

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Hochschulentwicklung/-politik

- Zum Organisationswandel der Forschung in Wissenschaft und Hochschulen
Kooperation - Vernetzung - Fusion
- Studiengebührenmodelle in der Praxis
- Die Vielfalt der Fächer und das neue Studien- und Akkreditierungssystem
Zur Akkreditierung von gestuften Studiengängen mit zwei oder mehr Fächern
- Governance als Konzept sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung – am Beispiel neuer Modelle und Verfahren der Hochschulsteuerung und Finanzierung
- Eigenaktives Lernen durch eine Modulveranstaltung mit implementierten Tutorialeinheiten (MiT) – Eine Antwort auf große Lehrveranstaltungen

1 | 2008

Herausgeber

Christa Cremer-Renz, Prof. Dr. päd.,
bis Mai 2006 Präsidentin der Universität Lüneburg

Gustav-Wilhelm Bathke, Prof. Dr. sc.phil.,
Universität Halle-Wittenberg

Ludwig Huber, Prof. em. Dr. phil., Dr. h.c.,
Universität Bielefeld

Jürgen Lüthje, Dr. jur., Dr. h.c.,
bis Oktober 2006 Präsident der Universität Hamburg

Beate Meffert, Prof. Dr.-Ing.,
Humboldt-Universität zu Berlin

Klaus Palandt, Dr. jur., Min. Dirig. a.D.,
Landesbergen b. Hannover

Ulrich Teichler, Prof. Dr. phil.,
Universität Kassel

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr. rer. soc.,
Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung
Bielefeld (geschäftsführend)

Andrä Wolter, Prof. Dr. phil., TU Dresden,
bis Dezember 2006 Hochschul-Informations-System
GmbH, Hannover

Herausgeber-Beirat

Hermann Avenarius, Prof. Dr., Frankfurt (M.)

Ralf Bartz, Univ. Kanzler, Hagen

Jost Bauer, Prof., Reutlingen

Winfried Benz, Dr., Gen. Sekr. WR i. R., Köln

Christian Bode, Dr., Gen. Sekr. DAAD, Bonn

Rüdiger vom Bruch, Prof. Dr., Berlin

Gertraude Buck-Bechler, Prof. em. Dr., Berlin

Matthias Bunge, Min.Dirig., Wiesbaden

Rik van den Bussche, Prof. Dr., Hamburg

Michael Deneke, Dr., Darmstadt

Gerhild Framhein, Dr., Konstanz

Karin Gavin-Kramer, M.A., Berlin

Gernot Graebner, akad. Dir. Dr., Deutsche Gesellschaft für
wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium
(DGWF), Bielefeld

Lydia Hartwig, Dr., stellv. Leiterin, Bayer. Staatsinstitut für
Hochschulforschung und -planung

Jürgen Heß, Dr., Bonn

Sigurd Höllinger, Prof. Dr., Sektionschef im BM. Wiss. u.
Fo., Wien

Gerd Köhler, Frankfurt am Main

Artur Meier, Prof. Dr., Berlin

Sigrid Metz-Göckel, Prof. Dr., Dortmund

Jürgen Mittelstraß, Prof. Dr., Konstanz

Ronald Mönch, Prof. Dr. h.c., Bremen

Jan H. Olbertz, Prof. Dr. sc., Halle, Kultusminister des
Landes Sachsen-Anhalt

Jürgen Schlegel, Min.Dirig., Gen. Sekr. BLK, Bonn

Klaus Schnitzer, Dr., Hannover

Carl-Hellmut Wagemann, Prof. em. Dr.-Ing., Berlin

Karl Weber, Prof. Dr., Bern

Johannes Wildt, Prof. Dr. Dr. h.c., Dortmund; Bundesvorsit-
zender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik
(AHD)

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in
Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD
der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt wer-
den) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge
werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen
den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeit-
schrift behandeln.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefüg-
ten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in
den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage
„www.universitaetsverlagwebler.de“.
Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufge-
führten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der
zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag und Abonnementverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Str. 1-3
33613 Bielefeld

Tel.: (0521) 92 36 10-12, Fax: (0521) 92 36 10-22

Satz:

K. Gerber, E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de
Übersetzung editorial: Jessica Kleinehelftwes

Druck:

Hans Gieselmann,
Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld

Anzeigen:

Das HSW veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und
Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils
gültigen Anzeigenpreise sind folgender Homepage zu entnehmen:
„www.hochschulwesen.info“.

Erscheinungsweise: 6mal jährlich

Redaktionsschluss: 11. März 2008

Bezugspreis:

Jahresabonnement: 92 Euro/Einzelpreis: 15 Euro
Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um 1 Jahr,
wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in
jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wie-
der. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexempla-
re wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung
übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn aus-
reichendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln,
auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk/Fernse-
hen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers
gestattet.

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Editorial

1

HSW-Gespräche

Zum Organisationswandel der Forschung in Wissenschaft und Hochschulen

Kooperation - Vernetzung - Fusion

Gespräch mit Reinhard F. Hüttel, Vorstandsvorsitzender des GeoForschungsZentrums Potsdam

2

Hochschulentwicklung/-politik

Andreas Hadamitzky, Alexander Geist & Korbinian von Blanckenburg

Studiengebührenmodelle in der Praxis

6

Martin Winter

Die Vielfalt der Fächer und das neue Studien- und Akkreditierungssystem

Zur Akkreditierung von gestuften Studiengängen mit zwei oder mehr Fächern

12

Hochschulforschung

Michael Jaeger & Michael Leszczensky

Governance als Konzept sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung – am Beispiel neuer Modelle und Verfahren der Hochschulsteuerung und Finanzierung

17

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Kerstin Alber & Elke Grundler

Eigenaktives Lernen durch eine Modulveranstaltung mit implementierten Tutorialeinheiten (MiT) –

Eine Antwort auf große Lehrveranstaltungen

26

Meldungen

30

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der parallelen Hefte
F, HM, IVI, P-OE, QiW und ZBS

IV

René Krempkow Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz



ISBN 3-937026-52-5,
Bielefeld 2007,
297 Seiten, 39,00 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden.

Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

David Baume Ein Referenzrahmen für universitäre Lehre

NETTLE hat erforscht, was es bedeutet, ein Lehrender zu sein in der universitären/tertiären Ausbildung jenseits der Vielfalt und Fülle der Kulturen und Institutionen, die die Partner repräsentieren.

Diese Information wird genutzt, um bei der Entwicklung von Richtlinien die Entwicklung von Lehrkompetenzen adäquat berücksichtigen zu können und in diesem Zusammenhang Beispiele zu bieten, wie diese erworben werden können.

NETTLE hat 38 Partner in 29 europäischen Ländern.

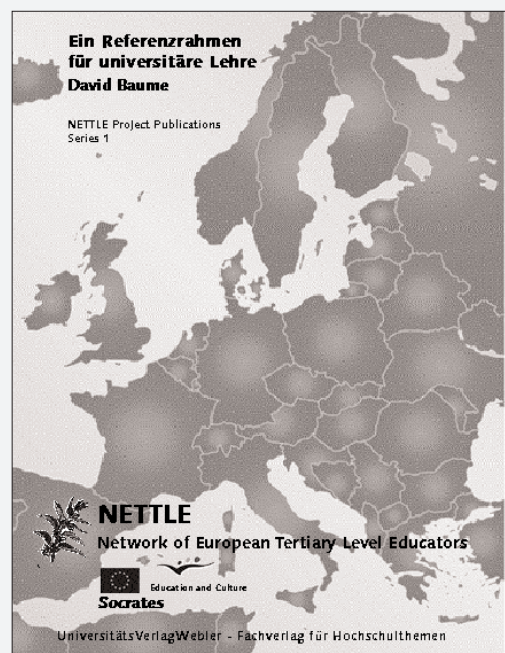
Die hauptsächlich aus Universitäten und Fachhochschulen stammenden Partner bilden eine Mischung aus Fachleuten für Bildungsentwicklung, Fachreferenten und professionellen Lehrenden.

Ein Referenzrahmen für universitäre Lehre wurde vom NETTLE Thematic Network Project veröffentlicht.

NETTLE, Learning and Teaching Enhancement Unit, University of Southampton, UK

ISBN 3-937026-53-3, Bielefeld 2008,
24 Seiten, 3,00 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

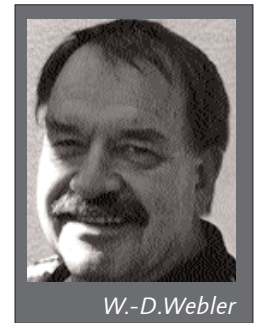


Während universitäre Forschung und außeruniversitäre Forschungszentren jahrzehntelang getrennt agierten, sind plötzlich spektakuläre enge Kooperationen mit dem Ziel der Fusion zu beobachten. Das wirft Fragen auf. Das HSW hat diese Entwicklung gemeinsam mit **Reinhard Hüttl** in einem Gespräch erörtert („Organisationswandel in Wissenschaft und Hochschulen. Kooperation - Vernetzung - Fusion“), der sich in einem breiten Spektrum seiner bisherigen Ämter, z.B. (neben vielen anderen) als ehemaliger Vorsitzender der Wissenschaftskommission des Wissenschaftsrates und gegenwärtiger Vorstandsvorsitzender des GeoForschungszentrums Potsdam, ein Bild von der Situation machen konnte.

Das HSW knüpft mit diesem Text an das HSW-Gespräch an, das mit dem Staatssekretär im Niedersächsischen Wissenschaftsministerium, Josef Lange, geführt und in Heft 6-2007 veröffentlicht wurde. **Seite 2**

In der noch kaum abgeflauten Debatte um Studiengebühren betrachten *Andreas Hadamitzky, Alexander Geist & Korbinian von Blanckenburg* **Studiengebührenmodelle in der Praxis**. Zunächst wird die für Nicht-Experten längst unüberschaubare Fülle unterschiedlicher Ansätze und Konstruktionen der diskutierten Modelle strukturiert, im einzelnen vorgestellt und auf die jeweilige Rechtsprechung bezogen. Dann geht der Artikel auf die Situation in der politischen Praxis ein, m.a.W. darauf, welchen Gebrauch die Länder von den Möglichkeiten gemacht haben. Der Artikel bietet einen differenzierten Überblick über eine komplexe, emotional aufgeladene Gebührenlandschaft und bewertet die Modelle im Licht der Kollektivgütertheorie. **Seite 6**

Martin Winter macht in seinem Beitrag **Das neue Studien- und Akkreditierungssystem und der vermeidbare Niedergang der kleinen Fächer. Zur mangelnden Akkreditierungsfähigkeit von Studiengängen mit zwei oder mehr Fächern** auf Probleme aufmerksam, die - neben der Gefährdung kleiner Fächer durch lokale Profil- und Schwerpunktbildung der einzelnen Universitäten - durch das Akkreditierungssystem drohen. Der Autor diskutiert die seit 2006 (bis kurz vor Redaktionsschluss des HSW) gültige Interpretation des Akkreditierungsrates, wonach nur ganze Studiengänge akkreditiert werden können (und nicht wie bis 2006 einzelne Studienfächer, die einzeln kombinierbar waren). Er verweist auf die problematischen Folgen einer solchen Interpretation für die individuelle Studienentscheidung, auf die Existenz der einzelnen (z.B. kleinen) Fächer, die Kombinierbarkeit von Fächern mit unterschiedlichem disziplinärem Profil und auf das Angebot unterschiedlicher Abschlussprofile auf dem Arbeitsmarkt (dessen Typenvielfalt damit stark eingeschränkt würde) und diskutiert mögliche Einwände. Der Akkreditierungsrat hat jetzt, am 29.02.08, die Möglichkeit zur Akkreditierung von „Kombinationsstudiengängen“ wieder eröffnet. Trotzdem lohnt die Kenntnisaufnahme der Abwägungen, damit Kurzschlüsse (wie ab 2006) künftig vermieden werden können. **Seite 12**



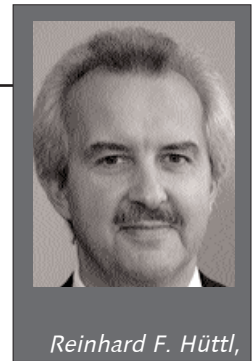
W.-D. Webler

Governance betrachtet die institutionalisierten Regelungsstrukturen bei der Koordination und Steuerung sozialer Systeme, also auch der Hochschulen. Die Autoren *Michael Jaeger und Michael Leszczensky* prüfen in ihrem Aufsatz **Governance als Konzept sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung - am Beispiel neuer Modelle und Verfahren der Hochschulsteuerung und Finanzierung**, ob die Erwartung der für Hochschulen intendierten Neuen Steuerung, verstärkt leistungsbezogene Allokationsverfahren auch innerhalb der Hochschulen einzuführen, bereits stattgefunden hat. Anhand bereits vorfindlicher, eingeführter Teile dieser Verfahren identifizieren sie die dort wirksamen Akteure, Steuerungsmechanismen und institutionellen Regelungsstrukturen und analysieren die bisherigen Folgen. Ihre Prüfung auch der Leistungsfähigkeit des Ansatzes für die Analyse von Entwicklungen und Strukturen im Hochschulwesen ergibt, dass er für diese Zwecke sehr geeignet ist, aber dass nicht übersehen werden darf, dass Instrumente und Strukturen in ihren Wirkungen Willensbildungen kanalisieren können (auch, welche Akteure wirksam werden), aber die Entscheidungen vom Handeln der Akteure abhängen. **Seite 17**

Kerstin Alber & Elke Grundler stellen die Entwicklung eines Modells kooperativen Lernens in Veranstaltungen mit großer Teilnehmezahl und damit gesammelte Erfahrungen vor: **Eigenaktives Lernen durch eine Modulveranstaltung mit implementierten Tutorialeinheiten (MIT) - Eine Antwort auf große Lehrveranstaltungen**. Sie diskutieren die Erfahrungen und mögliche Einwände und verweisen auf die Breite der Kompetenzen, die schon durch die soziale Organisation des Lernens erworben werden. Besonderheiten bestehen u.a. in der Verzahnung unterschiedlicher Studienmodule und in der besonderen Förderung des sozialen Lernens, der Interaktion zwischen den Dozenten, dem individuellen und angstfreien Lernen sowie der Erweiterung der fachlich-didaktischen Kompetenzen der Studierenden. Die uneingeschränkt positiven, ja begeisterten Reaktionen der Beteiligten empfehlen eine größere Verbreitung des Modells, da die Zahl der überlaufenen und überlaufenden Veranstaltungen eher noch zugenommen hat. **Seite 26**

W.W.

Zum Organisationswandel der Forschung in Wissenschaft und Hochschulen Kooperation - Vernetzung - Fusion Gespräch mit Reinhard F. Hüttl, Vorstandsvorsitzender des GeoForschungsZentrums Potsdam



Reinhard F. Hüttl,

HSW: Herr Hüttl, seit geraumer Zeit häufen sich Kooperationen, Vernetzungen, ja Fusionen zwischen Einrichtungen im Bereich von Hochschule und Forschung. Gerade in den Technikwissenschaften sind derartige Vorgänge zu beobachten. Immer mehr Universitäten und Fachhochschulen kreieren gemeinsame Studiengänge, entwickeln gemeinsame Promotionsmöglichkeiten; in mehreren Regionen in Deutschland werden enge Kooperationen mit der Perspektive sogar der Fusion zwischen Universitäten und Max-Planck-Instituten, mit Fraunhofer-Instituten oder mit den Forschungszentren Jülich oder Karlsruhe vorbereitet. Noch vor kurzem hätte man derartige Verbindungen und Bündnisse unter diesen Partnern für unmöglich gehalten. In Niedersachsen wird eine enge Vernetzung der TU Braunschweig, der TU Clausthal und der Universität Hannover betrieben. Diese Vernetzungen und Fusionen nützen offensichtlich beiden Seiten gleichermaßen.

HSW: Auch wenn die Fälle unterschiedlich gelagert sind - was löst aus Ihrer Sicht diese Betriebsamkeit aus?

R.H.: Hierfür gibt es sicherlich verschiedene Beweggründe. Auch wenn Wissenschaft schon immer international ausgerichtet war, so bewirkt die Globalisierung der Märkte und der Produktion auch eine intensiviertere Globalisierung von FuE-Anstrengungen. In diesem Kontext werden verstärkt diejenigen Einrichtungen nachgefragt, die international gut ausgewiesen sind, die aber international auch wirklich sichtbar sind. Sichtbarkeit wiederum hängt mit kritischer Größe zusammen. Die Entwicklung des europäischen Forschungsraums mit ähnlichen Dessideraten ist ganz sicher auch eine Antwort auf diesen Globalisierungsprozess. Will man nun Sichtbarkeit und kritische Maße erreichen, sind neue Formen der Kooperation, die über das hinausgehen, was wir bereits praktizieren, notwendig. In Deutschland betrifft dies eben neue Kooperationsformen bis hin zu neuen Strukturen zwischen außeruniversitären und universitären Forschungskapazitäten. Dahinter verbirgt sich aber noch ein anderer Aspekt, nämlich der, dass aktuell als Folge der Föderalismusreform und der Abschaffung des Hochschulbaufördergesetzes die Universitäten ganz eindeutig die Verlierer in unserer Wissenschaftslandschaft sind. Der jährliche Aufwuchs im Bereich der außeruniversitären Forschung um etwa 3% geht mit einem Abbau in ähnlicher

While Higher Education Research and Extramural Research acted separately over the last decades, it is suddenly possible to observe spectacular co-operations. This brings up questions. Together with *Reinhard Hüttl*, HSW discussed this development. („Organizational change in scholarship and Higher Education. Cooperation – Intercommunication – Fusion“) Hüttl was able to get an idea of the situation through his previous positions (among others) as former chairman of the Scientific Commission of the German Science and Humanities Council and current chairman of the German Research Centre for Geosciences in Potsdam.

Größenordnung an vielen Universitäten einher. Da wir aber immer mehr junge Menschen eines Jahrgangs für ein Studium an einer Hochschule gewinnen wollen, was letztendlich auch die Basis für die außeruniversitäre Forschung darstellt, sind diese Entwicklungen neuer Kooperationsformen und -strukturen nicht nur vor dem Hintergrund kritischer Größe und Profilierung ein unbedingt notwendiger Schritt. Die im Wesentlichen vom Bund finanzierte Exzellenzinitiative von Bund und Ländern hat in diesem Zusammenhang eine Art Katalysatorwirkung entfaltet.

HSW: In welcher Lage befinden sich die jeweiligen Partner? Sind aus Ihrer Sicht

- Anlass,
- Ziele und
- erwarteter Nutzen in allen Fällen gleich?

Nehmen wir als Beispiele mal den Zusammenschluss von Forschungszentren und Universitäten, wie in Karlsruhe, Berlin, München oder Aachen. Kann man eine Typisierung solcher Bestrebungen benennen?

R.H.: Wie eingangs bereits erläutert, sind die kontextuellen Anlässe und Ziele der angesprochenen Initiativen sehr ähnlich. Im Konkreten sind die Zielsetzungen sicherlich durchaus differenziert, was dann mit den spezifischen Umsetzungskonzepten einhergeht, so z.B. in Karlsruhe eine wirkliche Fusion, in Berlin die Diskussion um eine Art Superuniversität und in München sowie insbesondere in Aachen intensiviertere Kooperationen, die aber – zumindest zunächst – nicht auf eine wirkliche Fusion hinauslaufen. Somit lassen

sich durchaus unterschiedliche Typen definieren. Da diese Welle von Aktivitäten aber erst am Anfang steht, werden sicherlich in Zukunft weitere Typen hinzukommen. Übrigens arbeitet auch das GeoForschungsZentrum mit seinem regionalen Umfeld an einem derartigen Kooperationsmodell. Mit den unterschiedlichen Typen sind natürlich auch verschiedene Nutzen verbunden, die zwar immer auf die Forschung ausgerichtet sind, aber doch einmal eher den Grundlagenbereich, einmal eher den Anwendungsbereich oder eben auch den Transferaspekt betreffen. Auch das Thema Lehre tritt dabei mehr und mehr in den Vordergrund.

HSW: Welche Vorhaben sind Ihrer Kenntnis nach in Planung bzw. bereits begonnen? War die Aufzählung oben schon vollständig?

R.H.: Es gibt in der Tat aus meiner Sicht eine ganze Reihe von Initiativen in ganz unterschiedlichen Stadien, die allermeisten befinden sich aber doch noch sehr am Anfang. Zu nennen wären sicherlich die Universität Mainz und die Aktivitäten der Max-Planck-Gesellschaft sowie eine Initiative über die Helmholtz-Gemeinschaft, aus den Helmholtz-Forschungszentren sogenannte Helmholtz-Institute in Universitäten der neuen Länder zu gründen und im Bereich der medizinischen Forschung die Translationszentren; in Niedersachsen gibt es eine Initiative zwischen dem Helmholtz-Zentrum für Infektionsforschung und der Medizinischen Hochschule in Hannover, in Karlsruhe zwischen dem Deutschen Krebsforschungszentrum und der Heidelberger Universität, aber auch die WGL plant neue Aktivitäten und die FHG ist ohnehin mit den Universitäten eng verbunden.

HSW: Wie reagieren aus Ihrer Sicht die Mutterorganisationen darauf - etwa bei Max-Planck- oder Fraunhofer-Instituten?

R.H.: In jeder Hinsicht konstruktiv, denn die Initiativen kommen eben tatsächlich verstärkt aus der außeruniversitären Forschung. Dabei wird es darum gehen, die Spezifika bzw. Alleinstellungsmerkmale der einzelnen außeruniversitären Forschungsorganisationen trotz aller Kooperationen zu erhalten, z.B. bei der Max-Planck-Gesellschaft das Harnack-Prinzip, bei der Fraunhofer-Gesellschaft die Kooperationen mit der Wirtschaft, bei der HGF den Ansatz der National Labs bzw. der Großforschung. Und die Universitäten sollten ihr Alleinstellungsmerkmal, nämlich das Promotions- und Habilitationsrecht weiter als hohes und wichtiges Gut verteidigen.

HSW: Wie steht nach ihrer Beobachtung der Staat, wie stehen die Länder solchen Bestrebungen gegenüber? Verschieben sich hier nicht auch Gewichte in der Forschungslandschaft der Bundesrepublik, die den Ländern nicht gleichgültig sein können? Können die Reaktionen der Länder mit Verhinderung, Duldung, Förderung oder sogar Flucht nach vorn bezeichnet werden?

R.H.: Im Wissenschaftsrat haben wir bei der Diskussion der Föderalismusreform sehr für die Beibehaltung des Hochschulbaufördergesetzes gekämpft, wobei das HBFG dabei eher symbolischen Charakter hatte, denn schließlich ging es um das konstruktive Miteinander von Bund und Ländern, gerade eben auch bei den Hochschulen. Die 16 Bundeslän-

der haben ganz unterschiedliche wirtschaftliche Rahmenbedingungen und damit auch Finanzierungsmöglichkeiten. Der Bund kann deshalb eine ausgleichende Funktion übernehmen und dies ist gerade mit Blick auf die Entwicklung der Hochschulen heute mehr denn je notwendig. Es zeichnet sich bereits jetzt ab, dass die Länder Bundesfinanzierung nicht nur respektieren, sondern sich diese wünschen. Da mag es zwischen den Ländern gewisse Abweichungen geben, aber die Gesamthaltung ist doch sehr eindeutig. Nehmen Sie z.B. den Vorschlag von Herrn Minister Frankenberger, die DFG nicht nur im Bereich der Förderung der Forschung, sondern auch der Lehre zu nutzen und sie deshalb von einer Deutschen Forschungsgemeinschaft in eine Deutsche Wissenschaftsgemeinschaft umzubenennen. Ober nehmen Sie die Diskussion zur Nationalakademie der Wissenschaften. Nur durch eine entschiedene Förderung des Bundes ließ sich dieses Problem am Ende konstruktiv lösen. Dies gilt letztendlich auch für die Hightech-Strategie der Bundesregierung, den Spitzencluster-Wettbewerb und vieles mehr. Dies alles sind Aktivitäten, an denen die Länder mit ihren Einrichtungen von Bundesgeldern profitieren. Dies ist auch sehr zielführend. Dabei muss nur sichergestellt werden, dass die verschiedenen Zielsetzungen der Länder, wenn auch im Kompromiss, aber doch adäquat berücksichtigt werden, damit am Ende der föderale Wettbewerbsgedanke durchaus erhalten bleibt. Es muss hier aber auch angefügt werden, dass es neben den Initiativen des Bundes auch Initiativen der Länder gibt, so z.B. in Hessen die Initiative LOEWE.

HSW: Wie sieht die Zukunft der Finanzierung eines Forschungszentrums o.ä. aus, das bisher mit Bundesmitteln gefördert wurde, wenn ein solches Institut in eine Fusion mit einer (landesfinanzierten) Universität eintritt? Erzwingt die Weiterfinanzierung auch die Separierung der Haushalte und verhindert den letzten Schritt der Fusion, um die Bundesmittel nicht zu verlieren oder größeren Einfluss des Bundes auf Universitäten zu verhindern?

R.H.: Diese Frage kann nun am Beispiel des Karlsruher Instituts für Technologie, KIT konkret beantwortet werden. Es gibt das gemeinsame Dach, aber die Haushalte bleiben zunächst getrennt. Jeder aber, der weiß, wie Forschung und Lehre wirklich funktionieren, weiß auch, dass dieser Ansatz eher formale Ansprüche erfüllt, die tägliche Praxis wird sicherlich viel pragmatischer gelöst werden müssen.

HSW: Was sind die Kooperations- und Fusionsziele? Geht es großen Forschungszentren nicht zuletzt um internationale Sichtbarkeit in Rankings, in die nur Universitäten einbezogen werden (etwa das Shanghai-Ranking)?

R.H.: Ich glaube, dass diese Frage keine große Rolle spielt, jedenfalls nicht, was die Rankings anbelangt. Sehr wohl aber was die internationale Sichtbarkeit anbetrifft. Dies ist aus meiner Sicht auch unbedingt notwendig. Nehmen Sie z.B. die Pilotstudie des Wissenschaftsrates zum Forschungsrating deutscher Forschungseinrichtungen. Konkret konnte die von mir geleitete Steuerungsgruppe im Dezember eine erste vergleichende Bewertung der Chemiefor-

so z.B. dass Max-Planck-Institute bei der grundlagenorientierten Forschung durchweg sehr gut bis exzellent sind, dass die Fraunhofer-Institute vor allem im Bereich des Transfers durchweg exzellent sind und dass es an den Universitäten unterschiedliche Qualitäten gibt, aber eben auch solche Universitätsinstitute, die durchaus Max-Planck-Instituten Paroli bieten können. Insgesamt, und das war dann doch unerwartet, hat sich gezeigt, dass die chemische Forschung in Deutschland vermutlich weltweit führend ist und das auf einer ganzen Reihe von Fachgebieten. 15% aller FuE-Ausgaben der Industrie, die weltweit getätigt werden, werden in Deutschland realisiert, und aufgrund der Ratingresultate hat die Industrie – vertreten durch den VCI oder auch die GDCH – uns deutlich zu verstehen gegeben, dass diese Ausgabenquote im FuE-Bereich in den nächsten Jahren eher noch steigen wird. Es ist demzufolge nicht ganz überraschend, dass das weltweit größte Chemieunternehmen in Deutschland seinen Sitz hat. Es ist aber auch interessant zu sehen, dass der Regelabschluss in der Chemie die forschungsbasierte Promotion ist.

HSW: Wollen die großen Forschungsinstitute bzw. -zentren in der Kooperation mit Universitäten u.a. ihren Zugang zu Promotionen erleichtern? Wollen sie besten Nachwuchs an sich binden?

R.H.: Es mag durchaus sein, dass es Ansätze gibt, das Promotionsrecht in gewisser Weise auch für diese Zentren zu erlangen. Ich bin hier strikt für das alleinige Promotionsrecht an den Universitäten. Ich sehe einfach keinen Sinn darin, wenn alle alles tun. Dann brauchen wir auch keine unterschiedlichen Organisationsformen mehr. Wenn wir uns aber unterschiedliche Organisationsformen leisten, dann müssen wir diese auch adäquat begründen, und das geht nun einmal am besten über möglichst klare Alleinstellungsmerkmale. Den zweiten Teil Ihrer Frage würde ich aber mit Nachdruck positiv bewerten. Selbstverständlich wollen und müssen die außeruniversitären Forschungsinstitute und -zentren einen Anteil des wissenschaftlichen Nachwuchses an sich binden, denn dies ist die Basis für deren Weiterentwicklung und gibt den Universitätsabsolventen im Sinne der Promotion auch interessante Optionen für ihre Karrierewege.

HSW: Wie steht es mit Kooperationen zwischen Universitäten und Fachhochschulen in der Forschung?

R.H.: Ich glaube nicht wirklich zum Besten. Das liegt aber daran, dass die beiden Hochschultypen im Bereich der Forschung ganz unterschiedlich ausgestattet sind. In den neuen Ländern, in denen die Fachhochschulen in der Regel deutlich stärker forschungsorientiert sind, als dies für zahlreiche Fachhochschulen in den alten Ländern zutrifft, ergeben sich interessante Kooperationsmöglichkeiten mit den Universitäten, insbesondere auf anwendungsbezogenen Feldern.

HSW: Ist der Zugang von hervorragenden Absolventen von Master-Studiengängen an Fachhochschulen zur Promotion befriedigend geregelt? Sehen Sie Änderungsbedarf?

R.H.: Ich glaube, dass dies ein Gestaltungsprozess ist, der noch nicht zum Abschluss gekommen ist. Einerseits sollen und müssen die Universitäten nach Exzellenz streben, an-

dererseits müssen gute Abgänger von den Fachhochschulen selbstverständlich Zugang zu Promotionsmöglichkeiten an den Universitäten haben. Dass dies kein Automatismus ist, trifft aber nicht nur für Absolventen aus den Fachhochschulen, sondern genauso für Absolventen von den Universitäten zu. Die Promotion ist eine entscheidende Qualifizierung für eigenständige wissenschaftliche Forschung, und hier muss jeder Einzelfall geprüft werden. Ein anderes Problem ist aber die Frage der Promotion in bestimmten Fächern. Nehmen Sie z.B. die Mediziner oder auch die Juristen. Hier ist an den Universitäten nicht überall das Thema Befähigung der wissenschaftlichen Eigenständigkeit mit Hilfe der Promotion wirklich gegeben. Hierauf hat der Wissenschaftsrat an verschiedenen Stellen mit Nachdruck hingewiesen. Verändert hat sich bislang jedoch wenig.

HSW: Sehen Sie angesichts der nicht eben seltenen Diskriminierungen von FH-Absolventen ein eigenes Promotionsrecht der Fachhochschulen herannahen? Immerhin gilt innerhalb von Universitäten schon lange, dass derjenige prüfungsberechtigt ist, wer die entsprechende Prüfung selbst abgelegt hat - und Professoren an Fachhochschulen müssen in Deutschland (etwa im Gegensatz zur Schweiz) promoviert sein; es gibt mittlerweile sogar FH-Fachbereiche, in denen ein Drittel des Lehrkörpers habilitiert ist.

R.H.: Auch hier bleibe ich dabei, dass den Universitäten das Promotions- und Habilitationsrecht alleine zustehen soll. Selbstverständlich sollen in Zukunft noch mehr als bisher ausgewiesene Wissenschaftler und Fachkollegen aus den Fachhochschulen an dem Promotionsverfahren der Universitäten in den Promotionsverfahren beteiligt werden. Als wir im Wissenschaftsrat uns zum Thema Fachhochschulen äußerten und dabei auch das Thema Promotionsrecht für Fachhochschulen diskutierten, wurde uns gerade von den Fachhochschulen deutlich gemacht, dass diese das Promotionsrecht nicht wirklich wollen, weil ganz einfach dadurch innerhalb der Fachhochschulen eine Zweiklassengesellschaft entstehen würde, nämlich diejenigen Fachhochschulen, die ein Promotionsrecht tatsächlich aufgrund ihrer Ausstattungen und ihrer Rahmenbedingungen ausüben können würden und solchen Fachhochschulen, die das nicht realisieren können. Bei der Diskussion um die Universitäten hat der Wissenschaftsrat jedoch grundsätzlich die Möglichkeit geschaffen, dass forschungsstarke Fachhochschulen sich auch zu Universitäten weiterentwickeln können sollten. Diesen Weg hielte ich dann für den richtigeren; oder es kommt am Ende doch auch bei uns so wie damals in Großbritannien, als praktisch über Nacht alle Fachhochschulen Universitäten wurden. Aus meiner Sicht hat es dem System nicht genützt, aber vermutlich auch nicht großen Schaden angerichtet.

HSW: Bisher sind Dissertationen i.d.R. Beiträge zur Grundlagenforschung. Angesichts der immer stärker verwischten Grenzen zwischen grundlagen- und anwendungsbezogener Forschung und der Diskussion über Verwertungsgesichtspunkte wird auch über stärker anwendungsbezogene Dissertationen bis hin zu einer Sichtbarkeit dieser Ausrichtung in der Bezeichnung des Doktorgrades diskutiert. Wie stehen Sie zu dieser Entwicklung?

R.H.: In den angewandten Fächern, wie in den angewandten Naturwissenschaften, in den Technikwissenschaften

aber auch in den angewandten Sozialwissenschaften ist es schon seit langem üblich, dass auch angewandte Themen Gegenstand von Promotionen sein können. Dies erschließt sich schon aus der Tatsache, dass die vielen Drittmittelprojekte des BMBF und der EU, aber auch anderer Einrichtungen und nicht zuletzt auch der Wirtschaft häufig anwendungsorientiert sind und selbstverständlich im Rahmen von Promotionen bearbeitet werden. Hierin sehe ich also keinerlei Problem, allerdings auch keinen Handlungsbedarf, weil dies bereits weithin praktiziert wird.

HSW: Haben wir Kooperations- und Fusionsziele unerwähnt gelassen? Sind die jeweils verfolgten Ziele aus Ihrer Sicht richtig?

R.H.: Ich glaube, wir haben über die meisten aktuell diskutierten Kooperations- und Fusionsziele gesprochen mit Ausnahme der Einbindung der Wirtschaft. Hier werden wir in Zukunft ebenfalls neue Formen der Kooperation und der Einbindung sehen. Die aktuell verfolgten Ziele sind allesamt hochinteressant; am Ende werden sich die richtigen Wege von den weniger erfolgreichen herausbilden.

HSW: Sind die eingeschlagenen Wege und die Etappen in den Entwicklungsprozessen im Licht eines Change Management aus Ihrer Sicht richtig gewählt?

R.H.: Der Begriff Change Management scheint mir hier etwas zu unspezifisch. Gleichwohl kann man durchaus feststellen, dass sich die Welt um uns verändert und wir auf diese Veränderungen reagieren müssen. Da sind zum einen die globalen Effekte, aber eben auch die Entwicklung hin zu einer wissensbasierten Gesellschaftsentwicklung. Forschung und Entwicklung sind gepaart mit akademischer Ausbildung, die zentralen Inputs für diese Entwicklung. Es ist deshalb richtig und notwendig, diesen Bereich intensiv weiter auszubauen, dabei aber auch strategische nationale bzw. europäische Ziele im Blick zu behalten, so z.B. Fragen der Energieforschung, der zukünftigen Produktionsprozesse oder aber auch zum Thema Alternde Gesellschaft.

HSW: Sind - soweit absehbar - die richtigen Akteure beteiligt? Fehlt eine Seite?

R.H.: In der Tat hatte ich bereits das Thema Wirtschaft bzw. Industrie angesprochen. Dies ist ein ganz wichtiger Partner, den wir noch stärker bei dieser Diskussion berücksichtigen müssen. Acatech, die Deutsche Akademie der Technikwissenschaften, wird hierzu einen wichtigen Beitrag leisten können. In diesem Kooperationsfeld sehe ich aber nicht nur die Forschung alleine, sondern auch die Lehre. Ausbildung wird viel stärker in diese Diskussion integriert werden müssen. Interessant ist auch, dass jüngst verstärkt private Initiativen greifen, so z.B. erhöhte Spendenaufkommen wie bei

der Gründung von privaten Universitäten, wie der Jacobs-Universität in Bremen. Diese privaten Initiativen, die z.B. in Amerika seit langem Usus sind, werden in Deutschland unsere Wissenschaftslandschaft bereichern und neue Impulse setzen.

HSW: Was wird staatlicherseits an Unterstützung gebraucht

- politisch (auch symbolisch-verbale Unterstützung)?
- rechtlich (Änderung von Gesetzen, begleitende oder grundlegende Verordnungen)?
- finanziell?

R.H.: Politisch: Das Thema Forschung und Entwicklung bzw. das Ausbildungsthema hat inzwischen eine hohe Priorität im politischen Umfeld. Die Bundesregierung hat sich die Erreichung des 3%-Ziels der FuE-Ausgaben am Bruttoinlandsprodukt nicht nur vorgenommen, sondern tatsächlich Schritte auf den Weg gebracht, dieses auch zu erreichen. Wichtig wäre hier eine stärkere Abstimmung der einzelnen Initiativen der verschiedenen Bundesressorts bzw. denen auf Länderebene.

Rechtlich gibt es nach wie vor Handlungsbedarf im Bereich der Gentechnik und anderer sicherlich ethisch nicht ganz einfacher Aufgabenstellungen. Besonders wichtig wäre mir aber ein Wissenschaftsfreiheitsgesetz bzw. ein Gesetz, das die Leistungen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bis hinein in den technischen Bereich adäquat regelt und Rahmenbedingungen schafft, die diesem Sektor international gerecht werden. Hier hinken wir vielen Ländern eindeutig hinterher. Und damit sind wir auch schon bei der finanziellen Situation. Dies betrifft insbesondere die Finanzausstattungen der Wissenschaftlerstellen als solches, insbesondere dabei wiederum die der Hochschulen. Besonders problematisch ist die Situation bei den Wissenschaftlern, die die Promotion hinter sich gebracht haben, aber nicht unbedingt auf eine Professur ausgerichtet sind. Wenn z.B. ein Durchschnittsprofessor an der ETH 140.000 Euro pro Jahr verdient, dann sind wir in Deutschland einfach nicht in der Lage, adäquate Gegenangebote durchführen zu können. Das heißt nun nicht, dass diese Besoldung als Richtschnur zu nehmen ist, aber in Einzelfällen müssen wir handlungsfähig werden. Die W-Besoldung ist dabei ein erster Schritt. Nur gedeckelte Haushalte helfen dann häufig auch nicht weiter. Ich hoffe deshalb sehr, dass Frau Bundesministerin Schavan ihr Vorhaben eines Wissenschaftsfreiheitsgesetzes noch in dieser Legislaturperiode realisieren kann.

HSW: Herr Hüttl, wir danken Ihnen für diese Stellungnahmen.

Gesprächspartner auf Seiten des HSW war W.-D. Webler.

Andreas Hadamitzky, Alexander Geist & Korbinian von Blanckenburg



Andreas Hadamitzky



Alexander Geist



Korbinian von Blanckenburg

Studiengebührenmodelle in der Praxis

Das Bundesverfassungsgericht hat mit seiner Entscheidung vom 26. Januar 2005 das vom Bund beschlossene Studiengebührenverbot für nichtig erklärt. Seit diesem Urteil des Bundesverfassungsgerichts befassen sich die Bundesländer daher mit der Einführung unterschiedlicher Studiengebührenmodelle. Da die Entscheidung über die Gebührenerhebung auf Landesebene vorgenommen wird, sind die Planungen unterschiedlich weit vorangeschritten. Während in einigen Bundesländern die Einführung schon erfolgt ist, befinden sich andere Länder noch in der Gesetzgebungsphase oder lehnen eine Gebührenerhebung bis auf weiteres ab. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die verschiedenen Formen von Studiengebühren vorzustellen und zu zeigen, wie diese in der politischen Praxis umgesetzt werden. Eine Übersicht über alle in dieser Arbeit vorgestellten Gebührenmodelle ergibt sich aus der Abbildung 1.

1. Studiengebührenmodelle in der politischen Diskussion

1.1 Allgemeine Studiengebühren

1.1.1 Studienbeitragsmodell

Das Studienbeitragsmodell wurde vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (SVdW) und dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) entwickelt (im Einzelnen vgl. SVdW/CHE 1998). Wie beim australischen Higher Education Contribution Scheme sind ein bedingungslos gewährtes Darlehen und eine einkommensabhängige Rückzahlung wichtige Bestandteile des Studienbeitragsmodells. Bei der Ausgestaltung des Modells haben sich daher die Experten des SVdW und des CHE mit dem Beitragssystem (1), dem Finanzierungssystem (2) und dem Rückzahlungssystem (3) beschäftigt.

Der Zusammenhang dieser drei Systeme bzw. der damit verbundenen Zahlungsströme wird in Abbildung 1 dargestellt.

Ad (1): Beitragssystem – Der (privatrechtliche) Studienbeitrag muss grundsätzlich von jedem Studierenden pro Semester gezahlt werden. Um den Studenten eine Orientierungsphase bei der Wahl des richtigen Studienfachs zu ermöglichen, wird eine Beitragsbefreiung in den ersten zwei Semestern vorgeschlagen. Darüber hinaus enthält das Modell bezüglich der Beitragszahlung zwei Varianten. Während die erste keine weiteren Befreiungen vom Beitrag vorsieht, gibt es bei der zweiten Variante zusätzliche Freiplätze ohne

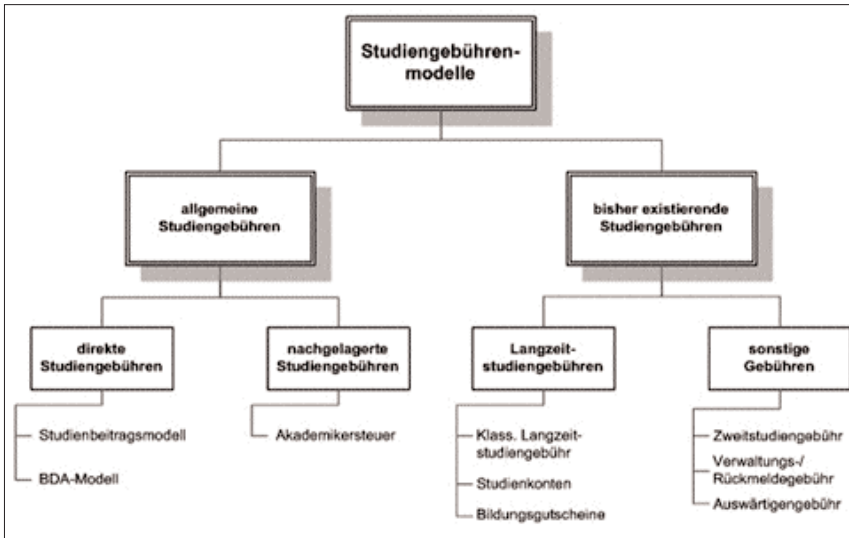
Within the barely waned debate about tuition fees Andreas Hadamitzky, Alexander Geist & Korbinian von Blanckenburg look upon **Models of tuition fees in practice**. First of all the article tries to structure the hardly comprehensible and understandable variety of different approaches and constructions of the discussed models. They will be introduced separately and then connected to the particular judicature. Afterwards the article dwells on the political practice and shows how the states used the given possibilities. The authors provide a differentiated review of a complex and emotionally laden discussion about fees and in the end rate these models in the light of the theory of collective goods.

Beitragszahlung. Die Anzahl dieser möglichen Freiplätze beläuft sich auf 10 bis 20% der Studienplätze. Diese Freiplätze sollen sich an BAföG-Empfänger richten, die bestimmte Studienleistungen nachweisen können.

Die Durchführung der Beitragserhebung soll durch die Hochschulen selbst oder auf Landesebene durch Studentenwerke übernommen werden, wobei mit Blick auf die finanzwissenschaftliche Analyse die erste Alternative zu präferieren wäre. Die Einnahmen durch die Studienbeiträge fließen in dem Modell direkt an die Hochschulen, an der der betroffene Student immatrikuliert ist und sollen ausschließlich den Verwendungszwecken Lehre, Verwaltung und Rücklagenbildung zur Ausfallsicherung dienen.

Für die Ermittlung der Beitragshöhe sieht das Modell zwei Alternativen als praktikabel an. Zum einen kann ein Pauschalbetrag von 500 bis 750 Euro politisch festgesetzt werden. Zum anderen kann sich die Beitragshöhe durch einen bestimmten Prozentsatz auf die durchschnittlichen Pro-Kopf-Gesamtausgaben für die Lehre errechnen. Des Weiteren besteht in dem Modell die Möglichkeit, für verschiedene Fächer unterschiedliche Beiträge zu erheben, um die abweichenden Kosten der einzelnen Studiengänge mit

Abbildung 1: Übersicht der vorgestellten Gebührenmodelle



Quelle: SVdW / CHE, 1998, S. 6

berücksichtigen zu können. Teilzeitstudenten könnten so in den Genuss von ermäßigten Beiträgen kommen, wenn sie ihren Status als Teilzeitstudierende nachweisen können. Aus finanzwissenschaftlicher Sicht wäre eine solche Beitragsdifferenzierung in Form eines Vorteilsausgleichs, die sich bei Anbieterwettbewerb ohnehin herausbilden würde, durchaus sinnvoll, um über die Kostenäquivalenz hinaus noch eine Annäherung an eine individuelle Nutzenäquivalenz herbeizuführen. Transaktionskostenüberlegungen sollten aber auch berücksichtigt werden.

Ad (2): Finanzierungssystem – Das SVdW/CHE-Modell sieht vor, dass der Studienbeitrag von allen Studenten während des laufenden Semesters entrichtet wird; es handelt sich also nicht – wie bei den noch vorzustellenden Modellen – um so genannte nachgelagerte Studiengbühren. Die Zahlung der Beiträge kann aus dem eigenen Einkommen der Studenten oder aus Zuwendungen Dritter wie Eltern erbracht werden. Als besondere Finanzierungsform sieht das Modell das Bildungssparen vor, mit dem den Eltern die Gelegenheit gegeben wird, mit einem Kreditinstitut steuerlich begünstigte Sparverträge für das zukünftige Hochschulstudium ihrer Kinder abzuschließen. Studenten, die ihre Beiträge nicht selbst aufbringen können, haben die Möglichkeit, ein Studiendarlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung aufzunehmen. Eine für die jeweilige Hochschule zuständige Studienkreditanstalt (SKA) übernimmt die Ausfallsicherung und damit das Risiko der Nichtrückzahlung eines Darlehens in voller Höhe. Darlehensgeber kann sowohl eine zentrale öffentlich-rechtliche Institution wie auch eine private Bank sein. Die angebotenen Darlehen stehen dabei allen immatrikulierten Studenten zur Verfügung und knüpfen nicht an formelle Bedingung an. Zins- und Tilgungs-

zahlungen werden erst nach Studierende fällig; während der Regelstudienzeit soll es zu keiner Verzinsung kommen. Die Auszahlung der Studienbeiträge erfolgt dabei direkt durch den Kreditgeber an die Hochschule.

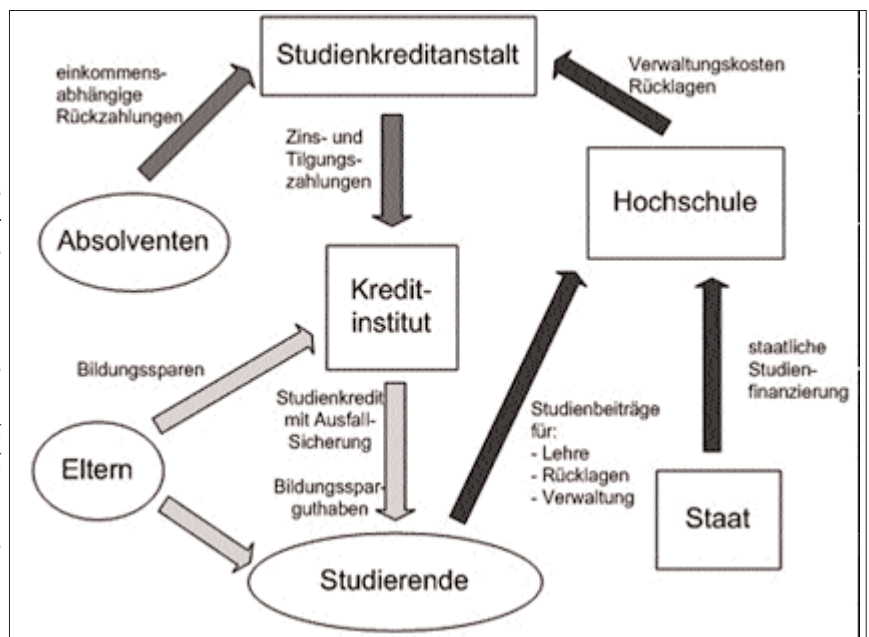
Ad (3): Rückzahlungssystem – Neben dem Kreditvertrag mit der Bank schließt der Student einen Vertrag mit der zuständigen Studienkreditanstalt ab. Diese übernimmt die Zins- und Tilgungszahlungen des Kreditvertrages zu einem vorab vereinbarten Zeitpunkt. Im Gegenzug verpflichtet sich der Student zu einer späteren einkommensabhängigen Rückzahlung. Durch die Zwischenschaltung einer Studienkreditanstalt werden die tatsächliche Rückzahlung und der eigentliche Kapitaldienst i.d.R. zeitlich entkoppelt. Unterschreitet das spä-

tere Einkommen eines Absolventen eine bestimmte vorab festgelegte Grenze, so wird der Kapitaldienst weiterhin von der SKA übernommen. Einem solchen Ausfallrisiko wird im Modell dadurch Rechnung getragen, dass die SKA Rücklagen aus den eingehenden Studienbeiträgen bildet. Für das Einziehen der Rückzahlung ist allein die SKA und nicht der Kreditgeber zuständig. Wie der Zahlungseinzug in Detail ausgestaltet sein soll, wird detailliert beschrieben bei SVdW/CHE 1998.

1.1.2 Splitting-Modell der Arbeitgeber

Das so genannte Splitting-Modell wurde von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) entwickelt. In diesem Modell soll die Lehre über eine Grenzkostengebühr und einen Beitrag finanziert werden. Ein solcher gemischter Tarif – und dies konnte bereits gezeigt werden – lässt sich aber auf Basis der Kollektivgüter-

Abbildung 2: Zahlungsströme im Studienbeitragsmodell



Quelle: eigene Darstellung

theorie nicht rechtfertigen, widerspricht also der optimalen Bereitstellungsempfehlung. Der Beitrag in Höhe von bis zu 500 Euro pro Semester berechtigt zur Inanspruchnahme des gesamten Leistungsangebots der Hochschule und wird hochschuleinheitlich festgelegt. Eine Differenzierung zwischen Teilzeit- und Vollzeitstudium ist im BDA-Modell hingegen nicht vorgesehen. Die Grenzkostengebühr als zweiter Finanzierungsbaustein des Modells richtet sich nach der Anzahl der beanspruchten Leistungspunkte pro Semester. In einem Bachelor-Studiengang zahlt ein Student hochschulabhängig pro angemeldetem Credit Point bis zu 25 Euro, in einem Master-Studiengang bis zu 50 Euro. Die Finanzierung des gemischten Tarifs steht dabei auf zwei Säulen. Die erste Säule bildet ein nicht rückzahlbares Ausbildungsbudget in Höhe von 15.000 Euro. Die Bewilligung erfolgt unabhängig vom elterlichen Einkommen und Vermögen und soll der Finanzierung des Lebensunterhaltes und der Studienbeiträge dienen. Im Gegenzug sollen Kindergeld, Ausbildungsfreibetrag und BAföG gestrichen werden. Durch die eingesparten Transferzahlungen erfolgt die Finanzierung des Ausbildungsbudgets, nach Einschätzung der BDA, kostenneutral für die öffentliche Hand. Die zweite Säule ist ein staatlich finanziertes Darlehen von maximal 35.600 Euro. Genau wie beim Ausbildungsbudget kann dieses Darlehen zur Finanzierung des Lebensunterhaltes und der Studienbeiträge verwendet werden. Darlehensgeber soll die Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) sein. Die Kreditvergabe erfolgt ohne Risikoprüfung und zu einheitlichen Konditionen. Verzinst wird der Kredit zum EURIBOR zzgl. einer Verwaltungspauschale. Die Tilgung beginnt je nach Einkommen frühestens sechs Monate nach Studienabschluss (vgl. BdA 2004, S. 6). Innerhalb der Reform der Studienfinanzierung beschäftigt sich das BDA-Modell auch mit der Zuweisung von öffentlichen Mitteln an die Hochschulen.

1.1.3 Akademikersteuer

Als Alternative zu den bisher behandelten direkten nachgelagerten Studiengebührenmodellen wird oft die 1962 von M. Friedman und 1971 von C.C. von Weizsäcker vorgeschlagene Akademikersteuer als weitere Modellvariante diskutiert (vgl. Schmidtchen 2005, Blankart/Krause 1999, Friedman 1962). Bei der Akademikersteuer werden dem Student die Mittel zur Finanzierung seiner Ausbildung zur Verfügung gestellt. Im Gegenzug verpflichtet er sich, nach Abschluss seines Studiums und nach Überschreitung einer bestimmten Einkommensgrenze einen festgelegten Prozentsatz von seinem Einkommen zu entrichten. Die „Rückzahlung“ erfolgt also nicht durch Tilgung eines Kredites, sondern in Form einer einkommensabhängigen Prämie über das gesamte Erwerbsleben. Zur Kreditwürdigkeit von Studenten vgl. Schmidtchen 2005, S. 17; Blankart/Krause 1999, S. 351; Friedman 1962, S. 137. Zur Höhe der Akademikersteuer Friedmann 1962, S. 141 f.; Blankart/ Krause 1999, S. 354; Sachverständigenrat 2004 Tz. 609 sowie zum Steuereinzug Friedmann 1962, S. 141 f. und Petersen 2006, S. 39. Zur praktischen Anwendung ist die Akademikersteuer aufgrund der relativ schwierigen Umsetzung und den damit verbundenen Nachteilen bisher nicht gekommen. Die einkommensabhängige Prämie über das gesamte Erwerbsleben kann zu Zusatzbelastungen über die eigentliche Tilgung der bereitgestellten Mittel führen. Ferner sind Ausweichreaktionen wie die Reduzierung des Arbeitseinsatzes

möglich, um die zahlungspflichtige Prämie zu verringern (vgl. Blankart/Krause 1999, S. 354 und Sachverständigenrat 2004, Tz. 609). Zudem erweist sich die Akademikersteuer aus finanzwissenschaftlicher Sicht als ungeeignet, da Finanzierung mittels einer Steuererhöhung eine Zusatzlast verursacht. Bei einer Einkommensteuererhöhung für Akademiker beträgt diese ungefähr 50% des Steuervolumens (vgl. Richter 2005).

1.2 Sonstige Beitragsmodelle und Gebühren

Das in der sechsten Novelle im Hochschulrahmengesetz verankerte Studiengebührenverbot umfasste nur allgemeine Studiengebühren, nicht aber die klassischen Langzeitstudienbeiträge oder sonstige Gebührenformen. Einige Bundesländer haben entsprechende Modelle bereits in die Praxis umgesetzt. Die verschiedenen Langzeitstudienbeitrags- wie auch die Gebührenmodelle sollen der Vollständigkeit halber kurz vorgestellt werden.

1.2.1 Kontingentierungsmodelle

Langzeitstudienbeiträge wurden 1997 in Baden-Württemberg erstmalig eingeführt. Langzeitstudienbeiträge entfalten jedoch erst dann ihre Wirkung, wenn eine festgelegte Studienspanne überschritten wird. Bei Überziehung dieser festgelegten Zeit wird in der Praxis meist ein pauschaler „Strafbeitrag“ von 500 Euro pro Semester erhoben (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2006). Studienkonten stellen eine Alternative zu diesen klassischen Langzeitstudienbeiträgen dar. Entwickelt vom rheinland-pfälzischen Wissenschaftsminister Jürgen Zöllner, wurden Studienkonten mit Regelabbuchung bisher nur in NRW und Rheinland-Pfalz. Wird das Guthaben überschritten, müssen „Semesterwochenstunden“ hinzugekauft werden. In NRW und RLP beträgt der Pauschalbeitrag nach Überschreitung des Kontoguthabens 650 Euro pro Semester. Es gibt zwei verschiedene Methoden der Abbuchung der Semesterwochenstunden: zum einen die Regelabbuchung und zum anderen die verbrauchsabhängige Abbuchung (vgl. Dohmen 2003, S. 5 f. oder Spiewak 2000, S. 1 f.). Der Zukauf von Semesterwochenstunden ist damit eine andere Form klassischer Langzeitstudienbeiträge. Das Modell der Bildungsgutscheine ist der verbrauchsabhängigen Variante des Studienkontenmodell sehr ähnlich. Jeder Studierende erhält vom Land/Bund Bildungsgutscheine, die einen gewissen Nennwert (Geld- oder Zeitwert) verkörpern. Mit diesen Gutscheinen finanziert der Studierende sein Studium, indem er sie bei Einschreibung an die Hochschule übergibt. Diese wiederum leitet sie an Land/Bund weiter und erhält den entsprechenden Gegenwert in Geld (vgl. Dohmen/Rottkord 2002, S. 5 ff.). Zur Höhe der Gutscheine vgl. Dohmen (2002, S. 203). Bisher sind Bildungsgutscheine in Deutschland nur Gegenstand von ökonomischen Fachdiskussionen, wenn es um die nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung geht. Konkrete Modellvorschläge oder erste Einführungsphasen gibt es bisher im Hochschulbereich nicht. In Dänemark werden innerhalb des Klippekort-Systems Gutscheine an Studierende verteilt. Durch die Gutscheine wird den Studenten eine Kombination von Hochschul- und Studienfinanzierung ermöglicht. Das System geht somit noch über das reine Modell zur Hochschulfinanzierung hinaus (vgl. Dohmen/Rottkord 2002, S. 4 und S. 10 f., Dohmen 2002, S. 200 und Dohmen 2003, S. 6).

1.2.2 Sonstige Gebühren

Neben den soeben besprochenen Langzeitstudienbeiträgen waren auch Beiträge für ein Zweitstudium, Verwaltungs-/Rückmeldegebühren und Auswärtigengebühren nicht von dem allgemeinen Studiengebührenverbot von 2002 betroffen. Aus diesem Grund führten einige Bundesländer neben den Langzeitstudienbeiträgen auch diese Formen der Beitrags- und Gebührenerhebung ein. Zweitstudienbeiträge werden in Höhe von ca. 500 Euro pro Semester erhoben. Beitragspflichtig sind Studierende, die in Deutschland schon ein Hochschulstudium abgeschlossen haben und sich zu Weiterbildungszwecken für ein weiteres Studium immatrikulieren. Abhängig vom Bundesland können Aufbau-, Zusatz- und Promotions-Studiengänge sowie konsekutive Master-Studiengänge beitragsfrei sein (vgl. Bayerisches Hochschulgesetz, Art. 85 (3)). Auswärtigenbeiträge hingegen fallen in Höhe von ca. 500 Euro pro Semester für Studenten an, die nicht in der Universitätsstadt selbst oder im näheren Umkreis wohnen. Diese Gebührenform gibt es z.B. in Hamburg. Sie wird aber aufgrund ihrer verfassungsrechtlichen Bedenklichkeit zurzeit ausgesetzt (vgl. Ebcinoglu 2006, S 9 f.). Auch diese Formen der Beitragserhebung widersprechen der optimalen Bereitstellungsempfehlung, so wie sie im Kapitel 2 skizziert wurde. Verwaltungs-/Rückmeldegebühren werden zur Abdeckung des mit der Einschreibung bzw. Rückmeldung verbundenen Verwaltungsaufwandes begründet und müssen in der Regel von allen Studierenden gezahlt werden. Es handelt sich im ökonomischen Sinne um pauschalisierte Grenzkostengebühren, deren Höhe institutionell auf Landes- oder Hochschulebene verankert ist.

2. Studiengebühren in der politischen Praxis

2.1 Überblick

Studierende wurden bereits bis zum Jahr 1970 an der Finanzierung der Hochschulbildung beteiligt. Sie hatten Studienbeiträge sowie ein Unterrichtsgeld zu entrichten. Im April 1970 beschlossen jedoch die Ministerpräsidenten der Länder, auf eine private Beteiligung an der Hochschulbildung zu verzichten. Mit Beginn des Wintersemesters 1970/1971 wurde der Einzug von Studiengebühren eingestellt. Erste Ansätze, Studiengebühren für bestimmte Studiengänge wieder einzuführen, wurden von den Kultusministern im Jahre 2000 gemacht. Doch der Abschluss eines Staatsvertrages kam nicht zustande. Das am 15. August 2002 in Kraft getretene Sechste Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes sah vor, den Grundsatz der Gebührenfreiheit des Erststudiums und eines konsekutiven Studienganges gesetzlich zu verankern. Der Einigungsvorschlag des Vermittlungsausschusses bestätigte prinzipiell den Gesetzentwurf; der Bundesrat jedoch stimmte dem Gesetzesentwurf nicht zu. Der Bundestag wies den Einspruch des Bundesrates zurück, so dass das Gesetz am 8. August 2002 durch den Bundespräsidenten ausgefertigt und im Bundesgesetzblatt verkündet werden konnte (vgl. BVerfG, 2 BvF 1/03 vom 26.1.2005). Mit dem Urteil vom 26. Januar 2005 gab das Bundesverfassungsgericht dem Normenkontrollantrag von Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt sowie des Saarlandes statt. Dieser sah in dem allgemeinen Studiengebührenverbot des HRG

einen unzulässigen Eingriff des Bundes in die Gesetzgebungskompetenzen der Länder. Aufgrund dieses Rechtspruchs obliegt die Entscheidungshoheit über die Einführung und die Gestaltung von Studienbeiträgen allein den Ländern. Aufgrund dieser dezentralen Einführung und Gestaltung der Beitragsmodelle kam es zu vielen länderspezifischen Unterschieden. Dazu zählen besonders die Sozialverträglichkeitsmaßnahmen der einzelnen Modelle sowie die Gestaltungsspielräume der einzelnen Hochschulen in Bezug auf die Studienbeiträge. Während in Niedersachsen, Baden-Württemberg, Hamburg, dem Saarland und Hessen die einheitliche Gebührenhöhe von 500 Euro pro Semester zentral vom Land festgelegt wird, können die Hochschulen in Bayern die Höhe der Gebühren innerhalb eines Rahmens von 100-500 Euro pro Semester festlegen. In Nordrhein-Westfalen erfolgt die Entscheidung über die Einführung und Höhe bis zu einem Maximalbetrag von 500 Euro pro Semester allein durch die Hochschulen. Die restlichen Bundesländer planen bzw. erheben zurzeit keine Gebühren (vgl. Ebcinoglu 2006, S. III ff). Eine Übersicht über die bisherigen Studiengebühren und die Einführung der allgemeinen Studiengebühren in den einzelnen Ländern ergibt sich aus der Tabelle 1.

2.2 Studiengebühren in Nordrhein-Westfalen

Am 31. Januar 2003 trat das von der damaligen Rot-Grün Landesregierung verabschiedete Studienkonten- und Studienfinanzierungsgesetz (StKfG) in Kraft. Dadurch wurden alle Hochschulen verpflichtet, zu Beginn des Sommersemesters 2004 ein Studienkonto mit einem Guthaben von 200 Semesterwochenstunden für jeden Studierenden einzurichten. Unabhängig von der Inanspruchnahme des Lehrangebots verringert sich das Guthaben pro Semester um eine so genannte Regelabbuchung. Die Abbuchung ist je nach Regelstudienzeit eines Studienganges unterschiedlich hoch und führt dazu, dass das Guthaben nach der 1,5fachen Regelstudienzeit eines jeden Studienganges aufgebraucht ist. Danach fiel ein Semesterbeitrag i.H.v. von 650 Euro an; die Einnahmen gingen im Landeshaushalt auf (vgl. Spiewak 2005, S. 1). Mit dem Regierungswechsel im Sommer 2005 lebte die Diskussion über die Einführung von allgemeinen Studienbeiträgen wieder auf. Durch das am 16. März 2006 vom nordrhein-westfälischen Landtag verabschiedete Gesetz zur Finanzierungsgerechtigkeit im Hochschulwesen (HFFG) machte die CDU-FDP-Landesregierung den Weg für die Einführung von allgemeinen Studienbeiträgen frei und entschied sich damit gleichzeitig für die Abschaffung der Studienkonten. Das HFFG erlaubt den staatlichen Hochschulen des Landes die Erhebung von allgemeinen Studienbeiträgen bis zu einer Höhe von 500 Euro ab dem Wintersemester 2006/07 für Erstsemester und ab dem Sommersemester 2007 für alle Studierenden (vgl. HFFG sowie § 2 Abs. 1 StBAG). Der Beitrag soll direkt an die Hochschulen weitergegeben werden und für die Verbesserung der Lehre und für Zahlungen an den Ausfallfonds verwendet werden (vgl. HFFG und § 2 Abs. 2 StBAG). Das Ausfallrisiko wird vollständig von den Hochschulen getragen (vgl. HFFG sowie § 17 StBAG). Mit der Einführung von Studienbeiträgen sind bis zum Jahr 2010 keine Kürzungen von Landeszuschüssen verbunden, so dass die Beiträge echte Zusatzeinnahmen für die Hochschulen darstellen. Die Landesregierung hat sich als Ziel gesetzt, durch eine sozialverträgliche Gestaltung der

Tabelle 1: Überblick über Studienbeiträge und Gebühren in den einzelnen Bundesländern

| Bundesland | allgemeine Studiengebühren | | bisherige Studienbeiträge | | |
|---|--|-----------------------------------|---|---|--|
| | Einführung | Beitrag | Langzeitstudienbeitrag | sonstige Gebühren und Beiträge | Regelung nach Einführung der allgemeinen Studienbeiträge |
| Baden-Württemberg | SS 2007 | 500 € | 511 € | 40 € Verwaltungsgebühr | Langzeitstudienbeiträge entfallen |
| Bayern | SS 2007 | 100 - 500 € | 500 € | 50 € Verwaltungsgebühr, 500 € Zweitstudienbeitrag | Langzeit- und Zweitstudienbeiträge entfallen |
| Berlin / Brandenburg | --- | --- | --- | 51 € Verwaltungsgebühr | --- |
| Bremen | --- | --- | 500 € | 50 € Verwaltungsgebühr, 500 € Auswärtigenbeitrag | --- |
| Hamburg | SS 2007 | 500 € | 500 € | 50 € Verwaltungsgebühr, 500 € Auswärtigenbeitrag | Langzeitstudien- und Auswärtigenbeiträge entfallen |
| Hessen | WS 2007/08 | 500 € - 1500 € | 500 - 900 € | 50 € Verwaltungsgebühr, 500 € Zweitstudienbeitrag | Langzeit- und Zweitstudienbeiträge bleiben bestehen |
| Mecklenburg-Vorpommern / Schleswig-Holstein | --- | --- | --- | --- | --- |
| Niedersachsen | Studienanfänger: WS 2006/07, alle anderen: SS 2007 | 500 € | 500 € | 75 € Verwaltungsgebühr | Erhöhung der Langzeitstudienbeiträge auf 600 - 800 € |
| Nordrhein-Westfalen | Studienanfänger: WS 2006/07, alle anderen: SS 2007 | bis zu 500 € | Studienkonten: 650 € | 650 € Zweitstudienbeitrag | Studienkonten entfallen |
| Rheinland-Pfalz | --- | --- | Studienkonten: 650 € | --- | --- |
| Saarland | WS 2007/08 | 300 € bzw. 500 € (ab 3. Semester) | 500 € | --- | Langzeitstudienbeiträge entfallen |
| Sachsen-Anhalt / Thüringen | --- | --- | 500 € | --- | --- |
| Sachsen | --- | --- | 307 € ab 4 Semester über Regelstudienzeit | 307 € Zweitstudienbeitrag | --- |

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006 und Deutsches Studentenwerk 2007

Studiengebühren allen potentiellen Studenten die Möglichkeit eines Studiums zu geben (vgl. MfWFT 2005, S. 1). Um das zu erreichen, enthält das nordrhein-westfälische Beitragsmodell einige Maßnahmen, die die Sozialverträglichkeit der Gebühreneinführung sicherstellen sollen. Dazu zählen die Befreiung von der Beitragspflicht und die Möglichkeit einer Darlehensfinanzierung. So sind von der gesetzlichen Beitragspflicht Urlaubs-, Auslands- und Praxissemester, das Praktische Jahr für Ärzte sowie Promotions-Studiengänge ausgenommen. Ebenfalls befreit sind ausländische Studierende, mit deren Ländern ein Abkommen über den gegenseitigen Erlass von Studiengebühren besteht. Ferner können die Hochschulen auf Antrag eine Befreiung oder Ermäßigung gewähren. Das Kongruenzprinzip ist damit verletzt, da Nutzer- und Zahlerkreis nicht vollständig deckungsgleich sind. Die Darlehensfinanzierung kann von jedem Studierenden ohne Bonitätsprüfung und Vorlage von Sicherheiten bei Einschreibung oder Rückmeldung in Anspruch genommen werden. Abgeschlossen wird der Kreditvertrag mit der landeseigenen NRW.BANK, die während des Studiums den Beitrag direkt an die Hochschulen weiterleitet. Die Laufzeit des Darlehens orientiert sich an der Regelstudienzeit plus vier Semester. Darlehensberechtigt sind laut HFFG nur die in § 8 Abs. 1 und 2 BAföG genannten studienbeitragspflichtigen Studierenden bis zu einer Altersgrenze von 60 Jahren. Für BAföG-Empfänger ist die maximale Rückzahlungspflicht aus BAföG- und Gebührendarlehen auf maximal 10.000 Euro begrenzt. Die Rückzahlung beginnt einkommensabhängig zwei Jahre nach Abschluss des Studiums, spätestens aber elf Jahre nach Aufnahme des Studiums. Die Verzinsung des Darlehens ist an den die Entwicklung des 6-Monats-EURIBOR gebunden und wird während des Studiums gestundet (vgl. HFFG sowie §§ 12-15 StBAG). Eine Übersicht über die Fortschritte bei der Einführung von Studienbeiträgen liefert die Tabelle 2.

3. Fazit

Seit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 26. Januar 2005, das das Studiengebührenverbot von 2002 für nichtig erklärt, wird wieder kontrovers über die Einführung von allgemeinen Studiengebühren diskutiert. Inzwischen geht die Diskussion über die Einführung von allgemeinen Studiengebühren über eine bloße Argumentation „für oder wider“ Studiengebühren hinaus. Diverse Experten aus Wirtschaft, Politik und Wissenschaft haben sich mit der Ausarbeitung von konkreten Gebührenmodellen beschäftigt. Die Modellvorschläge umfassen verschiedene Möglichkeiten, die Art und Höhe eines Beitrags zu gestalten und eine sozialverträgliche Finanzierung zu gewährleisten. Während einige Modelle einkommensabhängige Darlehen präferieren, mit dem finanzschwache Studenten ihre Gebühren innerhalb des Studiums bezahlen können, kommt es bei der Akademikersteuer zu einer nachgelagerten einkommensabhängigen Gebührenzahung nach Studienende. Neben dem Aspekt der Sozialverträglichkeit wird in jedem Modellvorschlag betont, dass die Gebühreneinnahmen zweckgebunden für die Lehre direkt an die Hochschulen fließen müssen. Bis zu dem genannten Urteil konnten die Länder lediglich Langzeit-, Zweitstudien- oder Verwaltungsgebühren erheben. Während z.B. bei den Langzeitstudiengebühren Baden-Württemberg die klassische Variante von 500 Euro pro Semester gewählt hat, entschieden sich Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen für ein Studienkontenmodell, bei dem jedem Student ein kostenloses Guthaben zu Verfügung gestellt wird und Gebühren von 650 Euro pro Semester erst nach dessen Überschreitung anfallen.

Seit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts in 2005 steht es den Ländern frei, auch allgemeine Studiengebühren zu erheben. Während einige Länder ihre Einführung

Tabelle 2: Studienbeiträge an NRW-Hochschulen

| Hochschulen | Einführung | Starttermin | Höhe |
|----------------------------|-------------------------------|--------------|------------|
| RWTH Aachen | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| Uni Bielefeld | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| Uni Bochum | beschlossen | SS 2007 | 500 € |
| Uni Bonn | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| Uni Dortmund | beschlossen | SS 2007 | noch offen |
| Uni Düsseldorf | beschlossen | SS 2007 | 500 € |
| Uni Duisburg-Essen | beschlossen | SS 2007 | 500 € |
| Fernuni Hagen | dagegen/abgelehnt bis SS 2009 | --- | --- |
| Uni Köln | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| DSH Köln | beschlossen | WS 2007/2008 | 500 € |
| Uni Münster | beschlossen | WS 2007/2008 | 275 € |
| Uni Paderborn | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| Uni Siegen | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| Uni Wuppertal | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| FH Aachen | beschlossen | SS 2007 | 500 € |
| FH Bielefeld | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| FH Bochum | beschlossen | SS 2007 | 500 € |
| FH Bonn-Rhein-Sieg | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| FH Dortmund | beschlossen | SS 2007 | 500 € |
| FH Düsseldorf | beschlossen | WS 2007/2008 | 275 € |
| FH Gelsenkirchen | beschlossen | SS 2007 | 400 € |
| FH Köln | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| FH Lippe und Höxter | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| FH Münster | beschlossen | SS 2007 | 300 € |
| FH Niederrhein | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| FH Südwestfalen | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| Musikhochschule Detmold | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| Kunstakademie Düsseldorf | dagegen/abgelehnt | --- | --- |
| Musikhochschule Düsseldorf | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| Folkwang Hochschule Essen | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| Musikhochschule Köln | beschlossen | WS 2006/2007 | 500 € |
| KH für Medien Köln | kein Handlungsbedarf | --- | --- |
| Kunstakademie Münster | beschlossen | WS 2007/2008 | 500 € |

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an MfWFT 2006, Ruhr Universität Bochum 2006 und persönlicher Auskunft einiger Rektorate

ablehnen, haben andere inzwischen eigene Gebührenmodelle erstellt, die sich teilweise stark voneinander unterscheiden. In Baden-Württemberg, Niedersachsen, Hamburg, Hessen und dem Saarland wird den staatlichen Hochschulen die Gebührenhöhe von 500 Euro pro Semester von der Landesregierung vorgeschrieben, während die bayerischen Hochschulen die Möglichkeit haben, ihre Gebührenhöhe innerhalb eines bestimmten Rahmens von 100 bzw. 300 Euro bis 500 Euro eigenständig festzulegen.

Nordrhein-Westfalen nimmt unter den einführenden Ländern eine Sonderrolle ein, indem es seinen Hochschulen selbst die Entscheidung über Einführung und Höhe von Studiengebühren überlässt (vgl. Ebcinoglu 2006, S. III ff.). Bisher haben 28 der 33 staatlichen Hochschulen in NRW die Einführung der Studiengebühren innerhalb der nächsten zwei Semester beschlossen. Dabei wurde von den meisten der Gebührenhöchststrahlen von 500 Euro pro Semester gewählt.

Literaturverzeichnis

- Blankart, C./Krause, G. (1999): Bildungskredite, Akademikersteuer, Gutscheine: Drei Instrumente der staatlichen Studienförderung, *Wirtschaftsdienst*, 79. Jg./Nr. 6, S. 351-358.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Studiengebühren, URL: <http://www.bmbg.de/de/3211.php>.
- Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BdA) (2004): Studienbeiträge und die Reform der Studienfinanzierung, Ein Modellvorschlag, Berlin 2004.
- Deutsches Studentenwerk (2007): Übersicht: Studiengebühren, URL: http://www.studentenwerke.de/pdf/Uebersicht_Studienguebuehren.pdf.
- Dohmen, D. (2003): Studiengebühren – Gutscheine – Bildungskonten: Modelle der Studienfinanzierung – Ein Überblick über die aktuelle deutsche Diskussion, FiBs-Forum Nr. 12.
- Dohmen, D./Rottkord, H. (2002): Internationale Erfahrungen mit Bildungsgutscheinen im Hochschulbereich, FiBs-Forum Nr. 9.
- Dohmen, D. (2002): Hochschulfinanzierung durch Bildungsgutscheine und Pro-Kopf-Zuweisungen? In: Dohmen, D./Clevers, B. A. (Hg.): *Nachfrageorientierte Bildungsfinanzierung. Neue Trends für Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen*. Band 1 der Reihe „Schriften der Bildungs- und Sozialökonomie“, Bielefeld.
- Ebcinoglu, F. (2006): Die Einführung allgemeiner Studiengebühren in Deutschland – Entwicklungsstand, Ähnlichkeit und Unterschiede der Gebührenmodelle der Länder, *Hochschul-Informations-System*, Hannover.
- Friedman, M. (1962): *Kapitalismus und Freiheit*, München.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (MfWFT) (2005): Studienbeiträge in NRW, URL: www.innovation.nrw.de.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nord-rhein-Westfalen (MfWFT) (2006): Studienbeiträge an NRW-Hochschulen im Überblick, URL: <http://www.innovation.nrw.de/StudierenInNRW/StudienguehrenUebersichtTabelle.html>.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2006): Langzeitstudiengebühren, URL: <http://www.mwk.baden-wuerttemberg.de/themen/studium/kosten-eines-studiums/langzeitstudiengebuehr/>
- Petersen, H.G. (2006): Studiengebühren – Chance und Risiken einer Reform der Hochschulfinanzierung, *Finanzwissenschaftliche Diskussionsbeiträge an der Universität Potsdam*, Diskussionsbeitrag 51.
- Richter, W.F. (2005): Wirkungen von Steuern und Sozialbeiträgen, Beiträge für die 30. Jahrestagung der Deutschen Steuerjuristischen Gesellschaft, 19./20. September 2005.
- Ruhr-Universität Bochum (2006): Ruhr-Universität erhebt Studienbeiträge, *Presseinformation* vom 18.09.2006, URL: <http://www.pm.ruhr-uni-bochum.de/pm2006/msg00306.htm>.
- Sachverständigenrat (2004): Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, Jahresgutachten 2004/05: Erfolge im Ausland- Herausforderungen im Inland, Berlin.
- Schmidtchen, D. (2005): Mehr Effizienz und Gerechtigkeit im Hochschulbereich: Zur Effizienz und Gerechtigkeit von Studiengebühren, *German Working Papers in Law and Economics*, Volume 2005, Paper 4.
- Spiewak, M. (2000): Profitieren über Gebühr, in: *Die Zeit* von 2000, Nr.22, URL <http://zeus.zeit.de/text/2000/22/200022.studienguebuereen.xml>.
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft/Centrum für Hochschulentwicklung (SVdW / CHE) (1998): Modell für einen Beitrag der Studierenden zur Finanzierung der Hochschulen (Studienbeitragsmodell), Mai 1998.

- **Andreas Hadamitzky**, Diplom-Kaufmann, Institut für Finanzwissenschaft, Universität Münster, E-Mail: 12anha@wiwi.uni-muenster.de
- **Alexander Geist**, Diplom-Volkswirt, Institut für Finanzwissenschaft, Universität Münster, E-Mail: 12alge@wiwi.uni-muenster.de
- **Korbinian von Blanckenburg**, Diplom-Volkswirt, Institut für Finanzwissenschaft, Universität Münster, E-Mail: korbinian@vonblanckenburg.de

Martin Winter



Martin Winter

Die Vielfalt der Fächer und das neue Studien- und Akkreditierungssystem

Zur Akkreditierung von gestuften Studiengängen mit zwei oder mehr Fächern

Mit der Umstellung auf gestufte und modularisierte Studiengänge wurde auch ein neues Qualitätssicherungsverfahren eingeführt. Die Studiengänge erhalten, wenn sie ein Prüfverfahren erfolgreich bestanden haben, eine Art TÜV-Plakette – das Gütesiegel des Akkreditierungsrates. Dessen Regeln und Prüfkriterien können weitreichende Veränderungen im Studiensystem bewirken, wie das folgende Beispiel der Studiengänge mit zwei oder mehr Fächern zeigt.

1. Die Zukunft der „Kleinen Fächer“

Das Jahr der Geisteswissenschaften ist gerade zu Ende gegangen; viele hehre Worte zu Sinn und Zweck (oder Zweckfreiheit) der Geisteswissenschaften, insbesondere auch zum Wert der kleinen Fächer sind gefallen.¹ Diese sind im Übrigen nicht nur in den Geisteswissenschaften beheimatet, dort sind sie zwar am häufigsten anzutreffen und werden gerne mit dem schönen Titel „Orchideenfächer“ geschmückt, sondern auch in den Natur- und Technikwissenschaften (z.B. die Astronomie oder die Klimatologie). Auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) kümmert sich um den „Artenschutz“ (um bei der biologischen Terminologie zu bleiben), da – so die Befürchtung – die seltenen Spezies der kleinen Fächer auszusterben drohen. Daher wurden im Auftrag der HRK, finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung – wiederum eine sich aufdrängende Parallele zur Biowissenschaft – der Bestand der kleinen Fächer in der Republik kartiert; November 2007 wurde das Ergebnis der Öffentlichkeit vorgestellt.² Zudem hat eine Arbeitsgruppe der HRK einige Monate zuvor (Februar 2007) eine Empfehlung erarbeitet, die allerdings vom HRK-Senat nicht beschlossen, sondern nur zur Kenntnis genommen wurde.³ Tenor all der Bemühungen der HRK ist: Die kleinen Fächer sollen gefördert werden. Abgesehen davon, ob es wirklich sinnvoll ist, jedes kleine Fach zu erhalten oder gar auszubauen, stellt sich die Frage, welche Kriterien ein kleines Fachgebiet erfüllen muss, um als ein eigenständiges Fach zu gelten, damit es unter dem besonderen wissenschaftspolitischen Bestandschutz steht. Dabei geht es v.a. um die Finanzierung von kleinen Seminaren oder Instituten, die nicht nur aus Haushaltsgründen, sondern insbesondere im Zuge des umgreifenden Zwangs zur Profilbildung in den Universitäten in Gefahr laufen, unter die Räder der neuen Forschungsschwerpunkte zu kommen.

In his article *The new study- and accreditation system and the avertable downfall of smaller disciplines. The accreditation problems of study paths with two or more disciplines* Martin Winter calls the attention to the problems which are caused by the accreditation system. The author discusses the interpretation of the Accreditation Council, which has been valid from 2006 until shortly before the press date of HSW, and whereupon only the complete study path can be accredited. (Before 2006 it was possible to accredit individual study paths.) Winter points out the problematical consequences of such interpretations for the individual decision making process, for individual (for example smaller) disciplines, for the ability to combine varying with a diverse disciplinary profile and for the range of different graduation profiles on the labour market (where the diversity would be also narrowed). He also discusses possible objections. The Accreditation Council has reopened the possibility to accredit combined studies on the 29th February 2008. Nonetheless it might be worthwhile to notice the considerations in this article in order to avoid another sudden irrational act (like in 2006).

Doch Ungemach drohte bis vor kurzem – und auch den mittelgroßen – Fächern noch von ganz anderer Seite: der Akkreditierung von Studiengängen. Nicht einmal die interessierte Fachöffentlichkeit, die sich „in Bologna zu Hause wähnt“, schien diese neue Entwicklung zu realisieren oder ihre Bedeutung bzw. ihre Folgen richtig einzuschätzen. Was war passiert?

2. Zwei-Fach-Studiengänge

Seit 2006 ist es nicht mehr möglich gewesen, Studiengänge zu akkreditieren, die aus zwei (oder mehr) Studienfächern

¹ Zuletzt auf der Konferenz der Initiative Pro Geisteswissenschaften am 14.11.2007. Im Internet: <http://idw-online.de/pages/de/event21214>. Auf alle angegebenen Internetadressen wurde das letzte Mal am 5.3.2008 zugegriffen.

² Pressemeldung siehe: <http://idw-online.de/pages/de/news237458>.

³ http://www.hrk.de/109_3651.php?datum=103.+Senat+am+13.+Februar+2007 und http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_Kleine_Faecher.pdf.

(oder Studienprogrammen) bestehen und die (relativ) frei kombinierbar sind (beispielsweise Kunstgeschichte und Romanistik oder Soziologie und Ethnologie). Es handelt sich hierbei um das Studienmodell, das zum einen in der Nachfolge des alten Magister-Studiengangs das parallele Studium mehrerer Fächer ermöglicht (zwei Hauptfächer bzw. ein Hauptfach – zwei Nebenfächer). Und es ist das Studienmodell, das im Lehramtsstudium für den Sekundarbereich Anwendung findet: zwei Fächer (die später von den ausgebildeten Lehrer/innen unterrichtet werden sollen) plus Bildungswissenschaften. Erstaunlicherweise war es eben die Studienstrukturreform des Lehrerstudiums, die eine flächendeckende Umstellung auf Bachelor und Master in Deutschland einleitete.⁴

Gerade an Universitäten wurde, den „alten“ Magister-Studiengang und das „alte“ Lehramtsstudium ablösend, die Möglichkeit geschaffen, auch im gestuften Studium zwei Fächer parallel zu studieren, die – mehr oder weniger – frei von den Studierenden ausgewählt werden können.⁵ Dieses Studienmodell ist insbesondere im Bereich der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften an den Universitäten weit verbreitet. Liegt, wie mittlerweile an vielen Universitäten der Fall, ein für alle Fachbereiche geltendes formales Studienmodell vor, dann könnten auch geistes- und naturwissenschaftliche Fächer zusammen in einem Studium belegt werden; damit geht dieses Modell sogar über die Kombinationsmöglichkeiten des alten (geisteswissenschaftlichen) Magister-Studiengangs hinaus. Dies ist durchaus als studienreformerischer Fortschritt zu werten, denn neue interessante Fächerkombinationen wären damit denkbar.

Bis 2006 erhielten diese Studienfächer jeweils einzeln ihre Akkreditierungsurkunde. Die Verfahren waren zumeist flächendeckende, das heißt universitätsweit realisierte (also in allen oder zumindest in vielen Fachbereichen durchgeführte) Akkreditierungsverfahren; ein mögliches und praktiziertes Verfahrensmuster hierzu wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

3. Modellbewertung und Cluster-Akkreditierung

Im Rahmen einer Modellbewertung wird vorab das formale Studienmodell der Universität bewertet. Das formale Studienmodell legt – innerhalb des Rahmens der Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz⁶ – beispielsweise fest, wie viele Semester Regelstudienzeit ein Bachelor- oder ein Master-Studiengang aufweist, wie viele Leistungspunkte die einzelnen zu kombinierenden Studienfächer haben können, welche Fächer mit einander kombiniert werden können, wie klein bzw. wie groß die Module sein dürfen, wie die Schlüsselkompetenzen in das Studium integriert werden sollen, wie die Muster der Modulbeschreibungen gestaltet sind, wie die universitätsweit für alle Fächer geltenden Rahmenstudien- und Prüfungsordnungen verfasst sind und so weiter und so fort.⁷

Dies sind alles Fragen, die über die Gestaltung der einzelnen Fächer und ihrer Studienprogramme hinausgehen. Auf diese Weise können die Akkreditierungsverfahren an einer Hochschule deutlich verschlankt werden; es muss nicht bei jeder Begehung über das Studienmodell im Allgemeinen oder auch nur über den formalen Aufbau der Modulbeschreibungen oder des Diploma Supplements im Besonderen disku-

tiert werden, sondern man kann sich auf fachspezifische Belange konzentrieren. Werden zudem die Studienprogramme der Fächer auch noch gebündelt und gemeinsam akkreditiert, lassen sich Aufwand und Kosten des Verfahrens nochmals stark reduzieren. In einem Cluster sind die fachverwandten Fächer (z.B. die Sozialwissenschaften oder die Philologien) und zwar sowohl die BA- als auch MA-Studiengänge dieser Fächergruppe vereint. Da allein die Agenturen für die Programm-Akkreditierungen relativ viel Geld verlangen (müssen) und da es aufgrund der geringen Kapazitäten der Agenturen in einer Einführungsphase der neuen Studienstrukturen einen Stau an abzuarbeitenden Akkreditierungsverfahren gibt, haben in den letzten Jahren immer mehr Hochschulen (und die Agenturen) derartige Cluster-Akkreditierungen durchgeführt.

Auf diese Weise können mittelgroße Universitäten ihr Studienangebot für 200.000 bis 300.000 Euro flächendeckend akkreditieren lassen.

4. Mangelnde Akkreditierungsfähigkeit

Mit dem Rundschreiben des damaligen Vorsitzenden des Akkreditierungsrates, dem Juristen Jürgen Kohler, an die Agenturen vom 12.7.2006 sollte nun die Akkreditierung von Studienfächern unterbunden werden.

Dort heißt es unter anderem: „Für die Vergabe des Gütesiegels des Akkreditierungsrates ist daher zwingend, dass der gesamte Studiengang geprüft wird und nicht einzelne Module oder Teilbereiche in Form eines „separaten“ zweiten Faches oder Nebenfaches von vornherein außer Betracht bleiben.“⁸ Demnach sollten also nur noch komplette Studiengänge akkreditiert werden können. Und letztlich hätten dann auch nur komplette Studiengänge zugelassen werden können, da die Akkreditierung die notwendige Voraussetzung für die ministerielle Genehmigung ist.

Kohler begründete in dem besagten Schreiben seine Position mit dem für die Akkreditierung grundlegenden Papier der Kultusministerkonferenz, die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen“⁹, die – so Kohler – „Studiengänge – nicht etwa Teilstudiengänge – als Gegenstand der Akkreditierung definieren.“

⁴ Winter, M. (2007): PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts. Wittenberg: HoF-Arbeitsbericht 2/2007. Auch im Internet verfügbar: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=108>

⁵ Derartige Kombinationsmodelle gibt es u.a. an den Universitäten in Bielefeld, Bochum, Bremen, Erfurt, Greifswald, Halle-Wittenberg, Osnabrück, Regensburg.

⁶ Die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 10.10.2003 in der Fassung vom 15.6.2007, im Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf

⁷ Siehe am Beispiel der Universität Halle-Wittenberg: Winter, M. (2008): Das Studienmodell der Universität Halle-Wittenberg. Zur Struktur des halischen Bachelor-Master-Konzepts und zum Prozess seiner Einführung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Bologna in der Praxis - Erfahrungen aus den Hochschulen des Kompetenzzentrums Bologna. Bielefeld (im Erscheinen).

⁸ Weiter heißt es in dem Brief: „Nach dem § 10 Absatz 1 Satz 1 des Hochschulrahmengesetzes in der Fassung vom 19.01.1999, zuletzt geändert am 08.08.2002 ist ein Studiengang u.a. dadurch gekennzeichnet, dass er zu einem Abschluss führt.“

⁹ Im Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf

Erstaunlich daran ist, dass es diese Definition aus dem Hochschulrahmengesetz HRG bereits zu Zeiten des alten Studiensystems gab. Waren also schon die alten Magister-Studiengänge keine Studiengänge nach dem HRG, weil sie aus zwei oder mehr Fächern bestanden?

5. Studienzieldefinition

Ein Argument, mit dem diese Regelung begründet werden kann, ist: Die Studienziele (wie auch die genannte Berufsqualifizierung) können nur auf der Ebene eines Studiengangs und nicht auf der Ebene einzelner Studienfächer festgelegt werden. Mit anderen Worten: Nur ab dem quantitativen Aufwand von 180 Leistungspunkten, also nach sechs Semestern Vollzeitstudium ist ein Student/eine Studentin tatsächlich für einen Beruf qualifiziert. Besser wäre indes die Formulierung „für ein oder mehrere Berufsfelder oder zum Zwecke der Beschäftigungsfähigkeit (employability) qualifiziert“, da es sich bei vielen universitären Studiengängen nicht um eine Ausbildung für einen bestimmten Beruf handelt.

Dass Ziele und mögliche Berufsfelder überhaupt explizit zu definieren sind, ist eine Errungenschaft der Studienstrukturreform. Warum sollen diese Ziele aber nur auf der Ebene der Studiengänge und nicht auch auf der Ebene der Studienfächer definiert werden können? Hinter dieser Vorstellung – so ist zu vermuten – steckt ein vom deutschen Diplom geprägtes Verständnis eines grundständigen berufsqualifizierenden Studiums. Warum aber sollten erst für Studiengänge ab 5.400 Stunden Studienaufwand (also nach sechs Semestern) Ziele formuliert werden können? Andere behaupten, dies sei erst ab 8.100 Stunden (also nach neun Semestern) möglich und wollen daher das alte Diplom, den alten Magister oder das alte Staatsexamen als Studienabschluss behalten. Die Frage einer sinnvollen Zieldefinition hängt nicht vom Umfang ab, sondern von der konkreten Ausgestaltung des Studiums; bei einem Kombinationsstudiengang sollte diese auf der Ebene der einzelnen Studienfächer überprüft werden.¹⁰

Eine schwächere Variante dieser Forderung ist, dass die Studienziele der einzelnen Fächer aufeinander abgestimmt werden müssten. Wenn schon zwei Fächer in einem Studiengang mit einander kombiniert werden, dann sollten für diese Kombination auch die spezifischen Studienziele ausgewiesen werden. Es müssten also Bezüge zwischen den Zielen der beiden kombinierten Studienfächer in einem Studiengang hergestellt werden. Kann man mehrere Fächer miteinander kombinieren, dann müssten auch für jede Kombinationsmöglichkeit die gemeinsamen Studienziele genannt werden.

Beides, Zieldefinition auf Studiengangsebene oder auch nur Bezüge zwischen den Zielen der kombinierten Studienfächer sind bei einer „Volluniversität“ mit vielen Dutzenden von Fächern natürlich eine Sache der Unmöglichkeit. Hier gibt es mannigfaltige Kombinationsmöglichkeiten. Selbst wenn man diese etwas einschränken würde, wäre die Zahl der möglichen Studiengänge viel zu hoch, als dass man sie alle akkreditieren könnte.

Die universitäre „Studienphilosophie“ ist auch eine andere: Die Studienfächer bzw. Studienprogramme stehen hier als eigenständige Einheiten; ein Zwei-Fach-Studiengang besteht aus zwei von einander getrennten Studienprogram-

men, die eben dank dieser Trennung (relativ) frei zu kombinieren sind. Gerade in der freien Kombinierbarkeit vieler Fächer liegt der große Vorteil und die hohe Attraktivität dieses universitären¹¹ Studienmodells. Es setzt auf die Wahlfreiheit der Studierenden, dank derer sie ihren individuellen Interessen und ihren individuellen beruflichen Zielen nachgehen können.

Eine Konsequenz der Wahlfreiheit der Studierenden ist es, sich individuell akademisch und beruflich zu orientieren. Die allgemeine und die fachliche Studienberatung müssen die Studieninteressierten selbstverständlich bei ihrer Wahl unterstützen. Aber aus welchem Motiv heraus eine Fächerkombination gewählt wird, ist eine individuelle Entscheidung des Studierenden. Generell muss betont werden, dass die Berufswelt bunter ist, als dass sie in nur ein paar Dutzend Studiengangzieldefinitionen passen würde. Auch dies ist ein Argument für den Zwei-Fach-Studiengang; gerade der Kombinationsstudiengang erlaubt Anpassungen an die Vielfalt von individuellen Interessen, Talenten und arbeitsmarktlichen Bedarfen.

Sehr viel Wert ist indes auf die Zieldefinition auf Studienfachebene zu legen.¹² Dieses freiheitliche Verständnis vom akademischen Studium wird offenbar nicht von jedem geteilt. Manch eine Universität sieht darin aber ihren großen „Wettbewerbsvorteil“.¹³ Mit dieser Struktur wird das Modell auch der Fächervielfalt einer „Volluniversität“ gerecht; insbesondere kommt es den sog. kleinen Fächern entgegen, die so weiterhin eigenständig Studienangebote machen können.

Im Endeffekt wären mit dieser Regelung auch keine Cluster-Akkreditierungen mehr möglich gewesen, wie sie in Abschnitt 3 beschrieben wurden. Der Charme der Zwei-Fach-Studiengänge liegt in der Kombination von Programmen unterschiedlicher disziplinärer Herkunft. Die Fächer-Bündel bei einer Cluster-Akkreditierung müssten also so geschnürt werden, dass alle Studienprogramme, die miteinander kombiniert werden können, auch in diesem Paket enthalten wären. Verfahrenstechnisch ist das nicht möglich, die Gutachter würden eine riesige und überaus heterogene Gruppe bilden. Da hier alles miteinander vernetzt ist, liefe dies auf die gemeinsame und zeitgleiche Massenbegutachtung aller Studienprogramme hinaus. Dies ist natürlich nicht möglich.

6. Studierbarkeit

Ein anderes Argument, mit dem die Akkreditierung von Zwei-Fach-Studiengängen abgelehnt werden kann, ist ernst zu nehmen. Es betrifft die Frage der Studierbarkeit von (relativ) frei wählbaren Fächerkombinationen. Und die

¹⁰ Abgesehen davon, mag es Bachelor-Studiengänge geben, die tatsächlich für einen Beruf qualifizieren; andere hingegen werden wohl eher den Status eines zertifizierten Studienabbruchs gewinnen – und das ist nicht negativ gemeint, damit könnte auch eine gangbare und verlust-minimierende Exit-Option aufgezeigt werden. Die Entwicklung wird zeigen, in welchen Fächern die Studierenden einen Master-Studiengang belegen und welche Bachelor-Abschlüsse sich am Arbeitsmarkt durchsetzen werden. Wichtig ist nur, dass das Studiensystem so offen wie möglich für die weiteren Entwicklungen gehalten wird.

¹¹ Dies heißt nicht, dass nicht auch Fachhochschulen einen Zwei-Fach-Studiengang anbieten könnten. Bisher war dies aber nicht üblich.

¹² Und natürlich auf Modulebene: Die Qualifikationsziele der Module führen zum Gesamtstudienziel des Studienfachs.

¹³ Gerade auch im Osten der Republik, wo voraussichtlich die Studienanfängerzahlen in den nächsten Jahren rapide sinken werden.

Überprüfung der Studierbarkeit ist ein wesentliches Anliegen der Akkreditierung.

Angesichts einer (fast) freien Kombinierbarkeit gibt es sehr viele Kombinationsmöglichkeiten. Daher kann es nicht einen großen Stundenplan wie an einer Schule geben; es gibt schlicht zu viele Veranstaltungen und zu wenig Stunden in einer Woche. Die Forderung nach einem universitätsweit abgestimmten Stundenplan käme in ihren Folgen der Forderung nach Abschaffung der Wahlfreiheit gleich. Das Problem der Überschneidung auf Veranstaltungsebene muss allerdings von den Fächern an der Universität aktiv angegangen werden und darf nicht einfach dem Studierenden individuell überlassen werden. Es ist auf eine weitgehende Überschneidungsfreiheit zu achten, insbesondere bei den häufig gewählten Fächerkombinationen: zum Beispiel, indem eine grundlegende konzeptionelle Abmachung getroffen wird;¹⁴ zum Beispiel, indem ein „Konfliktmanagement“ im elektronischen Prüfungs- und Studienverwaltungssystem eingerichtet wird, das auch semester- und fallweise Arrangements ermöglicht; zum Beispiel, indem in studentischen Befragungen nach Überschneidungen gefragt wird (im Rahmen der Qualitätssicherung der Lehre). Mit derartigen Maßnahmen kann die parallele Studierbarkeit von zwei Studienfächern gewährleistet werden. Wie bereits im Magister-Studiengang werden sich auch im neuen System Überschneidungen nicht völlig vermeiden lassen, will man eine gewisse Wahlfreiheit erhalten. Dies gilt im Übrigen auch für Studiengänge mit nur einem Fach, die aber die Möglichkeit bieten, aus einer Anzahl von unterschiedlichen Modulen einige auswählen zu können.

7. Konsequenzen

Das oben genannte Rundschreiben des damaligen Akkreditierungsratsvorsitzenden Kohler ist auch ein Beispiel für die Tendenz zu mehr Regulierung im Akkreditierungswesen.¹⁵ Infolge dieser Regelung sind die Zwei-Fach-Studiengänge (mit frei zu wählenden Fächerkombinationen) nicht mehr akkreditierbar; die Agenturen hatten ihre Verfahrenspraxis entsprechend geändert und lehnten eine Akkreditierung von „Studiengangsteilen“ ab. Möglich waren nur noch festgelegte Kombinationen und derer nicht allzu viele, denn diese müssen ja alle einzeln – mit gemeinsamen Studienzielen versehen – akkreditiert werden!

Wäre diese Regelung durch den Akkreditierungsrat weiterhin aufrecht erhalten worden, wären über kurz oder lang gravierende Einschnitte ins Studiensystem die Folge gewesen: Zum einen wäre die akademische Wahlfreiheit der Studierenden eingeschränkt worden; individuell gewählte Kombinationen, die aus Interesse, Neigung oder speziellen Berufsabsichten studiert werden, wären nicht mehr möglich gewesen. Zum anderen wären die kleinen und die mittleren Fächer (die bislang immer in Kombination mit einem anderem Fach oder auch zwei anderen Fächern studiert wurden, auch weil sie nicht genug eigene Kapazitäten für einen kompletten Studiengang aufweisen) in existenzielle Nöte geraten. Ein möglicher Ausweg wäre gewesen, dass diese Fächer in gegenstandsbezogenen „Hybridstudiengängen“ aufgehen würden. Damit hätten sie jedoch ihre Eigenständigkeit hinsichtlich Studium und Lehre verloren; und dies hätte wiederum weitreichende Folgen für die betroffenen Fächerkulturen gezeitigt.

Weil die Akkreditierung über Zulassung oder Nicht-Zulassung, also über Sein oder Nicht-Sein der Studiengänge bestimmt, hätte eine derartige Regelung eine Gefahr für die disziplinäre Vielfalt an den Universitäten und letztlich den Niedergang der kleinen und auch der mittelgroßen Fächer bedeutet, also all jener, die keinen eigenständigen Bachelor-Studiengang mit 180 Leistungspunkten anbieten können. Gerade diese Vielfalt zu ermöglichen, war ein ausdrückliches Ziel der Kultusministerkonferenz bei der Einführung von Akkreditierungsverfahren.¹⁷

Mittlerweile wurde das Problem auch erkannt. So schreibt der derzeitige Vorsitzende des Akkreditierungsrates Reinhold R. Grimm in der Ende 2007 erschienenen Imagebrochure der Hochschulrektorenkonferenz zur Bologna-Studienreform¹⁸:

„Gleichzeitig muss das Akkreditierungsverfahren für geisteswissenschaftliche Studiengänge weiterentwickelt werden. Gerade das Mehrfächer-Studium, das in diesen Disziplinen unabdingbar ist, stößt noch auf Schwierigkeiten, weil derzeit keine Teilstudiengänge akkreditiert werden können. Hier muss nach praktikablen Lösungen gesucht werden [...]“

Eine Lösung wurde nun doch gefunden; kurz vor Redaktionsschluss – am 29.2.2009 – hat der Akkreditierungsrat die Verfahrensregeln für die Akkreditierung von Studiengängen um einen Abschnitt erweitert, der die „Akkreditierung von Kombinationsstudiengängen“ regelt, die aus mehreren Fächern bestehen.¹⁹ In der Pressemitteilung des Akkreditierungsrates vom 3.3.2008 heißt es dazu:

„Wegen der besonderen Struktur der Kombinationsstudiengänge gibt es [...] für ihre Akkreditierung zwei Sonderregelungen:

- Das dem Studiengangskonzept zugrunde liegende Qualifikationsziel kann auch aus der Summe der Qualifikationsziele der Teilstudiengänge bestehen. Die Hochschulen müssen somit kein einheitliches Qualifikationsziel für den gesamten Kombinationsstudiengang entwickeln.
- Die Anforderung eines stimmigen konzeptionellen Aufbaus des Studiengangs ist auf die Teilstudiengänge anzuwenden. Inhaltlich ansonsten nicht verbundene Teilstu-

¹⁴ Wie an der Universität Halle-Wittenberg: in Programmen mit 120 Leistungspunkten werden pro Semester 20, in Programmen mit 90 LP 15 und in Programmen mit 60 LP 10 LP eingeplant, siehe Winter, M. (2006): Handreichung zur Gestaltung von Studienprogrammen im Bachelor- & Master-Studium an der Universität Halle-Wittenberg. Nur im Internet verfügbar: <http://www.hof.uni-halle.de/bama/handreichung.doc>

¹⁵ Winter, M. (2007): Programm-, Prozess- und Problem Akkreditierung. Die Akkreditierung von Studiengängen und ihre Alternativen. In: Winter, M. (Hg.): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess. die hochschule, Vol. 16/H. 2, S. 88-124.

¹⁶ Diese konkrete Gefahr für die kleinen (aber auch die mittleren) Fächer ist von der HRK selbst nicht gesehen worden. In dem Papier der HRK-Projektgruppe „Kleine Fächer“ von 2007 findet sich dazu kein Hinweis. Im Internet: http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_Kleine_Faecher.pdf

¹⁷ Siehe den Beschluss der KMK zur Einführung von Akkreditierungsverfahren für BA-MA-Studiengängen vom 3.12.1998, im Internet: <http://www.kmk.org/doc/beschl/akkredit.pdf>

¹⁸ Mit dem Titel „Reform als Chance“. Im Internet: <http://www.hrk.de/reform-als-chance> oder http://www.eyemag.se/core/items/200711/2058/HRK_071115.pdf

¹⁹ Die allgemeinen Regeln zur Durchführung von Verfahren zur Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen im Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse/AR/08.02.29_Regeln_Studiengaenge.pdf

diengänge müssen also nicht aufeinander abgestimmt werden. Lehrveranstaltungen und Modulprüfungen müssen für sämtliche Teilstudiengänge so aufeinander abgestimmt werden, dass ihre Studierbarkeit gewährleistet ist. Für den gesamten Kombinationsstudiengang gewährleistet die Hochschule die Überschneidungsfreiheit der Lehrveranstaltungen in häufig gewählten Kombinationen und strebt sie für seltener gewählte Kombinationen an. In diesen Fällen haben die Hochschulen eine besondere Informationspflicht gegenüber ihren Studierenden.“

Die Lösung liegt also in einer etwas weiteren Definition von Studiengängen bzw. einer weiteren Interpretation der Definition des HRG (solange es dieses noch geben mag). Als Studiengang gilt demnach auch die Summe seiner (beiden)

Teile (sprich: der Studienfächer). Im Akkreditierungsverfahren werden diese jeweils separat überprüft; zuvor hat es eine (positive) Bewertung des formalen universitätsweiten Studienmodells gegeben, so dass auch die Struktur des Studiengangs insgesamt auf den Prüfstand kommt. Die formale (nicht die inhaltliche!) Einbettung der Studienfächer in einen Studiengang ist damit gewährleistet. Auf diese Weise bleibt ein universitäres Verständnis von Studium und Lehre gewahrt. Und die Vielfalt der kleinen und mittelgroßen Fächer an den Universitäten schwindet jedenfalls nicht aufgrund des neuen Studien- und Akkreditierungssystems.

■ Dr. Martin Winter, Institut für Hochschulforschung HoF Wittenberg,
E-Mail: martin.winter@hof.uni-halle.de

Akkreditierungsrat führt Systemakkreditierung ein

Auf seiner 55. Sitzung am 29. Februar in Bonn hat der Akkreditierungsrat „Kriterien für die Systemakkreditierung“ und „Allgemeine Regeln für die Durchführungen von Verfahren der Systemakkreditierung“ beschlossen und damit den letzten Schritt zur Einführung der Systemakkreditierung in Deutschland vollzogen. Die Entscheidungen waren notwendig geworden, weil die Kultusministerkonferenz um einige Änderungen an den Empfehlungen zur Einführung der Systemakkreditierung vom 8. Oktober 2007 gebeten hatte.

In Zukunft sollen die Hochschulen wählen können, ob sie ihre Studiengänge einzeln akkreditieren lassen, oder ob sie mittels der Systemakkreditierung ihr System der internen Qualitätssicherung akkreditieren lassen, womit alle Studiengänge akkreditiert wären. Als Voraussetzung für die Systemakkreditierung weist die Hochschule nach, dass die internen Systeme der Hochschulsteuerung und der Qualitätssicherung die Einhaltung der einschlägigen Bestimmungen der Kultusministerkonferenz und des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen gewährleisten. Dies setzt auch ein internes Berichtssystem voraus, das die Strukturen und Prozesse bei der Entwicklung und Durchführung von Studiengängen sowie die Strukturen, Prozesse und Maßnahmen der Qualitätssicherung, ihre Ergebnisse und Wirkungen dokumentiert. Die Wirksamkeit des Qualitätssicherungssystems der Hochschule wird in der Systemakkreditierung an Hand von Stichproben überprüft: Zum einen an Hand horizontaler Querschnittsuntersuchungen von studiengangsbegleitenden Merkmalen („Merkmalsstichprobe“), zum anderen werden vertiefte Begutachtungen einzelner Studiengänge durchgeführt. (Programmstichprobe). Kriterien und Verfahrensregeln für die Systemakkreditierung entsprechen den aktuellen europäischen Standards für Qualitätssicherung in Studium und Lehre und sichern somit die internationale Akzeptanz des neuen Verfahrens.

Als neue Verfahrenskomponente führt der Akkreditierungsrat auf Anregung der Kultusministerkonferenz eine Stichprobe zur Überprüfung der Wirksamkeit der internen Qualitätssicherung in der Halbzeit des Akkreditierungszeitraums ein. Diese Stichprobe dient in erster Linie dem Feedback der Hochschule. Den Beschlüssen liegen folgende Leitlinien zugrunde:

- Nur Hochschulen selbst sind in der Lage, hohe Qualität in Studium und Lehre zu gewährleisten. Sie haben daher die Verantwortung für die Sicherung und kontinuierliche Verbesserung der Qualität ihrer Lehrangebote. Hierzu gehört auch die Einhaltung von gesetzlichen und formalen Vorgaben in Studium und Lehre. Die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems muss daher die Eigenverantwortung der Hochschulen berücksichtigen und stärken und hinsichtlich der Ausgestaltung des Verfahrens das Prinzip der Verhältnismäßigkeit von Aufwand und Nutzen wahren.
- Die Akkreditierung unterstützt die Hochschulen darin, die Qualität von Studium und Lehre nachvollziehbar, vergleichbar und transparent zu machen.
- Die Akkreditierung dient zugleich der Qualitätssteigerung.
- Die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems soll die Schwächen der Studiengangsakkreditierung beseitigen, ihre Stärken aber beibehalten.
- Die Weiterentwicklung des Akkreditierungssystems soll den Hochschulen gemäß ihrer Verantwortung für die Qualitätssicherung einen größeren Entscheidungsspielraum bei der Wahl des Akkreditierungsverfahrens verschaffen und gleichzeitig die Einhaltung gesetzlicher und formaler Vorgaben gewährleisten. Im Interesse der internationalen und der innerdeutschen Mobilität der Studierenden und Absolventinnen und Absolventen sind dabei Kriterien für die Vergleichbarkeit und Anerkennungsfähigkeit der Studienleistungen und -abschlüsse zu beachten.

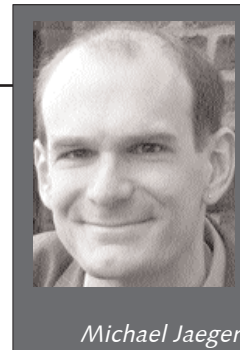
Der Vorsitzende des Akkreditierungsrates, der Jenaer Romanist Reinhold Grimm, erklärte anlässlich der Beschlussfassung, die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Hochschulen für die Qualitätssicherung sei ein entscheidender Schritt in die richtige Richtung. Mit dem neuen Verfahren hätten die Hochschulen die Möglichkeit, den Aufwand für die externen Verfahren der Qualitätssicherung deutlich zu mindern. Allerdings stünden die Hochschulen vor großen Anstrengungen bei der Einrichtung von umfassenden internen Qualitätssicherungssystemen. „Dies ist eine große Herausforderung für die Hochschulen, und der interne Aufwand für die Qualitätssicherung wird nicht gering sein. Dennoch ist das neue Verfahren ein wichtiger Schritt hin zu weniger Bürokratie und zu mehr Autonomie der Hochschulen.“

Mit den Kriterien und Verfahrensregeln zur Systemakkreditierung habe der Akkreditierungsrat eine geeignete Grundlage geschaffen, eine entscheidende Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland einzuleiten.

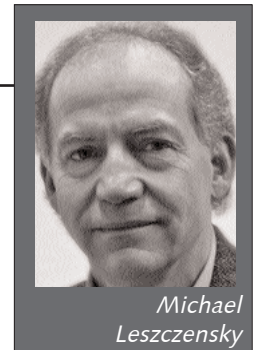
Weitere Informationen: Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland - www.akkreditierungsrat.de
Quelle: <http://idw-online.de/pages/de/news249534>, 03.03.2008

Michael Jaeger & Michael Leszczensky

Governance als Konzept sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung – am Beispiel neuer Modelle und Verfahren der Hochschulsteuerung und Finanzierung



Michael Jaeger



Michael Leszczensky

Gegenstand des vorliegenden Artikels ist der Wandel des Governance-Regimes im Hochschulsektor. Ausgehend von einer analytischen Betrachtung des Governance-Begriffs wird ein Analyseschema zur Anwendung des Konzepts auf den Hochschulbereich entwickelt und dieses exemplarisch mit Blick auf die Aspekte der Finanzierung und Budgetsteuerung angewandt, sowohl bezogen auf die staatliche wie auch auf die interne Steuerungsebene der Hochschulen.

1. Governance im Hochschulbereich

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich mit Governance ein neues Konzept in der Diskussion um die Steuerung und Koordination sozialer Systeme etabliert. Auch die Implementierung neuer Steuerungssysteme im Hochschulbereich wird inzwischen häufig unter Governance-Gesichtspunkten thematisiert (vgl. z.B. Kehm/Lanzendorf 2005, 2006; Schimank 2002). Dabei ist die Governance-Diskussion durch eine gewisse konzeptionelle Unschärfe gekennzeichnet, da der Begriff je nach Gegenstand und Disziplin teilweise mit unterschiedlichem Bedeutungsgehalt verwendet wird. In Anlehnung an Benz (2004) und Mayntz (2004) lassen sich insbesondere zwei Varianten des Begriffsverständnisses von Governance ausmachen:

- *Governance als analytische Perspektive:* Als analytische Perspektive und Heuristik wurde Governance zuerst in der Ökonomie und später insbesondere in den Politikwissenschaften (Teilgebiet Internationale Beziehungen) aufgegriffen. Zentral für diesen Ansatz ist die Analyse der Koordination und Steuerung sozialer Systeme unter dem Aspekt institutionalisierter Regelungsstrukturen und ihrer Auswirkungen auf das Handeln von Akteuren. Zu Regelungsstrukturen in diesem Sinne gehören z.B. der Markt, Hierarchien, Mehrheitsregeln usw. Mit dem Fokus auf institutionelle Strukturen hebt sich Governance vom steuerungstheoretischen Paradigma als einem primär akteurszentrierten Ansatz (Mayntz 2004) ab.
- *Governance als normatives Konzept:* Mit Blick auf die normative Verwendung des Governance-Begriffs sind zwei Lesarten zu nennen: Zum einen wurde der Begriff in der politischen Praxis im Sinne einer Verbesserung des Regierens in nationalen und internationalen politischen Systemen sowie eines Abbaus staatlicher Steuerung und staatlicher Leistungen zugunsten privaten oder zivilgesellschaftlichen Engagements aufgegriffen (vgl. Benz 2004).

Governance contemplates the institutionalized governance structures in the coordination and controlling of social systems, also in the higher education sector. Michael Jaeger & Michael Leszczensky examine in their article **Governance as a concept for socio scientific research in higher education – using the example of new models and techniques of higher education governance and finance** if the implementation of an intensified performance-related allocation process already took place. With the aid of already implemented parts of these methods they identify the operative actors, governance mechanisms and institutional control structures and they analyze actual consequences. Their examination of the capability of this approach shows that it is very appropriate to analyse the developments and structures in the higher education. But nonetheless it should not be ignored that instruments and structures could indeed canalize the decision-making process but in the end the decisions depend on the action of the actors.

Zum anderen dient Governance in der Verwaltungspolitik als Bezeichnung für ein Reformkonzept, das einen Gegenpol zum neoliberalen und managementzentrierten verwaltungspolitischen Leitbild der 1990er Jahre darstellen soll. Im Unterschied zur binnenorientierten und managementbezogenen Neuen Verwaltungssteuerung bezieht sich Governance in diesem Sinne auf ein verwaltungspolitisches Leitbild, das insbesondere auf die Einbeziehung gesellschaftlicher Akteure als Problemlösungsparadigma und damit auf netzwerkartige Steuerungsformen setzt (vgl. Jann/Wegrich 2004).

Im vorliegenden Beitrag wird Governance dem erstgenannten Ansatz folgend als analytische Perspektive verwendet, die den gegenwärtig zu beobachtenden Paradigmenwechsel im Bereich der Koordination und Steuerung im Hochschulwesen primär mit Bezug auf die zugrunde liegenden institutionellen Strukturen ins Blickfeld nimmt. Damit wird inhaltlich der Anschluss an eine Tradition hergestellt, die beginnend mit Clark (1983) die Steuerung von Hochschulsystemen mit typologischen Ansätzen zu charakterisieren sucht (für eine Übersicht vgl. Braun/Merrien 1999). Ausgehend von den von Clark (1983, 1997) benannten Dimensionen Staat, Wettbewerb, Akademische Oligarchie und Hierarchi-

sche Eigensteuerung werden in der aktuellen Diskussion zu Hochschul-Governance üblicherweise fünf Governance-Mechanismen unterschieden (vgl. z.B. Schimank 2002; Lange 2005; Kehm/Lanzendorf 2005, 2006; Wolter 2007):

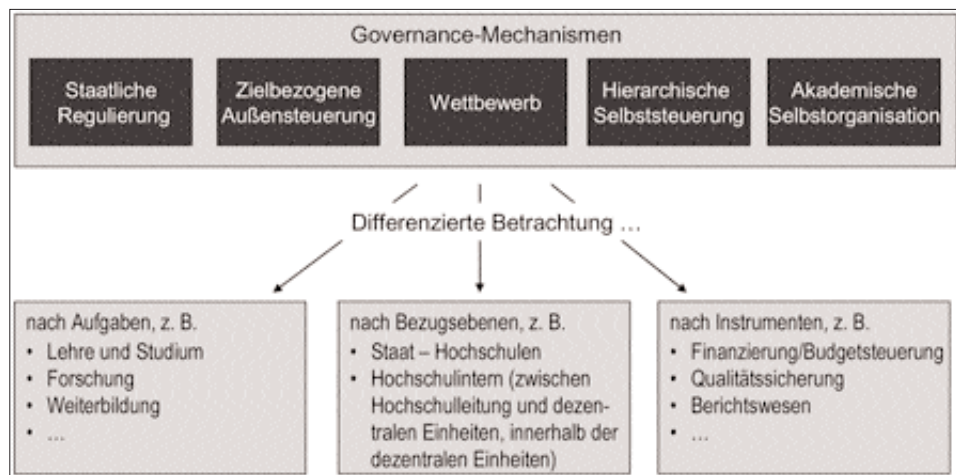
- Die Dimension *Staatlicher Regulierung* bezieht sich auf das Ausmaß an Detailsteuerung der Hochschulen durch den Staat (z.B. bei der Einrichtung und Genehmigung von Studiengängen, der Berufung von Professoren, der Mittelbewirtschaftung etc.).
- Unter *Zielbezogener Außensteuerung* wird die Einflussnahme auf die Hochschulen durch Zielvorgaben seitens des Staates und anderer externer Stakeholder (z.B. in Form von Kuratorien oder Hochschulräten) verstanden.
- *Wettbewerb* bezieht sich auf das Ausmaß, in dem die Hochschulen (bzw. hochschulintern die dezentralen Organisationseinheiten) in Konkurrenz z.B. um Ressourcen, Studierende und Wissenschaftler stehen.
- Mit der *Hierarchischen Selbststeuerung* wird der Umfang der Kompetenzen und Befugnisse auf Ebene der Leitungspositionen (Hochschulleitung, Fakultäts- bzw. Fachbereichsleitung) angesprochen.
- Die *Akademische Selbstorganisation* schließlich bezeichnet den Kompetenzumfang der akademischen Selbstverwaltung innerhalb der Hochschule (z.B. Mitwirkungs- und Entscheidungsbefugnisse des Akademischen Senats und anderer Gremien).

Die beschriebenen Governance-Mechanismen können als Analyse-Raster zur Charakterisierung des gegenwärtigen Paradigmenwechsels im Hochschulwesen herangezogen werden. Demgemäß lassen sich die traditionellen, bis in die 1990er Jahre vorherrschenden Steuerungsformen im deutschen Hochschulsystem mit Clark (1983) als eine Kombination von starker staatlicher Regulierung und starker akademischer Selbstorganisation kennzeichnen, wobei sich die staatliche Regulierung primär auf die formale Ebene (z.B. kameralistische Haushaltsführung) und weniger auf inhaltlich-akademische Aspekte (z.B. Auswahl von Forschungsschwerpunkten, inhaltliche Gestaltung der Lehre) bezieht. Die Aspekte der zielbezogenen Außensteuerung, der hierarchischen Selbststeuerung und – eingeschränkt – auch des Wettbewerbs waren im traditionellen Governance-Regime hingegen eher schwach ausgeprägt. Das seit Mitte der 1990er Jahre propagierte Neue Steuerungsmodell für das Hochschulwesen stellt auf eine Stärkung genau dieser bislang schwach ausgeprägten Dimensionen ab: An die Stelle staatlicher Detailsteuerung soll eine in höherem Maße zielbezogene Außensteuerung unter Einbeziehung gesellschaftlicher Akteure treten, während die operative Detailsteuerung stärker zu einer internen Angelegenheit der Hochschulen werden soll. Die Möglichkeiten der hierarchischen Selbststeuerung und damit die Kompetenzen auf Ebene der Leitungspositionen sollen hierfür erweitert werden. Ein we-

sentliches Element der Neuen Steuerung bildet weiterhin die Stärkung des Wettbewerbs sowohl zwischen als auch innerhalb der Hochschulen u. a. durch leistungsbezogene Allokationsverfahren. Im vorliegenden Artikel ist zu prüfen, inwieweit sich dieser Ansatz tatsächlich in den konkret vorfindbaren institutionellen Regelungsstrukturen widerspiegelt und damit zu einer Veränderung des Governance-Regimes an deutschen Hochschulen geführt hat.

Eine Schwäche der oben dargestellten Typologie besteht allerdings darin, dass die Governance-Mechanismen als relativ kohärente Kategorien auf der Makroebene von Hochschulen betrachtet werden (Braun/Merrien 1999, S. 19). Eine Unterscheidung zwischen Governance-Mechanismen einerseits und Ebenen bzw. Aufgabenbereichen von Hochschulen andererseits erscheint durchaus sinnvoll, etwa in Form der Differenzierung von institutionellen und akademischen Belangen, wie sie bei McDaniel (1996) angelegt ist. Für Analysezwecke erscheint insbesondere eine Differenzierung mit Blick auf drei Aspekte hilfreich (vgl. Abbildung 1):

Abbildung 1: Analyseschema für Governance-Mechanismen



- Zum einen können Governance-Mechanismen auf die unterschiedlichen *Aufgabenbereiche* von Hochschulen bezogen werden. So kann z.B. die Staatliche Regulierung in den Bereichen Lehre (etwa mit Blick auf die Gestaltung der Curricula oder die Festlegung der jährlichen Zulassungszahlen) und Forschung (z.B. bezogen auf die Schwerpunktsetzung in der Forschung) unterschiedlich stark ausgeprägt sein.
- Zum anderen erscheint eine differenzierte Betrachtung nach *instrumentellen Ebenen* zielführend. Zu unterscheiden sind etwa die Ebenen der Finanzierung/Budgetsteuerung, der Qualitätssicherung, des Berichtswesens etc.
- Schließlich sind auch die unterschiedlichen *Bezugsebenen* zu trennen, im Wesentlichen die Bezugsebene zwischen dem Staat (und ggf. weiteren externen Stakeholdern) und den Hochschulen einerseits sowie die hochschulinterne Ebene andererseits. Dabei wird deutlich, dass sich einige Mechanismen primär einer der genannten Ebenen zuordnen lassen (z.B. die Staatliche Regulierung der Bezugsebene Staat – Hochschulen, die Akademische Selbstorganisation der hochschulinternen Ebene), während sich andere Mechanismen auf beide Ebenen beziehen (z.B. Wettbewerb).

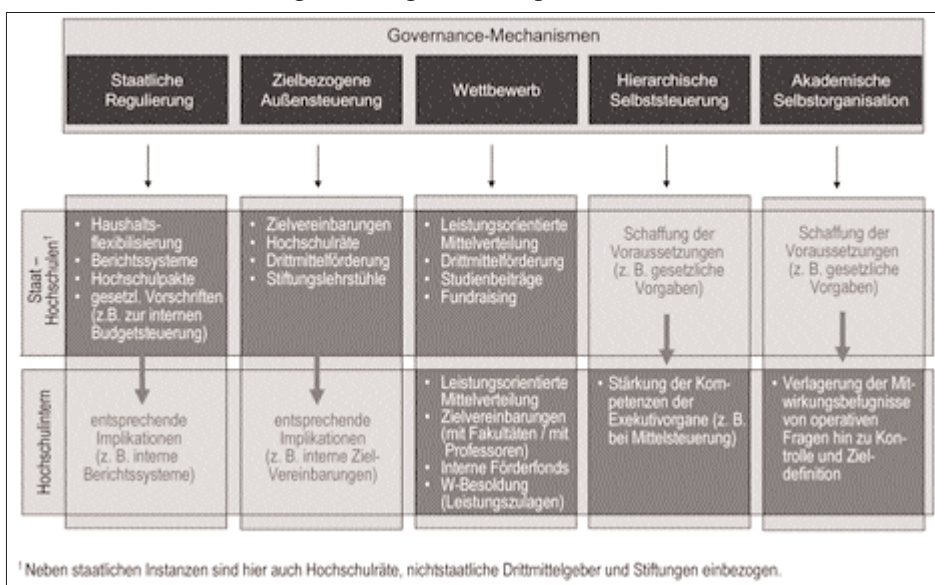
Im Folgenden soll versucht werden, dieses Schema in Bezug auf eine exemplarisch gewählte Dimension, nämlich der Finanzierung und Budgetsteuerung im Hochschulwesen, weiterzuentwickeln und davon ausgehend den empirisch vorfindbaren Umsetzungsstand in den Blick zu nehmen.

2. Hochschul-Governance im Bereich der Finanzierung und Budgetsteuerung

2.1 Systematisierung

Die zentrale Fragestellung des vorliegenden Aufsatzes ist, welche Akteure, Steuerungsmechanismen und institutionellen Regelungsstrukturen bei der Finanzierung und Budgetierung von Hochschulen eine Rolle spielen und wie sich neue Steuerungsverfahren innerhalb dieser Szenarien auswirken. Abbildung 2 beinhaltet einen Systematisierungsvorschlag, der ausgehend von den benannten Governance-Mechanismen sowie den relevanten Bezugsebenen (einerseits die Ebene zwischen dem Staat bzw. externen Stakeholdern und den Hochschulen und andererseits die hochschulinterne Ebene) stichpunktartig die jeweils für den Bereich der Finanzierung/Budgetsteuerung relevanten Regelungsstrukturen und Instrumente aufführt. Auf eine weitergehende Differenzierung nach Aufgabenbereichen – wie sie in dem im vorangegangenen Abschnitt vorgestellten Analyseschema (vgl. Abbildung 2) ebenfalls angelegt ist – wurde in diesem Zusammenhang verzichtet, da kein Gewinn an Analyseschärfe für den Bereich Finanzierung zu erwarten ist.

Abbildung 2: Governance-Mechanismen im Hochschulbereich für den Bereich „Finanzierung und Budgetsteuerung“



Im Folgenden wird der Paradigmenwechsel im Bereich der Hochschulfinanzierung und Budgetsteuerung ausgehend von diesem Schema unter Einbeziehung empirischer Ergebnisse aus der HIS-Hochschulforschung eingehender charakterisiert. Da die mit Bezug auf die Governance-Mechanismen Hierarchische Selbststeuerung und Akademische Selbstorganisation zu beschreibenden Entwicklungen und Instrumente in engem Zusammenhang zu sehen sind, werden diese beiden Dimensionen zusammengefasst in einem Abschnitt behandelt.

2.2 Staatliche Regulierung

Mit der Governance-Dimension der Staatlichen Regulierung wird das Ausmaß angesprochen, in welchem die Hochschulen einer Detailsteuerung der staatlichen Seite ausgesetzt sind. Mit Blick auf den Bereich der Finanzierung und Haushaltsführung sind hier die folgenden Entwicklungen festzustellen:

- **Übertragung von Kompetenzen auf die Hochschulen:** In fast allen Bundesländern hat es – in unterschiedlichem Ausmaß – eine Verlagerung traditionell staatlicher Aufgaben und Kompetenzen von der ministerieller Ebene auf die Hochschulen gegeben, so etwa der Zuständigkeit für Studien- und Prüfungsordnungen sowie für Promotions- und Habilitationsordnungen, der Zuständigkeit für die Berufung von Professorinnen und Professoren und in einzelnen Bundesländern auch der Dienstherreneigenschaft. Mit Blick auf den Aspekt der Finanzierung und Budgetsteuerung ist aber vor allem die Globalisierung der Hochschulhaushalte zu nennen: Über nahezu alle Bundesländer hinweg ist mindestens eine deutliche Aufweichung, wenn nicht sogar eine Abschaffung der kameralistischen Prinzipien der Jährlichkeit und der Zweckbindung festzustellen, die sich im Extremfall in einer Reduktion auf zwei Zuschustitel für investive und konsumtive Ausgaben ausdrückt. So können in den meisten Bundesländern bereits mehr als 80% der zugewiesenen Mittel in das Folgejahr übertragen werden, während gleichzeitig die Deckungsfähigkeit innerhalb und zwischen den Haupt- und Titelgruppen (wo diese noch verwendet werden) zumeist über 80% der zugewiesenen Mittel liegt (vgl. Behrens, Leszczensky/Mück/Schwarzenberger 2006). Damit wird die Detailsteuerung der Mittelverwendung weitgehend den Hochschulen überlassen. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass die Hochschulen über die neuen Freiräume bei der Mittelbewirtschaftung bisher vielfach nur begrenzt verfügen können, da in wesentlichen Handlungsfeldern nach wie vor ein hohes Ausmaß an staatlicher Regulierung in Form von Erlassen und Genehmigungsvorbehalten besteht (etwa mit Blick auf die Einrichtung neuer Studiengänge oder auf Berufungen). Faktische Handlungs- und Gestaltungsspielräume ergeben sich erst aus dem Zusammenspiel von inhaltlicher Entscheidungsfreiheit und finanzieller Autonomie (vgl. Ziegele 2002).

- **Rechenschaftslegung:** Der Verzicht staatlicher Detailsteuerung führt zu neuen Formen nachfrage- und output-orientierter Steuerung (vgl. Abschnitt 2.4) und damit zu vermehrtem Informationsbedarf über entsprechende Nachfrage- und Outputgrößen. Staatliche Deregulierung geht insofern einher mit der Einführung von Berichtssystemen, die den Anspruch erfüllen müssen, den aufgrund neuer Steuerungsverfahren entstehenden Informationsanforderungen gerecht zu werden. Hier sind in den einzel-

nen Bundesländern unterschiedliche Praktiken erkennbar, so z.B. die Erstellung eines Jahresabschlusses nach dem Handelsgesetzbuch (HGB, z.B. in Niedersachsen) oder von Anlagen zum Haushaltsplan (z.B. in Bremen), die neben aggregierten Darstellungen der jeweiligen Wirtschaftspläne u.a. auch quantitative und qualitative Angaben zu den Leistungen der Hochschulen beinhalten (vgl. Ziegele 2002). Insgesamt ist für den Bereich der Rechnungslegung allerdings noch methodischer Entwicklungsbedarf zu konstatieren.

- **Hochschulpakete:** Bei Globalhaushalten ist die Gefahr für die Hochschulen größer, Objekte pauschaler Mittelkürzungen zu werden, da diese nicht im Einzelnen diskutiert und begründet werden müssen. Hochschulpakete wie z.B. in Nordrhein-Westfalen („Qualitätspakt“) und Niedersachsen („Zukunftsvertrag“) dienen zunehmend dazu, für überschaubare Zeiträume Planungssicherheit zu schaffen, indem für einen mehrjährigen Zeitraum das Gesamtbudget der Hochschulen festgelegt und grundsätzliche Vereinbarungen zur Entwicklung des Wissenschaftssektors getroffen werden.

Im Ergebnis ist festzuhalten, dass mit Blick auf den Governance-Mechanismus der Staatlichen Regulierung inzwischen eine relativ weitgehende Deregulierung zu verzeichnen ist, nachdem das noch bis zu Beginn der 1990er Jahre traditionell in den deutschen Ländern praktizierte Governance-Regime sich im Bereich der Hochschulfinanzierung durch eine stark ausgeprägte Detailsteuerung ausgezeichnet hat. Deutlich wird allerdings auch, dass die neu gewonnenen Freiheiten vielfach auf Ebene von Erlassen und Verordnungen eingeschränkt werden oder mangels inhaltlicher Entscheidungsfreiräume von den Hochschulen nur teilweise genutzt werden können.

Wenngleich sich die Governance-Dimension der Staatlichen Regulierung in erster Linie auf die Regelungsebene Staat – Hochschulen bezieht, folgen daraus gleichwohl Implikationen für die hochschulinterne Steuerungsebene. Zu nennen sind an dieser Stelle etwa hochschulgesetzliche Vorgaben zum Abschluss hochschulinterner Zielvereinbarungen (z.B. BayHSchG, Bremisches Hochschulgesetz) und zur Implementierung einer hochschulinternen Kosten- und Leistungsrechnung (z.B. BayHSchG, NHG). Damit bringt die Implementierung der Neuen Steuerung auch neue Formen und Inhalte der Staatlichen Regulierung mit sich.

2.3 Zielbezogene Außensteuerung

Die Governance-Dimension der Zielbezogenen Außensteuerung bezieht sich auf die zielgerichtete externe Einflussnahme auf die Hochschulen durch den Staat und andere externe Stakeholder (z.B. Gesellschaft, Wirtschaft, Eltern von Studierenden). Mit Blick auf die staatliche Seite ist insofern eine Schnittstelle zur Dimension der Staatlichen Regulierung festzustellen, als dass nicht immer klar entscheidbar ist, inwieweit bestimmte Regelungsstrukturen eher als Regulierung oder eher als zielorientierte Einflussnahme aufzufassen sind (z.B. die im vorigen Abschnitt angesprochene hochschulgesetzliche Vorschrift zum Abschluss interner Zielvereinbarungen). Unter eine an Zielen orientierte Einflussnahme der staatlichen Seite lassen sich in jedem Falle die mittlerweile in allen Bundesländern praktizierten vertraglichen Formen der Hochschulsteuerung fassen, soweit

sie zwischen dem Staat und einzelnen Hochschulen abgeschlossen werden (Hochschulverträge, Kontrakte, Zielvereinbarungen). Im Kontext der Hochschulfinanzierung sind dabei insbesondere diejenigen Zielvereinbarungen von Interesse, die mit finanziellen Konsequenzen versehen sind. Dabei gibt es gegenwärtig zwei Ansätze:

- Zum einen enthalten die Zielvereinbarungen in einigen Ländern mehrjährige Zusagen über die Globalzuschüsse an die jeweiligen Hochschulen, so etwa bei den Berliner Hochschulverträgen oder den in Bremen verwendeten Kontrakten.
- Zum anderen beinhalten die Zielvereinbarungen in einigen Bundesländern finanzielle Zusagen zur Unterstützung spezifischer vereinbarter Ziele, so etwa in Brandenburg zur Einrichtung von Nachwuchsforschergruppen.

Im Gesamtblick ist allerdings zu konstatieren, dass der Aspekt der Mittelzuweisung und Finanzierung in den bisher praktizierten Zielvereinbarungen nur eine geringe Rolle spielt. Insbesondere gibt es bisher nahezu keine Ansätze dazu, das Ausmaß der erfolgreichen Zielerreichung durch die jeweilige Hochschule finanzierungsrelevant zu machen, d.h. Zielverfehlungen bleiben – sofern sie überhaupt systematisch erfasst und festgestellt werden – mutmaßlich häufig ohne Konsequenzen.

Mit Bezug auf die zielgerichtete Einflussnahme durch weitere externe Stakeholder sind zwei Aspekte zu nennen:

- **Hochschulräte:** Die Einführung von Hochschulräten in zahlreichen Bundesländern bringt eine Öffnung der Hochschulen gegenüber breiteren gesellschaftlichen Interessen mit sich. Mit Ausnahme von Bremen ist die Implementierung eines Hochschulrats bzw. eines entsprechenden Gremiums (Kuratorium, Hochschulbeirat) inzwischen in allen Bundesländern gesetzlich vorgesehen. Dabei wird die staatliche Aufsicht an ein externes Gremium delegiert, das sich v. a. auch aus prominenten Vertretern der Abnehmer von Hochschulleistungen (Wirtschaft, Verbände etc.) zusammensetzt. Allerdings verfügen die Hochschulräte in der Praxis zumeist nur über begrenzte Befugnisse, indem sie primär als beratendes Gremium der Hochschulleitung fungieren. Dies gilt von wenigen Ausnahmen abgesehen (z.B. Hamburg: Hochschulrat genehmigt den Wirtschaftsplan und beschließt Grundsätze der Mittelzuweisung; Nordrhein-Westfalen: Hochschulrat muss dem Wirtschaftsplan zustimmen) auch für Haushalt und Mittelzuweisung. Eine Besonderheit stellen die Hochschulräte von Hochschulen dar, welche die Rechtsform einer Stiftung angenommen haben (insbesondere Niedersachsen), da die Räte hier über die Verwendung des Stiftungsvermögens entscheiden (vgl. Kehm/Lanzendorf 2005).
- **Drittmittelförderung:** Die Drittmittelförderung wird im vorliegenden Aufsatz unter dem Aspekt des Wettbewerbs behandelt (vgl. Abschnitt 2.4), weist aber auch Bezüge zur Dimension der „Zielbezogenen Außensteuerung“ auf. Angesichts der stetigen Zunahme des Drittmittelanteils an den Gesamtbudgets der Hochschulen haben sich die Möglichkeiten von Förderinstitutionen wie z.B. der DFG und von Stiftungen erhöht, auf Basis strategischer Zielsetzungen (z.B. Stärkung der Geisteswissenschaften, Unterstützung des Wissenstransfers in die Unternehmen) einen steuernden Einfluss auf die Hochschulen auszuüben. Neben den einschlägigen Förderinstitutionen sowie den

direkten staatlichen Förderprogrammen spielt in diesem Zusammenhang auch die Wirtschaft eine nicht unerhebliche Rolle. Von der privaten Wirtschaft bzw. sonstigen externen Institutionen werden zudem Stiftungslehrstühle finanziert, die ebenfalls als Form einer direkten Außensteuerung von Lehre und Forschung anzusehen sind.

Es zeigt sich also, dass im Vergleich zum traditionellen Governance-Regime im deutschen Hochschulwesen auch die Bedeutung der Zielbezogenen Außensteuerung tendenziell zugenommen hat. Im Bereich der Finanzierung und Budgetsteuerung zeigt sich dies am deutlichsten im Bereich der zunehmenden Relevanz der Drittmittelförderung, die im nächsten Abschnitt noch einmal thematisiert wird. Der Einfluss des neuen Akteurs Hochschulrat ist demgegenüber mangels Kompetenzen in diesem Bereich zumeist gering. Wie bei der Governance-Dimension der Staatlichen Regulierung ist auch bei der Zielbezogenen Außensteuerung darauf hinzuweisen, dass die genannten Regelungsstrukturen und Instrumente Implikationen für die hochschulinterne Steuerungsebene beinhalten. Zu nennen sind etwa in Zielvereinbarungen zwischen Land und Hochschule enthaltene Verabredungen zur Verwendung eines Teils der Haushaltsmittel für eine interne zentrale Forschungsförderung (z.B. Berlin, Saarland), zur internen leistungsbezogenen Mittelvergabe (z.B. Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Saarland) oder zum Abschluss interner Zielvereinbarungen (z.B. Niedersachsen).

2.4 Wettbewerb

2.4.1 Wettbewerb zwischen den Hochschulen

Die Governance-Dimension Wettbewerb bezieht sich auf das Ausmaß, in dem Konkurrenz um begrenzte Ressourcen – z.B. um finanzielle Mittel, Studierende und Wissenschaftler – besteht. Mit Bezug auf die hochschulexterne Ebene, d.h. den Wettbewerb zwischen den Hochschulen, sind im Bereich der Finanzierung/Budgetsteuerung insbesondere die folgenden Instrumente kennzeichnend:

- **Leistungsorientierung staatlicher Mittelzuweisung:** 14 der 16 deutschen Bundesländer wenden auf Leistungskennzahlen gestützte Finanzierungsverfahren an, auf deren Basis der staatlichen Haushaltsmittel an die einzelnen Hochschulen vergeben werden. Hauptsächlich verwendete Kennzahlen sind für den Bereich Lehre studierenden- und absolventenbezogene Indikatoren, für den Forschungsbereich die Höhe der eingeworbenen Drittmittel (vgl. Leszczensky 2004). Die Verortung im jeweiligen Steuerungskontext und damit der effektive Stellenwert dieser Verfahren für die Bemessung der staatlichen Hochschulzuschüsse fallen allerdings je nach Bundesland sehr unterschiedlich aus:
 - Einige Länder verfolgen die Strategie einer nahezu kompletten Verformelung der staatlichen Hochschulzuschüsse. Hier sind insbesondere Rheinland-Pfalz und Brandenburg zu nennen, wo den Hochschulen jeweils mehr als 90% der staatlichen Hochschulzuschüsse per Formel zugewiesen werden. Allerdings werden hierbei z. T. in erheblichem Umfang Indikatoren herangezogen, die nicht in engem Sinne leistungsorientiert sind (z.B. Zahl der Professuren in Brandenburg).
 - In anderen Bundesländern werden formelgestützte Verteilungsverfahren als ergänzendes Instrument zu

vertraglichen Formen der Hochschulsteuerung eingesetzt, so etwa in Berlin und Bremen. Dabei wird ein Teil der vertraglich zugesagten Budgets vom Land einbehalten und in Abhängigkeit von Leistungskennzahlen an die Hochschulen rückverteilt. In Berlin beträgt der per Formel verteilte Budgetanteil im Jahr 2007 25% (Universitäten) bzw. 30% (Fachhochschulen), in Bremen liegt er bei 10% der bereinigten staatlichen Zuschüsse.

- Ein dritter Ansatz besteht darin, eine Finanzierungsformel für die Bemessung eines Teils der Hochschulzuschüsse heranzuziehen und die Budgetbemessung im Übrigen auf traditionelle Formen der Mittelzuweisung abzustellen. Die per Formel verteilten Budgetanteile liegen hier zumeist deutlich unter 20% und teilweise im einstelligen Bereich (z.B. Mecklenburg-Vorpommern 2,5%, Bayern unter 1,5%).

Mit Blick auf die aufgeführten Budgetanteile ist allerdings anzumerken, dass aus der Höhe des per Formel vergebenen Budgetanteils noch nichts über die Umverteilungswirkungen der betreffenden Verfahren und damit über die wettbewerblichen Anreizeffekte ausgesagt werden kann, u.a. da teilweise Regelungen zur Kappung von Verlusten ab einer bestimmten Höhe existieren. Wie Erfahrungswerte zeigen, überschreiten die Umverteilungseffekte zwischen den Hochschulen in der Regel nicht die Marke von einem Prozent der jeweiligen staatlichen Zuschüsse. Weiterhin weisen die bisher vorliegenden Evaluationsergebnisse zu formelgebundenen Zuweisungsverfahren (vgl. Jaeger/Leszczensky/Handel 2006) darauf hin, dass mit dem Ansatz einer Ergänzung vertraglicher Formen der Hochschulsteuerung durch eine Formelfinanzierung bisher die besten Erfahrungen mit Blick auf die Erzielung wettbewerblicher Anreizeffekte und die Herstellung von Transparenz gemacht wurden. Ansätze einer kompletten Verformelung der Hochschulhaushalte haben sich hingegen als dysfunktional erwiesen (z.B. Hessen, Niedersachsen/Fachhochschulen).

- **Drittmittelförderung:** Der Wettbewerb um Drittmittel ist unabhängig vom oben angedeuteten Paradigmenwechsel eine starke Triebfeder zur Förderung von Forschungsleistung. Die DFG als bedeutendster Drittmittelgeber in Deutschland veröffentlicht jedes Jahr eine Rangliste der Hochschulen, sortiert nach dem Erfolg bei der Einwerbung von DFG-Mitteln. Diese Mittel entscheiden in erheblichem Maße mit darüber, wie sich Forschungsstrukturen und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses entwickeln können. Der Wettbewerb um diese Mittel ist entsprechend stark und hat in den vergangenen Jahrzehnten erheblich zugenommen: Während sich die laufenden Landeszuschüsse für die Hochschulen in den letzten zwei Dekaden (genauer: 1985–2003) um knapp 130% erhöht haben, sind die Drittmittelinnahmen um ca. 320% gestiegen (eigene Berechnung auf der Basis der Daten der Hochschulfinanzstatistik des Statistischen Bundesamtes). Im Jahr 2004 lag der Drittmittelanteil an den laufenden Ausgaben im Durchschnitt aller Hochschulen bereits bei 17,4% (ohne Humanmedizin; Statistisches Bundesamt 2004). Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang weiterhin auf die Exzellenzinitiative, bei der über verschiedene Förderlinien ebenfalls Mittel in erheblichem Umfang wettbewerblich an die Hochschulen verteilt werden.

- **Studienbeiträge:** Zum Wintersemester 2007/2008 werden ca. drei Viertel aller Studierenden in Deutschland Studienbeiträge zahlen müssen (für eine Übersicht der einzelnen Beitragsmodelle der Länder vgl. Ebcinoglu 2006). Schätzungsweise lassen sich dadurch die Hochschulbudgets um bis zu 10% erhöhen, wenn die Landeszuschüsse stabil bleiben. Dadurch entsteht möglicherweise ein verstärkter Wettbewerb um Studierende, die ihr Geld mit an die Hochschulen bringen. Zu beachten ist allerdings, dass diese Mittel zweckgebunden zur Verbesserung der Lehrqualität eingesetzt werden müssen. Durch die Proportionalität von zusätzlichen Einnahmen und zusätzlichem Aufwand zur Verbesserung der Betreuung könnte die wettbewerbliche Anreizwirkung allerdings beeinträchtigt werden. Andererseits könnten Skaleneffekte durchaus dafür sprechen, dass die Attraktion größerer Studierendenzahlen lohnenswert ist, wenn die Mehreinnahmen in bessere Qualitätsstandards umgesetzt werden können und dadurch die Wettbewerbsposition einer Hochschule insgesamt verbessert werden kann.
- **Fundraising:** Zu den o.g. Einnahmequellen der Hochschulen treten bereits beträchtliche Erfolge im Bereich von Fundraising. Wie eine Untersuchung des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) zeigt, sind sowohl die Zahl der Hochschulen mit Einnahmen aus dem Fundraising als auch die jeweilige Höhe der Einnahmen aus Fundraising-Aktivitäten in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen (vgl. Giebisch 2007). Bei einigen der befragten Universitäten und Fachhochschulen machen die Einnahmen aus Fundraising bereits mehr als 5% der jeweiligen Haushaltsmittel aus. Überwiegend bewegen sich die Einnahmen aus solchen Aktivitäten allerdings bisher noch bei unter einem Prozent.

Auf das bereits in Abschnitt 2.3 thematisierte Instrument der Zielvereinbarung zwischen Land und Hochschule wird hier nicht nochmals eingegangen, da – wie bereits angesprochen – die derzeit in den Ländern verwendeten Zielvereinbarungen nur sehr eingeschränkt wettbewerblichen Charakter haben. Die bisherigen Budgets werden in der Regel fortgeschrieben und die in den Vereinbarungen festgeschriebenen Leistungserwartungen dann flexibel an realistische Perspektiven angepasst.

Insgesamt wird deutlich, dass der Wettbewerb der Hochschulen untereinander aufgrund der zunehmenden Bedeutung der Drittmittel, der Einführung von Studienbeiträgen und der weit verbreiteten leistungsorientierten Verteilung staatlicher Mittel auch in Deutschland zu einem wichtigen Steuerungsmechanismus geworden ist. Wie sich durch Modellrechnungen zeigen lässt (vgl. Jaeger/Leszczynsky 2007), ist dabei insbesondere durch die Drittmittelleinnahmen eine stark differenzierende Wirkung auf das Hochschulsystem zu erwarten.

2.4.2 Wettbewerb innerhalb der Hochschulen

Mit Bezug auf die Implementierung wettbewerblicher Anreize auf der hochschulinternen Ebene sind für den Bereich der Finanzierung und Budgetsteuerung die folgenden Entwicklungen zu konstatieren:

- **Leistungsorientierung bei der internen Mittelallokation:** Nahezu alle deutschen Universitäten haben die Bewirtschaftungsfreiräume der dezentralen Einheiten (Fakultä-

ten bzw. Fachbereiche) erhöht und verwenden auf Leistungskennzahlen basierende Allokationsverfahren zur Bemessung der dezentralen Budgets. Allerdings beziehen sich die dezentralen Bewirtschaftungsfreiräume sowie der Anteil der leistungsgebunden vergebenen Mittel zumeist noch lediglich auf die laufenden Sachmittel und damit auf eher geringe Budgetanteile (zumeist unter 10%, vgl. Jaeger et al. 2005). Derzeit sind zahlreiche Universitäten mit der Entwicklung und Implementierung von Systemen der Personalkostenbudgetierung befasst und setzen diese z.T. bereits erfolgreich um (z.B. die TU Darmstadt, vgl. Schultz 2006). In dem Maße, wie Leistungskennzahlen bei der Bemessung der Personalbudgets eine Rolle spielen, dürfte ein erheblich stärkerer wettbewerblicher Anzeizeffekt erzielt werden.

- **Zielvereinbarungen:** Mit Blick auf den hochschulinternen Einsatz von Zielvereinbarungen sind solche zwischen Organisationseinheiten (z.B. zwischen Hochschulleitung und Fakultät) von personenbezogenen Vereinbarungen (z.B. zwischen Fakultätsleitung und Professor) zu unterscheiden:
 - Mehr als die Hälfte der Universitäten setzt bereits *Zielvereinbarungen zwischen der Hochschulleitung und den Fakultäten bzw. Fachbereichen* ein. An der überwiegenden Mehrzahl der Universitäten enthalten die Zielvereinbarungen finanzielle Zusagen (und ggf. darüber hinaus gehende ressourcielle Zusagen z.B. zur Bereitstellung von Gebäuden oder zur Besetzung von Professuren). Eine stringente Kopplung von Finanzierungszusagen an erbrachte Leistungen bzw. erreichte Ziele stellt bisher aber noch die Ausnahme dar, so dass Zielvereinbarungen mit Blick auf die Implementierung wettbewerblicher Bedingungen noch zurückhaltend zu beurteilen sind.
 - Darüber hinaus verwendet eine zunehmende Anzahl von Hochschulen das Instrument der *Berufungszielvereinbarung*. Die mit der Novellierung der Hochschulgesetzgebung in einigen Ländern einhergehende Befristung der Ausstattung von Professuren ermöglicht es, Umfang und Art der Ausstattung bei neu berufenen Professor/Innen auf Basis von Zielvereinbarungen zunächst befristet festzulegen und die Weitergewährung nach Ablauf der Befristung von erreichten Zielen und Leistungen abhängig zu machen. Zielvereinbarungen im Rahmen von Berufungen beziehen ihre Relevanz insbesondere daraus, dass Berufungen aufgrund der damit erzeugten langfristigen Bindung von Finanzmitteln zu den teuersten Entscheidungen gehören, die Hochschulen zu treffen haben (vgl. Kanzlerarbeitskreis Leistungsorientierte Mittelvergabe und Zielvereinbarungen 2006).
- **Interne Förderfonds:** Als Instrument der Implementierung wettbewerblicher Anreize auf der hochschulinternen Steuerungsebene ist auch die Implementierung von internen Forschungsförderungsfonds anzusehen, soweit die Mittelverteilung – etwa nach DFG-Muster – wettbewerblich auf Antragsbasis erfolgt. Teilweise leitet sich die Verpflichtung zur Einrichtung solcher Fonds direkt aus der Zielvereinbarung mit dem Land ab (z.B. Berlin, Saarland). Derzeit gibt es keine empirisch basierte Übersicht zu der Frage, in welchem Umfang solche Förderfonds an deutschen Hochschulen bereits implementiert sind.

- *Leistungsorientierte Professorenbesoldung*: Schließlich ist auch in der leistungsorientierten Professorenbesoldung ein wettbewerbliches Instrument zu sehen, dessen Effekte zum gegenwärtigen Zeitpunkt allerdings schwer abgeschätzt werden können. Mit der Novellierung der Professorenbesoldung wurden die bis dahin geltenden Dienstaltersstufen abgeschafft und durch ein System einheitlicher Grundgehälter mit variablen Gehaltsbestandteilen ersetzt, die abhängig von Berufungs- und Bleibeverhandlungen, individuellen Leistungen in Forschung, Lehre, Weiterbildung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie für die Übernahme von Funktionen gewährt werden können. Die Umsetzung der bundesgesetzlichen Vorgaben hat zu teilweise deutlich unterschiedlichen Modellen auf Ebene der einzelnen Länder geführt (vgl. Handel 2005). Ebenso sind auf Hochschulebene teilweise unterschiedliche Umsetzungstrends erkennbar, so etwa mit Blick auf die Kriterien für die Bemessung der Leistungszulagen. Die Dynamik der Zulagenbemessung wird allerdings durch die Vorgabe begrenzt, dass die Durchschnittsbesoldung im Vergleich zum alten System konstant bleiben muss.

Deutlich wird, dass die Dimension des Wettbewerbs auch auf der hochschulinternen Steuerungsebene erheblich an Bedeutung gewonnen hat. Abschließend zu dieser Governance-Dimension ist allerdings – insbesondere mit Bezug auf die interne Steuerungsebene an Hochschulen – darauf hinzuweisen, dass der Aspekt des Wettbewerbs nur teilweise auf Ebene der institutionellen Regelungsstrukturen erfassbar ist. Es ist davon auszugehen, dass z.B. Prozesse der Ausformulierung strategischer Ziele und damit der Profilbildung aus Sicht der Fakultäten bzw. Fachbereiche ebenfalls erhebliche wettbewerbliche Wirkungen entfalten (in welchen Themenbereichen werden z.B. zukünftig Forschungsschwerpunkte gesetzt, welche Bereiche haben mittelfristig eher sekundären Stellenwert oder werden ggf. aufgegeben?). Diese wettbewerblichen Effekte dürften von hoher Wirksamkeit sein, sind aber nicht auf Ebene konkreter Steuerungsinstrumente lokalisierbar. Dies gilt prinzipiell auch für die Ebene der staatlichen Hochschulsteuerung, wie etwa die Debatte um das niedersächsische Hochschuloptimierungskonzept gezeigt hat.

2.5 Hierarchische Selbststeuerung und Akademische Selbstorganisation

Die Dimension der Hierarchischen Selbststeuerung bezeichnet das Ausmaß an Kompetenzen und Befugnissen auf Ebene der Leitungspositionen (Hochschulleitung, Fakultäts- bzw. Fachbereichsleitungen), während sich die Dimension der Akademischen Selbstorganisation auf den Kompetenzumfang der akademischen Selbstverwaltung bezieht. Im Bereich dieser beiden Governance-Mechanismen sind die folgenden für den Bereich der Finanzierung/Budgetsteuerung relevanten Entwicklungen festzustellen:

- *Gesetzliche Novellierungen*: Die Landeshochschulgesetze der meisten Bundesländer haben in den vergangenen Jahren eine Novellierung in Richtung eines zunehmend unternehmensförmigen Organisationsaufbaus der Hochschulen mit einer Stärkung der Kompetenzen insbesondere auf Ebene der Leitungspositionen durchlaufen (vgl. Nickel/Zechlin 2005). Teilweise wird den Hochschulen im

Rahmen von Erprobungsklauseln die Möglichkeit eröffnet, neue Formen der internen Aufbauorganisation und der Leitungsstruktur umzusetzen (so z.B. in Berlin). Im Ergebnis ist zumeist eine Kompetenzverlagerung dergestalt festzustellen, dass die Exekutivfunktionen auf Leitungsebene gestärkt werden, während den akademischen Gremien in erster Linie Zieldefinitions- und Kontrollaufgaben zugewiesen werden (z.B. Rektorat bzw. Dekan entscheidet anstelle des Akademischen Senats bzw. des Fachbereichsrates über die Zuweisung von Mitteln und Stellen).

- *Organisationsstrukturen*: Damit einher geht an vielen Hochschulen eine Neujustierung des Verhältnisses zwischen Hochschulleitung und dezentralen Organisationseinheiten, die häufig mit einer Reform der Organisationsstruktur verbunden wird. Hier zeigen sich insbesondere zwei Trends (vgl. Nickel/Zechlin 2005): Zum einen die Bündelung der dezentralen Einheiten zu wenigen großen und interdisziplinär zusammengesetzten Fakultäten (z.B. Universität Hamburg, Humboldt-Universität zu Berlin), zum anderen die Implementierung einer kleinteiligen Struktur mit einer eher hohen Zahl homogener zusammengesetzter Einheiten (z.B. Universität Wien). Die beiden Modelle unterscheiden sich insbesondere mit Blick auf die zentral-dezentrale Kompetenzverteilung: Während beim erstgenannten Modell der großen Fakultäten ein substantieller Teil der Steuerungsaufgaben auf Ebene der Fakultätsleitungen anzusiedeln ist (insbesondere mit Blick auf die Vernetzung der jeweiligen Fächer), fallen der Hochschulleitung beim zweitgenannten Modell in höherem Umfang Aufgaben der direkten Steuerung und Koordination zu.

Insgesamt ist festzuhalten, dass an den deutschen Hochschulen eine Stärkung der Hierarchischen Eigensteuerung in Gestalt einer Erweiterung des Kompetenzumfangs der exekutiven Leitungspositionen zu verzeichnen ist, die tendenziell zu Lasten von Mitwirkungs- und Entscheidungsrechten der akademischen Selbstverwaltung geht (tendenziell insofern, als der Steuerungs- und Mitgestaltungsanspruch der Gremien auch bei Fragen der Finanzierung und Mittelverteilung nach wie vor bestehen bleibt). Diese Verlagerung ist, obwohl in der Diskussion um die Neue Steuerung häufig nicht explizit thematisiert, für den zu beobachtenden Wandel des Governance-Regimes insbesondere aus den folgenden Gründen von zentraler Bedeutung:

- Hochschulen sind in organisatorischer Hinsicht strukturell durch eine starke Dezentralität gekennzeichnet („Loosely Coupled Systems“, vgl. Weick 1985), die noch dadurch verstärkt wird, dass für den beruflichen Erfolg von Hochschullehrern in erster Linie die Reputation in der jeweiligen Scientific Community und damit organisationsexterne Faktoren maßgeblich sind. Der Möglichkeit einer zentralen Steuerung und Beeinflussung der Gesamteinstitution Hochschule sind damit strukturelle Grenzen gesetzt. Gleichzeitig verändert sich die Hochschulumwelt aber in einer Weise – etwa in Form der Forcierung wettbewerblicher Rahmenbedingungen, der zunehmenden Bedeutung einer Ziel- und Ergebnisorientierung in der Kommunikation mit der staatlichen Seite und dem aus begrenzten Ressourcen resultierenden Zwang zu Profilbildung und Schwerpunktsetzung –, die es den Hochschulen abverlangt, die eigene Entwicklung aktiv zu gestalten und sich

in diesem Sinne als „unternehmerische“ Hochschule zu definieren. Ohne eine Stärkung der Exekutivfunktionen auf Ebene der Hochschulleitung würde diese Situation zu einer Fragmentierung der organisationalen Selbstgestaltungs Kräfte führen (vgl. Schimank 2001, 2002).

- Die Notwendigkeit der Schaffung klarer Leitungsstrukturen bezieht sich indes nicht nur auf die Ebene der Hochschulleitung, sondern auch auf die dezentrale Ebene. Im Zuge der Umsetzung neuer Steuerungsinstrumente erhalten die Fakultäten bzw. Fachbereiche mehr Handlungsspielräume, etwa in Hinblick auf die Bewirtschaftung zugewiesener Ressourcen. Diese Autonomie ist kein Selbstzweck, sondern muss auf Ebene der Leitungspositionen (insbesondere der Dekanate) durch eine entsprechende Stärkung der Exekutivfunktionen flankiert werden.

Hinzuweisen ist an dieser Stelle allerdings auf die Ungleichzeitigkeit von rechtlicher Regelung und organisationaler Realität: Vor dem Hintergrund der Tradition der akademischen Selbstverwaltung an deutschen Hochschulen stellt der Rückzug der Gremien auf strategische Entscheidungen und eine Aufsichtsfunktion eine Entwicklungsaufgabe dar, die in einem organisationalen Lernprozess erst bewältigt werden muss.

3. Fazit

Governance ist ein Ansatz, der die Koordination und Steuerung sozialer Systeme primär mit Blick auf institutionalisierte Regelungsstrukturen in den Blick nimmt und sich damit von einem akteurszentrierten, d.h. auf das Steuerungshandeln einzelner Personen fokussierenden Paradigma abgrenzt. Wie die im vorliegenden Text vorgenommene Anwendung auf den Aspekt der Hochschulfinanzierung gezeigt hat, erweist sich das Governance-Konzept in mehrfacher Hinsicht als gewinnbringend für die Analyse von Entwicklungen und Strukturen im Hochschulwesen:

- Bedingt durch die organisationspezifischen Merkmale von Hochschulen als Expertenorganisationen und Loosely Coupled Systems sind die Spielräume für das Leitungs- und Steuerungshandeln von Akteuren im Hochschulwesen strukturell stark begrenzt. Durch seine Ausrichtung auf die dem Steuerungshandeln zugrunde liegenden Institutionen und Regeln trägt Governance diesem Aspekt Rechnung und erweist sich damit insbesondere bei hoher Organisationskomplexität als ein weiterführender Ansatz.
- Die Differenzierung verschiedener Governance-Dimensionen bzw. -Mechanismen erlaubt es, die empirisch im Hochschulwesen zu beobachtenden Entwicklungen systematisch und im Zusammenhang zu erfassen und zu analysieren. Es werden Querbezüge z.B. zwischen verschiedenen Steuerungsebenen – Land/Hochschulen und hochschulintern – oder unterschiedlichen Aufgabenbereichen – z.B. Lehre und Studium, Forschung, Administration – offen gelegt, die zum Erkenntnisfortschritt beitragen und zur Entwicklung neuer Fragestellungen führen: Welche Voraussetzungen müssen z.B. auf Ebene der hierarchischen Selbststeuerung erfüllt sein, damit sich die Hochschulen in einem zunehmend wettbewerblichen Umfeld behaupten können, und wie lässt sich der Spagat zwischen effizienter Organisationssteuerung einerseits und den für Bildungs- und Forschungsprozesse unverzichtba-

ren Autonomiefreiräumen andererseits konstruktiv lösen? Diese Fragen verweisen auf die Komplexität der mit dem Stichwort Hochschul-Governance angesprochenen Zusammenhänge und zeigen, dass Ansätze, die nur einen Aspekt im Blick haben bzw. nur von einer Zieldimension ausgehen, zu kurz greifen.

Gleichzeitig ist auch auf die Grenzen von Ansätzen, die auf Regelungsstrukturen und Fragen des „Institutional Designs“ fokussieren, hinzuweisen. Ausschlaggebend für die Koordination und Steuerung in sozialen Systemen sind neben den institutionellen Regelungsstrukturen insbesondere die Art und Weise ihrer Passung mit und ihre Einbindung in das jeweilige Leitungshandeln. Instrumente und Strukturen sind nicht per se wirksam, sondern können ihr Wirkpotential nur insofern entfalten, als sie im Organisationshandeln auch tatsächlich „gelebt“ werden (vgl. Mehrtens 2007). Die Perspektive auf die Akteure wird durch den Governance-Ansatz damit nicht überflüssig, sondern bleibt eine wichtige Komponente bei Analyse der Koordination und Steuerung sozialer Systeme.

Literaturverzeichnis

- Behrens, T./Leszczensky, M./Mück, C./Schwarzenberger, A. (2006): Flexibilisierung und Globalisierung der Hochschulhaushalte der Bundesländer im Vergleich. HIS-Projektbericht. Internet: http://www.his.de/pdf/23/Flexibilisierung_Hochschulhaushalte.pdf (Abruf: 03.09.2007).
- Benz, A. (2004): Einleitung: Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In: Benz, A. (Hg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen, Wiesbaden, S. 11-28.
- Braun, D./Merrien, F.-X. (1999): Governance of universities and modernisation of the state. In: Braun, D./Merrien, F.-X. (ed.): Towards a new model of governance for universities? London, pp. 9-33.
- Clark, B. R. (1983): The Higher Education System. Academic organization in cross-national perspective. Berkeley.
- Clark, B. R. (1997): The entrepreneurial university: Demand and response. Paper presented at the 19th Annual EAIR Forum at the University of Warwick.
- Ebcinoglu, F. (2006): Die Einführung allgemeiner Studiengebühren in Deutschland. Entwicklungsstand, Ähnlichkeiten und Unterschiede der Gebührenmodelle der Länder. HIS-Kurzinformation A4/2006. Hannover.
- Giebisch, P. (2007): Hochschul fundraising in Deutschland 2004-2006. Internet: http://www.che.de/downloads/CHE_Fundraising_2007.pdf. (Abruf: 07.09.2007).
- Handel, K. (2005): Die Umsetzung der Professorenbesoldungsreform in den Bundesländern. CHE-Arbeitspapier Nr. 65 (2. aktualisierte Auflage). Gütersloh.
- Jaeger, M./Leszczensky, M. (2007): Hochschulsteuerung im Kontext veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen – Eine Einführung. In: Jaeger, M./Leszczensky, M. (Hg.): Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung am 22. und 23. November 2006 in Hannover. HIS:Forum Hochschule 4/2007, Hannover, S. 5-19.
- Jaeger, M./Leszczensky, M./Handel, K. (2006): Staatliche Hochschulfinanzierung durch leistungsorientierte Budgetierungsverfahren: Erste Evaluationsergebnisse und Schlussfolgerungen. Hochschulmanagement, Jg. 1/H. 1, S. 13-20.
- Jaeger, M./Leszczensky, M./Orr, D./Schwarzenberger, A. (2005): Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrumente der Budgetierung an deutschen Universitäten: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. HIS-Kurzinformation A13/2005. Hannover.
- Jann, W./Wegrich, K. (2004): Governance und Verwaltungspolitik. In: Benz, A. (Hg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Wiesbaden, S. 193-214.
- Kanzlerarbeitskreis Leistungsorientierte Mittelvergabe und Zielvereinbarungen (2006): Zielvereinbarungen im Rahmen von Berufungsverfahren. Eine Handreichung. Internet: http://www.uni-kanzler.de/Dateien/Handreichung_Zielvereinbarung_Berufungsverfahren.pdf (Abruf: 14.09.2007).
- Kehm, B. M./Lanzendorf, U. (2005): Ein neues Governance-Regime für die Hochschulen – mehr Markt und weniger Selbststeuerung? Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51/H. 50. Beiheft, S. 41-55.

- Kehm, B. M./Lanzendorf, U. (2006):* Introduction – Research context and approach. In: Kehm, B. M./Lanzendorf, U. (ed.): Reforming university governance. Changing conditions for research in four European countries. Bonn.
- Lange, S. (2005):* Hochschul-Governance im Wandel. Neuere Beiträge der vergleichenden Hochschulforschung. Soziologische Revue, 28, S. 509-521.
- Leszczensky, M. (2004):* Paradigmenwechsel in der Hochschulfinanzierung. Aus Politik und Zeitgeschichte, B25, S. 18-25.
- Mayntz, R. (2004):* Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie? MPIfG Working Paper 04/1. Internet: <http://www.mpi-fg-koeln.mpg.de/pu/workpap/wp04-1/wp04-1.html> (Abruf: 27.07.2006).
- McDaniel, O. C. (1996):* The paradigms of governance in Higher Education systems. Higher Education Policy, Vol. 9/No. 2, p. 137-158.
- Mehrtens, M. (2007):* Einführungsstatement. In: Jaeger, M./Leszczensky, M. (Hg.): Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen. HIS:Forum Hochschule 4. Hannover, S. 83-85.
- Nickel, S./Zechlin, L. (2005):* Die Suche nach der optimalen Organisationsstruktur. In: Welte, H./Auer, M./Meister-Scheytt, C. (Hg.): Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne. München und Mering. S. 199-214.
- Schimank, U. (2001):* Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen. In: Stöltzing, E./Schimank, U. (Hg.): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20. Wiesbaden.
- Schimank, U. (2002):* Governance in Hochschulen. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Professionelles Wissenschaftsmanagement als Aufgabe“ des Zentrums für Wissenschaftsmanagement. Internet: <http://www.zwm-speyer.de/VortragSchimank.pdf> (Abruf: 27.07.2006).
- Schultz, V. (2006):* Dezentralisierung durch Budgetierung. Das Darmstädter Mittelverteilungsmodell und Wege zur Personalbudgetierung. Wissenschaftsmanagement, 4, S. 14-20.
- Statistisches Bundesamt (2004):* Sonderauswertung aus der HIS-ICE-Datenbank.
- Statistisches Bundesamt:* Finanzen an Hochschulen, Fachserie 11, Reihe 4.5, verschiedene Jahrgänge.
- Weick, K. E. (1985):* Der Prozess des Organisierens. Frankfurt am Main.
- Wolter, A. (2007):* From the academic republic to the managerial university – the implementation of new governance structures in German Higher Education. In: University of Tsukuba/Research Center for University Studies (ed.): Third international workshop on reforms of Higher Education in six countries. University Studies No. 35, Tokyo, pp. 111-132.
- Ziegele, F. (2002):* Reformansätze und Perspektiven der Hochschulsteuerung in Deutschland. Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 24/H. 3, S. 106-121.

■ **Dr. Michael Jaeger**, stellv. Leiter des Arbeitsbereichs Steuerung, Finanzierung, Evaluation der HIS Hochschul-Informations-System GmbH, E-Mail: m.jaeger@his.de

■ **Dr. Michael Leszczensky**, Leiter des Arbeitsbereichs Steuerung, Finanzierung, Evaluation und kommissarischer Leiter der Abteilung Hochschulforschung der HIS Hochschul-Informations-System GmbH, E-Mail: leszczensky@his.de

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

viele Hochschulen bauen zur Zeit ihre Tutorenprogramme aus.

Im Folgenden bietet der UniversitätsVerlagWebler einen Titel die ideale Ratgeberliteratur für Tutorien. Fachbereiche geben dieses Buch mit Hilfe der Studienbeiträge jedem Tutor als persönliche Ausstattung an die Hand („Verbrauchsmaterial“).

Eine Investition in die Qualität der Tutorien, die den Studierenden direkt zugute kommt, also sich lohnt!

Helen Knauf: Tutorenhandbuch - Einführung in die Tutorienarbeit

Das Tutorenhandbuch bietet eine grundlegende Einführung in die Tutorienarbeit und kann als Ideenschatz für die Gestaltung von Tutorien und Workshops zur Tutorienqualifizierung dienen. Einzelne Veranstaltungskonzepte laden zur Nachahmung ein; Erfahrungsberichte aus der Tutorienarbeit zeigen, wie Tutorien an Hochschulen etabliert werden können.

Das Handbuch gibt in übersichtlicher Form Antworten u.a. zu den Fragen:

- Was ist Tutorienarbeit?
- Wie kann erfolgreiche Tutorienarbeit geleistet werden?
- Welche Methoden finden Anwendung?

Für jeden, der sich mit Tutorienarbeit beschäftigt, ist dieses Buch ein unentbehrliches Arbeitsmittel.

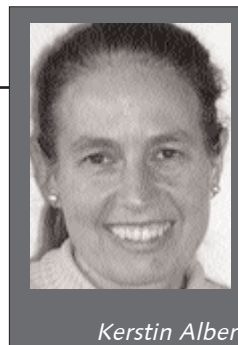
ISBN 3-937026-34-7, Bielefeld 2007,
2. überarbeitete Auflage, 159 Seiten, 22.80 Euro



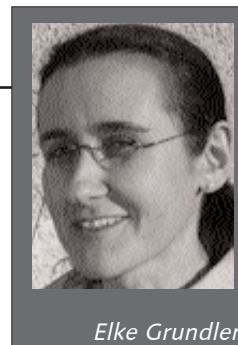
Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Kerstin Alber & Elke Grundler

Eigenaktives Lernen durch eine Modulveranstaltung mit implementierten Tutorialeinheiten (MIT) – Eine Antwort auf große Lehrveranstaltungen



Kerstin Alber



Elke Grundler

Der für die Veranstaltung vorgesehene Seminarraum platzt aus allen Nähten: Stühle, Tische, Heizungskörper, Fensterbänke und Bodenflächen sind von Studierenden belagert. Oft hilft da nur das Ausweichen in einen Hörsaal, im Extremfall verbunden mit einer Videoübertragung in einen weiteren Raum. Diese quantitativen Lösungen gehen auf Kosten der Qualität der Lernprozesse, vor allem bei Veranstaltungen, die konzeptionell als Seminare ausgerichtet sind. Sowohl die räumliche Situation als auch die Gruppengröße machen einen diskursiven Austausch oder auch nur die Problematisierung eines Sachverhalts durch die Studierenden nur schwer möglich.

Die verstärkte Modularisierung in vielen neuen Studienordnungen unterstützt die Konzeption von aufeinander aufbauenden Studieninhalten. An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wurde im Sommersemester ein innovatives hochschuldidaktisches Modell erprobt, das den spiralcurricularen Studienaufbau im Bereich Sprache produktiv nutzt für kooperative Lernsituationen von Studierenden. Dieses Konzept ist übertragbar auf Großveranstaltungen auch in anderen Fächern.

1. Der Ruf nach guter Lehre – die reale Ausgangssituation

Überfüllte Seminarräume gehören inzwischen zum Alltag der Hochschulen. Anstelle die Eigenaktivität betonender Lernsettings, in denen sich die Studierenden Lerninhalte durch die direkte persönliche Auseinandersetzung aneignen können, treten zumeist vorlesungsähnliche Veranstaltungen mit bis zu 150 Teilnehmern. Diese können hinsichtlich ihrer Raumkapazitäten nur noch in Hörsälen durchgeführt werden. Für eine gewinnbringende Lehre entstehen Schwierigkeiten hinsichtlich unterschiedlicher Perspektiven:

Die Studierenden haben nur wenige Möglichkeiten, selbst aktiv zu ihrem Wissensgewinn beizutragen, sei es beispielsweise durch Nachfragen, diskursive Reflexion der Inhalte oder selbstständiges Üben. Dass damit die Intensität des fachlichen Lernens erschwert wird, erscheint inzwischen aus konstruktivistischer Perspektive abgesichert. Einer lernenden, einer Suchbewegung gleichenden Haltung der Studierenden wird so häufig eine Präsentation von Wissensbeständen entgegengesetzt, die in ihrer Bedeutung von den Studierenden häufig nicht durchdrungen wird. Selbst gesteuerte Lernprozesse sowie der Erwerb entsprechender Lernstrategien finden nicht statt (Straka 2006).

Kerstin Alber & Elke Grundler present the development and the gathered experiences of a model for cooperative learning in courses with increasing numbers of participants: Initiative learning through Module Courses with implemented tutorials (MIT) – a response to large courses. They discuss experiences as well as possible doubts and point out the wideness of competences, which can be acquired through the social organization of learning. Among other things, the strongest distinctions lie in the interleaving of different study modules and in the specific encouragement of social learning as well as in the interaction between lecturers, the individual and fearless learning and the increase of the subject-specific and didactical competences of students. The absolutely positive and enthusiastic reactions of all participants recommend a prevalence of this model, especially against the backdrop of overcrowded and overflowing courses.

Für Lehramtsstudierende kommt eine weitere Schwierigkeit hinzu. So kann die intensive Nutzung einzelner Sozialformen des Unterrichts von Lehrerinnen und Lehrern auf die eigene Lernbiographie rückbezogen werden. Werden die Studierenden während ihres Studiums hauptsächlich mit Vorlesungen konfrontiert und lernen sie keine offenen und selbstaktiven Lernformen als Gewinn bringend kennen, so wird es ihnen schwer fallen, diese in ihr künftiges Methodenrepertoire aufzunehmen (vgl. Peschel 2003, S. 228ff; Neubauer 194, S. 217). Die Fortsetzung des Frontalunterrichts als der auch heute noch am häufigsten genutzten Sozialform im Klassenzimmer (vgl. Bohl 2000; Bohl 2004, S. 36) würde damit im Studium systematisch angelegt. Die für professionell arbeitende Lehrerinnen und Lehrer notwendigen „personalen Kompetenzen“ (Ossner 2006, S. 20ff) werden durch diese Form des Studiums kaum angebahnt. In diesem Horizont wurde an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg ein innovatives hochschuldidaktisches Modell erprobt, das den angedeuteten Schwierigkeiten konstruktiv begegnet. Die damit einhergehende Verbesserung der Lehre erzeugt neben der Berücksichtigung fachlicher und personaler Kompetenzausbildung (ebd.) eine Verbesserung der sozialen Interaktionen sowohl zwischen den Studierenden als auch zwischen den Dozenten.

2. Das Modell: Modulveranstaltung mit implementierten Tutorialeinheiten (MiT)

Das MiT-Modell wurde im Sommersemester mit ca. 160 Studierenden im Fach Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg erprobt. Der zentrale Ausgangspunkt ist die fachliche und personale Verzahnung von Modulveranstaltungen im unterschiedlichen Studienfortschritt. Aufgrund der Modularisierung haben alle Lehramtsstudierenden, die Deutsch als Fach gewählt haben, in ihrem ersten Fachsemester drei Einführungsseminare zu besuchen, deren erfolgreiche Teilnahme mit einer akademischen Zwischenprüfung bescheinigt wird. In Modul 3 wird die Einführungsveranstaltung „Fachliche Grundlagen des Sprachunterrichts“ in ihrer Systematik durch das Seminar „Sprachliche Normierung und Sprachreflexion“ erweitert. Die erfolgreiche Teilnahme an der Modul 3-Veranstaltung ist Voraussetzung für die Akademische Teilprüfung.

Abbildung 1: Studienaufbau im Fach Deutsch: Module 1 und 3

| Modul 1 | | Modul 3 |
|---|---|--|
| Fachliche Grundlagen des Sprachunterrichts | ↔ | Sprachliche Normierung und Sprachreflexion |
| Fachliche Grundlagen des Literaturunterrichts | | Umgang mit Texten |
| Schriftspracherwerb / Textualität | | Gesprächsanalyse und Gesprächsführung |

Die so innerhalb des Studienfortschritts als spiralcurricular angelegte Systematisierung des Deutschlehrerstudiums wird in dem vorgestellten Modell hochschuldidaktisch genutzt. Dabei erfolgt die inhaltliche und personale Verzahnung sowohl der Dozentinnen als auch der Studierenden, wie in Abbildung 2 dargestellt.

In Abbildung 2 werden die folgenden beiden Dimensionen der Verzahnung der beiden Studienmodule deutlich.

a) Inhaltliche Verzahnung auf der zeitlichen Achse

Die Inhalte der Veranstaltung werden von den Dozentinnen beider Modulveranstaltungen abgesprochen und zeitlich parallel auf unterschiedlichem Niveau geplant entsprechend des Studienstandes der Teilnehmer. Während die Studierenden in Modul 1 in die Themen eingeführt werden, werden diese in Modul 3 wiederholt und vertieft. Dabei liegt der Schwerpunkt zum einen auf einer Verknüpfung von grammatischen Inhalten mit den entsprechenden orthografischen Regelbereichen. Zum anderen erfolgt ein Anwendungsbezug auf wichtige fachdidaktische Bereiche wie z.B. die Lernstandsdiagnose oder schulspezifische Aspekte, wie die fachlich fundierte Analyse von Schulbucheinheiten. Wesentlich für die MiT-Konzeption ist, dass im Modul 3 Kleingruppen gemeinsam Übungsaufgaben für die Studierenden aus Modul 1 entwickeln und diskutieren.

b) Personale Verzahnung zwischen Studierenden unterschiedlicher Studienfortschritte

Nach Beendigung der jeweiligen Themenabschnitte treffen sich Kleingruppen zu insgesamt vier thematischen Übungseinheiten. Die Kleingruppen bestehen aus sieben Modul 1-Studierenden und drei bis vier Modul-3 Studierenden. In-

nerhalb der Übungseinheiten haben einerseits die Studienanfänger die Gelegenheit konkrete Fragen zu stellen, zu denen in der Großveranstaltung kein geeigneter Rahmen vorhanden ist. Hierzu bietet die vertraute Atmosphäre der Kleingruppe unter ausschließlich Studierenden einen geeigneten Raum. Andererseits haben die Modul-3 Studierenden als Übungsleiter die Gelegenheit, Lerninhalte sowohl fachlich als auch methodisch-didaktisch aufzubereiten. Insbesondere können weniger versierte Modul-3 Studierende von den Ideen und Erfahrungen ihrer Mitstudierenden profitieren. Wesentlich ist für alle Modul-3 Studierenden die selbst erstellten Übungseinheiten zu erproben und aus dem Verlauf des Übungstutoriums und den Rückmeldungen der Modul-1 Studierenden über Schwierigkeitsgrad, Zeitbedarf und Methoden der Vermittlung und Ergebnissicherung neue Erkenntnisse zu gewinnen.

3. Erwartungen an das Modell

In den obigen Ausführungen wurden die Erwartungen an das implementierte Modell zur Verzahnung unterschiedlicher Studienmodule implizit zwar angesprochen, doch sollen sie im Folgenden argumentativ verdeutlicht werden.

a) Förderung der Interaktion zwischen den Dozenten

Auf den ersten Blick kann ein Nachteil in der MiT-Konzeption in dem damit verbundenen zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand gesehen werden. So erfordert die zeitliche Parallelisierung und inhaltliche Verzahnung der beiden Veranstaltungen eine gute Absprache zwischen den Lehrenden. Der Vorteil, der sich aber daraus ergibt, ist darin zu sehen, dass es zu einer fortlaufend wechselseitigen Kontrolle der Qualität beider Lehrveranstaltungen kommt und die Interaktion der Dozentinnen intensiviert wird. Es müssen sowohl die Inhalte der Lehrveranstaltungen hinsichtlich einzelner Schwerpunktsetzungen als auch Fragen der didaktischen Vermittlung ausdiskutiert und immer wieder neu hinterfragt werden.

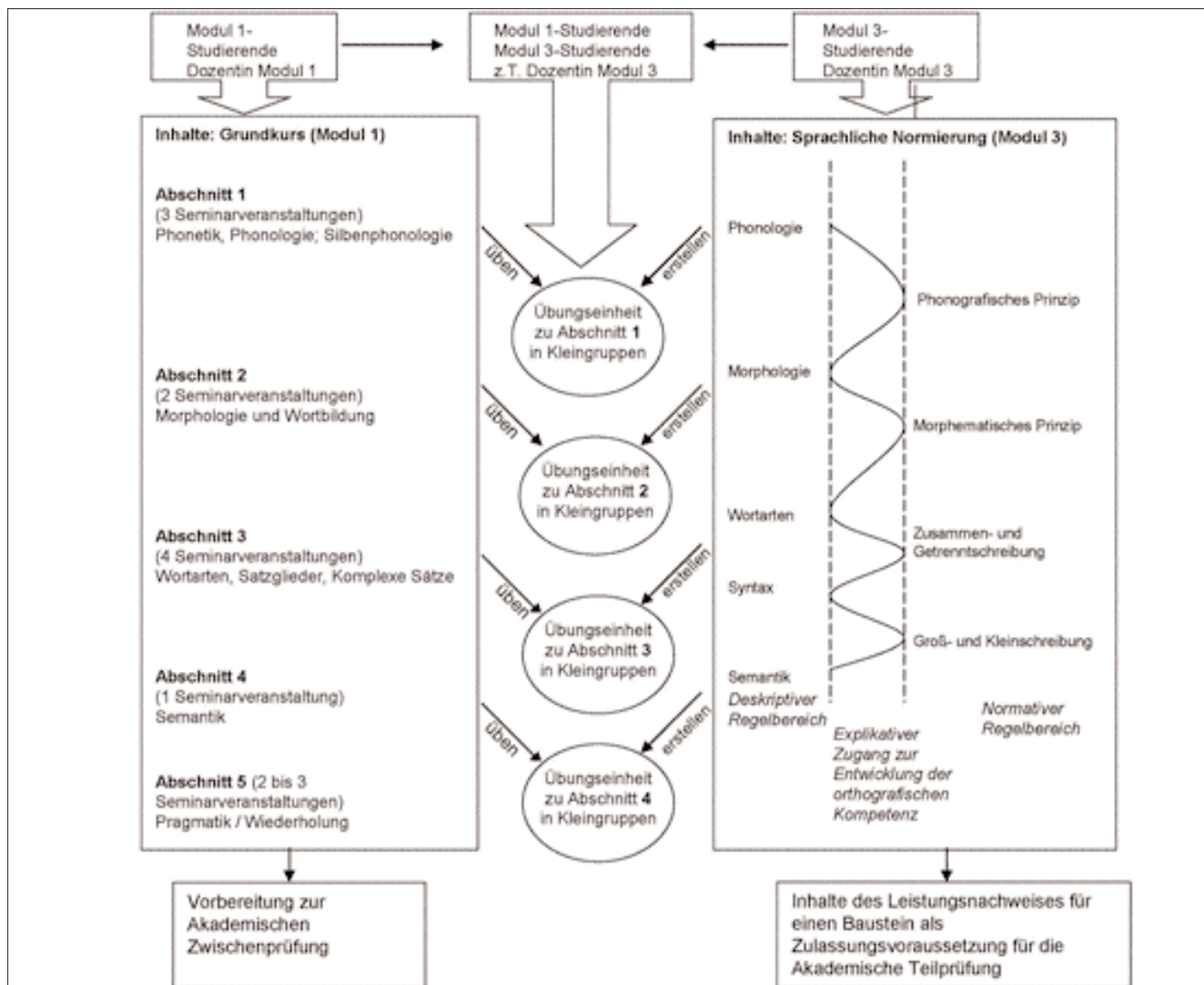
b) Individuelles und angstfreies Lernen

Für die Studienanfänger als auch für die fortgeschrittenen Modul-3-Studierenden sind deutliche Vorteile zu erwarten. Im Übungstutorium können die Studienanfänger Fragen und Schwierigkeiten in einem relativ informellen Rahmen stellen. Die Angst sich durch Fragen in einer Großveranstaltung zu blamieren, ist in der stabilen Kleingruppe nicht gegeben. Individuelle Lernlücken können so gut aufgearbeitet werden. Durch den von den Studierenden im Modul 3 erarbeiteten schulischen Anwendungsbezug der fachwissenschaftlichen Lehr-Lerninhalte erfahren diese die weitreichende Dimension dieses Lerngegenstandes und können den praktischen Bezug den Studienanfängern plausibel machen. Die Inhalte werden so für die Studierenden bedeutsam und dadurch leichter lernbar.

c) Erweiterung der fachlich-didaktischen Kompetenzen der Studierenden

Die Modul-3-Studierenden erweitern als Übungsleiter neben ihrer fachlichen Kompetenz auch ihre personale Kompetenz (vgl. Ossner 2006, S. 19ff). Sowohl die gemeinsame Vorbereitung der Übungsaufgaben als auch die

Abbildung 2: Inhaltliche und personale Verzahnung von Modul 1 und Modul 3



Durchführung der Übungseinheiten fördert die Teamarbeit und den kommunikativen Austausch der Studierenden. In der diskursiven Entwicklung der Übungsaufgaben entsteht eine analytische und reflexive Haltung gegenüber den Inhalten, aber auch gegenüber den Lernprozessen der Erstsemester. Lernfortschritte sind daher im Bereich der Methodenkompetenz zu erwarten. Die Gestaltung der Lernumgebung im Übungstutorium folgt konstruktivistischen Instruktionsprinzipien. Zum einen zeichnen sich die Lernprozesse durch ihre Authentizität aus. Die Studierenden erproben ihre Konzepte in der realen Vermittlungssituation und erhalten unmittelbar ein Feedback.

d) Förderung des sozialen Lernens

Zum anderen spielt der soziale Kontext, in welchen die Lernprozesse eingebunden sind, eine zentrale Rolle. Durch das gemeinsame Mit- und Voneinanderlernen von Erstsemestern und Modul3-Studierenden wird eine Intensivierung von sozialen Kontakten speziell semesterübergreifend unter den Studierenden möglich. Zu überprüfen ist, ob sich solche Kontakte gebildet haben und inwiefern sich sogar weiterführende Lerngruppen etabliert haben. Zentrale

Aspekte des sozialen Kontextes des Lernens sind die Förderung der Eigenverantwortung und Kooperation (zu den positiven Effekten kooperativen Lernens vgl. Huber 2006, S. 263). So wird jede Teilnehmerin der Modul-3 Veranstaltung aktiv in den Lehr-Lernprozess eingebunden und übernimmt ein Stück Verantwortung für das Gelingen der gemeinsamen Veranstaltung. Gleichzeitig werden in der Vorbereitung der Übungseinheit sowie im Übungstutorium selbst kooperative Problemlösungen gefördert. Für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer werden wichtige Erfahrungen hinsichtlich der selbst gesteuerten Lernfortschritte in der eigenen Lernbiographie möglich. Diese Lernhaltung stellt eine mentale Grundbedingung für die Etablierung offener Unterrichtsformen in der Schule dar. Damit ist der Weg zu einer sich verändernden Schulkultur geöffnet.

4. Ausblick

Mit dem Mit-Modell ist eine hochschuldidaktische Lehrform initiiert, die zwar an universitäre Tutorien erinnert, sich jedoch in einigen Momenten deutlich und bewusst davon unterscheidet. Während die klassischen univer-

sitären Tutorien i.d.R. von Studierenden geleitet werden, die von Dozenten dafür ausgewählt wurden und eine Bezahlung erhalten, wird hier jeder Teilnehmer der Modul-3 Veranstaltung aktiv eingebunden und übernimmt ein Stück Verantwortung.

Dem möglichen Einwand, dass auch fachlich weniger geeignet scheinende Studierende die Übungstutorien leiten und damit die Qualität der Einheiten fraglich wird, kann mit zwei Argumenten begegnet werden. Zunächst kann bei einer Übungsleitung durch eine Kleingruppe von Übungsleitern davon ausgegangen werden, dass ein qualitatives Niveau durch die Teamarbeit gesichert ist. Dies wird durch die Vorbereitung der Einheiten unter der Leitung einer Hochschuldozentin noch weiter gestärkt.

Außerdem bietet die Etablierung der Übungseinheiten eine Lernsituation, die fachliche und personale Kompetenzen fördert. Solche Lernsituationen sollten gerade auch den weniger versierten Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer zukünftigen Verantwortung gegenüber den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern so oft wie möglich zuteil werden.

Unsere Erfahrungen mit dem erprobten MiT-Modell sind uneingeschränkt positiv und die begeisterten Rückmeldungen der Studierenden beider Modulveranstaltungen weisen darauf hin, dass das Modell eine sehr große Akzeptanz er-

fuhr und dass die Erwartungen an die neue Konzeption erfüllt wurden. Die abschließende Evaluation wird derzeit ausgewertet.

Literaturverzeichnis

- Bohl, Th. (2000):* Offene Unterrichtsformen in der Sekundarstufe I. In: Die Unterrichtspraxis. Beilage zu Bildung und Wissenschaft, 32. Jg./H. 22, S. 5.
- Bohl, Th. (2004):* Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim.
- Huber, G. L. (2006):* Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hg.). Handbuch Lernstrategien. Göttingen.
- Neubauer, W. (1994):* Effektivitätsuntersuchungen zum Training des Lehrverhaltens. In: von Martial, I./Huber, L./Pühse, U. (Hg.): Schulpädagogik heute – Probleme und Perspektiven. Frankfurt am Main.
- Ossner, J. (2006):* Sprachdidaktik Deutsch. Paderborn.
- Peschel, F. (2003):* Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive. Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen. Hohengehren.
- Straka, G. A. (2006):* Lernstrategien in Modellen selbst gesteuerten Lernens. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hg.). Handbuch Lernstrategien. Göttingen.

- **Dr. phil Kerstin Alber, MA**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Sprachen, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, E-Mail: alber@ph-ludwigsburg.de
- **Elke Grundler, MA**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Sprachen, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, E-Mail: alber@ph-ludwigsburg.de

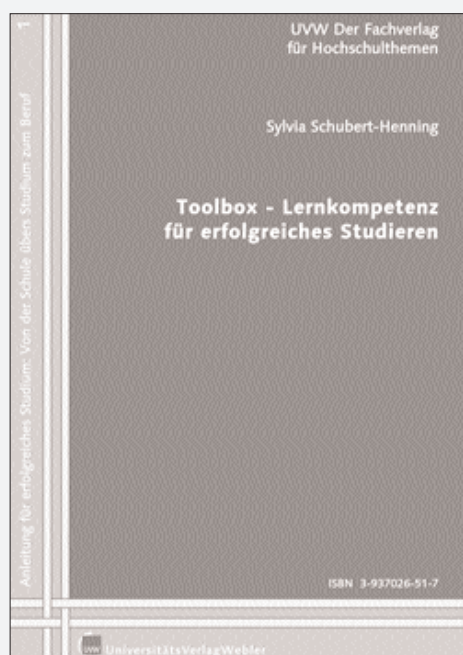
Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

nachfolgend bietet der UniversitätsVerlagWebler einen weiteren Titel als ideale Ratgeberliteratur für den Ausbau der Tutorenprogramme an Hochschulen an.

Fachbereiche geben dieses Buch mit Hilfe der Studienbeiträge jedem Tutor als persönliche Ausstattung an die Hand („Verbrauchsmaterial“).

Eine Investition in die Qualität der Tutorien, die den Studierenden direkt zugute kommt, also sich lohnt!

Sylvia Schubert-Henning: Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren



Die „Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren“ enthält 40 Tools, die lernstrategisches Know-how für selbstgesteuertes Lernen mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens verknüpfen. Diese Handwerkszeuge unterstützen Studierende bei der Verbesserung ihres Selbstmanagements, beim gezielten Lesen von wissenschaftlichen Texten sowie beim Vorbereiten und der Präsentation von Referaten. Darüber hinaus erhalten Studierende mit den Tools grundlegende Tipps zum Erstellen von Hausarbeiten oder zur Prüfungsvorbereitung. Die Tools eignen sich besonders gut als kompaktes Material für Fachtutorien in der Studienanfangsphase, für selbstorganisierte Lerngruppen oder auch für Studierende, die sich diese Fertigkeiten im Selbststudium aneignen wollen. Ein Blick auf die theoretischen Grundlagen von Lernkompetenzen lassen die Werkzeuge des selbstgesteuerten Lernens im Studium „begreifbar“ werden. Mit einer gezielten Anwendung der Tools werden die Lernmotivation und die Freude am Studieren maßgeblich gestärkt.

ISBN 3-937026-51-7, Bielefeld 2007, 110 Seiten, 14.60 Euro

Bestellung
Mail: info@universitaetsverlagwebler.de,
Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Anleitung für erfolgreiches Studium:
Von der Schule übers Studium zum Beruf

Bologna-Prozess für Qualität in der Hochschulbildung nutzen

- **Hochschulen brauchen Gestaltungsfreiräume und sichere Finanzierung**
- **Qualität der Studierenden entscheidet über Zahl der Master**
- **BITKOM, GI und Fakultätentage stellen gemeinsame Position vor**

Die Gesellschaft für Informatik e. V. (GI), der Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien (BITKOM), die Fakultätentage Informatik (FTI) sowie Elektrotechnik und Informationstechnik (FTEI) fordern von der Politik größere Anstrengungen bei der Reform des Hochschulsystems. Eine positive Zwischenbilanz des Bologna-Prozesses könne nicht darüber hinweg täuschen, dass aufgrund finanzieller Engpässe und steigender Studierendenzahlen in den nächsten Jahren massive Herausforderungen auf die Hochschulen zukommen, so die Präsidenten und Vorsitzenden von BITKOM, GI, FTI und FTEI. Sie betonten bei der Vorstellung der Position zu den „Bologna-Reformen“: „Staat, Hochschulen und Wirtschaft müssen gemeinsam handeln, um das Hochschulsystem zukunftsfähig zu gestalten. Dies ist ohne finanzielle Anstrengungen nicht möglich. Gelingt es jetzt nicht, die Rahmenbedingungen richtig zu setzen, wird der erwartete Anstieg der Studierendenzahlen die Bemühungen um Exzellenz in der Forschung und Lehre dramatisch gefährden.“ Ziel von Hochschulen und Wirtschaft ist es, die Qualität der neuen Bachelor- und Master-Studiengängen zu sichern.

Dringend müssen die finanziellen Rahmenbedingungen geschaffen werden, um die steigende Zahl von Studierenden zu Spitzenqualifikationen zu führen. Im Studienjahr 2007 haben sich die Anfängerzahlen für die Informatik sowie für die Elektro- und Informationstechnik positiv entwickelt. Es ist zu erwarten, dass sich dieser Trend in den kommenden Jahren aufgrund der steigenden Zahl an Studienberechtigten fortsetzen wird. Mit der neuen Studienstruktur steigt die Betreuungsintensität insbesondere der Bachelor-Studiengänge. Personelle Verstärkungen in der Hochschullehre sind daher dringend geboten.

Den Universitäten stehen jedoch bereits heute nur ungenügende Mittel zur Finanzierung insbesondere von Master-Studiengängen zur Verfügung. Eine „Master-Quote“ lehnen Wirtschaft, Berufsverband und Hochschulen jedoch strikt ab, da diese bildungs- und wirtschaftspolitisch völlig verfehlt ist. Aufgrund der steigenden Komplexität der Informations- und Kommunikationstechnologien (ITK) wird der Bedarf an Master-Absolventen gegenüber dem derzeitigen Niveau weiter ansteigen. Die Qualität der Studierenden muss daher das einzige Kriterium für die Zulassung zu einem Master-Programm sein. Bei der Fortführung des Hochschul-

paktes ist es unumgänglich, den höheren Bedarf der ITK-relevanten Studiengänge finanziell adäquat abzusichern. Andernfalls droht ein empfindlicher Verlust an Qualität in der akademischen Ausbildung gerade in den Fächern, die für die Entwicklung der Hightech-Branche erfolgskritisch sind. Eine größere Mobilität als Ziel des Bologna-Prozesses unterstützen Fakultätentage, GI und BITKOM einhellig. Dies ist nur gewährleistet, wenn die Profilbildung der Hochschulen und die Festlegung konkreter Studienmodule nicht zu Barrieren für den Zugang zu weiterführenden Studiengängen werden. Master-Programme müssen allen geeigneten Bachelor-Absolventen von allen Hochschultypen offen stehen. Dies setzt eine gesicherte Grundqualifikation für alle Bachelor voraus.

Die Unterzeichner der Bologna-Position fordern die Bundesländer dazu auf, künftig keine zeitliche Begrenzung von Bachelor-Studiengängen auf sechs Semester vorzunehmen. Dies darf weder durch juristische Vorgaben noch durch limitierte finanzielle Mittel geschehen. In den ITK-Studiengängen sind Praxisbezüge für eine Berufsbefähigung von Bachelor- und Master-Absolventen ist nur möglich, wenn hierfür ausreichend Zeit zur Verfügung steht. Bachelor-Programme müssen sich daher gemäß den international üblichen Standards in einem Rahmen von sechs bis acht Semestern bewegen.

Die Präsidenten von BITKOM und GI sowie die Vorsitzenden der Fakultätentage Informatik sowie Elektro- und Informationstechnik betonten bei der Vorstellung der Position zu den Bologna-Reformen: „Staat, Hochschulen und Wirtschaft müssen gemeinsam handeln, um das Hochschulsystem zukunftsfähig zu gestalten. Dies ist ohne finanzielle Anstrengungen nicht möglich. Gelingt es jetzt nicht, die Rahmenbedingungen richtig zu setzen, wird der erwartete Anstieg der Studierendenzahlen die Bemühungen um Exzellenz in der Forschung und Lehre dramatisch gefährden.“

Die Bologna-Position zum Download finden Sie unter:

<http://www.gi-ev.de/service/publikationen/stellungnahmen>

Weitere Informationen:

<http://www.gi-ev.de>

<http://www.bitkom.org>

<http://www.fti.org>

<http://www.ftei.de/>

Quelle: <http://idw-online.de/pages/de/news244820>, Gesellschaft für Informatik e.V., Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Cornelia Winter, 30.01.2008

Pinkwart wirbt in den USA für nordrhein-westfälische Forschungsexzellenz und Doktorandenausbildung

Innovationsminister Prof. Andreas Pinkwart reiste vom 11. bis 16. Dezember mit einer Delegation in die USA. Zusammen mit Prof. Burkhard Rauhut, dem Rektor der RWTH Aachen, Prof. Elmar Weiler, dem Rektor der Ruhr-Universität Bochum sowie Prof. Wilhelm Schäfer, dem Prorektor der Universität Paderborn und Sprecher der NRW-Graduiertenschulen, präsentiert er in Washington und New York die Forschungsexzellenz der nordrhein-westfälischen Hochschulen. Eins der Ziele der Reise war es, forschungstarke US-Unternehmen und Universitäten für Kooperationen mit nordrhein-westfälischen Hochschulen zu gewinnen und für die Doktorandenausbildung in NRW zu werben. Bei einem Workshop in New York stellte die Ruhr-Universität Bochum ihre Forschungsexzellenz beim Thema IT-Sicherheit vor. Die RWTH Aachen präsentierte, ebenfalls in New York, ihre Kompetenzen in der Nanotechnologie. Sowohl in der IT-Sicherheit als auch in der Nanotechnologie ist Nordrhein-Westfalen innerhalb Deutschlands führend. Die Nanotechnologie ist eins von vier Zukunftsfeldern, auf die Minister Pinkwart die Technologieförderung konzentriert.

Bei einer Veranstaltung der Carnegie-Stiftung in New York, an dem auch Vertreter von vier anderen großen amerikanischen Stipendienstiftungen teilnahmen, stellte Minister Pinkwart die strukturierte Doktorandenausbildung in Nordrhein-Westfalen vor. Dabei sollten Möglichkeiten gefunden werden, mehr amerikanischen Studierenden die Teilnahme an der englischsprachigen Doktorandenausbildung an den NRW-Forschungsschulen zu ermöglichen.

Außerdem stellte Pinkwart bei einer Veranstaltung mit deutschen Wissenschaftlern, die in den USA forschen, das NRW-Rückkehrerprogramm vor. In dem Programm erhalten junge Wissenschaftler fünf Jahre lang insgesamt 1,25 Millionen Euro, um eine Nachwuchsforschungsgruppe aufzubauen. Die Rückkehrer aus der ersten Runde des Programms mit dem Schwerpunkt Lebenswissenschaften beginnen in diesem Jahr ihre Arbeit in Nordrhein-Westfalen.

Quelle: <http://idw-online.de/pages/de/news239600>, 10.12.2007

Auf dem Weg zur exzellenten Lehre - Zertifikate für Nachwuchswissenschaftler

Nachwuchswissenschaftler sollten nicht nur in der Forschung hervorragende Leistungen bringen. Gleichmaßen in der Lehre exzellent zu sein und dies auch nachweisen zu können, wird als Karrierebaustein immer wichtiger. Diesen Gedanken haben sich 36 Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler der Universitäten Hohenheim, Stuttgart, Tübingen und Ulm zu eigen gemacht. Sie nahmen an dem 200 Unterrichtsstunden umfassenden Programm des von den vier Universitäten gemeinsam getragenen Regionalverbands des Hochschuldidaktikzentrums (HDZ) teil. Dabei haben sich die Lehrenden in den zurückliegenden zwei bis drei Jahren aktiv mit ihren eigenen Lehrprozessen und kompetenzen auseinandergesetzt. Die Prorektorin der Universität Tübingen und stellvertretende Vorstandsvorsitzende des HDZ, Prof. Stefanie Gropper, hat dem akademischen Nachwuchs am Freitag, den 15. Februar bei einem kleinen Festakt an der Universität Stuttgart die Baden-Württemberg-Zertifikate für Hochschuldidaktik überreicht. Bei der erstmals als Gemeinschaftsveranstaltung der vier Universitäten stattgefundenen Verleihung waren auch die Prorektoren für Lehre, Prof. Ute Mackenstedt (Hohenheim), Prof. Wolfgang Schlicht (Stuttgart) und Prof. Ulrich Stadtmüller (Ulm) vertreten.

Quelle: <http://idw-online.de/pages/de/news245583>, Universität Stuttgart, Referat für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Ursula Zitzler, 05.02.2008

Wechsel im Wissenschaftsrat

Nach zwei dreijährigen Berufungsperioden scheidet Prof. Dr. Gert G. Wagner, Mitglied und ehemaliger Vorsitzender des Rates für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD), planmäßig aus dem Wissenschaftsrat aus.

Gert G. Wagner ist Professor für Volkswirtschaftslehre an der Technischen Universität Berlin sowie Leiter der Abteilung „Längsschnittstudie Sozio-ökonomisches Panel“ und Forschungsdirektor am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin).

Seine Nachfolgerin im Wissenschaftsrat ist Prof. Regina T. Riphahn, Lehrstuhlinhaberin für Statistik und Empirische Sozialforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Regina T. Riphahn war in der ersten Berufungsperiode Mitglied im RatSWD.

Die Berufung von Frau Professor Riphahn in den Wissenschaftsrat unterstreicht wieder einmal die Relevanz der empirischen Sozial- und Wirtschaftsforschung in Deutschland.

Weitere Informationen:

<http://www.ratswd.de>

<http://www.wissenschaftsrat.de>

Quelle: <http://idw-online.de/pages/de/news244556>, Geschäftsstelle Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD), Sabine Kallwitz, 28.01.2008

DJI-Online-Thema 2008/02: Kein Anschluss nach dem Abschluss?

Kommunales Übergangsmanagement erleichtert Berufseinstieg für Jugendliche

Nur 26% der Hauptschüler und Hauptschülerinnen gelingt der direkte Einstieg in die Berufsausbildung. Je größer aber der zeitliche Abstand zwischen Schulabschluss und Ausbildungsbeginn ist, desto größer ist die Gefahr, dass ungelernete Jugendliche ganz aus dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt herausgedrängt werden.

Neben der beruflichen droht dann auch die soziale Integration fehlzuschlagen. Die Folgen sind bekannt.

Deswegen müssen besonders auf kommunaler Ebene die zahlreichen beteiligten Akteure ihre Anstrengungen und Angebote besser koordinieren, damit der Übergang von der Schule ins Arbeitsleben möglichst vielen Jugendlichen gelingt. Das DJI bietet den Kommunen dabei effektive Unterstützung.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat im Rahmen des Programms „Perspektive Berufsabschluss“ eine „Förderinitiative Regionales Übergangsmanagement“ konzipiert, für das sich derzeit Kommunen und Landkreise bewerben können. Die wissenschaftliche Begleitung wurde dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) übertragen.

In zahlreichen Projekten untersucht der Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ am DJI seit Jahren, wie es vor allem chancenarmen Jugendlichen besser gelingen kann, die Schule nicht abzubrechen, einen Abschluss zu machen und dann möglichst bald eine Lehrstelle oder einen Arbeitsplatz zu finden. Die umfangreichste Studie hierzu ist das sogenannte DJI-Übergangspanel, das seit 2003 über einen Zeitraum von sieben Jahren verfolgt und analysiert, welche Wege die Jugendlichen zwischen Schule und Erwerbsarbeit einschlagen.

Die Ergebnisse werden vor allem auch an die Kommunen rückgemeldet, denn diese sind direkt mit den Problemen der Arbeitsmarktintegration weniger qualifizierter Nachwuchskräfte konfrontiert, haben aber nur bedingt Einfluss auf die Abläufe. Und die sind alles andere als optimal. Nur ein Viertel der Hauptschulabsolventen geht den traditionellen Weg: mit dem Abschlusszeugnis in der Tasche direkt in die Ausbildung. Ein sehr großer Teil wandert in einen mittlerweile sehr unübersichtlichen Bildungsmarkt, der den Jugendlichen zusätzliche Qualifizierung verspricht, sich aber allzu oft als eine unproduktive und demotivierende Warteschleife entpuppt. Viele Jugendliche, aber auch Leh-

rer/innen und Eltern, haben im Zuständigkeits-Wirrwarr zwischen JobCenter, Arbeitsagentur, ARGEn, Jugendhilfeangeboten, Berufsvorbereitungsmaßnahmen etc. die Orientierung verloren (die Rubrik „Auf einen Blick“ liefert dazu nähere Details).

Hier Abhilfe zu schaffen ist nicht leicht, denn meist fehlt bereits eine verlässliche Ausgangsbasis, d.h. die vollständige Erfassung aller Jugendlichen, die eine Ausbildung anstreben. Aber nur wer den konkreten Bedarf kennt, kann gezielte Maßnahmen ergreifen, erklärt Ralf Kuhnke (DJI) im „Interview“.

Deswegen haben einzelne Kommunen die Chance genutzt, mit Hilfe des DJI lokale Übergangspanels zu erstellen. Für Städte wie Stuttgart liefert dieses Panel wertvolle Informationen für den Runden Tisch, an dem sich unter Federführung des Jugendamts alle an der Berufsausbildung beteiligten Akteure versammeln.

Bruno Pfeifle, der Leiter des Jugendamts, beschreibt in seinem „Blick von außen“, welchen Herausforderungen sich ein solches Netzwerk stellen muss. „Neues Geld“ werde dafür nicht benötigt, unabdingbar seien hingegen ein „politisch abgesichertes Mandat für die Federführung, ein langer Atem bei allen Beteiligten, ein gegenseitiges Interesse an den Logiken der beteiligten Systeme, der Austausch mit anderen Städten und die Bereitschaft, bisherige Gleise zu verlassen“. Die dringende Notwendigkeit, an die Stelle eines Ressortdenkens die Verantwortlichkeit für die jungen Menschen zu setzen, betont auch die Weinheimer Initiative der Freudenberg-Stiftung, die den Austausch der Kommunen im Sinne einer besseren Bildung und Ausbildung für alle Jugendlichen vorantreibt, wie Geschäftsführer Christian Petry im zweiten „Blick von außen“ beschreibt.

Bildung und Arbeit für alle in der nachwachsenden Generation sind die besten Maßnahmen sowohl im Sinne einer dringend notwendigen verbesserten Integration als auch einer nachhaltigen Gewaltprävention.

Weitere Informationen: <http://www.dji.de/thema/0802>

Quelle: <http://idw-online.de/pages/de/news245193>, Deutsches Jugendinstitut e.V., Wissenschaftliches Referat beim Vorstand, Öffentlichkeitsarbeit, Andrea Macion, 01.02.2008

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Peter Viebahn: Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre**

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

Bestellung - Fax: 0521/ 923 610-22, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Buchhinweis

Weiterbildung und soziale Milieus im Praxistest

Wie kann der Milieuansatz in das Angebot der Weiterbildung integriert werden? Wie werden geeignete Marketingziele in Weiterbildungseinrichtungen definiert? Wie kann man testen, ob ein Weiterbildungsangebot bei einer Zielgruppe auch tatsächlich ankommt? Milieumarketing implementieren, der dritte Band der Studie Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, dokumentiert, wie das Konzept der Sinus-Milieus sinnvoll in die Entwicklung und das Marketing von Weiterbildungsangeboten eingebunden werden kann.

Der Band basiert auf den Erfahrungen aus 26 Pilotprojekten in elf Weiterbildungseinrichtungen. Ein Team aus Bildungsforschern der Universitäten Düsseldorf und München begleitete diese Einrichtungen bei der Entwicklung, Einführung und Etablierung der Milieuperspektive in die Programmplanung. Milieumarketing implementieren bietet vielfältige Praxisbeispiele und Materialien zur Einführung und Evaluierung von Produktinnovationen. Damit ist der Band ein unverzichtbarer Teil der Trilogie Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland.

Schon vor einigen Jahren analysierten die Forschungsgruppen unter Leitung von Heiner Barz und Rudolf Tippelt das Weiterbildungsverhalten ebenso wie die Weiterbildungsinteressen, -einstellungen, -motive und -barrieren der Bevölkerung Deutschlands im Alter zwischen 18 und 75 Jahren.

Das breite Altersspektrum der Untersuchung und die Auswahl der Befragten nach soziodemografischen Aspekten wie Bildung, Berufsstatus, Geschlecht etc. lieferten empirisch gesicherte und auf Milieus zugeschnittene Informationen über die Bildungsadressaten. Die für die Praxis wichtigen Erkenntnisse dieser Untersuchung fasst der Band Praxishandbuch Milieumarketing zusammen. Dieser enthält, neben den empirischen Ergebnissen des ehemals zweiten Bandes Adressaten- und Milieuforschung zur Weiterbildungsverhalten und -interessen, Checklisten zur milieuspezifischen Programmplanung auf CD-ROM.

Rudolf Tippelt, Jutta Reich, Aiga von Hippel, Heiner Barz, Dajana Baum:

Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Band 3

Milieumarketing implementieren, DIE speziell
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.)

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008

164 Seiten, gebunden, 39.90 Euro

ISBN 978-3-7639-1943-7

Bestell-Nr. 85/0007

In 2. Auflage lieferbar:

Heiner Barz, Rudolf Tippelt (Hg.):

Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Band 1 + 2

Praxishandbuch Milieumarketing inkl. CD-ROM: Adressaten- und
Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen, DIE speziell
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.)

W. Bertelsmann Verlag, 2. Auflage, Bielefeld 2007

190 Seiten, gebunden, 49.90 Euro

ISBN 978-3-7639-1942-0

Bestell-Nr. 85/0006

Quelle: <http://idw-online.de/pages/de/news245189>, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Sarah Maur, 01.02.2008



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

im Verlagsprogramm erhältlich:

Herman Blom: Der Dozent als Coach

ISBN 3-937026-15-0, Neuwied 2000, 123 Seiten, 15.90 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte F, HM, IVI, P-OE, QiW und ZBS

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

F

Forschung

Politik - Strategie - Management

Heft 1/2008

Forschungsgespräche

Gespräch mit Dorothee Dzwonnek, Generalsekretärin der Deutschen Forschungsgemeinschaft

Bernd Ebersold

Wissenschaftsimmanente Herausforderungen annehmen - Ziele weiter stecken. Private Wissenschaftsförderung vor neuen Aufgaben

Henning Eikenberg

Wissenschaftler als Brückenbauer: Die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Israel in der Forschung

Rezension

Rico Defila, Antonietta Di Giulio, Michael Scheuermann:

Forschungsverbundmanagement. Handbuch für die Gestaltung inter- und transdisziplinärer Projekte. (Ludwig Huber)

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Heft 4/2007

Leistungsabhängige Vergütung - Erfahrungen aus der Praxis

Entwicklung von Leitungskonzepten/Leitungspolitik

Johanne Pundt, Anja Hegen, Sylvia Kaap & Katja Kohrs

Potenziale des Bildungsmarketings am Beispiel von Promotionsstudiengängen

Benedikt Hell

Hochschulzulassung ausländischer Studierender

Die Prozentrangnormierung als Alternative zum bisherigen Umrechnungsverfahren ausländischer Sekundarabschlussnoten

Ina Voigt & Volker Klein-Moddenborg
Zielvereinbarungen: Instrument strategischer Steuerung und Basis für leistungsabhängige Vergütungssysteme

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Stephan Jerusel & Katrin Bachmann
Einführung der leistungsorientierten Vergütung - Die Zeit läuft ...
Erfahrungsbericht aus Informationsveranstaltungen und Beratungen zur Umsetzung des TVöD

Henning Lindhorst

Generationswechsel bei Smartcards: Schlankere Prozesse, weniger Kosten und mehr Komfort

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management Anti-Diskriminierung und Inklusion

Heft 4/2007

Kultur und Diversity

Interkultur, Diversity und Antidiskriminierung

Peter Döge

Vielfalt als Organisationsressource: Von der Anti-Diskriminierung zum Managing Diversity

Birgit Behrens

Anlässe für interkulturelle Sensibilisierung nutzen

Nicholas Walters

The death of multiculturalism? - Integration, assimilation and new identities

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Stefanie Kuschel, Amina Özelsel, Frank Haber, Anja Jungermann & Ulrich Kühnen

Interkulturelles Lernen an der Jacobs University Bremen: Das Erfolgsrezept Multiplikatoren-Schulung

Andrea Ruppert & Martina Voigt
Evaluation aus vier Perspektiven - Die Lehrveranstaltungseinheit

„Genderspekte bei Vertragsverhandlungen“ auf dem Prüfstand (Teil 2)

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

„Wenn die Qualität der Beiträge gehalten wird, kommt keine qualitätsbewusste Beratungsstelle um die Wahrnehmung dieser Publikation herum - ein Muss für Praktikerinnen und Ausbilder.“

Othmar Kürsteiner, Berufs- und Studienberatung Zürich, in seiner Rezension der ZBS in PANORAMA, Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, H. 2/07, S. 27.

POE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 4/2007

Personalentwicklung für die Lehre

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Nicole Auferkorte-Michaelis & David Wirth

Hochschuldidaktische Angebote als Baustein der Personalentwicklung von Wissenschaftler/innen – das Programm an der Universität Duisburg-Essen (UDE)

Wolff-Dietrich Webler

Professionelle Tutorenausbilder – eine neue Personalkategorie? Konzept und Erfahrungen mit der Ausbildung professioneller Tutorenausbilder

David Baume

Beyond teacher accreditation

Helmut Ertel & Andrea Ender

Aktivierung und Beteiligung der Lernenden in Präsentationübungen – der Praxistest

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung - Folge 4

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2007

Forschungsevaluation

Qualitätsgespräche

Über Forschungsevaluation Gespräch mit Reinhard F. Hüttl, Wissenschaftlicher Vorstand und Sprecher des Vorstands des GeoForschungszentrums Potsdam

Uwe Schmidt & Mechthild Dreyer
Perspektiven für ein fachübergreifendes und integrierendes Modell der Bewertung von Forschungsleistungen

Qualitätsentwicklung/-politik

Wolfgang Schatz & Ute Woschnack
Qualität in Lehre und Studium – über die Notwendigkeit expliziter Qualitätskonzepte an Hochschulen

Gerald Gaberscik

Ein Qualitätsmanagementmodell für Forschung und Lehre – Stand der Umsetzung und weitere Ziele am Beispiel der TU Graz

Eva Schiefer & Bernhard Frieß

Die Stakeholderbefragung als Instrument des Qualitäts- und Reputationsmanagements am Beispiel eines Lehrstuhls

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 4/2007

Beratung oder Service?

Beratungsentwicklung/-politik

Franz Rudolf Menne

Das „Akademische Auskunftsamt für Studien- und Berufsfragen“ der Universität Köln (1923-1938) -Entwicklung, Ausrichtung und Arbeitsalltag einer frühen Beratungseinrichtung

Anregungen aus der Praxis/ Erfahrungsberichte

Ralf Mahler

Das ServiceCenter der Leibniz Universität Hannover – Entstehungsgeschichte und Erfahrungen nach eineinhalb Jahren Praxis. Ein Zwischenbericht

Siegfried Engl

Zwei Jahre Info-Service an der Freien Universität Berlin. Eine Bilanz. Call-Center, E-Mail-Service und Info-Counter an der Schnittstelle von Dienstleistungen für Studierende und Bewerber

Isabel von Colbe-van de Vyver &

Juliane Just-Nietfeld

Zu den Auswirkungen der Einrichtung einer Studienzentrale auf die Kernaufgaben der Zentralen Studienberatung: Information und Beratung

ZBS - Zeitschrift für Beratung und Studium

Das Anliegen hinter der Frage – Beratungshandeln erfordert Professionalität - Ein Interview der ZBS mit Mitarbeiterinnen des Teams Zentrale Studienberatung der Universität Göttingen

Klaus Scholle

Kommentar: Auf dem Weg zur Kundenberatung?

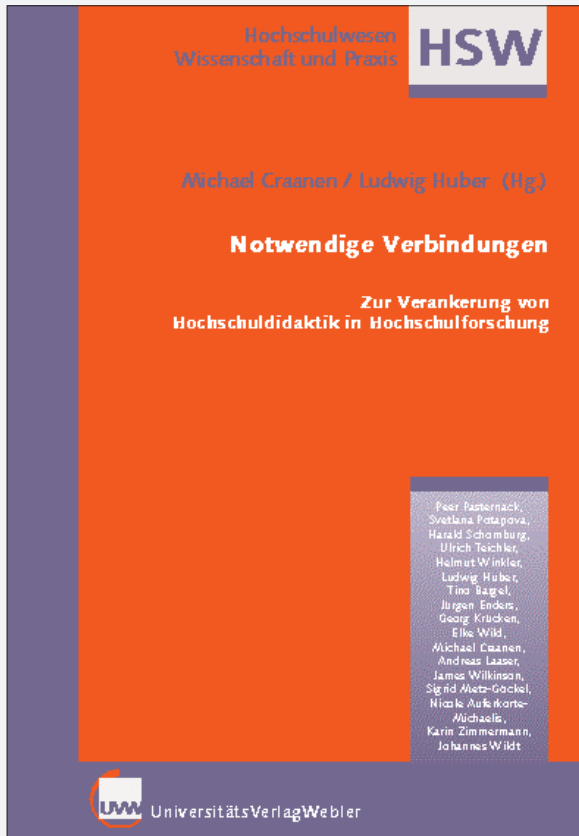
„Das Hochschulwesen“

ist in Norwegen eine akkreditierte und für Publikationen empfohlene

Zeitschrift, in der die Autoren Punkte sammeln können.

Michael Craanen/Ludwig Huber (Hg.)

Notwendige Verbindungen Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung



Die Globalisierung der Bildungsmärkte, Pisa-Studien und Bologna-Beschlüsse sowie die Anfrage an die Konkurrenzfähigkeit und den kulturellen Stellenwert von Bildung in Deutschland bringt die Hochschullandschaft der Republik kräftig in Bewegung. Manche tektonische Verschiebung ist schon zu beobachten; für die Zukunft haben wir uns möglicherweise eine ganz neue Bildungstopografie vorzustellen: „Für einen solchen Fusionsprozess gibt es in Deutschland kein Vorbild – hier wird Neuland betreten, und die Wege müssen Schritt für Schritt gebahnt und gegangen werden“, sagte Dr. Josef Lange, Staatssekretär im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, 2004 in Bezug auf die Fusion zwischen Universität Lüneburg und Fachhochschule Nordostniedersachsen. Die Fusion von Hochschulen ist einer der zentralen Versuche, auf die neuen Herausforderungen zu reagieren. Von den einen als Königsweg gepriesen, von anderen abwartend beargwöhnt oder gar grundsätzlich abgelehnt, hat das Zusammenwachsen unterschiedlichster Hochschultypen oder Teilen davon bereits begonnen. Dieser Sammelband ordnet die zum Teil aufgeregte Diskussion um Hochschulfusionen in Deutschland, bereichert sie mit Hintergrundwissen und will Impulse für die Zukunft geben. Vor allem aber gibt er mit aktuellen Fallbeispielen aus fünf Bundesländern erstmalig Einblick in konkrete Hochschulfusionsprozesse. Das Ziel der Herausgeberinnen: Mit nüchternem, auch kritischem Blick die Chancen der Konzentrationsbewegung herauszuarbeiten – und Entscheidern in Wissenschaft und Politik ebenso wie den von Fusionen betroffenen Menschen Mut zu machen, diese Chancen zu nutzen.

ISBN 3-937026-39-8, Bielefeld 2005,
149 Seiten, 19.90 Euro

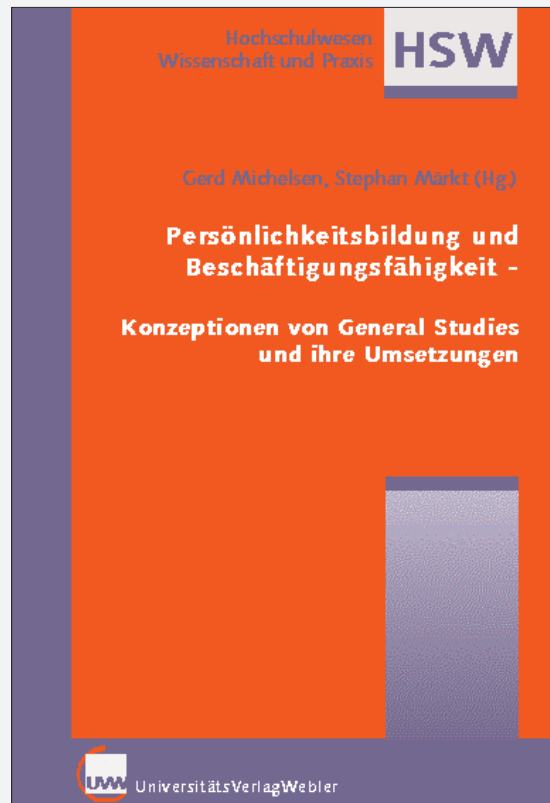
Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Gerd Michelsen, Stephan Märkt (Hg.)
**Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit -
Konzeptionen von General Studies und ihre Umsetzungen**

Der Bologna-Prozess zielt insbesondere auf die Einführung eines auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen ausgerichteten gestuften Studiensystems. In diesem Zusammenhang nimmt der Erwerb von fachübergreifenden Kompetenzen und fachbezogenen Schlüsselkompetenzen in Ergänzung zum reinen Fachwissen eine zentrale Rolle ein.

An verschiedenen Hochschulen sind mittlerweile eigene fachübergreifende Studienbereiche – oftmals General Studies oder Studium Fundamentale bezeichnet – eingerichtet worden, die teilweise auch die Persönlichkeitsbildung der Studierenden unterstützen sollen, so beispielsweise an der Universität Lüneburg.

Unterschiedliche Konzeptionen, Aspekte, Ziele und Umsetzungen von General Studies an ausgewählten Universitäten werden in diesem Band diskutiert.



ISBN 3-937026-46-0, Bielefeld 2006,
152 Seiten, 19.80 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22