

2

2004

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG



BAYERISCHES STAATSWINSTITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN



Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen 4-mal im Jahr

ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung,
Prinzregentenstraße 24, 80538 München

Tel.: 0 89 / 2 12 34-405, Fax: 0 89 / 2 12 34-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de, Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: L.Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Umschlagentwurf und Layout: Bickel und Justus, München

Das Bild zeigt das historische Gebäude in der Prinzregentenstraße 24, in dem das Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung seit 1994 untergebracht ist.

Herstellung: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Nördlingen

Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung wurde 1973 vom Freistaat Bayern gegründet, um die Ausweitung des Bildungsbereichs seit Ende der 60er Jahre durch begleitende Forschungsarbeiten zu unterstützen. Seine Aufgabe ist es, wissenschaftliche Untersuchungen durchzuführen, die den Hochschulen für ihre Entwicklung, ihre Reformen und konkreten Entscheidungen Erkenntnisse, Anregungen und Empfehlungen vermitteln. Dies spiegeln die jährlichen Arbeitsprogramme wider, die mit dem Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst abgestimmt werden.

Gegenwärtig stehen folgende Themenbereiche im Vordergrund:

- Optimierung von Hochschulprozessen und Strukturen des Hochschulwesens
- Studium und Studierende, Arbeitsmarkt
- Hochschulforschung und wissenschaftlicher Nachwuchs
- Internationalität der Hochschulen

Seit 1979 gibt das Institut neben einer Monographien-Reihe die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ heraus. Sie richtet sich an Hochschulleitungen sowie Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen und Ministerien, an politisch Verantwortliche, an Wissenschafts- und Hochschulorganisationen sowie an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen. Beiträge aus dem beschriebenen thematischen Spektrum werden gerne entgegengenommen. (Hinweise für Autoren finden sich auf S. 130.)

Inhalt

Zu diesem Heft	4
<i>Peter Buttner, Christina Vocke</i> : Modularisierung von Studiengängen: Grundsatzüberlegungen	6
<i>Thomas Schröder</i> : Der Einsatz leistungsorientierter Ressourcensteuerungs- verfahren im deutschen Hochschulsystem. Eine empirische Untersuchung ihrer Ausgestaltung und Wirkungsweise	28
<i>Roland Richter</i> : Zur niederländischen Diskussion über die Neustrukturierung der Hochschul- und Studienfinanzierung	60
<i>Ewald Berning, Siegfried H. Schmidt</i> : Der IT-Kompaktkurs Wirtschaftsinformatik an der Fachhochschule Deggendorf	80
<i>Günther Vedder</i> : Wie familienorientiert sind deutsche Hochschulen? Dilemmata und Paradoxien der Vereinbarkeit von Studium/Beruf und Elternschaft	102
Rückblick auf die Arbeit des Staatsinstituts im Jahr 2003	124
Buchvorstellungen	126
Abstracts	128
Hinweise für Autoren	130

Zu diesem Heft

Dieses Heft der „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet erneut ein breites Spektrum an Themen:

Ziel der Modularisierung von Studiengängen ist nach *Peter Buttner* und *Christina Vocke* die Orientierung an dem Qualifikationsziel Berufsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen. Der Beitrag befasst sich mit der Entwicklung einer allgemeinen Zielsetzung, der Beschreibung der wesentlichen Elemente von Modularisierung sowie Handreichungen zur Umsetzung und Empfehlungen zur Gestaltung des Reformprozesses.

Um die Funktions- und Wirkungsweise leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren im deutschen Hochschulsystem geht es im Beitrag von *Thomas Schröder*, der Ergebnisse eines DFG-Forschungsprojekts darstellt und dabei die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Anwendung und Wirkungsweise aufzeigt.

Der Beitrag von *Roland Richter* skizziert die Diskussion um Studienbeiträge und Studienfinanzierung in den Niederlanden. Bereits ein Jahr nach der Umstellung des Studiengangsystems auf Bachelor- und Master-Abschlüsse liegen Vorschläge zur Neugestaltung der Hochschulfinanzierung, Empfehlungen zur Differenzierung der Studiengebühren und Anregungen zur Anpassung der staatlichen Studienfinanzierung an die neuen Rahmenbedingungen vor.

Die große Nachfrage nach IT-Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt hat die Fachhochschule Deggendorf dazu veranlasst, einschlägig Berufstätigen ein Studium der Wirtschaftsinformatik mit einem Bachelor-Abschluss anzubieten (vgl. *Beiträge 2001, Heft 2*). Seit dem Herbst 2000 besteht dieses multimedial organisierte Studienangebot, das in 18 Monaten berufsbegleitend absolviert werden kann. Der Aufsatz von *Ewald Berning* und *Siegfried H. Schmidt* fasst die Ergebnisse der Bewertung der ersten beiden IT-Kompaktkurse zusammen.

Günther Vedder berichtet über ein Forschungsprojekt zur Familienorientierung deutscher Hochschulen an der Universität Trier, in dem das Audit Beruf & Familie zum Audit Familiengerechte Hochschule weiterentwickelt wird. Mit Hilfe dieses Diagnoseinstruments lassen sich die vielfältigen Vereinbarkeitsprobleme von Studium/Beruf und Elternschaft gut abbilden. Das Audit Familiengerechte Hochschule bietet Hochschulen Orientierung, die diesen Veränderungsprozess einleiten und längerfristig gestalten möchten.

Gerdi Stewart

Modularisierung von Studiengängen: Grundsatzüberlegungen

Peter Buttner, Christina Vocke

Ziel der Modularisierung von Studiengängen ist die Orientierung an dem Qualifikationsziel Berufsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen: Von der Betrachtung grundlegender Prinzipien der Bildung modularer Strukturen über die konkreten Ziele und Rahmenbedingungen der gegenwärtigen Hochschulreform bis zu den Konsequenzen und Implikationen dient „Outputorientierung“ als Philosophie und Qualitätsmaßstab von Reformen. Wie wird eine gewünschte Gesamtqualifikation erzielt, wenn die einzelnen Bausteine als abgegrenzte Einheiten zunächst unverbunden nebeneinander stehen? Wie verändern sich die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Hochschulen und Berufspraxis, aber auch innerhalb der Kollegien und der Scientific Community? Der Beitrag befasst sich mit der Beschreibung der wesentlichen Elemente von Modularisierung und gibt Handreichungen zur Umsetzung und Empfehlungen zur Gestaltung des Reformprozesses.

1 Das Modularitätsprinzip: allgemeine Aspekte

Das Prinzip der Modularität ist in den letzten 20 Jahren zu einem der leitenden Strukturprinzipien für komplexe Organisationsformen geworden – seit einigen Jahren¹ auch in der deutschen Studienreformlandschaft. Modulare Systeme bestehen aus unabhängig funktionierenden Subsystemen mit je spezifischen Aufgaben. Die Leistungen der einzelnen Subsysteme (Module) tragen zum Funktionieren des größeren Ganzen bei, wobei sich die innere Struktur und die Arbeitsweise dieser Subsysteme nicht gleichen müssen. Die Einzelleistungen der Module müssen aufeinander abgestimmt und koordiniert sein.

¹ Modulare Ausbildungskonzepte gibt es aber in Hochschulen schon lange. Eine der wohl ersten konsequenten Formulierungen eines modularen Ausbildungssystems stammt aus den frühen 80er Jahren: Die kanadische McMaster University in Hamilton (Toronto) stellte schon 1982 im Zuge einer radikalen pädagogischen Neuorientierung ihre Mediziner Ausbildung auf ein modulares Konzept um und strukturierte die Ausbildung von Grund auf neu. Sie war damit Vorbild für das inzwischen in Fragmenten nach Deutschland importierte und unter dem Titel „Harvard-Modell“ propagierte Ausbildungsmodell. Die Modularisierung in McMaster war eng mit der Auseinandersetzung mit Lernkonzepten verknüpft und hob u. a. auf die Unterscheidung zwischen Wissen und Fähigkeiten (skills) ab. Vgl. *McMaster University (1983), (1989)* und *Richards & Fülöp (1987)*.

Modulare Modelle sind ein Gegenentwurf zu ganzheitlichen (holistischen) Modellen, bei denen die Vorstellung von der Unteilbarkeit des Ganzen im Vordergrund steht.

Übertragen auf die Konstruktion von Studiensystemen heißt das: Auf der einen Seite stehen holistisch angelegte Systeme, die die Ausbildung als ein (linear verlaufendes und gegliedertes, letztlich aber unteilbares) Ganzes vorstellen, geleitet durch globale Prinzipien. Eine Reinform des holistischen Ansatzes in der Ausbildung ist z.B. das persönliche Meister-Schüler-Verhältnis. Auf der anderen Seite stehen Systeme, die davon ausgehen, dass Teilqualifikationen voneinander abgrenzbar und separat lehrbar sind. Diese Teilqualifikationen sollen dann in ihrem Zusammenwirken ein sinnvolles Ganzes, sprich: eine gelungene Gesamtqualifikation ergeben.

Sofern es um nichts weiter gehen sollte als die Addition einzelner Elemente, stellt sich die Frage nach dem Ganzen natürlich nicht. Sobald es aber um komplexere Funktionen geht, die ein modulares System realisieren soll, ist die Frage unumgänglich, wie aus den separaten, in sich geschlossenen Teilen das sinnvolle oder *gelingende* Ganze entstehen kann – in unserem Falle die gelungene Qualifizierung von Studienabsolventen als Ergebnis einer modularen Studienstruktur.

Die Antwort ist auf drei Ebenen zu suchen:

- 1) Die Aufteilung des Ganzen: Damit ein System modular gedacht werden kann, muss sich das Ganze überhaupt sinnvoll in Teile (Unterfunktionen, Teilprozesse) separieren lassen. Nach welcher Logik sind die Teile gegeneinander abgegrenzt? Was ist eine richtige oder sinnvolle Aufteilung? In welche Teilaufgaben ist die Gesamtaufgabe zerlegt?
- 2) Die Funktionalität der Teile selbst: Erfüllen die Teile die ihnen zugewiesenen oder zugeschriebenen Aufgaben? Leisten die Elemente, was sie leisten sollen?
- 3) Und schließlich die Organisation der Teile zu einander: Wie arbeiten die Teile (Module) einander zu? Wie sind sie aufeinander abgestimmt? Passen sie zueinander?

Modulare Systeme kommen nicht ohne eine umgreifende „Philosophie“ oder Theorie aus, sie implizieren selbst einen holistischen Aspekt. Diesen Aspekt bei der Konstruktion modularer Systeme außen vor zu lassen, wäre kurzfristig, gerade auch bei der Konstruktion von Studiensystemen.

2 Die Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen für das sich erneuernde Hochschulsystem werden vorwiegend durch den Bologna-Prozess² bestimmt. Das Modularisierungsgebot³ leitet sich aus den dort formulierten Zielen und Maßnahmen ab.

Das zentrale Ziel des Bologna-Prozesses ist die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis zum Jahr 2010. Es soll u. a. durch folgende Maßnahmen erreicht werden: „Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ (Diploma Supplement), „Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt“ (Bachelor/Master), „Einführung eines Leistungspunktesystems“ (European Credit Transfer System/ECTS), „Förderung der Mobilität, (...) der europäischen Zusammenarbeit, (...) der europäischen Dimensionen.“⁴ All diese Maßnahmen setzen eine gewisse Vergleichbarkeit der Studienleistungen voraus, vor allem auch im Studienverlauf und in Bezug auf einzelne Studienleistungen. Mit der Modularisierung eröffnen sich gute Chancen, diese Vergleichbarkeit vermehrt herzustellen, insbesondere was den Credit-Transfer⁵ sowie die studentische Mobilität und die damit auch angezielte Flexibilisierung der Bildungswege angeht. Weitere wichtige Motive für die Modularisierung sind: das Ziel der Beschäftigungsfähigkeit, pädagogisch-didaktische Überlegungen, die Perspektive auf lebenslanges Lernen sowie organisatorische Fragen.⁶

² Markiert durch die „Sorbonne-Erklärung“ im Mai 1998 (Bildungsminister Frankreichs, Italiens, Großbritanniens und Deutschlands), die „Bologna-Erklärung“ im Juni 1999 (29 Europäische Bildungsministerien) und das „Prager Kommuniqué“ im Mai 2001 (32 europäische Bildungsministerien) sowie die Folgekonferenz in Berlin, September 2003. Vgl. dazu auch: Reichert & Tauch (2003).

³ In den Strukturvorgaben der KMK zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (KMK, 1999) und den nachfolgenden Strukturvorgaben zu deren Akkreditierung (KMK, 2003) ist der Nachweis von Modularisierung als Genehmigungsvoraussetzung für neue Studiengänge genannt. Auch die Hochschulgesetze der Länder sehen die Modularisierung für neue Studiengänge vor (vgl. KMK/HRK/BMBF (2003).

⁴ *Der Europäische Hochschulraum, Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna (Bologna-Erklärung)*

⁵ und in der Folge gegebenenfalls auch die Credit-Akkumulation.

⁶ Zu Zielen und Umsetzung der Modularisierung vgl. auch die Dokumentation des Verbundprojekts der Bund-Länder-Kommission „Modularisierung in Hochschulen“, BLK Heft 101 (2002). Dort wird als Ziel auch die vereinfachte Anerkennung von Studienleistungen als Ziel genannt. Es ist aber fraglich, ob sich eine solche Vereinfachung mittelfristig wird realisieren lassen.

Angelpunkt des europäischen Reformprozesses ist die Verbindung zwischen Hochschul- und Beschäftigungssystem: Die Absolventinnen und Absolventen sollen in erhöhtem Maße Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) erreichen. Dies beinhaltet sowohl traditionelle Berufsfähigkeit als auch Flexibilität im Sinne einer Qualifizierung für das Bestehen in einem sich in immer kürzeren Zyklen wandelnden Arbeitsmarkt.⁷ Daher kommt es neben der Vermittlung transferierbarer Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen auch auf die „Ausprägung der Fähigkeit zu disziplinübergreifender, projektbezogener Zusammenarbeit sowie den in das Studium integrierten Aufbau überfachlicher Qualifikationen“ an⁸. Dieses Ziel kann in modularen Studiensystemen grundsätzlich besser erreicht werden als in fächerorientierten und zwar umso leichter, je mehr der Zuschnitt von Modulen aus der anzustrebenden Qualifikation und je weniger er aus einer Fachlogik abgeleitet ist.

Die Tatsache, dass beruflich benötigtes Wissen zunehmend durch Weiterbildung erworben wird, führt die Hochschulen dazu, vermehrt solche Angebote einzurichten. Die Hochschulen orientieren sich in Richtung auf individualisierte, flexibilisierte, teilzeit- und weiterbildungsorientierte Ausbildungssysteme, die lebenslanges Lernen befördern sollen.⁹ Die Modularisierung von Studiengängen konvergiert mit diesem Trend, weil im Weiterbildungssektor in der Regel zeitlich und inhaltlich enger begrenzte Lerneinheiten angeboten werden. Diese können grundsätzlich auch aus Teilen bestehender Studiengänge bestehen. Inwieweit Modularisierung damit auch zur optimierten Ausnutzung der Lehrressourcen und damit zur Effizienzsteigerung beitragen kann, wird sich erst zeigen müssen. Durch die potentielle Wiederverwendbarkeit einmal erstellter Module in verschiedenen Zusammenhängen und die Möglichkeit zu schnellen curricularen Änderungen ohne Umbau der Gesamtstruktur liegt der Gedanke aber nahe, Synergieeffekte (und damit vielleicht auch Kostensenkung) zu erhoffen. Im innerhochschulischen Kontext mag der Drang zur Modularisierung also sekundär auch durch die Probleme der Massenhochschulen und den Druck zur Kostenminimierung motiviert sein, denn es geht heute auch um die Frage, auf welche Weise möglichst viele Studierende kostensparend und in vertretbarer Zeit durch die Ausbildungen geführt werden können.

⁷ Vgl. *Wissenschaftsrat (1999)*.

⁸ Ebenda, S. 11.

⁹ Sowohl im sekundären als auch im tertiären Bereich. Die Orientierung an der Weiterbildungsfunktion der Hochschulen reflektiert die bildungssoziologische Erkenntnis über die Zunahme der diskontinuierlichen Bildungsbiographien, sprich die Zunahme von Qualifizierungsbereitschaft in der Berufsphase. Hochschulen fällt zunehmend die Funktion der Weiterbildung zu und sie sind gehalten, diesem Trend auch mit Vorhaltung entsprechender Angebote zu entsprechen.

Das Kernkonzept der Modularisierung lässt sich schließlich auch als pädagogischer Reform-Imperativ verstehen: weg von großen linear angelegten Lerngängen – hin zu Sets von in sich geschlossenen Lerneinheiten, die freier kombiniert werden können¹⁰ und am Outcome (der Qualifizierung) orientiert sind. Das Postulat, Abstand von der Lehrorientierung (*instruction paradigm*) zu nehmen und die akademische Lehre stattdessen an der Lernerorientierung (*learning paradigm*)¹¹ auszurichten, konvergiert mit diesen Bemühungen und insofern ist Modularisierung auch als Chance zu begreifen, die Lehre im Sinne der Förderung eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten und effektiveren Lernens zu reformieren, auch im Hinblick darauf, individuelle Bildungsprofile zu ermöglichen.¹² In diesem Sinne verstanden zieht Modularisierung auch eine vermehrte Didaktisierung des Lehrens mit sich.

3 Module und Modulsysteme

3.1 Module

Als gemeinhin akzeptierte Definition gilt die der KMK aus dem Jahr 2000: „Modularisierung ist die Zusammenfassung von Stoffgebieten zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen und mit Leistungspunkten versehenen abprüfbaren Einheiten.“¹³ Diese Einheiten sind die Module. Sie können verschiedene Lehr- und Lernformen (wie z. B. Vorlesungen, Übungen, Praktika u. a.) beinhalten. Diese eher formalen Aspekte stellen für sich alleine genommen allerdings noch keinen gravierenden Unterschied zu den bislang gängigen Ausbildungssystemen und den Einheiten ihrer Lehre (Fächer, Lehrveranstaltungen) dar. Der aus unserer Sicht wesentliche Wandel vollzieht sich erst mit der Umstellung auf die Outcome-Orientierung bzw. der konsequenten Orientierung an Qualifikationszielen.

¹⁰ Mit dem Begriff Baukastensystem verbindet sich ein gängiges Missverständnis. Die Vorstellung einer nahezu universellen Einsetzbarkeit der einzelnen Module ist naiv, sie übersieht das Problem, dass die einzelnen Module einen spezifischen Beitrag zu einem je besonderen Ganzen (der Gesamtqualifikation des Studiums) leisten müssen.

¹¹ Barr & Tagg (1995), Boggs G. (1999) und die Bestrebungen zur weiteren Implementierung von Problemorientiertem Lernen bzw. *problem based learning*.

¹² Vgl. z. B. Universität Osnabrück (2002).

¹³ Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 (KMK 2000).

3.2 Orientierung an Qualifikationszielen

Outcome-Orientierung heißt, dass es darum geht, die Studierenden zu etwas Bestimmten zu befähigen – und nicht darum, die Bildungsabsichten des Lehrenden zu beschreiben. Dieser Aspekt der Modularisierung ist wesentlich und kommt in maßgeblichen Stellungnahmen klar zum Ausdruck.¹⁴ Es geht also darum, „sich auf einen Perspektivwechsel einzulassen, weg vom traditionellen Ansatz „Welche Lehrinhalte will ich vermitteln?“ (Input-Orientierung) hin zur Frage: „Welche Kompetenzen sollen das Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen sein? (Output- oder Outcome-Orientierung)“.¹⁵ Legte man allein die formalen Aspekte¹⁶ für die Modularisierung eines Studiengangs zu Grunde, würde sich kein gravierender Unterschied zur Studienorganisation unserer bestehenden deutschen (insbesondere Fachhochschul-) Ausbildungen ergeben. Erst mit dem inhaltlichen Schwenk von der Input- zur Output-Orientierung werden aus Fächergruppen oder Studienbereichen Module im eigentlichen Sinne: „Maßgeblich für die Zusammensetzung [i. e. Gestaltung; PB/CV] eines Moduls ist die Teilqualifikation, die durch das Absolvieren eines Moduls erlangt werden soll.“¹⁷

Es ist nicht einfach, angezielte Qualifikationen oder Kompetenzen treffsicher und trennscharf darzustellen. Probleme können bei der Unterscheidung von Bildungs- und Qualifikationszielen bestehen, bei der Differenzierung von berufsbezogenen und berufsübergreifenden Qualifikationen, von situativen Anforderungen und personalen Kompetenzen, bei der Differenzierung von deklarativen und prozeduralen Wissensbestandteilen, und auf anderen Ebenen mehr. Die Gefahr einer instrumentellen Verengung auf die Beruflichkeit besteht ebenso wie die des Abdriftens in Leitbildfloskeln. Zugleich bietet der Perspektivwechsel aber auch eine Chance für die fachliche und didaktische Weiterentwicklung. Diese Chance sollte genutzt werden, auch wenn der Wechsel lieb gewonnene Einstellungen und Prinzipien in Frage stellt: Dass ein Studierender „etwas gehört haben

¹⁴ BLK (2002); vgl. auch *Stifterverband (2000), Universität Osnabrück (2002), Welbers (2002)*.

¹⁵ BLK (2002).

¹⁶ Module als Cluster bzw. Verbund von Lehrveranstaltungen, thematischer/inhaltlicher Schwerpunkt, inhaltlich und zeitlich abgeschlossene Lehr- und Lerneinheit, qualitativ (Inhalte) und quantitativ (Anrechnungspunkte) beschreibbar und bewertbar (Prüfungen). Vgl. BLK (2002), S. 4 und oben Abschnitt 3.1.

Ein Modul stellt damit eine Einheit bzw. ein Bauelement dar, welches Bestandteil eines größeren Ganzen ist, innerhalb dessen jedes Modul eine definierte Funktion hat. Einzelne Module können durch andere ersetzt werden.“

¹⁷ BLK (2002).

muss" ist eine verständliche Einstellung, zumal auf dem Hintergrund des Bildungsaspekts. Für modularisierte Studiensysteme reicht diese Einstellung aber nicht aus, denn wer sie vertritt, müsste angeben können, zu welcher konkreten Qualifikation oder Kompetenz dieses „gehört haben“ im jeweiligen Fall denn führen soll.¹⁸ Dabei ist es durchaus erstrebenswert, auch übergreifende Bildungsziele in modularisierten Studiensystemen zu realisieren, sprich in Modulbeschreibungen aufzunehmen. Sie müssen dann nur so dargestellt sein, dass sie sich überprüfen und prüfen lassen.

Der Vorteil des Perspektivwechsels zur Outputperspektive liegt in der Offenlegung und Konkretisierung der Ausbildungsziele. Je klarer angegeben ist, was die Studierenden können sollen, desto einfacher lässt sich überprüfen, ob das Modul den Qualifikationszielen dient. Je konkreter die angestrebte Qualifikation benannt ist, desto einfacher lassen sich Duplizierungen in Studienverläufen vermeiden und strukturelle Qualifizierungslücken erkennen. Dabei kommt es aus unserer Sicht in erster Linie darauf an, dass die Ziele in klarer Sprache verfasst sind.

Der Haupteffekt der Transparenz dürfte die Induktion aktiveren Studierverhaltens sein. So sehr die gängigen Lehrdarstellungen auch jetzt schon differenziert informieren (Studienordnungen, kommentierte Vorlesungsverzeichnisse), so hat es doch den Anschein, dass sie Wichtiges vorenthalten: die Information, welchen potentiellen Nutzen die einzelne Lehrveranstaltung hat. Die Erfahrung, dass Studierende Lehrveranstaltungen oft erst in zweiter Linie nach dem Inhalt auswählen, legt ja die Annahme nahe, dass sie nehmen, was sie geboten bekommen. Je klarer aber ist, was sie in einer Lehrveranstaltung „mitnehmen“ können, desto mehr sind sie in das Geschehen involvierbar. Je besser der Student mit Zielen und Inhalten einer Lerneinheit vertraut ist und je mehr er sich in freier Wahl für ein Modul entscheidet, desto größer ist in der Regel seine Motivation zur Mitarbeit. Mit anderen Worten: Die Studierenden werden stärker zum Subjekt des Geschehens als in den gängigen Studiensystemen – was zugleich für den späteren Berufsweg in einer von Eigenaktivität geprägten, sich flexibilisierenden Berufslandschaft nicht von Nachteil ist. Die Nennung von Qualifikationszielen dürfte den „inhaltsökonomischen“ studentischen Bedürfnissen entgegenkommen. Mit diesen Überlegungen einher geht der Vorschlag, das bisherige Bild der Lehrenden von der/dem Studierenden zu überdenken:

¹⁸ Und dies zieht unweigerlich Wertfragen an die Oberfläche. Je konkreter die Ausbildungs- oder Qualifizierungsziele benannt sind, desto mehr wird offenbar, welchen Zielen sie dienen. Inwieweit sollen die Qualifizierungsziele an der engeren beruflichen Praxis orientiert sein, inwieweit dürfen sie beispielsweise allgemein bildende Funktionen haben?

Studierende werden zunehmend zu Verantwortlichen im Studiengeschehen – und die Lehrenden entsprechend mehr zu Moderatoren des Lernprozesses.

3.3 Empfehlungen zur Modulbeschreibung

In den Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen¹⁹ wird festgestellt, was die Beschreibung eines Moduls mindestens enthalten soll:

- Inhalte und Qualifikationsziele des Moduls,
- Voraussetzungen für die Teilnahme,
- Lehrformen,
- Verwendbarkeit des Moduls,
- Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten,
- Leistungspunkte und Noten,
- Arbeitsaufwand,
- Dauer der Module,
- Häufigkeit des Angebots von Modulen.

Die im Rahmen des Verbundprojekts der Bund-Länder-Kommission (BLK) zur Modularisierung von Studienangeboten ausgesprochenen Empfehlungen²⁰ sind etwas detaillierter. Sie legen nahe, einige weitere Angaben zu machen (z. B. zur Niveaustufe und Lage im Studienplan/Semester, zur Zuordnung zu einem Teilgebiet, zum Beitrag zu anderen, nachfolgenden Modulen). Viele andere Empfehlungen gehen in dieselbe Richtung. Allgemein gilt: Je klarer und zielgerechter die Modulbeschreibungen abgefasst sind, desto nützlicher sind sie für die Studierenden. Dabei kommt einem Punkt kardinale Bedeutung zu: den Angaben zur angestrebten (Teil-)Qualifikation.

¹⁹ KMK (2000).

²⁰ BLK (2002) S.16. Identisch in Wex (2002) und Welbers (2002).

Zusammengefasst und unter Berücksichtigung der Empfehlungen von KMK und BLK empfehlen wir folgende gegliederte Modulbeschreibung²¹:

Allgemeine Angaben

Modultitel und Modulnummer
einzelne Lehrveranstaltungen (Submodule)
Dozentinnen/Dozenten

Angaben zur Lokalisierung

Zuordnung zu Studienrichtung/Teilnehmerkreis
Zuordnung zu einer Niveaustufe/Lage im Studienplan
Angebotsturnus des Moduls
Präsenzlehre (Umfang in SWS, Zeit, Ort)

Modulfunktionen und Schnittstellenbeschreibung

Qualifizierungsziel/learning outcomes
Voraussetzungen (Vorkenntnisse und vorausgesetzte Qualifikationen)
Beziehung zu Folgemodulen (Beitrag zu weiterem Studienweg)
Zuordnung zu fachlichem Teilgebiet
Lehrinhalte
Lehrformen
Literaturempfehlungen

Prüfungsmodalitäten

Art der Prüfung/Leistungsnachweise
Zeitpunkt und zeitlicher Umfang der Prüfung
Zugelassene Hilfsmittel

Aufwand und Wertigkeit

workload/kalkulierter studentischer Arbeitsaufwand in Stunden
(gesamt und ggf. gegliedert)
Credits/Kreditpunkte (ECTS)

Die unter „Allgemeine Angaben“ zusammengefassten Items stellen zum einen (lehrseitig) die Grundlage für die Studienverwaltung dar und sind andererseits (studierendenseitig) wichtige Informationen zur Studienplanung. Aus Sicht der Studierenden besonders

²¹ Vgl. Anhang.

wichtig sind der kalkulierte studentische Arbeitsaufwand,²² die Angaben zur zeitlichen Positionierung und zum Angebotsturnus. Nur wer weiß, wann er ein Modul gegebenenfalls nachholen kann, kann seinen Studienverlauf individuell planen. Unter der Überschrift Modulfunktionalität sind die Angaben zusammengefasst, die für die inhaltliche Planung des Studiums durch die Studierenden und damit für das individuelle Qualifikationsprofil wichtig sind. Mit ihnen sollte es den Studierenden auch möglich sein, sich zielgerichtet auf das Modul vorzubereiten. Besondere Bedeutung im Sinne des gelingenden Ganzen (des Studiensystems bzw. der Qualifizierung durch das Gesamtstudium) liegt in den Angaben zur Schnittstellenbeschreibung. Zum einen ist es auch hier nicht einfach, in bündigen Worten anzugeben, was die Studierenden an bereits erlangten Qualifikationen und Kompetenzen mitbringen sollen. Zum anderen erfordern diese Angaben eine intensive Abstimmung zwischen den einzelnen Modulverantwortlichen sowie mit den Instanzen, die die Systemarchitektur, die Gesamtqualifikation und die Studierabläufe festlegen. In der Regel werden die Mehrzahl der Module Schnittstellen mit mehreren anderen Modulen haben und jede Schnittstellendefinition wirkt in beide je beteiligten Module hinein. Es entsteht ein großer Abstimmungsbedarf. Für die Studierenden sind die Angaben zur Schnittstellenbeschreibung sowohl für die Studienverlaufsplanung wichtig (Voraussetzungen), als auch für die inhaltliche Vorbereitung (erwartete Vorkenntnisse).

3.4 Studienstruktur

Die Modularisierung führt notwendigerweise zu einer Änderung der Studienstrukturen: Die einzelnen Fächer innerhalb des Studiengangs verlieren in der Studiendarstellung ihren dominanten Platz.²³ Die Trennung dieser Fächer und ihre Abgrenzung gegeneinander verlieren an Bedeutung, die Gliederung des Studiums wird kleinteiliger.

- Fächerorientierte Studiensysteme bestehen in der Regel aus wenigen Fächern mit jeweils vielen Lehrveranstaltungen, und die Lehrangebote der Fächer ziehen sich über mehrere Jahre hin.
- Modulare Studiensysteme setzen sich aus vielen Modulen mit jeweils nur wenigen zugeordneten Lehrveranstaltungen zusammen.

²² Je mehr sich differenzierte Angaben zur kalkulierten studentischen Arbeitslast (*workload*) in Modulbeschreibungen durchsetzen, umso besser lassen sich diese gegriffenen Zahlen später empirisch überprüfen.

²³ Was aber auch heißen kann, dass die Einzelfächer stärker herausgefordert sind, denn sie müssen ihre Beiträge stärker auf die jeweiligen Qualifikationsziele der Module und damit auch auf das Gesamtqualifikationsziel des Studiengangs abstimmen.

Weitere Unterschiede im Vergleich zu fächerorientierten Studiengängen ergeben sich aus der Umsetzung der Ziele Flexibilisierung, Outcome-Orientierung und Operationalisierung (Konkretisierung der Lehrdarstellung).

Flexibilisierung bedeutet, dass Studierende ihren eigenen Studienweg freier festlegen als bisher üblich. Dies kann sich sowohl auf die Frage der Inhalte beziehen, als auch auf die Zeitstruktur (Erleichterung von Teilzeitstudium). Im Hinblick auf das Maß der individuellen studentischen Wahlfreiheit reicht die Spanne des Möglichen von stark curricularisierten Modellen, bei denen das Studium zwar in Module aufgeteilt ist, aber der Fortgang von Modul zu Modul fest vorgeschrieben ist („Menue-Modell“), bis hin zu Modellen mit völliger inhaltlicher Wahlfreiheit, bei der kein Pflichtprogramm mehr besteht („Buffet-Modell“). Während erstere Variante ein wesentliches Ziel der Modularisierung verfehlt, ist das Modell der völligen Wahlfreiheit mit unserem derzeitigen deutschen Ausbildungssystem nicht wirklich kompatibel und dürfte auch den Ausbildungsanforderungen nicht genügend nachkommen. Es geht also darum, einen Weg zwischen diesen Extremen zu finden, wobei der Grad an Wahlfreiheit für die Studierenden festzulegen ist. Grundsätzlich aber gilt: Mehr Wahlfreiheit bedeutet, dass die verschiedenen Optionen auch offen gehalten (organisiert) werden müssen. Das System muss in sich flexibler gestaltet sein. Die Abfolge- und Zeitstruktur des Studiums muss dem gewünschten Grad an Flexibilisierung angepasst sein. Mehr Wahlfreiheit bedeutet in der Regel auch, dass mehr Studienberatungsbedarf entsteht. Zwar kann durch präzise Modulbeschreibungen sicher ein Teil studentischer Unsicherheit in der Wahl des Studienwegs aufgefangen werden, eine persönliche Studienberatung kann dies aber nicht ersetzen. Grundsätzlich erfordert eine Erhöhung der Wahlfreiheit eine Intensivierung von Beratungsangeboten, zumal bei Studiensystemen, die keine Klassenverbandsstruktur aufweisen, die Bindung zwischen den Studierenden und die zwischen Lehrenden und Studierenden eher schwächer wird.²⁴

Die Output- bzw. *Outcome-Orientierung* bedeutet, wie bereits ausgeführt, dass die Lehre aus den Qualifizierungszielen bzw. angestrebten Kompetenzen abgeleitet wird. Dies dürfte langfristig zu einer Schwächung disziplinär-systematischer Aspekte zu Gunsten problemorientierter Darstellung führen. Die Eigenlogik akademischer Fächer dürfte langfristig in den Hintergrund treten, insbesondere im Falle bezugswissenschaftlicher Fächer. Die Orientierung an den Qualifizierungszielen kann zu einer grundsätzlichen inhaltlichen

²⁴ Als Lösung dieses Problems bietet sich Beratung in Form eines Mentoratsystems an: Studierende sind in festen Gruppen einzelnen Lehrenden zugeordnet und können dort in Gruppensitzungen oder auch im Einzelkontakt Studienfragen erörtern. Die Einführung von Mentorensystemen wird derzeit an einigen Fachbereichen diskutiert.

Reorganisation führen. Je mehr die Qualifikationen transdisziplinär geschnitten oder auf Probleme der Beruflichkeit hin ausgerichtet sind, desto weniger disziplingebundene Lehrveranstaltungen werden den Wechsel vom fächergebundenen zum modularisierten System überstehen.²⁵

Das *Konkretisierungsgebot* für die Darstellung der Lehre kann ebenfalls Auswirkungen auf die Studienstruktur haben. Mit erhöhter Transparenz in der Darstellung der Lehre können inhaltliche Duplizierungen leichter erkannt (und eliminiert) werden. Möglicherweise führt erhöhte Transparenz auch zu einer stärkeren Abgrenzung der Einheiten (Module) untereinander. Die gängigen Studiensysteme gliedern das Studium entlang Fächern und Inhalten. Das kann implizieren, dass in verschiedenen Fächern und anhand verschiedener Inhalte gleiche oder ähnliche Qualifikationen „erzeugt“ werden. Aus Sicht eines modularen Systems kommt dies einer inhaltlichen Duplizierung gleich. Das Konkretisierungsgebot dürfte hier zu klarerer Ordnung und damit größerer Abgrenzung zwischen den Studieneinheiten führen, zumindest in der Tendenz.

4 Folgen

4.1 Akademische Identität

Die Modularisierung von Studiengängen kann Auswirkungen auf die Identität der mit dem Studiengang repräsentierten akademischen Disziplin haben. Wenn tatsächlich die berufliche Qualifizierung im Vordergrund stehen soll, die Lehre also entlang der „Erzeugung“ bestimmter Qualifikationen und Kompetenzen aufgebaut wird, fallen Themen, die aus dem akademischen Selbstverständnis der Disziplin erwachsen und weniger auf die konkrete Qualifizierung ausgerichtet sind, eher aus den Ausbildungsplänen heraus. Wenn dies so ist, hat dies aber auch Auswirkungen auf die Disziplin selbst, denn die innere Verfasstheit einer akademischen Disziplin ist immer auch mit der Ausbildung in ihr verbunden. Diese Entwicklung dürfte umso ausgeprägter sein, je mehr sich die Ausbildungen der instrumentellen Beruflichkeit zuwenden. Beispielsweise dürfte die vertiefte Darstellung eines akademischen Schulenstreits, so sinnvoll und wichtig sie unter dem Bildungs- und Theorieaspekt ist, für die berufliche Qualifizierung im engeren Sinne oftmals nur begrenzten Nutzen haben. Ob man diese Entwicklung als Gefahr sehen mag oder ob man ihr auch Chancen zuschreibt, wird von vielen Faktoren im Einzelfall abhängen.

²⁵ Das heißt aber keineswegs, dass die zugrunde liegenden Fächer selbst samt ihren spezifischen Fachkulturen und Methodeninventaren an Bedeutung verlieren müssen. Zu diesem Aspekt vgl. *Mittelstrass (1992), S. 99.*

In jedem Falle bleibt festzuhalten: Mit konsequenter Modularisierung im Sinne der Betonung von Berufsorientierung kann ein Bedeutungsschwund der akademischen Binnenlogik in der Lehre einhergehen, der akademische Binnendiskurs bekommt im Studium tendenziell weniger Fläche, auf der er sich ausbreiten kann. Das Verhältnis zwischen Disziplin und Studium verändert sich in diesen Fällen. Dies heißt nicht, dass die Disziplin an sich einen Bedeutungsverlust hinnehmen müsste, aber es kann heißen, dass das durch den Studiengang repräsentierte Fach (im Sinne der akademischen Disziplin) in ein distanzierteres Verhältnis zum Studium gerät.

4.2 Beruflichkeit

Die Beziehung zwischen Hochschulausbildung und beruflicher Praxis hängt eng mit den jeweiligen Gegebenheiten des zur Disposition stehenden Studiengangs und seiner Disziplin zusammen.²⁶ Mit dem vielfach proklamierten Ziel eines stärkeren Praxisbezugs ist aber eine Richtung vorgegeben: Vermutlich werden sich viele Studiengänge mehr an den (realen oder vermuteten) Anforderungen aus der Praxis orientieren als bisher. Dies würde dann bedeuten, dass es mit dem Umbau des Hochschulsystems zu einem allgemein engeren Bezug zwischen Studiengängen und beruflicher Praxis kommt, vor allem im Bereich der Bachelor-Studiengänge.

Eine gegenläufige Tendenz kann aber in der Flexibilisierung und der Abkehr vom Berufsprinzip gesehen werden: Je mehr sich das deutsche Bildungssystem einer Flexibilisierung der individuellen Ausbildungswege innerhalb einzelner Studiengänge und im Übergang zwischen erstem (*undergraduate* bzw. Bachelor-) und zweitem (*graduate* bzw. Master-) Abschluss öffnen sollte, desto weniger Boden hat im Zweifelsfalle der lineare Bezug zwischen Studiengang und spezieller Beruflichkeit. Wenn man beispielsweise einen Master in Social Work auch mit einem Bachelor in Public Health, Erziehungswissenschaft, Soziologie oder Psychologie studieren kann, dann ist der Bezug zur speziellen Beruflichkeit der Sozialen Arbeit für solche Masterabsolventen eben nur mehr durch einen Teil des Studiums (die Masterphase) gegeben. Damit verändert sich notgedrungen auch die berufliche Identität des jeweiligen Studiengangs und der hinter ihm stehenden Disziplin (in diesem Beispiel: der Sozialen Arbeit).

Aber auch ohne die Umstellung auf das System Bachelor-Master können sich Änderungen in der beruflichen Identität ergeben. Der aktuelle Trend zur Betonung von Schlüssel-

²⁶ vor allem bei den Geisteswissenschaften ist der Bezug oft nur locker.

qualifikationen in den Hochschulausbildungen könnte zu einer moderaten Deprofilierung der Studiengänge führen. Je mehr die diversen Ausbildungsrichtungen auf die Vermittlung von übergreifenden Schlüsselqualifikationen abheben und je geringer der Wert disziplinär und fachlich organisierten Wissens eingestuft wird, desto mehr ähneln sich die Studiengänge und desto unklarer auch sind die entsprechenden Berufe über ihre Ausbildung konturiert.

4.3 Positionierung auf dem Markt der tertiären Bildung

Für die Modularisierung von Hochschulausbildungen ist schließlich auch die Frage bedeutsam, wie sich eine Fakultät bzw. ein Fachbereich mit einem Studiengang auf dem zunehmend konkurrenten Ausbildungsmarkt positioniert. Neben der Frage nach der allgemeinen Akzeptanz des Arbeitsmarkts gegenüber den gestuften Studienabschlüssen scheinen uns drei Aspekte im Zusammenhang mit der Modularisierung bedenkenswert: die Frage der Profilierung, die Frage der Ausbildungsstandards (Qualitätssicherung) und die der studentischen Mobilität.

Profilierung lässt sich über zwei Wege erreichen: Der Studiengang zeichnet sich durch besondere Qualität aus („Exzellenz“) und/oder deckt ein spezifisches Profil ab, das ihn von anderen, gleichnamigen Studiengängen abhebt. Sofern sich die Profilierung nur auf dieser Ebene abspielt, ist sie nichts grundsätzlich Neues. Sobald sich aber die Studienprogramme verschiedener Studiengänge über den Weg der Modularisierung annähern und angleichen, öffnet sich auch eine Konkurrenz in der Besetzung beruflicher Felder durch Absolventen dieser verschiedenen Studiengänge. Die Konkurrenz hat also zwei Aspekte: a) die Attraktivität des Studienganges innerhalb der Disziplin, b) die Attraktivität des Studiengangs in Abgrenzung zu anderen Studiengängen im Hinblick auf die Beschäftigungsaussichten in einzelnen beruflichen Feldern. Aus Sicht der Absolventen entsteht zudem die Frage, welche Masterstudiengänge auf Basis welcher Bachelorabschlüsse studierbar sein werden. Die Attraktivität von Bachelorstudiengängen kann sich demnach auch über ihre akademische Anschlussfähigkeit ergeben. Dies hat auch Bedeutung für die Konkurrenz der Hochschultypen, und aus Sicht der Fachhochschulen kann sich daraus die Gefahr einer Abwertung eines Teils ihres Studienangebots ergeben. Vor allem dürfte dies für Studiengänge eine Rolle spielen, deren Professionalisierungsbemühungen nicht abgeschlossen sind.

5 Offene Fragen und Herausforderungen

Jede Studienreform birgt das Risiko, erst einmal mehr Komplexität zu erzeugen, zumindest in der Übergangsphase. Aber auch in der Sache treten gewöhnlich Unschärfen auf, die zu Unsicherheiten, Widerstandsbewegungen, oberflächlichen Lösungen oder Kompromisslösungen führen. Oft zeigt sich erst in der Implementation und konkreten Umsetzung, wo Unschärfen oder ungewünschte Effekte liegen. Dies ist die Dynamik von Reformen. Einige solcher offenen Fragen sollen hier angesprochen sein.

5.1 Zuschnitt der Teilqualifikationen

Jede stringente Modularisierung eröffnet die Möglichkeit, oder legt sogar nahe, das gängige Fächersystem in Frage zu stellen. Je ernsthafter und grundlegender diese Frage angegangen wird, desto fraglicher kann im Einzelfall die Systematik der Stoffaufteilung werden. Insofern bergen Modularisierungsprozesse die Möglichkeit zu radikalem Wandel. Dies liegt auch einfach daran, dass in den fächerorientierten Studiengängen die angestrebten Qualifikationen – so sehr sie auch vermittelt werden – nicht expliziert sind. Beim Wechsel zu einem System, dessen hervorstechendes Merkmal die Explizierung der Qualifikationsziele ist, stellt sich die kardinale Frage, wie dies geschehen soll: Wie allgemein oder konkret sollen Qualifikationsziele dargelegt werden? Inwieweit sollen Kompetenzen instrumentell auf bestimmte berufliche Funktionen ausgerichtet sein? Inwieweit sollen sie abstrakte (analytische, kritische, kreative) Fähigkeiten umgreifen? Inwieweit sollen die angestrebten Qualifikationen persönlichkeitsassoziierte Kompetenzen einschließen? Wie können und müssen künftig Auswahlverfahren bei der Vergabe von Studienplätzen sein, wenn individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten größeren Einfluss auf Kompetenzerwerb erhalten? Aus der Frage des Zuschnitts der (einzelnen) Teilqualifikationen ergibt sich die nicht triviale Frage der Aufteilungslogik für das Gesamtsystem eines Studiengangs.

5.2 Schnittstellenproblematik

Die Frage des gelingenden Ganzen hängt eng mit der Abstimmung der Module untereinander zusammen. Zwar führen Module für sich selbst genommen *per definitionem* zu Teilqualifikationen und sind damit auch bis zu einem gewissen Grad in ihrem Wert eigenständig. Der eigentliche Wert der Teilqualifikationen ist aber ihr Beitrag zur angestrebten Gesamtqualifikation. Nun kommt hinzu, dass Teilqualifikationen aber nicht nur als Beiträge zu einem Ganzen nebeneinander stehen, sondern in vielen Fällen eng aufeinander bezogen sind: Sie setzen aufeinander auf, sie überschneiden sich im inhaltlichen

Bezug, sie bedingen sich gegenseitig. Schließlich wird es in vielen, wenn nicht allen Studiengängen Ziel sein, bei den Absolventen Metaqualifikationen zu erzeugen, die den Einsatz und partikularen Wert solcher Teilqualifikationen betreffen, denn Qualifikationen sind nur dann sinnvoll, wenn ihre „Träger“ (die Studierenden) auch wissen, zu was und in welchen Zusammenhängen sie taugen. Mit konsequenter Modularisierung ergibt sich also das Problem, die Vernetzung der Module explizit zu machen. Dies setzt voraus, dass beispielsweise zwischen einem Grundlagen- und einem Aufbaumodul verhandelt wird, was jeweils geleistet werden muss. Die Aufnahmebedingungen eines Aufbaumoduls legen ja auch fest, welche Teilqualifikation das vorgängige Modul erbringen soll. Das Ziel sollte zudem sein, mehr als die Addition der Teile zu erreichen.²⁷

Eine gängige und schlüssige Empfehlung lautet, den Prozess der Modulgestaltung *top down* anzulegen: zuerst die Oberziele (Gesamtstudium), in der Folge die Partialziele (z. B. Studienabschnitte), dann die untergeordneten Einzelziele (Module). Dies ist aber nicht immer so einfach, und ein alternativer Ansatz besteht darin, auf einer mittleren Ebene zu beginnen. Wie auch immer der Prozess der Studiensystementwicklung angegangen wird: die Schnittstellendefinitionen stellen eine besonders große Herausforderung dar.

5.3 Vergleichbarkeit, Mobilität und die Vereinfachung der Anerkennung von Studienleistungen

Solange nicht einfach die Fächer und Lehrveranstaltungen bestehender Studiengänge flächendeckend umetikettiert werden, stellt sich das Aufteilungsproblem auch im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Lehrangebote. Angesichts der jeweils vielen Aufteilungsmöglichkeiten und der schon heute teilweise divergierenden Lösungen kann es zu einer Abnahme der Vergleichbarkeit der Module zwischen Hochschulen und damit zu einer Erschwerung studentischer und professoraler Mobilität kommen. Dies wäre das Gegenteil des erwünschten Effektes. Abhilfe könnte nur im Rahmen bundesland-übergreifender (gegebenenfalls europaweiter) Abstimmung auf Ebene der Hochschulen (z. B. über die Fakultäten- und Fachbereichstage) geschaffen werden. Bei Studienfächern mit etablierten Fach- und Ausbildungsstandards wird diese Verständigung eher möglich sein. Für viele Fälle ist aber zu erwarten, dass die Modularisierung der Ausbildungen die Anrechnungs- bzw. Anerkennungsprobleme nicht tilgen werden. Es wäre sogar nicht besonders verwunderlich, wenn mit der Modularisierung von Studienfächern die Anerkennungsprobleme zunächst einmal zunehmen. Dies bedeutet für viele Studiengänge eine enorme Kraftan-

²⁷ Vgl. *Stifterverband (2000), S. 3 f.*

strengung und wird noch viel Zeit in Anspruch nehmen. Die Einführung von Credit-Transfer-Systemen ändert an dieser Problematik nichts. Ein erklärtes Ziel dieser Transfersysteme ist die Vereinfachung der Anrechnung von Studienleistungen. Wenn dieses Ziel erreicht werden soll, setzt dies die inhaltlichen Neuordnungs- und Abstimmungsprozesse voraus.

5.4 Studienberatung

Aus der Modularität von Studiengängen ergibt sich Beratungsbedarf, und je größer die Wahlfreiheit ausgelegt ist, desto mehr Beratung wird erforderlich. Angefangen bei der Wahl des „richtigen“ Studienprogramms und der „richtigen“ Hochschule über die Auswahl von Studienschwerpunkten und Qualifikationsprofilen bis hin zum Thema der Thesis müssen in erheblich größerem Maße als bislang Information und Entscheidungshilfen für Studierende bereitgestellt werden. Diese müssen die aktuellen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt ebenso berücksichtigen, wie die individuellen Entwicklungspotentiale. Eine Vernetzung von Studien- und Berufsberatung – wie seit langem, u.a. vom Wissenschaftsrat – gefordert, setzt neue und andere Kompetenzen bei den Beratenden und Lehrenden voraus.

5.5 Schlüsselqualifikationen vermitteln

Die Anforderung, Berufsqualifikation in Form von überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie durch den Erwerb von Schlüsselqualifikationen zu sichern, stößt – zumindest kurzfristig – an die Grenzen des Machbaren: Curricula müssen im Zuge der Umstellung auf Bachelorstudiengänge meist vom Umfang her reduziert werden ohne Qualitätsverluste zu riskieren. Die einfachste Lösung erscheint daher, die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen der Vermittlung fachlicher Kenntnisse vorzunehmen. Doch was ist das richtige Maß und wer befähigt die Lehrenden zu ihrer Vermittlung?

6 Mit der Reform beginnen

Modularisierung ist an keinen Abschlusstyp gebunden. In Zeiten der Umstellung vom aktuellen Studienabschlussystem auf das zweistufige System stellt sich aber die Frage, inwieweit es für Diplomstudiengänge noch lohnt, auf eine modulare Form umzustellen, ohne gleich zum System der zweistufigen Abschlüsse überzuwechseln. Ist die Modularisierung eines Diplomstudiengangs fehlinvestierte Reformenergie, weil in absehbarer Zeit sowieso wieder neu reformiert werden muss? Oder ist die Modularisierung eines Diplomstudiengangs ein günstiger Zwischenschritt hin zum zweistufigen System der Abschlüsse? Eine allgemein gültige Antwort ist hier nicht zu erwarten, die Frage muss von den Hoch-

schulen und Fachbereichen (Fakultäten, Departments) in Anbetracht der besonderen Lage des Fachs, des Fachbereichs und anderer Variablen gefunden werden. Zu diesen Variablen gehören: der Umfang eines gegebenenfalls einzuführenden Bachelorstudiums und die Frage der Qualifizierungslogik.

Je größer die Differenz in der Dauer zwischen aktuellem Studiengang und angestrebtem Bachelorstudiengang ausfällt, desto mehr Umordnungen in den Modulen und im Aufbau des Systems sind nötig, wenn von einem modularisierten Diplomstudiengang auf einen modularisierten Bachelorstudiengang umgestellt wird. Können für diesen Wechsel ganze Module weggelassen werden, oder müssen viele Module um jeweils einen kleinen Anteil geändert werden?

Diese nicht unerhebliche planerische Frage hängt zugleich mit der Qualifizierungslogik bzw. den Ausbildungszielen zusammen: Je mehr ein einzuführendes Bachelorstudium in den Qualifizierungszielen (und damit in seinen Inhalten) von einem modularisierten Diplomstudiengang abweicht, desto mehr Umordnung ist nötig. Während Diplomstudiengänge in der Regel linear auf ein spezifisches berufliches Feld hin konstruiert sind, liegt für die Bachelorstudiengänge nahe, sie so anzulegen, dass sie sowohl einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss bilden, sie aber zugleich eine breite Anschlussqualifikation für weiterführende – anwendungsbezogene oder forschungsorientierte – Masterstudiengänge bilden. Sofern das deutsche System der tertiären Bildung sich diesem Verständnis annähern sollte, heißt das ja, dass auf einen Bachelor in einem Fach X auch ein Master eines Faches Y aufgesetzt werden kann. Je mehr nun auf diese durchlässige Anschlusslogik gesetzt wird und je mehr mit seiner Durchsetzung gerechnet wird, desto größer werden auch die inhaltlichen Abweichungen zwischen einem (modularisierten) Diplomstudiengang und einem zukünftigen Bachelorstudiengang sein. Je größer diese Abweichungen, desto schwieriger aber auch der Wechsel.

In Anbetracht der Tatsache, dass die Entwicklung des tertiären Bildungssystems im Detail nicht wirklich absehbar ist und das Durcheinander der Tatsachen und Erwartungen eher zunimmt²⁸ statt abnimmt, dürfte es zwar kein Fehler sein, zunächst mit der Modularisierung von Diplomstudiengängen zu beginnen und diesen Prozess als einen Zwischenschritt zu sehen, mit dem wertvolle Erfahrungen gesammelt werden können. Angesichts der Beschleunigung des Umstellungsprozesses erscheint es aber zielführender und sparsamer, die Reformenergie gleich in die Konstruktion neuer (Bachelor- bzw. Masterstudiengänge) zu

²⁸ Dies ist nach *Welbers (2002)* auch durchaus typisch für umgreifende Bildungsreformen. Vgl. hierzu auch die Darstellung verschiedener Lösungswege bei *Gensch/Schindler (2003)*.

stecken. Von Bildungssystemen sollte nicht erwartet werden, dass sie sich von heute auf morgen verändern. Vielleicht ist es nicht das Schlechteste, diese Erkenntnis zum Anlass für eine Planung zu nehmen, die den angestrebten Veränderungen auch ausreichend Zeit lässt. Weder Etikettenwechsel noch überstürzte Reformen haben Sinn und die Folgen etwaiger unstimmiger Entscheidungen tragen wegen der Schwerfälligkeit von Studiensystemen weit. Der Umstellungsprozess wird nicht nur Zeit benötigen, sondern auch Geld kosten.

Literatur:

Barr, R.; Tagg, J. (1995): From Teaching to learning – a New Paradigm for Undergraduate Education. In: Change Magazine, 1995. www.cic.uiuc.edu/programs/DEO/archive/BestPractice/New_Paradigm_for_Undergrad_Educ.pdf

Berlin-Kommuniqué (2003): „Den europäischen Hochschulraum verwirklichen“. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. Berlin

Boggs, G. R. (1999): What the Learning Paradigm means for Faculty. In: Learning Abstracts 2(4), June 1999; www.leage.org/publication/abstracts/learning/lelabs9906.html.

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

BLK (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 101)

Gensch, S.; Schindler, G. (2003): Bachelor- und Masterstudiengänge an den staatlichen Hochschulen in Bayern. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 64)

KMK (1999): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/ Magisterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. März 1999. Bonn

KMK (2003): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000. Bonn

KMK (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs.2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003. Bonn

KMK; HRK (Hrsg.) (1999): Neue Studiengänge und Akkreditierung. Beschlüsse und Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz. Bonn

KMK; HRK; BMBF (2003): Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung“ in Deutschland – Sachstandsdarstellung (Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF; Stand 30.07.2003). www.bologna-berlin2003.de/pdf/Deutschland_de.pdf

Koetz, Elmar; Scheideler, Britta (2002): Leistungspunktsystem und Modularisierung. Osnabrück (Osnabrücker Beiträge zur Studienreform 1)

McMaster University (1983): Vade Mecum. M.D. Program General Guide. McMaster University M.D. Program. Hamilton

McMaster University (1989): Vade Mecum. General Guide. McMaster University M.D. Program. [überarbeitete Neuauflage] Hamilton

Mittelstrass, J. (1992): Die Stunde der Interdisziplinarität? In: Mittelstrass J.: Leonardo-Welt. Frankfurt /Main

Prager Kommuniqué (2001): Towards the European higher education area. Communiqué of the meeting of European ministers in charge of higher education in Prague, 19.05.2001. Prag

Reichert, S.; Tauch, C. (2003): Trends in learning structures in European higher education III. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. First Draft, EUA Graz Convention, 29/31 May 2003. www.bologna-berlin2003.de/pdf/trends_III_full.pdf

Richards, R.; Fülöp, T. (1987): Innovative schools for health personnel. Report on ten schools belonging to the Network of Community-Oriented Educational Institutions for Health Sciences. Genf (WHO Offset Publication 102)

Sorbonne-Erklärung (1998) : Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung. Paris, Sorbonne, 25. Mai 1998. Paris

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2000): Credits an deutschen Hochschulen. Transparenz-Koordination-Kompatibilität. Essen

Universität Bielefeld, Arbeitsgruppe Lehramtsreform (2002): Empfehlungen für die Entwicklung von Modulen im Rahmen konsekutiver Studiengänge. [www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/allgemeines/bi-dokumente/module ...](http://www.zfl.uni-bielefeld.de/bielefelder-modell/allgemeines/bi-dokumente/module...) (Stand 25.05.2002)

Welbers, U. (2002): Planung und Organisation von Masterstudiengängen. Teil 1. (K 2.1). In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin

Wex, P. (2002): Bachelor und Master. Prüfungsrecht und Prüfungsverfahren (H 1.2). In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin

Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drs. 4099/99, Würzburg 9. Juli 1999. Köln

Anhang:

Vorschlag für ein Formular zur Modulbeschreibung

Allgemeine Angaben	
Modultitel:	<i>Name/Titel des Moduls</i>
Modulnummer	<i>Je nach Modulsystem</i>
Lehrveranstaltungen	<i>Nennung der ggf. im Modul gehaltenen einzelnen Lehrveranstaltungen</i>
Dozentinnen/Dozenten	<i>Namen der beteiligten Lehrenden (ggf. je Lehrveranstaltung)</i>
Angaben zur Lokalisierung	
Studienrichtung/Teilnehmerkreis	<i>Sofern im Studiensystem verschiedene Teilnehmerkreise bestehen (z. B. Studienrichtungen, Studiengänge etc.)</i>
Niveaustufe und Lage im Studienplan	<i>Niveaustufe: z. B. im Sinne des bisherigen Grund- vs. Hauptstudiums Studienplan: Sofern Unterteilung der Studienniveaus vorgesehen</i>
Angebotsturnus	<i>Jedes Semester vs. 1 x /Jahr etc.</i>
Präsenzlehre	<i>Umfang Präsenzlehre in SWS. Zeit und Ort der Präsenzlehre; ggf. auch weitere Angaben zu anderen Lehr- und Lernanteilen</i>
Modulfunktionen und Schnittstellenbeschreibung	
Qualifizierungsziel/learning outcomes	<i>[angestrebte Kompetenzen] Diese Angaben sollten – auch wenn das Modul einer Fachlogik folgen sollte – klarmachen, was die Studierenden mit Absolvierung des Moduls können sollen. Die Angaben sollten weder zu allgemein gehalten sein (mangelnde Überprüfbarkeit), noch in reiner Aufzählung aufgehen.</i>
Voraussetzungen	<i>Diese Angaben sollten den Studierenden darlegen, was sie an Vorkenntnissen oder Kompetenzen benötigen, um das Modul sinnvoll durchlaufen zu können (ggf. auch formale Voraussetzungen).</i>
Beziehung zu Folgemodulen	<i>Aufbaulogik des Modulsystems: Für welche anderen (Folge-) Module qualifiziert dieses Modul? Welche, von anderen Modulen geforderten Voraussetzungen werden mit Durchlaufen dieses Moduls erreicht?</i>
Fach-/Teilgebiet	<i>Hier ggf. auch Angabe zu Inter- oder Transdisziplinarität des Moduls</i>
Lehrinhalte	<i>Hier soll der eigentliche Lehrstoff angegeben sein: Welche Themen werden behandelt?</i>
Lehrformen	<i>Angaben zum didaktischen Vorgehen. Ggf. auch Vorgaben zur erwünschten Stoffbearbeitung durch die Studierenden</i>
Literaturempfehlungen	<i>Pflichtlektüre und sonstige Leseempfehlungen</i>

Prüfungsmodalitäten	
Art der Prüfung	Prüfung vs. studienbegleitender Leistungsnachweis etc.
Zeit	Zeitpunkt und zeitlicher Umfang (sofern vorab bekannt)
Zugelassene Hilfsmittel	Sofern relevant
Aufwand und Wertigkeit	
Arbeitsaufwand/workload	<i>Workload = Angenommener Studentischer Gesamtarbeitsaufwand in Stunden. Inklusive Präsenzlehre, Vor- und Nachbereitung, Prüfung und deren Vorbereitung</i>
ECTS	Credits bzw. Kreditpunkte

Anschriften des Verfassers/der Verfasserin:

Prof. Dr. Peter Buttner
 Dekan der Fachhochschule München
 Fachbereich Sozialwesen
 Am Stadtpark 20
 81243 München
 E-Mail: buttner@lrz.fh-muenchen.de

Christina Vocke
 Universität Bremen
 Amt für Studentische Angelegenheiten
 Bibliotheksstr. 1
 28359 Bremen
 E-Mail: cvocke@uni-bremen.de

Der Einsatz leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren im deutschen Hochschulsystem

Eine empirische Untersuchung ihrer Ausgestaltung und Wirkungsweise

Thomas Schröder

Ein DFG-Forschungsprojekt, dessen Ergebnisse in dem vorliegenden Beitrag dargestellt werden, beschäftigt sich mit den im deutschen Hochschulsystem eingesetzten Steuerungsverfahren und die darüber zu erzielenden Steuerungswirkungen. Häufig wird dem deutschen Hochschulsystem mangelnde Effizienz vorgeworfen. Neben inadäquaten Organisations- und Entscheidungsstrukturen werden vor allem eine unzureichende Leistungsorientierung und fehlende Anreizstrukturen bei der Finanzierung der Hochschulen als Ursachen genannt. Um diese Mängel zu beheben, wird der Einsatz leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren und finanzieller Anreize empfohlen. Die aus diesem Forschungsprojekt gewonnenen Erkenntnisse tragen zum Verständnis der Funktions- und Wirkungsweise leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren bei. Dadurch werden die an sie geknüpften Erwartungen auf eine realistische Basis gestellt und die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Anwendung und Wirkungsweise aufgezeigt.

1 Problemstellung und Zielsetzung

Gegenwärtig wird eine intensive und zugleich kontroverse Diskussion über die Reform des deutschen Hochschulsystems und die dazu erforderlichen Schritte geführt (siehe *Arens et al. 2003; BDA/HRK 2003; Hoffacker 2003; Lange 2002; Melzer/Casper 2001; Müller-Böling 2003*). Insbesondere die Einführung wettbewerbsorientierter Mechanismen zur Verteilung finanzieller Mittel sowie die Schaffung eines Quasimarkts für Leistungen in Lehre und Forschung werden als wichtige Voraussetzungen für die Funktions- und Wettbewerbsfähigkeit eines reformierten Hochschulsystems gesehen (siehe *Ertmann 2003; Franck 2002; Mlynek 2002; Rauhut/Stückradt 2003*). Dies soll u. a. durch den Einsatz leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren sowie die Schaffung von Anreizstrukturen erreicht werden. Für ausländische Hochschulsysteme liegt eine Vielzahl an Publikationen über die Anwendung leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren, den Einsatz von Anreizstrukturen und die damit verbundenen Wirkungen vor (vgl. *Atkinson/*

Massy 1996; Böhm 2000; Clark 1998; Franck 2000; Goedegebuure et al. 1993; HIS 1997 a; Liefner 2001; McPherson/Schapiro 1993; Musselin 1999; Sporn 1999). Demgegenüber beschränken sich Beiträge über die Anwendung leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren im deutschen Hochschulsystem in der Regel auf theoretische Ausführungen über deren Einsatz und die von ihnen zu erwartenden Auswirkungen sowie die rein deskriptiven Darstellungen der Verfahren (vgl. *Albers 1999; Daniel 1996; Frackmann 1997; HIS 1997 b; Hödl 1994; MWF 1997; Witte 1997; Ziegele/Müller-Böling 2000*).

Die Kenntnis über die Vielfalt und Ausgestaltung der im deutschen Hochschulsystem angewandten Verfahren wurde sowohl durch die „Informationsbörse Mittelverteilung“ der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) (siehe *HIS 2003*) sowie durch Untersuchungen des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg (HoF) zur „Hochschulsteuerung in Deutschland“ gesteigert (siehe *HoF 2003*). Dennoch fehlen auf der Ebene Deutschlands insbesondere über Wirkungsweise und Akzeptanz leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren empirische Erkenntnisse.

Aus diesem Grund wurde von der Abteilung Wirtschaftsgeographie der Universität Hannover zwischen 1998 und 2003 das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Forschungsprojekt „Leistungsorientierte Ressourcensteuerung und Anreizstrukturen in Hochschulsystemen im internationalen und interregionalen Vergleich“ durchgeführt (vgl. *Liefner 2001; Schätzl/Liefner/Schröder 2004; Schröder 2003*). Dessen Ziel war es, neue Erkenntnisse über den Einsatz und die Gestaltung von Ressourcensteuerungsverfahren sowie finanziellen Anreizstrukturen in Hochschulen und die von ihnen ausgehenden Wirkungen zu erlangen. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse der nationalen, d. h. der auf Deutschland konzentrierten Forschungsphase „Leistungsorientierte Ressourcensteuerung und Anreizstrukturen im deutschen Hochschulsystem – ein nationaler Vergleich“ dargestellt (vgl. *Schröder 2003*). Am Beispiel der Universität Hannover, der TU Dresden, der TU Berlin, der TU München sowie der RWTH Aachen wird untersucht, welche Verfahren der leistungsorientierten Ressourcensteuerung Anwendung finden, welche Anreizstrukturen existieren, wie von Seiten der Akteure auf diese reagiert wird und inwieweit mit ihnen die intendierten Wirkungen der Schaffung eines Leistungsanreizes und der Motivationssteigerung erzielt werden. Die in diesem Artikel gemachten Angaben zu den Fallstudien (Datengrundlage, Art und Aufbau der Ressourcensteuerungsverfahren) entsprechen dem Zeitpunkt der Erhebung (Juni 2000 bis Oktober 2001). Da sich die Hochschulen in einem kontinuierlichen Veränderungsprozess befinden, unterliegen auch die leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren Modifikationen. Aufgrund dessen kann es zwischen den hier dargestellten und den mittlerweile angewandten Verfahren zu Abweichungen kommen.

2 Theoretische Annahmen über die Funktion und Wirkungsweise leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren

Unter dem Begriff der leistungsorientierten Ressourcensteuerung wird nachfolgend eine outputorientierte Steuerung verstanden. Dabei wird die Zuweisung von Ressourcen in Abhängigkeit eines vereinbarten oder bereits erzielten Ergebnisses vorgenommen. Dadurch wird ein direkter Zusammenhang zwischen der Definition von Leistungszielen, deren Erfüllung, ihrer Kontrolle und der daran gekoppelten Zuweisung finanzieller Mittel erzielt (vgl. *Brinckmann 1998, S. 155*). Leistungsorientierte Steuerung kann sowohl über Formelmodelle (Mittelverteilungsmodelle), durch Zielvereinbarungen als auch über eine diskretionäre Verteilung finanzieller Mittel aus Finanz- und Stellenpools erfolgen. Zu leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren wird nachfolgend die Gesamtheit dieser Instrumente gezählt.

Beim Einsatz von *Formelmodellen* erfolgt die Mittelverteilung anhand der Berechnung des Budgets durch eine Auswahl von Parametern, d. h. Indikatoren. Die Ressourcenzuweisung kann sowohl zwischen Hochschulen als auch hochschulintern nach diesem Verfahren vorgenommen werden. Die Formeln setzen sich aus einer Zahl von Indikatoren zusammen, die vorab definierte Ziele, die mit dem Einsatz eines Formelmodells verfolgt werden, repräsentieren und mit entsprechenden Preisen und Gewichten versehen sind. In Abhängigkeit von der Erfüllung der Formelparameter berechnet sich die Höhe eines Teils des Hochschulbudgets bzw. ein Anteil des Budgets der hochschulinternen Organisationseinheit (z. B. Fakultät, Fachbereich), auf die das Formelmodell angewendet wird. Die Budgethöhe passt sich somit automatisch an die Veränderung der Parametergrößen an.

Bei *Zielvereinbarungen* wird zwischen einem Mittelgeber und einem Mittelempfänger vereinbart, dass innerhalb eines festgelegten Zeitraums bestimmte Ziele erreicht werden. An diese Zusage wird die Vergabe der finanziellen Mittel geknüpft. Zielvereinbarungen stellen somit ein Instrument dar, mit dem zukünftige Vorhaben finanziert werden. Während Formelmodelle die Ressourcenzuweisung aufgrund einer Bewertung vergangener Leistungen vornehmen, erfolgt bei Zielvereinbarungen eine vorausgehende Finanzierung, die an die Erbringung zukünftiger Leistungen gekoppelt ist. Insbesondere innovative Maßnahmen bedürfen dieser Form der Finanzierung. Zielvereinbarungen können auf verschiedenen Ebenen, beispielsweise zwischen Staat und Hochschule, Hochschulleitung und Fachbereichen sowie zwischen Fachbereich und Instituten im Rahmen von Verhandlungsprozessen geschlossen werden. Zielvereinbarungen sind diskretionäre, also einzel-fallbezogene Vereinbarungen. Mögliche Inhalte von Zielvereinbarungen sind beispiels-

weise Vereinbarungen über qualitative Veränderungen, die über die primär quantitativ ausgerichteten Formelmodelle nicht ausreichend berücksichtigt werden. Zielvereinbarungen können zudem innovative Ziele, wie beispielsweise die Einrichtung neuer Forschungs- oder Studienschwerpunkte umfassen, aber auch das Vorhalten von Ausbildungskapazitäten in bestimmten Studienfächern oder die verstärkte internationale Ausrichtung von Forschung und Lehre.

Mit der Einrichtung von *Finanz- und Stellenpools* an Hochschulen ist das Ziel verbunden, der Hochschulleitung eine Verfügungsmasse zur flexiblen Ausstattung und Finanzierung außerplanmäßiger Aufgaben bzw. Maßnahmen zu schaffen. Die Ausstattung der Pools speist sich durch Beiträge der Organisationseinheiten einer Hochschule, wozu einerseits Fachbereiche/Fakultäten aber gegebenenfalls auch die Verwaltung und zentrale Einrichtungen zählen können. Bei zentralen Stellenpools wird ein gewisser Anteil an Planstellen oder Stellen des Personals einer Hochschule zentral vorgehalten. Zentrale Finanzpools speisen sich hingegen aus festgelegten Beiträgen der Organisationseinheiten der Hochschule. Sowohl Finanz- als auch Stellenpools haben gemein, dass die daraus vergebenen Stellen und finanziellen Mittel lediglich eine Zuweisung auf Zeit darstellen und nach Ablauf eines begrenzten Zeitraums wieder in die Verfügungsmasse zurückfallen. Damit stellen Pools keine Sparmaßnahme der Hochschulleitung dar, sondern dienen der temporären Redistribution von Stellen und finanziellen Mitteln. Die Entscheidung über die Vergabe von Stellen und Mitteln und somit darüber, welche Maßnahmen gefördert werden sollen, erfolgt durch die Hochschulleitung. Anträge auf Zuweisung aus zentralen Pools können in der Regel alle Organisationseinheiten stellen, die zum Aufbau der zentralen Pools verpflichtet waren. Die zentralen Pools werden an den Hochschulen für die diskretionäre Finanzierung und Ausstattung ausgewählter Maßnahmen eingesetzt. Die an die Maßnahmen geknüpften Ziele und Erwartungen werden vorab zwischen der Hochschulleitung und den Antragstellern vereinbart und sind Voraussetzung für die Zuweisung. Die Verfügungsmasse der zentralen Pools kann beispielsweise für die Unterstützung von Berufungs- und Bleibeverhandlungen, von Studiengängen mit hoher studentischer Nachfrage sowie von außerordentlichen Forschungsvorhaben eingesetzt werden. Der mit der Einrichtung zentraler Pools verbundene Vorteil ist, dass die Hochschulleitung über eigene finanzielle Mittel oder personelle Ressourcen verfügt, mit denen sie Maßnahmen zur Hochschulentwicklung aktiv unterstützt.

Mit dem Einsatz von Formelmodellen, Zielvereinbarungen sowie der Vergabe von Ressourcen aus Finanz- und Stellenpools, also leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren, wird die Beeinflussung der Aktivitäten der von den Verfahren betroffenen

Wissenschaftler in Richtung vorab definierter Ziele verfolgt. Mit den Verfahren soll der Wettbewerb innerhalb der Hochschulen stimuliert werden, da Konkurrenz um die begrenzten zur Verteilung stehenden Ressourcen erzeugt wird. Über die Verfahren werden Anreize geboten, sowohl qualitative Verbesserungen als auch quantitative Leistungssteigerungen vorzunehmen. Darüber hinaus sollen sie die Motivation der Betroffenen steigern. Durch Belohnungen in Form finanzieller Zuweisungen für die Verwirklichung der über Mittelverteilungsmodelle und Zielvereinbarungen gesetzten Ziele, wird die Beeinflussung des Verhaltens und der Aktivitäten der Wissenschaftler verfolgt. Die Anwendung leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren erfolgt aufgrund der Annahme, dass über sie eine zielorientierte Steuerung von Hochschulen realisiert werden kann.

3 Methodisches Vorgehen – Durchführung und Methodik – Auswahl der Fallstudien

Als Fallstudien wurden die folgenden fünf Hochschulen ausgewählt: Technische Universität München (TUM), Technische Universität Berlin (TUB), Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen (RWTH), Technische Universität Dresden (TUD), Universität Hannover (UH). Als Auswahlkriterien der Fallstudien dienten u.a.:

- das Vorliegen leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren, insbesondere von Mittelverteilungsmodellen,
- Erfahrungen mit dem Einsatz leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren, die sich bereits über einen längeren Zeitraum erstreckten,
- eine ähnliche Fächerstruktur der Hochschulen, um eine bestmögliche Vergleichbarkeit zwischen ihnen zu ermöglichen (ausgeprägter Schwerpunkt auf technischen Fächern),
- die ausgewiesene nationale und internationale Reputation der Hochschulen auf dem Gebiet technischer Disziplinen,
- die Auswahl von Hochschulen in Trägerschaft verschiedener Bundesländer, um einen breiten Einblick in die angewandten Verfahren auf Ebene mehrerer Bundesländer aufzuzeigen und um ein breites Spektrum möglicher Steuerungsvarianten zu erfassen,
- die Bereitschaft der Hochschulen, Einblick in die eigenen Steuerungsverfahren zu gewähren.

An den Hochschulen wurden zum einen Daten und Fakten zu den dort angewandten Verfahren und Instrumenten aus hochschuleigenen Veröffentlichungen und den vorliegenden Statistiken erhoben. Zum anderen führte der Autor Intensivinterviews mit Mitgliedern der Hochschulleitungen und der Verwaltungen als auch mit Wissenschaftlern auf Ebene der Fachbereiche bzw. Fakultäten. Die Gespräche wurden anhand teilstandardisierter Fragebögen durchgeführt. Die Zahl der Gesprächspartner belief sich auf insgesamt 67 Personen. Bei der Grundgesamtheit der befragten Personen handelt es sich nach statistischen Maßstäben nicht um eine repräsentative Größe, so dass sich daraus keine signifikanten Folgerungen ableiten lassen. Dennoch ermöglichen die Aussagen der Gesprächspartner eine Einschätzung der Wirkungsweise leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren im deutschen Hochschulsystem. Die Ergebnisse sind nicht allgemein auf andere Hochschulen übertragbar, können aber dennoch hilfreiche Aufschlüsse über Vor- und Nachteile, die Wirkungsweise, Probleme und Grenzen der Anwendung leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren geben.

4 Erhebung der angewandten leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren

4.1 Vergleichende Darstellung der Ressourcensteuerungsverfahren

Bei der outputorientierten bzw. leistungsorientierten Ressourcensteuerung in Form von Mittelverteilungsmodellen berechnet sich das Budget eines Mittelempfängers in Abhängigkeit der Erfüllung von Formelparametern. Mit dem Einsatz von solchen Mittelverteilungsverfahren sind vielfältige Funktionen verbunden. Einerseits sollen die im Modell verwendeten Parameter veranschaulichen, welche Ziele vom Staat bzw. von der Hochschulleitung erwünscht sind und entsprechend honoriert werden (vgl. *Keller 2000, S. 358*). Des Weiteren wird erwartet, dass der Einsatz dieser Verfahren Wettbewerb zwischen den Mittelempfängern initiiert (vgl. *Hoffacker 2000, S. 89*). Im Idealfall werden Anreize zur Leistungssteigerung geschaffen, indem in der Vergangenheit erzielte Leistungen finanziell belohnt werden (vgl. *Kreutz-Gers 2000, S. 264*). Ein weiterer Vorteil, der in einem solchen automatischen Verteilungsverfahren gesehen wird, ist das Wegfallen aufwändiger, periodisch wiederkehrender, politischer Aushandlungsprozesse um die Höhe und Aufteilung der Budgets (vgl. *Albers 1999, S. 584*). Bevor auf die Ausgestaltung der verschiedenen Modelle eingegangen wird, sollen einige Kennzahlen die Ausgangslage der Finanzierung an den Fallstudien verdeutlichen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Kennzahlen der Fallstudien

	Universität Hannover	TU Dresden	TU Berlin	TU München	RWTH Aachen
Gesamteinnahmen ^{1 2 3}	395.335	397.695	663.129	931.770	657.659
Landeszuschuss ¹	289.624	274.221	534.070	702.818	450.871
Drittmittel ¹	100.926	122.999	121.618	181.672	206.788
Studierende ^{2 4}	26.987	25.135	28.308	17.837	24.707
Relation Drittmittel zu Landeszuschuss (in DM)	0,35	0,45	0,23	0,26	0,46
Relation Landeszu- schuss zu Studierende (in DM)	10.732	10.910	18.866	39.402	18.249

¹ Angaben in Tsd. DM

² Angaben zu TU Dresden, TU München, RWTH Aachen ohne Medizin

³ Die Angaben basieren auf der Datengrundlage des angegebenen Haushaltsjahres: UH (1998), TUM (1998), TUB (1999), TUD (2000), RWTH (2000).

⁴ Die Datengrundlage basiert auf der Zahl der Studierenden zu folgenden Erhebungszeitpunkten: UH (WS 2000/01), TUD (Studienjahr 2000), TUB (Studienjahr 2001), RWTH (WS 2000/01), TUM (SS 2001).

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich ist, weisen die Bundesländer den Hochschulen für ihre Aufgaben unterschiedlich hohe Budgets zu. Dies zeigt sich insbesondere an der Relation zwischen der Höhe des Landeszuschusses und der Zahl der Studierenden. Die Unterschiede der Finanzierung sind daher nicht ausschließlich auf unterschiedliche Fächerstrukturen und den dadurch hervorgerufenen Finanzbedarf zurückzuführen (vgl. *Müller-Merbach 2007*). Alle einbezogenen Hochschulen führen eine leistungsorientierte Ressourcensteuerung in Form von Mittelverteilungsmodellen durch. Unterschiede zwischen den jeweils angewandten Modellen bestehen besonders in Hinblick auf die Höhe des zu verteilenden Budgets und der verwendeten Parameter zur Bemessung der Mittelhöhe.

Eine leistungsorientierte Ressourcensteuerung erfolgt an den Fallstudien lediglich für einen Teil der Mittel aus dem Landeszuschuss. Die TU Dresden, die TU Berlin und die TU München verteilen 4% der staatlichen Mittel aus dem Zuschuss des Hochschulträgers leistungs- und belastungsorientiert über Mittelverteilungsmodelle. An der Universität Hannover beträgt dieser Anteil 6,6% und an der RWTH Aachen 9%. Bei dem über Mittelverteilungsmodelle zur Verteilung stehenden Budget handelt es sich bei allen Hoch-

schulen um die „Mittel für Forschung und Lehre“. Dies sind die Mittel, die den wissenschaftlichen Einrichtungen vom Hochschulträger für die Finanzierung ihrer Aufgaben in Forschung und Lehre zur Verfügung gestellt werden. Sie beinhalten keine Personalmittel. Die Mittel für Forschung und Lehre werden in der Regel für die Durchführung des Lehrbetriebs eingesetzt. Forschungsaufgaben werden hingegen gewöhnlich über die Einwerbung von Drittmitteln finanziert, die nicht aus dem Landeszuschuss stammen. Die Modelle der dargestellten Hochschulen ähneln sich in ihrem Aufbau. Wesentliche Unterschiede bestehen in der Auswahl der Parameter sowie den funktionalen Anteilen, die sich einerseits in leistungs- und belastungsorientierte Anteile sowie andererseits in forschungs- und lehrbezogene Anteile gliedern lassen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Funktionale Aufgliederung der Anteile der Verteilungsmodelle (in %)

Funktion	Universität Hannover	TU Dresden	TU Berlin	TU München	RWTH Aachen
leistungsorientiert	16	80	20,9	49,75	58,9
belastungsorientiert	24	20	79,1	40,25	41,1
Summe	40²	100	100	90³	100
forschungsbezogen	20	20	13,0	25	27,2
lehrbezogen	20	60	8,4	45	72,8
Sockelbetrag ¹	40	20	78,6	20	-
Ziel- und Leistungsvereinbarungen	20	-	-	-	-
Summe	100	100	100	90³	100

¹ Die Höhe des Sockelbetrags entspricht dem Anteil der vorgestellten Modelle der auf Parameter entfällt, die weder dem Bereich Lehre, noch dem Bereich Forschung eindeutig zugeordnet werden können. Der Sockelbetrag wird häufig an der Personalausstattung (z. B. Professoren, Mitarbeiter) bemessen und übernimmt die Funktion einer Grundausstattung.

² An der Universität Hannover werden lediglich 40% der Mittel leistungs- oder belastungsorientiert bzw. forschungs- oder lehrbezogen zugewiesen, da die übrigen 60% über einen Sockelbetrag und über Ziel- und Leistungsvereinbarungen verteilt werden. Eine Zuordnung, ob es sich dabei um Kriterien der Leistung oder der Belastung handelt ist bei diesen Verfahren jedoch nicht eindeutig möglich und vom jeweiligen Einzelfall abhängig.

³ Die übrigen 10%, die weder leistungs- noch belastungsorientiert bzw. lehr- oder forschungsbezogen verteilt werden, werden vorab für andere Aufgaben abgezogen.

Abgesehen von der RWTH Aachen sichern alle Mittelverteilungsmodelle den Fachbereichen bzw. Fakultäten einen Sockelbetrag in unterschiedlicher Höhe zu. Die Ausgestaltung der Modelle weist eine unterschiedliche Einbeziehung von Parametern für die Bereiche Forschung und Lehre auf. Bei der TU Dresden, der TU München und der RWTH Aachen wird ein höherer Anteil der Mittel nach lehrbezogenen Parametern berechnet. An der Universität Hannover werden Lehre und Forschung in gleicher Weise berücksichtigt. Lediglich an der TU Berlin finden Forschungsparameter stärkere Berücksichtigung als Lehrparameter. Eine zusätzliche Differenzierung der Mittelverteilungsmodelle ergibt sich aus der Unterscheidung zwischen leistungs- oder belastungsorientierten Parametern, die zur Berechnung herangezogen werden. An der Universität Hannover sowie an der TU Berlin überwiegt der belastungsorientierte Anteil, während die übrigen Hochschulen der leistungsorientierten Bemessung einen höheren Anteil beimessen.

Tabelle 3 stellt die in den Verteilungsmodellen verwendeten Indikatoren dar. Auffällig ist, dass kein Parameter zugleich an allen Hochschulen Verwendung findet. Die Höhe der Drittmittel wird am häufigsten verwendet, gefolgt von der Zahl der Promotionen, der Zahl der Absolventen sowie der Anzahl der Professoren/Hochschullehrer.

Tabelle 3: Gegenüberstellung der in den Mittelverteilungsmodellen verwendeten Parameter

Parameter	Funktionale Zuordnung		Universität Hannover	TU Dresden	TU Berlin	TU München	RWTH Aachen
	Leistung/ Belastung	Forschung/ Lehre/ Grundausrüstung					
Auslastung	L	Le	x				
Absolventen	L	Le	x			x	x
Studierende im 1.–12. Fachsemester	B	Le			x		
Studienanfänger	B	Le				x	
Studienplätze	B	Le	x				
Bestandene Hauptprüfungen	L	Le			x		
Bedarf an Absolventen	L	Le				x	
Promotionen	L	Fo	x			x	x
Habilitationen	L	Fo	x			x	
Drittmittel	L	Fo	x	x		x	x
Wiss. Mitarbeiter aus Drittmitteln	L	Fo			x		
Wissenschaftler-Arbeitsplätze	B	Fo	x				
Lehrangebot	L	Le		x			x
Lehrnachfrage	B	Le					x
Professuren	B	Gr		x		x	
Hochschullehrer	B	Gr			x		
Akademische Mitarbeiter	B	Gr			x	x	

Mit dem Einsatz der Mittelverteilungsmodelle werden an den Fallstudien unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt. Bei der Auswertung der Befragungen auf Ebene der Hochschulleitungen und innerhalb der Hochschulverwaltungen stellte sich heraus, dass die theoretisch angenommenen Zielsetzungen der Mittelverteilung anhand eines Formelmodells (siehe Abschnitt 2) mit den tatsächlich daran geknüpften Erwartungen nur zum Teil übereinstimmen. Die an sie gestellten Aufgaben beschränken sich in der Regel auf ihre Verteilungsfunktion. Die Anreiz- und Motivationsfunktion sowie ihre Aufgabe zur Ver-

meidung von Aushandlungsprozessen sind von geringer Bedeutung. Für die Modelle aller Fallstudien gilt, dass die Verteilung anhand nachvollziehbarer und allen Akteuren bekannter Kriterien die Transparenz über das hochschulinterne Verteilungsverfahren steigern soll. Damit wird beabsichtigt, dass historisch bedingte Verteilungsstrukturen aufgebrochen und durch ein transparentes Verteilungsverfahren abgelöst werden.

4.2 Reale Ausgestaltung und Bedeutung der Ressourcensteuerungsverfahren

An der *Universität Hannover* dient das seit dem Jahr 2000 im Einsatz befindliche Modell primär der Verteilung der Mittel für Forschung und Lehre. Eine Steuerungsfunktion, d. h. sein Einsatz als Instrument zur Steuerung der Hochschulentwicklung, wird ihm nicht zugewiesen. Weit größere Steuerungsfunktion besitzt hingegen der zentrale Stellenpool, der bereits 1998 eingerichtet wurde. In diesen Stellenpool bringen alle Fachbereiche unter strukturellen Gesichtspunkten (z. B. Abbau von Dauerstellen, Bereiche mit geringer studentischer Nachfrage) einheitlich Stellen im Umfang von 10% ihrer Personalkosten ein. Alle Fachbereiche können Anträge auf Zuweisung von Stellen aus dem zentral bewirtschafteten Pool einreichen. Über die Vergabe der zeitlich befristeten Stellen entscheidet die Hochschulleitung und erzielt darüber eine Umverteilung von Personal entsprechend existierender Ziele der zukünftigen Entwicklung der Universität. Nach aktuellem Bedarf (z. B. Berufungs- und Bleibeverhandlungen, hohe studentische Nachfrage, geplante Forschungsprojekte, Aufbau innovativer Schwerpunkte) können so zusätzliche Personalmitel zur Verfügung gestellt werden. Eine hohe Bedeutung für die Steuerung der Hochschulentwicklung besitzen zudem Zielvereinbarungen, die zwischen den einzelnen Fachbereichen und der Hochschulleitung jährlich abgeschlossen werden und mit denen die Zuweisung finanzieller Ressourcen verbunden ist.

An der *TU Berlin* dient die Anwendung des Mittelverteilungsmodells vor allem der Verwirklichung einer statischen Sollstruktur, die das angestrebte Profil der TU Berlin widerspiegelt. Anhand eines festgeschriebenen Stellenplans erfolgt die Verteilung der finanziellen Mittel an die Fachbereiche bzw. Fakultäten. Das Modell, das in dieser Form seit 2001 angewendet wird, dient in erster Linie dazu, den Wissenschaftlern die Mittel für Forschung und Lehre nach dem personenbezogenen Bedarf zuzuweisen. Aufgrund dessen beinhaltet das Modell einen hohen Sockelbetrag. Eine leistungsorientierte Verteilung der Mittel und eine damit verbundene Verwirklichung einer Steuerung über Leistungskriterien findet nur in geringem Maße statt.

Bereits seit 1992 werden an der *TU Dresden* die Mittel für Forschung und Lehre nach einem Mittelverteilungsmodell zugewiesen. Das hochschulweite Verfahren hat aufgrund der geringen zugewiesenen Höhe der darüber verteilten Mittel in Höhe von 4% bislang eine geringe Steuerungsfunktion. Größere Bedeutung für die Steuerung der Hochschulentwicklung wird den Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fakultäten beigemessen.

Die *TU München* hat im Rahmen einer umfassenden Hochschulreform u. a. eine leistungs- und belastungsbezogene Mittelverteilung eingeführt. Seit 1998 werden die Mittel für Forschung und Lehre über ein Verteilungsmodell zugewiesen. Anreize werden über das Instrument der hochschulinternen Zielvereinbarungen geschaffen, um Qualitäts- und Innovationsförderung zu erzielen (siehe auch *Kronthaler 2003, S. 21 ff.*).

Die *RWTH Aachen* initiierte bereits 1987 ein parametergestütztes Mittelverteilungsmodell und war somit bundesweit Vorreiter auf diesem Gebiet. Ergänzt wird dieses Verfahren durch ein Stellenbewertungsmodell zur Ermittlung des Sollbestands an wissenschaftlichem und nichtwissenschaftlichem Personal an den Lehreinheiten. Analog zum zentralen Stellenpool der Universität Hannover verfügt die *RWTH Aachen* über die so genannte Leihstellenreserve. Aus diesem Bestand an Stellen, der knapp 3% des gesamten Stellenbestands wissenschaftlicher Mitarbeiter der *RWTH Aachen* entspricht, vergibt das Rektorat unter Beachtung von Leistungs- und Belastungskriterien Stellen für einen Zeitraum von vier Jahren.

Eine ausführliche Darstellung der Ausgestaltung der Verfahren würde den Rahmen dieses Beitrags überschreiten. Eine detaillierte Beschreibung der vorab skizzierten Verfahren und Modelle ist bei *Schröder (2003, S. 124 ff.)* nachzulesen.

5 Akzeptanz und Wirkungsweise leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren

Neben dem Vergleich der leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren lag ein weiterer Schwerpunkt der Untersuchung auf der Analyse ihrer Akzeptanz und der von ihnen ausgehenden Anreiz- und Motivationswirkungen. Zu diesem Zweck wurden auf unterschiedlichen Organisationsebenen der Hochschulen Gesprächspartner befragt. Bevor auf die Aussagen der Wissenschaftler eingegangen wird, werden nachfolgend die Ergebnisse aus den Gesprächen mit Vertretern der Hochschulleitungen dargestellt.

5.1 Bewertung der leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren durch die Hochschulleitungen (strategische Ebene)

Die Hochschulleitungen wurden gebeten, verschiedene Ziele zu bewerten, die nach ihrer Ansicht mit dem Einsatz der an der Hochschule praktizierten Ressourcensteuerungsverfahren angestrebt werden. Einigkeit bestand bei allen Befragten dieser Gruppe darüber, dass mit dem Einsatz vorrangig eine effiziente Verwendung finanzieller Mittel und Leistungsgerechtigkeit angestrebt werden. Darüber hinaus ist die Schaffung der Transparenz von Kosten und Leistungen von hoher Bedeutung. Allerdings lassen sich nach Aussagen der Gesprächspartner Leistungen besser über Verfahren der Kosten- und Leistungsrechnung als über den Einsatz von Mittelverteilungsmodellen ermitteln. Die Steigerung des hochschulinternen Wettbewerbs und die Schaffung von Leistungsanreizen wurden als nachrangig bewertet. Daraus lässt sich ableiten, dass die eingangs genannten theoretischen Annahmen über die mit leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren zu verwirklichenden Ziele mit den tatsächlich über die Verfahren angestrebten Zielen der Hochschulleitungen nur zum Teil übereinstimmen. Auch die These, dass mit dem Einsatz von Verteilungsmodellen aufwändige, periodisch wiederkehrende, politische Aushandlungsprozesse um die Höhe und Aufteilung der Budgets wegfallen, kann nicht bestätigt werden. Im Gegenteil betonen die Hochschulleitungen deren große Bedeutung, zum Beispiel in Form von Zielvereinbarungen, als wichtigen Aspekt zur strategischen Steuerung ihrer Hochschule.

Die vorab skizzierten theoretischen Annahmen lassen eine große Bedeutung der leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren zur Steigerung des Wettbewerbs und somit auch zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Hochschule vermuten. Die Hochschulleitungen wurden deshalb gebeten, verschiedene Maßnahmen zu bewerten, die zur Stärkung der Position der Hochschule gegenüber anderen Hochschulen beitragen. Eine große Bedeutung nehmen nach Ansicht der Befragten vor allem die Steigerung der Einwerbung von Drittmitteln sowie größere Bemühungen zur Anwerbung potenzieller Studierender ein. Erst dahinter folgen Verfahren der leistungsorientierten Ressourcensteuerung sowie die Förderung von Kontakten zur Wirtschaft. Die Verfahren der leistungsorientierten Ressourcensteuerung sind somit zur Stärkung der Position einer Hochschule nur von eingeschränkter Bedeutung. Kritisch wurde von den Gesprächspartnern in diesem Zusammenhang bewertet, dass bei der parametergestützten leistungsorientierten Ressourcensteuerung über Mittelverteilungsverfahren auf ein starres Gerüst zurückgegriffen wird, das eine Bewertung von vergangenheitsbezogenen Größen vornimmt. Dementsprechend eignen sie sich nicht, um auf zukünftige Entwicklungen Einfluss zu

nehmen. Der alleinige Einsatz von Formelmodellen wird daher als unzureichend für die Steuerung der Hochschulentwicklung angesehen. Die Ergänzung von Mittelverteilungsmodellen durch zusätzliche leistungsorientierte Ressourcensteuerungsverfahren, wie beispielsweise Zielvereinbarungen oder die diskretionäre Vergabe finanzieller Mittel aus zentral vorgehaltenen Pools, wurde als wichtig und notwendig empfunden.

5.2 Bewertung der leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren durch Wissenschaftler (operative Ebene)

Ausgehend von den in Abschnitt 2 genannten theoretischen Annahmen werden im Hochschulbereich leistungsorientierte Ressourcensteuerungsverfahren eingesetzt, um eine Steuerung der wissenschaftlichen Einheiten einer Hochschule und dabei insbesondere die Beeinflussung der Tätigkeiten der Wissenschaftler zu erzielen. Zur Überprüfung, ob die Verfahren tatsächlich dieser Aufgabe gerecht werden, wurden die 44 Gesprächspartner auf Ebene der Fachbereiche bzw. Fakultäten gebeten, die Eignung der Verfahren zur Verwirklichung unterschiedlicher Ziele zu bewerten. Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich auf die Bewertung der an den jeweiligen Hochschulen angewandten Mittelverteilungsmodelle. Das Ergebnis dieser Befragung verdeutlicht die Tabelle 4.

Tabelle 4: Beurteilung der Eignung der Verfahren der leistungsorientierten Ressourcensteuerung zur Verwirklichung unterschiedlicher Ziele aus Sicht der befragten Wissenschaftler

Bewerten* Sie die Verfahren der leistungsorientierten Ressourcensteuerung in Hinblick darauf, wie gut sie geeignet sind, um:							
Ziel	sehr gut 1	2	3	4	5	sehr schlecht 6	keine Angabe
die Effizienz des Mitteleinsatzes zu erhöhen	11,4	31,8	18,2	6,8	6,8	15,9	9,1
die Transparenz über die Verwendung der finanziellen Mittel zu steigern	20,5	27,3	18,2	4,5	4,5	15,9	9,1
Anreiz- und Leistungsgerechtigkeit zu schaffen	20,5	31,8	15,9	9,1	4,5	9,1	9,1
die Leistungsbereitschaft bei den Mitarbeitern und Professoren zu steigern	2,3	13,6	27,3	18,2	9,1	18,2	11,4
eine Steuerung der Tätigkeiten der Mitarbeiter und Professoren in eine bestimmte Richtung zu erzielen	6,8	15,9	20,5	9,1	13,6	18,2	15,9

* n = 44, Angaben in %. Die Prozentanteile bilden aufgrund von Rundungsfehlern nicht die Gesamtsumme von 100 %.

Die Angaben verdeutlichen, dass nach Ansicht der Befragten Mittelverteilungsmodelle am ehesten dafür geeignet sind, Anreiz- und Leistungsgerechtigkeit zu schaffen. Diese Aussage ist verständlich, wenn berücksichtigt wird, dass die Verteilung von Ressourcen an Hochschulen in der Vergangenheit historisch bedingt war. Es existierten mehrheitlich keine Verfahren zur Bemessung von Budgets einzelner Fachbereiche oder Institute, wodurch keine monetären Anreize gegeben waren, mehr Leistung zu erbringen. Durch den Einsatz leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren werden hingegen Anreize gesetzt und erbrachte Leistungen prämiert. Ziele, die mit den Verfahren verbunden sind, werden deutlich gemacht und deren Verfolgung mit entsprechenden Anreizen verknüpft. Die Anreize sind für alle Beteiligten an den Verfahren sichtbar und die Leistungen werden in nachvollziehbarer Weise honoriert, wodurch größere Anreiz- und Leistungsgerechtigkeit im Vergleich zu früheren Verfahren verwirklicht wird.

Knapp hinter Anreiz- und Leistungsgerechtigkeit rangiert die Funktion, die Transparenz der Verwendung finanzieller Mittel zu erhöhen. Die Schaffung von Transparenz setzt

voraus, dass die Auswirkungen und Veränderungen, die durch den Einsatz von Mittelverteilungsverfahren ausgelöst werden, in ausreichendem Maße publik und transparent gemacht werden.

Die Eignung zur Effizienzsteigerung des Mitteleinsatzes steht an dritter Stelle. Eine Steigerung der Effizienz erwarten die Befürworter dieser Annahme aufgrund der Lenkung der finanziellen Mittel in jene Bereiche, die vermehrt Leistungen erbringen. Uneinigkeit herrscht in Hinblick auf die Frage, ob über die Verfahren eine Steuerung der Tätigkeiten von Wissenschaftlern erzielt werden kann. Während sich etwa die Hälfte der Befragten grundsätzlich positiv dazu äußert, verneint die andere Hälfte Steuerungswirkungen. Mehrheitlich ablehnend stehen die Befragten der Annahme gegenüber, dass die Leistungsbereitschaft gesteigert werden kann. Die leistungs- und belastungsorientierten Mittelverteilungsmodelle werden somit als am wenigsten geeignet eingestuft, um Anreize in Bezug auf die Leistungen der Professoren und der wissenschaftlichen Mitarbeiter auszuüben und dementsprechend steuernd wirksam zu werden. Als Ursache für dieses Antwortverhalten kann vor allem gelten, dass die über Mittelverteilungsmodelle zugewiesenen Ressourcen einen sehr geringen Anteil des Budgets ausmachen (siehe Abschnitt 6).

Die Hauptfunktion der Modelle wird von den Gesprächspartnern folglich sowohl in der Verwirklichung von Anreiz- und Leistungsgerechtigkeit sowie von Transparenz als auch in der Steigerung der Effizienz des Mitteleinsatzes gesehen. Eine Funktion der Steuerung von Wissenschaftlern über outputorientierte Verteilungsmodelle wird nach den hier ermittelten Ergebnissen also mehrheitlich nicht erzielt. Die genauere Betrachtung der Ergebnisse in Tabelle 4 zeigt des Weiteren, dass das Antwortmuster keiner Normalverteilung folgt. Insbesondere die Kategorie „sehr schlecht“ weist bei fast allen genannten Zielen eine deutliche Anzahl von Nennungen auf. Daraus kann möglicherweise abgeleitet werden, dass ein Teil der Befragten gegenüber den leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren grundsätzlich eine negative Haltung einnimmt und deren Einsatz somit vollständig ablehnt. Bei dieser Personengruppe ist zudem fraglich, ob inhaltliche Veränderungen der Ausgestaltung der leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren zu einer Steigerung der Akzeptanz führen würden.

Nimmt man eine disziplinspezifische Aufteilung der Antworten der Gesprächspartner vor, so erhält man ein differenziertes Ergebnis. Dazu wurden die Angaben der Tabelle 4 nach der wissenschaftlichen Herkunft der Befragten gruppiert und zwar in Natur-, Geistes- und Ingenieurwissenschaften. Zudem wurden die Antwortkategorien 1 bis 3 zur

Bewertungskategorie „eher geeignet“ zusammengefasst; sie werden mit „+“ dargestellt. Die Antwortkategorien 4 bis 6 wurden zur Gruppe „eher ungeeignet“ zusammengefasst; diese Gruppe wird mit „-“ dargestellt. Die Ergebnisse dieser Auswertung werden in der Tabelle 5 gezeigt.

Tabelle 5: Eignung der Verfahren der leistungsorientierten Ressourcensteuerung zur Verwirklichung unterschiedlicher Ziele, differenziert nach wissenschaftlichen Disziplinen

Bewerten Sie die Verfahren der leistungsorientierten Ressourcensteuerung in Hinblick darauf, wie gut sie geeignet sind, um:									
Ziele	NW		k.A.	GW		k.A.	IW		k.A.
eher geeignet (1-3) = +	+	-		+	-		+	-	
eher ungeeignet (1-3) = -									
die Effizienz des Mitteleinsatzes zu erhöhen	42	50	8	54	36	10	79	10	11
	(-)			(+)			(+)		
die Transparenz über die Verwendung der finanziellen Mittel zu steigern	57	36	7	73	27	0	68	15	17
	(+)			(+)			(+)		
Anreiz- und Leistungsgerechtigkeit zu schaffen	78	14	8	27	63	10	85	5	10
	(+)			(-)			(+)		
die Leistungsbereitschaft bei den Mitarbeitern und Professoren zu steigern	43	42	15	27	63	10	51	37	12
	(+)			(-)			(+)		
eine Steuerung der Tätigkeiten der Mitarbeiter und Professoren in eine bestimmte Richtung zu erzielen	36	50	14	36	45	19	52	32	16
	(-)			(-)			(+)		

NW = Naturwissenschaften, GW = Geistes- und Sozialwissenschaften, IW = Ingenieurwissenschaften. Alle Angaben in % der jeweils innerhalb einer Fächergruppe gesamt befragten Personen. Die insgesamt 44 Gesprächspartner verteilen sich folgendermaßen auf die Fächergruppen: 32% Naturwissenschaften (14), 25% Geistes- und Sozialwissenschaften (11), 43% Ingenieurwissenschaften (19).

Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass es disziplinspezifische Antwortmuster gibt. Die Vertreter der Ingenieurwissenschaften schätzen die Verfahren der leistungsorientierten Ressourcensteuerung mehrheitlich als geeignet ein, um die genannten Ziele zu verwirklichen. Die Gesprächspartner aus den Naturwissenschaften bewerten die Eignung der Verfahren weitaus differenzierter. Die Ziele der Steigerung der Transparenz und der

Schaffung von Anreiz- und Leistungsgerechtigkeit werden von einer Mehrheit noch als realisierbar mit Hilfe der Verfahren bewertet. Insbesondere zur Steigerung der Effizienz, zur Steuerung der Tätigkeiten sowie zur Erhöhung der Leistungsbereitschaft werden sie von einem Großteil der Personen jedoch als eher ungeeignet eingestuft. Die größten Vorbehalte gegenüber den Verfahren machen Vertreter der Geisteswissenschaften geltend. Hier wird lediglich eine Eignung der Verfahren zur Steigerung der Transparenz sowie zur Erhöhung der Effizienz zugestanden. Die übrigen Zielsetzungen bewerten sie als ungeeignet, um mit den Verfahren realisiert werden zu können. Aufgrund der Befragungsergebnisse ist anzunehmen, dass disziplinspezifisch differenzierte Reaktionen der Wissenschaftler auf den Einsatz leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren hervorgerufen werden. Dementsprechend ist von einer unterschiedlichen Steuerungswirkung der Verfahren in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit der Zielpersonen zu einer wissenschaftlichen Disziplin auszugehen.

Um die Wirkungsweise leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren zu bemessen, wurden die Gesprächspartner gebeten, die aus ihrer Sicht zukünftig zu erwartenden Verhaltensänderungen als Folge des Einsatzes dieser Verfahren zu benennen (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Einfluss der leistungsorientierten Ressourcensteuerung auf die Tätigkeiten auf Fachbereichsebene

Einführung der leistungsorientierten Ressourcensteuerung wird in Zukunft führen zu:						
	Zunahme		keine Veränderung	Abnahme		keine Angabe
	++	+		=	-	
Drittmittelwerbung	20,5	36,4	29,5	-	-	13,6
Steigerung der Zahl der Kontakte zur Wirtschaft ¹	9,1	40,9	34,1	-	-	15,9
Angebote für Studierende ²	4,5	15,9	63,6	-	-	15,9
Internationalisierung des Studiums ³	6,8	18,2	52,3	-	-	22,7
Ausrichtung des Studiums an den Erwartungen der Wirtschaft	4,5	13,6	61,4	-	-	20,5
Bedeutung der Forschung	9,1	15,9	59,1	2,3	-	13,6
Bedeutung der Lehre	2,3	27,3	50,0	6,8	-	13,6
Ausrichtung der Forschung auf Anwendungsbezug	2,3	27,3	45,5	-	-	25,0
Abwanderung qualifizierter Forscher und Wissenschaftler ⁴	9,1	6,8	61,4	2,3	-	20,5
Förderung von Promotionen und Habilitationen	4,5	15,9	54,5	-	-	20,5

Angaben in % der gesamt Befragten (n = 44). Die Prozentanteile bilden zum Teil aufgrund von Rundungsfehlern nicht die Gesamtsumme von 100%.

¹ mit dem Ziel der Forschungsk Kooperation oder des Technologietransfers (Praxisbezug)

² die zur Senkung der Studienzeiten beitragen (Betreuung, Lehrangebot, Prüfungstermine)

³ beispielsweise durch Gastdozenten und Austauschprogramme

⁴ in den besser ausgestatteten Bereich der privat finanzierten Forschung in der freien Wirtschaft bzw. in außeruniversitären Forschungseinrichtungen

Die Gesprächspartner waren aufgefordert zu benennen, inwieweit sie durch den Einsatz von Mittelverteilungsmodellen an der Hochschule ihr Tätigkeitsspektrum verändern bzw. die Intensität in bestimmten Tätigkeitsfeldern steigern oder reduzieren werden. Auf die Berücksichtigung eines eindeutigen kausalen Zusammenhangs zwischen dem Einsatz des Formelmodells und einer Verhaltensänderung wurde zu Anfang der Befragung ausdrücklich hingewiesen. Eine starke Zunahme wird von den Befragten insbesondere bei der

Einwerbung von Drittmitteln erwartet. Knapp 57 % beabsichtigen, in diesem Bereich ihre Aktivitäten auszuweiten. Die Hälfte der Gesprächspartner wird zudem die Kontakte zur Wirtschaft intensivieren, vor allem mit dem Ziel der Forschungs Kooperation und des Technologietransfers. Indirekt bedeutet eine engere Kooperation mit der Wirtschaft zudem die Steigerung von Drittmittelaufträgen. Für die übrigen genannten Aspekte wird lediglich eine moderate Verstärkung der Tätigkeiten angestrebt. Mehrheitlich ist sogar überhaupt keine Veränderung des Verhaltens geplant. Besondere Beachtung verdient die Frage, ob sich eine Verschiebung von Lehre zugunsten der Forschung oder umgekehrt ergibt. Basierend auf den Ergebnissen der hier vorgestellten Befragung muss weder bei der Lehre noch bei der Forschung mit einem Bedeutungsgewinn oder -verlust gerechnet werden. Zwar nehmen viele Gesprächspartner an, dass eine Steigerung der Bedeutung von Forschung bzw. Lehre erfolgt, in der überwiegenden Zahl der Fälle geschieht dieser Bedeutungsgewinn jedoch ohne einen parallelen Bedeutungsverlust des jeweils komplementären Aufgabengebiets von Lehre bzw. Forschung.

Insgesamt ist auffällig, dass in nahezu allen Tätigkeitsbereichen keine Abnahme erwartet wird. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass zumindest ein Erhalt der gegenwärtigen Leistungen geplant ist, wenn es unter Verbesserung der Rahmenbedingungen des Einsatzes leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren nicht gar zu Leistungssteigerungen kommen wird (siehe Abschnitt 6). Eine Abnahme der Aktivitäten von Wissenschaftlern ist aufgrund des Einsatzes leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren somit nicht zu erwarten. Auch wenn die Zunahme der Aktivitäten insgesamt eher moderat ausfällt, scheinen die Verfahren dennoch das erwünschte Ziel einer Leistungssteigerung zu erreichen. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen *Liefners (2001, S. 256)* bezüglich des Einsatzes leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren in ausländischen Hochschulsystemen. Im Rahmen von Erhebungen, die an Hochschulen verschiedener Staaten durchgeführt wurden, konnten Aktivitätssteigerungen als Folge des Einsatzes einer leistungsorientierten Ressourcenallokation nachgewiesen werden. Basierend auf den Befragungsergebnissen kann davon ausgegangen werden, dass die bislang moderat ausfallende steuernde und leistungssteigernde Wirkung der praktizierten Verfahren nicht auf eine generelle Nicht-Steuerbarkeit im Hochschulbereich zurückzuführen ist, sondern darauf, dass die notwendigen Rahmenbedingungen bislang nicht hinreichend erfüllt sind.

6 Konsequenzen für die zukünftige Ausgestaltung und den Einsatz leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren

Die hohe Quote der Befragten, die von keiner Veränderung ihrer Tätigkeiten ausgeht, führt zu der Frage nach den Ursachen der scheinbar begrenzten Wirkung der leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren auf das Verhalten und die Aktivitäten der Wissenschaftler. Diesem Aspekt wird im Folgenden nachgegangen, wobei besonderes Augenmerk auf die bestehenden Rahmenbedingungen gelegt wird.

Die vorangegangenen Auswertungen sind Befunde, die durch die Auswertung der in den Intensivinterviews verwendeten teilstandardisierten Fragebögen ermittelt wurden. Im Rahmen der Gespräche äußerten sich die Befragten über die Beantwortung des teilstandardisierten Fragebogens hinaus zu den leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren. Diese Äußerungen werden nachfolgend nach thematischen Gesichtspunkten geordnet dargestellt. Sie umfassen wiederholt geäußerte Meinungen, Anregungen, Bedenken und Kritik der Gesprächspartner. Da sie die Erfahrungen der von den Verfahren betroffenen Personen widerspiegeln, liefern sie einen wichtigen Beitrag zu deren Verständnis und Wirkungsweise.

Die vorausgehenden Erhebungen sowie die nachfolgend dargestellten Befragungsergebnisse verdeutlichen, dass die theoretisch angenommenen Steuerungswirkungen auf die Leistungsbereitschaft und das Verhalten von Mitarbeitern und Professoren, die von leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren ausgehen, nur eingeschränkt den tatsächlich erzielten Steuerungswirkungen entsprechen. Die Steuerungswirkung ist schwächer als angenommen, wofür insbesondere die folgenden Faktoren als Begründung genannt wurden:

- Geringe absolute Höhe der über leistungsorientierte Verfahren verteilten Mittel

Nach Ansicht vieler Gesprächspartner geht von den leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren nur eine geringe bzw. keine Steuerungswirkung aus, da die Höhe der über sie verteilten Mittel, die aufgrund von Formelparametern berechnet werden, zu gering ist. Insbesondere jene Gesprächspartner, die alternativ Möglichkeiten zur Einwerbung finanzieller Mittel haben, betonten, dass die Beschaffung finanzieller Ressourcen über Drittmittelprojekte schneller und mit weniger Aufwand möglich sei, als eine Erhöhung der Zuweisungsanteile über die Mechanismen der Mittelverteilungsverfahren. Durch die zusätzliche Einwerbung von Drittmitteln haben Einrichtungen somit die Möglichkeit,

unter Vernachlässigung der an die Mittelverteilungsmodelle gekoppelten Ziele, ihre eigenen strategischen Planungen und damit verbundene Projekte zu realisieren. Eine tatsächliche Steuerungswirkung durch leistungsorientierte Ressourcensteuerungsverfahren wird von einer Mehrheit der Gesprächspartner erst erwartet, wenn auch ein Teil der Personalmittel einer leistungsorientierten Vergabe unterzogen wird.

- Unklare Steuerungsintention, mit der die angewandten Verfahren verknüpft sind

Steuerung setzt zum einen die Definition eines Steuerungsziels voraus, zum anderen sind darauf aufbauend die dafür geeigneten Steuerungsinstrumente auszuwählen. Während die Wahl der Steuerungsinstrumente an den Fallstudien in der Regel bereits erfolgte (z. B. der Einsatz von Mittelverteilungsmodellen, Zielvereinbarungen sowie zentralen Finanz- und Stellenpools) wird die Richtung, in die die Steuerung wirken soll, von einer Vielzahl der Gesprächspartner als nicht transparent bezeichnet. Als Voraussetzung für die strategische Steuerung von Hochschulen wird das Vorhandensein eines Hochschulprofils genannt, das auf Kerndisziplinen aufbaut, die dementsprechend gefördert und mit finanziellen Mitteln ausgestattet werden. Damit Ziele verfolgt und die Zielerreichung gemessen und belohnt werden können, muss eine Zieldefinition der zukünftigen Entwicklung einer Hochschule erfolgen. Dem Steuerungsprozess an Hochschulen und der damit verbundenen Anwendung von Steuerungsverfahren hat demzufolge ein hochschulinterner Diskussionsprozess vorauszugehen, der in operationalisierbaren strategischen Zielen der Hochschulentwicklung mündet.

- Positive Aspekte des Einsatzes leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren

Neben den oben genannten Einschränkungen, die mit dem Einsatz der Verfahren verbunden sind, wurden folgende positive Aspekte herausgestellt. Dazu zählt zum einen die Funktion von Verteilungsmodellen, Verteilungskämpfe zu verhindern. Da die Zuweisung finanzieller Ressourcen auf eine nachvollziehbare transparente Basis gestellt wird, werden sich regelmäßig wiederholende, zeitraubende und ressourcenbindende Diskussionen und Verhandlungen sowohl zwischen Hochschulleitungen und Fachbereichen als auch innerhalb von Fachbereichen und untergeordneten Organisationsebenen vermieden. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Modelle einfach aufgebaut sind, um die ausreichende Transparenz des Verfahrens zu gewährleisten. Ein weiterer Vorteil einer Verteilung finanzieller Mittel anhand von Mittelverteilungsmodellen ist nach Aussage einer Mehrzahl der Befragten, dass historisch bedingte, unangemessene finanzielle Ausstattungen und Budgets von Fachbereichen bzw. Instituten zumindest teilweise korrigiert werden. Lässt sich über die leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren eine

Steuerung des Mittelflusses erzielen, so ist ihre Wirkung zur Steuerung der Hochschulentwicklung begrenzt. Dabei spielen andere Elemente, wie beispielsweise die Durchführung von Berufungsverfahren zur Gewinnung exzellenten wissenschaftlichen Personals sowie die Finanzierung innovativer wissenschaftlicher Schwerpunkte aus zentralen Pools eine weitaus größere Rolle.

- Bedeutende Funktionen leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren

Es lassen sich folgende wichtige Funktionen zusammenfassen, die leistungsorientierte Ressourcensteuerungsverfahren heutzutage bereits und in Zukunft vermehrt übernehmen können:

- Korrektur der Höhe finanzieller Ressourcenzuweisungen an Fachbereiche oder andere wissenschaftliche Organisationseinheiten (z. B. Fakultäten, Institute, Abteilungen), die den heutigen Erfordernissen nicht mehr entsprechen und unangemessen hoch oder niedrig sind,
- Transparenz über den Leistungsstand anderer wissenschaftlicher Einheiten und in Folge dessen eine bessere Selbsteinschätzung und Positionierung der Wettbewerber innerhalb der Hochschule. Dies setzt die hochschulweite Veröffentlichung der zugrunde liegenden Kennzahlen voraus.
- Steigerung des Rechenschaftsbewusstseins über die Verwendung finanzieller Mittel sowie
- Förderung des Wettbewerbs durch Messung der Aufgabenerfüllung anhand von Leistungs- und Belastungsindikatoren.

Die vorangehenden Ausführungen haben gezeigt, dass generell eine Steuerung über leistungsorientierte Verfahren möglich ist. Ihre Wirkung wird jedoch aufgrund unzureichend gegebener Rahmenbedingungen innerhalb des deutschen Hochschulsystems eingeschränkt. Bereits zu Anfang dieses Beitrags wurde als Ziel der Einführung leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren die Schaffung eines Quasimarkts genannt, der den Wettbewerb in und zwischen Hochschulen fördern soll. Aus den empirisch gewonnenen Daten konnten Schwächen bei der Anwendung der Verfahren herausgestellt werden. Gleichzeitig zeigte sich, dass Hochschulen durchaus Möglichkeiten haben, ihre Steuerungsmöglichkeiten zu verbessern. Dazu gehören u. a. nachfolgende Maßnahmen:

- Erhöhung des Anteils der finanziellen Mittel, die über Mittelverteilungsmodelle, Zielvereinbarungen und aus zentralen Finanz- und Stellenpools nach leistungs- und belastungsorientierten Kriterien vergeben werden. Problematisch ist dabei nach wie vor, dass ein erheblicher Anteil des Hochschulbudgets aus Personalmitteln besteht, der nur begrenzt flexibilisiert werden kann, um einer leistungsorientierten Verteilung unterzogen zu werden.
- Verringerung der zeitlichen Bindung sowie Flexibilisierung des Einsatzes finanzieller Ressourcen zur bedarfsgerechten internen Umverteilung für die Einrichtung neuer Schwerpunkte sowie für Investitionen. Das kann beispielsweise durch die zeitliche Befristung von Berufungszusagen angestrebt werden, die zukünftig eher im Sinne einer Anschubfinanzierung verstanden werden. Darüber hinaus kann durch die Schaffung zentraler Pools, aus denen eine zeitlich befristete Zuweisung von Geld und Personal für besondere Aufgaben (Überbrückung von Belastungsspitzen, Einrichtung innovativer Schwerpunkte, Anschub hochschulstrategisch wichtiger Projekte) erfolgt, der Handlungsspielraum gesteigert werden.
- Definition von Zielen der Hochschulentwicklung anhand der Ausarbeitung eines strategischen Leitbilds. Eine wichtige Voraussetzung dabei ist, dass eine Umsetzung der strategischen Ziele in operative Maßnahmen gelingt.
- Konsequente Veränderung der Organisations- und Entscheidungsstrukturen, die Handlungsspielräume schafft und mit der Einführung einer persönlichen Rechenschaftspflicht von Hochschulmitgliedern für ihre Entscheidungen über den Einsatz und die Verwendung finanzieller Mittel gekoppelt ist.
- Identifizierung von Stärken und Schwächen erfordert an den Hochschulen die Einführung von Berichtssystemen, die die detaillierte und aktuelle Abfrage von Kennzahlen ermöglicht.
- Verstärkte Bereitschaft der Hochschulen, durch Vergleiche mit anderen Hochschulen, beispielsweise anhand von Benchmarking-Verfahren, eigene Schwächen zu identifizieren und erfolgreiche Strategien anderer Hochschulen zu adaptieren.

7 Einfluss äußerer Rahmenbedingungen auf die Handlungsfähigkeit von Hochschulen

Neben den hochschulinternen Hemmnissen sind die äußeren Rahmenbedingungen ein entscheidender Faktor, der die Handlungsspielräume von Hochschulen einengt. Das deutsche Hochschulsystem ist nach wie vor durch ein Nebeneinander unterschiedlicher Systeme der Steuerung geprägt. Einen Gegensatz bilden vor allem Marktmechanismen einerseits und planerische Maßnahmen andererseits. Sie sind u.a. Ursache dafür, dass leistungsorientierte Steuerungsverfahren ihre Wirkung nur begrenzt entfalten können. Nachfolgend seien nur einige Elemente genannt, die einem gesteigerten Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem entgegenstehen:

- Mangelnde Gewährung von Autonomie der Hochschulträger gegenüber den Hochschulen, die sich beispielsweise durch detaillierte Eingriffe der Wissenschaftsverwaltung in die finanziellen und strategischen Belange der Hochschulen äußert.
- Ein Besoldungsrecht, das eine leistungsbezogene Finanzierung des Personals nur in Grenzen ermöglicht (siehe *Winter 2002; Witte/Schreiterer 2002*).
- Während anhand leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren bislang eine überwiegend outputorientierte Steuerung erfolgt, haben die Hochschulen kaum Möglichkeiten, den Input, beispielsweise in Form der Studienanfänger, zu beeinflussen. Erforderlich ist daher eine Auswahl der Studienanfänger durch die Hochschulen, da diese das Potenzial für die Rekrutierung wissenschaftlichen Nachwuchses und den daraus folgenden wissenschaftlichen Erfolg in Forschung und Lehre darstellen (siehe auch *Lynen 2002, BDA/HRK 2003, S.13 ff.*).
- Die Zuweisung des staatlichen Budgets erfolgt anhand kalkulatorischer Hilfsgrößen, die von gleichen Bedingungen an allen Hochschulen ausgehen. In diesem Zusammenhang sei an dieser Stelle nur der Curricularnormwert (CNW) genannt. Diese Planungsgröße setzt voraus, dass ein Studium bzw. ein Studienplatz eines Fachs an allen Hochschulstandorten mit gleicher personeller, finanzieller und räumlicher Ausstattung verbunden ist. Diese Berechnungsgrundlagen führen zu Gleichmacherei und stehen einer strategischen Profilbildung und der Ausbildung qualitativer Unterschiede an Hochschulen entgegen.
- Aufgrund real sinkender staatlicher Zuschüsse sind die Hochschulen auf zusätzliche Quellen der Finanzierung angewiesen (vgl. *Schröder 2003, S.103 ff.*). Die Einführung von Studiengebühren stellt dafür eine mögliche Option dar (siehe *Pasternack 2003*;

Stuck 2002; Průbky 2003). Sie wäre zudem damit verbunden, dass die Hochschulen in einen Wettbewerb um die Studierenden eintreten, der an finanzielle Ressourcen gekoppelt ist. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Studiengebühren den Hochschulen komplett zufließen, um die daraus entstehenden wettbewerbsfördernden Effekte direkt auf die Hochschulen zu übertragen.

8 Zusammenfassung und Ausblick

An erster Stelle ist festzuhalten, dass die vorgestellten Hochschulen aufgrund variierender Hochschulgesetzgebungen der Bundesländer, einer in unterschiedlichem Maß zugestandenen Hochschulautonomie und der finanziellen Rahmenbedingungen verschiedene Spielräume zur Umsetzung von Steuerungsmaßnahmen und zur Einführung von Anreizstrukturen besitzen. Daraus resultiert ein breites Spektrum der Ausgestaltung von Steuerungsverfahren. Es kann daher der Schluss gezogen werden, dass „das“ optimale leistungsorientierte Ressourcensteuerungsverfahren nicht existiert. Die Verfahren sollten individuell an die Eigenheiten der jeweiligen Hochschule angepasst werden, um ihren Erfolg zu ermöglichen. Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung sind u. a. das geltende Hochschulrecht, der Grad der Hochschulautonomie, die finanzielle Ausstattung, die Fächerstruktur, die vorhandenen Entscheidungs- und Organisationsstrukturen sowie die Diskussionskultur der Hochschule.

Die empirische Analyse der Anwendung leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren an den Fallstudien zeigt, dass sie eine Steuerung des Verhaltens von Wissenschaftlern unter bestimmten Bedingungen ermöglichen. Diese Rahmenbedingungen sind im deutschen Hochschulsystem gegenwärtig jedoch nur eingeschränkt gegeben. Mit dem Einsatz leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren sind die bereits oben genannten Vorteile verbunden. Dennoch erfüllen sie die an sie gestellten, theoretisch formulierten Erwartungen nur zum Teil. Die Schaffung von Anreizen und die Steigerung der Motivation können durch diese Verfahren nur in sehr begrenztem Umfang realisiert werden. Dementsprechend fällt auch ihre steuernde Wirkung gering aus. Insbesondere bei Mittelverteilungsmodellen ist der Begriff „Steuerung“ zu verstehen als eine Steuerung der Finanzströme anhand von Kennzahlen. Eine Steuerung, verstanden als strategische Steuerung der Hochschulentwicklung, wird an den vorgestellten Hochschulen über Verteilungsmodelle nicht erzielt. Diese Aufgabe wird eher über Zielvereinbarungen und diskretionäre Verteilungsverfahren angestrebt. Ihre Wirkung ist jedoch ebenfalls begrenzt, was u. a. auf die Rahmenbedingungen innerhalb der Hochschulen sowie des deutschen Hochschulsystems zurückzuführen ist. Die Möglichkeit, Mittel zu flexibilisieren, intern umzuverteilen

und zur Schaffung neuer bzw. für den Ausbau bestehender wissenschaftlicher Schwerpunkte zu investieren, ist von größerer Bedeutung für die Steuerung der Hochschulentwicklung als die Verteilung der Mittel für Lehre und Forschung nach Leistungs- und Belastungskriterien. Es ist zu erwarten, dass auch ein steigender Anteil der über Mittelverteilungsmodelle verteilten Ressourcen an dieser Tatsache nicht viel ändern wird.

Die Erfahrungen über den Einsatz von Steuerungsverfahren im deutschen Hochschulsystem sind noch relativ gering, da ihre Anwendung erst seit wenigen Jahren erfolgt. Aufgrund dessen bietet dieses Feld auch für die Zukunft erheblichen Forschungsbedarf. Die Auswahl der Fallstudien des vorgestellten Forschungsvorhabens bezog sich auf erfolgreiche Hochschulen mit einer primär technischen Fächerausrichtung. Aufgrund dessen sind die Ergebnisse über die Akzeptanz und Wirkungsweise der leistungsorientierten Ressourcensteuerungsverfahren auf andere Hochschulen, die ein geistes- und gesellschaftswissenschaftliches Profil aufweisen, nur begrenzt übertragbar. Darauf deutete bereits die disziplinspezifisch variierende Akzeptanz der Befragten hin. Aufschluss darüber können weitere Untersuchungen liefern, die die Auswahl auf die Gruppe der Hochschulen mit anderer fachlicher Ausrichtung ausweiten.

Bei der Einordnung leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren ist zu beachten, dass die Steuerung einer Hochschule auf einem Wirkungsgefüge verschiedener Instrumente basiert. Dazu zählen u.a. Mittelverteilungsmodelle, Zielvereinbarungen sowie Evaluations- und Controllingverfahren. Erst wenn einer Steuerungsintention Strukturdiskussionen vorausgegangen sind, Zielvorstellungen über die Hochschulentwicklung vorliegen, zusätzliche Mittel flexibilisiert werden, die Möglichkeit geschaffen wird, Ressourcen auch über Fächergrenzen hinaus zu verschieben und die flexibilisierten Mittel entsprechend der strategischen Planungen umverteilt werden, können eine Steuerung in Richtung eines Profils und eine damit verbundene Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit einer Hochschule erzielt werden. Von daher sind der Einsatz und die Ausgestaltung leistungsorientierter Ressourcensteuerungsverfahren stets als Elemente der Organisation Hochschule zu verstehen, die ohne Abstimmung auf die umgebenden Faktoren kaum ihre Wirkung entfalten werden. Darüber hinaus sollte nicht außer Betracht gelassen werden, dass wissenschaftliche Exzellenz den entscheidenden Faktor des Erfolgs einer Hochschule darstellt. Von zentraler Bedeutung ist daher die hohe Qualifikation und Motivation der Wissenschaftler und die Möglichkeit einer Hochschule, diesen ein attraktives Umfeld für ihre Tätigkeiten zu schaffen. Dieser Aufgabe gerecht zu werden, ist eine zentrale Anforderung an leistungsorientierte Ressourcensteuerungsverfahren.

Literatur

Albers, S. (1999): Optimale Allokation von Hochschul-Budgets. In: Die Betriebswirtschaft, Jg. 59, Heft 5, S. 583–598

Arens, E.; Mittelstraß, J.; Peukert, H.; Ries, M. (2003): Geistesgegenwärtig. Zur Zukunft universitärer Bildung. Luzern

Atkinson, H.; Massy, W.F. (1996): Quantitative Funding Models. In: Massy, W. F. (Hrsg.): Resource Allocation in Higher Education. Ann Arbor, S. 245–266

Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA); Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2003): Wegweiser der Wissensgesellschaft. Zur Zukunfts- und Wettbewerbsfähigkeit unserer Hochschulen. Berlin

Böhm, M. (2000): Demotivierende Wirkung. Monetäre Leistungsanreize im internationalen Vergleich. In: Forschung und Lehre, Heft 3, S.128–130

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

Clark, B. R. (1998): Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation. IAU Press (International Association of Universities and Elsevier Science LTD.) Issues in Higher Education. Oxford.

Daniel, H.-D. (1996): Indikatorgestützte Beurteilung der Belastung und Leistung in der Lehre. In: Universität Oldenburg (Hrsg.): Einsatz von Indikatoren in Forschung, Lehre und Verwaltung an Hochschulen. Dokumentation der gemeinsamen Tagung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und des Gemeinnützigen Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) vom 8. März 1996. Oldenburg (Reihe Hochschulentwicklungsplanung 34), S. 15–19

Ertmann, D. (2003): Verhinderter Wettbewerb. In: DUZ, Nr. 7, S. 26–27

Frackmann, E. (1997): Leistungsindikatoren – Das Ende der Debatte. In: Altrichter, H.; Schratz, M.; Pechar, H. (Hrsg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen? Studien-Verlag. Innsbruck. S. 197–221

Franck, E. (2002): Wettbewerb im Hochschulwesen. Was heißt das? Eine Analyse aus betriebswirtschaftlicher Sicht. In: Forschung und Lehre, Nr. 4, S. 5–7

Goedegebuure, L.; Kaiser, F.; Maassen, P.; Meek, L.; van Vught, F.; de Weert, E. (1993): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh

Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) (Hrsg.) (1997 a): Symposium: Staatliche Finanzierung der Hochschulen – Neue Modelle und Erfahrungen aus dem In- und Ausland. Teil 2: Modelle – Ausland. 29./30. April. Hannover. HIS-Kurzinformation. A 10/97

Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) (Hrsg.) (1997b): Symposium: Staatliche Finanzierung der Hochschulen – Neue Modelle und Erfahrungen aus dem In- und Ausland. Teil 2: Modelle – Deutschland. 29./30. April. Hannover. HIS-Kurzinformation. A 10/97

Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) (2003): <http://evanet.his.de/infoboerse/index.php> (11.03.2004)

Hödl, E. (1994): Ökonomische Anreizsysteme zur Hochschulsteuerung. In: Grözinger, G.; Hödl, E. (Hrsg.): Hochschulen im Niedergang? Zur politischen Ökonomie von Lehre und Forschung. Metropolis Verlag. Marburg, S. 47–163

HoF Institut für Hochschulforschung Wittenberg (2003): Verträge als Instrumente der Hochschulsteuerung in Deutschland. <http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/> (11.03.2004)

Hoffacker, W. (2000): Die Universität des 21. Jahrhunderts: Dienstleistungsunternehmen oder öffentliche Einrichtung? Luchterhand. Neuwied

Hoffacker, W. (2003): Mehr Qualität? Über die funktionale und qualitative Ausdifferenzierung des Hochschulsystems. In: Forschung & Lehre, Heft 7, S. 366–368

Keller, A. (2000): Hochschulreform und Hochschulrevolte. Selbstverwaltung und Mitbestimmung in der Ordinarienenuniversität, der Gruppenehochschule und der Hochschule des 21. Jahrhunderts. BdWi-Verlag. Marburg

Kreutz-Gers, W. (2000): Optimale Allokation von Hochschulbudgets oder doch nur Beseitigung gewachsenen Unrechts. In: Die Betriebswirtschaft, Jg. 59, Nr. 2, S. 264–266

Kronthaler, L. (2002): Strukturen der Hochschulsteuerung und -finanzierung in Bayern sowie Modelle der Technischen Universität München. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 3, 24. Jg., S. 6–29

Lange, J. (2002): Hochschule der Zukunft. In: DUZ, Nr. 21, S. 25

Liefner, I. (2001): Leistungsorientierte Ressourcensteuerung in Hochschulsystemen: ein internationaler Vergleich. Duncker und Humblot. Berlin

Liefner, I.; Schätzl, L.; Schröder, T. (2004): Reforms in the German higher education system – Implementation and adaptation of Anglo-American organizational and management structures in German universities. In: Higher Education Policy, Vol. 17, No. 1, March 2004

- Lynen, P. M. (2002):* Ein Blick über den Zaunpfahl. Eignungsprüfungen an Kunsthochschulen als Vorbild? In: *Forschung und Lehre*, Nr. 6, S. 296–298
- McPherson, M. S.; Schapiro, M. O.; Winston, G. C. (Hrsg.) 1993:* Paying the Piper. Productivity, Incentives, and Financing in U.S. Higher Education. Ann Arbor
- Melzer, A.; Casper, G. (2001):* Wie gestaltet man Spitzenuniversitäten? Antworten auf internationale Herausforderungen. Veröffentlichungen der Hanns Martin Schleyer-Stiftung, Band 56
- Mlynek, J. (2002):* Die Zukunft der Hochschulfinanzierung. Qualitäts- und wettbewerbsfördernde Impulse. (Veröffentlichungen der Hanns Martin Schleyer-Stiftung 59)
- Müller-Böling, D. (2003):* Die Reformuni. In: *Die Zeit*, Nr. 9
- Müller-Merbach, H. (2001):* Hochschulfinanzen im Ländervergleich. Laufende Grundmittel im Vergleich zu Finanz- und Wirtschaftskraft der Bundesländer. In: *Forschung und Lehre*, Nr. 5, S. 13–16
- Musselin, C. (1999):* State/University Relations and How to Change Them: The Case of France and Germany. In: Henkel, M.; Little, B. (Hrsg.): *Changing Relationships Between Higher Education and the State*, S. 42–68
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MWF) (1997):* Hochschulfinanzierung in der Grenzregion: Ein Ländervergleich. Düsseldorf
- Pasternack, P. (2003):* Über Gebühr. Was spricht denn nun eigentlich noch gegen die studentische Beteiligung an der Hochschulfinanzierung? In: *Das Hochschulwesen*, Nr. 2, S. 67–74.
- Prußky, C. (2003):* Eine Frage der Zeit. In: *DUZ*, Nr. 7, S. 16–17
- Rauhut, B.; Stückradt, M. (2003):* Die Universität reformieren? Gern, aber wohin? In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 16.01.2003
- Schröder, T. (2003):* Leistungorientierte Ressourcensteuerung und Anreizstrukturen im deutschen Hochschulsystem. Ein nationaler Vergleich. Duncker und Humblot. Berlin
- Sporn, B. (1999):* Adaptive University Structures. An Analysis of Adaptation to Socio-economic Environments of US and European Universities. Jessica Kingsley Publishers. London
- Stuck, N. (2002):* Studienkonten-Modell. In: *Wissenschaftsmanagement*, Nr. 6, S. 28–31
- Winter, S. (2002):* Ökonomische Wahrheiten. Eine kleine Polemik zur leistungsabhängigen Professorenbesoldung

Witte, F. (1999): Wirtschaftlichkeit in Hochschulen. Ein Finanzmittelverteilungsmodell für Hochschulen auf der Grundlage der Lehr- und Forschungsleistung. Aachen. Shaker Verlag

Witte, J.; Schreiterer, U. (2002): Wie es die anderen machen. Die Professorenbesoldungsreform im Lichte internationaler Erfahrungen. In: *Forschung & Lehre*, Nr. 9, S. 475–477

Ziegele, F.; Müller-Böling, D. (2000): Allokationsverfahren für Hochschulbudgets: Ist die First-Best-Lösung möglich? In: *Die Betriebswirtschaft (DBW)*, Jg. 60, Heft 2, S. 259-262

Anschrift des Verfassers:

Dr. Thomas Schröder

HIS Hochschul-Informationen-System GmbH

Goseriede 9

30159 Hannover

E-Mail: t.schroeder@his.de

Zur niederländischen Diskussion über die Neustrukturierung der Hochschul- und Studienfinanzierung

Roland Richter

Bereits ein Jahr nach der Umstellung des Studiengangsystems auf Bachelor- und Master-Abschlüsse liegen in den Niederlanden Empfehlungen für eine neue Innovationsstrategie im Hochschulwesen und ministerielle Leitlinien zur allgemeinen Ausrichtung und Aufgabenbeschreibung des Hochschulwesens vor. Sie werden ergänzt durch Vorschläge zur Neugestaltung der Hochschulfinanzierung, Empfehlungen zur Differenzierung der Studiengebühren und Anregungen zur Anpassung der staatlichen Studienfinanzierung an die neuen Rahmenbedingungen. Der folgende Beitrag skizziert den intensiven Diskussions- und Beratungsprozess der letzten Jahre und die darin von den verschiedenen Institutionen und Gremien vorgetragenen Argumente.

1 Vorbemerkung

Betrachtet man die Aktivitäten des seit der Parlamentswahl 2002 im christlich-liberalen Kabinett Balkenende von der Christdemokratin Maria van den Hoeven geleiteten niederländischen Wissenschaftsministeriums, so scheint das niederländische Hochschulsystem in Folge der kompletten Umstellung des traditionellen Studiengangsystems auf die neuen Bologna-kompatiblen Bachelor- und Masterabschlüsse seit dem Studienjahr 2002/03 nun vor einer weiteren tief greifenden Erneuerung zu stehen, die wesentlich seine finanziellen Fundamente betrifft. Denn die mit Verve von ihrem konservativ-liberalen Vorgänger Loek Hermans und dem sozial-liberalen Kabinett Kok II betriebene Einführung der Bachelor- und Master-Struktur hat Fragen sowohl nach der grundsätzlichen Gestalt des Studienangebots als auch seiner Finanzierung aufgeworfen, zu deren Beantwortung das Wissenschaftsministerium verschiedene Expertengremien und -kommissionen aufgefordert hat.

Stärker als in Deutschland scheint in den Niederlanden die Debatte um die bei knappen öffentlichen Finanzressourcen zur Erhaltung der Zukunftsfähigkeit des Hochschulwesens für notwendig gehaltenen Struktur- und Finanzierungsanpassungen nicht in einen vordergründig finanzpolitischen, sondern in einen breit akzeptierten Kontext gesamtgesellschaftlicher Zielorientierung eingebettet zu sein. So liegen bereits ein Jahr nach der Umstellung nicht nur eine erste Studie zum Bachelor- und Master-Einführungsprozess an den Hochschulen und Empfehlungen zur qualitativen Differenzierung von Top-Master-

Studiengängen vor, sondern auch Empfehlungen für eine neue Innovationsstrategie im Hochschulwesen und ministerielle Leitlinien zur allgemeinen Ausrichtung und Aufgabenbeschreibung des Hochschulwesens sowie schließlich Vorschläge zur Neugestaltung der Hochschulfinanzierung, Empfehlungen zur Differenzierung der Studiengebühren sowie Anregungen zur Anpassung der staatlichen Studienfinanzierung an die neuen Rahmenbedingungen.

2 Neue gesetzliche Rahmenbedingungen

Mit der Gesetzesnovelle von 2002 zur Einführung der Bachelor- und Master-Struktur und der Akkreditierung von Studiengängen wurde der allgemeine Rahmen für die zukünftige Entwicklung an beiden Hochschultypen neu definiert. Danach wird es künftig an Fachhochschulen neben den traditionellen vierjährigen Studiengängen, die nun mit einem Bachelor abschließen, lediglich in den Bereichen Lehramt und Gesundheitswesen Master-Studiengänge geben, die den Bachelor-Abschluss und eine Berufsphase voraussetzen. Außerdem können die Fachhochschulen wie bisher nicht staatlich finanzierte, gebührenpflichtige Master-Studienangebote anbieten. An den Universitäten sind die bisherigen überwiegend vierjährigen staatlich finanzierten Studiengänge durchgängig neu zu konzipieren in dreijährige breit angelegte Bachelor-Studiengänge und darauf aufbauende staatlich finanzierte einjährige Master-Studiengänge. Diese offensichtliche Ungleichbehandlung ist in der hochschulpolitischen Entscheidung begründet, dass der Fachhochschul-Bachelor in der Regel direkt in den Arbeitsmarkt führen soll, während der universitäre Bachelor in erster Linie als Vorbereitung auf die Master-Phase angesehen wird. Auch Fachhochschul-Studierende können jedoch bei entsprechenden Voraussetzungen entweder nach dem ersten Studienjahr oder später in ein universitäres Bachelor-Programm oder nach dem Bachelor-Abschluss in ein universitäres Master-Programm wechseln, was von ca. 20% der zunächst an Fachhochschulen Eingeschriebenen auch erwartet wird.

Angesichts dieser hochschulpolitischen Zielsetzungen ist es nicht verwunderlich, dass die vorläufige Analyse der Aufsichtsbehörde für das Hochschulwesen (IHO) zum Einführungsverlauf der Bachelor- und Master-Struktur einen höheren studienreformerischen Erneuerungsbedarf an den Universitäten ausmacht. Was den Übergang in den Arbeitsmarkt betrifft, geht sie davon aus, dass nach dem Examen 83% aller Fachhochschul-Bachelors gegenüber nur 16% aller universitären Bachelors direkt in den Arbeitsmarkt einmünden werden. Die übrigen universitären Bachelor-Absolventen sollten nach Vorstellung der ministeriellen Arbeitsgruppe „Top-Master-Studiengänge“ entgegen dem bisher vorgese-

henen Modell des einjährigen Master-Programms (s. o.) bei Nachweis entsprechender Studienvoraussetzungen zwischen zeitlich und leistungsmäßig stärker differenzierten Master-Studiengängen wählen können, nämlich zwischen einjährigen Studiengängen mit fachwissenschaftlicher Vertiefungsmöglichkeit und zwei- oder dreijährigen Studiengängen mit explizit forschungsbezogener (Doktorand) bzw. berufsorientierender (Arzt, Ingenieur, Jurist, Lehrer) Profilierung.

3 Hochschulpolitische Konsequenzen für den Anpassungsprozess

Die Notwendigkeit, die traditionellen Studiengänge an die neue Bachelor- und Master-Struktur anzupassen und neue zukunftsorientierte Studienprogramme zu entwickeln, kann – nicht zuletzt durch das von der staatlichen Genehmigung entkoppelte Akkreditierungsinstrumentarium und die dadurch steigende Unübersichtlichkeit der vielfältigen Studienangebote – dazu führen, dass von Universitäten und Fachhochschulen konkurrierende Studienangebote gemacht werden, die im Widerspruch zu einem effizienten Einsatz der öffentlichen Mittel stehen.

Das Ministerium verfolgt mit seinen „Leitlinien“ (*beleidsnotitie*) deshalb im Rahmen seiner gesamtgesellschaftlichen Verantwortung für ein qualitativ gut ausgebautes Hochschulwesen nachdrücklich die Absicht, dass alle bestehenden und geplanten Studienangebote im Hinblick auf die allgemeinen Ziele der nationalen Hochschulpolitik (der so genannten *macrodoelmatigheid*) beurteilt werden sollen. Das Ministerium will die schon jetzt gesetzlich bestehende Verpflichtung aller Hochschulen, in der Studienangebotsplanung zusammenzuarbeiten, in landesplanerischer Hinsicht weiter stärken. Künftig soll bei neuen bzw. das bestehende Angebot ergänzenden Studiengängen durch die jeweilige Hochschule eigenverantwortlich geprüft werden, ob und inwieweit die Studiengänge einen bedeutsamen Beitrag zur Weiterentwicklung der niederländischen Wissensgesellschaft (neue Berufe, wissenschaftliche Entwicklungen, Innovationen oder notwendige Grundversorgung) leisten könnten. Außerdem soll ermittelt werden, ob diese Initiativen mit Studienangeboten an anderen Hochschulen konkurrieren und ggf. dort auf die vorhandenen Kapazitäten in fachlicher bzw. angebotsspezifischer Hinsicht zu Unterauslastungen führen würden. In diesem Zusammenhang hält es das Ministerium auch für erforderlich, in bestimmten Bereichen – abgesehen von ggf. kleinteiligen Fördermaßnahmen in bestimmten hochschulpolitisch relevanten Disziplinen (Natur-, Ingenieurwissenschaften, Lehramt) – fach- und standortspezifische Auslastungsuntergrenzen für die Einrichtung neuer Studienangebote festzulegen oder interdisziplinäre Cluster-Bildungen von verschiedenen Disziplinen zu ermöglichen.

Diese Vorstellungen sind auch Bestandteil des neuen ministeriellen Aktionsprogramms „Zielgerichtet auf das Jahr 2010“ (*Doelgericht naar 2010*), das die hochschulpolitischen Schwerpunkte für die laufende Legislaturperiode benennt und die im neuen Hochschulentwicklungsplan 2004 (HOOP 2004) noch weiter präzisiert worden sind. Sie unterstreichen die Überlegungen des Ministeriums zu einer deutlicheren Bestimmung der Rolle des Staates in Bezug auf die gesamtgesellschaftlichen Ansprüche an ein qualitativ gut situiertes und effizientes Hochschulwesen einerseits und die wachsende Eigenverantwortung der Hochschulen, diesen Ansprüchen durch optimale Selbststeuerung und effektive Qualitätssicherung nachzukommen, andererseits. Ohne Zweifel spielen hierbei Fragen der effizienten Finanzierung der öffentlichen Hochschulen ebenso eine Rolle wie die Ausgestaltung einer den breiten Zugang zum Studium sichernden Studienfinanzierung.

In beiden Bereichen werden durch die Einführung der Bachelor- und Master-Struktur und die von staatlicher Kontrolle entkoppelten Akkreditierungsverfahren neue Anforderungen gestellt, die nach Meinung vieler wegen der zunehmend geforderten Flexibilisierung der Bildungswege und des Studienangebots von den bisherigen Finanzierungsmodellen nicht mehr zufrieden stellend bewältigt werden können.

4 Neue Prinzipien in der staatlichen Hochschulfinanzierung

4.1 Gegenwärtiges Hochschulfinanzierungssystem

Gegenwärtig ist die staatliche Finanzierung der Universitäten und Fachhochschulen unterschiedlich geregelt. So erhalten die niederländischen Universitäten ihre staatlichen Finanzmittel auf der Basis des seit 2000 geltenden so genannten Leistungsfinanzierungsmodells (*Prestatie Bekostigings Model*). Es unterscheidet strukturell zwischen dem so genannten ersten Geldstrom (direkte staatliche Finanzierung, das sind 73 % des Gesamteinkommens der Universitäten), dem zweiten Geldstrom (Forschungsfinanzierung über die Niederländische Wissenschaftsorganisation, NWO, 5 %) und dem dritten Geldstrom (Kontraktlehre und -forschung, 15 %) sowie den Studiengebühren (7 %). Die Höhe der Mittel für den ersten Geldstrom wird auf der Grundlage einer leistungsunabhängigen Grundfinanzierung (37 %), der jeweiligen Anzahl der Studienanfänger (13 %) und der Abschlussdiplome (50 %) bestimmt, wobei für die Diplome in naturwissenschaftlich-technischen und medizinischen Studienfächern ein höherer Pauschalbetrag vorgesehen ist als für die Abschlüsse in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften. Die Mittel des ersten Geldstroms verteilen sich zu 36 % auf die Lehre und zu 64 % auf die lehrnahe Forschung.

Die Fachhochschulen erhalten staatliche Mittel, die zu 95 % global an diese direkt verteilt werden, und erheben wie die Universitäten Studiengebühren in gleicher Höhe. Diese landesweite Verteilung der Mittel erfolgt nach einer Kalkulation auf der Basis der Anzahl der eingeschriebenen Studierenden (20 %), der Absolventen und Studienabbrecher sowie deren Verweildauer (80 %). Dementsprechend wird den Fachhochschulen jährlich für jeden eingeschriebenen Studierenden ein pauschalierter Betrag zunächst als Vorschuss zugewiesen, der allerdings mit zunehmender Studiendauer aufgrund der zugleich in der Summe steigenden Studiengebühreneinnahmen entsprechend gekürzt wird. Damit erhalten die Fachhochschulen Anreize, möglichst viele Studierende in der Regelstudienzeit möglichst gut und erfolgreich zum Abschluss zu führen bzw. die Studierenden, die à la longue nicht in der Lage sind, die Studienanforderungen zu erfüllen, möglichst schnell zu identifizieren und ihnen andere Bildungswege vorzuschlagen. Denn Studierende, die zu lange studieren und einen späten oder gar keinen Abschluss machen, schlagen sich negativ auf den Hochschulhaushalt nieder, da in diesen Fällen die bereits als Vorschuss ausgezahlten staatlichen Zuschüsse von den Hochschulen in entsprechender Höhe wieder zurückgezahlt werden müssen.

Die Höhe der an die jeweilige Hochschule jährlich zu entrichtenden Studiengebühren für akkreditierte, staatlich finanzierte, grundständige Voll- und Teilzeitstudiengänge wird vom Wissenschaftsministerium gemäß Hochschulgesetz jeweils ein Jahr im Voraus aufgrund der Entwicklung des Lebenshaltungskostenindex neu festgesetzt und beträgt gegenwärtig 1.445 €. Für Studiengänge im postgradualen Bereich, die nicht staatlich finanziert werden, können Universitäten und Fachhochschulen die Studiengebühren selbst festlegen. Sie liegen gegenwärtig zwischen ca. 8.000 € und 32.000 € im Jahr, die allerdings in vielen Fällen von den Arbeitgebern der von ihnen zum Studium freigestellten Beschäftigten bezahlt werden.

4.2 Überlegungen zu einer Reform der Hochschulfinanzierung

Vor dem Hintergrund der beabsichtigten Umstrukturierung dieser Finanzierungssysteme zu einem für Universitäten und Fachhochschulen gemeinsamen System gehen der Sozial-Ökonomische Rat (*Sociaal-Economische Raad*, SER) und der Bildungsrat (*Onderwijsraad*), beides wichtige Beratungsgremien der niederländischen Regierung, der Frage nach, welche Kriterien für die öffentliche Finanzierung von Ausbildungsgängen und Studierenden künftig zugrunde gelegt werden müssen und wie dem öffentlichen Interesse an Qualität, breitem Zugang zum Studium und Zweckdienlichkeit der Angebote Rechnung getragen werden kann.

Beide Räte sehen diese Fragestellungen im Kontext der von der WTO mit den GATS-Verhandlungen angestoßenen Diskussion über die Internationalisierung von Bildung und den Charakter von Bildungsangeboten (Schule, Hochschule etc.) als über Landesgrenzen hinweg unbeschränkt verfügbare und handelsfähige Dienstleistungen, die – ob bisher privat oder staatlich angeboten – zukünftig ggf. gleich zu behandeln wären und Anspruch auf gleiche staatliche Förderung erheben könnten. Die Räte verweisen darauf, dass sich die EU-Länder darin einig seien, dass die meisten Bereiche der nationalen Bildungssysteme weiterhin staatlichen Schutz genießen müssen sowie staatlicher Finanzierung bedürfen und deshalb nicht für private Bildungsanbieter liberalisiert werden sollen.

Zugleich werden jedoch hierdurch Problemstellungen berührt, die auch im nationalen Kontext zunehmend von Bedeutung sind, insofern das Verhältnis von öffentlichen und privaten Bildungsangeboten und gesellschaftlichem und privatem Ertrag von Bildungsleistungen in Bezug auf das öffentliche und private Investment problematisiert werden.

Es steht für beide Räte außer Frage, dass Aktivitäten in Bildung und Ausbildung Investitionen in die Zukunft sind – und zwar sowohl für die Gesellschaft als auch für das Individuum. Die Investitionen in Hochschulbildung haben für beide Seiten einen je unterschiedlichen Effekt. Die Räte sehen – auf der Grundlage umfangreicher nationaler und internationaler Studien – die so genannten externen Effekte in Bezug auf die gesellschaftliche Weiterentwicklung in der positiven Beeinflussung der makro-ökonomischen Variablen (stärkere Innovation, höheres Wachstum, niedrigere Arbeitslosigkeit, höhere Steuereinnahmen), aber auch in der Verbesserung des sozial-kulturellen Klimas, der öffentlichen Wohlfahrt und der Stabilisierung der Demokratie. Die individuellen Effekte von Bildungsinvestitionen machen sie in einem in der Regel höheren persönlichen Gehalt (ca. 6 bis 8% je Studienjahr), aber auch in den besseren Möglichkeiten, interessante Arbeit und Positionen sowie Selbstverwirklichung zu finden, aus. Dies ist dann auch vielfach die Begründung für die Neuverteilung der Lasten: „Daraus folgt, dass die privaten und gesellschaftlichen Effekte der Hochschulbildung nicht gleichartig zu sein brauchen. Der Studierende (oder seine Eltern) trägt nicht alle Kosten des Studiums: der Staat (d. h. der Rest der Gesellschaft) bezahlt mit. Dem steht gegenüber, dass auch der Studierende nicht der einzige ist, der die Früchte erntet: der Rest der Gesellschaft profitiert ebenfalls davon.“ (Onderwijsraad 2003, S. 27; vgl. SER 2003, S. 23 ff.; CPB 2003, S. 138 ff.; Groot & Maassen van der Brink, S. 36 ff.)

In welchem Umfang muss sich der Staat also künftig an der Finanzierung welcher Bildungsgänge beteiligen? Diese Frage ist durchaus nicht trivial, weil sich die Finanzierung mit der Einführung der Bachelor- und Master-Struktur nach Auffassung von Ministerium und Sozial-Ökonomischem Rat (SER) künftig nicht mehr wie bisher auf die Hochschulinrichtungen insgesamt, sondern deutlicher und direkter an der Nachfrage der Studierenden und dem Bedarf der Gesellschaft orientieren sollte.

Vor diesem Hintergrund werden die Kriterien und der Umfang einer staatlichen Beteiligung an den Kosten der Studiengangsangebote bedeutsamer. Deshalb hatte der Bildungsrat den ministeriellen Auftrag, im Hinblick auf das unterstellte staatliche Finanzierungsgebot zunächst die Reichweite der Kriterien (1) „landesplanerische Zweckmäßigkeit“ (*macrodoelmatigheid*), (2) „breiter Zugang zum Studium“ und (3) „Qualität“ zu prüfen.

1. Hinsichtlich der „landesplanerischen Zweckmäßigkeit“, insbesondere auch der neu einzurichtenden Bachelor- und Master-Studiengangsangebote, unterscheidet der Bildungsrat grundsätzlich zwischen der so genannten allokativen und der so genannten dynamischen Zweckmäßigkeit, wobei mit der ersteren das optimale Verhältnis zwischen Angebot und gesellschaftlicher Nachfrage einschließlich regional ausgewogener Verbreitung und mit der letzteren das Maß gemeint ist, in dem das Studienangebot ausreichend erneuert wird, um den antizipierten, sich ändernden Bedürfnissen der Studierenden zu entsprechen. Der Bildungsrat unterstützt in diesem Zusammenhang zwar die vom Ministerium in seinen Leitlinien genannten Prüfkriterien (s. o. Kap. 3) zur „landesplanerischen Zweckmäßigkeit“ von neuen und bestehenden Studiengängen, hält aber gleichzeitig die mit der Anpassung des gesamten, des alten wie neuen, Studienangebots zusammenhängenden Überprüfungsverfahren für noch nicht hinreichend geklärt.
2. Ein weiteres wichtiges Kriterium für die in Frage stehende staatliche Finanzierung ist der Umfang des Zugangs zum Studium. Er ist zum einen durch eine den unterschiedlichen Auftrag von Universitären und Fachhochschulen berücksichtigende regionale Verbreitung von Studienangeboten sicherzustellen, so dass möglichst alle talentierten Studienberechtigten einer ihren Fähigkeiten entsprechenden Hochschulausbildung folgen können. Dabei wird die Annäherung der Fachhochschulen an die Bedarfsstruktur der jeweiligen Region in jedem Falle größer als die der Universitäten sein, die ein eher nationales Einzugs- und „Absatz“gebiet haben.

Zum anderen müssen die Studienkosten (Studiengebühren) und deren Finanzierung staatlicherseits so gestaltet werden, dass die Aufnahme eines Studiums weiterhin für möglichst viele Studienberechtigte gewährleistet ist. Denn vielfach ist der Zugang zum Studium durch die sozial-kulturelle Lage der Studierenden und ihrer Familien, aber auch durch die beschränkten Möglichkeiten der Studierenden, selbstständig Kredite aufzunehmen, beeinträchtigt, so dass Studierende aus einkommensschwachen Familien die mit der Aufnahme eines Studiums verbundenen Risiken scheuen und in geringerem Maße ein Studium aufnehmen. Das staatliche Finanzierungsmodell sollte deshalb die persönlichen Risiken der Studierenden in überschaubare Bahnen lenken, z. B. durch die Einführung eines so genannten „sozialen Darlehenssystems“. (s. u. Kap. 5.2)

3. Das dritte Kriterium für eine staatliche Finanzierung von Studienangeboten ist schließlich die Qualität des Angebots selbst, die als Voraussetzung für die staatliche Finanzierung durch die niederländische Akkreditierungsorganisation (*Nederlandse Accreditatie Organisatie*, NAO) überprüft bzw. bestätigt werden muss. Der Bildungsrat ist diesbezüglich der Auffassung, dass herausragende Leistungen honoriert werden müssen und insofern die NAO im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens nicht nur die „Mindestqualität“ eines Studienangebots, sondern darüber hinaus ggf. auch Spitzenqualität akkreditieren und kenntlich machen können sollte, ein Vorschlag, der auch von der ministeriellen Arbeitsgruppe „Top-Master-Studiengänge“ in die Diskussion eingebracht worden ist.

Was nun die praktischen Varianten zur Finanzierung des Hochschulwesens angeht, so hebt der Bildungsrat in seiner Schlussbetrachtung hervor, dass man grundsätzlich zwischen Nachfrage- und Angebotsfinanzierung, Input- oder Output-Finanzierung sowie öffentlicher Total- und öffentlich-privater Teil-Finanzierung unterscheiden könne. Je nachdem wofür man sich entscheide, seien als Bezugsgrößen entweder die Studierenden als Nachfrager oder die Hochschulen und Fächer/Studiengänge als Anbieter und alle drei als Leistungserbringer ins Kalkül zu ziehen. Insgesamt kann sich der Bildungsrat, sehr zum Missvergnügen des Ministeriums, jedoch nicht für näher definierte Veränderungen des gegenwärtigen Finanzierungssystems entscheiden. Seiner Auffassung nach scheint nur soviel unzweifelhaft: Die öffentliche Finanzierung muss sich an den Kriterien von Zweckmäßigkeit, breitem Zugang zum Studieren und Qualität des Studiums orientieren und diese in Bezug auf die Bachelor- und Master-Studiengänge und die jeweiligen landesplanerischen Zielsetzungen in je spezifischer Weise gewichten. Auch zu einer Beantwortung der Frage, ob sich aufgrund des analysierten Verhältnisses von privatem und öffentlichem Ertrag von Hochschulbildung etwas an dem Verhältnis von öffentlicher und

privater Finanzbeteiligung an der Hochschulbildung verändern sollte, kann sich der Bildungsrat nicht verstehen. Demgegenüber schlägt der Sozial-Ökonomische Rat (SER) zwar neue Instrumente wie die so genannten Vouchers oder Studierrechte (*Jeerrechte*) vor, hält aber eine entsprechend grundsätzliche Umstellung des gegenwärtigen Finanzierungssystems zu einem rein nachfrageorientierten System für gegenwärtig nicht durchführbar und sogar für Studierende, Hochschulen und Ministerium für zu risikoreich. Gleichwohl hält es der SER für möglich, Teile der Finanzierung auf der Basis von Studienkreditpunkten o. Ä. zu gestalten und damit an die strukturellen Möglichkeiten der neuen Bachelor- und Master-Programme anzuknüpfen.

Etwas deutlicher sind die Vorschläge der interministeriellen Arbeitsgruppe „Differenzierung der Studiengebühren“, die ja einen wesentlichen Teil der Hochschulhaushalte ausmachen und bisher für grundständige Studiengänge in ihrer Höhe einheitlich durch das Ministerium festgelegt werden. Nach den Vorstellungen der Arbeitsgruppe soll es künftig – im Sinne der weiteren Stärkung von Autonomie, Wettbewerb und Transparenz – den Hochschulen möglich sein, die Höhe der Studiengebühren selber festzulegen, um auf diese Weise sowohl die Qualität und Vielfalt der Ausbildung im Bereich des grundständigen Studiums und des lebenslangen Lernens als auch die Zweckmäßigkeit des Mitteleinsatzes weiter zu erhöhen.

Dies soll deshalb zunächst für diejenigen Studiengänge gelten, die als so genannte Top-Master-Programme, vermutlich zulassungsbeschränkt für Studierende mit exzellenten Leistungen, einen überdurchschnittlichen personellen und sächlichen Mehraufwand betreiben und zudem für sich einen z. B. durch die niederländische Akkreditierungsorganisation festgestellten so genannten evidenten Mehrwert reklamieren können. Die Arbeitsgruppe kann sich jedoch auch vorstellen, in einer mittleren Variante die Differenzierung der Studiengebühren für alle Master-Studiengänge und schließlich auch für alle Bachelor-Studiengänge – allerdings mit Ausnahme des ersten Studienjahrs – zu ermöglichen.

Die Differenzierung der Studiengebühren in höhere, aber durchaus auch niedrigere Gebühren (z. B. für Fernstudien) als bisher soll zwar einerseits in der Kompetenz der Hochschulen liegen, soll allerdings andererseits, um den Zugang zum Studium nicht nachhaltig zu gefährden, die Festlegung von Rahmenregelungen für maximal zulässige Gebühren durch das Ministerium nicht ausschließen, insbesondere dann, wenn das Ministerium aus gesamtgesellschaftlicher Verantwortung bestimmte Studiengänge unterstützen will.

Die Arbeitsgruppe sieht die Vorteile der Studiengebührendifferenzierung für die Hochschulen in einer an den tatsächlichen Kosten orientierten Schärfung ihres Angebotsprofils und für die Studierenden in der Vergrößerung der Wahlmöglichkeiten und der Förderung eines bewussten Wahlverhaltens einerseits sowie ihrer „kritischen Konsumentenrolle“ gegenüber der von den Hochschulen gebotenen Qualität des Studienangebots (Preis-Leistungs-Verhältnis) andererseits. Nachteile erkennt sie ausdrücklich darin, dass die Hochschulen geneigt sein könnten, Gebührenabsprachen untereinander zu treffen und damit den Wettbewerb zu stören sowie sich auf rentable Studiengänge zulasten anderer innovativer, aber möglicherweise risikoreicherer Angebote zu konzentrieren, und dass die Studierenden durch höhere Studiengebühren vom Studium abgeschreckt werden. Nicht zuletzt deshalb tritt die Arbeitsgruppe nachdrücklich dafür ein, eine Differenzierung der Studiengebühren mit der Einrichtung von zusätzlichen Stipendien (insbesondere für die Top-Master-Programme) und der entsprechenden Flexibilisierung des Studienfinanzierungssystems zu verbinden. Der SER seinerseits unterstützt die Vorschläge zur Differenzierung der Studiengebühren, vertritt allerdings nachdrücklich die Auffassung, dass eine Erhöhung der Studiengebühren auf z. B. 25 % der durchschnittlichen Studienplatzkosten nur dann gerechtfertigt sei, wenn die Regierung gleichzeitig die Haushaltsmittel erhöht und die Studienfinanzierung im Sinne der Erhaltung des breiten Zugangs zum Studium entsprechend anpasst.

5 Neue Prinzipien für die staatliche Studienfinanzierung

5.1 Gegenwärtiges Studienfinanzierungssystem

In den Niederlanden wurde bereits 1986 die staatliche Studienfinanzierung grundsätzlich neu strukturiert und deren Gewährung aufgrund seit langem andauernder Haushaltsknappheit schrittweise reduziert und an bestimmte Auflagen geknüpft. Seither bekommen die Eltern für ihre über 18 Jahre alten Kinder kein Kindergeld und keine Steuerfreibeträge mehr. Die Studierenden erhalten – und zwar unabhängig von den jeweiligen elterlichen oder eigenen Einkommensverhältnissen – als Grundfinanzierung direkt einen staatlichen Zuschuss (*basisbeurs*) zu den anfallenden Lebenshaltungskosten.

Die Höhe der Lebenshaltungskosten wird vom Wissenschaftsministerium jährlich neu berechnet und als so genannter monatlicher Normbetrag festgesetzt. Für nicht zu Hause wohnende Studierende liegt er z. Zt. bei 716,19 €/Monat, für zu Hause wohnende Studierende ist er dagegen etwas niedriger. Teil der Lebenshaltungskosten sind auch die an die jeweilige Hochschule zu entrichtenden Studiengebühren (z. Zt. 120,42 €/Monat), mit

denen sich die Studierenden mit ca. 17 % an den durchschnittlichen Studienplatzkosten von ca. 8.400 €/Jahr beteiligen (vgl. *Jacobs 2003*).

- Die einkommensunabhängige *basisbeurs* (z. Zt. 228,20 €/Monat für nicht zu Hause wohnende Studierende) ist als Ergänzung zur elterlichen Unterstützung und ggf. eigenem Einkommen und/oder ggf. eigenem Bankdarlehen gedacht.
- Studierende aus einkommensschwachen Familien haben außerdem einkommensabhängig einen Anspruch auf einen zusätzlichen staatlichen Zuschuss (*aanvullende beurs*, z. Zt. max. 234,72 €/Monat für nicht zu Hause wohnende Studierende).
- Alle Studierenden können ohne Anrechnung auf die Zuschüsse z. Zt. max. 9.847 €/Jahr hinzuverdienen.
- Außerdem haben sie die Möglichkeit, ein Darlehen aufzunehmen, um ggf. die Finanzierungslücke zwischen den staatlich gewährten Zuschüssen und der Höhe des Normbetrags zu schließen. Studierende, die die volle *aanvullende beurs* bekommen, können z. Zt. max. 253,27 €/Monat, Studierende mit ausschließlichem Anspruch auf die *basisbeurs* können z. Zt. max. 487,99 €/Monat dazu leihen.

Studienfinanzierung meint also in den Niederlanden nicht nur die direkten staatlichen Zuschüsse, sondern das Konzept von staatlichen und privaten Beiträgen (elterliche Unterstützung, eigenes Einkommen, Darlehen) zum Lebensunterhalt der Studierenden insgesamt.

Seit 1996 werden die *basisbeurs* und die *aanvullende beurs* nicht mehr als Stipendium, sondern zunächst als Darlehen für die Dauer der Regelstudienzeit (in der Regel 48 Monate) ausgezahlt. Seit dem Studienjahr 2000/01 müssen sie inklusive Zinsen (z. Zt. 3,35%) zwei Jahre nach Abschluss des Studiums über max. 15 Jahre zurückgezahlt werden, wenn die Studierenden im ersten Studienjahr nicht wenigstens 50% des entsprechenden Studienpensums erfolgreich absolviert haben bzw. ihr gesamtes Studium nicht innerhalb von zehn Jahren erfolgreich abschließen. Studierende, die keinen Anspruch mehr auf die *basisbeurs* haben, weil sie die Regelstudienzeit überschritten haben, können eigenverantwortlich für 36 weitere Monate ein erhöhtes Darlehen (z. Zt. max. 770,53 €/Monat) aufnehmen.

Mit der Einführung der 10-Jahresfrist erhielten die Studierenden die Gelegenheit, nicht nur ihr Studium auf eine längere Zeitspanne zu verteilen und mit ihren vielfach zur Sicherung des Lebensunterhalts notwendigen Nebentätigkeiten etc. besser abzustimmen,

sondern darüber hinaus die Chance, die hier gemachten Praxiserfahrungen dem Studium im Sinne der Erhöhung der späteren *employability* dienstbar zu machen. Damit reagierte die Politik auf das veränderte Studienverhalten, indem sie nicht mehr vom Idealfall des Vollzeitstudierenden ausgeht, der in vier, allenfalls sechs Jahren – wie noch 1986 angenommen – sein Studium abschließt, sondern davon, dass ein großer Teil der Studierenden (ca. 65%) neben dem Studium arbeitet.

Mit dieser Veränderung im staatlichen Studienfinanzierungssystem wurde zugleich ausdrücklich die Auffassung vertreten, dass für eine definierte Zeitspanne die Sicherstellung des Lebensunterhalts der Studierenden eine gemeinsame Aufgabe von Staat und Eltern sowie den Studierenden selbst sei und insofern auch die Studierenden einen Finanzierungsbeitrag durch eigenes Arbeitseinkommen oder Darlehensaufnahme zu leisten hätten. Die ursprüngliche Absicht der Einführung einer elternunabhängigen Studienfinanzierung von 1986, nämlich die Studierenden auch ökonomisch auf eigene Beine zu stellen, wird damit zwar teilweise zurückgenommen, nach Auffassung des Ministeriums zugleich jedoch auch gestärkt, insofern der Eigenbeitrag und die Selbstverantwortung der Studierenden erhöht werden.

Die Neustrukturierung der Studienfinanzierung wird aber auch in einem größeren Zusammenhang für notwendig gehalten, insbesondere im Hinblick auf die für 2006 beabsichtigte Zusammenführung der Finanzierungssysteme für Universitäten und Fachhochschulen und die Absicht der Regierung, die Deregulierung voran zu treiben und die Rolle des Staates auch in Bezug auf die Hochschulfinanzierung neu zu fassen.

5.2 Überlegungen zu einer Reform der Studienfinanzierung

Die vom Ministerium berufene Kommission „Ausgangspunkte für ein neues Studienfinanzierungsmodell“ unter dem Vorsitz von Prof. Vermeend teilt nachdrücklich die oben bereits referierten Vorstellungen von Bildungsrat und Sozial-Ökonomischem Rat zu Motiven und Verhältnis der von Gesellschaft und Individuen vorgenommenen Bildungsinvestitionen sowie deren jeweils spezifischen Effekten. Aus der Lasten-Nutzen-Analyse zieht auch die Kommission Vermeend den Schluss, dass es zu einer Neujustierung der Studienfinanzierung unter den beteiligten Parteien kommen müsse, um im Rahmen der allgemeinen Zielstellung innerhalb der nächsten zehn Jahre zu den drei besten wissenschaftsbasierten Ökonomien in Europa zu gehören und jedem, der die erforderlichen Fähigkeiten besitzt, ein Studium zu ermöglichen.

Über die eher fiskalischen Aspekte hinaus ergibt sich aber für die Kommission auch mit Blick auf die mit der Änderung der Studiengangstrukturen zusammenhängenden zukünftigen Entwicklungen und Herausforderungen ein erheblicher Änderungsbedarf. Er ist nach Auffassung der Kommission vor allen Dingen in folgenden Mängeln zu sehen:

- Die gegenwärtige Studienfinanzierung ist zu starr an den einmal von den Studierenden gewählten Studiengang gebunden und beeinträchtigt oder verhindert die individuelle, ggf. interdisziplinäre Gestaltung des Studienprogramms.
- Das heutige Studienfinanzierungssystem kann nicht flexibel genug auf die Erfordernisse der wachsenden Internationalisierung von Studienverläufen und des grenzüberschreitenden Austauschs von Studierenden reagieren, da es bisher nur in bestimmten Fällen die Möglichkeit vorsieht, dass die Studierenden ihre Studienfinanzierung ins Ausland mitnehmen können.
- Die gegenwärtig noch hochschulartübergreifend geltenden Fristen der Studienfinanzierung (in der Regel 48 Monate, zuzüglich 36 Monate Darlehen) und die seit 1996 geltenden Umwandlungsmodalitäten von einem Darlehen in ein Stipendium passen nicht mehr zu den neuen Bachelor-Regelstudienzeiten von 36 bzw. 48 Monaten für den Universitäts- bzw. Fachhochschul-Bachelor und zu den Master-Regelstudienzeiten von 12–24 Monaten für den Universitäts- bzw. Fachhochschul-Master. Sie führen außerdem, sofern es sich um akkreditierte zweijährige Master-Studiengänge handelt, unter den heutigen Bedingungen zu höheren Kosten für die Studienfinanzierung.
- Neben dem für den Aufbau der wissensbasierten Wirtschaft notwendigen allgemeinen Bedarf an Höherqualifizierten bietet die gegenwärtige Studienfinanzierung keine angemessenen Anreize, um die Nachfrage für bestimmte gesellschaftlich wichtige, von den Studierenden aber unterproportional gewählte Studienbereiche zu unterstützen, ohne dabei allerdings diejenigen zu fördern, die ohnehin das entsprechende Studium gewählt hätten.

Nach Auffassung der Kommission Vermeend hat eine Anpassung des Studienfinanzierungssystems nicht nur diese Aspekte zu bearbeiten, sondern muss darüber hinaus auch bedeutende Kriterien wie „Sicherung des Zugangs zum Studium“, „angemessene Verteilung der Lasten zwischen Staat, Eltern und Studierenden“, „studierendenangepasste Flexibilisierung des Systems“, „gesellschaftliche Akzeptanz“, „Durchführbarkeit“ und „Bezahlbarkeit“ berücksichtigen.

Angesichts dieser Anforderungen sieht sich die Kommission vor die Frage gestellt, welche Formen der Studienfinanzierung alle diese Defizite beheben und die Kriterien erfüllen könnten. Generell sieht die Kommission die Möglichkeiten, die Studienfinanzierung in einkommensabhängiger oder -unabhängiger Form als Stipendium, Darlehen oder als Kombination von Stipendium und Darlehen auszugestalten. Ähnliches gilt auch für die Rückzahlungsweisen der erhaltenen Studienfinanzierung, die vom Nicht-Zurückzahlen über das ratenweise Zurückzahlen bis hin zur Akademikersteuer im Rahmen der Lohn- und Einkommenssteuer reichen.

Jede der möglichen Modellkombinationen hat allerdings hinsichtlich der verschiedenen Kriterien unterschiedliche Vor- und Nachteile: So würde z. B. eine elterneinkommensunabhängige Studienfinanzierung als Stipendium den breiten Zugang zum Studium sehr fördern, wäre jedoch für den Staat unbezahlbar, währenddessen eine elterneinkommensabhängige Studienfinanzierung als Volldarlehen zwar den Staat entlasten und eine höhere gesellschaftliche Akzeptanz bei den Nicht-Akademikern haben, aber den breiten Zugang zum Studium nachdrücklich gefährden würde. Das Modell einer Akademikersteuer hat dagegen – nach Meinung der Kommission – keinen Bezug zur Studienfinanzierung, da es sich dabei um eine prozentual einheitliche Besteuerung des späteren je unterschiedlich hohen Arbeitseinkommens unabhängig von den tatsächlich entstandenen Studienkosten und nicht um das Zurückzahlen einer individuellen Studienschuld handeln würde.

Schließlich müssen nach Auffassung der Kommission bei der Umsetzung einer neu konzipierten Studienfinanzierung auch folgende eher technische Fragen beantwortet werden:

- Soll zwischen den eigentlichen Studienkosten (inkl. Studiengebühren) und den Lebensunterhaltskosten unterschieden werden, um künftig den ggf. unterschiedlich hohen Studienkosten (siehe Studiengebührendifferenzierung) entsprechen zu können?
- Wie hoch soll die Studienfinanzierung insgesamt ausfallen?
- Wie lange soll sie gezahlt werden?
- Gibt es eine Altershöchstgrenze für den Anspruch auf Studienfinanzierung?
- In welchem finanziellen Umfang sollen Studierende einer Nebentätigkeit ohne Anrechnung auf die Studienfinanzierung nachgehen können?

- Welche Leistungsanreize für ein zügiges Studium sollen gegeben werden?
- Soll das Studiendarlehen verzinst werden?
- Über welche Zeitspanne soll das Darlehen zurückgezahlt werden?

Nach differenzierter Würdigung all dieser Aspekte und Kombinationsmöglichkeiten kommt die Kommission Vermeend zu dem Schluss, dass unter der Voraussetzung, dass der breite Zugang zum Studium, die Durchführbarkeit und die Bezahlbarkeit des Systems gesichert werden, vier Varianten in Frage kommen, die allerdings für die praktische Umsetzung nach Meinung der Kommission je spezifisch nachjustiert werden müssten:

1. Für das reine Stipendiumsmodell hält sie es aufgrund der hohen Belastung der öffentlichen Haushalte für notwendig, dass zugleich über dessen Höhe (vgl. *basisbeurs*) und Dauer (Bachelor und/oder Master), die Zuwendungshöchstaltersgrenze und ggf. Leistungsanreize sowie die Verknüpfung mit einer Darlehenskomponente nachgedacht werde.
2. Beim reinen Darlehensmodell sieht sie den breiten Zugang zum Studium in hohem Maße gefährdet, da ca. 30% der Studierenden die Verschuldung fürchten, die wiederum gemildert werden könnte, wenn zugleich eine variable Darlehenskomponente mit einkommensabhängiger Rückzahlung ermöglicht werde.
3. Beim einkommensabhängigen (sozialen) Darlehensmodell sieht die Kommission ein Problem in der Durchführung, da die Angaben über die Darlehensschuld und die jeweilige Höhe des Einkommens verfügbar sein müssen – und zwar auch für im Ausland lebende und arbeitende Niederländer.
4. Das Kombinationsmodell scheint dagegen die vorgenannten Schwierigkeiten der in Frage stehenden Bezahlbarkeit des Systems bzw. des breiten Zugangs zum Studium in kalkulierbaren Grenzen zu halten, zumal wenn die Darlehenskomponente einkommensabhängig gestaltet werde.

Inwieweit die Modelle letztlich den zukünftigen Herausforderungen gerecht werden können, bleibt allerdings relativ undeutlich.

Auch wenn sich die Kommission Vermeend nicht auf ein bestimmtes Finanzierungsmodell festlegen will und die Gewichtung der Politik überlässt, so ist doch deutlich, dass letztlich

gegenüber der gegenwärtigen Studienfinanzierung, die eine Rückzahlung der staatlichen Zuschüsse nur bei erfolgreichem Abschluss des Studiums (s. o.) vorsieht, bei jedem der vorgeschlagenen Modelle einschließlich des reinen Stipendiumsmodells der Anteil der Beteiligung der Studierenden an den Studienkosten erhöht und die Belastungen des Staates reduziert werden. Nur in diesem Sinne ist auch die Aufforderung des letzten Satzes des Kommissionsberichts zu verstehen: „Wir werden lernen müssen zu investieren und in Lernen zu investieren.“

Das Zentrale Planungsbüro (CPB), das als unabhängige Forschungseinrichtung des Wirtschaftsministeriums Untersuchungen zu unterschiedlichen Themen durchführt, vertritt in seiner Studie zur Studienfinanzierung die Auffassung, dass die gegenwärtige Praxis der Studienfinanzierung für alle Studierenden, also auch diejenigen, die den Normbetrag für die Lebenshaltungskosten ohne Schwierigkeiten aufbringen können, nicht optimal sei und eine „Umverteilung von Einkommen in die hohen Einkommensgruppen“ bedeute. Das CPB spricht sich nachdrücklich für die Abschaffung der gegenwärtigen Studienfinanzierung zugunsten der Einführung des oben skizzierten „sozialen“ Darlehensmodells aus, weil es den breiten Zugang zum Studium nicht gefährde und insbesondere die Studierenden aus einkommensschwachen Familien unterstütze. Alle Studierenden hätten dadurch gleichermaßen ihren Beitrag an den tatsächlichen Studienkosten zu leisten, entweder über die Eltern sozusagen als vorweg genommenes Erbe oder über die spätere vollständige oder teilweise Rückzahlung des Darlehens durch die Absolventen, hier – so das CPB – allerdings nur dann, wenn sich die Investition in das Studium für den Einzelnen durch ein höheres, das definierte Mindesteinkommen übersteigendes persönliches Einkommen rentiert.

Nach Auffassung des CPB würde eine Erhöhung der privaten Investitionsleistungen in Bildung – wie niederländische und australische Studien über die Wirkungen der erheblichen Steigerungen der Studiengebühren und Beschränkungen der Studienfinanzierung in den 80er und 90er Jahren zeigen – aufgrund des festgestellten allgemein geringen Preisbewusstseins bei Studierenden nicht zu einer signifikanten Absenkung der Studienanfängerquote führen, da die nach einem Studium zu erwartenden individuellen Erträge vergleichsweise höher sein würden als die Investitionen (vgl. *Jacobs 2003, S. 43*).

6 Ausblick

Die oben skizzierten Analysen, Vorschläge und Empfehlungen zu einer von allen Beteiligten für notwendig gehaltenen Reform der Hochschul- und Studienfinanzierung sind – alles in allem betrachtet – zu vage formuliert, um ein Plädoyer für ein bestimmtes Reformkonzept zu sein, sie überlassen es im Gegenteil weitgehend der Politik, definitive Wertentscheidungen zu treffen und daraus Konsequenzen für hochschulpolitisches Handeln abzuleiten.

In diesem Sinne präsentiert denn auch der vom Ministerium bereits mit allen beteiligten Hochschulgremien und -gruppen diskutierte und im Januar 2004 vorgelegte Hochschulentwicklungsplan 2004 (HOOP 2004) die von der christlich-liberalen Regierung vorgesehenen, bis 2010 umzusetzenden Anpassungs- und Reformprojekte.

Das Ministerium betont nachdrücklich, dass sowohl die Finanzierung der Hochschulen als auch die Studienfinanzierung den Ansprüchen der neuen Bachelor- und Masterstruktur, einer flexibleren Studienganggestaltung und der wachsenden internationalen Mobilität der Studierenden ebenso gerecht werden muss wie der notwendigen Neuverteilung der Verantwortlichkeiten zwischen Staat, Eltern und Studierenden. Sie plädiert deshalb dafür, Hochschulfinanzierung, Studienfinanzierung und Studiengebühren im Zusammenhang zu betrachten. Im Rahmen des Aktionsplans 2004 sieht das Ministerium im Einzelnen folgende Ziele und Arbeitsschritte, die allerdings in weiteren Verhandlungen mit den beteiligten Hochschul- und Studierendenverbänden etc. operationalisiert werden sollen:

- Allgemeines Ziel des Ministeriums ist es, bis 2006 ein einheitliches Finanzierungssystem für Universitäten und Fachhochschulen und eine neue Systematik der Studienfinanzierung zu entwickeln. Beide Systeme sollen:
 - „Anreizstrukturen enthalten, die vergleichbare Effekte auf Verhalten und Bildungsbemühungen von Studierenden und Hochschulen haben;
 - die Bachelor- und Masterstruktur sowie die damit beabsichtigte Wahlfreiheit der Studierenden und die flexible Studiengestaltung unterstützen;
 - der hochschulpolitischen Absicht Rechnung tragen, die statt wie bisher bei den Anbietern von Studiengängen künftig stärker bei den Studiengängen (Qualität, Vielfalt, Finanzierung) selbst ansetzt;

- keine Hemmnisse für die Qualität, Zugänglichkeit und Zweckmäßigkeit des Hochschulwesens enthalten ...;
 - die Kriterien „Durchführbarkeit“, „beschränkte Verwaltungskosten“ und „Transparenz“ im Hinblick auf Einfachheit und Kontrollierbarkeit soweit wie möglich erfüllen;
 - dem Missbrauch soweit wie möglich vorbeugen.“ (HOOP 2004, S. 52)
- Um speziell die Qualität, Vielfalt und Zweckmäßigkeit des Studienangebotes, allerdings unter Wahrung der prinzipiellen Zugänglichkeit zum Studium, zu erhöhen, sollen die Hochschulen im Bachelor- und Master-Bereich in den nächsten drei Studienjahren (2004–2007) in einigen Modellversuchen das Instrument der Studiengebühren- und Zulassungsdifferenzierung erproben. Das Ministerium will hierdurch die Hochschulen in die Lage versetzen, einerseits in stärkerem Maße als bisher ausnahmsweise zulassungsbeschränkte Studiengänge mit Spitzenqualität und „evidentem Mehrwert“ entwickeln und andererseits im Allgemeinen besser auf Unter- bzw. Überlast in bestimmten Studienfächern reagieren zu können. Diese Versuche sollen von der Regierung mit 5 Millionen € gefördert und von einer Sachverständigenkommission begleitet werden.
 - Im Zusammenhang mit der Diskussion über die Differenzierung der Studiengebühren hält es das Ministerium mit Blick auf die Offenhaltung des Zugangs zum Studium auch für erforderlich, über die Flexibilisierung der bisherigen Studienfinanzierung, insbesondere der Möglichkeiten, Darlehen aufzunehmen, nachzudenken. Dabei scheint dem Ministerium die Diskussion über die von der Kommission Vermeend vorgeschlagenen Modelle des einkommensabhängigen (sozialen) Darlehens und der Kombination aus Stipendium und Darlehen am erfolgversprechendsten für die für 2005 vorgesehene Studienfinanzierungsnovelle.
 - Schließlich will die Regierung während ihrer EU-Ratspräsidentschaft in der zweiten Hälfte 2004 die Initiativen zur Stärkung der Mobilität der Studierenden weiter fördern, indem sie das Problem der bisher nicht zufrieden stellend geregelten Möglichkeiten der Studierenden, ihre nationale Studienfinanzierung auch während des Auslandsstudiums zu erhalten, einer gemeinsamen Lösung näher bringen will.

Literatuur

Centraal Planbureau (CPB) (2003): Marco-Economische Verkenning 2004. Speciaal onderwerp: Studiefinanciering Den Haag 2003 <http://www.cpb.nl/nl/cepmev/mev/mev2004.pdf>

Groot, W.; Maassen van der Brink, H. (2003): Investeren en terugverdienen. Kosten en baten van onderwijsinvesteringen. Amsterdam

Inspectie Hoger Onderwijs (IHO) (2003): BAMA-Transities. De invoering van het Bachelor-Masterstelsel in het Wo en HBO. Utrecht http://194.13.31.214/documents/pdf/Bama_transities

Jacobs, B.; Canton, E. (2003): Effecten van invoering van een sociaal leenstelsel in het Nederlands hoger onderwijs (CPB Document No 39). Den Haag <http://www.cpb.nl/nl/pub/document/39/doc39.pdf>

Kommissie Vermeend (Commissie Uitgangspunten Nieuw Studiefinancieringsstelsel) (2003): Leren investeren; investeren in leren. Een verkenning naar stelsels van studiefinanciering. Den Haag <http://www.minocw.nl/brief2k/2003/doc/52265b.pdf>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2003): Beliefsnotitie doelmatigheid hoger onderwijs. Zoetermeer 08.05.2003 <http://www.minocw.nl/brief2k/2003/doc/15690a.pdf>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2003): Doelgericht naar 2010. Zoetermeer 29.09.2003 <http://www.minocw.nl/brief2k/2003/doc/41640a.PDF>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004): Hoe werkt de bekostiging in het HBO. (Stand 20.01.2004) <http://www.minocw.nl/bekostiginghbo/bekostiginghbo.html>)

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004): Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 2004. Den Haag <http://www.minocw.nl/brief2k/2004/doc/3283a.pdf>

Onderwijsraad (Bildungsrat) (2003): Advies Bekostiging Hoger Onderwijs. Den Haag http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/website_bekostiging_hoger_onderwijs.pdf

Sociaal-Economisch Raad (SER) (2003): Kennis maken, kennis delen. Naar een innovatiestrategie voor het hoger onderwijs. Den Haag http://www.ser.nl/_upload/databank_adviezen/b21443.pdf

Vossensteyn, H. (2003): Bekostigingsadvies Onderwijsraad nader bekeken. In: Tijdschrift voor hoger onderwijs & management, Nr. 5, 2003, S. 14 f.

Werkgroep collegegelddifferentiatie (2003): Collegegelddifferentiatie in het Hoger Onderwijs. Eindrapportage. (interdepartemental beleidsonderzoek 2002–2003, nr. 3). Den Haag <http://www.minocw.nl/bekostiginghbo/bekostiginghbo.html>

Werkgroep topmasters (2002): "Over de Top" Duidelijkheid door differentiatie. Advies. Enschede, Maastricht <http://www.minocw.nl/brief2k/2002/doc/55224a.PDF>

Anschrift des Verfassers:

Dr. Roland Richter
Wissenschaftliches Sekretariat für die
Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen
Stiepeler Str. 129
44801 Bochum
E-Mail: roland.richter@wss.nrw.de

Der IT-Kompaktkurs Wirtschaftsinformatik an der Fachhochschule Deggendorf

Ewald Berning, Siegfried H. Schmidt

Die große Nachfrage nach IT-Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt um das Jahr 2000 hat die Fachhochschule Deggendorf dazu veranlasst, einschlägig Berufstätigen ein Studium der Wirtschaftsinformatik mit einem Bachelor-Abschluss anzubieten. Seit dem Herbst 2000 besteht dieses multimedial organisierte Studienangebot, das in 18 Monaten berufsbegleitend absolviert werden kann. Der folgende Aufsatz fasst die Ergebnisse einer Bewertung der ersten beiden IT-Kompaktkurse aus der Sicht vor allem der Studierenden zusammen. Mittlerweile gibt es diese Studienmöglichkeit auch an den Fachhochschulen Ansbach und Augsburg.

1 **Zwei Begleituntersuchungen des IT-Kompaktkurses Wirtschaftsinformatik an der Fachhochschule Deggendorf**

Aufgrund der großen Nachfrage nach IT-Fachleuten hat das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst in Zusammenarbeit mit dem bayerischen Fernsehsender BR alpha und der Fachhochschule Deggendorf im Jahr 2000 den Studiengang „IT-Kompaktkurs“ an der dortigen Fachhochschule eingerichtet. Ziel dieses Studiengangs ist es, berufstätigen Studierenden, die in technischen oder betriebswirtschaftlichen Fächern Studien- und Berufserfahrungen erworben haben, eine weiterführende Ausbildung in der Wirtschaftsinformatik und Informationstechnologie zu ermöglichen. Die berufsbegleitende Ausbildung kann in 18 Monaten abgeschlossen werden und führt zum Bachelor in Wirtschaftsinformatik an der Fachhochschule Deggendorf.

Im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst hat das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung mit Beginn des IT-Kompaktkurses im Oktober 2000 eine erste Begleituntersuchung durchgeführt. Die Untersuchungsergebnisse wurden im April 2001 vorgelegt und mit Vertretern des Ministeriums, des Senders BR Alpha und der Fachhochschule Deggendorf diskutiert. Sie konnten sowohl in die Konzeption des laufenden Kurses als auch des zweiten Zyklus mit Studienbeginn im Oktober 2001 einbezogen werden.¹

¹ Vgl. Berning, E.; Schmidt, S. H.: Der „IT-Kompaktkurs“ an der Fachhochschule Deggendorf. Ein wegweisender berufsbegleitender Bachelor-Studiengang. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2-2001, S. 181-202

Um die Bewertung des IT-Kompaktkurses auf eine breitere Basis zu stellen, Veränderungen in dessen Verlauf analysieren und Empfehlungen für den weiteren Verlauf sowie mit Blick auf den Arbeitsmarkt geben zu können, hat das Staatsinstitut in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Deggendorf (Prof. Dr. Dr. Heribert Popp) im Februar 2003 eine zweite Untersuchung nach Abschluss der ersten beiden Durchgänge des IT-Kompaktkurses durchgeführt. Bei der ersten Befragung der IT-Studierenden und IT-Dozenten im Jahr 2001 standen die Konzeption und die didaktische Gestaltung des IT-Kompaktkurses im Mittelpunkt. Bei der zweiten Befragung im Jahr 2003 ging es vorwiegend um zusammenfassende Urteile der Absolventen bzw. der Studierenden über das absolvierte Studienprogramm.

Die Absolventen bzw. noch Studierenden des ersten und zweiten IT-Kompaktkurses (mit Studienbeginn Oktober 2000 und Oktober 2001) wurden gebeten, einen kurzen Online-Fragebogen im Internet zu beantworten. Die Befragung wurde den Probanden Anfang Februar 2003 per E-Mail angekündigt. Die Beantwortung des Fragebogens war in der zweiten Februarhälfte möglich.² Die Befragten sollten zu folgenden Bereichen Auskunft geben: ausgewählte Lebens-, Studien- und Beschäftigungsdaten, Studienmotivation und berufliche Erwartungen, Studiengewinn, Studienkonzeption und -organisation, Didaktik, Kritik und Verbesserungswünsche.

Viele Fragen konnten zur Kennzeichnung der Antwortintensität in skaliertem Form beantwortet werden. Neben der üblichen Grundauszählung wurden die Befragungsergebnisse für den vorliegenden Bericht nach folgenden Variablen ausgewertet: Studienbeginn 2000 oder 2001, Studienabschluss ja/nein, Geschlecht, Familienstand und Beschäftigungsstatus. Die daraus folgenden differenzierten Ergebnisse werden in der folgenden Darstellung aber nur dann vorgelegt, wenn sie deutliche Abweichungen von der Grundauszählung, vor allem zwischen den beiden Studienzyklen, zeigen.

2 Die Ergebnisse der zweiten Untersuchung 2003

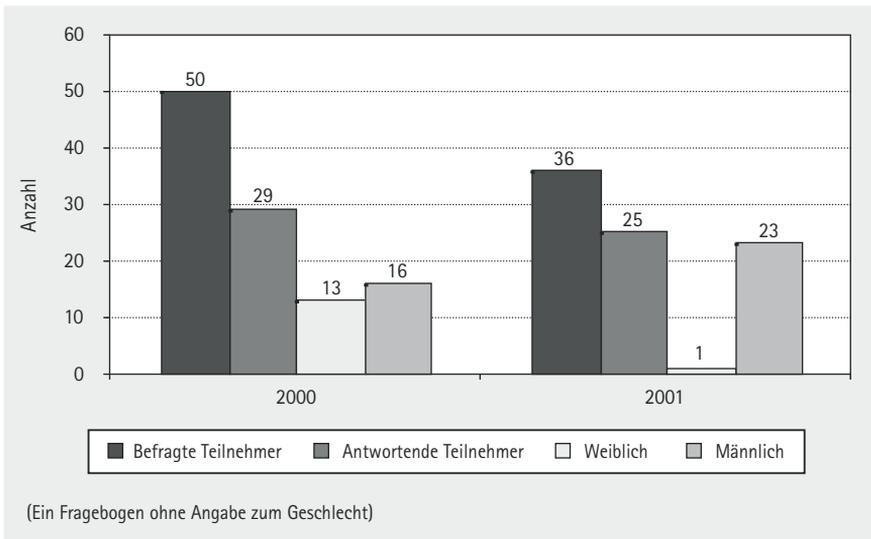
2.1 Die Teilnehmer der IT-Kompaktkurse

Im Oktober 2000 haben 77 Studierende das Studium des IT-Kompaktkurses aufgenommen. Von ihnen hatten 34 eine wirtschaftswissenschaftliche und 43 eine technische Vorbildung. In die vorliegende Befragung konnten wegen der Veränderung zahlreicher Postanschriften

² Bei der Vorbereitung der Online-Fragebögen war Dr. Nic Nistor, Universität München, Institut für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, behilflich. Die statistische Auswertung der Befragung erfolgte im Zentrum für Bildungsforschung, München.

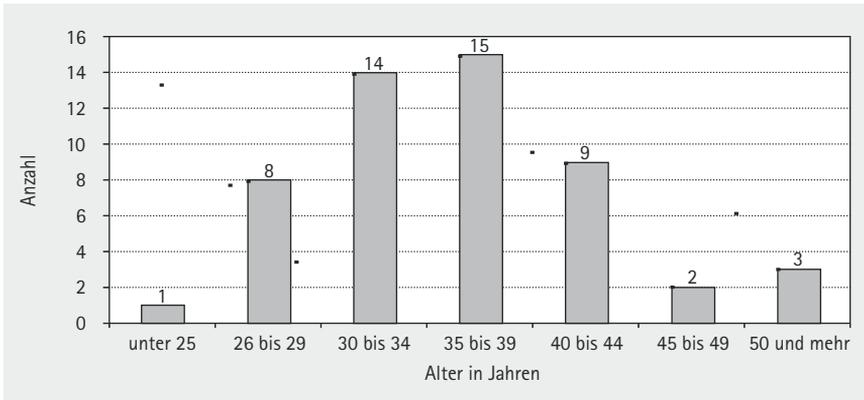
ten nur 50 Teilnehmer des ersten Kurses einbezogen werden, von denen 29 (58%) geantwortet haben. In den zweiten IT-Kompaktkurs mit Studienbeginn im Oktober 2001 schrieben sich 36 Studierende ein. Von ihnen haben 25 den Online-Fragebogen beantwortet (69%). Damit haben sich insgesamt 54 Personen an der Befragung 2003 beteiligt. Bei den geringen absoluten Zahlen der Befragungsteilnehmer ist darauf zu achten, dass bei der Auswertung schon wenige Personen deutliche prozentuale Abweichungen bewirken können.

Abbildung 1: Rücklauf und Geschlecht der Befragten



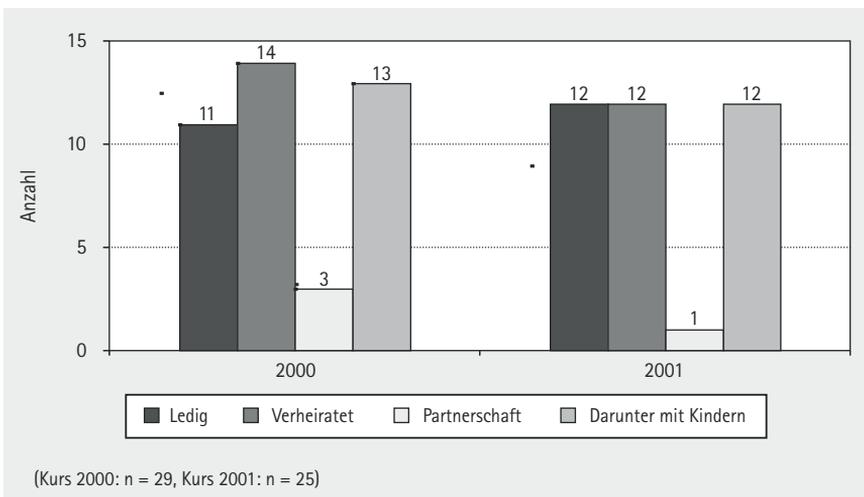
Die Abbildung zeigt die zufrieden stellenden Rücklaufquoten bei den Teilnehmern beider IT- Kompaktkurstermine. Frauen waren in beiden Jahresgruppen unterrepräsentiert. Im IT-Kompaktkurs Oktober 2000 waren 37,5% der eingeschriebenen Teilnehmer Frauen. Im Rücklauf der entsprechenden Befragung betrug ihr Anteil nur 26%. Unter den Antwortenden aus dem zweiten IT-Kompaktkurs Oktober 2001 war überhaupt nur eine einzige Frau.

Abbildung 2: Alter der Befragten



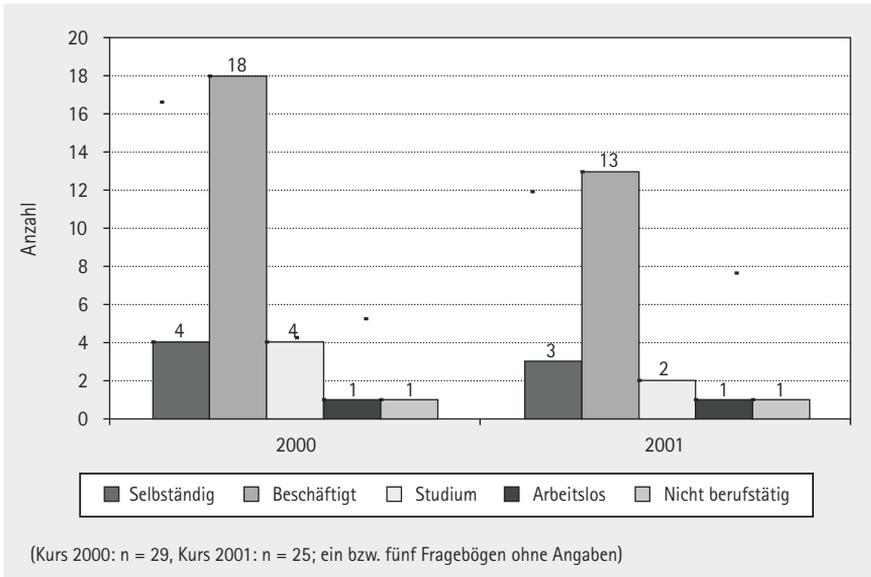
Das durchschnittliche Alter der befragten Teilnehmer betrug 36,2 Jahre. Die Altersklassen 30 bis 34 Jahre sowie 35 bis 39 Jahre sind mit 14 bzw. 15 Personen fast gleichmäßig besetzt. Bemerkenswert ist, dass fünf Kursteilnehmer über 45 Jahre alt sind. Dies könnte auf eine notwendige berufliche Umorientierung über den Weg eines weiterqualifizierenden Studiums hinweisen. Die Teilnehmer des IT-Kompaktkurses 2000 waren mit 35,5 Jahren im Durchschnitt 1,5 Jahre jünger als die Befragten im Nachfolgekurs 2001.

Abbildung 3: Familienstand der Befragten



Während im IT-Kompaktkurs Oktober 2000 die verheirateten bzw. in Partnerschaft lebenden Teilnehmer (61 %) überwogen, ist der Familienstatus im Kurs Oktober 2001 fast ausgeglichen. Hier nahmen ebenso viele Ledige wie Verheiratete an der Befragung teil. Bei den Verheirateten handelt es sich meistens um Familienväter mit Kindern.

Abbildung 4: Beschäftigungsstand der Befragten



Ziel des IT-Kompaktkurses ist es, Berufstätigen die Möglichkeit zu bieten, in 18 Monaten den Studienabschluss des Bachelor zu erreichen. Im Kurs Oktober 2000 waren drei Viertel der Befragten selbständig oder abhängig berufstätig. Fast alle abhängig Beschäftigten waren Vollzeit berufstätig. Nur ein Teilnehmer bezeichnete sich als arbeitslos. Auch im Kurs 2001 gaben zwei Drittel der Teilnehmer an, in einem Vollzeitbeschäftigungsverhältnis zu stehen. Hier war ebenfalls nur ein Teilnehmer arbeitslos.

2.2 Gründe für das Studium des IT-Kompaktkurses

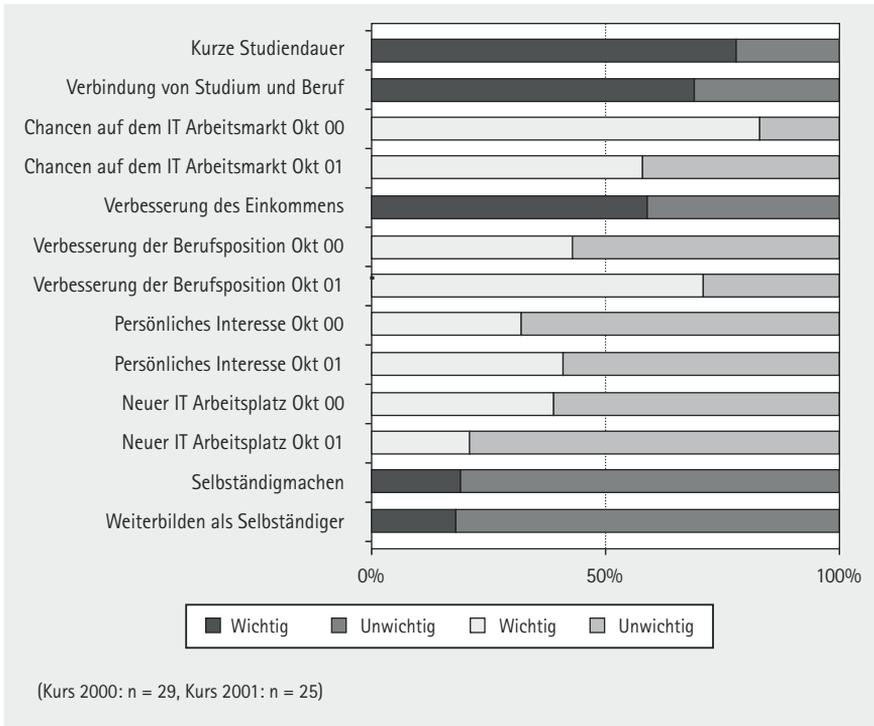
Auf die Frage, welche Gründe sie veranlasst hätten, den IT-Kompaktkurs zu wählen, antworteten mehr als drei Viertel der Befragten (78 %) beider Kurse, dass die kurze Studiendauer der ausschlaggebende Grund gewesen sei (2000: 80 %; 2001: 76 %). Sehr wichtig für die Wahl des IT-Kompaktkurses war auch die Möglichkeit, Studium und Beruf miteinander zu verbinden. Die Grundidee des Kompaktkurses, Berufstätigen die Möglichkeit zu geben, neben Ihrer Beschäftigung ein Studium absolvieren zu können, wird entsprechend hoch bewertet. Für mehr als zwei Drittel der Befragten war dies sehr wichtig bzw. wichtig.

Die Antworten auf die Frage nach der Verbesserung der Chancen auf dem IT-Arbeitsmarkt spiegeln die abflachende konjunkturelle Entwicklung auf dem IT-Sektor. Während für die Teilnehmer des IT-Kompaktkurses 2000 die erwartete Verbesserung der Chancen am Arbeitsmarkt das Hauptargument (bei 83 %) für ein Studium war, veränderte sich im Jahr danach wegen der drastischen negativen Veränderungen auf dem IT-Arbeitsmarkt die Motivlage deutlich³. Die Studierenden des Kurses 2001 gaben nur noch zu etwas mehr als der Hälfte an, mit Hilfe des Studiums ihre Arbeitsmarktchancen verbessern zu wollen. Für ein Drittel war dieses Motiv sogar ganz unwichtig.

Diese Veränderung schlägt sich auch in der Erwartung nieder, auf Grund der Teilnahme am IT-Kompaktkurs einen neuen Arbeitsplatz in einer anderen Firma zu erhalten. Während dies noch bei 39 % der Teilnehmer des ersten Kurses 2000 sehr wichtig war, verringerte sich die Erwartung bei den Teilnehmern des Kurses 2001 auf 21 %. Bei den beiden Arbeitslosen war es natürlich das Hauptziel, mit Hilfe des erfolgreich absolvierten IT-Kompaktkurses überhaupt wieder einen Arbeitsplatz zu finden.

³ Die Zentralstelle für Arbeitsvermittlung (ZAV) der Bundesagentur für Arbeit sieht künftig wieder bessere Chancen für IT-Experten auf dem Arbeitsmarkt. Vgl. *Bundesagentur für Arbeit, Zentralstelle für Arbeitsvermittlung (ZAV): IT-Experten. Talsohle erreicht* (Reihe. Arbeitsmarkt-Information 1/2004

Abbildung 5: Gründe für die Wahl des IT-Kompaktkurses



Einig waren sich die Teilnehmer beider Kurse (62 % bzw. 56%), dass ein IT-Kompaktstudium zu einer Verbesserung des Einkommens führen sollte. Daneben erwarteten sich die Teilnehmer des Kurses 2001 eine deutliche Verbesserung ihrer beruflichen Situation (61%). Für die Studierenden des Kurses 2000 war diese Erwartung als Studienmotiv wesentlich weniger ausgeprägt (33%). 29% von allen hielten dies für ganz unwichtig.

Das intrinsische Motiv, aus persönlichem Interesse zu studieren, hat vom ersten zum zweiten Kurs etwas an Bedeutung zugenommen. Von den Teilnehmern des Kurses 2000 gaben nur 32% diese Motivation an; im Kurs 2001 erhöhte sich das persönliche Interesse der Teilnehmer als Studienmotiv auf 42%. Weiterbildung, Persönlichkeitsentwicklung und Verbesserung der Allgemeinbildung waren die genannten dahinter liegenden Gründe.

Der Wunsch, sich selbständig zu machen, spielte nur bei einer geringen Zahl der Teilnehmer eine motivierende Rolle. Nur jeder fünfte nannte eine mögliche Selbständigkeit als

einen wichtigen Grund für das Studium, darunter vor allem männliche Teilnehmer. Bereits Selbständige sahen die Möglichkeit, sich durch ein umfassendes Studium weiter zu bilden. Wie bekannt, waren 13% aller Befragten selbständig. Von ihnen hielten insgesamt 6% diesen Studiengrund bei ihrer Studienentscheidung für sehr wichtig, weitere 13% für wichtig.

Drei weibliche Teilnehmer sahen im IT-Kompaktkurs eine Gelegenheit, „Familie und Weiterbildung unter einen Hut zu bekommen“, eine „intelligente Beschäftigung während der Schwangerschaft“ auszuüben oder den Erziehungsurlaub sinnvoll zu nutzen.

2.3 Abschluss des IT-Kompaktkurses bzw. Planung des Abschlusses

IT-Kompaktkurs 2000

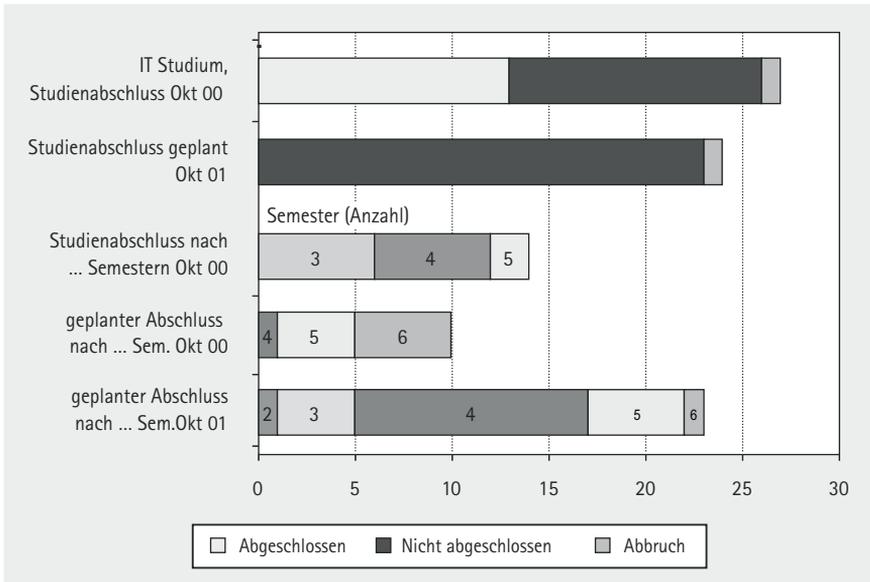
Von den 77 Studienanfängern des IT-Kompaktkurses Oktober 2000 haben 13 den Kurs in der kürzest möglichen Zeit von 18 Monaten erfolgreich abgeschlossen, darunter acht Frauen. Sechs Teilnehmer haben das Studium innerhalb der von ihnen geplanten, etwas längeren Zeit absolviert, davon vier Frauen. Zehn weitere Teilnehmer dieses Kurses, die an der Befragung teilgenommen haben, planen den Abschluss des Studiums innerhalb der nächsten vier bis sechs Semester. Nur ein Teilnehmer hat angegeben, das Studium abgebrochen zu haben.

IT-Kompaktkurs 2001

Von den 25 Befragten dieses Kurses gaben 23 an, einen Abschluss des Studiums anzustreben. Etwa die Hälfte will den Bachelor innerhalb von vier Semestern erreichen. 20% planen eine längere Studiendauer; ebenso viele glauben, in kürzerer Zeit den Studienabschluss zu schaffen.

Für die Mehrheit war bzw. ist es offensichtlich schwierig, den IT-Kompaktkurs in der Mindeststudienzeit von 18 Monaten abzuschließen. Ein beträchtlicher Teil hat aber vor, im Laufe der dann folgenden ein bis zwei Jahre den eingeschlagenen Weg auch erfolgreich zu beenden.

Abbildung 6: Abschluss und Abschlussplanung der IT-Kompaktkursteilnehmer



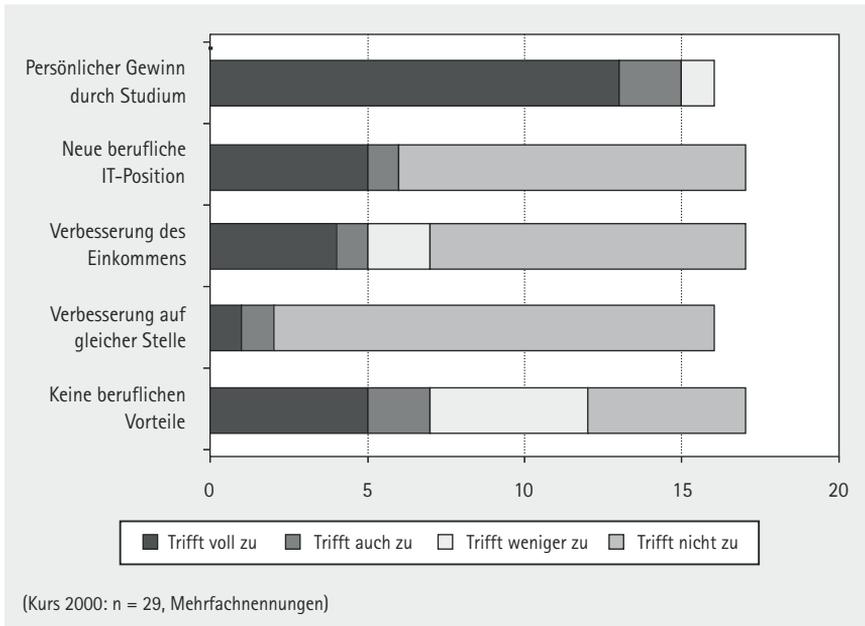
2.4 Gewinn aus dem bereits abgeschlossenem IT-Kompaktkurs

Fast alle Teilnehmer des IT-Kompaktkurses, die diese Frage beantwortet haben, gaben an, dass das Studium sie persönlich bereichert habe. Die Teilnehmer haben mit ihrem Studium vor allem einen besseren Überblick über technische Zusammenhänge und Entwicklungen, über die Themenbereiche Organisation und Personal, über Projektmanagement und über die Unternehmensführung erhalten. Weitere Antworten auf die entsprechende offene Frage waren: größere Zufriedenheit durch Wissenserweiterung, größeres Selbstbewusstsein im Umgang mit Vorgesetzten und der Nachweis einer besseren Konkurrenzfähigkeit am Arbeitsmarkt.

Darüber hinaus wurden folgende nach dem Abschluss erreichte berufliche Erfolge genannt: Sechs Teilnehmer haben eine neue berufliche Position gefunden und fünf haben hierdurch ihr Einkommen verbessert. Zwei Teilnehmer konnten sich auf derselben Stelle verbessern, ein weiterer erhofft sich größere Chancen bei der Besetzung einer offenen innerbetrieblichen IT-Stelle. Ein weiterer Absolvent sieht zwar die Schwierigkeit auf dem derzeitigen Arbeitsmarkt, geht aber davon aus, dass er aufgrund seiner beruflichen Weiterbildung bald einen Arbeitsplatz finden wird, der seinen Wünschen entspricht.

Aufgrund der derzeitigen schwierigen Situation auf dem IT-Arbeitsmarkt gab es natürlich auch Teilnehmer, die bisher noch keine beruflichen Vorteile durch das Studium bzw. den Studienabschluss erreicht haben. Fünf Teilnehmer sahen überhaupt keine beruflichen Vorteile, bei zweien traf dies in etwas abgeschwächter Form „auch zu“.

Abbildung 7: Gewinn aus abgeschlossenem IT-Kompaktstudium und Weiterstudium



2.5 Erwartungen an den (ggf. noch nicht erreichten) Studienabschluss

Die meisten Teilnehmer, die den IT-Kompaktkurs mit einem Bachelor abgeschlossen haben oder abzuschließen planen (90%), wollten „das einmal Begonnene auch zu Ende bringen“. Die in das Studium investierte Zeit und Kraft sollten am Ende mit einem Bachelor-Abschluss belohnt werden. Die Teilnehmer beider Kurse waren in dieser Zielsetzung fast gleichermaßen dieser Meinung. Mit dem Bachelor wollen sie einen Fachhochschulabschluss erlangen, um ihre berufliche Position zu verbessern und nicht mehr als Quereinsteiger im Berufsleben zu gelten. Mit gleicher Häufigkeit gaben die Teilnehmer an, sie wollten das Studium abschließen, weil es sie persönlich bereichere, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse erweitere und ein besseres Verständnis für Zusammenhänge bringe. Natürlich

solle die Beendigung des Studiums auch berufliche Vorteile erbringen. Obwohl sie sich der Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt bewusst waren, betonten dies drei Viertel aller Teilnehmer.

Etwa die Hälfte der Teilnehmer beider Kurse fand, dass das Studium ihnen Spaß mache und interessant sei. Es wurde auch angemerkt, dass die Studienbedingungen und das kollegiale Umfeld angenehm seien.

2.6 Gründe für einen Studienabbruch

Bei der direkten Frage nach dem Studienabbruch hat nur ein Teilnehmer des IT-Kompakt-kurses 2001 angegeben, das Studium abgebrochen zu haben. Bei der Frage nach den Gründen für den Studienabbruch haben dagegen drei Teilnehmer geantwortet. Es ist zu vermuten, dass auch diese Zahl noch etwas zu gering ist und die Befragung in diesem Punkt die Realität nicht wiedergibt. Wegen der geringen Fallzahlen kann aber eine gewichtige Interpretation nicht vorgenommen werden. Im Folgenden werden deshalb nur die genannten Gründe für den Studienabbruch aufgezählt:

- zu großer Zeitaufwand,
- zu umfangreicher Studienstoff (eine Antwort „trifft voll zu“, zwei „trifft auch zu“)
- Studium und Privatleben/Familie,
- Unvereinbarkeit von Studium und Beruf,
- Gefahr, wegen des Studiums die eigene Stelle zu verlieren,
- zu hohe fachliche Anforderungen,
- Veränderungen auf dem IT Arbeitsmarkt,
- keine Lust mehr zu studieren.

Darüber hinaus wurden folgende Einzelkommentare abgegeben:

- „Der IT Markt scheint derzeit mit Fachkräften überschwemmt zu sein; der immense Aufwand für dieses Studium steht einer zu geringen Nachfrage seitens des IT- Marktes entgegen.“
- „Äußerst mühselige Prüfungsvorbereitung, da das Lehrmaterial für eine (eigenständige) Vorbereitung oft unzureichend bzw. nur bedingt geeignet scheint.“
- „Die Präsenzvorlesungen haben einen zu großen Stellenwert in diesem Studiengang – anders als es eigentlich sein sollte.“

2.7 Bewertung der Studienorganisation der IT-Kompaktkurse

2.7.1 Allgemeine Bewertung

Die allgemeine Studienorganisation des IT-Kompaktkurses wurde von den Teilnehmern überwiegend positiv beurteilt. Etwa 70% der Teilnehmer glaubten, nur mit Hilfe der multimedialen Gestaltung die Verbindung von Beruf und Studium realisieren zu können. Dabei fiel die positive Bewertung bei den Teilnehmern des Kurses 2000 etwas höher aus als bei den Teilnehmern des Folgekurses. Selbständige haben aufgrund ihrer Arbeitssituation geantwortet, dass dieses Argument für sie weniger zutreffe. Teilnehmer, die den Kurs bereits abgeschlossen haben, haben diese Form der Studienorganisation als für sie besonders angemessen bewertet.

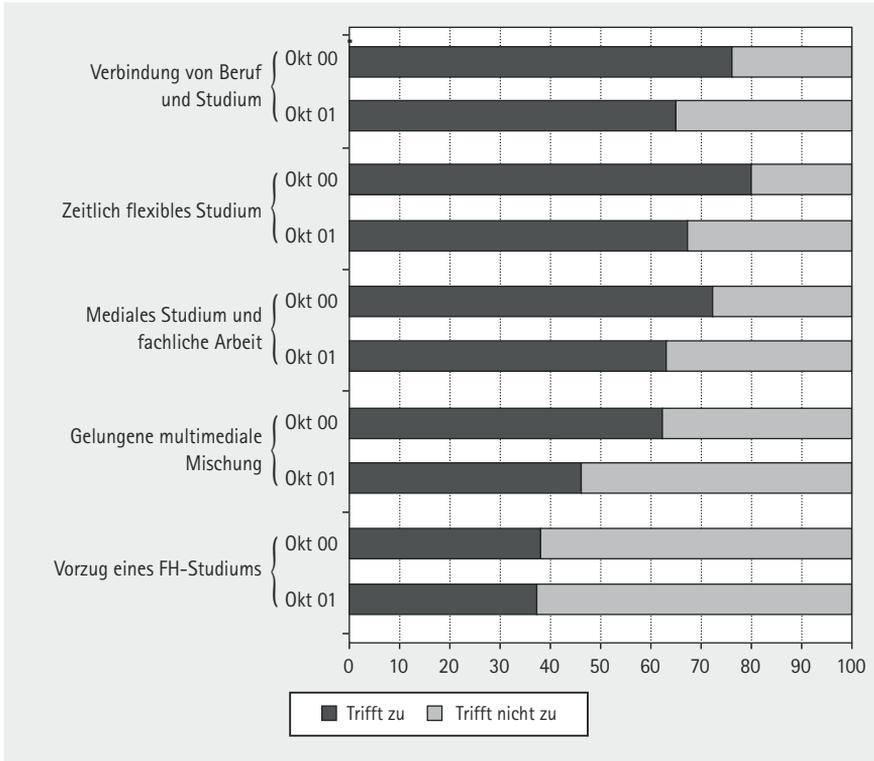
Die Möglichkeit, durch das Multimediaangebot zeitlich flexibel studieren zu können, wurde von den Teilnehmern in etwa gleichem Umfang als zutreffend eingeschätzt. Hier war die Bewertung durch Teilnehmer des Kurses 2001 etwas höher als bei den Teilnehmern des ersten Kurses. Vor allem die weiblichen Teilnehmer haben die zeitliche Flexibilität besonders geschätzt, ein Hinweis darauf, dass auch familiäre Verpflichtungen sich über multimediale Studienangebote leichter bewältigen lassen.

„Das multimediale Studium passt gut zu den fachlichen Anforderungen des Studiums.“ Diese Bewertung gaben etwa zwei Drittel der Teilnehmer ab, diejenigen aus dem zweiten Kurs zu einem leicht geringeren Anteil.

Der Bewertungsvorgabe „Die Mischung von Fernsehsendungen, Präsenzstudium und multimedialen Studienmaterialien war voll gelungen“ stimmten nur vier Teilnehmer als „voll zutreffend“ zu (alle aus dem Kurs 2000). Etwa die Hälfte aller Teilnehmer war der Meinung, dass diese Wertung allenfalls „auch zutreffend“ sei. Dahinter steht die nicht allzu hohe Wertschätzung der Fernsehsendungen als eines integralen Bestandteils des Studiums (s. 2.7.2).

Elf Teilnehmer hätten auf jeden Fall lieber Vollzeit an der Fachhochschule studiert, was ihnen aber nicht möglich war, in den meisten Fällen wegen ihrer Berufstätigkeit. Mehr als 60% der Teilnehmer waren aber mit ihrem berufsbegleitenden Studium zufrieden und zogen die Alternative eines Vollzeitstudiums nicht in Betracht.

Abbildung 8: Bewertung der Studienorganisation im IT-Kompaktkurs allgemein –
Anteile in %



2.7.2 Bewertung des Gewichts der einzelnen Studienanteile im Gesamtangebot

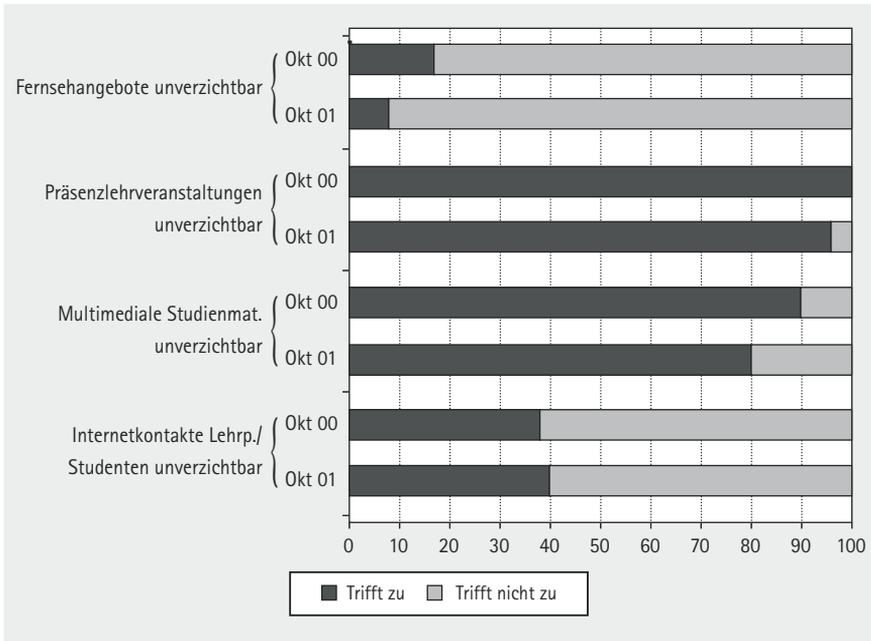
Für fast alle Teilnehmer beider IT-Kompaktkurse waren bzw. sind die Präsenzveranstaltungen ein unverzichtbarer Teil des Gesamtstudienangebots. Im Kurs 2000 waren sich alle Teilnehmer in der positiven Beantwortung dieser Frage einig; im Kurs 2001 bezeichnete nur ein männlicher Vollzeit beschäftigter Teilnehmer die Unverzichtbarkeit der Präsenzvorlesungen als „weniger zutreffend“.

Zu ähnlich großen Anteilen wurden die Studienmaterialien (Skripten, CD-ROM usw.) für unverzichtbar gehalten. Für den Kurs 2000 erklärten dies 90% der Teilnehmer; im Kurs 2001 waren es 80%.

Die Möglichkeit, über Internet und E-Mail mit den Professoren, Dozenten und Mitstudenten kommunizieren zu können, bezeichneten etwa 40% aller Kursteilnehmer als unverzichtbar. Bei den männlichen Teilnehmern war der Anteil derjenigen, die Internetkontakte für verzichtbar hielten, mehr als doppelt so hoch wie bei Frauen.

Ernüchternd sind die Ergebnisse der Befragung im Hinblick auf die Unverzichtbarkeit der Fernsehsendungen, sind diese doch in der Konzeption des IT-Kompaktkurses als integraler Bestandteil des multimedialen Studienangebots vorgesehen. Nur knapp 20% der Teilnehmer des Kurses 2000 und weniger als 10% der Teilnehmer des Kurses 2001 sahen die Fernsehsendungen als unverzichtbaren Teil des Gesamtstudienangebots an. Dies mag folgender Kommentar illustrieren: „Die TV-Vorlesungen bringen für das Studium überhaupt nichts. Es ist besser, nur die Skripten durchzuarbeiten.“ Dazu ist allerdings anzumerken, dass die Fernsehsendungen von BR Alpha nicht ausschließlich für die Studierenden der IT-Kompaktkurse vorgesehen sind, sondern darüber hinaus einen breiteren Kreis von Fernsehzuschauern ansprechen sollen. Entsprechend sind die Sendungen aufgebaut und haben in manchen Teilen eher ein allgemein interessierendes Niveau. Die Akzeptanz bei den nicht im IT-Kompaktkurs studierenden Zuschauern ist sehr hoch, was sich an den Einschaltquoten und der großen Zahl derer ablesen lässt, die sich einer Prüfung über die Inhalte der Sendungen unterziehen und ein Zertifikat erwerben.

Abbildung 9: Bewertung der einzelnen Studienanteile im Gesamtangebot – Anteile in %

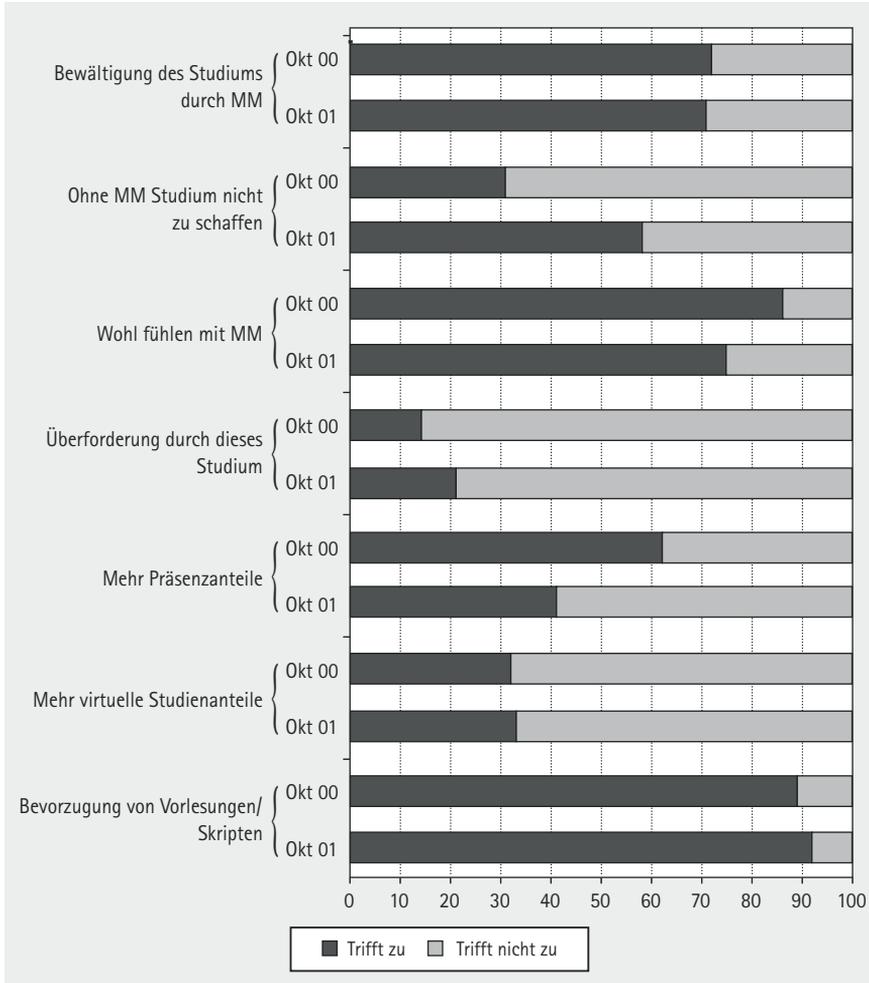


2.7.3 Bewertung der multimedialen Studiensituation

Die Vorlesungen und die entsprechenden Skripten sind für etwa 90% aller Teilnehmer die Medien, die sie im Rahmen des gesamten multimedialen Studienangebots am meisten zum Lernen nutzen und denen sie den größten Anteil am Studienerfolg zuschreiben. Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmer fühlte sich mit dieser Art des Studiums sehr wohl. Im Kurs 2001 ist der Anteil der so zufriedenen Studierenden gegenüber dem Vorjahr zwar leicht gesunken; er ist mit 75% aber immer noch sehr hoch.

Trotz der vielfach beklagten zeitlichen Belastung im IT-Kompaktkurs wünschten sich mehr als 60% der Teilnehmer des Kurses 2000 mehr Präsenzlehrveranstaltungen als ihnen angeboten wurden (Vorlesungen, Seminare, Übungen). Die Teilnehmer des Folgekurses 2001 waren augenscheinlich mit dem Präsenzangebot zufriedener; nur noch ca. 40% von ihnen wünschten mehr Präsenzanteile.

Abbildung 10: Bewertung der multimedialen Studiensituation im Hinblick auf Ihren Studien-
erfolg – Anteile in %



Fast 60% der Teilnehmer des Kurses 2001 meinten, dass das Studium ohne multimediale Anteile nicht zu schaffen sei. Gegenüber dem Vorgängerkurs bedeutet dies eine deutliche Zunahme; Teilnehmer des ersten Kurses waren nur zu etwa einem Drittel dieser Meinung. Etwa ein Drittel der Teilnehmer gab an, dass sie mehr virtuelle Anteile im Studium gewünscht hätten. Dies traf für die Teilnehmer beider Kurse zu etwa gleichen

Anteilen zu. Die Teilnehmer beider Kurstermine fühlten sich mehrheitlich mit der gegebenen Studienorganisation nicht überfordert. Nur jeder Sechste des Kurses 2000 und jeder Fünfte des Folgekurses machte gegenteilige Erfahrungen.

2.7.4 Bewertung der persönlichen und der Internetkontakte im Studium

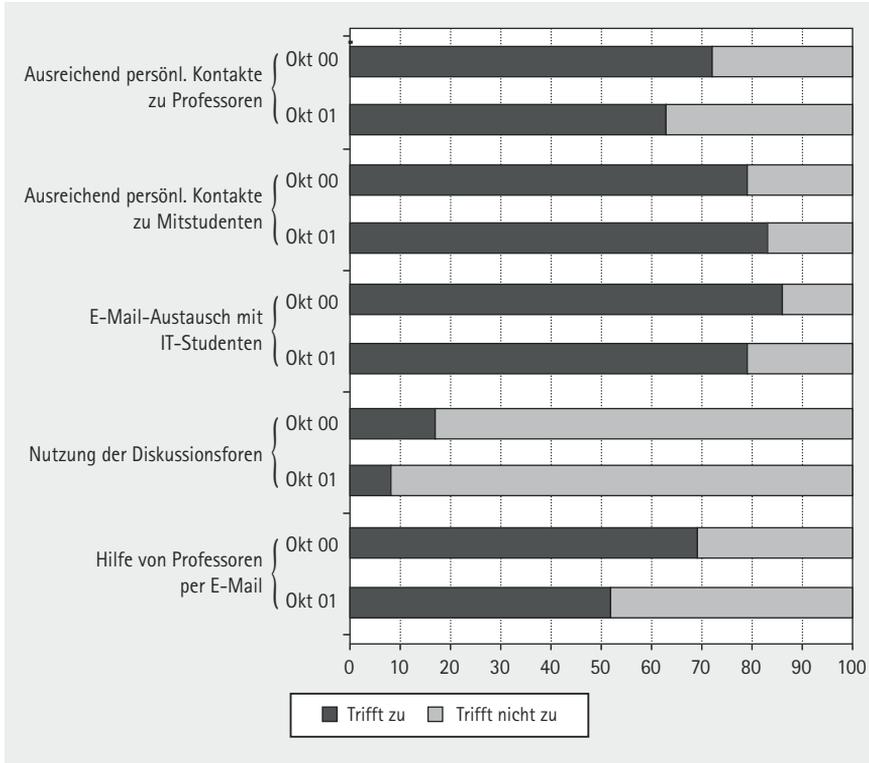
Der E-Mail-Austausch mit anderen IT-Studierenden hat nach der überwiegenden Meinung der Teilnehmer (etwa 80%) hervorragend funktioniert. Dies gilt für die Teilnehmer beider IT-Kompaktkurse und gleichermaßen für männliche wie weibliche Teilnehmer.

Auch der persönliche Kontakt zu den Mitstudenten bewegte sich auf gleich hohem Niveau. Als etwas weniger intensiv wurde der persönliche Kontakt zu den Professoren eingeschätzt: Über 70% der Teilnehmer des ersten IT-Kompaktkurses urteilten, dass sie ausreichende persönliche Kontakte zu ihren Professoren gehabt hätten. Im zweiten Kurs wurde die Kontaktintensität als etwas geringer eingeschätzt.

Eine deutliche Mehrheit der Teilnehmer hat auch eine gute Unterstützung per E-Mail seitens der Professoren bekommen. Beim Kurs 2000 wurde diese Hilfe allerdings noch höher als beim zweiten Kurs 2001 eingeschätzt (70% gegenüber 50%).

Lediglich die Diskussionsforen im Internet wurden weniger als erwartet genutzt (von nur 10% bis 20% der Befragten).

Abbildung 11: Bewertung des persönlichen und der Internetkontakte im Studium –
Anteile in %



2.8 Überflüssiges im IT-Kompaktkurs

Auf die Kontrollfrage, auf was die Teilnehmer im Studienangebot hätten verzichten wollen, wurden die studienbegleitenden Fernsehsendungen am häufigsten genannt (12 x). Dies stimmt mit vergleichbaren Fragen zum multimedialen Angebot überein (Abschnitt 2.7.2 und 2.7.3).

Auf relativ geringe Resonanz in dem Sinn, dass man sie nicht unbedingt gebraucht hätte, stießen auch folgende Details:

- die Internet-Diskussions-Foren (3 x);
- Klausuren via Internet von zu Hause aus; die Idee sei zwar ganz interessant, aber die Umsetzung sei schlecht gewesen (2 x);

- CBTs (Lernmaterialien auf CD-ROM), da wenig gelungen;
- eine der beiden Programmiersprachen (entweder C++ oder Java, nicht beides);
- mathematische Kurse;
- spezielle Software-Kenntnisse wie ABAP-SAP;
- die Vorlesungen in BWL;
- der Kurs Projektmanagement.

Zwei Teilnehmer betonten, dass sie auf nichts im IT-Kompaktkurs hätten verzichten wollen. Sie waren also mit dem Konzept und den Bestandteilen des IT-Kompaktkurses voll zufrieden.

3 Offene Kommentare und Empfehlungen der Befragten

Fast alle Teilnehmer der Befragung nutzten die Möglichkeit, in einem offenen Antwortfeld Kommentare und Empfehlungen zur Verbesserung des IT-Kompaktkurses zu geben. Die vielen Einzelnennungen können wegen ihrer Singularität nicht statistisch ausgewertet werden. Sie werden im Folgenden in einer Auswahl zu einigen wichtigen Themenbereichen komprimiert wiedergegeben.

3.1 Zu den multimedialen Studienanteilen

Präsenzvorlesungen

Trotz des hohen Zeitaufwandes wären noch mehr Präsenzveranstaltungen nützlich. Daneben sollten die virtuellen Studienanteile professionell ausgebaut und mit den Präsenzanteilen besser abgestimmt werden.

Skripten

Eine frühzeitige Bereitstellung der aktuellen Skripten im Inter- und Intranet ist wünschenswert (nicht erst am Tag der Vorlesung); darüber hinaus wären Aufgaben- und Lösungssammlungen hilfreich.

Die Skripten sollten auf Datenträgern verfügbar sein (CD-ROM), da das Herunterladen und Ausdrucken mühsam ist.

Fernsehsendungen

Für das Studium erfüllen die Fernsehsendungen nicht die Funktion, die ihnen in der Konzeption des IT-Kompaktkurses zugewiesen ist. Das Studium kann auch ohne die Sendungen bewältigt werden. Manche Fächer können kaum über Fernsehsendungen gelehrt werden (z. B. Programmiersprachen).

Persönliche Kontakte zu Studenten und Professoren

Die kurzen Präsenzzeiten begrenzen leider die Möglichkeiten des persönlichen Austausches mit den Professoren und den anderen Studenten. Intensivere Kontakte wären hilfreich. Die virtuellen Möglichkeiten (E-Mail, Internet-Foren) können konkrete Treffen nicht ersetzen.

3.2 Zu den Studieninhalten

Die Zahl der Fächer und die Stofffülle sind sehr groß. Eine Reduzierung wäre hilfreich. Die Vermittlung von Handlungswissen statt Faktenwissen sollte im Vordergrund des Studiums stehen.

3.3 Zur Didaktik

Jedes Fach sollte von nur einem Dozenten vertreten werden (zum Teil waren es drei). Es werden mehr interaktive Übungsaufgaben und mehr Gruppenarbeit gewünscht.

Für ein berufsbegleitendes Studium wäre es besser, mehr Projektarbeiten, die in Gruppen über das Internet absolviert werden können, zu vergeben.

3.4 Zur Studienorganisation

Insgesamt ist die multimediale Studienorganisation in Ordnung und für die Bewältigung des Studiums hilfreich. Einige Teilnehmer hätten das Studium sonst nicht bewältigen können. Ungünstige Rahmenbedingungen sind nach und nach beseitigt worden.

4 Ausblick

Die Ergebnisse der Online-Befragungen unter den Absolventen bzw. noch Studierenden des IT-Kompaktkurses erlauben eine grundsätzlich positive Bewertung seiner Konzeption und deren Umsetzung. Insgesamt darf man von einem bisher gelungenen Vorhaben sprechen. Gewiss profitierte er in besonderem Maße von der starken Nachfrage nach IT-Arbeitskräften im Jahr 2000, die mit den Absolventen der länger dauernden Informatik-Studiengänge nicht zu decken war. Der Zusammenbruch des so genannten Neuen Marktes und die darauf folgende Ernüchterung hinsichtlich der Berufschancen haben sich auch auf die Weiterführung des IT-Kompaktkurses an der Fachhochschule Deggendorf ausgewirkt. Das Interesse an diesem berufsbegleitenden Studium ist aber mit dem Crash auf dem IT-Arbeitsmarkt nicht ebenfalls zusammengebrochen. Einer der Gründe ist sicher darin zu sehen, dass die Mehrheit der Teilnehmer dieses Studium weniger wegen der erwarteten raschen Einkommens- oder Stellenverbesserungen gewählt hat, sondern wegen der damit gegebenen beruflichen Weiterqualifizierung.

Das multimediale Studienkonzept und die Studienorganisation in Präsenzblöcken sind für die meisten IT-Studierenden ein angemessener Weg, Beruf und Weiterstudium miteinander zu verbinden. Dass die Fernsehsendungen gegenüber den anderen Studienanteilen als weniger gewichtig und hilfreich erfahren wurden, mag die Gründer des IT-Kompaktkurses enttäuschen, zumal ein hoher Produktionsaufwand damit verbunden war. Die Sendungen richten sich aber, wie oben gesagt, nicht ausschließlich, ja nicht einmal vorrangig an die IT-Studierenden an den bayerischen Fachhochschulen, sondern an einen breiteren Interessentenkreis.

Die Fachhochschule Deggendorf hat bereits aus der ersten Bewertung des IT-Kompaktkurses im Frühjahr 2001 Folgerungen für die Optimierung dieses Studienangebotes gezogen und dies auch nach Vorliegen der ersten Ergebnisse der zweiten Befragung weiter geführt.

Anschriften der Verfasser:

Dr. Ewald Berning

Siegfried H. Schmidt

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Prinzregentenstr. 24

80538 München

E-Mail: berning@ihf.bayern.de, schmidt@ihf.bayern.de

Wie familienorientiert sind deutsche Hochschulen? Dilemmata und Paradoxien der Vereinbarkeit von Studium/Beruf und Elternschaft

Günther Vedder

Ein Forschungsprojekt an der Universität Trier beschäftigt sich seit drei Jahren mit der Familienorientierung deutscher Hochschulen. In diesem Rahmen wurde das bekannte *Audit Beruf & Familie* zum *Audit Familiengerechte Hochschule* weiterentwickelt und an zehn Standorten angewendet. Mit Hilfe dieses Diagnoseinstruments lassen sich die vielfältigen Vereinbarkeitsprobleme von Studium/Beruf und Elternschaft gut abbilden. Kleinere Konflikte können auf dieser Basis mit einfachen Verbesserungen schnell gelöst werden. Einige zentrale Dilemmata und Paradoxien verlangen hingegen nach einem kulturellen Wandel hin zu einem familienfreundlichen Lern- und Arbeitsklima. Das *Audit Familiengerechte Hochschule* bietet jenen Hochschulen Orientierung, die diesen Veränderungsprozess einleiten und längerfristig umsetzen möchten.

1 Einführung

Wer sich derzeit im deutschen Wissenschaftsbereich (an Hochschulen, Fachhochschulen, Forschungseinrichtungen) um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Studium oder wissenschaftlicher Qualifizierung bemüht, sammelt unterschiedliche Erfahrungen. Während einige Bildungseinrichtungen Eltern und pflegenden Angehörigen bereits weitreichende Angebote unterbreiten, orientieren sich andere Organisationen immer noch sehr stark an den *Normalstudierenden* oder dem *Normalbeschäftigten*. Obwohl die gesetzlichen und tariflichen Rahmenbedingungen im öffentlichen Dienst und die besondere Flexibilität des Studiums eigentlich gute Voraussetzungen für die Vereinbarkeit der Lebensbereiche bieten sollten, nehmen viele Familienmänner und -frauen alltägliche, organisatorische Hürden wahr.

Für diverse Wissenschaftsstandorte lässt sich feststellen, dass

- Entlastungsmöglichkeiten für berufstätige Eltern (z.B. Teilzeitangebote auf allen Hierarchieebenen) nur unzureichend publik gemacht werden,

- andererseits (oder gerade deshalb?) die Nachfrage nach solchen Regelungen eher gering ist und fast ausschließlich von Frauen artikuliert wird,
- teilweise offensichtliche, strukturelle Defizite vorliegen (z. B. fehlende Kinderbetreuungsangebote), die eine bessere Vereinbarkeit behindern,
- die Ursachen weiterer Probleme in Prüfungsordnungen oder Verwaltungsvorschriften festgeschrieben sind und sich einer schnellen Veränderung entziehen,
- Funktionsträger (in der Verwaltung, im Lehrkörper) ihre Ermessensspielräume im Einzelfall nicht immer zugunsten der Eltern nutzen.

Demgegenüber steht eine häufig anzutreffende Aufgeschlossenheit der Leitungen von Lehr- und Forschungseinrichtungen bzgl. der gesellschaftlichen Querschnittsaufgabe *Familienorientierung*. Diverse Promotoren und Promotorinnen bemühen sich zudem in verschiedenen Organisationen darum, in kleinen Schritten familienfreundlichere Rahmenbedingungen zu schaffen. Den umgesetzten Einzelmaßnahmen liegt allerdings nur selten ein schlüssiges Gesamtkonzept oder gar eine Veränderung der (Fach-)Hochschulkultur zugrunde.

2 Was verbirgt sich hinter der Familienorientierung?

Begrifflichkeiten mit der Endung „-orientierung“ sind in der modernen Managementliteratur weit verbreitet. Worte wie Mitarbeiterorientierung, Effizienzorientierung, Prozessorientierung, Werteorientierung, Kundenorientierung etc. weisen darauf hin, dass dem jeweils ersten Teilbegriff eine besondere Bedeutung in Organisationen zufällt. Die dahinter stehenden Konzepte sollen (wie früher die Sterne den Seefahrern) die Orientierung im Meer der unternehmenspolitischen Möglichkeiten erleichtern. Wer sich in kontingenten Situationen unsicher fühlt, kann mit deren Hilfe den eigenen Standort und seinen weiteren Kurs bestimmen.

Im Bereich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf spielt daher neben der „familienbewussten Personalpolitik“, den „familienfreundlichen Unternehmen“ und der „familiengerechten Hochschule“ vor allem die „Familienorientierung von Organisationen“ eine besondere Rolle (vgl. *Görner 1995; Peinelt-Jordan 1996; Faber/Bochers 1999; Marr/Genz 1999; Gesterkamp 2002*). Dahinter verbirgt sich die Aufforderung, das jeweilige Menschenbild um familiäre Einflüsse zu erweitern, um die Folgen personalpolitischer Entscheidungen besser abschätzen zu können.

Die Familienorientierung einer Organisation läuft Gefahr, zugleich als Mittel und Zweck angesehen zu werden. Ist sie denn nun das angestrebte Ziel eines Veränderungsprozesses oder vielmehr der Weg zur Erreichung des Ziels? Wann könnte man von einer „vorhandenen Familienorientierung“ sprechen? Inwiefern sind hier Mittel oder Zweck (z. B. Elternzufriedenheit) erfassbar? Diese fehlenden Trennschärfen und Messprobleme hat Wächter bereits im Zusammenhang mit dem Begriff „Mitarbeiterorientierung“ bemängelt (vgl. *Wächter 2001, S. 187 ff.*). Sie lassen sich für alle oben genannten Orientierungen feststellen und sind nicht einfach auszuräumen. Daher ist es wichtig zu verdeutlichen, was der jeweilige Autor unter den Begrifflichkeiten versteht. In diesem Artikel soll „Familienorientierung“ (synonym: „Familiengerechtigkeit“) als Zielgröße angesehen werden, die durch eine spezifische Unternehmens- und Personalpolitik angestrebt wird. Sie weist auf eine besondere Unternehmenskultur hin, die den familiären Kontext der Beschäftigten in die Entscheidungsfindung mit einbezieht. Sie konkretisiert sich in der Art und Weise, wie Organisationsstrukturen, Planungen, Führungsaufgaben, Informations- und Kommunikationssysteme und personalpolitische Maßnahmen ausgestaltet werden.

3 Das Forschungsprojekt Familiengerechte Hochschule

Seit März 2001 arbeitet ein interdisziplinäres Team der Universität Trier (BWL-Lehrstuhl im Schwerpunkt Arbeit-Personal-Organisation und Frauenbüro der Universität) an einem Instrument zur Dokumentation der Familienorientierung an deutschen Hochschulen. Zu diesem Zweck wurde das bereits existierende *Audit Beruf & Familie* zum *Audit Familiengerechte Hochschule* weiterentwickelt. Das Forschungsprojekt wird von Beruf & Familie gGmbH, einer Initiative der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung, unterstützt und gefördert.

Das *Audit Familiengerechte Hochschule* eröffnet wissenschaftlichen Organisationen eine Möglichkeit, die Familienorientierung ihrer Personal- und Studienpolitik anhand festgelegter Kriterien zu erfassen und zu bewerten. Auf dieser Basis lassen sich bereits umgesetzte Maßnahmen einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf/Studium überprüfen, zukünftige Zielsetzungen definieren und die Auswirkungen von einschlägigen Verbesserungen im Zeitverlauf kontrollieren. Der Veränderungsprozess wird von externen Auditorinnen begleitet, die sowohl eine kritische Bestandsaufnahme vor Ort moderieren als auch die Entwicklung von Zielvereinbarungen unterstützen.

Familienorientierte Hochschulen, die sich einem solchen Audit stellen und familiengerechte Ziele anstreben, haben die Möglichkeit sich beim Audit-Rat der Gemeinnützigen

Hertie-Stiftung um das Zertifikat Familiengerechte Hochschule zu bewerben. Die wichtigsten Gründe für die Teilnahme an dem Audit-Verfahren sind in der Regel:

- Profilbildung im Wettbewerb der Hochschulen,
- Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung,
- Verbesserung der Ausbildungs- und Arbeitssituation für Eltern,
- Attraktivitätssteigerung für qualifiziertes Personal und Studierende,
- Chancengleichheit zwischen Personen mit bzw. ohne familiäre(n) Verpflichtungen,
- Optimierung des spezifischen Betriebsergebnisses der Hochschulen durch z.B. eine Steigerung der Effizienz des Personaleinsatzes, die Reduzierung von Studienabbrüchen ... ,
- Wahrnehmung der Chance, unter „externer Aufsicht“ endlich einen Teil jener Vorhaben zu realisieren, die bereits in Frauenförderplänen/Hochschulentwicklungsplänen festgeschrieben sind, aber nie umgesetzt wurden.

Folgende Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland haben das Zertifikat Familienorientierte Hochschule bereits erworben und können es öffentlichkeitswirksam einsetzen:

Universitäten	Fachhochschulen
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt	FH Frankfurt am Main
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	FH Hildesheim/Holzminden/Göttingen
Universität Koblenz-Landau	FH Ludwigshafen am Rhein
Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg	FH Mainz
Universität des Saarlandes, Saarbrücken	
Universität Trier	

Weitere Hochschulstandorte stellen sich derzeit dem Auditierungsprozess, der sich über mehrere Monate hinzieht. Die nachfolgenden Kapitel basieren auf umfangreichen Erfahrungen, die das Trierer Projektteam im Rahmen der Auditierungen gemacht hat. Im Mittelpunkt der Ausführungen stehen einige zentrale Dilemmata und Paradoxien, die eine konsequente Familienorientierung der Hochschulen erschweren. Sie verdeutlichen jene Handlungszwänge, denen sich berufstätige oder studierende Eltern und deren Vorgesetzte

häufig ausgesetzt sehen. In den Schlusskapiteln wird ausgeführt, welche Beiträge das *Audit Familiengerechte Hochschule* zur Entschärfung der Vereinbarkeitsprobleme leisten kann.

4 Was sind Dilemmata und Paradoxien?

Ein *Dilemma* liegt vor, wenn zwischen mindestens zwei gegebenen, gleichwertigen und gegensätzlichen Alternativen entschieden werden muss (vgl. *Neuberger 2002, S. 337 f.*). Es kann nur entweder die eine oder die andere Option gewählt werden, obwohl es für beide Varianten gleich gute (mehr Geld \leftrightarrow mehr Zeit) oder schlechte Argumente (die Wahl zwischen Pest und Cholera) gibt. Und es besteht ein Zwang zur Entscheidung, auch wenn es sich um komplexe, mehrdeutige, vage und im Zeitverlauf nicht konstante Alternativen handelt (vielfältige Beispiele finden sich bei *Müller-Stewens/Fontion 1997, S. 42 ff.*).

Demgegenüber stellt das *Paradoxon* eine „der allgemeinen Erfahrung zuwiderlaufende, scheinbar widersinnige Aussage dar, die auf die Vielfalt, Widersprüchlichkeit und Komplexität von Erscheinungen hinweist“ (*Brockhaus 1997, S. 555*). Unter „Erscheinungen“ lassen sich Behauptungen über wirtschaftliche Vorgänge, den ökonomischen Gesetzen widersprechende Effekte oder auch den erklärten Absichten zuwiderlaufende Wirkungen subsumieren. In paradoxen Situationen muss nichts mehr entschieden werden. Die Entscheidung ist längst gefallen, und die Beteiligten sollen sich mit den Konsequenzen arrangieren. So kann es zum Beispiel sein, dass Manager im Sinne ihres Unternehmens schlechter arbeiten, wenn man sie genauer kontrolliert, weil sie dann zur kurzfristigen Ergebnismaximierung neigen (vgl. *Prisching 1996, S. 259 ff.*). Eigentlich sollten die Kontrollen in kürzeren Zeitabständen genau das Gegenteil bewirken.

Dilemmata und Paradoxien sind nicht gänzlich vermeidbar, aber es gibt unterschiedliche Strategien damit umzugehen (vgl. *Neuberger 2002, S. 359 ff.*). Im Falle der Dilemmata kann an den einzelnen Bestandteilen der Definition angesetzt werden. So lässt sich zum Beispiel bestreiten, dass es sich bei den Alternativen um gleichwertige Gegensätze handelt. Statt dem „Entweder-Oder“ wird dann nach einer „Sowohl-als-auch“-Lösung gesucht. Oder man versucht das Problem durch Verzeitlichung (erst das eine, dann das andere) zu umgehen. Eine weitere Strategie ist das Bestreiten eines aktuellen Wahlzangs. Dann lassen sich Dilemmata auch aussitzen, oder gar als erwünscht und entwicklungs-fördernd umdefinieren. Ähnliche Formen des Umgangs bieten sich auch für Paradoxien an, die nach der hier verwendeten Definition ja nichts anderes als verfestigte Dilemmata ohne Entscheidungszwang darstellen. Beide Phänomene sind auch im Bereich der Familienorientierung von Organisationen zu beobachten.

5 Kernprobleme von Eltern an Hochschulen

Wer Familie und Beruf bzw. wissenschaftliche Qualifizierung miteinander vereinbaren möchte, stößt auf eine Vielzahl von Problemen, Konflikten und Paradoxien. Diese sind nach Überzeugung des Autors auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Zwischen einer kleinen Unvereinbarkeit im Einzelfall und jenen grundlegenden Diskrepanzen, mit denen sich die Mehrzahl aller Eltern konfrontiert sieht, liegen Welten. Erstere ist meist mit etwas gutem Willen und vergleichsweise geringen Finanzmitteln auszuräumen. Letztere sind so fundamental mit unserer Gesellschaft, dem jeweiligen Wertesystem oder der spezifischen Arbeitsorganisation verbunden, dass sie sich schnellen Lösungen entziehen. Im Folgenden werden sechs zentrale Dilemmata von Eltern beschrieben, die auf einer Metaebene anzusiedeln sind. Wie auch immer die Familienorientierung an Hochschulen realisiert wird, sie muss sich mit diesen Kernproblemen auseinandersetzen.

Ein Teil der Probleme tritt in Westdeutschland wesentlich stärker zu Tage als z. B. in Ostdeutschland oder Skandinavien. Ein kurzer Blick auf die Vereinbarkeitssituation in der ehemaligen DDR zeigt, dass die Dilemmata eng mit dem jeweils vorherrschenden Arbeits- und Familienleitbild zusammenhängen. Die ostdeutschen Hochschulen profitieren teilweise heute noch von einer Infrastruktur der Kinderbetreuung, die sich zu DDR-Zeiten nicht an dem Ideal allenfalls halbtags erwerbstätiger Mütter orientiert hat. In Frankreich kann man seit Jahrzehnten verfolgen, dass solche vereinbarkeitsförderlichen Bedingungen auch im Rahmen von kapitalistischen Wirtschaftsordnungen organisiert werden können.

5.1 Widersprüchliche Anforderungen aus unterschiedlichen Lebensbereichen

Jeder Mensch hat eine Vielzahl von Rollen inne und sieht sich entsprechenden Rollenerwartungen ausgesetzt, die teilweise gleichzeitig an ihn gerichtet werden (vgl. *Neuberger 2002, S. 320*). Eine Gruppenleiterin in der Hochschulverwaltung kann z. B. sowohl Untergebene, Vorgesetzte, Kollegin, Gesprächspartnerin des Personalrats ... (innerorganisatorisch) als auch Tochter, Mutter, Partnerin, Freizeitsportlerin und ehrenamtliche Kommunalpolitikerin (außerorganisatorisch) sein. Konflikte oder Dilemmata entstehen in solch einem Kontext vor allem dann, wenn sich die unterschiedlichen Erwartungen widersprechen oder wenn ihnen nicht zeitgleich entsprochen werden kann.

Die Arbeitgeber sind häufig an einer extensiven Verfügbarkeit über die Arbeitskraft der Beschäftigten interessiert und tendenziell bereit, den zeitlichen oder räumlichen Einsatz durch finanzielle Vergünstigungen zu honorieren (vgl. *Hengstenberg 1994, S. 92*). Im

Tagesgeschäft führen kurzfristige Zielsetzungen und Termindruck bereits zu hohen zeitlichen Grundbelastungen. Diese erhöhen sich noch, wenn der Personalbestand sehr knapp kalkuliert ist und für erkrankte Spezialistinnen kein Ersatz bereitgestellt werden kann (vgl. *Hosemann/Burian/Lenz 1992, S. 22*). Wer in einer solchen Situation seine Vorgesetzten und Kollegen nicht enttäuschen möchte, der weist schnell hohe Überstundenzahlen auf, die teilweise gar nicht mehr durch Freizeit ausgeglichen werden können. In einem „geschlossenen Zeitsystem“ (ein Tag hat nur 24 Stunden) führt dieses Arbeitsverhalten zu massiven Einschränkungen im Privatleben.

Demgegenüber stehen die davon abweichenden Bedürfnisse der Familien(mitglieder). In der Familie ist eine gemeinsame Zeitgestaltung konstitutiv und sinnstiftend für das Zusammenleben (vgl. *Pfahl/Reuyß 2002, S. 461*). Tagtäglich muss dort zwischen konkurrierenden individuellen, sozialen und strukturellen Bedürfnissen abgewogen werden. Kindergarten- und Schulzeiten, Arzttermine, Öffnungszeiten von Geschäften, Trainingszeiten von Sportvereinen und Musikschulstunden stellen hohe Anforderungen an die Koordinationsfähigkeit der Beteiligten. Familien bemühen sich daher um die Etablierung von sich wiederholenden Alltagszeiten und gemeinsamen Handlungsroutinen. Schwankende Arbeitszeiten von ein oder zwei berufstätigen Elternteilen stellen diese Arrangements auf eine harte Probe.

Die Erreichung einer wünschenswerten Work-Life-Balance wird noch komplizierter, wenn man die Eigen-Bedürfnisse der Betroffenen mit einbezieht. Viele berufstätige Eltern haben das Gefühl, dass ihre individuellen Aktivitäten zur Gesundheitsvorsorge und Freizeitgestaltung viel zu kurz kommen. Sie hätten gerne mal wieder Zeit für einen Kinobesuch, regelmäßige Sporteinheiten, ein Wellness-Wochenende oder schlicht zum Faulenzen und Nichts-Tun.

Den handelnden Akteurinnen (und insbesondere den Eltern unter ihnen) wird deutlich, dass sie nur einem Bruchteil der an sie gerichteten Erwartungen entsprechen können. Egal wofür man sich entscheidet, diverse Wünsche bleiben stets unberücksichtigt und einige besondere Chancen vergehen unwiederbringlich. Der Nutzen, den eine gewählte Alternative stiftet, muss im Grunde immer mit dem entgangenen Nutzen nicht realisierter Möglichkeiten verrechnet werden (vgl. *Vedder 2001, S. 70*). Einige Elternteile konzentrieren sich in dieser Entscheidungssituation auf einen bestimmten Handlungsbereich und verzichten auf viele Erfahrungen. Andere Mütter und Väter bemühen sich darum, in ganz unterschiedlichen Bereichen wenigstens oberflächlich aktiv zu sein. Einem Teil der Eltern gelingt es ganz gut, die negativen Konsequenzen ihres Handelns zu verdrängen

oder zu sublimieren. Viele Betroffene leiden allerdings regelrecht unter dem Dilemma, sich zwischen widersprüchlichen Anforderungen entscheiden zu müssen.

5.2 Die Wertediskrepanz zwischen den Beteiligten

In hierarchischen Konstellationen an Hochschulen prallen häufig ganz unterschiedliche Wertesysteme und Erfahrungshorizonte aufeinander. Die Einstellungen von Professorinnen und Studierenden, Doktorvätern und Promovierenden oder Verwaltungsleiterinnen und Sachbearbeitern weichen teilweise deutlich voneinander ab. Dies gilt auch (oder gerade) für Fragen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. Qualifizierung.

Viele ältere Vorgesetzte (Männer *und* Frauen) pflegen ein traditionelles Familienbild und haben nur in begrenztem Umfang eigene Kinderbetreuungserfahrungen gesammelt (vgl. *Peinelt-Jordan 1996, S. 273 ff.*). Während die männlichen Führungskräfte und Professoren die Familienarbeit häufig an ihre Partnerinnen delegiert haben, ist ein Teil der weiblichen Führungskräfte und Professorinnen kinderlos geblieben. Die Mehrzahl der Vorgesetzten an Hochschulen kennen die alltäglichen, familiären Verfügbarkeitsanforderungen allenfalls aus der Beobachterperspektive. Natürlich gibt es in diesem Bereich auch positive Ausnahmen, zumal die relativ flexiblen Arbeitsbedingungen ein stärkeres Familienengagement beider Elternteile unterstützen. Allerdings kann nur eine Minderheit der Entscheidungsträger an Hochschulen die vielfältigen Alltagssorgen junger Familien richtig einschätzen.

Aus Sicht der Eltern stellt sich daher die Frage, ob sie ihre familiären Probleme und die daraus resultierenden Folgen gegenüber den Entscheidungsträgern genau benennen sollen. Dies bietet sich vor allem dann an, wenn eine gesetzliche Handlungsgrundlage existiert und/oder bekannt ist, dass der Vorgesetzte oder die Professorin sehr konstruktiv mit solchen Problemen umgehen. Gelegentlich fällt den Vorgesetzten die familienfreundliche Entscheidungsfindung jedoch nicht leicht. Ist es gerecht, einer Studentin oder einem Mitarbeiter aus familiären Gründen eine Sonderregelung zu genehmigen, die anderen Personen z. B. aus freizeitbezogenen Gründen verwehrt wird? Wird damit ein Präzedenzfall geschaffen, an dem sich Nachahmer orientieren werden und der bei einer umfangreicheren Anwendung zum Problem werden könnte? Nach *Peinelt-Jordan* ist die (häufig unbegründete) Sorge vor dem „Lostreten einer Lawine“ im Vereinbarkeitsbereich sehr verbreitet (vgl. *Peinelt-Jordan 1996, S. 286*).

Vor diesem Hintergrund spitzt sich die Familienorientierung in Organisationen auf eine wertbezogene Entscheidung vor Ort zu. Was ist es den jeweiligen Entscheidungsträgern wert, Sonderregelungen für Eltern nicht nur zuzulassen, sondern diese auch nach Kräften zu unterstützen? Sind sie bereit, den Müttern und Vätern kleiner Kinder entgegenzukommen, auch wenn dies unter Umständen mit Nachteilen für sie selbst oder andere Beteiligte verbunden ist? Denn eins ist klar – nicht alle möglichen Sonderfälle von Vereinbarkeitsproblemen können in Gesetzen oder Dienstvereinbarungen geregelt (das wäre eine klare Entscheidungsgrundlage), sondern müssen meist individuell entschieden werden.

5.3 Vom Segen und Fluch der Zeitsouveränität

Flexible Arbeitszeitmodelle stellen für Beschäftigte mit Kindern zwar nicht die alleinige, aber doch eine ganz wesentliche Voraussetzung für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf dar (vgl. *Winnes 1999, S. 22 ff.*). Diese Personengruppe ist nicht zuletzt aufgrund komplexer Betreuungssettings darauf angewiesen, dass Anfangs- und Endzeiten der Arbeit flexibel gewählt sowie Zeitguthaben auf- und abgebaut werden können. Starr fixierte tägliche Anwesenheitszeiten sowie Präsenzplichten, die über die Öffnungszeiten von Kinderbetreuungseinrichtungen hinausgehen, führen hingegen häufig zu Vereinbarkeitsproblemen. So gesehen finden Beschäftigte und Studierende an deutschen Hochschulen in der Regel sehr familienfreundliche Rahmenbedingungen der Arbeit und Qualifizierung vor.

In weiten Teilen des Wissenschaftsbetriebs wird implizit ein Modell gelebt, das in der öffentlichen Debatte unter dem Begriff „Vertrauensarbeitszeit“ bekannt ist (vgl. *Hoff 2002*). Es beinhaltet das Recht und die Pflicht aller Beschäftigten, die persönliche Arbeitszeit kreativ und flexibel an die schwankenden Anforderungen des Arbeitsprozesses anzupassen. Und es bietet (theoretisch) die fast schon ideale Möglichkeit, Lage und Verteilung der Arbeitsstunden auf individuelle Bedürfnisse zuzuschneiden. Vertrauensarbeitszeit gilt bei vielen Führungskräften und Personalräten als „das Symbol für eine innovative und moderne Zeitkultur“ (*Böhm/Herrmann/Trinczek 2002, S. 436*). Doch wie so oft stecken die kritischen Aspekte in den alltäglichen Details.

Die Freigabe der Arbeitszeitgestaltung geht in der Regel mit Forderungen an die Beschäftigten einher, eine hohe Leistungsbereitschaft zu zeigen, gute Arbeit abzuliefern und unternehmerisch zu handeln. Im Klartext bedeutet dies: Wenn Fristen einzuhalten sind, wenn sich Kunden beschweren, wenn Projekte akquiriert werden müssen oder wenn größere Arbeitspakete unerledigt sind, dann soll sich der vertrauenswürdige Mitarbeiter

selbst zu Überstunden motivieren, um die Aufträge doch noch in guter Qualität und angemessener Zeit abzuarbeiten. Es hängt also ganz vom Zuschnitt der Aufgaben ab, ob diese Delegation von Verantwortung zu zeitlichen Freiräumen oder zur Selbstausschöpfung führt. Denn die „Begrenzung der arbeitsbezogenen Leistungsverbrauchung“ (Böhm/Herrmann/Trinczek 2002, S. 437) entfällt hier im positiven wie im negativen Sinn. Der Leistungsdruck lässt sich nun indirekt erhöhen, indem z. B. (personelle) Ressourcen verknappt oder immer höhere Zielvorgaben gesetzt werden. Diese Tendenz ist derzeit an den deutschen Hochschulen zu beobachten. Auch studierende Eltern haben längst bemerkt, dass das Recht auf freie Studiengestaltung und die Chance zur Präsenz in ganz unterschiedlichen Lebensbereichen zu Belastungen werden können. Die Anforderungen zukünftiger Arbeitgeber bzgl. Zusatzleistungen (Praktika, Auslandsaufenthalte, soft skills) sind inzwischen so hoch und zeitintensiv, dass die persönliche Kinderbetreuung stets zu Abstrichen in anderen Bereichen führt.

Das spezifische Dilemma besteht darin, dass sich hinter der vermeintlichen individuellen Zeitautonomie vor allem eine massive Delegation von Verantwortung in Richtung der betroffenen Eltern verbirgt. Je höher die Anforderungen, desto stärker ist die Tendenz zur Selbstausschöpfung und zum Arbeiten bzw. Lernen ohne Ende zu beobachten. Die Rahmenbedingungen der privaten Lebensführung werden dadurch eher noch erschwert. Festzuhalten bleibt: Klare Grenzziehungen mit einklagbaren Rechten (z. B. der Zeitausgleich für dokumentierte Überstunden) haben durchaus auch positive Effekte auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bzw. Qualifizierung.

5.4 Finanzierung und Selbstverständnis von Betreuungseinrichtungen

Den deutschen (Grund-)Schulen und Kinderbetreuungseinrichtungen fällt im Bereich der Familienorientierung von Hochschulen eine besondere Rolle zu. Sie entscheiden durch die Art und den Umfang ihrer Angebote darüber mit, wie viele Stunden pro Woche die Eltern junger Kinder einer geregelten Berufs- oder Qualifizierungstätigkeit nachgehen können. Da familiäre Netzwerke immer seltener greifen (die Großeltern sind unter Umständen selbst noch berufstätig oder leben in einer anderen Stadt), wächst die Bedeutung der institutionellen Fremdbetreuungsmöglichkeiten am Wohn- oder Arbeitsort. Für die Finanzierung solcher Angebote kommen in der Regel entweder der Staat (Bund, Länder, Gemeinden), kirchliche und freie Träger, die Familien selbst (über Elternbeiträge) sowie die Studentenwerke und Hochschulen (als Träger oder Co-Finanziers) auf. Alle vier Parteien klagen regelmäßig über Geldmangel oder fühlen sich nicht zuständig, was den Ausbau einer angemessenen Betreuungsinfrastruktur erschwert. Neben den finanziellen

sind es allerdings auch ideologische Probleme, die eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf beeinträchtigen.

Paradoxerweise steht den hoch flexibilisierten Arbeitsanforderungen meist ein starrer, von organisationstechnischen Gesichtspunkten bestimmter Rhythmus in Schulen und Kindergärten gegenüber (vgl. *Gesterkamp 2002, S. 129*). Die wenigen Krabbelstuben haben teils nur stundenweise geöffnet, viele Kindergärten legen eine Mittagspause ein und die meisten Schulen bieten auch an langen Schultagen kein Mittagessen an. Selbst unter den schon besser klingenden Rahmenbedingungen der „vollen Halbtagschulen“ oder „Kernzeitbetreuungen“ fallen immer noch diverse Betreuungstage unplanmäßig aus. Als Gründe werden häufig Krankheitsfälle, Betriebsausflüge, Heizungsdefekte, Teamtage oder Fortbildungen angeführt. Einige Lehrer sehen sich nach wie vor nur für die Vermittlung schulischer Bildung und nicht etwa für die (sozial-)pädagogische Betreuung ihrer Schützlinge zuständig. Sie erfassen meist nur ansatzweise jene vielfältigen Konsequenzen, die sich z. B. aus einem krankheitsbedingten, frühzeitigen Ende des Schulbetriebs für die betroffenen Familien ergeben. Vor diesem Hintergrund lässt die Verlässlichkeit der öffentlichen Erziehung des Nachwuchses in Deutschland zu Wünschen übrig. Die unbefriedigende Betreuungssituation ist dann nicht paradox, wenn von einer geschlechtlichen Arbeitsteilung und von der grundsätzlichen Verfügbarkeit eines Elternteils (meist der Mutter) ausgegangen wird. Diese Grundlage wird in den familienpolitischen Diskussionen allerdings häufig nicht thematisiert.

Bei allen genannten Problemen soll an dieser Stelle nicht der Eindruck erweckt werden, eine hochschulnahe Kinderbetreuung würde in Deutschland nicht stattfinden. An den Hochschulstandorten hat sich in den letzten Jahrzehnten vielmehr ein breites Spektrum von Betreuungseinrichtungen entwickelt (vgl. *Hardach-Pinke et al. 1996*). Sie unterscheiden sich je nach Trägerschaften, Zuständigkeiten, Organisationsformen und Nutzungsbedingungen. Einige Standorte sind sehr gut ausgestattet (z. B. Tübingen, Trier, mehrere ostdeutsche Städte), an anderen Hochschulen fehlen solche Betreuungsangebote. In einigen Bundesländern gehört es zu den Pflichtaufgaben der Studentenwerke, Kinderbetreuung zu organisieren (z. B. Bayern, Hamburg, Thüringen), an anderen Standorten halten sich die Hochschulen und Studentenwerke aus diesem sozialen Angebot völlig heraus. Solche guten oder mangelhaften Grundaustattungen im Kinderbetreuungsbereich tragen natürlich wesentlich zur Familienorientierung an Hochschulen bei. Allerdings treten die oben genannten Dilemmata auch an solchen Standorten auf, die eigentlich sehr gut ausgestattet sind. Gerade die hochschulnahen, freien Träger leiden häufig unter einer unzureichenden finanziellen Basis, die wünschenswerte zusätzliche Betreuungsangebote verhindert.

5.5 Die Unvereinbarkeit von unterschiedlichen Elternbedürfnissen

Weitere Dilemmata der Familienorientierung sind zu beobachten, wenn in einer Situation unterschiedliche aber gleichwertige Elterninteressen aufeinanderprallen. Im Kinderbetreuungsbereich spitzen sich solche Konflikte immer wieder zu: Jene Grundschullehrerinnen, die eine Betreuung bis 14 Uhr sicherstellen sollen, und jene Erzieherinnen, die im Notfall auch bis 20 Uhr Kinder versorgen sollen, sind häufig selbst Mütter mit einem komplizierten Betreuungsarrangement. Die Arbeitgeber der pädagogischen Fachkräfte werden mit schwierigen Entscheidungssituationen konfrontiert, in der sie entweder den Bedürfnissen ihrer Mitarbeiterinnen oder jenen der Kunden Rechnung tragen können. Auch wenn sich im Einzelfall annehmbare Kompromisse finden lassen, bleiben diese Konstellationen grundsätzlich konfliktbeladen.

Ähnliche Fälle gibt es auch im Lehr- und Forschungsbetrieb. *Fall A:* Ein Mitarbeiter und Vater bietet unter Umständen ganz bewusst eine Blockveranstaltung am Wochenende an, weil sich diese zeitliche Organisationsform des Lehrdeputats besser mit seinen familiären Bedürfnissen vereinbaren lässt als eine wöchentliche Veranstaltung. Diese für ihn günstige Regelung kann allerdings eine studierende Mutter in besondere Betreuungsschwierigkeiten bringen, die sich nicht durch reguläre Kinderbetreuungsangebote lösen lassen. *Fall B:* In einem Forschungsprojekt sind ausschließlich Eltern kleiner Kinder beschäftigt, deren zeitliche Flexibilität klaren Restriktionen unterliegt. Wer tritt in diesem Fall die dringend erforderliche, zweitägige Dienstreise an? Wer nimmt die Gesprächstermine mit externen Partnern in den späten Nachmittagsstunden wahr? Und wer leistet jene Überstunden, die sich in der Endphase des Projekts kaum vermeiden lassen?

Es bietet sich an, solche Konflikte durch besondere Rücksichtnahmen im Vorfeld oder durch spätere faire Lösungen im gegenseitigen Einvernehmen zu lösen. Bei aller Toleranz und Aufgeschlossenheit der Vereinbarkeitsfrage gegenüber bleibt allerdings ein Problemkern, der sich nicht einfach wegdiskutieren oder schnell auflösen lässt. Wenn unterschiedliche Elterninteressen so unmittelbar aufeinanderprallen bleibt häufig nur die Möglichkeit, die Beteiligten im Wechsel in den saueren Apfel beißen zu lassen. Hat im einen Fall Mutter X ihren Wunsch durchsetzen können, dann ist im nächsten Fall eben Vater Y zuerst an der Reihe.

5.6 Unbeabsichtigte Nebenwirkungen sozialer Standards

Nahezu jeder Eingriff in die Rahmenbedingungen, Strukturen und Abläufe von Organisationen führt neben den beabsichtigten Effekten auch zu ungewollten Nebenfolgen (vgl. *Kühl 2001*). Dies trifft auch auf gesetzliche und tarifpolitische Regelungen zu, die dem Schutz oder der Förderung von Familien dienen. Die gesetzlichen Sozialstandards in Deutschland sind in diesem Bereich vergleichsweise hoch (Mutterschutz, Erziehungsurlaub, Anrecht auf Teilzeitarbeit, Kündigungsschutz, Arbeitsplatzzerhaltung, Einkommenssicherung ...). Sie werden durch tarifliche und betriebliche Festlegungen, die teilweise weit über die gesetzlichen Forderungen hinausgehen, noch ergänzt. So positiv es für Eltern ist, dass z. B. der Ortszuschlag im BAT nach der Kinderzahl gestaffelt ist oder einige Arbeitgeber in Betreuungsfällen großzügige Freistellungsregelungen anbieten – diese bevorzugte Behandlung birgt auch Risiken. Wenn der Fall eintritt (oder auch nur der Verdacht besteht), dass beschäftigte Eltern teurer und weniger gut kalkulierbar sind als kinderlose Angestellte, dann kann sich dies zu einem massiven Nachteil im Wettbewerb um die knappen Stellen entwickeln. Die ökonomisch rational handelnden Arbeitgeber müssen dann gute zusätzliche Argumente finden, um Mütter und Väter trotz (wahrgenommener) höherer Kosten einzustellen und/oder weiter zu fördern (vgl. *Jungwirth 1999*).

Einige für den Hochschulbereich typische Rahmenbedingungen behindern die Familienorientierung. So wird bei den Personalkosten in Projekten häufig mit Festbeträgen kalkuliert (z. B. 55.000 Euro für eine volle BAT Ila-Stelle), die nicht überschritten werden dürfen und auf relativ junge und kinderlose Beschäftigte zugeschnitten sind. Die Geldgeber akzeptieren in der Regel keine finanziellen Ansätze, die bestimmte Grenzwerte überschreiten. Eine 40-jährige Mutter mit drei Kindern lässt sich in diesem Rahmen zunächst einmal nicht finanzieren, es sei denn, sie lässt sich bei gleichem Arbeitsanfall auf einen zeitlich reduzierten Vertrag ein. Gleiches gilt für die Wahrnehmung von Elternfreistellungsrechten im Rahmen von Projekten. Wenn Forschungsvorhaben auf drei Jahre befristet sind und Mitarbeiterinnen (in neun von zehn Fällen sind es Frauen) das gesetzlich verankerte Recht auf Elternzeit in Anspruch nehmen, dann stellt sich die Frage: Wohin sollen sie nach Abschluss des Erziehungsurlaubs zurückkehren? Häufig sind die Projekte dann schon beendet und nur in günstigen Ausnahmen wird gerade eine Stelle in einem anderen Projekt oder am Lehrstuhl frei. Der soziale Standard „Elternzeit“ lässt sich also mit der Organisationsform „Forschungsprojekt“ nur bedingt vereinbaren.

Die Folgen solcher Unvereinbarkeiten lassen sich im Hochschulalltag beobachten und spiegeln sich auch in den Hochschulstatistiken wider. Frauen sind in vielen wissenschaftlichen Bereichen unterrepräsentiert und die etwas älteren Mütter und Väter im Lehr- und Forschungsbetrieb relativ selten anzutreffen. Gelegentlich richten sich die sozialen Standards gegen die Angehörigen jener Zielgruppen, die eigentlich geschützt werden sollten. Die Arbeitgeber rekrutieren erst gar keine Personen, die mit umfangreichen Schutzrechten und zusätzlichen Handlungsoptionen ausgestattet sind. Solche Tendenzen lassen sich minimieren, wenn möglichst viele Vorgesetzte ganz bewusst auch den Angehörigen von Minderheiten (die Eltern kleiner Kindern bilden in Organisationen eine Minderheit) eine Chance geben oder wenn die ganze Unternehmenskultur auf Chancengleichheit ausgerichtet ist.

6 Das Audit Familiengerechte Hochschule als Problemlösungsansatz

Hinter dem *Audit Familiengerechte Hochschule* verbirgt sich ein personalpolitisches Instrument, das die Situation von Eltern an einer Bildungseinrichtung dokumentiert und einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess in Gang setzt. Zentrales Ziel des Audits ist die Förderung eines familienfreundlichen Arbeits- und Lernklimas. Die grundlegende Bestandsaufnahme zu Beginn des Prozesses orientiert sich an einem umfangreichen Kriterienkatalog, der sich über folgende Handlungsfelder erstreckt:

- Handlungsfeld 1: Arbeitszeit
- Handlungsfeld 2: Arbeitsort
- Handlungsfeld 3: Arbeitsinhalte und -abläufe
- Handlungsfeld 4: Führungskompetenz
- Handlungsfeld 5: Information und Kommunikation
- Handlungsfeld 6: Personalentwicklung
- Handlungsfeld 7: Flankierender Service für Familien
- Handlungsfeld 8: Rahmenbedingungen der Qualifizierung

Aus den auf diesem Weg dokumentierten Stärken und Defiziten eines Hochschulstandorts werden Zielvereinbarungen für Verbesserungen abgeleitet, deren Umsetzung in den kommenden Jahren mehrfach extern kontrolliert wird. Die Organisationen werden im Laufe der Zeit immer familiengerechter und nähern sich der Chancengleichheit zwischen

Beschäftigten mit bzw. ohne Familienpflichten Stück für Stück an. Natürlich kann selbst die konsequente Familienorientierung einer Hochschule nicht gänzlich verhindern, dass die oben genannten Vereinbarkeitsprobleme auftreten. Was sich durch die neue Perspektive ändert, ist allerdings die Sensibilität für Familien-Dilemmata und die grundsätzliche Bereitschaft, nach einer Lösung zu suchen, die möglichst vielen Elternbedürfnissen gerecht wird. Einige typische Strategien im Umgang mit Paradoxien, wie z. B. das Aussitzen oder die Umdefinition von Problemen als „besonders entwicklungsfördernd“ (vgl. Punkt 4) sollten nach dem Audit zumindest deutlich schwerer durchzuhalten sein als vorher.

Im Falle der widersprechenden Anforderungen (Punkt 5.1) und der Wertediskrepanz (Punkt 5.2) ist es wichtig, dass den Führungskräften und Dozierenden die daraus resultierenden Probleme überhaupt bewusst sind. Wenn sie sich sensibel und kompromissbereit zeigen, können sie mit der Loyalität und Motivation ihrer Mitarbeiterinnen und studierenden Eltern rechnen. Das Audit fördert diesen Prozess durch Maßnahmen in den Handlungsfeldern *Führungskompetenz* (z. B. Trainings, Führungsleitlinien) und *Personalentwicklung* (z. B. Mitarbeitergespräche, Wiedereinstiegsplanung). Ein familienfreundliches Betriebsklima kann Situationen reduzieren, in denen Vereinbarkeitsprobleme als „Sache der Betroffenen“ angesehen werden, die nicht mit „fachlichen Aspekten vermischt werden dürfen“. Auf solche Positionen ziehen sich einige Entscheidungsträger an den Hochschulen derzeit noch gerne zurück.

Mit dem Selbstverständnis von Betreuungseinrichtungen (Punkt 5.4) und den unbeabsichtigten Nebenwirkungen sozialer Standards (Punkt 5.6) sind Themen angesprochen, die über die jeweilige Organisation hinausgehen. Das Audit greift diese Aspekte in den Handlungsfeldern *Information und Kommunikation* sowie *Flankierender Service* auf. Die Hochschulen sind aufgefordert, die Vereinbarkeitsproblematik auch extern (z. B. auf Fachkonferenzen, im politischen Kontext) zu kommunizieren. Veränderungen der Rahmenbedingungen sind vor allem auf Länderebene möglich. Hier gilt es, die Wissenschafts- und Familienministerien mit möglichen Missständen zu konfrontieren und Verbesserungen einzufordern. Im Bereich der Betreuungseinrichtungen können überbetriebliche Lösungen unter Einbeziehung der Kommunen, Studentenwerke oder anderer Arbeitgeber angestrebt werden. Selbst in Zeiten knapper Kassen lassen sich Angebote realisieren, die den besonderen Bedürfnissen studierender und an Hochschulen arbeitender Eltern eher gerecht werden, als die Regelbetreuung in etablierten Einrichtungen.

Mit dem Segen und Fluch der Zeitsouveränität (Punkt 5.3) werden viele Hochschulbedienstete Tag für Tag konfrontiert. Hier bieten sich Veränderungen an den Strukturen,

Abläufen und am individuellen Arbeitsstil an. Das Audit fragt im Handlungsfeld *Arbeitsinhalte und -abläufe* konkrete Maßnahmen zur Stressentlastung, wie z.B. ungestörte Arbeitszeiten (mit Telefonumstellung) oder vereinfachte informelle Absprachen ab. Im Handlungsfeld *Personalentwicklung* können Seminare zur persönlichen Weiterentwicklung (z.B. Zeit- und Gesundheitsmanagement) oder auch regelmäßige Feedback-Runden vereinbart werden.

Am schwierigsten erscheint der Umgang mit der Unvereinbarkeit von Elternbedürfnissen (Punkt 5.5). Wenn es nicht gelingt, kinderlose Kollegen in die Lösung der Vereinbarkeitsprobleme einzubinden oder eine längerfristige, verlässliche Personaleinsatzplanung zu realisieren, dann können solche Konflikte immer wieder auftreten. Hier müsste mittelfristig das veränderte Betriebsklima dazu führen, dass entstehende Härten zumindest „gerecht“ verteilt werden.

Das *Audit Familiengerechte Hochschule* bietet im Detail natürlich noch viel mehr Lösungsansätze, als hier in wenigen Absätzen beschrieben werden können. Weitere Informationen können folgendermaßen beschafft werden:

1. Bei den Auditorinnen an der Universität Trier, Dr. Sibylle Rahner und Christine Bald, unter der E-Mail-Adresse auditfgh@uni-trier.de. Sie können auch genauere Angaben zum Zeitaufwand und den Auditierungskosten machen.
2. Über die Trierer Projekthomepage www.familiengerechte-hochschule.de und die Homepage der Beruf und Familie gGmbH in Frankfurt www.beruf-und-familie.de
3. Durch die Projektpublikation der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung *Vedder, Günther (Hrsg.): Familiengerechte Hochschule, Analysen – Konzepte – Perspektiven; Frankfurt am Main 2004, ISBN 3-9808894-0-8.*

7 Erfahrungen von Hochschulen mit dem Audit FgH

Das *Audit Familiengerechte Hochschule* bietet sich für eine Bestandsaufnahme und zielgerichtete Veränderungen zu Gunsten von Personen mit Familienpflichten an. Es wird in zunehmendem Maße nachgefragt: von Universitäten und Fachhochschulen, von Hochschulteilern oder ganzen Organisationen, an einem Standort oder mehreren Standorten, mit natur- oder geisteswissenschaftlichen Ausrichtungen. Die seit dem Jahr 2001 gesammelten Erfahrungen belegen, dass sich das Instrument auf die unterschiedlichsten Ausgangssituationen anwenden lässt. Dabei können vor Ort grundlegende Fehler gemacht werden, die

eine effiziente Zielerreichung von vorne herein in Zweifel stellen. Andererseits gibt es einige zentrale Faktoren, die den Erfolg der Maßnahme positiv beeinflussen können.

Die vier häufigsten Problemfelder

1. Die Zusammensetzung der Projektgruppe und die Motivation ihrer Mitglieder

Obwohl das Audit klare Vorgaben für die Zusammensetzung der Projektgruppe macht (nach Alter, Geschlecht und Familiensituation vielfältige Personen, aus unterschiedlichen Organisationsbereichen und Statusgruppen), können an den Workshoptagen diverse Probleme auftreten. Unter Umständen sind einzelne Gruppen durch kurzfristige Absagen unterrepräsentiert, nutzen Entscheidungsträger den Rahmen zur Selbstdarstellung oder zur Blockade, fokussieren Einzelne komplett auf die schnelle Lösung ihres persönlichen Problems oder es werden während der Workshops alte Grabenkämpfe ausgetragen. Von Vorteil ist hingegen, wenn durchaus kritische Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereit sind, sich auf neue Ideen einzulassen und über den eigenen Tellerrand hinauszublicken.

2. Verschiebung der Probleme „in die Frauenecke“

An allen bisher auditierten Hochschulstandorten waren die Frauen- oder Gleichstellungsbüros intensiv in den Auditierungsprozess eingebunden. Kommt der Wunsch nach Veränderung allerdings komplett „aus der Frauenecke“, dann ist der Prozess unter Umständen schnell zum Scheitern verurteilt. Vereinbarkeitsprobleme sind keine reinen Frauenprobleme und die Familienorientierung einer Hochschule muss als Querschnittsaufgabe auch Chefsache sein. Zudem erhalten Männer, Partner und Väter im Rahmen der Auditierung die Chance, auf einem für sie häufig ungewohnten Terrain aktiv zu werden und ihre Interessen zu vertreten. Sie ziehen sich im schlechtesten Fall schnell wieder zurück, wenn ihre Bedürfnisse von anderen Beteiligten nicht ernst genommen oder überstimmt werden.

3. Schlechte Kommunikation innerhalb und außerhalb der Hochschule

Auch für das *Audit Familiengerechte Hochschule* trifft der Satz zu: „Tue Gutes und rede darüber“. Dies gilt im Vorfeld und während der Auditierung vor allem innerhalb der Hochschule. Nur wenn die Beschäftigten hinreichend über das Instrument, die Zielsetzungen und Vorgehensweisen informiert werden, ist mit ihrer Unterstützung zu rechnen. Die Hochschul- und Projektleitungen verpassen eine besondere Chance, wenn sie das Projekt im kleinen Kreis vorantreiben und die Ergebnisse erst nach einer erfolgreichen Auditierung bekannt machen. Spätestens nach Erhalt des Zertifikats rückt auch die externe Kommunikation in den Mittelpunkt des Interesses. Denn was bringt eine Urkunde

im Schrank des Präsidenten, wenn der Erfolg den Beschäftigten mit Familienaufgaben, Studienbewerbern mit Kindern oder auch der breiten Öffentlichkeit nicht mitgeteilt wird? Im Idealfall kann mit dem Zertifikat auf der Homepage oder dem Briefpapier der Hochschule umfangreich geworben werden.

4. Der fehlende Wille zur Weiterentwicklung

Der Aufbau und die Zielsetzung des Audits werden vor jedem Projektbeginn allen Beteiligten umfassend dargelegt: Es geht um eine Bestandsaufnahme und die Einleitung eines kontinuierlichen Veränderungsprozesses und *nicht* um die Prämierung des *Ist*-Zustandes. Hin und wieder verstehen Entscheidungsträger dieses Anliegen falsch (oder wollen es falsch verstehen?), was nach der Auditierung zu Problemen führt. Denn dann beginnt ja eigentlich erst die Arbeit an familienorientierten Verbesserungen, die später wieder überprüft werden. Wenn der wirkliche Wille zur Weiterentwicklung fehlt und lediglich innerhalb von ein paar Monaten ein öffentlichkeitswirksames Zertifikat erworben werden soll, dann ist das Audit zum Scheitern verurteilt. Dieser zentrale Punkt sollte insbesondere mit der Hochschulleitung vorab geklärt werden, um spätere Frustrationen zu vermeiden.

Die vier wichtigsten Erfolgsfaktoren

1. Sichtbare Unterstützung durch die Hochschulleitung

Auch wenn dieser Erfolgsfaktor zum Allgemeinplatz zu verkommen droht; er bestätigt sich doch immer wieder aufs Neue. Zwar haben die Hochschulleitungen in der Regel weniger Durchsetzungsmöglichkeiten als z. B. die Top-Manager in einem Unternehmen, doch sind viele Veränderungen ohne ihre deutliche Unterstützung von vorne herein zum Scheitern verurteilt. Die relativ autarken, untergeordneten Organisationseinheiten an Hochschulen (Abteilungen, Fakultäten, Fachbereiche, Professuren, Lehrstühle ...) müssen schließlich von der Mitwirkung an der Umsetzung von familiengerechten Verbesserungen überzeugt werden. Dies gelingt nach den bisherigen Erfahrungen am besten, wenn ein Mitglied der Hochschulleitung intensiv in den Auditierungsprozess eingebunden ist (und ggf. sogar die Fäden in der Hand hält).

2. Kompetenz und Engagement der Projektleiterin/des Projektleiters

Besonders positiv verlaufende Auditierungen wurden in der Vergangenheit meist von sehr kompetenten Projektleiterinnen oder Projektleitern begleitet. Sie zeichneten sich durch ein hohes Maß an Empathie und Engagement für das Thema Familienvereinbarkeit von Studium und Beruf aus. Zudem verfügten sie über gute Insider-Kenntnisse, viele persönliche Kontakte und Entscheidungsmacht in der Hochschule. Es müssen nicht immer

Mitglieder der Hochschulleitungen oder Frauen-/Gleichstellungsbeauftragte sein, die diese wichtige Aufgabe übernehmen. In den bisherigen Workshops haben sich auch Professorinnen und Professoren, Personalräte sowie wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in einer kompetenten und ausgleichenden Form in den Auditierungsprozess eingebracht. Sie wären für die Projektleitung ebenfalls sehr geeignet gewesen.

3. Finanzielle Förderung von Veränderungen

Es macht im Rahmen der Audit-Workshops zunächst einmal Sinn, die finanziellen Folgen der familienfördernden Maßnahmen auszuklammern. Sonst wird der Spruch „Wir haben kein Geld!“ zur Killerphrase gegenüber allen Veränderungen und es wird leicht übersehen, dass viele Verbesserungen auch mit geringem finanziellen Aufwand realisiert werden können. Mittelfristig können einige größere Vorhaben allerdings nicht nur mit zusätzlichem Zeitaufwand von engagierten „Kümmerern“ bewältigt werden. Dann stellt sich die Gewissensfrage: Was ist es der Hochschule wert, besonders familienfreundlich zu sein? Die völlige Kostenneutralität von gravierenden Veränderungen ist eine Utopie. Besonders engagierten Hochschulstandorten gelingt es trotz aller Finanzrestriktionen für familienorientierte Verbesserungen spezielle Budgets zur Verfügung zu stellen.

4. Die Einbindung und Beteiligung von Studierenden

Es fällt nicht immer leicht, Studierende von der Mitwirkung am Auditierungsprozess zu überzeugen. Den besonders interessierten studierenden Eltern fehlt häufig die Zeit, sich noch zusätzlich in ein Projekt einzubringen. Andererseits bietet sich dieser Zielgruppe eine besondere Chance, ihre Bedürfnisse im Rahmen der Workshops vor einem repräsentativen hochschulinternen Publikum zu artikulieren. Als sehr positiv hat sich an einigen Standorten das Engagement von ASTA-Sozialreferentinnen herausgestellt. Sie konnten (teilweise ohne selbst betroffen zu sein) viele Impulse für eine bessere Vereinbarkeit von Studium und Familie geben, die dann auch in konkrete Zielvereinbarungen umgesetzt wurden.

Um noch einmal auf die Ausgangsfrage des Artikels zurückzukommen: Die deutschen Hochschulen sind derzeit in ganz unterschiedlichem Maße familienorientiert. Alle Standorte weisen jedoch noch deutliche Verbesserungsmöglichkeiten auf. Werden die genannten Risiken und Erfolgsfaktoren im Rahmen der Auditierung berücksichtigt, dann stehen einer erfolgreichen Durchführung des Audits weniger Hindernisse im Wege. Familienpolitik ist letztendlich eine gesellschaftliche Querschnittsaufgabe, der sich auch die deutschen Bildungseinrichtungen nicht verschließen sollten. Das *Audit Familiengerechte Hochschule* bietet dafür eine wichtige Hilfestellung an.

Literatur

Böhm, Sabine; Herrmann, Christa; Trinczek, Rainer (2002): Löst Vertrauensarbeitszeit das Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf? In: WSI Mitteilungen, 55. Jg., Heft 8/2002, S. 435–441

Brockhaus-Verlag (Hrsg.) (1997): Brockhaus – Die Enzyklopädie, Band 5, 20. Auflage, Leipzig

Faber, Christel; Bochers, Uwe (1999): Personalpolitik und organisatorischer Wandel im Handlungskorridor der „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“. In: Gemeinnützige Hertie-Stiftung (Hrsg.): Unternehmensziel: Familienbewußte Personalpolitik. Köln, S. 131–187

Gesterkamp, Thomas (2002): gutesleben.de – Die neue Balance von Arbeit und Liebe. Stuttgart

Görner, Regina (1995): Familiengerechte Arbeitsmodelle. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 46. Jg., Heft 3/1995, S. 156–167

Hardach-Pinke, Irene; Strehmel, Petra; Winner, Anna (1996): Kinderbetreuung im Hochschulbereich. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn

Hengstenberg, Heike (1994): Vereinbaren, was unvereinbar scheint. Berlin

Hoff, Andreas (2002): Vertrauensarbeitszeit: einfach flexibel arbeiten. Wiesbaden

Hosemann, Wilfried; Burian, Klaus; Lenz, Christa (1992): Vereinbarkeit von Familie und Beruf – ein Thema auch für männliche Mitarbeiter? Köln

Jungwirth, Carola (1999): Soll der Erziehungsurlaub verkürzt werden? In: Zeitschrift für Personalforschung, 13. Jg., Heft 2/1999, S. 188–200

Kühl, Stefan (2001): Paradoxe Effekte und ungewollte Nebenfolgen des Qualitätsmanagements. In: Wächter, Hartmut/Vedder, Günther (Hrsg.): Qualitätsmanagement in Organisationen. Wiesbaden, S. 75–113

Marr, Rainer; Grenz, Oliver (1999): Personalpolitik im Spannungsfeld von Berufs- und Familienorientierung am Beispiel der Bundeswehr. In: Gemeinnützige Hertie-Stiftung (Hrsg.): Unternehmensziel: Familienbewußte Personalpolitik. Köln, S. 189–247

Meiswinkel, Petra; Rottkord-Fuchtmann, Hiltrud (1995): Wie bringen Frauen Kinder und Wissenschaft unter einen Hut? Wuppertal

Müller-Stewens, Günter; Fontin, Mathias (1997): Dilemmata in der Führungsaufgabe. Ein Ansatz zur Erschließung neuer Handlungspotentiale. Stuttgart

Neuberger, Oswald (2002): Führen und führen lassen: Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. Stuttgart

Peinelt-Jordan, Klaus (1996): Männer zwischen Familie und Beruf – ein Anwendungsfall für die Individualisierung der Personalpolitik. München und Mering

Pfahl, Svenja; Reuyß, Stefan (2002): Blockfreizeiten und Sabbaticals – mehr Zeit für die Familie? WSI Mitteilungen, 55. Jg., Heft 8/2002, S. 459–465

Prisching, Manfred (1996): Die Effizienz der Ineffizienz. In: Gutschelhofer, Alfred/Scheff, Josef (Hrsg.): Paradoxes Management: Widersprüche im Management – Management der Widersprüche. Wien, S. 257–277

Scholz, Christian (1996): Paradoxien und Stereotypen: Versuch einer Zusammenführung. In: Gutschelhofer, Alfred/Scheff, Josef (Hrsg.): Paradoxes Management: Widersprüche im Management – Management der Widersprüche. Wien, S. 407–430

Stauss, Bernd (2001): Kundenorientierung durch Qualitätsmanagement. In: Wächter, Hartmut/Vedder, Günther (Hrsg.): Qualitätsmanagement in Organisationen. Wiesbaden, S. 205–223

Vedder, Günther (2001): Zeitnutzung und Zeitknappheit im mittleren Management. München

Vedder, Günther (2002): Diversity Management. In: Poth, Ludwig/Poth, Gudrun (Hrsg.): Marketing – Loseblattsammlung, Kapitel 52. Neuwied, S. 1–62

Vedder, Günther (Hrsg.) (2004): Familiengerechte Hochschule. Frankfurt am Main

Vedder, Günther; Vedder, Margit (2001): Wenn Managerinnen und Manager ihre Arbeitszeit reduzieren (wollen) ... In: Krell, Gertraude (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik, 3. Auflage. Wiesbaden, S. 295–309

Wächter, Hartmut (2001): Mitarbeiterorientierung als Zielgröße des Qualitätsmanagements. In: Wächter, Hartmut/Vedder, Günther (Hrsg.): Qualitätsmanagement in Organisationen. Wiesbaden, S. 183–203

Winnes, Ralf (1999): Zur Ausgangssituation einer „Familienbewußten Personalpolitik“ der Unternehmen. In: Gemeinnützige Hertie-Stiftung (Hrsg.): Unternehmensziel: Familienbewußte Personalpolitik. Köln, S. 11–38



Anschrift des Verfassers:

Dr. Günther Vedder

Universität Trier

Fachbereich IV – BWL/APO

Projekt Familiengerechte Hochschule

54286 Trier

E-Mail: vedd4201@uni-trier.de

Projekthomepage: <http://www.familiengerechte-hochschule.de>

Rückblick auf die Arbeit des Staatsinstituts im Jahr 2003

Mit seinem Jahresarbeitsprogramm verfolgt das Staatsinstitut das Ziel, auf aktuelle Fragen der Hochschulentwicklung zu reagieren. Die einzelnen Projekte sind verschiedenen Themenbereichen zugeordnet, die zugleich Forschungsfelder der Hochschulforschung darstellen.

Nachdem im Jahr 2002 mehrere langfristig angelegte Projekte aus dem Bereich „Optimierung von Hochschulprozessen“ abgeschlossen wurden, gelang es im Jahr 2003, verschiedene Themen mit aktuellem Bezug neu zu definieren und erste Arbeitsergebnisse zu erzielen. So befassen sich drei Promotionsvorhaben mit konkreten Fragen der Hochschulsteuerung und -finanzierung, einem Controlling- und einem Berichtssystem für den Hochschulbereich sowie einem Rechenmodell für die Ausgestaltung eines Studienbeiträge- und Darlehensmodells.

Einen wichtigen Arbeitsschwerpunkt im Bereich „Studium und Studierende, Arbeitsmarkt“ bildet das im Auftrag des bayerischen Landtags durchgeführte Projekt „Vergleich von Eignungsfeststellungsverfahren für Studienanfänger“, das als wissenschaftliche Begleituntersuchung mit mehreren Schwerpunktthemen angelegt ist. Erste Ergebnisse wurden in den Anfang 2003 und Anfang 2004 vorgelegten Erfahrungsberichten für den bayerischen Landtag dargestellt. Insgesamt ist eine große Akzeptanz des Verfahrens und der darin getroffenen Entscheidungen bei den beteiligten Lehrpersonen und den Studienbewerbern festzustellen.

Vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen über den zukünftigen Ärztebedarf und die Arbeitssituation junger Ärzte in Krankenhäusern waren die berufliche Situation und der Arbeitsmarkt von angehenden Medizinern Gegenstand eines Projekts. Der erste Teil der Untersuchung, die Darstellung der ärztlichen Versorgung in Bayern in der Vergangenheit und daraus abzuleitende Aussagen für die zukünftige Entwicklung, konnte abgeschlossen werden. Die Ergebnisse sind in Heft 1/2004 der „Beiträge zur Hochschulforschung“ veröffentlicht. Eine schriftliche Befragung von angehenden Medizinern über die Entscheidung für ihr späteres Tätigkeitsfeld schließt sich an.

Im Projektbereich Hochschulforschung und wissenschaftlicher Nachwuchs stand eine umfassende Studie zum Prozess der Promotion an den Universitäten in Bayern im Vordergrund, die eine Analyse der gegenwärtig praktizierten herkömmlichen und neuen Modelle der Doktorandenausbildung zum Ziel hat. Die erforderlichen Daten wurden mit

zwei detaillierten Internet-Online-Befragungen unter allen Professoren und Promotionsbetreuern (ca. 3.200) sowie allen Doktoranden (ca. 15.000) in Bayern erhoben. Der Abschlussbericht wird im Jahr 2004 erscheinen. Einen zweiten Schwerpunkt bildete die wissenschaftliche Begleituntersuchung des Lehrauftragsprogramms zur Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses an bayerischen Fachhochschulen, deren Ergebnisse ebenfalls 2004 veröffentlicht werden.

Im Rahmen seines Schwerpunkts „Internationalität“ beteiligte sich das Staatsinstitut mit zwei Länderberichten an umfangreichen internationalen Vergleichsstudien, die beide im vergangenen Jahr fertig gestellt wurden und 2004 publiziert werden: einer internationalen Vergleichsstudie zu Hochschulfinanzierung und -steuerung in acht Staaten, die unter Federführung der OECD in Zusammenarbeit mit dem Higher Education Funding Council for England durchgeführt wurde, sowie einer Studie über die Attraktivität des Arbeitsmarktes Hochschule und Wissenschaft in Europa unter Federführung des Centers for Higher Education Policy Studies (CHEPS).

München, im Juni 2004

*Prof. Dr. Hans-Ulrich Küpper
Dr. Lydia Hartwig*

Die hier vorgestellten Bücher stellen eine Auswahl von Neuerscheinungen aus dem Bereich der Hochschulforschung dar, die der Herausgeber zum gegenwärtigen Zeitpunkt für wichtig hält.

Blackwell, Richard; Blackmore, Paul (Hrsg.): Towards strategic staff development in higher Education. Maidenhead, England: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2003, ISBN 0-335-21209-3, 232 Seiten

Während die Notwendigkeit der Personalentwicklung im Hochschulbereich im anglo-amerikanischen Raum seit vielen Jahren erkannt wird, gewinnt dieser Bereich in Deutschland erst allmählich an Bedeutung. Aus dem Blickwinkel der angloamerikanischen Diskussion geben Richard Blackwell und Paul Blackmore Einblicke in Konzept, Ziele und praktische Umsetzung einer strategischen Personalentwicklung im Hochschulbereich. Die Publikation richtet sich an Personalverantwortliche in Fakultäten und Hochschulen sowie an im Personalentwicklungsbereich tätige Personen.

Kernthema der Publikation sind Wege der Professionalisierung der Personalentwicklung im Hochschulbereich, die darauf zielen, die institutionellen und fachbereichsbezogenen Bedürfnisse mit jenen des Hochschulpersonals in Einklang zu bringen. Im einleitenden Kapitel werden Inhalte und Ziele strategischer Personalentwicklung im Hochschulbereich ausgeführt und die sich verändernde Rolle des Hochschulpersonals – insbesondere des akademischen – näher beleuchtet. Die folgenden Kapitel geben einen Überblick über verschiedene Bereiche der Personalentwicklung wie beispielsweise Initiativen zur Verbesserung des Lernens und Lehrens oder der Karriereentwicklung von Wissenschaftlern (Kapitel 2 und 3). Abgerundet werden die Ausführungen durch die Präsentation von drei Fallstudien (Kapitel 4).

Um aus dem Gesagten unmittelbaren praktischen Nutzen ziehen zu können, werden am Ende jedes Kapitels die wichtigsten Erkenntnisse für die einzelnen Adressatengruppen – Präsidenten und Kanzler, Dekane, Personalentwickler – zusammengefasst.

Hartmer, Michael; Detmer, Hubert: Hochschulrecht – ein Handbuch für die Praxis.
Heidelberg: C. F. Müller Verlag 2004, ISBN 3-8114-1474-7, 607 Seiten

Das vorliegende Handbuch ist nach Einschätzung der Herausgeber in gleicher Weise praxisorientiert und wissenschaftlich fundiert. Es richtet sich an Entscheidungsträger und Verwaltungsfachleute in Hochschulverwaltungen, Wissenschaftsorganisationen und Ministerien, an Professoren und andere Wissenschaftler sowie an Verwaltungsrichter und Rechtsanwälte. Das Werk wird seinem doppelten Anspruch als juristisches Fachbuch und praxisbezogene Hilfestellung gerecht durch fundierte und umfassende, im Stil der juristischen Kommentarliteratur aufgebaute und damit gut überschaubare Ausführungen zu allen wichtigen Bereichen des Hochschulrechts. Verschiedene ausgewiesene Autoren befassen sich ausführlich mit folgenden Themenfeldern: Grundfragen des institutionellen Hochschulrechts, Recht der Universitätsprofessoren, Recht des wissenschaftlichen Nachwuchses, Binnenrecht der Hochschule, Kooperation des Wissenschaftlers mit der Wirtschaft und Nebentätigkeitsrecht der Professoren, Recht der Hochschulmedizin, Arbeitsrecht des Hochschulpersonals, Studium und Prüfung, Urheber- und Erfinderrecht des wissenschaftlichen Personals, Hochschulfinanzierung, Evaluation und Mittelvergabe sowie Entwicklungen des Hochschulorganisationsrechts und rechtliche Besonderheiten der „anderen“ Hochschulen. Ein Stichwortverzeichnis erleichtert das Auffinden der einzelnen Begriffe.

Buttner, Peter; Vocke, Christina: Modularizing courses of study: basic considerations

Speaking about modularization study programmes in higher education, learning outcomes and employability are two important topics. This article reflects the principles of designing modular structures, the framework and aims of the higher education reform process and its consequences and implications, e.g. the question of how to construct and combine the multiple separate elements to achieve an overall learning outcome. Further questions are: How will the Bologna process change the relationship between teaching staff and students? What changes shall take place in the relation between universities and labour market, and inside the scientific communities? Some recommendations are given for the description of modules and the development of modular systems. Further open questions and challenges in respect to the reform process are commented.

Schröder, Thomas: The implementation of performance-based funding mechanisms in the German higher education system – an empirical study

Representatives from politics, economic institutions and the public frequently accuse the German higher education system of lacking efficiency and of showing insufficient motivation to perform better. By introducing performance-based resource allocation models and financial incentives it is intended to promote competition both within and between higher education institutions. To improve the information about the interrelation of funding mechanisms and incentive structures on competition within the German higher education system the author carried out research as part of a research project funded by the German Research Foundation (DFG). The results are presented in this paper.

Richter, Roland: On the Dutch discussion about the re-structuring of the higher education funding system

In the Netherlands, as compared to Germany the debate on the adjustments of the structure and the funding of the higher education system assumed to be necessary due to the cuts within the state budget, seems to be an integrated part of the general discussion on the targets the society should be aiming at in the future. Thus, only one year after the transformation of the traditional Dutch programme structure of studies into the new structure providing Bachelor's and Master's degrees many advisory bodies have delivered strategy papers and recommendations reflecting on different means for re-structuring the funding system in the most appropriate and efficient way. The article is sketching the process and arguments of last year's intensive debate.

Berning, Ewald; Schmidt, Siegfried H.: The IT-compact-course at the Deggendorf University of Applied Sciences

The high demand for qualified IT-specialist on the labour market around the year 2000 has motivated the Deggendorf University of Applied Sciences in Bavaria to launch a degree course leading to a "Bachelor of information systems and management". The course is multi-media based with concurrent professional practice and allows students to gain the Bachelor degree within 18 months. The authors give an account of the results of a course evaluation focussing on the students' experiences.

Vedder, Günther: How family-friendly are German Universities?

As of the last three years a research team at the University of Trier has been working on a family-oriented framework for German universities and universities of applied Sciences. The well-known German *Audit Beruf & Familie* (Audit Profession & Family) was further developed into the *Audit Familiengerechte Hochschule* (Audit Family-friendly University) within this project. Using this new framework, diverse problems of work/study-life-balance at universities can be documented and solved quickly. But some central dilemmas of family-orientation need a long term cultural change towards a family-friendly learning and working climate. The *Audit Familiengerechte Hochschule* can be taken as an example for those education systems that want to start a sustainable change within their organisation.

Hinweise für Autoren:

Manuskripte im Umfang von maximal 20 Seiten sollten als unformatierter Text per E-Mail oder Diskette (MS Word für Windows) an folgende Adresse gesandt werden:

Dr. Lydia Hartwig
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
Prinzregentenstraße 24
80538 München
E-Mail: L.Hartwig@ihf.bayern.de

Es wird gebeten, allen Beiträgen einen kurzen Abstract in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beizufügen. Eingereichte Beiträge werden begutachtet, die Entscheidung über die Veröffentlichung trifft das herausgebende Institut.

BAYERISCHES STAATSIKITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN