sinne hob sich das amerikanische System der Mittelverteilung von den in den meisten europäischen Ländern standardisierten Allokationsverfahren ab. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 130.

⁸⁸⁷ Die Blüte amerikanischer Forschung in den 90ern ist in dieser Hinsicht nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass in den Jahren zuvor den Investitionssummen der Regierung (\$ 7,3 Mrd.) vergleichbare Beträge zusammengenommen von privaten und anderen Spendern (\$ 4,8 Mrd.) wie auch von den Universitäten selbst (\$ 2 Mrd.) aufgebracht wurden. Die Zahlen stammen aus dem Jahr 1987. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 132.

Einzelstaat stark differieren konnten. Zwischen den Einzelstaaten variierte insbesondere das Ausmaß staatlicher Kontrolle gegenüber diesen „Systemen“.⁸⁸⁸

Vor allem der California Master Plan von 1960 für staatliche Hochschulen übte eine beispielhafte Wirkung auf andere solche entstehende „Systeme“ aus. Hier wurde der ganz oben eingestuften University of California die Verantwortung für *graduate* und berufsbezogene *professional studies* sowie für Forschung übertragen, während in einem weiteren Segment einer Reihe von *state colleges* und *universities* als Hauptaufgabe die Lehre, aber zugleich auch klar umrissene Forschungsgebiete zugewiesen wurde. Auf einer weiteren Ebene standen die *community colleges*, die mit ihrem zweijährigen Studienangebot in den darauf folgenden Jahren einen enormen Zuwachs verzeichneten. Jede der Hochschulen hatte somit ein deutlich definiertes Aufgabengebiet und sie regelten folglich auch ihre Zugangsbedingungen auf unterschiedliche Weise. Der Master Plan integrierte damit sowohl statische als auch wettbewerbsorientierte Elemente.⁸⁸⁹

Das wichtigste Element in diesen Hochschul-„Systemen“ war hierbei das verbindende *transfer principle*, wodurch Studierende bei erfolgreichem Abschluss von einer Institution zur nächsten wechseln konnten. Es entwickelte sich im Zuge der einzelstaatlichen Bemühungen zur erhöhten Kontrolle über die interne Arbeitsweise von staatlichen *colleges* und *universities*.⁸⁹⁰ Das *transfer principle* basiert in den USA heute landesweit auf Kursen und modularen Einheiten, die mit *credit points* belegt werden. Diese bescheinigen den jeweiligen Arbeitsaufwand und sie werden an allen Arten von Institutionen gleichermaßen benutzt. Allerdings sind faktisch nicht alle Hochschulen für die Studierenden gleich erreichbar, da der Zugang insbesondere zu den qualitativ höher stehenden, meist privaten *colleges* und *universities* neben den akkumulierten *credits* zusätzlich an weitere Voraussetzungen geknüpft ist.⁸⁹¹ Dennoch entsteht der erwünschte demokratische Eindruck, dass jeder Studierende die Kontrolle über seinen Bildungsweg innehat.

⁸⁸⁸ So gewähren zum Beispiel Indiana, Tennessee und Pennsylvania ihren Institutionen einen bemerkenswerten eigenen Entscheidungsspielraum, während Florida, North Carolina und Virginia beispielsweise stark zentralisierte Strukturen einführten. Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 236.

⁸⁸⁹ Vgl. ROTHBLATT [Introduction], 1992, S. 5.

⁸⁹⁰ Themen waren hier beispielsweise Zugangsverfahren, Lehrverpflichtungen der Professoren, Darlehen für Studierende, usw. Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 237.

⁸⁹¹ Diese Sonderstellung wird aber nach Rothblatt nicht zuletzt deswegen akzeptiert, weil die Institutionen ihre Unterrichtseinheiten ebenfalls nach dem allgemein gängigen Prinzip strukturieren. Vgl. ROTHBLATT [Introduction], 1992, S. 6 f.

Aus staatlicher Sicht sollten diese „Systeme“, deren Institutionen unter einem zentralisierten, staatlichen *governing board* zusammengefasst wurden, dazu beitragen, Ineffizienzen zu vermeiden, die zum Beispiel durch Verdoppelung bestimmter Studienprogramme oder Forschungsbereiche entstehen könnten. Allerdings wurden diese Bemühungen nicht selten durch die Tatsache konterkariert, dass einzelne Abgeordnete sich für bestimmte Institutionen, die in ihrem Wahlkreis lagen, besonders einsetzten, während die *governing boards* diesen Bestrebungen oftmals nur wenig entgegenzusetzen hatten. Regionalismus und Lokalismus frustrierten folglich häufig programmatische Entwicklungen im Hochschulbereich auf staatlicher Ebene und führten zu so genannten akademischen *pork barrel politics*, wie man sie ursprünglich aus dem politischen Bereich in Washington kennt.⁸⁹²

Wie bereits hinsichtlich der enormen Ausweitung der universitären Forschungsaktivitäten nach dem Zweiten Weltkrieg beschrieben, wuchs das amerikanische Hochschulwesen auch hinsichtlich der Studierendenzahlen kontinuierlich und in großem Stil weiter. Im Jahre 1947 gab es beispielsweise bereits 2,3 Millionen Studierende, die in über 1 800 Zwei-Jahres- oder Vier-Jahres-Institutionen eingeschrieben waren. Auch die Zahl der *graduate* Studenten stieg in etwa proportional dazu an, von denen rund dreiviertel nach ihrem Abschluss im Hochschulbereich blieben.⁸⁹³ Im Jahr 1970 waren 8,5 Millionen Studierende im *undergraduate* Bereich an *colleges* und *universities* eingeschrieben, wovon 6,2 Millionen an Vier-Jahres- und 2,3 Millionen an Zwei-Jahres-Institutionen studierten.⁸⁹⁴ 2,1 Millionen Studierende waren hierbei an privaten und 6,4 Millionen an staatlichen *colleges* eingeschrieben. Der Trend zur Erweiterung der staatlichen Institutionen bei vergleichsweise langsamerem Wachstum der privaten Hochschulen setzte sich in den folgenden Jahren fort. So befanden sich im Jahr 1990 von etwa 12,6 Millionen Studierenden, ein Zuwachs um 400 000 seit 1980, circa 10,5 Millionen an staatlichen Institutionen.

Gleichzeitig mit dem Anwachsen der Studierendenzahlen ging eine Erhöhung der Anzahl von höheren Bildungsinstitutionen in Amerika einher. 1970 existierten

⁸⁹² Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 236.

⁸⁹³ Gründe für das stetige Wachstum waren ein gestiegener Anteil der Bevölkerung, der die *high school* abschloss, von dem wiederum ein höherer Anteil ein Studium begann sowie mehr *college*-Absolventen, die ein weiterführendes Studium absolvierten. Vgl. SCHMIDT [Liberal Arts], 1957, S. 184 ff.

insgesamt 2 556 *colleges* und *universities*, ein Jahrzehnt später 3 231. Die Anzahl von Vier-Jahres- im Vergleich zu Zwei-Jahres-Institutionen betrug hierbei im Jahre 1970 1 665 gegenüber 891, zehn Jahre später 1 957 gegenüber 1 274. Im Jahre 1990 gab es insgesamt rund 3 500 staatliche *colleges* und *universities*, von denen etwa 2 100 staatliche und rund 1 400 private Einrichtungen, die meisten davon *colleges*, waren.⁸⁹⁵

Ab Mitte der 70er Jahre änderte sich die Zusammensetzung der Studierenden deutlich. Es nahmen mehr Frauen wie auch mehr Schwarze⁸⁹⁶ und Angehörige anderer Minderheiten ein Studium auf. Dieser Trend wurde vor allem durch verbesserte, prozentual zu ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung bestimmte Zugangschancen für Minderheiten und Schwarze im Rahmen der *affirmative action*-Initiativen der späten 80er und frühen 90er Jahre unterstützt, deren Grundlage auch in Urteilen des Supreme Court bestätigt wurde. Außerdem gab es mehr und mehr Teilzeit-Studierende, nicht zuletzt aufgrund der steigenden Kosten für ein Studium, und, als vielleicht einschneidendste Veränderung, immer mehr ältere Studierende, so genannte *nontraditional collegians*.⁸⁹⁷

Diese Veränderungen in der Zusammensetzung der Studierenden standen in engem Zusammenhang mit dem verstärkten Engagement der Regierung im Hochschulbereich. Dazu schreibt Lucas: „The greatly expanded role of the federal government in academe represented just one of several formative influences at work, albeit one that decisively shaped both the character and the direction or thrust of much of that growth.“⁸⁹⁸ Abgesehen von den vielen Regierungsmitteln, die um 1940 zu hauptsächlich kriegsbezogenen Projekten und anschließend auch in angewandte sowie Grundlagenforschung an Universitäten investiert wurden, hatte insbesondere der Servicemen's Readjustment Act von 1944, auch G.I. Bill genannt, weitreichende Auswirkungen.

⁸⁹⁴ Eine Vier-Jahres-Institution bezeichnet hierbei entweder ein eigenständiges Vier-Jahres-*college* oder den Teilbereich einer *university*, in dem die vierjährige *undergraduate* Ausbildung zum *bachelor* stattfindet.

⁸⁹⁵ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 229 f.

⁸⁹⁶ Ein merkbarer Zuwachs fand hier insbesondere nach der richtungweisenden Entscheidung *Brown vs. Topeka Board of Education* von 1954 statt, mit der die Segregation aufgehoben wurde. Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 241.

⁸⁹⁷ Während es um 1990 etwas mehr Studentinnen als Studenten gab, betrug der Anteil an Studierenden im Alter von über 25 Jahren im Jahre 1991 6,2 Millionen. Im selben Jahr lag der Prozentsatz aller *high school*-Abgänger, die ein *college*-Studium aufnahmen, mit 1,4 Millionen bei 61 % eines Altersjahrgangs. Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 231.

⁸⁹⁸ LUCAS [Education], 1994, S. 232.

Dieses Gesetz stellte Millionen von aus dem Zweiten Weltkrieg heimkehrenden Soldaten Bildungsgutscheine zur Verfügung, durch die sie sich eine Hochschulbildung leisten konnten. Ursprünglich dazu gedacht, die Kriegsveteranen vom Arbeitsmarkt fernzuhalten, nahm zwischen 1944 und 1956 die unerwartet hohe Anzahl von 7,8 Millionen Veteranen, und damit etwa die Hälfte der Rückkehrer, dieses Angebot an. Die Regierung unterstützte ihre *college*-Ausbildung mit \$ 14,5 Milliarden im genannten Zeitraum. Die Art der Zuweisung verlief hierbei über die Einzelpersonen, deren Studium an der besten Institution, in die sie aufgenommen wurden, durch Übernahme ihrer Studiengebühren und Lebenshaltungskosten von der Bundesregierung finanziert wurde. Ihre Anwesenheit an *colleges* und *universities* veränderte deren Charakter permanent von Zertifizierungsinstitutionen für Gentlemen zu einem Mittel für Massenmobilität.⁸⁹⁹

Um den daraus folgenden enormen Zuwachs an Studierenden aufzufangen, bauten viele *colleges* und *universities* provisorische Unterkünfte und Anbauten. Nachdem die Regierung sodann 1962 den Ausbau von Wohnheimen und anderen Anlagen an höheren Bildungseinrichtungen mit \$ 2 Milliarden unterstützte, kam 1963 als gesetzliche Grundlage der Higher Education Facilities Act hinzu, der finanzielle Hilfe für neue Klassenräume, Labore und Bibliotheken vorsah. Zusätzlich dazu bildeten die Higher Education Acts von 1965 und 1972 wichtige Meilensteine im Engagement der nationalen Regierung im höheren Bildungswesen. 1965 wurden Mittel bereitgestellt, um es den akademischen Einrichtungen zu ermöglichen, sich in den Bereichen Gesundheit, Armut und Unterkunft hinsichtlich der umliegenden Gemeinden zu engagieren. Der Higher Education Act von 1972 war wiederum direkt an die Bedürfnisse der Studierenden gerichtet: Er stellte ihnen sowohl niedrig verzinsten Darlehen als auch rückzahlungsfreie Stipendien in hohem Umfang zur Verfügung.⁹⁰⁰

Sowohl durch finanzielle Unterstützung der Studierenden als auch der Forschung war die amerikanische Bundesregierung damit ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im höheren Bildungsbereich aktiv geworden. Die Art und Weise der Mittelvergabe spiegelte hierbei im Allgemeinen eine Tendenz zu Wettbewerb, die sich zugleich im gesamten Hochschulbereich manifestierte. Diese Entwicklung wurde

⁸⁹⁹ Vgl. SKOCPOL [G.I. Bill], 1997, S. 97 f. Gleichzeitig gaben die Veteranen dieses Ideal ihren Familien als Leitlinie auf dem Weg nach oben mit, wodurch die amerikanische Denkweise hinsichtlich Hochschulen in diesem Sinne nachhaltig verändert wurde. Vgl. GLIDDEN [Mobilität], 2001, S. 127.

⁹⁰⁰ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 234.

insbesondere angestoßen von der rapiden Entstehung sehr unterschiedlicher *colleges* und *universities* nach dem Zweiten Weltkrieg, von der wachsenden Popularität wirtschaftlicher Managementstrategien in den 60er Jahren und deren Anwendung im Hochschulbereich ab den 70er Jahren sowie von den Effekten steigender Einschreibungen bei abnehmenden finanziellen Ressourcen der Hochschulen. Sie führte zur Betonung von technologischer Rationalität, institutioneller Effizienz, Bürokratisierung, Forderungen nach mehr institutioneller Verantwortlichkeit und der korporativen Ethik freier Märkte im Hochschulbereich.⁹⁰¹

In der Folge wurde eine Reihe von Merkmalen großer wirtschaftlicher Unternehmen von den amerikanischen Hochschulen übernommen: *Mission statements*, also die Definition und Darlegung der bestimmten Aufgaben und Zielsetzungen einer jeweiligen höheren Bildungsinstitution, strategisches Planen, Systeme der Budgetierung, Analysen zur Kosteneffizienz, Marketingforschung, Initiativen zur Förderung von Public Relations, hierarchische Leitungsstrukturen, Arbeitsteilung, gezieltes Anwerben von Professoren, usw. Damit unterscheiden sich US-Hochschulen in ihren Organisationsstrukturen und Tätigkeitsfeldern nicht mehr wesentlich von Firmen, die miteinander konkurrieren.

Elemente des Wettbewerbs waren bald auf jeder Ebene vorhanden: Studierende standen in Konkurrenz miteinander um Zulassung zu den Institutionen ihrer Wahl, um Noten, Darlehen und Stipenden, um Jobs nach ihrem Abschluss oder um Zulassung zur gewünschten *graduate school*. Professoren konkurrierten um die Festanstellung *tenure*, Gehaltserhöhungen, Drittmittel, präferierte Arbeitsaufgaben, Arbeitsräume sowie um Preise und Ehrungen. *Departments* fanden sich in Konkurrenz untereinander um Räume, Gelder und verwaltungstechnische Unterstützung wieder. *Universities* konkurrierten um Forschungsgelder. Sowohl *colleges* als auch *universities* bemühten sich zudem aktiv um die Anwerbung von Studierenden, nicht zuletzt aufgrund der damit einhergehenden Studiengebühren.⁹⁰²

In dieser Situation entwickelten die jeweiligen Hochschulen ihre jeweils eigenen Werbestrategien und Akquisitionsfelder. Wichtige Elemente in diesem Prozess waren zum Beispiel die geographische Lage einer Institution, die städtische oder ländliche

⁹⁰¹ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 237.

⁹⁰² Aufgrund der finanziellen Unterstützungsprogramme der Einzelstaaten, die auf der Anzahl eingeschriebener Studierender basieren, fanden sich die kleinen privaten Institutionen hierbei in einer

Umgebung, ihre Größe, die Arten der angebotenen Studienprogramme und Studieninhalte, Zugangsregelungen, finanzielle Unterstützung für Studierende, der allgemeine akademische Ruf. Die marktähnliche Positionierung von Hochschulen kommentiert Lucas so: „Schools of higher learning had evolved into entrepreneurial capitalist institutions, highly individualistic and intensely competitive with one another.“⁹⁰³

Als weitere Parallele zur kompetitiven Businesswelt kam das Geschäft mit *college*-Sport, Football und Basketball, hinzu. Coaches standen unter Druck, Gewinnermannschaften zusammenzustellen, Hochschulen versuchten, die besten Spieler anzuziehen, Kartenverkäufe erhielten besondere Aufmerksamkeit und Aktivitäten hinsichtlich der Anwerbung von Top-Spielern förderten illegale Aktivitäten, die zu regelmäßigen Aufdeckungen von Skandalen führten.⁹⁰⁴ Manche werteten diese Entwicklungen insgesamt als Zeichen dafür, dass der Markenname einer Institution wichtiger als die Qualität ihres Angebots geworden war.

Insgesamt ist durch das hohe Maß an Konkurrenz der Institutionen um Geld, Studierende, Status und Ergebnisse eine sehr differenzierte Hochschullandschaft in den USA entstanden, deren Mitglieder, die Hochschulen, auf jeder nur erdenklichen Ebene von Seriosität und Wissenschaftlichkeit wie auch akademischen Standards operieren. In der Folge stand es der Entscheidung jeder einzelnen Hochschulleitung frei, sich für die jeweils am besten scheinende Schwerpunktsetzung der Institution in Lehre oder in Forschung (oder in Sport) zu entscheiden.

Grundsätzlich steht der Zugang zu diesem Hochschulwesen fast jedem offen, ein Faktor, der zu seiner enormen Expansion führte und zugleich den hohen Partizipationszahlen Rechnung trägt. Der fast radikale Gleichmachergedanke, der dahinter steht, bedingte zugleich eine durchschnittliche Verringerung der akademischen Standards im amerikanischen Hochschulbereich. So klassifizierte die New York Times in einer Übersicht von 1985 beispielsweise aus 3 000 untersuchten Institutionen nur 175 als „selektiv“.⁹⁰⁵ Den weitgehend egalitären Zugangsbedingungen, mit denen auch

vergleichsweise schlechteren Position wieder als die großen staatlichen Hochschulen. Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 239.

⁹⁰³ LUCAS [Education], 1994, S. 238.

⁹⁰⁴ Vgl. BOK [Learning], 1986, S. 26 f.

⁹⁰⁵ Dieses Wort kann zwar in seiner Bedeutung von Hochschulen wie Stanford University, die nur 15 % aller Bewerber annimmt, zu Institutionen wie der University of Arkansas reichen, die 99 % aller

begabten Studierenden aus sozial benachteiligten Klassen ein Studium an einer der teureren Elitehochschulen ermöglicht werden soll, liegt hierbei das Prinzip zugrunde, dass die solcherart gewährleistete Chancengleichheit nicht mit einer Berechtigung gleichzusetzen ist. Dazu gehört immer auch die Leistung.

Mit der zunehmenden Differenzierung der Studierenden nach Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft wie auch nach Alter stellten sich Fragen nach der Ausrichtung des Curriculums, und hier vor allem des allgemeinbildenden *college*-Curriculums. Positionen schwankten zwischen den beiden Polen der Vermittlung von gemeinsamen Grundkenntnissen und einer verstärkten Diversifizierung der Inhalte, zwischen der Schaffung von Einheit und Kohärenz im Curriculum und der Logik der weiteren gesellschaftlichen Bedingungen, die einer Aufspaltung der Studieninhalte zuarbeitete. Diese Überlegungen wurden kurzzeitig von radikalen Studentenprotesten zu Ende der 60er Jahre überschattet.

Generell setzte sich nach einer langen Phase des Experimentierens eine allgemeine, durch das jeweilige *college* curricular festgelegte Orientierungsphase in den ersten ein oder zwei Studienjahren durch, auf die sodann zwei bzw. drei Jahre folgten, in der das Studium einerseits von Konzentrationsvorgaben in einem Hauptfach, andererseits von *free electives* geprägt ist.⁹⁰⁶ Diese Entwicklung entsprach vor allem den *liberal arts colleges*, die sich nicht zu *research universities* verändern wollten. Denn ihre Absolventen konnten sich danach an einer der Universitäten bewerben, an der sie weitere Ausbildung in dem Fach ihrer Wahl wünschten.

6.2 *Strukturen und Kultur im derzeitigen amerikanischen Hochschulwesen*

6.2.1 **Allgemeine Rahmenbedingungen**

Der Beschreibung des derzeitigen amerikanischen Hochschulwesens sei vorausgeschickt, dass es ein sehr komplexes Thema darstellt, zu dem es eine große Anzahl wissenschaftlicher Literatur zu jedem seiner Aspekte gibt. Regelungen und Praktiken variieren zudem zwischen den 50 Einzelstaaten sowie zwischen den

Bewerber akzeptiert, wird aber generell eher im ersteren Sinne verstanden. Vgl. dazu ROSOVSKY [University], 1990, S. 60.

verschiedenen Arten von Hochschulen. Da diese in ihrer Vielfalt sehr unterschiedlich sind, kann kaum von einem kohärenten „System“ die Rede sein. Vielmehr wird hier von einem unübersichtlichen, chaotischen Hochschulbereich gesprochen.⁹⁰⁷ Der folgende Überblick versucht insofern, die wichtigsten Merkmale und Charakteristika des amerikanischen Hochschulwesens einzufangen, um ein grundlegendes Verständnis für die Funktionsweise der Strukturen und der dahinter liegenden kulturellen Faktoren zu schaffen.

Hinsichtlich der allgemeinen Rahmenbedingungen sei zunächst das Verhältnis von Hochschulen und dem Bundesstaat angesprochen. Das in Amerika vorherrschende, tiefsitzende Misstrauen gegenüber einer Zentralregierung, welches noch aus der Zeit der Amerikanischen Revolution gegen die Britische Krone stammt, zeigt sich bereits in der *Constitution*. Hier wurde mit dem zehnten Zusatzartikel zur amerikanischen Verfassung von 1791 alles, was nicht ausdrücklich in der Verfassung dem Bund zugewiesen ist, in die Zuständigkeit der Einzelstaaten oder der einzelnen Bürger verwiesen. Hochschulen, Wissenschaft und Bildung sind nicht in der amerikanischen Verfassung von 1789 erwähnt. Die Bundesregierung hat daher verfassungsmäßig keinen direkten Einfluss auf die Bildung oder die Hochschulen. Folglich regeln die Einzelstaaten die rechtlichen Rahmenbedingungen für fast alle staatlichen und privaten höheren Bildungsinstitutionen. Generalisierungen hinsichtlich der daraus resultierenden 50 verschiedenen Muster staatlicher Regulierungen sind damit von vornherein schwierig.⁹⁰⁸

Dennoch hinderte das Fehlen einer Verfassungskompetenz im Bereich der Bildung den Bund nicht daran, indirekt und in steigendem Maße Einfluss auf die Hochschulbildung und die Struktur des amerikanischen Hochschulsystems zu nehmen. Dies resultiert einerseits aus der Kompetenz der Bundesregierung, öffentliche Gelder zur Förderung der allgemeinen Wohlfahrt auszugeben, andererseits aus ihrer Macht, die durch die Verfassung garantierten Rechte durch Regelungen zu schützen. Der bundesstaatliche Einfluss im Bereich der höheren Bildung stammt daher in diesem Zusammenhang oft nicht aus Programmen oder Gesetzen, die explizit dafür ins Leben

⁹⁰⁶ Weitreichende Bedeutung kam hierbei dem Einführungskurs „Introduction to Contemporary Civilization“ der Columbia University von 1919 zu. Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 213 f.

⁹⁰⁷ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 117.

⁹⁰⁸ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 43.

gerufen wurden, sondern ihren Ursprung vielmehr in militärischen, forschungsbezogenen oder sozialen Beweggründen hatten.⁹⁰⁹

Grundsätzlich sind staatliche wie auch private Hochschulen, wenn sie staatliche Finanzmittel erhalten, für die ordnungsgemäße Verwendung der zugewiesenen Mittel verantwortlich und somit teilweise staatlichen Regulierungen unterworfen. Zwischen der Bundesregierung und den einzelnen *colleges* und *universities* gibt es eine Reihe von Organisationsuntereinheiten des Bundes, die sich um die verschiedenen Programme kümmern, wobei je nach Programm ein anderes Maß an Verantwortlichkeit gegenüber den staatlichen Stellen besteht.⁹¹⁰ Bei der Annahme von staatlichen Mitteln für Forschung und finanzieller Unterstützung für Studierende sind beispielsweise die positiven Diskriminierungsgesetze im Rahmen der *affirmative action* der amerikanischen Bundesregierung und des jeweiligen Einzelstaates zu berücksichtigen.⁹¹¹ Der Bundesstaat nimmt dadurch Einfluss auf die Zulassungspolitik sowie die Einstellung und Beförderung von Professoren. Tendenziell gilt, dass je mehr Mittel eine Hochschule vom Staat erhält, desto mehr ist diese Hochschule dem Staat gegenüber verantwortlich und umso mehr staatliche Regulierungen müssen eingehalten werden.

Im Allgemeinen ist das amerikanische Hochschulwesen von Differenzierung und Wettbewerb geprägt. Die Hochschulen in den USA sind rechtlich selbständige Dienstleistungsunternehmen in privater oder staatlicher Trägerschaft. In ihrer Bandbreite reichen sie von lehrorientierten Berufsbildungsstätten bis zu forschungsorientierten Ausbildungsstätten und bieten eine Vielzahl von Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten zu unterschiedlichen Preisen und Qualitäten an. Je nach Niveau der Hochschule differiert auch die Qualität des Hochschulabschlusses. Der

⁹⁰⁹ Bundesstaatliche Einflüsse sind sowohl in der Errichtung nationaler Militärakademien zu sehen, als auch im Morrill Land-Grant Act von 1862 und in der Förderung von Forschung und Studierenden durch großzügige finanzielle Unterstützung seit dem Zweiten Weltkrieg. Die derzeitige Betonung von Gleichbehandlung im Bereich der höheren Bildung im Rahmen von *affirmative action* stammt noch aus den 60ern im Zuge der Bürgerrechtsbewegung. Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 4.

⁹¹⁰ Obwohl es damit effektiv keine Pufferinstitution in den Beziehungen von Bundesstaat und Hochschulen gibt, wird deren Fehlen generell nicht als Problem angesehen. Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 4.

⁹¹¹ Durch diese Gesetze sollen benachteiligte Gruppen, beispielsweise Frauen, ethnische Minderheiten oder Behinderte, bei der Hochschulzulassung und bei der Besetzung von Professorenstellen besonders gefördert werden, damit sie entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil in der Hochschule repräsentiert sind. Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 44. Dadurch dass der Supreme Court die Anwendung dieser Gesetze im Hochschulbereich wiederholt in seinen Urteilen bestätigt hat, übt auch das oberste amerikanische Gericht einen gewissen Einfluss auf den Hochschulbereich, beispielsweise hinsichtlich der Zulassungsbedingungen, aus.

Übergang von berufsbildenden und akademischen Institutionen ist hierbei fließend und verläuft oftmals innerhalb ein und derselben Organisation. Die Abgrenzung zwischen einer Hochschule bzw. Universität und sonstigen tertiären Bildungseinrichtungen ist folglich schwer zu definieren, da in den USA keine scharfe Trennung diesbezüglich existiert.⁹¹² Insgesamt kann man sagen, dass eine hohe Arbeitsteilung zwischen den verschiedenen Hochschularten in den USA besteht, wobei alle Hochschularten einen gewissen Teil zur akademischen Ausbildung der Studierenden beitragen.

6.2.2 Hochschularten

Im akademischen Jahr 2000/2001 gab es in den USA insgesamt 3 941 Hochschulen, an denen 15,3 Millionen Studierenden eingeschrieben waren.⁹¹³ Diese sind systematisch nach Trägerschaft und nach ihrem Lehrgegenstand zu unterscheiden.

6.2.2.1 Staatliche und private Trägerschaft von Hochschulen

Betrachtet man den US-amerikanischen Hochschulbereich zunächst nach der Trägerschaft, so gibt es staatliche und private Institutionen.⁹¹⁴ Die privaten Hochschulen lassen sich hierbei wiederum in die Unterkategorien gemeinnützig und kommerziell trennen. Tabelle 8 zeigt einen ersten Überblick über die Anzahl der staatlichen und privaten Institutionen und der jeweiligen Anzahl der Studierenden im akademischen Jahr 2000/2001. Daraus geht hervor, dass es zwar prozentual gesehen etwas mehr private als staatliche Hochschulen in den USA gibt, dass aber die Studierenden zu über 75 % an staatlichen Hochschulen eingeschrieben waren. Die staatlichen Hochschulen übertreffen folglich im Allgemeinen in ihrer Größe die privaten bei Weitem.

⁹¹² So ist die in Deutschland existierende duale Berufsausbildung in den USA unbekannt. Stattdessen belegen hier Personen an den Hochschulen Kurse, um eine theoretische Grundlage für ihren Beruf zu bekommen, zum Beispiel Krankenschwestern oder Sekretärinnen. Aufgrund der Nachfrage bieten vor allem Hochschulen mit zweijährigen Studienprogrammen neben akademischen Kursen auch berufsbildende Kurse an. Vgl. LITTMANN [Studienführer], 1992, S. 13 ff.

⁹¹³ Unter dem Begriff Hochschule werden in dieser Arbeit für die USA, entsprechend der Abgrenzung des National Center for Education Statistics (NCES), alle akkreditierten zweijährigen und vierjährigen Hochschulen verstanden. Vgl. NCES [Digest], 1995, S. 495.

⁹¹⁴ In den USA werden die staatlichen Hochschulen im Allgemeinen mit dem Begriff „public“ bezeichnet. Sie werden in dieser Arbeit in Anlehnung an die deutschen Begrifflichkeiten aber nicht mit dem wörtlich übersetzten Adjektiv „öffentlich“ benannt, sondern als „staatliche“ Hochschulen bezeichnet.

Tabelle 8: Anzahl der Hochschulen und Studierenden nach Hochschularten in den USA, akademisches Jahr 2000/2001

Trägerschaft	Anzahl Hochschulen	Hochschulen in %	Studierende in Tsd.	Studierende in %
Staatlich	1 643	41,7	11 752,8	76,7
Privat, <i>not-for-profit</i>	1 681	42,7	3 109,4	20,3
Privat, <i>for-profit</i>	617	15,6	450,1	3,0
Insgesamt	3 941	100,0	15 312,3	100,0

Quelle: NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (NCES) [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 170, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03 und eigene Berechnungen.

Hinsichtlich der 1 643 staatlichen Hochschulen ist die Stellung der Einzelstaaten grundsätzlich sehr einflussreich. So entscheiden sie über die Rechtsstellung einer staatlichen Hochschule, die entweder verfassungsmäßigen oder gesetzlichen Status haben kann. Ein verfassungsmäßiger Status gesteht der jeweiligen Hochschule hierbei weitgehende rechtliche Selbständigkeit gegenüber dem Gesetzgeber zu, da ihre Existenz, Rechte und Aufgaben in der Verfassung des jeweiligen Einzelstaates verankert sind. Derzeit besitzen in 23 der Einzelstaaten die staatlichen Hochschulen eine Art verfassungsmäßige Stellung und deren *governing boards* wiederum weitreichende Kompetenzen.

Der gesetzliche Status einer Hochschule rührt aus ihrer Gründung per Gesetz, wodurch ihre Rechte und Aufgaben nur durch ein Gesetz wieder abgeändert werden können. Bei der Rechtsform von staatlichen Hochschulen mit gesetzlichem Status unterscheidet man zwischen öffentlich-rechtlichen Gesellschaften, so genannten *public corporations*, und staatlichen Behörden, den *state agencies*. Die Hochschulen in Form öffentlich-rechtlicher Gesellschaften verfügen über weitgehende wirtschaftliche Selbständigkeit, während die als staatliche Behörden organisierten Hochschulen direkt der staatlichen Haushaltskontrolle unterliegen und die Haushaltsgrundsätze des jeweiligen Einzelstaates beachten müssen.⁹¹⁵ Berdahl meint hierzu, dass die Einzelstaaten ihre Rolle gegenüber den Hochschulen lange Zeit sehr zurückhaltend ausgeübt haben: „The curious thing is not that the controls are so numerous but rather

that for so long so many of the states operated under what has been termed a ‚self denying ordinance‘.⁹¹⁶

Mit den rapide steigenden Studierendenzahlen und dem damit wachsenden Bedarf der Hochschulen an Finanzmitteln seit den 50er wurden in einer Reihe von Einzelstaaten die bestehenden staatlichen Hochschulen in einer Art „System“ zusammengefasst, in dem die unterschiedlichen Ausbildungsarten abgedeckt werden sollten. Andere Einzelstaaten haben „Puffer“-Organisationen zwischen sich und ihre Hochschulen geschaltet. Diese übernehmen Aufgaben, die von Planung der Ziele und Prioritäten über *mission definition*, Aufsicht der akademischen Programme, Haushaltsformulierung und -entwicklung bis hin zu Qualitätsinitiativen und Informations- und Überwachungssystemen reichen.⁹¹⁷ Im Allgemeinen variiert die direkte Einflussnahme auf die staatlichen Hochschulen je nach Einzelstaat.⁹¹⁸

Die Handlungsrechte der Einzelstaaten schwanken hinsichtlich der Festlegung des Angebots von Studienprogrammen an staatlichen Hochschulen in den USA. Meist gibt der Staat für die staatlichen Hochschulen zwar bei ihrer Gründung die inhaltliche Ausrichtung vor, über das genaue Angebot von Studienprogrammen kann jedoch die Hochschule selbst entscheiden. In vielen Einzelstaaten erfordert ein Studienprogramm bei gesicherter Finanzierung nur die Genehmigung der Hochschule selbst. Werden für einen neuen Studiengang hingegen staatliche Mittel beantragt, so ist eine staatliche Genehmigung notwendig, wobei der Staat empirischen Untersuchungen zufolge nur in wenigen Fällen direkt entscheidet.⁹¹⁹ Auch bezüglich der Wahl des Hochschulstandortes steht es den staatlichen Hochschulen meist zu, innerhalb des jeweiligen Einzelstaates ihren Standort zu wählen.

⁹¹⁵ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 42.

⁹¹⁶ Zitat nach SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 5.

⁹¹⁷ In der Literatur werden in der Regel drei solcher Arten von „Puffer“-Institutionen unterschieden: *Consolidated governing boards*, *advisory coordinating boards* und *regulatory coordinating board*. Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 7 f.

⁹¹⁸ Kalifornien, zum Beispiel, hat ein differenziertes staatliches Hochschulsystem mit verschiedenen Aufsichtsräten und Koordinierungskommissionen in den Hochschulen, während Florida beispielsweise ein zentrales Hochschulsystem mit einem *board of trustees* für alle Hochschulen hat. Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 41.

⁹¹⁹ Aus einer Studie der Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching im Jahre 1982 ging hervor, dass staatliche Hochschulen mit mindestens vierjährigem Ausbildungsprogramm in 74,7 % der Fälle selbst über die Einrichtung von neuen Studiengängen im vorgraduierten Bereich entschieden, in 18,1 % der Fälle das staatliche Koordinierungsbüro und in 4,1 % das Wissenschaftsministerium. Vgl. CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING [Control], 1994, S. 96.

In Bezug auf die im Jahr 2000 existierenden 1 681 privaten, gemeinnützigen Hochschulen in ihrem Regelungsbereich haben die Einzelstaaten hingegen nur geringe Einflussmöglichkeiten. Grundsätzlich hat der Staat hier in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung, das Angebot von Studienprogrammen und den Hochschulstandort keine Mitspracherechte. In keinem Einzelstaat, außer im Staat New York, gibt es Hochschulgesetze für private Hochschulen. Letztere sind in den USA weitgehend als gemeinnützige *corporations*, das heißt Kapitalgesellschaften, organisiert. Wie für alle anderen Institutionen gelten für sie die allgemeinen Gesetze und Rahmenbedingungen. Sie unterstehen dem Privat- und Handelsrecht und brauchen zu ihrer Gründung eine *corporate charter*, eine vom Staat verliehene Genehmigungsurkunde.⁹²⁰ Eine solche Urkunde kann jede rechtsfähige Person oder Gesellschaft bei Erfüllung der formalen Voraussetzungen erhalten, es handelt sich dabei um einen handelsrechtlichen Akt.⁹²¹ Je nach Einzelstaat sind damit kaum Qualifikationsanforderungen verbunden.

Hinsichtlich der Hochschularten nach Trägerschaft kann man zusätzlich zwischen gemeinnützigen *not-for-profit* und gewinnorientierten *for-profit* privaten Hochschulen unterscheiden. Von letzteren gab es im Jahr 2000 617 und sie sind insbesondere für die wachsende Gruppe der *non-traditional collegians* interessant, die ihre *college-* oder *university-*Ausbildung in der Regel Teilzeit machen, oft älter als 25 Jahre sind und auf verlässliche und rasche Weise zu einem Hochschulabschluss kommen wollen. Insgesamt waren im akademischen Jahr 2000/2001 drei Prozent der Studierenden in den USA an *for-profit* Hochschulen eingeschrieben. Die größte private, *for-profit* Universität der USA mit über 100 000 Studierenden ist zur Zeit die University of Phoenix. Sie ist eine solide Hochschule mit hohen Studiengebühren und hat inzwischen im ganzen Land Niederlassungen sowie eine *Online-university*.⁹²²

Aus den obigen Ausführungen geht bereits die Tatsache hervor, dass die Bezeichnungen *university* und *college* in den USA nicht gesetzlich geschützt sind. Jede Bildungsinstitution, ob wissenschaftlich oder nicht, kann sich so nennen. Der Marktzugang ist für amerikanische Hochschulen dementsprechend offen. Ständig werden in den USA private und staatliche Hochschulen neu gegründet oder

⁹²⁰ Vgl. HATZIUS [Rechtsstellung], 1983, S. 44.

⁹²¹ Eine solche *corporate charter* ist nach Rothfuß weitgehend mit der Eintragung ins Handelsregister in Deutschland zu vergleichen. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 41.

⁹²² Zudem ist sie regional akkreditiert, unterliegt regelmäßiger und strenger *peer review* und ihre Aktien werden an der New Yorker Börse gehandelt. Vgl. FALLON [Differenzierung], 2001, S. 92.

geschlossen.⁹²³ Die Konkurrenz zwischen und innerhalb der verschiedenen Hochschularten bringt insofern eine Dynamik mit sich, derzufolge erfolgreiche amerikanische Hochschulen gelernt haben, sich rasch an veränderte Bedingungen anzupassen. Boyer resümiert dies folgendermaßen: "Colleges and Universities in the United States have an amazing capacity to respond creatively to new conditions and to continually adapt."⁹²⁴

6.2.2.2 Akkreditierung

Anstelle einer staatlichen Anerkennung funktioniert die Qualitätssicherung des Hochschulangebots in den USA seit mehr als 100 Jahren über das Verfahren der Akkreditierung. Diese wird von verschiedenen privaten, gemeinnützigen Vereinen durchgeführt. Das dezentralisierte System der Akkreditierung spiegelt auf seine Weise die Komplexität und Dezentralisierung im Hochschulbereich wider und hat sich infolge der fehlenden staatlichen Anerkennung als freiwillige Selbstregulierung der Hochschulen entwickelt, um gewisse Standards zu gewährleisten.⁹²⁵ Gleichzeitig dient die Akkreditierung als Hilfestellung zur qualitativen Verbesserung einer Hochschule.⁹²⁶

Es gibt im Allgemeinen zwei Arten von Akkreditierung. Für die institutionelle Akkreditierung einer Hochschule sind sechs regionale Verbände zuständig.⁹²⁷ Daneben gibt es ein getrenntes Akkreditierungsverfahren für Studiengänge, das meist von den fachlich zuständigen berufsständigen Vereinigungen, z.B. von der American Dental Association oder der American Medical Association, aber auch von Vereinigungen der jeweiligen Fachschulen, z.B. der American Assembly of Collegiate Schools of

⁹²³ Zwischen 1987 und 1994 wurden beispielsweise mehr als 400 neue Hochschulen gegründet und mehr als 200 aufgelöst oder mit anderen Hochschulen fusioniert. Der Nettozuwachs belief sich während dieser Jahre auf 28 staatliche und 178 private Hochschulen. Vgl. CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING [Classification], 1994, S. XIII f.

⁹²⁴ Zitiert nach der CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING [Classification], 1987, S. 2.

⁹²⁵ Die nicht gegebene Notwendigkeit einer staatlichen oder sonstigen Anerkennung führt zugleich dazu, dass auch betriebliche Institutionen existieren, die in Form so genannter *degree mills* Schein-Diplome verleihen. Vgl. AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE) [Guide], 2001, S. 6.

⁹²⁶ Vgl. EL-KHAWAS [Accreditation], 1983, S. 54-70.

⁹²⁷ Diese sind die New England Association of Schools and Colleges, die Middle States Association of Colleges and Schools, die North Central Association of Colleges and Schools, die Northwest Association of Schools and Colleges, die Southern Association of Colleges and Schools und die Western Association of Schools and Colleges. Sie finanzieren sich hauptsächlich über jährliche Beiträge der von ihnen akkreditierten Hochschulen.

Business, durchgeführt wird. Während die institutionelle Akkreditierung regional gehandhabt wird, findet die professionelle Akkreditierung auf nationaler Ebene statt.⁹²⁸

Die Akkreditierung besteht aus fünf Schritten: Schriftliche Selbst-Evaluationen der Institutionen und Studienprogramme, *peer review* der Berichte und danach Besuch eines Überprüfungs-teams vor Ort⁹²⁹, die Bewilligung der Akkreditierung, kontinuierliche externe Überprüfung. Hierbei wird die Einhaltung verschiedener Standards, wie Zulassungsverfahren für Studenten, Qualifikation des Lehrkörpers, Betreuungsrelation von Professoren zu Studierenden, finanzielle und materielle Ausstattung der Hochschule und Studienprogramme kontrolliert. Die Akkreditierung ist zeitlich auf minimal ein Jahr und maximal zehn Jahre begrenzt, wobei der durchschnittliche Zeitraum fünf Jahre beträgt. Um akkreditiert zu bleiben, muss eine Hochschule daher regelmäßig ihre Standards und ihre Studiengänge überprüfen lassen.⁹³⁰

Für die Hochschulen ist eine gültige Akkreditierung Voraussetzung für den Erhalt von einzel- und bundesstaatlichen Finanzmitteln.⁹³¹ Diese bestehen einerseits aus der bundesstaatlichen, teilweise auch einzelstaatlichen, finanziellen Unterstützung der Studierenden, die direkt an die Hochschulen geleitet werden, andererseits aus staatlichen Zuwendungen für Forschung und Entwicklung. Zugleich dient die Akkreditierung als Qualitätskriterium gegenüber den Kunden der Hochschulen, den Studierenden, wie auch für Arbeitgeber. Sie erleichtert zudem für Studierende den Wechsel von einer akkreditierten Institution zu einer anderen aufgrund der Anerkennung von Leistungen.

Faktisch beurteilen die Akkreditierungsverbände allerdings input-orientierte Größen, die zunächst nichts über die Qualität einer Institution oder eines Studiengangs aussagen. Die Akkreditierung ist damit weniger eine qualitative Aussage als vielmehr die Bestätigung, dass eine Institution bzw. ein Studiengang die Minimalanforderungen erfüllt. Sie dient in dieser Hinsicht einerseits der Sicherstellung gewisser

⁹²⁸ Die Akkreditierungsverbände selbst werden in regelmäßigen Abständen, üblicherweise alle zehn Jahre, ihrerseits überprüft. Dies übernimmt entweder der private, nationale Council for Higher Education Accreditation oder das United States Department of Education. Vgl. GLIDDEN [Accreditation], 1983, S. 187-208.

⁹²⁹ In der Regel bestehen die Teilnehmer dieser Überprüfungs-teams vor Ort aus Mitgliedern von Institutionen, die der zu akkreditierenden Hochschule vergleichbar sind. So war der Vorsitzende des Akkreditierungsteams bei der jüngsten Überprüfung der Harvard University zum Beispiel der Präsident der Princeton University.

⁹³⁰ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 42 f. Die anfallenden Kosten für die Anreise des besuchenden Teams muss die zu akkreditierende Hochschule tragen.

Qualitätsstandards, andererseits der qualitativen Verbesserung von Hochschulen und ihren Studienprogrammen, da Institutionen ihre Leistungen und Angebote in regelmäßigen Abständen einer internen wie externen Überprüfung unterziehen müssen. Derzeit bestehen allerdings Bestrebungen seitens der Akkreditierungsagenturen, auch output-orientierte Kriterien zu entwickeln, vor allem hinsichtlich des Lernerfolges bei den Studierenden. Hierbei muss mehr auf qualitative als auf quantitative Kriterien zurückgegriffen werden, deren Erstellung sich als eine schwierige Aufgabe erweist.⁹³²

6.2.2.3 Hochschul-*rankings*

Die öffentliche Beurteilung und Feststellung der Qualität einer Hochschule und ihres Studienangebots verläuft in den USA über ausgefeilte *ranking*-Verfahren. Dazu gibt es seit etwas über 20 Jahren eine Reihe von Zeitungen und Verlagen, die in jährlichem Abstand Ranglisten der *colleges* und *universities* in Amerika herausgeben und dabei jeweils eigene Indikatoren benutzen. Die Ergebnisse stützen sich hierbei meist auf deren Fragebögen, die von den *colleges* und *universities* ausgefüllt werden – auch wenn die meisten Daten öffentlich zugänglich sind.⁹³³ Das bekannteste *ranking* mit der höchsten Wirkung publiziert das Magazin U.S. News & World Report.

Dieses *ranking* verläuft über drei Stufen. Zunächst werden die Hochschulen in Anlehnung an die allgemein anerkannte Carnegie Classification, welche die amerikanischen Hochschulen in zehn Kategorien je nach ihrer *mission* einteilt, zum Beispiel *research universities* oder *liberal arts colleges*, in vier größeren Untergruppen zusammengefasst. Diese teilt der U.S. News & World Report sodann in vier geographische Regionen (Nord, Süd, Mittlerer Westen und Westen) auf. Anschließend werden zu 15 Indikatoren, die die akademische Qualität bemessen sollen, die korrespondierenden Daten von den Hochschulen eingeholt. Die Ergebnisse werden gewichtet und darauf basierend wird die Rangliste der Institutionen in ihrer jeweiligen Kategorie erstellt. Indikatoren zur akademischen Qualität des U.S. News & World Report sind für *colleges* unter anderem *peer assessment*, also die Beurteilung durch andere Institutionen derselben Kategorie, Selektivität bei der Annahme von

⁹³¹ Vgl. CHAMBERS [Accreditation], 1983, S. 233 ff.

⁹³² Vgl. MORSE [Mission], 2002, S. 67.

⁹³³ Dies geschieht in der Regel aus Angst vor einer schlechteren Bewertung, sollte eine Hochschule den Fragebogen nicht ausfüllen wollen.

Studierenden, die Quote der Studienabbrüche und der an der Institution erworbenen Abschlüsse, die Ausstattung des Lehrkörpers, beispielsweise hinsichtlich der Betreuungsrelation, finanzielle Ressourcen der Hochschule, Betrag der Spenden von Alumni.⁹³⁴

Neben diesem bekanntesten und wichtigsten *ranking* gibt es eine Vielzahl anderer Anbieter, die *colleges* und *universities* teilweise nach akademischen Kriterien, aber auch nach nicht-akademischen Kriterien, wie der Vergnüglichkeit des Lebens auf dem Campus, der Qualität der Studentenwohnheime oder der Güte der Internetverbindungen einteilen. Es gibt auch Ranglisten, die verschiedene Fachrichtungen landesweit vergleichen, wie zum Beispiel die *business schools*. *Rankings* haben im Allgemeinen auf der einen Seite nicht zu unterschätzende Auswirkungen auf die Wahl eines *colleges* oder einer *university* durch die Studierenden, auf der anderen Seite können sie das Verhalten einer Hochschule in Bezug auf die Höhe ihrer Studiengebühren beeinflussen.⁹³⁵

Während sie den Studierenden als Konsumenten eine gewisse Orientierungshilfe bei der Wahl ihres *colleges* bzw. ihrer *university* bieten, können *rankings* gleichzeitig nicht alle Faktoren, die eine gute Ausbildung ausmachen, auf quantitative Art erfassen. Insbesondere das *ranking* des U.S. News & World Report wird diesbezüglich aus folgenden Gründen kritisiert: Hochschulen können lediglich aufgrund veränderter methodologischer Verfahren und Indikatoren im *Ranking* um ungefähr 10 Plätze steigen oder fallen, ohne dass sich in der Qualität des Angebots der jeweiligen Institution maßgebliche, messbare Unterschiede zum Vorjahr ergeben hätten. Diese methodologischen Veränderungen werden zudem oft nicht vom herausgebenden Magazin mitangegeben. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass durch die numerische Platzierung oftmals minimale quantitative Unterschiede aufgrund der jeweiligen Gewichtung der einzelnen Faktoren durch die *ranking*-Ersteller zu einer relativ überhöhten Abwertung einer Institution führen können. Schließlich ist der wichtigste Kritikpunkt, den Gerhard Casper, der ehemalige Präsident der Stanford University anführt, dass viele der Indikatoren irreführend sind, da sie auf falschen Annahmen

⁹³⁴ Vgl. U.S. NEWS [ranking], http://www.usnews.com/usnews/edu/college/rankings/about/weight_brief.php, Stand: 9.9.2004, 20:24.

⁹³⁵ Forschungen zu den Auswirkungen der Rankings sind inzwischen selbst ein Untersuchungsgegenstand geworden. Vgl. dazu Forschungsbibliographie der EDUCATION AND SOCIAL SCIENCE LIBRARY der University of Illinois [rankings], <http://www.library.uiuc.edu/edx/rankbib.htm>, Stand: 8.9.2004, 14:13.

beruhen. Dem Leser wird vorgespiegelt, es gäbe eine absolute Messbarkeit von Qualität, die sich jedoch gerade hinsichtlich Bildung immer wieder als schwer fassbar erweist.⁹³⁶

Im amerikanischen Hochschulwesen ist somit weder der Bundesstaat noch sind die Einzelstaaten direkt an der Überprüfung der Einhaltung akademischer Minimalstandards von Hochschulen beteiligt oder für die Bestimmung der qualitativen Leistung einer höheren Bildungsinstitution verantwortlich. Diese Aufgaben übernehmen stattdessen einerseits private, gemeinnützige Akkreditierungsverbände, andererseits private, kommerzielle Zeitschriften und Verlage. Einerseits entsprechen diese Mechanismen dem komplexen Aufbau des amerikanischen Hochschulwesens an sich und helfen Studierenden, Eltern wie auch Arbeitgebern bei der Orientierung, andererseits sind sie in ihren Aussagen an bestimmte Parameter gebunden, deren Hinterfragung in manchen Fällen nützlich erscheint.

6.2.2.4 Die Carnegie Classification

Wie hinsichtlich der Trägerschaft weist das amerikanische Hochschulsystem auch nach dem Lehrgegenstand sehr unterschiedliche Hochschularten auf, die sich entsprechend der Studiendauer, dem angebotenen Fächerspektrum sowie der Verleihung von Abschlüssen aufteilen lassen. Zudem differieren die Hochschulen in der Gewichtung von Forschung und Lehre. Wie bereits angesprochen sind die Qualitätsunterschiede zwischen den Hochschulen zwar statistisch schwer fassbar, sie spiegeln sich aber zu einem gewissen Grad in den *ranking*-Listen und im allgemeinen Renommee der einzelnen Hochschulen wider.

Zur genaueren Unterscheidung der verschiedenen Hochschularten wird im Folgenden die neueste Klassifizierung der Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching vorgestellt, die bereits seit drei Jahrzehnten existiert und regelmäßig verfeinert wurde.⁹³⁷ Die Carnegie-Stiftung kategorisiert die amerikanischen Hochschulen insbesondere nach dem höchsten von ihnen vergebenen Studienabschluss, nach der

⁹³⁶ So kann eine Quote von 85 % Studienabsolventen im Gegensatz zu 99 % statt einer Abwertung faktisch ein Qualitätskriterium einer Hochschule sein, da sie auf der Einhaltung von strengen akademischen Standards beharrt. Vgl. CASPER [Criticism], <http://collegeapps.about.com/cs/rankings/a/aa120702.htm>, 1996, Stand: 9.9.2004, 20:29.

⁹³⁷ Nach 1973 und 1994 läuft derzeit wieder eine Überarbeitung der Carnegie Classification of Institutions of Higher Education. Sie wird 2005 offiziell in ihrer Gänze veröffentlicht, ist aber bereits seit 2000 in Anwendung. Sie ist einzusehen unter CARNEGIE FOUNDATION [Classification], <http://www.carnegiefoundation.org/Classification/index.htm>, Stand: 9.9.2004, 22:03.

Forschungsintensität und der fachlichen Spezialisierung. Grundsätzlich werden die Hochschulen hierbei in zweijährige und vierjährige Institutionen unterteilt. Innerhalb der vierjährigen Hochschulen gibt es wiederum vier Kategorien: *Doctoral/Research Universities*, *Master's Colleges and Universities*, *Baccalaureate Colleges* und fachlich spezialisierte Hochschulen.⁹³⁸

Die immer wieder an die jeweiligen Verhältnisse angepassten Kategorien reflektieren hierbei zugleich bereits die Schwierigkeit in der Erstellung einer akkuraten und aussagekräftigen Klassifizierung im sehr heterogenen amerikanischen Hochschulwesen. So existiert in jeder der Kategorien ein großes Spektrum an Institutionen, sowohl von ihrer Größe her als auch von ihrer finanziellen Eigenausstattung oder der Menge an eingeworbenen Forschungsgeldern. Zudem besteht grundsätzlich eine hohe institutionelle Mobilität von einer Kategorie zur nächsten.⁹³⁹

Die so genannten *Doctoral/Research Universities*, die Forschungsuniversitäten, werden noch einmal in die Unterkategorien der *Doctoral/Research Universities – Extensive* und der *Doctoral/Research Universities - Intensive* unterteilt. Beide Arten von Forschungsuniversitäten decken mit ihren Studienprogrammen weitgehend alle Fachgebiete auf allen Studienebenen, vom *bachelor* bis zum *Ph.D.*, ab. Ihr Schwerpunkt liegt hierbei auf Forschung. *Extensive Doctoral/Research Universities* vergeben mindestens 50 Dokortitel pro Jahr in 15 oder mehr Disziplinen, während *Intensive Doctoral/Research Universities* mindestens zehn Dokortitel in drei oder mehr Fachrichtungen verleihen.

Die *Master's Colleges and Universities* sind in die beiden Unterkategorien *Master's Colleges and Universities I* und *Master's Colleges and Universities II* aufgeteilt. Sie bieten ein breites Spektrum an Studienprogrammen zum *Bachelor* an und betonen vor allem die *graduate* Ausbildung zum *master*. *Master's Colleges and Universities I* vergeben 40 oder mehr *Master*-Abschlüsse pro Jahr in mindestens drei Disziplinen.

⁹³⁸ Vgl. hierzu und zu den folgenden Angaben CARNEGIE FOUNDATION [Summary], <http://www.carnegiefoundation.org/Classification/CIHE2000/defNotes/Definitions.htm>, 2000, Stand: 9.9.2004, 22:03.

⁹³⁹ Im Jahr 1987 gab es zum Beispiel 92 Hochschulen in den Kategorien *Research Universities I* und *II*, während im Jahr 2000 in den in der Zwischenzeit umbenannten, aber vergleichbaren Kategorien *Doctoral/Research Universities Extensive* und *Intensive* 261 Institutionen aufgeführt werden. Der nachweisbare *institutional drift* in Richtung Forschungsuniversität erklärt sich hierbei nicht zuletzt aus dem finanziellen Wert, den die Einwerbung von Forschungsmitteln für eine Hochschule bedeutet. Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 130 und 140.

Master's Colleges and Universities II verleihen mindestens 20 *Master*-Abschlüsse pro Jahr.

In der Kategorie der *Baccalaureate Colleges* gibt es drei Unterkategorien, die *Baccalaureate Colleges – Liberal Arts*, die *Baccalaureate Colleges – General* und die *Baccalaureate/Associate's Colleges*. Die ersten beiden Arten von Institutionen sind hauptsächlich *undergraduate colleges* mit einer starken Betonung auf allgemeinbildenden *baccalaureate* Programmen. Erstere verleihen mindestens die Hälfte ihrer Abschlüsse in *liberal arts* Fachgebieten, letztere weniger als die Hälfte. Die Colleges der dritten Unterkategorie vergeben hauptsächlich *undergraduate* Abschlüsse unterhalb des *bachelor*, so genannte zweijährige *associate degrees* und *certificates*, wovon aber jährlich mindestens zehn Prozent *bachelor*-Abschlüsse sind.

In der Kategorie der Zwei-Jahres-Institutionen sind die stark anwendungsorientierten *Associate's Colleges* eingeordnet, die *associate*-Abschlüsse anbieten, in der Regel aber keine *bachelor*-Abschlüsse. Dazu zählen die *community*, *junior* und *technical* Colleges. Die Quote von verliehenen *Bachelors* liegt jährlich unter zehn Prozent der Gesamtzahl von Abschlüssen.

An spezialisierten Institutionen gibt es Abschlüsse vom *bachelor* bis zum *Ph.D.*, wovon in der Regel die Mehrzahl in einem einzigen Fachgebiet verliehen wird. Hierzu zählen die medizinischen, juristischen, betriebswirtschaftlichen, theologischen Hochschulen, die Hochschulen für Maschinenbau und Technologie, die Hochschulen für Musik, Kunst und Design sowie Lehrerausbildungsstätten und andere spezialisierte Institutionen, wie Marineakademien oder Militärinstitute.⁹⁴⁰ Ein so genanntes *first professional degree* ist in der Regel der fachspezifische *bachelor*-Abschluss, an den ein *second professional degree* angehängt werden kann. Allerdings können einige spezialisierte Fächer, wie Medizin, Jura, Pharmazie und klinische Psychologie, grundsätzlich erst nach dem Erwerb eines *Bachelor*-Grades begonnen werden. Die spezialisierten Hochschulen bereiten meist direkt auf einen bestimmten Beruf vor, betreiben aber häufig gleichzeitig intensiv Forschung, wie z.B. die medizinischen Hochschulen.

Schließlich gibt es noch die so genannten *Tribal Colleges* in der Carnegie Klassifizierung, die mit wenigen Ausnahmen in Reservaten der Indianer liegen und sich

⁹⁴⁰ In ihren englischen Bezeichnungen heißen sie *Medical Schools*, *Schools of Law*, *Schools of Business and Management*, *Theological Seminaries*, *Schools of Engineering and Technology*, *Schools of Art, Music and Design*, *Teachers Colleges* und andere *specialized institutions*.

unter Stammeskontrolle befinden. Alle *Tribal Colleges* sind Mitglieder des American Indian Higher Education Consortium.

Tabelle 9 zeigt einen Überblick über die Hochschularten in den fünf wichtigsten Oberkategorien in absoluten Zahlen und in Prozent, aufgeteilt nach staatlicher und privater Trägerschaft, für das Jahr akademische Jahr 2000/2001.

Tabelle 9: Überblick über die Hochschularten der Carnegie Klassifikation nach Trägerschaft und nach prozentualem Anteil in den USA für das akademische Jahr 2000/2001

Hochschul-kategorie	Ge-samt	Staat-lich	Privat, not-for-profit	Privat, for-profit	Staat-lich in %	Privat, not-for-profit in %	Privat, for-profit in %
<i>Doctoral / Research Universities</i>	261	166	93	2	63,6	35,6	0,8
<i>Master's Colleges and Universities</i>	611	272	331	8	44,5	54,2	1,3
<i>Baccalaureate Colleges</i>	606	91	499	16	15,0	82,3	2,6
<i>Associate's Colleges</i>	1 669	1 025	159	485	61,4	9,5	29,1
<i>Specialized Institutions</i>	766	67	593	106	8,7	77,4	13,8
<i>Tribal Colleges</i>	28	22	6	0	78,6	21,4	0
Gesamt	3 941	1 643	1 681	617	41,7	42,6	15,7

Quelle: CARNEGIE FOUNDATION [Summary], <http://www.carnegiefoundation.org/Classification/CIHE2000/Tables.htm>, Stand: 9.9.2004, 22:03 und eigene Berechnungen.

Hier zeigt es sich, dass bei den zweijährigen *Associate's Colleges* und den *Doctoral/Research Universities* die staatliche Trägerschaft deutlich überwiegt, während bei den *Baccalaureate Colleges* und den spezialisierten Hochschulen die private

Trägerschaft stark dominiert.⁹⁴¹ Hinsichtlich der *Master's Colleges and Universities* herrscht von der institutionellen Anzahl her ein leichtes Übergewicht in der privaten Trägerschaft. Eine nicht unerhebliche, wachsende Anzahl privater, kommerzieller Institutionen ist bei den *Associate's Colleges* und bei den spezialisierten Hochschulen zu verzeichnen.

Von der Anzahl an Institutionen im jeweiligen Bereich her gibt es mit 1 669 bei Weitem am meisten *Associate's Colleges*. Sodann besteht eine verhältnismäßig ähnliche Anzahl hinsichtlich der Kategorien *Specialized Institutions* in ihrer Gesamtheit, den *Master's Colleges and Universities* und den *Baccalaureate Colleges*, die sich zwischen 766 und 606 bewegt. Im Bereich der *Doctoral/Research Universities* mit ihrer starken Betonung auf Forschung gibt es in den USA immerhin 261.

Betrachtet man dazu nun die Zahlen der eingeschriebenen Studierenden, erweisen sich die bereits hinsichtlich der Anzahl der Institutionen und ihrer Trägerschaft beschriebenen Trends konstant, wie Tabelle 10 beweist. An *Doctoral/Research Universities* in staatlicher Trägerschaft studieren rund dreieinhalbmal so viele Studenten wie an vergleichbaren Institutionen in privater Trägerschaft. Im Hinblick auf die Größe der jeweiligen Institutionen nach Trägerschaft gemessen an den Studierendenzahlen zeigt sich, dass die staatlichen Universitäten mit durchschnittlich rund 20 300 Studierenden pro Institutionen etwa doppelt so viele Studierende aufnehmen wie ihre privaten Gegenstücke dies mit im Durchschnitt 10 000 tun. Die staatlichen *Doctoral/Research Universities* sind damit im Vergleich zu den privaten in der Regel durchschnittlich doppelt so groß.

Ein ähnlicher Befund ist hinsichtlich der *Associate's Colleges* zu verzeichnen. Hier führen die Relationen an staatlichen und privaten Institutionen mit 37,4 % zu 2,0 % aller Studierenden umgerechnet auf die bestehende Anzahl der *Associate's Colleges* in der jeweiligen Trägerschaft zu dem Ergebnis, dass die staatlichen Hochschulen mit durchschnittlich 2 830 Studierenden rund sechsmal größer sind als die privaten mit 417 Studierenden im Durchschnitt.

⁹⁴¹ Obwohl sich weniger als ein Drittel der *Doctoral/Research Universities* in privater Trägerschaft befindet, stellen die privaten Institutionen aber die Mehrheit der renommiertesten Hochschulen dieser Kategorie, wie zum Beispiel Harvard University, das Massachusetts Institute of Technology, Princeton University, Stanford University oder Yale University.

Tabelle 10: Überblick über die Anzahl und den prozentualen Anteil aller Studierenden in den Hochschularten der Carnegie Klassifikation für das akademische Jahr 2000/2001

Hochschul-kategorie	Studie-rende Gesamt in Tsd.	Studie-rende an staatl. Hochschu-len in Tsd.	Studie-rende an privaten Hochschu-len in Tsd.	% aller Studie-renden	% aller Studie-renden, staatl. Hochschu-len	% aller Studie-renden, private Hochschu-len
<i>Doctoral / Research Universities</i>	4 318,5	3 369,3	949,2	28,2	22,0	6,2
<i>Master's Colleges and Universities</i>	3 360,0	2 220,9	1 139,1	22,0	14,6	7,4
<i>Baccalaureate Colleges</i>	1 031,0	317,5	713,5	6,8	2,1	4,7
<i>Associate's Colleges</i>	6 047,0	5 734,3	312,7	39,4	37,4	2,0
<i>Specialized Institutions</i>	555,8	110,8	445,0	3,6	0,7	2,9
Gesamt	15 312,3	11 752,8	3 559,5	100,0	76,8	23,2

Quelle: NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 214, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

Hinsichtlich der *Baccalaureate Colleges* erweist sich das Zahlenverhältnis der Studierenden nach Trägerschaft der Institution als doppelt so hoch an privaten als an staatlichen Hochschulen. Bezogen auf die Anzahl der *Baccalaureate Colleges* nach Trägerschaft gibt es an staatlichen Institutionen allerdings durchschnittlich etwa 3 500, an privaten im Durchschnitt hingegen lediglich rund 1 400 Studierende.

An *Master's Colleges and Universities* ist das Zahlenverhältnis der Studierenden nach Trägerschaft der Hochschule genau umgekehrt wie an *Baccalaureate Colleges*. Diesem Verhältnis entspricht größtenteils, dass an staatlichen *Master's Colleges and Universities* mit durchschnittlich etwa 8 100 Studierende etwas mehr als doppelt so viele eingeschrieben sind als an ihren privaten Gegenstücken mit rund 3 360 Studierenden im Durchschnitt. Im Allgemeinen ist in Bezug auf die Trägerschaft der Institutionen festzustellen, dass staatliche Hochschulen in der Regel mindestens doppelt so groß wie private Institutionen derselben Kategorie sind.

Bezüglich der Größe der Institutionen nach der Carnegie Klassifikation zeigt sich, dass die *Doctoral/Research Universities* mit durchschnittlich 10 000 bis 25 000 Studierenden pro Institution hier die Reihenfolge anführen. Die durchschnittliche Größe nimmt dann innerhalb der Kategorie der vierjährigen Hochschulen entsprechend der Höhe der vergebenen Abschlüsse ab, wobei Institutionen mit höheren Abschlüssen in der Regel größer sind als Institutionen, die niedrigere Abschlüsse vergeben, wie es die oben angegebenen, durchschnittlichen Zahlenwerte eingeschriebener Studierender pro Institution zeigen.

Insgesamt besuchen der Differenzierung zwischen den verschiedenen tertiären Bildungsstätten in den USA folgend fast 40 % aller Studierenden zweijährige *Associate's Colleges*. Über die Prozentzahlen der Studierenden in *Bachelor*-, *Master*- und *Ph.D.*-Studiengängen lassen sich jedoch aus den reinen Einschreibungszahlen der übrigen Institutionen außer an den *Baccalaureate Colleges* noch keine klaren Aussagen machen, da eine *Doctoral/Research University* beispielsweise auf allen drei verschiedenen Ebenen Abschlüsse vergibt. Dieser Aspekt wird nun im Rahmen der Studienstrukturen betrachtet.

6.2.3 Studienorganisation

6.2.3.1 Studienstrukturen

Mit Erreichen des *high school*-Abschlusses, der in den USA gewöhnlich nach zwölf Schuljahren im Alter von 17 Jahren erworben wird, kann dort ein Studium an einer der vielen Hochschulen aufgenommen werden.⁹⁴² Grundsätzlich ist das Studium modulartig aufgebaut. Akademische Abschlüsse sind gestuft jeweils nach einer gewissen Anzahl von Studienjahren erhältlich. Je nach *ranking* und Qualität der besuchten Hochschule variiert der Wert eines Abschlusses. In den USA wird das Studium vor der Graduierung zum *bachelor* als *undergraduate* Studium bezeichnet, an das sich bei einer Fortsetzung der Studienzeit das *graduate* Studium anschließt.

⁹⁴² Im Jahr 2001 hatten 84,3 % aller 25-jährigen oder älteren Einwohner der USA einen *high school*- oder einen höheren Abschluss. 26,1 % dieser Altersgruppe hatte mindestens vier Jahre *college*-Ausbildung hinter sich. Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables1.asp#c1, Table 8, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

6.2.3.1.1 Studienabschlüsse

Nach dem *high school*-Abschluss kann in Amerika ein Studium entweder an einer Zwei-Jahres- oder an einer Vier-Jahres-Institution aufgenommen werden. Hierbei wird nach zwei Jahren an einem privaten *junior college* oder einem staatlichen *community college* der *associate*-Abschluss erlangt. Nach einem vierjährigen Studium an einem staatlichen oder privaten *college* wird der *bachelor*-Abschluss erreicht. Der Abschluss des *associate* nach zwei Jahren kann ein berufsqualifizierender Abschluss sein, wenn man ein so genanntes *terminal program* belegt, oder ein eher akademischer Abschluss, der die ersten zwei Jahre eines vierjährigen *bachelor*-Programms abdeckt, wenn man sich für das so genannte *transfer program* einschreibt. Gewöhnlich werden der *Associate of Applied Science (A.A.S.)* als berufsqualifizierender Abschluss, der *Associate of Arts (A.A.)* und der *Associate of Science (A.S.)* als akademische Abschlüsse verliehen.

Mit den akademischen *A.A.*- und *A.S.*-Abschlüssen besteht die Möglichkeit, an einer vierjährigen Hochschule das Studium fortzusetzen und nach weiteren zwei Jahren mit einem *bachelor*-Abschluss zu graduieren. Da die Studiengelder an zweijährigen Hochschulen meist niedriger sind als an vierjährigen Hochschulen, wählen amerikanische Studierende häufig aus finanziellen Gründen den Weg, zuerst an einer zweijährigen Hochschule den *associate* zu machen und anschließend an einer vierjährigen Hochschule ihr Studium fortzusetzen.⁹⁴³ Umgekehrt gibt es aber auch Studierende, die von einer Vier-Jahres- zu einer Zwei-Jahres-Institution wechseln, in der Regel, bevor sie die ersten zwei Studienjahre abgeschlossen haben. Im Allgemeinen wechselt die Mehrheit der amerikanischen Studierenden bis zu ihrem *bachelor*-Abschluss mindestens einmal die Hochschule.⁹⁴⁴

Zu Beginn des *associate*- und des *bachelor*-Studiums bleibt die Wahl des fachlichen Schwerpunktes meist offen, da zunächst noch allgemeinbildende Fächer belegt werden müssen. Die fachliche Festlegung erfolgt in der Regel erst nach den ersten beiden Studienjahren mit einem Konzentrationsfach, dem *major*, neben dem man im Rahmen der *free electives* weitere Wahlfächer belegt. Der *bachelor* kann in den unterschiedlichsten Fachrichtungen abgelegt werden, wobei die Zulassung zum

⁹⁴³ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 46.

⁹⁴⁴ Vgl. LENN [Diversity], 1995, S. 35.

Fachgebiet des *majors* vor allem von den bisherigen Studienleistungen abhängt.⁹⁴⁵ Für den Abschluss eines *bachelor*-Studiums gibt es normalerweise keine allgemeinen Abschlussprüfungen und es wird auch keine Abschlussarbeit verlangt.⁹⁴⁶ Je nach Hauptfach wird in der Abschlussbezeichnung nach *B.A.*, *Bachelor of Arts*, oder *B.S.*, *Bachelor of Science*, unterschieden. In den *bachelor*-Studiengängen ist die Lehre zwar wissenschaftlich fundiert, aber nicht fachwissenschaftlich ausgerichtet.⁹⁴⁷

Die meisten amerikanischen Absolventen wechseln mit dem *Bachelor* ins Berufsleben, wobei einige ihr Studium einige Jahre später an einer Hochschule weiterführen.⁹⁴⁸ So kann man mit einem *bachelor degree* anschließend ein zweijähriges *master program* oder ein dreijähriges Studienprogramm in den spezialisierten *professional schools*, beispielsweise für Medizin, Jura, Theologie, belegen. Da die akademischen Grade und die Bezeichnungen *college* und *university* in den USA nicht gesetzlich geschützt sind, wird hier insbesondere hinsichtlich der *professional schools*, die sowohl in *universities* eingebunden oder rein fachlich spezialisierte, eigene Institutionen sein können, die *undergraduate* oder *graduate* Abschlüsse vergeben können, zwischen dem formalen akademischen Abschluss der jeweiligen Hochschule und den in manchen Berufen notwendigen Lizenzabschlüssen unterschieden. Erst die Lizenzprüfung ermöglicht die Berufsausübung. In Medizin wird diese beispielsweise vom Berufsstand, für Lehramt und für Jura durch den jeweiligen Einzelstaat durchgeführt.⁹⁴⁹

Grundsätzlich besteht ein sehr breites Spektrum verschiedener *master*-Studienprogramme und -Abschlüsse, die von den einzelnen Hochschulen – an staatlichen Institutionen in Absprache mit den zuständigen staatlichen Stellen – erarbeitet und angeboten werden. Die *master*-Studiengänge sind hierbei in der Regel fachlich spezialisiert, weswegen es hier neben den traditionellen Abschlüssen des *Master of Arts*

⁹⁴⁵ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 166.

⁹⁴⁶ Vgl. SCHWARZ [Credit], 2000, S. 106.

⁹⁴⁷ In Zusammenhang mit den erwähnten Diskussionen während des vorigen Jahrhunderts um die Inhalte, die den Studierenden in einem *bachelor*-Studium vermittelt werden sollten, hat der Präsident der Harvard University, Lawrence Summers, jüngst eine Kommission eingesetzt, die das Harvard-Curriculum überprüfen und an die neuen Verhältnisse, insbesondere hinsichtlich der gestiegenen Bedeutung der Naturwissenschaften, anpassen soll. Dieser Prozess könnte in der Folge aufgrund der landesweiten Strahlkraft der Institution Auswirkungen auf die Curricula vieler *liberal arts colleges* haben. Vgl. SYMONDS [Harvard], BusinessWeek vom 18.2.2002, S. 52.

⁹⁴⁸ Dies entspricht zugleich der sich zunehmend durchsetzenden Tendenz zum *lifelong learning*, dem lebenslangen Lernen. Vgl. DE VIVANCO [Systeme], 2001, S. 213.

⁹⁴⁹ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 43.

(*M.A.*) und *Master of Science (M.S.)* zur besseren Unterscheidung wiederum unterschiedliche Bezeichnungen der Abschlüsse gibt, zum Beispiel *M.B.A.* für *Master of Business Administration* oder *M.Ed.* für *Master of Education*. *Master*-Studiengänge schließen in der Regel mit einer kleineren Abschlussarbeit, dem so genannten *master's essay* ab, der nur einen Arbeitsaufwand von einigen Wochen erfordert.⁹⁵⁰

Teilweise kann man nach einem *bachelor* auch direkt in ein Doktorandenprogramm zum *Ph.D.* einsteigen. Ein *Ph.D.*-Programm ist fachlich spezialisiert, forschungsorientiert und dauert in der Regel vier Jahre. Oft wurde zuvor der *Master* absolviert, worauf das Doktorandenprogramm zeitlich entsprechend verkürzt werden kann. Der *Ph.D.*-Abschluss ist der höchste erreichbare Studienabschluss in den USA und wird je nach Fachrichtung mit verschiedenen Abkürzungen vergeben, so zum Beispiel *Ed.D.* in *Education* oder *D.B.A.* in *Business Administration*. Wie im Anschluss beschrieben wird, stellen die *graduate* Studiengänge die herausragende Stärke des amerikanischen Hochschulwesens dar.

Tabelle 11 zeigt die Anzahl der vergebenen Abschlüsse nach Art und prozentualem Anteil aller Abschlüsse für das akademische Jahr 2000/2001. Darin zeigt sich, dass der *bachelor*-Abschluss mit über 50 % der zahlenmäßig bedeutsamste akademische Abschluss in den USA ist. Weniger als Hälfte der *bachelor*-Absolventen nimmt danach ein *graduate* Studium auf. Die Abschlüsse, die mit rund 20 % zahlenmäßig am zweitmeisten erreicht werden, sind *associate*- und *master*-Abschlüsse.

Korrespondierend mit diesen Zahlen haben im akademischen Jahr 2000 von den insgesamt 15,3 Millionen eingeschriebenen Studenten 13,1 Millionen Studierende zwei- oder vierjährige *undergraduate* Studiengänge belegt, 306 625 *first-professional* Studiengänge und 1,8 Millionen zwei- oder mehrjährige *graduate* Studiengänge. Die durchschnittliche Studiendauer betrug in den USA fünf Jahre, die durchschnittliche Studienabbruchsquote 6 % bis 13 %. Zudem waren von diesen Studierenden neun Millionen Vollzeit und 6,3 Millionen Teilzeit eingeschrieben. Die Studierendenschaft in den USA unterscheidet sich aber nicht nur in der Anwesenheit während des Studiums, sondern auch im Alter merklich.⁹⁵¹

Der Anteil an Studienanfängern nach dem *high school*-Abschluss betrug im Jahr 2000 mit 1,7 Millionen eine Quote von 63,3 % des Altersjahrgangs. Die Gesamtzahl

⁹⁵⁰ Vgl. SCHWARZ [Credit], 2000, S. 106.

⁹⁵¹ Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 177, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

von 15,3 Millionen Studierenden im selben Jahr war hierbei nur zum Teil aus den *high school*-Abgängern in den entsprechenden Jahrgangsstufen zusammengesetzt. So besteht in den USA ein Trend zur Qualifizierung und Höherqualifizierung auch in älteren Jahren. Für das akademische Jahr 1999 waren zum Beispiel von 14,7 Millionen Studierenden 10,4 Millionen im Alter zwischen 18 und 29 Jahren, während 3,2 Millionen Studierende im Alter von 30 bis 49 Jahren waren.⁹⁵²

Tabelle 11: Überblick über die Anzahl und den prozentualen Anteil der Abschlussarten in den USA im akademischen Jahr 2000/2001

Abschluss	Anzahl	in %
<i>Associate</i>	578 865	23,9
<i>Bachelor</i>	1 244 171	51,5
<i>First Professional</i>	79 707	3,3
<i>Master</i>	468 476	19,4
<i>Ph.D.</i>	44 904	1,9
Gesamt	2 416 123	100,0

Quelle: NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 246, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

6.2.3.1.2 Studienprogramme und -inhalte

Das Studium an amerikanischen Hochschulen ist stark durchstrukturiert. Es beginnt in der Regel zwischen Ende August und Anfang September und endet zwischen Anfang und Ende Mai, wobei dieser Zeitraum in Trimester oder Semester unterteilt ist.⁹⁵³ In jedem dieser Abschnitte besteht ein Minimalpensum an Lehrstunden, meist zwischen 15 und 17 Lehrstunden, für die Anwesenheitspflicht besteht. Vorlesungen sind weniger üblich, vielmehr herrscht meist ein diskussionsartiger Aufbau der Kurse vor. Kurse mit

⁹⁵² Die übrigen Studierenden waren entweder jünger oder älter als die genannten Altersstufen. Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 175, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

⁹⁵³ Zusätzlich gibt es *summer sessions*, die an vielen Hochschulen in den drei Monaten von Juni bis September abgehalten werden. Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 29.

hoher Teilnehmerzahl teilen sich nach der Vorlesung in kleinere Diskussionsgruppen auf, die von *graduate teaching assistants* geleitet werden. Neben einem hohen Wochenpensum an begleitendem Lesestoff sind häufig wöchentliche Essays gefordert. Zur Kontrolle werden außerdem oft Multiple-Choice-Tests eingesetzt, die bei richtiger Gestaltung ein exaktes Bild vom tatsächlichen Leistungsstand vermitteln können. Üblicherweise werden erst ab dem *master*-Studium Kurse im Seminarstil mit vertiefter Beschäftigung mit einem jeweiligen Thema angeboten.

Im Rahmen der *service*-Tradition amerikanischer *colleges* und *universities* ist oft das Angebot von Dienstleistungen für die umliegenden Gemeinden oder Städte in das Curriculum integriert. Manche Institutionen schaffen sogar spezielle Anreize für das Engagement der Studierenden, wie zum Beispiel die Anerkennung der freiwilligen Arbeit in Studienleistungen. Auch für Hochschulpersonal lohnt sich unentgeltliches Engagement, da dieses oftmals in Berufungsverfahren honoriert wird. *Service learning* wird auch von der amerikanischen Regierung finanziell unterstützt.⁹⁵⁴

Im Allgemeinen bringt die strenge Strukturierung des Studiums sowohl eine gute Vermittlung von Wissen als auch eine effiziente Ausbildung mit sich.⁹⁵⁵ In zunehmendem Maße verändern sich hierbei durch die Entwicklung neuer Kommunikationstechnologien die Art und Weise, wie Lehrende und Lernende miteinander in Kontakt treten. Verschiedene Programme ermöglichen es den Studierenden, die Lerngeschwindigkeit selbst zu bestimmen und unabhängig zu arbeiten. Professoren können dann entweder auf die Entfernung oder in nahem Kontakt mit den Studierenden zusammenarbeiten. Zu ihrer Hauptaufgabe wird es dann, den Studierenden beizubringen, den meisten Nutzen aus verfügbaren Informationen zu machen und kreatives Denken zu fördern.⁹⁵⁶

Im amerikanischen Hochschulwesen wird die Gewährleistung eines möglichst breiten Hochschulzugangs über verstärkte Zulassungsbegrenzungen im Interesse von Auslese und Spitzenleistungen gestellt. Aufgrund der oft mangelhaften Vorkenntnisse bei einer sich erhöhenden Anzahl von Studienanfängern, besonders hinsichtlich sozial benachteiligter Schüler oder Einwanderer mit unzureichenden Englischkenntnissen,

⁹⁵⁴ Der soziale Einsatz zeigt sich hierbei besonders in der amerikanischen Mittelschicht. Die positiven Auswirkungen dieser Tätigkeiten sind ein erhöhtes Bewusstsein für soziale Probleme, das Schwinden von Vorurteilen gegenüber anderen Rassen und steigendes Selbstbewusstsein. Vgl. ADLOFF / HEURS [Lohn], SZ vom 30.7.2002, S. 18.

⁹⁵⁵ Vgl. WIARDA [Amis], Die Zeit vom 12.8.2004, S. 69.

⁹⁵⁶ Vgl. LEVINE [Soul], 2000, S. 19.

müssen an amerikanischen *colleges* in der Folge immer häufiger Kurse zur Verbesserung der Grundlagenkenntnisse angeboten werden, so genannte *remedial education*. Erst danach können die Studierenden mit den eigentlichen Kursen, die auf ihr Studium angerechnet werden, beginnen.⁹⁵⁷

Gleichzeitig schreibt Clark über die allgemeine Vorbereitung durch das primäre und sekundäre Schulwesen in den USA: „Processes of competition that never developed in American elementary and secondary education [...] operated intensively in American higher education, pre-eminently to the advantage of the most advanced tier.“⁹⁵⁸ In Verbindung mit dem in der Regel vergleichsweise mittelmäßigen Niveau einer amerikanischen *high school*-Ausbildung führt die Tatsache, dass in den USA jedem Bewerber mit dem Erreichen eines *high school*-Abschlusses als Voraussetzung der Zugang zu einem Hochschulstudium freisteht, somit im Durchschnitt zu einer Verringerung der akademischen Standards.

Während somit bis in den ersten Studienabschnitt hinein im amerikanischen Bildungswesen egalitäres Gedankengut und die Vermittlung von Allgemeinbildung gegenüber der Erbringung von Spitzenleistungen und Spezialisierung dominiert, ändert sich dies im *graduate* Bereich. Hier wird fortgeschrittenen Studierenden nach ein bis zwei Jahren intensiver Kursarbeit ein anregendes, forschungszentriertes Umfeld geboten. Geistes- und Sozialwissenschaftler fertigen anschließend ihre Doktorarbeit weitgehend auf sich gestellt an. Die Ausbildung der Nachwuchswissenschaftler erfolgt hingegen in der Regel praxisorientiert und durch Mitarbeit an laufenden Forschungsprojekten. Dies kann im Rahmen einer Mentorbeziehung zu einem Professor oder aber in einem kollegialen Umfeld stattfinden. Viele Beobachter sehen hier die von Humboldt propagierte Einheit von Forschung und Lehre in die Realität umgesetzt.⁹⁵⁹

Die Ausbildung kann aber andererseits im negativen Sinne auf eine enge Spezialisierung der *graduates* hinauslaufen, die in ihrer Qualifikationsphase weniger zu breit versierten Nachwuchswissenschaftlern ausgebildet als vielmehr als billige Hilfskräfte zur Mitarbeit an laufenden Forschungsprojekten benutzt werden. Dazu ist

⁹⁵⁷ Dies kann dann zu einem Problem werden, wenn Hochschulen in einer Art versteckter *remedial education* ihre Kursstandards in einer Neudefinition herabsetzen, um die Vorbereitungskurse einzusparen und zugleich den mangelnden Kenntnissen der Studierenden Rechnung zu tragen. ROTHBLATT [Introduction], 1992, S. 11.

⁹⁵⁸ CLARK [Inquiry], 1995, S. 117.

⁹⁵⁹ So auch der langjährige Präsident der Stanford University, Gerhard Casper. Vgl. RUBNER / CASPER [Amerika], SZ vom 6.2.2001, S. V2/16.

bei Clark zu lesen: „The increasing deployment of graduate students in large research teams in the sciences and engineering has caused concern that narrow-skill training may be increasingly common and not in the best interest of the students.“⁹⁶⁰ Allerdings sind die Campus-Realitäten komplex und divers und scheinen in der Regel sowohl spezialisierte Routinearbeiten als auch breiter gefasste Lernmöglichkeiten miteinander zu verbinden. Insgesamt bildet der *graduate* Bereich eine bedeutende Stärke des amerikanischen Hochschulwesens und trägt maßgeblich zur herausragenden Qualität und zum internationalen Erfolg amerikanischer Forschung bei.

Als spezifischer Nachteil des US-Hochschulwesens wird in diesem Zusammenhang jedoch oft festgestellt, dass Schwächen in den Bereichen der sekundären und *undergraduate* Ausbildung dazu beitragen, dass ein Mangel an amerikanischen Nachwuchswissenschaftlern vor allem in den Bereichen der Ingenieur- und Naturwissenschaften besteht. Diese Knappheit wird durch eine große Anzahl hochqualifizierter ausländischer Nachwuchswissenschaftler kompensiert, die sich in den Hochschulsystemen ihrer Heimatländer schon früh fachlich spezialisiert haben und im Anschluss daran allzu oft in den USA weitaus bessere Forschungsbedingungen vorfinden als in ihren jeweiligen Heimatländern.⁹⁶¹

Seit dem Terroranschlag vom 11. September 2001 wurden allerdings die Visa- und Einreisebedingungen für Ausländer erheblich verschärft. Antiterrorgesetze, ausufernde Bürokratie und strenge Beamte verzögern seither die Einreise, teilweise auch die Wiedereinreise von ausländischen Studierenden, Postdoktoranden und Spitzenforschern in die USA. Viele Forschungsprojekte liegen in der Folge brach oder müssen abgebrochen werden, da die Versuchsbedingungen sich in der Zwischenzeit verändert haben oder die Versuchstiere nicht mehr leben. Weil die amerikanische Wissenschaft ausländischen Forschern ihre weltweite Vormachtstellung jedoch zu einem erheblichen Teil verdankt, sehen nicht nur amerikanische Bildungsexperten in diesen Verhältnissen ein zunehmendes Problem.⁹⁶²

⁹⁶⁰ CLARK [Inquiry], 1995, S. 117.

⁹⁶¹ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S.153.

⁹⁶² Ebenso wurden Bestimmungen zum Umgang mit bestimmten chemischen Substanzen stärker reglementiert, was die Forschung einschränkt. Vgl. RAUNER [Einstein], Die Zeit vom 24.4.2003, S. 34 und SCHNABEL [Abkehr], Die Zeit vom 13.5.2004, S. 41.

6.2.3.1.3 Das *credit*-System

Das Angebot an Studiengängen wird bei privaten Hochschulen immer und bei staatlichen Hochschulen meistens von der jeweiligen Institution selbst festgelegt. Hierbei werden die jeweiligen akademischen Programme in der Regel vom Lehrkörper einer Institution festgelegt. Darunter fällt auch die Spezifizierung der notwendigen Studienleistungen für das Erreichen eines Abschlusses in einem bestimmten Fachgebiet. Innerhalb der Hochschule werden diese Programme samt ihrer Anforderungen zunächst auf der Ebene des jeweiligen *departments*, sodann vom Hochschulpräsidenten und schließlich vom *board of trustees* begutachtet und genehmigt. An staatlichen Hochschulen werden die Programme normalerweise zusätzlich von einer staatlichen Agentur oder Organisationseinheit überprüft.⁹⁶³

In den USA gibt es in der Regel keine generelle Studienabschlussprüfung, sondern die Leistungen der Studierenden werden in jedem belegten Kurs benotet. Während des Studiums erhalten die Studierenden zu Ende jedes Semesters bzw. Trimesters ein Zeugnis, wobei der Studienabschluss nach der erfolgreichen Absolvierung einer festgelegten Anzahl von Kursen in bestimmten Fachbereichen erreicht ist. Die Abschlussnote ergibt sich aus der Durchschnittsnote aller Kurse, die entsprechend der Stundenzahl oder dem erforderlichen Arbeitsumfang durch so genannte *credits* gewichtet werden.⁹⁶⁴

Das *credit*-System ist einfach und transparent und wird an fast allen Hochschulen in Amerika benutzt. *Credits* werden im Allgemeinen auf der Basis von Lehrkontaktstunden festgelegt. Als abgeschlossene Einheiten erleichtern die *credits* das Studieren zum Zweck der Weiterbildung und vereinfachen das Teilzeitstudium. Durch das Ansammeln von *credits* wird in den USA zudem der Hochschulwechsel begünstigt. Bei der Anerkennung von *credits*, die an einer anderen Hochschule erworben wurden, ist jede Hochschule in ihrem Ermessen souverän und kann ihre eigenen Qualitätsmaßstäbe anlegen. Grundsätzliche Voraussetzung für die Anerkennung ist allerdings die Akkreditierung der anderen Hochschule.⁹⁶⁵

⁹⁶³ Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 26.

⁹⁶⁴ Für einen *bachelor*-Abschluss sind zum Beispiel 120 *credits* erforderlich.

⁹⁶⁵ Vgl. LENN [Diversity], 1995, S. 35.

Ungefähr gleichwertige Kurse werden zumeist anerkannt, um Studierende nicht von einem Wechsel abzuhalten.⁹⁶⁶ Im Allgemeinen führt ein Hochschulwechsel in der Folge daher nicht zu einer Verlängerung der Studienzeit. *Credits* bieten zudem den Vorteil, dass die Studierenden jeden ihrer Kurse besuchen müssen und die erreichte Note in ihren jeweiligen Semester-GPA wie auch in die Gesamtbewertung ihres Studiums einfließt. Dadurch besteht eine kontinuierliche Leistungsüberprüfung und die Studierenden haben einen Anreiz, in jedem ihrer Kurse aktiv mitzuarbeiten.

Während eine Anerkennung von in den USA erbrachten Studienleistungen auf der Basis des *credit*-Systems üblich ist, werden im Ausland belegte Kurse hingegen bislang, gerade an amerikanischen Elitehochschulen, nur selten anerkannt. In der Folge verlassen nur etwa 9 % aller Studierenden die USA, um Auslandserfahrungen zu sammeln. Dies soll sich nun zumindest an der Harvard Universität nach dem Willen des Präsidenten Lawrence Summers mittels verbesserter Anerkennungsregelungen ändern.⁹⁶⁷ Auch an anderen privaten wie auch staatlichen *colleges* und *universities* setzt sich zunehmend die Anforderung eines obligatorischen Auslandssemesters als Voraussetzung für einen Studienabschluss durch.⁹⁶⁸

Als Ergebnis der Studienleistungen jeden Semesters ergibt sich sodann als Notendurchschnitt der einzelnen Kurse, der so genannte Grade Point Average (GPA). Er ist besonders relevant, da bei der Unterschreitung eines gewissen Wertes, in der Regel 2,0 von 4,0, das Studium nicht weitergeführt werden darf. Außerdem ist der GPA ein wichtiges Kriterium im Wettbewerb von *bachelor*-Absolventen um einen Studienplatz in einem *graduate* Studium, oder für *graduate* Studierende um ein Stipendium. Dieser quantitative Richtwert wird anhand der *rankings* nach möglichen Qualitätsunterschieden in Lehre, Ausstattung und Leistungsstandards zwischen verschiedenen Hochschulen gewertet. Dadurch schafft dieses System eine gute Vergleichbarkeit von Lehrveranstaltungen, Leistungsanforderungen und -ergebnissen

⁹⁶⁶ Dies rührt nicht zuletzt aus der Tatsache, dass sich die Hochschulen in den USA weitgehend über Studiengelder und staatliche Finanzierungsmittel finanzieren, die unter anderem von den Studentenzahlen abhängen. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 47.

⁹⁶⁷ Vgl. FRIEDHOFF [Saga], SZ vom 22.10.2002, S. V2/14.

⁹⁶⁸ Die Auslandssemester verlaufen in der Regel innerhalb eines so genannten *study abroad programs*. Vgl. zu dieser Entwicklung zum Beispiel FISCHER [Participation], <http://www.advance.uconn.edu/2004/040217/04021703.htm>, 2004, Stand: 19.9.2004, 18:23.

über die verschiedenen Institutionen hinweg. Die Transparenz wird nicht zuletzt durch die Anwesenheitspflicht der Studierenden unterstützt.⁹⁶⁹

Als Nachteil wird in diesem Zusammenhang die im amerikanischen Hochschulwesen bestehende Tendenz zur Noteninflation gesehen. So waren in Harvard im Jahre 1992 beispielsweise 91 % aller *undergraduate* Noten B- (umgerechnet eine deutsche 2-) oder höher. In Stanford wurden nicht mehr als 6 % aller Noten als C (umgerechnet eine deutsche 3) vergeben.⁹⁷⁰ Wie üblich bestimmten die Elitehochschulen zugleich den Trend an anderen Institutionen. Daraus resultierten jedoch eine verringerte Erwartungshaltung, die Abkehr von strengen Qualitätsstandards und die Relativierung von exzellenten Leistungen. Der amtierende Präsident der führenden Harvard University, Lawrence Summers, arbeitet deswegen gerade aktiv daran, an seiner Institution wieder eine strengere Notengebung einzuführen und könnte damit vielleicht einen neuen Trend einleiten.⁹⁷¹ Diese Situation ist allerdings nicht zuletzt bedingt durch die Marktlogik, der sich die Hochschulen zunehmend unterwerfen. Als Dienstleistungsunternehmen ist es hierbei ihre Hauptaufgabe, Zertifikate in den jeweils nachgefragten Studienprogrammen zu verleihen und ihre Kunden, die zahlenden Studierenden, zufrieden zu stellen.

Während das *credit*-System somit zu einem landesweit vergleichbaren Leistungsindex und zur interinstitutionellen Anerkennung von Studienleistungen beiträgt, wird es einerseits dem egalitären Streben im amerikanischen Hochschulwesen gerecht, andererseits ermöglicht es zugleich die Existenz von Spitzenhochschulen, die sich ebenfalls an das System halten, hierbei aber auf der Grundlage von *rankings* in ihren Leistungen höher eingeschätzt werden. Ein Studienabschluss ist damit in den USA nicht gleich ein Studienabschluss, wobei die Noten derzeit eine relativ geringe Aussagekraft haben. Vielmehr ist es in diesem Zusammenhang von Bedeutung, an welcher Hochschule er erlangt wurde. Dies führt zur Frage nach den Zulassungsregelungen zu amerikanischen Hochschulen.

⁹⁶⁹ Vgl. SCHWARZ [Credit], 2000, S. 106.

⁹⁷⁰ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 292.

⁹⁷¹ Vgl. SYMONDS [Harvard], BusinessWeek vom 18.2.2002, S. 50.

6.2.3.2 Hochschulzulassung

Mit dem *high school*-Abschluss, den im Jahre 2001 rund 72 % aller 17-Jährigen in den USA erreicht haben⁹⁷², besitzt ein Studienbewerber die grundlegende Voraussetzung für einen Hochschulbesuch, nicht jedoch die Berechtigung zum Zugang an jeder Hochschule. Grundsätzlich beeinflussen die Studierenden die Leistungsfähigkeit einer Hochschule. Damit gewinnt der Prozess der Auswahl und der Betreuung von Studierenden an Bedeutung. Im Allgemeinen haben die amerikanischen Hochschulen hierbei das Recht zur Festlegung des Grades von Selektivität gegenüber den Studienbewerbern sowie des Angebots an Studienplätzen. Diese beiden Aspekte und ihre Auswirkungen werden in diesem Abschnitt nacheinander betrachtet.

6.2.3.2.1 Selektivitätsgrad einer Hochschule

Im Allgemeinen fördern Institutionen mit hoher Selektivität Exzellenz und Elite, während gleichzeitig an Hochschulen mit niedrigen Zugangshürden der Zugang für möglichst breite Bevölkerungsschichten offen gehalten wird.⁹⁷³ Der Selektionsgrad der Hochschulen differiert nach Hochschulkategorie, *mission statement*, Studienart und Studienfach. Dementsprechend unterscheiden sich auch die jeweiligen Auswahlkriterien der Institutionen. Das Recht, über den Selektionsgrad einer höheren Bildungsinstitution zu bestimmen, steht an privaten Hochschulen meist dem *board of trustees* oder dem Hochschulpräsidenten zu. An staatlichen Hochschulen nimmt in manchen Einzelstaaten auch der Gesetzgeber darauf Einfluss, wobei die Handlungsrechte diesbezüglich von Hochschule zu Hochschule differieren können.⁹⁷⁴

Tendenziell führen rund 40 % der amerikanischen zwei- und vierjährigen Hochschulen keine weitere Selektion bei der Aufnahme von Studienbewerbern durch, an etwa 51% dieser Hochschulen wird nach einer gewissen Selektion die Mehrheit der Studienbewerber zugelassen und circa 9 % dieser Hochschulen nehmen nur eine geringe Zahl der Studienbewerber auf, die spezifizierte Qualifikationen, Begabungen und

⁹⁷² Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables2.asp#c2, Table 103, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

⁹⁷³ Die *high school*-Absolventen mit den schlechtesten Noten, die studieren wollen, gehen damit in der Regel auf die zweijährigen staatlichen *community colleges*. Vgl. ROISOVSKY [University], 1990, S. 60.

⁹⁷⁴ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 32 und 165.

Leistungen über den *high school*-Abschluss hinaus aufweisen.⁹⁷⁵ Generell bieten staatliche Hochschulen mit zweijährigem Studienprogramm mehrheitlich einen offenen Hochschulzugang, während private wie auch staatliche Hochschulen mit mehrjährigen Studienprogrammen sich meist mehr oder weniger selektiv verhalten. Insbesondere bei der Zulassung zu *master*-Programmen und zu *professional schools* gibt es fast immer Auswahlverfahren.

Hochschulen, die ihre Studierenden auswählen, stehen diesbezüglich in Wettbewerb mit anderen höheren Bildungsinstitutionen. Sie befinden sich hierbei auf nationaler Ebene in so genannten *positional markets* von jeweils etwa 20 bis 30 Institutionen, die ein ähnliches Leistungsspektrum von vergleichbarer Qualität und zu einem vergleichbaren Preis anbieten. Die Konkurrenz um leistungsfähige und leistungswillige Studierende bringt in diesem Zusammenhang mehrere Implikationen für eine Hochschule mit sich. So ist zunächst ein gezieltes Hochschulmarketing notwendig, um den gewünschten Personenkreis anzuziehen. Dazu ist wiederum die Erarbeitung eines *mission statement* für die jeweilige Hochschule⁹⁷⁶, die Definition ihres Profils sowie die Festlegung der Zielgruppe notwendig.

Dies erfordert zugleich eine starke Orientierung am jeweiligen Kunden, die sich sowohl in akademischen Fragen, wie den angebotenen Studienprogrammen oder der Betreuungsrelation, als auch in verschiedenen Serviceleistungen, wie zum Beispiel intensiver Studienberatung, Studienfinanzierungsformeln, Einstufungstests, Aufbaukursen, Karriereberatungen und Stellenvermittlungsbüros äußern kann.⁹⁷⁷ Die Studienberatung wird meist von Professoren des jeweiligen Fachbereichs durchgeführt. Die Stellenvermittlungsbüros vermitteln nicht nur während des Studiums Praktikumsplätze, sondern bieten ihre Dienste auch ehemaligen Studierenden an, um deren Karrierechancen zu verbessern. Unternehmen gehen wiederum oft mit ihren offenen Stellen direkt auf diese Büros zu, die wiederum Studierende mit dem passenden Anforderungsprofil ansprechen. An vielen Colleges und Universities gehören zu den

⁹⁷⁵ Vgl. BRELAND [Admissions], 1995, S. 35.

⁹⁷⁶ Dies umfasst die Festlegung von Zielen, Aufgaben und Visionen, die auch über den akademischen Bereich hinausgehen können. Ein klares *mission statement* kann eine bedeutende Stärke einer Institution sein. Vgl. MORSE [Mission], 2002, S. 66.

⁹⁷⁷ Vgl. HARTUNG / KRAIS [Studium], 1990, S. 187.

angebotenen Serviceleistungen zudem ein Gesundheitsdienst mit Ärzten, Psychologen und Sozialarbeitern sowie ein Campus-Wachdienst.⁹⁷⁸

Hintergrund all dieser kundenorientierten Aktivitäten ist die Tatsache, dass die Studierenden nicht nur im akademischen und sozialen Bereich, sondern auch auf finanzielle Weise einen bedeutenden Beitrag zur Finanzierung der jeweiligen Institution leisten. Letzterer gelangt beispielsweise durch die Bezahlung von Studiengebühren, durch die Zuweisung von studentenabhängigen Finanzmitteln vom Bundesstaat und von den Einzelstaaten wie auch durch Spenden der Alumni an die Hochschule und trägt dadurch zu ihrem institutionellen Überleben bzw. zur Verbesserung ihrer Leistung bei.

Die Auswahl der Bewerber verläuft an selektiven Hochschulen meist durch eine eigene Zulassungsabteilung, die für die Anwerbung, Auswahl und Zulassung von Studienbewerbern zuständig ist, sowie durch spezielle Zulassungskommissionen, die sich aus Mitarbeitern der Zulassungsabteilung und Professoren, die teilweise für diese Aufgabe freigestellt werden, zusammensetzen. Die Zahl des vollzeitlichen Zulassungspersonals variiert je nach Trägerschaft und Zulassungszahlen der Hochschule.⁹⁷⁹ In der Regel dauert der Bewerbungs- und Auswahlprozess ein Jahr.

6.2.3.2.2 Auswahlkriterien der Hochschulen gegenüber den Studierenden

Bei der Auswahl der Studierenden bedienen sich die amerikanischen Hochschulen vielfältiger Kriterien. Anzahl, Art und Gewichtung der Kriterien variieren je nach Hochschule, Studienprogramm und Fachgebiet. Für die Zulassung zu einer vierjährigen Hochschule oder einem *liberal arts college* sind die folgenden Auswahlkriterien üblich. Zunächst zählt dazu der *high school*-Abschluss mit Notendurchschnitt und Klassenrang, dessen Niveau sich allerdings von Schule zu Schule unterscheidet.⁹⁸⁰ Dies erschwert der Hochschule eine Einschätzung über die Leistungsfähigkeit eines Studienbewerbers, auch im Vergleich zu anderen Bewerbern. Zu deren Beurteilung werden daher

⁹⁷⁸ An den meisten Hochschulen bestehen Studierendenparlamente, die die Institution in Fragen zu den Dienstleistungsangeboten beraten, und hier zum Teil auch selbst Handlungsrechte haben. Studentischer Input kann auch Auswirkungen auf das fachliche Angebot einer Hochschule haben. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 184 f.

⁹⁷⁹ An privaten Hochschulen sind im Durchschnitt bis 354 Studierenden sechs, darüber neun Personen angestellt. Hingegen werden an staatlichen Institutionen unter 1613 Studierenden sechs, darüber zehn Personen beschäftigt. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 169.

⁹⁸⁰ So gibt es in keinem Einzelstaat einen einheitlichen *high school*-Abschluss. Vgl. KIMBERLING [Selection], 1988, S. 203 f.

zusätzlich Referenzschreiben von den *high school*-Lehrern, das Ergebnis eines landesweiten Begabungstests, des so genannten Scholastic Aptitude Test (SAT) oder des American College Test (ACT), von den Studierenden selbst geschriebene *essays* zu einem vorgegebenen Thema, Nachweise über außerschulisches Engagement⁹⁸¹ und, in manchen Fällen, ein persönliches Interview herangezogen.⁹⁸²

Nicht berücksichtigt wird hingegen in der Regel die Fähigkeit eines Bewerbers, das Studium finanzieren zu können. So erfolgen die Hochschulzulassungsverfahren meist unabhängig von den finanziellen Verhältnissen des angehenden Studierenden durch so genannte *need-blind admission*. Ein differenziertes Stipendiensystem, das sowohl auf staatlichen Mitteln als auch auf privaten Krediten aufbaut, ermöglicht es auch finanziell Bedürftigen, die studienwillig und -fähig sind, ein Studium ihrer Wahl aufzunehmen.⁹⁸³ Hinsichtlich der Herstellung sozialer Gerechtigkeit hat die PISA-Studie von 2000 im Schulbereich für die USA mit ihrer hohen Kluft zwischen arm und reich überraschend gute Ergebnisse gezeigt. Trotz der *need-blind admission* ist jedoch die Zahl von mittellosen Hochschulbewerbern zurückgegangen. Mögliche Gründe sind der starke Anstieg von Studiengebühren in den letzten Jahren und die häufig vorherrschende Unkenntnis in dieser Gruppe über die gleichfalls gestiegenen finanziellen Hilfen durch die Hochschulen.⁹⁸⁴

Da das vierjährige Studium zum *bachelor*-Abschluss, insbesondere an *liberal arts colleges*, nicht nur auf den akademischen Bereich fixiert ist, sondern auf die gesamte Studienerfahrung, wird besonderer Wert auf die Entfaltung der Persönlichkeit in dieser Zeit in möglichst allen Facetten gelegt.⁹⁸⁵ Dazu zählen folglich neben der Bereitstellung von Professoren, die gute Fähigkeiten in der Lehre besitzen, ebenso das Vorhandensein

⁹⁸¹ Persönlichkeitsmerkmale, wie Motivation und gemeinnütziges Engagement, die zunächst nur wenig mit den akademischen Qualitäten eines Studienbewerbers zu tun haben, werden somit in die Auswahlkriterien einbezogen. Regelmäßig durchgeführte Validitätsstudien über die Wirksamkeit hochschulischer Auswahlverfahren zeigen diesbezüglich einen Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und Studienerfolg auf. Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 32.

⁹⁸² Neben dem normalen Bewerbungsprozess gibt es den so genannten *early applying process*, wo Bewerber sich bereits zwei Monate vor dem normalen Bewerbungsschluss im Januar eines Jahres auf eine Hochschule festlegen müssen und sich dabei verpflichten, dort zu studieren, wenn sie angenommen werden. Dafür stehen sie anfangs weniger Konkurrenz gegenüber und haben erhöhte Chancen einer Annahme.

⁹⁸³ Vgl. LENN [Diversity], 1995, S. 37 ff.

⁹⁸⁴ Vgl. WIARDA [Amis], Die Zeit vom 12.8.2004, S. 69.

⁹⁸⁵ Dass diese Einstellung noch immer vorherrscht, zeigt nicht zuletzt eine Meinungsumfrage des Chronicle of Higher Education von 2003, derzufolge 72 % der Befragten damit übereinstimmen,

von Möglichkeiten der sportlichen Betätigung, Theatergruppen, *college*-eigene Zeitungen, usw. Der *college* Campus ist in dieser Hinsicht ein autarkes Gebilde, das es dem Studierenden während des Semesters größtenteils unnötig macht, ihn zu verlassen. Dies bedeutet bezüglich der Auswahl der Studierenden zugleich, dass hier auf eine gemischte Zusammensetzung geachtet wird, um eine kleine, in sich geschlossene Gemeinschaft zu schaffen. Hier spielen das außerschulische Engagement und besondere Talente in Musik, Kunst oder Sport folglich eine vergleichsweise wichtige Rolle im Zulassungsverfahren. Dies gilt ebenso für Merkmale wie ethnische Zugehörigkeit, soziale Benachteiligung und Geschlecht im Zuge der staatlichen Gesetze zum Diskriminierungsschutz.⁹⁸⁶

Die Auswahlverfahren für *master*-Programme oder *professional schools* differieren von *college*-Zulassungen in dieser Hinsicht, da es nun auf die fachliche Spezialisierung ankommt. Zudem werden die Studierenden hier nicht mehr von einem hochschulweiten Komitee ausgewählt, sondern jedes *department* entscheidet selbst über die Zulassung der Studierenden in die jeweilige Fachrichtung.⁹⁸⁷ Neben dem *bachelor*-Abschluss und dem erreichten GPA, dessen Vergleichbarkeit hinsichtlich der erbrachten Studienleistungen gegenüber dem *high school*-Abschluss aufgrund der bestehenden, nationalen Hochschul-Rankings erheblich höher ist, gibt es für die Zulassung zu *professional schools* auch hier wiederum landesweite Tests für die verschiedenen Fachgebiete, wie Betriebswirtschaft (BWL), Medizin oder Jura.⁹⁸⁸ Wie auch bei der *college*-Zulassung wird für das Studium eine gewisse Mindestpunktzahl erwartet. Auch Referenzen der *undergraduate departments* spielen in diesem Prozess eine Rolle. Ethnische Zugehörigkeit, soziale Benachteiligung und Geschlecht wirken weiterhin über die positiven Diskriminierungsgesetze als Einflussfaktoren auf den Auswahlprozess auch für *graduate* Studiengänge. Die systematische Bevorzugung von Minderheiten an

dass das Campus Leben einen wichtigen Teil der *college*-Erfahrung ausmacht. Vgl. THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION [Almanac], 2003, S. 29.

⁹⁸⁶ Normal besteht hinsichtlich der sozial benachteiligten Studienbewerber eine Quote von 5 % an vielen selektiven Hochschulen, die auch für den Erhalt gewisser staatlicher Subventionen notwendig ist. Dafür wird von den üblichen Zulassungskriterien abgewichen und Standards werden gesenkt. Dies gilt auch oft für Mitglieder von ethnischen Minderheiten. Vgl. TEICHLER [Hochschulzulassung], 1978, S. 45.

⁹⁸⁷ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 146.

⁹⁸⁸ Der Bewerber hat diese Tests auf eigene Kosten bei der betreffenden, privaten Testgesellschaft durchzuführen. Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 171. Für ein Graduiertenstudium in BWL wird der Graduate Management Admission Test (GMAT), in Medizin der Medical College Admission Test (MCAT) und in Jura der Law School Admission Test (LSAT) vorausgesetzt.

Universitäten, die dazu dienen soll, die amerikanische Gesellschaft in ihrer Vielfarbigkeit besser widerzuspiegeln, wurde erst jüngst durch zwei Urteile des Supreme Court von Juni 2003 nochmals bestätigt.⁹⁸⁹ Auf besondere Talente als Selektionskriterium hingegen wird nicht mehr so stark geachtet wie bei der Aufnahme in ein *college*.

6.2.3.2.3 Festlegung der Anzahl von Studienplätzen und Hochschulmarketing

Wie den Selektionsgrad legen die Hochschulen in den USA auch das Angebot an Studienplätzen weitgehend selbst fest.⁹⁹⁰ Dieses bemisst sich hauptsächlich nach den erwarteten Kosten-Nutzen-Kalkülen über die Aufnahme von zusätzlichen Studierenden. Demzufolge besteht solange ein Anreiz, weitere Studierende aufzunehmen, wie der zusätzliche Nutzen an daraus zufließenden Finanzmitteln die zusätzlichen Kosten übersteigt bzw. abdeckt. Andere Einflussfaktoren auf die Entscheidung über die Anzahl der Studienplätze an einer Hochschule sind zum Beispiel die Quote abgewiesener Bewerber oder die Betreuungsrelation zwischen Professoren und Studierenden, die beides Kriterien im *ranking* der U.S. News & World Report sind.⁹⁹¹

So steht dem Angebot zugleich die Nachfrage nach Studienplätzen gegenüber. Hierbei erhalten trotz nicht-existenter zentraler Koordination und des nicht gegebenen Rechts eines Studienbewerbers auf einen Studienplatz in den USA 97 % aller Bewerber Zugang zu einer Hochschule. Diese Relation basiert maßgeblich auf dem dezentralen Marktmechanismus im amerikanischen Hochschulwesen. Wie bereits erwähnt, ging mit den steigenden Studierendenzahlen regelmäßig eine Erhöhung der Anzahl an höheren Bildungsinstitutionen einher bzw. seit 1947 insbesondere auch eine Ausweitung ihrer Studienplatzkapazitäten. Dies betraf vor allem staatliche Hochschulen. Während zwischen 1947 und 1993 die Studentenzahlen an privaten Hochschulen im Durchschnitt immerhin um 163 % zunahmen, weiteten die staatlichen Hochschulen ihre Kapazitäten,

⁹⁸⁹ Gegner dieser Politik sprechen in zugespitzter Form von „umgedrehter Diskriminierung“ gegen Weiße. Vgl. KORNELIUS [Mehrheit], SZ vom 25.7.2003, S. 8.

⁹⁹⁰ Private Institutionen sind hierbei unabhängig in ihrer Entscheidung, während staatliche zu etwa 7 % von staatlichem Einfluss bestimmt sind. Dies trifft in der überwiegenden Mehrheit auf die zweijährigen staatlichen Hochschulen zu. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 160.

⁹⁹¹ Die Betreuungsrelation ist zugleich ein Kriterium der Akkreditierungsagenturen, die damit einen gewissen Einfluss auf den Auswahlprozess der amerikanischen Hochschulen ausüben. Vgl. TEICHLER [Hochschulzulassung], 1978, S. 163.

nicht zuletzt infolge des bundesstaatlichen Einflusses durch die G.I. Bill, um 888 % aus.⁹⁹²

In diesem Zusammenhang differieren die Betreuungsverhältnisse von Professoren zu Studierenden von Hochschule zu Hochschule stark. So schwanken die Relationen an Hochschulen mit mindestens vierjährigen Studienprogrammen zwischen drei und 28 Studierenden pro Professor. Hinsichtlich dieser Durchschnittswerte muss allerdings berücksichtigt werden, dass sich das Niveau der Betreuungsrelation wiederum je nach Fachbereich, Ausbildungsstufe und Veranstaltungsart innerhalb einer Hochschule unterscheidet. Im Allgemeinen sind die Betreuungsverhältnisse zwischen 1970 und 1990 relativ konstant geblieben. An zweijährigen Hochschulen mit ihren allgemeinen Grundlagenprogrammen herrschen durchschnittlich die höchsten Betreuungsrelationen von etwa 22:1 vor. Im Vergleich dazu gibt es an vierjährigen Institutionen eine Relation von 17:1 im Schnitt. Oft weisen die staatlichen Hochschulen hierbei ein leicht höheres Betreuungsverhältnis als die privaten auf, was nicht zuletzt daran liegt, dass erstere tendenziell mehr das Ziel der Bildung von breiten Bevölkerungsschichten haben.⁹⁹³

Da die Quote der *high school*-Absolventen seit Beginn der 80er Jahre leicht rückgängig ist, sind viele Hochschulen diesem Trend durch verstärktes Hochschulmarketing entgegengetreten. Durch verbesserte Abstimmung ihrer Leistungen auf die Bedürfnisse ihrer Kunden, geographische Ausweitung ihrer Marketingaktivitäten⁹⁹⁴ und die Erschließung neuer Kundenkreise, wie der der Berufstätigen und Senioren, haben sie es erreicht, dass die Zahl der Studienanfänger im gleichen Zeitraum nur geringfügig zurückgegangen ist.⁹⁹⁵ Mit dem Bevölkerungsrückgang und dem damit einhergehenden Rückgang der klassischen potenziellen

⁹⁹² Boten private Hochschulen noch 1947 etwas über 50 % aller Studienplätze in den USA an, so verringerte sich dieser Anteil bis 2001 auf rund 23 %. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 162.

⁹⁹³ In den renommiertesten privaten Hochschulen liegt das Verhältnis im Schnitt fast immer unter zehn zu eins, zum Beispiel in Princeton (6:1), der University of Chicago (6:1), Harvard (8:1) oder Yale (8:1), während an den renommiertesten staatlichen Institutionen in der Regel über zehn Studierende auf einen Professor kommen, beispielsweise an der University of Virginia (11:1), der University of Michigan (11:1), dem College of William and Mary (13:1) oder der University of California at Berkeley (17:1). Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 184.

⁹⁹⁴ Dazu zählen beispielsweise Besuche von Hochschulangehörigen in High Schools, Hochschulbesuche von potenziellen Studienbewerbern und deren Familien, Hochschulabende mit verschiedenen Institutionen, Briefe an potenzielle Studierende, gebührenfreies Auskunftstelephon, Anzeigen in lokalen Zeitungen, Werbung im privaten Fernsehen, Plakate in Bussen oder U-Bahnen. Vgl. BRELAND [Admissions], 1995, S. 96 f.

⁹⁹⁵ In der Folge weiteten sich auch die Erwachsenen- und Weiterbildungsprogramme aus, was zu einer zunehmenden Anzahl von Teilzeitstudierenden führte. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 158 f.

Bewerber ist gleichzeitig statt einer Lockerung der Zulassungsstandards an Hochschulen eine Verschärfung der Zulassungsbedingungen und ein differenzierteres Eingehen auf die Anforderungen in den jeweiligen Studiengängen zu beobachten.⁹⁹⁶ Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass tendenziell gilt: Je selektiver eine Hochschule desto renommierter ihr Status und desto besser die Karriereaussichten der Studierenden nach dem Studium.

Da eine Auswahl als Qualifikationsindikator gilt, ist die Selektion von Studierenden durch die Hochschulen zugleich ein Marketinginstrument. Den angenommenen Bewerbern wird dadurch ein stolzes Gefühl vermittelt, dass sie an der jeweiligen Hochschule zugelassen wurden und dort studieren dürfen. Dies bindet sie wiederum enger an die Institution.⁹⁹⁷ Empirisch wurde zudem ein Zusammenhang zwischen dem Selektionsgrad und dem Studienerfolg nachgewiesen: Die Abbruchquote ist tendenziell geringer, je mehr die Hochschule selektiert.⁹⁹⁸ Gleichzeitig erhöht sich die soziale Bindung zwischen den Studierenden und ihrer Institution mit den Karrierechancen. Dies wiederum wirkt auf die Spendenbereitschaft der Absolventen zurück.

6.2.3.2.4 Auswahlkriterien der Studierenden gegenüber den Hochschulen

Die Studierenden bewerben sich direkt bei der Hochschule ihrer Wahl. Nicht nur aufgrund der anfallenden Kosten von zwischen \$ 15 und \$ 75 pro Antrag haben Studienbewerber einen Anreiz, sich zielgerichtet zu bewerben.⁹⁹⁹ Vor allem das Studium selbst bedeutet aber in den USA eine große Investition, die häufig zu hoher Verschuldung für das Erreichen des jeweiligen Abschlusses führt.¹⁰⁰⁰ Im Vorfeld haben die Studierenden daher ein hohes Interesse an Informationen über die verschiedenen

⁹⁹⁶ Vgl. KIMBERLING [Selection], 1988, S. 210 f.

⁹⁹⁷ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 175.

⁹⁹⁸ Vgl. zu den Auswirkungen von Persönlichkeitsmerkmalen auf den Studienerfolg die angeführten Studien in ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 166. Selektive Hochschulen haben zugleich ein immanentes Interesse am Studienerfolg ihrer Studierenden, da sowohl die Studienabbruchquote als auch die Absolventenquote einer Hochschule wiederum *ranking*-Kriterien des U.S. News & World Report sind.

⁹⁹⁹ Bedürftigen Bewerbern werden diese Kosten in der Regel erlassen. Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 166. Meist bewerben sich *high school*-Absolventen und andere Studienbewerber ihren Leistungen gemäß an etwa fünf Hochschulen: An einer der Hochschulen liegen die Anforderungen im Durchschnitt über ihren erbrachten Leistungen, an drei oder vier Hochschulen werden Bewerbungen geschickt, deren Aufnahmekriterien ihren Leistungen entsprechen, und eine Bewerbung ist in der Regel eine Sicherheitsoption.

Hochschulen, ihre Studienprogramme und, vor allem, ihre Zulassungskriterien und ihre Angebote der Studienfinanzierung. Im Bewerbungsprozess stehen sie gerade hinsichtlich der selektiveren Hochschulen in der Regel in nationaler Konkurrenz mit anderen Studienbewerbern, die oft an dieselben Schulen streben. Die amerikanischen Bewerbungskonditionen bringen in diesem Zusammenhang eine Vorauswahl durch die Studierenden selbst mit sich, da diese im Vorfeld sehr genau entscheiden müssen, was und wo sie studieren wollen sowie an welchen Institutionen sie Chancen haben, angenommen zu werden.

Oft liegen diese Hochschulen nicht in der Nähe des jeweiligen Wohnortes, was grundsätzlich die geographische Mobilität der Studierenden notwendig macht. Diese Voraussetzung korrespondiert jedoch mit der Einstellung, dass im *college* die Übergangsphase von „kids“ zu jungen Erwachsenen stattfindet und daher die räumliche Entfernung des Studienortes zum Elternhaus für diese ersten eigenen Erfahrungen von den angehenden Studierenden oftmals bewusst gesucht wird.

Während insbesondere der *college*-Abschluss mit seinem Fokus auf Berufsbefähigung nicht direkt auf einen Job in einem bestimmten Bereich vorbereitet, so zeugt sein Erreichen doch von der Aneignung eines gewissen „kulturellen Kapitals“, das sowohl von Arbeitgebern als auch von der Gesellschaft als erster Schritt in Richtung von gewissen beruflichen Positionen gefordert als auch anerkannt wird. In diesem Zusammenhang stellt die Hochschule den Studierenden ein geregeltes Angebot bereit und setzt bestimmte Fristen und Ziele. Mit dem Hochschulabschluss wird den Absolventen sodann nach der Absolvierung des von der jeweiligen Hochschule festgelegten Pflichtprogramms ein gewisser Status verliehen.¹⁰⁰¹

Zwischen dem Hochschulzugang und dem Eintritt in den Arbeitsmarkt existiert insofern eine direkte Rückkoppelung, als seitens der Wirtschaft für eine spätere Berufsanstellung bestimmte Eigenschaften von den Bewerbern gefragt sind, wie zum Beispiel Führungsfähigkeiten, Motivation, Initiative. Selektive Hochschulen berücksichtigen diese durch den Einbezug von außerschulischen Aktivitäten oder gemeinnützigem Engagement als Kriterien in ihrem Zulassungsprozess. Aufgrund dieser Funktion der Vorselektion von Studierenden für die Wirtschaft durch die Hochschulen werden folglich die Karrierechancen der Absolventen und damit zugleich das

¹⁰⁰⁰ Viele Eltern beginnen daher bereits bei der Geburt ihres Kindes mit dem Sparen für dessen *college*-Ausbildung.

¹⁰⁰¹ Vgl. BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 26 f.

Renommee einer Hochschule in den USA gesteigert. Hierbei legen private Hochschulen tendenziell einen höheren Wert auf solche Persönlichkeitsmerkmale als staatliche Hochschulen.¹⁰⁰²

Ein weiterer direkter Zusammenhang zwischen Arbeitsmarkt und Hochschulzulassung in den USA besteht darin, dass in manchen Fächern, beispielsweise in Medizin, die Anzahl der Studienplätze landesweit durch die jeweilige Berufsvereinigung festgelegt wird. Damit wird sichergestellt, dass keine Überproduktion an Ärzten stattfindet, die anschließend keinen Job finden. Gleichzeitig finden die Anforderungen der berufsständischen bzw. staatlichen Lizenzprüfungen in Fächern, wie Medizin, Jura oder Lehramt, häufig in den jeweiligen Studienprogrammen der Hochschulen Berücksichtigung.

Der akademische Bereich kontrolliert somit den Zugang zu gewissen Jobs, und dies nicht nur auf *bachelor*-, sondern auch auf *master*-Ebene. Hierbei gewinnen insbesondere die Selektivität bei der Auswahl, die Qualität und das Ausbildungsangebot einer Hochschule sowie ihre *ranking*-Position und die Anfangsgehälter von Absolventen einer bestimmten Hochschule an Bedeutung. Vor allem für Mittelklasse-Amerikaner ist es von hoher Bedeutung, in welche Hochschule ihre Kinder aufgenommen werden.

6.2.3.2.5 Vorteile und Nachteile der Hochschulzulassung in den USA

Die Vorteile der Handlungsrechte der Hochschulen bei der Auswahl ihrer Studierenden sind somit die Ermöglichung von Exzellenz und Profilbildung in einem von Chancengleichheit beim Zugang geprägten Hochschulwesen, die Gewährleistung von weitgehender Homogenität hinsichtlich der Voraussetzungen der Studierenden an einer Hochschule, Effizienz durch Selbstselektion der Bewerber, niedrige Abbrecherquoten aufgrund der bewussten Entscheidung zum Studium an einer jeweiligen Hochschule, die Bereitstellung von vielfältigen Serviceleistungen vor allem durch die selektiven Hochschulen und rasche Anpassungsfähigkeit an veränderte Verhältnisse und Bedürfnisse der Studierenden wie auch des Arbeitsmarktes durch die Hochschule.

Verschiedene äußere Einflussfaktoren auf die Auswahlkriterien und die Festlegung der Anzahl der Studienplätze durch gesetzliche, staatliche, *ranking*-bedingte oder

¹⁰⁰² Im Allgemeinen verwenden die privaten Institutionen mehr und eher subjektive Auswahlkriterien als

akkreditierungstechnische Maßnahmen können sich diesbezüglich sowohl positiv, beispielsweise hinsichtlich der Betreuungsrelation, als auch negativ, zum Beispiel aufgrund der Zulassung gewisser Quoten von ethnischen Minderheiten, für die oft die Standards herabgesetzt werden, auswirken. So wird die *equality of opportunity* beim Zugang nach Rothblatt dadurch oftmals in eine *equality of outcome* hinsichtlich des Abschlusses interpretiert, worunter die Leistungsfähigkeit und Ausbildungsqualität einer Hochschule leiden kann.¹⁰⁰³

Problematisch ist zudem die Tatsache, dass vor allem an privaten Hochschulen die Zugangsbedingungen nicht immer objektiv gestaltet sind und beispielsweise Faktoren, wie das Familieneinkommen, großzügige Spenden im Vorfeld oder der Besuch der Institution durch einen Elternteil eine wichtige Rolle spielen können.¹⁰⁰⁴ In zunehmendem Maße wird auch die Durchführung der landesweiten SAT oder der GMAT Tests dahingehend kritisiert, dass sie sozial selektiv wirken, da sich Kinder reicher Eltern im Gegensatz zu sozial benachteiligten Schülern Vorbereitungskurse dafür leisten können. An einigen *Elite-colleges*, wie zum Beispiel Mount Holyoke College oder Wellesley College, wird daher derzeit mit einem Verzicht auf dieses Kriterium bei der Zulassung experimentiert.

Ein wichtiger Nachteil bei der Hochschulzulassung ist, dass der Wettbewerb die Kosten einer Hochschule in die Höhe treibt. Um möglichst die besten Studierenden anzuziehen, die eine Hochschule innerhalb ihres *positional markets* erreichen kann, sind die Institutionen dazu gezwungen, vor allem ihre Infrastruktur und ihre Servicefunktionen so auszubauen, dass sie mit jenen der mit ihnen konkurrierenden Hochschulen mithalten, wenn nicht gar sie übertreffen können. Denn oftmals entscheidet letztlich der Eindruck, den ein Hochschulbesuch des potenziellen Studienbewerbers aufgrund der sichtbaren Kapazitäten hinterlässt, vor allem bei einem vergleichbaren *ranking* der „unsichtbaren“ akademischen Qualitäten der jeweiligen Institution.¹⁰⁰⁵ Die starke Kunden- und Dienstleistungsorientierung der Hochschulen mündet folglich

die staatlichen Hochschulen. Vgl. BRELAND [Admissions], 1995, S. 78.

¹⁰⁰³ Vgl. ROTHBLATT [Introduction], 1992, S. 23.

¹⁰⁰⁴ Vgl. ROTHBLATT [Introduction], 1992, S. 7.

¹⁰⁰⁵ Vgl. KLEINE-BROCKHOFF [Schönheitswettbewerb], Die Zeit vom 13.5.2004, S. 41.

häufig in finanziellen Ineffizienzen und zieht zugleich stark erhöhte Studiengebühren nach sich.¹⁰⁰⁶

Schließlich sei noch auf einen weiteren problematischen Aspekt des Wettbewerbs hinsichtlich der Hochschulzulassung sowie insbesondere bei der anschließenden Vergabe von Abschlüssen hingewiesen. Aufgrund der engen Verknüpfung zwischen einem Hochschulabschluss und dem Arbeitsmarkt in Verbindung mit der starken Dienstleistungsorientierung der Hochschulen sind Studierende immer mehr zu Kunden geworden, die in einen Abschluss investieren und sich dabei häufig verschulden.¹⁰⁰⁷ In der Folge wird häufig der Wert eines Abschlusses an sich im Hinblick auf soziale Mobilität und Karriere über die Zielsetzung der Aneignung von Wissen und der Erweiterung des persönlichen Horizonts im Laufe der Ausbildung gestellt.

Daraus resultiert zugleich ein Zertifizierungsdruck im höheren Bildungswesen, der auch mit dem Begriff „*M.B.A.-driven*“ umschrieben werden kann.¹⁰⁰⁸ In der Folge kann es allerdings passieren, dass Studierende weder im bildungsbezogenen akademischen noch im arbeitsmarkttechnischen Sinne einen angemessenen *return on investment* erreichen, beispielsweise da sie aufgrund der Angebotsvielfalt an Lehr- und Studienprogrammen nicht in der Lage waren, sich angemessen zu orientieren.¹⁰⁰⁹ Mit der steigenden Zahl von *bachelor*-Absolventen sinkt zugleich der durchschnittliche Wert eines Abschlusses und Jobs, die der formalen Qualifikation angemessen sind, werden rarer. Dennoch verdienen *college*-Absolventen im Schnitt noch immer rund das Doppelte im Vergleich zu *high school*-Abgängern.¹⁰¹⁰

¹⁰⁰⁶ Steigende Gebühren werden zu einem zunehmenden Problem im amerikanischen Hochschulwesen, was in Bezug auf die Finanzierung näher betrachtet wird. Vgl. ELFIN [Cost], U.S.News & World Report vom 16.9.1996, S. 91 f.

¹⁰⁰⁷ So überstieg zwischen 1990 und 1995 die Gesamtsumme von \$ 103 Milliarden an *undergraduate* Darlehen die Summe der insgesamt aufgenommenen Kredite aller *college*-Studenten in den vorhergehenden drei Jahrzehnten. Vgl. ELFIN [Cost], U.S.News & World Report vom 16.9.1996, S. 92. In Bezug auf den Aspekt der Investition haben dem amerikanischen Census Bureau zufolge *college*-Absolventen im Jahr 1998 beispielsweise im Durchschnitt \$ 47 325 pro Jahr verdient, während *high school*-Absolventen durchschnittlich \$ 27 240 pro Jahr verdienten. Vgl. ACE [College], 2001, S. 2.

¹⁰⁰⁸ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 284.

¹⁰⁰⁹ Dienstleistung und Orientierung der Hochschulen am Kunden setzen hierbei die Fähigkeit des Kunden zur sachgerechten Auswahlentscheidung voraus. Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 175.

¹⁰¹⁰ Einer Studie von 1996 zufolge waren bzw. werden mindestens 22 % der *college*-Absolventen zwischen 1994 und 2005 entweder arbeitslos oder in Anstellungen sein, die einen solchen Abschluss nicht voraussetzen. Vgl. ELFIN [Cost], U.S.News & World Report vom 16.9.1996, S. 92.

6.2.3.2.6 Grundlegende Prinzipien der Hochschulzulassung

Zusammenfassend kann hinsichtlich der Hochschulzulassung im amerikanischen Hochschulwesen festgestellt werden, dass diesem ein egalitärer Gedanke zugrunde liegt: Jeder, der als Mindestanforderung einen *high school*-Abschluss erreicht hat, soll studieren können. Allerdings ist mit der Chancengleichheit beim Zugang weder das Recht auf einen Studienplatz noch auf die Zulassung zu einer bestimmten Hochschule verbunden. Vielmehr haben die einzelnen Hochschulen weitgehende Kompetenzen in der Auswahl ihrer Studierenden und der Festlegung ihrer Studienplatzanzahl. Staatlicher Einfluss spielt hier nur eine geringe Rolle, stattdessen wird auf den dezentralen Mechanismus von Angebot und Nachfrage gesetzt.

Das Prinzip der *equality of opportunity* wird in der Folge mit dem Leistungsprinzip verbunden, wodurch in den USA einerseits Chancengleichheit im Hinblick auf den Zugang mittels der weniger selektiven Hochschulen gewährleistet wird, andererseits die Förderung von Spitzenleistungen an Institutionen mit einem hohen Grad der Studierendenauswahl stattfinden kann. In Verbindung mit der engen Koppelung der weniger bis stark selektiven *colleges*, *universities* und *professional schools* und dem Arbeitsmarkt wird Bildung zu einer Dienstleistung, die auf einem bestehenden „Bildungsmarkt“ zu teilweise sehr hohen Preisen angeboten wird.

Gleichzeitig zeigt sich in den Zulassungsregelungen zum Hochschulbereich ein weiterer Aspekt der amerikanischen Auffassung von höherer Bildung. Diese ist im demokratischen Sinne durch inhaltliche wie auch soziale Inklusivität geprägt. So besteht seit der Gründung von *land-grant colleges* eine starke Betonung von Praxisbezug und Anwendungsorientierung im höheren Bildungswesen, das auch Fachrichtungen umfasst, die in anderen Ländern keine Hochschulausbildung erfordern. In den Zugangsbedingungen, die neben Noten auch soziales Engagement und andere außerschulische Aktivitäten als Kriterien einbeziehen, zeigt sich wiederum der Fokus auf ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung, deren Wert nicht nur in der Aneignung akademischen Wissens während der Studienjahre am *college*, sondern auch im Kontakt und der Auseinandersetzung mit anderen Studierenden im Rahmen einer durch Auswahl zusammengestellten Gemeinschaft gesehen wird.

Soziale Inklusivität wird einerseits mittels gesetzlicher Regelungen gegen die Diskriminierung von Minderheiten, andererseits aber insbesondere mittels der Gewährleistung von zweiten und dritten Chancen im Bildungsbereich aufgrund des

offenen Hochschulzugangs gewährt. So erhalten faktisch fast alle Studienbewerber einen Studienplatz und schlechtere Schüler können beispielsweise nach einem zweijährigen *associate*-Studium an eine vierjährige Institution zugelassen zu werden, zu der sie nicht direkt zugelassen worden wären. Auch institutionelle Wechsel während des Studiums sind durch die einfache Anerkennung von Studienleistungen durch das landesweit geltende *credit*-System möglich und üblich. Der offene Hochschulzugang ist folglich zugleich ein wichtiges Instrument sozialer Mobilität.

Über den Grad der Selektion bei Auswahlverfahren und das Angebot an Studienplätzen bestimmen die privaten Hochschulen selbst, an staatlichen Institutionen hat der jeweilige Einzelstaat zum Teil Mitspracherechte. Der Wettbewerb von selektiven Institutionen um geeignete Studierende führt zu starker Kundenorientierung und dem Angebot verschiedenster Dienstleistungen durch die Hochschulen. Die Anzahl der Studienplätze legen sie hierbei entsprechend den erwarteten Kosten und Nutzen von zusätzlichen Studierenden fest. Ein wichtiger Einflussfaktor ist in diesem Zusammenhang, dass Studiengebühren und studentenabhängige staatliche Zuweisungen maßgeblich zur Finanzierung der Hochschulen beitragen. Die Hochschulzulassung ist damit zugleich eng mit Fragen der Hochschulfinanzierung verbunden.

6.2.4 Hochschulfinanzierung

Die Hochschulen in den USA können als selbständige Institutionen im Rahmen ihrer Satzung über die Verwendung ihrer Gelder im Wesentlichen frei entscheiden. Ausnahmen bestehen bei zweckgebundenen Zuschüssen und Spenden. Als eigenständig wirtschaftende Unternehmen, für die weder seitens des Bundesstaates noch seitens der Einzelstaaten eine Verantwortlichkeit oder Zuständigkeit besteht, sind sie für ihr finanzielles und damit zugleich ihr institutionelles Überleben selbst verantwortlich. Hinsichtlich ihrer Finanzen benutzen sie die kaufmännische doppelte Buchführung, wodurch ihre wirtschaftliche Situation in Gewinn- und Verlustrechnungen dargestellt wird. Dadurch ist es amerikanischen Hochschulen möglich, ein ausgebautes Kostenrechnungssystem und Controlling anzuwenden und ihre Aufwendungen weitgehend den jeweils unterschiedlichen Tätigkeiten zuzurechnen.¹⁰¹¹

¹⁰¹¹ Für einen Einblick in die Kostenrechnung und das Controlling amerikanischer Hochschulen vgl. HUBBELL / DOUGHERY [Control], 1992.

6.2.4.1 Einnahmearten nach Trägerschaft und Hochschulart

Zu ihrer Finanzierung nutzen staatliche wie private Hochschulen in den USA vielfältige Einnahmequellen. Diese umfassen:

- Staatliche Zuweisungen vom Bundesstaat, von den Einzelstaaten und von den Kommunen,
- Studiengelder,
- Spenden und private Kontrakte,
- Erträge aus Stiftungskapital,
- Erlös aus Bildungsaktivitäten und Dienstleistungen sowie
- sonstige Einnahmen.

Hinsichtlich der Bedeutung der verschiedenen Einnahmearten ist sowohl nach der Trägerschaft als auch nach der Klassifizierung der Institutionen zu unterscheiden. Diese Unterscheidungen gelten ebenso für die Verwendungszwecke der Gelder an den jeweiligen Hochschulen. Betrachtet man nun zunächst die Einnahmen, so belief sich deren Summe für alle staatlichen und gemeinnützigen privaten amerikanischen Hochschulen im akademischen Jahr 1999/2000 auf \$ 278,8 Milliarden.¹⁰¹² Tabelle 12 zeigt eine allgemeine Übersicht der Einnahmen nach Trägerschaft der Institutionen.

Daraus geht hervor, dass die staatlichen amerikanischen Hochschulen im akademischen Jahr 1999/2000 mit rund \$ 79,4 Millionen im Durchschnitt zu circa 50 % gemeinsam vom Bund und von den Einzelstaaten finanziert wurden. Der größte Teil dieser Gelder stammte mit über 35 % von den Einzelstaaten. Zuweisungen des Bundesstaates an die staatlichen Hochschulen beliefen sich hierbei im Mittel auf 10,8 %. Im Vergleich dazu erhielten die privaten Hochschulen mit 10,0 % fast ebenso viele bundesstaatliche Mittel, hingegen bekommen sie kaum kommunale und nur sehr geringe einzelstaatliche Zuweisungen (0,5 % bzw. 0,9 % im Mittel). Staatliche Zuschüsse belaufen sich folglich im Durchschnitt nur auf insgesamt etwa 10 % der gesamten Einnahmen von privaten Institutionen. An staatlichen Hochschulen sind die Studien-

¹⁰¹² Die Einnahmen der gewinnorientierten privaten Hochschulen beliefen sich im akademischen Jahr 1999/2000 auf insgesamt \$ 4,44 Mrd., von denen Studiengebühren mit \$ 3,7 Mrd. den größten Anteil (83,8 %) ausmachten. Zweitgrößter Einnahmeposten waren staatliche Zuweisungen über \$ 272,9 Mio. (6,1 %) von denen knapp \$ 200 (4,5 %) vom Bundesstaat kamen. Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 336, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03. Die gewinnorientierten privaten Hochschulen werden im Weiteren aus der Betrachtung ausgeblendet, der Begriff „private Hochschulen“ bezieht sich daher im folgenden Absatz nur auf gemeinnützige private Institutionen höherer Bildung.

gelder im prozentualen Durchschnitt mit 18,5 % etwas geringer als an privaten Hochschulen, wo sie mit durchschnittlich 24,4 % rund ein Viertel aller Einnahmen ausmachen. Studiengebühren leisten an beiden Hochschularten einen wichtigen Finanzierungsbeitrag.

Tabelle 12: Einnahmequellen aller staatlichen und gemeinnützigen privaten Hochschulen in den USA, in \$ Tsd. und Prozent, akademisches Jahr 1999/2000

Ertragsquelle	Staatliche Hochschulen in \$ Tsd.	Private Hochschulen in \$ Tsd.	Staatliche Hochschulen in %	Private Hochschulen in %
Staatliche Mittel, <i>davon</i>	79 360 658	13 889 806	50,5	11,4
<i>Bund</i>	<i>16 952 116</i>	<i>12 191 827</i>	<i>10,8</i>	<i>10,0</i>
<i>Länder</i>	<i>56 368 564</i>	<i>1 117 742</i>	<i>35,8</i>	<i>0,9</i>
<i>Kommunen</i>	<i>6 039 978</i>	<i>580 237</i>	<i>3,9</i>	<i>0,5</i>
Studien- und sonstige Gelder	29 125 603	29 651 812	18,5	24,4
Spenden und private Kontrakte	7 488 781	16 488 984	4,8	13,5
Erträge aus Stiftungskapital ¹⁰¹³	1 170 163	37 763 518	0,7	31,1
Bildungsaktivitäten	4 817 258	2 865 606	3,1	2,4
Eigene Unternehmen	15 174 301	8 317 607	9,6	6,8
Krankenhauserrträge	13 990 587	8 092 598	8,9	6,7
Sonstige Erträge	6 185 313	4 439 874	3,9	3,7
Gesamt	157 313 664	121 509 805	100,0	100,0

Quelle: NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 334 und Table 335, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

Daneben sind wichtige Finanzquellen von privaten Hochschulen mit durchschnittlich 31,1 % Erträge aus ihrem jeweiligen Stiftungskapital und Spenden sowie sonstige

private Kontrakte (13,5 % im Mittel). Diesbezüglich zeigen sich deutliche Unterschiede zu den staatlichen Hochschulen, an denen diese Einnahmearten zusammengenommen im Durchschnitt lediglich 5,5 % ausmachen. Die übrigen Posten sind von ihrem durchschnittlichen prozentualen Anteil her an Hochschulen in staatlicher wie privater Trägerschaft vergleichbar und machen gemeinsam rund ein Fünftel ihrer jeweiligen Erträge aus. Die genaue Verteilung der Finanzierung variiert allerdings von Hochschule zu Hochschule und hängt außer vom Träger der Hochschule insbesondere von der jeweiligen Hochschulkategorie ab, wie in Tabelle 13 in prozentualen Anteilen dargestellt.

Die durchschnittliche prozentuale Verteilung der eingenommenen Mittel hinsichtlich der verschiedenen Hochschularten und ihrer Trägerschaft erweist sich zunächst in Bezug auf den Anteil an Studiengebühren mit zwischen 19,6 % und 32,5 % als konsistent mit den oben angeführten Zahlen. Die variierenden Prozentzahlen zeigen hierbei auf tendenzielle Unterschiede in der Höhe der Studiengebühren an den verschiedenen Institutionen, die sowohl nach Art als auch nach Trägerschaft existieren. Auffallend sind hier der sehr geringe Anteil an Gebühren an den staatlichen spezialisierten Institutionen mit nur 3,4 % ihrer Gesamteinnahmen, der hauptsächlich auf den hohen Anteil an Erträgen aus Krankenhäusern zurückzuführen ist und dadurch verzerrend wirkt, sowie der vergleichsweise hohe Anteil an Studiengebühren an privaten *Master's Colleges* und *Universities* mit durchschnittlich 53,1 % der gesamten Erträge.

Hinsichtlich der Anteile an den Gesamterträgen privater Hochschulen bezüglich Spenden und privaten Kontrakten (zwischen 11,7 % und 18,7 %) sowie Erträgen aus Stiftungskapital (zwischen 11,9 % und 31,5 %) ist ebenfalls eine weitestgehende Übereinstimmung mit den bereits angeführten Zahlen über die verschiedenen privaten Hochschularten hinweg zu erkennen. Eine kleine Abweichung besteht hier allerdings bei den *Master's Colleges* und *Universities* sowie den *Associate's Colleges*, die vergleichsweise weniger Spenden und Kapitalerträge zu ihrer Verfügung haben.

¹⁰¹³ Der Marktwert des Stiftungskapitals der 120 reichsten Institutionen betrug im Jahr 2000 insgesamt \$ 193,1 Mrd. Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table, 358, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

Tabelle 13: Einnahmequellen der staatlichen und gemeinnützigen privaten Hochschulen nach den Kategorien der Carnegie Klassifikation in den USA, in Prozent, akademisches Jahr 1999/2000

Ertragsquelle	Staatliche Hochschulen in %					Private Hochschulen in %				
	<i>Doctoral/ Research</i>	<i>Master's</i>	<i>Baccalaureate</i>	<i>Specialized</i>	<i>Associate's</i>	<i>Doctoral/ Research</i>	<i>Master's</i>	<i>Baccalaureate</i>	<i>Specialized</i>	<i>Associate's</i>
Staatliche Mittel, <i>davon</i>	46,4	52,6	48,6	41,3	68,5	11,5	5,3	3,6	14,8	4,8
<i>Bund</i>	11,8	5,4	4,6	17,8	5,4	10,0	3,7	2,7	10,8	3,3
<i>Länder</i>	34,0	46,4	42,3	21,7	44,8	1,1	1,5	0,9	1,7	1,2
<i>Kommunen</i>	0,6	0,8	1,7	1,8	18,3	0,4	0,1	0	2,3	0,3
Studien- und sonstige Gelder	19,4	26,7	32,1	3,4	20,3	27,6	53,1	32,5	28,1	25,6
Spenden und private Kontrakte	6,5	2,7	2,3	6,2	1,1	11,7	12,4	18,7	17,9	8,8
Erträge aus Stiftungskapital	0,9	0,2	0,3	0,6	0,1	31,5	11,9	30,1	13,4	3,8
Bildungsaktivitäten	4,2	1,7	1,4	5,0	0,8	3,7	0,6	0,5	1,2	1,7
Eigene Unternehmen	11,1	13,1	13,2	2,0	5,7	6,3	12,0	12,4	5,0	4,2
Krankenhauserrträge	7,2	0	0	36,1	0	4,7	0,5	0	8,5	43,4
Sonstige Erträge	4,3	3,0	2,1	5,4	3,5	3,0	4,2	2,2	11,1	7,7
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 334 und Table 335, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

Generell zeigt sich in der Relation der beiden Einnahmekategorien Spenden und Kapitalerträge die Bedeutung, die an privaten Hochschulen das Einwerben von Spenden und der nicht zuletzt damit einhergehende Aufbau eines Stiftungsvermögens für den Bestand einer Institution haben. Dies korrespondiert zugleich bis zu einem gewissen

Grad mit der bereits beschriebenen, engen Rückkoppelung von privaten, selektiven Institutionen mit dem Arbeitsmarkt und den daraus resultierenden Karrierechancen von Absolventen privater Institutionen. Aus finanziellen Gründen besteht hier ebenso in anderen Bereichen eine starke Dienstleistungsorientierung dieser Institutionen an den Studierenden.

Mit Ausnahme der *Associate's Colleges* und der spezialisierten Hochschulen zeigen sich sowohl staatliche als auch private *Doctoral/Research Universities*, *Master's Colleges* und *Universities* und *Baccalaureate Colleges* mit zwischen 11,1 % und 13,3 % bzw. zwischen 6,3 % und 12,4 % vergleichsweise involviert in eigene Unternehmen. Aus der Reihe fällt bei der Tabellenbetrachtung schließlich der hohe durchschnittliche prozentuale Anteil von Krankenhauserträgen bei staatlichen spezialisierten Hochschulen (26,1 %) sowie bei den privaten *Associate's Colleges* (43,4 %).

Betrachtet man nun die prozentuale Verteilung der Einnahmequellen von staatlichen Hochschulen genauer, so fallen neben dem ungewöhnlich hohen kommunalen Anteil für *Associate's Colleges* mit 18,3 % vor allem die bereits oben erwähnten, hohen einzelstaatlichen Zuweisungen an alle Arten von staatlichen Institutionen ins Auge. Abgesehen von lediglich 21,7 % Zuschüssen für spezialisierte Hochschulen, erhalten die anderen Hochschularten durchschnittlich zwischen 34 % und 46,4 % ihrer gesamten Einnahmen über Zuschüsse der Einzelstaaten. Die privaten Institutionen erhalten hingegen kaum einzelstaatliche Mittel.

Mittels der Differenzierung der oben angeführten Kategorien zeigt sich, dass die größten Teile der bundesstaatlichen Zuweisungen mit 11,8 % und 17,8 % an staatliche *Doctoral/Research Universities* und spezialisierte Hochschulen fließen. Dies gilt ebenso für die ihnen vergleichbaren privaten Institutionen, während die übrigen Hochschularten über die verschiedene Trägerschaft hinweg nur relativ geringe bundesstaatliche Zuschüsse erhalten. Diese Verteilungen hängen stark mit der Regelung der Vergabe von einzelstaatlichen und bundesstaatlichen Geldern zusammen, die nun beschrieben werden.

6.2.4.1.1 Bundesstaatliche Forschungsfinanzierung

In der Regel erhalten weder staatliche noch private Hochschulen in den USA Finanzmittel von der Bundesregierung für den laufenden Geschäftsbetrieb, für Investitionen oder den Unterhalt von Gebäuden. Immer wieder werden aber spezielle

bundesstaatliche Finanzmittel im Hochschulbereich zur Erreichung bestimmter Ziele der Regierung vergeben, beispielsweise für die Reintegration von Veteranen nach dem Zweiten Weltkrieg oder der Förderung von Minderheiten. Oftmals haben diese Bundesprogramme, ohne ursprünglich darauf angelegt gewesen zu sein, tiefgreifende Auswirkungen auf die heutige Gestalt des amerikanischen Hochschulwesens gehabt.¹⁰¹⁴ Dies gilt zum Beispiel auch für die Forschungsgelder, die der Bund anfänglich unter dem Aspekt der nationalen Sicherheit an die Universitäten vergab. Diese führten zu einer festen Verankerung von angewandter Forschung sowie im Anschluss auch von Grundlagenforschung an den Universitäten.¹⁰¹⁵

Heute erhalten die Hochschulen weiterhin die meisten bundesstaatlichen Gelder im Zuge von Forschungsaufträgen, die wettbewerblich ausgeschrieben sind. Bei der Vergabe differenziert der Bund nicht zwischen staatlichen und privaten Hochschulen. Im akademischen Jahr 1999/2000 wurden insgesamt \$ 29,3 Milliarden an Forschungsgeldern, meist über intermediäre Organisationen, an alle amerikanischen Hochschulen, inklusive der gewinnorientierten Institutionen, vergeben.¹⁰¹⁶

Der Anteil der bundesstaatlichen Mittel an den gesamten Erträgen einer Hochschule hängt folglich maßgeblich von der Forschungsintensität der Hochschule und der Fähigkeit ihrer Fachbereiche und Professoren ab, diese Mittel zu akquirieren. Im Jahr 1998 gingen beispielsweise 80,3 % der bundesstaatlichen Mittel an die *Doctoral/Research Universities Extensive*.¹⁰¹⁷ Innerhalb dieser Institutionen gibt es wiederum große Unterschiede bei den erhaltenen Forschungsgeldern: Während das California Institute of Technology (CIT) im Jahr 2000 mit über \$ 1,4 Milliarden den größten Teil der bundesstaatlichen Forschungsgelder erhielt, bekam das Massachusetts Institute of Technology (MIT) an vierter Stelle mit \$ 595 Millionen weniger als die Hälfte, Harvard University an 13. Stelle erhielt im Vergleich mit \$ 327 Millionen nur

¹⁰¹⁴ Unter diesem Aspekt sagte Kerr Anfang der 60er Jahre Folgendes über das Verhältnis von Hochschulen zur Regierung: „It is interesting that American universities, which pride themselves on their autonomy, should have taken their special character as much or more from the pressures of their environment as from their own inner desires; that institutions which identify themselves either as ‘private’ or as ‘state’ should have found their greatest stimulus in federal initiative.” KERR [Uses], 1982, S. 49.

¹⁰¹⁵ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 118.

¹⁰¹⁶ Der Großteil der Gelder wird hierbei von der unabhängigen, bundesstaatlichen National Science Foundation (NSF) verteilt. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 228.

¹⁰¹⁷ CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING [Classification], <http://www.carnegiefoundation.org/Classification/index.htm>, 2001, Stand: 9.9.2004, 22:03, S. 28.

etwa ein Viertel der vom CIT eingeworbenen Gelder. Bis zur 120. Universität nehmen die nach Leistung vergebenen Gelder auf \$ 54 Millionen ab.¹⁰¹⁸

Die bundesstaatlichen Forschungsgelder gehen zum einen an Forschungsinstitute oder -zentren, insbesondere an Federally Funded Research and Development Centers (FFRDCs), die teilweise in Universitäten integriert sind, zum anderen an einzelne Hochschulprofessoren.¹⁰¹⁹ Diese haben sich zuvor auf Ausschreibungen von Forschungsaufträgen oder die Vergabe von Preisen hin um Forschungsgelder beworben. Die Entscheidung über die Verteilung erfolgt durch *peer reviewers*, die von den vergebenden Organisationen damit beauftragt wurden. Meist sind diese *reviewers* Angehörige von Universitäten, die in einer hohen *Ranking*-Position stehen.

Die Gewährung von Forschungsmitteln ist immer zeitlich begrenzt. Die Zuweisungen decken nicht nur die direkten Forschungskosten, sondern auch die indirekten Kosten der Hochschule für Infrastruktur ab. Dieser Forschungs-*overhead* kann bis zu 70 % der direkten Kosten betragen, wobei dieser Anteil unmittelbar an die Hochschule geht. Nicht zuletzt deswegen haben die Hochschulen ein hohes Interesse an der Einwerbung von bundesstaatlichen Forschungsmitteln.¹⁰²⁰

6.2.4.1.2 Einzelstaatliche Zuweisungen

Die Zuweisungen der Einzelstaaten machten im Jahr 2000 mit insgesamt \$ 56,4 Milliarden durchschnittlich 35,8 % der gesamten Einnahmen aller staatlichen Hochschulen in den USA aus. Private Hochschulen erhielten im selben Jahr hingegen nur 0,9 % ihrer durchschnittlichen Erträge aus einzelstaatlichen Geldern, was nicht zuletzt eine langfristige Folge der historischen Entwicklung nach dem Dartmouth-Urteil des Supreme Court ist, in der den Einzelstaaten sowohl die Zuständigkeit als auch die Verantwortlichkeit gegenüber privat geführten Hochschulen abgesprochen wurde. Im Allgemeinen variieren die Methoden der Gewährleistung von staatlichen Mitteln an die staatlichen Hochschulen je nach Einzelstaat.

¹⁰¹⁸ Dieser Betrag wurde von der *University of Kansas* an 120. Stelle erreicht. Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 341, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

¹⁰¹⁹ Insgesamt gibt es in den USA 32 *FFRDCs*, wovon 19 an Hochschulen eingegliedert sind. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 229.

¹⁰²⁰ Auch wenn es bei der Berechnung der indirekten Kosten über deren genaue Höhe zu Disputen zwischen Drittmittelgeber und Hochschule kommen kann, so gibt es grundsätzlich über das Prinzip der indirekten Kostenerstattung keinerlei Dissens. Vgl. WEILER [Wettbewerb], 1996, S. 260 f.

In der Mehrheit vergeben die Einzelstaaten ihre Mittel, oder zumindest einen wesentlichen Teil davon, auf der Grundlage von leistungsorientierten Finanzierungsformeln. Der andere Anteil der staatlichen Mittel wird über das so genannte *line item budgeting* vergeben. Hier fragen Hochschulen bei ihrem Einzelstaat um Budgetzuschüsse für spezielle Zwecke an. Oftmals erhalten diese Anfragen um Erhöhungen mehr Aufmerksamkeit als die Zusammensetzung des Gesamtbudgets, die im Rahmen der Finanzierungsformeln festgelegt wird.¹⁰²¹

Die Struktur der Finanzierungsformeln differiert hierbei von Einzelstaat zu Einzelstaat, keine Finanzierungsformel ist mit der eines anderen Einzelstaates identisch. Bezug nehmend auf die subjektive und politische Seite von Finanzierungsformeln beschreibt Meisinger diese als „a combination of technical judgments and political agreements“, während Caruthers sie als „a subjective judgment expressed in mathematical terms [...] [which tends] to be regarded as an objective evaluation [...] when applied over a long period of time in a relatively mechanical way“ definiert.¹⁰²²

Parameter der formelbasierten Mittelvergabe sind hauptsächlich die Studierenden- und Absolventenzahlen einer Hochschule. Sie können aber auch die spezifische Aufgabenstellung einer Hochschule einbeziehen, beispielsweise unter Berücksichtigung der Höhe der Lehrdeputate, Aktivitäten in Forschung oder Bibliotheksbestände. In den 80er und 90er Jahren wurden die einzelstaatlichen Finanzierungsformeln zunehmend komplexer, um bei stagnierenden oder sinkenden Studierendenzahlen zugleich die Fixkosten mit zu berücksichtigen. Viele Formeln unterscheiden seitdem zwischen fixen und variablen Kosten.

Anhand der jeweils geltenden Bezugsgrößen wird sodann die Höhe der staatlichen Zuweisungen für eine Hochschule festgelegt. Oft ist in die Berechnungsformel auch ein automatischer Inflationsausgleich eingebaut, um eine längerfristig berechenbare Hochschulfinanzierung zu erhalten. Gewöhnlich basieren die Formeln auf den jeweiligen Zahlen des Vorjahres, so dass die einzelstaatliche Finanzierung meist eine inhärente zeitliche Verzögerung von einem Jahr hat.¹⁰²³

Als Beispiel für eine der einfachsten einzelstaatlichen Finanzierungsformeln sei hier diejenige der University of California angeführt, die auf der Zuweisung eines gewissen Geldbetrages pro immatrikuliertem Studierenden basiert. So gewährt der Staat

¹⁰²¹ Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 18.

¹⁰²² Beide Quellen zitiert nach CARUTHERS [Formula], o.J., S. 4.

¹⁰²³ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 231.

Kalifornien je 17,6 Vollzeitstudenten oder dem Äquivalent an Teilzeitstudenten, das anhand von jeweils belegten *credit*-Kursen ausgerechnet wird, die finanziellen Mittel für eine Lehrkraft samt Ausstattung. Zusätzlich gibt es pro 44,2 *undergraduate* Studierenden Geld für eine Assistentenstelle.¹⁰²⁴ Hierbei dient die Berechnungsformel nur zur Determinierung der Höhe der einzelstaatlichen Finanzmittel und ihrer Verteilung auf die verschiedenen Hochschulen im „System“ der University of California. Es bestehen damit keine weiteren Vorschriften für die Verwendung der Gelder, als dass sie für Forschung und Lehre einzusetzen sind. Innerhalb dieses Rahmens kann die University of California über die Verwendung der Gelder völlig frei entscheiden. Die zugewiesenen Gelder können folglich entweder als Personal- oder als Sachmittel für *undergraduate* oder *graduate* Programme in jedem Fachbereich beliebig verwendet werden. Die Regelung, dass einzelstaatliche Gelder nicht zweckgebunden sind, gilt in den meisten Einzelstaaten.¹⁰²⁵

Ein gravierendes Problem bilden finanzielle Zwänge und andere politische Prioritäten in vielen Einzelstaaten, die in der Folge nur noch einen Prozentsatz des durch die jeweiligen Finanzierungsformeln ermittelten finanziellen Bedarfs an die Hochschulen zuweisen.¹⁰²⁶ Als weiteres Problem der Finanzierungsformeln gilt, dass sie in der Regel nur Einsatzfaktoren als Parameter verwenden, während die Leistungserstellung und deren Qualität in den wenigsten Formeln erfasst und finanziell honoriert werden. Seit neuestem versuchen einzelne Staaten daher, auch qualitative Faktoren in ihren Berechnungsformeln einzubeziehen.¹⁰²⁷ Im Allgemeinen wird aber versucht, die Formeln trotz aller erkannten Komplexitäten möglichst einfach zu halten und damit weiterhin die Anzahl der Studierenden als zentrale Bezugsgröße zu verwenden, auch wenn faktisch in vielen Einzelstaaten nur mehr ein prozentualer Anteil der errechneten Mittel an die Hochschulen gelangt.¹⁰²⁸

¹⁰²⁴ Vgl. FOX [Hochschulpolitik], 1993, S. 245 f.

¹⁰²⁵ Ausnahmen bestehen hier beispielsweise hinsichtlich der *community colleges* in Kalifornien, die mindestens 50 % der staatlichen Mittel auf Professorenstellen verwenden müssen. Vgl. FOX [Hochschulpolitik], 1993, S. 243 f.

¹⁰²⁶ Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 18.

¹⁰²⁷ In Tennessee werden beispielsweise der prozentuale Anteil akkreditierter Studiengänge und die Überprüfung des Wissensniveaus der Studierenden anhand des standardisierten *college outcome measures project* bei den einzelstaatlichen Zuweisungen berücksichtigt. Vgl. zu diesem Projekt und anderen diesbezüglichen Entwicklungen AHUMADA [Analysis], 1993.

¹⁰²⁸ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 232.

In aller Regel können Finanzmittel nicht zwischen Betriebs- und Kapitalbudgets verschoben werden. Neben diesen formelbasierten Zuweisungen erhalten staatliche Hochschulen daher häufig zusätzlich spezielle Zuschüsse für größere Kapitalinvestitionen, wie Gebäude, Labors, Sportanlagen oder ähnliches. Diese basieren auf der Erarbeitung von langfristigen Projektplanungen seitens der Hochschulen und werden oft mit Hilfe des Verkaufs von staatlichen Wertpapieren finanziert. In diesem Zusammenhang üben die Einzelstaaten teilweise einen starken Einfluss auf die Verwendung der Gelder durch die Hochschulen aus.¹⁰²⁹

6.2.4.1.3 Studiengelder

Studiengelder sind in den USA der Preis für ein Studium und haben großen Einfluss auf den Handlungsspielraum der Hochschule. So machen diese Gebühren mit durchschnittlich 18 % aller Erträge bei staatlichen und 24 % bei privaten Hochschulen eine ihrer wichtigsten Einnahmequelle aus. Hierbei wird der tatsächliche Preis einer Hochschulausbildung selbst an Hochschulen mit den höchsten Studiengebühren meist nicht in vollem Umfang gedeckt. In der Regel umfassen die Gebühren neben dem Ausbildungsbeitrag auch die Lebenshaltungskosten und den Wohnheimsplatz des Studierenden, einen Gesundheitsdienst, psychologische Beratung und den Campus-Wachdienst. Die Höhe der Studiengelder differiert je nach Kategorie, Träger und Prestige der Hochschule, im graduierten Bereich auch entsprechend dem Studiengang.

Die privaten Hochschulen können die Höhe ihrer Studiengelder eigenständig bestimmen. An staatlichen Hochschulen sind die Entscheidungskompetenzen zur Festlegung der studentischen Gebühren je nach Einzelstaat sowie nach Hochschulart unterschiedlich geregelt. In manchen Einzelstaaten können staatliche Hochschulen die Höhe ihrer Gebühren selbst festlegen. Sie unterliegen dann insofern indirekter staatlicher Kontrolle, als das jeweilige Parlament damit drohen kann, staatliche Zuweisungen zu kürzen, sollte es die Gebühren als zu hoch erachten. In anderen Einzelstaaten müssen die staatlichen Hochschulen ihre festgesetzten Studiengelder direkt durch das Parlament oder die Regierung genehmigen lassen. In diesem Prozess

¹⁰²⁹ Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 19. Teilweise bekommen Hochschulen neben den bundesstaatlichen und einzelstaatlichen Mitteln auch Zuschüsse von den Kommunen. Diese haben allerdings nur bei den zweijährigen Hochschulen mit knapp 20 % aller Einnahmen eine nennenswerte Bedeutung, da deren Träger auch meist die Kommunen sind. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 233.

besitzen die Hochschulen das Vorschlagsrecht. Wieder andere Einzelstaaten haben diese Frage so geregelt, dass die Hochschulen ihre Studiengelder innerhalb eines staatlich vorgegebenen Rahmens festlegen können. Im Allgemeinen haben die staatlichen Hochschulen aber einen wesentlichen Einfluss auf die Höhe ihrer Studiengebühren.¹⁰³⁰

Die Studiengelder fließen jeweils direkt an die Hochschulen, die über deren Verwendung eigenständig entscheiden kann. Sonstige Erträge der Hochschulen sind hierbei in der Regel von der Höhe der Gebühren unabhängig. Grundsätzlich wird die Preispolitik der Hochschulen hinsichtlich der Höhe ihrer Studiengelder von verschiedenen Faktoren, wie dem Wettbewerb, der Studiennachfrage, den Kosten der Hochschule und sonstigen Erträgen der Hochschule, beeinflusst, wobei in deren Gewichtung eine erhebliche Varianz von Hochschule zu Hochschule besteht.¹⁰³¹

Die durchschnittlichen Studiengelder an allen amerikanischen Hochschulen betragen im Studienjahr 2000/2001 für ein *undergraduate* Vollzeit-Studium \$ 10 818, inklusive Unterbringung und Verpflegung. Betrachtet man nur die anfallenden Ausbildungsgebühren, so betrug der jährliche Durchschnittswert im selben Jahr \$ 5 377. Generell verlangen, wie Tabelle 14 zeigt, staatliche wie private zweijährigen Hochschulen mit durchschnittlich \$ 1 698 für die Ausbildung bei zusätzlich \$ 3 762 für die Lebenshaltungskosten jährlich die geringsten Gebühren. Darauf folgen die staatlichen vierjährigen Hochschulen mit \$ 3 501 im Durchschnitt, plus \$ 5 152 Lebenshaltungskosten. Am teuersten ist die *undergraduate* Ausbildung an privaten vierjährigen Hochschulen mit durchschnittlich \$ 15 470 für die Ausbildung und nochmals \$ 6 386 an Lebenshaltungskosten.¹⁰³² Die jeweiligen Angaben variieren zusätzlich innerhalb der genannten durchschnittlichen Werte an staatlichen Hochschulen nach dem jeweiligen Einzelstaat sowie an privaten Institutionen nach deren Prestige.

Die Studiengelder an staatlichen Hochschulen differieren zudem danach, ob die Studierenden aus dem Einzelstaat der jeweiligen Hochschule kommen bzw. dort schon über eine bestimmte Zeit ihren Erstwohnsitz hatten, oder ob sie aus einem anderen Einzelstaat bzw. aus dem Ausland kommen. Die unterschiedliche Höhe der Gebühren für Studierende aus dem Einzelstaat der Hochschule und allen anderen Studierenden ist auf die Subventionen der staatlichen Hochschulen durch den Einzelstaat zurückzu-

¹⁰³⁰ Für einen Überblick zu Modellen der Preissetzung an staatlichen Hochschulen vgl. STINE [Tuition], 1993.

¹⁰³¹ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 234.

führen. So sollen Studierende, die nicht aus dem Einzelstaat kommen, nicht aus dessen Steuergeldern subventioniert werden. Die Gebühren für *out-of-state* Studierende oder Ausländer an staatlichen Hochschulen betragen in der Folge normalerweise etwa \$ 2 000 bis \$ 3 000 mehr als die oben angegebenen Ausbildungskosten.¹⁰³³

Tabelle 14: Durchschnittliche Studiengebühren und Kosten für Unterkunft und Verpflegung an amerikanischen Hochschulen im akademischen Jahr 2000/2001

Art der Institution	Durchschnittliche Ausbildungskosten	Durchschnittliche Lebenshaltungskosten	Summe der jährlichen Studiengelder
Staatliche und private zweijährige <i>colleges</i>	\$ 1 698	\$ 3 762	\$ 5 460
Staatliche vierjährige <i>colleges</i> und <i>universities</i>	\$ 3 501	\$ 5 152	\$ 8 653
Private vierjährige <i>colleges</i> und <i>universities</i>	\$ 15 470	\$ 6 386	\$ 21 856

Quelle: NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 312, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

Aus den angeführten Zahlen ist ersichtlich, wie stark die staatlichen Hochschulen im Vergleich zu den privaten in ihrem Ausbildungsangebot durch die Einzelstaaten finanziell unterstützt werden. So betragen die Studienkosten an vierjährigen privaten Institutionen im Mittel etwa fünfmal soviel wie an staatlichen vierjährigen Hochschulen für einen formal gleichen Studiengang. Trotz der großen Preisunterschiede konkurrieren die staatlichen Institutionen in allen Kategorien und auf allen Ebenen von Studienprogrammen und Qualitätsniveaus mit den privaten Hochschulen. Während es

¹⁰³² Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 312, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

¹⁰³³ Es bestehen aber auch hier wiederum unterschiedliche Regelungen: Während Kalifornien und Colorado beispielsweise Gesetze erlassen haben, welche die einzelstaatliche Subventionierung von Studierenden aus anderen Einzelstaaten oder dem Ausland verbieten, haben einige aneinandergrenzende Einzelstaaten gegenseitige Abkommen geschlossen, denen zufolge jeweils die für Einwohner geltenden Studiengelder für die Studierenden aus dem anderen Einzelstaat erhoben werden. Vgl. CARDOZIER [Education], 1987, S. 162.

zwischen den staatlichen Hochschulen einen Preis- wie auch einen Qualitätswettbewerb gibt, können die privaten Institutionen im Wettbewerb auf der Ebene des Preises zumeist nicht mithalten. Im Wettbewerb um die Studierenden setzen sie daher verstärkt auf die Qualität ihrer Ausbildung und die anschließenden Karrierechancen ihrer Studierenden.¹⁰³⁴

Dem American Council on Education (ACE) zufolge haben sieben aus zehn Studierenden, die Vollzeit vierjährige Institutionen besuchen, jährliche Ausbildungskosten von unter \$ 8 000, mehr als die Hälfte der Studierenden weniger als \$ 4 000. Nur etwa sechs Prozent aller *undergraduates* besuchen Institutionen, die \$ 20 000 oder mehr an Ausbildungsgebühren verlangen. Ebenso zahlen drei aus vier *undergraduates* weniger als \$ 10 000 jährlich an gesamten Studiengebühren inklusive Lebenshaltungskosten, während rund ein Drittel weniger als \$ 5 000 pro Jahr bezahlt.¹⁰³⁵

Die meisten Hochschulen verlangen bislang für ihre unterschiedlichen Studienprogramme zum *associate-* oder *bachelor-*Abschluss ein einheitliches Studiengeld. In der Höhe der Gebühren wird hier in der Regel nur zwischen Teilzeit- und Vollzeitstudierenden unterschieden. Im Gegensatz dazu differieren die Studiengelder an amerikanischen Hochschulen im *graduate* Bereich je nach Studienfach. Traditionell sind die Gebühren für *graduate* Studiengänge höher als für *undergraduate* Programme. Dennoch decken sie im Durchschnitt einen geringeren Teil der Ausbildungskosten als im vorgraduierten Bereich.

Wie im *undergraduate* Bereich bieten auch im Bereich der *graduate studies* die staatlichen Hochschulen ihre Studienprogramme je nach Fachrichtung im Durchschnitt für geringere Gebühren an als die privaten Institutionen. Der preisliche Mittelwert aller graduierten Studienprogramme ohne Lebenshaltungskosten an privaten wie staatlichen Hochschulen in den USA lag im akademischen Jahr 2000/2001 bei \$ 8 429. Bezogen auf die Unterschiede in einzelnen Fachrichtungen im selben Jahr betragen die Ausbildungskosten für ein Jurastudium an staatlichen Hochschulen durchschnittlich \$ 8 326, an privaten Hochschulen hingegen im Schnitt \$ 22 775. Für ein Medizinstudium verlangten staatliche Institutionen im Durchschnitt \$ 12 074, private Institutionen

¹⁰³⁴ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 236. Die Rückkoppelung zwischen selektiven privaten Hochschulen und dem Arbeitsmarkt wurde bereits hinsichtlich der Auswahlkriterien von Studienbewerbern erörtert. Häufig können Absolventen der teureren privaten Hochschulen ihre Schulden jedoch sehr rasch abbezahlen, da sie nach ihrem Abschluss in Jobs mit entsprechenden Gehältern auf den Arbeitsmarkt beginnen.

¹⁰³⁵ Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 36 f.

\$ 29 863. Ähnliche preisliche Unterschiede zeigen sich in Pharmazie und Zahnmedizin mit \$ 6 245 bzw. \$ 11 574 an staatlichen Hochschulen gegenüber \$ 19 031 bzw. \$ 35 234 an privaten Hochschulen.¹⁰³⁶

Zu den Studiengeldern kommt eine Reihe weiterer Entgelte hinzu, die von Hochschulen für bestimmte Leistungen, wie Bewerbung, Einschreibung, Rückmeldung, Studentenaktivitäten oder den Wechsel einer Veranstaltung, erhoben werden. Restriktionen bei der Erhöhung von Studiengebühren durch den Gesetzgeber führten an manchen staatlichen Hochschulen dazu, dass stattdessen diese sonstigen Gelder erhöht wurden, da sie nicht genehmigungspflichtig sind. Da hier wiederum ein Gestaltungsspielraum der staatlichen Hochschulen entsteht, sind in Vergleichen der Studiengebühren diese sonstigen Gelder in der Regel eingerechnet.¹⁰³⁷

Insbesondere die seit den letzten zehn bis 15 Jahren an allen amerikanischen Hochschulen kontinuierlich steigenden Studiengebühren erweisen sich heute als eines der größten Probleme im amerikanischen Hochschulwesen. So erhöhten sich zum Beispiel die Ausbildungsgebühren an staatlichen vierjährigen *colleges* zwischen 1993 und 2003 um 46 % (inflationbereinigt), an privaten vierjährigen *colleges* um 44 %.¹⁰³⁸ Allein im Jahreszeitraum von 2002 bis 2003 stiegen die jährlichen Ausbildungsgebühren an staatlichen Zwei-Jahres-Institutionen um 39 % auf 2 097, an staatlichen Vier-Jahres-Institutionen um 14 % auf \$ 4 694 und an privaten Vier-Jahres-Institutionen um 6 % auf \$ 19 710.¹⁰³⁹

Die Gründe für diese Entwicklung sind vielfältig und reichen von einer langen Phase reduzierter einzel- und bundesstaatlicher Zuweisungen sowie eines gesunkenen Spendenaufkommens über die hohen Kosten der neuen Technologien und das verstärkte Dienstleistungsangebot im Wettbewerb mit anderen Institutionen um Studierende bis hin zu Bemühungen um Wettbewerbsfähigkeit mit Gehältern außerhalb des Hochschulbereichs, um die besten Professoren halten zu können.¹⁰⁴⁰

¹⁰³⁶ Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 315, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

¹⁰³⁷ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 237.

¹⁰³⁸ Vgl. THE COLLEGE BOARD [Cost], The Record vom 22.10.2003, S. A-6.

¹⁰³⁹ Die Lebenshaltungskosten erhöhten sich gleichzeitig an staatlichen vierjährigen Hochschulen um 32 % gegenüber dem Vorjahr, an privaten um 37%. Nach Angaben des College Board, das die landesweiten *SATs* durchführt. Vgl. KRONHOLZ [Tuition], The Wall Street Journal vom 22.10.2003, S. D1.

¹⁰⁴⁰ Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 39.

Die starken Gebührenerhöhungen zeitigen signifikante persönliche, politische und öffentlichkeitswirksame Konsequenzen für die Hochschulen. Viele Hochschulen haben in der Folge besondere Maßnahmen zur Eindämmung der Kostenexplosion ergriffen, wie das Outsourcen von Dienstleistungen, die nicht direkt zu ihrer institutionellen Mission gehören, oder das Abhalten von groß angelegten Spendenkampagnen.¹⁰⁴¹ In einem Versuch, die Gebührenerhöhungen bundesgesetzlich zu beenden, hat der republikanische Abgeordnete McKeon im Herbst 2003 einen Gesetzesantrag eingebracht, mit dem Hochschulen durch Entzug von staatlichen Geldern bestraft werden sollen, wenn sie ihre Gebühren über einen Zeitraum von fünf Jahren um das Doppelte der Inflationsrate erhöhen.¹⁰⁴² Dieser Vorschlag wurde allerdings noch nicht vom Repräsentantenhaus verabschiedet und wird von vielen Gegnern als unrechtmäßiger Versuch der Einmischung des Bundes in Hochschulangelegenheiten angesehen.

6.2.4.1.4 Studienbeihilfen

Während heute folglich in zunehmendem Maße in den USA von der Öffentlichkeit die Frage nach der Finanzierbarkeit einer höheren Ausbildung gestellt wird, verweisen viele Hochschulen zugleich auf die Tatsache, dass die meisten Studierenden in der Regel für eine der vielen bestehenden Arten von Studienbeihilfe in Frage kommen. So ist inzwischen eine Mehrheit der Studierenden zu den ursprünglich als finanzielle Unterstützung für eine bedürftige Minderheit gedachten bundesstaatlichen, einzelstaatlichen wie auch hochschuleigenen Beihilfen berechtigt.¹⁰⁴³

Landesweit erhielten im akademischen Jahr 2003/2004 über die Hälfte aller Studierenden eine der verschiedenen Formen finanzieller Studienbeihilfe, deren Höhe sich auf insgesamt \$ 105,1 Milliarden belief. Der größte Anteil davon kam von der amerikanischen Bundesregierung: 45 % des Gesamtförderbetrages im Jahr 2003/2004 waren bundesstaatlich subventionierten Darlehen und 11 % davon waren rückzahlungsfreie Stipendien der Regierung über die so genannte *Pell Grant* für einkommensschwache Studierende.¹⁰⁴⁴

¹⁰⁴¹ Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 39.

¹⁰⁴² Vgl. GOVINDARAJAN [Lesson], The Record vom 22.10.2003, S. A-6.

¹⁰⁴³ Zusätzlich besteht für alle Studierenden grundsätzlich die Möglichkeit, nicht-subventionierte Kredite zur Finanzierung ihres Studiums aufzunehmen. Vgl. ELFIN [Cost], U.S. News & World Report vom 16.9.1996, S. 92.

¹⁰⁴⁴ Vgl. KRONHOLZ [Tuition], The Wall Street Journal vom 22.10.2003, S. D2.

Die Aufnahme von Studienbewerbern an eine Hochschule in den USA erfolgt größtenteils unabhängig von deren Fähigkeit, das Studium finanziell zu bestreiten.¹⁰⁴⁵ Dadurch soll insbesondere eine Auslese nach sozialen Kriterien vermieden werden. Nach dieser so genannten *need-blind admission* hilft die aufnehmende Institution gewöhnlich ihren Studierenden bei Bedarf, Finanzierungspläne zu schnüren, die ihnen das Studium an der Hochschule ermöglichen. Dazu gehören die Reduzierung von Studiengeldern sowie die Vermittlung von Stipendien, Krediten und Nebentätigkeiten. Im Allgemeinen gilt hier das Prinzip der Subsidiarität, wobei der Studierende und seine Eltern an der Finanzierung der Hochschulbildung und der Lebenshaltungskosten beteiligt werden, so weit sie finanziell dazu in der Lage sind.¹⁰⁴⁶ Für einen Studienbewerber sind folglich nicht die nominalen Studiengelder einer Hochschule entscheidend, sondern die letztlich tatsächlich zu zahlenden Gebühren und Refinanzierungsmöglichkeiten.

Wie bereits erwähnt, nimmt die Bundesregierung eine wichtige Rolle in der Vergabe von Mitteln zur Ausbildungsförderung von Studierenden ein. Diese finanzielle Unterstützung wird hauptsächlich in Form von bezuschussten Krediten, Stipendien und rückzahlungsfreien Beihilfen vergeben. In ihrer Mehrzahl sind die bundesstaatlichen Beihilfen an der finanziellen Situation des einzelnen Studierenden und seiner Familie orientiert. Nur ein geringer Anteil wird nach Studienleistungen verteilt.¹⁰⁴⁷ Zudem gibt es ein Regierungsprogramm namens *work-study*, durch das Hochschulen Gelder zur Unterstützung der Löhne von Studierenden erhalten, die während ihres Studiums an einem *college* oder einer *university* arbeiten, um sich ihr Studium zu finanzieren.¹⁰⁴⁸ Die bundesstaatlichen Studienbeihilfen gelangen somit nicht als Pauschalen, sondern über die einzelnen Studierenden an die Hochschulen.

Die Einzelstaaten unterstützen insbesondere ihre eigenen Studierenden bzw. Studierende, die dort schon länger ihren Wohnsitz haben. Auch sie bieten

¹⁰⁴⁵ Ausnahmen gelten hier für ausländische Studienbewerber, die für eine Aufnahme an die Hochschule den Nachweis der notwendigen finanziellen Mittel für die regulär anfallenden Studiengebühren erbringen müssen. Im zweiten Studienjahr besteht dann allerdings auch für ausländische Studierende die Möglichkeit finanzieller hochschuleigener Beihilfen. Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 38.

¹⁰⁴⁶ Vgl. LENN [Diversity], 1995, S. 38. Angebote variieren hier individuell nach Studienbewerber. Ein Kriterium darunter ist zum Beispiel, wie sehr eine Institution einen Studierenden anwerben möchte. Je nachdem kann das angebotene Finanzpaket von seinen Konditionen her variieren.

¹⁰⁴⁷ Diese Art der finanziellen Unterstützung gerät außerdem derzeit in den USA zunehmend in die Kritik, da leistungsbezogene Förderung vor allem Kindern aus einkommensstarken Familien zugute kommt, die meist den Vorteil einer guten Schulbildung sowie der Möglichkeit zu Nachhilfe haben.

subventionierte Darlehen, Stipendien und rückzahlungsfreie Beihilfen an, die sowohl nach Bedürftigkeit als auch nach Leistung vergeben werden. Daneben gibt es eine Reihe weiterer Arten der Studienunterstützung durch Einzelstaaten. In Georgia gibt es beispielsweise eine Lotterie, an der alle Georgia *high school*-Absolventen mit einem B-Durchschnitt (entspricht einer deutschen 2,0) teilnehmen können, deren Gewinner an jeder Hochschule in Georgia gebührenfrei studieren können.¹⁰⁴⁹

Die einzelnen Hochschulen bieten ihren Studierenden ebenfalls Unterstützung bei der Finanzierung ihres Studiums, beispielsweise durch herabgesetzte Studiengebühren, subventionierte Darlehen und Stipendien durch die Hochschule oder das Angebot von Arbeitsmöglichkeiten auf dem Campus. Je nach finanzieller Grundausstattung der Hochschule variieren sowohl die Möglichkeiten solcher Angebote als auch die Konditionen der finanziellen Beihilfen. Hochschuleigene Studienunterstützung macht im Vergleich zu den anderen Formen der Finanzierung nur einen geringen Anteil aus.

Im akademischen Jahr 1999/2000 erhielten 67,5 % aller *undergraduate* Studierenden an staatlichen Hochschulen und 84,0 % aller *undergraduate* Studierenden an privaten Hochschulen eine der soeben angeführten verschiedenen Arten von bundesstaatlichen, einzelstaatlichen oder hochschuleigenen Studienbeihilfen. Der Prozentsatz an *undergraduate* Studierenden, der bundesstaatliche Unterstützung erhielt, belief sich hierbei an staatlichen Hochschulen auf 52,6 %, an privaten Hochschulen auf 67,6 %. *College*-Darlehen sind dennoch inzwischen zu einem festen Bestandteil studentischen Lebens geworden. Zunehmend zeigt sich der Trend, dass viele Familien nicht mehr die Kosten eines Studiums für ihre Kinder übernehmen können, so dass immer mehr Absolventen ihr Berufs- und oft auch ihr Familienleben mit Studiendarlehen belastet beginnen.¹⁰⁵⁰

Bei den prozentualen Angaben der finanziellen Unterstützung von Studierenden wird zwischen *undergraduate* und *graduate* Studierenden unterschieden. So gelten hier andere Bedingungen und Mechanismen der Förderung. Als wichtigstes Instrument der finanziellen Unterstützung von *graduates* gilt die Übernahme von *teaching assistantships*. Graduierte Studierende stellen dadurch zugleich viele Lehrkräfte in *undergraduate* Kursen. Daneben bieten manche Hochschulen ihren besten *graduate students* zum Teil auch Stipendien an, die allerdings je nach Fach zwischen Naturwissenschaften

¹⁰⁴⁸ Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 20.

¹⁰⁴⁹ Vgl. FISCHER [Honors], U.S.News & World Report vom 16.9.1996, S. 108.

¹⁰⁵⁰ Vgl. ELFIN [Cost], U.S.News & World Report vom 16.9.1996, S. 92.

und Geistes- und Sozialwissenschaften stark in ihrer Höhe variieren können. Diese Möglichkeit der Studienbeihilfe hängt im Allgemeinen stark von der finanziellen Ausstattung einer jeweiligen Hochschule ab.¹⁰⁵¹ Wie hinsichtlich der Kosten eines *undergraduate* Studiums werden daher auch der steigende Preis eines *graduate* Studiums und die damit einhergehende hohe Verschuldung von Familien wie auch der Studierenden selbst zunehmend zu einem Problem.

Der Preis eines Studiums ist in den USA derzeit ein wichtiges Thema, das in der amerikanischen Öffentlichkeit heiß diskutiert wird. Grundsätzlich wird hier mit der Gewährleistung des offenen Zugangs zur Hochschule zugleich die mit einem Studium verbundene Möglichkeit sozialer Mobilität verbunden. Diesbezüglich besteht folglich die Sorge, dass Bildung in Zukunft nicht mehr für jedermann zugänglich sein und daher zu einem Privileg der Reichen werden könnte.¹⁰⁵² Untersuchungen hierzu zeigen, dass die meisten Bürger die Kosten für staatliche Hochschulen mehr als doppelt so hoch einschätzen, als sie es tatsächlich sind.¹⁰⁵³ Dies ist nicht zuletzt auf die vielzähligen medialen Berichte über die Höhe der Studiengelder an den teuersten und besten Einrichtungen des Landes zurückzuführen. Der American Council on Education hat daher im Jahre 2001 eine Aufklärungskampagne mit dem Titel „College is possible“ gestartet, um der abschreckenden Wirkung vermeintlich hoher Gebühren durch gezielte Informationen, auch über die ebenfalls gestiegene Stipendienhöhen, entgegenzuwirken.¹⁰⁵⁴

¹⁰⁵¹ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 145 f. Harvard bietet seinen Studierenden teilweise verminderte Rückzahlungsraten an, beispielsweise in Jura, wenn diese im Anschluss an ihren *graduate* Abschluss statt in den hochbezahlten Wirtschaftssektor in den öffentlichen Bereich gehen. Vgl. JOHN HARVARD'S JOURNAL [Failings], <http://www.harvardmagazine.com/on-line/070295.html>, 2002, Stand: 14.9.2004, 12:03.

¹⁰⁵² Kritische Stimmen geben in diesem Zusammenhang ebenfalls zu bedenken, dass bei steigenden Studierendenzahlen insgesamt weniger staatliche finanzielle Unterstützung für den Einzelnen zur Verfügung steht. Vgl. WINSTON [Costs], 1997, S. 12.

¹⁰⁵³ Vgl. GLIDDEN [Mobilität], 2001, S. 144.

¹⁰⁵⁴ Vgl. dazu im Internet ACE [College] <http://www.collegeispossible.org>, Stand: 16.8.2004, 13:45. Die hohen Gebühren an den bestgerankten *Colleges* haben beispielsweise dazu geführt, dass immer mehr begabte Studierende sich stattdessen für kostengünstigere Angebote von staatlichen *Colleges* und *Universities* entscheiden. Letztere profitieren folglich von dieser Entwicklung und bieten den talentierten Studierenden im Rahmen ihres Kursprogramms in zunehmendem Maße die Belegung von *honors programs* mit intensiver Betreuung durch die Professoren an. Vgl. FISCHER [Honors], U.S.News & World Report vom 16.9.1996, S. 108.

6.2.4.1.5 Spenden und private Kontrakte

Die Hochschulträge aus Spenden und privaten Kontrakten beliefen sich im akademischen Jahr 1999/2000 insgesamt auf \$ 24,2 Milliarden und machten damit rund 8,5 % aller Hochschulträge der amerikanischen Hochschulen aus. Hier ist allerdings ein deutlicher Unterschied in der jeweiligen Höhe der Gelder zwischen staatlichen und privaten Hochschulen zu erkennen: Während an staatlichen Institutionen \$ 7,5 Milliarden auf diese Weise eingenommen wurden, brachten es private Institutionen mit \$ 16,5 Milliarden auf etwas mehr als den doppelten Betrag. Private gewinnorientierte Hochschulen nahmen insgesamt eine Summe von \$ 200 Millionen ein. Innerhalb dieser Kategorien gibt es wiederum je nach Hochschule große Unterschiede hinsichtlich der Höhe dieses Einnahmepostens in Relation zu ihren gesamten Erträgen. Spenden und private Kontrakte werden in diesem Abschnitt nacheinander betrachtet.

Zur Akquisition dieser Gelder haben amerikanische Hochschulen häufig eigene Abteilungen eingerichtet. An der staatlichen Indiana University mit rund 90 000 Studierenden, die im Jahr 2001 rund \$ 300 Millionen eingeworben hat, sind zum Beispiel fast 100 professionelle Mitarbeiter für das *fundraising* angestellt. Von diesen kümmern sich einige um die Alumni, andere um Unternehmen. Hinzu kommen Experten für Sach- und Immobilienspenden, Vermächtnisse und Stiftungsgründungen.¹⁰⁵⁵ Ebenso gehört es zu Aufgaben der Universitätspräsidenten in den USA, Kontakte zu potenziellen Spendern zu knüpfen und auch zu halten. Im Allgemeinen gilt diesbezüglich die Faustregel, dass man etwa eine Viertelmillion investieren muss, um eine Million einzuwerben.¹⁰⁵⁶

Die meisten Kapitalspenden erfolgen in Geld. Aus steuerlichen Gründen wird aber auch häufig Sachkapital gestiftet, da dadurch kein Veräußerungsgewinn entsteht, der versteuert werden müsste. Teilweise behalten die Hochschulen gestiftetes Sachkapital, wie Häuser, Bauernhöfe oder Ölquellen. In der Regel werden diese Objekte jedoch verkauft und deren Erlös in der Folge in Aktien, Wertpapiere und andere leicht zu verwaltende und liquidierende Geldanlagen angelegt, wodurch sie zur Vermehrung des Stiftungskapitals der Hochschule beitragen.¹⁰⁵⁷

¹⁰⁵⁵ Es gibt sogar eine Abteilung, die die unterschiedlichen Aktivitäten miteinander koordiniert. Vgl. KIRSTEN [Eliten], Die Zeit vom 31.10.2002, S. 72.

¹⁰⁵⁶ Vgl. WOLFF [Forschung], Die Zeit vom 15.4.2004, S. 38.

¹⁰⁵⁷ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 241.

Spenden- und Sponsorengelder¹⁰⁵⁸ können gezielt für bestimmte Zwecke oder aber ohne Angabe eines bestimmten Verwendungszwecks gegeben werden. So wurden im akademischen Jahr 1998/1999 beispielsweise von insgesamt \$ 6,7 Milliarden an staatliche Hochschulen \$ 5,6 Milliarden zweckgebunden und \$ 1,1 Milliarden zweckfrei gespendet. Für private Hochschulen in ihrer Gesamtheit gibt es diesbezüglich (noch) keine vergleichenden Daten für dasselbe Jahr, die Betrachtung von früheren Spenden nach diesem Gesichtspunkt zeigt jedoch ein vergleichsweise konstantes Verhältnis von je zur Hälfte zweckgebundenen und nicht zweckgebundenen Spendengeldern.¹⁰⁵⁹

Mit Blick auf die Herkunft der Spenden im akademischen Jahr 2000/2001 erweist sich die größte Spendergruppe von Hochschulen mit insgesamt 6,8 Milliarden (28,1 %) als ihre ehemaligen Studierenden, die Alumni.¹⁰⁶⁰ Größere Spenden von Privatpersonen sind hierbei häufig dazu bestimmt, um davon Programme, Aktivitäten oder Positionen an einer Hochschule zu finanzieren, die dann meistens nach dem Spender benannt werden. Beispiele hierfür sind die Lehrstühle für *Assistant Professors* des *Mount Holyoke College*, die *Mary E. Wooley Assistant Professorship* und *Clare Boothe Luce Assistant Professorship* heißen.¹⁰⁶¹ Als weiteres Beispiel spendete ein gewisser Stanley Kaplan, der bekannte Gründer der Vorbereitungskurse auf die *college*-Auswahltests, im Jahre 2003 seinem früheren City College of New York \$ 2 Millionen für ein Programm, um Mathematiklehrern an sekundären Schulen verbesserte didaktische Fähigkeiten beizubringen.¹⁰⁶² Dieses Beispiel zeigt zudem, dass Spenden von erheblichen Summen nicht nur von erfolgreichen Absolventen an Elitehochschulen eingeworben werden, sondern ein Phänomen auf allen Ebenen der amerikanischen Hochschulausbildung bilden.

Amerikanische Hochschulen profitieren hierbei oft von der Einstellung ihrer Alumni, dass sie ihre Position im Leben nicht zuletzt mit Hilfe ihrer Ausbildung erreicht haben und sich dafür bei der Institution erkenntlich zeigen wollen, die sie ihnen ermöglicht

¹⁰⁵⁸ Im Allgemeinen kann man zwischen Spenden und Sponsoring unterscheiden. Spenden sind freiwillige Leistungen, die ohne Erwartung jeglicher Gegenleistung gegeben werden. Sponsoring sind ebenso freiwillige Leistungen, für die der Geber jedoch eine öffentliche Nennung als Sponsor erwartet. Da viele Hochschulen aber auch Spender öffentlich nennen, ist hier der Übergang zwischen den beiden Kategorien fließend. Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 239.

¹⁰⁵⁹ Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 330 und Table 335, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

¹⁰⁶⁰ Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 349, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

¹⁰⁶¹ Vgl. DEAN OF FACULTY'S REPORT [Report], 2003, S. 1 f.

hat. Darauf zielt zum Beispiel die Aussage des Dean of Education des City College of New York ab, der als hauptsächlichen Beweggrund hinsichtlich der Spende von Kaplan dessen Dankbarkeit an seine Ausbildungsinstitution nennt: „Everybody who went to City College was of modest means. If it weren't for City College, he wouldn't be ‚the Stanley Kaplan, renowned‘, so he wants to give something back.“¹⁰⁶³ In die Spendenbereitschaft fließt zugleich ein weiterer, weit verbreiteter Gedanke ein, den beispielsweise der Präsident der Stanford University auf der traditionellen Diplomverleihungsfeier, der *commencement ceremony*, im Sommer 2003 so formulierte: „In Stanford glauben wir, dass Rechte und Privilegien der Bildung mit Verantwortung einhergehen, sein Wissen gut zu nutzen, um die Welt zu verbessern und sicherzustellen, dass nachfolgende Generationen die gleichen Chancen erhalten wie ihr hier in Stanford. Bildung ist ein Geschenk, das eine Generation der nächsten macht.“¹⁰⁶⁴

Gleichzeitig arbeiten die meisten amerikanischen Hochschulen gezielt auf die Erzeugung einer emotionalen Bindung ihrer Studierenden und späteren Alumni hin. Dieser Prozess kann auf unterschiedlichen Ebenen verlaufen: Angefangen bei der Identifikation der Studierenden sowie der Alumni mit der jeweiligen Sportmannschaft der Hochschule¹⁰⁶⁵ über Mythenbildung, beispielsweise durch die Betonung von besonderen Leistungen früherer Studierender der jeweiligen Hochschule¹⁰⁶⁶, bis hin zu Preisverleihungen und den Einführungsveranstaltungen sowie insbesondere den groß angelegten Verabschiedungsfeiern für die Absolventen.¹⁰⁶⁷ Auch nach Beendigung der Studienzeit halten die Hochschulen mit ihren Absolventen Kontakt, beispielsweise

¹⁰⁶² Vgl. GLASSMAN [Kaplan], The New York Times vom 22.10.2003, S. B9.

¹⁰⁶³ Zitiert nach GLASSMAN [Kaplan], The New York Times vom 22.10.2003, S. B9.

¹⁰⁶⁴ Zitiert nach BRINCK [Robe], Die Zeit vom 10.7.2003, S. 45.

¹⁰⁶⁵ Ein Beispiel für die Wirkung dieser Identifikation mit der Sportmannschaft ist die Penn State University mit ihrem riesigen Stadion, zu dem regelmäßig die Alumni in Scharen zum *football*-Abschlussspiel der Saison kommen, um das Stadion herum Barbecues abhalten und ihre Zelte zum Übernachten aufschlagen. Die Universität profitiert hierbei bereits finanziell von den Eintrittsgeldern.

¹⁰⁶⁶ Als Beispiel sei hier das Gebäude namens Ballantine Hall angeführt, das auf dem Campus der Indiana University steht, und angeblich die Form einer Zahnbürste hat. Der Grund dafür ist dem Mythos zufolge, dass Biochemiker der Universität die Formel für die bekannte Zahnpasta Crest erfunden und patentieren lassen haben, worauf das besagte Gebäude von diesem Geld gebaut worden sei. Nach Breithaupt, der selbst an einer amerikanischen Hochschule lehrt, sind teilweise sogar regelrechte „Mythen-Betreuer“ an amerikanischen Hochschulen angestellt. Vgl. BREITHAUPT [Chip], Die Zeit vom 22.4.2004, S. 81.

¹⁰⁶⁷ Die vielfältigen Dienst- und Serviceleistungen der Hochschulen, die auf ihre Weise ebenfalls zu einer gelungenen Studienzeit beitragen, sind hierbei eher unter dem Aspekt der Studierenden als zahlenden Kunden zu sehen.

durch regelmäßigen Versand von Informationen über die aktuellen Entwicklungen oder die Organisation von Jahrgangstreffen.

Von der durch all diese Aktivitäten geschaffenen persönlichen Beziehung eines Studierenden zu seiner Hochschule profitieren letztere in spendentechnischer Hinsicht vor allem dann, wenn die Alumni oftmals neben einer nostalgischen Sicht auf ihre Studienzeit auch ein Vermögen aufgebaut haben, von dem sie gerade in ihrem späteren Lebensalter gerne einen Anteil mäzenatisch für zukunftsorientierte Projekte an ihre Hochschule spenden.¹⁰⁶⁸ Der Erhalt einer millionenschweren Spende ist somit häufig der Abschluss eines jahrelangen Umwerbens der Alumni, das nach dem Prinzip „Friendraising vor Fundraising“ verläuft.¹⁰⁶⁹ Die Spendenbereitschaft amerikanischer Alumni wird hierbei neben den genannten „weichen Faktoren“ zudem durch die „harten Faktoren“ einer hohen Erbschaftssteuer sowie eines auf große Zuwendungen ausgerichteten Stiftungsrechts unterstützt.¹⁰⁷⁰

Im akademischen Jahr 1999/2000 machten Zuweisungen von Stiftungen, wie der Rockefeller-, der Carnegie- und der Ford-Stiftung, mit \$ 6 Milliarden (24,8 %) den zweitgrößten Anteil der Spendengelder aus. Ihr Beitrag hat sich über die letzten 20 Jahre kontinuierlich gesteigert, innerhalb der letzten zehn Jahre sogar annähernd verdoppelt. Stiftungen geben ihre Gelder meist gezielt für bestimmte Projekte und weniger als generelle Unterstützung. Mit \$ 5,2 Milliarden (21,5 %) bildeten auch Zuwendungen von Personen, die nicht Alumni der Hochschulen sind, eine wichtige Quelle von Spendengeldern für Hochschulen. Ihr Engagement stammt aus einer langen Tradition der Philanthropie, die ihre Wurzeln im religiösen Bereich hat.¹⁰⁷¹ Unternehmen leisteten im selben Jahr einen Beitrag von \$ 4,3 Milliarden (17,8 %).¹⁰⁷² Von den insgesamt eingeworbenen \$ 24,2 Milliarden haben die empfangenden

¹⁰⁶⁸ Vgl. RUBNER / GOLIN [Stifter], SZ vom 13.9.2004, S. 10.

¹⁰⁶⁹ Vgl. KIRSTEN [Eliten], Die Zeit vom 31.10.2002, S. 72.

¹⁰⁷⁰ Vgl. RUBNER [Gaben], SZ vom 29./30.5.2002, S. 48.

¹⁰⁷¹ Viele der europäischen Auswanderer in die USA waren damals Calvinisten. Im Calvinismus, der im 15. und 16. Jahrhundert in Europa auflebte, bedeutete Reichtum Auserwähltheit durch Gott. Reichtum wurde daher nicht um seiner selbst willen angehäuft, sondern die Reichen sahen es wiederum als ihre soziale Pflicht an, weniger Glückliche daran teilhaben zu lassen. Als weiterer Faktor entwickelte sich in den USA zudem keine starke, staatlich unterstützte einheitliche Kirche, sondern verschiedene Glaubensgemeinschaften, die jeweils für ihr Bestehen auf die finanzielle Unterstützung ihrer Mitglieder angewiesen waren. Diese Aussagen machte Roger GEIGER, Distinguished Professor of Education der Penn State University, in einem Interview am 23. Oktober 2003.

¹⁰⁷² Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 349, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

Hochschulen \$ 12 Milliarden in ihr Stiftungskapital eingestellt. Die übrigen \$ 12,2 Milliarden wurden für ihre laufenden Aufwendungen verwendet.

Spenden sind eine wesentliche Finanzierungsergänzung für amerikanische Hochschulen, weswegen sie aktive Spendenakquisition betreiben. Die Spendeneinwerbung übernimmt hierbei durch Diversifikation der finanziellen Basis der Hochschulen nicht nur die Funktion der Erhöhung der hochschulischen Handlungsfreiheit und Unabhängigkeit gegenüber äußeren Einflüssen, sondern auch die Funktion der Verbesserung der materiellen Voraussetzungen der Wissenschaftsfreiheit. Gleichzeitig gibt es aber auch Kritiker, die in den zweckgebundenen Zuweisungen eine verstärkte Abhängigkeit der Hochschulen in ihrer Aufgabenerfüllung von externen Instanzen sehen.¹⁰⁷³

6.2.4.1.6 Erträge aus Stiftungskapital

Die Erträge aus dem Stiftungskapital aller Hochschulen in den USA beliefen sich im akademischen Jahr 1999/2000 auf \$ 38,9 Milliarden und betragen damit 13,9 % der gesamten Hochschuleinnahmen. In der Verteilung der Erträge sind wiederum große Unterschiede zwischen staatlichen und privaten Hochschulen auszumachen. So stellten sie an staatlichen Hochschulen mit dem Betrag von \$ 1,1 Milliarden lediglich 0,7 % ihrer gesamten Einnahmen, während Erträge aus dem Stiftungskapital privater Hochschulen die Summe von \$ 37,7 Milliarden erreichten und damit 31,0 % zu ihren gesamten Einnahmen beitrugen.¹⁰⁷⁴

Zusammengerechnet erreichte der Marktwert des Stiftungskapitals der 120 reichsten amerikanischen Hochschulen im Jahr 2001 \$ 186,4 Milliarden. Hierbei reichte das Spektrum von der Harvard University mit \$ 17,9 Milliarden an der Spitze zum Earlham College mit \$ 353,3 Millionen an 120. Position. Die Erträge aus Stiftungskapital spielen folglich auch nur an einer geringen Anzahl privater Hochschulen eine bedeutende Rolle im Hinblick auf die Verteilung ihrer gesamten Einnahmen.¹⁰⁷⁵ Die meisten Hochschulen verwalten ihr Stiftungskapital selbst. Vor allem Hochschulen mit geringerem Eigen-

¹⁰⁷³ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 307.

¹⁰⁷⁴ Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 334 und Table 335, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

¹⁰⁷⁵ Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 358, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03. Dies zeigte auch bereits der Überblick über die prozentuale Ertragsverteilung an den verschiedenen privaten Hochschularten. Vor allem die *Doctoral/Research Universities* erhalten bedeutende Anteile ihrer gesamten Einnahmen über Erträge aus ihrem Stiftungskapital.

kapital lassen dieses aber auch durch den Common Fund, eine genossenschaftliche Vereinigung dieser Hochschulen, verwalten.¹⁰⁷⁶

In der Regel geben die Hochschulen hierbei nur die Erträge des Stiftungskapitals für ihre laufenden Aufgaben aus, während das Stiftungskapital selbst angelegt bleibt.¹⁰⁷⁷ Die Erträge können die Hochschulen nach eigenem Ermessen verwenden. Die Gelder tragen hierbei häufig dazu bei, Studienangebote und Forschungsprogramme, die sich finanziell nicht selbst tragen, durchzuführen. Wie bereits erwähnt, stellen die Hochschulen hierbei auch einen erheblichen Teil ihrer eingeworbenen Spendengelder zum Vermögensaufbau bzw. zu dessen Vermehrung in ihr Stiftungskapital ein.

6.2.4.1.7 Verkauf von Dienstleistungen, Produkten und Technologie

Amerikanische Hochschulen betreiben diverse Bildungsaktivitäten und eigene Unternehmen, mittels derer sie Produkte und Dienstleistungen verkaufen. Eine wachsende Bedeutung erlangt hierbei insbesondere für Forschungsuniversitäten der Erlös aus Wissenschaftstransfers und aus der Patentierung von Entwicklungen. Die gesamten Erträge aller Hochschulen aus ihren jeweiligen Verkäufen beliefen sich im akademischen Jahr 1999/2000 auf insgesamt \$ 31,1 Milliarden.

Bildungsaktivitäten brachten staatlichen Hochschulen \$ 4,8 Milliarden ein und kamen hier vor allem den *Doctoral/Research Universities* sowie den spezialisierten Hochschulen zugute. Private Hochschulen nahmen in diesem Bereich \$ 2,8 Milliarden ein, die hauptsächlich an *Doctoral/Research Universities* erwirtschaftet wurden. Mittels Bildungsaktivitäten werden Studierende überwiegend praxisnah unterrichtet, zum Beispiel in Lehrfarmen, Sprachlabors oder Theatern, deren jeweilige Produkte, zum Beispiel Milchprodukte, Sprachkurse oder Theateraufführungen, sodann verkauft werden können. Mit 3,1 % und 2,4 % der Gesamteinnahmen von staatlichen und privaten Hochschulen bildete der Erlös aus Bildungsaktivitäten einen vergleichsweise kleinen Ertragsposten.¹⁰⁷⁸

Von höherer finanzieller Bedeutung für die Hochschulen waren vielmehr die Gewinne aus eigenen Unternehmen mit einer Summe von \$ 15,2 Milliarden (9,6 %) an

¹⁰⁷⁶ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 241.

¹⁰⁷⁷ Oft ist dies auch explizit durch den Willen des Stifters festgelegt. Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 240.

¹⁰⁷⁸ Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 334 und Table 335, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

staatlichen und \$ 8,3 Milliarden (6,8 %) an privaten Institutionen. Diese dienen vorwiegend zum Verkauf von Produkten und Dienstleistungen an Studenten, Professoren und sonstige Mitarbeiter der Hochschulen. Dazu gehören vor allem Wohnheime, Restaurants, Reinigungsbetriebe, Einkaufszentren in den Hochschulen, Kindergärten, Parkhäuser, Sportanlagen und -betriebe. Daneben gibt es viele Unternehmen der Hochschulen, die ihre Produkte und Dienstleistungen gezielt an die Allgemeinheit verkaufen. Hierzu zählen Hochschulkliniken¹⁰⁷⁹, Ambulanzen, Buchhandlungen, Hochschulverlage. Meist werden diese Unternehmen von den Hochschulen selbst geführt, in manchen Fällen werden sie aber auch an andere Unternehmen oder Personen verpachtet. Eine weitere Einnahmequelle ist die Lizenzierung der Embleme und Logos der Hochschule, die in den meisten Fällen als Handelsmarken geschützt sind, und den Hochschulen in der Regel zwischen 6 % und 8 % des Verkaufspreises der jeweiligen Produkte als Tantiemen einbringen.¹⁰⁸⁰

Betrachtet man die durchschnittliche prozentuale Verteilung der Einnahmen aus hochschuleigenen Unternehmen nach den verschiedenen Hochschularten und ihrer Trägerschaft, so zeigt es sich, dass staatliche *Doctoral/Research Universities*, *Master's Colleges* und *Universities* sowie *Baccalaureate Colleges* mit zwischen 11,1 % und 13,2 % ihrer Gesamteinnahmen im akademischen Jahr 1999/2000 vergleichsweise mehr durch eigene Unternehmen einnahmen als spezialisierte Hochschulen und *Associate's Colleges* mit 2,0 % und 5,7 %. Ähnliche Tendenzen bestanden bei den privaten Hochschulen, wobei hier die *Master's Colleges* und *Universities* sowie die *Baccalaureate Colleges* mit 12,0 % und 12,4 % ihrer Gesamteinnahmen im Vergleich mehr Erlös machten als die *Doctoral/Research Universities* mit 6,3 %, die spezialisierten Hochschulen mit 5,0 % und den *Associate's Colleges* mit 4,2 %.

In diese prozentualen Mittelwerte fallen neben den genannten Unternehmen zusätzlich Erträge aus dem Verkauf von Technologie, insbesondere der Forschungsuniversitäten mit großen natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen. Die steigende finanzielle Relevanz von Wissenschaftstransfers hängt sowohl mit

¹⁰⁷⁹ Während die Krankenhäuser staatlicher Hochschulen im akademischen Jahr 1999/2000 \$ 13,9 Milliarden einbrachten, beliefen sich ihre gesamten Kosten auf \$ 14,0 Milliarden. An Krankenhäusern privater Hochschulen wurden in der Summe \$ 8,0 Milliarden eingenommen, denen \$ 7,8 Milliarden auf der Ausgabenseite gegenüberstanden. Die Krankenhäuser der Hochschulen finanzieren sich somit weitgehend durch ihre Einnahmen selbst. Sie werden in der weiteren Betrachtung ausgeblendet. Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 334, Table 335 und Table 345, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

wissenschaftlichen als auch mit politischen Entwicklungen der letzten 20 bis 30 Jahre zusammen. So bildeten sich in den USA neben dem traditionellen Weg der Zusammenarbeit von universitärer Forschung mit Wirtschaft und Industrie, wo Unternehmen universitäre Forschungsergebnisse kauften und damit zugleich diese Bereiche finanziell unterstützten, zunehmend zwei neue Wege der Kooperation heraus.¹⁰⁸¹

Einer davon bestand darin, dass mit Hilfe einzelstaatlicher Gelder immer mehr spezielle Forschungszentren an Universitäten mit dem Ziel einer verstärkten Nutzbarmachung der universitären Potenziale für die Entwicklung der regionalen Wirtschaft eingerichtet wurden. Vor allem in den letzten vier Jahren haben die Einzelstaaten ihr Engagement intensiviert, um auf verschiedenen Wegen die Schaffung neuen Wissens an den Universitäten mit bestehenden Firmen oder Firmenneugründungen zu verknüpfen und dadurch Wettbewerbsvorteile in der entstehenden Wissensgesellschaft nach dem Vorbild von *Silicon Valley* zu generieren.¹⁰⁸²

Die verstärkte Verbindung von industrieller und universitärer Forschung wird insbesondere durch den Centennial Campus der North Carolina State University symbolisiert. Auf dem seit dem Jahr 2000 neu entstandenen Campus stehen Klassenräume zwischen industriellen Laboren und Büros und bieten dadurch Angehörigen der Universität und Mitarbeitern der ansässigen wirtschaftlichen Unternehmen dadurch vielfältige Möglichkeiten von Kontakt und Kooperation. Dieses Arrangement hat bislang sowohl der North Carolina State University in ihrer Entwicklung genutzt als auch regionale wirtschaftliche Aktivitäten gefördert.¹⁰⁸³

Eine solche Art der Verbindung von universitärer Forschung und wirtschaftlichen Interessen wird aber nicht von allen amerikanischen Universitäten begrüßt. In Zusammenhang mit der Sorge um eine übermäßige Kommerzialisierung amerikanischer Forschungsuniversitäten durch industrielle und wirtschaftliche Auftragsforschung weist Geiger allerdings darauf hin, dass derzeit nur 7 % der Forschungsprojekte von Universitäten durch Gelder aus der Wirtschaft unterstützt werden, während Wirtschaft und Industrie nur 4 % ihrer Projekte an Universitäten durchführen lassen.¹⁰⁸⁴

¹⁰⁸⁰ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 241.

¹⁰⁸¹ Vgl. GEIGER [Universities], 2003, S. 18.

¹⁰⁸² Seit der Gründung der *land-grant colleges* im 19. Jahrhundert blicken amerikanische Hochschulen hierbei auf eine Tradition der Verbindung mit der lokalen Wirtschaft zurück. Vgl. GEIGER [Technology], 2003, S. 21.

¹⁰⁸³ Vgl. GEIGER [Universities], 2003, S. 23 f.

¹⁰⁸⁴ Vgl. GEIGER [Universities], 2003, S. 44.

Ein anderer Weg des Technologietransfers besteht in der zunehmenden Förderung kreativer lokaler Infrastrukturen. Start-up Firmen, die von akademischen Unternehmern gegründet werden, die sich dafür zum Teil eine Auszeit von ihren jeweiligen universitären Arbeitsverträgen nehmen, gewinnen hier an Bedeutung. Deren Entstehung steht zugleich in Zusammenhang mit dem Patent and Trademark Law Amendments Act von 1980, mit dem die Hochschulen das Recht erhalten haben, Patente anzumelden und zu verwerten, die aus staatlich subventionierter Forschung entstanden sind. In der Folge werden häufig Erfindungen, die hohe Investitionskosten bei einer Marktverwertung verursachen, patentiert.¹⁰⁸⁵ So erhöhte sich die Gesamtzahl akademischer Patente zwischen den 80er und den späten 90er Jahren von rund 500 auf etwa 2500. Von besonderer finanzieller Bedeutung sind hier Patente in den Biowissenschaften.¹⁰⁸⁶ Die Columbia University nahm beispielsweise im Jahr 1999 aus der Lizenzierung von 77 angemeldeten Patenten, von denen 85 % im Bereich der Biowissenschaften lagen, \$ 95,8 Millionen ein und führte damit die Rangliste der Universitäten mit den meisten Lizeinnehmungen an.¹⁰⁸⁷

Hierbei läuft die Untersuchung auf die Neuheit einer Entwicklung und deren Chancen einer potenziellen Kommerzialisierung normalerweise über ein an der Hochschule eingerichtetes Technologiebüro. Dieses übernimmt die Patentierung, die Vermarktung des Patentbesitzes und die anschließende wirtschaftliche Verwertung der Erfindung durch die Lizenzierung an ein Unternehmen.¹⁰⁸⁸ Die Technologiebüros helfen zum Teil auch den Unternehmen, an Risikokapital und staatliche Zuschüsse zu kommen, um das Patent verwerten zu können.

Erträge aus der Lizenzierung von Patenten beschränken sich zum überwiegenden Großteil auf die führenden 16 Forschungshochschulen im Technologiebereich, die zusammengenommen \$ 500,2 Millionen von insgesamt \$ 675,5 Millionen im Jahr 1999

¹⁰⁸⁵ Allerdings geben die Hochschulen auch weiterhin häufig, unter anderem bedingt durch die staatlichen Subventionen, an ihnen entwickelte Technologien kostenlos ab. Dies gilt vor allem für Ergebnisse aus der Grundlagenforschung. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 242.

¹⁰⁸⁶ Deren Existenz war durch das Gerichtsurteil des Supreme Court im Falle *Diamond vs. Chakrabarty* von 1982 bestätigt worden, welches das Patentieren von künstlichen geschaffenen Lebensformen und später auch von genetischem Material erlaubte. Vgl. GEIGER [Universities], 2003, S. 30.

¹⁰⁸⁷ Vgl. GEIGER [Universities], 2003, S. 32.

¹⁰⁸⁸ Vgl. NORRIS [Programs], 1992, S. 1119 f. Das MIT arbeitet hierbei beispielsweise vermehrt mit kleinen, neu gegründeten Unternehmen zusammen, da diese für Innovationen aufgeschlossener sind. Die Einkünfte des MIT aus Lizenzen sind zwischen 1985 und 1992 um 800 % auf \$ 16,2 Millionen angestiegen. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 242. Im Jahre 1999 betragen die Erträge des

aus Wissenschaftstransfers einnahmen. Diese Art von Einnahme hat somit für die meisten anderen Hochschulen nur eine geringe Bedeutung. Geiger zufolge hat sich hierbei an den führenden Universitäten in diesem Bereich eine Balance zwischen universitärer Forschung und wirtschaftlichem Engagement herausgebildet, derzufolge die akademischen Unternehmer durch staatliche Forschungszuweisungen an ihr universitäres Labor gebunden bleiben, während ihr intellektuelles Eigentum in Start-up Firmen, deren Gründung durch die jeweiligen Universitäten unterstützt wird, wirtschaftlich nutzbar gemacht wird.¹⁰⁸⁹

6.2.4.2 Hochschulaufwendungen

6.2.4.2.1 Aufwendungsarten

Nachdem die verschiedenen Einnahmearten amerikanischer Hochschulen und ihre Bedeutung je nach Trägerschaft und Hochschulart ausgeführt wurden, soll nun ein Blick auf die Ausgaben der Hochschulen geworfen werden. Im akademischen Jahr 1999/2000 beliefen sich die gesamten Aufwendungen aller amerikanischen Hochschulen auf \$ 237,6 Milliarden.¹⁰⁹⁰ Tabelle 15 zeigt die durchschnittliche Verteilung dieser Gelder nach Trägerschaft und Ausgabeart der Hochschulen.

In der vergleichenden Betrachtung erweist es sich, dass die amerikanischen Hochschulen weitgehend unabhängig von ihrer Trägerschaft größtenteils ähnliche prozentuale Anteile an Aufwendungen in den verschiedenen Kategorien haben. Ausnahmen sind lediglich in den prozentual höheren Aufwendungen von staatlichen Hochschulen in den Bereichen *service*-Leistungen gegenüber dem Gemeinwesen und Stipendien auszumachen, sowie bei den Ausgaben für unabhängige und andere Unternehmen, wo die privaten Hochschulen prozentual mehr investieren.¹⁰⁹¹ Es soll

MIT aus der Lizenzierung von 154 Patenten, von denen 70 % im Bereich der Biowissenschaften waren, \$ 17,1 Millionen. Vgl. GEIGER [Universities], 2003, S. 32.

¹⁰⁸⁹ Vgl. GEIGER [Universities], 2003, S. 44.

¹⁰⁹⁰ Davon entfielen \$ 3,8 Milliarden auf private, gewinnorientierte Hochschulen. Aufgrund ihrer vergleichsweise geringen Höhe werden sie jedoch nicht in die weitere Betrachtung einbezogen. Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3a, Table 346, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

¹⁰⁹¹ Bei der Erstellung der Tabellen zu den verschiedenen Ausgabeposten hat das NCES unter anderem die Einstellungen der Hochschulen in ihr Stiftungskapital nicht einbezogen. So sind bei den Rechnungen des NCES die Einnahmen höher als die Ausgaben.

auch der leicht höhere Prozentsatz von 7 % an privaten gegenüber 5 % an staatlichen Hochschulen in der Kategorie Dienstleistungen für Studierende angemerkt werden, da dies eine wichtige Komponente bezüglich der Attraktivität einer vergleichsweise teureren privaten Hochschule für prospektive Studenten darstellt.

Tabelle 15: Aufwendungen aller staatlichen und gemeinnützigen privaten Hochschulen in den USA, in \$ Tsd. und Prozent, akademisches Jahr 1999/2000

Aufwendungen im akademischen Jahr 1999/2000	Staatliche Hochschulen in \$ Tsd.	Private Hochschulen in \$ Tsd.	Staatliche Hochschulen in %	Private Hochschulen in %
Bildungsaufwendungen, davon	122 708 551	59 807 665	80,6	73,3
<i>Lehre</i>	<i>47 215 750</i>	<i>26 012 599</i>	<i>31,0</i>	<i>31,8</i>
<i>Forschung</i>	<i>15 999 142</i>	<i>8 381 926</i>	<i>10,5</i>	<i>10,3</i>
<i>Service</i>	<i>7 421 841</i>	<i>1 446 958</i>	<i>4,9</i>	<i>1,8</i>
<i>Akademische Dienstleistungen</i>	<i>12 087 782</i>	<i>6 510 951</i>	<i>7,9</i>	<i>8,0</i>
<i>Dienstleistungen für Studierende</i>	<i>7 636 530</i>	<i>5 688 499</i>	<i>5,0</i>	<i>7,0</i>
<i>Verwaltung, Gebäude</i>	<i>23 478 449</i>	<i>10 585 850</i>	<i>15,4</i>	<i>13,0</i>
<i>Stipendien</i>	<i>6 785 423</i>	<i>1 180 882</i> ¹⁰⁹²	<i>4,5</i>	<i>1,4</i>
<i>Obligatorische Transfers</i>	<i>2 083 634</i>	-	<i>1,4</i>	-
Unternehmen, davon	29 616 397	21 748 157	19,4	26,7
<i>Eigene Unternehmen</i>	<i>14 448 423</i>	<i>8 300 021</i>	<i>9,4</i>	<i>10,2</i>
<i>Krankenhäuser</i>	<i>14 057 107</i>	<i>7 893 796</i>	<i>9,2</i>	<i>9,7</i>
<i>Unabhängige und andere Unternehmen</i>	<i>1 110 867</i>	<i>5 554 340</i>	<i>0,8</i>	<i>6,8</i>
Gesamt	152 324 948	81 555 821	100,0	100,0

Quelle: NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 343 und Table 345, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

¹⁰⁹² Diese Zahl bezieht sich rein auf rückzahlungsfreie Stipendien.

Den bei weitem höchsten Posten machen die Aufwendungen für die Lehre mit durchschnittlich 31,0 % an staatlichen Hochschulen und 31,8 % an privaten Hochschulen aus. Mit 15,4 % an staatlichen und 13 % an privaten Institutionen bildet die Kategorie Verwaltung und Gebäude den zweitgrößten Ausgabeposten. Blickt man in diesem Zusammenhang auf die absoluten Zahlen und vergleicht sie mit den Einnahmen aus Studiengeldern, so deckt die Summe von \$ 29,6 Milliarden an Erträgen aus Gebühren an privaten Hochschulen deren Ausgaben für die Lehre mit \$ 26,0 Milliarden ab. Auf die gesamten Bildungsaufwendungen gerechnet tragen Einnahmen aus Studiengebühren an privaten Hochschulen knapp 50 % bei.

An staatlichen Hochschulen zeichnet sich ein anderes Bild ab: Die Gesamtsumme von \$ 29,1 Milliarden Studiengebühren beläuft sich auf 61,6 % der Kosten der Lehre von \$ 47,2 Milliarden. Zu den gesamten Bildungsaufwendungen staatlicher Hochschulen tragen Studiengebühren lediglich zu 23,7 % bei. Hier zeigt sich die Bedeutung der einzelstaatlichen Zuweisungen, die von den absoluten Zahlen her gesehen die Kosten der Lehre an staatlichen Hochschulen insgesamt mit einem Überschuss von \$ 9,2 Milliarden abdecken und mit \$ 56,4 Milliarden 45,9 % der gesamten Bildungsaufwendungen der staatlichen Hochschulen ausmachen.¹⁰⁹³

Aufwendungen für Forschung sind ebenfalls von ihrem prozentualen Anteil an staatlichen und privaten Hochschulen mit 10,5 % und 10,3 % vergleichbar.¹⁰⁹⁴ Für die bundesstaatlichen Zuweisungen für Forschung ergeben sich in der Gegenüberstellung der Gesamtsummen in beiden Fällen ein Überschuss, der \$ 1 Milliarde an staatlichen und \$ 3,8 Milliarden an privaten Hochschulen beträgt und nicht zuletzt auf die in den Zuweisungen inbegriffenen, indirekten Zuschüsse zu den laufenden Kosten der Hochschulen zurückzuführen ist. Wie bereits hinsichtlich der Lehre zeigt es sich auch hier, dass die prozentualen und absoluten Posten nicht unmittelbar als Einnahmen und Ausgaben gegengerechnet werden können. Die kaufmännische Buchführung ermöglicht

¹⁰⁹³ Diese Anmerkungen über die Bedeutung von Studiengebühren und einzelstaatlichen Zuweisungen an privaten und staatlichen Hochschulen im Hinblick auf die Deckung von deren Bildungsausgaben sollen hierbei einer allgemeinen Orientierung dienen, weisen aber wiederum bei der genaueren Betrachtung je nach Hochschulart und Trägerschaft differierende Zahlen- und Prozentsätze auf. Erträge der Hochschulen sind zudem nicht direkt mit jeweils korrespondierenden Posten bei den Aufwendungen gleichzusetzen.

¹⁰⁹⁴ Hierbei sei wiederum auf die großen Unterschiede gerade hinsichtlich der Forschungsaufwendungen zwischen den verschiedenen Hochschularten hingewiesen, wo *associate's colleges* in der Regel weit weniger investieren als die Forschungsuniversitäten, deren prozentuale Anteile hier bis zu 19 % ihrer gesamten Aufwendungen betragen können. Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 35.

es den Hochschulen hierbei, ihre Erträge und Aufwendungen weitgehend nach jeweils unterschiedlichen Posten und Ausgabearten zu gliedern.

Hinsichtlich der Entscheidung über die Verwendung ihrer Erträge spielt vor allem die hohe institutionelle Selbständigkeit der amerikanischen Hochschulen eine wichtige Rolle. Grundsätzlich bestehen hier Einschränkungen hinsichtlich zweckgebundener Zuweisungen, beispielsweise bei bundesstaatlichen Geldern für Forschung oder bei Studiengebühren und einzelstaatlichen Mitteln für Bildungsaufwendungen, sowie hinsichtlich Spenden, die zum Beispiel für bestimmte Ausbildungsprogramme, Lehrstühle oder Gebäude gegeben wurden. Über die Verwendung von Erträgen aus dem Stiftungsvermögen, Einnahmen aus eigenen Unternehmen und zweckfreie Spenden können die Hochschulen aber frei verfügen.

6.2.4.2.2 Verteilungsmechanismen

Grundlegende finanzielle Fragen über die Verteilung der Ressourcen innerhalb einer Hochschule werden in der Regel vom Präsidenten der Hochschule gemeinsam mit dem *board of trustees* zentral entschieden. Die fachlich gegliederten *departments* bilden in diesem Zusammenhang die kleinsten akademischen Haushaltseinheiten im Etat. Neben der fundamentalen Herausforderung der Sicherung der notwendigen Einnahmen für das institutionelle Fortbestehen kann man bei der Finanzierung von amerikanischen Hochschulen zwei weitere, wiederkehrende Problemstellungen identifizieren. Während die eine hierbei grundsätzlich für fast alle Hochschulen gilt, bezieht sich die andere insbesondere auf die Universitäten.

So sehen sich Hochschulen in den USA zunächst hinsichtlich des bestehenden, vielfältigen Angebots an Studiengängen und -fächern in der Regel dem wettbewerblichen Druck ausgesetzt, ihren Studierenden auch ein möglichst breites Spektrum davon, vor allem hinsichtlich der *undergraduate* Ausbildung, anzubieten. Da dies jedoch schon allein aus Kostengründen selbst an den reichsten Institutionen immer nur zu einem begrenzten Umfang möglich ist, macht diese Situation strategische Entscheidungen über das jeweilige Fächerangebot einer Hochschule notwendig.¹⁰⁹⁵

Die problematische Frage nach dem Einbezug oder dem Wegfall bestimmter Fächer führt zugleich zur Profilbildung von Institutionen. Für die jeweils bestehenden

¹⁰⁹⁵ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 154.

departments wird es in diesem Zusammenhang wichtig, unternehmerisch tätig zu werden und ihre Kosten durch Studiengelder und sonstige Einnahmen zumindest zu einem Großteil selbst zu decken. Oft werden daher höhere Lehrdeputate oder neue Studiengänge eingeführt, sobald eine Nachfrage seitens zahlender Studierender erkannt wird.¹⁰⁹⁶ Wenn es einem *department* hingegen auf Dauer nicht gelingt, genügend Studierende für seine Studienangebote zu interessieren, scheidet es meist langfristig aus dem Hochschulmarkt aus.

Wettbewerb und Studiengelder zwingen amerikanische Hochschulen somit dazu, sich an den Bedürfnissen ihrer Kunden zu orientieren und übernehmen in gewisser Weise eine Koordinationsfunktion von Studienangebot und -nachfrage. Diese Faktoren führen zudem, vor allem an *colleges*, zu einer hohen Dienstleistungsbereitschaft der Professoren gegenüber den Studierenden. Aus finanzieller Sicht signalisieren Studiengelder somit auf der einen Seite den Studierenden den Wert der Hochschulbildung, auf der anderen Seite der Hochschule die Rentabilität eines Studiengangs.¹⁰⁹⁷

Grundsätzlich bringen die Geistes- und Sozialwissenschaften hierbei in der Regel weniger ein als die Naturwissenschaften. Während geistes- und sozialwissenschaftliche *departments* in der Folge oftmals versuchen, ihre Kosten durch einen erhöhten Einsatz in der Lehre zu decken, sind an den meisten finanzstärkeren Hochschulen zugleich Mechanismen der finanziellen Umschichtung eingerichtet, mittels derer diverse Einnahmen, wie Studiengebühren, Erträge aus Stiftungskapital, Spenden und auch der *overhead* von bundesstaatlichen Forschungsgeldern, zur Unterstützung finanzschwächerer, aber für die erfolgreiche Gesamtentwicklung einer Institution notwendiger *departments* umverteilt werden.¹⁰⁹⁸ Der Dienstleistungsaspekt amerikanischer Hochschulen korrespondiert folglich weitgehend mit der Tatsache, dass gerade die Inklusivität der grundlegenden Wissenschaftsbereiche die Natur einer Hochschule ausmacht und sie zudem wichtige Synergien zwischen den einzelnen Fachgebieten kreieren kann.

¹⁰⁹⁶ Ein Beispiel dafür sind die inzwischen weit verbreiteten *Creative Writing*-Studiengänge. Die Orientierung am zahlenden Studierenden zeigt sich auch in der Benennung von Kursen, die zum Beispiel nicht mit „Einführung in die Kulturwissenschaft“, sondern mit „Von der Hexe zum Serienmörder. Eine Kulturgeschichte des Verbrechens“ betitelt werden. Vgl. BREITHAUPT [Student], Die Zeit vom 9.9.2004, S. 86.

¹⁰⁹⁷ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 38.

¹⁰⁹⁸ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 145. An der Stanford University werden beispielsweise auf einen Dollar 70 Cents an Overhead an die Universitätsverwaltung abgeführt. Vgl. DE VIVANCO [Systeme], 2001, S. 215.

Die zweite Problematik erwächst insbesondere an Universitäten, wo die *departments* die gemeinsame Aufgabe der *undergraduate* und der *graduate* Ausbildung übernehmen. Hierbei sind die *graduate* Studiengänge im Allgemeinen kosten- und personalintensiver als *undergraduate* Studiengänge und bringen der Universität im Vergleich drei- bis sechsmal weniger ein. Dies behauptete der Präsident der Harvard University Pusey beispielsweise bereits im Jahre 1960 mit seiner Aussage: „Costs of educating graduate students are from three to ten times as great as those of educating undergraduates“¹⁰⁹⁹.

Da Universitäten ihrer *graduate* Ausbildung aber gleichzeitig eine weit höhere Bedeutung beimessen, werden in der Folge häufig innerhalb der *departments* Lehrstunden vom *undergraduate* in den *graduate* Bereich verschoben. Obwohl die finanzielle Grundlage der *departments* somit zum überwiegenden Großteil aus den *undergraduate* Studierendenzahlen besteht, dienen diese Gelder an vielen Universitäten zur Quersubventionierung der *graduate* Studiengänge. Während dieses System auf der einen Seite auf zunächst scheinbar unfaire Weise rechtmäßige Ressourcen des *undergraduate* Ausbildungsabschnittes in andere Zwecke umleitet, so ermöglicht es auf der anderen Seite im *graduate* Bereich erst eine enge Verknüpfung von Lehre, Forschung und Studium, die Clark zufolge sonst unter modernen Bedingungen nicht zu erreichen wäre.¹¹⁰⁰

Zusammenfassend kann hinsichtlich der Finanzierung amerikanischer Hochschulen festgestellt werden, dass staatliche wie private Institutionen im Umgang mit ihren Finanzen über eine hohe Ermessensfreiheit und Selbständigkeit verfügen, die allerdings durch die Zweckbestimmung von Zuweisungen und Spenden eingeschränkt werden kann. Grundsätzlich wirtschaften amerikanische Hochschulen wie Unternehmen mit ihren Geldern, da ihre Existenz nicht von staatlicher Seite gewährleistet wird. Sie verfügen über eine Vielfalt von Einnahmequellen der Hochschulen, woraus ihnen eine gewisse Unabhängigkeit von einer einzelnen Instanz erwächst.

Bundesstaatliche Zuweisungen bestehen hauptsächlich aus Forschungsgeldern, die in kompetitiven Auswahlverfahren an staatliche wie auch private Hochschulen für bestimmte Projekte vergeben werden und zur langfristigen Integration von Grundlagenforschung wie auch von angewandter Forschung an den amerikanischen Universitäten geführt haben. Weitere Gelder des Bundes können im Rahmen der

¹⁰⁹⁹ Zitiert nach CLARK [Inquiry], 1995, S. 150.

¹¹⁰⁰ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 151 f.

financial aid Programme vor allem für einkommensschwache Studierende an jede Art von akkreditierter Hochschule zugewiesen werden. Die Einzelstaaten fördern hauptsächlich staatliche Hochschulen durch Zuweisungen, deren Höhe auf leistungsbezogenen Finanzierungsformeln basiert, deren wichtigster Parameter in der Regel die jeweilige Studierendenzahl einer Hochschule ist. Staatliche Zuweisungen vom Bundesstaat als auch von den Einzelstaaten basieren somit auf leistungsorientierten Kriterien, wobei aufgrund der weitgehenden Eigenständigkeit der Hochschulen in der Verwendung ihrer Mittel ein vergleichsweise geringer staatlicher Einfluss auf die Verwendung der jeweiligen Gelder zu konstatieren ist.

Studiengebühren machen mit rund einem Fünftel eine weitere wichtige Ertragsquelle von privaten wie staatlichen Hochschulen aus. Sie führen nicht zuletzt zu einer starken Dienstleistungsorientierung der Hochschulen, die ihre zahlenden Kunden zufrieden stellen müssen. Bildung selbst wird hierbei auch seitens der Studierenden zunehmend als Dienstleistung gesehen, für die sie ein finanzielles Entgelt leisten und deren Wert unter anderem durch die Höhe der Gebühren bestimmt ist. Gleichzeitig steigen die Studiengebühren wie auch die Kreditaufnahmen für einen *college*-Besuch derzeit in den USA rapide, weswegen die Frage sich aufdrängt, ob Bildung sich hier nicht langsam von einem grundsätzlichen Recht aller zu einem Privileg der Reichen wandelt.

Spenden von Alumni, anderen Gebern, Stiftungen und Unternehmen stellen ebenfalls einen bedeutenden Einnahmeposten der Hochschulen. Dies macht nicht zuletzt eine lange Tradition der Philanthropie in den USA möglich. Um davon zu profitieren, bemühen sich die Hochschulen häufig durch intensive Marketingaktivitäten und eine Reihe anderer Maßnahmen aktiv um die Schaffung einer emotionalen Bindung zu ihren potenziellen Geldgebern. Schließlich werden vor allem von Forschungsuniversitäten immer mehr Patente angemeldet, deren Lizenzverträge ihnen wiederum Erträge bescheren, die sodann nach eigenem Ermessen der Universitäten verwendet werden können. Insgesamt sind hinsichtlich der eigenständigen Stellung und Autonomie der einzelnen Institutionen im amerikanischen Hochschulwesen starke Leitungs- und Entscheidungsstrukturen notwendig, deren Ausgestaltung im folgenden Abschnitt beschrieben wird.

6.2.5 Hochschulorganisation

Die Organisationsstruktur der Hochschulen in den USA reflektiert im Allgemeinen die Größe, die Philosophie und die Ziele dieser Institutionen und ist davon beeinflusst, welche Bedeutung eine Hochschule den Bereichen Lehre, Forschung und *service* beimisst. Vor allem an *colleges* und *universities* besteht eine Vielzahl von Verwaltungsebenen, denen jeweils bestimmte Aufgaben zugeordnet sind.¹¹⁰¹ In der Regel sind die Entscheidungskompetenzen für die verschiedenen, hochschulrelevanten Angelegenheiten sowohl auf das *board of trustees*, auf den Präsidenten, auf die Verwaltungsangestellten wie auch auf das akademische Lehrpersonal verteilt, wobei je nach Hochschule andere Verfügungsrechte für die einzelnen Instanzen gelten können. Die Unterschiede in den organisatorischen Strukturen und in der Verteilung der jeweiligen Zuständigkeiten auf die verschiedenen Ebenen zeugen zugleich von der hohen institutionellen Autonomie amerikanischer Hochschulen. Trotz der bestehenden Differenzen können aber in der organisatorischen Ausgestaltung der Leitung und Verwaltung von amerikanischen Hochschulen einige grundlegende Ähnlichkeiten festgestellt werden.

6.2.5.1 Die *boards of trustees*

Das oberste Entscheidungsgremium an nahezu allen amerikanischen Hochschulen ist das *board of trustees*, teilweise auch *board of regents* oder *board of governors* genannt, das eine Art Aufsichtsrat darstellt.¹¹⁰² Das *board* ist die rechtlich verantwortliche Vertretung und Leitung der Hochschule. Es ist für die Gewährleistung der effektiven und effizienten Aufgabenerfüllung der Hochschule zuständig. Ungeachtet sonstiger Unterschiede gilt für alle *boards*, dass sie die langfristigen Entwicklungslinien der Hochschule festlegen und die Kompetenz zur Ernennung und Entlassung des Präsidenten, dem die Geschäftsführung der Hochschule obliegt, innehaben. Ebenso kommt ihnen generell die letztinstanzliche Entscheidung in allen allgemeinen, finanzwirtschaftlichen

¹¹⁰¹ Oft ist die Hierarchie zwischen den einzelnen Unterebenen hierbei nicht eindeutig festgelegt, sondern Befugnisse werden im Sinne der *shared governance* geteilt. Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 9.

¹¹⁰² Ausnahmen bilden lediglich einige katholische Hochschulen, die direkt der Kirche verantwortlich sind. Vgl. CARDOZIER [Education], 1987, S. 28

und akademischen Angelegenheiten zu.¹¹⁰³ Die Art der Besetzung der amerikanischen *boards of trustees* variiert hierbei je nach Hochschultypus.

An staatlichen Hochschulen ernennt meist der Gouverneur des Einzelstaates die Mitglieder des *boards*, die in der Regel Geschäftsleute, Angehörige freier Berufe und Repräsentanten des öffentlichen Lebens sind.¹¹⁰⁴ Seit den 60er Jahren gibt es in vielen *boards* zudem einen oder zwei studentische Vertreter. *Boards* von staatlichen Hochschulen weisen keine Mitglieder der Verwaltung einer Hochschule und nur selten Mitglieder der Professorenschaft auf.¹¹⁰⁵ In manchen Fällen, und zum Teil von Amts wegen, sind politische Beamte Mitglieder der *boards*. Meist bestehen die *boards* von staatlichen Hochschulen aus sechs bis 25 Mitgliedern. Diese *boards* unterliegen widersprüchlichen Loyalitäten, da sie einerseits als Vertreter und Fürsprecher der Hochschule agieren, andererseits im Namen der Regierung des Einzelstaates für die Gewährleistung der öffentlichen Interessen verantwortlich sind.¹¹⁰⁶

In manchen Einzelstaaten sind die staatlichen Hochschulen in so genannten *multi-campus* Systemen zusammengefasst, in denen mehrere Institutionen von einem einzigen *board* beaufsichtigt werden. In mehreren Staaten, wie Kalifornien, bestehen verschiedene Systeme für Hochschulen mit jeweils ähnlichen Aufgaben und *mission statements*, in anderen Einzelstaaten, wie zum Beispiel Texas, umfasst das *multi-campus* System sowohl zweijährige als auch vierjährige Hochschulen. Diese Systeme wurden von den Einzelstaaten eingerichtet, um die Anzahl von Institutionen, die um staatliche Gelder konkurrieren, zu verringern sowie um die Koordination zwischen Institutionen zu erhöhen und unerwünschte Doppelungen von Programmen und *missions* zu vermeiden. Die Präsidenten, die an der Spitze dieser Systeme stehen, werden vom jeweiligen *board* ausgewählt und sind meist erfahrene Akademiker, teilweise aber auch Geschäftsleute oder Politiker.¹¹⁰⁷

¹¹⁰³ Im akademischen Bereich liegen die Entscheidungsbefugnisse meist beim Lehrkörper. Dennoch erfordern auch viele akademische Angelegenheiten das Einverständnis der *boards*. Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 10.

¹¹⁰⁴ An zweijährigen Hochschulen in kommunaler Trägerschaft werden die Mitglieder oft direkt von der wahlberechtigten Bevölkerung der jeweiligen Gebietskörperschaft gewählt. Vgl. CARDOZIER [Education], 1987, S. 29.

¹¹⁰⁵ Der Anteil an Professoren liegt im Durchschnitt unter zehn Prozent. Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 11.

¹¹⁰⁶ Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 11.

¹¹⁰⁷ Für eine ausführliche Untersuchung von *multi-campus* Systemen vgl. LEE / BOWEN [Multicampus], 1971 und LEE / BOWEN [Multicampus], 1975.

An privaten Hochschulen werden die Mitglieder der *boards of trustees* häufig von diesen selbst nach dem Prinzip der Kooptation hinzugewählt. Auswahlkriterien sind meist die Fähigkeit der jeweiligen Personen zur Spendenakquisition und zur Schaffung von politischem Rückhalt für die Institution.¹¹⁰⁸ In der Regel haben die *boards* von privaten Hochschulen durchschnittlich 28 Mitglieder, wobei der Anteil an Professoren unter 50 % liegt.¹¹⁰⁹ Oft richten die großen *boards* hierbei auch kleinere Exekutivkomitees ein, deren Mitglieder vom gesamten *board* bestimmt werden, die öfter als das vollständige *board* tagen, um laufende Angelegenheiten zu besprechen.

Das amerikanische System der *boards* bringt die traditionelle Verschränkung von Hochschulen und Gesellschaft in den USA zum Ausdruck. In diesem Zusammenhang sind die privaten Hochschulen im Vergleich zu den staatlichen Institutionen weniger politischem Einfluss ausgesetzt, da hier keine Vertreter der Regierung die Zusammensetzung der *boards* bestimmen oder diesen selbst angehören. Auch die privaten Hochschulen suchen jedoch nicht zuletzt mit Hilfe ihrer *boards* politische Unterstützung. Vor allem an vielen staatlichen Hochschulen hat sich aber ein ausgeprägter institutionalisierter Hochschullobbyismus entwickelt.¹¹¹⁰

Durch die *boards*, die die Leitlinien der langfristigen Entwicklung vorgeben und mit Geschäftsleuten, gesellschaftlichen Repräsentanten sowie teilweise mit politischen Beamten besetzt sind, werden die Hochschulen in gesellschaftliche Prozesse eingebunden. Sie befinden sich in der Folge in einem permanenten dynamischen Spannungsverhältnis, um sowohl den Anforderungen von Bildung und Wissenschaft als auch den Anforderungen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft gerecht zu werden. Die *boards* übernehmen hierbei eine Doppelfunktion: Einerseits fungieren sie als Mittler der gesellschaftlichen Interessen, andererseits aber auch als Puffer zwischen der Hochschule und externen Erwartungen und Anforderungen.¹¹¹¹

¹¹⁰⁸ Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 12. Teilweise wählen auch verschiedene Mitgliedergruppen, wie beispielsweise die Alumni, ihre Mitglieder selbst. Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 10.

¹¹⁰⁹ Teilweise werden die Mitglieder auch vom Träger, beispielsweise der Kirche, ernannt oder von den Hochschulabsolventen gewählt. Vgl. CARDOZIER [Education], 1987, S. 29.

¹¹¹⁰ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 236.

¹¹¹¹ Vgl. ENDERS [Stellung], 1999, S. 220. Nils HASSELMO, der Vorsitzende der AAU, beschrieb diese Doppelrolle der *boards* in dem mit ihm am 12. November 2003 in Washington D.C. geführten Interview als „to connect and protect“.

6.2.5.2 Hochschulleitung und -verwaltung

Die Wahrnehmung der Leitungsaufgaben delegieren die *boards* im Wesentlichen – je nach Hochschulsatzung – an den Präsidenten, die Verwaltung und die Professoren. Der Präsident hat die Leitung der Hochschule inne und steht der Verwaltung einer Institution vor. Er wird vom *board of trustees* ernannt und ist diesem verantwortlich. Im Durchschnitt beträgt die Amtszeit an vierjährigen staatlichen Hochschulen neun Jahre, an privaten Hochschulen zehn Jahre. Die meisten Präsidenten amerikanischer Hochschulen hatten zuvor eine akademische Position inne. Ein Präsident hat in der Regel mehrere Mitarbeiter, wie persönliche Referenten, juristische Berater und Verwaltungsassistenten.¹¹¹² Er delegiert je nach Größe der Hochschule Entscheidungskompetenzen innerhalb der Hochschule weiter.¹¹¹³

Der genaue Umfang der Verfügungsrechte der Präsidenten variiert von Hochschule zu Hochschule. Grundsätzlich beaufsichtigt der Präsident die tägliche Aufgabenerfüllung seiner Hochschule, stellt sicher, dass die vom *board* festgelegte Strategie umgesetzt wird und unterstützt den akademischen Bereich, indem er mit verschiedenen Interessensvertretern, wie Studierenden oder Mitgliedern des Lehrkörpers, zusammenarbeitet. Von zunehmender Bedeutung hinsichtlich der Aufgaben des Präsidenten wird die Spendenakquisition. Der Präsident bildet außerdem das Verbindungsglied zwischen dem *board* und der *college* bzw. *university community*. Er kann dem *board* im Namen der akademischen Gemeinschaft Veränderungsvorschläge zur Strategie und Aufgabenerfüllung der Hochschule machen. In den meisten Fällen erstattet der Präsident dem *board* direkt Bericht.¹¹¹⁴

In seiner Amtsführung orientiert sich der Präsident maßgeblich an den durch das *board* vorgegebenen Leitlinien der Entwicklung sowie am jeweiligen *mission statement* seiner Hochschule, in dem die wichtigsten Fragen zur Standortbestimmung, den Aufgabenstellungen, Zwecken und Zielen der Institution beantwortet werden. Morse fasst die wichtigsten Fragen diesbezüglich folgendermaßen zusammenfasst: „Who are we, what do we do, whom do we serve, what do we hope to achieve, what is our

¹¹¹² Präsidenten werden zum Teil als *president*, zum Teil auch als *chancellor* bezeichnet. Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 13.

¹¹¹³ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 54.

¹¹¹⁴ An *multi-campus* Systemen berichten die Präsidenten jeweils dem Vorsitzenden des Systems. Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 10.

purpose, and what outcomes do we expect?“¹¹¹⁵ Die Antworten auf diese Fragen, die im Rahmen der institutionellen Akkreditierung mindestens alle zehn Jahre durch die einzelne Hochschule und ihr *board* überprüft und eventuell an veränderte Bedingungen angepasst werden, zeitigen wiederum Auswirkungen auf den Einsatz der Ressourcen, das Angebot studentischer und akademischer Dienstleistungen, den Grad der Selektivität und die Größe der Institution sowie auf viele weitere Faktoren, die das Profil einer Hochschule ausmachen.¹¹¹⁶

Hinsichtlich der konkreten Umsetzung dieser in der Regel relativ allgemein gehaltenen Vorgaben hat der Präsident einen gewissen gestalterischen Freiraum. Vor allem die Präsidenten von besonders renommierten Hochschulen haben diesen oftmals für die Entwicklung der Institution in ihrem Sinne zu nutzen gewusst und dadurch teilweise landesweite Veränderungen in der amerikanischen Hochschullandschaft initiiert, wie beispielsweise die Einführung der *free electives* in Harvard im Jahre 1869 durch den Präsidenten Eliot. Für die erfolgreiche Amtsausübung eines Präsidenten ist es in diesem Zusammenhang von hoher Wichtigkeit, dass er sich sowohl den Rückhalt des *boards* als auch die Unterstützung der Lehrkräfte sichert.

Unter dem Präsidenten stehen die Vize-Präsidenten, die meist für jeweils einen der folgenden Bereiche zuständig sind: Akademische Angelegenheiten, Hochschulverwaltung, Finanzen und Buchführung, studentische Angelegenheiten, Hochschulentwicklung. Die Anzahl der Vize-Präsidenten und ihre Aufgabenbereiche können hierbei je nach Größe und Struktur der Hochschulen variieren. Die Vize-Präsidenten werden in der Regel vom Präsidenten oder dem *board of trustees* ernannt. Sie übernehmen in der Regel ausschließlich Verwaltungsaufgaben.

Der *provost* ist der Vize-Präsident für akademische Angelegenheiten. Er kann auch die Bezeichnung *dean of the college* oder *dean of the faculty* führen, womit insbesondere seine Verwaltungstätigkeit gegenüber dem Lehrkörper zum Ausdruck gebracht wird.¹¹¹⁷ Er prüft und bestätigt die Einsetzung von Professoren, ernennt und

¹¹¹⁵ MORSE [Mission], 2002, S. 61.

¹¹¹⁶ Während klare *mission statements*, die die jeweiligen Stärken einer Institution herausheben, bei ihren Angehörigen ein Gefühl von Zugehörigkeit und Loyalität hervorrufen können, führen unklar definierte *mission statements* in der Regel zu einer allgemeinen Orientierungslosigkeit. Vgl. MORSE [Mission], 2002, S. 66. Die regelmäßige Revision von *mission statements* entspricht hierbei zugleich der erwähnten Mobilität von Institutionen zwischen den verschiedenen Kategorien der Carnegie Klassifikation.

¹¹¹⁷ An großen Hochschulen sind in der Regel zusätzlich zum *provost* eigene *deans*, beispielsweise für die *graduate schools*, angestellt. Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 12.

kontrolliert die akademischen Verwaltungsangestellten, prüft und bestätigt Verwaltungsverfahren in allen Bereichen, die zur Ausbildung gehören, und unterstützt die Vorsitzenden der *departments* in der Evaluation und Beratung von Mitgliedern des Lehrkörpers. Der akademische Vize-Präsident arbeitet in akademischen Angelegenheiten eng mit den Mitgliedern des Lehrkörpers zusammen und ist für die Entwicklung des Curriculum verantwortlich.¹¹¹⁸ An manchen Hochschulen ist der *provost* zugleich der Stellvertreter des Präsidenten und übernimmt Aufgaben des internen Managements, während der Präsident sich um die externen Beziehungen der Hochschule kümmert.¹¹¹⁹

In den Aufgabenbereich der Hochschulverwaltung fallen in der Regel die Zulassung für *undergraduates* sowie für *graduates*, das Rechenzentrum, Bibliotheksangelegenheiten und der *registrar*. Letzterer ist der Vorsitzende der Abteilung zur Dokumentation der Studienverläufe. Hier werden die Kurseinschreibungen organisiert, den akademischen Anforderungen Geltung verschafft, Noten der Studierenden zusammengetragen, die Abteilung zur Studienberatung über mögliche Unzulänglichkeiten in studentischen Leistungen informiert. Die Abteilung erstellt ein Datenverzeichnis der Studierenden, setzt Studienpläne und Prüfungs- bzw. Abgabetermine durch und entscheidet über die Belegung der Klassenräume.¹¹²⁰ Der Bereich Finanzen und Buchführung, der auch in zwei getrennte Aufgabenfelder organisiert sein kann, umfasst die finanztechnischen Aspekte von Gebäuden und Anlagen, Campus Sicherheit, Immobilienverwaltung, Kasse, Personal, Controlling, Rechnungsprüfung, Überwachung des Budgets und sonstige finanzielle Dienste.

Zum Bereich der studentischen Angelegenheiten zählen meist akademische Dienstleistungen, *financial aid*, Beratungs- und Gesundheitsdienste, Sport. Oft sind hier auch ein *dean of students* und ein *graduate dean* angestellt. Der *dean of students* betreut insbesondere das *undergraduate* kulturelle und gesellschaftliche Leben auf dem

¹¹¹⁸ Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 12.

¹¹¹⁹ Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 13.

¹¹²⁰ Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 13. Nach den Ereignissen des 11. September wurden in den USA neue Einwanderungsbestimmungen eingeführt. Dieses zufolge werden ausländische Studierende nun in der Datenbank des State Department und des Immigration and Naturalization Service (INS) erfasst. Die Hochschulen müssen den Behörden auf Anfrage hin melden, ob der jeweilige ausländische Studierende sich an ihnen eingeschrieben hat oder nicht. Sie sind außerdem dazu angehalten, darüber Buch zu führen, ob ein ausländischer Studierender weniger als die durchschnittliche Zahl an Kursen belegt. Dies war bereits eine Aufgabe des *registrars*, wurde aber bisher meist nicht streng befolgt. Wenn sich aber nun eine Hochschule nicht mehr daran hält, kann ihr die Genehmigung zur Aufnahme von ausländischen Studierenden entzogen werden. Vgl. RUBNER / SCHMIDT [USA], SZ vom 21.5.2002.

Campus, das beispielsweise studentische Zeitungen, Theatergruppen, Vortragsreihen oder Debattierclubs umfassen kann. Seine Position kommt aus der Einstellung, dass Aktivitäten außerhalb des Klassenraums gerade im *undergraduate* Studium einen wichtigen Teil der studentischen *college*-Erfahrung ausmachen. Der *graduate dean* ist mit der hochschulweiten Verantwortung für *graduate* Studienprogramme und Forschung beauftragt. In seinen Zuständigkeitsbereich fallen zudem die Evaluation, Einführung und Beendigung von Studienprogrammen¹¹²¹, Aufsicht und Betreuung der Mitglieder des *graduate* Lehrkörpers sowie Koordination und Verwaltung von Forschungsaktivitäten. Je nach Größe der Hochschule werden diese Aufgaben von *deans* oder von Vize-Präsidenten übernommen.¹¹²²

Der Bereich Hochschulentwicklung beinhaltet meist Fragen der institutionellen Jahresplanung, Spendenakquisition, Datenbanken und Beziehungspflege mit den Alumni, Informationsdienste, Hochschulpublikationen, Hochschulbeziehungen, Öffentlichkeitsarbeit. Vor allem an staatlichen Hochschulen ist hier auch oft ein Beauftragter für die Pflege der Beziehungen zur Regierung des Einzelstaates wie auch zur Bundesregierung angestellt. Die Aufgabenteilung zwischen den aufgeführten Bereichen wie auch deren Anzahl kann hierbei je nach Hochschule variieren. Häufig bilden die Vize-Präsidenten und ihre persönlichen Referenten auch Exekutivkomitees, die regelmäßige Treffen mit dem Präsidenten abhalten, um aktuelle Angelegenheiten zu diskutieren und Informationen auszutauschen.¹¹²³

Aus der Beschreibung der Hochschulleitungs- und -verwaltungsstrukturen wird ersichtlich, dass die jeweiligen Positionen einen erheblichen Einfluss, gleichzeitig aber auch hohe Verantwortlichkeiten mit sich bringen. Die Leitungs- und Verwaltungsaufgaben an Hochschulen haben hierbei ein eigenes Berufsbild hervorgebracht. So ist die Hochschulverwaltung in den USA stark professionalisiert und bietet die Möglichkeit einer Karriere, die zwar meist mit einer akademischen Laufbahn beginnt, dann aber getrennt von dieser verläuft. Hierbei werden die Führungskräfte in der Verwaltung durchgehend besser bezahlt als die Professoren.¹¹²⁴

¹¹²¹ An staatlichen Hochschulen bestimmt oft auch der Einzelstaat über die Einrichtung von Studienprogrammen mit, da in der Regel zusätzliche staatliche Mittel dafür beantragt werden müssen. Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 56.

¹¹²² Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 12.

¹¹²³ Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 13.

¹¹²⁴ Im akademischen Jahr 2001/2002 erhielten Hochschulpräsidenten aller Institutionen zusammengekommen im Durchschnitt ein jährliches Gehalt von \$ 154 992, Vize-Präsidenten erreichten im

6.2.5.3 Akademische Mitbestimmung

Der Einfluss der Mitglieder des Lehrkörpers einer Hochschule auf die Verwaltung und die institutionelle Entwicklung differiert von einer Institution zur nächsten. Im Allgemeinen werden akademische Fragen auf der Ebene der Fakultät entschieden.¹¹²⁵ So verfügt der akademische Lehrkörper meist über das Recht, über die Weiterentwicklung der Lehrinhalte und Lehrziele, die Festlegung von Prüfungsvoraussetzungen sowie gegebenenfalls die künftige Ausrichtung der Forschungsaktivitäten der Institution zu entscheiden. Neben diesen Zuständigkeiten, die in der Regel im Senat der Hochschule wahrgenommen werden, findet akademische Mitbestimmung auch in der Auswahl und Evaluation von Mitgliedern des Lehrkörpers durch die jeweiligen *departments* statt.

Der Senat ist ein repräsentatives Organ, dessen gewählte Mitglieder traditionell Professoren mit einer Festanstellung, der so genannten *tenure*, sind.¹¹²⁶ Diese haben immer die Mehrheit, wobei an manchen Institutionen auch andere Personen, beispielsweise Vertreter der Studierenden, an den Sitzungen teilnehmen. Die Entscheidungen des Senats unterliegen fast immer einer Überprüfung durch den Präsidenten und das *board*, die sich hier ein Vetorecht vorbehalten, um Aktivitäten, die ihrer Meinung nach nicht im Interesse der Hochschule liegen, zu unterbinden.

Die interdisziplinär zusammengesetzten Senatsmitglieder nehmen ihre akademische Mitbestimmung in erster Linie durch ihre Entscheidungskompetenzen hinsichtlich der Curriculums-Entwicklung und der weiteren Forschungstätigkeiten der Hochschule wahr. So wird hier regelmäßig über neue Studieninhalte, Lehrmethoden und die Heranführung der Studierenden an empirisches Forschen beraten. Die Curricula basieren hierbei bewusst auf jeweils gepflegten Eigenarten, die von Hochschule zu Hochschule variieren können.¹¹²⁷ Teilweise übernehmen die Senatsmitglieder im

Schnitt \$ 117 924. Professoren der höchsten Laufbahnstufe hingegen kamen im selben Jahr auf \$ 105 632 jährlich im Durchschnittswert auf alle vierjährigen Institutionen gerechnet. Vgl. THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION [Almanac], 2002, S. 30 und 31.

¹¹²⁵ An manchen Hochschulen werden sowohl verwaltungstechnische als auch akademische Funktionen auch im Rahmen einer strikten Hierarchie wahrgenommen, wodurch der Einfluss des Lehrkörpers gering ist. Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 14.

¹¹²⁶ An einigen kleineren Institutionen treffen sich alle akademischen Mitglieder, um über diese Angelegenheiten zu entscheiden. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 57.

¹¹²⁷ So haben zum Beispiel die Universitäten Yale, Columbia, Harvard, Princeton, Chicago und Berkeley jeweils andere Eigenarten und damit andere Antworten auf die Frage, was ein Studierender heute

Rahmen ihrer Sitzungen zudem eine aktive Rolle in Fragen der studentischen Disziplin, Budgetangelegenheiten sowie anderen verwaltungstechnischen Belangen.¹¹²⁸ An manchen Institutionen gibt es daneben auch ad-hoc Komitees, die sich mit den unterschiedlichsten Angelegenheiten befassen und hierzu Pläne und Strategien entwickeln.¹¹²⁹

Die Grundeinheit der akademischen Organisation ist an den meisten amerikanischen Hochschulen das *department*, zum Beispiel das *department* für Chemie oder für Politikwissenschaften. Dieses wird von einem Vorsitzenden, dem *department chair*, geleitet. Er wird in der Regel entweder vom Präsidenten oder vom zuständigen *dean* ernannt, kann aber auch von den Mitgliedern des akademischen *departments* gewählt werden und nimmt seine Aufgaben meist als „primus inter pares“ innerhalb seines *departments* wahr.¹¹³⁰ Die *chairs* haben begrenzte Amtszeiten und üben sowohl Lehr- als auch Verwaltungstätigkeiten aus.¹¹³¹

Zu den Hauptaufgaben des *chair* zählen die Anwerbung und die Auswahl neuer Fakultätsmitglieder, die Durchführung von Evaluationen zur Wiedereinsetzung von bisherigen *department*-Mitgliedern und die Entscheidung über Gehaltserhöhungen. Diese Tätigkeiten führt der Vorsitzende gemeinsam mit mehreren Professoren des *departments* aus, die an der Hochschule fest angestellt sind. In den Aufgabenbereich des *department chair* fallen zudem die Verwaltung der Lehrtätigkeiten und die Repräsentation der akademischen, finanziellen und personaltechnischen Interessen des *departments*. Hierbei bildet der Vorsitzende das Verbindungsglied zwischen dem zuständigen *dean* bzw. dem *provost* und den Mitgliedern des *departments*. Außerdem arbeitet der *chair* mit dem *registrar* zusammen und kümmert sich um Probleme bei der Lehre innerhalb des *departments*.¹¹³²

Zwischen Mitgliedern des akademischen und des Verwaltungsbereichs bestehen oftmals erhebliche Spannungen, die nicht zuletzt daher rühren, dass an amerikanischen

wissen sollte und wie ihm dieses Wissen am besten vermittelt wird. Vgl. WOLFF [Freiheit], Die Zeit vom 15.4.2004, S. 38.

¹¹²⁸ Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 14.

¹¹²⁹ Die Beschreibung der formalen Regelungsmechanismen und Entscheidungskompetenzen berücksichtigt in diesem Zusammenhang weder die teilweise sehr komplexen *department*- und Komiteestrukturen, noch geht sie auf die informellen Arten und Weisen der Aufgabenerfüllung ein. Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 15. Dies würde in dieser Arbeit aber auch zu weit führen.

¹¹³⁰ In den Naturwissenschaften hingegen gibt es in der Regel statt eines *chair* einen *head of department*, der vom *provost* eingesetzt wird.

¹¹³¹ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 55.

Hochschulen im Allgemeinen finanzielle Angelegenheiten im hierarchischen Stil von oben nach unten gehandhabt werden. So legt der Präsident normalerweise den jährlichen Budgetvorschlag vor, der nach der Verabschiedung durch das *board* durch die Verwaltungsangestellten umgesetzt wird, wobei die kleinste budgetäre Einheit das *department* ist. In der Bemühung, ihren jeweiligen Bereich möglichst effizient zu führen, stellt die Verwaltung oft die Allokation von Ressourcen an die einzelnen *departments* in Frage. In der Folge müssen die *chairs* ihr jeweiliges Budget meist konstant rechtfertigen und verteidigen.¹¹³³

Auch in anderen Bereichen der Hochschulorganisation bleiben die Fragen von Macht, Autorität, Zuständigkeit und Verantwortlichkeit im amerikanischen Hochschulwesen umstritten. So kommt es häufig zu Konflikten zwischen den *boards* und den Präsidenten über bestimmte Fragen bei der konkreten Umsetzung der Leitlinien. Zudem tendieren die *boards* trotz ihrer Bestimmung als letzte Entscheidungsinstanz teilweise stark dazu, sich in alltägliche Angelegenheiten einzumischen, was zu Spannungen zwischen den *boards*, den Präsidenten sowie dem Lehrkörper führen kann. Streitigkeiten über die Steuerung von staatlichen Hochschulen können hierbei zusätzlich durch politische Einmischung verschärft werden. Dieser Gefahr sind private Hochschulen hingegen weniger ausgesetzt. Ebenso ist die Autorität des Senats ein wiederkehrender Streitpunkt, vor allem im Hinblick auf akademische Belange. Manche Präsidenten sind hierbei der Meinung, die Lehrkräfte besäßen zuviel Macht.¹¹³⁴

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Organisation, das Management und die Leitung von amerikanischen Hochschulen eine vergleichsweise hohe Deckung von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten bei den jeweiligen Instanzen festgestellt werden. Hochschulleitung- und -verwaltung sind stark professionalisierte Aufgabengebiete mit eigenen Karrierestufen und -laufbahnen. Entscheidungen werden hier meist auf der Grundlage von systematisch gesammelten Daten und Information gefällt.¹¹³⁵ Im Allgemeinen werden strategische und finanzielle Angelegenheiten hierarchisch und zentral von oben festgelegt, während über akademische Belange, wie die Entwicklung

¹¹³² Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 13.

¹¹³³ Selbst der Erfolg eines *departments* schützt hierbei nicht notwendigerweise vor solchen Schwierigkeiten, wenn die Leistungserstellung nicht in das Gesamtbild der institutionell angestrebten Entwicklung passt. Vgl. DEPARTMENT CHAIR ONLINE RESOURCE CENTER [Advice], http://www.acenet.edu/resources/chairs/docs/words_of_advice.pdf, Stand: 17.9.2004, 12:03, S. 4.

¹¹³⁴ Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 42.

¹¹³⁵ Vgl. WEILER [Governance], 2002, S. 71.

des Curriculums oder die Einstellung neuen Lehrpersonals, meist von den jeweiligen *departments* bzw. im Senat durch festangestellte Professoren der Institution entschieden wird. Durch die *boards* findet zugleich eine Rückkoppelung der Hochschulen mit den aktuellen Entwicklungen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft in den USA statt.

6.2.5.4 *Accountability*

Amerikanische Hochschulen verfügen grundsätzlich über ein hohes Maß an institutioneller Autonomie. So können sie im Rahmen der beschriebenen Aufsichts- und Leitungsstrukturen im Wesentlichen selbständig über die Anzahl ihrer Studienplätze, den Grad der Selektivität bei der Aufnahme von Studierenden, das Studienangebot, den Haushalt sowie die Einstellung von Personal entscheiden. Staatliche Hochschulen können hierbei einem weniger bis stärker ausgeprägten politischen Einfluss seitens der Regierung ihres jeweiligen Einzelstaates ausgesetzt sein, was auf private Institutionen so nicht zutrifft. Vor allem in akademischen Angelegenheiten besteht jedoch sowohl an staatlichen als auch an privaten Hochschulen ein hohes Maß an Eigenständigkeit und Ermessensfreiheit.

Ein regelmäßig wiederkehrendes Thema ist in diesem Zusammenhang die Forderung von Vertretern von Politik und Öffentlichkeit nach *accountability*, also der Rechenschaftspflicht, von Hochschulen insbesondere gegenüber der Regierung, die zum Beispiel allein im akademischen Jahr 2003/2004 rund \$ 50 Milliarden an *financial aid* zur Unterstützung von Studierenden an staatliche wie private Institutionen vergeben hat, sowie gegenüber den Steuerzahlern. Die derzeitige Forderung nach Rechenschaftspflicht basiert hauptsächlich auf der Kritik, dass die Hochschulen in letzter Zeit zu sehr auf Forschung setzten, die Lehre in der Folge vernachlässigt werde und die Institutionen dadurch nicht mehr ausreichend in Kontakt mit ihren Studierenden seien.¹¹³⁶ Private wie staatliche Hochschulen sollten daher die nachweisen, dass sie ihren Studierenden eine qualitativ hochwertige Ausbildung anböten.

Während die amerikanische Bundesregierung den einzelnen Hochschulen hierbei keine direkten Vorschriften über die Qualität ihrer Ausbildung machen kann, versucht sie seit neuestem diesbezüglich stattdessen als Hebel die Regulierungen anzusetzen, die sie als Voraussetzung für die Verteilung ihrer Gelder im Rahmen des *financial aid*

¹¹³⁶ Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 43.

Programms einfordert. Bislang gilt als Bedingung für den Erhalt von bundesstaatlichen Geldern die institutionelle Akkreditierung einer Hochschule. Da jedoch bisher noch keine Hochschule disakkreditiert wurde und die Verweigerung einer Akkreditierung nur sehr selten stattfindet, ist das bundesstaatliche Vertrauen in dieses Instrument als Garantie der Qualität der jeweils angebotenen Ausbildung kontinuierlich gesunken.

Zur Zeit bestehen daher im Zuge der periodischen Wiedergenehmigung des Higher Education Act von 1965, der noch 2004 verabschiedet werden soll, seitens der amerikanischen Bundesregierung Überlegungen zur Aufstellung neuer Standards zur Sicherung der Qualität im Bereich der Ausbildung, denen die Hochschulen entsprechen müssen, um *financial aid* Gelder zu erhalten. In diesem Zusammenhang wird eine intensive Debatte sowohl darüber geführt, wer diese neuen Kriterien festlegen soll, als auch darüber, welche Art von Evaluationen oder Tests die Qualität einer Hochschul-ausbildung und der Leistungserstellung einer Hochschule angemessen abbilden. In diese Debatte bringen auch einige Einzelstaaten Vorschläge aus Erfahrungen ein, die sie jeweils an ihren staatlichen Hochschulen anwenden.¹¹³⁷

Die amerikanische Bundesregierung, die über keine verfassungsrechtlichen Kompetenzen im Gebiet der Bildung verfügt, hat lange Zeit nur indirekt über diverse, in anderen Bereichen, wie Forschung oder Soziales, angesiedelte Programme in hochschulische Angelegenheiten Einfluss auf die Entwicklung des Hochschulwesens genommen. Derzeit sind jedoch Bemühungen zu erkennen, über diese Bundesprogramme, die teilweise mit erheblichen Summen gefördert werden, auf indirekte, aber deutliche Art und Weise landesweiten Einfluss auf die Qualitätssicherung im Hochschulbereich zu gewinnen.

Die Hochschulen fürchten diesbezüglich auf der einen Seite einen Verlust an Autonomie und Selbstregulierung, erkennen aber gleichzeitig die Forderung nach mehr Rechenschaftspflicht an. Sollten Standards der Qualitätssicherung auf Bundesebene gesetzlich festgeschrieben werden, besteht die Sorge, dass die Hochschulen ihre bisherige Autonomie, Flexibilität und Offenheit bei der Selbstbeurteilung und internen Weiterentwicklung verlieren könnten, die von ihnen als essentielle Bedingungen für Qualität, Innovation und Kreativität angesehen werden.¹¹³⁸ Im Hinblick auf die Frage nach der qualitativen Beurteilung von Hochschulleistungen bestehen folglich

¹¹³⁷ Vgl. dazu ausführliche Informationen unter THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION [Issues], <http://chronicle.com/indepth/hea/>, 2004, Stand: 18.9.2004, 10:18.

¹¹³⁸ Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 45.

Spannungen zwischen externen und internen Interessen über den Weg zur Erreichung dieses gemeinsamen Ziels.¹¹³⁹ In diesem Zusammenhang gewinnen insbesondere die maßgeblichen Aufgabenträger der *colleges* und *universities*, die Hochschullehrer, an Bedeutung, deren Arbeitsbedingungen in Bezug auf ihre Leistungserbringung im folgenden Abschnitt betrachtet werden.

6.2.6 Akademisches Hochschulpersonal

Die verschiedenen Arten von wissenschaftlichem Personal an amerikanischen *colleges* und *universities* lassen sich nach unterschiedlichen Kriterien betrachten. Grundsätzlich wird nach den verschiedenen Laufbahnstufen und nach der Aussicht auf Festanstellung bzw. Befristung des Arbeitsverhältnisses, also *tenure track* oder *non-tenure track*, differenziert. Des Weiteren gibt es die Einteilung in Vollzeit- und Teilzeitanstellungen sowie in die hauptsächlichen Aufgabenbereiche der Fakultätsmitglieder, Lehre oder Forschung. Je nach Institution können hierbei die Bezeichnungen für die einzelnen Positionen variieren.¹¹⁴⁰

Im Allgemeinen ist ein hoher Differenzierungsgrad unterschiedlicher Anstellungs- und Tätigkeitsprofile im Hinblick auf amerikanische Hochschullehrer festzustellen. Wettbewerb zwischen Bewerbern besteht vor allem um die *tenure-track* Positionen. Hochschulen konkurrieren ihrerseits um die besten Bewerber, denen sie normalerweise im Zuge von umfangreichen Evaluationen nach einer meist siebenjährigen Anstellungszeit auf Probe *tenure* verleihen. Der Hochschullehrermarkt ist an den *research universities* besonders kompetitiv. Die wettbewerblichen Bedingungen in Zusammenhang mit regelmäßig durchgeführten Evaluationsverfahren zeitigen Auswirkungen auf die Gehaltshöhe eines Hochschullehrers, die sowohl je nach Fachbereich als auch nach Laufbahnstufe und Leistung eines Professors stark variieren kann.

6.2.6.1 Die Hochschullehrerkarriere

Die Karrierepfade und Aufstiegsprozesse von akademischem Nachwuchspersonal an amerikanischen Hochschulen sind im Allgemeinen gut strukturiert und überschaubar. Die wissenschaftliche Karriere findet im Rahmen der *department*-Struktur statt, wobei

¹¹³⁹ EWELL [Tennessee], 1994, S. 165.

¹¹⁴⁰ Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 20.

zwar Statusunterschiede zwischen den verschiedenen Hochschullehrerpositionen innerhalb eines *departments* bestehen, diese aber nicht besonders betont werden. Entscheidungen über einen Verbleib im Hochschulbereich fallen vergleichsweise früh und basieren auf selektiven Auswahlverfahren. Die Nachwuchshochschullehrer unterliegen hierbei insbesondere hinsichtlich der Verleihung des *tenure*-Status zur Festanstellung einem strengen Auswahlprozess durch hochschulinterne wie -externe Fachkollegen.¹¹⁴¹

Die unterste Stufe einer wissenschaftlichen Laufbahn ist die Anstellung als *instructor*. Als *instructor* hat man noch keinen *Ph.D.* und erhält meist auf ein Jahr befristete Verträge, die jährlich erneuert werden können. Diese Beschäftigungsphase bildet zwar keine allgemeine Voraussetzung für eine Anstellung als *assistant professor*, sie wird aber oft als Bewährungsprobe dafür an der jeweiligen Hochschule gesehen. So werden die *instructors* nach dem Abschluss ihres *Ph.D.* in der Regel entweder zu *assistant professors* an ihrer Hochschule befördert oder aber ihr Beschäftigungsverhältnis wird nicht verlängert.¹¹⁴² Nach Erhalt des *Ph.D.*, ob mit oder ohne *instructor*-Status, erfolgt allerdings in den meisten Fällen ein Hochschulwechsel seitens der Absolventen.¹¹⁴³

Daraufhin durchläuft der akademische Nachwuchs in den USA die verschiedenen Stufen des *assistant professors*, des *associate professors* und schließlich des *full professors*, die sämtlich an derselben Hochschule angenommen werden können. Dadurch wird zugleich der Einfluss der jeweiligen Institution auf den Karriereweg ihrer Professoren gestärkt. Der Übergang von einer dieser Positionen in die nächst höhere ist mit ausgedehnten Evaluierungsverfahren der erbrachten Leistungen in Forschung und Lehre verbunden. Als *associate professor* erreicht man daher nicht automatisch nach einem gewissen Zeitraum den Status eines *full professors*, auch wenn dies ursprünglich in der Laufbahn vorgesehen ist. Je nach Hochschulart variiert hierbei die Gewichtung der Evaluationskriterien hinsichtlich der Beförderung.

¹¹⁴¹ Vgl. ENDERS [Stellung], 1999, S. 217.

¹¹⁴² Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 24.

¹¹⁴³ Vgl. ENDERS [Stellung], 1999, S. 216. Denn der Wechsel von einem hierarchischen Verhältnis mit den bisherigen fachlichen Betreuern zu einer kollegialen Beziehung mit diesen ist nicht immer einfach, wie Roger GEIGER, Distinguished Professor of Education der Penn State University, in einem Interview am 23. Oktober 2003 darlegte. Positiver Aspekt eines Hochschulwechsels ist zudem die Begegnung mit anderen Ideen.

6.2.6.1.1 Der *assistant professor*

Der Einstellung eines *assistant professors* geht zumeist die Suche des jeweiligen *departments* nach geeigneten Kandidaten für eine freigewordene Stelle voraus.¹¹⁴⁴ Während manche Einzelstaaten hinsichtlich der Einstellungsvoraussetzungen gesetzliche Regelungen für staatliche Hochschulen festgeschrieben haben, gelten für private Institutionen keine solchen Vorschriften. Im Rahmen der Akkreditierung müssen allerdings bestimmte Standards eingehalten werden, wodurch für grundlegende Qualifikationen der Professorenschaft einer Hochschule gesorgt wird. Das Berufungsverfahren selbst wird in der Regel durch die einzelnen Hochschulen gestaltet, da in den meisten Einzelstaaten hierzu keine Gesetze erlassen wurden.¹¹⁴⁵

Voraussetzung für die Position eines *assistant professor* ist im Allgemeinen ein *Ph.D.*, wobei Lehrerfahrung nicht notwendigerweise eine Einstellungsbedingung ist.¹¹⁴⁶ *Assistant professors* können entweder auf einer *tenure-track* Stelle oder auf einer *non-tenure track* Stelle eingestellt werden. *Tenure-track* impliziert die Aussicht auf eine Festanstellung nach sieben Jahren, während *non-tenure track* von vornherein eine befristete Beschäftigung von höchstens sieben Jahren bedeutet. An weniger renommierten Hochschulen kann man auch bereits als *assistant professor tenure* erreichen. So gilt im amerikanischen Hochschulwesen die Praxis, dass eine Hochschule befristete Verträge für höchstens sieben Jahre vergeben kann – danach erhält das jeweilige Fakultätsmitglied an seiner Institution entweder eine Festanstellung oder es muss die Hochschule verlassen.

Nach ihrer Auswahl erhalten *assistant professors* gemäß den geltenden Empfehlungen der AAUP normalerweise zunächst einen Drei-Jahres-Vertrag im Rahmen einer Anstellung auf Probe. Dieser Vertrag kann dann bei zufriedenstellender Leistung zweimal um weitere zwei Jahre verlängert werden, wobei jede Verlängerung mit einem Beratungsgespräch über die berufliche Entwicklung des jeweiligen Probanden verknüpft ist. *Assistant professors* werden grundsätzlich als legitime,

¹¹⁴⁴ Über die Verwendung einer freien Stelle entscheidet in der Regel der *dean*, der *provost* oder auch der Präsident der Hochschule. In der Regel werden diese Posten aufgrund der Antidiskriminierungsgesetze öffentlich ausgeschrieben. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 92.

¹¹⁴⁵ Es haben sich hier jedoch gewisse Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Verfahren entwickelt. Vgl. dazu genauer bei ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 91 f.

¹¹⁴⁶ Ausnahmen werden hier für Künstler und herausragende Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens sowie an zweijährigen Hochschulen gemacht. Vgl. ACE [Guide], S. 23.

wenngleich Jungmitglieder der Gemeinschaft der Professoren anerkannt. Sie sind von Beginn ihrer Tätigkeit an voll verantwortlich für ihre Lehrveranstaltungen, ihre Prüfungen, die Betreuung von Doktoranden, ihr eigenes Forschungsprogramm und die Einwerbung der dafür erforderlichen Drittmittel sowie für ihre Entscheidungen in den Gremien der Fakultät.¹¹⁴⁷

Für *tenure-track* Stellen ist nach dem sechsten Jahr ein umfassender Evaluationsprozess vor allem der bisherigen wissenschaftlichen Leistungen eines *assistant professors* vorgesehen, die so genannte *tenure review*. An diesem generell sehr streng gehandhabten Verfahren nehmen sowohl festangestellte hochschulinterne Fachkollegen des jeweiligen *departments* wie auch hochschulexterne Fachvertreter teil. Evaluiert werden erbrachte Leistungen in der Lehre und in der Forschung. Vor allem an *research universities* wird nach sechs Jahren vorausgesetzt, dass ein *assistant professor* beträchtliche wissenschaftliche Beiträge über seine Dissertation hinaus geleistet hat und sich eine unabhängige Reputation als Wissenschaftler erarbeitet hat. An *colleges* hingegen wird den Leistungen in der Lehre, belegt beispielsweise durch die Lehrevaluation der Studierenden, bei der *tenure review* ebenfalls ein bedeutendes Gewicht eingeräumt. Dieses Prüfungs- und Evaluationsverfahren ist deswegen von hoher Bedeutung, da es für eine Hochschule die Entscheidung über die Vergabe einer Festanstellung darstellt und damit zugleich einen erheblichen finanziellen Einsatz seitens der Hochschule mit sich bringt.¹¹⁴⁸

Erfüllen *assistant professors* die jeweiligen Bedingungen für die Beförderung, so erreichen sie im *tenure-track* sowohl die nächst höhere Stufe des *associate professors* wie auch gleichzeitig *tenure* an ihrer Hochschule.¹¹⁴⁹ Die Weiteranstellung muss sodann meist noch vom *dean* sowie von einem hochschulweiten Komitee genehmigt werden. Oft ist die letzte Instanz in diesem Zusammenhang der Präsident der Hochschule.¹¹⁵⁰ Wird eine Beförderung hingegen abgelehnt, so bleiben diese Lehrkräfte im Rahmen

¹¹⁴⁷ So ist in den USA das Stellen einer Forschungsgrundausrüstung für Professoren durch die Hochschulen meist nicht üblich. Professoren müssen vielmehr einen Großteil der Gelder dafür durch den Overhead der eingeworbenen Forschungsgelder selbst beitragen. Vgl. WEILER [Amerika], 2001, S. 7. Das Lehrdeputat der *assistant professors* variiert, liegt aber in der Regel bei mindestens sechs Wochenstunden. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 76.

¹¹⁴⁸ Vgl. ROSOVSKY [University], 1996, S. 182.

¹¹⁴⁹ Dies ist der Regelfall. Man kann aber auch zum *associate professor* befördert werden, ohne *tenure* verliehen zu bekommen, oder aber *tenure* erreichen, ohne befördert zu werden. Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 23.

¹¹⁵⁰ Die genauen Verfahren variieren hierbei je nach Hochschule. Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 23.

ihres Vertrages meist noch für ein letztes Jahr an der jeweiligen Hochschule angestellt, während dem sie sich bereits an anderen Hochschulen bewerben bzw. beruflich neu orientieren können.¹¹⁵¹

6.2.6.1.2 Der *associate* und der *full professor*

Ein *associate professor* besitzt in der Regel *tenure*. Es gibt aber auch *associate professors*, die nicht festangestellt sind, beispielsweise, weil sie nach einer abgelehnten Beförderung an ihrer ursprünglichen Hochschule ein neues Beschäftigungsverhältnis an einer weniger selektiven Institution im Rang eines *associate* angefangen haben. Nach sechs bis zehn Jahren kann sich ein *associate professor* wiederum um die Beförderung zum *full professor* bewerben. Hierbei kommt eine eventuelle Ablehnung im Zuge des Evaluationsverfahrens nicht einer Entlassung gleich, wenn der *associate* eine *tenure*-Anstellung innehat. So kann ein *tenured associate professor* auch bis zum Ende seiner Laufbahn auf dieser Stufe bleiben, was in den meisten Fällen auf eine Fehlentscheidung seitens der Hochschule, die ihm *tenure* angeboten hat, hinweist.

Die höchste erreichbare Stufe einer akademischen Karriere ist der Rang des *full professor*. Er basiert nicht nur auf dem Durchlaufen der anderen Positionen sowie dem jeweiligen Bestehen der strengen Evaluationsverfahren, sondern wird vor allem für besondere Leistungen in der Lehre oder in der Wissenschaft, die eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung der Hochschule hatten, vergeben.¹¹⁵² *Full professors* besitzen in der überwiegenden Mehrheit *tenure*. Die Beförderung ist hierbei nicht zuletzt mit einer signifikanten Gehaltserhöhung sowie mit mehr Status verbunden und daher sehr begehrt. Tabelle 16 zeigt einen Überblick über die Anzahl von Hochschullehrern in Vollzeitstellungen in den jeweiligen Kategorien im akademischen Jahr 1999/2000.

¹¹⁵¹ Vgl. FALLON [Freedom], 2002, S. 91. Die Position des *assistant professors* weist damit sowohl bereits beim Berufseinstieg als auch nach sechs Jahren Berufsausübung eine recht strenge Selektion der Kandidaten auf, was diesen bei mangelnder Eignung zu einer Hochschullehrerkarriere bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt eine Neuorientierung ermöglicht. Vgl. ENDERS [Stellung], 1999, S. 217.

¹¹⁵² An *research universities* hängt die Verleihung dieses Status vor allem von der wissenschaftlichen Produktivität eines *associate professors* ab, an *colleges* wird der Status eher auf einer zeitlichen Basis erreicht. Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 25.

Tabelle 16: Wissenschaftliche Vollzeitstellungen nach Anzahl und Prozent an allen amerikanischen Hochschulen im akademischen Jahr 1999/2000

Laufbahnstufe	Wissenschaftliches Personal an allen Hochschulen	Wissenschaftliches Personal an allen Hochschulen in %
<i>Full Professors</i>	161 309	27,3
<i>Associate Professors</i>	128 826	21,8
<i>Assistant Professors</i>	134 791	22,8
<i>Instructors</i>	80 089	13,6
<i>Lecturers</i> ¹¹⁵³	16 057	2,7
Sonstige Lehrende	69 865	11,8
Gesamt	590 937	100,0

Quelle: NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 228, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03 und eigene Berechnungen.

Hieraus geht hervor, dass im akademischen Jahr 1999/2000 vom prozentualen wie absoluten Wert her ein relativ ausgeglichenes Verhältnis zwischen Vollzeit angestellten *full*, *associate* und *assistant professors* herrschte, wobei die *full professors* mit 27,3 % gegenüber rund 22 % im Schnitt bei *associate* und *assistant professors* zahlenmäßig etwas dominierten. Zur Gesamtzahl an Personal kommen zusätzlich rund 437 000 Teilzeit angestellte Lehrkräfte hinzu, die allerdings statistisch weniger genau erfasst sind.¹¹⁵⁴

Betrachtet man die Altersstruktur bei Erreichen der verschiedenen Karrierestufen der akademischen Laufbahn, so beginnt ein *assistant professor* in der Regel seine Laufbahn nach Erhalt seines *Ph.D.* zwischen 28 und 32 Jahren.¹¹⁵⁵ Rund sieben Jahre später, zwischen 34 und 39 Jahren erreicht ein erfolgreicher *assistant professor* dann im Durchschnitt den Rang des *associate professors*. Bei Durchlaufen einer raschen Laufbahn können *associate professors* bereits Ende dreißig zum *full professor*

¹¹⁵³ Ein *lecturer* wird in der Regel befristet, oft auch Teilzeit als Fakultätsmitglied in einem bestimmten Fachbereich eingestellt. Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 24.

¹¹⁵⁴ Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 227, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

¹¹⁵⁵ Vgl. ENDERS [Stellung], 1999, S. 217.

aufsteigen, im Durchschnitt beträgt das Alter bei der Erreichung des Rangs als *full professor* aber zwischen 40 und 50 Jahren.

6.2.6.2 Aufgabendifferenzierung von Professoren

Wie bereits bei der Festlegung der Anzahl von Studienplätzen erwähnt, schwanken die Betreuungsrelationen von Professoren zu Studierenden nach Hochschulart, Fachrichtung und Ausbildungsstufe der Studierenden. Dementsprechend variiert auch die Übernahme von Lehrleistungen je nach Professor und Hochschulart. Während eine *research university* durchschnittlich sechs Semesterwochenstunden in der Lehre von ihren Professoren erwartet, verlangen zweijährige Hochschulen meist das zwei- bis dreifache Lehrdeputat.¹¹⁵⁶ Innerhalb einer vierjährigen Hochschule hängt das jeweilige Lehrdeputat dann meist von der Art der Veranstaltungen ab, wobei Lehrverpflichtungen im Hauptstudium durchschnittlich mit etwa einem Drittel weniger Stunden als bei Grundstudiumsveranstaltungen veranschlagt werden.¹¹⁵⁷

Die Verteilung der Lehraufgaben eines Professors im Grund- und Hauptstudium erfolgt innerhalb des jeweiligen *departments*. Dem Curriculum folgend sind hierbei festgelegte Kursinhalte abzudecken. Dadurch ist zugleich die Lehrfreiheit der Professoren eingeschränkt. Meist sind die Professoren eines *departments* in diesem Zusammenhang auf bestimmte Themen spezialisiert und tendieren weniger dazu, regelmäßig neue Inhalte in ihren Kursen anzubieten, da die Innovation hinsichtlich der Inhalte vom Curriculum-Komitee ausgeht. Während somit auf der einen Seite das Lehrangebot gedeckt werden muss, besteht jedoch auf der anderen Seite ein gewisser Spielraum bezüglich des zeitlichen Einsatzes der einzelnen Professoren.

Grundsätzlich wird die Gewichtung der Aufgaben eines Professors in Forschung, Lehre und *service*¹¹⁵⁸ in den Vertragsverhandlungen zwischen Professor und Hochschule festgelegt. Die einzelnen Hochschulen verfügen in diesem Zusammenhang über das Handlungsrecht, die Aufgabengewichtung zwischen Forschung und Lehre je

¹¹⁵⁶ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 76.

¹¹⁵⁷ Vgl. CARDOZIER [Education], 1987, S. 76.

¹¹⁵⁸ Unter *service*-Tätigkeiten werden meist Aufgaben in der akademischen Selbstverwaltung verstanden. Hierzu zählt aber auch das Engagement für die Disziplin, beispielsweise durch Übernahme von Aufgaben in fachspezifischen Vereinigungen. Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 80.

nach Eignung, Präferenzen und Leistungen eines Professors variabel zu gestalten.¹¹⁵⁹ So gibt es an der Stanford University zum Beispiel reine Forschungsprofessoren und reine Lehrprofessoren, wobei die Professoren mit kombinierten Forschungs- und Lehraufgaben in der Mehrzahl sind.¹¹⁶⁰ An eher lehrorientierten Hochschulen, wie zweijährigen Hochschulen oder *colleges* kommt diese Möglichkeit der Aufgabendifferenzierung hinsichtlich ihrer Professoren hingegen weniger zum Tragen.¹¹⁶¹ Im Allgemeinen besteht somit ein hohes Maß an Flexibilität im amerikanischen Hochschulwesen in Bezug auf den Einsatz der Professoren je nach deren Stärken und den Bedürfnissen der Hochschule.

Derzeit besteht an amerikanischen *research universities* die Tendenz, dass immer mehr renommierte Professoren mit Aufgabenschwerpunkt in der Forschung weniger Lehrleistungen erbringen wollen, um sich stattdessen ausschließlich auf ihre Forschungsprojekte konzentrieren zu können. In der Folge sind sie für Studierende häufig nicht erreichbar und ihre Lehraufgaben werden, vor allem in *undergraduate* Kursen, immer öfter von *graduate* Studierenden übernommen. Dies ist insbesondere deswegen ein zunehmendes Problem, weil Nachwuchswissenschaftler gerade durch den Kontakt mit anerkannten Wissenschaftlern am meisten lernen können und die Stärke der amerikanischen *research universities* auf diesem Prinzip basiert.¹¹⁶²

Einen Versuch zur Umkehrung des Trends der Selbstabschottung von herausragenden Forschern hat jüngst der Präsident der New York University, John Sexton, gemacht, indem er einen Bericht herausgab, in dem er die Forschungsprofessoren seiner Universität zu mehr Engagement im Hinblick auf Lehre, Kontakt mit Studierenden und Kollegen aufruft.¹¹⁶³ Diese Initiative wird aller Voraussicht nach

¹¹⁵⁹ Oftmals geben dann verschiedene Bezeichnungen von Professoren Auskunft über ihre Betätigung, zum Beispiel *research professor* oder *research associate professor* für einen Professor mit Leistungsschwerpunkt in der Forschung. Die Bezeichnungen *adjunct* und *affiliate professor* bedeuten, dass ein Professor hauptsächlich in der Verwaltung tätig ist oder ursprünglich aus einem anderen Fachbereich kommt, aber zugleich Kurse im jeweiligen *department* gibt. Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 22.

¹¹⁶⁰ In den meisten Hochschulen ist die Befreiung von Lehraufgaben aber zeitlich begrenzt und dient dann zur Übernahme von drittmittelfinanzierten Forschungsprojekten. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 77.

¹¹⁶¹ Insgesamt haben die Vollzeit angestellte Professoren an allen amerikanischen Hochschulen im akademischen Jahr 1998/1999 im Durchschnitt 56,6 % ihrer Zeit auf Lehrtätigkeiten und 15,2 % ihrer Zeit auf Forschung verwandt. Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 229, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

¹¹⁶² Vgl. LEVINE [Soul], 2000, S. 15.

¹¹⁶³ Vgl. KIRP [Professor], The New York Times vom 27.10.2003, S. A21.

allerdings nur dann erfolgreich sein können, wenn andere hochrangige *research universities* mitziehen, was unter den bestehenden, hoch kompetitiven Bedingungen im Forschungssektor wenig wahrscheinlich erscheint.

6.2.6.3 *Tenure* und akademische Freiheit

Tenure dient in den USA grundsätzlich dem Schutz der akademischen Freiheit von Individuen, die wissenschaftlich tätig sind. Nach Durchlaufen einer bis zu sieben-jährigen Probephase mit striktem Evaluationsverfahren wird Professoren durch das Angebot einer unbefristeten Anstellung sowohl wirtschaftliche Sicherheit als auch intellektuelle Unabhängigkeit gewährt.¹¹⁶⁴ Grundsätzlich können *tenured professors* nur entlassen werden, wenn sie sich straffällig gemacht haben, wenn die Hochschule finanziell nicht mehr in der Lage ist, ihre Stellen zu finanzieren oder wenn ein Fachbereich abgeschafft wird.¹¹⁶⁵

Tabelle 17 zeigt einen Überblick über den prozentualen Anteil von Vollzeit angestellten *instructors*, *assistant*, *associate* und *full professors* mit *tenure* im akademischen Jahr 1999/2000. Wie bereits bei den Anstellungsverfahren erwähnt, besitzen mit 95,7 % am meisten *full professors tenure*, auf diese folgen mit 82,9 % *associate professors*. *Assistant professors* und *instructors* haben zu 13,8 % bzw. zu 7,3 % *tenure*, der meist eine Anstellung von über sieben Jahren an der jeweiligen Hochschule zugrunde liegt.

Da man *tenure* in der Regel nach einer langjährigen Probephase von einer bestimmten Hochschule verliehen bekommt, schließt sich hier die Frage nach der interinstitutionellen Mobilität von Professoren an. Einer Studie aus dem Jahre 1995 zufolge gaben hier 41 % der befragten amerikanischen Professoren an, in ihrer beruflichen Laufbahn niemals die Hochschule gewechselt zu haben, 32 % hatten einmal ihre Institution gewechselt und 27 % waren an drei oder mehr Hochschulen tätig gewesen.¹¹⁶⁶

Die Frage der Verleihung von *tenure* hat in den letzten Jahren in den USA insbesondere deswegen an Brisanz gewonnen, weil immer weniger *tenure-track* Stellen seitens der Hochschulen angeboten werden. Hochschullehrer in *non-tenure track*

¹¹⁶⁴ Vgl. ROZOVSKY [University], 1996, S. 182.

¹¹⁶⁵ Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 21.

¹¹⁶⁶ Vgl. ENDERS / TEICHLER [Hochschullehrerberuf], 1995.

Positionen sind befristet als so genannte *adjunct faculty*, *contracted researchers* oder *part-time instructors* tätig. Nach Ablauf des Vertrages können diese Arbeitsverhältnisse beendet werden. Bislang waren *non-tenured* Lehrkräfte in der Regel auf Teilzeitstellen und meist an Zwei-Jahres-Hochschulen, an *professional schools* und Institutionen in größeren Städten eingesetzt.¹¹⁶⁷

Tabelle 17: Prozentsatz von *tenure*-Anstellungen für Vollzeithochschullehrer nach Laufbahnstufe im Durchschnitt aller amerikanischen Hochschulen im akademischen Jahr 1999/2000

Laufbahnstufe	%-satz <i>tenure</i> im Durchschnitt aller Hochschulen
<i>Full professor</i>	95,7
<i>Associate professor</i>	82,9
<i>Assistant professor</i>	13,8
<i>Instructor</i>	7,3

Quelle: NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 242, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

Allerdings ist die Zahl der *non-tenure faculty* zwischen 1975 und 1997 Angaben der AAUP zufolge im Durchschnitt aller amerikanischen Hochschulen um 88 % gestiegen, während die Zahl der *tenure-track faculty* im selben Zeitraum um rund 9 % zurückgegangen ist.¹¹⁶⁸ Einer anderen Studie zufolge wurden nur rund 40 % der Nachwuchswissenschaftler in den USA in den letzten Jahren auf einer *tenure-track* Position eingestellt, während noch ein Jahrzehnt früher etwa 75 % ihre Laufbahn mit einer *tenure-track* Position begonnen haben.¹¹⁶⁹

Befürworter dieser Entwicklung weisen darauf hin, dass die amerikanischen *entrepreneurial universities* vor dem Hintergrund sinkender Studierendenzahlen und einer verschlechterten Finanzlage ein höheres Maß an Flexibilität, auch in der Beschäftigung ihres Personals benötigen, um den Anforderungen des Marktes gerecht

¹¹⁶⁷ Hierbei können an manchen zweijährigen Institutionen mehr als die Hälfte des Lehrkörpers mit befristeten Teilzeitverträgen angestellt sein. Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 21.

¹¹⁶⁸ Vgl. BENJAMIN [Reliance], 1998, S. 26 und NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 242, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

zu werden. Zusätzlich wird davor gewarnt, dass die Vergabe von zu vielen *tenure*-Stellen die Möglichkeiten eines Berufseinstiegs für Nachwuchshochschullehrer verringern und damit auch deren Bereitschaft zum Beginn einer akademischen Karriere mindern könnte.¹¹⁷⁰

Diesen Sorgen wurde insbesondere im Jahre 1994 durch die Abschaffung einer Sonderklausel bezüglich des Age Discrimination in Employment Act von 1967 Vorschub geleistet, wonach es nun kein verbindliches Pensionierungsalter für Professoren mehr gibt, das bislang bei 70 Jahren lag. Vielmehr liegt nun die Entscheidung zum Ruhestand bei den einzelnen Professoren selbst. In den letzten Jahren gab es diesbezüglich eine wachsende Anzahl von Professoren, die noch im Alter von 70 bis 80 Jahren an ihrer Hochschule tätig waren.¹¹⁷¹ Da es teilweise unklar ist, wie lange sie weiter an der Hochschule lehren und forschen wollen, stellen sie für Hochschulen einen nicht planbaren Haushaltsposten von erheblicher Höhe dar. Auch Abfindungszahlungen haben sich in dieser Situation noch nicht als Musterlösung herausgestellt, da sie ebenfalls beträchtliche Summen erreichen können. Hintergrund der verlängerten Tätigkeit der Hochschullehrer ist, dass amerikanische Hochschulen ihren Professoren kein Ruhegehalt, sondern nur eine Mindestaltersversorgung zahlen.¹¹⁷²

Manche Hochschulen haben in der Folge numerische oder prozentuale Grenzen für die Anzahl von *tenured faculty* festgesetzt. Andere Hochschulen experimentieren inzwischen mit neuen Anstellungsformen für ihr wissenschaftliches Personal, wie der Vergabe von mehrjährigen Verträgen statt *tenure* oder dem Angebot einer attraktiven Auslandslehrertätigkeit alle vier Jahre statt *tenure*. Bei all diesen Anstellungsarten können die Professoren jedoch in der Regel zwischen den Angeboten und *tenure* auswählen. Zusätzlich hat sich an vereinzelt Hochschulen die Praxis durchgesetzt, dass alle *professors* einer Hochschule mit *tenure* periodisch alle fünf bis zehn Jahre evaluiert werden. Wenn die jeweilige Leistungserbringung durch diese *professors* nicht zufriedenstellend verläuft, kann ein Arbeitsverhältnis auf dieser Grundlage beendet werden.¹¹⁷³ Insgesamt geht die erhöhte Flexibilität zu Lasten der jüngeren

¹¹⁶⁹ Vgl. die von Enders zitierte Studie in ENDERS [Stellung], 1999, S. 218.

¹¹⁷⁰ Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 26.

¹¹⁷¹ Vgl. HALL [Education], <http://www.hklaw.com/Publications/Newsletters.asp?ID=282&Article=1606>, 2002, Stand: 14.9.2004, 18:45.

¹¹⁷² Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 139 f.

¹¹⁷³ Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 24 f.

Hochschullehrer. Hierbei wird die Erosion der klassischen akademischen Laufbahn gleichzeitig als Bedrohung für den Berufsstand insgesamt und die Leistungsfähigkeit einer Hochschule wahrgenommen.¹¹⁷⁴

Dem Argument, dass *tenure* aufgrund der Lebenszeitanstellung von teilweise nur mittelmäßigen Lehrkräften im Allgemeinen zur Senkung des wissenschaftlichen Niveaus der Hochschulen beiträgt, wird von vielen Seiten zugestimmt.¹¹⁷⁵ Gleichzeitig wird aber auch darauf verwiesen, dass an vielen Institutionen jährlich durchgeführte Evaluationen sowie besonders strenge Auswahlverfahren vor Verleihung des *tenure*-Status bestehen. Rosovsky schreibt hierzu beispielsweise: „The pressure to produce quality research in adequate quantity and to teach well is strong and comes from many directions; dismissal or non-renewal of contract is not needed as reinforcement. The notion that tenure fosters deadwood is false – especially at top rank universities.“¹¹⁷⁶

Die Diskussion um *tenure* dreht sich derzeit folglich mehr um den Aspekt der wirtschaftlichen Absicherung als um den Aspekt der akademischen Unabhängigkeit, welche die sichere Anstellung ebenfalls schützen soll. Gerade in Verbindung mit der Verabschiedung des Patriot Act von 2001 nach den Terroranschlägen einen Monat zuvor bestehen seitens der AAUP jedoch vermehrt Sorgen um die Meinungsfreiheit in Verbindung mit der akademischen Freiheit. Anzeichen zu erhöhter Vorsicht diesbezüglich sind zum Beispiel die Warnung des Präsidenten eines *community colleges* in Kalifornien an seine Lehrkräfte, aktuelle Kriegshandlungen nicht in ihren Kursen zu diskutieren.¹¹⁷⁷ Die Beschreibung eines Kurses des *English departments* an der University of California, Berkeley, der von Politik und Poetik des palästinensischen Widerstands handeln sollte, sorgte für nationalen Aufruhr und musste neu gefasst werden.¹¹⁷⁸

Der Professor Sami Al-Arian von der University of South Florida sorgte für den bekanntesten Fall von personellen Konsequenzen mit seinen parteiischen Bemerkungen über den Mittleren Osten unmittelbar nach den Anschlägen. Zunächst verklagte ihn die Universität dafür, um ihn daraufhin entlassen zu können. Der Fall wurde jedoch vom

¹¹⁷⁴ Vgl. ENDERS [Stellung], 1999, S. 219.

¹¹⁷⁵ Vgl. LEVINE [Soul], 2000, S. 7.

¹¹⁷⁶ Vgl. ROSOVSKY [University], 1990, S. 187. Er räumt aber zugleich Schwächen des *tenure*-Systems bei der Kombination der Lebenszeitanstellung mit geringen wissenschaftlichen Qualifikationen der jeweils ausgewählten Personen ein.

¹¹⁷⁷ Vgl. HANLEY [Freedom], 2003, S. 2.

¹¹⁷⁸ Vgl. POST [Intifada], 2003, S. 16.

Gericht zurückgewiesen. Al-Arian blieb vom Dienst suspendiert und wurde schließlich im Februar 2003 entlassen, als er unter Anklage stand, für den Islamischen Dschihad Gelder eingeworben zu haben.¹¹⁷⁹ Insgesamt erweisen sich jedoch Sanktionen gegen Professoren, die ihre Meinungen zu den Anschlägen und dem daraufhin folgenden Irakkrieg der USA äußern, als weniger einschränkend als allgemein erwartet.¹¹⁸⁰

Vielmehr werden die Auswirkungen des Patriot Act von 2001 im Hinblick auf die akademische Freiheit vor allem unter dem Aspekt der Einschränkungen in der Forschung spürbar. So unterliegt zum Beispiel eine steigende Anzahl von verteidigungsbezogenen Forschungsprojekten strengen Zensurauflagen durch das U.S. Department of Defense. Ausländische Wissenschaftler dürfen an Projekten nicht mehr mitarbeiten, wo mit Informationen und Materialien geforscht wird, die von der Regierung als sensibel klassifiziert wurden. Die Arbeit mit derart eingeordneten Stoffen an sich wurde durch gesetzliche Regulierungen erheblich erschwert.¹¹⁸¹ O’Neil erinnert in diesem Kontext an den Ausspruch des Cartoon-Charakters Pogo während der McCarthy Ära, der sagte: „We have met the enemy and it is us.“¹¹⁸²

Akademische Freiheit und *tenure*, zwei Themenkomplexe, die in der amerikanischen Hochschullandschaft eng mit einander verwoben sind, kommen somit zur Zeit aus unterschiedlichen Richtungen in Bedrängnis. Einerseits wird der Nutzen von *tenure* aus wirtschaftlichen Gründen zunehmend hinterfragt, andererseits schränken Bundesgesetze die akademische Freiheit vor allem im Bereich der naturwissenschaftlichen Forschung ein. Hieraus wird sich wiederum deutlich, dass die akademische Freiheit in den USA nicht staatlich geschützt ist, sondern kontinuierlich durch die Mitglieder der *scientific community* verteidigt werden muss – wie es deren wichtigstes Organ dafür, die AAUP, derzeit versucht.

6.2.6.4 Evaluation von Hochschullehrern

Im amerikanischen Hochschulwesen basiert die Karriere eines Hochschullehrers vor allem auf den von ihm erbrachten Leistungen in Lehre, Forschung und *service*. Hierbei

¹¹⁷⁹ Vgl. O’NEIL [Crisis], 2003, S. 23.

¹¹⁸⁰ Vgl. O’NEIL [Crisis], 2003, S. 22.

¹¹⁸¹ Vgl. O’NEIL [Crisis], 2003, S. 24. In diesen Kontext zählen auch die vermehrten Probleme aufgrund von verschärften Einreisebestimmungen für Studierende und Wissenschaftler aus dem Ausland seit den Ereignissen des 11. Septembers. Vgl. RAUNER [Einstein], Die Zeit vom 24.4.2003, S. 34.

¹¹⁸² O’NEIL [Crisis], 2003, S. 24.

werden Professoren nicht nur evaluiert, wenn ihre Beförderung ansteht. Vielmehr sind jährliche Evaluationen durch die Studierenden, Fachkollegen und die Verwaltung der Hochschule ein allgemeiner Bestandteil des Berufsbildes.¹¹⁸³ Sie helfen einerseits, dem potenziellen Missbrauch von akademischer Freiheit durch Professoren, beispielsweise durch unregelmäßiges Abhalten von Sprechstunden oder verspätete Herausgabe von Prüfungen, vorzubeugen, andererseits dienen sie den Professoren selbst als Rückmeldung und Unterstützung hinsichtlich ihrer Aufgabenerfüllung.

Je nach Hochschulart und ihrem *mission statement* werden die Leistungen der Professoren in Lehre, Forschung sowie *service* bei der Evaluation unterschiedlich gewichtet. *Service* umfasst hierbei sowohl Tätigkeiten für die Hochschule, beispielsweise in der Verwaltung, als auch Tätigkeiten in akademischen Vereinigungen sowie Dienste für die lokale, regionale oder nationale Gemeinschaft. An *research universities* zählen zum Beispiel vorwiegend die jeweils erbrachten Forschungsleistungen eines Professors, an *community colleges* wird mehr Wert auf die Lehre und *service* gelegt. Ebenso wie die Bedeutung der einzelnen Evaluationskriterien variieren auch die Evaluationsverfahren je nach Hochschule.

Die Evaluation von Lehrleistungen wird in der Regel nach jedem akademischen Jahr anhand von Fragebögen durchgeführt, die von den Studierenden meist anonym ausgefüllt werden. Im Allgemeinen werden jedoch Angaben zum Alter, Geschlecht und Ausbildungsprogramm der Ausfüllenden erbeten. Mit diesen Evaluationsbögen werden sowohl geschlossene als auch offene Auskünfte zur wahrgenommenen Qualität eines jeweiligen besuchten Kurses eingeholt. Studierende sollen beispielsweise dem Kurs eine Note für Verständlichkeit, Tempo, Nutzen des Lesematerials, geben, die Übereinstimmung der Kursinhalte mit der jeweiligen Kursbeschreibung bewerten, oder die Stärken und Schwächen des Kurses schriftlich selbst kommentieren. Oft werden auch explizite Fragen über eingebrachte Kursmaterialien gestellt.

Lehrevaluationen dienen als Input für die jährliche Evaluation eines Professors, aber auch zugleich als Rückmeldung für die Lehrenden, wie die Studierenden die Kursstruktur, die Qualität der Präsentation und die Aufgabenstellungen bewerten. Grundsätzlich ist damit eine Unterstützung zur Verbesserung der Lehrleistungen angestrebt. Im Hintergrund steht hier nicht zuletzt, dass die Lehrveranstaltungen in gewissen Eckpunkten möglichst den Bedürfnissen und Erwartungen der Studierenden,

¹¹⁸³ Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 26.

die schließlich für ihr Studium bezahlen, entsprechen sollten. An einigen Hochschulen werden die Evaluationen zudem gesammelt und von Studierenden zu einem Buch zusammengestellt. Dieses wird sodann zu Beginn des neuen Studienjahres an alle Studierenden ausgeteilt, um ihnen die Auswahl ihrer Kurse zu erleichtern.¹¹⁸⁴ Für Lehrende, die schlechte Bewertungen bekommen haben, ist dieses öffentliche „shaming“ eine Bloßstellung, die sie in der Folge meist zu einer besseren Lehrleistung im folgenden Jahr anregt. Umgekehrt sorgen positive Beurteilungen auf direktem Wege für eine erhöhte Motivation.¹¹⁸⁵

Neben den Lehrleistungen unterliegen auch die Forschungsleistungen der Professoren einer jährlichen Überprüfung. Bewertungskriterien sind in der Regel die Qualität und die Anzahl der Publikationen. Für deren Qualität gelten als Maßstäbe zum Beispiel das jeweilige Journal oder der jeweilige Verlag, in dem Artikel und Bücher erschienen sind. So gibt es in jedem Fachbereich eine kleine Anzahl besonders renommierter Herausgeber. Ein anderer Maßstab zur Qualitätsbeurteilung ist *peer review*, also die Kommentare, die Fachkollegen über die jeweiligen Beiträge abgeben. Auch die Höhe der eingeworbenen Drittmittel und die vergebende Stelle können als Qualitätsindikator dienen.¹¹⁸⁶ Für Forschungsbeiträge gilt wiederum ein differenzierter Umgang in ihrer Betonung hinsichtlich der Gesamtevaluation eines Professors je nach Hochschulart.

An *research universities* wird in diesem Zusammenhang besonderer Wert auf die Forschungsleistungen eines Professors gelegt. Diese gelten als wichtiges Kriterium für die Beförderung wie auch die Verleihung von Preisen, Ehrungen und Reputation, was zugleich bedeutend zu der so genannten „publish or perish“ Mentalität von amerikanischen Wissenschaftlern beigetragen hat: Produktivität in der Forschung und deren Veröffentlichung werden als *sine qua non* des universitären Forschungsbetriebes in den USA angesehen.¹¹⁸⁷ Während diese Entwicklung auf der einen Seite zur weltweiten Vorrangstellung amerikanischer Universitäten geführt hat, bringt sie auf der anderen Seite die Produktion einer hohen Anzahl von lediglich mittelmäßigen Beiträgen hervor, da sich Wissenschaftler einem ständigen Produktionsdruck ausgesetzt sehen, um sich

¹¹⁸⁴ An der Harvard University wird von den *undergraduates* beispielsweise jährlich der so genannte CUE Guide (Course Evaluation Guide) herausgegeben.

¹¹⁸⁵ Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 26.

¹¹⁸⁶ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 133.

¹¹⁸⁷ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 285 und CLARK [Inquiry], 1995, S. 137.

eine Reputation zu schaffen bzw. sie zu halten und dadurch im Wettbewerb mit Fachkollegen bestehen zu können.¹¹⁸⁸

Die jährlichen Evaluationen von Professoren an *colleges* und *universities* dienen vor allem als Grundlage für Entscheidungen über Gehaltserhöhungen, die Verleihung von Preisen und Ehrungen, die sowohl von hochschulinterner oder auch von hochschulexterner Seite verliehen werden, oder die Berufung in bestimmte Komitees. Sie leisten auch einen Beitrag hinsichtlich der *tenure*- und Beförderungsverfahren von Professoren, deren Begutachtungen jedoch in der Regel weit über die jährlichen Evaluationen hinausgehen.¹¹⁸⁹ Mit Hilfe von jährlichen Evaluationen kann somit ein von Professoren möglicherweise falsch verstandenes Konzept von akademischer Freiheit im dem Sinne, dass sie die Freiheit haben, zu tun und zu lassen, was sie wollen, in die richtigen Bahnen gelenkt werden. Gleichzeitig geht mit dem Konzept der Evaluation eine Verantwortlichkeit seitens der Evaluierenden ein, von dieser Kompetenz auch im positiven Sinne Gebrauch zu machen. Evaluationen dienen damit einerseits der Kontrolle der Tätigkeiten von Professoren, andererseits der Unterstützung und Verbesserung ihrer Leistungen sowie der Förderung ihrer Motivation.

6.2.6.5 Professorengehälter

In den USA liegt das Recht zur Bestimmung der Gehaltshöhe von Professoren grundsätzlich bei den einzelnen Hochschulen. In verschiedenen Einzelstaaten gibt es zwar Regulierungen, die die staatlichen Institutionen bei der Gehaltsgestaltung einhalten müssen, allerdings ist es den meisten staatlichen Hochschulen möglich, innerhalb gewisser Rahmenregelungen die individuellen Gehälter und sonstige finanzielle Entschädigungen eigenständig festzulegen. Private Hochschulen unterliegen solchen staatlichen Vorgaben nicht.¹¹⁹⁰ Die starke institutionelle Differenzierung im amerikanischen Hochschulwesen bedeutet damit zugleich, dass sich Hochschullehrer im Hinblick auf Einkommen, akademisches Prestige und Ausstattung zum Teil deutlich unterscheiden.

¹¹⁸⁸ Alfred Spormann, ein deutscher Nachwuchswissenschaftler in den USA an der Stanford Universität, kommentiert diesen Prozess beispielsweise folgendermaßen: „In den USA herrscht ein enormer Leistungsdruck. [...] Wenn Sie in den USA über zwei oder drei Jahre hinweg nichts produzieren, sind Sie wissenschaftlich tot. Dann nimmt man Ihnen die Forschungsräume weg und gibt sie erfolgreicherer Kollegen.“ SPORMANN / HANISCH [Standpunkt], SZ vom 22./23./24.4.2000, S. V1/1.

¹¹⁸⁹ Vgl. WEILER [Amerika], 2001, S. 7.

Grundsätzlich variiert die Gehaltshöhe eines Professors nach Trägerschaft und Art der Institution und innerhalb der Hochschulart wiederum je nach Karrierestufe, wie Tabelle 18 hinsichtlich der durchschnittlichen Gehälter von Vollzeitprofessoren je nach Kategorie zeigt. So bestehen auch innerhalb der einzelnen Kategorien je nach Hochschule wiederum Differenzen in der tatsächlichen Gehaltshöhe eines Professors. Hierbei sei vorausgeschickt, dass Arbeitsverträge von Professoren in den USA normalerweise über die neun Monate des akademischen Jahres laufen, auf welchen Zeitraum auch die folgenden Zahlen bezogen sind.

Bei der Betrachtung der Zahlen in Bezug auf die verschiedenen Karrierestufen zeigt es sich, dass es im Durchschnitt der Hochschularten einen signifikanten Gehaltsanstieg von 20-30 % zwischen *associate professors* und *full professors* gibt. Die durchschnittlichen Unterschiede zwischen *assistant professors* und *associate professors* sind hingegen mit 10-15 % hingegen nicht ganz so stark ausgeprägt. Bezüglich der Hochschularten ist zu erkennen, dass die Professorengehälter in den einzelnen Karrierestufen an den *Doctoral/Research Universities* am höchsten sind und danach kontinuierlich über die bis zu den *Associate's Colleges* abnehmen. Schließlich ist mit Blick auf die Trägerschaft der Hochschulen festzustellen, dass private Hochschulen mit Ausnahme der zweijährigen Institutionen durchgehend höhere Gehälter als staatliche Hochschulen zahlen. Die Unterschiede sind hier auf der Stufe der *assistant professors* und *associate professors* an den *Baccalaureate Colleges* und den *Master's Colleges and Universities* am geringsten sind und auf der Stufe der *full professors* an den *Doctoral/Research Universities* am höchsten.

Professoren handeln ihre Gehälter in der Regel mit der Hochschulverwaltung aus.¹¹⁹¹ An manchen Institutionen bestehen aber auch Tarife für die Bezahlung ihres Lehrpersonals, wobei das jeweilige Gehalt eines Professors dann von seiner Stellung innerhalb dieses Tarifmodells abhängt.¹¹⁹² Teilweise sind in diesen Tarifen marktorientierte Faktoren, wie die Gehaltshöhe von Berufen außerhalb der Hochschule im jeweiligen Fach bei entsprechender Qualifikation, einbezogen. Die genaue Gehaltshöhe, die hochschulischen Nebenleistungen und die Ausgestaltung der Arbeitsbedingungen sind aber auch hier noch Verhandlungssache. Wichtige Kriterien

¹¹⁹⁰ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 123.

¹¹⁹¹ Dies traf im Jahre 1989 beispielsweise auf 70 % aller Hochschullehrer zu. Vgl. DOUGLAS [Bargaining], 1990, S. 106-112.

sind hierbei folglich auch die Reputation der Ausbildungsstätte und die wahrgenommene Qualifikation des Bewerbers. Professoren sind sich daher in den USA ihres jeweiligen Marktwertes sehr wohl bewusst.¹¹⁹³

Tabelle 18: Gehalt von Vollzeit angestellten Hochschullehrern nach Laufbahnstufe, Trägerschaft und Art der Hochschule im akademischen Jahr 2001/2002

Vollzeitgehalt in \$	<i>Doctoral/ Research Universities</i>		<i>Master's Colleges and Universities</i>		<i>Baccalaureate Colleges</i>		<i>Associate's Colleges</i>	
	Staatlich	Privat	Staatlich	Privat	Staatlich	Privat	Staatlich	Privat
<i>Full Professors</i>	89 631	112 534	72 770	77 310	64 508	76 692	60 997	52 678
<i>Associate Professors</i>	63 049	73 470	57 780	59 442	52 451	54 929	48 046	46 662
<i>Assistant Professors</i>	53 392	62 149	47 476	48 501	43 789	45 368	42 755	42 228

Quelle: THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION [Almanac], 2002, S. 31.

Hintergrund der Existenz ungleicher Gehälter nach Fachrichtung ist, dass in den USA ein Wechsel zwischen einer Anstellung in der Wissenschaft und in der privaten Wirtschaft vergleichsweise einfach und auch dementsprechend üblich ist. Durch die Orientierung der Gehälter an dem jeweiligen Marktwert der Fächer in der freien Wirtschaft, zeigt sich daher das Bestreben, besonders begabte Individuen für eine Tätigkeit an der Hochschule zu gewinnen und zu halten, obwohl sie in der Privatwirtschaft weit höhere Gehälter erreichen könnten.¹¹⁹⁴

¹¹⁹² Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 22. Staatliche Besoldungsvorschriften gibt es hierbei fast nur an *community colleges*. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 123.

¹¹⁹³ In manchen Fällen kann es auch dazu kommen, dass eine Hochschule einen besonders herausragenden Wissenschaftler abwerben will und diesem daher ein höheres Gehalt anbietet als die Hochschule, an der er ist. Ein solcher Fall passierte zum Beispiel, als die New York University im Jahre 2003 den britischen Historiker Niall Ferguson von Harvard abwarb. Exzesse können hierbei allerdings zu einer Zerstörung der intrinsischen Motivation der Wissenschaftler führen. Vgl. KIRP [Professor], The New York Times vom 27.10.2003, S. A21.

¹¹⁹⁴ Vgl. ROISOVSKY [University], 1996, S. 183.

Dieser Marktmechanismus ist besonders ausgeprägt in den Disziplinen Jura, Medizin, Ingenieurwissenschaften, BWL und Informatik, wo viele Hochschulen nach qualifiziertem Personal suchen, während eine vergleichsweise geringe Anzahl solcher Personen an einer Hochschulposition interessiert ist. In diesen Fächern werden daher durchschnittlich höhere Gehälter bezahlt als in anderen Fachrichtungen.¹¹⁹⁵ Dieser Mechanismus funktioniert wiederum umgekehrt in den Fächern, wie Bildende Kunst, Erziehungswissenschaften, Fremdsprachen und Hauswirtschaft, wo die Nachfrage seitens der Hochschulen relativ gering ist, während hier viele qualifizierte Personen Stellen suchen.¹¹⁹⁶ Auch die Fachdisziplin ist damit ein einflussreicher Faktor auf die jeweilige Höhe des Gehalts eines Professors.¹¹⁹⁷

Während des Semesters haben Professoren, vor allem in den Ingenieur- und Naturwissenschaften in der Regel einen Tag frei, um so genannte *off-campus consultation* zu betreiben. Durch diese zusätzlichen Tätigkeiten kann ein Professor einerseits Nebenverdienste erhalten, andererseits nutzt dies wiederum der Hochschule, da sie mit der regionalen Wirtschaft und Industrie gekoppelt wird. Grundsätzlich sind Nebentätigkeiten außerhalb der Hochschule aber eingeschränkt und bedürfen in den meisten Fällen einer besonderen Genehmigung.¹¹⁹⁸

In Bezug auf Gehaltserhöhungen wird an amerikanischen Hochschulen oft zwischen Zuschüssen zu Lebenshaltungskosten und leistungsbezogenen Erhöhungen differenziert. In ersterem Fall erhalten dann alle Professoren der jeweiligen Hochschule eine vergleichbare prozentuale Gehaltssteigerung als Ausgleich für steigende Lebenshaltungskosten. Im Falle der Vergabe Leistungsbezüge gewinnen hingegen die Ergebnisse der jährlichen Evaluationen von Professoren an Bedeutung. Im Allgemeinen sind Leistungszuschläge an zweijährigen Hochschulen weniger üblich als an vierjährigen *colleges* und *universities*. Sie rangieren zwischen null und 15 % zusätzlichem Gehalt

¹¹⁹⁵ So verdienen Professoren im jährlichen Durchschnitt aller staatlichen und privaten vierjährigen Hochschulen im akademischen Jahr 2001/2002 in Jura \$ 103 130, in Ingenieurwissenschaften \$ 80 858 und in BWL \$ 86 976. Vgl. THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION [Almanac], 2002, S. 31 und eigene Berechnungen.

¹¹⁹⁶ Im Durchschnitt aller staatlichen und privaten vierjährigen Hochschulen im akademischen Jahr 2001/2002 erreichten Professoren in Fremdsprachen \$ 51 661 pro Jahr, in Hauswirtschaft \$ 52 089 und in Erziehungswissenschaften \$ 49 993. Vgl. THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION [Almanac], 2002, S. 31 und eigene Berechnungen.

¹¹⁹⁷ Rothfuß führt zusätzlich dazu als Einflussfaktor auf die Gehaltshöhe die Region an, in der eine Hochschule sich befindet. Diese Unterschiede sind aber hauptsächlich auf die divergierenden Lebenshaltungskosten je nach geographischer Lage zurückzuführen. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 128.

für weniger bis besonders produktive Professoren, wobei das Ausmaß dieser prozentualen zusätzlichen Leistungsspanne je nach Hochschule schwankt und im Durchschnitt bei 5-7 % liegt.¹¹⁹⁹ Die leistungsorientierten Bezüge werden damit je nach Ergebnis der jährlichen Evaluation durch das *department* vergeben, sind prozentual vom Fixgehalt eines Professors abhängig und bieten trotz ihrer teilweise vergleichsweise geringen finanziellen Bedeutung einen aussagekräftigen Indikator für einen Professor hinsichtlich seiner Leistung.

Wie bereits angemerkt, basieren die Gehälter von Hochschulprofessoren in den USA auf neunmonatigen Verträgen, die sich über die Laufzeit des akademischen Hochschuljahres erstrecken. Die restlichen drei Sommermonate finanzieren sich manche Professoren durch das Unterrichten von *summer school*. In der Regel wird aber von Professoren an vierjährigen Hochschulen erwartet, dass sie in diesem Zeitraum ihren Jahresurlaub nehmen und für Forschung nutzen. Um ihre jeweiligen Projekte durchführen zu können, müssen sie allerdings zuvor gesonderte Forschungsmittel einwerben, sei es von der Hochschule, von Stiftungen, staatlichen Einrichtungen oder der Wirtschaft.¹²⁰⁰

Die Arbeitsverträge von Professoren implizieren damit auch bei *tenure*-Anstellungen ein hohes Maß an Initiative und Eigenverantwortung. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass die Grundausstattung von Professoren an amerikanischen Hochschulen gering ist. So stellt fast keine Hochschule für jeden Professor eine Sekretärin, normal ist vielmehr eine Sekretärin für eine Gruppe von Professoren. In manchen Fällen werden Professoren studentische Hilfskräfte zur Unterstützung ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit zugewiesen. Auch die Laborausstattungen, die von der Hochschule gestellt werden, beinhalten meist nur eine Basisausstattung. Vielmehr erwarten die Institutionen, insbesondere die *research universities*, dass die Professoren die für ihre Forschungsprojekte notwendigen Drittmittel selbst eintreiben.¹²⁰¹ Korres-

¹¹⁹⁸ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 136.

¹¹⁹⁹ Tarifverträge sehen diesbezüglich meist Steigerungen für Lebenshaltungskosten, Dienstalter und Beförderungen vor. Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 23.

¹²⁰⁰ Vgl. BOWEN / SCHUSTER [Professors], 1986, S. 255 f. Bei Professoren mit zwölfmonatigen Verträgen hat hierbei meist der Auftraggeber einen Teil des Professorengehalts zu übernehmen. Die meisten Institutionen erlauben ihren Professoren in den Sommermonaten auch Tätigkeiten außerhalb der Hochschule, zum Beispiel Gutachtertätigkeiten oder Lehrveranstaltungen an anderen Institutionen, solange es zu keinen Interessenskonflikten mit den Tätigkeiten an der Hochschule kommt. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 135.

¹²⁰¹ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 136.

pondierend dazu ist in den Geldern der Auftraggeber ein Forschungs-*overhead* eingerechnet, um für die erforderliche Ausstattung zu einem großen Teil aufzukommen.

Die Gehaltshöhe der Professoren an amerikanischen Hochschulen ist damit von verschiedenen Faktoren abhängig: Laufbahnstatus, Hochschulart, Trägerschaft, Fachrichtung und individuellem Verhandlungsgeschick. Jährliche Evaluationen können bei einer positiven Beurteilung zu leistungsbezogenen Zuschüssen führen, die prozentual am Gehalt eines Professors ausgerichtet sind. In der Regel dienen sie der Anerkennung von erbrachten Leistungen eher im ideellen als im finanziellen Sinne, was jedoch ihre Motivationswirkung nicht notwendigerweise schmälert. Der eigentliche Leistungsbezug bei der Bezahlung liegt allerdings bereits in der jeweiligen Hochschule, an der man als Fakultätsmitglied angenommen wird, und kommt hier insbesondere in den Einstellungsverhandlungen zum Tragen. Grundsätzlich wird von amerikanischen Professoren ein hohes Maß an Eigeninitiative und Leistung eingefordert, und dies sowohl hinsichtlich ihrer Anstellungsbedingungen als auch hinsichtlich ihrer Forschungsbedingungen.

Zusammenfassend kann zur Anstellung von wissenschaftlichem Personal an amerikanischen Hochschulen festgestellt werden, dass sie hochgradig differenziert und flexibel ist. Es wird hier nicht nur nach *tenure-track* oder *non-tenure-track* Stellen unterschieden, sondern auch nach Vollzeit- und Halbzeitanstellungen. Zusätzlich können die Aufgaben von Hochschullehrern je nach Art der Institution und Präferenzen des jeweiligen Professors in den Arbeitsverträgen mit der Hochschulverwaltung individuell festgelegt werden und dadurch entweder mehr Betonung auf die Lehre oder auf die Forschung legen. Dies ist insbesondere aufgrund der Einbindung der Professoren in ein *department* möglich, das unter Einbezug ihrer verschiedenen Leistungsschwerpunkte für die Bereitstellung eines angemessenen Lehrangebots für die Studierenden sorgt.¹²⁰²

Im Allgemeinen besteht an allen Hochschulen mit wissenschaftlichen Laufbahnen die Unterscheidung in *assistant professors*, *associate professors* und *full professors*. Eine Beförderung geht hierbei immer mit einem ausgedehnten Evaluierungsverfahren einher, nicht zuletzt, da damit in vielen Fällen die Frage nach der Verleihung von *tenure* durch die Hochschule gekoppelt ist. Zusätzlich dazu gibt es jährliche Evaluationsverfahren, die der Leistungskontrolle wie auch der Leistungsverbesserung

¹²⁰² Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 122.

dienen. Auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse werden in der Regel prozentuale leistungsbezogene Zuschläge verteilt wie auch Preise und Ehrungen verliehen.

Je nach Karrierestufe, Hochschulart, Trägerschaft und Fachrichtung bestehen große Unterschiede in der Gehaltshöhe von Professoren. Letztere stehen hierbei im Wettbewerb untereinander um die bestmögliche Stelle, die für sie erreichbar ist, ebenso wie die Hochschulen miteinander um die besten Hochschullehrer konkurrieren. Die Gehaltshöhe ist folglich je nach Bewerberangebot innerhalb des disziplinären Marktes eines Faches variabel, zugleich aber in einigen Disziplinen, wie Jura oder BWL an den Gehältern in der privaten Wirtschaft ausgerichtet, da ein Anstellungswechsel zwischen Hochschule und Wirtschaft in den USA vergleichsweise einfach ist und die Hochschulen besonders fähige Leute anziehen und halten möchten. Die Qualität einer Hochschule ist damit stark von ihrem Mitteleinsatz bei der Bezahlung ihrer Professoren abhängig.¹²⁰³

Gleichzeitig wird von den Professoren, auch wenn sie eine *tenure*-Anstellung besitzen, erwartet, dass sie den größten Teil der Gelder für ihre Forschungsprojekte selbst einwerben und sich während der dreimonatigen Sommerpause ebenfalls selber finanzieren, sei es durch Drittmittel für Forschung oder durch die Übernahme von Lehraufgaben. Dies fordert amerikanischen Hochschullehrern somit ein erhebliches Maß an Eigeninitiative ab. Insgesamt entsprechen die Merkmale Differenzierung, Wettbewerb, Flexibilität, Leistungs- und Marktorientierung sowie Eigenverantwortung, die bei der Anstellung wissenschaftlichen Personals erkennbar sind, zugleich den wichtigsten Charakteristika, die das amerikanische Hochschulwesen prägen.

6.2.7 Rolle des Staates und die Konzeption der Bildung

Das amerikanische Hochschulwesen wird nun zusammenfassend nach den Aspekten der Rolle des Staates und der zugrunde liegenden Konzeption der Bildung betrachtet,

¹²⁰³ Vgl. GEBHARDT [Humboldt], 2001, S. 15. Mit der sinkenden Finanzausstattung an vielen Institutionen ist derzeit ein Rückgang an offenen Stellen für Nachwuchsakademiker in verschiedenen Fachrichtungen zu erkennen. Folglich besteht mehr Konkurrenz zwischen den jungen Wissenschaftlern und Hochschullehrern um die freiwerdenden Positionen in diesen Disziplinen. Hierbei ist die Tendenz ersichtlich, dass hochqualifizierte Personen auch Stellen an weniger renommierten Hochschulen annehmen und diese dadurch qualitativ aufwerten. Durch den bestehenden Angebotsüberhang an Bewerbern wird zugleich der Druck auf diese Hochschulen verringert, ihre Gehälter erhöhen zu müssen. Diese Aussagen sind einem Interview mit Professor

wobei ihr jeweiliger Einfluss auf die strukturellen Ausprägungen im amerikanischen Hochschulbereich erläutert wird. Dieser Abschnitt versteht sich damit als Querschnittsbetrachtung der Themenbereiche Hochschularten, Studienorganisation, Finanzierung, Hochschulorganisation und wissenschaftliches Personal. Er bereitet gleichzeitig den Vergleich des amerikanischen und des deutschen Hochschulwesens vor, der entlang der beiden Kategorien der Rolle des Staates und der Konzeption der Bildung in beiden Ländern verlaufen wird.

Grundsätzlich hat der Bundesstaat keinen direkten Einfluss auf das Bildungswesen, da das Thema Bildung nicht in der Constitution erwähnt wird und damit in die Zuständigkeit der Einzelstaaten fällt. Über bundesstaatliche Programme, beispielsweise zur Forschungsförderung oder zur Studienbeihilfe durch *financial aid*, kann die amerikanische Regierung aber indirekt Einfluss auf das Hochschulwesen nehmen, indem als Voraussetzung für den Empfang bundesstaatlicher Gelder die Einhaltung bestimmter Regelungen durch die Hochschulen festgelegt wird.¹²⁰⁴ Dies kommt beispielsweise in der Notwendigkeit der Akkreditierung und der Konformität mit den Gesetzen der *affirmative action* zum Ausdruck. Mit der derzeit anstehenden Verlängerung des Higher Education Act sind hierbei Tendenzen erkenntlich, dass der Bundesstaat explizit nach einer Erhöhung seines indirekten Einflusses auf das Hochschulwesen strebt, indem er mehr *accountability*, also Rechenschaftspflicht von den Hochschulen fordert und dafür zusätzliche Bedingungen hinsichtlich der Qualitätssicherung in der Ausbildung für den Erhalt der bundesstaatlichen Mittel festschreiben will.¹²⁰⁵

Die Einzelstaaten, in deren Zuständigkeitsbereich das Hochschulwesen liegt, haben Gesetze für die staatlichen Hochschulen erlassen, die diesen je nach Einzelstaat Vorgaben von unterschiedlichem Ausmaß zur Verwendung der staatlichen Zuweisungen, zur Einstellung von Personal, zur Selektivität bei der Auswahl von Studierenden oder zur Art der Hochschule an sich machen. Zusätzlich können höhere Bildungsinstitutionen

Richard CHAIT von der Harvard Graduate School of Education, Boston, am 9. November 2003 entnommen.

¹²⁰⁴ Wichtig ist hier, dass diese Programme nicht ursprünglich im Bildungsbereich angesiedelt waren, sondern in der Forschung und in der Minderheitenförderung. Vgl. KERR [Uses], 1982, S. 49.

¹²⁰⁵ Dies ist allerdings aufgrund der Schwierigkeit, aussagekräftige Kriterien zur Messbarkeit von Ausbildungsqualität zu bestimmen, ein komplexes Unterfangen. Die Hochschulen wehren sich daher vehement dagegen und verweisen auf die bislang erfolgreiche Praxis der Selbstregulierung. Vgl. dazu THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION [Issues], <http://chronicle.com/indepth/hea/>, 2004, Stand: 18.9.2004, 10:18.

von jeder Gruppe oder Organisation gegründet werden. Die privaten Hochschulen, die über ihre fachliche Spezialisierung, ihre Studienprogramme und -abschlüsse sowie die Betonung von Lehre und Forschung selbst entscheiden können, unterstehen hierbei als rechtlich selbständige Unternehmen lediglich dem Privat- und Handelsrecht.¹²⁰⁶ Es besteht kein gesetzlicher Schutz der Bezeichnungen *college* und *university* und auch keine staatliche Anerkennung von Hochschulabschlüssen.¹²⁰⁷

Insgesamt besitzen sowohl private als auch staatliche *colleges* und *universities* weitgehende Selbständigkeit in Bezug auf ihre Handlungsrechte. So können private wie auch etablierte staatliche Institutionen Professoren ohne staatliche Genehmigung einstellen. Private Hochschulen sind zudem in der Auswahl ihrer Studierenden frei, während staatliche Hochschulen hier in der Regel über ähnliche Rechte, vor allem hinsichtlich der graduierten und spezialisierten Studiengänge verfügen. Private Institutionen entscheiden außer bei zweckbestimmten Geldern selbst über die Allokation ihrer Finanzmittel. Sie erhalten in den wenigsten Fällen einzelstaatliche Mittel. Die meisten staatlichen Hochschulen sind weitgehend eigenständig in der Verwendung der Zuweisungen, die sie von den Einzelstaaten erhalten. Zudem kann der Lehrkörper einer amerikanischen Hochschule ein eigenes Curriculum festlegen, wobei private wie auch – innerhalb gewisser Grenzen – staatliche Hochschulen selbst über das Angebot an Studienprogrammen und -abschlüssen entscheiden. Der hohe Grad an institutioneller Autonomie von privaten wie auch staatlichen Hochschulen wird insbesondere dadurch ermöglicht, dass beide Arten von Institutionen über die Möglichkeit verfügen, verschiedene finanzielle Quellen zu nutzen, beispielsweise Studiengebühren, Spenden von Privatpersonen und Unternehmen oder bundesstaatliche Mittel für Forschungsförderung.¹²⁰⁸

In diesem Zusammenhang wird die notwendige Kontrolle, Koordination und Abstimmung zwischen den einzelnen Institutionen im amerikanischen Hochschulwesen weniger durch staatliche Vorgaben, als vielmehr durch Selbstregulierung der Institutionen hergestellt. Mittel dazu sind zunächst die zahlreichen Vereinigungen der einzelnen Hochschularten, wie zum Beispiel der Association of American Universities, der Association of American Colleges and Universities oder der American Association

¹²⁰⁶ Die einzige Ausnahme bildet der Einzelstaat New York, der auch für private Institutionen Hochschulgesetze erlassen hat. Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 41.

¹²⁰⁷ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 41.

¹²⁰⁸ Vgl. BOK [Learning], 1986, S. 11.

of Medical Colleges. Diese Verbände existieren nach Art der Institution wie auch nach Fachrichtung und dienen als Foren der Besprechung und Lösung gemeinsamer Probleme sowie zur Festlegung gemeinsamer Standards.

Zusätzlich hat sich ein System der Akkreditierung durch unabhängige, gemeinnützige Organisationen entwickelt. Akkreditierung von privaten wie staatlichen Hochschulen erfolgt in regelmäßigen Abständen einerseits auf regionaler Basis, wo die Hochschulen als Institutionen akkreditiert werden, andererseits auf nationaler Basis, wo professionelle Berufsverbände die fachlichen Studienprogramme von Hochschulen zertifizieren. Dadurch wird beispielsweise die Einhaltung gewisser Rahmenbedingungen der Hochschulen hinsichtlich der Qualifikationsvoraussetzungen von wissenschaftlichem Personal oder der Ausarbeitung ihrer Curricula sichergestellt. Beide Formen von Akkreditierung sind freiwillig, werden aber von den meisten Hochschulen durchgeführt, da sie eine Voraussetzung für den Erhalt bundesstaatlicher *financial aid* Gelder sind und auch für mehr Vertrauen der Studierenden wie der Wirtschaft in ihre Abschlüsse sorgen. Die Akkreditierung überprüft die Gewährleistung gewisser Minimalstandards durch die Hochschulen, dient aber auch der qualitativen Verbesserung ihrer Leistungen.¹²⁰⁹

Als drittes Instrument der Kontrolle durch Selbstregulierung dienen die Aufsichtsräte der Hochschulen, die *boards of trustees*.¹²¹⁰ Die Hochschulen werden durch die *boards* mit den Bedürfnissen und Anforderungen von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik verschränkt.¹²¹¹ Die institutionelle Autonomie der amerikanischen Hochschulen findet ihre Beschränkung damit im Wesentlichen in der Einbindung in verschiedene hochschulische und professionelle Vereinigungen, in der Teilnahme an Akkreditierungsprozessen und in der Verknüpfung mit den gesellschaftlichen Anforderungen durch die *boards*.

In den USA sind die hohe institutionelle Autonomie der Hochschulen und die weitgehend dezentralisierte Koordination und Kontrolle im Hochschulwesen zugleich mit dem Wettbewerbsgedanken verbunden. Es besteht ein hoher Wettbewerb von *colleges* und *universities* um Studierende, Professoren, Gelder, sogar um erfolgreiche Sportteams. Hierbei können Hochschulen ganz unterschiedliche Ziele verfolgen, wie zum Beispiel die Erhöhung des institutionellen Prestiges durch herausragende Forschung, das Angebot einer berufsbezogenen spezialisierten Ausbildung bei

¹²⁰⁹ Vgl. EL-KHAWAS [Accreditation], 1983, S. 54-70 und ACE [Guide], 2001, S. 6.

¹²¹⁰ Vgl. SCHMIDTLEIN [Education], 1996, S. 11.

¹²¹¹ Vgl. ENDERS [Stellung], 1999, S. 220.

selektiver Auswahl der Studierenden oder das Angebot einer akzeptablen Ausbildung, um die Schließung der Institution zu vermeiden. In der Folge haben sich *positional markets* im Hochschulbereich herausgebildet, in denen eine Vielzahl unterschiedlichster Hochschulen je nach Aufgabenstellung, Leistung und Marktsegment miteinander konkurriert, wobei sich ihre jeweilige Positionierung wie auch ihre institutionelle Ausrichtung im Laufe der Zeit mitunter wandeln kann.¹²¹²

Der Wettbewerb hat im dezentralisierten amerikanischen Hochschulwesen damit nicht nur zu einer Differenzierung und Profilbildung der Hochschulen nach Aufgabenstellung, sondern auch nach Qualität und Leistung geführt. So gibt es neben *research universitites*, die herausragende Leistungen in Forschung und Lehre erbringen, zugleich weniger starke Forschungsuniversitäten, neben allgemeinbildenden *colleges* von hoher Ausbildungsqualität ebenso *colleges* mit einem weniger hohen Ausbildungsanspruch wie auch *colleges*, die aufgrund von zu wenig Nachfrage schließen müssen. Die Qualität einer jeweiligen Institution wird in diesem Zusammenhang durch *rankings* bestimmt.

Leistung wird damit zugleich zu einem bestimmenden Merkmal im amerikanischen Hochschulwesen. Dies trifft zu für Hochschulen, die durch Verbesserungen in ihrer Aufgabenerfüllung ihre *ranking*-Position, ihr Prestige, den Wert ihrer Abschlüsse und ihre Attraktivität für Studienbewerber und Lehrkräfte erhöhen können. Es gilt ebenso für Studierende, deren Studienleistungen regelmäßig bewertet werden und in ihre Abschlussnote einfließen, die gemeinsam mit der besuchten Hochschule wiederum als eines der Kriterien bei der Bewerbung für ein *graduate* Studium oder auch beim Eintritt in den Arbeitsmarkt zählt. Gleichzeitig gilt die Leistungsorientierung im Hochschulbereich auch für Professoren, die jährlich nach ihren Ergebnissen in Lehre, Forschung und *service* evaluiert werden. Ebenso basieren die Reputation und die Fähigkeit zum Einwerben von Forschungsmitteln auf den erbrachten bzw. erwarteten Leistungen eines Professors in der Forschung.

Treibender Faktor der Leistungsorientierung ist vor allem der monetäre Aspekt. So ist ein Großteil der Finanzierungsquellen von Hochschulen leistungsabhängig: Die Einzelstaaten weisen den staatlichen Hochschulen Gelder zu, die auf der Anzahl der Studierenden und teilweise auch auf output-orientierten Kriterien basieren. Der

¹²¹² Vor allem die führenden *colleges* und *universities* weisen diesbezüglich aber eine bemerkenswerte Konstanz in ihrer Stellung auf. Vgl. BOK [Learning], 1986, S. 14.

Bundesstaat vergibt Mittel für Forschungsförderung, in denen ein *overhead* für die Grundausrüstung der Hochschulen einbezogen ist, auf der Grundlage von Wettbewerb. Die Studierenden bezahlen Studiengebühren in der Aussicht, dass sich diese Investition für sie lohnen wird. Stiftungen und Spenden kommen vornehmlich von Alumni und anderen Personen, die sich einer Institution verbunden fühlen.¹²¹³

Diese Situation macht eine Profilbildung der einzelnen Hochschulen erforderlich, um ihre jeweiligen Eigenarten zur Geltung zu bringen und dadurch den erwünschten Personenkreis anzuziehen. In diesem Zusammenhang gewinnen insbesondere starke Präsidenten an Bedeutung, die mit der Umsetzung von klaren Visionen erheblich zur Profilschärfung einer Hochschule beitragen können. Möglichkeiten der Profilbildung bestehen beispielsweise in der Entscheidung über den Selektivitätsgrad einer Institution, in der Festlegung des Angebots an Studienprogrammen und -abschlüssen oder in der Definition der Forschungsintensität.

So verfügen die Hochschulen im Rahmen ihrer institutionellen Autonomie über das Recht, ihre Bewerber selbst auszuwählen. Hierfür haben sich je nach Hochschulart und Studienprogramm unterschiedliche Auswahlkriterien etabliert, die aber in der Regel innerhalb einer jeweiligen Kategorie allgemeine Anwendung finden, wie zum Beispiel die Ergebnisse der landesweiten LSATs als eines der Kriterien für die Zulassung zum Jurastudium nach Erreichen des *bachelor*-Abschlusses. Die Möglichkeit zur Studentenauswahl unterstützt die Differenzierung und Profilbildung der Hochschulen nach Bildungsauftrag und Qualität.

Wettbewerb, Differenzierung, institutionelle Autonomie der Hochschulen und Leistungsorientierung basieren im amerikanischen Hochschulwesen nicht nur auf einem schwachen Einfluss des Staates und weitgehender Dezentralisierung, sondern auch auf einem demokratischen Bildungsverständnis, das sowohl hinsichtlich der Zulassung, die auf dem egalitären Gedanken der *equality of opportunity* basiert, als auch hinsichtlich der Studienprogramme und Fachrichtungen möglichst inklusiv ausgelegt ist. Der offene Zugang zur Hochschule ist wiederum mit dem Leistungsprinzip verbunden, wobei die weniger selektiven Hochschulen dem Prinzip der Chancengleichheit beim Zugang Rechnung tragen, während an besonders selektiven Institutionen in der Regel Spitzenleistungen erbracht werden.

¹²¹³ Vgl. BOK [Learning], 1986, S. 27.

Dem demokratischen, amerikanischen Bildungsverständnis folgend sind im Hochschulbereich zudem Fachrichtungen einbezogen, wie zum Beispiel die Ausbildung zum Krankenpfleger, die in anderen Ländern im Rahmen einer beruflichen Ausbildung angeboten werden. Seit der Gründung von *land-grant colleges* im Jahre 1862, die die Ausbildung von Landwirten und Ingenieuren zum Ziel hatten, besteht im amerikanischen Hochschulwesen eine starke Tendenz zum Einbezug von berufsorientierten Fächern und zur Praxisorientierung des Studiums – dies nicht zuletzt, um der Entstehung von Statusunterschieden nach Ausbildungsgrad vorzubeugen.

Die knapp 4 000 Hochschulen in den USA bieten den Studierenden folglich ein umfassendes und sehr variiertes Studienangebot. Je nach Institution und Studiengang wird hierbei auf verschiedene Ausbildungsziele abgehoben. An den *colleges* besteht ein starker Fokus auf ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung. Hier werden in Anlehnung an die britische Tradition sowohl die Aneignung akademischen Wissens als auch der Kontakt und die Auseinandersetzung mit anderen Studierenden im Rahmen einer durch Auswahl zusammengestellten Campus-Gemeinschaft als Bildungsziel gesehen. An fachlich spezialisierten *professional schools* und in disziplinär ausgerichteten *graduate* Studiengängen an Universitäten hingegen, die beide einen *bachelor*-Abschluss als Zugangsbedingung voraussetzen, liegt die Betonung in *master*-Studiengängen auf der Aneignung von fachlicher und beruflicher Kompetenz, in *Ph.D.*-Studiengängen auf der Qualifikation der Studierenden zu Wissenschaftlern durch die Verbindung von Lehre und Forschung im Humboldtschen Sinne.¹²¹⁴

Die einzelnen *colleges*, *graduate schools* und *universities* unterscheiden sich wiederum in ihren Eigenschaften, wie Größe, geographische Lage, akademischer Anspruch, Selektivität, fachliches und außerschulisches Angebot, sowie insbesondere in der Höhe ihrer Studiengebühren. Nicht zuletzt aufgrund des Investitionsaspektes infolge der Studiengelder wird eine gezielte Auswahl der Institution aus dem breiten Angebotsspektrum zu einer wichtigen Angelegenheit. Studienbewerber sollten sich zunächst über ihre eigenen Wünsche und Ziele, die sie mit dem Studium verbinden, klar werden. Sie benötigen zugleich zu ihrer Orientierung möglichst viele Informationen, um die Institutionen in die engere Auswahl nehmen zu können, die sie interessieren könnten und an die sie auch zugelassen werden würden. Zunächst sind hier die *rankings* von Bedeutung, daneben aber auch Hochschulbesuche, Broschüren oder Gespräche mit

¹²¹⁴ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 142.

Hochschulvertretern. Die Hochschulen betreiben hierbei ihrerseits vielfältige Marketingaktivitäten, um dem jeweiligen Kundenkreis, den sie erreichen wollen, Informationen über sie zukommen zu lassen.¹²¹⁵

Bei der Auswahl der Hochschule spielen vor allem die Aspekte der sozialen Mobilität und der Studiengebühren eine Rolle. So gilt der *college*-Besuch in den USA als Möglichkeit zur sozialen Mobilität. Dementsprechend durchlässig ist der Zugang organisiert. Viele Hochschulen führen ihre Zulassungsverfahren nach dem *need-blind* System. Zudem vergibt der Bundesstaat rückzahlungsfreie Stipendien für bedürftige Studierende. Neben dem grundsätzlich offenen Hochschulzugang und der gezielten Förderung von Minderheiten durch *affirmative action* bestehen während des Studiums vielfältige Möglichkeiten des Hochschulwechsels durch eine unkomplizierte Anerkennung von Studienleistungen im Rahmen des *credit*-Systems. Ebenso ist die Aufnahme eines Studiums nach einer Periode der Berufstätigkeit keine Seltenheit in den USA. Das amerikanische Hochschulwesen zeichnet sich somit insgesamt durch eine hohe Durchlässigkeit aus.

In Zusammenhang mit der sozialen Mobilität erlangt insbesondere der Wert eines Zertifikats eine hohe Bedeutung, da dieses die Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder auch die Zulassung zu einer guten *professional school* oder *university* erhöhen kann. Hier wird es wichtig, an welcher Hochschule man zugelassen wird, denn grundsätzlich variiert der Wert eines Studienabschlusses in den USA je nach *ranking* und Qualität der besuchten Hochschule.

Studiengebühren machen einen wichtigen Posten im Haushalt einer amerikanischen Hochschule aus¹²¹⁶ und führen zugleich zu einer starken Dienstleistungsorientierung der Hochschulen an ihren zahlenden Kunden, den Studierenden.¹²¹⁷ Die Orientierung der Hochschulen an den Bedürfnissen der Studierenden drückt sich im extra-akademischen Bereich in dem Angebot an Aktivitäten und Infrastruktur aus, im akademischen Bereich vor allem in einer guten Betreuungsrelation von Professoren zu Studierenden sowie in dem Bemühen, das Curriculum so auszurichten, dass die Studierenden den

¹²¹⁵ Davon, dass dieser Prozess nicht immer erfolgreich funktioniert, zeugt nicht zuletzt die hohe Anzahl von Studierenden, die während des Studiums die Hochschule wechseln. Vgl. LENN [Diversity], 1995, S. 35.

¹²¹⁶ So machten diese Gebühren im akademischen Jahr 1999/2000 mit durchschnittlich 18 % aller Erträge bei staatlichen und 24 % bei privaten Hochschulen eine ihrer wichtigsten Einnahmequelle aus. Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 334 und Table 335, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

größtmöglichen persönlichen wie auch berufsbezogenen Nutzen daraus ziehen können. Die Einführung von Teilzeitstudien und Abendkursen ist ebenfalls als Ausdruck der Kundennähe und der Dienstleistungsorientierung amerikanischer Hochschulen zu werten.

Zur Konzeption der Bildung im amerikanischen Hochschulwesen ist zusätzlich die Verknüpfung der Hochschulen mit Gesellschaft und Wirtschaft anzuführen, die zunächst in den *boards* ihren Ausdruck findet. Hinsichtlich der Verbindung mit Wirtschaft und Gesellschaft sind sodann die Beziehungen zwischen Hochschulen und regionalen Unternehmen sowie die starke *service*-Orientierung vieler Hochschulen in Bezug auf ihre Region anzuführen. Die enge Verbindung der Hochschulen zur Wirtschaft drückt sich auch in der Höhe der Professorengehälter aus, die je nach Fachrichtung im Wesentlichen an Gehältern für vergleichbare Qualifikationen in der freien Wirtschaft orientiert sind.

Zusammenfassend erweist sich die Rolle des Staates im amerikanischen Hochschulwesen als vergleichsweise schwach. Kontrolle, Abstimmung und Koordination der Hochschulen erfolgt in den USA vielmehr durch dezentrale Mechanismen und Vereinigungen. Gemeinsam mit dem starken Wettbewerbsdrang der Institutionen untereinander hat dies zu einer ausgeprägten interinstitutionellen wie qualitativen Differenzierung der amerikanischen Hochschulen geführt. Hinzu kommt eine starke Leistungsorientierung, die nicht zuletzt aus finanziellen Gründen resultiert und sowohl auf die einzelnen Institutionen, als auch auf die Situation von Professoren und Studierenden Auswirkungen zeitigt.

Der amerikanische Hochschulbereich ist in diesem Zusammenhang von einem sozial wie auch fachlich inklusivem Bildungsverständnis geprägt. Der offene Hochschulzugang, der mit dem Prinzip der *equality of opportunity* verbunden ist, ermöglicht einerseits Selektivität durch bestimmte Institutionen, andererseits soziale Mobilität und Durchlässigkeit durch weniger selektive Hochschulen. Nicht zuletzt aufgrund der Studiengebühren, die für die Studierenden eine hohe Investition bedeuten, hat sich an amerikanischen Hochschulen eine starke Dienstleistungsorientierung entwickelt. Zudem sind die meisten Institutionen auf vielfältige Arten und Weisen mit Wirtschaft und Gesellschaft verbunden.

¹²¹⁷ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 184 f.

Diese Verhältnisse setzen zugleich ein hohes Maß an Eigenverantwortung aller Beteiligten voraus: Der Hochschulen, die für ihr Überleben bzw. ihren Erfolg im Rahmen ihrer institutionellen Autonomie selbst verantwortlich sind, der Studierenden, die sich darum kümmern müssen, an welcher Hochschule sie studieren, der Professoren, die ihre Forschungsmittel akquirieren müssen. Trotz der Vielfalt an Hochschularten, einzelstaatlichen Regelungen, Studienangeboten, Zulassungsbedingungen, Studierendenbedürfnissen, Finanzierungsquellen, Anstellungsbedingungen von Professoren, nicht zuletzt deren tatsächlicher Umsetzung in den einzelnen Bereichen, lassen sich somit gewisse grundlegende Wertorientierungen und strukturelle Gegebenheiten im amerikanischen Hochschulwesen entlang der Kategorien Rolle des Staates und Konzeption der Bildung erkennen, die über die einzelnen Themenbereiche hinweg ausgeprägt sind.

6.3 Vorteile und Nachteile des amerikanischen Hochschulwesens

Wettbewerb und Differenzierung, Leistungs- und Dienstleistungsorientierung, hohe institutionelle Autonomie, diversifizierte Finanzierungsquellen – für den ausländischen Betrachter bedeuten diese amerikanischen Charakteristika zumeist das verheißene Land der Hochschulwesen. Denn damit werden vor allem die Vorteile der Erbringung von Spitzenleistungen in der Forschung, besten Forschungs- und Lehrbedingungen, von Effizienz und Flexibilität, alles im Rahmen der Massenausbildung, in Verbindung gebracht. Der Fokus der Betrachtung richtet sich hier aber meist auf die führenden amerikanischen Forschungsuniversitäten und wird dadurch allzu oft von den ebenso bestehenden Nachteilen im Hochschulbereich der USA abgelenkt.

Gerade in Verbindung mit der These, dass das amerikanische Hochschulwesen als Vorbild für die derzeitigen Reformen im deutschen Hochschulsystem gilt, soll daher in diesem Abschnitt ein ausgewogenes Bild der Stärken und Schwächen des amerikanischen Hochschulwesens gezeichnet werden. Dies wird insbesondere für die Implementierung der strukturellen Reformen, die am amerikanischen Vorbild ausgerichtet sind, von Bedeutung, da man im Wissen um die möglichen Nachteile diesen bereits im Vorfeld gezielt vorbeugen kann.

Zunächst werden im folgenden Abschnitt die Vor- und Nachteile des amerikanischen Hochschulwesens nach den Themenbereichen Hochschularten, Studienorganisation, Finanzierung, Hochschulorganisation und wissenschaftliches Personal gegliedert

angeführt. Vor- und Nachteile der *research universities* werden hierbei in einem eigenen Abschnitt gesondert erläutert, weil sie den deutschen Universitäten von ihrer Aufgabenstellung her am ähnlichsten sind. Anschließend wird das Hochschulwesen der USA in seiner Gesamtheit in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt, um die Vorteile und Nachteile seiner Ausgestaltung zusammenfassend zu diskutieren.¹²¹⁸

6.3.1 Hochschularten

Hinsichtlich der Hochschularten gilt der hohe Grad an Differenzierung nach Aufgabenstellung und Trägerschaft als einer der wichtigsten Vorteile des amerikanischen Hochschulwesens. Gerade im Kontext der Massenausbildung kann hierdurch den oftmals sehr verschiedenen Bedürfnissen der Studierenden durch Arbeitsteilung zwischen den Institutionen auf effiziente Weise nachgekommen werden. Während zum Beispiel hauptsächlich staatliche *community colleges* den schwächeren *high school*-Absolventen einen Hochschulbesuch ermöglichen, können zugleich an sehr selektiven privaten wie auch staatlichen *research universities* hochqualifizierte Nachwuchswissenschaftler ausgebildet und Spitzenleistungen in der Forschung erbracht werden. Hochschulen können sich hierbei durch Orientierung an den Bedürfnissen bestimmter Gruppen Nischen für sich schaffen. Voraussetzung dafür ist die weitgehende institutionelle Autonomie der Hochschulen zur Festlegung des Grades an Selektivität gepaart mit einer hohen Durchlässigkeit.¹²¹⁹

Der aufgrund des schwachen staatlichen Einflusses vorherrschende Wettbewerb zwischen den besten staatlichen und privaten Hochschulen wirkt sich hierbei oftmals zum Vorteil der institutionellen Autonomie der staatlichen Hochschulen aus. Denn die Einzelstaaten sehen sich oft dazu gezwungen, ihren Hochschulen ähnliche operative Handlungsfreiheiten wie den privaten zu ermöglichen.¹²²⁰ Das dezentrale amerikanische Hochschulwesen fördert zugleich Wettbewerb und Innovationen durch zahlreiche Anreize, die von leistungsbezogenen Zuweisungen über eine Verbesserung der *ranking*-Position zur immateriellen Erhöhung des institutionellen Prestiges reichen. Gleichzeitig

¹²¹⁸ Dazu sei vorausgeschickt, dass allein die Aufzählung von Vorteilen und Nachteilen noch keine Aussage über ihre relative Gewichtung enthält.

¹²¹⁹ Dafür ist ebenso die Abstimmung, gerade zwischen staatlichen Hochschulen, über die jeweiligen institutionellen Profile notwendig, um einen *institutional drift* in Richtung Forschungsuniversitäten der Hochschulen wie auch eine ineffiziente Verdoppelung von Studienprogrammen innerhalb eines Einzelstaates zu vermeiden. Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 236.

besteht eine eingebaute Sicherheit in einem derart dezentralisierten System gegen schwerwiegende Fehlentscheidungen, da die Effekte meist lokal bzw. regional ausfallen und damit auch weniger Kosten verursachen. Der Wettbewerb um die besten Studierenden und Professoren, um Gelder und Sportteams macht eine Profilbildung der Hochschulen notwendig und unterstützt die Ausrichtung von Hochschulen an den Bedürfnissen ihrer Zielgruppen.¹²²¹ Diese Verhältnisse werden nicht zuletzt möglich durch die hohe institutionelle Autonomie, die den Hochschulen nicht zuletzt aus ihrer diversifizierten Finanzierung erwächst und die eine hohe Flexibilität wie auch eine rasche Anpassungsfähigkeit an veränderte Bedürfnisse mit sich bringt. Tabelle 19 zeigt einen zusammenfassenden Überblick über die Vorteile und Nachteile im Bereich der Hochschularten in den USA.

Demgegenüber stehen als Nachteile im thematischen Bereich der Hochschularten die großen Qualitätsunterschiede zwischen den einzelnen Institutionen. Durch Akkreditierung wird nur für die Einhaltung gewisser Minimalstandards gesorgt, wobei dieser Prozess zudem auf freiwilliger Basis verläuft. Oftmals gibt es daher Hochschulen, die gut klingende Studienprogramme vermarkten, aber keine fundierte fachliche Grundlage bieten. Andere sind nicht akkreditiert und vergeben nur Schein-Diplome. Die vielzähligen *rankings* zur qualitativen Einordnung der verschiedenen Institutionen arbeiten hierbei in den meisten Fällen mit Kriterien, die eine absolute Messbarkeit und Vergleichbarkeit der Hochschulen in qualitativer Hinsicht vorspiegeln, die in der Realität so nicht gegeben ist.¹²²² Die Institutionen befinden sich hierbei in einem komplexen Umfeld, das von Marktkräften bestimmt wird, auf die sie nur in begrenztem Umfang Einfluss ausüben können.

¹²²⁰ Vgl. BOK [Learning], 1986, S. 15.

¹²²¹ Vgl. BOK [Learning], 1986, S. 18 f. Bok weist hierbei insbesondere auf den Aspekt hin, dass amerikanische Hochschulen dank ihrer Zielgruppenorientierung kein starkes Professorat besitzen, welches die Hochschulen zu sehr dominieren könnte. Vgl. Ebd. S. 20.

¹²²² Vgl. CASPER [Criticism], <http://collegeapps.about.com/cs/rankings/a/aa120702.htm>, 1996, Stand: 9.9.2004, 20:29.

Tabelle 19: Vorteile und Nachteile der Hochschularten in den USA

Hochschularten in den USA	
Vorteile	Nachteile
Differenzierung nach Aufgaben und nach Trägerschaft	Große Qualitätsunterschiede, Ungleichwertigkeit
Ermöglichung von Spitzenleistungen an <i>research universities</i>	Schwierigkeit der Qualitätskontrolle
Effizienz	Komplexität
Abstimmung von Angebot und Nachfrage	Unsicherheit der institutionellen Stellung in Bezug auf Finanzierung und <i>ranking</i>
Wettbewerb von staatlichen und privaten Institutionen	Gewichtung von <i>ranking</i> -Kriterien zum Teil willkürlich
Hohe institutionelle Autonomie durch Dezentralisierung und diversifizierte Finanzierung	Unberechenbares Marktumfeld
Leistungsorientierung, Leistungsanreize	Gefahr der Fokusverschiebung weg von akademischen Belangen
Hohe Innovationsfähigkeit, Schutz vor schwerwiegenden Fehlentscheidungen	Ressourcenverschwendung durch Wettbewerb
Durchlässigkeit	Einzelstaatliche Hochschul-„Systeme“ teilweise ineffizient
Flexibilität, rasches Anpassungsvermögen	
Geeignet für Massenausbildung	

Quelle: Eigene Darstellung.

Gleichzeitig ist die institutionelle Situation von privaten amerikanischen Hochschulen durch Unsicherheit geprägt, da weder ihre Existenz noch ihre Finanzierung staatlich gewährleistet ist. Auch die staatlichen Hochschulen sind mit dieser Art von Unsicherheit dahingehend konfrontiert, dass sie im Durchschnitt lediglich 35,8 % ihrer Einnahmen aus einzelstaatlichen Zuweisungen beziehen und damit auf andere Finanzierungsquellen für eine adäquate Leistungserbringung angewiesen sind.¹²²³ Hieraus erwächst zugleich die Gefahr der Fokusverschiebung amerikanischer Hochschulen von der Konzentration auf akademische Fragen hin zu Fragen der

¹²²³ NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 334 und Table 335, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

Finanzierung und außerakademischen Aktivitäten.¹²²⁴ Der Wettbewerb unter den Hochschulen kann außerdem ohne Kooperation und Koordination zu erheblicher Ressourcenverschwendung führen.¹²²⁵ Schließlich ist der Punkt anzuführen, dass einzelstaatlich administrierte Hochschul-„Systeme“ im amerikanischen Hochschulwesen entgegen ihrer ursprünglichen Bestimmung oftmals ineffizient arbeiten.¹²²⁶

6.3.2 Studienorganisation

6.3.2.1 Studienstrukturen

Betrachtet man im Rahmen des thematischen Bereichs der Studienorganisation die Vor- und Nachteile der Studienstrukturen, so fallen zunächst die Vorteile ins Auge. Im amerikanischen Hochschulwesen besteht ein differenziertes, gestuftes System der Abschlüsse. Die Studienprogramme sind strukturiert, fachlich stark diversifiziert und haben in der Regel klare zeitliche Grenzen. Mit dem *credit*-System besteht eine studienbegleitende Leistungsüberprüfung. Die landesweite Anwendung von *credits* erleichtert zugleich die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen bei einem Hochschulwechsel. Ein weiterer Vorteil ist die Differenzierung der Ausbildungsziele je nach Hochschulart und Studienprogramm. Viele der *master programs* sind zudem auf Personen mit Berufserfahrung ausgelegt, was der zunehmenden Notwendigkeit des *lifelong learning* entspricht. All diese Merkmale sind im Kontext der Massenausbildung effizient und wirken wiederum einer Abstimmung von Angebot und Nachfrage entgegen.

Die Curricula werden durch die jeweiligen *departments* festgelegt, wobei aufgrund der Einbindung der Hochschulen in Wirtschaft und Gesellschaft sowie aufgrund ihrer Dienstleistungsorientierung hinsichtlich der Studierenden ein klarer Praxisbezug der Inhalte zu erkennen ist. Es besteht die Möglichkeit für die *departments*, flexibel und innovativ auf veränderte Bedingungen hinsichtlich der Ausrichtung des Curriculum zu reagieren. Im Allgemeinen ist die Quote der Studienabbrecher gering und es herrschen gute Betreuungsrelationen von maximal 30 Studierenden pro Professor an privaten wie

¹²²⁴ Vgl. BOK [Learning], 1986, S. 28.

¹²²⁵ So tätigen Institutionen oft um des Prestiges willen unnötige Ausgaben von teilweise erheblicher Höhe. Vgl. BOK [Learning], 1986, S. 27.

auch an staatlichen Hochschulen. Hochschulen bieten eine intensive Studienbetreuung und -beratung an. Weitere Serviceleistungen werden im Rahmen als Dienstleistungen für die zahlenden Studierenden erbracht. Im Anschluss an die staatlichen Hochschulprüfungen, die nach Ausbildungsqualität und -inhalten differieren, gibt es für den Berufseintritt in bestimmte staatliche und professionelle Berufe einzelstaatliche bzw. landesweite Prüfungen, mit denen die jeweils notwendigen Kenntnisse abgeprüft und sichergestellt werden.¹²²⁷ Einen Überblick über Vorteile und Nachteile der Studienstrukturen in den USA bietet Tabelle 20.

Tabelle 20: Vorteile und Nachteile der Studienstrukturen in den USA

Studienstrukturen in den USA	
Vorteile	Nachteile
Gestufte Studienabschlüsse Strukturierte Studienprogramme <i>Credit</i> -System, studienbegleitende Leistungskontrolle Hohe Bandbreite an Studienangeboten, Fachliche Inklusivität <i>Lifelong learning</i> Effizienz durch Abstimmung von Angebot und Nachfrage und Differenzierung der Ausbildungsziele Orientierung an externen Bedürfnissen, Praxisbezug in Curricula Flexibilität, Innovationsfähigkeit Intensive Studienbetreuung und -beratung Geringe Abbruchsquoten Gute Betreuungsrelationen Berufliche und staatliche Prüfungen nach Hochschulabschluss Geeignet für Massenausbildung	Ungleichwertigkeit der Zertifikate Komplexität in Bezug auf die Auswahl Unsicherheit der Studierenden in Bezug auf die Wertigkeit ihrer Hochschulabschlüsse Betonung des Werts eines Hochschul- zertifikats statt der Inhalte Gefahr der Fokusverschiebung weg von akademischen Belangen Noteninflation Mangelnde Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen Fachlich wenig fundierte <i>bachelor</i> - Ausbildung

Quelle: Eigene Darstellung.

¹²²⁶ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 236.

¹²²⁷ Vgl. ROTHFUß [Hochschulen], 1997, S. 43.

Nachteile der amerikanischen Studienstrukturen sind die Ungleichwertigkeit der Zertifikate je nach besuchter Hochschule. Dies kann auf der einen Seite zu dem Problem hoher Komplexität, andererseits zu Unsicherheiten bei Studienbewerbern als auch bei Arbeitgebern führen. Zugleich bewirkt die unterschiedliche Bewertung von Hochschulabschlüssen eine Fixierung auf den Wert derselben, die man auch mit „M.B.A.-driven“ umschreiben kann. Sie steht im Gegensatz zur Betonung der dadurch gelernten Inhalte und Fähigkeiten. Sowohl bei Studierenden als auch an Hochschulen kann dies zu einer Fokusverschiebung weg von akademischen Belangen führen. Die Abschlussnoten haben aufgrund der Noteninflation, die von amerikanischen Elitehochschulen ausgeht, wenig Bedeutung. Die Schwierigkeit der Anerkennung von erbrachten Studienleistungen im Ausland bedingt eine geringe Quote an Studierenden, die im Ausland studieren. Schließlich ist als spezifisch amerikanischer Nachteil der Studienstrukturen die mangelnde fachliche Fundierung der amerikanischen *college*-Ausbildung anzuführen, die im *graduate* Bereich der USA durch eine Vielzahl von ausländischen *graduate students* kompensiert wird.¹²²⁸

6.3.2.2 Hochschulzulassung

Die Hochschulzulassung in den USA zeichnet sich im Allgemeinen durch ihren breiten Zugang und das Prinzip der *equality of opportunity* aus. In Verbindung mit der Handlungsfreiheit der Hochschulen zur Festlegung ihres Selektivitätsgrads und ihrer Anzahl von Studienplätzen kommt zugleich das Leistungsprinzip in der Zulassung zum Tragen. Einerseits findet durch die Studierenden im Vorfeld eine Selbstauswahl statt, andererseits an Hochschulen erfolgt die Auswahl von Studierenden nach bestimmten, durch das Profil der Institution festgelegten Kriterien. Die Zulassung kann dadurch administrativ gehandhabt werden, ohne dass Professoren ihre Zeit dafür aufwenden müssten. Die Möglichkeit der Differenzierung nach Selektivität fördert hierbei eine Abstimmung von Angebot und Nachfrage und führt im Allgemeinen zur Gewährleistung von Homogenität hinsichtlich der Voraussetzungen bei den Studierenden sowie zu einer geringen Abbruchsquote. Die Zulassung zu amerikanischen Hochschulen erweist sich somit als effizient. Als weiterer Vorteil wird durch *affirmative action* und das System

¹²²⁸ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 153.

der *need-blind admission* Durchlässigkeit ermöglicht. Soziale Mobilität wird ebenso durch die Gewährung von zweiten und dritten Chancen im Hochschulbereich gefördert.

Der Wettbewerb der Hochschulen untereinander in ihren jeweiligen *positional markets* um die besten Studierenden in Verbindung mit der Erhebung von Studiengebühren führt zugleich zu einer starken Dienstleistungsorientierung. Diese bezieht sich hierbei nicht nur auf eine gute Studienberatung und -betreuung, sondern auch auf außerschulische Serviceleistungen. Dies gründet nicht zuletzt in der Tatsache, dass amerikanische Hochschulen meist nach dem Campus-Prinzip operieren und den Studierenden während ihrer Studienzeit eine geschützte, autarke Umgebung bieten.¹²²⁹

Hinsichtlich der Nachteile der Hochschulzulassung in den USA ist zunächst aus Sicht der Studierenden anzuführen, dass sich Studienbewerber in einer verwirrenden Vielfalt von Angeboten zurechtfinden und eine für ihre Bedürfnisse angemessene Institution finden müssen. Dieser Prozess ist komplex und von erheblichen Unsicherheiten begleitet, beispielsweise, ob die Investition in das Studium im Anschluss auch den erhofften Ertrag bringen wird und sich die Orientierung an *rankings* als zielführend erweist. Wettbewerb und Auswahlprozesse durch die Hochschulen bilden auf der einen Seite eine Vorauswahl für die Wirtschaft, auf der anderen Seite bringen sie das Problem einer hohen sozialen Stratifizierung mit sich, die direkt von der Reputation der besuchten Hochschule abhängt.¹²³⁰

Affirmative action kann zugleich den negativen Effekt einer *equality of outcome* mit sich bringen, wenn die Aufnahmebedingungen für Minderheiten im Gegensatz zu den übrigen Bewerbern stark abgesenkt werden. Zudem ist bei den Voraussetzungen für die Aufnahme in eine amerikanische Hochschule der Aspekt der landesweiten SATs zu nennen, die in zunehmendem Maße als sozial benachteiligend angesehen werden. Ein weiterer wichtiger Nachteil der Hochschulzulassung in den USA ist, dass teilweise subjektive Auswahlkriterien, beispielsweise Spenden der Eltern oder auch sportliche Talente, die Aufnahme in eine Hochschule ermöglichen, für die anderweitigen Leistungen allein nicht ausgereicht hätten. Tabelle 21 zeigt die wichtigsten Vor- und Nachteile der Hochschulzulassung.

¹²²⁹ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 175.

¹²³⁰ Nach Gebhardt "reflektiert das sozioökonomische Profil der Studentenschaft in den jeweiligen Klassen der Institutionen die soziale, ethnische und regionale Struktur der amerikanischen Gesellschaft". GEBHARDT [Humboldt], 2001, S. 10. Insbesondere die *research universities* sind überwiegend Institutionen der weißen Ober- und Mittelschicht, neuerdings auch zunehmend der Amerikaner asiatischer Abkunft. Vgl. Ebd.

Tabelle 21: Vorteile und Nachteile der Hochschulzulassung in den USA

Hochschulzulassung in den USA	
Vorteile	Nachteile
Durchlässigkeit, zweite und dritte Chance	Unsicherheit der Studierenden in Bezug auf die Hochschulauswahl
Differenzierung nach Selektivitätsgrad, Profilbildung	Komplexität bei der Auswahl der Hochschule
Selbstausswahl durch Studierende	<i>Ranking</i> -Indikatoren teilweise willkürlich
Effizienz durch Abstimmung von Angebot und Nachfrage	Subjektive Auswahlkriterien
Geringe Abbruchsquote	Soziale Stratifizierung
Loyalitätsgefühl bei Studierenden	Gefahr der Fokusverschiebung seitens der Studierenden und der Hochschulen weg von akademischen Belangen
Weitgehende Homogenität der Studienvoraussetzungen	<i>Affirmative action – equality of outcome</i> , Mittelmaß
Auswahl durch Hochschulverwaltung	SATs unsozial
Vorauswahl für Wirtschaft	Ressourcenverschwendung aufgrund von Dienstleistungen
Dienstleistungsorientierung	Studium als hohe individuelle Investition, oft Verschuldung
<i>Affirmative action – equality of opportunity</i> , offener Zugang	Geringe Eigenverantwortung der Studierenden während des Studiums
<i>Need-blind admission</i>	
Ausgeprägtes Stipendiensystem, <i>financial aid</i>	

Quelle: Eigene Darstellung.

Aus der Perspektive der Hochschulen ist zusätzlich das Problem der Ressourcenverschwendung aufgrund ihrer Dienstleistungsorientierung anzuführen. Im Wettbewerb um Studierende werden oftmals hohe Summen in Infrastruktur investiert, da der visuelle Eindruck die „unsichtbaren“ akademischen Qualitäten bei der Auswahl oftmals aussticht.¹²³¹ Dies führt zugleich zur Spirale der Erhöhung von Studiengebühren. So bedeutet für viele Studierenden heute ein Studium zugleich die Aufnahme eines Darlehens, auch wenn ein dichtes Netz an staatlichen Stipendien und anderweitigen finanziellen Studienbeihilfen existiert. Die starke Dienstleistungsorientierung der

¹²³¹ Diese Aussage stammt von Professor Arthur LEVINE, Präsident des Teachers College Columbia University, New York, aus einem Interview vom 20. Oktober 2003.

Hochschulen führt hierbei zugleich zu einer relativ geringen Eigenverantwortung, die die Studierenden während ihres Studiums übernehmen müssen.¹²³²

6.3.3 Hochschulfinanzierung

Als wichtigster Vorteil der Finanzierung amerikanischer Hochschulen gilt die Diversität ihrer Finanzierungsquellen. Diese ermöglicht ihnen eine hohe institutionelle Autonomie. Der Bundesstaat fordert als Voraussetzung für den Empfang von *financial aid*-Geldern die Akkreditierung, wodurch eine Kontrolle der Minimalstandards durchgeführt wird. Die einzelstaatlichen Zuweisungen an die staatlichen Hochschulen erfolgen in der Regel nach leistungsorientierten Finanzierungsformeln. Die Zuweisungen des Bundes, die in wettbewerblichen Auswahlverfahren vergeben werden, durch die zugleich Innovation in der Forschung gefördert wird, haben zu einer Verankerung von Grundlagen- wie auch angewandter Forschung an den *research universities* geführt. Hierbei bildet nicht zuletzt der in den Forschungsgeldern vom Staat und anderen Gebern enthaltene *overhead* für die laufenden Kosten einer Hochschule einen starken Anreiz zur Einwerbung von Drittmitteln. Es bestehen damit viele Anreize zu Leistungsorientierung und zu einer effizienten Verwendung der Gelder durch die miteinander in Wettbewerb stehenden Hochschulen.

Zudem können die Hochschulen Studiengebühren erheben, Spenden von Privaten und Unternehmen annehmen und ihre Einnahmen durch Kooperation mit der Wirtschaft aufbessern. Dies führt zu einer unternehmerischen Grundhaltung der amerikanischen Hochschulen, die von hoher Eigeninitiative geprägt ist. Die Hochschulen halten mit ihren Alumni Kontakt und verfügen so über ausgedehnte Beziehungsnetze, wie auch eine Vielzahl an potenziellen und tatsächlichen Spendern. Hierbei kommt den amerikanischen Hochschulen die in den USA weit verbreitete Neigung zur Philanthropie zugute. Vor allem privaten Hochschulen sichert ihr teilweise hohes Stiftungskapital einen gewissen Handlungsspielraum. Grundsätzlich sind die Institutionen in der Verwendung ihrer Gelder weitgehend frei von Auflagen.¹²³³ Zusammen mit ihrer hohen institutionellen Autonomie ermöglicht dies ihnen Innovations-

¹²³² So bieten viele *colleges* und *universities* ihren Studierenden nahezu eine Vollversorgung mit Gesundheitsdiensten, Psychologen, Nachhilfe-Teams, nicht zu vergessen der täglichen Bereitstellung von Verpflegung. Vgl. KLEINE-BROCKHOFF [Schönheitswettbewerb], Die Zeit vom 13.5.2004, S. 41.

¹²³³ Ausnahmen bestehen bei einzelstaatlichen Geldern und zweckbezogenen Zuweisungen bzw. Spenden.

fähigkeit sowie eine rasche Anpassungsfähigkeit an veränderte Bedingungen und Bedürfnisse seitens der Studierenden, der Gesellschaft oder auch des Arbeitsmarktes. Die einzelnen Vor- und Nachteile der Finanzierung amerikanischer Hochschulen zeigt Tabelle 22.

Tabelle 22: Vorteile und Nachteile der Hochschulfinanzierung in den USA

Hochschulfinanzierung in den USA	
Vorteile	Nachteile
Diversität der Finanzierungsquellen als Sicherung der institutionellen Autonomie Leistungsbezug und Sicherung von Mindeststandards durch bundesstaatliche Zuweisungen Leistungsbezug in einzelstaatlichen Zuweisungen Verankerung von Forschung an <i>research universities</i> Förderung von Innovation Forschungs- <i>overhead</i> als Einnahme für laufende Kosten Anreize zu Leistung und Effizienz Unternehmerische Grundhaltung und Eigeninitiative Alumni-Kontakte, Philanthropie Hohes Stiftungskapital an vielen privaten Hochschulen Weitgehender Freiraum in Mittelverwendung Flexibilität, rasches Anpassungsvermögen Orientierung an externen Bedürfnissen	Unsicherheit der institutionellen Existenz Frage der Finanzierung von finanzschwachen Fächern im Rahmen der Profilbildung Gefahr der Fokusverschiebung, Kommerzialisierung Gefahr der Abhängigkeit von einer Finanzierungsquelle Schwankungen in der Höhe der bundesstaatlichen Zuweisungen für Forschung Starke Betonung von <i>college</i> -Sport

Quelle: Eigene Darstellung.

Im Allgemeinen wird die institutionelle Existenz amerikanischer Hochschulen nicht von staatlicher Seite garantiert. Diese Situation bedeutet somit die Notwendigkeit zur Profilbildung innerhalb der verfügbaren finanziellen Mittel und damit einhergehend den

Ausschluss bestimmter Fächer aus dem Angebotsspektrum. Dies trifft vor allem die finanzschwachen geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer. Im Bestreben, das institutionelle Überleben möglichst gut zu sichern, besteht allerdings die Gefahr der Fokusverschiebung und der Kommerzialisierung in Fachrichtungen, die für die Wirtschaft von Interesse sind. Hierbei bildet auch die potenzielle Abhängigkeit von einer einzigen Finanzquelle einen Nachteil der amerikanischen Hochschulfinanzierung. Ein weiteres Problem bilden diesbezüglich die hohen Schwankungen und die dadurch mangelnde Planungssicherheit in Bezug auf die bundesstaatlichen Forschungszuweisungen.¹²³⁴ Ein spezifisch amerikanisches Problem bildet in diesem Zusammenhang der *college*-Sport. So wird oft seitens der *colleges* und vierjährigen *universities* ein starker Fokus auf den Sport gelegt und im Wettbewerb um die besten Teams durchaus mit unlauteren Mitteln gekämpft.¹²³⁵

6.3.4 Hochschulorganisation

Betrachtet man die Organisationsstrukturen amerikanischer Hochschulen, so fällt als Vorteil zunächst die professionalisierte Hochschulverwaltung auf. Die Hochschulpräsidenten nehmen die institutionelle Autonomie im operativen Bereich wahr und verfügen über weitreichende Entscheidungskompetenzen. Sie beziehen ihre starke Stellung innerhalb der Hochschule daraus, dass sie durch das zugehörige *board of trustees* gewählt werden und in Kooperation mit diesem die leitenden Verwaltungsangestellten, den *provost* und die *deans*, ernennen. Die starken Leitungsstrukturen ermöglichen eine klare Profilbildung innerhalb des jeweiligen *mission statement* einer Hochschule.

Mittels der *boards*, die über die langfristige Entwicklung der Hochschule entscheiden, wird eine direkte Verbindung der Hochschulen zu Politik, Wirtschaft und Gesellschaft geschaffen. Die *boards* übernehmen hierbei die Doppelrolle als Mittler für die von außen an die Hochschulen herangetragenen Interessen und zugleich als Schutz davor. Demgegenüber bestimmen die festangestellten Professoren der Hochschule im

¹²³⁴ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 152.

¹²³⁵ Bok berichtet von Schmiergeldern und Betrügereien durch Coaches und Funktionäre. Vgl. BOK [Learning], 1986, S. 26. Einer Umfrage des Chronicle of Higher Education von 2003 zufolge stimmten 50 % der Befragten damit überein, dass *colleges* zu viel Betonung auf Sportereignisse legen, 17 % stimmten stark damit überein. Vgl. THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION [Almanac], 2003, S. 29.

Wesentlichen über die Ausgestaltung des Curriculums.¹²³⁶ Hierbei wird es den Professoren an vielen Institutionen durch die professionalisierte Hochschulverwaltung ermöglicht, sich neben der Mitsprache in akademischen Fragen auf ihre wesentlichen Aufgaben von Forschung und Lehre zu konzentrieren.¹²³⁷ Insgesamt liegen die Vorteile der Hochschulorganisation in der Ermöglichung von hoher Eigeninitiative bei der jeweiligen Institution, ihres *boards* und ihres Präsidenten, in einer raschen Anpassungsfähigkeit an veränderte Anforderungen, in hoher Innovationsfähigkeit, Flexibilität und Effizienz. Als Vorteil ist nicht zuletzt die starke Orientierung der amerikanischen Hochschulen an den Bedürfnissen ihrer Studierenden zu nennen, die wiederum aus der Wettbewerbssituation erwächst, in der sie sich befinden.¹²³⁸

Die Nachteile der amerikanischen Art der Hochschulorganisation liegen in den teilweise starken Spannungen zwischen der Hochschulverwaltung und den Professoren. Diese erwachsen nicht zuletzt aus dem ständigen Rechtfertigungsdruck seitens der *departments* für die Verwendung ihrer Gelder gegenüber der Verwaltung, die auf eine effiziente Mittelverwendung bedacht ist. Gleichzeitig werden die leitenden Verwaltungsangestellten durchgehend höher bezahlt als die Professoren. Als weitere Schwäche sind häufige Meinungsverschiedenheiten zwischen Präsidenten und *boards*, wie auch zwischen *boards* und akademischen Senaten, akademischen Senaten und den Präsidenten als Probleme der Hochschulorganisation anzuführen, da sie die Effizienz der Aufgabenerfüllung einer Hochschule vermindern können. Dieser Effekt tritt ebenfalls ein, wenn eine Hochschule einen Präsidenten hat, der weder Visionen noch Durchsetzungsvermögen besitzt.

Zur Einbindung der Hochschulen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft durch die *boards* ist schließlich als Nachteil die in den USA vorherrschende Tendenz von Hochschulen anzuführen, den von außen an sie herangetragenen Interessen zu stark entsprechen zu wollen und sich in der Folge in Dienstleistungs- und *service*-Aktivitäten zu verlieren. Dies kann möglicherweise auch nachteilige Auswirkungen auf das Curriculum mit sich bringen. Insgesamt kann somit der Fokus von der Hauptaufgabe der akademischen Lehre und Forschung verschoben werden.¹²³⁹ Die maßgeblichen

¹²³⁶ Akademische Fragen werden somit von den Mitgliedern einer Hochschule entschieden, die dafür die höchste Kompetenz besitzen. Vgl. BOK [Learning], 1986, S. 21.

¹²³⁷ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 84 ff.

¹²³⁸ Vgl. BOK [Learning], 1986, S. 19.

¹²³⁹ Vgl. BOK [Learning], 1986, S. 28.

positiven und negativen Aspekte der Hochschulorganisation sind in Tabelle 23 zusammengefasst.

Tabelle 23: Vorteile und Nachteile der Hochschulorganisation in den USA

Hochschulorganisation in den USA	
Vorteile	Nachteile
Effizienz durch professionalisierte Hochschulverwaltung Starke Stellung des Präsidenten aufgrund von Wahl durch das <i>board</i> Verbindung zu Politik, Wirtschaft und Gesellschaft durch <i>boards</i> Mitbestimmung von Professoren beim Curriculum Kaum Zeitverschwendung von Professoren für Hochschulverwaltung Flexibilität, rasches Anpassungsvermögen Hohe Innovationsfähigkeit Kundenorientierung, Abstimmung von Angebot und Nachfrage	Ineffizienzen aufgrund von Meinungsverschiedenheiten zwischen <i>boards</i> , Präsidenten und Senat Ineffizienzen infolge mangelnder persönlicher Eignung des <i>president</i> Spannungen zwischen Verwaltung und Professoren Höhere Gehälter für leitende Verwaltungsangestellte als für Professoren Rechtfertigungsdruck von <i>departments</i> gegenüber Verwaltung Fokusverschiebung infolge zu starker Orientierung an externen Bedürfnissen

Quelle: Eigene Darstellung.

6.3.5 Akademisches Hochschulpersonal

Hinsichtlich der Vorteile der strukturellen Regelungen bezüglich des akademischen Hochschulpersonals an amerikanischen Hochschulen ist zunächst auf die Möglichkeit der differenzierten Aufgabenfestlegung hinzuweisen.¹²⁴⁰ Die unterschiedliche Gewichtung der Aufgaben eines Professors in der Lehre und in der Forschung je nach seinen Präferenzen und Talenten bedeutet sowohl Effizienz in der Verwendung der Ressourcen einer Hochschule als auch Motivation für den Professor, der in seinen Stärken gefördert wird. Dies bedeutet zugleich, dass nicht jeder Professor über das gleiche Maß an akademischer Freiheit in Forschung und Lehre verfügt. So sind

¹²⁴⁰ Vgl. ROTHFUB [Hochschulen], 1997, S. 76.

Hochschullehrer, die hauptsächlich lehren, meist auf einen bestimmten Themenbereich spezialisiert und halten sich bei der Auswahl und Vermittlung ihrer Inhalte in der Regel an das jeweilige Curriculum einer Hochschule. Hingegen verfügen Forschungsprofessoren über ein hohes Maß an akademischer Freiheit und damit zugleich über ein hohes Maß an Innovationsfähigkeit. Auch die unterschiedliche Zuweisung von akademischer Freiheit je nach Aufgabengebiet führt zu einem effizienten Umgang mit den verfügbaren finanziellen und personellen Ressourcen. Diese Flexibilität wird hierbei insbesondere durch die *department*-Struktur amerikanischer Hochschulen ermöglicht.

Die Hochschullehrerlaufbahn ist klar strukturiert und bietet bereits dem *assistant professor* große Selbständigkeit in seiner Aufgabenwahrnehmung. Gleichzeitig fällt die Entscheidung für oder gegen einen Verbleib im akademischen Bereich innerhalb der Karrierestrukturen relativ früh. Die amerikanische Eigenart des *tenure-track* bietet dem Nachwuchspersonal hierbei die Aussicht auf eine Festanstellung, wenn sie innerhalb der ersten sechs Jahre als *assistant professor* in ihren Leistungen den jeweiligen Anforderungen ihrer Hochschule entsprechen. Hiermit ist bereits eine weitere Stärke der amerikanischen Anstellungsstrukturen bezüglich des akademischen Personals angesprochen: Die Durchführung von jährlichen Evaluationen über die Qualität der Aufgabenerfüllung eines Professors in Lehre und Forschung.¹²⁴¹ Die Evaluationen erfüllen in diesem Zusammenhang die Zwecke der Kontrolle, der Hilfestellung zur Leistungsverbesserung wie auch der Schaffung von externen Anreizen. Neben der Betonung der Lehre bildet die Gewährleistung einer guten Betreuung der Studierenden durch die meisten Professoren somit einen weiteren Vorteil des amerikanischen Hochschulwesens. Tabelle 24 führt die Vor- und Nachteile der Anstellungsstrukturen für akademisches Hochschulpersonal nochmals zusammenfassend auf.

Als Nachteil der amerikanischen Anstellungsstrukturen für akademisches Personal erweist sich zunächst der hohe Leistungsdruck, der auf den einzelnen Personen lastet. Dieser Druck wird durch zunehmende Jobunsicherheit noch verstärkt, da derzeit eine sinkende Anzahl von ausgeschriebenen *tenure-track* Stellen zu verzeichnen ist. Dieser Entwicklung wird nicht zuletzt durch die Auswirkungen des Age Discrimination Act Vorschub geleistet, demzufolge Hochschulen ihre alternden Professoren seit 1986 nicht mehr mit 65 Jahren in den Ruhestand schicken können. Gleichzeitig wird in diesem Zusammenhang die Sicherung der akademischen Freiheit in Frage gestellt.

¹²⁴¹ Vgl. ACE [Guide], 2001, S. 26.

Insbesondere die Forschungsfreiheit wird zudem durch bestimmte Regelungen des Patriot Act von 2001 eingeschränkt. All diese Nachteile bezüglich der akademischen Freiheit resultieren vor allem daraus, dass weder der amerikanische Bundesstaat noch die Einzelstaaten für die Gewährleistung der akademischen Freiheit im Hochschulbereich verantwortlich sind. Diese wichtige Aufgabe wird vielmehr durch den Hochschullehrerverband AAUP übernommen.¹²⁴²

Tabelle 24: Vorteile und Nachteile der Anstellungsstrukturen für akademisches Hochschulpersonal in den USA

Anstellungsstrukturen von akademischem Hochschulpersonal in den USA	
Vorteile	Nachteile
Effizienz und Flexibilität durch Differenzierung bei der Aufgabenfestlegung in Lehre und Forschung Effizienz und Flexibilität durch Differenzierung bei der Festlegung der akademischen Freiheit von Professoren Fokus auf Stärken des Professors, positive Verstärkung durch Anreize <i>Tenure-track</i> , klarer Karriereweg Frühe Eigenständigkeit des akademischen Nachwuchses Frühe Entscheidung über akademische Laufbahn Evaluationen, Leistungskontrolle und Chance zur Verbesserung	Hoher Leistungsdruck Verringerte Hochschulautonomie in Personalfragen wegen Age Discrimination Act Konstantes Ringen um Gewährleistung von akademischer Freiheit Zeitverträge und Patriot Act als Gefahr für akademische Freiheit Zu wenig <i>tenure-track</i> Stellen Niedrigere Gehälter in wirtschaftsfernen Disziplinen Neun-Monats-Verträge für Professoren

Quelle: Eigene Darstellung.

Weitere Nachteile liegen in der Bezahlung von Professoren. Aufgrund der vergleichsweise engen Verbindung von Hochschulen mit Wirtschaft und Gesellschaft werden Professoren in Fachrichtungen, die in der privaten Wirtschaft hohe Gehälter erzielen, höher bezahlt als in wirtschaftsfernen Disziplinen. Der ehemalige Präsident der Harvard University, Derek Bok, hält diese Ausprägung für nur mangelhaft

¹²⁴² Vgl. BRUBACHER / RUDY [Transition], 1976, S. 320 ff.

gerechtfertigt: „[...] the vast majority of educators would not agree that the differences in the support for these professional schools have a convincing intellectual justification.“¹²⁴³ Des Weiteren bedeuten die Neun-Monats-Verträge für amerikanische Professoren eine jährliche Einkommenslücke von drei Monaten, um deren Finanzierung sie sich eigenständig kümmern müssen.

6.3.6 *Research universities*

In diesem Abschnitt werden die Vor- und Nachteile der amerikanischen *research universities* quer über die verschiedenen Themenbereiche betrachtet. Der Grund dafür ist, dass die *research universities* am ehesten mit den deutschen Universitäten zu vergleichen sind, die als dominierende Hochschulart im deutschen Hochschulsystem seit 1998 mit der Umsetzung der umfangreichen Reformen des HRG beschäftigt sind. Der Blick auf die Stärken und Schwächen von amerikanischen Universitäten trägt insofern dazu bei, die durch die HRG-Reform erwünschten Vorteile, die amerikanische *research universities* bieten, zu klären sowie mögliche Nachteile bereits im Vorfeld zu erkennen.

Als einer der wichtigsten Vorteile des amerikanischen Hochschulwesens gilt die hohe Konzentration weltweit führender Forschungsuniversitäten mit ihren herausragenden und innovativen wissenschaftlichen Leistungen. Voraussetzung dafür ist die leistungsbezogene Investition des überwiegenden Großteils an Forschungsmitteln in die *research universities*, die in Amerika der hauptsächliche Ort der Durchführung von Grundlagenforschung wie auch von angewandter Forschung sind.¹²⁴⁴ Gleichzeitig bringt die Produktivität und Strahlkraft dieser Universitäten eine hohe Attraktivität für die besten Nachwuchswissenschaftler und Forscher aus aller Welt mit sich. Dazu tragen einerseits die guten Forschungsbedingungen bei, die an den führenden *research universities* herrschen, andererseits die Qualität der *graduate programs*, in denen Nachwuchswissenschaftler in Verbindung von Forschung und Lehre ihren *Ph.D.*-

¹²⁴³ BOK [Learning], 1986, S. 25.

¹²⁴⁴ Im akademischen Jahr 1999/2000 wurden die Universitäten beispielsweise mit insgesamt \$ 29,3 Milliarden an bundesstaatlichen Forschungsgeldern gefördert. Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 334 und Table 335, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03. Hinzu kommen Forschungsgelder von privaten Stiftungen und von Unternehmen.

Abschluss vorbereiten.¹²⁴⁵ Der hohe Wettbewerb zwischen den Universitäten fördert nicht zuletzt die wissenschaftliche Produktivität und die Motivation der Forscher.

Die exzellenten Verhältnisse im Bereich der *graduate programs* und der Forschung an den *research universities* weisen jedoch auch einige Nachteile auf. Zunächst ist die Bundesregierung ein unsteter Partner für die Universitäten hinsichtlich seines finanziellen Engagements.¹²⁴⁶ Forschungsgelder müssen daher von anderen Quellen akquiriert werden, wobei hier ein starker Wettbewerb zwischen einer Vielzahl von Forschern um einen begrenzten Betrag an Drittmitteln herrscht. Das Schreiben von Proposals nimmt in der Folge einen wachsenden Anteil der Zeit der Wissenschaftler ein, eine Tätigkeit, die Clark als „research disease“¹²⁴⁷ bezeichnet. Bok sieht diese Fokusverschiebung in den Tätigkeiten von Forschungsprofessoren ebenfalls als bedeutenden Nachteil.¹²⁴⁸

Als Beispiel für die Gefahr der Kommerzialisierung durch Fokusverschiebung bei den Universitäten ist in diesem Zusammenhang der Vertrag zwischen dem College of Natural Resources at the University of California, Berkeley, und der Pharmafirma Novartis über \$ 25 Millionen für Grundlagenforschung im Department of Plant and Microbial Biology anzuführen. Im Gegenzug für die Forschungsgelder erhielt Novartis das Recht auf mögliche Patente und Lizenzen aus den Forschungsergebnissen.¹²⁴⁹

Der starke Wettbewerb hinsichtlich der Produktion von Forschungsergebnissen kann motivierend wirken, führt aber zugleich zu einem hohen Leistungsdruck. In Zusammenhang mit der wichtigen Bedeutung, die den Forschungsleistungen eines Professors an *research universities* beigemessen wird, steht das „publish or perish“-Phänomen: Wissenschaftler sehen sich einem ständigen Produktionsdruck ausgesetzt, um sich eine Reputation zu schaffen bzw. sie zu halten und dadurch im Wettbewerb mit

¹²⁴⁵ Übereinstimmend mit einer Reihe von Bildungsexperten wertet Fallon die Verhältnisse im *graduate* Bereich der *research universities* als faktische Umsetzung der Humboldtschen Ideale der Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre, wie sie in Deutschland selbst nie stattgefunden hat. Vgl. FALLON [Freedom], 2002, S. 90.

¹²⁴⁶ Den Bundesstaat beschrieb Robert Rosenzweig, der Präsident der AAU in den 80er Jahren, in dieser Hinsicht als „a long-term, perhaps even permanent patron, who is sometimes generous, sometimes inattentive, at times quite coldly indifferent, rather flighty and changeable, given to taking action unilaterally, never to be wholly relied upon, and always to be watched carefully“. ROSENZWEIG [Education], 1988, S. 8.

¹²⁴⁷ CLARK [Inquiry], 1995, S. 153.

¹²⁴⁸ Vgl. BOK [Learning], 1986, S. 27 f.

¹²⁴⁹ Vgl. FALLON [Freedom], 2002, S. 94.

Fachkollegen bestehen zu können.¹²⁵⁰ Neben hochkarätigen Veröffentlichungen geht damit zugleich eine hohe Anzahl von lediglich mittelmäßigen Beiträgen in den USA einher.

Sodann ist infolge der fachlich wenig fundierten amerikanischen *college*-Ausbildung die starke Abhängigkeit der *research universities* von ausländischen Nachwuchswissenschaftlern zu nennen, die entscheidend zum Erfolg der amerikanischen Forschungsuniversitäten beitragen. Im Zuge der bundesstaatlich erlassenen Gesetze seit dem 11. September 2001 bestehen diesbezüglich sowohl Probleme bei der Einreise von Wissenschaftlern aus dem Ausland als auch Probleme hinsichtlich der Forschungsfreiheit in Bezug auf den Umgang mit durch den Patriot Act klassifizierten Materialien.

Innerhalb der *research universities* nutzen die *departments* ihre Möglichkeiten zum flexiblen Mittel- und Personaleinsatz und betonen vor allem die Förderung der *graduates*. Große *undergraduate* Kurse stehen dann kleinen *graduate* Kursen gegenüber, wobei die Kosten der *graduate programs* hauptsächlich durch die Studiengelder der zahlreichen *undergraduates* quersubventioniert werden.¹²⁵¹ Die *undergraduate* Ausbildung an *universities* leidet auch aufgrund der starken Forschungsorientierung von Professoren, die ihre Kurse oft von *graduate students* halten lassen. Zudem ist hinsichtlich der *graduate programs* anzuführen, dass es ebenso Programme gibt, in denen die Promoventen als bessere Hilfskräfte in einem speziellen Forschungsprojekt eingesetzt werden und nur wenig für eine zukünftige Karriere als Wissenschaftler lernen. In Tabelle 25 werden die Vorteile und Nachteile der *research universities* zusammenfassend dargestellt.

Im Allgemeinen sind die genannten Probleme der amerikanischen Forschungsuniversitäten nach Clark aber „problems of affluence and success“¹²⁵². Dennoch werden sie in ihren Implikationen für die weitere Erbringung qualitativ hochwertiger wissenschaftlicher Leistungen bereits in ihren Anfängen von den *research universities* ernst genommen. Deren ständige Versuche, die eigene Funktionsweise zu verbessern und Abhilfe für erkannte Nachteile zu schaffen, ist wiederum einer der Gründe für die international konstante Führungsposition amerikanischer Forschungsuniversitäten in den letzten Jahrzehnten.

¹²⁵⁰ Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 285 und CLARK [Inquiry], 1995, S. 137.

¹²⁵¹ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 150 und 153.

¹²⁵² CLARK [Inquiry], 1995, S. 154.

Tabelle 25: Vorteile und Nachteile der *research universities*

<i>Research universities</i>	
Vorteile	Nachteile
Erbringung von Spitzenleistungen in Forschung und Lehre	Leistungsdruck, Stress, „publish or perish“
Verankerung von Grundlagen- und angewandter Forschung an <i>research universities</i>	Abhängigkeit von ausländischen Wissenschaftlern
Wettbewerb durch leistungsbezogene Vergabe von Forschungsgeldern	Schwankungen in der Höhe der bundesstaatlichen Zuweisungen für Forschung
Hohe Innovationsfähigkeit	Hoher zeitlicher Aufwand für Drittmittelanträge
Gute Forschungsbedingungen	Teilweise mangelhafte <i>undergraduate</i> Ausbildung durch Quersubventionierung
Gute <i>graduate</i> Ausbildung	Probleme mit Forschungsfreiheit im Zuge des Patriot Act
Internationale Attraktivität	Gefahr der Fokusverschiebung durch Kommerzialisierung
Kontinuierliches Streben nach Verbesserung der Bedingungen	

Quelle: Eigene Darstellung.

6.3.7 Durchgängige Vorteile und Nachteile

Bei der themenspezifischen Betrachtung haben sich neben speziell amerikanischen Vor- und Nachteilen einige durchgängige Stärken und Schwächen gezeigt, die auf den grundsätzlichen Voraussetzungen von Wettbewerb und Differenzierung bei möglichst offenem Hochschulzugang basieren. Diese werden nun in einer abschließenden Darstellung in Tabelle 26 zusammengefasst.

Zu den wiederkehrenden Vorteilen des dezentralisierten, wettbewerblich organisierten amerikanischen Hochschulwesens gehören Differenzierung und die Erbringung von Spitzenleistungen in Forschung und Lehre. Auf vielfältige Weisen wird an den Hochschulen zudem Effizienz mit Flexibilität verbunden. Das damit einhergehende rasche Anpassungsvermögen fördert im dezentralisierten Hochschulwesen der USA zugleich Innovation. Wiederkehrend ist auch das positive Element der Leistungsorientierung und -kontrolle. Basierend auf einer hohen Durchlässigkeit und einer

starken Orientierung an externen Bedürfnissen wird gerade im Kontext der Massenausbildung eine gute Abstimmung von Angebot und Nachfrage erreicht.

Tabelle 26: Vorteile und Nachteile im amerikanischen Hochschulwesen

Das amerikanische Hochschulwesen	
Vorteile	Nachteile
Spitzenleistungen in Forschung und Lehre Effizienz Leistungsorientierung und -kontrollen Flexibilität, rasches Anpassungsvermögen Durchlässigkeit Abstimmung von Angebot und Nachfrage, Orientierung an externen Bedürfnissen Hohe Innovationsfähigkeit Differenzierung geeignet für Massenausbildung	Ungleichwertigkeit, große Qualitätsunterschiede Hoher Leistungsdruck Komplexität Unsicherheiten Gefahr der Fokusverschiebung weg von akademischen Belangen Ressourcenverschwendung Hohe individuelle Kosten des Studiums, Verschuldung

Quelle: Eigene Darstellung.

Als durchgängige Nachteile haben sich über die verschiedenen thematischen Bereiche hinweg Unsicherheit, Komplexität und Ungleichwertigkeit erwiesen. Zudem besteht die Gefahr der Fokusverschiebung, die sich einerseits durch zu starkes Engagement in hochschulfernen Belangen, andererseits in der Anwendung von subjektiven Kriterien der Leistungsbeurteilung ausdrücken kann. Der starke Wettbewerb erzeugt zudem einen hohen Leistungsdruck bei den Individuen und Ressourcenverschwendung seitens der Hochschulen. Schließlich sind als Schwäche des amerikanischen Hochschulwesens die hohen Studiengebühren anzuführen.

Das amerikanische Hochschulwesen besitzt somit neben zahlreichen Vorteilen zugleich eine Reihe von Nachteilen. Der überragende Erfolg dieses Systems gründet hierbei insbesondere darin, dass die Stärken voll zur Geltung gebracht werden können, während kontinuierlich versucht wird, die Schwächen möglichst zu minimieren.

7 Vergleich des deutschen und des amerikanischen Hochschulwesens

In diesem Abschnitt werden das deutsche und das amerikanische Hochschulwesen auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen einander gegenüber gestellt. Der Vergleich erfolgt hierbei nach den kulturellen und strukturellen Grundlagen hinsichtlich der Rolle des Staates und der Konzeption der Bildung, da diese beiden Kategorien einen maßgeblichen Einfluss auf die Ausgestaltung der beiden Hochschulwesen ausüben.¹²⁵³ Bei der vergleichenden Betrachtung der beiden Hochschulwesen fällt hinsichtlich der Rolle des Staates grundsätzlich auf, dass im deutschen Hochschulsystem ein starker staatlicher Einfluss vorherrscht, der in Form vielfältiger gesetzlicher Regelungen zu erkennen ist. Im amerikanischen Hochschulwesen besteht hingegen lediglich ein schwacher staatlicher Einfluss. Hier wird vielmehr auf die regulierende Kraft des Wettbewerbs vertraut. Hinsichtlich der Konzeption der Bildung im Hochschulbereich herrscht in Deutschland im Allgemeinen ein eher auf Wissenschaft fokussiertes, „exklusives“ Bildungsverständnis vor, in den USA ein eher praxisorientiertes, „inklusives“ Bildungsverständnis. Die damit aufgespannten Vergleichskategorien werden nun nacheinander in ihren kulturellen wie strukturellen Ausprägungen näher erläutert.

7.1 Die Rolle des Staates

Der kulturelle Hintergrund des starken staatlichen Einflusses in Deutschland liegt im gesellschaftlichen Vertrauen in den Sozial- und Wohlfahrtsstaat. So wird der Staat in Deutschland allgemein „als Makler zwischen den Interessen und als gerechter Umverteiler des Bruttosozialproduktes“¹²⁵⁴ angesehen und geachtet. Dem Vertrauen in staatliche Maßnahmen und Regelungen liegt hierbei die Angst vor den Auswüchsen der Freiheit zugrunde. Im Bildungsbereich wird das Vertrauen in den Staat zusätzlich durch die Humboldtsche Vorstellung des Kulturstaates bestärkt.¹²⁵⁵ Mit dieser Einstellung

¹²⁵³ Dem Vergleich wird die einschränkende Bemerkung vorangestellt, dass es sich hier um generalisierende Ausführungen und das Aufzeigen von allgemeinen Tendenzen handelt, zu denen immer auch Ausnahmen existieren bzw. die sich in der Realität nicht immer in ihrer idealtypischen Form wiederfinden lassen.

¹²⁵⁴ DE VIVANCO [Systeme], 2001, S. 209 f.

¹²⁵⁵ Vgl. HUMBOLDT [Organisation], 1810/1964, S. 32.

zum Staat geht zugleich eine Systemorientierung einher, die sich beispielsweise im Bildungsbereich in einer „flächendeckende[n], gleichartige[n] Versorgung durch aufeinander abgestimmte, miteinander verknüpfte, auf der Grundlage gleicher Regeln arbeitender Systemelemente“¹²⁵⁶ zeigt. Ein weiteres Merkmal des deutschen, staatlich regulierten und administrierten Systems ist die geringe Eigenverantwortung, die von den jeweiligen Akteuren übernommen werden muss.¹²⁵⁷ Zugleich hat die staatliche Gewährleistung eines Studienplatzes für jeden qualifizierten Studienbewerber in Verbindung mit der seit den 1970er Jahren bestehenden Studiengebührenfreiheit dazu geführt, dass ein Studium in Deutschland als Recht seitens der Studierenden begriffen wird.

Diese kulturellen Charakteristika der Einstellung zum Staat im deutschen Hochschulbereich finden ihre strukturelle Entsprechung zunächst in den allgemeingültigen rechtlichen Regelungen des HRG, die eine bundesweite Homogenität und Gleichwertigkeit im Hochschulbereich gewährleisten sollen. Für die Hochschulen bedeuten die zahlreichen staatlichen Vorgaben und Regulierungen eine Einschränkung der Hochschulautonomie. Die daraus resultierende hohe institutionelle Abhängigkeit drückt sich beispielsweise in weitgehender Fremdbestimmung durch den Staat in Fragen der Finanzierung, der Organisation, der Personalanstellung, der Positionierung gegenüber anderen Hochschulen oder auch der Einführung von Reformen aus.¹²⁵⁸

Damit einhergehend besteht eine starke Inputorientierung an deutschen Hochschulen, die wiederum von staatlicher Seite aus geregelt wird. Sie bezieht sich zum Beispiel auf die Vorschriften über die allgemein notwendigen Vorqualifikationen für den Zugang zur Hochschule und zu wissenschaftlichen Personalstellen im HRG. Über diese Art der ex ante Kontrolle werden gewisse personelle Voraussetzungen im deutschen Hochschulbereich sichergestellt. In der Folge wird meist auf weitere strukturelle Kontrollen verzichtet, was nicht zuletzt der Tatsache entspricht, dass eine offene Leistungs- oder Ergebnisdifferenzierung in diesem System nicht erwünscht ist.

Auch die Anstellungsstrukturen für Universitätsprofessoren basieren auf Inputorientierung. So erhält ein Nachwuchsakademiker nach der erbrachten Leistung der Habilitation und einer langjährigen wissenschaftlichen Ausbildungsphase mit seiner

¹²⁵⁶ BRINCKMANN [Freiheit], 1998, S. 89.

¹²⁵⁷ Eine Ausnahme bildet hier die Lernfreiheit in einigen universitären Studiengängen, die dem Studierenden ein hohes Maß an Eigenverantwortung und selbständiger Gestaltung des Studiums zuweist.

Berufung eine Anstellung auf Lebenszeit sowie eine staatlich garantierte Grundausrüstung für Forschung. Im Anschluss an den langwierigen und selektiven Vorauswahlprozess sind kaum noch strukturelle Leistungskontrollen vorgesehen. Der Professor nimmt stattdessen nun eine Rolle ein, auf deren aufgabengerechte Ausfüllung auf der Grundlage der Vorauswahl und der dadurch bewiesenen intrinsischen Motivation vertraut wird. In Verbindung damit findet die Aufgabenerfüllung von Professoren im Rahmen von so genannten Vermeidungssystemen statt, in denen negative Sanktionen einem möglichen Fehlverhalten vorbeugen. Eine Belohnung durch positive Sanktionen für gutes Verhalten ist hingegen im Rahmen der strukturellen Kontrollregelungen an deutschen Hochschulen nicht vorgesehen, sie findet eher informell über die Disziplin durch die Anerkennung von Kollegen statt.¹²⁵⁹

Der Hochschulzugang ist in Deutschland selektiv geregelt. Nach Bestehen des Ausleseprozesses vor dem Eintritt in den Hochschulbereich wird dann aber jedem Studienbewerber mit den notwendigen Voraussetzungen von staatlicher Seite sowohl das Recht auf einen Studienplatz als auch die Gebührenfreiheit des Studiums gewährleistet. Gleichzeitig wird nach Bestehen des Studiums die Chancengleichheit des Ergebnisses für sämtliche Studierende durch staatliche Gesetze durchgesetzt. In diesen Regulierungen zeigt sich wiederum das in Deutschland verbreitete Vertrauen in staatliche Regelungen, mit denen ein Recht auf ein Studium gewährleistet wird, die Systemorientierung sowie die geringe Eigenverantwortung der Akteure, so sie die jeweiligen Anforderungen erfüllt haben.

Im Gegensatz dazu besteht aus kultureller Perspektive in den USA traditionell ein starkes Misstrauen gegenüber dem Zentralstaat. Dieser wird als zu verhinderndes Übel betrachtet. In der Bevölkerung besteht ein weitgehender Konsens, ihn auf ein absolutes Minimum zu reduzieren.¹²⁶⁰ Dahinter steht die Angst vor den Auswüchsen der Autorität. So beschreibt zum Beispiel Huntington die Inhalte der amerikanischen Werthaltungen folgendermaßen: "Liberal, individualistic, democratic, egalitarian, and hence basically antigovernment and antiauthority in character."¹²⁶¹ Für die Regelung des

¹²⁵⁸ Vgl. GELLERT [Strukturforschung], 1984, S. 228.

¹²⁵⁹ Vgl. ENGELS [Steuerung], 2001, S. 388.

¹²⁶⁰ Vgl. DE VIVANCO [Systeme], 2001, S. 210.

¹²⁶¹ HUNTINGTON [Politics], 1981, S. 4. Bereits de Tocqueville hatte die Ideale der Freiheit, Gleichheit und Demokratie nach einem einjährigen Amerikaaufenthalt in seinem Werk „Die Demokratie in Amerika“ von 1835 als charakteristisch für die amerikanische Gesellschaft hervorgehoben. Vgl. DE TOCQUEVILLE [Amerika], 1984.

gesellschaftlichen Lebens wird in der Folge weniger in staatliche Vorgaben als vielmehr in die Kräfte des Wettbewerbs vertraut.¹²⁶² Dieses gesellschaftliche Modell basiert auf einer ausgeprägten Handlungsorientierung und setzt eine hohe Eigenverantwortung bei den einzelnen Akteuren voraus.¹²⁶³ Diese äußert sich nicht zuletzt darin, dass ein Studium in den USA eine Investition bedeutet.

Strukturell gesehen drücken sich diese kulturellen Werthaltungen im amerikanischen Hochschulwesen sowohl in einer inhaltlichen als auch in einer qualitativen Differenzierung der Institutionen aus, deren jeweilige Positionierung durch Wettbewerb ermittelt wird. Als Voraussetzung für ein selbständiges Agieren in diesem dezentralisierten, wettbewerblichen System besitzen sowohl private als auch staatliche Hochschulen in den USA eine hohe institutionelle Autonomie, die sie zugleich als Wert begreifen und entsprechend gegenüber staatlichen Eingriffen verteidigen.¹²⁶⁴ Im Rahmen ihrer selbstbestimmten Aufgabenwahrnehmung werden Regelungen im Hochschulbereich vornehmlich durch konkrete Vorgaben der einzelnen Hochschulen wie auch von Vereinigungen im Hochschulbereich, zum Beispiel von Akkreditierungsorganisationen oder Verbänden bestimmter Hochschularten, wie der Association of American Colleges and Universities, festgelegt.

Dem wettbewerblichen Prinzip entsprechend besteht in den USA eine starke Outputorientierung, die in zahlreichen strukturellen Regelungen zur Ergebnis- und Leistungskontrolle ihren Niederschlag findet. Es wird in Leistung vertraut, die regelmäßig kontrolliert wird, beispielsweise hinsichtlich der Professoren durch jährliche Evaluationen. Ebenso gibt es für die Studierenden studienbegleitende Leistungskontrollen, die Hochschulen selbst werden kontinuierlich durch *rankings* in ihrer Leistung beurteilt. Der Hochschulzugang ist in den USA offen gestaltet, bringt aber weder ein Recht auf einen Studienplatz noch die Zulassung zu einer bestimmten Hochschule mit sich. Diese Entscheidungen fallen vielmehr im Zuge von Wettbewerb

¹²⁶² Bok schreibt zum Beispiel über das tief verankerte Vertrauen der amerikanischen Gesellschaft in Wettbewerb von „an abiding faith in competition“. BOK [Learning], 1986, S. 10.

¹²⁶³ Eine Ausnahme hierzu bildet die starke Dienstleistungsorientierung der amerikanischen Hochschulen, in deren Folge die Studierenden während des Studiums nur eine vergleichsweise geringe Eigenverantwortung übernehmen müssen.

¹²⁶⁴ Vgl. GELLERT [Strukturforschung], 1984, S. 228. Ein Beispiel dafür ist der derzeitige Versuch der Festlegung von Qualitätsstandards durch die Bundesregierung, denen die Hochschulen für den Erhalt von *financial aid*-Geldern entsprechen sollen. Private wie staatliche Hochschulen wehren sich dagegen unter Verweis auf die bislang gut funktionierende Selbstregulierung.

zwischen den Studienbewerbern und von Auswahlprozessen durch die Hochschulen. Die wichtigsten Aspekte dieser vergleichenden Betrachtung zeigt Tabelle 27.

Tabelle 27: Vergleich des deutschen und des amerikanischen Hochschulwesens nach der Rolle des Staates

	Deutschland	USA
Rolle des Staates	Starker staatlicher Einfluss, Regulierung durch Staat	Schwacher staatlicher Einfluss, Regulierung durch Wettbewerb
<i>Kultur</i>	<i>Vertrauen in Sozialstaat</i> <i>Vertrauen in staatliche Regelungen</i> <i>Systemorientierung</i> <i>Geringe Eigenverantwortung</i> <i>Studium als staatlich garantiertes Recht</i>	<i>Misstrauen gegenüber Zentralstaat</i> <i>Vertrauen in Kräfte des Wettbewerbs</i> <i>Handlungsorientierung</i> <i>Hohe Eigenverantwortung</i> <i>Studium als persönliche Investition</i>
<i>Struktur</i>	Homogenität und Gleichwertigkeit durch rechtliche Regelungen Allgemeingültige Regelungen durch Staat Institutionelle Abhängigkeit, Fremdbestimmung Inputorientierung Vertrauen in Rolle, Vermeidungssysteme Selektiver Zugang, Chancengleichheit des Ergebnisses	Inhaltliche und qualitative Differenzierung durch Wettbewerb Konkrete Regelungen durch Hochschulen und Vereinigungen Institutionelle Autonomie, Selbstbestimmung Outputorientierung Vertrauen in Leistung, Anreizsysteme Offener Zugang, 'equality of opportunity'

Quelle: Eigene Darstellung.

7.2 Die Konzeption der Bildung

In Deutschland bezieht sich die dominierende Konzeption der Bildung im Hochschulbereich auf die Universitäten, die zugleich den größten Anteil der

Studierenden ausbilden. Sie ist aus kultureller Sicht stark wissenschaftlich und ideell ausgerichtet und basiert hauptsächlich auf neuhumanistischem Gedankengut, das auf die damaligen, kleinen, elitären Universitäten ausgerichtet war. In der Folge besteht ein Dualismus zwischen Persönlichkeitsentwicklung durch Beschäftigung mit Wissenschaft und Berufsqualifizierung. Faktisch wird heute zwar eine überwiegend kognitiv ausgerichtete, wissenschaftliche Ausbildung an Universitäten vermittelt, die in der Regel der Berufsqualifizierung dient, das Humboldtsche Ideal und die wertende Unterscheidung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung haben jedoch ein erstaunliches Beharrungsvermögen im gesellschaftlichen Gedankengut gezeigt. Sie kommt heute beispielsweise weiterhin in der geringeren Wertschätzung der anwendungsbezogenen Fachhochschulen gegenüber den wissenschaftlichen Universitäten zum Tragen.

Dieses exklusive, ausschließende Bildungsverständnis zeigt sich strukturell in der traditionellen Abschirmung der Universitäten gegenüber gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Einflüssen, durch die bei strikter inhaltlicher Zurückhaltung durch den Staat die Wissenschaftsautonomie gesichert werden soll.¹²⁶⁵ Mit der Betonung der Wissenschaft geht zugleich eine hohe Produktorientierung im deutschen Studium einher. Hier wird im Allgemeinen die Beschäftigung mit Wissenschaft an sich als Ziel gesehen. Dieser werden in der Folge sowohl der anschließende praktische Nutzwert als auch der eigentliche Lern- und Wissensvermittlungsprozess untergeordnet. Dies bringt zugleich eine ausgeprägte Hol-Schuld der Studierenden im Universitätsstudium mit sich, die nicht zuletzt auf der ideellen Grundlage der Lernfreiheit basiert.

Während die Universitäten in ihren Strukturen stark von dieser Bildungskonzeption beeinflusst sind, sind die Fachhochschulen mit ihrem traditionellen Praxisbezug insofern davon berührt, als ihre berufsorientierte Ausbildung oftmals gegenüber der wissenschaftlichen, universitären Ausbildung geringer eingeschätzt wird. Ansonsten gilt für die Fachhochschulen vielmehr ein praxisorientiertes Bildungsverständnis, das auf den Einbezug wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Bedürfnisse in ihrer Aufgabenerfüllung ausgerichtet ist und den Lehr- und Lernprozess, nicht zuletzt durch strukturierte Studiengänge, betont.

In den USA ist hinsichtlich der vorherrschenden Bildungskonzeption eine ausgeprägte Praxisorientierung in der Ausbildung zu erkennen. Diese bezieht sich auf die jeweilige Zielsetzung des Studiums, sei es Berufsbefähigung im *undergraduate* Studi-

¹²⁶⁵ Vgl. HABERMAS [Idee], 1988, S. 149 f.

um, Berufsqualifizierung an *professional schools* oder Wissenschaftsqualifizierung in darauf ausgelegten *Ph.D.* Studiengängen. Grundsätzlich wird die Verbindung von Persönlichkeitsentwicklung und Berufsbefähigung, vor allem während des *college*-Studiums betont.

In struktureller Hinsicht äußert sich dieses inklusive Bildungsverständnis in der Verbindung der Hochschulen mit Wirtschaft und Gesellschaft, beispielsweise durch die Besetzung der *boards of trustees*, die starke *service*-Orientierung amerikanischer Hochschulen oder die teilweise enge Zusammenarbeit mit Unternehmen in Forschung und Entwicklung. Für die Hochschulen in den USA geht damit zugleich eine starke Dienstleistungsorientierung einher, die auf eine Entsprechung der an sie herangetragenen externen Anforderungen ausgelegt ist. Diese kommt in Bezug auf die Studierenden in einer Bring-Schuld der Hochschulen zum Ausdruck, die sich nicht nur auf akademische Belange, wie strukturierte Studiengänge, gute Lehre und gute Studienbetreuung, bezieht, sondern auch auf die Bereitstellung anderer Serviceleistungen im Rahmen des Campus-Lebens, wie zum Beispiel Gesundheitsdienste, Infrastruktur für Freizeitaktivitäten oder auch Jobvermittlungsbüros. Tabelle 28 fasst die wichtigsten Aspekte der Bildungskonzeptionen in Deutschland und in den USA zusammen.

Tabelle 28: Vergleich des deutschen und des amerikanischen Hochschulwesens nach der Konzeption der Bildung

	Deutschland	USA
Konzeption der Bildung	Exklusives Bildungsverständnis	Inklusives Bildungsverständnis
<i>Kultur</i>	<i>Wissenschaftsorientierung Dualismus von Persönlichkeitsentwicklung und Berufsbefähigung</i>	<i>Praxisorientierung Verbindung von Persönlichkeitsentwicklung und Berufsbefähigung</i>
Struktur	Abschirmung der Universitäten gegenüber Wirtschaft und Gesellschaft Produktorientierung, Hol-Schuld der Studierenden	Verbindung der Hochschulen mit Wirtschaft und Gesellschaft Dienstleistungsorientierung, Bring-Schuld der Hochschulen

Quelle: Eigene Darstellung.

7.3 *Vorteile und Nachteile*

Die idealtypisch aufgespannten Vergleichskategorien weisen hierbei jeweils spezifische Vorteile und Nachteile auf. Welche der Stärken zur Geltung gebracht werden können und welche Schwächen sich besonders ausprägen, liegt vor allem an der Umsetzung der einzelnen Elemente. Wie es sich in der Betrachtung des deutschen und des amerikanischen Hochschulwesens nach den verschiedenen thematischen Bereichen gezeigt hat, werden im deutschen Hochschulsystem derzeit vor allem dessen Nachteile gelebt, in den USA hingegen treten die Vorteile gegenüber den ebenfalls bestehenden Nachteilen stärker hervor.

Im Hinblick auf die eingangs aufgestellte These der Orientierung der deutschen Hochschulreformen am amerikanischen Vorbild bietet es sich in diesem Zusammenhang an, die in den vorhergehenden Ausführungen erkannten, durchgängigen Vorteile und Nachteile der beiden Hochschulwesen einander vergleichend gegenüber zu stellen. Dadurch kann beurteilt werden, ob die Vorteile des amerikanischen Hochschulwesens tatsächlich den Nachteilen des deutschen Hochschulsystems entsprechen. Sie werden in Tabelle 29 zusammenfassend dargestellt.

Der starke staatliche Einfluss und die staatlichen Regulierungen im deutschen Hochschulsystem bieten über die verschiedenen angesprochenen Themenbereiche hinweg grundsätzlich die Vorteile der Sicherheit und Versorgung, der Einfachheit und der Gleichwertigkeit. Diese Charakteristika treffen sowohl für die Hochschulen als auch für ihre Mitglieder, Professoren und Studierende, zu. Die Stärken der dominanten deutschen Bildungskonzeption liegen vor allem in ihrer Fokussierung auf die Wissenschaft und in einer hauptsächlich wissenschaftsorientierten Mittelverwendung.

Die Nachteile der staatlichen Administrierung im Hochschulbereich sind die Produktion von Mittelmaß durch Homogenität, Ressourcenverschwendung, Inflexibilität, Rigidität und Undurchlässigkeit des Hochschulsystems. Die staatlichen Regulierungen stellen zudem ein Innovationshemmnis dar. Aufgrund der Inputorientierung bestehen kaum strukturelle Leistungskontrollen, was zu einem geringen Leistungsdruck führt, in dessen Folge das Engagement für die jeweilige Sache leiden kann. Die staatliche Finanzierung des Hochschulsystems bedeutet hohe Kosten für die Gesellschaft. Die dominante Bildungskonzeption bringt eine geringe Abstimmung von Angebot und Nachfrage mit sich und erweist sich als ungeeignet für den Kontext der Massenausbildung.

Tabelle 29: Vergleich der Vorteile und Nachteile der Rolle des Staates und der Konzeption der Bildung im deutschen und im amerikanischen Hochschulwesen

	Deutschland	USA
Rolle des Staates	Starker staatlicher Einfluss, Regulierung durch Staat	Schwacher staatlicher Einfluss, Regulierung durch Wettbewerb
Vorteile	Gleichwertigkeit Sicherheit, Versorgung Einfachheit	Spitzenleistungen durch Differenzierung Effizienz Flexibilität, rasches Anpassungsvermögen Durchlässigkeit Förderung von Innovation Motivation durch Anreize
Nachteile	Mittelmaß durch Homogenität Ressourcenverschwendung Inflexibilität, Rigidität Undurchlässigkeit Innovationshemmnis Geringer Leistungsdruck, Sache leidet Hohe Kosten für Gesellschaft	Ungleichwertigkeit Unsicherheit Komplexität Hoher Leistungsdruck, Individuum leidet Hohe Kosten für Individuum
Konzeption der Bildung	Exklusives Bildungsverständnis	Inklusives Bildungsverständnis
Vorteile	Fokus auf Wissenschaft Wissenschaftsorientierte Mittelverwendung	Hohe Abstimmung von Angebot und Nachfrage Geeignet für Massenausbildung
Nachteile	Geringe Abstimmung von Angebot und Nachfrage Ungeeignet für Massenausbildung	Gefahr der Fokusverschiebung Ressourcenverschwendung durch Dienstleistungsorientierung

Quelle: Eigene Darstellung.

Demgegenüber liegen in den USA die Vorteile des schwachen staatlichen Einflusses und der Regulierung durch Wettbewerb in der Ermöglichung von Spitzenleistungen durch Differenzierung, in Effizienz, Flexibilität, raschem Anpassungsvermögen und Durchlässigkeit. Die hohe institutionelle Autonomie fördert hierbei Innovation. Strukturelle Leistungskontrollen können in Verbindung mit Anreizen im wettbewerblichen Umfeld motivierend wirken. Das amerikanische Bildungsverständnis bringt den Vorteil einer hohen Abstimmung von Angebot und Nachfrage mit sich und erweist sich als geeignet für den Kontext der Massenausbildung.

Nachteile des schwachen staatlichen Einflusses und der wettbewerblichen Regulierung bestehen über die verschiedenen Themenbereich hinweg in Unsicherheit, Komplexität und Ungleichwertigkeit. Die starke Betonung auf Leistung bringt als Schwäche einen hohen Leistungsdruck mit sich, unter dem das Individuum leiden kann. Die Einstellung, dass das Studium eine Investition ist, hat schließlich den Nachteil von hohen Kosten für das Individuum. Die Schwächen des inklusiven amerikanischen Bildungsverständnisses liegen in der Gefahr der Fokusverschiebung weg von akademischen Belangen sowie in der Ressourcenverschwendung infolge ihrer Dienstleistungsorientierung.

Bei der Betrachtung der Vorteile und Nachteile der beiden Hochschulwesen zeigt es sich, dass im deutschen Hochschulsystem derzeit die Schwächen überwiegen, während die Stärken infolge jahrelanger staatlicher Unterfinanzierung und Überfüllung der Hochschulen nicht zur Entfaltung kommen. Dementsprechend gering ist auch die aktuelle internationale Attraktivität der deutschen Hochschule für die besten Studierenden, Nachwuchswissenschaftler und Forscher weltweit. Den jeweils angeführten Nachteilen im deutschen Hochschulsystem entsprechen in diesem Zusammenhang die Vorteile des amerikanischen Hochschulwesens nahezu vollständig. Vor allem die amerikanischen Spitzenuniversitäten haben eine hohe internationale Anziehungskraft. Zusätzlich können sich die Hochschulen in den USA im Allgemeinen ihren Aufgaben entsprechend angemessen finanzieren.

Die Betrachtung der Vorteile und Nachteile der beiden Hochschulwesen weist damit bereits im Vorfeld der Analyse der deutschen Hochschulreformen auf gewichtige Gründe für den Vorbildcharakter des amerikanischen Hochschulwesens hin. Die Vorbildfunktion amerikanischer Hochschulen für die deutschen Reformen basiert hierbei maßgeblich auf der Ausschöpfung der Vorteile, die der kulturelle und strukturelle Kontext in den USA ihnen bietet.

Bei der vergleichenden Betrachtung der Nachteile fällt auf, dass in beiden Hochschulwesen nicht nur die Frage der effizienten Mittelverwendung, sondern auch die Frage nach der Finanzierung der Hochschulen grundlegende Probleme aufwerfen. Infolge der verschiedenen kulturellen Hintergründe haben sich allerdings jeweils unterschiedlich gelagerte Problemstellungen herausgebildet. Während die Ressourcenverschwendung in Deutschland hauptsächlich aus der staatlichen Vorabentscheidung über deren Verwendung resultiert, erwächst dieses Problem in den USA aus dem Wettbewerb der Hochschulen untereinander, der sich auch auf wissenschaftsferne Bereiche bezieht und sich daher oft in Investitionen für Freizeit-Infrastruktur oder für andere nicht-akademische Zwecke äußert.¹²⁶⁶ Die Regelung der Finanzierung der Hochschulen bringt in Deutschland hohe Kosten für die Gesellschaft, in den USA hohe Kosten für das Individuum. Auch die Frage nach Leistungskontrollen, die sowohl die Bedürfnisse des Individuums als auch die der Sache angemessen berücksichtigen, bildet eine Herausforderung für beide Hochschulwesen.

Zusammenfassend hat der Vergleich des deutschen und des amerikanischen Hochschulwesens eine Reihe von idealtypischen Unterschieden in Kultur und Struktur hinsichtlich der Rolle des Staates und der Konzeption der Bildung offenbart. Dementsprechend stehen sich auch die meisten Vorteile und Nachteile der beiden Hochschulwesen komplementär gegenüber. Dies kann somit bereits im Vorfeld der Analyse als starker Hinweis auf die Vorbildfunktion des amerikanischen Hochschulwesens für die Reformen im deutschen Hochschulsystem seit 1998 gewertet werden.

¹²⁶⁶ Ressourcenverschwendung findet jedoch ebenso im Rahmen von einzelstaatlich administrierten Hochschul-, „Systemen“ statt, die hier meist in hochschulpolitischen *pork barrel politics* gründet. Vgl. LUCAS [Education], 1994, S. 236.

8 Analyse der Hochschulreformen in Deutschland seit 1998

Die nun folgende Analyse der Reformen im deutschen Hochschulbereich seit 1998 verläuft innerhalb der bislang verwendeten Themenbereiche nach dem folgenden Schema: Zunächst wird das jeweilige Reformelement im Kontext des HRG vorgestellt und auf seine Orientierung am amerikanischen Vorbild hin untersucht. Dies geschieht nach den beiden Kriterien der strukturellen Ausgestaltung und den damit erwünschten Vorteilen. Sodann wird die Reform in ihrer rechtlichen Umsetzung durch die einzelnen Landeshochschulgesetze überprüft.¹²⁶⁷ Hierauf folgt eine Beschreibung von Beispielen der faktischen Implementierung, deren Ziel es ist, erste Entwicklungstendenzen hinsichtlich der jeweiligen Reform und ihren erkennbaren Auswirkungen im deutschen Hochschulsystem aufzuzeigen.

In der daran anschließenden Analyse der Reformelemente zu ihren Möglichkeiten und Grenzen wird nicht nur darauf geachtet, welche Vorteile das neu eingeführte strukturelle Element dem deutschen System einbringen kann, sondern auch welche Nachteile es im kulturellen Kontext der USA aufweist. Unter Berücksichtigung der kulturellen Gegebenheiten in Deutschland werden daraufhin die möglichen Stärken und Schwächen sowie die Chancen und Risiken der Veränderung diskutiert.

Der vorausgegangene Vergleich des deutschen und des amerikanischen Hochschulwesens in Bezug auf die Rolle des Staates und die Konzeption der Bildung sowie ihre jeweiligen Vorteile und Nachteile bietet in diesem Zusammenhang den Rahmen für die Gegenüberstellung der aktuellen Schwächen im deutschen System mit den erhofften Vorteilen durch die strukturellen Reformen, die am Vorbild des amerikanischen Hochschulwesens ausgerichtet sind. Gleichzeitig dient der Vergleich als Verständnishilfe für den mit dem Reformprozess im deutschen Hochschulbereich einhergehenden Kulturwandel.

Denn mit strukturellen Reformen gehen immer zugleich kulturelle Veränderungen einher, wobei die beiden Prozesse nicht notwendigerweise parallel zueinander verlaufen. Vielmehr ist der Normalfall eine Asynchronität von kulturellem und strukturellem Wandel. Hierbei erzeugen veränderte Strukturen bei unveränderter Kultur

¹²⁶⁷ Diese Überprüfung basiert hauptsächlich auf der Veröffentlichung „Qualität durch Wettbewerb und Autonomie“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Es sei hierzu vorab angemerkt, dass dieser Vergleich ausschließlich den hochschulgesetzlichen Ordnungsrahmen einschließt, nicht die

in der Regel Orientierungslosigkeit, während unveränderte Strukturen bei bereits veränderten kulturellen Rahmenbedingungen zu Frust führen.¹²⁶⁸ Hinsichtlich des Implementierungsprozesses der Reformen im deutschen Hochschulbereich kann somit anhand des Vergleichs der strukturellen und kulturellen Gegebenheiten in Deutschland und den USA zusätzlich aufgezeigt werden, in welche Richtung sich die kulturellen Wertorientierungen hinsichtlich der Rolle des Staates und der Konzeption der Bildung im Zuge des strukturellen Wandels in Deutschland verschieben bzw. bereits verschoben haben.

8.1 Hochschularten

Im thematischen Bereich der Hochschularten sind hinsichtlich der Reformen im deutschen Hochschulsystem sowohl die durch Deregulierung des HRG von 1998 ermöglichten neuen Rechtsformen von Hochschulen als auch die Exzellenzinitiative der Bundesregierung vom Jahre 2004 zur Förderung von Eliteuniversitäten anzuführen. Mit diesen Maßnahmen wird eine verstärkte Differenzierung nach Trägerschaft, nach Lehrgegenstand sowie nach Qualität im Hochschulbereich ermöglicht. Im folgenden Abschnitt werden diese Reformen nacheinander auf ihre Orientierung am amerikanischen Vorbild, in ihren Vorteilen und Nachteilen sowie in ihrer faktischen Implementierung betrachtet.

8.1.1 Neue Rechtsformen für Hochschulen

Gemäß § 58 (1) HRG der Vierten Novelle von 1998 können Hochschulen auch in anderer Rechtsform als der bisherigen „Körperschaft des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtung“ errichtet werden.¹²⁶⁹ Damit wird den Ländern die Möglichkeit eröffnet, in ihren Landeshochschulgesetzen eine Differenzierung in der Trägerschaft von Hochschulen vorzusehen, beispielsweise in Form von Stiftungen oder

hochschulpolitische Praxis, da diese sich als schwer ermittelbar und objektiv feststellbar erweist sowie laufenden Veränderungen unterliegt. Vgl. STIFTERVERBAND [Qualität], 2002.

¹²⁶⁸ Diese Aussagen sind einem Interview mit Susanne ZANINELLI, M.A., Geschäftsführerin von Culture Contact, Interkulturelle Trainings München und New York, am 4. Juni 2004 entnommen.

¹²⁶⁹ Diese Regelung ist konform mit dem Hochschulurteil des Bundesverfassungsgerichts von 1973, demzufolge die Garantie der Wissenschaftsfreiheit durch den Staat nicht eine bestimmte Organisationsform der Hochschulen vorschreibt. Vgl. ENTSCHEIDUNGEN DES BUNDESVERFASSUNGSGERICHTS (BVerfGE 35, 79), 1973, S. 79.

in Form von privatrechtlichen Gesellschaften. Eine Veränderung der bisherigen Rechtsform von Hochschulen bedeutet zugleich die Möglichkeit für erhöhte institutionelle Autonomie hinsichtlich Vermögensfähigkeit und Personalhoheit. In diesem Sinne war es das erklärte Ziel des BMBF hinsichtlich dieser Deregulierung, den Grundstein für ein von institutioneller „Autonomie und Wettbewerb um die besten Lösungen geprägtes, international konkurrenzfähiges Hochschulsystem“¹²⁷⁰ zu legen.

Für den Beweis der These, dass die Reformen im deutschen Hochschulbereich seit 1998 am amerikanischen Vorbild ausgerichtet sind, ist nun ein struktureller Vergleich mit den in den USA herrschenden Verhältnissen hinsichtlich der Trägerschaft und den institutionellen Rahmenbedingungen von Hochschulen sowie ein Blick auf die dadurch bestehenden Vorteile erforderlich.¹²⁷¹ Hierbei erweist es sich, dass im wettbewerblich organisierten amerikanischen Hochschulwesen sowohl eine starke Differenzierung nach Trägerschaft, als auch nach Lehrgegenstand und nach Qualität der Institutionen in Kombination mit einer hohen institutionellen Autonomie an staatlichen wie auch an privaten Hochschulen herrscht. Die besonderen Stärken dieser Ausgestaltung des Hochschulwesens sind die Ermöglichung von Spitzenleistungen in Forschung und Lehre, Effizienz in der hochschulischen Aufgabenerfüllung im Kontext der Massenausbildung, Innovationsfähigkeit, Flexibilität und der Wettbewerb von staatlichen und privaten Institutionen. Aufgrund der hohen Komplementarität zwischen den strukturellen Gegebenheiten in den USA und den daraus resultierenden Vorteilen mit dem Inhalt und den Zielen der betrachteten HRG-Novelle kann von einer Anlehnung der Reform am amerikanischen Hochschulwesen ausgegangen werden.

Wie wurde dieses Reformelement nun von den Ländern in ihren Hochschulgesetzen verankert und welche faktische Umsetzung hat es erfahren? Ein Vergleich der Landeshochschulgesetze in einer Veröffentlichung des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft vom August 2002¹²⁷² zeigt, dass bislang nur vier der 16 Länder neue Rechtsformen in ihren Hochschulgesetzen explizit zulassen. Es handelt sich hierbei um Hessen, Baden-Württemberg, Hamburg und Niedersachsen. In Hessen wird

¹²⁷⁰ BMBF [HRG], 1999, S. 11.

¹²⁷¹ Vgl. dazu ausführlich den Gliederungspunkt 6.2.2 dieser Arbeit.

¹²⁷² Vgl. STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT [Qualität], 2002. Einschränkend wird hierzu angemerkt, dass mehrere Bundesländer, darunter zum Beispiel Bayern und Baden-Württemberg, zur Zeit neue Landeshochschulgesetze vorbereiten, um innerhalb des vorgeschriebenen Zeitraums von drei Jahren die fünfte und sechste Novelle des HRG umzusetzen. Dies weist zugleich auf den Prozesscharakter der Umsetzung der Reformen im deutschen Hochschulwesen hin.

der Landesregierung ausdrücklich die Ermächtigung zur Errichtung von Hochschulen in öffentlich-rechtlicher oder privatrechtlicher Form erteilt¹²⁷³, in Baden-Württemberg sind Hochschulen staatliche Einrichtungen des öffentlichen Rechts, sie können aber auch in anderen Rechtsformen als der staatlichen errichtet werden¹²⁷⁴, in Hamburg ist die Überführung von Hochschulen in andere Rechtsformen per Gesetz möglich¹²⁷⁵ und in Niedersachsen können Hochschulen durch Verordnung der Landesregierung auf eigenen Antrag in die Trägerschaft einer rechtsfähigen Stiftung öffentlichen Rechts überführt werden.¹²⁷⁶ In den übrigen Bundesländern, und damit in der überwiegenden Mehrheit, sind die Hochschulen weiterhin als staatlich finanzierte und beaufsichtigte Einrichtungen und Körperschaften des öffentlichen Rechts festgelegt.

Der neue rechtliche Status beeinflusst das Verhältnis der jeweiligen Hochschulen zu Finanzierung, Anstellung von wissenschaftlichem Personal wie auch zu ihren internen Organisationsstrukturen. In aller Regel wird den Institutionen hierbei in jedem dieser Bereiche eine erhöhte Autonomie zugestanden. In Bezug auf Beispiele für die Umsetzung dieser Reform wird im Folgenden auf die neu eingeführten Stiftungshochschulen in Niedersachsen sowie auf die Gründung von privaten Hochschulen eingegangen.

8.1.1.1 Stiftungshochschulen in Niedersachsen

Zum 1. Januar 2003 haben fünf niedersächsische Hochschulen – die Universitäten Göttingen, Hildesheim und Lüneburg, die Tierärztliche Hochschule Hannover und die Fachhochschule Osnabrück – von dem durch das NHG ermöglichte Stiftungsmodell Gebrauch gemacht. Voraussetzung dafür war eine Zwei-Drittel-Mehrheit im jeweiligen Hochschulsenat für dieses Modell. Anschließend hat das niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur sie per Verordnung in die Trägerschaft öffentlich-

¹²⁷³ Vgl. HESSISCHES HOCHSCHULGESETZ (HHG) vom 31. Juli 2000, § 1.

¹²⁷⁴ Vgl. UNIVERSITÄTSGESETZ (UG) vom 1. Februar 2000, § 5 und § 128, FACHHOCHSCHULGESETZ (FHG) vom 1. Februar 2000, § 5, GESETZ ÜBER DIE PÄDAGOGISCHEN FACHHOCHSCHULEN (PHG) vom 1. Februar 2000, § 5, KUNSTHOCHSCHULGESETZ (KHG) vom 1. Februar 2000, § 5. Die bisher vier getrennten Hochschulgesetze werden derzeit zu einem einzigen deregulierten Landeshochschulgesetz zusammengefasst.

¹²⁷⁵ Vgl. HAMBURGISCHES HOCHSCHULGESETZ (HmbHG) vom 27. Mai 2003, § 2.

¹²⁷⁶ Vgl. NIEDERSÄCHSISCHES HOCHSCHULGESETZ (NHG) vom 24. Juni 2002, § 55 bis § 63. Die niedersächsische Regelung bietet insbesondere den Vorteil des Schutzes gegen uneingeschränkte staatliche Fachaufsicht.

rechtlicher Stiftungen überführt.¹²⁷⁷ Mit dieser Umstellung ist die von einer Stiftung getragene Hochschule nicht mehr wie bisher eine nachgeordnete Behörde des Wissenschaftsministeriums, sondern eine rechtlich eigenständige Institution.

Zwischen die Hochschulen, deren Status als „Körperschaft öffentlichen Rechts mit dem Recht der Selbstverwaltung“ im Zuge des Übergangs in die Trägerschaft einer Stiftung unberührt bleibt, und den letztverantwortlichen Staat tritt als Neuerung eine öffentlich-rechtliche Stiftung als Trägerin.¹²⁷⁸ Durch die rechtliche Verselbständigung der Trägerschaft wird den Hochschulen größere Eigenverantwortung gegenüber dem Staat eingeräumt, während gleichzeitig der Dualismus zwischen rechtlicher Trägerschaft und Selbstverwaltungskörperschaft im akademischen Bereich erhalten bleibt: Die Stiftung als Trägerorganisation und die akademische Körperschaft stehen sich gleichsam als Betreiber und Benutzer gegenüber.¹²⁷⁹

Dem NHG zufolge wird der Stiftung als Grundstockvermögen das Eigentum an den Liegenschaften, die die Hochschule zu ihrem Betrieb nutzt, übertragen.¹²⁸⁰ Zugleich ist damit die Auflage verbunden, die Liegenschaften als Stiftungsvermögen zu erhalten und zu vermehren.¹²⁸¹ Zusätzlich kann das Grundstockvermögen durch Zustiftungen des Landes oder Dritter sowie durch Drittmittel erhöht werden, die in den Stiftungshaushalt fließen und nicht zu einer Verringerung der jährlichen Finanzbeihilfen des Landes führen.¹²⁸²

Unabhängig von den Zuwendungen durch Dritte erhält die Stiftung für den laufenden Betrieb und für Investitionen vom Staat gesetzlich geregelte Finanzhilfen.¹²⁸³ Die Höhe der laufenden staatlichen Finanzhilfe ergibt sich aus Ziel- und Leistungsvereinbarungen,

¹²⁷⁷ Mit der Verordnung wurde zugleich für die jeweilige Hochschule die entsprechende Stiftung errichtet und deren erste Stiftungssatzung erlassen. Der Staat behält hierbei die Rechtsaufsicht über die Stiftung. Vgl. MÜLLER-BROMLEY [Stiftungsrat], 2004, S. 13. Die Stiftungshochschulen müssen weiterhin den Anforderungen von § 70 HRG sowie von § 64 NHG genügen, welche die Voraussetzungen für die staatliche Anerkennung nicht-staatlicher Hochschulen festlegen.

¹²⁷⁸ Vgl. § 15 Satz 1 NHG. Träger der Stiftung ist das Land Niedersachsen. Vgl. MÜLLER-BROMLEY [Stiftungsrat], 2004, S. 15.

¹²⁷⁹ Vgl. MIELENHAUSEN [Hochschulautonomie], 2003, S. 4.

¹²⁸⁰ Vgl. § 55 Abs. 1 Satz 4 NHG, § 56 Abs. 1 Satz 1 NHG.

¹²⁸¹ Vgl. § 56 Abs. 2 NHG. Umschichtungen des Grundstockvermögens sind hierbei nach den Regeln ordentlicher Wirtschaftsführung zulässig.

¹²⁸² So stellt sich zumindest die heutige Gesetzeslage dar. Vgl. § 56 Abs. 1 Satz 2 NHG. Das laufende Budget der Stiftung wird damit nicht aus den Zinseinnahmen des Stiftungskapital bestritten.

¹²⁸³ Mit ihrer Einrichtung erwirbt die Stiftung darauf einen einklagbaren Anspruch. Dies sind eigene, vom Landshaushalt getrennte Mittel, die vom Land nach derselben Formel wie bei Hochschulen in staatlicher Trägerschaft bereitgestellt werden. Nicht verbrauchte Teile der Finanzhilfe dürfen in die Rücklagen eingestellt werden. Vgl. § 56 Abs. 3 Satz 1 Nr. 1 und Satz 2 NHG.

die Hochschule und Stiftung mit dem Ministerium abschließen.¹²⁸⁴ Hierbei ist der Wirtschaftsplan als „Stiftungshaushalt“ dem Zugriff des Finanzministers entzogen. Mit Ausnahme der Vorschriften über die Aufnahme von Krediten, die Besetzung von Planstellen und die Pflicht zur Ausschreibung gilt die Landeshaushaltsordnung nicht mehr.¹²⁸⁵ Diese Regelungen bilden somit den Abschied von der ministeriellen Feinsteuerung, während weiterhin die staatliche Gewährleistungspflicht besteht.

Die Stiftung wird Dienstherrin der Beamten und Arbeitgeber der Angestellten der Hochschule. Im Rahmen der beamtenrechtlichen Regelungen und des Bundes-Angestelltentarifvertrages trifft die Stiftung alle Personalentscheidungen.¹²⁸⁶ So kann die Berufung der Professorinnen und Professoren vom Fachministerium auf die Stiftung übertragen werden. Von dieser Möglichkeit hat das Wissenschaftsministerium durch Erlass vom 4. März 2003 Gebrauch gemacht.¹²⁸⁷ Zudem übt die Stiftung durch den Stiftungsrat die Rechtsaufsicht über die Hochschule aus¹²⁸⁸ und genehmigt die Ordnungen der Hochschule, soweit diese genehmigungsbedürftig sind.

Die Organe der Stiftung sind der Stiftungsrat und das Präsidium der Hochschule.¹²⁸⁹ Mit dem überwiegend aus externen Mitgliedern besetzten Stiftungsrat wurde für Hochschulen in Trägerschaft einer Stiftung ein neues Organ geschaffen, das externen Sachverstand für die Wissenschaft nutzbar machen und zugleich den Abbau des staatlichen Einflusses durch eine „gesellschaftliche Legitimation“ kompensieren soll.¹²⁹⁰ Während der Stiftungsrat die Hochschule berät, die Tätigkeit des Präsidiums als dessen Dienstvorgesetzter überwacht und über grundsätzliche Angelegenheiten entscheidet, führt das Präsidium als Doppelorgan sowohl der Hochschule als auch der Stiftung das operative Geschäft der Stiftung.¹²⁹¹ Hochschule und Stiftung sind folglich durch das Präsidium personell eng miteinander verzahnt.

¹²⁸⁴ § 1 Abs. 2 NHG und § 60 Abs. 1 Satz 2 NHG.

¹²⁸⁵ Vgl. § 57 Abs. 1 und Abs. 6 Satz 1 NHG.

¹²⁸⁶ Vgl. § 58 Abs. 1 Satz 1 und Abs. 4 NHG.

¹²⁸⁷ Dies hängt nach § 58 Abs. 2 Satz 4 NHG von der Zustimmung durch das Wissenschaftsministerium ab, die in Niedersachsen im Schreiben des Niedersächsischen Wissenschaftsministers vom 4. März 2003 gegeben wurde. Vgl. MÜLLER-BROMLEY [Stiftungsrat], 2004, S. 14.

¹²⁸⁸ Vgl. § 55 Abs. 4 NHG und § 60 Abs. 2 Nr. 7 und Abs. 3 NHG.

¹²⁸⁹ Vgl. § 59 Abs. 1 NHG. Zur Art der Besetzung des Stiftungsrates vgl. § 60 Abs. 1 NHG.

¹²⁹⁰ Vgl. MIELENHAUSEN [Hochschulautonomie], 2003, S. 7.

¹²⁹¹ Vgl. § 60 Abs. 2 NHG und § 61 Abs. 1 NHG. Das Präsidium bereitet die Beschlüsse des Stiftungsrates vor und setzt sie um, entscheidet über den Abschluss von Zielvereinbarungen und vertritt die Stiftung nach außen.

Insgesamt überträgt das Land Niedersachsen mit Ausnahme der Zuständigkeit für die Zielvereinbarungen seine gesamten Zuständigkeiten auf den Stiftungsrat, ohne sich aus der finanziellen Verantwortung zurückzuziehen. Mielenhausen sieht darin einen Paradigmenwechsel: „Dezentralisierung statt Etatismus, Eigenverantwortung statt Dirigismus, Autonomie statt Fremdbestimmung“¹²⁹². Gleichzeitig werden durch die Regelungen des NHG an Stiftungshochschulen bisherige Kompetenzen des Hochschulsenats und des Fakultätsrats auf das Präsidium übertragen, das damit in seinem Handlungs- und Entscheidungsspielraum gestärkt wird.¹²⁹³ Die durch die neue Rechtsform als Stiftung ermöglichten Spielräume bezüglich Finanzhoheit, Personalhoheit und Organisationsstrukturen der Hochschulen werden somit im NHG in vieler Hinsicht zur Geltung gebracht.

Unter Einbezug von externen Personen im Stiftungsrat ist damit zugleich eine der wesentlichen Voraussetzungen für die in den USA bestehenden Vorteile von Effizienz in der Mittelverwendung, Innovationsfähigkeit und Flexibilität geschaffen. Erforderlich ist nun zusätzlich ein starker, visionärer Präsident, der seine neuen Kompetenzen zu nutzen weiß. Diese Bedingung stellt im deutschen Hochschulwesen, das bislang auf staatlicher Fremdsteuerung basierte, eine gewisse kulturelle Herausforderung an alle Beteiligten.

Bei der weiteren vergleichenden Betrachtung des deutschen Stiftungsmodells mit den Strukturen amerikanischer Hochschulen zeigt sich, dass infolge der weiterhin geltenden staatlichen Gewährleistungspflicht größere Unsicherheiten in Bezug auf die finanzielle Situation der Hochschulen vermieden wurden. Es stellt sich jedoch die Frage, ob der Stiftungsrat die ihm zugeordnete Schlüsselrolle der Rechtsaufsicht über die Hochschule sowie der Kontrolle des Präsidiums in der Praxis sachgerecht erfüllen kann. So erscheinen beispielsweise Maßnahmen der Rechtsaufsicht vom Stiftungsrat ohne vorherige Einschaltung des Präsidiums wegen des Informationsvorsprunges des Präsidiums kaum denkbar.¹²⁹⁴ Zudem trifft der Stiftungsrat Grundsatzentscheidungen ausgehend von Vorbereitungen des Präsidiums. Auch hier ist der Stiftungsrat von der im Präsidium

¹²⁹² MIELENHAUSEN [Hochschulautonomie], 2003, S. 7.

¹²⁹³ Die wachsende Bedeutung der Hochschulleitung und -verwaltung kommt nicht zuletzt in der Zuordnung der hauptamtlichen Präsidiumsmitglieder zur höchsten der neuen Besoldungsgruppen W zum Ausdruck. Vgl. MÜLLER-BROMLEY [Stiftungsrat], 2004, S. 16.

¹²⁹⁴ Wenn aber das Präsidium schon im Vorfeld von Entscheidungen des Stiftungsrates über die Rechtsaufsicht mitwirkt, die anschließend an das Präsidium gerichtet werden, führt dies faktisch zu

konzentrierten Fachkompetenz abhängig. Ein geschicktes Präsidium sollte damit den Stiftungsrat weitgehend nach seinen Vorstellungen steuern können.¹²⁹⁵

Die hohe institutionelle Autonomie der Hochschulen in den USA basiert des Weiteren auf einer diversifizierten Finanzierung, auch der staatlichen Hochschulen. Letztere wird an den Stiftungshochschulen einerseits durch das NHG ermöglicht, und andererseits durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts von Januar 2005 hinsichtlich der Einführung von allgemeinen Studiengebühren unterstützt. Derzeit wird in Deutschland mit Semesterbeiträgen von rund 500 Euro pro Studierenden gerechnet, was den Hochschulen eine nicht unerhebliche Finanzspritze einbrächte, die aber möglicherweise mit einer gleichzeitigen Kürzung der staatlichen Mittel verbunden sein könnte. In Deutschland besteht jedoch keine vergleichbare Spendenkultur wie in den USA. Das so genannte Stiftungsprivatrecht wurde zwar im Jahre 2002 reformiert, nicht zuletzt da in den kommenden Jahren aus demographischen Gründen mit einem Vermögenstransfer von rund 400 Milliarden Euro pro Jahr gerechnet wird. Der Aufbau eines Vermögens durch Stiftungsgelder, aus dem der Jahresetat einer Hochschule finanziert werden kann, ist allerdings für Deutschland nicht zu erwarten – dies zeigt nicht zuletzt das Beispiel der staatlichen Hochschulen in den USA, wo Studiengebühren zur Deckung etwa eines Viertels ihrer laufenden Haushalte beitragen und die sich durchschnittlich nur zu 0,7 % aus Erträgen aus Stiftungskapital finanzieren.

Zusammenfassend birgt die Rechtsform der Stiftungshochschulen die Möglichkeiten einer erhöhten institutionellen Autonomie in Finanz- und Personalfragen zusammen mit einer gestärkten Hochschulleitung in sich, wobei die Finanzierung der bislang fünf Stiftungshochschulen in Niedersachsen weiterhin hauptsächlich über den Staat verläuft. Dies bedeutet mehr Eigenverantwortung für die Hochschulen bei abnehmender staatlicher Detailregulierung sowie eine verstärkte Handlungsorientierung in vielen Bereichen durch die Ermöglichung von konkreten Vorgaben durch die Hochschulen. Die Einbindung von hochschulexternen Personen in den Stiftungsräten zeugt zugleich von einer stärkeren Verknüpfung der Hochschulen mit Wirtschaft und Gesellschaft. Die Grenzen dieses Reformelements liegen in seiner faktischen Umsetzung sowie darin, dass bislang nur fünf Stiftungshochschulen, begrenzt auf das Land Niedersachsen, existieren. Ein fundiertes Urteil über die tatsächliche Umsetzung dieses Reformelements

einer Beaufsichtigung des Präsidiums durch sich selbst. Vgl. MÜLLER-BROMLEY [Stiftungsrat], 2004, S. 15 f.

¹²⁹⁵ Vgl. MÜLLER-BROMLEY [Stiftungsrat], 2004, S. 16.

ist in diesem Zusammenhang noch nicht möglich, da die Stiftungshochschulen erst seit Anfang 2003 bestehen.

8.1.1.2 Private Hochschulen

Weitere Neuerungen in der Rechtsform von Hochschulen kommen insbesondere in den Ländern Hessen, Baden-Württemberg und Hamburg vor, die diese Möglichkeit in ihren Hochschulgesetzen explizit vorgesehen haben.¹²⁹⁶ Es handelt sich hierbei in den meisten Fällen um die Errichtung von privaten Hochschulen, die fachlich spezialisiert sind und eine berufsbezogene Ausbildung anbieten. Eine Ausnahme bildet in diesem Zusammenhang die Gründung der privaten International University Bremen (IUB) im Jahre 1999, die neben der Universität Witten/Herdecke und der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung (WHU) in Koblenz als eine der wenigen privaten Hochschulen den Rang einer Universität für sich beanspruchen kann.¹²⁹⁷

Der Hochschulkompass der HRK verzeichnete im Februar 2002 insgesamt 13 private Universitäten mit rund 4 700 Studierenden und 33 private Fachhochschulen mit etwa 25 500 Studierenden.¹²⁹⁸ Von 1,86 Millionen Studierenden im akademischen Jahr 2001/2002 waren somit insgesamt circa 1,6 % an privaten Hochschulen eingeschrieben. Die meisten privaten Hochschulen liegen in den alten Bundesländern und betonen vor allem ihre internationale Ausrichtung. Oft wird als Zulassungsbedingung ein erster Studienabschluss vorausgesetzt. In der Regel ist das Fächerangebot gering: Der fachliche Schwerpunkt liegt verstärkt auf die Wirtschaftswissenschaften¹²⁹⁹, Informatik oder Rechtswissenschaften¹³⁰⁰.

Die privaten Hochschulen haben, ähnlich wie die Stiftungshochschulen, aufgrund ihrer Rechtsform weitgehendere Rechte in ihrer institutionellen Autonomie als die

¹²⁹⁶ Es besteht aber auch die Möglichkeit der Gründung von privaten Hochschulen in Bundesländern, die dies nicht ausdrücklich in ihren Hochschulgesetzen vorgesehen haben. Private Hochschulen bedürfen grundsätzlich einer staatlichen Anerkennung.

¹²⁹⁷ Die IUB war von Beginn an als Versuchsprojekt für die Implementierung von Neuerungen im deutschen Hochschulsystem gedacht und orientiert sich in ihrem organisatorischen Aufbau, ihren Studienstrukturen und -inhalten, sowie ihrer Finanzierung stark an ihrer amerikanischen Partnerhochschule, der Rice University, Texas. Vgl. HOCHSTETTLER [University], 2002, S. 119 f.

¹²⁹⁸ Vgl. HRK [Hochschulkompass], <http://www.hochschulkompass.hrk.de>, Stand: 15.9.2004, 15:03. Dies bedeutet einen Zuwachs um sieben Institutionen in der Kategorie der Universitäten seit 1998.

¹²⁹⁹ Dies gilt beispielsweise für die European Business School (EBS) Oestrich-Winkel, die Kassel International Management School (KIMS) oder die Europäische Wirtschaftshochschule Berlin ESCP-EAP.

staatlichen Hochschulen. Die Kompetenzen beziehen sich hier insbesondere auf die Studierendenauswahl, das Fächerangebot, die Entwicklung und Einrichtung von Studiengängen, die Erhebung von Gebühren. Nicht alle privaten Institutionen nutzen aber ihre Autonomie für wirkliche Innovationen und Qualitätsverbesserungen. Dies geht aus einer Studie des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft vom Jahr 2002 hervor, in der 16 private internationale Hochschulen, darunter eine Fachhochschule, in Deutschland hinsichtlich ihrer Selbstdarstellung untersucht wurden.¹³⁰¹

Positive Erfahrungen mit dieser neuen Hochschulart beziehen sich insbesondere auf die Studierendenauswahl, den Aufbau von Alumni-Netzwerken, gute Betreuungsrelationen, viele internationale Studierende und Dozenten, die gezielte Förderung von Verbindungen zur Wirtschaft und die Weiterverfolgung des beruflichen Werdegangs der Absolventen. Die an privaten Institutionen angewendeten Modelle für Studiengebühren können zugleich als Testfall für die mögliche Einführung von Gebühren auch an staatlichen Hochschulen angesehen werden.

Neben einer realistischen Einschätzung ihrer Ausbildungsqualität liegt das größte Problem der privaten Hochschulen in Deutschland in ihrer Finanzierung. Meist setzen sich die Erträge aus einer Mischfinanzierung von staatlichen Geldern, privatem Eigenkapital und Studiengebühren zusammen. Die staatlichen Mittel sind hierbei oft eine Anschubfinanzierung, ohne die ein Aufbau von privaten Hochschulen nicht möglich wäre. Teilweise gibt es auch keine staatliche Unterstützung. So setzt die im Jahre 2003 neu gegründete Zeppelin University in Friedrichshafen bei ihrer Finanzierung auf ein Drittel Privatkapital, ein Drittel Studiengebühren und ein Drittel Erträge. Diese Art der Finanzierung ist aber nicht langfristig gesichert, denn insgesamt ist trotz privaten Engagements eine Zurückhaltung von potenziellen Geldgebern zu verzeichnen.¹³⁰²

Als weiteres Beispiel sei hier die IUB angeführt, die eine erste Finanzierung von 115 Millionen Euro durch das Land Bremen und von 40 Millionen durch den Bund über das Hochschulbauförderungsgesetz erhielt. Hinzu kamen mehrere Spenden über bis zu 7 Millionen Euro. Bis zum Jahre 2005 war der Aufbau eines Kapitalgrundstocks von 250 Millionen Euro geplant, von denen aber Ende 2003 erst 77 Millionen erreicht

¹³⁰⁰ Die bekannteste private Hochschule ist hier die Bucerius Law School in Hamburg.

¹³⁰¹ Vgl. STIFTERVERBAND [Hochschulen], 2002.

waren. Ein Problem bildet hierbei vor allem die *need-blind* Zulassungspraxis, in deren Folge zu wenige Studierende die vollen Gebühren von 15 000 Euro jährlich für den ersten Studienabschluss, den neu eingeführten Bachelor, bzw. 20 000 Euro jährlich für den anschließenden Master-Abschluss bezahlen. Damit, wie an amerikanischen Hochschulen üblich, rund ein Fünftel des Etats abgedeckt werden kann, muss aber mindestens die Hälfte der Studierenden den gesamten Betrag bezahlen.¹³⁰³

Auch die seit 1982 bestehende private Universität Witten-Herdecke hat trotz Finanzhilfen in Höhe von 17 % des Etats durch das Land Nordrhein-Westfalen in regelmäßigen Abständen mit Finanzierungsproblemen zu kämpfen. Der 28 Millionen Jahresetat kommt zu einem Drittel aus privaten Spenden, wobei sich viele der Geldgeber ab 2004 zurückziehen wollen.¹³⁰⁴ In der Folge sollen die Lehrstühle im Reformstudiengang Medizin von 18 auf sechs begrenzt werden, die Studiengebühren werden voraussichtlich von 15 000 Euro auf 30 000 Euro steigen.¹³⁰⁵

Die privaten Hochschulen in Deutschland bilden trotz vieler Neugründungen seit 1998 weiterhin lediglich einen sehr geringen Prozentsatz aller Studierenden aus. Sie sind in ihrer Mehrheit fachlich spezialisiert, berufsorientiert und stehen zunehmend untereinander in Wettbewerb. Hierbei haben sämtliche private Institutionen das Problem ihrer Finanzierung durch diversifizierte Einkommensquellen zu lösen, eine Finanzierungsart, die ihnen allerdings zugleich eine erhöhte institutionelle Autonomie einbringt. Einerseits unterscheiden sich private Institutionen in Deutschland damit sehr stark von ihren Gegenstücken in den USA, deren prominenteste Vertreter die vielen hervorragenden, vermögenden *research universities* in privater Trägerschaft sind. Andererseits sind sie mit einer Reihe von ähnlichen Strukturen und Problemen konfrontiert, die ihnen aus Wettbewerb und diversifizierten Finanzquellen erwachsen.

In die deutsche Hochschullandschaft bringen die privaten Hochschulen eine erhöhte Beruforientierung des Studiums ein, für die die Studienbewerber auch gewillt sind, einen finanziellen Beitrag zu leisten. Dies führt zugleich zu guten Betreuungsrelationen und einer verstärkten Dienstleistungsorientierung der Hochschulen. Es besteht zudem

¹³⁰² Verschiedene private Hochschulen sind auch bereits Bankrott gegangen, wie zum Beispiel das Stuttgart Institute of Management und Technology im Jahr 2003. Vgl. RUBNER [Pläne], SZ vom 10.5.2004.

¹³⁰³ Vgl. RUBNER [Spender], SZ vom 3.11.2003, S. 8.

¹³⁰⁴ Vgl. GERSTENBERG [Witten], SZ vom 9.9.2003, S. 40.

¹³⁰⁵ Studiengebühren machen hierbei 7 % des Gesamthaushalts der Universität aus. Vgl. HIMMELRATH [Ruhr], SZ vom 6.10.2003, S. 8.

eine Tendenz zur Schaffung von Verbindungen zwischen den privaten Hochschulen und der Wirtschaft, wobei der bisher dominante Dualismus zwischen Persönlichkeitsbildung und Berufsqualifizierung im Hochschulbereich zunehmend in den Hintergrund gedrängt wird. Insgesamt berühren private Hochschulen somit nicht nur die Dimension der Rolle des Staates im Hochschulbereich, sondern auch die bisher vorherrschende Konzeption der Bildung.

Auch wenn die privaten Institutionen in der öffentlichen Einschätzung oft besser abschneiden als staatliche Hochschulen, was nicht zuletzt aus der intensiven Öffentlichkeitsarbeit resultiert, die sie betreiben, um auf dem Markt bestehen zu können¹³⁰⁶, muss angemerkt werden, dass private Hochschulen ihre erhöhten Handlungsspielräume gegenüber den staatlichen Institutionen oft nicht für Innovationen und Qualitätsverbesserung nutzen und zudem aufgrund ihrer kleinen Größe und ihrer geringen Anzahl eher ein Randphänomen als einer der Kernpunkte der Reformen im deutschen Hochschulsystem sind.

8.1.1.3 Struktureller und kultureller Wandel durch neue Rechtsformen

Die gesetzliche Ermöglichung neuer Rechtsformen für Hochschulen in Deutschland hat zu verschiedenen Modellen der Trägerschaft geführt. So gibt es in Niedersachsen Stiftungshochschulen, in anderen Bundesländern Institutionen in privater Trägerschaft. Im Allgemeinen geht mit der nicht-staatlichen Rechtsform eine formal erhöhte institutionelle Autonomie in den Bereichen Finanzen und Personal einher. Die Stiftungshochschulen verfügen hierbei über den Vorteil einer staatlich gesicherten Grundfinanzierung, während Hochschulen in privater Trägerschaft in der Regel mindestens zwei Drittel ihrer Erträge aus anderen Quellen bestreiten müssen.

Außer dem zunehmenden Wettbewerb und der Profilbildung der privaten, berufsorientierten Hochschulen untereinander in ihren jeweiligen Fachrichtungen ist jedoch allein durch die veränderte Rechtsform noch keine starke Tendenz zu Wettbewerb mit den staatlichen Hochschulen zu erkennen.¹³⁰⁷ Mit der Gründung von privaten Hochschulen findet allerdings zugleich eine Differenzierung der Institutionen im

¹³⁰⁶ Vgl. MITGLIEDERGRUPPE FACHHOCHSCHULEN [Hochschulen], <http://www.hrk.de/downloads/Empf.priv.HS1.pdf>, 2004, Stand: 5.4.2004, 12:35.

¹³⁰⁷ Nach Clark stellt sich Wettbewerb zwischen Hochschulen auch erst auf einer relativ hohen Stufe institutioneller Unabhängigkeit ein. Vgl. CLARK [Education], 1982, S. 143 ff.

deutschen Hochschulsystem nach Lehrgegenstand statt. Diese Entwicklung könnte mit der Freizügigkeit der Dienstleistungsangebote in der EU im Rahmen des General Agreement on Trade in Services (GATS) künftig verstärkt werden, wonach Niederlassungen im Bildungsbereich von Institutionen aus dem außereuropäischen wie auch dem europäischen Bereich in den Ländern der EU etabliert werden können.¹³⁰⁸

Zusammenfassend ist hinsichtlich der Einführung von neuen Rechtsformen mit Blick auf den erwünschten Wettbewerb im Hochschulbereich zu hoffen, dass die derzeit ungleichen Bedingungen in Bezug auf die institutionelle Autonomie zwischen Institutionen unterschiedlicher Trägerschaft durch eine landesgesetzliche Angleichung zur Gewährung von erhöhten Entscheidungskompetenzen auch für die staatlichen Hochschulen in den Bereichen Finanzierung und Personal führen werden.

8.1.2 Die Exzellenzinitiative des Bundes

Die erhöhte institutionelle Autonomie mancher, wenn auch noch weniger, Hochschulen in Deutschland beendet die weitgehende strukturelle Gleichheit zwischen den einzelnen Institutionen. Dies hängt wiederum eng mit der bisher propagierten Gleichwertigkeit der Hochschulen in ihrer Leistungserbringung zusammen und eröffnet die Möglichkeit, neben den Strukturen auch die Aufgabenerfüllung auf qualitative Unterschiede hin zu betrachten. Dieser Prozess wurde insbesondere durch die Exzellenzinitiative des Bundes von 2004 zur Förderung so genannter Eliteuniversitäten im Bereich der Forschung unterstützt.

Es handelt sich hierbei um ein Projekt der derzeitigen Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn von Februar 2004 zur Förderung von bis zu zehn der besten deutschen Universitäten mit insgesamt 1,9 Milliarden Euro im Bereich der Forschung zwischen 2006 und 2010. Die nach einer Ausschreibung ausgewählten Universitäten sollen dann bis zu 50 Millionen Euro jährlich an Zuweisungen für die Anstellung von renommierten Forschern, die Modernisierung von Laboren und die Verbesserung der Forschung und der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses erhalten.¹³⁰⁹

¹³⁰⁸ Vgl. MITGLIEDERGRUPPE FACHHOCHSCHULEN [Hochschulen], http://www.hrk.de/downloads/Empf_priv.HS1.pdf, 2004, Stand: 5.4.2004, 12:35.

¹³⁰⁹ Vgl. SCHIERMEIER [reforms], *nature* vom 15.7.2004, S. 283. Die Auswahl der Universitäten soll durch eine international besetzte Jury vorgenommen werden. Im Zuge der geplanten Vergabe der Gelder wird vor allem eine verstärkte Bürokratisierung gefürchtet. Vgl. MAURIN / RUBNER [Milliarden], *SZ* vom 8.6.2004, S. 1.

Die bundesstaatliche Initiative steht in engem Zusammenhang mit zwei Forschungsrankings, die im Jahr 2003 erschienen sind und die Grundlage für eine Anerkennung von Unterschieden in der deutschen Universitätslandschaft nach Leistungen in der Forschung gelegt haben. Eines davon, das so genannte „Förder-Ranking 2003“¹³¹⁰ wurde von der DFG herausgegeben, das andere hat das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) in Gütersloh erstellt.¹³¹¹ Insgesamt geht daraus hervor, dass sieben Spitzenuniversitäten in mindestens der Hälfte der untersuchten Fächer herausragende Forschungsleistungen erbringen, im Allgemeinen aber zwischen ihnen nur eine geringe Wettbewerbsorientierung herrscht. Diese Rankings bieten einerseits eine Zustandsbeschreibung der deutschen Hochschulforschung, andererseits beenden sie die bisherige Fiktion der Gleichwertigkeit der deutschen Universitäten.¹³¹²

Die Exzellenzinitiative selbst ist hierbei nicht am amerikanischen Vorbild angelehnt, weil Eliteinstitutionen in den USA weniger von einer zentralen Instanz ausgewählt, bestimmt und gefördert werden, sondern sich Exzellenz hier im dezentralen Wettbewerb mit anderen Hochschulen über Jahrzehnte und Jahrhunderte entwickelt hat.¹³¹³ Allerdings ist das Ziel des bundesstaatlichen Projekts in Deutschland, durch leistungsorientierte Mittelvergabe herausragende Leistungspole an bestimmten Universitäten zu fördern, mit amerikanischen Verhältnissen zu vergleichen. Dies bringt zugleich eine offene Differenzierung der deutschen Universitäten nach Leistung mit sich – ebenfalls ein im amerikanischen Hochschulbereich vorherrschendes Element, wenn auch aus anderen Bedingungen resultierend.

Nach Verhandlungen zwischen Bund und Ländern über die genaue Art der Verteilung dieser Mittel wurde zunächst im Juni 2004 ein Kompromiss erzielt, demzufolge ein Teil der Gelder in bereits hervorragende Fachbereiche zur Forschungs-

¹³¹⁰ Vgl. dazu ausführlich DFG [Förder-Ranking], <http://www.dfg.de/ranking/>, 2003, Stand: 15.9.2004, 13:12.

¹³¹¹ Vgl. dazu CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (CHE) [Forschungsranking], <http://www.dashochschulranking.de>, 2003, Stand: 16.9.2004, 18:25. Während das DFG-Ranking auf den Ergebnissen der hauseigenen DFG-Förderung basiert, benutzte das CHE-Ranking als Indikatoren die verausgabten Drittmittel pro Jahr und pro Kopf, die Publikationen pro Jahr und pro Kopf, die Promotionen pro Jahr und pro Kopf sowie in den naturwissenschaftlichen Fächern die Zitationen. Beide Rankings kommen hierbei zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Verteilung von Spitzenleistungen in der Forschung auf die deutschen Universitäten.

¹³¹² Vgl. BISKY [Bestenliste], SZ vom 8.12.2003, S. 8. Die DFG hatte bereits 1997 und 2000 Rankings herausgegeben, allerdings waren diese weniger aussagekräftig und umfangreich als das ihr Ranking 2003. Vgl. FINETTI [Forschungsatlas], SZ vom 8.7.2003, S. V2/14.

¹³¹³ Vgl. CLARK [Inquiry], 1995, S. 156.

förderung fließen sollte, während ein anderer Teil zur Unterstützung von aufstrebenden Fakultäten mit überzeugenden Konzepten, beispielsweise zur Förderung von Graduiertenprogrammen, verwendet würde.¹³¹⁴ Zudem wurde beschlossen, dass sich Bund und Länder die Kosten dieser Initiative im Verhältnis 3:1 teilen. Einen Monat später wurde dieses Einvernehmen aber von den unionsgeführten Ländern wieder aufgelöst, die ihre genaue Verantwortung für die Universitäten gegenüber dem Bund zunächst geklärt wissen wollen. Die Entscheidung über die Vergabe der Mittel wurde daher bis auf weiteres verschoben.

Bislang ist es somit nur zu einer Ausschreibung gekommen, für die viele Wissenschaftler bereits Zeit in Proposals investiert haben, ohne dass die Art und Höhe der Zuweisungen festgelegt werden konnten. Diese Situation der Verzögerung oder auch Verhinderung von Reformen aufgrund von Meinungsverschiedenheiten zwischen Bund und Ländern ist charakteristisch für Deutschland und wird in diesem Zusammenhang teilweise auch als „German disease“ bzw. „deutsche Krankheit“ bezeichnet.¹³¹⁵

Unter dem Gesichtspunkt des Vergleichs mit den Verhältnissen im amerikanischen Hochschulwesen fällt zunächst ins Auge, dass Forschung an den *research universities* in viel stärkerem Ausmaß eingebettet ist als in Deutschland, wo sie nicht nur an Universitäten, sondern vor allem auch in einer Vielzahl von außeruniversitären Forschungsinstitutionen betrieben und gefördert wird. Damit sind bereits die grundsätzlichen Voraussetzungen für die Durchführung von Forschung an deutschen und amerikanischen Universitäten sehr verschieden. Zudem sind die besten deutschen Universitäten in internationalen Rankings regelmäßig erst auf Platz 50 zu finden, hinter vorwiegend amerikanischen Spitzenhochschulen. Hierzu ist allerdings mit Peter Gaetgens, dem derzeitigen Präsidenten der HRK, hinzuzufügen, dass Deutschland sich „sicher etwas zu wenig um die Klasse [kümmert] – aber die Masse ist sehr qualifiziert. Nicht umsonst arbeiten viele Deutsche in den USA, wo ja inzwischen 60 Prozent des wissenschaftlichen Outputs von Wissenschaftlern kommt, die nicht im Land ausgebildet worden sind.“¹³¹⁶

Spitzenqualität entsteht aber nicht durch politische Dekrete oder lediglich durch die Aufstockung von Fördergeldern, sondern erfordert meist einen längerfristigen Zeitraum

¹³¹⁴ Damit wurde erreicht, dass forschungsschwache Universitäten nicht von vornherein aus der bundesstaatlichen Förderung ausgeschlossen wurden. Vgl. SPIEWAK [erfolgreich], Die Zeit vom 9.6.2004, S. 35.

¹³¹⁵ Vgl. SCHIERMEIER [reforms], nature vom 15.7.2004, S. 283.

und, vor allem, Wettbewerb zwischen den Institutionen. Dies impliziert zugleich die Möglichkeit von Veränderungen in der Rangfolge der Spitzenhochschulen. Zudem ist nach dem Forschungsoutput der einzelnen Fachbereiche einer Universität zu unterscheiden, die lose gekoppelt nebeneinander existieren, weswegen herausragende Leistungen meist nicht in allen Disziplinen innerhalb einer Universität erbracht werden.¹³¹⁷ Bei der leistungsorientierten Auswahl der durch die Exzellenzinitiative zu fördernden Universitäten ist des Weiteren der Aspekt zu beachten, dass das Gutachtersystem, und damit auch das Ranking, der DFG „tendenziell konservativ“ im Sinne einer Fixierung auf die etablierten Disziplinen und daher oftmals wenig innovationsfreundlich ist.¹³¹⁸

Die in Aussicht gestellten, zusätzlichen Fördermittel für Forschung und Nachwuchsqualifizierung bedeuten für deutsche Universitäten zwar beträchtliche Zuschüsse – sollte es tatsächlich zu einer Vergabe kommen – im Vergleich zu den zur Verfügung stehenden Beträgen an amerikanischen Spitzenhochschulen sind sie aber als gering einzustufen. Als realistischeren Vergleichspol sollten sich deutsche Universitäten daher weniger an Harvard, Stanford oder Yale orientieren, sondern vielmehr an Hochschulen, die im amerikanischen Hochschulwesen im oberen Durchschnitt stehen, wie die University of Chicago oder die University of Colorado.¹³¹⁹

Insgesamt ist die Exzellenzinitiative eine Neuerung im deutschen Hochschulsystem durch das offene Bekenntnis zur Ungleichwertigkeit zwischen den Universitäten. Sie hat eine bundesweite Diskussion über die Stärken und Schwächen verschiedener Hochschulen sowie über die Erbringung von Spitzenleistungen an deutschen Universitäten angeregt. Für die Vergabe der Mittel ist ein klarer Leistungsbezug vorgesehen. Aufgrund der genannten problematischen Aspekte ist es allerdings fraglich, ob Wettbewerb und herausragende Forschungsergebnisse von staatlicher Seite in dieser Form gefördert werden können. In der Exzellenzinitiative kommt zugleich wiederum die in Deutschland dominante Wissenschaftsorientierung zum Tragen, weil zusätzliche Gelder in Grundlagenforschung an Universitäten investiert werden sollen, ohne

¹³¹⁶ GAEHTGENS / RUBNER [Spitzen-Uni], SZ vom 12.1.2004, S. 8.

¹³¹⁷ Vgl. NETTELBECK [Ziele], SZ vom 28.1.2004, S. 13.

¹³¹⁸ Vgl. DICHGANS / SEIFERT [Zukunft], attempto! 1999, S. 2. Dies steht wiederum in Gegensatz zu amerikanischen Verhältnissen, wo eher Risiken eingegangen und Neues ausprobiert wird. Vgl. SPORMANN / HANISCH [Standpunkt], SZ vom 22./23./24.4.2000, S. V1/1.

¹³¹⁹ Vgl. SPIEWAK [Elite], Die Zeit vom 8.1.2004, S. 29.

gleichzeitig die Situation der Lehre finanziell zu fördern oder die Fachhochschulen, an denen teilweise sehr gute angewandte Forschung durchgeführt wird, zu berücksichtigen.

Zusammenfassend ist hinsichtlich der Hochschularten durch die Ermöglichung neuer Rechtsformen und die Exzellenzinitiative des Bundes eine beginnende Tendenz zur Ausdifferenzierung in Bezug auf den Grad der institutionellen Autonomie und auf die inhaltliche Ausrichtung von Hochschulen sowie eine klare Tendenz zur Anerkennung von Qualitätsunterschieden bei den Forschungsleistungen erkennbar. Die Grenzen der neuen Rechtsform finden sich hierbei einerseits in der rechtlichen Umsetzung durch die Länder, von denen bislang nur vier die Möglichkeit dazu genutzt haben, andererseits im tatsächlichen Umgang der jeweiligen Personen mit der erhöhten institutionellen Autonomie bei ihrer Umsetzung. Die Exzellenzinitiative krankt vor allem an der „deutschen Krankheit“, also der mangelnden Fähigkeit von Bund und Ländern, zu einem verbindlichen Konsens zu gelangen.

8.2 Studienorganisation

Im Zuge der Reform des HRG seit 1998 wurde im Bereich der Studienorganisation einerseits eine umfassende Deregulierung bezüglich der Studien- und Rahmenprüfungsordnungen, Prüfungsverfahren, Studienreform und der Anerkennung von Leistungsnachweisen durchgeführt. Andererseits wurden neue Elemente eingeführt: Die Bachelor- und Master-Abschlüsse, ein Leistungspunktsystem sowie die Akkreditierung. Eine bedeutende Neuerung fand zudem im Bereich der Hochschulzulassung durch vermehrte Rechte der Hochschulen bei der Auswahl ihrer Studierenden statt.

8.2.1 Studienstrukturen

Mit der Vierten Novelle des HRG von 1998 sind vielfältige Regelungen zur Studienreform sowie zu Studien- und Prüfungsordnungen weggefallen.¹³²⁰ Als Ausgleich für diesen weitgehenden Rückzug des Staates aus der Regulierung der Studienstrukturen und -abschlüsse wurde zur Qualitätssicherung das Verfahren der externen Akkreditierung von Studiengängen eingerichtet. In § 15 (3) HRG von 1998 wurde zudem die Einführung eines Leistungspunktsystems zur Akkumulation und zum

¹³²⁰ Vgl. § 4, § 8 (1) Satz 2 und (2-4), § 9 (2) Satz 3 und 4, § 11, § 12, § 15 (2), (4) Satz 1 und (5), § 16 (2) und (3) und § 19 HRG von 1987.

Transfer von Studien- und Prüfungsleistungen festgelegt. In § 14 HRG von 1998 wird die Studienberatungspflicht der Hochschulen betont. Zusätzlich wurde mit § 19 HRG der Vierten Novelle die Möglichkeit zur Vergabe der Hochschulgrade Bachelor und Master geschaffen, die nach einer erfolgreichen Erprobungsphase mit der Sechsten Novelle von 2002 zum Regelfall gemacht wurde.

Während sich die Stufung der Studiengänge, das Verfahren zur Qualitätssicherung und die Leistungspunkte in den Rahmen des Bologna-Prozesses zur Schaffung des Europäischen Hochschulraumes einfügen, soll nun ihre Orientierung am amerikanischen Vorbild untersucht werden. Strukturell gesehen ist zunächst die Bezeichnung der Hochschulgrade Bachelor und Master in ihrer Anlehnung am angelsächsischen Modell zu nennen. Eine wichtige Ähnlichkeit mit den amerikanischen Studienstrukturen zeigt sich darin, dass die deutschen Hochschulen, und in ihnen die einzelnen Fachbereiche, mit der Reform die Kompetenz zur Festlegung der Studienordnungen und Prüfungsverfahren übertragen bekommen haben. Die Gleichwertigkeit der Abschlüsse wird dadurch nicht mehr zwingend ex ante staatlich gewährleistet, sondern wie in den USA zunehmend mit dem Prestige und der Güte einer Hochschule bzw. deren jeweiligen Fachbereichen verbunden. Qualitätssicherung erfolgt nun in Deutschland vornehmlich über die Akkreditierung, die wie in den USA von externen Agenturen übernommen wird.

Vom zeitlichen Aspekt her ist in Deutschland für den Bachelor eine Regelstudienzeit von mindestens drei und höchstens vier Jahren vorgesehen, für den Master mindestens ein Jahr und höchstens zwei Jahre. Hierbei beträgt die Gesamtregelstudienzeit für zwei aufeinanderfolgende Studiengänge an derselben Institution höchstens fünf Jahre.¹³²¹ Dies impliziert zugleich eine stärkere Strukturierung der Studiengänge. Im Vergleich dauert der amerikanische *bachelor* im Allgemeinen vier, teilweise auch fünf Jahre, der *master* wird in der Regel nach zwei bis drei weiteren Studienjahren erlangt. Der Erhalt der deutschen Abschlüsse ist somit nach einer kürzeren Zeitspanne als in den USA vorgesehen. In den USA bestehen studienbegleitende Leistungskontrollen nach dem *credit*-System, das in Form des Leistungspunktsystems auch in Deutschland eingeführt wird. Die verstärkte Studienberatungspflicht deutscher Hochschulen weist ebenfalls in die Richtung des amerikanischen Vorbilds der intensiven studentischen Betreuung.

¹³²¹ Vgl. § 19 (1-4) HRG von 2002.

In Bezug auf die erwarteten Vorteile wird von Bachelor und Master sowohl hinsichtlich des Werts eines deutschen Abschlusses, als auch hinsichtlich der Attraktivität für ausländische Studierende eine erhöhte Internationalisierung des deutschen Hochschulsystems erwartet.¹³²² Die zeitliche Festlegung, die Stufung und stärkere Strukturierung der Studiengänge soll zu einer kürzeren Studiendauer und einer verringerten Abbruchquote beitragen. Gleichzeitig wird mit der hochschuleigenen Entscheidung über die Inhalte eine erhöhte Bandbreite von Studienangeboten sowie eine verstärkte Profilbildung der Hochschulen ermöglicht. Dies bildet wiederum die Voraussetzung für eine verbesserte Abstimmung von Angebot und Nachfrage zwischen Hochschulen, Studierenden, Wirtschaft und Gesellschaft. Insgesamt sollen damit die Vorteile von mehr Effizienz, mehr Flexibilität und Innovationsfähigkeit von seiten der Hochschulen ausgeschöpft werden können.¹³²³ Ebenso wie die neu eingeführten Strukturen korrespondieren damit auch die erwünschten Vorteile in Deutschland im Wesentlichen mit den Charakteristika des amerikanischen Vorbilds.

8.2.1.1 Bachelor und Master

Im Anschluss an die Festlegung von Bachelor und Master als reguläre Abschlüsse nach einer vierjährigen Erprobungsphase im HRG von 2002 haben die Länder eine Drei-Jahres-Frist zur Umsetzung dieser Regelung in ihren Hochschulgesetzen, von denen die meisten bereits Gebrauch gemacht haben.¹³²⁴ Diesbezüglich wurde von allen Bundesländern, außer Bayern und Sachsen, die gesetzliche Grundlage für folgende Strukturen – allerdings mit unterschiedlichem Freiheitsgrad – gelegt: Eigenständige Entscheidung der Hochschulen über die Einrichtung von Studiengängen, gegebenenfalls mit Zustimmung des Ministeriums im Rahmen von Zielvereinbarungen, keine Genehmigungspflicht von Prüfungs- und Studienordnungen, gesetzliche Vorgaben für Qualitätsüberprüfungsverfahren.¹³²⁵ Um die Durchschlagskraft dieser Reformen beur-

¹³²² Vgl. SCHICK / THURAU [Statement], SZ vom 10.3.2004, S. 42.

¹³²³ Vgl. KMK [Thesen], 2003, S. 1.

¹³²⁴ Hierbei ist in vielen Ländern eine Tendenz zur Regelung von Teilzeitstudiengängen zu verzeichnen, die der Stifterverband sehr positiv bewertet. Vgl. STIFTERVERBAND [Qualität], 2002, S. 23 f.

¹³²⁵ Vgl. STIFTERVERBAND [Qualität], 2002, S. 24 f. Einzelne Länder, zum Beispiel Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, haben nicht zuletzt aus Gründen der angestrebten Kompatibilität im Bologna-Prozess in ihren jüngsten Landeshochschulgesetzen festgelegt, dass in Zukunft nur noch gestufte Studienangebote eingerichtet werden dürfen.

teilen zu können, ist im Folgenden vor allem auf die faktische Implementierung dieser neuen Abschlüsse durch die Hochschulen zu achten.

Die Möglichkeit zur Einführung neuer Abschlüsse hat während der mit § 19 HRG von 1998 vorgesehenen Erprobungsphase einen Prozess hoher Dynamik im deutschen Hochschulsystem ausgelöst. So erweiterte sich das Studienangebot innerhalb weniger Jahre um 1 000 Studiengänge, die zu den Graden Bachelor und Master führen. In Verbindung mit der Bologna-Deklaration wird die Reform der Studienstrukturen hierbei weitgehend als ergebnisoffener, dezentraler Prozess begriffen. Dadurch wird es schwierig, ein umfassendes Bild vom aktuellen Stand der Umsetzung zu gewinnen.¹³²⁶

Die Einführung der neuen Studiengänge ist hauptsächlich dem Ermessen der Hochschulen überlassen, wobei die neuen Abschlüsse den Strukturvorgaben der KMK von 1999 und einem Beschluss der KMK von 2003 zufolge nicht gleichzeitig mit dem herkömmlichen Abschluss vergeben werden dürfen.¹³²⁷ Hochschulen müssen sich folglich für einen der Abschlüsse entscheiden. Da es im Zusammenhang mit der Einführung der neuen Studiengänge und Abschlüsse keine zusätzlichen Finanzierungsmittel für die Hochschulen gegeben hat, besteht ein inhaltlich-innovativer und ökonomischer Anreiz, auf die neue Studienstruktur überzugehen. Ein Nebeneinander von alten und neuen Studiengängen und Abschlüssen soll damit zumindest mittel- bis langfristig vermieden werden.¹³²⁸

Die Kultusminister bekräftigten im Jahre 2003, dass der Bachelor künftig der Regelabschluss an deutschen Hochschulen sein soll. Dies bedeutet üblicherweise, dass mehr als die Hälfte der Absolventen nach dem Bachelor nicht mehr weiterstudiert. Zugleich legte die KMK fest, dass Bachelor und Master zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen sollen. Hierbei besteht die Möglichkeit einer Unterscheidung nach den Profiltypen „stärker anwendungsorientiert“ und „stärker forschungsorientiert“. Dies kommt auch in der Bezeichnung der Abschlüsse zum Ausdruck: B.A., M.A., B.Sc., M.Sc. werden für eher theorieorientierte Studiengänge vergeben, Bachelor of (...) und Master of (...) werden für eher praxisorientierte Studiengänge verwandt. Als

¹³²⁶ Einen ersten Überblick bietet hierzu eine Studie des CHE aus dem Jahr 2002. Vgl. CHE [Einführung], 2002.

¹³²⁷ Die herkömmlichen Abschlüsse Magister und Diplom gelten als dem Master-Abschluss gleichwertig, während das FH-Diplom dem Bachelor-Abschluss gleichgesetzt wird. Vgl. KMK [Thesen], 2003, S. 1.

Voraussetzung für ihre Genehmigung sollen Bachelor und Master modularisiert und mit einem Leistungspunktesystem versehen werden. Die neuen Abschlüsse sind außerdem zu akkreditieren. Fachhochschulen wie Universitäten können beide Formen von Studiengängen anbieten.¹³²⁹ An die Stelle der Differenzierung der Abschlüsse nach den vergebenden Hochschulen tritt insofern eine Differenzierung nach dem spezifischen Profil einzelner Studiengänge.¹³³⁰

Betrachtet man einige Zahlen, so haben 2 472 Studierende einen Bachelor-Abschluss und 3 015 Studierende einen Master-Abschluss im Jahr 2003 erhalten.¹³³¹ Im akademischen Jahr 2004 wurden 951 Bachelor-Studiengänge und 1 173 Master-Studiengänge an deutschen Hochschulen angeboten.¹³³² Bachelor- und Master-Studiengänge machen Angaben der HRK zufolge im kommenden Wintersemester 2004/05 bei einer Gesamtzahl von 11 182 Studiengängen knapp 23 % des Studienangebots an deutschen Hochschulen aus.¹³³³

Diesen Zahlen nach scheinen die neuen Abschlüsse in ihrer Implementierung auf einem erfolgreichen Kurs zu liegen. Mit der hohen Bereitschaft von Hochschulen, die neuen Abschlüsse einzuführen, geht zugleich eine Reihe von Fragen und Problemen einher, die eine Nutzbarmachung der erwünschten Vorteile konterkarieren könnten und nun nacheinander betrachtet werden. Eine erste offene Frage ist zum Beispiel die internationale Anerkennung und Ausrichtung der neuen Grade. So lassen die straffen Studiengänge den Studierenden kaum Zeit, ein volles Jahr im Ausland zu verbringen. Auch die Anerkennung des deutschen Bachelor im Ausland, insbesondere in den USA, ist fraglich, da der *bachelor* dort vier Jahre dauert, während in Deutschland meist die Option des drei-jährigen Bachelor gewählt wird. Für viele Austauschprogramme bedeutet dies eine Rückstufung der deutschen Studierenden von den *graduate programs*

¹³²⁸ Diese Information stammt aus einem Gespräch vom 12.12.2003 mit Professor Hans Rainer FRIEDRICH, ehemaliger Staatssekretär der Hochschulabteilung im BMBF, im Amt zur Zeit der Einführung der Vierten Novelle des HRG.

¹³²⁹ Vgl. KMK [Thesen], 2003, S. 1.

¹³³⁰ Vgl. CHE [Einführung], 2002, S. 16.

¹³³¹ Dies bedeutet, dass etwa 1,1 % aller erreichten Abschlüsse im Jahr 2003 Bachelor-Abschlüsse, 1,3 % Master-Abschlüsse waren. Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT [Prüfungen], <http://www.destatis.de/basis/d/biwiki/hochtab5.php>, Stand: 28.9.2004, 17:46 und eigene Berechnungen.

¹³³² Vgl. HRK [Studienreform], <http://www.hrk.de/161.htm>, Stand: 16.9.2004, 18:24.

¹³³³ Nach Fächergruppen verteilen sich die Angebote in den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus oder Master/Magister wie folgt (vorläufige Zahlen): Agrar-, Forst- u. Ernährungswissenschaften 43 %, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften 35 %, Ingenieurwissenschaften 33 %, Mathematik und Naturwissenschaften 24 %, Gesundheitswissenschaften und Medizin 23 %, Sprach- und Kulturwissenschaften 12 % und Kunst und Musik 6 %. Vgl. HRK-ONLINE NEWSLETTER [Statistik], 2004.

in den *undergraduate* Bereich.¹³³⁴ Diese Problematik relativiert den angestrebten Vorteil der Internationalisierung durch Bachelor und Master und könnte zusätzlich durch die nun in fast allen Bundesländern eingeführte Verkürzung der Schulzeit bis zum Erreichen des Abiturs auf zwölf Schuljahre verschärft werden.

Hieran anschließend stellt sich die Frage nach den Inhalten eines Bachelors. Die KMK hat in Anlehnung an die Ausrichtung der herkömmlichen Studiengänge eine berufsqualifizierende Ausrichtung von Bachelor und Master festgelegt. Ein Vergleich mit Bachelor-Modellen in anderen Ländern, unter anderem den USA, zeigt aber, dass die erste Phase des Studiums in vielen Ländern inhaltlich sehr breit angelegt ist. In Deutschland besteht somit die Gefahr, dass die neuen Studiengänge von vornherein zu starr auf eine fachliche Spezialisierung eingeschränkt werden.¹³³⁵ Ein anderer Vorteil dieser Studiengänge, die Möglichkeit zur inhaltlichen Vielfalt, würde damit gleich zu Beginn aufgegeben.

Die kurze Studiendauer von in der Regel drei Jahren für einen Bachelor bedeutet einerseits eine hohe Lernbelastung für die Studierenden, andererseits stellt sich die Frage, wie viele Inhalte in dieser Zeit vermittelt werden können. Hierbei erhöht sich mit der steigenden Zahl an Semestern im Bachelor die Tendenz einer Anerkennung der neuen Abschlüsse im Ausland, vor allem in den USA. Gemäß der Regelung im HRG geht aber mit einem vier-jährigen Bachelor ein ein-jähriger Master an den jeweiligen Hochschulen einher, für den sich wiederum die Frage nach den vermittelbaren Inhalten in dieser kurzen Zeit stellt. Aufgrund all dieser Probleme, nicht zuletzt in Verbindung mit der internationalen Anerkennung des deutschen Diploms, bestehen daher Tendenzen an einigen Hochschulen, das Diplom in bestimmten Studiengängen zu erhalten.¹³³⁶

Gleichzeitig ist die Betreuungssituation gerade in den traditionellen Massenfächern weiterhin schlecht und damit einer qualitativ hochwertigen Ausbildung im Bachelor-Bereich abträglich. Mit der Betonung des Bachelor als Regelfall fürchten Studentenvertreter zudem, dass Studierende durch formale Quoten aus den höheren Studiengängen gedrängt werden sollen. So ist vielerorts noch unklar, welche Hürden

¹³³⁴ Vgl. SCHULTZ [Bachelor], SZ vom 16.8.2004, S. 10.

¹³³⁵ Diese Einschätzung basiert auf einer Aussage von Experten des CHE. Vgl. SCHULTZ [Bachelor], SZ vom 16.8.2004, S. 10. Die Frage nach den zu vermittelnden Inhalten hängt zudem zunehmend mit der Verkürzung der Schulzeit auf zwölf Jahre zusammen, wo die Frage stellt, welche Inhalte in diesem Zeitraum vermittelt können und welche stattdessen nun an Hochschulen gelernt werden sollten.

¹³³⁶ Vgl. BURTSCHIEDT [Zurück], SZ vom 11.3.2004, S. 46.

Studierende nehmen müssen, die nach einem Bachelor den Master anstreben.¹³³⁷ Andere Stimmen wiederum beklagen, dass es keine angemessenen Zulassungshürden zu den Master-Programmen gibt. Dies weist auf die hohe Orientierungslosigkeit und Ungewissheit hin, die im Hochschulbereich bezüglich des Umgangs mit den neuen Abschlüssen herrscht.

Ein weiteres Problem liegt in dem Aufwand, der mit der Umstellung der Studiengänge verbunden ist. Hans-Uwe Erichsen, der Vorsitzende des Nationalen Akkreditierungsrates in Bonn, betont: „Die Studiengänge können nicht einfach umetikettiert werden, sie müssen umgestaltet werden.“¹³³⁸ Allzuoft geschieht aber genau der unerwünschte Fall, dass traditionelle Studienangebote lediglich mit neuen Namen belegt werden und die Studieninhalte auf sechs oder acht Semester zugeschnitten werden. Als größtes Problem sieht der Stellvertretende Generalsekretär des Stifterverbandes, Ekkehard Winter, diesbezüglich die „Halbherzigkeit bei den Reformanstrengungen“¹³³⁹.

Bislang sind nur 585 Studiengänge, und damit nicht einmal ein Viertel der Bachelor- und Master-Programme, akkreditiert. Hierbei hat der Akkreditierungsrat nach anfänglichen Freiheiten für die neuen Abschlüsse nun konkretere Qualitätskriterien definiert.¹³⁴⁰ Aufgrund der mangelnden Bereitschaft vieler Hochschulen, ihre Studienprogramme begutachten zu lassen, nicht zuletzt aufgrund der teilweise sehr hohen Kosten für eine Akkreditierung, hat das im Jahre 1999 eingerichtete System der Akkreditierung aber noch nicht wesentlich zur Verbesserung der Qualität von Studiengängen beitragen können.¹³⁴¹ Da zudem erst bei der fachlichen Akkreditierung auch Arbeitgeber und Berufsvertreter bei der Definition der Anforderungen an Bachelor

¹³³⁷ Vgl. SCHULTZ [Bachelor], SZ vom 16.8.2004, S. 10.

¹³³⁸ Dpa [Abschlüsse], SZ vom 24./25.4.2004, S. V1/17.

¹³³⁹ WINTER / HORSTKOTTE [falsch], SZ vom 15.4.2003, S. 18.

¹³⁴⁰ So stellt die Festlegung der Inhalte eine diffizile Angelegenheit dar: Was genau bedeutet Internationalität? Eine Fremdsprache als Pflicht? Ein Auslandssemester, Vorlesungen in Englisch? Was genau bedeutet Berufsqualifizierung? Vgl. SCHMIDT [Bachelor], SZ vom 1.12.2003, S. 10.

¹³⁴¹ Vgl. FINETTI [Zugelassen], SZ vom 16.8.2004, S. 10. Im Jahre 1998 wurde nach einem Beschluss der HRK ein Akkreditierungsrat eingerichtet, der sich aus 17 Mitgliedern – Vertretern der Länder, der Hochschulen, der Studierenden und der Berufspraxis – zusammensetzt und als unabhängige Einrichtung Agenturen begutachtet, die ihrerseits wiederum Studiengänge akkreditieren, die zu den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister führen. Vgl. ausführlich dazu AKKREDITIERUNGSRAT [Akkreditierungsrat], <http://www.akkreditierungsrat.de>, Stand: 27.9.2004, 16:09.

und Master mitreden, kommt auch die verstärkte Abstimmung von Angebot und Nachfrage in den neuen Studiengängen noch nicht recht zur Geltung.¹³⁴²

Probleme liegen auch in dem Bekanntheitsgrad und der Akzeptanz des Bachelor in der Wirtschaft. Nach Erichsen können vor allem kleine und mittelständische Betriebe „damit momentan noch nicht allzu viel anfangen“¹³⁴³. Es besteht aber ebenso in großen Firmen Misstrauen gegenüber angeblich „schmalbrüstigen Berufseinsteigern mit nur drei-jährigem Studium“¹³⁴⁴. Auch die Erklärungen von Arbeitgeberverbänden lesen sich noch recht unverbindlich. Ein Grund dafür liegt darin, dass die Qualifikationen, die ein Bachelor bringt, noch nicht realistisch eingeschätzt werden können. Zudem müssen Berufsbilder und Aufgabenfelder für die Bachelor-Absolventen vielerorts erst noch neu definiert und geschaffen werden. Seitens der Studierenden stellt sich die Situation so dar, dass sie letztlich ein hohes Risiko mit den neuen Abschlüssen eingehen. Die meisten Absolventen hängen daher in der Folge an den Bachelor ein herkömmliches Diplom an.¹³⁴⁵ So scheiterten bisherige Umfragen über die Jobsituation für Bachelor-Absolventen, weil diese keine Stellen suchten. Die große Unsicherheit sowohl auf Seiten der Hochschulabgänger als auch auf Seiten der Wirtschaft könnte den Erfolg der neuen Abschlüsse ernsthaft gefährden.

Einige Firmen, wie zum Beispiel BMW, haben zur Lösung dieses Problems einen Anforderungskatalog erarbeitet, den Bachelor-Absolventen erfüllen sollten. Andere Firmen fertigen derzeit ein Papier an, in dem sie sich zum Bachelor bekennen und mit dem sie angehende Studierende zum Bachelor-Studium ermutigen wollen.¹³⁴⁶ Schließlich wurden die gestuften Studiengänge nicht zuletzt auf Betreiben der Wirtschaft eingeführt. Der Staat geht hier mit gutem Beispiel voran und hat inzwischen Laufbahnstrukturen im öffentlichen Dienst für Bachelor- und Master-Absolventen eingerichtet.¹³⁴⁷

¹³⁴² WINTER / HORSTKOTTE [falsch], SZ vom 15.4.2003, S. 18.

¹³⁴³ dpa [Abschlüsse], SZ vom 24./25.4.2004, S. V1/17.

¹³⁴⁴ RUBNER [geschaffen], SZ vom 16.8.2004, S. 10.

¹³⁴⁵ Vgl. RUBNER [geschaffen], SZ vom 16.8.2004, S. 10.

¹³⁴⁶ Vgl. RUBNER [geschaffen], SZ vom 16.8.2004, S. 10.

¹³⁴⁷ Die Zuordnung ist hier folgendermaßen geregelt: Bachelorabschlüsse, die an Fachhochschulen oder Universitäten erworben werden, sind dem gehobenen Dienst zuzuordnen, Masterabschlüsse von Universitäten eröffnen den Zugang zum höheren Dienst und Masterabschlüsse von Fachhochschulen können ebenfalls den Zugang zum höheren Dienst eröffnen, sofern dies im Akkreditierungsverfahren festgestellt wird. Vgl. HRK [Studienreform], <http://www.hrk.de/161.htm>, Stand: 16.9.2004, 18:24.

Trotz all der genannten momentanen Herausforderungen und Unsicherheiten bei Hochschulen, Arbeitgebern und insbesondere den Studierenden im Zuge der Einführung der neuen Abschlüsse weisen letztere grundsätzlich eine Reihe von potenziellen Vorteilen auf. Hier ist es nun eine Frage der Implementierung, wie diese Stärken auch zur Geltung gebracht werden können.¹³⁴⁸ Tabelle 30 fasst die erhofften Vorteile sowie die soeben dargelegten momentanen Probleme bei der Einführung der neuen Studienabschlüsse zusammen.

Tabelle 30: Erwünschte Vorteile und momentane Probleme bei der Einführung von Bachelor und Master

Die Einführung von Bachelor und Master	
Erwünschte Vorteile	Momentane Probleme
Erhöhte Internationalisierung Stärkere Strukturierung Kürzere Studienzeiten Geringere Abbruchsquoten Hochschuleigene Abschlüsse und Inhalte Verbesserte Abstimmung von Angebot und Nachfrage Effizienz Flexibilität, Innovation	Frage der internationalen Anerkennung Frage der inhaltlichen Ausrichtung und Anforderungen, inhaltliche Vorab-Festlegung auf Berufsqualifizierung durch KMK Zeitliche Festlegung durch HRG Mangelnde inhaltliche Abstimmung mit Arbeitsmarkt wegen zu wenig akkreditierten Studiengängen Unsicherheit für Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt, Trend zur Weiterqualifizierung Schaffung neuer Berufsbilder für Bachelor-Absolventen erforderlich Reine Umetikettierung von Studiengängen Tendenz zur Beibehaltung des Diploms

Quelle: Eigene Darstellung.

¹³⁴⁸ Für Juristen bedeuten die neuen Abschlüsse beispielsweise eine wünschenswerte Neuerung, da das Staatsexamen auf das Richteramt vorbereitet, obwohl die meisten Absolventen anschließend in einer Kanzlei als Anwälte arbeiten.

Hinsichtlich der Einführung des ECTS-Kreditpunktesystems bei Bachelor und Master ist festzustellen, dass dieses System von 60 %, und damit in einer Mehrheit der neuen Studiengänge, angewandt wird. Knapp 45 % werden zusätzlich mit einem europäischen Diploma Supplement versehen.¹³⁴⁹ Hierzu ist anzumerken, dass diese Art der studienbegleitenden Leistungsüberprüfung das gesamte Lernvolumen, inklusive Vor- und Nachbereitungszeit, berücksichtigt, während im amerikanischen Modell die Anzahl der Lehrkontaktstunden aus Ausgangsbasis der *credits* dient.¹³⁵⁰

In kultureller Hinsicht entspricht die stärkere Überprüfung von Studienleistungen während des Studiums einer Erhebung des Deutschen Studentenwerks, derzufolge fast ein Viertel der Hochschulener mehr als 50 Wochenstunden für ihr Studium aufwenden.¹³⁵¹ In Zusammenhang mit der Verkürzung der Schulzeit und den zeitlich gestrafften neuen Studiengängen sieht auch das HIS eine Tendenz zu einer veränderten Einstellung zum Studium bei vielen Studierenden, die sich insbesondere in einer verstärkten Leistungsorientierung ausdrückt.¹³⁵² Es bleibt hierbei abzuwarten, ob sich mit den neuen Leistungskontrollen während des Studiums auch vermehrt Teilzeitstudiengänge herausbilden.

8.2.1.2 Struktureller und kultureller Wandel durch Bachelor und Master

Die Einführung der neuen, gestuften Bachelor- und Master-Abschlüsse bedeutet für das deutsche Hochschulsystem sowohl einen wichtigen strukturellen als auch kulturellen Wandel. Zunächst findet mit der Deregulierung des HRG ein Rückzug des Staates aus der Festlegung von Studienorganisation und Prüfungsordnungen statt. Über die vermittelnde Instanz der Landeshochschulgesetze können den Hochschulen dadurch umfassende Kompetenzen hinsichtlich der Gestaltung ihrer Studiengänge erteilt werden, was bisher in einigen Ländern passiert ist. Dies bringt wiederum eine Entwicklung hin zu einer inhaltlichen, wie auch qualitativen Differenzierung der Abschlüsse mit sich. Zugleich ermöglicht die Neuregelung der Studienabschlussbezeichnungen eine Annäherung von Universitäten und Fachhochschulen und wirkt damit verändernd auf das bisher dominante Bildungsverständnis im Hochschulbereich ein.

¹³⁴⁹ Vgl. HRK-ONLINE NEWSLETTER [Statistik], 2004.

¹³⁵⁰ Einen Überblick zur Einführung von Kreditpunkten an deutschen Hochschulen bietet eine Veröffentlichung des Stifterverbandes. Vgl. STIFTERVERBAND [Credits], 2000.

¹³⁵¹ Vgl. FINETTI [Fleißig], SZ vom 16.8.2004, S. 10.

¹³⁵² Vgl. WIARDA [pauken], Die Zeit vom 6.5.2004, S. 73-74.

Mit dem Rückgang des staatlichen Einflusses in den Studienstrukturen geht einerseits eine erhöhte Eigenverantwortung der Hochschulen einher, andererseits eine verstärkte Beteiligung von anderen Akteuren, wie Akkreditierungsagenturen und Wirtschaftsvertretern, die den Freiraum ausfüllen, den der Staat ermöglicht hat. In diesen neuen Strukturen und Beziehungen äußert sich derzeit noch eine hohe Unsicherheit bezüglich der genauen Vorgehensweisen bei allen Beteiligten, insbesondere da noch keine Erfahrungen damit gemacht wurden. Diese Veränderung in Richtung mehr Handlungsorientierung und weniger staatliche Regulierung hat folglich noch einen stark prozessartigen Charakter.

Zugleich ist mit den neuen Studienstrukturen ein wichtiger Wandel in der Konzeption der Bildung verbunden: Sie tragen das Potenzial für eine Öffnung der traditionellen Grenzen zwischen dem Universitäts- und dem Fachhochschulbereich in sich. Bisher galten Universitätsabschlüsse per definitionem als theorie- oder forschungsorientiert, während Fachhochschulstudiengänge als anwendungsorientiert galten. Nun besteht die Möglichkeit für die verschiedenen Hochschularten, das Profil ihrer Studiengänge selbst zu bestimmen. In der Folge nutzen Fachhochschulen dies erwartungsgemäß und wählten der Studie des CHE zufolge für 29 % ihrer Bachelor- und 35 % ihrer Master-Abschlüsse die Bezeichnung, die eine Theorieorientierung widerspiegelt. Universitäten hingegen wählten bislang nur für 5 % ihrer Abschlüsse eine praxisorientierte Bezeichnung. Gleichzeitig beschrieben nur 9 % der Fachhochschulen ihre Studiengänge als theorieorientiert, während 20 % der Universitäten ihre Studieninhalte als praxisorientiert beschrieben.

Diese Kluft zwischen Beschreibung und Bezeichnung der Abschlüsse bestätigt, auch dem CHE zufolge, „dass ‚Theorieorientierung‘ in den Augen der Mehrheit der Hochschulen nach wie vor als der ‚Anwendungsorientierung‘ überlegen betrachtet wird“¹³⁵³. Ein erster, wichtiger Schritt in Richtung einer Aufwertung des traditionell weniger hoch eingeschätzten Praxisbezugs wurde allerdings durch die Neuregelung der Studienbezeichnungen gemacht. Auch die zunehmende Beschreibung von universitären Studieninhalten als berufsbezogen weist bereits auf eine stärkere Annäherung von Universitäten und Fachhochschulen hin – gerade auch, wenn der berufsqualifizierende Bachelor zum Regelabschluss im deutschen Hochschulwesen werden soll.

¹³⁵³ CHE [Einführung], 2002, S. 71.

Die neuen Studienabschlüsse bringen somit nicht nur hinsichtlich der Rolle des Staates, sondern auch hinsichtlich der dominanten Bildungskonzeption im Hochschulbereich bedeutende Veränderungen mit sich, die, wie beschrieben, teilweise zu erheblichen Problemen bei der Umsetzung führen und deren Auswirkungen sich derzeit erst noch in ihren Anfängen befinden. Mit Blick auf das amerikanische Vorbild ist die Richtung dieses Wandels aber bereits einigermaßen klar zu bestimmen. So ist eine zunehmende Differenzierung und Ungleichwertigkeit in den Abschlüssen infolge der nicht mehr staatlich regulierten Gleichwertigkeit der Studieninhalte und Prüfungsordnungen abzusehen.¹³⁵⁴ Diese Thematik ist wiederum eng mit der Frage der Hochschulzulassung verbunden, deren Neuregelung im folgenden Abschnitt betrachtet wird.

8.2.2 Hochschulzulassung

Hinsichtlich der Hochschulzulassung wurde den Hochschulen mit § 31 der Vierten Novelle des HRG von 1998 zunächst das Recht auf die Auswahl eines Viertels der Bewerber in zulassungsbeschränkten Fächern zugestanden. Zusätzlich wurde in § 31 (2) HRG eine Leistungsquote für bis zu 25 % der Studienplätze im Ortsverteilungsverfahren der ZVS eingeführt. Da allerdings für viele Hochschulen der Aufwand für die Auswahl von lediglich 25 % ihrer Studierenden zu hoch war, wurde diese Regelung mit der Siebten Novelle von 2004 neu gefasst. Die neue Quotenverteilung für bundesweit zulassungsbeschränkte Studiengänge, die ab dem Wintersemester 2005/2006¹³⁵⁵ gelten soll, sieht nun ein Verhältnis von 20:60:20 vor: 20 % der Studienplätze gehen an die Abiturbesten, die sich ihre Hochschule selber aussuchen dürfen, 60 % der Studienplätze werden durch die Hochschulen selbst vergeben und 20 % der Studienplätze nach Wartezeit. Die wesentlichen Kriterien für die Auswahl der Studienbewerber werden weiterhin in § 27 HRG geregelt, aber die Hochschulen können künftig dem Gesetzeslaut nach aktiver an der Zulassung mitwirken.¹³⁵⁶

¹³⁵⁴ In einigen Landeshochschulgesetzen ist aber noch die Gewährleistung der „Gleichwertigkeit einander entsprechender Hochschulabschlüsse“ durch Studienreform vorgesehen, beispielsweise im Bayerischen Hochschulgesetz, Art. 76 (1) Nr. 4 BayHschG.

¹³⁵⁵ Dazu müssen jedoch zuvor die notwendigen Änderungen im Staatsvertrag der Länder über die Vergabe von Studienplätzen, in der Vergabeverordnung, in den Landeshochschulgesetzen und den Hochschulsatzungen geschaffen werden.

¹³⁵⁶ Die Voraussetzungen für ein Studium sind nach § 27 HRG im wesentlichen ein Schulabschluss, der zum Hochschulbesuch berechtigt sowie die notwendigen Sprachkenntnisse.

Im Vergleich mit der amerikanischen Regelung der Zulassung fällt zunächst ins Auge, dass diese Regelung einheitlich für alle deutschen Hochschulen gelten soll, während der Selektivitätsgrad in den USA in der Regel von den einzelnen Hochschulen festgelegt wird und in der Folge dementsprechend differenziert gehandhabt wird. Ähnlichkeiten in der Struktur der deutschen und der amerikanischen Zulassungsregelungen bestehen darin, dass die Hochschulen ein Mitspracherecht bei den Zulassungsvoraussetzungen haben und dass bundesstaatliche Gesetze gewisse Quoten zum Ausgleich und zur Förderung bestimmter Gruppen vorsehen. In den USA sind dies die Minderheiten, in Deutschland beruht die Wartezeit in der Regel auf der Abschlussnote des Abiturs. In beiden Fällen kann dadurch eine Verringerung der Standards bei der Zulassung stattfinden. Als grundsätzlich vergleichbar mit den Strukturen in den USA ist das Recht der deutschen Hochschulen auf die eigenständige Auswahl der Mehrzahl ihrer Studierenden zu werten.

Die erwarteten Vorteile durch die Ermöglichung von hochschuleigenen Auswahlverfahren weisen viele der im amerikanischen Hochschulwesen wahrgenommenen und bestehenden Stärken auf. Zunächst ist die Profilbildung der Hochschulen zu nennen, die mit einer erhöhten Abstimmung von Angebot und Nachfrage einhergeht sowie mit mehr Effizienz, die nicht zuletzt aus einer Vorauswahl durch die Studierenden selbst resultiert. Durch Hochschulauswahl wird eine weitgehende Homogenität in den Studienvoraussetzungen geschaffen und die Studierenden fühlen sich ihrer Hochschule im Allgemeinen stärker verbunden. Zudem sorgen Auswahlverfahren in der Regel für eine geringere Abbruchsquote bei den Studierenden. All diese Faktoren sprechen für den Vorbildcharakter des amerikanischen Hochschulwesens bezüglich der neuen Zulassungsregelungen in Deutschland.

8.2.2.1 Die 20:60:20-Regelung

Über die Umsetzung der neuen 20:60:20-Regelung in den Landeshochschulgesetzen kann noch keine Aussage getroffen werden, da die Siebte Novelle des HRG erst im Juli 2004 verabschiedet wurde. Es ist allerdings eine starke Tendenz in vielen Ländern zu einer Deregulierung der Studienplatzvergabe durch die ZVS in zulassungsbeschränkten

Fächern zu erkennen.¹³⁵⁷ Mit dem damit einhergehenden Bedeutungs- und Funktionswandel der ZVS ist zugleich die Abkehr von einer der bislang wichtigsten und sichtbarsten Voraussetzungen für die Sicherung der Einheitlichkeit und Gleichwertigkeit der Studiengänge im Bundesgebiet verbunden.

Noch im Wintersemester 2003/04 wurde trotz der Auswahlmöglichkeit für 25 % ihrer Studierenden von den Hochschulen zu 87 % die ZVS als Vergabestelle weiter genutzt.¹³⁵⁸ Der Grund liegt unter anderem darin, dass der Aufwand für die Auswahlverfahren sehr personal- und kostenintensiv ist und eine erhebliche Mehrarbeit für die einzelnen Professoren bedeutet, während parallel dazu die ZVS weiterhin Studienplätze vergibt und hierbei den ersten Zugriff auf die Bewerber hat. Außerdem liegen noch kaum Daten über die erhofften Vorteile vor.¹³⁵⁹ Im Vergleich dazu geschieht die Auswahl von Studierenden an Hochschulen in den USA durch Verwaltungspersonal. Dies wird insbesondere dadurch möglich, dass hier jede Hochschule ein gewisses Profil hat. Dadurch sind die Anforderungen an ihre Studierenden meist klar definiert und die Aufgabe der Auswahl kann von den Professoren delegiert werden. Eine effiziente Studentenauswahl bedeutet insofern für deutsche Hochschulen die Notwendigkeit, sich ein bestimmtes Profil zuzulegen, anhand dessen sich die Auswahl orientieren kann.

Profilbildung der Hochschulen wird zudem für die Studierenden notwendig. Wie es sich bereits bei der Betrachtung der amerikanischen Verhältnisse bei der Hochschulzulassung gezeigt hat, kann eine zielgerichtete Vorauswahl durch die Studierenden nur bei deren entsprechender Information erfolgen. Dies impliziert einerseits öffentlich zugängliche und nachvollziehbare Angaben über die jeweils angebotenen Studiengänge und die Auswahlkriterien, andererseits eine Einschätzung über die Qualität der Ausbildungsangebote.

Hier gewinnen die in den USA üblichen *rankings* auch für Deutschland an Bedeutung. Bisher existiert diesbezüglich ein jährliches Ranking des CHE, das zusammen mit dem Magazin „Stern“ veröffentlicht wird. Dieser so genannte

¹³⁵⁷ In Hamburg sollen die Hochschulen beispielsweise ab dem Sommersemester 2005 ihre Studierenden selbst nach Eignung und Motivation aussuchen dürfen. Die geplante Hochschulreform sieht auch Tests, Bewerbungsgespräche und praktische Erfahrungen als Auswahlkriterien vor. Vgl. HIMMELRATH [Studentenauswahl], SZ vom 31.3.2004, S. 6.

¹³⁵⁸ Vgl. RÖBKE [wählt], Die Zeit vom 16.4.2003, S. 72. Nur etwa 30 von 220 betroffenen Fakultäten machen davon Gebrauch. Vgl. RUBNER [60-20-60], SZ vom 1.7.2004, S. 1.

Hochschulführer untersucht das Angebot von Universitäten und Fachhochschulen nach Fachrichtungen und teilt diese in den jeweils als Indikatoren verwendeten Themengebieten nicht nach festen Plätzen, sondern vielmehr in drei farblich markierte Kategorien ein, die die jeweilige Qualität signalisieren sollen.¹³⁶⁰ Hierzu ist zu sagen, dass die Daten, die für die Rankings verwendet werden, oftmals nicht immer auf dem neuesten Stand sind und die Auswahl der Indikatoren umstritten ist. So sind objektive Aussagen, beispielsweise hinsichtlich der Bedingungen und der Qualität in Forschung und Lehre, schwer zu treffen, insbesondere, wenn sie von den Mitgliedern der jeweiligen Hochschulen selbst beantwortet werden.¹³⁶¹

Insgesamt existieren zwar Unterschiede in Studienangeboten, -inhalten, -prüfungsverfahren und in der Qualität der Ausbildung zwischen den deutschen Hochschulen, gemessen an der starken Ungleichwertigkeit in den USA fallen diese aber in Deutschland bislang kaum ins Gewicht. Hierbei steht die Entwicklung der Differenzierung und Profilbildung im deutschen Hochschulsystem erst am Anfang, es ist somit in den kommenden Jahren mit einer stärkeren Ausprägung und einem damit einhergehenden Bekanntheitsgrad von besonders guten und weniger guten Hochschulen sowie von ihren jeweiligen fachlichen Schwerpunkten zu rechnen.

Mit Blick auf Entwicklungstendenzen und erste Aussagen bezüglich der Einführung der neu geregelten Zulassung sprechen Erfahrungen der Universität Heidelberg einerseits für eine erhöhte Profilbildung und eine reduzierte Abbruchsquote, andererseits zeigt sich, dass Auswahlverfahren teuer sind.¹³⁶² Die selbst auswählenden Hochschulen übernehmen hierbei ohne finanziellen Ausgleich die bisherigen Aufgaben der ZVS, was auf Dauer gesehen nicht durchführbar ist. Es wird daher an mehreren Institutionen, die Auswahlverfahren durchführen, darüber nachgedacht, die Bewerber an den Auswahlverfahren finanziell zu beteiligen, wie es zum Beispiel in den USA üblich ist.¹³⁶³

¹³⁵⁹ So sehen nicht alle Beteiligten einen Änderungsbedarf an den bisherigen Aufnahmeregelungen. Vgl. RÖBKE [wählt], Die Zeit vom 16.4.2003, S. 72.

¹³⁶⁰ Vgl. CHE / STERN [Studienführer], 2004.

¹³⁶¹ Vgl. BULL [Ratespiel], SZ vom 26.7.2004, S. 10 und HIMMELRATH [Streithähne], SZ vom 27.9.2004, S. 11.

¹³⁶² Das gründliche Auswahlverfahren in Heidelberg kostet beispielsweise jährlich 50 000 Euro. Vgl. RÖBKE [wählt], Die Zeit vom 16.4.2003, S. 72.

¹³⁶³ Der Präsident der Universität Hamburg denkt zum Beispiel an einen Betrag von 20 bis 30 Euro pro Bewerbung. Vgl. SCHMIDT [Superstudenten], SZ vom 5.4.2004, S. 11.

Hinsichtlich der vorgesehenen Möglichkeit für angehende Studierende, sich an bis zu sechs Hochschulen ihrer Wahl zu bewerben, wird in diesem Zusammenhang der Ruf nach einem gemeinsamen Bewerbungsdienst laut. Dieser soll die jeweiligen Bewerbungen bündeln und an die verschiedenen Hochschulen in der von den Bewerbern gewünschten Reihenfolge weiterleiten, um den Fakultäten so einen Überblick über die tatsächlich vergebenen Studienplätze zu ermöglichen.¹³⁶⁴ Hier stellt sich im Vergleich mit amerikanischen Zulassungsverfahren zugleich die Frage nach dem zeitlichen Vorlauf, den ein solches Verfahren erfordert. Die dezentralisierte, in den USA angewandte Methode weist hierbei die Vorteile auf, dass Studierende an mehreren Hochschulen angenommen werden können und sich dann nochmals entscheiden können. Mit der Sicherheitsbewerbung ist zudem in der Regel jedem Bewerber für das kommende Studienjahr ein Studienplatz sicher, wenn auch nicht unbedingt an der Hochschule seiner ersten Wahl.

Nicht nur an zulassungsbeschränkten Fächern besteht die Möglichkeit zu Auswahlverfahren. Hochschulen nutzen auch in nicht-zulassungsbeschränkten Fächern verstärkt Eingangstests und Auswahlgespräche, nicht zuletzt, um die hohen Abbrecherzahlen zu verringern. Dies spricht gleichzeitig für die Entwicklung, dass viele Professoren „die Hochschulreife [...] längst nicht mehr als Garant dafür [sehen], dass jemand Fachtexte lesen und analysieren [...] kann“¹³⁶⁵. Es stellt sich hierbei die Frage nach der Gewichtung der einzelnen Kriterien bei der Zulassung.

Aus rechtlicher Sicht wird durch Auswahlverfahren das Recht auf freie Wahl der Hochschule und freie Wahl des Studienfaches der Studierenden eingeschränkt. Eine Ablehnung von Kandidaten im Zuge der Auswahl könnte aber auch zu Klagen führen, wenn die Abiturnote nicht genügend Gewicht erhält oder wenn die Zulassungszahlen einer Hochschule unter den vorgeschriebenen Werten der weiterhin geltenden KapVO liegen.¹³⁶⁶ Dies schränkt wiederum die Möglichkeiten der Hochschulen zur Profilbildung erheblich ein. Die damit einhergehende Komplexität und rechtliche Unsicherheit weist wiederum auf den Prozesscharakter und die derzeitigen Grenzen der Reformen hin und macht zugleich auf den teilweise noch erheblichen rechtlichen Klärungsbedarf aufmerksam. Tabelle 31 zeigt einen Überblick über die erwünschten Vorteile und die momentanen Probleme bei der Neuregelung der Hochschulzulassung.

¹³⁶⁴ Vgl. RÖBKE [wählt], Die Zeit vom 16.4.2003, S. 72.

¹³⁶⁵ RUBNER [Abitur], SZ vom 9.8.2004, S. 9.

¹³⁶⁶ Vgl. RUBNER [Abitur], SZ vom 9.8.2004, S. 9.

Tabelle 31: Erwünschte Vorteile und momentane Probleme bei der Hochschulzulassung durch Auswahlverfahren

Hochschulzulassung durch Auswahl	
Erwünschte Vorteile	Momentane Probleme
Verbesserte Abstimmung von Angebot und Nachfrage Geringer Abbruchsquote Profilbildung, Differenzierung der Hochschulen Effizienz Selbstauswahl durch Studierende Homogenität bei Studienvoraussetzungen Erhöhte Motivation	Hochschulen machen von 25 %-Regelung nur wenig Gebrauch Hoher Personal- und Zeitaufwand für Verfahren Geringe Profilbildung von Hochschulen und Studiengängen, Weiterbestehen der KapVO Frage der Gewichtung von Auswahlkriterien Unausgereifte Rankings Erwartetes Chaos bei Mehrfachbewerbungen Rechtlicher Klärungsbedarf

Quelle: Eigene Darstellung.

8.2.2.2 Struktureller und kultureller Wandel durch neue Zulassungsregelung

Die Neuregelung der Hochschulzulassung bedeutet den Abschied von der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Hochschulen in Deutschland. Der Rückgang der staatlichen Regulierung in diesem Bereich korrespondiert zugleich eng mit der Einführung der neuen Studienabschlüsse, die von den einzelnen Hochschulen erarbeitet und angeboten werden können. Weniger Gleichwertigkeit bedeutet in diesem Fall vor allem mehr Differenzierung, wobei die deutschen Hochschulen in ihrer Gesamtheit im Vergleich zu amerikanischen Verhältnissen ein vergleichsweise ähnliches Niveau aufweisen. In den Rankings werden daher momentan vor allem Unterschiede von Hochschulen in ihrer inhaltlichen Ausrichtung betont.

Im Hinblick auf die erhöhten Auswahlmöglichkeiten bei der Zulassung wird in kultureller Hinsicht sowohl den Hochschulen als auch den Studierenden mehr Eigenverantwortung übertragen. Hochschulen können selbst über die Ausgestaltung der Zulassungsverfahren entscheiden, soweit dies in den Landeshochschulgesetzen

vorgesehen ist, Studierende sind gefordert, sich vor dem Studium über die für sie passende Hochschule zu informieren. Damit wandelt sich zugleich die bisher überwiegende Systemorientierung in eine verstärkte Handlungsorientierung.

Infolge der Auflösung der bisherigen Gleichartigkeit der Hochschulen in Deutschland wächst die Komplexität bei der Entscheidung von angehenden Studierenden für eine Institution. War die Wahl einer Hochschule seitens der Studierenden bislang hauptsächlich von der Nähe zum Heimatort abhängig, ist nun eine vermehrte Orientierung an akademischen Fragen oder Rankings zu erhoffen. Es bleibt allerdings abzuwarten, wie sich das studentische Verhalten in dieser Hinsicht verändert, da offene Differenzierung, Leistungsorientierung und Wettbewerb im Hochschulbereich personelle Mobilität voraussetzen.

Gleichzeitig geht damit eine Notwendigkeit von Informationen für die Studierenden über die einzelnen Institutionen und ihre Angebote einher, um eine entsprechende Wahl zu ermöglichen. Viele Hochschulen begegnen diesem Bedürfnis inzwischen mit Informationsveranstaltungen für Schüler oder Abiturienten, Tagen der offenen Tür oder so genannten „Schnupperstudien“.¹³⁶⁷ Im Hinblick auf verstärkte Marketingaktivitäten der Hochschulen ist im deutschen Hochschulwesen in vielen Fächern ein wesentlicher Überschuss an Studienbewerbern zu verzeichnen. Es wird sich daher noch zeigen müssen, ob aktive Werbung von Seiten der Hochschulen, nicht zuletzt unter dem finanziellen Aspekt, für diese notwendig wird und sich auch lohnt.

Insgesamt zeigen sich mit der steigenden Komplexität sowie mit der Frage der Bestimmung und Bewertung der Ranking-Indikatoren bereits die ersten Nachteile des amerikanischen Systems der Hochschulzulassung. Hier soll nun noch auf den gewichtigsten Nachteil zu sprechen gekommen werden: Der hohe Grad an sozialer Stratifizierung, bedingt durch das Hochschulwesen. Die teilweise sehr elitären *colleges* und *universities* beziehen ihre Existenzberechtigung hierbei aus dem grundsätzlich offen geregelten Hochschulzugang in Verbindung mit dem Prinzip der Leistungsorientierung.

Sollten sich auch in Deutschland, wie langfristig zu erwarten ist, infolge der verstärkten Hochschulauswahl und Profilbildung ebenfalls einige Eliteinstitutionen herausbilden, ist hier bereits im Vorfeld auf die Problematik hinzuweisen, die in einer verstärkten sozialen Stratifizierung bei bereits selektivem Zugang zu den Hochschulen

¹³⁶⁷ Vgl. KIRSTEN [Was], Die Zeit vom 17.7.2003, S. 65.

basiert. Wie erst jüngst durch die PISA-Studie bestätigt, besteht im deutschen Bildungswesen ein vergleichsweise enger Zusammenhang zwischen Merkmalen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung.¹³⁶⁸ Der zweite Bildungsweg, der einer erhöhten Durchlässigkeit dienen soll, wird seit 1993 immer weniger genutzt.¹³⁶⁹ Initiativen zu einer verstärkten Durchlässigkeit zwischen den Schularten, bereits vor dem Eintritt in den Hochschulbereich, sind daher zu fördern, um im Ausgleich für die bisherige Chancengleichheit des Ergebnisses eine erhöhte soziale Chancengleichheit im Sinne der amerikanischen *equality of opportunity* zu erreichen.

8.3 Hochschulfinanzierung

Die Neuregelung der Hochschulfinanzierung im Zuge der Vierten Novelle des HRG wird vom BMBF als „Dreh- und Angelpunkt“¹³⁷⁰ der Hochschulreform bezeichnet. In § 5 HRG von 1998 wird nun geregelt, dass die staatliche Mittelzuweisung an die Hochschulen sich künftig an den in Lehre und Forschung sowie bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses erbrachten Leistungen orientiert. Dieses Prinzip soll dem BMBF zufolge auch hinsichtlich der hochschulinternen Ressourcenverteilung sowohl auf der zentralen Ebene wie auch auf der Fachbereichsebene gelten. Als Grundlage der staatlichen Zuweisungen sind so genannte Zielvereinbarungen zwischen den einzelnen Hochschulen und dem zuständigen Landesministerium vorgesehen.

Hinsichtlich der Hochschulfinanzierung sind zwei weitere Aspekte anzuführen, die im Reformkontext von Bedeutung sind: Die Abschaffung des Hochschullehrerprivilegs im Zuge der Änderung von § 42 des Arbeitnehmererfindungsgesetzes (ArbNErfG) vom 30.11.2001, die zu einer Diversifizierung der Finanzquellen von Hochschulen beitragen könnte, sowie die mit der Sechsten Novelle des HRG von 2002 in § 27 (4) HRG festgeschriebene bundesweit geltende Studiengebührenfreiheit für den ersten berufsqualifizierenden Abschluss. Gegen letzteres Gesetz haben die Länder Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt allerdings erfolgreich vor dem Bundesverfassungsgericht geklagt. Da die genannten Reformen, die

¹³⁶⁸ PISA ist eine international standardisierte Leistungsmessung im Bereich von 15-jährigen Schülern, die von OECD entwickelt und in regelmäßigen Abständen durchgeführt wird. Sie erfasst Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung.

¹³⁶⁹ Vgl. SCHLÖGL [Last], SZ vom 12.8.2003, S. 18.

¹³⁷⁰ BMBF [HRG], 1999, S. 5.

die Hochschulfinanzierung betreffen, unterschiedliche Themenfelder berühren, werden sie im Folgenden getrennt betrachtet.

8.3.1 Leistungsorientierte Finanzierung und Zielvereinbarungen

Da § 5 HRG von 1998 lediglich die leistungsorientierte Finanzierung fest schreibt, werden hier die Landeshochschulgesetze zwecks der genaueren Ausgestaltung dieses Reformelements untersucht. In sieben Ländern erfolgt die Mittelverteilung nach Aufgaben, Leistung und Belastung mit dem Instrument der Zielvereinbarungen.¹³⁷¹ In vier weiteren Ländern sind für die Mittelverteilung, die nach denselben Kriterien verläuft, keine Zielvereinbarungen vorgesehen. Vier Länder weichen von diesem Schema in ihren Regelungen etwas ab, wobei hier generell ein etwas geringerer Leistungsbezug vorgesehen ist.¹³⁷²

In Bezug auf die Regelungen zu den Zielvereinbarungen besteht in den 16 Ländern eine Vielzahl unterschiedlicher Regelungen. Teilweise ist die Möglichkeit zur Anwendung von Zielvereinbarungen offen gelassen, wie in Thüringen, teilweise verbindlich, wie in Hamburg. In manchen Fällen sind bestimmte Aufgabenbereiche der Hochschulen dafür vorgesehen, beispielsweise in Baden-Württemberg und Bremen. Wieder andere Länder haben sich Eingriffrechte vorbehalten, zum Beispiel hinsichtlich der Qualitätsförderung von Studium und Lehre in den Ländern Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein. In Bayern und Rheinland-Pfalz sind keine Regelungen zu Zielvereinbarungen vorgesehen.¹³⁷³

Die Zielvereinbarungen hängen zugleich eng mit der Hochschulentwicklungsplanung zusammen, die ebenfalls wiederum in den einzelnen Landeshochschulgesetzen unterschiedlich geregelt ist. Teils ist die Entwicklungsplanung eine Angelegenheit der Selbstverwaltung der Hochschulen, teils müssen die Hochschulen den Landesentwicklungsplan berücksichtigen, teils können die Ministerien detaillierte Vorgaben zur Entwicklung der Hochschulen machen.¹³⁷⁴ Für den Vergleich mit der staatlichen

¹³⁷¹ Seit 2004 gilt beispielsweise für die brandenburgischen Hochschulen, dass ein Haushaltsanteil zwischen 20 und 30 % komplett leistungsbezogen zugewiesen wird, während die übrigen 70 bis 80 % Grundzuweisung des Landes unter anderem aus dem Verhältnis von Professorenstellen und Studienplätzen ermittelt wird. Vgl. SZ [Potsdam], SZ vom 6.11.2002, S. 6.

¹³⁷² Zum Zeitpunkt des Vergleichs durch den Stifterverband hatte Berlin sein Hochschulgesetz noch nicht verabschiedet. Vgl. STIFTERVERBAND [Qualität], 2002, S. 14.

¹³⁷³ Vgl. STIFTERVERBAND [Qualität], 2002, S. 14.

¹³⁷⁴ Vgl. STIFTERVERBAND [Qualität], 2002, S. 9.

Finanzierung der amerikanischen Hochschulen sind nun noch im Rahmen der Reform der Hochschulfinanzierung im Zuge der Vierten Novelle des HRG von 1998 die Aspekte der Art der Mittelausstattung, der Deckungsfähigkeit zwischen den Ausgabearten, der Rücklagenbildung und des Rechnungswesens anzuführen. Dies dient zugleich als Grundlage für die darauf folgende Diskussion, in der die Umsetzung der mit den Reformen erhofften Vorteile bezüglich der Hochschulfinanzierung dargestellt wird.

In vier Ländern werden Globalzuschüsse an die durch die Hochschulen aufgestellten Wirtschaftspläne zugewiesen.¹³⁷⁵ Fünf Länder haben die bisherigen Regelungen gelockert, während in den übrigen Ländern die Flexibilität der Mittelausstattung gesetzlich nicht gesichert ist. Die Deckungsfähigkeit der staatlichen Mittel wird nur in vier Landesgesetzen gesichert, in den übrigen Bundesländern ist eine flexibel anwendbare Deckungsfähigkeit nicht gesetzlich geregelt. Lediglich drei Länder ermöglichen ihren Hochschulen eine umfassende Rücklagenbildung. Zum Rechnungswesen ist inzwischen in sechs Ländern eine Kosten- und Leistungsrechnung vorgeschrieben. In den übrigen Bundesländern ist diese nicht im Gesetz vorgesehen, das heißt in der Regel, dass die Hochschulen weiter mit der klassischen Kameralistik arbeiten.¹³⁷⁶

Im Vergleich dazu verwenden die amerikanischen Einzelstaaten in der Regel leistungsbezogene Finanzierungsformeln für die Errechnung der Höhe ihrer Zuweisungen, die unter anderem auf dem Kriterium der Studierendenzahlen basieren. Die Hochschulen sind hinsichtlich der Verwendung der Mittel nur insofern gebunden, als sie für die Zwecke von Lehre und Forschung ausgegeben werden müssen.¹³⁷⁷ Der Grundgedanke der deutschen Neuregelung bezüglich der Finanzierung korrespondiert zwar mit dem amerikanischen Leistungsprinzip, erfährt aber eine andere Art der Implementierung, die hauptsächlich über das Instrument der Zielvereinbarungen verläuft.

Betrachtet man nun die durch die leistungsbezogene Finanzierung erwünschten Vorteile, so fällt auf, dass die vom BMBF propagierten Ziele von mehr Effizienz und weniger Ressourcenverschwendung, mehr Flexibilität, Profilbildung und weniger Verbürokratisierung durch die amerikanische Art der Finanzierung gewährleistet

¹³⁷⁵ Damit geht in der Regel zugleich eine Mittelkürzung mit Namen „Effizienzbonus“ einher.

¹³⁷⁶ Vgl. STIFTERVERBAND [Qualität], 2002, S. 11 ff.

¹³⁷⁷ Hier sei daran erinnert, dass sich das Einkommen von staatlichen amerikanischen Hochschulen nur zu etwa 35 % aus einzelstaatlichen Geldern zusammensetzt. Vgl. NCES [Digest], http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, Table 334 und Table 335, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03.

werden. Daraus kann zumindest eine gewisse Orientierung am Vorbild des amerikanischen Hochschulwesens abgeleitet werden.

Wie gestalten sich die neuen, leistungsorientierten Finanzierungsregeln nun in der Praxis? Zunächst ist anzumerken, dass Zielvereinbarungen meist über drei bis fünf Jahre laufen, nach deren Ablauf eine Überprüfung der gesteckten Ziele stattfindet. Aufgrund dieses Zeitraumes können daher noch keine fundierten Aussagen über die Angemessenheit der leistungsbezogenen Finanzierung über Zielvereinbarungen hinsichtlich der erhofften Vorteile getroffen werden. Grundsätzlich wird das bisher an Input-Parametern orientierte Kontrollsystem durch leistungsbezogene Zuweisungen von einem Steuerungssystem abgelöst, das an output-orientierten Parametern ausgerichtet ist.

Aus einseitigen Zielvereinbarungen zwischen den einzelnen Hochschulen und dem zuständigen Ministerium können sich Nachteile infolge mangelnder Koordination ergeben. Zur Verbesserung des Informationsaustausches der Hochschulen untereinander haben beispielsweise in Bayern elf Universitätspräsidenten im Jahre 2003 die Plattform Universität Bayern e.V. gegründet. Sie haben vor, soweit es das Land Bayern zulässt, bei erhöhter unternehmerischer Autonomie ihrer Hochschulen die „Koordination eines ausgewogenen Bildungswesens selbst zu gestalten“¹³⁷⁸. Dahinter steht die Idee des „Master Plans“, wie er für das heute bestehende System der staatlichen Hochschulen in Kalifornien in den 60er Jahren ausgearbeitet wurde, für Bayern. Derzeit gilt aber noch die gesetzliche Regelung, dass das bayerische Ministerium den einzelnen Hochschulen detaillierte Vorgaben zur Aufstellung und zum Inhalt der Entwicklungspläne geben kann.¹³⁷⁹

Hinsichtlich der Globalhaushalte, die in einigen Ländern eingeführt wurden, ist anzumerken, dass sich diese meist auf die Sachmittel beschränken und den Hochschulen damit nur einen geringen Handlungsspielraum in der Verteilung der Gelder eröffnen. Denn der überwiegende Großteil der staatlichen Mittel ist vorab in Personalmitteln gebunden. Im Jahr 2001 betragen Personalmittel an Universitäten zum Beispiel 67,2 %, an Fachhochschulen 65,9 % der Gesamteinnahmen.¹³⁸⁰ In Bezug auf Rücklagenbildung und Deckungsfähigkeit haben nur sehr wenige Länder ihre Gesetze verändert, ebenso

¹³⁷⁸ HERRMANN / BURTSCHIEDT [Nachholbedarf], SZ vom 2.3.2004, S. 48.

¹³⁷⁹ Vgl. STIFTERVERBAND [Qualität], 2002, S. 9.

¹³⁸⁰ Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT [Finanzen], 2004, S. 19 und eigene Berechnungen.

wie hinsichtlich der Einführung einer kaufmännischen Buchführung.¹³⁸¹ Viele der alten Gewohnheiten werden somit auch nach der Reform des HRG fortgeführt.

Im Rahmen der staatlichen Hochschulfinanzierung, die zur Zeit bundesweit von Kürzungen trotz bereits herrschender Unterfinanzierung der Institutionen gekennzeichnet ist, findet eine zunehmende Profilbildung der Hochschulen statt, die sich meist in einer Verkleinerung des Studienangebots äußert. Hierbei ist es eine schwer zu beantwortende Frage, wie genau die Kompetenzen für die Entscheidung über die Schließung von Studiengängen zwischen Staat und Hochschulen verteilt sind. Im Allgemeinen besteht aber Einigkeit darin, dass nicht mehr jede Hochschule alle bisherigen Fächer anbieten muss, solange innerhalb des Landes der Ausbildungsbedarf an anderen Institutionen gedeckt wird.

Kürzungen erfolgen hierbei meist auf der Basis von Leistungsbilanzen, um feststellen zu können, welche Fächer lohnenswert und welche es weniger sind. Die TUM plant in den nächsten vier Jahren einen drastischen Umbau, wobei ihre 420 Stellen im Wettbewerb zwischen den Fakultäten neu verteilt werden sollen. Schwerpunkte der Zukunft sollen die Gesundheitswissenschaften, Nanotechnologie, Energie und Umwelt, Medizintechnik und Informationstechnologie sein. Einige der alt angestammten Bereiche werden demgegenüber auslaufen.¹³⁸²

In Berlin wird beispielsweise bei jenen Fächern gespart, die „weniger relevant sind für den Wirtschaftsstandort und nicht zu den produktivsten gehören“¹³⁸³, also bei den Geistes- und Sozialwissenschaften – obwohl sich Berlin im letzten Jahrzehnt als Zentrum dieser Disziplinen etabliert hat.¹³⁸⁴ Ein Gutachten des HIS sieht für die Universität Hamburg bis zum Jahr 2012 eine Reduzierung der Anzahl der Studierenden in den geistes-, kultur- und sprachwissenschaftlichen Fächern um fast 60 % vor, die Zahl der Professoren soll um die Hälfte halbiert werden. Dadurch fielen sämtliche Orchideenfächer weg, deren Stellenwert gerade durch ihren Leitspruch als „Tor zur

¹³⁸¹ Dennoch gibt es einige Universitäten, die sich trotz mangelnder gesetzlicher Regelungen um den Aufbau einer Kosten-Leistungsrechnung bemühen. Ein Beispiel hierfür ist die Ludwig-Maximilians-Universität München. Vgl. MAY / THURAU [Plan], SZ vom 25.6.2003, S. 41.

¹³⁸² Als Gegenleistung für die Sparmaßnahmen fordert Herrmann von der Staatsregierung größere Freiheiten für die Hochschulen. Vgl. DPA [Umbau], SZ vom 13.4.2004, S. 47.

¹³⁸³ SPIEWAK [Hirn], Die Zeit vom 17.7.2003, S. 30.

¹³⁸⁴ Insgesamt streicht die Freie Universität Berlin 86 Professuren und mehrere Studiengänge, die Technische Universität 62 Professuren und 27 Studiengänge, und damit nahezu ihre gesamte geisteswissenschaftliche Fakultät, die Humboldt-Universität 80 Professuren. Nach der Festlegung des

Welt der Wissenschaft“ betont wird. Wissenschaftssenator Jörg Dräger nennt die Einschnitte zwar „schmerzhaft und unangenehm“, will aber die Hochschulen dennoch am Arbeitsmarktbedarf der Region ausrichten.¹³⁸⁵

In diesem Zusammenhang ist mit dem ehemaligen Präsidenten der HRK, Klaus Landfried, daran zu erinnern, dass Profilbildung und der Abschied von der Voll-Universität bedeuten, dass sich die Hochschulen auf ihre starken Fächer konzentrieren. Gerade die finanzschwachen geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer haben nichtsdestotrotz, wie sich am Beispiel Berlins gezeigt hat, schlechte Karten, auch wenn ihre Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeiter keine teuren Geräte oder Labore für ihre Arbeit benötigen. An den Hochschulen sollte daher, dem Beispiel amerikanischer Hochschulen folgend, ein Weg gefunden werden, um zwar Kürzungen durchzuführen, ohne dabei aber in einseitiger Fokusverschiebung nur die finanzstarken Fächer zu betonen und somit einer „Ökonomisierung des Wissens“ zuzuarbeiten, wie Konrad Ehlich vom Deutschen Germanistenverband diese Entwicklung bezeichnet.¹³⁸⁶

Ein neues Modell zur Finanzierung der Hochschulen nach dem Vorbild der deutschen Rundfunkanstalten schlug jüngst der Präsident des Deutsche Hochschulverbandes, Bernhard Kempen, vor. Unabhängige Sachberater sollen demnach den Finanzbedarf der Hochschulen eines Landes ermitteln und dem Staat vorlegen. Dadurch würde deutlich, wie viel Geld die Universitäten benötigen und ob der Staat seiner Verantwortung für die Hochschulen gerecht wird. Wenn er die berechtigten Interessen der Hochschulen missachtet, müsste sich der Staat nun erklären. Selbst wenn sich die Politik über die Meinung der Fachleute hinwegsetzte, wäre immerhin an Transparenz und Verantwortlichkeit gewonnen.¹³⁸⁷

Zusammenfassend steht die leistungsorientierte Finanzierung durch die Länder erst in ihren Anfängen. Es geht hier teilweise auch zunächst noch um die Definition von aussagekräftigen Indikatoren, auf deren Grundlage die Mittel leistungsbezogen vergeben werden. Aber auch in den Punkten Globalhaushalte, Deckungsfähigkeit und Rücklagenbildung sind noch kaum Veränderungen oder Fortschritte zu erkennen. Profilbildung der Hochschulen findet hauptsächlich unter dem Vorzeichen von Kürzungen statt, worunter derzeit hauptsächlich die so genannten Orchideenfächer

Berliner Senats müssen sie 2004/2005 einmalig 54 Millionen Euro einsparen und bis 2009 nochmals 75 Millionen. Vgl. BISKY [quietscht], SZ vom 3.7.2004, S. 13.

¹³⁸⁵ Vgl. SCHMIDT [Unis], SZ vom 30.8.2004, S. 8.

¹³⁸⁶ Vgl. SCHMIDT [Unis], SZ vom 30.8.2004, S. 8.

leiden. Wegen der kontinuierlich knappen staatlichen Finanzierung sehen sich die Hochschulen hierbei zunehmend gezwungen, einen wachsenden Anteil ihres Budgets über andere Finanzquellen zu erschließen.

8.3.2 Diversifizierung der Einkommensarten

Möglichkeiten zur Diversifizierung der Ertragsquellen von Hochschulen sind beispielsweise der Ausbau der kostenpflichtigen Weiterbildung, die Vermarktung von Forschungsergebnissen, die aktive Einwerbung von Drittmitteln für Forschungsprojekte oder die Werbung von Sponsoren und Ansätze zur Alumni-Pflege.¹³⁸⁸ Das Recht der Hochschulen, andere Finanzquellen zu erschließen, wird allerdings bislang nur durch das Land Niedersachsen per Gesetz ermöglicht. Außer in Bayern und Sachsen, wo die Einnahmen der Hochschulen in den Staatshaushalt fließen, regeln die übrigen Landeshochschulgesetze nichts über den Verbleib der Einnahmen.¹³⁸⁹ In der Regel bestehen somit nur sehr geringe Anreize für Hochschulen, ihr Budget durch Einnahmen neben den staatlichen Zuweisungen zu erhöhen, da diese oftmals eine entsprechende Kürzung von Seiten der Länder mit sich bringen.

Im Vergleich zu amerikanischen Hochschulen verfügen deutsche Institutionen somit zwar grundsätzlich über dieselben Möglichkeiten zur Erhöhung ihrer Erträge, von der rechtlichen wie auch kulturellen Ausgangslage hingegen bestehen sehr unterschiedliche Voraussetzungen. Die diversifizierten Einnahmequellen amerikanischer Hochschulen sichern diesen zugleich eine hohe institutionelle Autonomie. Unter dem Aspekt, dass eine erhöhte institutionelle Eigenständigkeit auch für deutsche Hochschulen zunehmend gefordert wird, während gleichzeitig die Länder ihre Zuweisungen kontinuierlich kürzen, sollen daher trotz der angeführten Rechtslage im Folgenden einige Ansätze deutscher Hochschulen zur Erweiterung ihrer Ertragsquellen angeführt werden.

¹³⁸⁷ Vgl. KEMPEN / HARTUNG [Fairness], Die Zeit vom 2.9.2004, S. 67.

¹³⁸⁸ Vgl. KEHM [Hochschulen], http://www.bpb.de/publikationen/9QKHCV,0,0,Hochschulen_in_Deutschland.html, 2004, Stand: 5.8.2004, 21:48.

¹³⁸⁹ Für alle Landesgesetze gilt hierbei, dass Einnahmen aus der Drittmittelforschung bei den Hochschulen verbleiben. Vgl. STIFTERVERBAND [Qualität], 2002, S. 14.

8.3.2.1 Patente, Spenden, Drittmittel, Alumni

Zunächst ist in diesem Zusammenhang die Abschaffung des Hochschullehrerprivilegs im Zuge der Änderung von § 42 des Arbeitnehmererfindungsgesetzes (ArbNErfG) vom 30.11.2001 zu erwähnen, in deren Folge Hochschullehrern nicht mehr das ausschließliche Recht auf die Vermarktung ihrer Erfindungen und Forschungsergebnisse eingeräumt wird. So wurde früher oft das unter Einsatz erheblicher öffentlicher Mittel erarbeitete neue Wissen nicht zu neuen Produkten oder Verfahren weiterentwickelt, weil den Professoren das Risiko häufig zu groß war. Seit der Gesetzesänderung gilt nun, dass alle Erfindungen von Hochschulangehörigen dem Dienstherrn zu melden sind. Die Hochschule kann sie innerhalb einer Frist von vier Monaten in Anspruch nehmen, wobei dann alle kommerziellen Verwendungsrechte an dem Forschungsrecht auf sie übergehen.¹³⁹⁰ Während Einnahmen aus Patenten für amerikanische *research universities* in der Regel nicht unerhebliche Zusatzeinnahmen bedeuten und für die Aufgabe der Patentierung und Lizenzierung spezielle Abteilungen zur Verfügung stehen, um bei der Patentanmeldung zu helfen, muss eine solche Infrastruktur an deutschen Hochschulen erst noch aufgebaut werden. Eine andere Möglichkeit wäre es, die Erfindungen und Ideen an Unternehmen zu verkaufen.¹³⁹¹

Eine weitere Geldquelle für Hochschulen sind Stiftungsgelder. Die TUM hat beispielsweise zwischen 1999 und 2004 insgesamt 75 Millionen Euro an Stiftungsmitteln eingeworben, wovon 8 Millionen von privaten Stiftern, 29 Millionen von Stiftungen und 38 Millionen aus der Industrie stammten.¹³⁹² Hierbei wurde die Verwendung der Spenden in den meisten Fällen durch den Geber festgelegt. Die TUM ist auch hinsichtlich der Etablierung von Verbindungen zur Wirtschaft aktiv: Im Sommer 2004 fand zum Beispiel der Spatenstich für ein 52 Millionen Euro teures Global Research Center Europe von General Electric in Garching statt.¹³⁹³ Es bestehen somit trotz gesetzlicher Regelungen durchaus Möglichkeiten für Hochschulen, unternehmerisch aktiv zu werden und ihre Finanzierungsbasis zu erweitern.

¹³⁹⁰ Vgl. BMBF [Arbeitnehmererfindungsgesetz], http://www.patente.bmbf.de/de/patentpo_220.php, Stand: 15.9.2004, 17:28.

¹³⁹¹ Vgl. HÖDL / HARTUNG [Patente], Die Zeit vom 24.6.2004, S. 68.

¹³⁹² Diese Auskünfte stammen von Vigdis NIPPERDEY, der Vorsitzenden des Hochschulrats der TUM, während ihres Vortrags auf dem 1. Osnabrücker Kolloquium zum Hochschul- und Wissenschaftsmanagement zum Thema "Was leisten Hochschulräte?" am 10. März 2004 an der Fachhochschule Osnabrück.

¹³⁹³ Vgl. FRIEDL [Spatenstich], 2003, S. 1.

Hinsichtlich der Drittmittelakquisition für Forschungsprojekte ist in Deutschland aufgrund der staatlich gesicherten Grundausrüstung kein *overhead* für die laufenden Ausgaben der Hochschulen eingerechnet. Für amerikanische *research universities* sind Forschungsdrittmittel hingegen aufgrund des darin enthaltenen Forschungs-*overheads* von hoher Bedeutung für die Hochschule als Ganzes. Eine verstärkte Drittmittelwerbung, die auch der Hochschule selbst zugute kommt, würde daher zunächst eine Einführung solcher *overhead*-Bonuse auch in Deutschland voraussetzen.

Schließlich seien die Alumni als wichtiges Kontaktnetz der Hochschulen genannt. Das Engagement von ehemaligen Studierenden kann ganz unterschiedliche Formen annehmen: Botschafter, Großspender, Stifter, Kleinspender, Türöffner, Praktikumsvermittler oder auch ehrenamtlicher Fundraiser. Alumni-Arbeit hat an deutschen Hochschulen in den letzten Jahren immer mehr an Stellenwert gewonnen.¹³⁹⁴ Generell herrscht in Deutschland allerdings im Gegensatz zu den USA seitens der Studierenden eine eher geringe emotionale Bindung oder Dankbarkeit gegenüber ihrer Hochschule. Dies resultiert nicht zuletzt aus der Tatsache, dass, während ein Studium in den USA eine teilweise bedeutende Investition bedeutet, Bildung in Deutschland noch eher als ein staatlich gesichertes Recht angesehen wird.

8.3.2.2 Studiengebühren

Diese Einstellung zum Studium wurde durch § 27 (4) HRG der Sechsten Novelle von 2002 nochmals bestärkt, indem die Studiengebührenfreiheit für den ersten berufsqualifizierenden Abschluss in Deutschland bundesweit festgeschrieben wurde. Allerdings haben die meisten Länder Gebühren für ein Zweit- oder Weiterbildungsstudium vorgesehen. Teilweise werden auch Gebühren bei Überschreitung der Regelstudienzeit um mehr als vier Semester verlangt.¹³⁹⁵ Sechs Länder haben gegen § 27 (4) HRG geklagt. Aufgrund der bevorstehenden Nichtigkeitserklärung dieses Gesetzes durch das Bundesverfassungsgericht, gerade auch in Zusammenhang mit dem Urteil zur Juniorprofessur, soll hier die Einführung von Studiengebühren kurz diskutiert werden.¹³⁹⁶

¹³⁹⁴ Vgl. WOLFF [Freunde], SZ vom 2.4.2003, S. 52.

¹³⁹⁵ Vgl. STIFTERVERBAND [Qualität], 2002, S. 16.

¹³⁹⁶ Mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 26. Januar 2005 hat sich diese Einschätzung nach Abgabe dieser Arbeit bestätigt.

Mit Blick auf das amerikanische Hochschulwesen als Vorbild tragen Studiengebühren 20 bis 25 % zum Jahresbudget der Hochschulen bei. Sie fördern hierdurch die Dienstleistungsorientierung der Hochschulen gegenüber den Studierenden. Die Höhe der Studiengelder variiert in den USA je nach Studiengang und Fachrichtung, nach Trägerschaft und Hochschulart. Gleichzeitig besteht in den USA ein breites Netz an bundesstaatlichen, hochschuleigenen und anderen Studienbeihilfen und Stipendien, um die Investition in Bildung bezahlbar zu machen.

In Deutschland hat sich in die letzten Jahren eine bundesweite Diskussion über die Einführung von Studiengebühren entsponnen, deren Grundtenor seitens der Studierenden wie auch vieler Hochschulleitungen und Professoren zunächst war, dass Studiengebühren unsozial seien, da sie Jugendliche aus sozial schwächeren Familien vom Studium abschreckten. Zudem würden die Einnahmen direkt in die Staatskassen fließen und damit weder Hochschulen noch Studierenden Nutzen bringen. Seitdem hat sich aber zunehmend ein Konsens herausgebildet, dass vielmehr die Nicht-Einführung von Studiengeldern unsozial ist – trotz Gebührenfreiheit ist die soziale Bildungsmobilität in Deutschland gering. Inzwischen wird die „Umverteilung von unten nach oben“ kritisiert, derzufolge das gebührenfreie Studium von allen Steuerzahlern getragen werde, und zum Beispiel sogar der Kindergarten Geld koste, die Universität aber nicht.¹³⁹⁷

Kasseler Bildungsforschern zufolge machen Lebenshaltung und Lehrmittel gut die Hälfte der Studienkosten aus, die bereits jetzt von den Studierenden getragen werden. Für die soziale Frage, ob man sich ein Studium leisten könne oder nicht, seien deshalb die gesamten Lebenshaltungskosten auf der einen Seite und die Höhe der staatlichen Studienförderung auf der anderen Seite wesentlich. Bislang ist in Deutschland für die anfallenden Kosten zunächst die Familie verantwortlich, während der Staat über eine mäßige Studienförderung für ein soziales Korrektiv sorgt. Das Fazit der Bildungsforscher lautete, dass bei einer vom Elterneinkommen weitgehend unabhängigen kostendeckenden Studienfinanzierung Gebühren kein soziales Problem mehr darstellen würden.¹³⁹⁸

Eine potenzielle Einführung von Studiengeldern ist folglich mit der unbedingten Notwendigkeit des Aufbaus eines sozialverträglichen Stipendien- und Finanzierungs-

¹³⁹⁷ In Deutschland geht man zur Zeit von einer Rendite von 8 bis 9 % eines Studiums aus. Vgl. DRÄGER [Pakt], SZ vom 1.7.2003, S. V2/12.

¹³⁹⁸ Vgl. HEINEMANN [Vorurteile], SZ vom 1.3.2004, S. 9.

systems verbunden. Hierzu gibt es inzwischen eine Fülle an Vorschlägen und Studienfinanzierungsmodellen, die entweder bereits an deutschen Hochschulen praktiziert werden, zum Beispiel das Modell der nachlaufenden Studiengebühren der privaten Universität Witten-Herdecke, oder auch dem internationalen Vergleich mit anderen Ländern entstammen.¹³⁹⁹

Vor einer tatsächlichen Einführung von Gebühren muss zudem die rechtliche Situation geklärt werden, dass Studiengebühren den Hochschulen zugute kommen und nicht in die jeweiligen Landeshaushalte fließen. Anschließend stellt sich die Frage nach der Höhe der Gebühren je nach Hochschule, Studiengang und Fachrichtung. Zu diesem Thema bestehen ebenso bereits vielfältige Meinungen und Vorschläge.¹⁴⁰⁰ Befürworter von Studiengebühren weisen hier darauf hin, dass diese sowohl auf Studierende als auch auf Hochschulen eine positive Wirkung haben. Hochschulen würden ihre Studienangebote und ihre Lehre kontinuierlich überprüfen, während Studierende diese Angebote nicht mehr als selbstverständlich betrachteten und voraussichtlich motivierter und zielgerichteter studierten.¹⁴⁰¹

In Bezug auf das Hauptanliegen der Hochschulen, eine Erhöhung ihrer Einnahmen, zeigen allerdings Erfahrungen in Ländern, wo in den vergangenen Jahrzehnten Gebühren eingeführt wurden, dass dort die Pro-Kopf-Ausgaben des Staates für einen Studierenden in der Folge gekürzt wurden. Die Hoffnung einer signifikanten Aufstockung der Hochschulbudgets durch Gebühren ist somit nach Ansichten von deutschen Bildungsexperten trügerisch.¹⁴⁰²

Es wird folglich von Interesse sein, ob die Argumentation des Bundesverfassungsgerichts bei der Urteilsverkündung in eine vergleichbare Richtung tendieren wird, wie hinsichtlich der Abschaffung der Habilitation im Zuge der Einführung der Juniorprofessur, also zu einer Stärkung der Landeskompetenzen gegenüber den Bundeskompetenzen. Eine andere Argumentationsmöglichkeit wäre die Berufung auf die Aufgabe der Bundesregierung zur Gewährleistung der Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse. Auch hier stehen aber die Chancen zu einer Abschaffung des

¹³⁹⁹ Vgl. zum Beispiel zum Gebührenmodell Witten-Herdeckes HIMMELRATH [Kamellen], SZ vom 22.12.2003 oder für eine Beschreibung des australischen Studiengebührenmodells FEHRMANN [Beutel], SZ vom 27.10.2003, S. 11.

¹⁴⁰⁰ Vgl. zum Beispiel BÖHMER / SPIEWAK [Studiengebühren], Die Zeit vom 26.8.2004, S. 60 oder KOCH / THIMM [Gebühr], Der Spiegel vom 12.1.2004, S. 40.

¹⁴⁰¹ Vgl. GAEHTGENS / FINETTI [Gebühren], SZ vom 25.2.2003, S. V2/10.

¹⁴⁰² Vgl. HEINEMANN [Vorurteile], SZ vom 1.3.2004, S. 9.

Studiengebührenverbots insofern gut, weil das Bundesverfassungsgericht in seinen Urteilen die jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen Tendenzen berücksichtigt. So gibt es im Hochschulbereich einerseits inzwischen private Institutionen, die für ein Erststudium Gebühren erheben, andererseits besteht eine Vielzahl von Regelungen zur Erhebung von Studiengeldern abgesehen vom Erststudium. Deswegen ist eine allgemeine Gleichwertigkeit bereits dadurch nicht mehr gegeben.¹⁴⁰³

8.3.3 Struktureller und kultureller Wandel durch neue Arten der Finanzierung

Mit der Einführung von leistungsorientierter Hochschulfinanzierung und Globalhaushalten sollten die Hochschulen mehr Entscheidungsspielraum im Umgang mit den vom Staat zugewiesenen Mitteln erhalten. Bei der Betrachtung der Landeshochschulgesetze hat sich aber gezeigt, dass diese die seitens des BMBF erhoffte Deregulierung häufig nicht an die Hochschulen weitergereicht haben. Zudem besteht noch weithin Unklarheit über den genauen Umgang mit leistungsorientierten Kriterien bei der staatlichen Mittelvergabe. Im Allgemeinen ermöglichen Globalhaushalte nur für Sachmittel eine erhöhte Entscheidungsfreiheit der Hochschulleitungen, da Personalmittel von vornherein langfristig gebunden sind. Die Vorteile der neuen Finanzierungsart halten sich somit in Grenzen.

Bezüglich der Hochschulfinanzierung zeichnet es sich zunehmend ab, dass der Staat allein nicht mehr die gesamten Kosten übernehmen kann. Für die Hochschulen gewinnen daher alternative Finanzierungsquellen an Bedeutung. Wie aufgezeigt, gibt es eine Reihe von Möglichkeiten der Diversifizierung der finanziellen Basis. Dazu müssen die Länder aber zunächst die rechtliche Situation klären, wie mit Eigeneinnahmen der Hochschulen umgegangen wird. Denn solange sie direkt in die Staatskasse fließen, besteht für die Hochschulen kein Anreiz zu einer Erschließung neuer Einkommensquellen. Als wichtigste zusätzliche Ertragsart werden derzeit Studiengebühren sowie ihre sozialverträgliche Finanzierung diskutiert. Ihre Einführung würde einen Abschied von der seit den 70er Jahren staatlich gewährleisteten Gebührenfreiheit eines Studiums in Deutschland bedeuten. Damit ginge zugleich aus kultureller Perspektive die verstärkte Auffassung des Studiums als Investition einher.

¹⁴⁰³ Das Bundesverfassungsgericht hat § 27 (4) HRG am 26. Januar 2005 gekippt und somit den Weg für die Einführung von Studiengebühren auch für ein Erststudium frei gemacht. Vgl. KERSCHER [Karlsruhe], SZ vom 27.1.2005, S. 5

Insgesamt sind erste Tendenzen des Staates zu einem Rückzug aus der finanziellen Feinsteuerung zu erkennen. In Zusammenhang mit Kürzungen der staatlichen Mittel bedeutet dies sowohl für die Hochschulen als auch für die Studierenden eine erhöhte Eigenverantwortung, vor allem in finanzieller Hinsicht. Der Raum, den zuvor der Staat eingenommen hat, wird in der Folge durch neue Akteure besetzt. Dies bringt wiederum eine stärkere Einbindung der Hochschulen in Wirtschaft und Gesellschaft mit sich.

8.4 Hochschulorganisation

Mit der Vierten Novelle des HRG von 1998 wurden hinsichtlich der Hochschulorganisation eine Reihe von Detailregelungen zur Mitwirkung an der Selbstverwaltung der Hochschulen, zur Zusammensetzung und den Entscheidungskompetenzen der Hochschulgremien sowie Vorschriften zur Organisation und Verwaltung der Hochschulen, Zusammenwirken von Land und Hochschule, Leitung der Hochschule, Aufgaben zentraler Kollegialorgane und Fachbereiche abgeschafft.¹⁴⁰⁴ Das HRG bestimmt nunmehr lediglich das Selbstverwaltungsrecht der Hochschulen in § 58 (1) und (2) HRG von 1998 und die Rechtsaufsicht des Landes in § 59 HRG von 1998. Die Regelung der äußeren und inneren Verfassung der Hochschulen ist damit weitgehend zu einer Angelegenheit des jeweiligen Landeshochschulrechts geworden.

Den Ländern sollte im Zuge der Deregulierung ein „umfassende[r] Handlungsspielraum für die Umgestaltung der deutschen Hochschullandschaft“¹⁴⁰⁵ eingeräumt werden. Die folgende Betrachtung bezieht sich in diesem Sinne insbesondere auf die Einführung von Hochschulräten und die Stellung der Hochschulleitung, wie sie in der Folge in vielen Bundesländern gesetzlich festgeschrieben wurden. Da diese strukturellen Elemente keine rahmengesetzlich festgelegten Regelungen sind, werden sie nun zunächst im landesrechtlichen Kontext dargestellt und anschließend auf ihre Orientierung am amerikanischen Vorbild hin untersucht.

¹⁴⁰⁴ Vgl. dazu § 37 (1) Satz 2 und 3, (2) Satz 2 und 3, § 38, § 39, § 40, § 58 (3), § 59 (2), §§ 60-66 HRG von 1987.

¹⁴⁰⁵ BMBF [HRG], 1999, S. 11.

8.4.1 Hochschulräte

In 14 Ländern wurden nach der Deregulierung des HRG Hochschulräte im Landeshochschulgesetz vorgesehen.¹⁴⁰⁶ Hierzu besteht eine Vielfalt von Modellen, weswegen im Folgenden auf die dominanten Tendenzen eingegangen wird. In den meisten Ländern sind die Hochschulräte hochschulspezifische Organe. Nur in Brandenburg ist ein landesweiter Hochschulrat vorgesehen. Mitglieder der Hochschulräte sind meist hochschulexterne Persönlichkeiten, oft gehört auch ein Vertreter des Ministeriums dazu. Die Mitglieder werden im Allgemeinen von hochschulischer und staatlicher Seite gewählt. Ihre Amtszeiten variieren zwischen drei und fünf Jahren, während die Größe der Hochschulräte zwischen vier und 14 schwankt.

Von den Entscheidungskompetenzen her gesehen haben diese neuen lateralen Organe der Hochschulen in den meisten Fällen lediglich eine beratende Funktion. In Baden-Württemberg und im Saarland beschließt der Hochschulrat allerdings über Struktur- und Entwicklungspläne bzw. über Zielvereinbarungen mit dem Land. Die Aufgabenstellung der Hochschulräte bezieht sich größtenteils auf hochschulinterne Fragen, wie Strategie, Profil, Budget. In acht der Länder sind die Hochschulräte zur Wahl der Hochschulleitung befugt.¹⁴⁰⁷

Im Vergleich zu den amerikanischen *boards of trustees* ist festzustellen, dass die deutschen Hochschulräte zwar ebenfalls laterale Entscheidungsinstanzen sind, im Allgemeinen aber nur über limitierte Kompetenzen verfügen. Eine ihrer wichtigsten Befugnisse in den USA, die Wahl der Hochschulleitung, wurde in Deutschland bereits in acht Ländern gesetzlich umgesetzt.¹⁴⁰⁸ Die Besetzung der Mitglieder der Hochschulräte mit hauptsächlich hochschulexternen Personen weist ebenfalls strukturelle Ähnlichkeiten in beiden Ländern auf.

Betrachtet man die durch die Einführung von Hochschulräten erwünschten Vorteile, so war die Zielsetzung zunächst eine verstärkte institutionelle Autonomie sowie eine erhöhte Kongruenz zwischen Handlungs- und Verantwortungsbereichen. Die Hochschulräte sollen zu mehr Effizienz und Flexibilität beitragen, Innovation fördern und eine Verbindung der Hochschulen zu Gesellschaft und Wirtschaft herstellen. All

¹⁴⁰⁶ Ausnahmen sind Bremen und Schleswig-Holstein.

¹⁴⁰⁷ Vgl. STIFTERVERBAND [Qualität], 2002, S. 18 f.

¹⁴⁰⁸ Dies sind Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und das Saarland.

dies sind auch Stärken der *boards*. Eine Orientierung am amerikanischen Vorbild erscheint somit plausibel.

In Deutschland nehmen die Hochschulräte eine doppelte Aufsichtsfunktion wahr, einerseits gegenüber der Hochschulleitung, andererseits gegenüber den Zielvorgaben des Ministeriums. Wie die amerikanischen *boards* als Puffer zwischen externen Anforderungen und der Aufgabenerfüllung der Hochschule fungieren, sollen Hochschulräte eine solche Funktion gegenüber den externen Anforderungen seitens des Staates erfüllen. Die Wahl der Hochschulleitung durch die Hochschulräte basiert hierbei meist auf einem vorhergehenden Vorschlag durch die Hochschulgremien. Damit wird die Hochschulleitung doppelt legitimiert, hat aber auch Verantwortung gegenüber beiden Instanzen.

Bei ihrer Einführung wurden von vielen Seiten Befürchtungen zu Hochschulräten angeführt, die von einer Beschneidung der wissenschaftlichen Freiheit durch Externe über deren mangelnde Kompetenz in Hochschulfragen und Akzeptanz an der Hochschule bis hin zu interner Besitzstandwahrung als Hemmnis reichten. Des Weiteren sind die Bedenken anzuführen, die bereits zu den Stiftungsräten geäußert wurden, wie geringe Kenntnis von hochschulinternen Strukturen und Funktionsweisen oder die Abhängigkeit der Hochschulräte von Informationen durch die Leitung.

Hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung hatte einem Vertreter des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst in Baden-Württemberg zufolge das Land vor der Einführung einer gesetzlichen Regelung zu Hochschulräten auf Vorschläge seitens der Hochschulen gehofft. Da diese aber kaum Initiative zeigten, entschied das Ministerium in altbewährter Manier für die Hochschulen über die Einführung und die Ausgestaltung von Hochschulräten.¹⁴⁰⁹ Korrespondierend mit der mangelnden aktiven Übernahme von Eigeninitiative in diesem Beispielfall hat sich auch an anderen Hochschulen in der faktischen Umsetzung gezeigt, dass die verschiedenen Modelle von Hochschulräten im Allgemeinen nur halbherzig auf den Weg gebracht wurden und Fortschritte sich nur sehr langsam einstellen. Der Marburger Hochschulrat ist beispielsweise wegen mangelnder Wirkung bei seiner Aufgabenerfüllung zurückgetreten.¹⁴¹⁰ Einen anders

¹⁴⁰⁹ Diese Aussage hat Dr. HERBERGER, Mitglied des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst in Baden-Württemberg, während seines Vortrags auf dem 1. Osnabrücker Kolloquium zum Hochschul- und Wissenschaftsmanagement zum Thema "Was leisten Hochschulräte?" am 10. März 2004 an der Fachhochschule Osnabrück gemacht.

¹⁴¹⁰ Vgl. UNIVERSITÄT MARBURG [Umbrüche], <http://www.uni-marburg.de/personalrat/Info2003/Info-November-2003-sw.pdf>, 2003, Stand: 26.9.2004, 15:12.

gelagerten Fall bietet das Beispiel des Hochschulrats der Technischen Universität München (TUM), der zweimal jährlich tagt. Hier hat der Präsident der TUM, Wolfgang Herrmann, die Zusammensetzung des Hochschulrats im Sinne von potenziellen Unternehmens Spendern, beispielsweise durch Stiftungsprofessuren, für seine Hochschule zu nutzen gewusst.¹⁴¹¹

Im Allgemeinen bilden Hochschulräte ein neues Element in der deutschen Hochschullandschaft, das am amerikanischen Beispiel der *boards* orientiert ist und zu erhöhter Effizienz, mehr institutioneller Autonomie und einer verstärkten Verbindung der Hochschulen mit Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft führen soll. Hierbei unterscheidet sich die faktische Umsetzung der Hochschulräte in Deutschland insofern stark von den *boards*, als sie in ihren Kompetenzen oft eingeschränkt sind und insgesamt weniger Verantwortung für die Entwicklung einer Hochschule übernehmen als ihre amerikanischen Gegenstücke.

8.4.2 Hochschulleitung

Hinsichtlich der Stellung der Hochschulleitung variieren die landesgesetzlichen Bestimmungen teilweise stark. So haben acht Länder der Hochschulleitung die Zuständigkeit für die Stellen- und Mittelverteilung sowie für operative Entscheidungen zugewiesen. In vier Ländern hat der Hochschulsenat weitergehende Kompetenzen, beispielsweise die Entscheidung über den Wirtschaftsplan und über die Grundsätze der Stellen- und Mittelverteilung oder ein Vetorecht gegenüber der Hochschulleitung. In weiteren vier Ländern liegt die Allzuständigkeitsvermutung beim Senat.¹⁴¹² Hinsichtlich der besonderen Rechte des Rektors bzw. des Präsidenten liegen die Richtlinienkompetenz, die Aufsicht und das Weisungsrecht in drei Ländern bei der Hochschulleitung. In vier Ländern hat die Hochschulleitung nur entweder die Richtlinienkompetenz oder das Aufsichts- und Weisungsrecht. In den übrigen Bundesländern wird dem Rektor bzw. dem Präsidenten keine Richtlinienkompetenz zuerkannt.¹⁴¹³

¹⁴¹¹ So sind viele der Mitglieder des Hochschulrats der TUM bekannte Führungskräfte aus der Wirtschaft, beispielsweise Professor Roland Berger, Dr. Bernd Pischetsrieder, Dr. Henning Schulte-Noelle und Dr. Heinrich von Pierer. Vgl. TECHNISCHE UNIVERSITÄT MÜNCHEN [Mitglieder], http://www.tu-muenchen.de/menschen/hsrat/mitglieder/index_de.tuml, 2000, Stand: 26.9.2004, 16:17.

¹⁴¹² Vgl. STIFTERVERBAND [Qualität], 2002, S. 19 f. Unter Berücksichtigung des Berliner Hochschulgesetzes (BerlHG) vom 8.10.2001.

¹⁴¹³ Vgl. STIFTERVERBAND [Qualität], 2002, S. 20.

Zum besseren Vergleich mit dem amerikanischen Modell der Hochschulführung wird nun noch die Fakultäts- und Fachbereichsebene betrachtet. In fünf Ländern sind die Dekane doppelt durch die Hochschulleitung und den Fachbereichsrat legitimiert. In den übrigen Ländern ist hingegen keine Doppellegitimation vorgeschrieben. Hier sind die Dekane lediglich durch die Fachbereichsebene legitimiert. Die Zuständigkeit für die Verwaltung und Verteilung der Sach- und Personalmittel liegt hierbei in fünf Ländern beim Dekan, ohne dass ein Fakultäts- oder sonstiges Hochschulgremium Grundsätze für die Mittelverteilung vorgibt. Des Weiteren bestehen in der Hälfte der Länder entweder Genehmigungs- oder Einrichtungspflicht hinsichtlich der Organisationszuständigkeit, wobei hier kein einseitiger Eingriff des Landes in die Binnengliederung möglich ist. In den anderen acht Ländern kann das Land einseitig eingreifen und es besteht sowohl Genehmigungs- als auch Einrichtungspflicht hinsichtlich der organisatorischen Binnenstruktur der Hochschule.¹⁴¹⁴

Im Vergleich mit dem amerikanischen Modell der Hochschulleitung, in dem der Hochschulpräsident und die *deans* die Leitung und Verwaltung der Hochschule wahrnehmen, sind diese Kompetenzen im deutschen Hochschulsystem nicht so klar einer Ebene zugeordnet. Der größte Unterschied besteht hier darin, dass Präsident und *deans*, teilweise auch die *department chairs*, nach dem vertikalen Delegiertenprinzip vom *board of trustees* bzw. vom Präsidenten für eine bestimmte Dauer eingesetzt werden, während in Deutschland die Hochschulleitung und die Dekane zum Großteil weiterhin nach dem Prinzip der horizontalen Selbststeuerung durch die Versammlung der Hochschulmitglieder gewählt werden und hier eine Stellung als „primus inter pares“ einnehmen. Mit der Einführung der Hochschulräte wird allerdings in acht Ländern die Hochschulleitung inzwischen durch diese lateralen Organe eingesetzt.

Erhoffte Vorteile der gestärkten Leitungsebene sind ähnlich wie bei den Hochschulräten mehr institutionelle Autonomie, Profilbildung, eine erhöhte Effizienz und Kongruenz zwischen Handlungs- und Verantwortungsbereichen, weniger zeitlicher Aufwand der Professoren für Verwaltungstätigkeiten. Dies sind wiederum Merkmale der amerikanischen Hochschulleitungs- und -verwaltungsstrukturen. Sie werden im Folgenden auf ihre Implementierung im deutschen Hochschulsystem hin untersucht.

An deutschen Hochschulen herrschte bislang eine basisdemokratisch organisierte Selbstverwaltung durch starke Lehrstuhlinhaber, wodurch die Organisationsebene nur

¹⁴¹⁴ Vgl. STIFTERVERBAND [Qualität], 2002, S. 20 ff.

schwach ausgebildet wurde. Hierbei wurde die Hochschulautonomie durch staatliche Kontrolle eingeschränkt und es herrschten im Allgemeinen „eine tendenzielle Zustimmung zum existierenden Grad staatlicher Einflussnahme [...] und die Negation der Autonomieforderung im Sinne von Wissenschaft als gesellschaftlicher Veranstaltung“¹⁴¹⁵. Mit der Stärkung der Leitungsebenen bilden Hochschulmanagement und Professionalisierung der Hochschulleitung nun ein neues Berufsbild. Grundsätzlich ist daher diesbezüglich zugleich ein Kulturwandel an den Hochschulen absehbar und notwendig, damit die Möglichkeiten einer erhöhten institutionellen Autonomie durch die Präsidenten auch wahrgenommen werden können. Dementsprechend können auch die vielen skeptischen Stimmen als traditionalistisch eingeordnet werden, die vom „Ende der Selbstverwaltung“, nicht zuletzt auch in Zusammenhang mit der Einführung von Hochschulräten, sprechen.¹⁴¹⁶

Die weitreichendsten Neuregelungen hinsichtlich der Hochschulleitung an staatlichen Hochschulen im Bundesgebiet hat bislang das Land Hessen mit dem „Gesetz zur organisatorischen Fortentwicklung der Technischen Universität Darmstadt (TUD)“ eingeleitet. Die Universität erhält dadurch bislang einmalige Rechte: Ihr Präsident wird oberster Dienstherr und soll die wichtige Aufgabe der Berufungen übernehmen. Er entscheidet in letzter Instanz, wer auf einer Dreierliste der Fakultät berufen wird. Ein Veto kann lediglich durch den Hochschulrat eingelegt werden. Professoren sind Angestellte, keine Beamten mehr. Die TUD wird zudem für Bau- und Liegenschaften zuständig sein, wobei das Land Hessen für Geräte und Bauten jährlich 40 Millionen Euro, und damit 23 % des Gesamthaushaltes der Universität, zusichert. Darüber hinaus erhält die Hochschulleitung die Entscheidungskompetenzen über die Einrichtung, Erhaltung und Schließung von Studiengängen und die Festlegung der Studienplatzzahl. Im Gegenzug dazu können Studierende gegebenenfalls die Qualität in der Lehre einklagen. Staatlicher Einfluss bleibt allerdings darin bestehen, dass das Ministerium im Hochschulrat über 50 % der Sitze verfügt. Experten weisen zudem im Vorfeld auf die Schwäche hin, dass Hochschulrat und Senat strikt voneinander getrennt sind.¹⁴¹⁷

Ebenso hat der Wissenschaftsminister von Baden-Württemberg das Inkrafttreten eines neuen Hochschulgesetzes für das Jahr 2005 angekündigt, das weniger Vorschriften und mehr institutionelle Autonomie, die Stärkung der Hochschulleitungen,

¹⁴¹⁵ GELLERT [Strukturforschung], 1984, S. 228.

¹⁴¹⁶ Vgl. HIMMELRATH [Zukunft], SZ vom 29.3.2004, S. 10.

¹⁴¹⁷ Das Land Hessen ist derzeit unionsregiert. Vgl. BURTSCHIEDT [Rechte], SZ vom 23.2.2004, S. 9.

Berufung der Professoren durch die Hochschulen, flächendeckende Bachelor- und Master-Abschlüsse sowie eine leistungsorientierte Finanzierung vorsieht.¹⁴¹⁸ Auch in Nordrhein-Westfalen soll die Eigenständigkeit der Hochschulen durch eigene Entscheidung über die Binnenorganisation und Professorenauswahl gestärkt werden.¹⁴¹⁹ Anhand dieser Beispiele zeigt es sich, dass somit in einer Reihe von Bundesländern Initiativen zur Gewährung einer erhöhten institutionellen Autonomie bestehen, wobei die Länder sich nicht – abgesehen von allgemeinen Kürzungen – aus ihrer finanziellen Verantwortung ziehen.

Insgesamt lassen sich nach Kehm deutliche Anzeichen für eine Auflösung der traditionellen, von Professoren und nichthierarchischer Selbstverwaltung geprägten „akademischen Zunft“ erkennen. Die Hochschulen werden als Institutionen gestärkt. Im Inneren der Hochschulen gewinnt damit die Organisation selbst gegenüber der bisherigen Dominanz der Professoren an Bedeutung.¹⁴²⁰ Noch bestehen aber keine gesicherten Erfahrungswerte zu den Auswirkungen der neuen Organisationsstrukturen. Es bleibt daher abzuwarten, wie sich der weitere Umgang mit der erhöhten institutionellen Autonomie durch die jeweiligen Hochschulleiter im Zusammenspiel mit den akademischen Senaten und, gegebenenfalls, den Hochschulräten entwickelt. Insbesondere aufgrund der oftmals weiterhin bestehenden Abhängigkeit der Rektoren und der Präsidenten von den Hochschulgremien ist ein formal erweiterter Handlungsspielraum mit Vorsicht zu betrachten. Die Möglichkeiten, wie auch die Grenzen der Reformen im Bereich der Hochschulleitungsstrukturen liegen damit einerseits in den rechtlichen Regelungen der Personaleinsetzung durch die Länder, andererseits in kulturellen Faktoren der faktischen Umsetzung und Ausgestaltung, teilweise auch erst noch der Erringung, von neuen Handlungsspielräumen seitens der Hochschulleiter sowohl gegenüber dem Staat als auch gegenüber den Hochschulmitgliedern.

¹⁴¹⁸ Das Land Baden-Württemberg ist derzeit unionsregiert. Vgl. HIMMELRATH [Zukunft], SZ vom 29.3.2004, S. 10.

¹⁴¹⁹ Das Land Nordrhein-Westfalen ist SPD-regiert. Vgl. SZ [Düsseldorf], SZ vom 3./4.4.2004, S. 5.

¹⁴²⁰ Vgl. KEHM [Hochschulen], http://www.bpb.de/publikationen/9QKHCV,0,0,Hochschulen_in_Deutschland.html, 2004, Stand: 5.8.2004, 21:48.

8.4.3 Struktureller und kultureller Wandel durch neue Organisationsstrukturen

Im Zuge der Deregulierung der Hochschulorganisationsstrukturen durch das HRG sind einerseits von vielen Bundesländern Hochschulräte als neue Organe bezüglich der Hochschulleitung eingeführt worden, andererseits wurden und werden die dadurch entstandenen rechtlichen Freiräume von mehreren Ländern genutzt, um ihren Hochschulen, und hier insbesondere den Hochschulleitern, mehr institutionelle Autonomie zuzugestehen. Insgesamt entsteht im Zuge dieser Entwicklung als neues Berufsbild die professionalisierte Hochschulverwaltung. Unter Verweis auf das amerikanische Vorbild sei hier vorausschauend auf die Problematik der teilweise erheblichen Spannungen zwischen Hochschulverwaltung und Professoren hingewiesen.

Mit der abnehmenden staatlichen Regulierung wächst einerseits die Eigenständigkeit, und damit zugleich die Eigenverantwortung, der Hochschulen, andererseits rücken neue Akteure, wie zum Beispiel die Hochschulräte, in bislang vom Staat besetzte Positionen nach. Mit dem Rückzug des Staates, der bislang vor allem die Universitäten gegenüber externen Einflüssen abgeschirmt hat, geht somit gleichzeitig eine stärkere Öffnung der Hochschulen gegenüber Wirtschaft und Gesellschaft einher.

8.5 *Wissenschaftliches Hochschulpersonal*

Hinsichtlich des wissenschaftlichen Hochschulpersonals hat seit 1998 eine Reihe von Reformen in verschiedenen Bereichen stattgefunden. Zunächst wurde mit der Vierten Novelle die Evaluation von Forschung und Lehre, letztere unter Beteiligung der Studierenden, sowie die pädagogische Eignung als unbedingte Einstellungsvoraussetzung für Professoren eingeführt. Im Jahre 2002 wurde mit der Fünften Novelle als Regelfall der akademischen Laufbahnstruktur die Juniorprofessur vorgesehen, die allerdings mit der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts von 2004 für nichtig erklärt wurde. Gleichzeitig legte die Fünfte Novelle eine Befristungsregelung für Arbeitsverträge von wissenschaftlichem Personal fest. Des Weiteren wurde im Jahre 2002 die Professorenbesoldung reformiert, die nun neben einem Grundgehalt Leistungsbezüge vorsieht. Da diese Veränderungen hinsichtlich der Situation des wissenschaftlichen Hochschulpersonals in sehr unterschiedlichen Bereichen Auswirkungen zeitigen, werden sie im Folgenden thematisch getrennt betrachtet.

8.5.1 Juniorprofessur

Durch die Fünfte Novelle wurde mit § 47 und § 48 HRG von 2002 die neue Kategorie des „Juniorprofessors“ bzw. der „Juniorprofessorin“ in die Personalstruktur der Universitäten eingeführt. Hiermit war die Abschaffung der Habilitation in allen Fachrichtungen durch das BMBF vorgesehen. Die bereits in § 44 (1) und (2) Nr. 4 HRG von 1998 vorgesehenen zusätzlichen wissenschaftlichen Leistungen als gleichwertige Einstellungs Voraussetzungen von Professoren sollten nun als Regelfall in dieser neuen Position erbracht werden.

Die Fünfte Novelle wurde im Zuge der Klage der Länder Bayern, Thüringen und Sachsen gegen die obligatorische Einführung der Juniorprofessur am 27. Juli 2004 vom Bundesverfassungsgericht für nichtig erklärt (BVerfGE 2 BvF 2/02). In der Folge wurden die früheren § 47 und § 48 wieder in das HRG aufgenommen und die Vorschriften zur Juniorprofessur daraus gestrichen.¹⁴²¹ Das Urteil des Verfassungsgerichts beruhte hierbei nicht auf der inhaltlichen Argumentation, dass die Juniorprofessur ein unzulässiger Karriereweg sei, sondern auf der Feststellung, dass der Bund mit dieser Regelung den Kompetenzbereich der Länder auf unzulässige Weise einschränkte.¹⁴²²

Hier zeigt sich einerseits wiederum die mangelnde Fähigkeit von Bund und unionsgeführten Ländern in Reformfragen zu tragfähigen Kompromissen zu kommen, andererseits der bundesstaatliche Wille, weiterhin allgemeine Regelungen im Hochschulbereich, insbesondere hinsichtlich der Laufbahn von Professoren vorzuschreiben. Obwohl sie nun nicht mehr explizit im HRG festgeschrieben ist, gilt die Juniorprofessur weiterhin als Reformelement und wurde bereits in der Mehrzahl der Länder rechtlich verankert. Dazu zählen Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein.

¹⁴²¹ Grundsätzlich gelten für das Beschäftigungsverhältnis der bislang eingestellten Juniorprofessoren aber die Landesgesetze und das Bundesbesoldungsgesetz. Die Abschaffung der Fünften Novelle berührt daher deren Rechtsposition nicht unmittelbar.

¹⁴²² Dieses Urteil entsprach damit zugleich dem Anliegen der unionsgeführten Länder, deren Motivation für die Klage weniger eine grundsätzliche Ablehnung der Juniorprofessur war, als vielmehr die Verteidigung ihrer Rechte gegenüber dem Einfluss des Bundes. Vgl. SCHMIDT [Junioren], SZ vom 2.8.2004, S. 10. Indirekt hat das Verfassungsgericht aber die Habilitation durch sein Urteil aufgewertet. Vgl. HARTUNG [Junior], Die Zeit vom 5.8.2004, S. 34.

Die Juniorprofessur bildet damit nun eine Alternative zur Habilitation als bislang einzigen Qualifikationsmöglichkeit zum Professor. Die Einführung der Juniorprofessur wird vom Bund seit 2002 mit rund 180 Millionen Euro gefördert, die der Erstaussstattung der Juniorprofessoren mit Sachmitteln dienen sollen.¹⁴²³ Bislang wurden 933 Stellen an 65 Universitäten bewilligt.¹⁴²⁴ Juniorprofessoren werden in der neuen, leistungsbezogenen Besoldungskategorie auf der untersten Stufe W1 eingeordnet.

Im Hinblick auf die Vorbildfunktion des amerikanischen Hochschulwesens für die Einführung von Juniorprofessuren ist hier der *assistant professor* das Vergleichselement. Wie in den USA ist für den Juniorprofessor eine befristete Anstellung von insgesamt sechs Jahren mit begleitender Leistungskontrolle vorgesehen. Hierbei kann das Arbeitsverhältnis in Deutschland bei Bewährung nach den ersten drei Jahren um drei weitere Jahre verlängert werden. Danach ist eine Verlängerung nicht mehr zulässig. Juniorprofessoren haben dem Gesetzeslaut nach die gleichen Rechte, Aufgaben und Pflichten wie Professoren und werden an den Hochschulen zur Gruppe der Professoren gezählt. Auch dies entspricht der Philosophie des amerikanischen Modells des *assistant professor*.

Die Voraussetzungen, um auf eine der neu geschaffenen, international ausgeschriebenen Juniorprofessuren berufen zu werden, sind ein abgeschlossenes Studium, pädagogische Eignung sowie die besondere Befähigung zu wissenschaftlichem Arbeiten, welche in der Regel durch die herausragende Qualität einer Promotion nachgewiesen wird.¹⁴²⁵ Sie ähneln damit im Wesentlichen den Anforderungen an einen *assistant professor*. Eine Berufung zum Professor an der eigenen Universität ist hier möglich, wenn der Juniorprofessor nach der Promotion die Hochschule gewechselt hat.

Die größten Unterschiede bei der formalen, vergleichenden Betrachtung der akademischen Laufbahnstrukturen liegen einerseits darin, dass für den Juniorprofessor keine Karrierelaufbahn im Sinne des amerikanischen *tenure-track* vorgesehen ist, andererseits darin, dass in Deutschland die akademische Laufbahn durch den Staat und nicht durch die akademische Profession geregelt wird. Derzeit bestehen in Deutschland

¹⁴²³ Als Erstaussstattung sind 60 000 Euro pro Stelle vorgesehen. Vgl. BMBF [Entscheidung], <http://www.bmbf.de/de/820.php>, Stand: 2.9.2004, 15:13.

¹⁴²⁴ Dies sind zwar weniger als die geplanten 3 000 zu diesem Zeitpunkt, dem Spiegel zufolge kehrten aber für die Aufgabe 14 % der Juniorprofessoren „aus dem vermeintlich attraktiveren Ausland nach Deutschland zurück“. HINRICHS / HIPP [Beglückungen], Spiegel vom 26.7.2004, S. 40.

¹⁴²⁵ Vgl. die ehemaligen § 46 und § 47 HRG von 2002, an die sich die vor dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts erlassenen Landesgesetze halten.

zwei parallele Möglichkeiten der Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses, ebenfalls eine strukturelle Ausprägung, wie sie nicht in den USA vorkommt.¹⁴²⁶

Während in den USA ein Hochschullehrer nach sieben Jahren Anstellung an derselben Hochschule in der Regel entweder *tenure* verliehen bekommt oder die jeweilige Hochschule verlassen muss, wurde in Deutschland mit der Fünften Novelle eine Befristungsregelung eingeführt, die besagt, dass die Qualifizierungsphase für Nachwuchswissenschaftler auf zwölf Jahre, in der Medizin auf fünfzehn Jahre, befristet ist. Bis dahin muss entweder eine feste Anstellung im Hochschulbereich erreicht worden sein, oder die jeweiligen Personen müssen aus der akademischen Laufbahn ausscheiden.¹⁴²⁷ Mit dieser Regelung war eine Verkürzung der akademischen Qualifikationsphase geplant, deren Auswirkungen im Folgenden diskutiert werden.

Als Vorteile, die mit der Einführung der Juniorprofessur verbunden werden, gelten vor allem die frühere Eigenständigkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses in Forschung und Lehre im Vergleich zur bisherigen Abhängigkeit während der akademischen Qualifikationsphase der Habilitation, eine raschere Entscheidung über den Verbleib oder das Ausscheiden aus der akademischen Laufbahn und die Anerkennung von gleichwertigen wissenschaftlichen Leistungen anstelle einer Habilitation für die Berufung zum Professor. Zu den erwünschten Vorteilen zählen auch eine verstärkte Leistungsorientierung während der Qualifikationsphase durch Evaluation nach jeweils drei Jahren und durch eine leistungsorientierte Besoldung, eine Vereinfachung der Karrierestruktur, eine erhöhte internationale Wettbewerbsfähigkeit und eine Senkung des Berufungsalters.¹⁴²⁸ Insgesamt gleichen die erhofften Vorteile der Juniorprofessur den für die Anstellung von Hochschullehrern im amerikanischen Hochschulwesen aufgezeigten Stärken. Eine Orientierung am amerikanischen Vorbild bei der Einführung der Juniorprofessur ist damit klar ersichtlich.

Welche Auswirkungen hat die Einführung der Juniorprofessur in Zusammenhang mit der Befristungsregelung nun tatsächlich im deutschen Hochschulwesen mit sich gebracht? Zunächst seien die positiven Aspekte genannt: Die Ermöglichung der Erbringung gleichwertiger wissenschaftlicher Leistungen anstelle einer Habilitation als

¹⁴²⁶ Vgl. HARTUNG [Junior], Die Zeit vom 5.8.2004, S. 34.

¹⁴²⁷ Diese Befristungsregelung wurde in der Sechsten Novelle durch eine Übergangsregelung bis 2005 ergänzt, nach der laufende Stellen von wissenschaftlichen Assistenten, Oberassistenten und Hochschuldozenten erst zu ihrem jeweils regulären Befristungsende in drei bis maximal fünf Jahren auslaufen sollen.

¹⁴²⁸ Vgl. KERSCHER [Juniorprofessur], SZ vom 28.7.2004, S. 1.

Berufungsvoraussetzung zum Professor stellt eine Verbesserung gegenüber der bisherigen Situation dar – nicht zuletzt, da für Habilitationsschriften kein Publikationszwang wie für Dissertationen besteht, und einige dieser Schriften in der Folge nicht veröffentlicht werden. Eine Habilitation ist daher in manchen Fällen nicht mit der Erbringung von anderen, wissenschaftlichen Leistungen zu vergleichen. Zudem ist die Evaluation von Juniorprofessoren durch verschiedene Gremien im Gegensatz zur bislang vorherrschenden Praxis der Auswahl des wissenschaftlichen Nachwuchses durch die einzelnen Lehrstuhlinhaber eine positive Neuerung. Damit ist eine verringerte Bedeutung des Lehrstuhlprinzips verbunden, die eine Anerkennung der Juniorprofessoren als Nachwuchsmglieder in der Runde der Professoren erleichtern könnte.

Grundsätzlich weist die Juniorprofessur aber einige erhebliche Schwächen auf. Zunächst sei die fehlende Möglichkeit einer gesicherten akademischen Laufbahn genannt, wie sie im Gegensatz dazu in den USA mittels des *tenure-track* gewährleistet wird. In Zusammenhang mit der Befristungsregelung mag die Juniorprofessur einerseits die wissenschaftliche Qualifizierungsphase zeitlich begrenzen, wobei auch das fraglich ist. Auf jeden Fall aber verbessert sie die bisherige Unsicherheit hinsichtlich der akademischen Laufbahn nicht.¹⁴²⁹ Im Gegenteil, die Unsicherheit der akademischen Laufbahn wird zusätzlich in zweifacher Hinsicht erhöht.

Juniorprofessoren haben als Mitglieder der Professorengruppe dieselben Aufgaben wie Professoren, ohne dass sie die entsprechenden Vorteile hätten. So sind für Juniorprofessoren acht Wochenstunden an Lehraufgaben, Betreuung von Doktoranden sowie Verpflichtungen in der Selbstverwaltung vorgesehen, ohne dass in ihrem Budget eine Assistentenstelle vorgesehen ist.¹⁴³⁰ Zudem müssen vor allem Naturwissenschaftler oft während ihres ersten Jahres erst noch ihre Ausstattung für Forschungsprojekte selber organisieren, wobei die Grundmittelausstattung für ihre Bedürfnisse sehr knapp bemessen ist.¹⁴³¹ Es könnte sich in der Folge durchaus der Fall einstellen, dass ein Juniorprofessor nach langjährigem Engagement keine weiterführende Qualifikation für den Wissenschaftsbereich vorweisen kann, gleichzeitig aber, nicht zuletzt aus

¹⁴²⁹ Vgl. HARTUNG [Junior], Die Zeit vom 5.8.2004, S. 34.

¹⁴³⁰ Die Arbeitsbedingungen von Juniorprofessuren sind in ihrer deutschen Umsetzung vor allem deswegen nicht mit jenen von *assistant professors* zu vergleichen, da letzteren explizit Zeit für ihre Qualifizierung eingeräumt wird und sie außerdem wesentlich weniger Studierende zu betreuen haben.

¹⁴³¹ Vgl. HARTUNG [Minen], Die Zeit vom 15.4.2004, S. 81.

Altersgründen trotz der Befristungsregelung, wenig Aussicht auf eine Anstellung in der Wirtschaft hat.¹⁴³²

So sollen die Juniorprofessoren während ihrer sechsjährigen Tätigkeit neben den genannten Aufgaben wissenschaftliche Leistungen erbringen und veröffentlichen, die der inzwischen abgeschafften akademischen Qualifikation der Habilitation gleichkommen. Auf den herkömmlichen Assistentenstellen sind hierbei nur vier Wochenstunden Lehraufgaben vorgesehen. Die Möglichkeiten von Nachwuchswissenschaftlern, sich auf Juniorprofessuren wissenschaftlich zu qualifizieren, haben sich damit im Vergleich zu den bisherigen Assistenten deutlich verschlechtert. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die Juniorprofessur insgesamt eine kostenneutrale Neuerung darstellen soll, weswegen in der Folge eine Streichung der C1- und C2-Stellen für wissenschaftliche Assistenten, Oberassistenten und Hochschuldozenten vorgesehen ist.¹⁴³³

Des Weiteren wird die Unsicherheit bei der Anstellungsform der Juniorprofessur dadurch erhöht, dass die Habilitation als parallele Qualifikationsart weiterläuft. Dieser Situation wollte das BMBF durch Abschaffung der Habilitation zwar langfristig vorbeugen, sie ist aber nun mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts eingetreten.¹⁴³⁴ Hier tritt das grundlegende Problem zutage, dass die wissenschaftlichen Laufbahnstrukturen durch den Staat und nicht durch die akademische Profession geregelt werden. Folglich herrscht eine gewisse Skepsis in vielen Fachrichtungen gegenüber der Juniorprofessur als alternativer Qualifikationsform, insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften, wo das „zweite Buch“ als wichtige Voraussetzung für eine Berufung angesehen wird.¹⁴³⁵

Die Mehrzahl der Juniorprofessoren strebt daher zusätzlich die Qualifikation der Habilitation an und bürdet sich damit zur Verringerung der Unsicherheit ihrer künftigen Anstellung die doppelte Arbeitslast auf.¹⁴³⁶ Einerseits tragen diese Juniorprofessoren dadurch selbst wiederum zur erschwerten Anerkennung der Juniorprofessur als

¹⁴³² Vgl. BIERBRAUER [Minderung], SZ, Nr. 51 vom 1.3.2002, S. 16.

¹⁴³³ Insofern ist nicht zuletzt anzunehmen, dass die Stellen für Juniorprofessoren unter anderem eingeführt wurden, um den faktischen Personalbestand der Professorenschaft zu erhöhen. Dies verbessert statistisch gesehen die Betreuungsrelation.

¹⁴³⁴ Vgl. HARTUNG [Junior], Die Zeit vom 5.8.2004, S. 34.

¹⁴³⁵ Vgl. LANDFESTER / RÖSSEL [Kleine], SZ vom 27.6.2003, S. 18. In diesem Zusammenhang stellt sich grundsätzlich die Frage, ob unterschiedliche Disziplinen für die akademische Laufbahn nicht auch unterschiedliche Regelungen benötigen.

¹⁴³⁶ Vgl. HARTUNG [Prof], Die Zeit vom 2.9.2004, S. 71.

akademischem Qualifikationsweg bei, andererseits könnte daraus die Situation entstehen, dass anstelle einer Vereinfachung des Karrierewegs eine erhöhte Arbeitsbelastung sowohl in der Forschung als auch in der Lehre zum Standard wird und zunehmend für Berufungen vorausgesetzt wird. Bei den genannten Bedingungen ist aber ebenso damit zu rechnen, dass die Juniorprofessur einen zunehmenden Verlust an Qualität und Kompetenz mit sich bringt, und damit einen Verlust an internationaler Attraktivität, der in Gegensatz zu den erhofften Vorteilen steht.¹⁴³⁷

Wahrscheinlich ist in diesem Zusammenhang das Entstehen eines „Flickenteppich[s] von Qualifikationsprofilen“¹⁴³⁸, was die Juniorprofessoren in ihrer Mobilität erheblich einschränken könnte, weil ihnen nicht überall die gleichen beruflichen Möglichkeiten offen stehen. Daher plädieren viele Fachleute für eine bundeseinheitliche Lösung. Das Karlsruher Urteil eröffnet in diesem Zusammenhang dem Bund die Möglichkeit, die Juniorprofessoren rechtlich und finanziell besser zu stellen und durch die Einführung eines *tenure-track* gegenüber der Habilitation aufzuwerten.

Letztlich wird die Zukunft der Juniorprofessur aber wohl an den einzelnen Hochschulen entschieden werden.¹⁴³⁹ Grundsätzlich können Hochschulen hierbei sehr flexibel mit den rechtlichen Regelungen umgehen. Oft werden die neuen Stellen mit jungen, motivierten Nachwuchswissenschaftlern besetzt, aber ebenso oft kann es passieren, dass Hochschulen 40-Jährige zu Juniorprofessoren berufen oder lang gediente Assistenten mit einer solchen Stelle belohnen. Dementsprechend unterscheiden sich auch die Anstellungssituationen der Juniorprofessoren: An manchen Institutionen werden die Junioren ernst genommen und sie dürfen selbständig forschen, während darauf geachtet wird, dass sie nicht mit Betreuungs- und Selbstverwaltungsaufgaben überlastet sind. Im anderen Extremfall können Juniorprofessoren aber auch ohne Ausstattung und ohne Forschungsbudget eingestellt werden, wobei sie dann unter schlechten Arbeitsbedingungen und unter starker Abhängigkeit von ihrer Abteilung ihre Aufgaben erfüllen müssen.¹⁴⁴⁰ Tabelle 32 fasst die erwünschten Vorteile und die momentanen Probleme bei der Einführung der Juniorprofessur zusammen.

¹⁴³⁷ Vgl. HARTUNG [Minen], Die Zeit vom 15.4.2004, S. 81.

¹⁴³⁸ SCHMIDT [Junioren], SZ vom 2.8.2004, S. 10.

¹⁴³⁹ Vgl. SCHMIDT [Junioren], SZ vom 2.8.2004, S. 10.

¹⁴⁴⁰ Vgl. SCHMIDT [Sprungbrett], SZ vom 3.4.2004, S. 13.

Tabelle 32: Erwünschte Vorteile und momentane Probleme bei der Einführung der Juniorprofessur

Die Einführung der Juniorprofessur	
Erwünschte Vorteile	Momentane Probleme
<p>Frühere Unabhängigkeit und Selbständigkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses</p> <p>Anerkennung von gleichwertigen wissenschaftlichen Leistungen statt Habilitation</p> <p>Bewertung durch Gremien statt durch einzelne Lehrstuhlinhaber</p> <p>Frühere Entscheidung über Verbleib in akademischer Laufbahn</p> <p>Mehr Flexibilität in Anstellungsstrukturen</p> <p>Vereinfachung des Karrierewegs</p> <p>Verringerung des Berufungsalters</p> <p>Leistungsorientierung durch Evaluationen und leistungsbezogene Besoldung</p>	<p>Keine Laufbahnstruktur nach dem Modell des <i>tenure-track</i> vorgesehen</p> <p>Hohes Lehrdeputat, Selbstverwaltungstätigkeiten</p> <p>Risiko liegt beim einzelnen Juniorprofessor, hohe Unsicherheit</p> <p>Verschlechterung gegenüber Assistentenstellen</p> <p>Mangelnde Akzeptanz und Skepsis gegenüber Juniorprofessur in akademischer Profession</p> <p>Parallelstruktur von Juniorprofessur und Habilitation</p> <p>Oftmals Habilitation neben Juniorprofessur</p> <p>Mangelnde Abstimmung zwischen Bund und Ländern</p> <p>Kostenneutralität, geplante Abschaffung von Assistentenstellen</p> <p>Befristungsregelung</p>

Quelle: Eigene Darstellung.

Hinsichtlich der Befristungsregelung lautet das Argument des BMBF, dass die bisherige Praxis der wiederholten Anstellung von Wissenschaftlern in Zeitverträgen „nicht ein Zeichen der Flexibilität, sondern fehlende soziale Verantwortung gegenüber den Mitarbeitern“¹⁴⁴¹ seitens der jeweiligen Institutsleiter gewesen sei. Hingegen lauten die Antworten seitens der Betroffenen, dass Projektarbeit besonders in der geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschung sehr üblich sei und dass starre Regelungen in der Wissenschaft als kreativem Unterfangen nicht angemessen seien, sondern Forschung

¹⁴⁴¹ BMBF [Bulmahn], <http://www.bmbf.de/press/550.php>, 2002, Stand: 27.9.2004, 20:29.

auf Veränderungen, gerade auch in personeller Hinsicht, angewiesen sei.¹⁴⁴² Andere Stimmen betonen, dass ein Viertel aller von der DFG finanzierten Forschungsprojekte davon betroffen seien, die neue Regelung hochqualifizierte Wissenschaftler ins Ausland treibe und dadurch insgesamt Schaden für Wissenschaftler wie auch für die Forschung anrichte.¹⁴⁴³

Mit der Nichtigkeitserklärung der Fünften Novelle geht dem Referenten für Grundsatzfragen bei der HRK, Joachim Weber, zufolge für die etwa 20 000 betroffenen wissenschaftlichen Mitarbeiter keine Anstellung auf Lebenszeit einher, da Hochschule und wissenschaftliche Mitarbeiter keinen Vertragsbindungswillen für eine unbegrenzte Arbeitszeit hatten. Selbst wenn diese Verträge als unbefristet anzusehen wären, besteht daher ein Kündigungsrecht des Arbeitgebers.¹⁴⁴⁴

Zusammenfassend zeigt sich hinsichtlich der Juniorprofessur, dass die zugrunde liegende Reformintention gut war, ihre Umsetzung aber in vielen Punkten Schwächen aufweist, die bald korrigiert werden müssen, damit dieses Reformelement langfristig Erfolg haben kann.¹⁴⁴⁵ Die Möglichkeiten ebenso wie die Grenzen der Juniorprofessur liegen vor allem im faktischen Umgang damit an den einzelnen Hochschulen. Gleichzeitig bestehen auch Grenzen in der Implementierung dieses strukturellen Elements durch die Länder in ihren Landeshochschulgesetzen.

8.5.2 Struktureller und kultureller Wandel durch die Juniorprofessur

Die Juniorprofessur ist als Einführung eines neuen Reformelements bei versuchter Abschaffung einer traditionellen Struktur ein klassisches Beispiel für die eingangs erwähnte Asynchronität von strukturellem und kulturellem Wandel. So wird die Neuerung auf der einen Seite von vielen begrüßt, die die Habilitation als veraltete Struktur ansehen, während auf der anderen Seite viel Widerstand von Traditionalisten

¹⁴⁴² So zum Beispiel der Präsident des "Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung", Jürgen Kocka, in KOCKA [Radikal], SZ vom 16.1.2002, S. 13.

¹⁴⁴³ Vgl. NÜTZENADEL [Gesetz], SZ vom 1.3.2002, S. 13.

¹⁴⁴⁴ Vgl. HRK-ONLINE NEWSLETTER [Statistik], 2004. Im Anschluss an das Urteil des Bundesverfassungsgerichts wurde die Rechtsgrundlage für befristete Arbeitsverhältnisse sowie die Schaffung von Rechtssicherheit für die Juniorprofessur durch den Bund am 27.10.2004 neu festgelegt. Vgl. BMBF [Rechtssicherheit], <http://www.bmbf.de/de/757.php>, 2004, Stand: 16.1.2005, 9:14.

¹⁴⁴⁵ Eine erste Bilanz seitens der „Jungen Akademie“ zieht allerdings hinsichtlich der Juniorprofessur ein eher ernüchterndes Fazit, nicht zuletzt aufgrund des in jüngerer Zeit sinkenden Interesses von Universitäten an diesem Stellentypus. Vgl. LANDFESTER / RÖSSEL [Kleine], SZ vom 27.6.2003, S. 18.

gegen die Neuerung herrscht. Für die Ersteren bedeuten Verzögerungen und Rückschläge bei der Einführung der Juniorprofessur Frust, für Letztere eher den Versuch, Orientierungslosigkeit im Umgang mit dem neuen strukturellen Element zu vermeiden. Das Aufeinandertreffen dieser beiden Einstellungen in Zusammenhang mit noch nicht gesicherten Erfahrungswerten mit dem neuen Element führt hierbei zu Unsicherheit, vor allem bei den betroffenen Juniorprofessoren, die mit ihrer Anstellung ein hohes Risiko in Bezug auf die Zukunft eingehen.¹⁴⁴⁶

Der Grund dieses Problems liegt nicht zuletzt in der eingangs erwähnten Kompetenz des Staates zur Regelung der akademischen Karriere als Beamtenlaufbahn, in deren Folge die akademische Profession selbst auf die Bestimmung ihrer Karrierestrukturen lediglich indirekten Einfluss, beispielsweise über die HRK, ausüben kann. Mangelnde Akzeptanz von Reformelementen, die die Profession derart stark betreffen, kann hierbei auch rasch zu einem Misserfolg führen. Als gescheitertes Projekt im Hinblick auf Veränderungen in der Laufbahn des wissenschaftlichen Nachwuchses ist zum Beispiel die von einer Reihe von Ländern zwischen 1969 und 1974 eingeführte Assistenzprofessur zu nennen, die der heutigen Juniorprofessur sehr ähnlich war. Aufgrund zu hoher Lehrbelastung und mangels *tenure-track* Regelungen konnte sie sich nicht durchsetzen.¹⁴⁴⁷

Strukturell gesehen sind wichtige Veränderungen gegenüber der Habilitation die mit der Juniorprofessur einhergehende frühere Unabhängigkeit und Leistungsorientierung im Zuge der W-Besoldung. Dies bedeutet aus kultureller Sicht einerseits mehr Eigenverantwortung zu einem früheren Zeitpunkt bei der Aufgabenerfüllung und in Bezug auf die eigene Karriere, die derzeit allerdings für die Juniorprofessoren vor allem mit starker Unsicherheit gleichzusetzen ist. Andererseits geht damit zugleich eine Abkehr von der bisherigen Betonung der Professorenrolle durch eine verstärkte strukturelle Kontrolle infolge von Evaluation der Leistungserbringung einher. Anstelle von Vermeidungssystemen wird nun vielmehr auf die Wirkung von gezielten, hauptsächlich monetären Leistungsanreizen gesetzt. Dieser Punkt wird nun hinsichtlich der Evaluation und der leistungsbezogenen Bezahlung, die nicht nur auf die Juniorprofessoren Anwendung finden sollen, in seinen strukturellen und kulturellen Auswirkungen näher betrachtet.

¹⁴⁴⁶ Vgl. LANDFESTER / RÖSSEL [Kleine], SZ vom 27.6.2003, S. 18.

¹⁴⁴⁷ Vgl. HARTUNG [Minen], Die Zeit vom 15.4.2004, S. 81.

8.5.3 Evaluation und pädagogische Eignung

Mit § 6 HRG der Vierten Novelle von 1998 wurde die Evaluation von Forschung und Lehre unter Beteiligung der Studierenden an der Evaluation der Lehre eingeführt. Dies bedeutet einerseits institutionelle Evaluation, andererseits Evaluation der Professoren. Die Neuregelung gilt sowohl für Universitäten als auch für Fachhochschulen. In Zusammenhang mit Bestrebungen zur Verbesserung der Lehre wird hier gleichzeitig die in § 44 (1) Nr. 2 HRG von 1998 festgelegte pädagogische Eignung als unbedingte Einstellungsvoraussetzung für Professoren angeführt.

Im Vergleich zum amerikanischen Vorbild sind strukturelle Ähnlichkeiten zu erkennen: Institutionelle Evaluation geschieht hier in der Regel im Zuge der regelmäßigen Akkreditierungsverfahren durch externe Gutachter, während Evaluation der Aufgabenerfüllung der Professoren jährlich durch die einzelne Hochschule erfolgt. Hinsichtlich der Zielsetzung gibt das BMBF an, dass die Ergebnisse der Evaluationen die Grundlage für die vorgesehene staatliche Hochschulfinanzierung nach leistungsbezogenen Kriterien schaffen sollen, und dass speziell die Lehrevaluation als Information für Studienbewerber und für die Fortentwicklung von Inhalten und Formen der Lehre im Rahmen der Studienreform dienen soll.¹⁴⁴⁸ Dadurch ist zugleich generell eine Aufwertung der Bedeutung der Lehre im Vergleich zur bisher dominierenden Bedeutung der Forschung, vor allem an Universitäten, angestrebt. In den meisten Landeshochschulgesetzen sind Evaluationen durch externe Instanzen vorgesehen. Die staatliche Finanzierung amerikanischer staatlicher Hochschulen verläuft zwar vornehmlich über Finanzierungsformeln, die an Studierendenzahlen orientiert sind, aber die Zielsetzung der Evaluationen als Verbesserung der Studiensituation ähnelt durchaus den durch diese Verfahren wahrgenommenen Stärken im amerikanischen Hochschulwesen. Hier kann man somit wieder im weitesten Sinne von einer Orientierung am amerikanischen Vorbild sprechen.

Dem Vergleich der Landeshochschulgesetze durch den Stifterverband für die deutsche Wissenschaft zufolge wurden bislang in sechs Ländern eine gesetzlich vorgeschriebene Selbst- und Fremdevaluation bei leichten Tendenzen zur Überregulierung eingeführt, in fünf Ländern ist eine Selbstevaluation bei Tendenz zur

¹⁴⁴⁸ Vgl. BMBF [HRG], 1999, S. 5.

Überregulierung festgelegt und in vier weiteren Ländern wurden Evaluationen in den Gesetzen bei deutlicher Überregulierung bestimmt.¹⁴⁴⁹

Im Bereich der Forschungsevaluation existieren bereits Erfahrungen und Verfahren, beispielsweise die der DFG, nicht zuletzt, da Prestige und Aufstieg innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft vornehmlich von Forschungs- und Publikationserfolgen abhängig sind und daher ihre Evaluation üblich ist. Hinsichtlich der Lehrevaluation haben sich nach Kehm von den zuständigen Landesministerien eingesetzte oder von Hochschulverbänden selbst gegründete Agenturen in den vergangenen Jahren intensiv darum bemüht, Instrumente und Verfahren in Kooperation mit den Hochschulen und Fachbereichen zu entwickeln und regelmäßige Evaluationen der Lehre durchzuführen.¹⁴⁵⁰ Evaluationen werden vor allem innerhalb der Disziplinen durchgeführt und die Ergebnisse werden mit den betroffenen Fachbereichen diskutiert und abgestimmt. In der Regel erfolgt eine Selbstverpflichtung zur Verbesserung der erkannten Schwachpunkte, deren Umsetzung nach drei bis fünf Jahren kontrolliert wird. Die meisten Evaluationen werden in Deutschland nach dem Prinzip der Messung an den eigenen Zielen und Qualitätsansprüchen durchgeführt – ein Element, das der amerikanischen Praxis stark ähnelt.

Kehm zufolge hat vor allem die Beteiligung vieler westdeutscher Hochschullehrer an den Evaluationen des ostdeutschen Hochschul- und Wissenschaftssystems zu einer erhöhten Akzeptanz dieser Verfahren in Bezug auf die Lehre beigetragen.¹⁴⁵¹ Befragungen der Studierenden zur Qualität der Lehre sind inzwischen an den meisten Hochschulen ein gängiges Element, wobei sowohl die praktische Umsetzung als auch die Folgen, die Ergebnisse mit sich bringen, je nach Hochschulgesetz, und daraus folgend meist auch je nach Hochschulsatzung, stark variieren.¹⁴⁵²

Insgesamt sind fast alle Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre, „sei es hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote, finanzielle Anreize, stärkere Kontrollen der Einhaltung von Lehrverpflichtungen und Maßnahmen zur besseren

¹⁴⁴⁹ Zum Zeitpunkt des Vergleichs durch den Stifterverband hatte Berlin sein Hochschulgesetz noch nicht verabschiedet. Vgl. STIFTERVERBAND [Qualität], 2002, S. 25.

¹⁴⁵⁰ Vgl. KEHM [Hochschulen], http://www.bpb.de/publikationen/9QKHCV,0,0,Hochschulen_in_Deutschland.html, 2004, Stand: 5.8.2004, 21:48.

¹⁴⁵¹ Vgl. KEHM [Hochschulen], http://www.bpb.de/publikationen/9QKHCV,0,0,Hochschulen_in_Deutschland.html, 2004, Stand: 5.8.2004, 21:48.

¹⁴⁵² In den meisten Fällen werden die Ergebnisse zur Information der Studierenden öffentlich publiziert, sei es durch Aushänge oder durch Fachschaftszeitungen. Ein Beispiel für letztere ist die Zeitung „impulsiv“ der Fachschaft Mathematik / Physik / Informatik der TU München.

Betreuung der Studierenden¹⁴⁵³, weiterhin umstritten. Einerseits mangelt es in Deutschland grundsätzlich an Erkenntnissen über die Wirkungen von Evaluationsverfahren, andererseits werden Lehrevaluationen von Professoren häufig weniger als Hilfe zur Verbesserung ihrer Leistungen in der Lehre wahrgenommen als vielmehr als Bedrohung, da sie bislang in ihren Lehrtätigkeiten nicht in Frage gestellt wurden. Erschwerend kommt hinzu, dass häufig nur eine mangelnde Zieldefinition und ein unklarer Verwendungszweck der Evaluierungen bestehen. Insgesamt ist damit noch eine Reihe von Problemen zu lösen, bis die Vorteile von Evaluationen auch in Deutschland zur Geltung gebracht werden können.

Mit Evaluationen und der Festschreibung einer pädagogischen Eignung als Berufungsvoraussetzung wird zunehmender Wert auf die Bedeutung der Lehre, vor allem an Universitäten, gelegt. Dadurch wird einer der wichtigsten Schwächen im deutschen Hochschulsystem entgegengewirkt. An vielen Hochschulen wurden seit der Umsetzung der Reformelemente in den jeweiligen Landeshochschulgesetzen Programme eingerichtet, die die pädagogischen Fähigkeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses verbessern sollen. An der Ludwig-Maximilians-Universität München gibt es beispielsweise seit 1999 das zweiphasige Trainingsprogramm „Profil“, das innerhalb eines Studienjahres absolviert werden kann.¹⁴⁵⁴ Generell sind die Ziele dieser pädagogisch und didaktisch orientierten Programme nicht nur, die klassische Vorlesung abwechslungsreicher zu gestalten, sondern die Studierenden mit neuen Methoden, wie Projektarbeit, Fallstudien und problemorientiertem Lernen, zu „selbst gesteuertem Arbeiten“ zu befähigen.¹⁴⁵⁵

Die Aufwertung der Lehre im Vergleich zur Forschung hängt hierbei maßgeblich davon ab, ob die Lehrfähigkeit in Zukunft bei Berufungsverfahren stärker gewichtet wird als bisher, wo hauptsächlich die wissenschaftlichen Leistungen und Publikationen bewertet wurden. Ein weiteres Mittel zur Stärkung der Bedeutung der Lehre liegt in der Berücksichtigung von Lehrleistungen in der neu eingeführten leistungsbezogenen Bezahlung.

¹⁴⁵³ KEHM [Hochschulen], http://www.bpb.de/publikationen/9QKHCV,0,0,Hochschulen_in_Deutschland.html, 2004, Stand: 5.8.2004, 21:48.

¹⁴⁵⁴ Vgl. ETSCHKEIT [Ähs], Die Zeit vom 22.12.2003, S. 70.

¹⁴⁵⁵ So Johannes WILD von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik in Dortmund. Zitat aus ETSCHKEIT [Ähs], Die Zeit vom 22.12.2003, S. 70.

Tabelle 33: Erwünschte Vorteile und momentane Probleme bei der Einführung von Evaluationen

Die Einführung von Evaluationen	
Erwünschte Vorteile	Momentane Probleme
Kriterien für staatliche leistungsbezogene Finanzierung Information für Studienbewerber Fortentwicklung der Inhalte und Formen der Lehre Erhöhte Bedeutung der Lehre	Überregulierung Relative Folgenlosigkeit von Evaluationen Umstrittenheit der Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrqualität Mangelnde Erkenntnisse über Wirkungen Wahrnehmung als Bedrohung statt Unterstützung durch Professoren Mangelnde Zieldefinition Unklarer Verwendungszweck

Quelle: Eigene Darstellung.

8.5.4 Leistungsorientierte Bezahlung

Im Rahmen der Dienstrechtsreform durch die Fünfte Novelle im Jahre 2002 wurde ein Gesetz zur Reform der Professorenbesoldung eingeführt, das neben einem Grundgehalt für Professoren Leistungsbezüge vorsieht.¹⁴⁵⁶ Für seither verbeamtete Professoren sowie für bereits verbeamtete Professoren, die freiwillig in die neue Besoldungsordnung wechseln wollen, gilt künftig die Bundesbesoldungsordnung W.¹⁴⁵⁷ Nach § 33 (1) BBesG werden Leistungsbezüge aus Anlass von Berufungs- und Bleibeverhandlungen, für besondere Leistungen in Forschung, Lehre, Kunst, Weiterbildung und Nachwuchsförderung und für die Wahrnehmung von Funktionen oder besonderen Aufgaben im Rahmen der Hochschulselbstverwaltung oder der Hochschulleitung vergeben. Juniorprofessoren sind grundsätzlich der Besoldungsgruppe W1 zugeordnet, während Professoren an Fachhochschulen, an Universitäten, an

¹⁴⁵⁶ Vgl. die Änderung des 2. Abschnitts des Bundesbesoldungsgesetzes (BBesG). Leistungsbezüge können befristet oder unbefristet oder auch als Einmalzahlung vergeben werden.

¹⁴⁵⁷ Vgl. dazu BGBl. 2002 I Anlage II S. 690.

Kunsthochschulen sowie Hochschulpräsidenten, Vizepräsidenten, Rektoren und Prorektoren je nach näherer Maßgabe des Landesrechts in den Besoldungsgruppen W2 und W3 eingeordnet sind.¹⁴⁵⁸

Im Vergleich mit der amerikanischen Art der Besoldung von Professoren sind ebenfalls Leistungsbezüge vorgesehen. Vom Grundgedanken her besteht somit eine Ähnlichkeit mit dem deutschen Reformelement. Im Unterschied dazu sind aber in den USA die Leistungszuschläge von Professoren in der Regel prozentual vom eingangs mit der Hochschulverwaltung ausgehandelten Gehalt abhängig, wobei es kein landesweites Grundgehalt gibt. Vielmehr besteht eine große Spannbreite der Gehaltshöhe, die vor allem an der Hochschulart und der Fachrichtung festgemacht ist.

Erwünschte Vorteile der neu geregelten Bezahlung von Professoren in Deutschland sind eine stärkere Leistungsorientierung und eine Verringerung der Neigung zu *shirking*, wobei die Länder weit reichende Gestaltungsspielräume erhalten sollen. Die leistungsbezogene Bezahlung soll Synergien mit parallelen Reformen im Bereich der Mittelvergabe, der Leitungsstrukturen und der Studienreform erzeugen. Außerdem soll sie zu einer erhöhten Differenzierung bei der Bewertung von Leistungen von Professoren in Forschung und Lehre, und damit wiederum zu mehr Flexibilität und Effizienz in der Aufgabenerfüllung, beitragen.¹⁴⁵⁹ Diese erwünschten Vorteile entsprechen damit recht genau den im amerikanischen Hochschulwesen vorherrschenden Stärken bei der differenzierten Bezahlung von Professoren.

Die Neuregelung ist bis spätestens Ende 2004 in allen Landeshochschulgesetzen umzusetzen. Bisher zeigen aber die meisten Länder und Hochschulen nur wenig Bereitschaft, das neue System rasch einzuführen. Grundsätzlich geht es hier nach Detlef Müller-Böling, dem Leiter des CHE, um einen grundlegenden Systemwechsel „unter Rahmenvorgaben, die schwierig zu verstehen sind und die Hochschulen vor erhebliche Belastungsproben stellen werden“¹⁴⁶⁰. Dem Bundesgesetz gemäß können die Hochschulen, soweit die Länder ihnen die Handlungsspielräume einräumen, bei der Art und Weise der Zulagengestaltung und -vergabe jeweils eigene Akzente setzen. In der Folge gilt es zu entscheiden, welche Leistungen zählen, wie diese bewertet werden und wie die Vergabeverfahren für leistungsorientierte Bezüge gestaltet werden sollen.

¹⁴⁵⁸ Die Monatsbeträge belaufen sich in der Besoldungsgruppe W1 auf 3 260 Euro, in W2 auf 3 724 Euro und in W3 auf 4 522 Euro. Hinzu kommen dann in der Regel verschiedene Leistungsbezüge, die bis zu einem Viertel der Grundbezüge betragen können. Vgl. BGBl. 2002 I S. 691.

¹⁴⁵⁹ Vgl. WITTE / SCHREITERER / MÜLLER-BÖLING [Gestaltungsfragen], 2003, S. 14.

Unterschiedliche Modelle sind prinzipiell erlaubt. Hierbei können Leistungsbezüge die relativ schmalen Grundgehälter in begründeter Weise individuell deutlich aufstocken.

Als erstes Land hat Niedersachsen für seine 1 100 Fachhochschulprofessoren im Januar 2003 die neue W-Besoldung eingeführt, die im Oktober 2003 wirksam wurde.¹⁴⁶¹ Hier wurde den einzelnen Hochschulen ein breiter Gestaltungsspielraum für die Ausgestaltung der Vergabearchitektur belassen. Es ist allerdings nicht sicher, ob sich dieses Modell als Vorbild bundesweit durchsetzen wird.¹⁴⁶² Da es noch kaum praktische Erfahrungen in der Umsetzung der W-Besoldung gibt, können die befürchteten Schwächen der Neuregelung vorerst lediglich theoretisch diskutiert werden.

So bestehen beispielsweise bei vielen Ministerien Befürchtungen über willkürliche Vergabeentscheidungen an den Hochschulen. Diese könnten zu engen Vorschriften über die Verteilungsverfahren führen, was das Grundanliegen der Reform zerstören würde. Des Weiteren ist das Konstrukt des „Vergaberahmens“, der einer Wettbewerbsregulierung zwischen den Bundesländern und einer Absenkung der durchschnittlichen Professorengehälter vorbeugen soll, sehr kompliziert. Eines der größten Probleme bildet hierbei die Tatsache, dass das Budget nach § 34 (1) BBesG für Zulagen gedeckelt ist, das heißt, dass die durchschnittlichen Besoldungsausgaben für Personen in den Besoldungsgruppen W2 und W3 an einer Hochschule innerhalb des höchsten Besoldungsdurchschnitts in einem Land oder beim Bund bleiben müssen.¹⁴⁶³ Die Idee von Leistungsbezügen wird außerdem fast von Beginn an dadurch ad absurdum geführt, dass die Maßnahme kostenneutral geplant ist – wenn ein Professor mehr erhält, muss ein anderer zwangsläufig weniger erhalten, da das Budget limitiert ist.

Es stellen sich auch Fragen über die Kriterien, die für die Vergabe von Leistungszulagen angewandt werden sollen: „Wer entscheidet nach welchen Gesichtspunkten und auf der Basis welcher Informationen? Wie sind Transparenz und Akzeptanz optimal zu sichern? Sollen Professoren besondere Leistungszulagen selbst beantragen, wenn sie diese zu verdienen glauben, oder werden die Leistungen aller

¹⁴⁶⁰ Vgl. MÜLLER-BÖLING [Vorwort], 2003, S. 7.

¹⁴⁶¹ Vgl. HIMMELRATH [Geld], SZ vom 7.1.2003, S. 44.

¹⁴⁶² Vgl. MÜLLER-BÖLING [Vorwort], 2003, S. 8.

¹⁴⁶³ Aus diesem Budget haben Hochschulen künftig auch Berufungs- und Bleibezulagen zu bestreiten, was sicherlich wiederum Auswirkungen auf die Vergabeverfahren haben wird. Vgl. MÜLLER-BÖLING [Vorwort], 2003, S. 8.

Professoren regelmäßig ‚von Amts wegen‘ bewertet?¹⁴⁶⁴ Unter Bezugnahme auf die Professionalisierung als kultureller Norm von Akademikern besteht hierbei insbesondere die Gefahr, die Motivation der Professoren durch die Setzung von falschen Anreizen zu vermindern. Dies ist wiederum ein sehr komplexes Thema und häufig von der individuellen Wahrnehmung abhängig.¹⁴⁶⁵

Trotz aller absehbaren Schwierigkeiten und Unsicherheiten bei der Einführung der leistungsbezogenen Bezahlung von Professoren sollten die möglichen Vorteile, wie sie an amerikanischen Hochschulen zur Geltung gebracht werden, nicht aus den Augen verloren werden. Im Allgemeinen kommt die Neuregelung zu einem günstigen Zeitpunkt, da innerhalb der nächsten Jahre, wie bereits angesprochen, ein Generationenwechsel in der deutschen Professorenschaft stattfindet und neue Verfahren somit auf erhöhte Akzeptanz bei den Nachwuchskräften stoßen könnten, die noch nicht im alten System enkulturiert wurden.

Im Vergleich mit der amerikanischen Bezahlungsweise von Professoren ist insbesondere auf den Vorteil hinzuweisen, den das deutsche Hochschulsystem infolge seiner starken Wissenschaftsorientierung besitzt: Gleiche Grundgehälter, unabhängig von der Fachrichtung wie auch unabhängig von einer Unterscheidung zwischen verstärkten Lehr- bzw. Forschungsaufgaben von Professoren. Die Zulagen erfolgen daraufhin nach Leistung, wobei zu hoffen ist, dass sich hier transparente und nachvollziehbare Vergabeverfahren in Deutschland ausprägen.

8.5.5 Struktureller und kultureller Wandel durch Evaluation und leistungsbezogene Bezahlung

In den Neuregelungen der Evaluation und der leistungsorientierten Bezahlung von Professoren findet aus struktureller Sicht ein Wandel von Inputorientierung zu Outputorientierung, von Vermeidungssystemen zu Anreizsystemen statt. Das bisherige Vertrauen in die Rolle, die Professoren mit ihrer Berufung bei der Aufgabenerfüllung in Forschung und Lehre einnahmen, wird hierbei durch ein verstärktes Vertrauen in Leistung abgelöst. Der Vorteil dieser Neuerung liegt in ex post Kontrolle und aktiv

¹⁴⁶⁴ MÜLLER-BÖLING [Vorwort], 2003, S. 10.

¹⁴⁶⁵ Auf die vielzähligen Möglichkeiten an Gestaltungs- und Entscheidungsoptionen im Umgang mit der neuen Art der Professorenbezahlung wird hier nicht weiter eingegangen. Ausführliche Vorschläge zu diesem Thema sind nachzulesen in MÜLLER-BÖLING [Professorenbesoldung], 2003.

gesetzten Leistungsanreizen, der Nachteil in einem erhöhten Leistungsdruck für die Professoren.

Kulturell gesehen erhalten die Hochschulen in diesem Prozess mehr Eigenverantwortung in Bezug auf Profilbildung und Qualitätssicherung, sowohl gegenüber dem Staat als auch gegenüber den Professoren. In Verbindung mit der erhöhten Bedeutung der Lehre, die durch die eingeführten Maßnahmen angestrebt ist, zeigt sich außerdem in struktureller Hinsicht eine verstärkte Orientierung an den Bedürfnissen der Studierenden und damit eine Veränderung hin zu mehr Bring-Schuld seitens der Hochschulen.

Insgesamt überwiegen bei der Einführung der Reformen in Deutschland derzeit jedoch die Schwächen der jeweiligen strukturellen Elemente, die sich insbesondere in hoher Komplexität und Unsicherheit ausdrücken. Diese Orientierungslosigkeit weist auf eine strukturelle Veränderung hin, die zeitlich vor der korrespondierenden kulturellen Veränderung erfolgt. Es ist hierbei auf den Prozesscharakter hinzuweisen, der die deutschen Hochschulreformen auszeichnet, in dem zwar auf Entwicklungstendenzen hingewiesen werden kann, definitive Aussagen jedoch noch nicht gemacht werden können.

Mit Blick auf das Vorbild des amerikanischen Hochschulwesens sind allerdings zwei Entwicklungslinien im deutschen Hochschulsystem absehbar: Eine zunehmende Differenzierung bei der Aufgabenfestlegung von Professoren und eine zunehmende Differenzierung in der Festlegung der akademischen Freiheit von Professoren innerhalb von Universitäten. Diese beiden strukturellen Elemente bestehen bereits in Deutschland in der Unterscheidung zwischen Professoren an Universitäten und an Fachhochschulen. Mit der steigenden Bedeutung der Lehre und dem erhöhten Fokus auf die Stärken eines Professors durch Evaluationen und leistungsbezogene Bezahlung wird hierbei die bisherige Rolle, die Universitätsprofessoren der Humboldtschen Konzeption zufolge einnahmen, sowohl hinsichtlich ihrer gleichwertigen Kompetenz in Forschung und Lehre als auch hinsichtlich der gleichwertigen Qualität ihrer Aufgabenerfüllung in Frage gestellt.

Denkt man diese Entwicklung zu Ende, so steht hier eine Ablösung des Lehrstuhlprinzips bevor, in dem jeder Professor über Forschungs- und Lehrfreiheit verfügt, durch das amerikanische *department* oder ein ähnliches Organisationsprinzip, in dem Professoren auf flexible und effiziente Art und Weise ein unterschiedliches Maß an akademischer Freiheit je nach ihren Aufgaben zugewiesen wird. Wissenschafts-

freiheit wird hier institutionell, weniger individuell verstanden. Ansätze dazu sind in Deutschland bereits in der Entwicklung der neuen Studiengänge Bachelor und Master zu sehen, wo Studieninhalte innerhalb der Fachbereiche abgestimmt werden müssen, um das vorgesehene Curriculum zu erfüllen. Dadurch wird die Lehrfreiheit zugleich in gewisse Grenzen verwiesen. Zusammenfassend ist in den strukturellen Veränderungen bezüglich der Professoren der Beginn eines tiefgreifenden Wandels in der kulturellen Auffassung ihrer künftigen Aufgaben und Positionen zu erkennen.

8.6 Möglichkeiten und Grenzen der Reformen

Wie es sich bei der Analyse der Reformen des HRG und der Landeshochschulgesetze seit 1998 sowie ihrer bisherigen Umsetzung gezeigt hat, bieten letztere Ansatzpunkte zu einer Verbesserung der derzeit vorherrschenden Probleme im deutschen Hochschulsystem. Wie soeben beschrieben, verläuft der tatsächliche Reformprozess allerdings nicht so reibungslos wie die Durchsetzung der rechtlichen Veränderungen im HRG. Denn die Reformansätze besitzen neben den ihnen inhärenten Möglichkeiten zugleich Grenzen, die sich sowohl im strukturellen als auch im kulturellen Bereich manifestieren.

Betrachtet man zunächst die Möglichkeiten der Reformen, so fällt ins Auge, dass den Hochschulen und den in ihnen tätigen Akteuren einerseits durch Deregulierung des HRG in vielen Bereichen erhöhte Autonomie und damit mehr Gestaltungsspielraum, insbesondere gegenüber den Landesministerien, zugestanden werden soll. Andererseits wurden mit den Novellen des HRG gestufte Abschlüsse, verkürzte Studienzeiten, veränderte Zulassungsregeln, finanzielle Leistungsanreize für wissenschaftliches Personal wie auch für Hochschulen, die Juniorprofessur als alternativer Qualifikationsweg zum Professorat und mehr Praxisbezug im Studium als Neuerungen eingeführt. All diese Veränderungen auf der Ebene des HRG zielen hierbei sowohl auf die Behebung der derzeitigen Schwächen im deutschen Hochschulsystem, als auch auf die Förderung von Spitzenleistungen, Differenzierung, Wettbewerb, Innovation und Effizienz. Mit den Reformen soll den Akteuren im deutschen Hochschulsystem somit eine Reihe von Neugestaltungs- und Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich der aktuellen Probleme zur Disposition gestellt werden.

Die Betrachtung der Implementierung der Reformen hat allerdings gezeigt, dass die dadurch neu geschaffenen Möglichkeiten im deutschen Hochschulsystem sehr bald auf

strukturelle wie kulturelle Grenzen stoßen. So geht zum Beispiel mit der im HRG festgelegten Deregulierung nicht sofort auch die faktische Anwendbarkeit der neuen Handlungsspielräume für die Hochschulen einher, da die Deregulierung erst noch mittelbar durch die Landeshochschulgesetze an letztere weitergegeben werden muss. Nur wenige Länder haben in ihren Hochschulgesetzen beispielsweise die Ermöglichung neuer Rechtsformen oder mehr Gestaltungsfreiheit für ihre Hochschulen in Fragen der Finanzierung zugelassen. Hierin zeigt sich folglich, dass viele Landesregierungen noch nicht zu so weitgreifenden Veränderungen bereit sind wie sie auf Bundesebene bereits rechtlich ermöglicht werden.

Eine weitere Grenze finden die aktuellen Hochschulreformen in kontinuierlichen Kompetenzstreitigkeiten zwischen Bund und Ländern. Gerade im Bildungsbereich, der in der föderalistisch organisierten Bundesrepublik traditionell den Ländern zugeordnet ist, treten Meinungsverschiedenheiten diesbezüglich gehäuft auf. Oft treten hierbei die angestrebten inhaltlichen Veränderungen und die damit zu lösenden Kernprobleme bedauerlicherweise gegenüber den Fragen nach der Zuständigkeiten und der Verteilung der Kompetenzen zwischen Bund und Ländern in den Hintergrund. Dieser teilweise auch als „German disease“¹⁴⁶⁶ bezeichnete Prozess der Verlangsamung bzw. der Verhinderung von Reformen ist charakteristisch für Deutschland.

Hinsichtlich der angestrebten Reformen im Hochschulsystem haben zum Beispiel einige der Länder mit der Begründung einer zu starken Einmischung des Bundes in Landesangelegenheiten vor dem Bundesverfassungsgericht gegen die verpflichtende Einführung der Juniorprofessur in Verbindung mit der Abschaffung der Habilitation sowie gegen das Verbot von Studiengebühren für den ersten berufsqualifizierenden Abschluss geklagt. Des Weiteren wurde die vom Bund initiierte Exzellenzinitiative aufgrund von Kompetenzstreitigkeiten im Rahmen der Föderalismusreform vorerst auf Eis gelegt. Strukturelle Grenzen erweisen sich hierbei als eng mit kulturellen Grenzen verknüpft. Zum Verhältnis von strukturellen und kulturellen Grenzen im Reformprozess sei hier allerdings auch angemerkt, dass kulturelle Entwicklungen ihrerseits mittels rechtlicher Verbote lediglich vorübergehend aufgehalten bzw. verzögert werden können, wie zum Beispiel in der Frage der Einführung von Studiengebühren.

Kulturelle Grenzen in der Umsetzung der Reformen werden insbesondere dort offenbar, wo im Zuge der Lockerung der gesetzlichen Regelungen die Gestaltungs-

¹⁴⁶⁶ Vgl. SCHIERMEIER [reforms], nature vom 15.7.2004, S. 283.

bereitschaft der einzelnen Akteure in den Hochschulen gefordert ist. Aufgrund jahrzehntelanger Gewöhnung an die Regelungskompetenz der Länder kann die Entwicklung von Eigeninitiative bei vielen Hochschulmitgliedern als kulturelle Grenze gewertet werden. Diese tritt faktisch darin zutage, dass neue strukturelle Gestaltungsspielräume an den Hochschulen sehr unterschiedlich wahrgenommen und genutzt werden, beispielsweise hinsichtlich der Einführung von Hochschulräten und von gestuften Studiengängen, der Nutzung von neuen Kompetenzen seitens der Hochschulleitungen oder der hochschuleigenen Auswahl der Studierenden. Die durch die Landesregierungen eröffneten, erweiterten Handlungsmöglichkeiten werden in der Folge nicht an allen Hochschulen auf ähnliche Art und Weise angenommen und umgesetzt.

Eine weitere kulturelle Grenze der Reformen liegt darin, dass die erwünschten Effekte der Reformelemente häufig nicht zum Tragen kommen, weil es noch an Erfahrung im Umgang mit den neuen Instrumenten mangelt. Dies zeigt sich zum Beispiel in der strukturellen Einführung von Evaluationen, die aber insofern ihren jeweiligen Sinn einer Verbesserung in Lehre bzw. Forschung verfehlen, wenn mit ihnen nicht zugleich auch Folgen für die Evaluierten verbunden sind. Ebenso sind die neuen Studiengänge mit den Abschlüssen Bachelor oder Master oft nur Makulatur, eine Umbenennung der alten Studiengänge anstelle ihrer Neukonzeption.

Seit 1998 wurden im deutschen Hochschulsystem Reformen eingeführt, die vom Gesamtkonzept her zwar miteinander zusammenhängen, in der Praxis aber meist nicht parallel umgesetzt werden können. Stattdessen erfolgt der Reformprozess schubweise, sowohl über die einzelnen Länder und Hochschulen im Bundesgebiet, als auch über die verschiedenen Themenbereiche hinweg. Die in den Reformen enthaltenen Möglichkeiten treffen hierbei immer wieder auf strukturelle wie kulturelle Grenzen, die dann von den jeweils betroffenen Akteuren entweder akzeptiert oder – teilweise auch unter Zuhilfenahme des Bundesverfassungsgerichts – neu ausgehandelt werden. Daraus resultieren sowohl eine unterschiedliche Geschwindigkeit als auch ein unterschiedlicher Grad an Engagement, mit denen die im HRG vorgesehenen Reformen an deutschen Hochschulen und in deutschen Bundesländern angegangen werden.

In diesem Zusammenhang tritt zugleich die bedeutsamste und folgenreichste Grenze der Reformen zutage, die in der bereits seit Jahrzehnten im deutschen Hochschulsystem vorherrschenden Überfüllung bei gleichzeitiger Unterfinanzierung der Hochschulen besteht und an der sich mit den strukturellen Reformen des HRG aufgrund des Ziels der Kostenneutralität grundsätzlich nichts geändert hat. Die meisten der vorgesehenen

Veränderungen implizieren jedoch einen teilweise beträchtlichen personellen und finanziellen Aufwand, den die Hochschulen in dieser Situation meist nicht bestreiten können. Beispiele sind die Konzeption und Akkreditierung von neuen Studiengängen, die Auswahl der Studierenden durch die Hochschulen oder auch die Gründung von privaten Hochschulen, die sich maßgeblich aus nichtstaatlichen Quellen finanzieren müssen. In der Folge leidet unter dieser Situation vor allem die Qualität bei der Umsetzung der Reformmaßnahmen.

Die unter dem Vorzeichen der Kostenneutralität bzw. Einsparungen durchgeführten Reformmaßnahmen können hierbei zwar einerseits den erwünschten Effekt von mehr Effizienz an einzelnen Hochschulen zeitigen, haben aber andererseits den Nachteil, dass unter diesen Bedingungen getroffene Entscheidungen und deren Implementierung nicht notwendigerweise die besten für das deutsche Hochschulsystem an sich sind. Dies erweist sich beispielsweise hinsichtlich der Profilbildung von Hochschulen, wenn Kürzungen mehrheitlich einseitig zu Lasten der weniger finanzkräftigen Geistes- und Sozialwissenschaften ausfallen.

Unter dem Aspekt der Qualitätsminderung aufgrund von Einsparungen ist auch die Einführung der Juniorprofessur zu sehen, die diesen Nachwuchsakademikern zwar nominell die Unabhängigkeit und den Rang von Professoren zugesteht, ihnen aber gleichzeitig acht Stunden Lehre sowie die Übernahme von Verwaltungsaufgaben zuweist. In einer Phase, in der die Juniorprofessoren vornehmlich Forschungsleistungen zu ihrer weiteren akademischen Qualifizierung hervorbringen sollen, wird ihnen damit eine hohe zusätzliche Arbeitsbelastung, gerade auch im Vergleich zu den bisherigen Habilitanden, aufgebürdet. Die Frage nach der Qualität der Umsetzung der Reformen kann hierbei nicht nur hinsichtlich der Juniorprofessur, sondern auch in den anderen Reformbereichen bislang allzu oft nur anhand von Einzelfällen zufrieden stellend beantwortet werden.

Während die in den Reformen enthaltenen Möglichkeiten zur Verbesserung der derzeitigen Schwächen im deutschen Hochschulsystem ihre Grenzen somit auf der einen Seite in einer fehlenden angemessenen Finanzierung erreichen, bestehen auf der anderen Seite aber nichtsdestotrotz strukturelle und kulturelle Grenzen. Von wichtiger Bedeutung für den langfristigen Erfolg der aktuellen Reformen im deutschen Hochschulsystem ist es daher, dass die einzelnen Akteure in Ministerien und an Hochschulen die Notwendigkeit von Veränderungen anerkennen – insbesondere unter dem Aspekt der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Hochschulen bei gewandelten,

weltweiten Rahmenbedingungen –, als auch Verantwortung dafür übernehmen und für deren situationsgerechte und den jeweiligen Umständen angemessene Umsetzung eintreten. Neben individuellem Engagement gehört dazu als wichtige Voraussetzung auch die Schaffung einer entsprechenden Finanzierung für die Hochschulen.

9 Ausblick

In der vorliegenden Dissertation wurde die Orientierung der Reformen im deutschen Hochschulsystem seit 1998 am Vorbild des amerikanischen Hochschulwesens untersucht. Auf der Grundlage eines Vergleichs der strukturellen und kulturellen Gegebenheiten in Deutschland und in den USA, der in einer Gegenüberstellung der beiden Hochschulwesen hinsichtlich der zwei Dimensionen der Rolle des Staates und der Konzeption der Bildung kumulierte, konnte hierbei in den thematischen Bereichen Hochschularten, Studienorganisation, Hochschulfinanzierung, Hochschulorganisation und wissenschaftliches Personal sowohl eine strukturelle als auch eine kulturelle Annäherung des deutschen Hochschulsystems an das als Vorbild gesetzte amerikanische Hochschulwesen nachgewiesen werden. Der Beweis für die zugrunde liegende These dieser Arbeit wurde hierbei nicht nur mittels eines Vergleichs der in Deutschland neu eingeführten Elemente mit den in den USA bestehenden Strukturen durchgeführt, sondern auch durch einen Abgleich der erwünschten mit den in den USA wahrgenommenen Vorteilen. Dazu wurde im Vorfeld der Analyse zusätzlich auf die beiden Hochschulwesen eigenen Vorteile und Nachteile eingegangen, die sich – wie auch ihre strukturellen und kulturellen Grundlagen – größtenteils idealtypisch gegenüber stehen.

Die wichtigsten Veränderungen im Zuge der Reformen des HRG seit 1998 beziehen sich einerseits auf eine Tendenz zur Deregulierung, andererseits auf die Einführung neuer struktureller Elemente. Beide Entwicklungen haben als übergeordnetes Ziel, den derzeitigen Problemen im deutschen Hochschulsystem durch erhöhte Differenzierung, Flexibilität, Wettbewerb und Leistungsorientierung beizukommen. Dem reformierten Wortlaut des HRG zufolge erstrecken sie sich über die Gesamtheit der oben angesprochenen Themenbereiche, ihre Umsetzung sowohl in den einzelnen Landeshochschulgesetzen als auch in der hochschulischen Praxis steht jedoch auf einem anderen Blatt, wie es sich in der Analyse der einzelnen Reformen gezeigt hat.

Worin bestehen zunächst konkret die bundesgesetzlichen Reformmaßnahmen? Die Deregulierung umfasst im HRG den Wegfall von Regelungen im Bereich der Rechtsform von Hochschulen, im Bereich der Studien- und Prüfungsordnungen, der Hochschulzulassung, der Finanzierung sowie im Bereich der Hochschulorganisation und -verwaltung. Neu eingeführt wurden mit den Reformen des HRG seit 1998 diesbezüglich die Ermöglichung neuer Rechtsformen für Hochschulen, gestufte Abschlüsse mit den Bezeichnungen Bachelor und Master, Akkreditierungsverfahren für

die neuen Studienabschlüsse, Evaluationen von Forschung und Lehre zur Qualitätssicherung, hochschuleigene Auswahlverfahren, leistungsorientierte Hochschulfinanzierung auf der Grundlage von Zielvereinbarungen und die Ermöglichung von neuen Hochschulleitungsstrukturen. Zudem wurden die Juniorprofessur als alternativer Qualifikationsweg zur Professur neben der bisherigen Habilitation sowie die leistungsorientierte Bezahlung von Professoren eingeführt. Mit der Deregulierung ging damit in den meisten Fällen die Schaffung alternativer Neuregelungen einher.

Wie es sich in der Analyse gezeigt hat, weisen sowohl die Reformen des HRG als auch deren erwünschte Auswirkungen zur Verbesserung der derzeitigen Lage des deutschen Hochschulsystems eine deutliche Orientierung am amerikanischen Hochschulwesen auf. Dies zeigt sich einerseits im Rückzug des Staates durch Deregulierung und den damit verbundenen Zielen von verstärkter Differenzierung und mehr Wettbewerb, andererseits in den neu eingeführten Regelungen, die zu kürzeren Studienzeiten und mehr Praxisbezug im Studium, zu einer verstärkten institutionellen Autonomie, homogeneren Studienvoraussetzungen, zu höherer Effizienz und Innovationsfähigkeit der deutschen Hochschulen sowie zu einer stärkeren Leistungsorientierung im deutschen Hochschulsystem an sich führen sollen. Im amerikanischen Hochschulwesen herrschen im Wesentlichen die mit den Reformen angestrebten strukturellen Charakteristika vor und gleichzeitig werden dort die damit verbundenen, auch für Deutschland erhofften Vorteile stärker als die korrespondierenden Nachteile zur Geltung gebracht.

Hinsichtlich der praktischen Umsetzung der bundesgesetzlich angestrebten Reformen im deutschen Hochschulsystem hat sich in der Analyse neben ihren Möglichkeiten eine Reihe von Hindernissen und Grenzen aufgetan, die sowohl rechtlich-strukturell als auch kulturell bedingt sind. Obschon mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und unterschiedlichem individuellen Engagement ist der Reformprozess jedoch grundsätzlich in allen 16 Ländern angelaufen. So stellen zum Beispiel immer mehr Hochschulen ihre Abschlüsse auf Bachelor und Master um, deren flächendeckende Einführung bis zum Jahre 2010 überdies ein erklärtes Ziel des europaweiten Bologna-Prozesses zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes ist. Eine Reihe von Hochschulen wurde unter Nutzung der neuen Rechtsform privat gegründet bzw. in Stiftungshochschulen umgewandelt. Auch haben viele Hochschulen von der Deregulierung hinsichtlich ihrer internen Organisation Gebrauch gemacht, die Hochschulleitung gestärkt und Hochschulräte eingeführt, die überwiegend aus externen

Mitgliedern zusammengesetzt sind. In vielen Ländern gibt es inzwischen die Juniorprofessur als Alternative zur Habilitation. Auch in Fragen der Hochschulzulassung, der Evaluation von Forschung und Lehre sowie der leistungsorientierten Finanzierung von Hochschulen und Professoren werden mögliche Modelle und Verfahrensweisen zunehmend ausprobiert. Nicht zuletzt unterstützt von bundesweit durchgeführten Rankings der Hochschulen in Forschung und Lehre tragen die Reformen insgesamt zur Beendigung der bisherigen Fiktion der Gleichwertigkeit und damit zu einer offenen qualitativen und inhaltlichen Differenzierung im deutschen Hochschulsystem bei.

Dieser Aufzählung nach sind die Reformen in sehr verschiedenen Themenbereichen angesetzt, sie hängen aber untereinander über das dahinter liegende Gesamtkonzept zusammen. Nicht zuletzt aufgrund der angestrebten Deregulierung ist die Umsetzung der Reformen hierbei ein Prozess, der in den einzelnen Landesministerien sowie an den Hochschulen stattfindet und dabei auch Akteure in Wirtschaft und Gesellschaft einbindet. Der vorangegangenen Analyse zufolge kann bislang über den Stand der Implementierung die Aussage getroffen werden, dass die angestrebten Zielsetzungen nur selten erreicht werden. Vielmehr erzeugen die vielfältigen Neuerungen bei gleichzeitigem Wegfall der bislang aufeinander abgestimmten staatlichen Regelungen der Länder, die für Sicherheit, Gleichwertigkeit und Einfachheit im Hochschulbereich sorgten, zunächst einmal Ungleichwertigkeit, Komplexität sowie Unsicherheit bei fast allen Beteiligten.

Als Beispiel seien hier die neuen, gestuften Abschlüsse Bachelor und Master genannt. Sie werden als neue Elemente neben den bestehenden Studienabschlüssen eingeführt und können selbständig von den Hochschulen konzipiert und mit Leistungspunkten versehen werden, anstatt, wie bislang, auf Rahmenprüfungs- und Studienordnungen zu basieren, die von der KMK und die jeweiligen Fakultätentage ausgearbeitet wurden. Zur Qualitätssicherung sollen nun Akkreditierungsverfahren dienen, die jedoch aufgrund der damit verbundenen Kosten bislang nur selten genutzt werden. Zwar wurden seit 2002 bereits über 1 000 Studiengänge für die gestuften, mit festgelegten Studienzeiten versehenen eingeführt, allerdings können die Studierenden häufig weder deren Qualität der Inhalte und der Ausbildung noch deren Akzeptanz seitens der Wirtschaft oder deren Anerkennung seitens anderer Hochschulen im In- und Ausland verlässlich einschätzen. Gerade die Technischen Hochschulen halten nicht zuletzt deswegen weiterhin an ihren international bewährten Diplomabschlüssen fest.

Das Risiko bezüglich des Erfolgs der Reformen wurde insofern vom Staat maßgeblich auf die Studierenden verlagert. Im Falle des Bachelor zum Beispiel entscheiden sich die Studierenden, so sie den neuen Abschluss gewählt haben, in der Folge bislang mehrheitlich für das Weiterstudieren danach – eine dem gesetzten Ziel der Studienzeitverkürzung im Grunde gegenläufige Entwicklung.

Ein wesentliches Problem bei der Einführung der neuen Studiengänge liegt hierbei in der Tatsache, dass sowohl ihre Konzipierung und Durchführung als auch ihre Akkreditierung mit teilweise hohen finanziellen wie auch personellen Kosten verbunden sind, deren Übernahme den Hochschulen in einer Situation der jahrelangen Unterfinanzierung bei Überfüllung derzeit nicht möglich ist. Daher werden für Bachelor und Master häufig nur die Inhalte der bestehenden Studiengänge wieder verwendet und umbenannt, eine Akkreditierung oft nicht angestrebt. Auch wird die Betreuungsrelation mit den neuen Abschlüssen, gerade in traditionellen Massenfächern, nicht wie geplant wesentlich verbessert, da keine zusätzlichen Lehrkräfte in den Landeshochschulhaushalten dafür vorgesehen sind. Vielmehr erhöht sich tendenziell der Aufwand der jetzigen Lehrkräfte in der Lehre und Betreuung.

Die finanzielle Problemlage bei der Umsetzung der Reformen ist diesbezüglich für sämtliche der angestrebten Neuerungen symptomatisch, beispielsweise bei der Profilbildung der Hochschulen in einer Situation der Unterfinanzierung oder bei Kürzungen mit Namen „Effizienzbonus“ in Zusammenhang mit der Umstellung der Sachmittel auf Globalhaushalte. Gleichzeitig finden die Reformen klare Grenzen in struktureller und kultureller Hinsicht, wo auf der einen Seite die Landeshochschulgesetze, auf der anderen Seite die Akteure in den Hochschulen selbst die neuen Freiräume nicht oder nur sparsam nutzen, zum Beispiel in Fragen der Finanzierung oder der hochschulinternen Organisation.

Die Analyse der Implementation der Reformen im deutschen Hochschulsystem hat gezeigt, dass der Erfolg der Reformen einerseits von den finanziellen Mitteln, andererseits von weiter gehenden strukturellen und damit verbundenen kulturellen Veränderungen abhängt. Insgesamt überwiegen zurzeit statt der mit den Reformen erhofften positiven Auswirkungen einer Verbesserung der derzeitigen Problemlagen im deutschen Hochschulsystem durch mehr Effizienz, Spitzenleistungen durch Differenzierung und einer besseren Abstimmung von Angebot und Nachfrage vielmehr die negativen Begleiterscheinungen von erhöhter Ungleichwertigkeit, Komplexität und Unsicherheit über die verschiedenen thematischen Bereichen der Reformen hinweg.

Diese Schwächen wurden zugleich bei der vorausgehenden Betrachtung des amerikanischen Hochschulwesens als seine maßgeblichen Nachteile herausgestellt. Man kann damit also sagen, dass, von wenigen Ausnahmen abgesehen, bei der Umsetzung der an den USA orientierten Reformelemente im Hochschulbereich bislang verstärkt dessen Nachteile in Deutschland zur Geltung kommen, während dessen erwünschte Vorteile noch nicht nutzbar gemacht werden konnten. Eine Herausforderung für das deutsche Hochschulsystem wird es daher in den kommenden Jahren und Jahrzehnten insbesondere sein, mit der zunehmenden Differenzierung, Komplexität und Unsicherheit konstruktiv umzugehen und Bedingungen zu schaffen, die die erkannten Nachteile abfedern, damit die Reformen Erfolg haben können.

Die Überprüfung der Orientierung der deutschen Hochschulreformen am Vorbild des amerikanischen Hochschulwesens hat somit in mehrfacher Hinsicht einen Beitrag zur Diskussion des Reformprozesses geleistet. Mittels des Vergleichs zwischen dem deutschen und dem amerikanischen Hochschulwesen konnten deren maßgebliche strukturelle und kulturelle Charakteristika sowie deren Voraussetzungen einander gegenüber gestellt und zugleich die jeweils damit zusammenhängenden Vorteile und Nachteile herausgearbeitet werden. Für die Einführung der Reformen in Deutschland, die am amerikanischen Vorbild orientiert sind, bedeutet dies, dass nicht nur ein vorausschauender Überblick über die mit den neuen Elementen einhergehenden Vorteile und vor allem der Nachteile gewonnen werden konnte, sondern auch die Richtung bestimmt werden kann, in die das deutsche Hochschulsystem strukturell wie kulturell tendiert.

So gehen im Zuge der strukturell auf Deregulierung, Differenzierung, Leistungsorientierung und Wettbewerb ausgerichteten Reformen kulturell gesehen Veränderungen sowohl hinsichtlich der bisher stark dominanten Rolle des Staates im Hochschulsystem als auch hinsichtlich der vorherrschenden Konzeption der Bildung durch Wissenschaft mit sich. In Bezug auf die Rolle des Staates bedeutet dies einen verringerten Einfluss des Staates und eine damit einhergehende erhöhte Beteiligung von externen Akteuren im Hochschulbereich, der bisher im Humboldtschen Sinne vom Staat gegenüber Einflüssen aus Wirtschaft und Gesellschaft abgeschirmt wurde, sowie mehr institutionelle Autonomie für die Hochschulen selbst. Im Falle der Bildungskonzeption werden eine verstärkte Verbindung von Persönlichkeitsentwicklung und Berufsqualifizierung und mehr Praxisbezug im Studium angestrebt. In diesem Prozess gewinnt insbesondere die Lehre an Bedeutung.

Im Allgemeinen ist somit im deutschen Hochschulsystem ein Wandel in Richtung der strukturellen und kulturellen Charakteristika des amerikanischen Hochschulwesens zu verzeichnen, wobei sich diese Entwicklung im deutschen Hochschulsystem erst ganz in ihren Anfängen befindet. Es kann zum Beispiel noch lange nicht von Wettbewerb zwischen den Hochschulen im amerikanischen Sinne geredet werden. Auch ist die inhaltliche und qualitative Differenzierung im Hochschulbereich in Deutschland noch weit von der amerikanischen Bandbreite an Unterschieden entfernt. Wie für die meisten anderen typisch amerikanischen Merkmale gilt beispielsweise auch für die Dienstleistungsorientierung der Hochschulen gegenüber den Studierenden, dass sie sich in Deutschland im Vergleich zu bestehenden Verhältnissen in den USA erst noch langsam entwickeln muss.

Aufgrund der sehr unterschiedlichen strukturellen wie kulturellen Voraussetzungen kann das amerikanische Hochschulwesen dem deutschen Hochschulsystem allerdings nur bedingt als Vorbild dienen. Als Beispiele seien die starke Integration der Forschung an den amerikanischen *research universities* genannt, die institutionalisierte akademische wie auch professionelle Akkreditierung der Studiengänge, die Diversifikation der Finanzierungsquellen amerikanischer Hochschulen, die dort bestehenden Managementstrukturen an Hochschulen, regelmäßige Leistungskontrollen und Evaluationen von Studierenden und Wissenschaftlern der schwache staatliche Einfluss sowie der dezentrale Wettbewerb der Hochschulen untereinander in verschiedenen Marktsegmenten.

Nützlich wäre es daher für den deutschen Reformprozess, sich zusätzlich andere Länder und ihre Hochschulsysteme anzusehen, die sich derzeit fast alle ebenfalls in Umbruchprozessen befinden, hierbei aber Charakteristika aufweisen, die dem deutschen Hochschulsystem ähnlicher sind als die amerikanischen, wie zum Beispiel Australien oder Österreich im Falle der Studiengebühren, und insofern eine realistischere Vergleichsposition und auch praktikablere Beispiele und Anregungen für die Implementierung der Reformen bieten können. Im Rahmen der Schaffung des europäischen Hochschulraumes und des Bologna-Prozesses findet dieser Ansatz auch bereits Verbreitung und Anwendung.

Mit den Reformen des HRG seit 1998 und ihrer anschließenden Umsetzung in den Landeshochschulgesetzen sowie im hochschulpraktischen Alltag ist ein dynamischer Prozess im deutschen Hochschulsystem in Gang gesetzt worden, mit dem auf den Druck der veränderten nationalen wie internationalen Rahmenbedingungen reagiert wird. Mit

Hilfe der eingeführten Reformmaßnahmen soll den derzeitigen Schwächen im deutschen Hochschulsystem durch Deregulierung und mehr institutionelle Autonomie, vor allem in finanzieller wie personeller Hinsicht, regelmäßige Leistungskontrollen, verkürzte Studienzeiten, verbesserte Qualität der Lehre und mehr Praxisbezug im Studium begegnet werden. Derzeit ist man jedoch noch weit von den hoch angesetzten Zielsetzungen einer verstärkten Differenzierung in Verbindung mit mehr Wettbewerb der deutschen Hochschulen untereinander entfernt.

Als Defizite in Bezug auf einen möglichen Erfolg der Reformen können hierbei einerseits die Umsetzung der Reformen unter dem Vorzeichen einer weiterhin bestehenden Unterfinanzierung bzw. weiter bestehender Kürzungen gewertet werden, andererseits die strukturellen wie kulturellen Grenzen, wie zum Beispiel die kontinuierliche Regelungsdichte in den Landeshochschulgesetzen oder mangelndes Engagement von Hochschulmitgliedern. Als Chance ist hierbei hingegen anzusehen, dass grundsätzlich ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von maßgeblichen Veränderungen entstanden ist, wobei die neu eingeführten Elemente erst einmal verstanden, integriert und angenommen werden müssen, damit sie anschließend ihre positiven Wirkungen entfalten können. Eine weitere Chance besteht insofern im Prozesscharakter der Reformen und der damit verbundenen Möglichkeit zum Ausprobieren verschiedener Modelle und Ansätze in einem dezentralen Wettbewerb der Hochschulen um die besten Lösungen von „unten“.

Insgesamt kommt es im Reformprozess vor allem darauf an, dass die neuen Elemente von den jeweiligen Akteuren aktiv und konstruktiv in die bestehenden deutschen Hochschulstrukturen eingefügt werden. Hierbei sollten die Reformen jedoch nicht unhinterfragt übernommen werden, sondern zugleich die Nachteile der neuen Elemente im Auge behalten wie auch die deutschen Eigenheiten und ihre Stärken bedacht und gegebenenfalls bewahrt werden. Infolge der staatlichen Deregulierung wird eine verbesserte Kommunikation und Koordination der Hochschulen untereinander wichtiger. Ebenso müssen alle Beteiligten nunmehr eine erhöhte Eigenverantwortung übernehmen, wofür es unabdingbar ist, dass sie auch die jeweils notwendigen Informationen für ihre Entscheidungen erhalten können. Wenn der Bund es aber mit seiner Zielsetzung des staatlichen Rückzugs und erhöhtem Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem ernst meint, dann sollte er diesbezüglich auch für alle Akteure klare Signale schaffen. Unter Beibehaltung seiner finanziellen Verantwortung wäre das deutlichste Bekenntnis seitens des Bundes in diesem Zusammenhang die Abschaffung des HRG.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS (AAUP): Three Statements from *Policy Documents & Reports*. Washington D.C., 9. Aufl., 2001

BUNDESMINISTERIUM DER FINANZEN (Hg.): *Bundeshaushalt* 2003. Tabellen und Übersichten. Berlin, 2002

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hg.): Grund- und *Strukturdaten* 2001/2002. Berlin, 2002

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hg.): *Hochschulrahmengesetz*. Mit einleitenden Bemerkungen zur vierten Novellierung des HRG, Bonn, 1999

CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING (Hg.): *A Classification of Institutions of Higher Education*. Princeton, New Jersey, 1994

DE TOCQUEVILLE, Alexis: Über die Demokratie in *Amerika*. Deutscher Taschenbuch-Verlag, 2. Aufl., 1984

FICHTE, Johann Gottlieb: Einige Vorlesungen über die *Bestimmung* des Gelehrten (1794). In: MEDICUS, F.v.: *Fichtes Werke*. Band I, Leipzig, o.J., S. 217-277

HUMBOLDT, Wilhelm von: Der Königsberger und der Litauische *Schulplan*. In: BALLAUFF, Theodor (u.a.) (Hg.): *Bildung des Menschen in Schule und Universität*. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1964 (Originalschrift von 1809), S. 11-29

HUMBOLDT, Wilhelm von: Über die *Bedingungen*, unter denen Wissenschaft und Kunst in einem Volke gedeihen. In: FLITNER, Andreas (Hg.): *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*. Düsseldorf / München, Verlag Helmut Küpper, 1956 (Originalschrift von 1814), S. 90-95

HUMBOLDT, Wilhelm von: Über die innere und äußere *Organisation* der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin. In: BALLAUFF, Theodor (u.a.) (Hg.): *Bildung des Menschen in Schule und Universität*. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1964 (Nachdruck der Originalschrift von 1810), S. 30-40

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (NCES): Digest of Education Statistics 1995, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1995

PLANUNGSAUSSCHUSS FÜR DEN HOCHSCHULBAU: 32. *Rahmenplan* für den Hochschulbau nach dem Hochschulbauförderungsgesetz 2003-2006. Berlin, 2002

SPIEGEL-BUCHVERLAG: Jahrbuch 2003. Hamburg, München, 2002

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hg.): Bildung und Kultur. *Finanzen* der Hochschulen. Fachserie 11 / Reihe 4.5, Wiesbaden, 2004

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hg.): *Jahrbuch* 2003. Wiesbaden, 2003

Sekundärliteratur

ACHAM, Karl: *Institutionen* aus sozialwissenschaftlicher Sicht. In: MELVILLE, Gert (Hg.): *Institutionen und Geschichte*. Köln, Böhlau Verlag, Band 1, 1992, S. 25-72

AHUMADA, Martin: *An Analysis of State Formula Budgeting in Higher Education*. In: BRENNEMAN, David / Larry LESLIE / Richard ANDERSON (Hg.): *ASHE Reader on Finance in Higher Education*. Needham Heights, Massachusetts, Simon & Schuster Custom Publishing, 1993, S. 331-354

ALEWELL, Karl: *Autonomie mit Augenmaß*. Vorschläge für eine Stärkung der Eigenverantwortung. Schriftenreihe der Volkswagen-Stiftung, Band 25, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1993

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE): *A Brief Guide to U.S. Higher Education*. American Council on Education, Washington D.C., 2001

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (ACE): *College is Possible*. American Council on Education, Washington D.C., 2001

ANRICH, Ernst (Hg.): *Die Idee der deutschen Universität*. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt, 2. Aufl., 1964

ANWEILER, Oskar: *Deutschland*. In: ANWEILER, Oskar: *Bildungssysteme in Europa*. Weinheim / Basel, Beltz, 1996, S. 31 – 57

- ARETIN, Karl Otmar: Die deutsche *Universität* im Dritten Reich. Frankfurter Hefte 23, 1968, S. 689-696
- ARTELT, Cordula (u.a.) (Hg.): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler *Befunde*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001
- BALDRIDGE, Victor: *Power and Conflict in the University*. New York, 1971
- BAUMANN, Zygmunt: *Universities: Old, New, and Different*. In: SMITH, Anthony / Frank WEBSTER (Hg.): *The Postmodern University? Contested visions of higher education in society*. Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University Press, 1997, S. 17-26
- BECHER, Tony: *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1989
- BECKERHOFF, Dirk et al: *Hochschulfinanzierung auf der Grundlage leistungsorientierter Kennziffern*. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.), Schriftenreihe Hochschule 33, München, 1980
- BEHRENS, Thomas: *Globalhaushalt und Personalpolitik an den Hochschulen*. In: *Das Hochschulwesen*. Heft 2, 1996, S. 121-127
- BEN-DAVID, Joseph: *Centers of Learning*. Britain, France, Germany, United States. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1977
- BERICHT DER KOMMISSION AN DEN RAT UND DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT: "Designing tomorrow's education – Promoting innovation with new technologies", Januar 2000
- BODE, Christian: *Qualifikation und Selektion in Schule und Hochschule*. In: TEICHLER, Ulrich (Hg.): *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim, 1990, S. 123-152
- BOK, Derek: *Higher Learning*. Cambridge, Harvard University Press, 1986
- BOWEN, Howard / Jack SCHUSTER: *American Professors. A National Resource imperilled*. New York, und Oxford, Oxford University Press, 1986

- BOYER, Paul / Clark CLIFFORD / Joseph KETT / Neal SALISBURY / Harvard SITKOFF / Nancy WOLOCH: *The Enduring Vision. A History of the American People*. D.C. Heath Company, Lexington, Massachusetts, 2. Aufl., 1993
- BRELAND, Hunter (u.a.): *Challenges in College Admissions. A Report of a Survey of Undergraduate Admissions Policies, Practices and Procedures*. The American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, American College Testing, The College Board, Educational Testing Service and National Association of the College Admission Councilors (Hg.), Washington D.C., 1995
- BRINCKMANN, Hans: *Die neue Freiheit der Universität*. Berlin, Sigma, 1998
- BRUBACHER, John / Willis RUDY: *Higher Education in Transition. A History of American Colleges and Universities, 1636-1976*. New York, Harper & Row, 3. Aufl., 1976
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hg.): *Bericht der Expertenkommission. Reform des Hochschuldienstrechts*. Berlin, 1999
- BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (Hg.): *Überlegungen zur Errichtung von Gesamthochschulen*. Köln, 1973
- BUTTGEREIT, Michael: *Hochschulzertifikate – Funktionen und Relevanz*. In: GORZKA, Gabriele / Klaus HEIPKE / Ulrich TEICHLER (Hg.): *Hochschule – Beruf – Gesellschaft*. Frankfurt / New York, Campus Verlag, 1988, S. 83-109
- CARDOZIER, V.: *American Higher Education: An International Perspective*. Alershot, Brookfield, 1987
- CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING (Hg.): *The Control of the Campus. A Report on the Governance of Higher Education*. Princeton, NJ, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 6. Aufl., 1994
- CARUTHERS, Kent: *The Impact of Formula Budgeting on State Colleges and Universities*. In: American Association of State Colleges and Universities (Hg.): *A Study of the Funding Process for State Colleges and Universities*, Washington, D.C., o.J., S. 3-14
- CHAMBERS, Charles: *Federal Government and Accreditation*. In: YOUNG, Kenneth / Charles CHAMBERS / Herbert KELLS (u.a.): *Understanding Accreditation*. San Francisco, Jossey-Bass, 1983, S. 233-268

- CHE (Hg.): Studie. Die *Einführung* von Bachelor- und Master-Programmen an deutschen Hochschulen. Gütersloh, September 2002
- CLARK, Burton: *Places of Inquiry*. Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press, 1995
- CLARK, Burton: *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, University of California Press, 1983
- COHEN, Michael / James MARCH / Johan OLSEN: *A Garbage Can Model of Organizational Choice*. In: *Administrative Science Quarterly*, 17. Jg., 1972, S. 1-25
- DAHRENDORF, Ralf: *Society and Democracy in Germany*. New York, Doubleday, 1967
- DANIEL, Hans-Dieter / FISCH, Rudolf: *Evaluation von Forschung. Methoden – Ergebnisse – Stellungnahmen*. Konstanz, 1988
- DE VIVANCO, Wedigo: Was können die beiden *Systeme* voneinander lernen? In: BREINIG, Helmbrecht / Jürgen GEBHARDT / Berndt OSTENDORF: *Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem: Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik*. Münster, Lit Verlag, 2001, S. 209-216
- DESCOINGS, Richard: *Sciences Po: un regard international sur l'enseignement supérieur*. In: AUGIER, Jean-Jacques / Daniel JANICOT (Hg.): *Les enjeux de l'éducation. Les cahiers du radicalisme*, Editions Balland, Paris, N°2, April 1999, S. 215-224
- DEUTSCHER TASCHENBUCH VERLAG (Hg.): *dtv-Lexikon*. Band 2: Ban-Buch. München, 1973, S. 151
- DOUGLAS, Joel: *Directory of Faculty Contracts and Bargaining Agents in Institutions of Higher Education. The National Center for the Study of Collective Bargaining in Higher Education and the Professions*, New York, Baruch College, City University of New York, 1990
- DRAKE, Hans : *Bachelor und Master. Über den Umbau des deutschen Studiensystems und das angloamerikanische Vorbild*. In: *DAS HOCHSCHULWESEN*. 2002, Heft 1, S. 10-17
- DUBIEL, Helmut: *Institution*. In: *Schriftenreihe der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik*, 4. Jg., 1976, Sp. 418-424

- EISENSTADT, Shmuel: *Social Institutions*. In: International Encyclopedia of the Social Sciences, 14, 1968, S. 409-428
- EL-KHAWAS, Elaine: *Accreditation: Self-Regulation*. In: YOUNG, Kenneth, Charles CHAMBERS, Herbert KELLS (u.a.): *Understanding Accreditation*. San Francisco, Jossey-Bass, 1983, S. 54-70
- ELLWEIN, Thomas: *Die deutsche Universität vom Mittelalter bis zu Gegenwart*. Frankfurt am Main, Verlag Anton Hain, 2. Aufl., 1992
- ENDERS, Jürgen, / Ulrich TEICHLER: *Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern*. BMBF, Bonn, 1995
- ENDERS, Jürgen: *Die Stellung der Hochschullehrer an den amerikanischen Universitäten: ein Vorbild für die deutschen Hochschulen?* In: HOCHSCHULE OST, 8.Jg., 1999, S. 214-228
- ENDERS, Jürgen: *Trampelpfade und Königswege: Die „Krise des wissenschaftlichen Nachwuchses“ und die Personalstruktur der Universitäten*. In: *Das Hochschulwesen*, Heft 3, 1997, S. 165-157
- ENGELEN-KEFER, Ursula: *Statements: Das deutsche Bildungssystem als Standortfaktor*. In: FELS, Gerhard / Winfried SCHLAFFKE: *Standort D: Bildung. Mangel an Fachkräften – Überfluß an Akademikern*. Köln, Deutscher Instituts-Verlag, 1993, S. 76-83
- ENGELS, Maria: *Die Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft. Eine organisationstheoretische Analyse*. Wiesbaden, Deutscher Universitäts-Verlag, 1. Aufl., 2001
- ETZIONI, Amitai: *A Comparative Analysis of Complex Organizations. On Power, Involvement, and their Correlates*. New York, London, 2. Aufl., 1957
- EULNER, Hanz-Heinz: *Die Entwicklung der medizinischen Spezialfächer an den Universitäten des deutschen Sprachgebietes*. Stuttgart, 1970
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Bildung und Kultur – auf einen Blick. Zweimonatlicher Info-Brief der Generaldirektion Bildung und Kultur. November 2003*

- EWELL, Peter: *Tennessee*. In: RUPPERT, S. (Hg.): *Charting higher education accountability: A sourcebook on state level performance indicators*. Denver, Education Commission of the States, 1994, S. 147-166
- FALK, Rüdiger / Reinhold WEIß: *Zukunft der Akademiker*. In: *Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik*, Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 186, 5/1993, Dt. Inst.-Verl., Köln, 1993
- FALLON, Daniel: *Die Differenzierung amerikanischer Hochschulen nach Funktion und Bildungsauftrag*. In: BREINIG, Helmbrecht / Jürgen GEBHARDT / Berndt OSTENDORF: *Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem: Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik*. Münster, Lit Verlag, 2001, S. 87-106
- FALLON, Daniel: *Publish or Perish versus Freedom of Research and Training*. In: DAAD (Hg.): *Universities of the Future: Research, Knowledge Acquisition, Corporate Identity, and Management Strategies*. Transatlantic Conference. Reihe Dok & Mat, Bonn, DAAD, 2002, S. 87-95
- FALLON, Daniel: *The German University. A Heroic Ideal in Conflict with the Modern World*. Colorado, Colorado Associated University Press, Boulder, 1980
- FINKENSTAEDT, Thomas: *Lehre und Studium*. In: TEICHLER, Ulrich (Hg.): *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim, 1990, S. 153-177
- FISCHER, Jürgen: *Hochschulleitung*. In: TEICHLER, Ulrich (Hg.): *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim, 1990, S. 43-64
- FOX, Warren: *Hochschulpolitik in Kalifornien*. In: BERTELSMANN STIFTUNG (Hg.): *Hochschulpolitik im internationalen Vergleich*. Gütersloh, Verlag Bertelsmann Stiftung, 1993, S. 225-261
- FRACKMANN, Edgar / Egbert DE WEERT: *Hochschulpolitik in der Bundesrepublik Deutschland*. In: GOEDEGEBUURE, Leo / Frans KAISER (u.a.): *Hochschulpolitik im internationalen Vergleich: eine länderübergreifende Untersuchung*. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, 1993, S. 69-104
- FRAMHEIN, Gerhild: *Alte und neue Universitäten*. BMBW (Hg.), Schriftenreihe Hochschule 44, Bad Honnef, Bock, 1983
- FREIDSON, Eliot: *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy, and Policy*. Cambridge, Oxford, 1994

- FRESE, Erich: *Organisationstheorie*. Historische Entwicklung - Ansätze - Perspektiven. Wiesbaden, 2. Aufl., 1992
- FREY, Bruno: *Markt und Motivation*. Wie ökonomische Anreize die (Arbeits-)Moral verdrängen. München, 1997
- FRIEDRICH, Hans Rainer: Neuere *Entwicklungen* und Perspektiven des Bologna-Prozesses. Institut für Hochschulforschung Wittenberg e.V., Arbeitsberichte, 4/02
- GADAMER, Hans-Georg: Die *Idee* der Universität – gestern, heute, morgen. In: EIGEN, Manfred et al. (Hg.): Die Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung. Berlin u.a., 1988, S. 1-22
- GEBHARDT, Jürgen: Jenseits von *Humboldt* – Amerika? In: BREINIG, Helmbrecht / Jürgen GEBHARDT / Berndt OSTENDORF: Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem: Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik. Münster, Lit Verlag, 2001, S. 1-22
- GEIGER, Roger: Beyond *Technology* Transfer: New State Policies for Economic Development for U.S. Universities. Schriftlicher Vortrag für die 16th CHER Annual Conference in Porto vom 4.-6.9.2003
- GEIGER, Roger: To Advance *Knowledge*: The Growth of American Research Universities, 1900-1940. New York, Oxford University Press, 1986
- GEIGER, Roger: *Universities* and the Production of Knowledge for Industry. Schriftlicher Vortrag für die Scancor Conference „Universities and the Production of Knowledge“ an der Stanford University vom 15./15.3.2003
- GELLERT, Claudius: Institutions- und *Strukturforschung* über das Hochschulsystem. In: GOLDSCHMIDT, Dietrich / Ulrich TEICHLER / Wolff-Dietrich WEBLER (Hg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Campus Forschung Band 403, Campus Verlag, Frankfurt a. M., 1984, S. 217-232
- GLIDDEN, Robert: *Mobilität* und Dienstleistung: Die Doppelrolle des Hochschulwesens in der amerikanischen Gesellschaft. In: BREINIG, Helmbrecht / Jürgen GEBHARDT / Berndt OSTENDORF: Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem: Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik. Münster, Lit Verlag, 2001, S. 123-152

- GLIDDEN, Robert: *Specialized Accreditation*. In: YOUNG, Kenneth, Charles CHAMBERS, Herbert KELLS (u.a.): *Understanding Accreditation*. San Francisco, Jossey-Bass, 1983, S. 187-208
- GOEDEGEBUURE, Leo: Resümee: *Trends – Probleme – Lösungsansätze der Hochschulpolitik*. In: GOEDEGEBUURE, Leo / Frans KAISER (u.a.) (Hg.): *Hochschulpolitik im internationalen Vergleich: eine länderübergreifende Untersuchung*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 1993, S. 379 – 420
- GÖHLER, Gerhard: *Einleitung*. In: GÖHLER, Gerhard (Hg.): *Grundfragen der Theorie politischer Institutionen. Forschungsstand - Probleme - Perspektiven*. Opladen, 1987, S. 7-14
- GOLDSCHMIDT, Dietrich / Ulrich TEICHLER / Wolff-Dietrich WEBLER (Hg.): *Forschungsgegenstand Hochschule*. Frankfurt am Main, Campus Verlag, Campus Forschung Band 403, 1984
- GOLDSCHMIDT, Dietrich: *Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität. Historische Analysen, internationale Vergleiche, globale Perspektiven*. Weinheim, 1991
- GOODE, William: *Community within a Community: The Professions*. In: *American Sociological Review*, 22. Jg., 1957, S. 194-200
- GOOS, Gerhard: *Zur Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnik*. In: SÜß, Werner / Klaus SCHRÖDER: *Technik und Zukunft: neue Technologien und ihre Bedeutung für die Gesellschaft*. Opladen, Westdeutscher Verlag, Berlin, 1988, S. 24-38
- GRAHAM, Patricia: *Community and Class in American Education, 1865-1918*. New York, Wiley, 1974
- GREEN PAPER „Education – Training – Research: the obstacles to transnational mobility“, Oktober 1996
- GRUNDMANN, Herbert: *Vom Ursprung der Universität im Mittelalter*. Darmstadt, 2. Aufl., 1960
- HABERMAS, Jürgen: *Die Idee der Universität – Lernprozesse*. In: EIGEN, Manfred (u.a.) (Hg.): *Die Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung*. Berlin u.a., 1988, S. 139-173

- HABLITZEL, Chris (Hg.): *Berufswahl* für Abiturienten: Ausbildungs- und Studienwege in Deutschland, Österreich und der Schweiz. 13. Auflage, Würzburg, Lexika-Verlag, Krick Fachmedien, 1998
- HACKMAN, Richard / Greg OLDHAM: *Work Redesign*. Reading, u.a., 1980
- HARTUNG, Dirk / Beate KRAIS: *Studium* und Beruf. In: TEICHLER, Ulrich (Hg.): *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim, 1990, S. 179-210
- HATZIUS, Albrecht: *Die Rechtsstellung* des Hochschullehrers in den Vereinigten Staaten von Amerika. Forum des Hochschulverbandes, Heft 30, Bonn, 1983
- HEINZEL, Matthias: *Anforderungen* deutscher Unternehmen an betriebswirtschaftliche Hochschulabsolventen. Wiesbaden, Dt. Univ.-Verl., 1997
- HESSISCHES MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST (Hg.): *Autonomie* und Verantwortung – Hochschulreform unter schwierigen Bedingungen. Bericht der Hochschulstrukturkommission des Landes Hessen. Frankfurt / Main, Campus
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): *Konzept* zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland. Dokumente zur Hochschulreform 75 / 1992, Bonn, 1992
- HOCHSTETTLER, Thomas: *International University Bremen: Some Lessons in Radical Higher Education Reform in Germany*. In: DAAD (Hg.): *Universities of the Future: Research, Knowledge Acquisition, Corporate Identity, and Management Strategies*. Transatlantic Conference. Reihe Dok & Mat, Bonn, DAAD, 2002, S. 115-123
- HÖDL, Erich / Wolf, ZEGELIN: *Hochschulreform* und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion. Marburg, 1999
- HOFSTEDE, Geert: *Kultur* und Organisation. In: GROCHLA, Erwin (Hg.): *Handwörterbuch der Organisation*. Stuttgart, 2. Aufl., 1980, Sp. 1168-1182
- HONDRICH, Karl Otto: *Demokratisierung* und Leistungsgesellschaft. Macht und Herrschaftswandel als sozio-ökonomischer Prozeß. Stuttgart, 1972
- HRK: *Qualität* von Studium und Lehre. Dokumente zur Hochschulreform 91 / 1994. Bonn, 1994
- HRK: *Zur Lage der Hochschulen* im Herbst 1991. In: *Arbeitsbericht 1991*. Bonn, 1992

- HUBBELL, Loren / Jennifer DOUGHERTY: *Cost-Effective Control Systems for Colleges and Universities: A New Paradigm*. Washington D.C., National Association of College and University Business Officers, 1992
- HUBER, Ernst Rudolf: *Zur Problematik des Kulturstaats*. Tübingen, 1958
- HUBER, Ludwig: Förderung der *Lehre* an den Universitäten: Wie und durch wen? In: NEUSEL, Alya / Ulrich TEICHLER / Helmut WINKLER (Hg.): *Hochschule, Staat, Politik*. Christoph Oehler zum 65. Geburtstag. Frankfurt / Main, Campus, 1993, S. 103-126
- HUBER, Peter: *Erfahrungen an amerikanischen Hochschulen*. In: *Mitteilungen des Hochschulverbandes*, 1993, Jg. 41, Heft 6, S. 368-372
- HUNTINGTON, Samuel: *American Politics. The Promise of Disharmony*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, und London, England, 1981
- JASPERS, Karl: *Erneuerung der Universität*. Reden und Schriften. 1945/46. DE ROSA, Renato (Hg.) mit Nachwort von de Rosa, Heidelberg, 1986
- JENSEN, Mogens / Klaus NEUVIANS: *Globalhaushalte für Hochschulen*. Ein Vergleich Dänemark / Deutschland. Eine vergleichende Studie im Auftrag der Weltbank. Centrum für Hochschulentwicklung (Hg.), Arbeitspapier Nr. 6, 1994
- KALB, Don (Hg.): *The Ends of Globalization: Bringing Society Back In*. Rowman & Littlefield Lanham u.a., 2000
- KARPEN, Ulrich: *Wissenschaftsfreiheit und Hochschulfinanzierung*. Schriften zum Öffentlichen Recht. Band 448, Berlin, Duncker & Humblot, 1983
- KERR, Clark: *The Uses of the University*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982
- KIESER, Alfred / Herbert KUBICEK: *Organisation*. Berlin, New York, 3. Aufl., 1992
- KIMBERLING, Ronald: *Selection and Admission in U.S. Colleges and Universities*. Pathways to Higher Education. In: *International Journal of Educational Research*, Jg. 12, Heft 2, 1988, S. 203-212
- KLUGE, Norbert / Ulrich TEICHLER: *Praxisorientierung von Lehre und Studium*. In: GORZKA, Gabriele / Klaus HEIPKE / Ulrich TEICHLER (Hg.): *Hochschule – Beruf – Gesellschaft*. Frankfurt / New York, Campus Verlag, 1988, S. 211-232

- KLÜVER, Jürgen: Wissenschaft und Forschung als *Gegenstand* der Hochschulforschung. In: GOLDSCHMIDT, Dietrich / Ulrich TEICHLER / Wolff-Dietrich WEBLER (Hg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Frankfurt am Main, Campus Verlag, Campus Forschung Band 403, 1984, S. 29-52
- KOGAN, Maurice / Ingrid MOSES / Elaine EL-KHAWAS: *Staffing Higher Education. Meeting new challenges*. London, Kingsley, 1994
- KOHN, Alfie: *Punished by Rewards. The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and other Bribes*. Boston, New York, 1993
- KÖNIG, René: *Vom Wesen der deutschen Universität*. Leske + Budrich, Opladen, 2000
- KRUGMAN, Paul: *Mythos vom globalen Wirtschaftskrieg. Eine Abrechnung mit den Pop-Ökonomen*. Campus Verlag, Frankfurt / M., 1999
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland*. Beschluss der KMK vom 12.6.2003
- KULTUSMINISTERKONFERENZ / HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (KMK / HRK): *Umsetzung der Studienstrukturreform*. Bonn, 1993
- KÜPPER, Hans-Ulrich: *Struktur, Aufgaben und Systeme des Hochschul-Controlling*. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 3, 1996, S. 147-179.
- LEE, Eugene / Frank BOWEN: *Managing Multicampus Systems: Effective Administration in an Unsteady State*. San Francisco, Jossey-Bass, 1975
- LEE, Eugene / Frank BOWEN: *The Multicampus University*. The Carnegie Commission on Higher Education, New York, McGraw-Hill Book Co., 1971
- LENN, Majorie: *Diversity, Accessibility, and Quality. An Introduction to Education in the United States for Educators from Other Countries*. Washington, College Entrance Examination Board, 1995
- LEVINE, Arthur: *The Soul of the University*. Annual Report, Teachers College, Columbia University, New York, 2000
- LIPSET, Seymour: *Soziologie der Demokratie*. Berlin, Hermann Luchterhand Verlag, 1962
- LITTMANN, Ulrich: *Studienführer Vereinigte Staaten von Amerika*. Bonn, Deutscher Akademischer Austauschdienst, 9. Aufl., 1992

- LUCAS, Christopher: *American Higher Education. A History*. St. Martin's Griffin, New York, 1994
- LUHMANN, Niklas: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1. Aufl., 1997
- LUHMANN, Niklas: *Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen*. Frankfurt am Main, 1973
- MALINOWSKI, Bronislaw: *A Scientific Theory of Culture and Other Essays*. Chapel Hill, 1944
- MARCH, James / Herbert SIMON: *Organizations*. New York, London, 1958
- MARCH, James / Johan OLSEN: *Democratic Governance*. New York u.a., Free Press, 1995
- MARCH, James / Johan OLSEN: *Rediscovering Institutions*. New York u.a., Free Press, 1989
- MAYNTZ, Renate: *Soziologie der Organisation*. Reinbek bei Hamburg, 1963
- MCCLELLAND, Charles: *State, Society and University in Germany 1700-1914*. Cambridge, Cambridge University Press, 1980
- MELVILLE, Gert: *Institutionen als geschichtswissenschaftliches Thema*. In: MELVILLE, Gert (Hg.): *Institutionen und Geschichte*. Köln, Böhlau Verlag, Band 1, 1992, S.1-24
- MENZE, Clemens: *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hannover u.a., 1975
- MERTON, Robert: *Social Theory and Social Structure. Toward the Codification of Theory and Research*. New York, London, 1957 [3. Aufl., 1968]
- MEYER, John / Brian ROWAN: *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. In: *The American Journal of Sociology*, 83, Jg., 1977, S. 340-363
- MEYER, John / Brian ROWAN: *The Structure of Educational Organizations*. In: MEYER, Marshall (u.a.) (Hg.): *Environments and Organizations. Theoretical and Empirical Perspectives*. San Francisco, Washington, London, 1978, S. 78-109
- MEYER-ABICH, Klaus Michael: *Die Idee der Universität im öffentlichen Interesse*. In: Eigen, Manfred (Hg.): *Die Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung*. Berlin u.a., 1988, S. 23-29

- MIELLENHAUSEN, Erhard: Ein neues Verhältnis zwischen Staat und Gesellschaft? Möglichkeiten und Grenzen der *Hochschulautonomie* mit Blick auf die neuen Stiftungshochschulen. Vortrag im Rahmen des Symposiums „ReformFachhochschule – Neue Entwicklungen in der Praxis“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft am 3. und 4. April 2003 in München
- MILLETT, John: *The Academic Community. An Essay on Organization*. Westport, Conn., 1977, [New York, 1. Aufl., 1962]
- MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: *Modellversuch* Hochschulen und Finanzautonomie. Düsseldorf, 1994
- MINTZBERG, Henry: *Structure in Five. Designing effective Organizations*. Englewood Cliffs, 1983
- MITTELSTRAß, Jürgen: „Die *Weisheit* hat sich ein Haus gebaut“. Die europäische Universität und der Geist der Wissenschaft. In: MITTELSTRAß, Jürgen: *Die unzeitgemäße Universität*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1. Aufl., 1994, S. 63-87
- MORKEL, Arnd: *Erinnerungen an die Universität*. Ein Bericht. Vierow bei Greifswald, 1995
- MORSE, Jean: *Mission, Vision, and Profiles*. In: SCHWARZ, Stefanie (Hg.): *Universities of the Future: Research, Knowledge Acquisition, Corporate Identity, and Management Strategies*. DAAD, 2002, S. 61-68
- MÜLLER-BÖLING, Detlef (Hg.): *Leistungsorientierte Professorenbesoldung*. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2003
- MÜLLER-BÖLING, Detlef: *Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen? Hochschulen als Vorstellungstereotypen*. In: *Forschung und Lehre*, 1. Jg., 1994, S. 272-275
- MÜLLER-BÖLING, Detlef: *Vorwort*. In: MÜLLER-BÖLING, Detlef (Hg.): *Leistungsorientierte Professorenbesoldung*. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2003, S. 7-12
- MÜLLER-BROMLEY, Nicolai: *Der Stiftungsrat in Niedersachsen – mehr Hochschulautonomie oder „das entfesselte Präsidium“?* In: HOCHSCHULLEHRERBUND (Hg.): *Die neue Hochschule*. Band 45, Heft 1, 2004, S. 13-16

- MURMANN, Johann: *Knowledge and Competitive Advantage*. Cambridge, New York, Cambridge University Press, 2003
- MUßGNUNG, Reinhard: Der *Professor* im Recht. In: HOEBINK, Hein (Hg.): *Perspektiven für die Universität 2000. Reformbestrebungen der Hochschulen um mehr Effizienz*. Neuwied, Kriftel, Berlin, 1997, S. 125-144
- NETTELBECK, Joachim: *Forschung an Hochschulen*. In: TEICHLER, Ulrich (Hg.): *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim, 1990, S.211-235
- NEUSEL, Aylâ: *Selbstregulierung oder staatliche Steuerung?* In: NEUSEL, Aylâ / Ulrich TEICHLER / Helmut WINKLER (Hg.): *Hochschule – Staat – Politik*. Campus Verlag, Frankfurt / New York, 1993, S. 173-196
- NORRIS, Julie: *Research and Sponsored Programs*. In: McDONALD, Deidre (Hg.): *College and University Business Administration*. National Association of College and University Business Officers, Washington D.C., Band 3, 5. Aufl., 1992, S. 1079-1127
- OEHLER, Christoph: Die *Organisation Hochschule*. In: GOLDSCHMIDT, Dietrich / Ulrich TEICHLER / Wolff-Dietrich WEBLER (Hg.): *Forschungsgegenstand Hochschule*. Frankfurt am Main, Campus Verlag, Campus Forschung Band 403, 1984, S. 53-79
- OPP, Karl-Dieter: *Methodologie der Sozialwissenschaften*. Braunschweig, Westdeutscher Verlag, 3. Aufl., 1995
- ORTON, Douglas / Karl WEICK: *Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization*. In: *Academy of Management Review*, 15. Jg., 1990, S. 203-223
- OUCHI, William: *Markets, Bureaucracies, and Clans*. In: *Administrative Science Quarterly*, 25. Jg., 1980, S. 129-141
- PAULSEN, Friedrich: *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Hildesheim, Georg Olms, [1902] 1966
- PAULSEN, Friedrich: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten*. Zwei Bände, Leipzig, 2. Aufl., 1896/97
- PEISERT, Hansgert / Gerhild FRAMHEIN: *Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland. Funktionsweise und Leistungsfähigkeit*. Stuttgart, Ernst Klett, 1979

- PEISERT, Hansgert / Gerhild FRAMHEIN: Das *Hochschulsystem* in Deutschland. BMBF (Hg.), Bad Honnef, 2. Aufl., 1997
- PEISERT, Hansgert / Gerhild FRAMHEIN: Das *Hochschulsystem* in Deutschland. BMBF (Hg.), Bonn, 1994
- PERROW, Charles: *Complex Organizations: A Critical Essay*. New York, u.a., 3. Aufl., 1986
- PORTELE, Gerhard / Ludwig HUBER: *Hochschule* und Persönlichkeitsentwicklung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, o.J., Bd. 10, S. 92-113
- RINGER, Fritz: *The Decline of the German Mandarins*. Cambridge, Harvard University Press, 1969
- ROSENSTOCK-HUESSY, Eugen: *Das Geheimnis der Universität*. Stuttgart, 1958
- ROSENZWEIG, Robert: *Graduate Education and Its Patrons*. Keynote Address, 18th Annual Meeting, und Occasional Paper, Washington D.C., Council of Graduate Schools, 1988
- ROSOVSKY, Henry: *The University: An Owner's Manual*. New York, W.W. Norton, 1990
- ROTHBLATT, Sheldon: *Introduction*. In: ROTHBLATT, Sheldon (Hg.): *The OECD, the Master Plan and the California Dream. A Berkeley Conversation*, University of California, 1992, S. 1-28
- ROTHE, Georg: *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU*. Nürnberg, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1995
- ROTHFUß, Andreas: *Hochschulen in den USA und in Deutschland. Ein Vergleich aus ökonomischer Sicht*. Baden-Baden, Nomos Verlags-Gesellschaft, Band 33, 1. Aufl., 1997
- RUDOLPH, Frederick: *The American College and University: A History*. New York, Vintage, 1965
- RUDZIO, Wolfgang: *Das politische System der Bundesrepublik Deutschland*. 3. Auflage, Augsburg, Opladen: Leske und Budrich, 1991

- RÜSCHEMEYER, Dietrich: *Professionalisierung*. Theoretische Probleme für die vergleichende Geschichtsforschung. In: *Geschichte und Gesellschaft*, 6. Jg., 1980, S. 311-325
- SCHEIN, Edgar: *Culture: The Missing concept in Organization Studies*. In: *Administrative Science Quarterly*, 41. Jg., 1992, S. 229-240
- SCHELSKY, Helmut (Hg.): *Zur Theorie der Institution*. Düsseldorf, 1970
- SCHELSKY, Helmut: *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Düsseldorf, Reinbek, 2. Aufl., 1971
- SCHERPENBERG, Norman van: *Die Globalisierungschance*. Wirtschaftsverlag Langen Müller / Herbig München, 2000
- SCHMIDT, George: *The Liberal Arts College: A Chapter in American Cultural History*. New Brunswick, N.J., Rutgers University Press, 1957
- SCHMIDTLEIN, Frank: *The U.S. Higher Education System*. Briefing Paper for Foreign Visitors, April, 1996
- SCHOENBAUM, David: *The Free University of Berlin, or, How Free Can a University Be?* AAUP Bulletin 59, 1973, S. 5-9
- SCHREINER, Klaus: *Dauer, Niedergang und Erneuerung*. In: MELVILLE, Gert (Hg.): *Institutionen und Geschichte*. Köln, Böhlau Verlag, Band 1, 1992, S. 295-342
- SCHREYÖGG, Georg: *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung*. Wiesbaden, Gabler, 1996
- SCHWARZ, Stefanie: *Das US-amerikanische Credit-System. Einheitliches Rahmenwerk – Vielfältige Gestaltung*. In: SCHWARZ, Stefanie / Ulrich TEICHLER (Hg.): *Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – große Wirkung*. Neuwied und Kriftel, Luchterhand, 2000, S. 90-107
- SCOTT, Richard: *Grundlagen der Organisationstheorie*. Frankfurt, New York, 1986
- SKOCPOL, Theda: *Investing in Young Americans: Lessons from the G.I. Bill of 1944*. In: *Social Philosophy & Policy*, Volume 14, Nr. 2, Summer 1997, S. 95-115

- SPÄTH, Lothar: *Bildung – ein Standortvorteil*. In: Bundesverband der Deutschen Industrie / Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände / Institut der deutschen Wirtschaft (Hg.): Hochschule 2000 – Wirtschaft und Wissenschaft im Dialog. Köln, 1990
- STEHR, Nico: Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von *Wissensgesellschaften*. Frankfurt / Main, 1994, S. 451 – 519
- STICHWEH, Rudolf: *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Soziologische Analysen. stw 1146, Frankfurt / Main, Suhrkamp, 1994
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hg.): *Credits an deutschen Hochschulen*. Essen, November 2000
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hg.): *Hochschulstandort Deutschland*. Sind die deutschen Hochschulen international wettbewerbsfähig? Dokumentation eines wissenschaftspolitischen Gesprächs, 1997
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hg.): *Private internationale Hochschulen in Deutschland*. Profile und Bewertungen. “Wirtschaft & Wissenschaft” Sonderdruck, 1. Quartal 2002
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hg.): *Qualität durch Wettbewerb und Autonomie*. Landeshochschulgesetze im Vergleich. Essen, August 2002
- STINE, Glenn: Financial and *Tuition* Trends in the 1980s: A Review. In: BRENNEMAN, David / Larry LESLIE / Richard ANDERSON (Hg.): ASHE Reader on Finance in Higher Education. Needham Heights, Massachusetts, Simon & Schuster Custom Publishing, 1993, S. 355-358
- STORR, Richard: *The Beginning of the Future: A Historical Approach to Graduate Education in the Arts and Sciences*. New York, McGraw-Hill, 1973
- TEICHLER, Ulrich: Das *Hochschulwesen* in der Bundesrepublik Deutschland - Ein Überblick. In: TEICHLER, Ulrich (Hg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim, 1990, S. 11-42
- TEICHLER, Ulrich: *Differenzierung* des Hochschulwesens: Ein notwendiger und wünschenswerter Trend? In: Bulletin. Magazin der ETH Zürich 285, 1995, S. 13-20

- TEICHLER, Ulrich: Probleme der *Hochschulzulassung* in den Vereinigten Staaten: Zulassungstest und offener Hochschulzugang in einem differenzierten Bildungssystem. München, Saur, 1978
- TENBRUCK, Friedrich: *Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft*. In: OBERDÖRFER, Dieter (Hg.): *Wissenschaftliche Politik. Eine Einführung in Grundfragen ihrer Tradition und Theorie*. Freiburg, 1966
- TEWKSURY, Donald: *The Founding of American Colleges and Universities Before the Civil War*. New York, Teachers College, Columbia University, 1932
- THIEME, Werner: *Deutsches Hochschulrecht. Das Recht der wissenschaftlichen, künstlerischen, Gesamt- und Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Köln u.a., 2. Aufl., 1986
- THIEME, Werner: Die *Personalstruktur* der Hochschulen. In: TEICHLER, Ulrich (Hg.): *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim, 1990, S.101-122
- THOMPSON, James: *Organizations in Action: Social Science Bases of Administrative Theory*. New York, 1967
- TITZE, Hans: *Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1981, S. 187-224
- TURNER, George: *Universitäten in der Konkurrenz: Möglichkeiten und Grenzen von Wettbewerb im Hochschulbereich*. Stuttgart, 1986
- VIERHAUS, Rudolf: *Bildung*. In: Brunner, Otto / Werner Conze / Reinhart Koselleck (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band 1. Stuttgart, 1972
- WASSER, Iring: *Bildung und Demokratie*. Schriftenreihe Erziehung - Unterricht - Bildung, Band 56, Hamburg, Kovač, 1997
- WEBLER, Wolff-Dietrich: Externe *Einflüsse* auf die Hochschulen. In: TEICHLER, Ulrich (Hg.): *Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Weinheim, 1990, S. 65-100
- WEICK, Karl: *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. In: *Administrative Science Quarterly*, 21. Jg., 1976, S. 1-19

- WEICK, Karl: *Management of organizational Change Among Loosely Coupled Elements*. In: GOODMAN, Paul (u.a.) (Hg.): *Change in Organizations. New Perspectives on Theory, Research, and Practice*. San Francisco, London, 1982, S. 375-408
- WEILER, Hans: *Amerika, Du hast es besser – Was man vom Hochschulwesen der USA lernen könnte*. Benjamin Franklin Lecture am Universitätsklinikum der Freien Universität Berlin vom 24.11.2001
- WEILER, Hans: *Different Cultures of Governance in Higher Education in Germany and the United States*. In: SCHWARZ, Stefanie (Hg.): *Universities of the Future: Research, Knowledge Acquisition, Corporate Identity, and Management Strategies*. DAAD, 2002, S. 69-73
- WEILER, Hans: *Wettbewerb, Leistung, Privatisierung. Vergleichende Perspektiven zur Hochschulreform*. In: *Forschung & Lehre*, Heft 5, 1996, S. 258-262
- WHITE PAPER ON EDUCATION AND TRAINING: „Teaching and Learning – towards the learning society“, Europäische Kommission, November 1995
- WINSTON, George: *College Costs: Subsidies, Intuition, and Policy*. Discussion Paper 45, Williams College, M.A., 1997
- WISSENSCHAFTSRAT (Hg.): *10 Thesen zur Hochschulpolitik*. 1001 / 93, 1993
- WISSENSCHAFTSRAT (Hg.): *Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren*. Köln, 1988
- WISSENSCHAFTSRAT (Hg.): *Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen*. Köln, 2002
- WISSENSCHAFTSRAT (Hg.): *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin 2001
- WISSENSCHAFTSRAT (Hg.): *Stellungnahme zur Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft*. Köln, 1986
- WITTE, Johanna / Ulrich SCHREITERER / Detlef MÜLLER-BÖLING: *Gestaltungsfragen bei der Umstzung des Professorenbesoldungsgesetzes*. In: MÜLLER-BÖLING, Detlef (Hg.): *Leistungsorientierte Professorenbesoldung*. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2003, S. 13-48

ZANINELLI, Susanne: *Sechs-Stufen-Modell* eines interkulturellen „integrativen Trainings“. In: DEUTSCHER WIRTSCHAFTSDIENST (Hg.): *Handbuch für Personalentwicklung und Training*. Köln, 1995, S. 1-27

ZEHETMAIR, Hans: *Regierungserklärung* des Bayerischen Staatsministers für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. Hans Zehetmair, vor dem Bayerischen Landtag am 29. Januar 1997, München, 1997

Zeitungsartikel

ADLOFF, Frank / Sabine HEURS: *Der Lohn* der Freiwilligen. SZ, Nr. 174 vom 30.7.2002, S. 18

BENJAMIN, Ernst: *On the Excessive Reliance* on Part-Time Faculty Appointments. In: AAUP (Hg.): *Academe*, Heft 1, 1998, S. 26

BIERBRAUER, Volker: *Eine Minderung* an Qualität und Kompetenz. SZ, Nr. 51 vom 1.3.2002, S. 16

BISKY, Jens: *Bestenliste* ohne Folgen. SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (SZ), Nr. 282 vom 8.12.2003, S. 8

BISKY, Jens: *Bestenliste* ohne Folgen. SZ, Nr. 282 vom 8.12.2003, S. 8

BISKY, Jens: *Es quietscht* nicht mehr. SZ, Nr. 150 vom 3.7.2004, S. 13

BÖHMER, Maria / Martin SPIEWAK: Was sind „realistische *Studiengebühren*“, Frau Böhmer? *Die Zeit*, Nr. 36 vom 26.8.2004, S. 60

BREITHAUPT, Fritz: Ein *Chip* im Hirn des Studenten. *Die Zeit*, Nr. 18 vom 22.4.2004, S. 81

BREITHAUPT, Fritz: König *Student* hält Hof. *Die Zeit*, Nr. 38 vom 9.9.2004, S. 86

BRINCK, Christine: *Love Parade* mit *Robe*. *Die Zeit*, Nr. 29 vom 10.7.2003, S. 45

BULL, Hans Peter: *Ranking* oder *Ratespiel*. SZ, Nr. 170 vom 26.7.2004, S. 10

BURTSCHIEDT, Christine: „Es gibt kein *Zurück* mehr“. SZ, Nr. 59 vom 11.3.2004, S. 46

BURTSCHIEDT, Christine: Mehr *Rechte* für den Chef. SZ, Nr. 44 vom 23.2.2004, S.9

CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (CHE) / Stern: *Studienführer* 2004. Stern, Heft 1 vom 19.4.2004

- DEAN OF FACULTY'S REPORT: Mount Holyoke O'Shea *Report*. September 2003, Mount Holyoke
- DICHGANS, Johannes / Michael SEIFERT: *Zukunft* der Forschung nur über Reform der Universität. *Attempo!* Nr. 7, Oktober 1999, S. 1-4
- DPA: Alte *Abschlüsse* werden bis 2005 abgeschafft. *SZ*, Nr. 95 vom 24./25.4.2004, S. V1/17
- DPA: Radikaler *Umbau* der Universität. *SZ*, Nr. 85 vom 13.4.2004, S. 47
- DRÄGER, Jörg: Ein *Pakt* für die Hochschulen. *SZ*, Nr. 148 vom 1.7.2003, S. V2/12
- ELFIN, Mel: The High *Cost* of Higher Education. *U.S. News & World Report* vom 16.9.1996, S. 91-101
- ETSCHKEIT, Georg: Weniger *Ähs* und *Hmms*. *Die Zeit*, Nr. 1 vom 22.12.2003, S. 70
- FEHRMANN, Dominik: Voller *Beutel*, leerer Beutel. *SZ*, Nr. 247 vom 27.10.2003, S. 11
- FINETTI, Marco: *Fleißig*. *SZ*, Nr. 188 vom 16.8.2004, S. 10
- FINETTI, Marco: *Forschungsatlas* Deutschland. *SZ*, Nr. 154 vom 8.7.2003, S. V2/14
- FINETTI, Marco: Mal *Kassandra*, mal Klassenclown. *SZ*, Nr. 34 vom 11.2.2003, S. V2/12
- FINETTI, Marco: *Zugelassen*. *SZ*, Nr. 188 vom 16.8.2004, S. 10
- FISCHER, David: The New *Honors* Programs. *U.S. News & World Report* vom 16.9.1996, S. 108-110
- FRIEDHOFF, Stefanie: Die *Saga* Summers, Teil eins. *SZ*, Nr. 244 vom 22.10.2002, S. V2/14
- FRIEDL, Marion: *Spatenstich*: Weltweit erfolgreichstes Unternehmen General Electric baut neues Forschungszentrum. *First Class Nord*, Ausgabe 5, Oktober-Dezember 2003
- FRITZ-VANNAHME, Joachim: Die *Alte Welt* lernt nicht dazu. *Die Zeit*, Nr. 14, 25.3.2004, S. 34
- GAEHTGENS, Peter / Jeanne RUBNER: Wie entsteht eine *Spitzen-Uni*? *SZ*, Nr. 8 vom 12.1.2004, S. 8

- GAEHTGENS, Peter / Marco FINETTI: Was bringen *Gebühren*, Herr Gaehtgens? SZ, Nr. 46 vom 25.2.2003, S. V2/10
- GERSTENBERG, Frank: Wolken über *Witten*. SZ, Nr. 207 vom 9.9.2003, S. 40
- GOVINDARAJAN, Shweta: A *lesson* you know well: cost of college soared in 10 years. The Record vom 22.10.2003, S. A-6
- HANISCH, Carola: *Export* der hellen Köpfe. SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (SZ), Nr. 94 vom 22./23./24.4.2000, S. V1/1
- HANLEY, Lawrence: *Academic Freedom* and National Security. In: AAUP (Hg.): *Academe*, Heft 3, Vol. 89, 2003, S. 2
- HARTUNG, Manuel: Immer Ärger mit dem *Junior*. Die Zeit, Nr. 33 vom 5.8.2004, S. 34
- HARTUNG, Manuel: *Minen* auf dem Campus. Die Zeit, Nr. 17 vom 15.4.2004, S. 81
- HARTUNG, Manuel: Wer bist du, *Prof?* Die Zeit, Nr. 37 vom 2.9.2004, S. 71
- HEINEMANN, Karlheinz: Viele *Vorurteile*, wenige Wahrheiten. SZ, Nr. 50 vom 1.3.2004, S. 9
- HERRMANN, Wolfgang / Christine BURTSCHIEDT: „Bayern hat erheblichen *Nachholbedarf*“. SZ, Nr. 51 vom 2.3.2004, S. 48
- HIMMELRATH, Armin: Freie *Studentenauswahl*. SZ, Nr. 76 vom 31.3.2004, S. 6
- HIMMELRATH, Armin: Hoffnungsstrahlen über der *Ruhr*. SZ, Nr. 229 vom 6.10.2003, S. 8
- HIMMELRATH, Armin: Olle *Kamellen*. SZ, Nr. 294 vom 22.12.2003, S. 9
- HIMMELRATH, Armin: Reform II: *Geld*. SZ, Nr. 4 vom 7.1.2003, S. 44
- HIMMELRATH, Armin: *Streithähne*. SZ, Nr. 224 vom 27.9.2004, S. 11
- HIMMELRATH, Armin: *Zukunft* gesucht. SZ, Nr. 74 vom 29.3.2004, S. 10
- HINRICHS, Per / Dietmar HIPPE: Bulmahns Beglückungen. Spiegel, Nr. 31 vom 26.7.2004, S. 40
- HÖDL, Erich / Manuel HARTUNG: *Patente* Lösung. Die Zeit, Nr. 27 vom 24.6.2004, S. 68
- HRK-ONLINE NEWSLETTER FÜR STUDIERENDE: *Statistik*, Veranstaltungen und Bologna-Reader. 30.9.2004

- KELLER, Eva: Das *Erbe* der Pilger. SZ, Nr. 140 vom 21.6.2004, S. 10
- KEMPEN, Bernhard / Manuel HARTUNG: *Fairness* statt Willkür. Die Zeit, Nr. 37 vom 2.9.2004, S. 67
- KERSCHER, Helmut: Karlsruhe kippt die *Juniorprofessur*. SZ, Nr. 172 vom 28.7.2004, S. 1
- KERSCHER, Helmut: *Karlsruhe* stärkt erneut die Rechte der Länder. SZ, Nr. 21 vom 27.1.2005, S. 5
- KIRP, David: How much for that *Professor*? The New York Times vom 27.10.2003, S. A21
- KIRSTEN, Nadja: *Eliten* bevorzugt. Die Zeit, Nr. 45 vom 31.10.2002, S. 72
- KIRSTEN, Nadja: *Was* mach ich bloß? Die Zeit, Nr. 30 vom 17.7.2003, S. 65
- KIRSTEN, Najda / Markus SCHÖLLING: Der *Lebensstil* wählt mit. Die Zeit, Nr. 40 vom 25.9.2003, S. 83
- KLEINE-BROCKHOFF, Thomas: Im *Schönheitswettbewerb*. Die Zeit, Nr. 21 vom 13.5.2004, S. 41
- KOCH, Julia / Katja THIMM: Geist gegen *Gebühr*. Der Spiegel, Nr. 3 vom 12.1.2004, S. 26-50
- KOCKA, Jürgen: *Radikal* raus. SZ, Nr. 13 vom 16.1.2002, S. 13
- KORNELIUS, Stefan: Eine kleine *Mehrheit* für die Minderheit. SZ, Nr. 143 vom 25.6.2003, S. 8
- KRONHOLZ, June: State Schools Raise *Tuition* Additional 14 %. The Wall Street Journal vom 22.10.2003, S. D1
- LANDFESTER, Katharina / Jörg RÖSSEL: Sieht alt aus, der *Kleine*. SZ, Nr. 145 vom 27.6.2003, S. 18
- MAURIN, Jost / Jeanne RUBNER: *Milliarden* für den Aufbau von Elite-Unis. SZ, Nr. 130 vom 8.6.2004, S. 1
- MAY Thomas / Martin THURAU: *Plan & Spar*. SZ, Nr. 143 vom 25.6.2003, S. 41
- NETTELBECK, Joachim: Bewegliche *Ziele*. SZ, Nr. 22 vom 28.1.2004, S. 13

- NÜTZENADEL, Alexander: *Gesetz verhindert Beschäftigung*. SZ, Nr. 51 vom 1.3.2002, S. 13
- O'NEIL, Robert: *Academic Freedom and National Security in Times of Crisis*. In: AAUP (Hg.): *Academe*, Heft 3, Vol. 89, 2003, S. 21-24
- POST, Robert: *Academic Freedom and the Intifada Curriculum*. In: AAUP (Hg.): *Academe*, Heft 3, Vol. 89, 2003, S. 16-20
- RAUNER, Max: *Sorry, Einstein*. Die Zeit, Nr. 18 vom 24.4.2003, S. 31
- RÖBKE, Thomas: *Nun wählt mal schön*. Die Zeit, Nr. 17 vom 16.4.2003, S. 72
- ROLFF, Marten: *Wenn eins zum anderen kommt*. SZ, Nr. 58 vom 11.3.2003, S. V2/12
- ROSOVSKY, Henry: *Highest Education*. THE NEW REPUBLIC, Nr. 20, 13.7.1987, S. 13-14
- RUBNER, Jeanne / Gerhard CASPER: *Warum Amerika Humboldt ernst nimmt*. SZ, Nr. 30 vom 6.2.2001, S. V2/16
- RUBNER, Jeanne / Simon GOLIN: *Wo sind die reichen Stifter?* SZ, Nr. 212 vom 13.9.2004, S. 10
- RUBNER, Jeanne / Volker SCHMIDT: *Warum überwachen die USA Studenten, Herr Schmidt?* SZ, Nr. 121 vom 21.3.2002
- RUBNER, Jeanne: *60-20-60*. SZ, Nr. 149 vom 1.7.2004, S. 1
- RUBNER, Jeanne: *Abitur ohne Garantie*. SZ, Nr. 182 vom 9.8.2004, S. 9
- RUBNER, Jeanne: *Hochfliegende Pläne*. SZ, Nr. 107 vom 10.5.2004, S. 10
- RUBNER, Jeanne: *Milde Gaben für die Wissenschaft*. SZ, Nr. 122 vom 29./30.5.2002, S. 48
- RUBNER, Jeanne: *Spender verzweifelt gesucht*. SZ, Nr. 252 vom 3.11.2003, S. 8
- RUBNER, Jeanne: *Wie geschaffen*. SZ, Nr. 188 vom 16.8.2004, S. 10
- SCHICK, Marion / Martin THURAU: *Abschluss-Statement*. SZ, Nr. 58 vom 10.3.2004, S. 42
- SCHIERMEIER, Quirin: *Political wrangling derails German university reforms*. Nature, Vol. 430 vom 15.7.2004, S. 283
- SCHLÖGL, Martin: *Doppelte Last*. SZ, Nr. 184 vom 12.8.2003, S. 18

- SCHMIDT, Marion: Der *Bachelor*, das unbekannte Wesen. SZ, Nr. 276 vom 1.12.2003. S. 10
- SCHMIDT, Marion: *Junioren* auf dem Schleudersitz. SZ, Nr. 176 vom 2.8.2004, S. 10
- SCHMIDT, Marion: Uni sucht den *Superstudenten*. SZ, Nr. 80 vom 5.4.2004, S. 11
- SCHMIDT, Marion: *Unis* geben den Geist auf. SZ, Nr. 200 vom 30.8.2004, S. 8
- SCHMIDT, Marion: Wackliges *Sprungbrett* zum Lehrstuhl. SZ, Nr. 101, 3.5.2004, S. 13
- SCHNABEL, Ulrich: *Abkehr* vom Paradies. Die Zeit, Nr. 21 vom 13.5.2004, S. 41
- SCHULTZ, Tanjev: *Bachelor* from Germany. SZ, Nr. 188 vom 16.8.2004, S. 10
- SPIEWAK, Martin: Albern, aber *erfolgreich*. Die Zeit, Nr. 25 vom 9.6.2004, S. 35
- SPIEWAK, Martin: *Elite*. Die Zeit, Nr. 3 vom 8.1.2004, S. 29
- SPIEWAK, Martin: Im *Hirn* der Republik. Die Zeit, Nr. 30 vom 17.7.2003, S. 30
- SPORMANN, Alfred / Carola HANISCH: *Standpunkt*. SZ, Nr. 94 vom 22./23./24.4.2000, S. V1/1
- SÜDDEUTSCHE ZEITUNG (SZ): *Nobelpreis* für Physik geht an drei Amerikaner. SZ, Nr. 232 vom 6.10.2004, S. 1
- SYMONDS, William: *Harvard*. BusinessWeek vom 18.2.2002, European Edition, S. 50-53
- SZ: *Düsseldorf* stärkt die Hochschulautonomie. SZ, Nr. 79 vom 3./4.4.2004, S. 5
- SZ: *Nobelpreis* für Medizin an zwei US-Forscher. SZ, Nr. 231 vom 5.10.2004, S. 1
- SZ: *Potsdam* bezahlt Unis nur noch nach Leistung. SZ, Nr. 256 vom 6.11.2002, S. 6
- THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION: *Almanac*. Vol. XLIX, Nr. 1 vom 30.8.2002
- THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION: *Almanac*. Vol. XLX, Nr. 1 vom 29.8.2003
- THE COLLEGE BOARD: The rising *cost* of college. The Record vom 22.10.2003, S. A-6
- WIARDA, Jan-Martin: Dumme *Amis*, schlaue Amis. Die Zeit, Nr. 34 vom 12.8.2004, S. 69
- WIARDA, Jan-Martin: Erst *pauken*, dann Party. Die Zeit, Nr. 20 vom 6.5.2004, S. 73-74
- WINTER, Ekkehard / Hermann HORSTKOTTE: Was läuft *falsch* bei BA und MA, Herr Winter? SZ, Nr. 88 vom 15.4.2003, S. 18

WOLFF, Christoph: *Freiheit* für die Universität. Die Zeit, Nr. 17 vom 15.4.2004, S. 38

WOLFF, Philip: *Freunde* der Familie. SZ, Nr. 77 vom 2.4.2003, S. 52

Internetquellen

AKKREDITIERUNGSRAT: *Akkreditierungsrat*. <http://www.akkreditierungsrat.de>, Stand: 27.9.2004, 16:09

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION: *College is Possible*. <http://www.collegeispossible.org>, Stand: 16.8.2004, 13:45

BERLIN-BOLOGNA-WEBPAGE: NEWS. The Berlin *Communiqué*: A substantial document with concrete priorities for 2005. <http://www.bologna-berlin2003.de/en/aktuell/index.htm>, 2003, Stand: 14.9.2004, 15:36

BMBF: *Arbeitnehmererfindungsgesetz*. http://www.patente.bmbf.de/de/patentpo_220.php, Stand: 15.9.2004, 17:28

BMBF: *Bulmahn*: Neues Hochschulrahmengesetz verbessert Situation junger Forscher. Pressemitteilung 11/2002 vom 22.01.2002, <http://www.bmbf.de/press/550.php>, Stand: 27.9.2004, 20:29

BMBF: Das neue BAföG. <http://www.bmbf.de/de/892.php>, Stand: 15.9.2004, 15:45

BMBF: Die *Reform* der Hochschulzulassung durch das 7. HRGÄndG, Hintergrund und Zahlen. <http://www.bmbf.de/de/2570php>, Stand: 2.9.04, 20:14

BMBF: *Entscheidung* über Juniorprofessoren. <http://www.bmbf.de/de/820.php>, Stand: 2.9.2004, 15:13

BMBF: *Rechtssicherheit* bei Juniorprofessuren und Befristungen. <http://www.bmbf.de/de/757.php>, 2004, Stand: 16.1.2005, 9:14

BOLOGNA DECLARATION vom 19.6.1999, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf, 1999, Stand: 14.9.2004, 13:12

CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING (Hg.): *Summary Information*. <http://www.carnegiefoundation.org/Classification/CIHE2000/Tables.htm>, 2000, Stand: 9.9.2004, 22:03

- CARNEGIE FOUNDATION FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING (Hg.): *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*, <http://www.carnegiefoundation.org/Classification/index.htm>, 2001, Stand: 9.9.2004, 22:03
- CASPER, Gerhard: *A Criticism of U.S. News & World Report College Rankings*. <http://collegeapps.about.com/cs/rankings/a/aa120702.htm>, 1996, Stand: 9.9.2004, 20:29
- CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (CHE): *Forschungsranking*. <http://www.das-hochschulranking.de>, 2003, Stand: 16.9.2004, 18:25
- DEPARTMENT CHAIR ONLINE RESOURCE CENTER: *Words of Advice from Chairs and Deans*. http://www.acenet.edu/resources/chairs/docs/words_of_advice.pdf, Stand: 17.9.2004, 12:03
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: *Förder-Ranking 2003*. <http://www.dfg.de/ranking>, 2003, Stand: 15.9.2004, 13:12
- EDUCATION AND SOCIAL SCIENCE LIBRARY der University of Illinois: *College and university rankings*. <http://www.library.uiuc.edu/edx/rankbib.htm>, Bibliographie zur Forschung über die Auswirkungen von Rankings. Stand: 8.9.2004, 14:13
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Allgemeine und Berufliche Bildung 2010 – Unterschiedliche Systeme, Gemeinsame Ziele*. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_de.html, Stand: 16.9.2004, 13:58
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: *Towards a European Research Area*. <http://europa.eu.int/comm/research/era/pdf/com2000-6-en.pdf>, Kommunikation der Kommission an den Rat vom 18.1.2000, Stand: 16.9.2004, 15:23
- FISCHER, Sherry: *New Director Hopes To Boost Participation In Study Abroad*. 17.2.2004, <http://www.advance.uconn.edu/2004/040217/04021703.htm>, Stand: 19.9.2004, 18:23
- HALL, Carolyn: *Education*. <http://www.hklaw.com/Publications/Newsletters.asp?ID=282&Article=1606>. Holland + Knight Newsletter, June 2002, Vol. 3, Ausg. 2, Stand: 14.9.2004, 18:45.

- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK): HRK-Senat fordert mehr *Investitionen* in die deutschen Hochschulen, OECD-Bildungsbericht belegt unterdurchschnittliche Finanzausstattung. Vom 6. Juni 2000. <http://www.hrk.de/1550.htm>, Pressemitteilung vom 6.6.2000, Stand 16.9.04, 20:12.
- HRK: *Hochschulkompass*. <http://www.hochschulkompass.hrk.de>, Stand: 15.9.2004, 15:03
- HRK: *Promotion* von FH-Absolventen. <http://www.hrk.de/3765.htm>, Rubrik: Service für Hochschulmitglieder, Stand: 12.8.04, 12:54
- HRK: *Studienreform* mit Bachelor- und Masterstudiengängen. <http://www.hrk.de/161.htm>, Stand: 16.9.2004, 18:24
- JOHN HARVARD'S JOURNAL: Harvard's Financial Aid *Failings*, Ausgabe Juli / August 2002, <http://www.harvardmagazine.com/on-line/070295.html>, Stand: 14.9.2004, 12:03
- KEHM, Barbara: *Hochschulen* in Deutschland. Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 25, 2004, http://www.bpb.de/publikationen/9QKHCV,0,0,Hochschulen_in_Deutschland.html, Bundeszentrale für politische Bildung, Stand: 5.8.2004, 21:48
- MITGLIEDERGRUPPE FACHHOCHSCHULEN: Neue private *Hochschulen* – Überlegungen zum Wettbewerb staatlicher und privater Hochschulen. 2002, Lübeck, veröffentlicht 2004, <http://www.hrk.de/downloads/Empf.priv.HS1.pdf>, Stand: 5.4.2004, 12:35
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (NCES): *Digest* of Education Statistics. U.S. Department of Education, http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables1.asp#c1, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03
- NCES: *Digest* of Education Statistics. U.S. Department of Education, http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables2.asp#c2, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03
- NCES: *Digest* of Education Statistics. U.S. Department of Education, http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/list_tables3.asp#c3, 2002, Stand: 8.9.2004, 9:03
- NCES: Special Analysis 2001. Students Whose Parents Did Not Go To *College*, http://nces.ed.gov//programs/quarterly/Vol_5/5_4/4_1.asp, 2001, Stand: 4.9.2004, 12:14

- NIEDERSÄCHSISCHES MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KULTUR / CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG / BERTELSMANN STIFTUNG (Hg.): *Stiftungshochschulen. Wege zur Entstaatlichung der Hochschulen.* Vom 16. Januar 2002, <http://www.bertelsmann-stiftung.de/medien/pdf/Symposium.pdf>, 5.4.2004, 14:35
- SORBONNE DECLARATION vom 25.5.1998, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf, 1998, Stand: 14.9.2004, 13:12
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bestandene *Prüfungen.* <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/hochtab5.php>, Stand: 28.9.2004, 17:46
- STATISTISCHES BUNDESAMT: *Hochschulen. Studierende insgesamt.* <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/hochtab2.php>, Studierende 2001/02, Stand: 23.8.04, 12:30
- STATISTISCHES BUNDESAMT: *Mitteilung* für die Presse. 1998 bestanden 228 000 Hochschulabsolventen ihre Abschlußprüfung. <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm1999/p3430071.htm> vom 7. Oktober 1999, Stand: 13.8.04, 13:12
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT MÜNCHEN: *Mitglieder* des Hochschulrats. http://www.tu-muenchen.de/menschen/hsrat/mitglieder/index_de.tuml, 2000, Stand: 26.9.2004, 16:17
- THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION: *Issues in Depth.* <http://chronicle.com/indepth/hea/>, Stand: 18.9.2004, 10:18.
- U.S. NEWS: Undergraduate *ranking* criteria and weights. America's Best Colleges 2005. http://www.usnews.com/usnews/edu/college/rankings/about/weight_brief.php, Stand: 9.9.2004, 20:24
- UNIVERSITÄT MARBURG: News. *Umbrüche* in der Universität und Veränderungen an der Spitze. <http://www.uni-marburg.de/personalrat/Info2003/Info-November-2003-sw.pdf>, November 2003, Stand: 26.9.2004, 15:12
- ZENTRALSTELLE FÜR DIE VERGABE VON STUDIENPLÄTZEN (ZVS): *Staatsvertrag* über die Vergabe von Studienplätzen vom 24. Juni 1999. http://www.zvs.de/service/Download/StV_99.pdf, 1999, Stand: 4.9.04, 12:05

Rechtsquellenverzeichnis

- BERLINER HOCHSCHULGESETZ (BerlHG). In der Fassung vom 8. Oktober 2001 (Gesetz- und Verordnungsblatt, S. 534)
- BUNDESBESOLDUNGSGESETZ (BBesG). in der Fassung der Bekanntmachung vom 3. Dezember 1998 (BGBl. I S. 3434) zuletzt geändert durch das Gesetz über die Anpassung von Dienst- und Versorgungsbezügen in Bund und Ländern 1999 (Bundesbesoldungs- und -versorgungsanpassungsgesetz 1999 - BBVAnpG 99) vom 19. November 1999 (BGBl. I S. 2198), Art. 5, in Kraft getreten am 1. März 1999
- BVerfGE 35, 79: ENTSCHEIDUNGEN DES BUNDESVERFASSUNGSGERICHTS vom 29. Mai 1973. „Hochschulurteil“. (1 BvR 424/71 und 1 BvR 352/72), Band 35, 1973
- BVerfGE: ENTSCHEIDUNG DES BUNDESVERFASSUNGSGERICHTS vom 27. Juli 2004 zum 5. HRGÄndG (2 BvF 2/02), 2004
- FACHHOCHSCHULGESETZ (FHG). Vom 1. Februar 2000 (Gesetzblatt für Baden-Württemberg S. 125)
- FÜNFTES GESETZ ZUR ÄNDERUNG DES HOCHSCHULRAHMENGESETZES UND ANDERER VORSCHRIFTEN (5. HRGÄndG). Vom 16. Februar 2002 (BGBl. I S. 693)
- GESETZ ÜBER DIE PÄDAGOGISCHEN FACHHOCHSCHULEN (PHG). Vom 1. Februar 2000 (Gesetzblatt für Baden-Württemberg S. 269)
- GESETZ ZUR ÄNDERUNG DES § 42 DES ARBEITNEHMEREERFINDUNGSGESETZES (ArbNErfG). Vom 30. November 2001 (BGBl. I S. 414)
- GESETZ ZUR REFORM DER PROFESSORENBESOLDUNG (ProfBesReformG) vom 16. Februar 2002 (BGBl. I S. 686)
- GRUNDGESETZ für die Bundesrepublik Deutschland (GG). Vom 23. Mai 1949 (BGBl. I S. 1). Zuletzt geändert durch Gesetz vom 16. Juli 1998 (BGBl. I S. 1822)
- HAMBURGISCHES HOCHSCHULGESETZ (HmbHG). Vom 18. Julie 2001 (Hamburgisches Gesetz- und Verordnungsblatt 2001, Teil I, S. 171 ff.)
- HESSISCHES HOCHSCHULGESETZ (HHG). Vom 31. Juli 2000 (Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen 2000, Teil I, S. 347 ff.)
- HOCHSCHULRAHMENGESETZ (HRG 1967). Vom 26. Januar 1976 (BGBl. I S. 185)

- HOCHSCHULRAHMENGESETZ (HRG 1987). Vom 26. Januar 1976 (BGBl. I S. 185) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. April 1987 (BGBl. I S. 1170)
- HOCHSCHULRAHMENGESETZ (HRG 1998). Vom 26. Januar 1976 (BGBl. I S. 185) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. April 1987 (BGBl. I S. 1170) zuletzt geändert durch Art. 1 des Gesetzes vom 20. August 1998 (BGBl. I S. 2190)
- HOCHSCHULRAHMENGESETZ (HRG 2002). In der Fassung der Bekanntmachung vom 19.1.1999 (BGBl. I S. 18) zuletzt geändert durch Art. 1 des Gesetzes vom 8. August 1998 (BGBl. I S. 3138)
- HOCHSCHULRAHMENGESETZ (HRG 2004). In der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 8. August 2002 (BGBl. I S. 3138), unter Berücksichtigung des Urteils des BVerfG vom 27.7.2004
- KUNSTHOCHSCHULGESETZ (KHG). Vom 1. Februar 2000 (Gesetzblatt für Baden-Württemberg S. 313)
- NIEDERSÄCHSISCHES HOCHSCHULGESETZ (NHG). In der Fassung der Bekanntmachung vom 24 Juni 2002. Zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 22. Januar 2004 (Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt S. 33)
- PROTOKOLL über die Anwendung der Grundsätze der Subsidiarität und der Verhältnismäßigkeit. Nr. 30 vom 2. Oktober 1997
- RICHTLINIE 89/48/EWG des Rates vom 21. Dezember 1988 über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen
- SECHSTES GESETZ ZUR ÄNDERUNG DES HOCHSCHULRAHMENGESETZES (6. HRGÄndG). Vom 8. August 2002 (BGBl. I S. 3138)
- SIEBTES GESETZ ZUR ÄNDERUNG DES HOCHSCHULRAHMENGESETZES (7. HRGÄndG). Vom 8. August 2004
- UNIVERSITÄTSGESETZ (UG). Vom 1. Februar 2000 (Gesetzblatt für Baden-Württemberg 2000, S. 208 ff.)

VERTRAG VON AMSTERDAM ZUR ÄNDERUNG DES VERTRAGS ÜBER DIE EUROPÄISCHE UNION, DER VERTRÄGE ZUR GRÜNDUNG DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN SOWIE EINIGER DAMIT ZUSAMMENHÄNGENDER RECHTSAKTE. Amtsblatt Nr. C 340 vom 10. November 1997, (BGBl. II vom 6. April 1999)

VIERTES GESETZ ZUR ÄNDERUNG DES HOCHSCHULRAHMENGESETZES (4. HRGÄndG) vom 20. August 1998 (BGBl. I S. 2190)

Liste der Interviewpartner mit Angabe ihrer Position

BERDAHL, Robert M., Dr.: Chancellor of the University of California, Berkeley (1997 - 2004), Professor Emeritus of Public Policy and History at the Richard and Rhoda Goldman School of Public Policy, University of California, Berkeley

CHAIT, Richard P., Dr.: Distinguished Research Professor of Higher Education at the Harvard Graduate School of Education at Harvard University, Boston

CLARK, Burton, Dr.: Allan M. Cartter Professor Emeritus of Higher Education at the Graduate School of Education and Information Studies at the University of California, Los Angeles

COTTON, Clare M.: President of the Association of Independent Colleges and Universities of Massachusetts, Boston

CURTIS, John, Dr.: Director of Research at the American Association of University Professors, Washington D.C.

EL-KHAWAS, Elaine, Dr.: Professor at the Graduate School of Education and Human Development at the George Washington University, Washington D.C.

FALLON, Daniel, Dr.: Chair of the Education Division at the Carnegie Corporation, New York

FRIEDRICH, Hans Rainer, Prof.: Ministerialdirektor a.D. beim Bundesministerium für Bildung und Forschung

GEIGER, Roger L., Dr.: Distinguished Professor of Education and Professor in Charge of the Higher Education Program at The Pennsylvania State University, University Park

HASSELMO, Nils, Prof. Dr.: President of the Association of American Universities, Washington D.C.

- LANDFRIED, Klaus, Prof. Dr.: Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (1997 - 2003)
- LEVINE, Arthur, Dr.: President of the Teachers College and Professor of Education at Columbia University, New York
- MORSE, Jean A.: Executive Director of the Middle States Commission on Higher Education, Philadelphia
- MÜLLER-BÖLING, Detlef, Prof. Dr.: Leiter des Centrums für Hochschulentwicklung, Gütersloh
- SCHICK, Marion, Prof. Dr.: Präsidentin der Fachhochschule München
- SCHMIDTLEIN, Frank, Dr.: Associate Professor of Higher Education at the Department of Education Policy and Leadership at the University of Maryland, College Park
- SPENCER, Clayton: Associate Vice President for Higher Education at Harvard University, Boston
- UCKE, Christian, Dr.: Leiter von ProLehre in der Carl-von-Linde Akademie an der Technischen Universität München
- WEILER, Hans N., Dr.: Professor Emeritus of Education and Political Science at Stanford University, California, und Rektor a.D. der Europa Universität Viadrina in Frankfurt an der Oder
- ZANINELLI, Susanne M., M.A. phil.: Geschäftsführerin von Culture Contact, Interkulturelles Managementtraining, München und New York

Erklärung

Die Unterzeichnete versichert, dass sie die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die von ihr angegebenen Hilfsmittel benutzt hat. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quellen (einschließlich des World Wide Web, anderer elektronischer Text- und Datensammlungen sowie Zeitungsartikel) kenntlich gemacht. Dies gilt auch für beigegebene Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Abbildungen, Tabellen und dergleichen.

München, 10. Oktober 2004

LEBENS LAUF

LARISSA LEONORE KÜHLER

Im Gefilde 37

81739 München

l.kuehler@gmx.net

Geburtsdatum: 26.05.1976

Geburtsort: München

Nationalität: Deutsch

SCHULBILDUNG

1986-1995 Gymnasium Neubiberg, Abitur

STUDIUM

11/1995 – 07/1997 Studium der Politikwissenschaften, Amerikanistik und der Interkulturellen Kommunikation an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München

09/1997 – 06/1998 Auslandsstudium am Institut D'Etudes Politiques Aix-en-Provence, Frankreich; Erhalt des Certificat d'Etudes Politiques

07/2000 Studienabschluß an der LMU (M.A.) mit sehr gut

Seit 10/2000 Promotion in Politikwissenschaften an der LMU

15.10. – 17.11.2003 Forschungsaufenthalt in den USA mit DAAD-Stipendium

10/2004 Abgabe der Dissertation

02/2005 mündliche Prüfung zum Dr. phil.

BESONDERE INTERESSEN

Aquarellieren, Reisen, Sport (Schwimmen, Badminton, Eiskunstlauf, Segeln), Musik (Klavier)

München, den 30. Juli 2005