

Aus Politik und Zeitgeschichte

Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament

Jürgen Mittelstraß

Forschung und Lehre – das Ideal Humboldts heute

Michael Daxner

Die deutschen Universitäten, der Aufmerksamkeit
der Öffentlichkeit empfohlen!

Plädoyer für eine neue Hochschulpolitik

Heike Solga

„Differenzierte Hochschulen“

Ein Plädoyer für mehr Effizienz und Durchlässigkeit

Winfried Schlaffke/Christiane Konegen-Grenier

Hochschulreform aus der Sicht der Wirtschaft

B 15/98

3. April 1998

Jürgen Mittelstraß, Dr. phil., geb. 1936; Ordinarius für Philosophie und Wissenschaftstheorie an der Universität Konstanz, zugleich Direktor des dortigen Zentrums Philosophie und Wissenschaftstheorie.

Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Martin Carrier) Geist, Gehirn, Verhalten, Berlin – New York 1989; Der Flug der Eule, Frankfurt am Main 1989; Leonardo-Welt, Frankfurt am Main 1992; Die unzeitgemäße Universität, Frankfurt am Main 1994; (Hrsg.) Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, 4 Bände, Stuttgart – Weimar 1980–1996.

Michael Daxner, Dr. phil., geb. 1947; 1974–1986 Professor für Hochschuldidaktik an der Universität Osnabrück; seit 1986 Präsident der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Veröffentlichungen u. a.: Ist die Uni noch zu retten?, Reinbek 1996; Die Universität muß eine politische Instanz werden, in: Universitas, 52 (1997) 612; Das neue Hochschulrahmengesetz – (k)eine Hoffnung auf Erneuerung, in: Kritische Justiz, (1998) 1.

Heike Solga, Dr. phil., geb. 1964; 1983–1988 Studium der Soziologie an der Humboldt-Universität zu Berlin; seit 1995 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin.

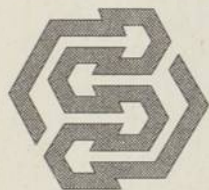
Veröffentlichungen u. a.: Auf dem Weg in eine klassenlose Gesellschaft? Klassenlagen und Mobilität zwischen Generationen in der DDR, Berlin 1995; Der Verbleib der Angehörigen der oberen Dienstklasse der DDR nach 1989.

Winfried Schlaffke, Dr. phil., geb. 1939; stellvertretender Direktor und Leiter der Hauptabteilung „Bildung und Gesellschaftswissenschaften“ des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln; seit 1986 Professor für Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik der Universität München.

Veröffentlichungen u. a.: (Hrsg. zus. mit Gerhard Fels) Das duale System der Berufsausbildung, Leistung, Qualität und Reformbedarf, Köln 1996; (Hrsg. zus. mit Reinhold Weiss) Ihr könntet es erleben: Bezahlte Arbeit für alle, Köln 1996.

Christiane Konegen-Grenier, geb. 1956; seit 1986 wissenschaftliche Mitarbeiterin und seit 1989 Referatsleiterin für Hochschule und Personalwirtschaft im Institut der deutschen Wirtschaft Köln.

Veröffentlichungen zu Fragen der Bildungspolitik.



ISSN 0479-611 X

Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 53111 Bonn. Internet: <http://www.bpb.de>

Redaktion: Dr. Klaus W. Wippermann (verantwortlich), Dr. Katharina Belwe, Dr. Ludwig Watzal, Hans G. Bauer.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstraße 62–65, 54290 Trier, Tel. 06 51/9 79 91 86, möglichst Telefax 06 51/9 79 91 53, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 14,40 vierteljährlich, Jahresvorzugspreis DM 52,80 einschließlich Mehrwertsteuer; Kündigung drei Wochen vor Ablauf des Berechnungszeitraumes;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von 7,— zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke können Kopien in Klassensatzstärke hergestellt werden.

Forschung und Lehre – das Ideal Humboldts heute

In Deutschland scheint es derzeit in der Hochschuldebatte mal wieder um Leben oder Tod zu gehen. Allerdings weniger um Leben oder Tod des Hochschulwesens, obgleich auch dessen Zustand meist in medizinischen Begriffen wie Krankheit und Siechtum beschrieben wird, als vielmehr um das Schicksal eines längst unter den olympischen Göttern Geglauhten. Diese Debatte wird wesentlich mit Formeln bestritten und geht zu Lasten eines Dritten. Die Rede ist von Wilhelm von Humboldt. ‚Humboldt lebt!‘ hallt es hinüber, ‚Humboldt ist tot!‘ hallt es herüber. Wieder einmal – in den sechziger Jahren war es ähnlich, aber für den Betroffenen besser – muß der gute alte Humboldt, vom Februar 1809 bis zum April 1810 als Geheimer Staatsrat und Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht im Ministerium des Innern in Berlin zuständig für das preußische Hochschulwesen, für die Einfallslosigkeit moderner hochschulpolitischer Debatten in Deutschland erhalten. Man läßt ihm keine Ruhe, und so geistert er denn, gespenstergleich, durch alle hochschulpolitischen Lager, als Symbol mal einer besseren Gegenwart, mal einer verlorenen Vergangenheit, wenn es um eine Idee, eben die Idee Humboldts, und deren institutionelles Schicksal geht.

Was ist das für eine Idee? Sie gibt sich heute in erster Linie selbst wieder in Formeln zu erkennen. Diese lauten: ‚Bildung durch Wissenschaft‘, ‚Forschen in Einsamkeit und Freiheit‘, ‚Einheit von Forschung und Lehre‘. Vor allem diese dritte Formel ist es, die immer wieder hochgehalten und immer wieder belächelt wird. Wie soll denn auch ein System, das quantitativ über alles für Forschung und Lehre einträgliche Maß hinausgewachsen ist, noch jene übersichtlichen Strukturen bieten können, in denen Lehre wirklich aus Forschung erfolgt – eben dies besagt die Einheitsformel – und damit auch das Lernen der Forschung nahebleibt? Die Totengesänge gelten diesem Umstand, die Beschwörungen Humboldts der

wohl richtigen Wahrnehmung, daß mit der Humboldtschen Idee der Universität die Universität selbst, nämlich als wissenschaftliche Hochschule, in der nicht nur wissenschaftlich gelehrt, sondern auch wissenschaftlich geforscht wird, untergeht. Entweder – so lautet hier kurz und bündig die Botschaft – hat die Universität eine Idee, und diese ist ihre Humboldtsche oder idealistische Idee, oder es gibt keine Universität mehr.

Im folgenden soll dieser Idee bzw. dem Humboldtschen Ideal der Universität und den Überlebenschancen, die Idee bzw. Ideal noch haben mögen, nachgegangen werden. Ich wähle dazu die Thesenform und scheue angesichts der auffälligen Blässe, die in Deutschland nicht nur die Universitätsentwicklung selbst, sondern auch den hochschulpolitischen Umgang mit dieser Entwicklung beschließen hat, nicht vor kräftigen Urteilen zurück. Wer hinter den sicheren Linien dieser Entwicklung und dieses Umgangs mit ihr bleibt, wird selber blaß. Und das soll mir hier nicht passieren. Meine Stichworte lauten: idealistische Einheit von Forschung und Lehre, Mythos Humboldt, Unordnung des Wissens, Bildung durch Wissenschaft, Universalität oder Partikularität.

I.

In der deutschen Universität verbindet sich der traditionelle Bildungsauftrag von Universitäten mit der idealistischen Idee des autonomen Subjekts. Deshalb gibt es auch eine Theorie der Universität, die in den Formeln Einheit von Forschung und Lehre und Bildung durch Wissenschaft zum Ausdruck kommt.

Mark Twain, der Autor der Abenteuer Tom Sawyers und Huckleberry Finns, ist ein vielgereister Mann. 1878 reist er durch Europa, ein neuer Kolumbus, der nach Osten geht, um die europäische Kultur neu auszumessen. Nach einem Besuch Heidelbergs notiert er: Der deutsche Student hat „das Gymnasium mit einer Bildung verlassen, die so umfangreich und vollständig ist, daß die Universität höchstens noch einige ihrer tiefgründigeren

Leicht veränderte Fassung eines Vortrags auf einer von der Societas Humboldtiana Polonorum 1997 in Kraków veranstalteten Konferenz „Systemwandel und die polnische Wissenschaft im europäischen Kontext“ (Jagiellonen-Universität, Kraków, 23.–25. Mai 1997). Der Vortrag erscheint in den Konferenzakten.

Spezialgebiete vervollkommen kann. Es heißt, wenn ein Schüler das Gymnasium verläßt, besitzt er nicht nur eine umfassende Bildung, sondern er weiß, was er *weiß* – er ist nicht von Ungewißheit umnebelt, es ist so in ihn hineingebrannt, daß es haftet. Zum Beispiel liest und schreibt er nicht nur Griechisch, sondern er spricht es auch; das gleiche gilt für Latein. Ausländische Jünglinge machen um das Gymnasium einen Bogen; seine Regeln sind zu streng. Sie gehen zur Universität, um ein Mansardendach über ihrer ganzen Allgemeinbildung zu errichten; aber der deutsche Student hat schon sein Mansardendach, darum geht er hin, um ein Türmchen in Gestalt irgendeines Spezialfaches hinzuzufügen, wie etwa eines besonderen Zweiges der Gesetzeskunde oder der Medizin oder der Philologie – beispielsweise internationales Recht oder Augenkrankheiten oder ein spezielles Studium der alten gotischen Sprachen.“¹

Das deutsche Gymnasium als der eigentliche Ort der Bildung, die Universität unter Gesichtspunkten der Vervollständigung und der Spezialisierung des Wissens als seine institutionelle Fortsetzung und wissenschaftliche Krönung – so stellen sich die schulischen und universitären Verhältnisse Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland dar, und so bestimmen sie weitgehend auch noch die Entwicklung im 20. Jahrhundert. Erst in den letzten Jahrzehnten ist beides problematisch geworden: die Idee des Gymnasiums als Königsweg der Bildung und die Idee der Universität als deren Fortsetzung unter den Gesichtspunkten einer Bildung durch Wissenschaft, realisiert in der Einheit von Forschung, Lehre und Lernen. Wie sieht diese idealistische Idee, die in Humboldts Universität ihre institutionelle Realisierung findet, aus?

Nach Johann Gottlieb Fichtes „Deducirtem Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt“ (1807) soll Wissenschaft in ihrer in den Akademien und Universitäten institutionalisierten Form, unter dem Gesichtspunkt einer „Erziehung der Nation . . . zu Klarheit und Geistesfreiheit“, „die Erneuerung aller menschlichen Verhältnisse vorbereiten und möglich machen“². Friedrich Schleiermacher, der theologische Kollege Fichtes in Berlin, drückt dasselbe, nur schlichter, in der Bemerkung aus, „es solle unter den Menschen

1 Mark Twain, *Bummel durch Europa*, in: Mark Twain, *Gesammelte Werke in fünf Bänden*, Bd. 3, München 1985², S. 639.

2 Johann Gottlieb Fichte, *Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt* (1807), § 67, in: Eduard Spranger (Hrsg.), *Über das Wesen der Universität*, Leipzig 1919², S. 104.

nicht nur Kenntnisse aller Art geben, sondern auch eine Wissenschaft“³. Wilhelm von Humboldt wiederum ruft den Staat auf, „seine Universitäten weder als Gymnasien noch als Specialschulen (zu) behandeln“⁴, und unterstellt dabei, „daß, wenn sie (die Universitäten) ihren Endzweck erreichen, sich auch seine (des Staates) Zwecke, und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen, von einem, von dem sich viel mehr zusammenfassen läßt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag“⁵. Noch 1956 bestätigt der Historiker Hermann Heimpel der deutschen Universität, daß die ihr zugrunde liegende „Bildungsidee des deutschen Idealismus im Sinne Fichtes vielleicht erschüttert, aber nicht bestritten ist: Anwendung der Wissenschaft, Bildung des Menschen durch Wissenschaft; durch eine Wissenschaft, welche nicht als ausgebreitetes Dogma, sondern als Einheit von Forschung und Lehre besteht“⁶. Diese Einheit wiederum war der zentrale Gedanke der Humboldtschen Universitätsreform. Er wird von Schleiermacher wie folgt wiedergegeben: „daß sie (gemeint sind die Studenten) lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewußt zu werden, und eben dadurch das Vermögen selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen, allmählich in sich herausarbeiten, dies ist das Geschäft der Universität“⁷.

Diesem Geschäft scheint die deutsche Universität heute nicht mehr nachzukommen, und wo sie dies dennoch zu tun glaubt, wird unverhohlen von der *Lebenslüge* der deutschen Universität gesprochen. Hat sich die ursprüngliche (idealistische) Wahrheit, damit auch der idealistische Anspruch einer Bildung durch Wissenschaft, zur Unwahrheit entwickelt? Oder ist nur noch Lüge, was sich nach wie vor als Wahrheit gibt? Tatsächlich deutet heute in der Wirklichkeit der deutschen Universitäten, die sich, wie andernorts, von kleinen herzoglichen Gründungen in Massenuniversitäten verwandelt haben, vieles darauf hin. Der Ruf ‚Humboldt ist tot!‘ spiegelt diesen Befund wider, aber auch eine Analyse, wie sie zuletzt Peter Glotz mit seinem

3 Friedrich Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende* (1808), in: E. Spranger (Anm. 2), S. 109.

4 Wilhelm von Humboldt, *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin* (1810), in: ders., *Gesammelte Schriften*, Berlin 1903–1936, Bd. 10, S. 255.

5 Ebd.

6 Hermann Heimpel, *Probleme und Problematik der Hochschulreform*, Göttingen 1956, 1962², S. 7.

7 F. Schleiermacher (Anm. 3), S. 126.

Buch „Im Kern verrotten? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten“ (1996) vorgelegt hat. Und doch ist damit über die ursprüngliche Wahrheit einer idealistischen Theorie der Universität noch nicht endgültig entschieden. Denn, auf die Formel Einheit von Forschung und Lehre und die Aufgaben eines Universitätslehrers bezogen: Wer die Forschung aus dem Auge verliert, wer nicht weiß, wo die Forschungslinien seiner Disziplin liegen und in welcher Entwicklung er sich mit seinem eigenen Wissen befindet, der lehrt auch schlecht und bildet schlecht aus, jedenfalls unter Gesichtspunkten einer universitären Lehre und Ausbildung. Und wer nicht zu lehren vermag, in Ausbildungszusammenhängen nicht weiterzugeben vermag, was er forschend weiß, dessen Wissen bleibt ein Element des Ungewissen, weil es dem Grundsatz widerspricht: Wissen heißt lehren können. In diesem Sinne zeugt der Schatten, der heute auf den deutschen Universitäten liegt, noch immer von viel Licht – Humboldts Licht.

II.

Humboldts Universitätsreform war ursprünglich als eine Reform nicht für, sondern gegen die Universitäten gedacht. Seine (und Fichtes) Visionen reichten weiter. Sie zielten auf eine gänzlich neue Institution – und einen neuen Menschen.

Wenn von der Humboldtschen Universitätsreform die Rede ist, dann in der Regel so, daß dabei unterstellt wird, daß es Humboldt um die Universitäten und nichts als die Universitäten und deren Zukunft ging. Tatsächlich hatte er mit der Berliner Universitätsgründung 1810 etwas ganz anderes im Auge. So entwickelt er seine Vorstellungen, die seither als die eigentliche Begründung und Theorie der deutschen Universität gelten, in einer Situation, die einerseits durch einen dramatischen Verfallsprozeß der Universitäten – zwischen 1792 und 1818 schließt die Hälfte aller deutschen Universitäten wegen Bedeutungslosigkeit und Auszehrung (ihnen liefen die Studenten weg) –, andererseits durch den Aufstieg der ‚nützlichen‘ Akademien oder ‚Spezialschulen‘ geprägt ist⁸. Das

8 Vgl. Helmut Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Düsseldorf 1970², S. 141 ff.; ferner Gert Schubring, *Spezialmodell versus Universitätsmodell: Die Institutionalisierung von Forschung*, in: ders. (Hrsg.), *„Einsamkeit und Freiheit“ neu besichtigt. Universitätsreformen und Disziplinenbildung in Preußen als Modell für Wissenschaftspolitik im Europa des 19. Jahrhunderts*, Stuttgart 1991, S. 276–326. Die folgende

Stichwort stammt von Gottfried Wilhelm Leibniz: „*theoria cum praxi*“⁹. Das Wissen soll sich mit der Praxis verbinden, Wissenschaft soll nützlich werden; und auch dies zu leisten, schien die zeitgenössische Universität außerstande zu sein. In dieser Konstellation sollte die Berliner Universität nicht nur gegen die ‚nützlichen‘ Akademien, sondern auch gegen die Universitäten gegründet werden.

Humboldts Reform, und die aus ihr schließlich doch hervorgegangene neue Universität, verstand sich damit in erster Linie nicht als eine Reform zugunsten der Universität, sondern als ein institutioneller Schritt, dem die Universitäten zum Opfer fallen sollten. Der Auswanderung der ‚nützlichen‘ Forschung aus den Universitäten sollte eine Auswanderung der ‚reinen‘ Forschung folgen. Entsprechende Pläne (etwa des preußischen Kabinettsrats und späteren Ministers Karl Friedrich Beyme) gehen, wie sich dies später, nämlich in der 1834 erschienenen Schrift „*Universitäten und Hochschulen in einem auf Intelligenz sich gründenden Staate*“ des Leipziger Privatdozenten und Hegelianers Oswald Marbach formuliert findet, von dem Gedanken „*einer oder mehrerer, den herkömmlichen Universitäten übergeordneter Hochschulen*“ aus¹⁰, und eben dies ist auch die Konzeption Humboldts, die dieser in der Formel ‚*Forschung in Einsamkeit und Freiheit*‘ zusammenfaßt. Selbst der Name Universität sollte vermieden werden. Fichte spricht noch 1807 von einer zu gründenden ‚*höheren Lehranstalt*‘ oder ‚*Bildungsanstalt*‘, nicht von einer neuen Universität, die die Misere der alten Universitäten beenden solle. Allerdings erkennt Humboldt sehr bald, daß die (politischen) Chancen der Durchsetzung einer neuen Bildungsanstalt größer sind, wenn man sie doch als Universität und nicht gegen die Universität gründen würde.

Die Humboldtsche Reform ist damit nichts anderes als ein Kompromiß; daß sie zur Universitätsreform wird, war gar nicht beabsichtigt. An diesen Kompromiß heften sich zudem sofort konservative Erneuerer, deren prominentester Vertreter der schon genannte Theologe Friedrich Schleiermacher ist. Dieser wendet sich gegen die Humboldt-

Darstellung schließt unmittelbar an eine frühere Publikation an: Jürgen Mittelstraß, *Hochschulkultur. Die Anstrengung des Begriffs und die Lust des Studierens*, Oldenburg 1991 (Oldenburger Universitätsreden 49), S. 16 ff.

9 Gottfried Wilhelm Leibniz, *Deutsche Schriften*, hrsg. von Gottschalk Eduard Guhrauer, Berlin 1838/1840, Bd. 2, S. 268.
10 Max Lenz, *Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, Halle 1910–1918, Bd. 1, S. 66. Vgl. die entsprechende Darstellung bei H. Schelsky und G. Schubring (Anm. 8).

sche Vorstellung einer Einheit von Forschung und Lehre, weist auch die Forschung den Akademien zu und fordert von den Universitäten, daß diese so eingerichtet sein müßten, „daß sie zugleich höhere Schulen sind, um diejenigen weiter zu fördern, deren Talente, wenn sie auch selbst auf die höchste Würde der Wissenschaft Verzicht leisten, doch sehr gut für dieselbe gebraucht werden können“¹¹. Was schon überwunden schien, kehrt bei Schleiermacher im Gewande einer Universitätsreform wieder. Gegen Humboldt (und Fichte) soll auch die neue Universität ihren institutionellen Ort zwischen der Schule und der Akademie finden. So wird das Humboldtsche Programm zu einer Universitätsreform wider Willen. Schleiermachers Halbheiten siegen über Humboldts und Fichtes Visionen – noch heute, wenn man dabei an eine derzeit drohende neue Ordnung von Lehre und Forschung denkt, in der sich die Universität primär über die Lehre und allenfalls sekundär über die Forschung definieren soll.

Mit der Humboldtschen Reform, die eine Universitätsreform wider Willen, weil eigentlich gegen die Universitäten gerichtet, ist, verbindet sich – und das ist vielleicht der markanteste Teil dieser Reform – der Aufstieg der Philosophischen Fakultät. Deren Theorie hatte schon Immanuel Kant in seiner Schrift über den Streit der Fakultäten (1798) formuliert, indem er die Philosophische Fakultät mit dem Begriff der Wahrheit, die sogenannten oberen Fakultäten wieder mit dem Begriff der Nützlichkeit verband¹². Wahrheit und Nützlichkeit – die eine kritisch beäugt, die andere den Akademien zugewiesen – sollen in der Universität, nicht außerhalb, eine institutionelle Heimstatt finden. Damit wird aber (in den Worten Schleiermachers) die Philosophische Fakultät zur ‚eigentlichen‘ Universität; die Unterscheidung zwischen Universität und ‚Spezialschulen‘, als die nun die anderen, die oberen Fakultäten gelten, verlagert sich in die Universität. Die vergißt alsbald, daß sie ein Humboldtscher Kompromiß ist, und feiert sich, mit Fichte, als institutionellen Inbegriff der Idee des Menschen überhaupt. Die Universität soll nicht nur der Wissenschaft, sondern im Sinne des Humboldtschen Programms einer Bildung durch Wissenschaft auch der sittlichen Vervollkommnung des Menschen dienen. Der Mythos Humboldt ist perfekt.

11 F. Schleiermacher (Anm. 3), S. 137.

12 Vgl. Immanuel Kant, Der Streit der Facultäten in drey Abschnitten (1798), in: ders., Werke in sechs Bänden, hrsg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main – Darmstadt 1956–1964, Bd. 6, S. 290 f.

Tatsächlich hat niemand die der Humboldtschen Reform zugrunde liegende Idee radikaler ausgedrückt als Fichte. Nach Fichte soll der Gelehrte „der sittlich beste Mensch seines Zeitalters“ sein¹³ und Wissenschaft in ihrer in den Universitäten und Akademien institutionalisierten Form, unter dem Gesichtspunkt einer ‚Erziehung der Nation zu Klarheit und Geistesfreiheit‘, „die Erneuerung aller menschlichen Verhältnisse vorbereiten und möglich machen“¹⁴. Die Universität im Sinne Fichtes wäre der institutionalisierte Fichte gewesen.

Der philosophische Zuschnitt der Konzeption Fichtes deutet auf eine erhebliche Realitätsferne hin. Und doch kommt in ihr, wie in den Vorstellungen Humboldts, nur der eigentliche theoretische Anspruch zum Ausdruck, der sich mit einer allgemeinen Reform des Bildungswesens verbinden sollte. Deren Träger wird von nun an, zunächst wider Willen, später ihre Vergangenheit in einem Humboldt-Mythos verklärend, die Universität. Hier waren eben nicht Bürokraten und Schulmänner am Werk, sondern Philosophen und Wissenschaftler, die Wissenschaft nicht nur als ein nützlich Wissen, sondern auch wieder als *Lebensform*, zugleich als Lebensform der Vernunft zu begreifen suchten. Kein Wunder aber auch, daß der idealistischen Theorie einer neuen Universität alsbald der Wind ins Gesicht schlägt (schon Fichtes philosophischer Kollege Karl Solger befindet, daß Fichte „für nichts einen Maßstab“ habe¹⁵). Fichtes Gelehrten ist dasselbe Schicksal beschieden wie Platons Philosophenkönig. Eine Idee verabschiedet sich aus der Wirklichkeit der Universität. Zurück bleiben mißgelaunte Kollegen und lachende thrakische Mägde.

III.

In der deutschen Universität, die noch immer für sich beansprucht, Humboldts Universität zu sein, nehmen systematische Ungereimtheiten zu. Zu diesen Ungereimtheiten gehört auch die Abenddämmerung der Ordnung des Wissens, einschließlich der disziplinierten Ordnung. Nur über die Idee einer

13 Johann Gottlieb Fichte, Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten (1794), in: ders., Ausgewählte Werke in sechs Bänden, hrsg. von Fritz Medicus, Leipzig 1910–1912, Bd. 1, S. 261.

14 J. G. Fichte (Anm. 2), S. 104.

15 Brief vom 22. März 1812 an Friedrich v. Raumer, in: Wilhelm Weischedel (Hrsg.), Idee und Wirklichkeit einer Universität. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, Berlin 1960, S. 260.

praktizierten Transdisziplinarität wird die Universalität wieder zu einer tragfähigen Ordnung finden.

Die Krise, in der sich die deutschen Universitäten gegenwärtig befinden, geht noch tiefer, als es der Begriff der Lebenslüge, bezogen auf die Idee einer Einheit von Forschung und Lehre, beschreibt; sie hat auch den Wissenschaftsbegriff und die Ordnung des Wissens erfaßt. Die Universitäten scheinen heute in falsch verstandener institutioneller Autonomie mit der disziplinären Ordnung des Wissens nach der Maxime umzugehen: Alles geht! So sind die Unfähigkeit, in Disziplinaritäten zu denken, und eine damit verbundene Atomisierung der Fächer – man zählt mittlerweile über 4 000 – unübersehbar. Die schon fast beliebige Zusammenstellung von Fächern zu Fachbereichen oder Fakultäten und die Auflösung der großen alten Fakultäten bis in Ein-Fach-Fakultäten – ich nenne sie die McDonalds der neuen Hochschulstruktur – nehmen zu. Die Unüberschaubarkeit der Wissenschaft, die in Forschungsdingen ihre produktive Unendlichkeit ausmacht, setzt sich völlig unnötig in ihre organisatorischen und institutionellen Formen hinein fort – und wer deren ‚Vernunft‘ oder ‚Effizienz‘ sucht, stößt häufig nur auf institutionelle Ignoranz oder auf Hochschullehrer, die sich entweder riechen oder nicht riechen können und danach ‚ihre‘ Institutionen bauen.

Mit anderen Worten: Den Universitäten entgleiten ihre wissenschaftlichen Strukturen und damit auch ihre Ideen. Denn welchen Sinn sollte eine (rhetorisch festgehaltene) Einheit von Forschung und Lehre noch haben, wenn sich die Unendlichkeit der Forschung in die unendliche Beliebigkeit der Fachlichkeiten (mit nachgereichten Studien- und Prüfungsordnungen) hinein fortsetzt? Daß die Universität aus der Sicht der Studierenden zunehmend weniger ‚studierbar‘ wird, liegt eben nicht nur an quantitativen und finanziellen Entwicklungen, sondern auch an systematischen Ungereimtheiten. Und diese hat die Universität allein zu vertreten, nicht – was in Deutschland gerne als Ausrede verwendet wird – die Politik. Die Krise der deutschen Universitäten ist auch eine Strukturkrise.

Zu dieser Strukturkrise gehört ganz allgemein auch – und sicher nicht nur auf die deutschen Universitäten bezogen –, daß die Antwort der Universität auf ihre zunehmende strukturelle Unübersichtlichkeit der *Spezialist* ist. Sie folgt darin einer allgemeinen Tendenz der Wissenschaft. Diese schränkt sich, in disziplinären Dingen längst unsicher geworden, in ihren Subjekten ein, macht sie zu Spezialisten, entlastet sie von dem Zwang,

Sachverstand in unbegrenzten Bereichen zu sein. Als Spezialist und Experte droht der Wissenschaftler zugleich zum Symbol der modernen Welt und ihrer Probleme zu werden. Dabei ist es in der Wissenschaft, nicht nur in der universitären, schön und angesehen, Spezialist zu sein, und es ist irgendwie auch unvermeidlich. Und doch ist reines Spezialistentum eher ein Schwächezeichen der Wissenschaft als Ausdruck ihrer Stärke. Schließlich schafft die Wissenschaft mit der Glorifizierung des Spezialistentums selbst ein zusätzliches Stück Unübersichtlichkeit. Sie zerlegt sich über Gebühr in immer kleinere Segmente, in denen der Spezialist wie der Maulwurf, der die Welt der anderen längst aus dem (fast blinden). Auge verloren hat, seine Gänge zieht. Der Spezialist ist nicht so sehr zum Symbol des Wissens als vielmehr zum Symbol des Nichtwissens geworden. Die Universität aber verliert ihren Anspruch, Ausdruck der Universalität des Wissens zu sein. Was die Universität, was die Wissenschaft in einer Welt wachsenden Wissens und Nichtwissens, desgleichen in einer Welt wachsender Probleme, die sich nicht mehr allein fachlich und disziplinär definieren, braucht, sind daher auch disziplinäre Grenzgänger, das heißt Wissenschaftler, die die Grenzbereiche ihrer Disziplin mehr lieben als die ausgetretenen disziplinären Pfade, die transdisziplinär denken und forschen. Wer in der Wissenschaft nur die Wege der anderen geht, wird den Fortschritt verfehlen – und die mit ihm zu lösenden Probleme auch.

Heute ist in diesem Zusammenhang (nicht nur in Deutschland) viel von Interdisziplinarität die Rede. Doch Interdisziplinarität ist nicht genug. In interdisziplinären Forschungskontexten rücken die Disziplinen lediglich auf Zeit zusammen; sie bleiben, wie sie sind, zumal es auch keine interdisziplinären Kompetenzen gibt, die disziplinäre Kompetenzen ersetzen könnten. Anders im Falle der *Transdisziplinarität*¹⁶. Mit ihr bezeichne ich Forschung, die sich aus ihren disziplinären Grenzen löst, die ihre Probleme disziplinenunabhängig definiert und disziplinenunabhängig löst. Das hat bedeutende Forschung im übrigen immer schon getan. Disziplinäre Zuordnungen kommen meistens zu spät, sie erklären die eigentliche Leistung nicht. War, so ließe sich zum Beispiel fragen, Max Weber ein Historiker oder ein Soziologe, Gottlob

16 Zu diesem Begriff und dem Gedanken einer Neuordnung der Disziplinaritäten vgl. Jürgen Mittelstraß, *Wohin geht die Wissenschaft? Über Disziplinarität, Transdisziplinarität und das Wissen in einer Leibniz-Welt*, in: ders., *Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie*, Frankfurt am Main 1989, S. 72 ff.

Frege ein Mathematiker oder ein Philosoph, Max Delbrück ein Biologe oder ein Physiker? Mit anderen Worten: Disziplinarität ist eine Voraussetzung für wissenschaftliche Leistungen, aber nicht schon das letzte institutionelle Wort. Dieses lautet in Forschungszusammenhängen Transdisziplinarität. Disziplinäre Kompetenzen müssen sich in einem im strengen Sinne nicht mehr disziplinär organisierten Forschungsfeld bewähren. Oder anders ausgedrückt: Wenn der Wissenschaftsstandort Universität, auch und gerade im Hinblick auf die Verbindung zwischen Forschung und Lehre, seine Bedeutung in Deutschland und andernorts auch gegenüber der außeruniversitären Forschung, bewahren will, dann muß er sich in seinen disziplinären und institutionellen Strukturen verändern, einfallreicher werden, sich zugleich aber auch wieder auf systematische Notwendigkeiten besinnen. Dazu gehört, daß Forschung in Zukunft im wesentlichen transdisziplinär organisiert sein muß, und Lehre in mancher Hinsicht auch. Denn wer nicht transdisziplinär gelernt hat, kann auch nicht transdisziplinär forschen.

IV.

In den Universitäten muß nicht nur die Idee der Einheit von Forschung und Lehre, verstanden als das Prinzip, Lehre aus Forschung zu entwickeln, sondern auch die Idee einer Bildung durch Wissenschaft wieder ihren angestammten Platz erhalten. Bleibt dieser Platz leer, erreicht das eigentliche Wesen der Wissenschaft die universitäre Ausbildung nicht und wird diese zum Breiten- statt zum Hochleistungssport.

Zur (traurigen) Wirklichkeit der modernen Universität gehört auch die weitgehende Entkopplung von Wissenschaft und Bildung. Die Vermittlung einer wissenschaftlichen Lebensform mit den nicht-wissenschaftlichen Lebensformen der Gesellschaft, wie sie die Humboldtsche Formel ‚Bildung durch Wissenschaft‘ zum Ausdruck bringt, gehört nicht mehr zu den wahrgenommenen Aufgaben der Universität. Ausbildung ist an ihre Stelle getreten und Spezialisierung um jeden Preis. In einer Welt, die ihre Bildungs- und Ausbildungsgewohnheiten vornehmlich an Märkten orientiert und in der im Wissenschaftler der Gelehrte zum traurigen Spezialisten abgemagert ist, hat eben die Vorstellung, daß Bildung sich an den Idealen einer durch Wissenschaft aufgeklärten Gesellschaft orientiert, kaum mehr eine Chance. Schon einmal

assistierte dabei der Ersetzung eines Bildungsauftrags der Universitäten durch einen Ausbildungsauftrag ein gehöriger Schuß Pessimismus. Ein Chronist berichtet im Zusammenhang mit den Josephinischen Universitätsreformen Anfang der achtziger Jahre des 18. Jahrhunderts: „Wie die Kirchenlehre den Satz zum Angelpunkt hat, daß der Mensch von Natur nichts Gutes tut, so beruhte die österreichische Staatspädagogik auf der Anschauung, daß er von Natur nichts lernen wolle, wenigstens nicht das Rechte. Der alte Aristoteles war anderer Ansicht.“¹⁷

Sollte uns womöglich eine neue Josephinische Reform ins Haus stehen oder sich schließlich doch bewahrheiten, was der preußische Justizminister und Minister für das Geistliche Departement unter Friedrich Wilhelm III., Julius von Massow, 1797 zu einem Vorschlag, die Universitäten durch Gymnasien und Akademien der Medizin, Jurisprudenz etc. zu ersetzen, erklärt hatte? „Die Ausführung dieser in thesi sehr richtigen Idee erfordert so viele Vorbereitungen zu einer solchen wichtigen Reform und möchte für itzt so manche erheblichen Schwierigkeiten in einem Staat, wo einmal Universitäten sind, finden, daß in den ersten fünfzig Jahren wir noch wol die anomalen Universitäten werden dulden müssen.“¹⁸ Die ‚anomalen‘ Universitäten – es scheint das Schicksal der Universitäten zu sein, zwischen ihrer Theorie, die ihrem Ursprung und ihrem Wesen nach mit Humboldt und Fichte eine idealistische, das heißt in der Philosophie des Deutschen Idealismus begründet ist, und ihrer Inanspruchnahme als Lehranstalt im üblichen, durchschnittlichen Sinne hin- und hergerzert zu werden. In diesem Zusammenhang plädiere ich dafür, daß sie ihrem (idealistischen) Wesen nahebleibt. Denn – wie schon zu Beginn hervorgehoben – entweder hat die Universität eine Theorie oder eine Idee, und diese ist idealistisch, oder es gibt keine Universität.

Wenn die Universität aber ihrem Wesen nahebleibt und wir ihre Verfassung so einrichten, daß sie dies auch vermag, dann gehört zu diesem Wesen vor allem die Förderung der *Hochleistung*,

17 Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Leipzig 1919–1921³, Bd. 2, S. 115 f.

18 Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens mit besonderer Rücksicht auf die Provinz Pommern, Annalen des preußischen Schul- und Kirchenwesens, 1 (1800), S. 126 f. Der Vorschlag stammt von Heinrich Stephani, Grundzüge der Staatserziehungswissenschaft, Weibfels 1797 (weiter ausgearbeitet, angeregt durch Julius von Massow, unter dem Titel: System der öffentlichen Erziehung, Berlin 1805).

auch (und das läßt sie für viele als so verdächtig erscheinen) als Elitenbildung bezeichnet. Eine Förderung der Hochleistung ist in der Wissenschaft das Normale, nicht das Ungewöhnliche – und als solches das gesellschaftlich Abträgliche. Wer in der Wissenschaft und in der wissenschaftlichen Ausbildung nicht auf die außerordentliche Leistung achtet, sie nicht sucht und fördert, muß sich mit dem Durchschnittlichen zufriedengeben. Ort dieser Suche und dieser Förderung sind aber die Universitäten, auch und gerade wenn sie vor dem Hintergrund eines sich weiter differenzierenden Hochschulsystems in einen Wettbewerb untereinander um wissenschaftliche Exzellenz treten.

Nun passen Eliteuniversitäten – darauf scheint ein solcher Wettbewerb hinauszulaufen – nicht in die deutsche Hochschullandschaft, macht es doch gerade das besondere Profil zumindest der deutschen Universitätsentwicklung und ihrer Leistungsfähigkeit aus, daß die herausragende Stellung einer Universität, stets auf Zeit und auf bestimmte Disziplinen bezogen, nicht (wie zum Beispiel in Frankreich) mit der Provinzialisierung anderer Universitäten bezahlt werden muß. Diese Entwicklung nachträglich unter den Universitäten heimisch machen zu wollen wäre dumm und dilettantisch. Und doch dürfte diese Entwicklung in gewisser Weise unvermeidlich sein. Es ist schließlich eine Illusion, zu glauben, unter den prekären Bedingungen der gegenwärtigen Universitätsverhältnisse ließe sich deren homogene Leistungsdichte auf Dauer aufrechterhalten. So gilt es denn auch, im Universitätssystem – nicht neben ihm – die Voraussetzungen für eine Förderung der Hochleistung zu schaffen bzw. aufrechtzuerhalten, selbst wenn dies in Deutschland auf eine neuartige Differenzierung der Universitäten untereinander hinauslaufen sollte. Exzellenz in Forschung und Ausbildung ist ein höherer Wert als die Homogenität des Systems, das sie schafft.

V.

Universitäre Forschung und Lehre gedeihen nur dort, wo für Universalität, Transdisziplinarität, Identität in Pluralität und Qualität gesorgt ist. Ist dies nicht der Fall, herrscht in der Universität das Paradigma Schule, nicht das Paradigma Universität.

Damit eine moderne Universität, die nicht neben der Wissenschaftsentwicklung herträumt, sondern den Humboldtschen Prinzipien einer Einheit von

Forschung und Lehre sowie einer Bildung durch Wissenschaft wieder Geltung zu verschaffen sucht, ihren Aufgaben entspricht, muß sie neben dem schon Gesagten die folgenden Fragen beantworten bzw. auf deren institutionelle Beantwortung verweisen können: Wieviel Universalität muß sein, damit Universität stattfindet? Wieviel Disziplinarität muß sein, damit Transdisziplinarität eine Chance hat? Wieviel Pluralität muß sein, damit universitäre Identitätsbildung möglich ist? Wieviel Qualität muß sein, damit Exzellenz wirklich wird? Was ist gemeint? Ich gehe diese Fragen kurz durch¹⁹:

(1) Wieviel *Universalität* muß sein, damit *Universität* stattfindet? Wissenschaft ist trotz aller Spezialisierungstendenzen etwas, das nur auf einem Boden gedeiht, den viele bestellen. Die große Leistung setzt nicht nur ein spezialisiertes Wissen, sondern auch die enge Nachbarschaft mit anderem Wissen voraus. Die Hinweise auf Gottlob Frege, Max Weber und Max Delbrück haben dies deutlich gemacht. Spezifische Grenzen definieren hier die eigentliche Leistung nicht. Im Gegenteil, diese Grenzen müssen in der Regel überschritten werden, um große Leistungen zu ermöglichen. Das gilt insbesondere von modernen Entwicklungen. Neue Einsichten bilden sich meist an den Rändern der Fächer und Disziplinen, im Übergang zu Nachbarfächern und Nachbardisziplinen, nicht in den Kernen, wo das Lehrbuchwissen sitzt. Also läßt sich auch Universalität, in ihren institutionellen Formen im Fachlichen und Disziplinären, nicht beliebig einschränken.

Das gilt zunächst in den jeweiligen Grenzen der Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften, zunehmend aber auch über diese Grenzen hinaus. Wo Universitäten zu Ein-Fakultäten-Universitäten (Fakultät hier im Sinne der älteren Universitätsentwicklung verstanden) oder gar zu Ein-Disziplinen-Universitäten (etwa in Form einer Wirtschaftsuniversität) werden, trocknet der akademische Boden aus, auf dem große wissenschaftliche Leistungen wachsen können. Forschung und Lehre gedeihen allenfalls auf Zeit in fachlichen oder disziplinären Treibhäusern; wo der wissenschaftliche Durchzug fehlt, breitet sich die akademische Provinz aus. Deshalb muß die Universität an ihrem Universalitätsanspruch festhalten. Und dies kann sie mit Aussicht auf Erfolg nur, wenn sie dieser Universalität

¹⁹ Die folgenden Überlegungen sind ausführlicher dargestellt in: Jürgen Mittelstraß, Abschied von der vollständigen Universität, in: *Universitas. Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft*, 52 (1997), S. 205–215 (zuvor, gekürzt, in: *DUZ. Das Hochschulmagazin*, 52 [1996] 23, S. 13–15).

auch institutionell Ausdruck verleiht. Wo Universalität beginnt und wo sie beliebig wird, ist dann wieder Sache einer begründeten, wissenschaftsförderlichen Profil- und Schwerpunktbildung.

(2) Wieviel *Disziplinarität* muß sein, damit *Transdisziplinarität* eine Chance hat? Träger der institutionellen Einheit von Forschung und Lehre, über die sich die Universität gestern wie heute definiert, sind noch immer die Disziplinen, auch wenn die wissenschaftssystematische Erinnerung an das, was Disziplinen sind, was sie leisten und was sie von Fächerstrukturen unterscheidet, heute blaß geworden ist. Disziplinaritäten sind die systematischen Formen, in denen sich das wissenschaftliche Wissen, auch das fachliche Wissen, bildet, und das Medium, in dem sich das wissenschaftliche Lernen bewegt. Das gilt auch für die erwähnten Formen der Interdisziplinarität und der Transdisziplinarität.

Voraussetzung für Transdisziplinarität als wissenschaftliche Arbeits- und Erkenntnisform, die über Interdisziplinarität im beschriebenen Sinne hinausgeht, sind und bleiben die Disziplinaritäten. Wo keine unterschiedlichen disziplinären Arbeitsformen in Forschung und Lehre sind, dort kann es auch keine transdisziplinären Arbeitsformen geben, dort bleibt der Erkenntnisfortschritt, der sich zunehmend transdisziplinären Orientierungen verdankt, aus. Das aber bedeutet wiederum, daß Universität Multidisziplinarität, das heißt einen lebendigen Teil jener Universalität voraussetzt, die einmal die Universitätsentwicklung bestimmte. Ein-Disziplinen-Universitäten erfüllen diese Voraussetzung nicht. Und wieder ist es Sache des wissenschaftssystematischen Augenmaßes, wieviel Disziplinarität sein muß und wie wenig Disziplinarität sein kann.

(3) Wieviel *Pluralität* muß sein, damit universitäre *Identitätsbildung* möglich ist? Disziplinäre Pluralität sichert nicht nur die wissenschaftsfördernde Transdisziplinarität, die heute immer häufiger in der Wissenschaft an der Wiege des Neuen steht, sondern verschafft der Universität auch ein Bewußtsein von sich selbst, nämlich wirklich Universität zu sein. Ein-Disziplinen-Universitäten bilden kein universitäres Bewußtsein, sondern ein Schulbewußtsein aus. Die Einheit von Forschung und Lehre, von der schon gesagt wurde, daß sie nach wie vor das Wesen der Universität ausmacht, bildet sich hier monodisziplinär aus, definiert sich über das, was eine Disziplin, das heißt ein definierter Teil der Wissenschaft, weiß, damit aber auch über eine *geschlossene* Form der Forschung, nicht über eine *offene* Form, die sich heute transdiszipli-

när definiert. Das Paradigma Schule setzt sich an die Stelle des Paradigmas Universität. Die Universität als Lehranstalt schiebt sich vor die Universität als Forschungsanstalt; die Einheit von Forschung und Lehre verliert ihren Inhalt und erstarrt zur Rhetorik. Eben dies ist heute der Fall, nicht nur dort, wo Ein-Disziplinen-Universitäten wachsen, sondern auch in Universitäten alter Art.

(4) Wieviel *Qualität* muß sein, damit *Exzellenz* wirklich wird? Universitäten sind wissenschaftliche Hochschulen in dem Sinne, daß sich die universitäre Lehre aus der universitären Forschung entwickelt und mit dieser auch im Prozeß des Lehrens und Lernens verbunden bleibt. Löst sich das Lehren und Lernen vom Forschungsprozeß oder bleibt es nur noch als Erinnerung an vergangenes eigenes Lernen mit diesem verbunden, verliert auch die Bezeichnung ‚wissenschaftlich‘ ihren Sinn, unterscheidet sich ein universitäres Lehren und Lernen nicht mehr von anderen, nicht-wissenschaftlichen Lehr- und Lernprozessen. Das bedeutet, daß sich auch die Qualität des Hochschullehrers in erster Linie nach seinen wissenschaftlichen Leistungen, das heißt seinen Leistungen in der Forschung, bemißt.

Hohe wissenschaftliche Leistung – wissenschaftliche Exzellenz – wiederum ist nur in einem Umfeld möglich, das dieser Leistung dienlich ist, das heißt in einem Umfeld, das wissenschaftliche Leistungen durch wissenschaftliche Leistungen provoziert und befördert. Mittelmäßige Verhältnisse schließen zwar große wissenschaftliche Leistungen, damit auch vereinzelte wissenschaftliche Exzellenz nicht aus, doch dürfte das eben die Ausnahme sein und sind mittelmäßige Verhältnisse eher auf wissenschaftliche Mittelmäßigkeit programmiert, getreu der alten universitären Weisheit, daß zweitklassige Leute drittklassige Leute berufen, also dafür sorgen, daß die Bäume nebenan nicht in den Himmel wachsen.

Mit anderen Worten: Es muß viel Qualität beisammen sein, um Exzellenz zu befördern. Qualität im Sinne des über Universalität, Transdisziplinarität und universitäre Identitätsbildung Gesagten nicht nur auf fachlichen oder disziplinären Inseln, die man selbst besiedelt, sondern in Form eines wissenschaftlichen Umfeldes, das durch Qualität und Exzellenz bestimmt ist. In diesem Sinne mögen sich dann auch Genialität und Exzellenz noch voneinander unterscheiden: Während Genialität, die im übrigen keineswegs so häufig ist, wie die wissenschaftlichen Subjekte selbst meinen, überall wachsen mag, auch auf wissenschaftlichen Ödflächen, gilt dieses von Exzellenz nicht. Wissenschaft-

liche Exzellenz wird durch Qualität und Exzellenz geweckt, sie erfindet sich nicht selbst – und wenn ja, dann wie im Geniefalle höchst selten.

Das Prinzip oder die Idee der Einheit von Forschung und Lehre, über die sich die Universität nach wie vor definieren muß, wenn sie nicht ihr wissenschaftliches Wesen verlieren will, ist weder tot noch wirklich realisiert. Diese Einheit ist vielmehr das nie völlig eingelöste Versprechen einer Universität, die der ihr zugrunde liegenden idealistischen Theorie einer Bildung durch Wissenschaft

nahebleibt, und zugleich die eigentliche institutionelle Idee von Forschung und Lehre. Wo dieses Versprechen nicht mehr präsent ist und diese Idee nicht mehr wahrgenommen wird, sei es aus hochschulpolitischen Gründen oder der Unfähigkeit der Universität, Autonomie auch in wissenschaftssystematischen Dingen zu praktizieren, wird das institutionelle Wesen der Universität blaß. Denn noch einmal: Entweder hat die Universität eine Theorie oder eine Idee, und diese ist mit den Humboldtschen Prinzipien die idealistische, oder es gibt keine Universität.

Die deutschen Universitäten, der Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit empfohlen!

Plädoyer für eine neue Hochschulpolitik

I.

Streiks und studentische Protestkundgebungen kennzeichneten die letzten Monate des Jahres 1997 an den Hochschulen. Die studentischen Forderungen, die in teilweise altbekannten, aber auch neuen und phantasievollen Formen vorgetragen wurden, zielten auf bessere Ausstattung, verstärkte finanzielle Unterstützung der Institutionen, eine Verbesserung der sozialen Situation, mehr Binnendemokratie an den hohen Schulen – ein vertrauter Katalog, aber mit vielen neuen Nuancen. Als die Streikwelle Ende Oktober 1997 die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit erreichte, geschah Merkwürdiges: Vom Bundeskanzler über den Bundesminister, die Länderminister, die Rektorenkonferenz bis hin zu den meisten Journalisten fand eine allgemeine Umarmung der protestierenden Studentinnen und Studenten statt, und zugleich tauchte ein Lieblingsgespenst des hochschulpolitischen Diskurses aus dem Nebel historischer Verdrängung: 1968. Die kurzlebige Umarmung ist leicht zu erklären – in einer völlig blockierten Situation, in der weder die Gesetzesvorhaben zum Hochschulrahmengesetz noch zum Bundesausbildungsförderungsgesetz irgendein relevantes Problem lösen können, wirkte der studentische Aktionismus enorm entlastend: *Wenigstens macht jemand etwas.*

Je deutlicher sich die Forderungen differenzierten, uneinheitlicher, aber auch radikaler wurden, desto schneller ebte die Welle der Sympathie bei der politischen Klasse ab, die Öffentlichkeit hielt in ihrer positiven Zuneigung noch etwas länger durch. Auch das studentische Protestpotential, teilweise vom Lehrkörper und den Hochschulleitungen der eigenen Hochschulen unterstützt, teilweise aber auch behindert, spaltete sich in verschiedene Stränge auf. In den letzten Wochen nun ist die Diskussion, ob sich nicht etwa ein neues 1968 an den

Hochschulen ankündige, wieder stärker geworden, allerdings unter Prämissen, die sich radikal von denen unterscheiden, die zum Höhepunkt der Studentenbewegung in den sechziger Jahren geführt haben.

II.

Ein Blick zurück lohnt: Der Generationenkonflikt, den die erste Friedensgeneration im Nachkriegs-westdeutschland mit ihren Eltern austragen mußte, trug gesellschafts- und kulturpolitische Dynamik von hoher Sprengkraft in sich. Es ging nicht nur um die historische Aufarbeitung der Tatsache, daß eine ältere Generation mit einigem Recht in „Täter“ und „Opfer“ sortiert werden mußte, bevor es zu heilenden Dialogen kommen konnte; es ging auch ganz massiv darum, welche Sozialisation und Erziehung in Westdeutschland nach 1945 geherrscht hatte, damit dieser Konflikt soweit nach hinten verdrängt werden konnte. Wir teilen Stefan Reineckes Beobachtung:

„Die 68er, die Kinder der Tätergeneration, machten die Schuldfrage zu dem zentralen Kampfinstrument gegen ihre Eltern. Das fiel oft ungerecht, manchmal ... selbstzerstörerisch aus. Ein Dialog zwischen den Generationen kam, obwohl immer wieder heftig eingeklagt, so gut wie nicht zustande. Unversöhnlich standen sich das beleidigte, störrische Schweigen der Eltern und die wütenden, oft selbstgerechten Anklagen der Kinder gegenüber. So blieb dieser Konflikt ungelöst. Daß die 68er sich oft in die Opferrolle halluzinierten, ... war eher Symptom als Lösung dieses Zustands. Dieser (durchaus zwiespältige) Umgang mit der Schuld hat in den 90ern seine Hegemonie verloren – mit wiederum höchst fragwürdigen Ergebnissen.“¹

¹ Stefan Reinecke, Neue Wahlverwandtschaften, in: TAZ vom 15. Januar 1998, S. 15.

Die Rolle der Kinder von Nazi-Opfern war vielleicht noch ambivalenter. Aber bei allen psychologischen Übersteigerungen haben die 68er ein Interesse an Sozialisation und Erziehung provoziert, das angesichts des deutschen Bildungsdünkels ungemein heilsam wirkte: Wie konnte es im Land von Schiller und Goethe zu Auschwitz kommen? Die Verknüpfung dieser Frage mit dem Angriff auf die Bildungsinstitutionen erzeugte eine bis weit ins konservative Lager reichende Verunsicherung, ob nicht tatsächlich das Defizit an Aufklärung und Emanzipation sein Ende haben sollte.

Es wurde deutlich, daß die offiziellen Lehrpläne nicht das waren, wofür sie sich ausgaben: In ihnen, verborgen und maskiert, manifestierten sich die tieferliegenden regulierenden Ideologien ... die verdrängte deutsche Geschichte, das positive technische Weltbild, die Wiederaufbaumentalität, das Ausblenden von Schuld und Scham in den Wissenschaften, die sich dem Nazismus hingegeben haben – all das lag unter der Oberfläche eines scheinbar streng wissenschaftlichen, „positiven“ und „unpolitischen“ Lehrplans. Im Umgang der Menschen untereinander etablierte sich ein fast klassenübergreifender Mittelstand, in dem weniger autoritär geprügel und befohlen wurde, sondern der subtilere Methoden der Zurichtung gelernt hatte, wie ein Tarnanzug über den noch bestehenden alten psychischen Strukturen.

Die Frage nach dem heimlichen Curriculum und der repressiven Toleranz bürgerlicher Mittelschichtziehung war nicht einfach ein modisches Steckenpferd, sondern gemeinsam mit einer undogmatischen Wiedereroberung des Marxismus und der Psychoanalyse ein Vehikel, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu verstehen und für die Zukunft auch zum Tanzen zu bringen (*Mehr Demokratie wagen!*). Dabei hat die 68er-Generation zugleich die Weltpolitik als teilweise Begründung und Rechtfertigung ihres national konzentrierten antiautoritären Widerstandes entdeckt, als sie auch in der Hochschule den richtigen Ort sah, von dem aus diese komplexe Welt zugleich erklärt, kritisiert und verändert werden sollte. Diese Rollenzuschreibung wird zwar bald nach 1968 wiederum abgetreten, weil die reformierte Hochschule stärker als je zuvor in den kodifizierten Bereich staatlicher Exekutive genommen wurde (Hochschulrahmengesetz 1976), aber das, was sich als „Bewegung“ in der Erinnerung festgesetzt hatte, war untrennbar mit den Hochschulen, der Hochschulpolitik und ihren Auswirkungen verbunden.

Neben spätmarxistischen, überwiegend undogmatischen Theorien, antiimperialistischer Grundhaltung, politischer Psychoanalyse war auch die Erbschaft bürgerlicher Demokratie eine Legitimation der Studentenbewegung. Da berief man sich sehr explizit auf Johann Gottlieb Fichte², Wilhelm von Humboldt und Georg Wilhelm Friedrich Hegel und argumentierte durchaus in dem Kontext, den Jürgen Mittelstraß in diesem Heft als „Mythos Humboldt“ erklärt. Wenn es bei dem sozialistischen Ideal um den „neuen Menschen“ geht, so war das „bürgerlich-demokratische Erbe“ nicht nur der Französischen Revolution, sondern auch dem emanzipatorischen Gehalt der deutschen idealistischen Philosophie zugetan, weil sie eine – wenn auch schwer zu verstehende – Autonomie von dem zu versprechen schien, was die 68er mit am heftigsten bekämpften: der Indiennahme durch gesellschaftliche Interessengruppen (Wirtschaft, Militär, repressiver Staatsapparat) und der Auslieferung an „Sachzwänge“.

Natürlich gab es auch da Widersprüche, Spaltungen, vielfältige Strömungen – aber ohne diese Bewegung wäre nicht eingetreten, was heute Anlaß oft kleinmütigen Nachdenkens ist: Die Verpflichtung der Wissenschaft auf ein bestimmtes Bild von gesellschaftlichem Fortschritt, die Instrumentalisierung der kritischen Erkenntnis zur Gesellschaftsveränderung, stehen nicht unbedingt in Übereinstimmung mit zwei Sachverhalten: Zum einen sind oft die „richtigen“ Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gar nicht vorhanden, um die prioritären Erwartungen zu erfüllen, zum anderen gibt es die „richtigen Wissenschaften“ in der erforderlichen Qualität gar nicht. Denn die wissenschaftliche Gemeinschaft orientiert sich in ihren Interessen und Forschungsschwerpunkten, aber auch in ihrer Lehrtradition keineswegs immer an den Relevanzkriterien der Gesellschaft. Dafür gibt es viele Gründe, nicht zuletzt den der Ungleichzeitigkeit: Wissenschaft und Hochschulen sind sehr viel langsamere Systeme, als es die gesellschaftliche Dynamik der Politik und öffentlichen Meinung, aber auch der Auftraggeber, wahrhaben möchte. Zudem versucht die Politik, ihre Prioritäten über das Steuerungsmittel Geld möglichst schnell umzusetzen, und hier wiederum gibt es

2 Eine persönliche Reminiszenz des Autors am Rande: Ausgerechnet Fichtes „Wissenschaftslehre“ haben wir 1966 als Raubdruck verbreitet, als es um die demokratische Tradition der theoretischen Pädagogik ging. Das „Copyright“ übertrugen wir einem Verlag „Zerschlagt das bürgerliche Copyright“, Wien – Berlin – Havanna. Der Zugang zum Lernmittelbuch war durchaus von analoger Bedeutung wie heutige Forderungen frustrierter Studierender, die vor leeren Bibliotheksregalen stehen.

einen eindeutigen Vorrang der Forschungspolitik vor dem Studiensystem.

In diesem Konflikt gerät oft in Vergessenheit, daß es ja das *Studium* ist, das die individuellen und kollektiven Interessen vermittelt, das aber auch die Qualitätsstandards der wissenschaftlichen Gemeinschaft in die politischen Prioritätenlisten einträgt. Was wichtig für die Gesellschaft ist, muß nicht von vornherein wichtig für die Lebenserwartungen und biographischen Weichenstellungen jeder Studentin oder jedes Studenten sein. Was von den Hochschulen mit Erfolg an Mitteln und Reputation eingeworben wird, muß nicht immer dem Verständnis von Relevanz und gesellschaftlicher Bedeutung entsprechen, das die Förderer gerne verwirklicht sähen.

Nun sind solche Fragen, wie man am Beispiel jedes globalen ungelösten Problems beweisen kann, ohne Wissenschaft und gut ausgebildete Menschen gar nicht sinnvoll zu stellen, geschweige denn zu beantworten. Aber sie werden nicht diskutiert, weil es seit Jahren fast nur um Geld, um Managementreformen, um die verwaltungsorganisatorischen Defizite geht, weil sich auch das Hochschulsystem gegenüber dieser Art der öffentlichen Fragestellung völlig verselbständigt hat. Das heißt nicht, daß solche Fragen in den Hochschulen – bisweilen auf sehr hohem Niveau – nicht diskutiert werden, aber es bedeutet, daß die Hochschulen keine besonders gefragten Akteure in bezug auf die Antworten sind; sie sind jedenfalls nicht Bestandteil einer strategisch auf die Zukunft ausgerichteten Politik.

III.

Wenn wir uns vor Augen halten, was Humboldt und Fichte wollten, wenn wir uns vergegenwärtigen, was 1968 bedeutet, dann stellen wir darüber hinaus noch etwas ganz anderes fest: den völligen Verlust einer visionären Dimension der *Persönlichkeitsbildung*, der *Versittlichung* durch den Umgang mit Wissenschaft, sei es im Studium, sei es in der Forschung. Kritische Intellektualität und Emanzipation als Ergebnis der Arbeit in und mit Wissenschaft sind keine Kategorien mehr, die mit irgend einer hochschulpolitischen Handlung zu begründen wären, und damit tritt ein paradoxer negativer Effekt ein. Weil Hochschulen durch Politik, Öffentlichkeit und teilweise auch Wirtschaftsverbände behandelt werden wie notwendige, aber kostenintensive Schulen mit einer

Zubringerfunktion zu Zwecken, die weit außerhalb ihres Gegenstandes liegen, besteht seitens der Politik keine besondere Neigung, Wissenschaft und Hochschulen umzustrukturieren. Die Hochschulen sollen den Platz behalten, den sie haben, aber kostengünstiger und effektiver werden; damit wäre der pragmatischen Politik Genüge getan. Dann aber kann jedes Consultingunternehmen nicht ganz zu Unrecht den Schluß ziehen, daß jeder einzelne Funktionsträger der Universität in einer verselbständigten Unternehmensstruktur möglicherweise sehr viel effizienter arbeiten würde als innerhalb des schwerfälligen Hochschulsystems.

Besonders fatal ist, daß ja die unternehmerische, wirtschaftliche, auch betriebswirtschaftliche Seite sehr wohl etwas mit dem Ausweis von Qualität zu tun hat: Natürlich lassen sich viele Qualitäten des Wissenschafts-, „betriebs-“ auch in Geld ausdrücken, messen und vergleichen; viel wichtiger noch, sie lassen sich politisch vermitteln – die Menschen müssen schon wissen, was Wissenschaft kostet, damit sie (auf empirischer Grundlage) überlegen können, was ihnen ihr Hochschulsystem wert ist. Nun tut aber die staatliche Wissenschaftspolitik alles dazu, daß diese Diskussion nicht seriös geführt wird. Der Regierungsentwurf zum Hochschulrahmengesetz, die meisten Ländergesetze, aber vor allem die schier aberwitzige Regulierungsflut staatlicher Wissenschaftsverwaltung treffen auf eine Hochschule, die in aller Regel auch nach innen durch die ständische Besitzstandsmentalität und zugleich durch eine gewisse Verantwortungslosigkeit gegenüber der Gesellschaft immobil geworden ist.

In dieser Situation ist der Aufschrei der protestierenden Studenten nur zu verständlich. Und es gibt Forderungen, die sich so lesen, als hätte ein moderner Fichte sie formuliert. Es ist vielleicht nicht mehr die philosophische Fakultät, die die „eigentliche Universität“ repräsentiert, aber die Studentinnen und Studenten wünschen sich „selbstbestimmtes Studium“, keine Einpassung in ökonomische Zusammenhänge, die für die meisten von ihnen dem Augenschein nach in die Arbeits- und Perspektivlosigkeit führen.

In einem Flugblatt der Studentenvertreter der Technischen Universität Hamburg-Harburg wird gegen eine privatwirtschaftlich organisierte, auslandsorientierte Campusuniversität unter anderem mit dem Argument polemisiert, daß die deutschen Hochschulen bislang gerade wegen ihrer Persönlichkeitsbildenden und emanzipatorischen Studienqualitäten, auch wegen ihrer Offenheit im

Zugang, so geschätzt waren. Mit einer gewissen Rührung liest sich ein solches Plädoyer, das doch der Abwehr eines noch gefährlicheren Gegners dient, denn ansonsten würden die meisten Studentenvertretungen ja den Hochschulen bescheinigen, daß sie diese wunderbaren Qualitäten, wenn sie sie je besessen hätten, längst verloren haben und die damit verbundenen Ansprüche ohnehin verkauft und verraten sind.

Viele Studentinnen und Studenten suchen etwas ganz Selbstverständliches, nämlich *Studium*, das heißt qualitativ bestimmte Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden – da nimmt man eben leicht das Symbol eines überfüllten Hörsaals oder einer ausgefallenen Vorlesung, um drastisch deutlich zu machen, was nicht in Ordnung ist. Die Politik reagiert zynisch, indem sie darüber verhandelt, ob nicht noch ein paar Millionen Mark zusätzlich umgeschichtet werden können. Darum geht es zwar auch, aber doch nur in zweiter Linie. Wie soll denn die Hochschule der Zukunft sein, wenn ich die künftigen Generationen leistungsorientiert und zielgerichtet auf diese Zukunft verpflichten möchte?

IV.

Nehmen wir – im Kontext von Jürgen Mittelstraß – die wesentlichen Bestimmungsstücke einer jeden Reform: institutionelle Einheit von Forschung und Lehre (individuell war sie immer nur idealtypisch angestrebt), Universalität, Transdisziplinarität, Qualität. Dies ist der Kernbestand einer „Gestalt“, einer Leitidee für eine gute Hochschule. Ihre Ergebnisse, schon etwas bodennäher, sollen natürlich auf der einen Seite die für die künftige Produktion und Reproduktion von Gesellschaften nötigen Qualifikationen anlegen, Forschung und Entwicklung muß sich an den Relevanzkriterien und an den Fragestellungen der wissenschaftlichen Gemeinschaften (Scientific Community) gleichermaßen orientieren, und – wie auch heute von den politisch bewußteren Studierenden nachdrücklich gefordert – die Hochschule muß ein Ort kritischer und emanzipatorischer Persönlichkeitsbildung bleiben bzw. werden. Einem solchen Programm soll nicht leichtfertig zustimmen, wer es für unverbindlich hält. Wenn diese Leitsätze ernst gemeint sind – und ernst genommen werden – dann ergeben sich erhebliche Konsequenzen daraus: Wir müssen schleunigst darangehen, die Hochschulen zu Orten zu machen, an denen die

Forderungen, die ich hier benannt habe, selbst zum Gegenstand von Studium und Forschung werden. Es kann nicht angehen, daß Interessenverbände und die staatliche Verwaltung genau diesen Kernbestandteil von Autonomie bis zur Unkenntlichkeit regulieren und ihren eigenen beschränkten Zwecken unterwerfen.

Eine Konsequenz aus der Leitidee ist eine radikale Entstaatlichung der Hochschule. Das heißt nun gerade nicht ihre *Privatisierung*, weil ja dann die gleiche Engführung, nur in einer anderen Interessenkonstellation, die Folge wäre. Es geht vielmehr darum, daß die Öffentlichkeit aus der Überlegung, was ihr Hochschulen wert sind, auch die entsprechenden Konsequenzen ziehen kann. Das bedeutet aber, daß die Hochschulen in einen direkten Austausch mit den Bürgerinnen und Bürgern dieser Gesellschaft treten müssen, daß sie sehr wohl ihre Leistungen ausweisen, daß sie in ganz anderem Maße als bisher zur Rechenschaft gezogen werden müssen für das, was sie tun – daß sie aber auch dafür verlangen können, daß diese Öffentlichkeit, die ja unter anderem auch aus Steuerpflichtigen besteht, aber eben nicht nur, sich dafür stark macht, daß Hochschulen nicht einfach zur Disposition gestellt werden, daß ganze Wissenschaftsgebiete entweder verschwinden oder mit drittklassigen Wissenschaftlern besetzt werden, weil kein Geld und keine hochschulpolitischen Strategien vorhanden sind. Das ist es, was ich an anderer Stelle als die Überführung der Hochschulen in *öffentliches Eigentum* und als *republikanische Idee* bezeichnet habe³. Die Menschen einer Gesellschaft müssen sich bewußt sein, daß die Hochschulen ihr Eigentum sind – und mit Eigentum geht man pfleglich um. (Die jetzige Wissenschaftsverwaltung geht mit den Hochschulen eher so um wie die frühere DDR mit ihren volkseigenen Betrieben.) Eine weitere Konsequenz betrifft auch die Veränderung der demokratischen Struktur: Wenn ich die treuhänderische Unterstützung der Eigentümer, also der Öffentlichkeit möchte, dann muß diese Öffentlichkeit mitbestimmen dürfen, welche Schwerpunkte und Strukturen sich in den Hochschulen entwickeln sollen. (Das darf so wenig ein Eingriff in die Wissenschaftsfreiheit sein, wie er jetzt dem Staat oder Interessengruppen zustände; ich bin davon überzeugt, daß es weniger Eingriffe in die Autonomie über ein Kuratorium oder einen Hochschulrat gibt, als sich jetzt ein anmaßender Konzeptbeamter eines Ministeriums erlauben kann.)

3 Vgl. Michael Daxner, *Entstaatlichung und Veröffentlichung. Die Hochschule als republikanischer Ort*, Köln 1991.

Nun mag hier der Eindruck entstehen, die Schuldzuweisung erfolge einseitig in Richtung der staatlichen Verwaltung. Auch hier gibt es ein Sowohl-als-auch: Entgegen vorschnellem Augenschein sind sehr viele Wissenschaftspolitiker aller Parteien mittlerweile mit einem solchen Konzept einverstanden. Sie geben überhaupt schlechte Feindbilder ab, weil sie ja objektiv unter zwei einander ergänzenden Pressionen stehen: Das sind auf der einen Seite Pressestimmen aus dem wohl beschränktesten Zirkel der Politik, der Finanzministerkonferenz; und auf der anderen Seite aus den Hochschulen selbst, wo entgegen allen reformerischen Forderungen und Aktivitäten doch die ständische Immobilität viele Fortschritte zunichte macht. Insofern sollte man ein sehr feines Ohr für die Kritik der protestierenden Studenten am Professoriat haben. Dabei geht es nicht nur um tatsächliche mißbräuchliche Machtstrukturen, sondern implizit um einen berechtigten und vehementen Angriff auf die Aufspaltung der Universität in die vier jetzt eingebunkerten „Gruppen“⁴.

Und es sage keiner, es gäbe keine Rezepte. Es gibt hinreichend viele durchdachte und teilweise erprobte Reformansätze, daß wir getrost jeder Hochschule eine ganze Palette von Reformen zur Auswahl geben können. Bundes- und landesrechtlich muß nur ganz wenig geregelt werden: eine Herausnahme des gesamten wissenschaftlichen Personals aus dem Beamten- und Angestelltenrecht des öffentlichen Dienstes und die Einführung eines neuen wissenschaftsspezifischen Dienstrechts. Die völlige personal- und dienstrechtliche Hoheit der Hochschulen mit den damit verbundenen Risiken, ein Vertragssystem zwischen Studierenden und Lehrenden, das die wechselseitigen Rechte, Pflichten und Leistungen regelt, den Ersatz staatlichen Genehmigungshandelns durch Akkreditierung und transparente Evaluation. Alles andere können die Hochschulen, begleitet von der Öffentlichkeit, tatsächlich selbst – wenn nur die Überzeugung vorherrscht, daß es unterhalb von Exzellenz keinen Anspruch geben soll. Aber nicht alles, was exzellent ist, muß „oben“ angesiedelt sein.

4 Das Gesetz schreibt als homogene Statusgruppen die Professoren, die wissenschaftlichen Mitarbeiter, die Studierenden und die Mitarbeiter im technischen und Verwaltungsdienst vor. Es ist sofort einsichtig, daß je nach Entscheidungsmaterie die Interessen dieser vier Gruppen nicht zur Deckung zu bringen sind. Die in Fragen von Lehre und Forschung bindend vorgeschriebene Mehrheit der Professoren ist in vielen Fällen sachlich nicht gerechtfertigt und frustriert den legitimen Mitwirkungswillen der übrigen Gruppen.

V.

Eine Antwort auf diese Überlegungen ist die Differenzierung des Hochschulsystems⁵. Bislang sind unsere Hochschulen von einer geradezu verblüffenden formalen Homogenität, was ihre gesetzlichen Rahmenbedingungen, ihre Personalstruktur, ihre Studien- und Prüfungsordnungen sowie ihre Finanzverwaltung betrifft. Wenn wir von Kunsthochschulen, einigen theologischen Fakultäten und Spezialhochschulen absehen, dann gibt es nur Universitäten und Fachhochschulen.

Sofort erwarte ich den Einwand, daß ja innerhalb dieser beiden Gruppen die Qualitätsunterschiede deutlich zutage lägen, daß man große alte Universitäten wie Heidelberg oder Marburg nicht mit Neugründungen oder nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen vergleichen dürfe, und die formellen wie informellen Rankinglisten kursieren ja nicht erst seit gestern. Das ist richtig, aber nur die eine Seite der Wahrheit. Die andere ist, daß eben für Göttingen und Lüneburg, für Vechta und die TU München, für die Fachhochschule Köln und die Bergakademie Freiberg die gleichen gesetzlichen Rahmenbedingungen gelten, daß allen Hochschulen mehr oder weniger das starre, leistungsfeindliche Dienstrecht mit einer obsoleten Personalstruktur eigen ist und daß die Studien- und Prüfungsordnungen einen Grad von Gleichförmigkeit erreicht haben, der allenfalls durch die Qualitätsunterschiede der einzelnen Fächer an verschiedenen Hochschulen gebrochen wird.

Mag aus Sicht der Angebotsseite, also des Staates und der Hochschulpolitik, bereits ein hohes Maß an Differenzierung vorhanden sein, so ist dies aus Sicht der nachfragenden Studentinnen und Studenten sicherlich nicht der Fall. Alle deutschen Hochschularten sind von Gesetz und staatlicher Verwaltung wegen auf eine studentische Normalbiographie hin ausgerichtet, die es bereits seit Jahrzehnten nicht mehr gibt. Bei einer Studienbeteiligung von über 35 Prozent der betreffenden Altersgruppen ist doch nicht zu erwarten, daß die Studierenden die gleichen schmalen Karriereaspirationen aufweisen, wie sie noch zu Beginn der sechziger Jahre vorherrschend waren (Auch dies markiert einen bemerkenswerten Unterschied zu den 68ern: Damals standen die Hochschulen erst vor der großen quantitativen Expansion, und für

5 *Anmerkung der Redaktion:* Siehe hierzu den Beitrag von Heike Solga in diesem Heft: „Differenzierte Hochschulen“. Ein Plädoyer für mehr Effizienz und Durchlässigkeit.

jeden rebellierenden Studenten, auch wenn er sich als Berufsrevolutionär fühlen mochte, war im Prinzip ein privilegierter Arbeitsplatz reserviert; das hat sich gründlich verändert, die Privilegien der Absolventinnen und Absolventen liegen heute auf ganz anderen Ebenen.)

Wenn die Hochschulen den studentischen Biographie- bzw. Berufserwartungen gerecht werden sollen, dann muß das gesamte System enthomogenisiert werden. Einheitlichkeit, selbst die Rechtseinheit der Rahmenregelungen, ist kein Wert, schon gar nicht angesichts der Globalisierung des internationalen wissenschaftlichen Netzwerks. Es ist sehr viel wichtiger, daß die unterschiedlichen Lebensperspektiven der millionenfach nachfragenden Studierenden entsprechend ernst genommen werden.

Hier erwarte ich wiederum Protest, weil diesem Argument ja entgegengehalten wird, daß die Leistungs- und Qualitätsstandards von guter Wissenschaft nur einen bestimmten Typus von Studierenden ertragen. Ich halte dagegen, daß erstens nicht jede Nachfrage zum Erfolg führen muß – erwachsene Studierende haben das Recht auf Scheitern wie jeder andere erwachsene Mensch auch; zweitens die Erfolgsprognosen der etablierten Wissenschaft doch nicht sicherer sind als die scheinbar so abwegigen Vorstellungen großer studentischer Gruppen – denken wir daran, wie mühselig sich bestimmte Disziplinen gegenüber der alten Fachtradition durchsetzen mußten. Drittens haben die Hochschulen, das wurde bereits betont, nicht nur die Aufgabe der instrumentellen Qualifikation, sondern auch einer Persönlichkeitsbildung – und deshalb müssen sie auch solche Studentinnen und Studenten willkommen heißen, denen es weniger um einen Abschluß – also eine öffentliche Lizenzierung ihrer Leistungsfähigkeit – geht als um eine Kontaktphase mit Wissenschaft, die für ihre Biographie wichtig ist.

Damit rede ich nun gerade nicht der billigen studentischen Formel vom „selbstbestimmten Studium“ das Wort, und schon gar nicht einer leistungsverweigernden Beliebigkeit. Vielmehr gibt es wissenschaftliche Antworten, „Arrangements“ für die meisten der nachgefragten Studienformen. Wir sollten die Hochschulen ermutigen, gegeneinander in den Wettbewerb um solche Nachfragegruppen zu treten, denn dann können die Leistungsvereinbarungen viel spezifischer ausgehandelt werden als im jetzigen Einheitsbrei. Für die Studierenden bedeutet dies, daß sie sich den Regeln der von ihnen gewählten Hochschule sehr viel verbindlicher verpflichtet fühlen müssen,

wenn diese Hochschule ihnen ein nachfragegerechtes Angebot serviert. Jedenfalls ist diese Begründung für ein differenziertes Hochschulsystem wesentlich tragfähiger als das kurzatmige Fordern der Wirtschaft nach einem möglichst bruchlosen Einpassen der Absolventinnen und Absolventen in die bestehende Berufsstruktur.

Nun gibt es viele studentische Stimmen, die den Nachfrageansatz durchaus akzeptieren würden, aber letztlich doch die staatliche Vereinheitlichung wünschen, weil sie den unbeschränkten Wechsel zwischen Hochschulen – die Binnenmobilität – für einen hohen Wert halten. Diese Mobilität *ist* ein hoher Wert, aber es ist doch unsinnig anzunehmen, daß alle Studierenden zu jedem Zeitpunkt wechseln sollen und wollen; derzeit jedenfalls ist dies schon aus sozialen Gründen viel zu wenig der Fall, und in Zukunft wird ja die Nachfrageorientierung der einzelnen Hochschulen das jeweilige Auswahlfeld beschränken. (Eine solche Beschränkung kann durchaus durch verstärkte internationale Vernetzung der Studiengänge kompensiert werden.)

Diese Differenzierung ist also einerseits ein Marktmodell, das Angebot und Nachfrage gleichermaßen berücksichtigt, und andererseits verweist es gerade auf die Qualitäten der Hochschulen jenseits des Marktes: Nur in einem enthomogenisierten System kann man transdisziplinäre Strukturen, wie sie seit langem für die Reform gefordert werden, ohne große Probleme verwirklichen.

VI.

Die Differenzierung ist ein pragmatischer Vorgang, dessen politische Konsequenzen aber über den Anlaß hinausreichen. Der Verzicht auf eine einheitliche Hochschullandschaft bedeutet noch nicht, daß alle staatlichen und gesamtgesellschaftlichen Regelungsmechanismen außer Kraft gesetzt werden müssen. Ganz im Gegenteil: Wenn nationalstaatliche Hochschulsysteme sich zunehmend in supranationale – etwa auf europäischer Ebene – und regionale auflösen, dann haben bestimmte nationalstaatliche Handlungsprämissen durchaus ihre Berechtigung, zum Beispiel in unserem System der Primat des Offenhaltens der Hochschulen und die soziale Gleichheit aller Studierenden zu Beginn ihres Studiums (wenigstens als Zielvorstellung).

Dem widerspricht in gewisser Weise die Ausdifferenzierung der Hochschulen, die sich ja finanziell und organisatorisch immer weiter auseinanderentwickeln werden und sollen. Ihr Gemeinsames wird nicht einfach durch Grundwerte oder die Idee der guten Hochschule gebildet, sondern auch durch eine Aufgabenverteilung zwischen Staat, Gesellschaft und Individuen. Auf absehbare Zeit und mit guten Gründen wird es bei der staatlichen Grundfinanzierungspflicht für die Hochschulen bleiben, ob in der jetzigen föderalen Struktur oder in anderer Form, sei dahingestellt. Staatliche Finanzierung bedeutet nun aber nicht, daß die finanzielle Unbeweglichkeit der staatlichen Anstalt ohne jeden Spielraum erhalten bleiben muß (dazu Näheres in Kapitel VII).

Es bietet sich also an, daß Hochschulen, die im Prozeß der Ausdifferenzierung ihre Stärken, Schwerpunkte, aber auch Leerstellen entwickeln, nur noch einen bestimmten Ausschnitt der Nachfrage befriedigen können. Es wäre fatal, wenn dies zu einer neuen Spezialisierung führen würde, bei der nicht nur die Übergänge erschwert wären, sondern das Prinzip der dynamischen, transdisziplinären Vernetzung auf der Strecke bleiben müßte. Deshalb bietet sich gerade wegen der Differenzierung die Bildung regionaler Hochschulverbände an, die unabhängig von den politischen Grenzen ihre Gestalt aus dem Ensemble der sozialgeographischen und kulturellen Umgebung, aber auch der entsprechenden pragmatischen Entfernungskoordinaten erhalten. Das wichtigste Prinzip eines solchen Regionalverbundes ist es, das größtmögliche wissenschaftliche Angebot in der bestmöglichen Vernetzung bei kürzesten Wegen so flexibel wie möglich anzubieten und zugleich ressourcenschonend und wirtschaftlich zu agieren. Dann werden über vernünftige Entfernungen Studierende und Lehrende, aber auch Bücher und Dienstleistungen zwischen verschiedenen Standorten reisen, dann wird es bestimmte zentrale Einrichtungen in einer Region nur an einem Ort konzentriert geben, während andere Bereiche durchaus selbständig bleiben können.

VII.

Selbständigkeit ist das Stichwort für den letzten Abschnitt dieser Überlegungen. Mit kaum einem Begriff der Hochschultheorie wurde in Deutschland so viel Schindluder getrieben wie mit dem der

„Autonomie“. Es ist geradezu die Lebenslüge der sich auf Humboldt berufenden deutschen Universität, daß sie im Vergleich zu anderen Hochschulsystemen nach wie vor eine besonders ausgeprägte und wirksame Autonomie genieße. Was immer Humboldt intendiert haben mochte, spätestens seit den Karlsbader Beschlüssen von 1819 findet Hochschulautonomie nur in den Grenzen staatlichen Regulierungsverständnisses statt. Das heißt, daß das Selbstergänzungsrecht des Professorats seine Grenze regelmäßig im staatlichen Auswahl- und Berufungsakt findet, daß es Finanzautonomie nur in sehr engen Grenzen gegeben hat und gibt, daß die Personalstruktur nicht nach den Erfordernissen der wirtschaftlichen Tätigkeit, sondern nach der staatlichen Laufbahnphilosophie, also leistungsfeindlich, organisiert ist. Nun weiß ich sehr wohl, daß es in den Zeiten, da Deutschland keine Diktatur war, und natürlich seit 1945 in besonderem Maße, sehr wohl eine relativ große autonome Sphäre im Bereich der Forschungs- und Studieninhalte sowie der Methoden gibt. (Die Eingriffe in die Autonomie sind hier subtile, schmerzhaft und weniger leicht zu verortende.)

Aber zurück zu dem beklagten Defizit: Die Entscheidungen über Personal, Finanzen, Organisationsstruktur und letztlich auch die Entscheidung über Studiengänge und Lizenzen (Staatsprüfungen) liegen beim Staat. Erst in den letzten Jahren, nicht zuletzt unter dem Druck ausländischer Konkurrenzmodelle, hat sich dies gelockert. Sowohl der Regierungsentwurf als auch der Alternativentwurf der Bündnisgrünen sehen vor, daß Hochschulen in Zukunft nicht mehr zwingend staatliche Anstalten sein müssen. Es reicht, wenn sie Körperschaften des öffentlichen Rechtes sind. Die eigentliche Autonomie verträgt sich überhaupt nicht mit dem Anstalts- und Behördencharakter, sondern sie ist, gerade als Folge auch der kantischen Philosophie, an die Form des „Unternehmens“ gebunden. Es herrscht in der politischen Diskussion hier ein teilweise gewolltes, teilweise ignorantes Mißverständnis vor. Wer die Qualität der Autonomie an die Unternehmensform bindet, dem wird vorgeworfen, er betreibe die Ökonomisierung der Hochschule, das heißt ihre Auslieferung an die jeweilige wirtschaftliche Realität. Selbst wenn dies so wäre, stimmte das Argument noch immer nicht. Die Unternehmensform ist identisch mit einer Handlungsstruktur, die nur im Spezialfall des Geschäftsbetriebs den Ökonomismuskorridor bestatigen würde.

Sicherlich wird es in Zukunft immer mehr betriebswirtschaftliche Extensionen von Hochschulen geben, und das ist auch ganz in Ordnung

so, weil ja hier vergesellschafteter Reichtum nicht nur in Form der privaten Mitnahmeeffekte angeeignet werden soll, sondern Hochschulen können ruhig in ihrem Dienstleistungsbereich auch Geld verdienen, das wiederum ihren Aufgaben zugute kommt. Aber im Kernbereich sind sie keine Geschäftsbetriebe, sondern Wissenschaftsunternehmen, deren Autonomie gerade den beiden hervorragenden Zwecken dienen soll, die sie von allen anderen Institutionen unterscheiden: der Wissenschaftsfreiheit in Forschung und Studium sowie der Heranbildung neuer Generationen wissenschaftlich verständiger und kompetenter Menschen. Nur aus dieser Unabhängigkeit von unbilligem Zwang ergibt sich ja die berechtigte Forderung der Hochschulen, Akteure und nicht bloß Objekte einer Diskussion zu sein, die den Standort Deutschland nicht auf einen Marktkonkurrenten unter vielen reduziert.

An dieser Stelle können wir dann doch die Forderungen der aufgeklärten Philosophen wieder übernehmen, indem wir die Massenausbildung, die problemlösungsorientierte Forschung, die Dienstleistung zum Zwecke der Annäherung von Experten und Laienkulturen als ein Modell nehmen, das Hochschulen wiederum glaubwürdig macht; das es wert erscheinen läßt, mehr Geld – unter finanziellen Opfern in anderen Bereichen – in Wissenschaft und Studium zu investieren; das den kulturellen Beitrag zur Stabilisierung eines sozial und ökologisch höchst gefährdeten Gemeinwesens erkennen läßt. Es wäre fatal, wenn diese Perspektive opportunistisch ausgeschlagen würde. Dann liefe nämlich auch dieser demokratische Staat – nach den Erfahrungen der Weimarer Republik zum zweiten Mal – Gefahr, nicht nur seine Jugend zu verlieren, sondern eine Zukunft zu verspielen, von der ein Großteil der protestierenden Studentinnen und Studenten immerhin noch glaubt, daß sie nicht ganz aufgebraucht ist.

„Differenzierte Hochschulen“

Ein Plädoyer für mehr Effizienz und Durchlässigkeit

I. Der Zustand schreit nach Taten!

An unseren Hochschulen und Universitäten studieren derzeit 1,9 Millionen Studentinnen und Studenten. Sie ‚teilen‘ sich 950 000 Studienplätze¹. Zwei Drittel der Studierenden müssen heute nebenher arbeiten – jobben –, um sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Ein Stipendium nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz – kurz: Bafög – erhalten in den alten Bundesländern nur 32,6 Prozent der Studentinnen und Studenten². Konträr zu den sich daraus eigentlich ergebenden Anforderungen ist der Anteil der Hochschulausgaben am Bruttoinlandsprodukt seit 1978 um ein Drittel gesunken³. Mit Recht wird daher von einer staatlichen ‚Unterfinanzierung‘ des deutschen Hochschulsystems gesprochen. Sie führte – und führt – zur Einsparung von Personalmitteln mit der Folge, daß die steigende Zahl von Studierenden mit immer weniger Personal ‚bewältigt‘ werden muß. Während 1970 im Durchschnitt zirka zehn Studierende auf eine Stelle wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Universitäten und Hochschulen kamen, sind es seit 1991 doppelt so viele, nämlich mehr als 20 Studierende pro Stelle⁴.

Der Studentenstreik im vergangenen Herbst/Winter hat noch einmal klargemacht, daß es so nicht weitergehen kann. Von den Streikenden wurden unter anderem die folgenden Forderungen erhoben: Verbesserung der Qualität der Lehre (zum Beispiel durch eine personelle und finanzielle Aufwertung der Lehre); Sicherstellung einer staatlichen Finanzierung der ‚Grundarbeitsmittel‘ der Universitäten und Hochschulen (zum Beispiel ausreichende Bibliotheksmittel, eine möglichst lückenlose Ergänzung der wissenschaftlichen Literatur sowie längere Öffnungszeiten der

Bibliotheken; Mittel zur notwendigen Ausstattung der Hochschulen mit Computern und Laborarbeitsplätzen); Gewährleistung einer angemessenen Betreuung der Studierenden durch Lehrpersonal (statt Professuren und Stellen im Mittelbau bei ihrem Freiwerden zeitweise zu sperren oder gar wegfallen zu lassen, muß es mehr Stellen geben); eine bessere Organisation des Studienbetriebes, um ein effizientes Studieren zu ermöglichen. Alle Seiten haben in dieses Klagelied eingestimmt und ihre Sympathie für die Forderungen der Studierenden bezeugt: der Bundespräsident, der Bildungsminister, der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), die Universitätspräsidenten, die Professorinnen und Professoren sowie ihre Assistentinnen und Assistenten und die Vertreter der Parteien. Relativ unstrittig ist auch, daß die ‚Provinzialität‘ des deutschen Studiums der Internationalisierung von Wirtschaft, Wissenschaft und Politik der Bundesrepublik Deutschland entgegensteht. Das Festhalten am deutschen Diplom, an der deutschen Sprache als Wissenschafts- und Unterrichtssprache sowie die überzogenen Studienzeiten behindern die Mobilität im deutschen wie im internationalen Rahmen der dort Lehrenden und Studierenden.

Natürlich ist ‚Bildung‘ ohne Geld nicht möglich. Doch jenseits der finanziellen Misere sind auch inhaltliche Defizite zu konstatieren: Eine Reform der Hochschule ist unabdingbar. Zunächst gilt es zu fragen, wer denn da heute eigentlich an deutschen Universitäten studiert. „Unsere universitären Studiengänge (sind) noch oft so strukturiert, als ob die Studierenden allesamt zu potentiellen Wissenschaftlern ausgebildet werden müßten.“⁵ Doch die Interessen, Fähigkeiten und Neigungen der Studentinnen und Studenten sind mit ihrer wachsenden Zahl immer heterogener geworden. 80 Prozent der Studierenden geht es vor allem um die Erlangung konkreter beruflicher Qualifikationen⁶. Diese unterschiedlichen Interessen machen

1 Vgl. Bildung für alle oder Krawalle, in: Der Spiegel, Nr. 48 vom 24. November 1997, S. 23.

2 Vgl. ebd., S. 23.

3 Vgl. ebd., S. 23.

4 Vgl. Wissenschaftsrat, Thesen zur Forschung in den Hochschulen vom November 1996, in: Empfehlungen und Stellungnahmen des Wissenschaftsrates 1996, Bd. 1, Köln 1997, S. 26.

5 Roman Herzog, Rede auf dem Berliner Bildungsforum, in: Die Zeit, Nr. 46 vom 7. November 1997, S. 50.

6 Vgl. Hans Werner Rückert, in: unternehmen universität. Zehn Streitgespräche zur Hochschulreform, Frankfurt am Main 1997.

eine Liberalisierung des Studiums und Differenzierung des Bildungsangebots erforderlich.

Vergessen werden darf in diesem Zusammenhang auch nicht, daß ein Teil derjenigen Abiturienten, die heute in die Hochschulen drängen, sich auch eine Ausbildung im dualen System hätte vorstellen können. Schon aus diesem Grunde wäre es sinnvoll, einen vollwertigen akademischen Abschluß unterhalb des Diploms einzuführen. Die Studierenden hätten dann die Möglichkeit, ihren Aufenthalt an der Hochschule merklich zu verkürzen – die Hochschulen wären in den höheren Studienjahren deutlich entlastet – und trotzdem einen Studienabschluß zu erwerben. Es müßte sich dabei um Abschlüsse handeln, die ein Wissens- und Fertigungsprofil zertifizieren, das auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt wird. Für die Einführung eines solchen Studienabschlusses gibt es – neben anderen positiven Aspekten, auf die später noch hingewiesen wird – zwei wesentliche Argumente: *Erstens*: Die derzeitige Situation und die absehbare wirtschaftliche Entwicklung sprechen nicht dafür, daß alle Jugendlichen, die eine Berufsausbildung aufnehmen wollen, von der Wirtschaft mit Lehrstellen versorgt werden können. Insofern wird ein Teil von ihnen auch in Zukunft in die Hochschulen „drängen“. *Zweitens*: Die gegenwärtige Entwicklung legt nahe, daß die Berufsbilder zukünftiger Dienstleistungsberufe sich weniger als bisher in klar umgrenzten Ausbildungsprofilen der dualen Ausbildung einfangen lassen. Vielmehr scheinen nun Fähigkeiten und Kompetenzen in den Vordergrund zu treten, die man sich eher in einem akademischen Umfeld aneignen kann, so zum Beispiel die Fähigkeit zu eigenständigem Lernen oder zur Kooperation in interdisziplinären Arbeitszusammenhängen.

Dies muß bei der Suche nach einer inhaltlichen Erneuerung der Hochschulausbildung berücksichtigt werden. Während zweier Treffen, die auf Schloß Ringberg (Januar 1996) und auf Kloster Banz (Februar 1997)⁷ stattfanden, wurde das Konzept der „differenzierten Hochschulen“ entwickelt (siehe Abbildung 1).

Was diesen Entwurf von der Vielzahl der diskutierten Modelle vielleicht unterscheidet, ist, daß er vor allem von den „Hauptleidtragenden“ der

7 Angeregt wurde dieses Diskussionsforum von Günter Stock (zuständiges Vorstandsmitglied des Berliner Pharmaunternehmens Schering AG, Mitglied des Wissenschaftsrates und Senator der Max-Planck-Gesellschaft) und Jürgen Mittelstraß (Philosophische Fakultät der Universität Konstanz). Finanziert wurden die Treffen vor allem durch die Schering Forschungsgesellschaft, die Max-Planck-Gesellschaft sowie andere bekannte Stiftungen.

gegenwärtigen Hochschulmisere (von Studentinnen und Studenten an Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen, Doktorandinnen und Doktoranden sowie von jungen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an Hochschulen, Forschungseinrichtungen und in der Industrie) entwickelt wurde (kurz: dem „Ringberger Kreis“). Auf einem weiteren Treffen in Berlin-Köpenick (November 1997)⁸ wurde dieses Konzept mit Vertretern des Wissenschaftsrats, des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBFT), der VW-Stiftung und des Zentrums für Hochschulentwicklung Gütersloh kritisch diskutiert. Die Ergebnisse dieser drei Treffen und unsere Antworten auf die oben genannten Fragen sollen im folgenden dargestellt werden.

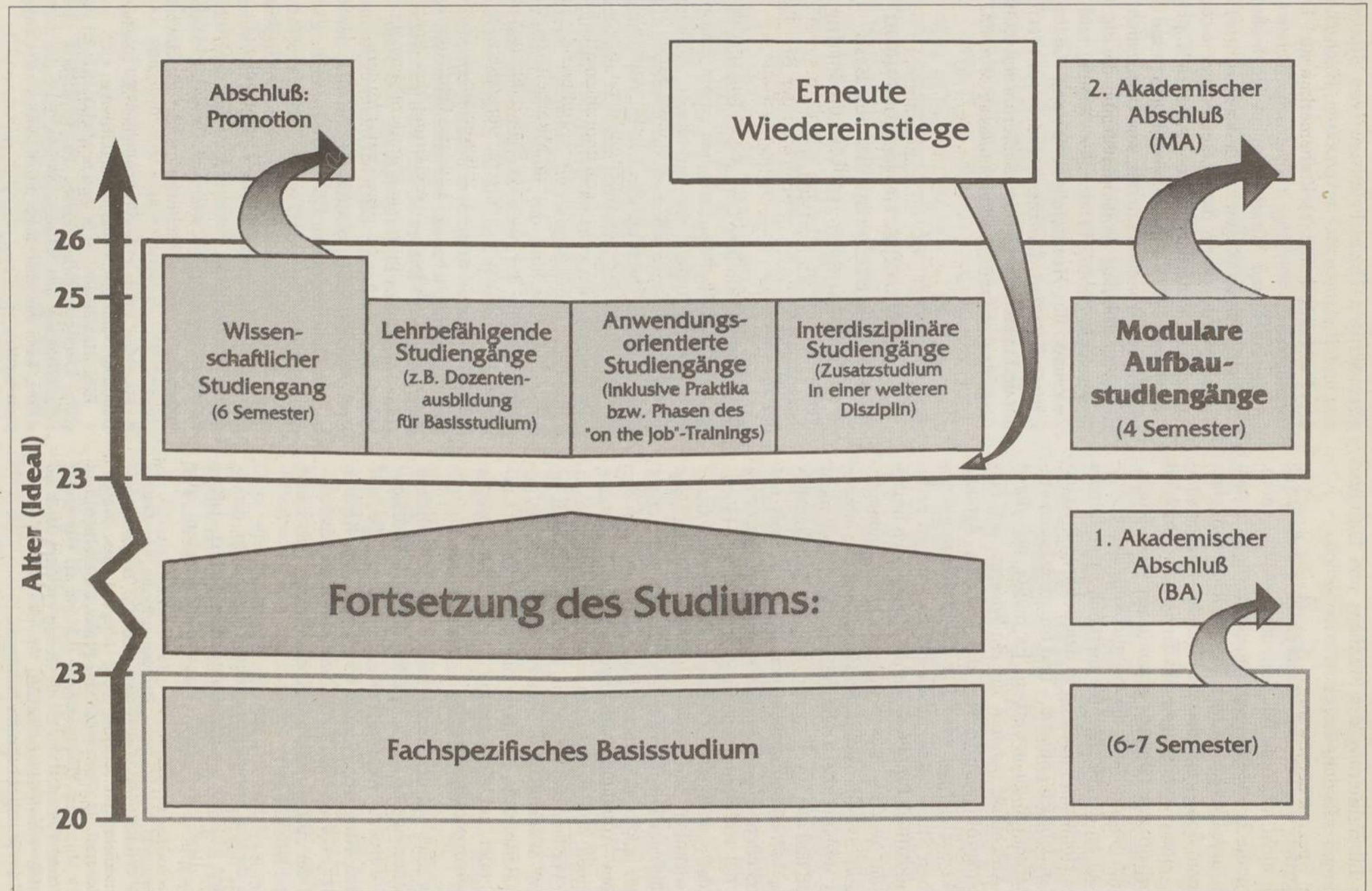
II. „Differenzierte Hochschulen“: Strukturelle und inhaltliche Überlegungen zur Verbesserung des Studiums

Die grundlegende Idee der „differenzierten Hochschulen“ besteht darin, zwischen einem fachspezifischen Basisstudium und modularen Aufbaustudiengängen zu unterscheiden, die jeweils zu einem akademischen Abschluß führen (siehe Abbildung 1). Der Abschluß des fachspezifischen Basisstudiums wäre demnach der erste akademische Abschluß; er sollte dem angelsächsischen ‚Bachelor‘ entsprechen. Der Abschluß der modularen Aufbaustudiengänge wäre der zweite akademische Abschluß, wobei die jeweilige Spezifik im Zeugnis auszuweisen wäre. Dieser sollte dem ‚Master‘ entsprechen. Der dritte mögliche akademische Abschluß wäre die Promotion⁹. Dieses Modell setzt vor allem auf eine vertikale Differenzierung *innerhalb* der Hochschulausbildung. Zugleich bietet es Raum für eine sinnvolle und produktive Nutzung der vorhandenen horizontalen Differenzierung des Hochschulsystems. Das heißt, sowohl das Basisstudium als auch die modularen Aufbaustudiengänge werden an *allen* Hochschuleinrichtungen (an Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen unterschiedlichster Richtung sowie an Berufsakademien) angeboten, die Abschlüsse sind ‚gleichwertig‘;

8 Finanziert wurde dieses Treffen durch die Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte (GDNÄ).

9 Eine ‚Habilitation‘ ist in diesem Modell nicht (!) vorgesehen. Dem eigentlichen Zweck der Habilitation, nämlich Lehrbefähigung und wissenschaftliche Expertise nachzuweisen, kann viel eher durch ‚Probe‘-Vorlesungen entsprochen werden.

Abbildung 1: Modell „Differenzierte Hochschule“



Quelle: Überlegungen des „Ringberger Kreises“.

damit werden Wechsel zwischen (Fach-)Hochschulen möglich. Das Profil des Studiums sollte der Spezifik der jeweiligen Studieneinrichtung entsprechen.

Sowohl das fachspezifische Basisstudium als auch die modularen Aufbaustudiengänge müssen so gestaltet werden, daß sie mit den international anerkannten und verbreiteten Studiengängen und -abschlüssen (‚Bachelor‘ und ‚Master‘) kompatibel sind. Diese Kompatibilität läßt sich nicht dadurch herstellen, daß das Vordiplom einfach zum ‚Bachelor‘ und das deutsche Diplom zum ‚Master‘ umbenannt werden. Vielmehr müssen die Struktur des Studiums und die in den jeweiligen Studienabschnitten vermittelten Kenntnisse auch wirklich den internationalen Standards entsprechend neu gestaltet werden.

Unerlässlich für eine Internationalisierung ist unter anderem die Einführung eines sogenannten Credit-Point, also Leistungs-Punkte-Systems, wie es im Entwurf des neuen Hochschulrahmengesetzes vorgesehen ist. Das *Credit-Point*-System würde nicht nur den Transfer von Studien- und Prüfungsleistungen und damit innerdeutsche und internationale Mobilität erlauben, sondern auch eine angemessene Qualität und Vergleichbarkeit der Abschlüsse und Studienleistungen sicherstellen bzw. ermöglichen – da es einheitlich und transparent die individuell erreichten Qualifikationsstände dokumentiert. Über die Vorgabe der Anteile der zu erreichenden ‚credits‘ (Punkte) in einzelnen Wissensbereichen gibt man den Studierenden einerseits den notwendigen Freiraum, das Studium entsprechend individuellen Interessen und Fähigkeiten zu gestalten. Andererseits können diese Vorgaben zugleich als notwendige – und oft eingeklagte – Orientierungshilfen bei der Gestaltung des Studiums dienen. Sie erlauben aber auch – daran besteht kein Zweifel – eine bessere Kontrolle von Studienleistungen und -zeiten sowie ein schnelleres Ergreifen von gegebenenfalls notwendigen Maßnahmen seitens der Lehrenden und Hochschulen.

Darüber hinaus ist die Aufhebung des Ortsverteilungsverfahrens erforderlich, und zwar generell und nicht nur für die 25 Prozent der besten Abiturientinnen und Abiturienten, wie es der Entwurf des neuen Hochschulrahmengesetzes vorsieht. Die derzeit zentrale Zuweisung von Studentinnen und Studenten nach dem Regionalprinzip widerspricht der notwendigen Differenzierung von Bildungsangeboten. Differenzierung ist nur dann sinnvoll, wenn Studienwillige zwischen verschiedenen Bildungsangeboten frei wählen können.

Bevor nun das Modell der „differenzierten Hochschulen“ im einzelnen beschrieben werden soll, sind noch drei weitere Vorbemerkungen notwendig:

Hervorzuheben ist *erstens*, daß gemäß Artikel 12 des Grundgesetzes: „Jedem seine Studienchance“ auch in diesem Entwurf vom Abitur als Zugangsberechtigung zu allen Studiengängen ausgegangen wird: Wer ein Abitur vorweisen kann, darf studieren. Von einer Reglementierung des Zugangs durch ‚Intelligenztests‘ oder Eignungstests ist abzusehen. Eine gezielte Auswahl von Studentinnen und Studenten (für das fachspezifische Basisstudium) sollte auch weiterhin nur in Numerus-clausus-Studienfächern zulässig sein. Die Abiturienten sollten im Basisstudium unter Beweis stellen bzw. herausfinden, ob sie die notwendige Qualifikation für ihr Studium mitbringen, und ob sie das ‚richtige‘ Studienfach gewählt haben. Basierend auf den Ergebnissen ihres Basisstudiums könnte dann eine Auswahl für die höheren Aufbaustudiengänge erfolgen. Die Öffnung der Universitäten für breitere Schichten der Bevölkerung war richtig, die Chancengleichheit als demokratisches Ziel gilt es auch weiterhin mit allen Mitteln zu verteidigen.

Zweitens geht das Modell vor allem bei seinen zeitlichen Vorstellungen von einem Vollzeitstudium als Regelfall aus. Wie bereits oben erwähnt, ist diese Annahme nicht ganz unproblematisch, müssen doch zwei Drittel aller Studierenden heute nebenher ‚jobben‘. Bezahlte Mitarbeit von Studentinnen und Studenten in Forschung und Lehre wäre ein Weg aus der Misere, Voraussetzung dafür die Finanzierung einer entsprechenden Zahl von studentischen Hilfskraftstellen. Derartige Stellen würden nicht nur der Sicherung des materiellen Lebensunterhalts dienen, sondern auch die Verbindung von Theorie und Praxis fördern. Die Studierenden könnten ihr erworbenes Wissen anwenden und erproben, was sich positiv auf das Studium auswirken würde. Da dies jedoch für die Mehrzahl der Studierenden eine Wunschvorstellung bleiben wird, ist auf die Möglichkeit des Teilzeitstudiums – basierend auf dem Credit-Point-System und dem modularen Aufbau der höheren Studiengänge – hinzuweisen, das eine sequentielle und damit zeitlich gestreckte Erbringung von Studienleistungen erlaubt. Auch wird durch die Modularität des Studienangebots in aufeinander abgestimmten und jeweils in sich geschlossenen Studieneinheiten der Quer- und Wiedereinstieg sowie die Transparenz der bisher erbrachten Leistungen ermöglicht (siehe dazu Kapitel III).

Drittens schließlich sei angemerkt, daß im weiteren keine Ausführungen zur finanziellen Misere sowie zur Diskussion um Studiengebühren gemacht werden. Über Studiengebühren kann nur – das haben die drei Diskussionsrunden ergeben – sinnvoll im Zusammenhang mit dem Aufbau eines gut funktionierenden Stipendiensystems (wie es in den Ländern mit Studiengebühren vorhanden ist) diskutiert werden.

Im folgenden werden die konzeptionellen Überlegungen zu den „differenzierten Hochschulen“ detaillierter vorgestellt.

1. Fachspezifisches Basisstudium

Ziel des fachspezifischen Basisstudiums ist es, bei der Lösung konkreter Probleme im gewählten Studienfach Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens beherrschen zu lernen. Nicht um ein ‚Pauken‘ von abrufbarem Wissen soll es gehen – wissenschaftliche Fakten sind ohnehin von geringer Haltbarkeit –, vielmehr sollen die Studierenden lernen, Wissen systematisch zu erschließen, zusammenzufassen, in Thesenform aufzubereiten, Argumentationsketten aufzubauen, akkumuliertes Wissen bei der Lösung konkreter Probleme anzuwenden und Positionen zu verteidigen. Insofern sollten alle Veranstaltungen des Basisstudiums dazu dienen, selbständiges Arbeiten zu üben sowie Denkprozesse anzuregen, bei denen aus Information Wissen entsteht. Das beinhaltet auch die Präsentation von Wissen in Wort und Schrift: Die Studierenden sollen in die Lage versetzt werden, wissenschaftliche Texte zu schreiben bzw. deren Inhalt zu referieren, das heißt, ein wissenschaftliches Problem zu lösen und die gefundenen Ergebnisse zu präsentieren.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich zunächst folgende Schlußfolgerungen für die Wissensvermittlung, die Lehre: Es sind solche Lehrformen zu wählen, die – in kleinen Gruppen – intensive Diskussionen sowie eine aktive Mitarbeit der Lernenden erfordern und fördern. Zugleich sollten die Anforderungen etwa an schriftliche Ausarbeitungen (wie Hausarbeiten) oder Vorträge bzw. Referate genau spezifiziert werden. Massenveranstaltungen wie Vorlesungen und Kurspraktika gleicher Größenordnung sollten eher die Ausnahme darstellen. Vorlesungen sollten sich auf Einführungsveranstaltungen beschränken. Vorzuziehen sind Lehrformen wie Seminare, betreute Projekte, Tutorate, Gruppenprojekte und problemzentrierte Praxiseinheiten. Darüber hinaus sind mit Blick auf die Internationalisierung des deutschen Studiums (und der Vorbereitung auf Auslandsstudienaufenthalte) englischsprachige Literatur und ausländi-

sche Gastdozenten bereits ab dem ersten Halbjahr in die Lehre einzubeziehen.

Für die Aneignung systematischen Grundlagenwissens sollten vorhandene Multimedia- und Telekommunikations-Angebote, die zum eigenständigen Erarbeiten von Wissensstoff geeignet sind, einbezogen werden. Dies könnte Lehrende, den Vorlesungs- wie Tutorenbetrieb von Routineaufgaben entlasten¹⁰. Zwei Aspekte sind dabei jedoch im Auge zu behalten: *Zum einen* besteht bei zu starker Konzentration auf medienvermittelten Wissenserwerb die Gefahr der Ausdünnung von sozialen Beziehungen¹¹; *zum anderen* ist sicherzustellen, daß alle Studierenden gleichermaßen Zugang zu diesen Angeboten bekommen, da sonst das Ziel der Chancengleichheit konterkariert wird und soziale Ungleichheiten verstärkt werden.

Die einzelnen Wissensbereiche werden in intensive und kompakte Blöcke gegliedert. Jeder Block setzt sich aus verschiedenen Lehrformen zusammen: Vermittlung allgemeiner Inhalte und Erarbeitung der theoretischen Aspekte in einer Kombination aus Seminaren und tutorierten Hausarbeiten, praktisches Arbeiten in kleinen Gruppen anhand eines Projekts, eventuell unterstützt von Kurspraktika. Die Blöcke beginnen und enden zu definierten Zeiten im Semester (z. B. im Sechs-Wochen-Rhythmus), um eine Kombination verschiedener Blöcke zu ermöglichen. Für jeden Block erhalten die Studierenden eine definierte Gutschrift an ‚credits‘ sowie einen Nachweis über die Qualität der erbrachten individuellen Leistung.

Schon während des Grundstudiums sollten einige dieser Blöcke frei wählbar und kombinierbar sein. Die einheitliche Bewertung der Blöcke wird über das Credit-Point-System gewährleistet. Unterschiedliche Schwierigkeitsgrade der Blöcke können über die jeweils erreichbare Zahl an gutgeschriebenen ‚credits‘ ausgedrückt werden. Das heißt, es wird einheitlich – für alle Hochschul- und Fachschuleinrichtungen – eine bestimmte Anzahl von ‚credits‘ definiert, die für die Erlangung des Basisabschlusses notwendig sind. Über die unterschiedliche Vergabe von ‚credits‘ für einzelne Lehreinheiten kann eine relative Gewichtung dieser vorgenommen und damit eine Einheitlichkeit der Qualität der Abschlüsse gewährleistet werden.

Dies eröffnet zugleich die Möglichkeit, in den ersten Studienjahren einer – bislang beklagten –

¹⁰ Vgl. Ingrid Hamm/Detlef Müller-Böling (Hrsg.), Hochschulentwicklung durch neue Medien, Gütersloh 1997.

¹¹ Vgl. ausführlicher dazu Friedrich W. Hesse, Konzeption und Realisierung virtueller Wissensvermittlung, in: I. Hamm/D. Müller-Böling (Hrsg.), ebd., S. 145 f.

Orientierungslosigkeit der Abiturientinnen und Abiturienten zu begegnen. Die Struktur des Basisstudiums wird durch festgelegte Anteile an Pflicht-, Wahlpflicht- und freien Fächern bestimmt. Vorstellbar wäre beispielsweise eine Relation von 60 Prozent der zu erbringenden ‚credits‘ in Pflichtfächern, 20 Prozent in weiteren Fächern der jeweiligen Fachrichtung nach eigener Wahl und 20 Prozent in beliebigen Studienblöcken, die an der jeweiligen Einrichtung angeboten werden. Eine derartige Organisation verbindet die Vorgabe von Mindestanforderungen mit der Möglichkeit, eigene Interessen zu entwickeln. Außerdem wäre es wünschenswert, ein Studium generale einzuführen, um die fachliche Qualifizierung mit einer allgemeinen Persönlichkeitsbildung zu verbinden. Damit würde die Voraussetzung geschaffen, daß „Spezialisten wieder dialogfähig werden“¹².

Zugleich sollten im Rahmen des fachspezifischen Basisstudiums Berufsbilder vorgestellt werden, in denen die Studierenden ihre Neigungen, Begabungen und Schwächen spiegeln, um so besser entscheiden zu können, ob sie nach Abschluß des Basisstudiums weiter studieren oder welche Spezialisierung bzw. Ausrichtung sie ggf. wählen wollen. Dazu sollten Vertreter verschiedener Berufswege als externe Dozentinnen und Dozenten in die Lehrtätigkeit mit einbezogen werden. Dies könnte im Rahmen von Seminaren geschehen, aber auch in externen Praktika.

Das Basisstudium kann an allen Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen sowie Berufsakademien absolviert werden. Diese sollten und können ihre spezifische institutionelle Ausrichtung beibehalten. Um eine Gleichwertigkeit der Abschlüsse sowie einen Wechsel zwischen ihnen zu ermöglichen, müssen die Anforderungen für einen Basisabschluß einheitlich durch Vorgaben bei der Vergabe von ‚credits‘ definiert werden. Beendet wird das fachspezifische Basisstudium mit einer etwa einsemestrigen, selbständigen schriftlichen Arbeit, die in Form eines öffentlichen Vortrages zu verteidigen ist. Die in den einzelnen Blöcken erworbenen Kreditpunkte und Zensuren sind zusammen mit der selbständigen Abschlußarbeit die Voraussetzung für den fachspezifischen Basisabschluß, der in einer definierten Zeit von sechs bis sieben Semestern abzulegen ist. Dieser erste akademische Abschluß entspricht dem angelsächsischen Bachelor-Grad.

12 Günter Spur, Vom Selbstverständnis der Technikwissenschaften zur Reform der Universität, in: Spektrum der Wissenschaft, (1997) Dezember, S. 42.

Nach dem Basisabschluß gibt es die Möglichkeiten, eine Berufstätigkeit aufzunehmen oder das Studium im modularen System fortzusetzen. Im Gegensatz zum generellen Zugang zum Basisstudium bei Vorliegen des Abiturs ist der Zugang zu den modularen Aufbaustudiengängen *leistungsabhängig*. Auf der Grundlage der erbrachten Studienleistungen im Basisstudium wird eine *Selektion* seitens der Hochschuleinrichtungen vorgenommen. Es gilt herauszufinden, a) wer die notwendigen Leistungen vorweisen kann, um (überhaupt) ein Aufbaustudium aufzunehmen, und b) wer aufgrund der gezeigten Leistungen zu welchem der modularen Aufbaustudiengänge zugelassen werden kann. Letzteres beinhaltet auch die Festlegung eines bestimmten Anteils an Fächern, die im Basisstudium belegt werden mußten, da sie für den jeweiligen modularen Studiengang die Eingangsvoraussetzung sind. Klar ist, daß es hier zu Ausleseprozessen kommt, die einerseits einen Leistungsansporn im Basisstudium darstellen und andererseits gewährleisten, daß hohe Leistungen in den höheren Studiengängen erbracht werden können. Die Definition der Zugangsvoraussetzungen (zertifizierte Leistung im Basis-Abschluß) für die unterschiedlichen modularen Studiengänge einer Fachrichtung differieren je nach Anforderungen.

2. Modulare Aufbaustudiengänge

Wer nach dem Basisstudium weiter studieren will, muß sich nun entscheiden. Das Modell der „differenzierten Hochschule“ eröffnet unterschiedliche Möglichkeiten in Form von *modularen weiterführenden Studiengängen*.

Betrachtet man die derzeitigen Studienangebote an unseren Hochschuleinrichtungen, dann gewinnt man oft den Eindruck, daß die Curricula die „Summe der Hobbies der beteiligten Lehrstuhlinhaber“ sind¹³. Zum anderen führt die derzeit vorhandene „Partikularisierung der Fachgebiete und Fachbereiche“ zum „Separatismus der Disziplinen“¹⁴. Beides behindert ein systematisches und profilbildendes Studium – wenn es dieses nicht sogar verhindert. Wichtig ist es daher, gezielt unterschiedlich profilierte Studienangebote anzubieten¹⁵. Jede Hochschuleinrichtung und jeder Fachbereich sollte, ausgehend von einer eigenstän-

13 Detlef Müller-Böling, Neue Medien – Hoffnungsträger für die Hochschulentwicklung?, in: I. Hamm/D. Müller-Böling (Anm. 10), S. 31.

14 G. Spur (Anm. 12), S. 40.

15 Vgl. Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation vom Januar 1996, in: Empfehlungen und Stellungnahmen des Wissenschaftsrates 1996, Bd. 1, Köln 1997, S. 68.

digen Definition von Studien- und Ausbildungszielen, Ausbildungsprofile festlegen.

Dieser Profilbildung der Hochschulen sollten die „vielfältigen Leitbilder für unterschiedliche berufliche Karrieren, die alle auf wissenschaftlichem Know-how, methodischem Grundverständnis und lebenslangem Lernen aufbauen“¹⁶, zugrunde liegen.

Dies würde – so der Präsident der Technischen Universität München, Wolfgang A. Herrmann – zu einer Schwerpunkt- und Zentrenbildung führen, die nicht nur eine optimalere Nutzung der vorhandenen Ressourcen, sondern auch ein systematischeres Studium ermöglichte¹⁷. Das Ausbildungsangebot müßte zugleich auch stärker als bisher auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes abgestimmt werden¹⁸.

Wie bereits eingangs erwähnt, kann und sollte heute – bei fast zwei Millionen Studierenden – nicht mehr davon ausgegangen werden, daß alle eine akademische Laufbahn einschlagen werden und wollen. Daher sind auch die modularen Aufbaustudiengänge in eher berufsqualifizierende und eher wissenschaftliche Studiengänge zu unterteilen.

Das im Modell der „differenzierten Hochschulen“ vorgeschlagene *Modulsystem* besteht aus in sich geschlossenen Studienmodulen, von denen man entweder a) nur eines wählen kann, b) zwei oder mehr nacheinander oder c) sie gleichzeitig absolvieren kann oder d) in die man auch jederzeit aus der Berufstätigkeit heraus wieder einsteigen kann. *Innerhalb der Module* gibt es vorgeschriebene, für alle Studentinnen und Studenten zu belegende Studienveranstaltungen sowie frei wählbare Studienkomplexe, die – wie beim Basisstudium beschrieben – in Form von Blöcken organisiert sind. Jeder dieser modularen Studiengänge führt zu einem akademischen Abschluß, der natürlich aufgrund der jeweils vermittelten Studieninhalte unterschiedliche Arbeitsmarktrelevanz besitzt. Die Dauer eines dieser Studienmodule sollte – mit Ausnahme des forschungsorientierten Studiengangs (Promotionsstudiengang) – zwei Jahre nicht überschreiten. Denkbare Module, die je nach Profil der jeweiligen Hochschuleinrichtung variabel anzubieten wären, sind im folgenden aufgelistet (siehe Abbildung 1).

16 D. Müller-Böling (Anm. 13), S. 36.

17 Wolfgang A. Herrmann, Eine Mutrede, in: Rheinischer Merkur vom 14. November 1997.

18 Vgl. Wissenschaftsrat (Anm. 15), S. 70.

Manche dieser Module werden zweckmäßigerweise eher an den Universitäten, andere eher an Fachhochschulen oder Berufsakademien zu finden sein. In jedem Fall sollte maximale Durchlässigkeit gelten. Dies erfordert gleichzeitig eine strikte Leistungskontrolle beim Eingang in ein Modul.

1. Der „akademische bzw. forschungsorientierte Studiengang“

Die Studentinnen und Studenten dieses Studiengangs arbeiten eng mit dem Doktorvater bzw. der Doktor Mutter in einem gemeinsamen Forschungsprojekt zusammen. Der angestrebte Abschluß ist die Promotion. Geht man davon aus, daß nur (vergleichsweise) wenige Studenten eine wissenschaftliche Laufbahn anstreben, so sollte hier eine weitaus stärkere individuelle Betreuung der Doktoranden als bisher möglich sein. Dadurch könnte es gelingen, diesen Studienabschnitt auf drei Jahre zu raffen und damit der „Überalterung“ der deutschen Promovierten zu begegnen¹⁹. Dieser Studiengang könnte auch an den Fachhochschulen angeboten werden; sie sollten Promotionsrecht erhalten.

2. „Lehrbefähigende bzw. didaktisch orientierte Studiengänge“

Hier werden über das Fachwissen hinaus Lehrkompetenzen vermittelt, die in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft einsetzbar – und wünschenswert – wären. Zu denken wäre zum Beispiel an eine Ausbildung als Lektor für das Basisstudium, wobei während des Studiums bereits aktive Erfahrungen als Tutor oder Tutorin gesammelt werden könnten. Andere Einsatzfelder wären die Erwachsenenbildung, Berufsbildung, Lehrerbildung, Personaltraining etc.

3. „Anwendungsorientierte Studiengänge“

Ziel dieses Moduls ist es, Brücken insbesondere zu einer anwendungsorientierten Ausbildung zu bauen. Beispiele dafür wären eine stärkere Ausrichtung des Studiums auf eine Berufstätigkeit in der Industrie – etwa bei den Naturwissenschaften – oder die empirische Sozial- und Marktforschung bei den Sozialwissenschaften. Primäre Grundidee dieser Studiengänge ist es, das Studium schon frühzeitig anwendungsorientiert zu gestalten (zum Beispiel durch Praktika, Phasen des „on-the-job“-

19 Nicht vergessen werden darf bei der „Altersdebatte“ deutscher Doktoranden die 13 Jahre dauernde Schulzeit sowie bei den Männern die Ableistung des Wehr- bzw. Zivildienstes.

Trainings oder die Einbeziehung von Industriedozentinnen oder -dozenten in Lehrveranstaltungen).

4. „Interdisziplinäre Studiengänge“

Mit Hilfe dieses Moduls könnte auf die Anforderungen von Berufskarrieren mit interdisziplinären Arbeitsaufgaben oder in interdisziplinären Arbeitszusammenhängen reagiert werden. Sie könnten ferner dazu beitragen, die Flexibilität der Absolventinnen und Absolventen aufgrund vorhandener Mehrfachqualifikationen für wechselnde Arbeitsanforderungen zu erhöhen. Hier könnte in einer (beliebig) denkbaren Vielfalt ein Zusatzstudium in einer weiteren Fachrichtung absolviert werden, das auf dem Arbeitsmarkt heute immer häufiger nachgefragt wird (zum Beispiel Patentrecht für Naturwissenschaftler, Biologie für Physiker oder Chemiker und umgekehrt, Betriebswirtschaft für Sozialwissenschaftler, Ingenieurwissenschaften für Betriebswirte etc.).

Denkbare Profile eines anwendungsorientierten bzw. interdisziplinären Studiengangs im Bereich Biologie wären Biotechnologie, Umweltwissenschaft, Wissenschaftsjournalismus, Umweltmanagement. Eher didaktisch orientierte Studienprofile wären Umweltpädagogik oder Biologiedidaktik für Schulen. Schließlich gäbe es die Möglichkeit, in den verschiedenen Fächern der Biologie einen forschungsorientierten Studiengang zu absolvieren, der entweder zum Magister scientiae oder zur Promotion führt.

Dieses Modul könnte auch in bezug auf lebenslanges Lernen und Anpassungen im späteren Berufsleben von besonderer Bedeutung sein, da hier zusätzliche Kompetenzen in einem anderen Fachgebiet schnell und komplex angeeignet werden könnten.

Es soll hier nochmals betont werden, daß die einmal eingeschlagenen Studienwege *keine* „dead ends“ sind. Vielmehr gestattet dieses Modulsystem immer wieder neue Einstiege in andere Module. Derartige (Wieder-)Einstiege werden durch die klar strukturierte Zeitdauer von zwei Jahren besser planbar und eher realisierbar.

Die *Vorteile* einer solchen Organisation und Konzeption der höheren Studiengänge liegen in einer schnelleren und flexibleren Reaktion auf veränderte Anforderungen, in der Mehrfachverwendbarkeit einzelner Studienblöcke für verschiedene Studiengänge und damit in einer effektiveren Nutzung vorhandener Ressourcen sowie einer zielgenaueren Ausrichtung von Qualifikationsbemühungen. Darüber hinaus eröffnet dieses System vielfältige

Möglichkeiten des lebenslangen Lernens. Dies setzt natürlich voraus, daß an diesen modularen Studiengängen auch *berufsbegleitend* (das heißt bei Fortsetzung der Erwerbstätigkeit) teilgenommen werden kann (zum Beispiel in Form von Abend- und/oder Wochenendveranstaltungen)²⁰.

Wie beim Basisstudium muß die Reorganisation des Studiums in modulare Studiengänge durch entsprechende Lehrinhalte und -methodiken gestützt werden. Im Vordergrund steht nicht die Vermittlung eines immer umfangreicher werdenden Stoffes, sondern vielmehr die Herausbildung der Fähigkeit, sich einen solchen Stoff selbständig zu erschließen und ihn anzuwenden. Insofern sind auch hier Seminarveranstaltungen, Projektgruppen und Diskussionsrunden der traditionellen Vorlesung vorzuziehen.

III. Evaluation von Lehre und Forschung

Die Freiheit der Lehre und Forschung, unbestritten ein hohes Gut, wird von so manchem Professor und so mancher Professorin als Freibrief für didaktischen Autismus mißverstanden. Die einzelnen Veranstaltungen erwecken häufig den Eindruck, schlecht oder gar nicht aufeinander abgestimmt worden zu sein. Dies führt zu unnötigen und zeitraubenden Überlappungen, während andererseits wichtige Studieninhalte oft überhaupt nicht angeboten werden. Gerade in den ersten Studienjahren ist dies ein schwerwiegender Mangel, da Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, auf die in höheren Studienjahren bei der nun notwendigen selbständigen Er- und Verarbeitung von Wissen zurückgegriffen werden müßte, zumeist nicht vermittelt werden. Zum anderen sind aufgrund der Realität an unseren Hochschulen Zweifel an dem Grundsatz, daß gute Forschung zu guter Lehre führt, durchaus berechtigt. Und „systematisch ist diese These bislang (auch noch) nicht überprüft worden“²¹.

Primäres Ziel der Evaluation von Lehre und Forschung an den Hochschulen muß es daher sein, Studiengänge besser zu organisieren und sie entsprechend den definierten Studienzielen und Ausbildungsprofilen auszurichten²² sowie eine hohe

20 Über eine Finanzierung dieser ‚Weiterbildung‘ wäre gesondert zu diskutieren.

21 Wissenschaftsrat (Anm. 15), S. 58.

22 Vgl. ebd., S. 81.

Qualität von Lehrveranstaltungen und universitären Forschungsleistungen sicherzustellen.

Die Differenzierung der Studienangebote und -lehranforderungen bietet auch Ansatzpunkte für eine in dieser Weise produktive *Differenzierung des Lehrpersonals*. In unseren Hochschuleinrichtungen finden wir unter den Professoren und Professorinnen solche, deren Stärken vor allem in der Lehre, und solche, deren Stärken eher in der Grundlagen- und/oder anwendungsorientierten Forschung liegen. Das gilt auch für die Lehrstuhlanwärter. Beide Kompetenzen werden für eine gute Ausbildung an unseren Hochschulen benötigt. In „differenzierten Hochschulen“ könnten sie optimal genutzt werden, indem ihre Träger entsprechend ihren Fähigkeiten – im eher lehrorientierten Basis- oder im eher forschungs- bzw. anwendungsorientierten Aufbaustudium – eingesetzt werden. Das setzt allerdings voraus, daß keine Statusunterschiede zwischen Professoren und Professorinnen mit unterschiedlichen Aufgabenbereichen gemacht werden. Ähnlich wie im angelsächsischen System sind Unterschiede in den Anforderungen und gewünschten Kompetenzen zwischen College, Graduate School und Research Center erlaubt und vorteilhaft.

Das zuletzt Gesagte deutet bereits darauf hin, daß sich mit dem Modell einer „differenzierten Hochschule“ auch neue Möglichkeiten der Evaluation von Lehre und Forschung verbinden (siehe Abbildung 2).

Hochschuleinrichtungen sind institutionelle Räume, in denen sich handelnde Personen – Studierende und Lehrende – mit unterschiedlichen Aufgaben und Zielen begegnen. Für eine produktive Interaktion zwischen beiden sind jedoch gewisse Voraussetzungen notwendig, die bisher nicht immer gegeben waren. Anforderungen für ein gutes Gelingen des Studiums sind seitens der Studierenden eine bessere Vorbildung sowie eine bewußtere Entscheidung für das Studienfach (die durch Berufspraktika oder die rechtzeitige Kontaktsuche zur Universität und einen höheren Informationsstand über das Fach gefördert werden könnte). Anforderungen an die Hochschullehrer und -lehrerinnen sind unter anderem eine hohe Motivation, ein großes Engagement und die notwendige Kompetenz für die Tätigkeit, Studentinnen und Studenten auszubilden. Basierend auf der bereits oben erwähnten Differenzierung von Kompetenzen, könnten sich hierfür wesentlich bessere Konstellationen ergeben.

Zugleich ermöglicht das Modell der „differenzierten Hochschule“ eine zielgenauere und damit

zugleich gerechtere Evaluation der Tätigkeit der Hochschullehrer. Die Bewertung des Lehrkörpers könnte in „differenzierten Hochschulen“ entsprechend den unterschiedlichen Modulanforderungen erfolgen. Publikationen und Vorlesungen/Seminare würden zum Beispiel nicht mehr – wie bisher – in einem schwer zu lösenden Konkurrenzverhältnis stehen. Eine auf die jeweiligen Aufgaben bezogene Bewertung könnte nun verstärkt erfolgen.

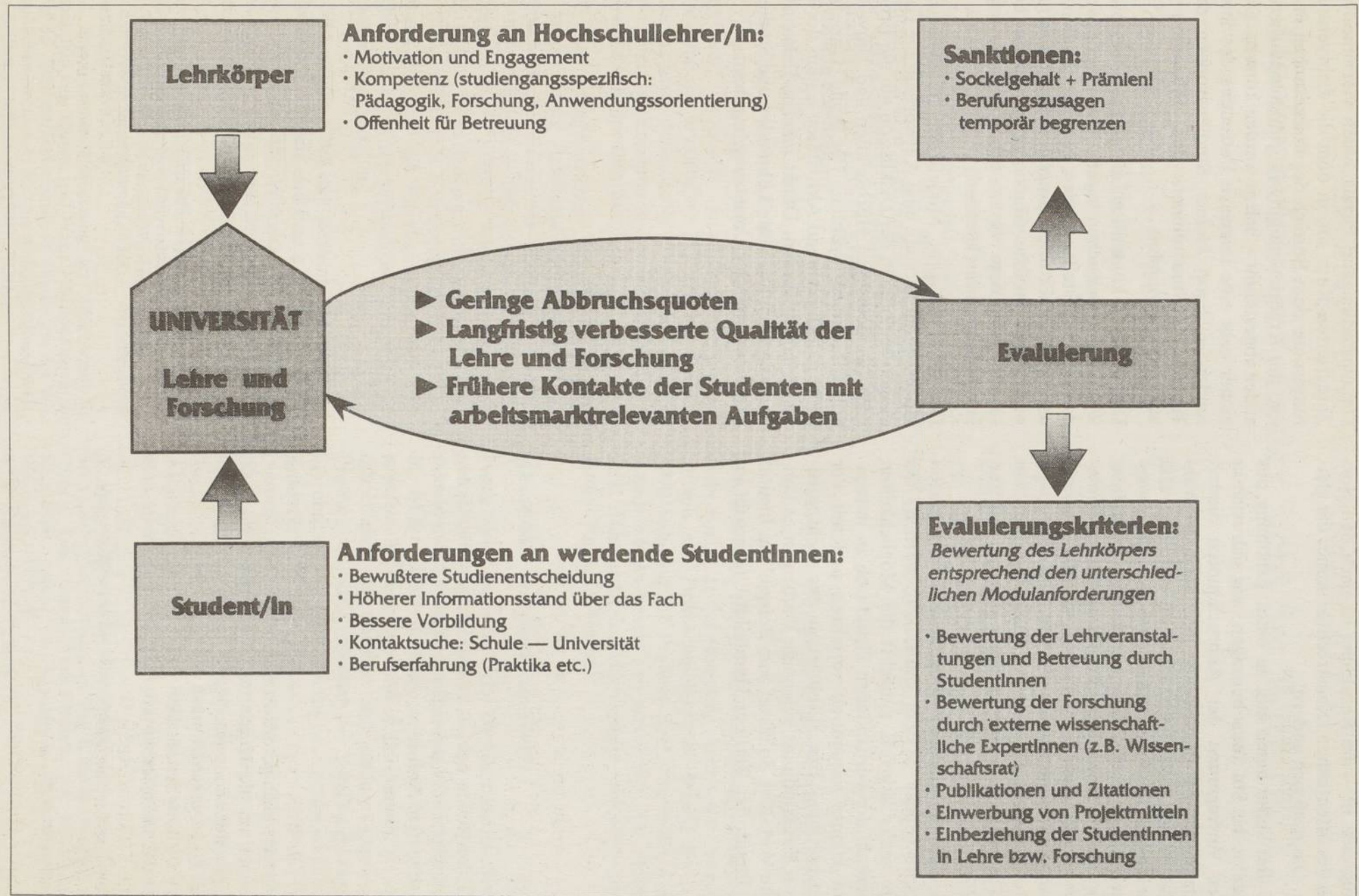
Vorlesungen und Seminare könnten und sollten durch die Studierenden bewertet werden. Das heißt, es müssen Mechanismen der Lehrevaluation eingebaut werden. Am Ende eines jeden Blocks wäre Zeit zu reservieren, in der Lehrende und Lernende gemeinsam über mögliche Verbesserungen diskutieren könnten.

Am Ende jedes Semesters sollte es einen Runden Tisch geben, an dem Lehrende und Lernende über Verbesserungen auf der Ebene des gesamten Studienplans diskutieren und sich auf wünschenswerte und notwendige Änderungen einigen könnten. Neben dem aktuellen Lehrbetrieb wären auch Informationen über den beruflichen Werdegang und Erfolg von Absolventen einzubeziehen. Sie könnten Rückschlüsse auf die Relevanz des Ausbildungsangebots, auf mögliche Erwartungen des Arbeitsmarktes erlauben und könnten so eine an Berufsfeldern orientierte Lehre unterstützen²³

Die Forschungsleistungen sowie die Einwerbung von Projektmitteln und die Einbeziehung der Studierenden in die Lehre bzw. Forschung, die mit den einzelnen Modulen der Aufbaustudiengänge verknüpft sind, lassen sich so besser evaluieren. Wenn es gelingt, eine derart aufgabenspezifische und -differenzierte Evaluation durchzuführen, dann ist bei (möglicherweise) negativen Ergebnissen das Mittel der „Sanktionen“ nicht nur legitim, sondern auch wirkungsvoller einsetzbar. Vorstellbar wäre beispielsweise eine leistungsbezogene Mittelzuweisung (Lehrstuhlausstattung) sowie die Bezahlung eines Sockelgehaltes, das in Abhängigkeit von den Ergebnissen der Evaluation – unter besonderer Berücksichtigung der Leistungen bei der Betreuung von Studentinnen und Studenten – aufgestockt werden könnte. Berufungszusagen (das heißt die finanziellen und personellen Mittel für den Lehrstuhl) sollten *zeitlich begrenzt* und in Abhängigkeit von der Qualität der geleisteten Arbeit gegeben werden. Derzeit spielt es keine Rolle, wie viele Studenten ein Professor bzw. eine Professorin mit welchem Erfolg betreut, ob er oder sie als Wissenschaftler oder Wissenschaftlerin

23 Vgl. ebd., S. 73.

Abbildung 2: Evaluierung von Forschung und Lehre



Quelle: Überlegungen des „Ringberger Kreises“.

erfolgreich ist – die Bezahlung ist nach den Normen des öffentlichen Dienstrechtes immer die gleiche. Das muß sich ändern!

All dies sollte langfristig zu einer Erhöhung der Qualität des Studiums beitragen, was sich auch in einer Verringerung der Abbruchquoten niederschlagen könnte (zumal man jetzt auch die Wahl hätte, es mit dem Basisstudium zu beenden). Die Qualität des Studiums ließe sich auch dadurch verbessern, daß die Studenten in den Modulstudiengängen früher mit den jeweils arbeitsmarktrelevanten Aufgaben konfrontiert würden und die jeweiligen Hochschullehrer besser in der Lage wären, dies zu unterstützen – zumal dies nun zum Bestandteil der Evaluation ihrer Tätigkeit gehören würde.

Wie kann ein solches, den heutigen Erfordernissen entsprechendes System entwickelt werden? Es wäre sicher sinnvoll, zunächst die Möglichkeiten innerhalb der vorhandenen Strukturen zu nutzen. Man könnte sequentiell verfahren und mit der Neugestaltung bzw. Einführung des fachspezifischen Basisstudiums beginnen. Dafür gibt es konkrete Vorbilder. So bietet zum Beispiel das Institut für Physik der Berliner Humboldt-Universität im

Diplomstudiengang Physik einen viersemestrigen ‚Integrierten Kurs‘ an, in dem die Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der theoretischen Physik und der Experimentalphysik gemeinsam – aufeinander abgestimmt – belegt werden können. Damit einher geht eine intensive Betreuung der Studierenden in Form kleiner Studiengruppen durch Tutoren – Studentinnen und Studenten der höheren Studienjahre.

Des weiteren könnten an allen (Fach-)Hochschulen und Fachbereichen bereits jetzt Überlegungen darüber angestellt werden, welche Studienziele und welche Profile sinnvollerweise anzubieten wären und welche Studiengänge davon heute schon – mit dem vorhandenen Lehrpersonal – angeboten werden könnten.

Das vorgeschlagene Modell der „differenzierten Hochschulen“ könnte eine Antwort auf die Forderungen sein, die in der Diskussion um die Erneuerung der deutschen Hochschulen und Universitäten vorgebracht werden. Für seine Umsetzung sollte jedoch nicht auf Aktivitäten seitens der Politik gewartet werden. Denkt man in Teilschritten, dann könnten die heute Lehrenden und Studierenden bereits mit der Umsetzung beginnen.

Hochschulreform aus der Sicht der Wirtschaft

I. Zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis

Wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden bestimmen in zunehmendem Maße industrielle Produkte und Dienstleistungen sowie die betriebliche Organisation: So finden sich beispielsweise in den Produkten der chemischen Industrie bis zu 20 Prozent Erkenntnisse der chemischen Wissenschaft; und die Dienstleistungen, die Wirtschaftsprüfer und Unternehmensberater heute verkaufen, enthalten zu 50 Prozent Erkenntnisse aus der Betriebswirtschaftslehre¹.

Umgekehrt erscheint es nur folgerichtig, daß im Rahmen einer wissenschaftsbasierten Arbeitswelt eine Vielzahl von neuen Theorien entsteht. Häufig führen auch konkrete Erfahrungen bei der Anwendung des erworbenen Wissens zur Etablierung neuer wissenschaftlicher Disziplinen, wie dies am Beispiel der Entstehung der Wirtschaftsinformatik innerhalb der Informatik deutlich wird².

Trotz dieser pragmatischen Verzahnungen wird eine konstruktive Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis oft dadurch erschwert, daß Vertreter beider Seiten sich dem jeweils anderen Bereich in spezifischer Weise überlegen fühlen: So klagen Wirtschaftsvertreter oft über die aus ihrer Sicht irrelevante Forschung aus dem Elfenbeinturm, während die Repräsentanten der Wissenschaft der Wirtschaftspraxis kurzsichtigen Aktionismus unterstellen.

Die Schwierigkeit bei der Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis liegt im ambivalenten Charakter der Verbindung: Theorie und Praxis sind in der Tat zwei verschiedenen Welten zuzurechnen. Es wäre für die weitere Diskussion

1 Vgl. Horst Albach, Über die Praxisnähe betriebswirtschaftlicher Ausbildung. Non Universitati, sed vitae oeconomicae discimus, in: Signale aus der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung WHU – Otto-Beisheim-Hochschule, (1994) 3, S. 24.

2 Vgl. Franz Lehner, Erneuerung der Wissenschaft im Spannungsfeld von Theorie und Praxis – Erörterungen am Beispiel der Wirtschaftsinformatik, in: Signale aus der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung WHU – Otto-Beisheim-Hochschule, (1994) 2, S. 41.

unproduktiv, dies zu leugnen. So kann beispielsweise über Wissenschaftstransfer nur sinnvoll gesprochen werden, wenn die Existenz des Trennenden anerkannt wird. Gleichzeitig aber sind beide Welten auf den Austausch mit der jeweils anderen angewiesen, um selbst existieren zu können³.

Der Betriebswirtschaftler Horst Albach bringt es auf den Punkt: „Praxisnähe der Wissenschaft und Wissenschaftsnähe der Praxis sind zwei Seiten ein und derselben Medaille.“⁴

II. Die Wirtschaft als Arbeitgeber

Ein Indikator für die Verwissenschaftlichung der Arbeitswelt ist der steigende Anteil der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluß. Waren im Jahr 1970 lediglich 5,7 Prozent der Arbeitsplätze mit Akademikern besetzt, so errechnete das Statistische Bundesamt im Mikrozensus von 1995 einen Anteil von 13,3 Prozent.

Akademiker im öffentlichen Dienst

Noch bildet der öffentliche Dienst einen eindeutigen Tätigkeitsschwerpunkt für die erwerbstätigen Akademiker. Von den insgesamt 4,789 Millionen im Mikrozensus erfaßten erwerbstätigen Hochschulabsolventen arbeiten 13,5 Prozent in der öffentlichen Verwaltung und weitere knapp 40 Prozent in den Bereichen Erziehungswesen, Gesundheit, Medien und Kultur. Bei diesem letztgenannten Wirtschaftszweig, der offiziell den Namen „private und öffentliche Dienstleistungen“ trägt, sind auch private Arbeitgeber in den Medien und Kulturbereichen eingerechnet. Rückläufig ist der Anteil der Beamten unter den erwerbstätigen Akademikern: Im Jahre 1995 waren rund 23 Prozent aller erwerbstätigen Akademiker als Beamte

3 Vgl. Otto Kießler, Betriebswirtschaftslehre – eine Theorie der wirtschaftlichen Praxis, in: Wolf F. Fischer-Winkelmann (Hrsg.), Das Theorie-Praxis-Problem der Betriebswirtschaftslehre, Tagung der Kommission Wirtschaftstheorie, Wiesbaden 1994, S. 60.

4 H. Albach (Anm. 1), S. 30.

beschäftigt – zehn Jahre zuvor hatten noch 35 Prozent eine staatliche Anstellung auf Lebenszeit.

Akademiker in der Privatwirtschaft

Innerhalb der Privatwirtschaft sind die meisten Hochschulabsolventen (17 Prozent) im Verarbeitenden Gewerbe beschäftigt. Einen zweiten großen Schwerpunkt bilden die unternehmensbezogenen Dienstleistungen, zu denen Steuer- und Wirtschaftsberatung sowie Architekten- und Ingenieurbüros, Anwaltskanzleien, Werbeagenturen und ähnliches mehr zählen. In diesem Bereich arbeiten 12 Prozent der Akademiker. Jeweils weniger als 10 Prozent sind in den Branchen Handel und Gastgewerbe, Baugewerbe, Kredit- und Versicherungsgewerbe, Energie- und Wasserversorgung sowie Land- und Forstwirtschaft tätig.

Die größte Fachrichtungsgruppe der in der Privatwirtschaft beschäftigten Akademiker entfällt mit 36 Prozent (825 000) auf die Ingenieure. Die nächstgrößte Beschäftigungsgruppe bilden die Mathematiker und Naturwissenschaftler mit 16 Prozent (316 000). Einen weiteren großen Anteil haben mit 14 Prozent (321 000) die Betriebswirtschaftler und sonstigen Ökonomen. Die in der Privatwirtschaft beschäftigten Juristen stellen mit neun Prozent (200 000) eine vergleichsweise kleine Fachrichtungsgruppe.

Empirische Erkenntnisse über den künftigen Bedarf an Hochschulabsolventen – soweit diese vorliegen – erlauben die Feststellung, daß sich diese Verteilung künftig zugunsten der technischen und kaufmännischen Fächer verschieben wird. So sehen die Unternehmen ihren künftigen Akademikerbedarf zu rund 50 Prozent bei den Ingenieuren, zu knapp 30 Prozent bei den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlern und zu rund 15 Prozent bei den Mathematikern und Naturwissenschaftlern. Auf alle anderen Fachrichtungen entfallen nur fünf Prozent⁵.

Ein erhöhter Bedarf an Arbeitskräften mit Hochschulabschluß ist auch in den dienstleistungsorientierten Bereichen zu erwarten. So weist eine Analyse der Berufsgruppenstatistik des Mikrozensus die größte Zunahme bei den kundenorientierten Tätigkeiten Verkaufen und Beraten aus.

5 Vgl. Rüdiger Falk/Reinhold Weiß, Zukunft der Akademiker, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik Nr. 186, Köln 1993, S. 31.

III. Zukünftige Qualifikationsanforderungen

Die Anforderungen an Hochschulabsolventen werden geprägt durch drei große Entwicklungstendenzen:

- die Globalisierung der Märkte,
- die technologische Entwicklung und
- den Organisationswandel in den Unternehmen.

Diese bedingen die Notwendigkeit, sich mit immer komplexeren Zusammenhängen auseinandersetzen zu müssen. Das betrifft komplexe kulturelle Strukturen aufgrund der zunehmenden Globalisierung, komplexe technische Strukturen aufgrund der neuen Technologien, aber auch komplexe soziale Strukturen aufgrund der Tendenzen zur flexiblen Unternehmensorganisation und zur Kundenorientierung.

Für die Bewältigung von Komplexität sind zunächst einmal allgemeine intellektuelle Fähigkeiten wie Analysevermögen, strukturierendes, konzeptionelles und kreatives Denken besonders gefordert. Allerdings hat die skizzierte Komplexität wirtschaftlichen Handelns – wie erwähnt – auch eine soziale Dimension: Neue, teambezogene Organisationen verlangen (soziales) Einfühlungs- und Kommunikationsvermögen. Diese sozialen Fähigkeiten sind außerdem die unerläßliche Basis für eine funktionierende Kundenorientierung.

Die genannten Herausforderungen für künftige Mitarbeiter werden durch den Zeitfaktor noch wichtiger: Sowohl die Schauplätze des wirtschaftlichen Handelns als auch die technische Entwicklung sind einem ständigen Wandel unterworfen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, ständig Neues hinzulernen zu müssen. Die Steuerung des eigenen Lernprozesses wird somit zu einer entscheidenden Fähigkeit der Zukunft.

Die genannten Qualifikationen lassen sich in Anlehnung an eine aktuelle Kategorisierung zukunftsbezogener Schlüsselqualifikationen als

- Problemlösungskompetenz,
- soziale Kompetenz und
- Lernkompetenz

beschreiben⁶. Doch diese Schlüsselqualifikationen werden das jeweilige Fachwissen auch in Zukunft

6 Vgl. Eduard Gaugler, Inhalt und Funktionen betriebswirtschaftlicher Schlüsselqualifikationen, in: Christiane Koenigen-Grenier/Winfried Schlaffke (Hrsg.), Praxisbezug und

nicht ersetzen können. Allerdings besteht in der Forschungsliteratur zu den Anforderungen an zukünftige Führungskräfte Konsens darüber, daß die Fachkompetenz nur Teilelement einer umfassenden Berufskompetenz sein kann, zu der auf jeden Fall weitere Schlüsselkompetenzen im methodischen und kommunikativen Bereich zählen⁷.

IV. Hochschule und Arbeitsmarkt: Der Graben ist noch zu tief

Zu den Hauptaufgaben der Hochschulen zählt der Gesetzgeber die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten, „die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern“⁸. Auch die Weiterbildung gehört im vorliegenden Gesetzentwurf zur Novellierung des Hochschulrahmengesetzes zu den erstrangigen Aufgaben der Hochschule. Der gesetzlich formulierte Auftrag zur Berufsvorbereitung impliziert einen hohen Praxisbezug der Lehrangebote. Ein solcher Praxisbezug ist jedoch aus der Sicht der Studierenden immer noch nicht verwirklicht. So kommt die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) auf der Grundlage mehrerer Absolventenbefragungen zu folgendem Ergebnis: „Der Gesamtbefund läßt die Schlußfolgerung zu, daß grundlegende Voraussetzungen für die Entwicklung von Berufsfähigkeit in modernen Betrieben und Behörden im Studium nicht ausreichend Berücksichtigung finden.“⁹ Die am häufigsten beklagten Defizite liegen in der Kommunikationsfähigkeit, im Praxisbezug sowie im fachübergreifenden Denken. In Anbetracht dieser Defizite ist es unschwer nachzuvollziehen, daß es einer großen Zahl von Hochschulabsolventen schwerfällt, das theoretisch erworbene Wissen bei der Lösung komplexer Problemzusammenhänge des beruflichen Alltages anzuwenden. Für die künftige Hochschulausbildung stellt sich die Frage, wie die Ver-

mittlung der zentralen Schlüsselqualifikationen Problemlösungskompetenz, Lernkompetenz und soziale Kompetenz in das jeweilige Curriculum integriert werden kann.

1. Brücken zwischen Theorie und Praxis

In einem vom Institut der deutschen Wirtschaft durchgeführten Expertengespräch kamen Vertreter aus Hochschulen und Betrieben zu dem Ergebnis, daß die Differenz zwischen akademischem Wissen und betrieblichem Handeln bereits zu einem frühen Zeitpunkt während des Studiums durch Erfahrungen in der Unternehmenspraxis deutlich werden sollte¹⁰. Grundsätzlich wurde die Sinnhaftigkeit und Vielfalt bereits bestehender Praxisformen wie Praktika, Praktikervorträge, Kolloquien und Exkursionen sowie Diplomarbeiten festgestellt und begrüßt. Die so erworbenen Praxiserfahrungen würden, hieß es, aber nur dann zum Erwerb der zentralen Schlüsselqualifikationen beitragen, wenn sie in die theoretische Wissensvermittlung integriert würden.

Bei der Vermittlung von sozialer Kompetenz ist nach Auffassung von Professoren und Unternehmensvertretern ein *Nebeneinander* von Fachinhalten und sozial-kommunikativen Lernzielen nicht wünschenswert. Vielmehr gelte es, das Fachwissen didaktisch so aufzubereiten, daß durch die Art und Weise der Wissensvermittlung die jeweilige Schlüsselkompetenz mittrainiert werde. Notwendig dazu seien Veränderungen in der Organisation der Stoffvermittlung, wobei dies für den Lernort, die Sozialformen während des Lernprozesses und für die Lehrmedien gelte. Demonstriert wurde der erfolgreiche Wandel der Lehr- und Lernformen am Beispiel kooperativer Seminare, die Unternehmen und Hochschulen gemeinsam durchführen.

Zur Weiterentwicklung der Lernkompetenz mußten die Studenten im Rahmen dieser Kooperationsprojekte so weit wie möglich auch die für die Aufgabenlösung relevanten Informationen zusammentragen. So war es in allen im Verlaufe der Expertengespräche vorgestellten Kooperationsprojekten zwischen Unternehmen und Hochschulen üblich, daß die Studenten schriftlich oder mündlich entweder Daten selbst erhoben oder selbständig das in den jeweiligen Firmen zur Verfügung stehende Daten- und Informationsmaterial zusammenstellten.

Zur Einübung sozialer Kompetenz wurde in allen Kooperationsprojekten in Teams gearbeitet. Die

Soziale Kompetenz – Hochschule und Wirtschaft im Dialog, Köln 1994, S. 126.

7 Vgl. Werner G. Faix, Personale Entwicklung, in: ebd., S. 202; Peter Kern/Rolf Ilg/Stefan Zinser, Organisationsstrukturen im Wandel – aktuelle Entwicklungen und Perspektiven, in: Manfred Tessaring (Hrsg.), Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung, in: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, (1996) 201, S. 187.

8 Hochschulrahmengesetz (HRG), § 2, Abs. 1. (unveröff. MS. des Referentenentwurfs).

9 Pressemitteilung der Hochschul-Informationssystem GmbH vom 22. Mai 1997, S. 2.

10 Vgl. Chr. Konegen-Grenier/W. Schlafke (Anm. 6), S. 217 ff.

Ergebnisse dieser Teamarbeit mußten zum Abschluß der Projekte vor Hochschullehrern, Kommilitonen und Firmenvertretern, manchmal auf Vorstandsebene, vorgetragen werden, was dazu diente, Kommunikations- und Präsentationstechniken zu schulen. Durch betriebsnahe Aufgabenstellungen – oft gekoppelt mit einer begleitenden, theoretisch ausgerichteten Seminararbeit, so daß in den Plenumsdiskussionen die fruchtbare Spannung zwischen konkretem Fall und akademischer Lehrmeinung erfahrbar wurde – trainierten die Studenten die Fähigkeit, akademisches Wissen in die Praxis zu transferieren. Vielfach wurde ihnen durch eine solche Kombination von Theorie und Praxis der Sinn zuvor angeeigneter methodisch-theoretischer Analyseverfahren erst im nachhinein klar. Als eine weitere Studienmöglichkeit mit integriertem Praxisbezug wurden duale Studiengänge vorgestellt, in denen die Lernorte Betrieb und Hochschule kontinuierlich miteinander verbunden sind. Eine solche duale Lerninfrastruktur bietet die Voraussetzung, die Schulung von Transferfähigkeit im Curriculum zu verankern. Darüber hinaus hilft die stetige Anwesenheit in einem Betrieb, soziale Kompetenz zu verbessern.

2. Praxis in die Theorie: Ein Gewinn für alle

Mittels einer Umfrage bei 831 Dekanen und Fachbereichsleitern konnte das Institut der deutschen Wirtschaft Köln im Jahre 1994 45 duale Studienformen und insgesamt 80 kooperative Seminare in den technischen und wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen ermitteln¹¹. Aber auch die Geisteswissenschaftler haben die Notwendigkeit eines verbesserten Praxisbezuges mittlerweile erkannt, nachdem sich die Absolventen aufgrund der restriktiven Einstellungspolitik des öffentlichen Dienstes auf dem Arbeitsmarkt bewähren müssen. Durch die parallele Ergänzung der klassischen geisteswissenschaftlichen Studiengänge durch praxisbezogene Zusatzveranstaltungen wird versucht, die Berufsorientierung in die geisteswissenschaftliche Hochschulausbildung zu integrieren. Diese mittlerweile mehr als 40 Initiativen umfassen im wesentlichen Praktika in privatwirtschaftlichen und staatlichen Einrichtungen, Seminare über wirtschaftsrelevantes Fachwissen sowie Informationsangebote über mögliche Beschäftigungsfelder. Sie stellen für die Studierenden zeitlich gesehen ein zwei- bis dreisemestriges, sechs- bis zehn Wochenstunden umfassendes Zusatzpensum zum

normalen Hauptstudium dar. Der Erfolg rechtfertigt allerdings den Aufwand.

Die Erfahrungen mit den verschiedenen Integrationsmaßnahmen sind durchweg positiv. Insgesamt bietet die Arbeit der Initiativen einen Ansatz zum Ausgleich von Studienproblemen auf fachwissenschaftlicher Ebene und im Bereich der Berufsorientierung, aber auch hinsichtlich der persönlichen Lebensplanung und Studienmotivation. Auf der Basis von vorhandenen Umfrageergebnissen, Kommentaren, Praktikumsberichten und sonstigen dokumentierten Reaktionen lassen sich folgende Effekte beschreiben¹²:

Die Praxisinitiativen fördern aus der Sicht der Studierenden

- die Klärung der eigenen Interessen, Motive, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Entwicklung eines entsprechenden realistischen Bewußtseins;
- die Bereitschaft, auch in studienferne Berufe einzusteigen;
- eine Verbesserung der Studienmotivation und des Studierverhaltens sowie mehr Interesse an einem zügigen Abschluß des Studiums;
- den Einstieg in weitere, studienbegleitende Tätigkeiten für Unternehmen, die zum Teil mit realen Aussichten auf feste Beschäftigungsverhältnisse nach dem Examen einhergehen.

Aus der Sicht der Unternehmen bietet sich

- die Gelegenheit zur Bearbeitung von innovatorischen Fragestellungen mit mittelfristiger, komplexer Problemperspektive, für die sonst Zeit oder Geld fehlen würde;
- eine Rekrutierungsstrategie für spätere Nachwuchskräfte;
- ein allgemein verbesserter Zugang zu wissenschaftlichen Dienstleistungen.

Praxisbezogene Studienangebote in Kooperation von Hochschulen und Unternehmen leisten somit einen erheblichen Beitrag zur Verbesserung des Praxisbezuges und tragen damit auch zu einer besseren Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem bei. Gemessen an der großen Zahl der Studiengänge ist der Anteil dieser Angebote allerdings noch viel zu gering. Notwendig ist daher eine Verbesserung des institutionellen und materiellen Rahmens der Hochschullehre: Es sollten Anreize geschaffen werden, um das vielfach bemerkenswerte individuelle Engagement

11 Vgl. dies., Hochschulen und Unternehmen im Ausbildungsverbund, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Nr. 197, Köln 1994, S. 17.

12 Vgl. dies., Berufschancen für Geisteswissenschaftler, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Nr. 216, Köln 1997, S. 17.

einzelner Hochschullehrer zu konsolidieren und weiterzuentwickeln und damit letztendlich die Lehre insgesamt aufzuwerten.

V. Reformbedarf: Aufwertung der Hochschullehre

Ein zentraler Ansatz, die Qualität der Hochschullehre zu verbessern, war in den vergangenen Jahren die Durchführung von Evaluationsverfahren. Folgerichtig wird in das zu novellierende Hochschulrahmengesetz ein zusätzlicher Paragraph eingefügt, der die flächendeckende Evaluierung aller Hochschulen festschreibt: „Die Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre soll regelmäßig bewertet werden. Die Studierenden sind bei der Bewertung der Qualität der Lehre zu beteiligen. Die Ergebnisse der Bewertungen sollen veröffentlicht werden.“¹³

Innerhalb der Forschung haben sich in den letzten Jahrzehnten aufgrund des zunehmenden Wettbewerbes um Drittmittel Verfahren der Qualitätsprüfung von Forschungsleistungen herausgebildet. Eines der mittlerweile auf breiter Basis anerkannten Gütekriterien ist beispielsweise der Umfang der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft bewilligten Drittmittel. In der Lehre stehen Verfahren zur Beurteilung der Lehrqualität erst am Anfang¹⁴. Nicht einmal der rechtliche Handlungsrahmen ist bislang hinreichend geklärt. Mehrere Verwaltungsgerichte mußten sich in der Vergangenheit mit der Frage auseinandersetzen, ob eine Bewertung von Lehrveranstaltungen mit der grundgesetzlich garantierten Wissenschaftsfreiheit vereinbar sei.

Ein weiteres Problem sind die noch fehlenden Erkenntnisse über die Wirkungen der Evaluationsaktivitäten. So kommt eine Bestandsaufnahme des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) und der Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH zu dem Fazit: „Der große weiße Fleck ist derzeit noch die Beantwortung der Frage, welchen Nutzen die Evaluation und die Lehrberichterstattung tatsächlich haben.“¹⁵ Im Gegensatz dazu werden die

Probleme der Evaluation bereits ausführlich diskutiert. Insgesamt lassen sich die folgenden Problemfelder identifizieren:

Mangelnde Zieldefinition

Vorbedingung für die Konzeption eines Qualitätsentwicklungsverfahrens ist die Formulierung des zu erreichenden Zieles.

Nur auf dieser Basis können Beurteilungskriterien festgelegt werden. Damit ist ein weit verbreitetes Defizit der Hochschulausbildung angesprochen. Insbesondere an den Universitäten ist durch die Diversifikation und Spezialisierung der Lehrangebote und die großen Entscheidungsfreiräume der Lehrenden bei gleichzeitiger geringer institutioneller Anbindung und Kontrolle oft keine übergeordnete Zielsetzung der angebotenen Studiengänge auszumachen.

Unklarer Verwendungszweck

Bei der Frage, welche Inhalte der Lehre evaluiert werden sollen und welche Daten zu diesem Zweck zu erheben sind, erweist sich das Grobziel ‚Verbesserung der Lehrqualität‘ als zu abstrakt. Datenauswahl, Erhebungsverfahren und vor allem die Präsentation der Ergebnisse müssen beispielsweise zum Zwecke der Rechenschaftslegung gegenüber externen Institutionen anders angelegt werden als bei einer Zusammenstellung vergleichender Informationen für interessierte Studienanfänger. Die fehlende Klarheit über den Verwendungszweck verhindert eine präzise Definition der Untersuchungsfelder und verleitet so zu rein deskriptiven Lageberichten. Als besonders problematisch erweist sich die mangelnde Klarstellung des Verwendungszweckes bei den staatlich eingeforderten Lehrberichten. Aus Sorge um eventuelle Sanktionen tendieren die Verfasser nach der Einschätzung der norddeutschen Zentralen Evaluationsagentur ZEvA zu einer eher beschönigenden Darstellung der Verhältnisse¹⁶.

Ausschluß der Öffentlichkeit

Ein gravierendes Problem ist vor dem Hintergrund des legitimen Interesses der Öffentlichkeit an den Leistungen der Hochschulen die bislang äußerst zurückhaltende Veröffentlichungspraxis. In der Bestandsaufnahme von CHE und HIS ist nachzulesen: „Fast alle bisher erarbeiteten Be-

13 Entwurf zur HRG-Novelle, § 6 (unveröff. MS. des Referentenentwurfs).

14 Vgl. Christiane Konegen-Grenier, Steuerungsdefizite und Steuerungsmodelle in der Hochschullehre, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Köln 1989, S. 60.

15 Andreas Barz/Doris Carstensen/Reiner Reissert, Lehr- und Evaluationsberichte als Instrument zur Qualitätsförderung, Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis, hrsg. vom

CHE Centrum für Hochschulentwicklung und HIS Hochschulinformationssystem, Arbeitspapier Nr. 13, Gütersloh – Hannover 1997, S. 56.

16 Vgl. Horst Ellermann, Auflauf der Papiertiger, in: Süddeutsche Zeitung vom 30. Juni 1997, S. 36.

richte der Fächer zur Selbstevaluation, insbesondere nach dem Modell der internen und externen Evaluation, dienen vorrangig der internen selbstkritischen Auseinandersetzung mit Studium und Lehre. Konsequenterweise werden diese Berichte in der Regel nur fachintern veröffentlicht.“ Sogar die von den Ministerien eingeforderten Berichte sind nur in wenigen Bundesländern öffentlich zugänglich (Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt), selbst wenn das zuständige Ministerium, wie in Nordrhein-Westfalen, den Hochschulen die Veröffentlichung freistellt¹⁷.

Fehlende Vergleichbarkeit

Ein Folgeproblem der eingeschränkten Öffentlichkeit ist die fehlende Vergleichbarkeit. Mit Ausnahme der Evaluationsverbände Nordverbund und ZEvA gibt es zwischen den Hochschulen kaum Abstimmungen über die Zusammenstellung der Datengrundlage und das methodische Vorgehen. Die daraus folgenden Abweichungen in der Gewinnung und Aufbereitung der Ergebnisse lassen Vergleiche nur sehr eingeschränkt zu. Fachvertreter, die entschlossen sind, ihre Ergebnisse entgegen dem allgemeinen Trend nicht unter Verschluss zu halten, stoßen auf methodische Barrieren, die einen aufschlußreichen Vergleich mit den Erfolgen und Problemen anderer Fachbereiche in hohem Maße erschweren¹⁸.

Relative Folgenlosigkeit

Dringender Handlungsbedarf besteht hinsichtlich der Umsetzung der Evaluationsergebnisse. Bislang sind die unterschiedlichen Projekte in der Regel folgenlos geblieben. Exemplarisch heißt es dazu in einem Berliner Evaluationsbericht: „Das großangelegte Evaluationsprojekt an der TU droht nach zwei Jahren fleißigen Auftürens von ebenfalls anonymisierten Datenbergen im Sande zu verlaufen, weil sich unter den Verantwortlichen niemand mehr findet, der über notwendige Schlußfolgerungen aus den Befragungsergebnissen sprechen möchte.“¹⁹ Erste Ansätze eines *follow-up* finden sich bei den hochschulübergreifenden Evaluationsagenturen Nordverbund und ZEvA. Beide vereinbaren mit den evaluierten Fachbereichen Maßnahmenkataloge, deren Umsetzung nach einem festgelegten Zeitabstand überprüft werden soll²⁰.

17 Vgl. A. Barz u. a. (Anm. 15), S. 46.

18 Vgl. ebd., S. 54.

19 Natalija el Hage, *Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1997, S. 140.

20 Vgl. A. Barz u. a. (Anm. 15), S. 54.

VI. Reformhürden: Fehlen externer und interner Steuerungsmechanismen

Die relative Folgenlosigkeit der bisherigen Evaluationsaktivitäten ist nicht zuletzt auf die fehlenden Steuerungsmechanismen in der Hochschullehre zurückzuführen. Sowohl die externe leistungsbezogene Mittelzuweisung durch die Ministerien als auch die hochschulinterne Budgetierung nach Lehr- und Forschungsergebnissen befinden sich erst in den Anfängen. Als erstes Bundesland startete Nordrhein-Westfalen bereits 1992 einen Modellversuch zur leistungsbezogenen Finanzzuweisung. Die Bemessungsgrundlage ist eine Mischung aus leistungs- und belastungsbezogenen Indikatoren. Als belastungsbezogene Indikatoren werden die Anzahl der Studierenden im Grundstudium sowie die Anzahl der Stellen für wissenschaftliches Personal berücksichtigt. Leistungsbezogene Parameter sind die Anzahl der Absolventen, die Höhe der eingeworbenen Drittmittel sowie die Anzahl der Promotionen. Ein zusätzlicher Bonus wird für kurze Studienzeiten vergeben: So gehen die Absolventen mit kürzerer Studiendauer mit einem höheren Gewichtungsfaktor in die Berechnung der Finanzzuweisungen ein. Das Gesamtvolumen der leistungsabhängig bewegten Mittel ist freilich noch bescheiden. Bislang wurden lediglich 35 Prozent der laufenden Mittel für Lehre und Forschung und damit nur 2,8 Prozent der gesamten nordrhein-westfälischen Haushaltsmittel durch den neuen Finanzierungsmodus berührt. Für das Haushaltsjahr 1997 ist mit einer Steigerung auf 3,7 Prozent des Gesamtetats zu rechnen²¹. Die Mittel für die Bewirtschaftung der Personalstellen, die rund 64 Prozent des durchschnittlichen Landeshochschulhaushaltes umfassen, werden nicht miteinbezogen²².

Weitere, wettbewerbsfördernde Veränderungen in der Mittelverteilung haben Niedersachsen (seit 1993), Rheinland-Pfalz (seit 1994) und Sachsen (seit 1995) vorgenommen. Die Auswahl der Bemessungskriterien variiert von Bundesland zu Bundesland. Ebenfalls variabel ist der Umfang der

21 Vgl. Werner Fleischer, *Modelle und Erfahrungen aus Nordrhein-Westfalen*, in: *Hochschul-Informationssystem* (Hrsg.), Staatliche Finanzierung der Hochschulen – neue Modelle und Erfahrungen aus dem In- und Ausland, A 10/91, Hannover 1997, S. 11.

22 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Differenzierung der Mittelverteilung im Hochschulbereich*, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26. Januar 1996, Bonn 1996, S. 10.

leistungsbezogen vergebenen Mittel: Er beträgt in Niedersachsen lediglich 1 Prozent, in Sachsen 5,2 Prozent und in Rheinland-Pfalz 5,8 Prozent des jeweiligen Gesamthaushaltsvolumens²³.

1. Geringe Beachtung der Lehrleistung bei der internen Verteilung der Gelder

Leistungsanreize im Finanzierungssystem der Hochschulen haben nur dann qualitätsfördernde Effekte für Lehre und Forschung, wenn sich die Koppelung an Leistungsparameter auf Landesebene bei der hochschulinternen Verteilung der Mittel fortsetzt. Verfahrensweisen für diesen wichtigen Schritt bleiben bei der geplanten Novelle des Hochschulrahmengesetzes unberücksichtigt und sind bislang auch in der Mehrzahl der Landeshochschulgesetze nicht erwähnt²⁴. Bislang haben nur wenige Hochschulen die Spielräume der Globalhaushalte genutzt, um interne leistungs- und belastungsorientierte Verteilungsmodelle zu entwickeln. Noch fehlen die entsprechenden internen Entscheidungsstrukturen zur Durchsetzung auch ungeliebter Beschlüsse. Die rechtliche Rahmensituation bremst eine interne leistungsbezogene Ungleichverteilung. So garantiert ein Richterspruch des Bundesverwaltungsgerichtes das Teilhaberecht jedes einzelnen Wissenschaftlers an den staatlich zugewiesenen Mitteln²⁵. Bislang läßt sich in der Fachliteratur kein Verteilungsmodell ermitteln, in dem mehr als zehn Prozent eines Hochschuletats leistungsbezogen bewegt werden. So wurden beispielsweise an der Freien Universität Berlin im Jahre 1994 an die verschiedenen Fachbereiche Mittel im Umfang von nur 2,5 Millionen DM leistungsbezogen verteilt, während der Gesamthaushalt der Hochschule 1,3 Milliarden DM umfaßte²⁶.

Was die künftige Finanzautonomie der Hochschulen betrifft, so läßt die geplante Novelle eine deutliche Konturierung des zu wünschenden haushaltsrechtlichen Rahmens vermissen. Demgegenüber fordern die Spitzenverbände der Wirtschaft, das Modell der niedersächsischen Landesbetriebe in den Landeshochschulgesetzen verbindlich vorzuschreiben²⁷.

23 Vgl. ebd., S. 4.

24 Vgl. Thomas Behrens, Globalisierung der Hochschulhaushalte. Grundlagen, Ziele, Erscheinungsformen und Rahmenbedingungen, Neuwied u. a. 1996, S. 55.

25 Vgl. ebd., S. 55.

26 Vgl. Peter Wex, Die Mittelverteilung nach Leistungs- und Belastungskriterien, in: Wissenschaftsmanagement, (1995) 4, S. 170.

27 Vgl. Spitzenverbände der Wirtschaft (Hrsg.), Autonomie, Wettbewerb, Profilbildung. Vorschläge der Spitzenverbände der Wirtschaft zur Reform des Hochschulwesens,

2. Mit Studiengebühren für eine bessere Lehre

Gleichzeitig soll das Hochschulrahmengesetz nach Auffassung der Wirtschaftsverbände durch zwei neu aufzunehmende Paragraphen die freie Verfügung über selbst erwirtschaftete Mittel sowie die Erhebung von Studiengebühren ausdrücklich gestatten. Nicht zuletzt kommt auch das Interesse der Nachfrager nach Ausbildungsleistungen in einem deutschen Hochschulsystem ohne Studiengebühren nicht zum Tragen. Übereinstimmend wird in der bildungsökonomischen Fachliteratur von der Einführung von Studiengebühren ein wesentlicher Impuls zur kontinuierlichen Verbesserung der Lehre im Interesse der Studierenden erwartet. Dazu zählt neben der Organisationsverbesserung und der damit verbundenen Straffung und Kürzung des Studiums auch eine stärkere Berücksichtigung der Signale des Arbeitsmarktes²⁸. Es kann in diesem Zusammenhang nicht verwundern, daß die beruflichen Erfahrungen der Absolventen und die Erwartungen der Beschäftigten in der gegenwärtigen Evaluationsdebatte kaum Berücksichtigung gefunden haben.

Reformdefizite existieren allerdings nicht nur durch die fehlende Verkoppelung von Mittelvergabe und Lehrleistung und die Vernachlässigung einer Nachfragesteuerung. Dringend erforderlich sind darüber hinaus interne Entscheidungsstrukturen, um auch unangenehme Verteilungsergebnisse durchsetzen zu können. Außerdem fehlt bislang die rechtliche Grundlage, um eine leistungsbezogene Budgetierung in der individuellen Vergütung spürbar werden zu lassen. Gerade aber Verfahren der leistungsbezogenen Mittelvergabe, die sich auch auf die persönlichen Bezüge auswirken, haben sich nach den Erfahrungen des Rektors der Universität Frankfurt an der Oder, Hans Weiler, als wirkungsvolle Steuerungsmechanismen erwiesen: „Dabei lassen amerikanische Erfahrungen keinen Zweifel daran zu, daß es sich hier um ein ausnehmend wirksames Mittel hochschulischer Steuerung handelt (was vermutlich auch den Widerstand dagegen erklärt . . .), und zwar sowohl im Hinblick auf Bereiche und Untergliederungen einer Hochschule als auch im Falle einzelner Hochschulangehöriger.“²⁹

Vorschläge für eine Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG), Bonn 1997, S. 42 f.

28 Vgl. Christiane Konegen-Grenier/Dirk Werner, Studiengebühren. Reformchancen und Realisierungsvoraussetzungen, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Nr. 211, Köln 1996, S. 12.

29 Hans N. Weiler, Wieviel sind amerikanische Erfahrungen bei einer Universitätsgründung wert?, in: Qualitätssicherung in Hochschulen, hrsg. von Detlef Müller-Böling, Gütersloh 1995, S. 247.

Die zukünftige Hochschulausbildung muß aus der Sicht der Wirtschaft die berufsbezogenen Interessen der Studierenden stärker als bisher berücksichtigen. Dazu ist es notwendig, den Stellenwert der Hochschullehre zu verbessern. Eine effiziente Qualitätssicherung scheidet bislang an fehlenden Steuerungsmechanismen, die mehrere Handlungsfelder betreffen: So sind Finanzautonomie und leistungsbezogene Budgetierung ohne eine Organisationsreform nicht zu realisieren. Gleichzeitig erfordert die effiziente und effektive

Verwendung der Mittel eine permanente Qualitätskontrolle durch Evaluation. Diese Interdependenz erschwert Veränderungen, da eine hochschulpolitische Willensbildung auf verschiedenen Handlungsfeldern gleichzeitig erforderlich wird. Ein wesentlicher Hemmschuh ist dabei das verwaltungsgerichtlich oft strapazierte, allzu individualistisch geprägte Verständnis von Wissenschaftsfreiheit, das zukünftig einer stärker institutionell verstandenen Wissenschaftsfreiheit weichen sollte.

Jürgen Mittelstraß: Forschung und Lehre – das Ideal Humboldts heute

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15/98, S. 3–11

Die jüngere Geschichte der deutschen Universität ist durch eine idealistische Theorie der Universität geprägt, deren Kern in den Formeln Einheit von Forschung und Lehre sowie Bildung durch Wissenschaft zum Ausdruck kommt. Dabei war die Humboldtsche Universitätsreform, in der diese Theorie verwirklicht werden sollte, ursprünglich als eine Reform nicht für die Universität, sondern gegen die Universität (in ihren überkommenen Formen) gedacht. Daß aus ihr dennoch eine neue Universität und nicht eine gänzlich neue Institution neben den Universitäten und den Akademien entstand, war das Ergebnis eines Kompromisses, vor dessen Hintergrund heute in den Universitäten systematische Ungereimtheiten zunehmen. Zu diesen Ungereimtheiten gehört eine wachsende Unordnung des Wissens, die nur über die Realisierung der Idee einer praktizierten Transdisziplinarität des Wissens wieder zu einer tragfähigen Ordnung führen wird. Mit ihr erhält auch die Idee der Einheit von Forschung und Lehre, verstanden als das Prinzip, Lehre aus Forschung zu entwickeln, noch einmal eine Realisierungschance, desgleichen die Idee einer Bildung durch Wissenschaft. Zu den Voraussetzungen dafür, das heißt für eine neue Ordnung von Forschung und Lehre, gehört insgesamt, daß in der Universität neben dem Prinzip der Transdisziplinarität auch wieder für die Prinzipien der Universalität, der Identität in Pluralität und der Qualität gesorgt wird. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, wird das Paradigma Schule an die Stelle des Paradigmas Universität treten. Die (idealistische) Theorie der Universität fände ihr Ende.

Michael Daxner: Die deutschen Universitäten, der Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit empfohlen! Plädoyer für eine neue Hochschulpolitik

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15/98, S. 12–19

Die studentischen Proteste Ende 1997 zwingen zu einer doppelten Reflexion: Wieweit kann sich das „deutsche Modell“ der an Humboldt ideell orientierten Universität auf empirische und ideologische Grundlagen stützen, die seine Erneuerung befördern? Und: wieweit drücken die studentischen Proteste in einer Zeit „dynamischen Stillstands der Hochschulpolitik“ eine in die Zukunft weisende Bedürfnisstruktur der eigentlichen Subjekte von Universität aus? Der Beitrag nimmt auch Bezug auf die Folgen der Studentenbewegung von 1968, die in diesem Jahr eine gewisse Aufmerksamkeit finden werden – einschließlich der Fragen, wie sich das Zukunftsbild dieser Generation von damals unterscheidet und warum sich die breite Öffentlichkeit in einer merkwürdigen Verdrängungsleistung von den Hochschulen als Ort republikanischer Hoffnung abgewandt hat. Die Rezepte für eine mittelfristige Reform der Hochschule liegen auf dem Tisch, aber es scheint die richtige *Idee directrice* zu fehlen. Vorschläge dazu und ein Rekurs auf die von Jürgen Mittelstraß im gleichen Heft vertretenen Forderungen an eine exzellente Universität runden das Plädoyer für verstärktes öffentliches Engagement ab.

Heike Solga: „Differenzierte Hochschulen“. Ein Plädoyer für mehr Effizienz und Durchlässigkeit

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15/98, S. 20–30

Seit Januar 1996 wurden im „Ringberger Kreis“, einer Gruppe von Studenten, Doktoranden und jungen Wissenschaftlern, Probleme des deutschen Hochschulsystems diskutiert und Vorstellungen für notwendige Veränderungen erarbeitet. Sie bündeln sich im Modell der „differenzierten Hochschulen“, das in diesem Beitrag beschrieben wird. Die Grundidee der „differenzierten Hochschulen“ ist es, Differenzierungen innerhalb und zwischen den Hochschuleinrichtungen für eine effizientere Gestaltung des Studiums zu nutzen. Das Studium wird unterteilt in ein fachspezifisches Basisstudium mit anschließenden modularen Aufbaustudiengängen (1. forschungsorientierter, 2. didaktisch orientierter, 3. anwendungsorientierter und 4. interdisziplinärer Studiengang). Sowohl das Basisstudium als auch die modularen Aufbaustudiengänge werden an allen Hochschuleinrichtungen (an Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen unterschiedlichster Richtung sowie an Berufsakademien) angeboten; die Abschlüsse sind ‚gleichwertig‘, wodurch Wechsel zwischen (Fach-)Hochschulen möglich werden. Das fachspezifische Basisstudium und die modularen Aufbaustudiengänge müssen so gestaltet sein, daß sie mit den international anerkannten und verbreiteten Studiengängen und -abschlüssen ‚Bachelor‘ und ‚Master‘ kompatibel sind.

Das Modell der „differenzierten Hochschulen“ hat zwei große Vorteile. *Erstens:* Nach dem Abschluß des Basisstudiums können und werden viele Studentinnen und Studenten die Hochschulen verlassen und früher ins Erwerbsleben eintreten. *Zweitens:* Das Modulsystem der Aufbaustudiengänge ermöglicht eine schnellere und flexiblere Reaktion auf veränderte Anforderungen des Arbeitsmarktes, die Mehrfachverwendung einzelner Studienblöcke für verschiedene Studiengänge und damit eine effektivere Nutzung der vorhandenen Ressourcen sowie eine zielgenauere Ausrichtung von Qualifikationsbemühungen.

Winfried Schlaffke/Christiane Konegen-Grenier: Hochschulreform aus der Sicht der Wirtschaft

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 15/98, S. 31–38

In einer zunehmend von Wissenschaft bestimmten Arbeitswelt müssen Hochschulen und Unternehmen sich mehr denn je für einen flexiblen Austausch zwischen Theorie und Praxis öffnen. In Anbetracht der restriktiven Einstellungspolitik des öffentlichen Dienstes hängen die Arbeitsmarktchancen künftiger Akademikergenerationen ganz wesentlich davon ab, ob die Hochschulen die für die Arbeitswelt relevanten Qualifikationen in ausreichendem Maße vermitteln. Dabei geht es weniger um ein sich ohnehin ständig erneuerndes Fachwissen, sondern mehr um analytische und soziale Schlüsselqualifikationen. Noch scheint der Graben zwischen Alma mater und Arbeitswelt tief zu sein: Junge Absolventen klagen immer noch über die Praxisferne des Studiums und vermissen die Heranführung an fachübergreifendes Denken und die Schulung der Kommunikationsfähigkeit.

Eine Reihe von Hochschullehrern versucht im Rahmen verschiedenster Praxisinitiativen, eine Brücke zwischen Hochschule und Arbeitswelt zu bauen. Es zeigt sich, daß duale Studiengänge, kooperative Seminare und studienbegleitende Praxisprojekte nicht nur die Arbeitsmarktchancen, sondern vielfach auch die Studienmotivation und das Studienergebnis verbessern. Allerdings wird den hervorragenden Initiativen in der Hochschullehre noch zu wenig Beachtung geschenkt. Öffentlich nachvollziehbare Bewertungsverfahren stehen erst am Anfang. Auch in der Hochschulfinanzierung wird die Lehrleistung bislang nur geringfügig berücksichtigt. Qualitätssicherung durch Evaluation und leistungsbezogene Budgetierung sind allerdings ohne eine entscheidungsstarke Hochschulleitung nicht zu realisieren. Anliegen einer zukunftsbezogenen Hochschulpolitik muß es sein, diese Reformfelder zu verknüpfen.