

2

2006

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG



BAYERISCHES STAATSIKITUT
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>

Herausgeberbeirat: Dr. Ewald Berning, Mdg. a. D. Jürgen Großkreutz, Dr. Lydia Hartwig,
Prof. Dr. Dorothea Jansen, Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Ulrich Küpper, Thomas May

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

Inhalt

Zu diesem Heft	3
Abstracts	4
<i>Sandra Mittag, Lutz Bornmann, Hans-Dieter Daniel: Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre durch Evaluation. Akzeptanz und Folgen mehrstufiger Evaluationsverfahren</i>	6
<i>Arne Pautsch: Autonomiegewinn durch Rechtsträgerwechsel? Das Modell der niedersächsischen Stiftungshochschule</i>	28
<i>Hubert Detmer, Ulrike Preißler: Die W-Besoldung und ihre Anwendung in den Bundesländern</i>	50
<i>Mareike Tarazona: Berechtigte Hoffnung auf bessere Studierende durch hochschuleigene Studierendenauswahl? Eine Analyse der Erfahrungen mit Auswahlverfahren in der Hochschulzulassung</i>	68
<i>Gerdi Stewart: Praxisbezug als profilbildendes Element in Bachelorstudiengängen an bayerischen Fachhochschulen</i>	90
<i>Josef Lange: Standpunkte: Universitäten im Umbruch</i>	116
Aus der Arbeit des Staatsinstituts	136
Buchvorstellungen	140
Hinweise für Autoren	143



Zu diesem Heft

Die deutsche Hochschulszene befindet sich seit einigen Jahren in einem tief greifenden Wandel. Ein breites Spektrum struktureller, rechtlicher, politischer, wirtschaftlicher, finanzieller und demographischer Einflüsse und Veränderungen prägt in hohem Maß das Bild. Die Aufsätze im vorliegenden Heft greifen einige der aktuellen Fragen heraus. So präsentieren Sandra Mittag, Lutz Bornmann und Hans-Dieter Daniel eine empirische Studie zur Akzeptanz und den Folgen mehrstufiger Evaluationsverfahren als Mittel der Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre. Arne Pautsch stellt die Frage, ob und wie das Modell der Stiftungsuniversität einen Autonomiegewinn für Hochschulen herbeiführen kann. Die neue W-Besoldung und ihre Anwendung in den Bundesländern unterziehen Hubert Detmer und Ulrike Preißler einer kritischen Betrachtung aus juristischer Sicht. Mit den zunehmenden Möglichkeiten der Auswahl von Studierenden durch die Hochschulen befasst sich Mareike Tarazona. Dabei beleuchtet sie verschiedene Auswahlverfahren und die damit verbundenen Chancen wie auch Probleme. Ein besonderer Aspekt des Studiums wird von Gerdi Stewart empirisch untersucht: Die Aufrechterhaltung des Praxisbezugs als profilbildendes Element in den, gegenüber den herkömmlichen Diplomstudiengängen verkürzten, Bachelorstudiengängen an bayerischen Fachhochschulen. Einen Abriss ganz unterschiedlicher Veränderungen, ja Umbrüche, im Bereich der deutschen Hochschulen gibt schließlich unter der Rubrik „Standpunkte“ Josef Lange in einer überarbeiteten Fassung seines Festvortrags zum 70. Geburtstag von Klaus Dieter Wolff. Die Redaktion dieses Heftes lag bei Gabriele Sandfuchs.

Sandra Mittag; Lutz Bornmann; Hans-Dieter Daniel: Quality Assurance and Improvement in Study Courses and Teaching by Evaluation. Acceptance and Consequences of multi-level Evaluation Procedures

For the first time, two pools, the *Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover* (ZEvA) and the *Verbund Norddeutscher Universitäten* (Nordverbund), conducted representative and comprehensive research into procedures of evaluation in study courses and teaching in Germany. During the project, people involved in evaluation procedures were questioned. Additionally, recommendations given in the evaluation reports were surveyed and reports of execution were analysed. The findings show that the majority of the questioned persons think that the multi-level evaluation procedures proved to be useful, that the involved persons agree to the evaluations, that the aim of assuring and improving study quality was sufficiently achieved, and that the persons' commitment was worthwhile. The analysis of the evaluation reports shows that the recommendations given referred to different subject areas disproportionately, and that the implementation of recommendations was disproportionate, too.

Arne Pautsch: Gain in Autonomy by changing the legal Entity? The Model of a „University as a Foundation“ in Lower Saxony

Since the new University Act in the German federal state of Lower Saxony allows to transform public universities into the legal form of a foundation under public law (see in particular §55 et seq. University Act of Lower Saxony), five universities and universities of applied sciences (Fachhochschulen) have changed their organisational status. These universities have been transferred to the control of a foundation under public law instead of their former status as a corporation under public law controlled by a dependent public body. It was the legislator's aim to strengthen the universities' institutional autonomy by loosening the hitherto close legal ties between the state ministry and the university as a corporation according to public law. The article gives an overview of the advantages and disadvantages of this model. The author also gives a positive answer to the question whether the change of the legal entity does increase the universities' institutional autonomy.

Hubert Detmer; Ulrike Preißler: A new Remuneration Scheme for German Professors

In 2002, a new federal law was enacted in Germany which changed the basic principles of professors' payments according to the so-called „W-Besoldung“. After having been adapted by the Länder, the law has become effective in 2005. As the new payment struc-

ture is intended to be based on professors' performances rather than on a combination of their age and their previous academic careers, it is more open than the previous one and leaves a large margin. Salaries can be higher or lower than they used to be. Experiences have shown so far that the new scheme tends to provide lower incomes for professors and that there is a variety of legal and actual problems which are described in this article.

Mareike Tarazona: Can Higher Education Institutions hope for better Students by individual Selection? An Analysis of Experiences made with Student Selection by Selection Procedures

The article deals with empirical studies and experiences regarding the procedures of German universities and colleges for selecting their students. Considering the growing interest in significantly positioning the respective institution at the German higher education market as well as the concern about equality of opportunity and fairness in student selection, it is important to apply selection instruments which meet these requirements. Many empirical studies show that the instruments being used are not sufficiently able to identify students who will be successful and at the same time to take into account criteria which do justice to the institutions' specific profiles.

Gerdi Stewart: Reference to Practice as a distinguishing Characteristic in Bachelor Study Courses at Universities of Applied Science in Bavaria

The article shows that by the use of various practice-oriented elements in the bachelor courses offered at the Bavarian universities of applied sciences (Fachhochschulen), the practical profile and orientation can be retained even with a reduction of study time in the bachelor courses and the integration of only one practical study semester (compared to two semesters in "Diplom" study courses). The current development shows that it is particularly important to push the establishment of the new study concept, to put an end to parallel offers of "Diplom" and bachelor courses, and to foster the acceptance of the new system of studies and degrees.

Josef Lange: Universities in a Changing Environment

The author has been involved in German higher education policy in diverse roles for many years. He outlines his view of challenges and chances coming up for German universities in the face of multiple societal changes and insecure financial conditions as well as growing competition between higher education institutions.

Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre durch Evaluation. Akzeptanz und Folgen mehrstufiger Evaluationsverfahren¹

Sandra Mittag, Lutz Bornmann, Hans-Dieter Daniel

Mit dem Projekt Verfahrens- und Wirksamkeitsanalyse der Evaluationsverfahren der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) und des Verbundes Norddeutscher Universitäten (Nordverbund) wurden erstmalig in Deutschland Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre umfassend und repräsentativ untersucht. Im Rahmen des Projekts wurden Beteiligte an Evaluationsverfahren beider Einrichtungen schriftlich oder per Leitfadeninterview befragt. Ferner wurden Empfehlungen aus Gutachten, die in den Verfahren erstellt wurden, themenanalytisch ausgewertet sowie Umsetzungsberichte analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich das mehrstufige Verfahren nach Auffassung der Mehrzahl der Befragten bewährt hat, dass die Verfahrensbeteiligten mit der Evaluation zufrieden sind, dass das Ziel der Qualitätssicherung und -verbesserung erreicht werden konnte und dass sich der persönliche Einsatz gelohnt hat. Die Themenanalyse der Gutachten macht deutlich, dass sich die *Empfehlungen* sehr ungleich auf verschiedene Themenbereiche verteilen. Ein ähnlich diversifiziertes Bild liegt für die *Umsetzung* der gutachterlichen Empfehlungen vor.

1 Einleitung

In den 1980er Jahren wurden in Europa angesichts einer wachsenden Wettbewerbsorientierung, zunehmender Forderungen nach mehr Transparenz und Profilbildung, neuer Steuerungsherausforderungen im Hochschulsystem sowie knapper finanzieller Mittel bei stetig steigenden Studierendenzahlen systematische, mehrstufige Verfahren mit Peer-Review für die Qualitätssicherung und -verbesserung im Hochschulbereich eingeführt: Frankreich begann 1984, Finnland zu Beginn der 1990er Jahre, umfassende Evaluationen an Hochschulen durchzuführen. Mit der Evaluation von Studienfächern wurde in den Niederlanden, in Großbritannien und in Dänemark Ende der 1980er bzw. Anfang der 1990er Jahre begonnen. In Deutschland führten die *Zentrale Evaluations- und Akkredi-*

¹ Wir danken den Gutachtern dieses Artikels für die hilfreichen Änderungsvorschläge.

tierungsagentur Hannover (ZEvA) und der *Verbund Norddeutscher Universitäten* (Nordverbund) die systematische Evaluation von Studium und Lehre Mitte der 1990er Jahre ein (inzwischen gibt es acht Evaluationseinrichtungen bzw. -verbände in Deutschland).

Mit dem Projekt „Verfahrens- und Wirksamkeitsanalyse der Evaluationsverfahren“ der ZEvA und des Nordverbunds wurden erstmalig in Deutschland Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre umfassend und repräsentativ untersucht. Das Projekt wurde vom *Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung* (WZ I) der Universität Kassel initiiert, vom *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft* und der *Universität Zürich* gefördert und von der Autorin und den Autoren dieses Beitrags durchgeführt. Mit den Evaluationsverfahren von Nordverbund und ZEvA wurden die erprobtesten und bekanntesten Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre in Deutschland bilanziert. Gemäß den Empfehlungen der *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) sowie des *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE) sollten Evaluationseinrichtungen regelmäßig evaluiert werden (*European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005; Vroeijenstijn 2004*).²

Parallel zur dauerhaften Etablierung mehrstufiger Evaluationsverfahren im Bereich Studium und Lehre in Europa ist eine Reihe grenzüberschreitender Projekte durchgeführt worden, in deren Rahmen Bestandsaufnahmen bzw. Analysen der Folgen von Evaluationsverfahren in verschiedenen Ländern erstellt wurden (z.B. *Europäische Kommission 1995a, 1995b; Scheele/Maassen/Westerheijde 1998; Brennan/Shah 2000a, 2000b; European Network for Quality Assurance in Higher Education 2003*).

Der Phase der Umsetzung von Evaluationsergebnissen bzw. dem Follow-up wird derzeit verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet. So lautete z.B. eines der Hauptthemen auf der Konferenz der internationalen Vereinigung der Qualitätssicherungsagenturen INQAAHE im März 2005 „Effectiveness of Quality Assurance“. Im November 2005 zog die *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) im Rahmen der Tagung „Qualitätsentwicklung an Hochschulen – Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation“ Bilanz.³ Untersuchungen zu den Folgen von Evaluationsverfahren sind jedoch erst in wenigen europäischen Ländern durchgeführt worden, so z.B. in Belgien (*Hulpiau/Waeytens 2003*), in Dänemark (*Bjørn-*

² Szanto (2005) beschreibt die Evaluation von sechs ENQA-Einrichtungen in unterschiedlichen Ländern.

³ Für weitere Informationen zu den Tagungen siehe unter der URL: <http://www.inqaah2005.co.nz/> sowie <http://www.hrk.de>.

kilde/Bason 2000; Thune/Kristoffersen 1999; *The Danish Evaluation Institute* 2004), in Großbritannien (Brennan/Frederiks/Shah 1997; Brennan/Shah/Williams 1996) und in den Niederlanden (Frederiks/Westerheijden/Weusthof 1994; Jeliazkova 2002).

2 Die Evaluationsverfahren von ZEvA und Nordverbund

Die Evaluationsverfahren von ZEvA und Nordverbund sind gemäß den Empfehlungen von HRK und *Wissenschaftsrat* (WR) sowie der etablierten internationalen Praxis aufgebaut (*Hochschulrektorenkonferenz* 1995; *Wissenschaftsrat* 1996; siehe dazu auch die „Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area“ der *European Association for Quality Assurance in Higher Education* 2005, S. 17). Auf die interne Evaluation des Faches, in deren Rahmen eine Stärken- und Schwächen-Analyse vorgenommen wird, die in eine Selbstbeschreibung mündet, folgt die externe Evaluation, die Begutachtung durch eine Gutachterkommission. In den Verfahren des Nordverbunds erfolgt die Zusammensetzung dieser Kommission auf der Grundlage einer Vorschlagsliste der Fachangehörigen. Auch die ZEvA stellt die Gutachtergruppe unter Berücksichtigung von Fächervoten auf. Während der externen Evaluation besuchen die Gutachter und Gutachterinnen die zu evaluierenden Fächer. Die Aufgaben der Gutachter und Gutachterinnen bei der Begutachtung sind wie folgt angegeben:

Beim Nordverbund sollen die Begutachtenden die Ziele für Lehre und Studium, die in der jeweiligen Universität von einem Fach entwickelt wurden, dem *state of the art* in der *scientific community* gegenüberstellen. Ferner sollen die Gutachter und Gutachterinnen prüfen, ob diese Ziele auch die Erwartungen der Studierenden und die Anforderungen zukünftiger Beschäftigungsfelder für Absolventen berücksichtigen (*Verbund Norddeutscher Universitäten*, 2003, S. 15). Für die Evaluation bietet der Nordverbund den Gutachtern und Gutachterinnen in Anlehnung an die Empfehlungen des *Wissenschaftsrats* (1996) einen „Referenzrahmen für die Beurteilung von Qualität in Lehre und Studium“ an.

Die Aufgabe der Gutachterkommission bei den ZEvA-Verfahren ist es, „im Dialog mit dem jeweiligen Fach die im Selbstevaluationsbericht dokumentierte Selbsteinschätzung von Stärken und Schwächen in Lehre und Studium zu spiegeln und sie unter Einbeziehung der dort formulierten Ziele zu bewerten“ (*Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover* 2004, S. 10). Dabei sollen sich die Gutachter und Gutachterinnen erkennbar auf die selbst formulierten Ziele des jeweiligen Faches beziehen und handlungsorientierte Empfehlungen zur Sicherung und Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre aussprechen. Die zentrale Funktion der Gutachtergruppe besteht darin, den in der

internen Evaluation begonnenen Entwicklungsprozess des Fachs weiter voranzutreiben. Für die Arbeit der Gutachter und Gutachterinnen hat die ZEvA Check- und Themenlisten und einen Gutachterleitfaden entwickelt (*Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover 2000, 2002, 2003, 2004*).

In beiden Verfahren verfassen die Gutachter und Gutachterinnen auf der Grundlage der Selbstevaluationsberichte und der Gespräche während des Vor-Ort-Besuchs einen vorläufigen Bericht. Die Fachangehörigen haben die Möglichkeit, Sachverhalte im Gutachten richtig zu stellen und Missverständnisse auszuräumen. Beim Nordverbund geschieht dies im Rahmen einer so genannten Auswertenden Konferenz. Bei der ZEvA können die Fachangehörigen schriftlich Stellung nehmen. Erst dann wird das endgültige Gutachten verfasst. Mit der Vorlage des endgültigen Gutachtens ist das eigentliche Evaluationsverfahren abgeschlossen. Für die Umsetzung der Evaluationsergebnisse sind die jeweiligen Standorte verantwortlich.

In der Regel wird in den Universitäten des Nordverbunds in Folge der Evaluation zwischen den Fachangehörigen und der Hochschulleitung eine Zielvereinbarung getroffen, die die zu ergreifenden Maßnahmen, die jeweils Verantwortlichen und den Zeitrahmen für die Umsetzung der Maßnahmen zum Gegenstand hat (siehe *Verbund Norddeutscher Universitäten 2000*). Bei den ZEvA-Verfahren erarbeiten die Fachangehörigen eine Stellungnahme, die auch einen Maßnahmenplan umfasst; Zielvereinbarungen werden nur teilweise geschlossen. Die Ergebnisse des Evaluationsverfahrens werden von den Evaluationseinrichtungen veröffentlicht. Es folgt die Phase der Umsetzung der Empfehlungen. Bei beiden Verfahren werden die Angehörigen der evaluierten Institute bzw. Fachbereiche zwei Jahre nach Abschluss der Evaluation aufgefordert, einen schriftlichen Bericht zum Stand der Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen einzureichen.⁴

3 Anlage der Studie und Fragestellungen für den vorliegenden Beitrag

Kernstück der Verfahrens- und Wirksamkeitsanalyse ist eine schriftliche Erhebung, bei der alle Verfahrensbeteiligten in den bereits evaluierten Fächern mit einem umfangreichen Fragebogen befragt wurden. 648 ausgefüllte Fragebögen gingen in die Auswertungen ein, womit eine Rücklaufquote von insgesamt 41% erreicht wurde (etwa drei Viertel aller Antwortenden waren Fachangehörige und ein Viertel Begutachtende).

⁴ Zu den Verfahren von Nordverbund und ZEvA siehe *Verbund Norddeutscher Universitäten (1999, 2003)* und *Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2000, 2002, 2004)*.

Neben der schriftlichen Befragung wurden die Hochschulleitungen und Evaluationsbeauftragten bzw. Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen in den Zentralen Verwaltungen an den einzelnen Standorten, der Sprecher und die Geschäftsführerin des Nordverbands, der Wissenschaftliche Leiter und der Geschäftsführer der ZEvA sowie Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der beiden Geschäftsstellen per Leitfadenterview befragt. Die insgesamt 33 Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Darüber hinaus sind im Rahmen einer Themenanalyse 203 Gutachten, die in den Verfahren der ZEvA und des Nordverbands über ca. sechs Jahre erstellt wurden, ausgewertet worden. Im Mittelpunkt der Auswertung stand die Frage, wie oft Empfehlungen in den Gutachten ausgesprochen wurden, und in welchen – den Empfehlungen übergeordneten – Themenbereichen sich diese häuften. Die Themenanalyse bildet die Grundlage für die Untersuchung der Folgen der Verfahren von ZEvA und Nordverbund. Für die Untersuchung der Folgen sind die Umsetzungsberichte für jene Evaluationsverfahren ausgewertet worden, für die bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung (Frühjahr 2002) Umsetzungsberichte vorlagen.

Insgesamt konnten 89 Verfahren mit Umsetzungsberichten in die Auswertung einbezogen werden. Das Fehlen von 114 Umsetzungsberichten ist nach Auskunft der Evaluationseinrichtungen zumeist dem Umstand geschuldet, dass die Berichte bis zum Erhebungszeitpunkt noch nicht vorlagen bzw. erst noch von den Hochschulen angefordert werden. Bei den im Folgenden vorgestellten Ergebnissen handelt es sich um vorläufige. Eine umfangreichere und vertiefende Untersuchung der Folgen aus den Evaluationsverfahren wird derzeit vorgenommen und voraussichtlich 2006 publiziert. Im Mittelpunkt der Untersuchung zu den Folgen der Verfahren steht die Frage, inwieweit die gutachterlichen Empfehlungen umgesetzt oder – gegebenenfalls aus bestimmten Gründen – nicht umgesetzt wurden.

Mit den Daten aus der schriftlichen Befragung, den Interviews, der Themenanalyse und der Untersuchung zu den Folgen sind für den vorliegenden Beitrag die folgenden Fragen untersucht worden:

- Wie schätzen die Beteiligten an den Evaluationsverfahren die mehrstufigen Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre allgemein ein? Hat sich der Einsatz im Verfahren gelohnt? Ist das Ziel der Qualitätssicherung und -verbesserung erreicht worden?
- Wie beurteilen die Verfahrensbeteiligten (1) ein Ranking der beteiligten Hochschulen als Ergebnis der Evaluation, (2) die Verknüpfung der Evaluationsergebnisse mit der

Mittelvergabe sowie (3) die Verknüpfung der Evaluation von Studium und Lehre mit der Forschungs-evaluation und der Akkreditierung?

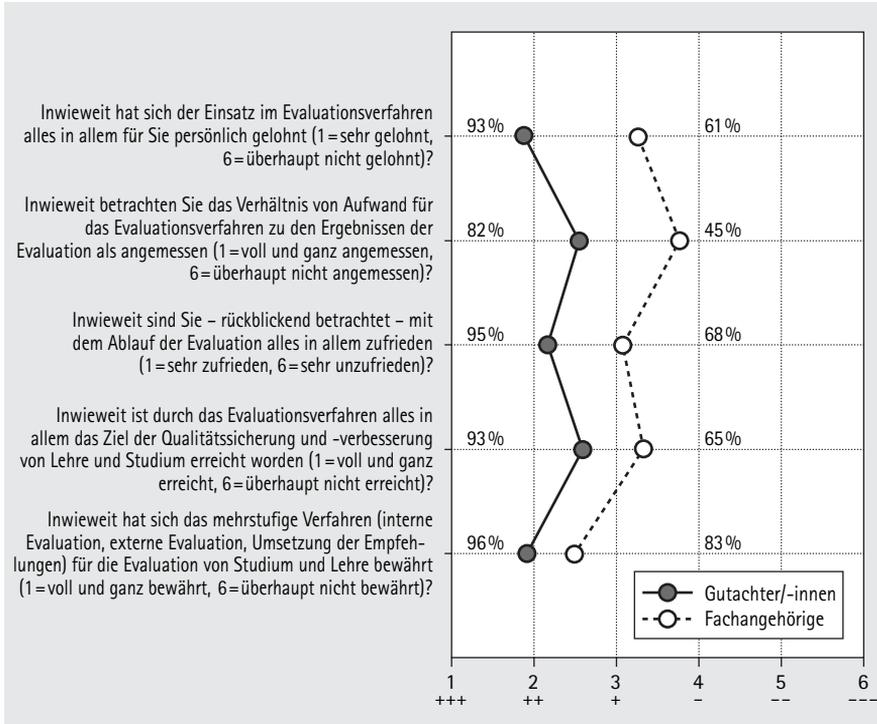
- In welchem Umfang wurden in den einzelnen Bereichen, die Gegenstand der Evaluationen sind (wie z.B. die Planung und Organisation von Studium und Lehre eines Fachs oder seine Bildungs- und Ausbildungsziele), gutachterliche Empfehlungen ausgesprochen und umgesetzt?
- Welche Gründe haben nach Ansicht der Verfahrensbeteiligten dazu geführt, dass gutachterliche Empfehlungen kaum oder gar nicht umgesetzt wurden?

4 Ergebnisse

4.1 Zentrale Ergebnisse der Verfahrensanalyse

Für die Gesamteinschätzung der Evaluationsverfahren von ZEvA und Nordverbund wurden die Fachangehörigen und Begutachtenden im Rahmen der schriftlichen Befragung nach der Bewährung des mehrstufigen Verfahrens (interne Evaluation, externe Evaluation und Umsetzung der Empfehlung) für die Evaluation von Studium und Lehre, nach der Zielerreichung von Qualitätssicherung und -verbesserung durch die Evaluation, nach ihrer allgemeinen Zufriedenheit mit dem Ablauf der Evaluation, nach der Angemessenheit des Verhältnisses von Aufwand für das Evaluationsverfahren zu Ergebnissen der Evaluation und nach dem persönlichen Nutzen durch die Beteiligung an der Evaluation gefragt. Alle Fragen wurden von den Verfahrensbeteiligten auf einer sechsstufigen Antwortskala beantwortet. In Abbildung 1 sind die arithmetischen Mittelwerte und Prozentanteile für die Gutachter und Gutachterinnen (durchgezogene Linie) und die Fachangehörigen (gestrichelte Linie) dargestellt. Der Prozentwert gibt den Anteil derjenigen Fachangehörigen und Begutachtenden an, die die Werte 1, 2 oder 3 angekreuzt haben.

Abbildung 1: Allgemeine Einschätzung der Evaluation durch Gutachter und Fachangehörige (arithmetischer Mittelwert und Prozentanteil)



Wie Abbildung 1 zeigt, sind die Befragten alles in allem mit den durchgeführten Evaluationen an den verschiedenen Standorten zufrieden; allerdings äußern die Gutachter und Gutachterinnen im Durchschnitt eine größere Zufriedenheit mit dem Evaluationsprozess als die Fachangehörigen. Auch gehen die Verfahrensbeteiligten davon aus, dass das Ziel der Qualitätssicherung und -verbesserung erreicht werden konnte und dass sich der Einsatz für die Evaluation persönlich gelohnt hat. Indes geben auch hier die Gutachter und Gutachterinnen eine positivere Einschätzung als die Fachangehörigen ab. Während schließlich die Gutachter und Gutachterinnen das Verhältnis von Aufwand zu Ertrag der Evaluation als angemessen betrachten, beurteilen die Fachangehörigen dieses Verhältnis als eher nicht mehr angemessen.

Nach Meinung der Gutachter und Gutachterinnen sowie der Fachangehörigen hat sich aber, insgesamt gesehen, das mehrstufige Verfahren (interne Evaluation, externe Evalua-

tion, Umsetzung der Empfehlungen und Veröffentlichung der Ergebnisse) für die Evaluation von Studium und Lehre bewährt. Als Alternative zum mehrstufigen Verfahren werden auch einstufige Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre praktiziert. Bei einstufigen Verfahren findet entweder nur eine externe Evaluation oder nur eine interne Evaluation statt. Für die professionelle Unterstützung einer internen Evaluation kann ein Hochschulberater oder eine Hochschulberaterin herangezogen werden. Ausschließlich externe Evaluationen sind u. a. Strukturevaluationen oder Evaluationen durch Unternehmensberatungen (vgl. *Webler 1998*). Die von uns befragten Gutachter bzw. Gutachterinnen und Fachangehörigen wurden gebeten anzugeben, inwieweit sie bestimmte einstufige Verfahrenstypen dem mehrstufigen Verfahren vorziehen würden. Wie Tabelle 1 zeigt, würden 12 % bzw. 24 % der Befragten die Evaluation von Studium und Lehre ausschließlich in Form einer internen Evaluation bzw. einer internen Evaluation, bei der Hochschulberater oder -beraterinnen hinzugezogen werden, stattfinden lassen (bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich). Alternativ zu einer rein internen Evaluation nennen 22 % bzw. 5 % eine ausschließlich externe Evaluation bzw. eine externe Evaluation durch nur einen externen Gutachter oder eine externe Gutachterin.

Tabelle 1: Anteil jener Verfahrensbeteiligten, die einstufige Verfahren dem mehrstufigen Verfahren vorziehen würden (Mehrfachantworten möglich; in absoluten und relativen Häufigkeiten)

Einstufiger Verfahrenstyp	Häufigkeiten	
	absolut	in Prozent
Evaluation von Studium und Lehre durch eine interne Evaluation, bei der Hochschulberater hinzugezogen werden (n = 538)	128	24
Evaluation von Studium und Lehre ausschließlich durch eine externe Gutachterkommission (n = 554)	121	22
Evaluation von Studium und Lehre ausschließlich durch eine interne Evaluation (n = 524)	62	12
Evaluation von Studium und Lehre ausschließlich durch einen externen Gutachter (n = 523)	26	5

Seitens der Interviewten fiel die allgemeine Einschätzung der Verfahren ebenfalls positiv aus: Die Interviewten vertreten die Meinung, dass die Evaluationsverfahren notwendig sind und sich bewährt haben. Als Stärken werden insbesondere hervorgehoben, dass die Verfahren hochschulautonom und selbstkritisch angelegt sowie gut strukturiert und organisiert seien. Andererseits wird von einigen Interviewten kritisiert, dass die Zielsetzung der Ver-

fahren nicht ausreichend geklärt sei, dass personelle Rahmenbedingungen im Fach zu wenig berücksichtigt würden und dass die internationale Ausrichtung der Verfahren unzureichend sei. Verschiedentlich regen Interviewte an, neben Studium und Lehre weitere Bereiche in die Evaluationen einzubeziehen (z.B. Internationalisierungsstrategien, Studienberatung oder Verwaltung) bzw. den Fokus stärker auf bestimmte Bereiche zu richten (z.B. auf Weiterbildungsangebote oder die Graduierten- und Promovendenausbildung).

Im Rahmen der Gesamteinschätzung der Verfahren von ZEvA und Nordverbund sind die schriftlich Befragten und Interviewten auch danach gefragt worden, (1) ob sie sich ein Ranking der beteiligten Standorte gewünscht hätten bzw. ob sie ein Ranking in den verschiedenen Phasen des Evaluationsverfahrens befürchteten, (2) ob sie sich eine Verknüpfung der Evaluationsergebnisse mit der Mittelvergabe wünschen und (3) ob die Evaluation von Studium und Lehre mit der Evaluation von Forschung bzw. mit der Akkreditierung verknüpft werden sollte.

In den Evaluationsverfahren der ZEvA und des Nordverbunds ist ein *Ranking der beteiligten Hochschulen im jeweiligen Fach* nicht intendiert. Es wäre jedoch denkbar, dass ein Ranking in Form einer abschließenden Gesamtbenotung der einzelnen Standorte vorgenommen wird. Unsere Ergebnisse zeigen, dass etwa zwei Drittel der Befragten nicht den Eindruck hatten, dass die Evaluation auf ein Ranking hinauslaufen würde (Fachangehörige: 62%; Gutachter und Gutachterinnen: 80%). Wenn allerdings die Befragten ein Ranking befürchteten, trat diese Befürchtung vorrangig während der externen Evaluation auf (Fachangehörige: 28%; Gutachter und Gutachterinnen: 13%). In einer weiteren Frage sind die Verfahrensbeteiligten um eine Stellungnahme gebeten worden, inwieweit sie sich ein Ranking der beteiligten Hochschulen gewünscht hätten. Die Ergebnisse zeigen, dass 72% der Befragten ein Ranking ablehnen. Unter den 28%, die sich ein Ranking gewünscht hätten, sind die Fachangehörigen (31%) deutlich stärker vertreten als die Gutachter und Gutachterinnen (19%). Die Interviewten sprechen sich überwiegend gegen ein Ranking aus.

In der hochschulpolitischen Diskussion existieren Überlegungen, die *Vergabe der Mittel*, die einem Fach an einem Standort zugewiesen werden, an die *Ergebnisse von Evaluationen* zu knüpfen. Dieses kann zu einer Erhöhung oder zu einer Verringerung der zuzuweisenden Mittel führen. Die Befragten sollten angeben, ob die Ergebnisse einer Evaluation nur im Falle einer Erhöhung der Mittel, nur im Falle einer Verringerung der Mittel, in beiden Fällen oder in keinem Fall an die Mittelvergabe geknüpft werden sollten (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Verknüpfung der Ergebnisse von Evaluationen an die Vergabe der Mittel, die dem Fach zur Verfügung gestellt werden (in absoluten Häufigkeiten und in Prozent)

Verhältnis von Mittelvergabe und Evaluation	Häufigkeiten	
	absolut	in Prozent
Die Mittelvergabe sollte in keinem Fall an Ergebnisse der Evaluation geknüpft sein	240	40
Die Mittelvergabe sollte sowohl im Falle einer Erhöhung als auch im Falle einer Verringerung der Mittel an Ergebnisse der Evaluation geknüpft sein	234	39
Die Mittelvergabe sollte nur im Falle einer Erhöhung der Mittel an Ergebnisse der Evaluation geknüpft sein	122	20
Die Mittelvergabe sollte nur im Falle einer Verringerung der Mittel an Ergebnisse der Evaluation geknüpft sein	6	1
Gesamt	602	100

Jeweils etwa 40% der Befragten meinen, dass die Mittelvergabe in keinem Fall bzw. sowohl im Fall einer Erhöhung als auch im Falle einer Verringerung der Mittel an Ergebnisse der Evaluation geknüpft sein sollte. In dieser Frage votieren Fachangehörige (42%) etwas häufiger als die Gutachter und Gutachterinnen (33%) für die Alternative, dass keine Verknüpfung stattfinden sollte, und Gutachter und Gutachterinnen (46%) etwas häufiger als die Fachangehörigen (37%) dafür, dass eine Verknüpfung sowohl im Fall einer Erhöhung als auch einer Verringerung der Mittel vorgenommen werden sollte. Etwa 20% der Befragten möchten die Mittelvergabe nur im Falle einer Erhöhung der Mittel mit den Ergebnissen der Evaluation verknüpft sehen und nur ein Prozent im Falle einer Verringerung der Mittel.

Die Evaluationsverfahren der ZEVA und des Nordverbands haben primär Studium und Lehre zum Gegenstand, nur die unmittelbar für die Lehre relevante Forschung wird einbezogen. Die Verfahrensbeteiligten wurden gefragt, ob die Evaluation von Studium und Lehre sowie die *Evaluation von Forschung* zukünftig in einem gemeinsamen oder wie bisher in getrennten Verfahren durchgeführt werden sollte. Mehr als die Hälfte der schriftlich Befragten (55%) sprechen sich für eine gemeinsame Evaluation dieser Bereiche aus; 39% votieren für eine getrennte Evaluation (6% der Befragten konnten diese Aspekte nicht beurteilen). Diesbezüglich unterscheiden sich die Einschätzungen der Fachangehörigen kaum von jenen der Gutachter und Gutachterinnen.

Die Interviewten lehnen dagegen mehrheitlich ein gemeinsames Verfahren für beide Bereiche ab. Als Gründe werden diesbezüglich vor allem angeführt:

- Die Lehre würde gegenüber der Forschung an Bedeutung verlieren,
- die Forschung sei stärker interdisziplinär ausgerichtet,
- bei der Evaluation der Forschung werde der Fokus stärker auf die Leistung von Einzelpersonen und weniger auf die des gesamten Fachs gerichtet,
- die Zielsetzungen beider Verfahren seien zu unterschiedlich,
- ein gemeinsames Verfahren sei zu aufwändig.

Eine Verzahnung der Evaluation von Studium und Lehre mit der Forschungsevaluation wird von den Interviewten jedoch als sinnvoll angesehen: Beide Verfahren sollten zeitlich aufeinander abgestimmt werden, und es sollte eine gemeinsame statistische Datenbasis verwendet werden. Die gegenseitige Abstimmung würde es erleichtern, bei zukünftigen Entscheidungen, die das Fach als Ganzes betreffen, die Ergebnisse aus beiden Verfahren zu berücksichtigen.

Die Interviewten äußerten sich bezüglich einer *Verknüpfung der Evaluation von Studium und Lehre mit der Akkreditierung* eher zurückhaltend. Es überwiegt die Meinung, dass beide Verfahren derzeit noch unterschiedlichen Zielen folgten und dass das Verhältnis zwischen der Evaluation von Studium und Lehre sowie der Akkreditierung zunächst geklärt werden müsse. Allerdings wird vor dem Hintergrund des hohen Aufwands, der sowohl mit der Akkreditierung als auch mit der Evaluation von Studium und Lehre verbunden ist, zumindest eine Vernetzung befürwortet (z. B. durch die Verwendung gemeinsamer Unterlagen). Ein Teil der Interviewten vertritt die Auffassung, dass zukünftig Evaluationen von Studium und Lehre, Akkreditierungen sowie Forschungsevaluationen gemeinsam oder abgestimmt durchgeführt werden sollten, um den Aufwand für verschiedene, parallel ablaufende Verfahren zu minimieren.

4.2 Zentrale Ergebnisse der Themenanalyse der Gutachten

Die Empfehlungen, die die Gutachter und Gutachterinnen in den Fachgutachten formuliert haben, lassen sich – in Anlehnung an Leitfäden und Checklisten des Nordverbunds und der ZEvA für die Evaluation eines Fachs – den folgenden elf Themenbereichen zuordnen:

- (1) *Planung und Organisation von Studium und Lehre*
(z. B. Aufbau und Ablauf des Studiums optimieren),
- (2) *Ausstattung*
(z. B. wissenschaftlichen Personalbestand aufstocken),
- (3) *Prüfungen*
(z. B. Prüfungsordnung aktualisieren/optimieren),
- (4) *Lehr- und Lernformen*
(z. B. neue Medien in der Lehre verstärkt einsetzen),
- (5) *Studierendenberatung und -betreuung*
(z. B. Beratung und Betreuung von Studierenden im Grund- und Hauptstudium verbessern),
- (6) *Lehrinhalte*
(z. B. bestimmte vorhandene Lehrinhalte beibehalten bzw. ausbauen),
- (7) *wissenschaftlicher Nachwuchs*
(z. B. wissenschaftlichen Nachwuchs fördern),
- (8) *Positionierung und Profilbildung*
(z. B. universitätseigene/facheigene Schwerpunkte bilden bzw. ausbauen),
- (9) *Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre*
(z. B. Instrumente zur Verbesserung von Studium und Lehre regelmäßig einsetzen bzw. optimieren),
- (10) *Verwaltung und akademische Selbstverwaltung*
(z. B. Ablauf von Planungs- und Verwaltungsprozessen in Studium und Lehre verbessern) sowie
- (11) *Bildungs- und Ausbildungsziele*
(z. B. überfachliche, inter- und transdisziplinäre Qualifikationen besser vermitteln).

Die Verteilung der Empfehlungen auf die Themenbereiche in Tabelle 3 zeigt, dass fast alle ausgewerteten Gutachten mindestens eine Empfehlung enthalten, die sich auf „Planung und Organisation von Studium und Lehre“ bezieht. 88% der Gutachten beschäftigen sich mit der „Ausstattung“ des Fachs. Auch die Bereiche „Prüfungen“, „Lehr- und Lernformen“, „Lehrinhalte“ und „Studierendenberatung und -betreuung“ werden vergleichsweise häufig behandelt. Der Themenbereich „Verwaltung und akademische Selbst-

verwaltung" wird in lediglich 28% der Gutachten angesprochen und stellt zusammen mit den „Bildungs- und Ausbildungszielen" (27%) den Bereich dar, in dem die Gutachter und Gutachterinnen am wenigsten die Notwendigkeit zur Ergreifung von Verbesserungsmaßnahmen sehen.

Tabelle 3: Anzahl der Gutachten, in denen mindestens eine Empfehlung je Themenbereich ausgesprochen wurde (in absoluten und relativen Häufigkeiten, n = 203)

Themenbereich	Häufigkeiten	
	absolut	in Prozent
Planung und Organisation von Studium und Lehre	201	99
Ausstattung	178	88
Prüfungen	152	75
Lehr- und Lernformen	147	72
Lehrinhalte	140	69
Studierendenberatung und -betreuung	140	69
wissenschaftlicher Nachwuchs	110	54
Positionierung und Profilbildung	108	53
Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre	107	53
Verwaltung und akademische Selbstverwaltung	57	28
Bildungs- und Ausbildungsziele	54	27

In den 203 Gutachten, die im Rahmen des ZEvA- und des Nordverbund-Verfahrens von den Gutachtern und Gutachterinnen erstellt wurden, sind insgesamt 3.452 Empfehlungen ausgesprochen worden (durchschnittlich 17 Empfehlungen pro Gutachten). Tabelle 4 stellt die Anzahl der Empfehlungen pro Themenbereich dar. Etwa die Hälfte (51%) aller Empfehlungen stammt aus lediglich zwei Themenbereichen, nämlich „Planung und Organisation von Studium und Lehre" (35%) und „Ausstattung" (16%). Auf die übrigen neun Themenbereiche entfallen die restlichen 49%. „Bildungs- und Ausbildungsziele" sowie „Verwaltung und akademische Selbstverwaltung" machen dabei jeweils nur einen Anteil von 2% aus.

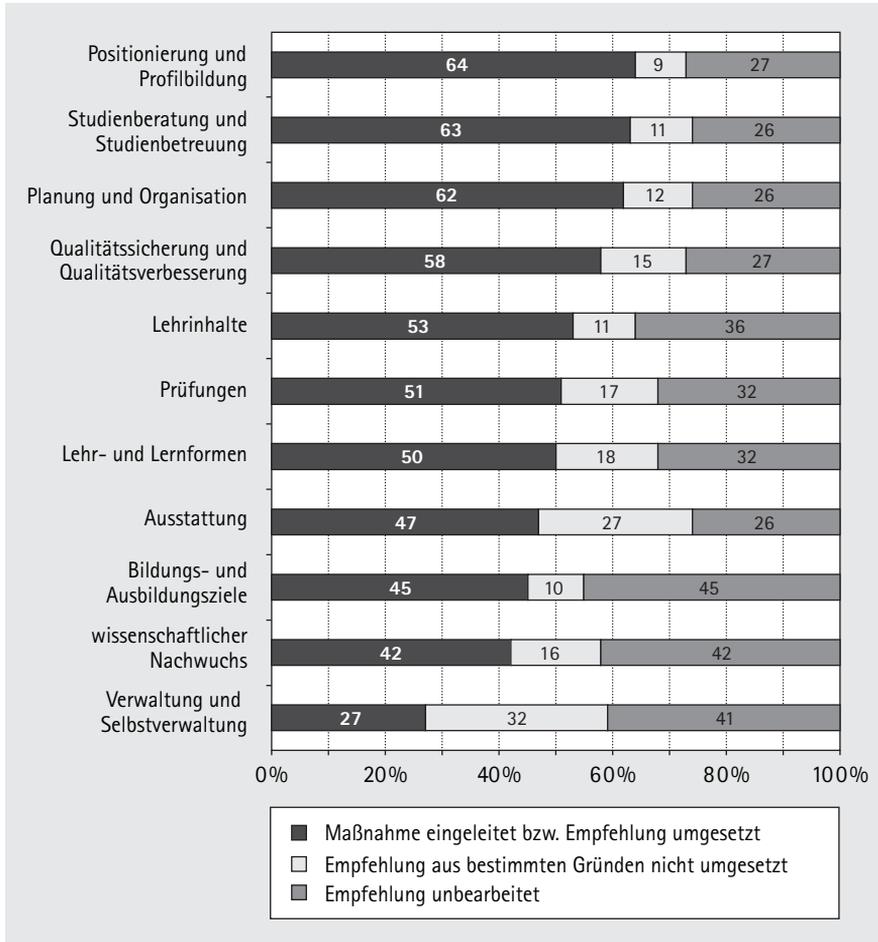
Tabelle 4: Nennungshäufigkeiten der gutachterlichen Empfehlungen, aufgeschlüsselt nach Themenbereichen (in absoluten und relativen Häufigkeiten, $n = 3.452$)

Themenbereich	Häufigkeiten	
	absolut	in Prozent
Planung und Organisation von Studium und Lehre	1.220	35
Ausstattung	568	16
Lehr- und Lernformen	303	9
Studierendenberatung und -betreuung	291	8
Lehrinhalte	263	8
Prüfungen	258	8
wissenschaftlicher Nachwuchs	145	4
Positionierung und Profilbildung	141	4
Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre	126	4
Bildungs- und Ausbildungsziele	69	2
Verwaltung und akademische Selbstverwaltung	68	2

4.3 Zentrale Ergebnisse der Untersuchung zu den Folgen der Evaluationsverfahren

Bei der Untersuchung der Folgen der Evaluationsverfahren von ZEvA und Nordverbund stand die Frage im Vordergrund, inwieweit die gutachterlichen Empfehlungen zur Sicherung und Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre umgesetzt wurden und welche Gründe mögliche Umsetzungsaktivitäten erschwert oder verhindert haben. Wie oben dargestellt, sind die gutachterlichen Empfehlungen insgesamt elf Themenbereichen zugeordnet worden. Je nach Themenbereich ist die Anzahl der Empfehlungen in den 89 Gutachten sehr unterschiedlich verteilt: Planung und Organisation von Studium und Lehre: $n = 522$; Ausstattung: $n = 240$; Lehr- und Lernformen: $n = 132$; Studienberatung und -betreuung: $n = 114$; Lehrinhalte: $n = 107$; Prüfungen: $n = 106$; wissenschaftlicher Nachwuchs: $n = 60$; Positionierung und Profilbildung: $n = 59$; Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre: $n = 52$; Bildungs- und Ausbildungsziele: $n = 29$; Verwaltung und akademische Selbstverwaltung: $n = 22$.

Abbildung 2: Umgang der Standorte mit den Empfehlungen der Gutachter und Gutachterinnen, aufgeschlüsselt nach Themenbereichen (in Prozent)



In Abbildung 2 wird das Ergebnis der Auswertungen zur Umsetzung der Empfehlungen für die einzelnen Themenbereiche dargestellt. In den Balken wird erstens der Anteil jener gutachterlichen Empfehlungen angezeigt, die bereits umgesetzt wurden bzw. zu denen Maßnahmen zur Umsetzung eingeleitet wurden (in den Balken schwarz ausgefüllt). Es wird zweitens der Anteil derjenigen Empfehlungen dargestellt, die aus bestimmten Gründen, die in den Dokumenten genannt werden, nicht umgesetzt wurden (in den Balken hellgrau ausgefüllt): So können dem Fach die finanziellen Mittel fehlen, um die gutachter-

lichen Empfehlungen umzusetzen. Ferner können sich Rahmenbedingungen ändern, so dass für eine evaluierte Einheit nach Abschluss der Evaluation nicht mehr die gleichen Bedingungen herrschen wie zum Zeitpunkt des Vor-Ort-Besuchs. In der Abbildung wird drittens der Anteil derjenigen gutachterlichen Empfehlungen angegeben, die in den Dokumenten nicht wieder aufgegriffen wurden und damit unbearbeitet geblieben sind (in den Balken dunkelgrau ausgefüllt).

Die Prozentwertverteilungen in Abbildung 2 zeigen, dass sich die Bereiche „Positionierung und Profilbildung“, „Studienberatung und -betreuung“ sowie „Planung und Organisation von Studium und Lehre“ dadurch auszeichnen, dass in ihnen vergleichsweise viele Empfehlungen umgesetzt wurden. In diesen drei Bereichen wurden mehr als 60% der Empfehlungen umgesetzt bzw. Maßnahmen zur Umsetzung eingeleitet. Etwa jede zehnte Empfehlung ist in diesen Bereichen aus bestimmten Gründen nicht umgesetzt worden und etwa jede vierte Empfehlung wurde jeweils in den Dokumenten nicht wieder aufgegriffen. In den Themenbereichen „Qualitätssicherung und -verbesserung von Studium und Lehre“, „Lehrinhalte“, „Prüfungen“ sowie „Lehr- und Lernformen“ sind jeweils zwischen 50% und 58% der Empfehlungen umgesetzt bzw. sind Maßnahmen zur Umsetzung eingeleitet worden. Der Anteil der unbearbeiteten Empfehlungen beträgt jeweils etwa ein Drittel.

In den Bereichen „Ausstattung“, „Bildungs- und Ausbildungsziele“, „wissenschaftlicher Nachwuchs“ sowie „Verwaltung und akademische Selbstverwaltung“ sind weniger als die Hälfte der Empfehlungen umgesetzt bzw. Maßnahmen dazu eingeleitet wurden. Gerade im Bereich „Verwaltung und akademische Selbstverwaltung“ fällt dieser Anteil mit 27% besonders niedrig aus. Andererseits zeichnet sich dieser Bereich gerade dadurch aus, dass bei etwa einem Drittel der Empfehlungen von den Fächern bestimmte Gründe angegeben werden, warum keine Umsetzung erfolgen konnte. Als häufigster Grund wurde dabei von den Fächern angegeben, dass die den Empfehlungen zugrunde liegenden Defizite extern bedingt seien. Auch im Bereich „Ausstattung“ fällt auf, dass ein hoher Anteil der Empfehlungen (fast ein Drittel) aus ganz bestimmten Gründen nicht umgesetzt wurde. Hier haben die Fachangehörigen ebenfalls am häufigsten den Grund vermerkt, dass das Problem extern bedingt sei und dass das Fach selbst keine Maßnahmen hätte einleiten können. Den höchsten Anteil an unbearbeiteten Empfehlungen finden wir in den Themenbereichen „Bildungs- und Ausbildungsziele“ (45%), „wissenschaftlicher Nachwuchs“ (42%) sowie „Verwaltung und akademische Selbstverwaltung“ (41%).

Tabelle 5: Umstände, die nach Ansicht der Fachangehörigen dazu beitragen, dass Aktivitäten mit dem Ziel der Qualitätssicherung und -verbesserung in Studium und Lehre erschwert oder verhindert wurden (in absoluten und relativen Häufigkeiten, n = 278)

Erschwerender oder verhindernder Umstand	Häufigkeiten	
	absolut	in Prozent
Es gab keine ausreichende finanzielle und strukturelle Unterstützung bei der Umsetzung der Empfehlungen	159	59
Die Professoren waren überwiegend der Auffassung, dass der Aufwand für die Evaluation nicht dem Nutzen entspricht	124	46
Die Professoren haben sich zu wenig/nicht mehr um die Umsetzung der Ergebnisse der Evaluation gekümmert	118	43
Die Professoren kooperierten/kooperieren nicht (ausreichend) miteinander	115	42

Für die Analyse der Gründe einer fehlenden Umsetzung haben wir nicht nur die Ergebnisse der Dokumentenanalyse herangezogen, wir haben auch im Rahmen der schriftlichen Befragung die Fachangehörigen nach Umständen gefragt, die die Aktivitäten mit dem Ziel der Qualitätssicherung und -verbesserung erschwert oder verhindert haben. 62 % der schriftlich befragten Fachangehörigen sind der Auffassung, dass es solche Umstände gegeben hat. In Tabelle 5 sind die am häufigsten genannten Umstände angegeben. 59 % dieser Fachangehörigen sind der Auffassung, dass die finanzielle und strukturelle Unterstützung bei der Umsetzung der Empfehlungen nicht ausreichend gewesen sei. 46 % geben an, dass die Professoren und Professorinnen den Aufwand für die Evaluation und deren Nutzen in keinem vernünftigen Verhältnis gesehen hätten. Dass sich Professoren und Professorinnen zu wenig bzw. nicht mehr um die Umsetzung gekümmert hätten, sehen 43 % als Grund für das Ausbleiben oder die Erschwerung von Aktivitäten mit dem Ziel der Qualitätssicherung und -verbesserung in Studium und Lehre. Schließlich geben 42 % in diesem Zusammenhang an, dass die Professoren und Professorinnen zu wenig miteinander kooperiert hätten.

5 Diskussion

Die von uns durchgeführte Verfahrensanalyse für die Evaluationen der ZEvA und des Nordverbunds zeigt alles in allem, dass sich das mehrstufige Verfahren nach Auffassung der Mehrzahl der Befragten bewährt hat, dass die Verfahrensbeteiligten mit der Evalua-

tion zufrieden sind, dass das Ziel der Qualitätssicherung und -verbesserung – ihrer Meinung nach – erreicht werden konnte und dass sich der persönliche Einsatz gelohnt hat. Ähnlich positive Ergebnisse werden aus den Projekten zu den Evaluationsverfahren in verschiedenen europäischen Ländern berichtet. Die von uns befragten Verfahrensbeteiligten sprechen sich mehrheitlich gegen ein Ranking der beteiligten Hochschulen aus und würden die Mittelvergabe entweder in keinem Fall oder nur dann, wenn sowohl eine Erhöhung als auch eine Verringerung der Mittel vorgesehen ist, mit den Evaluationsergebnissen verknüpfen. Allerdings votieren die Fachangehörigen etwas häufiger als die Gutachter und Gutachterinnen dafür, die Mittelvergabe in keinem Fall an die Ergebnisse zu knüpfen. Ein gemeinsames Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre einerseits sowie für die Forschungsevaluation andererseits wird von der Mehrheit der schriftlich Befragten befürwortet; die Interviewten lehnen dagegen ein gemeinsames Verfahren mehrheitlich ab. Darüber hinaus resultieren aus unserer Studie zahlreiche Verbesserungsvorschläge für die spezifische Ausgestaltung der Evaluationsphasen.⁵

Die Themenanalyse der Gutachten, die im Rahmen des ZEvA- und des Nordverbund-Verfahrens verfasst wurden, macht deutlich, dass sich die Empfehlungen der Gutachter und Gutachterinnen sehr ungleich auf die verschiedenen Themenbereiche verteilen. Während beispielsweise Empfehlungen im Bereich „Planung und Organisation von Studium und Lehre“ sowie „Ausstattung“ in den Gutachten dominieren, sind „Bildungs- und Ausbildungsziele“ deutlich seltener Gegenstand gutachterlicher Empfehlungen. Letzteres mag daran liegen, dass die Gutachter und Gutachterinnen in diesem Bereich kaum Defizite feststellten. Es ist aber genauso gut möglich, dass er für die Begutachtenden im Vergleich zu den anderen Themenbereichen einen geringeren Stellenwert einnimmt oder dass es ihnen schwer gefallen ist, konsensfähige Qualitätskonzepte vorzuschlagen.

Ein ähnlich diversifiziertes Bild liegt für die Umsetzung der gutachterlichen Empfehlungen in den Verfahren der ZEvA und des Nordverbunds vor. Während in den Bereichen „Positionierung und Profilbildung“, „Studienberatung und -betreuung“ sowie „Planung und Organisation“ mehr als 60% der gutachterlichen Empfehlungen umgesetzt bzw. entsprechende Maßnahmen eingeleitet wurden, sind es in den Bereichen „Ausstattung“, „Bildungs- und Ausbildungsziele“, „wissenschaftlicher Nachwuchs“ sowie „Verwaltung und akademische Selbstverwaltung“ weniger als die Hälfte. Dass Empfehlungen nicht umgesetzt werden, liegt häufig daran – so verdeutlichen es unsere Ergebnisse –, dass die

⁵ Diese Ergebnisse sind in Form eines Handbuchs publiziert (*Mittag/Bornmann/Daniel 2003a*; siehe auch *Bornmann/Mittag/Daniel 2003* sowie *Mittag/Bornmann/Daniel 2003b*).

Probleme als extern bedingt bezeichnet werden (das Fach hätte also selber keine Maßnahme einleiten können). Auch ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen, dass es neben den Maßnahmen, die aus den Gutachten resultieren, noch eine Reihe weiterer Maßnahmen gibt, welche die Fächer in Folge der Evaluation ergriffen haben. Wir gehen davon aus, dass wir durch weitere Auswertungen, die wir derzeit vornehmen, ein differenzierteres Bild zu den Folgen der Evaluationsverfahren erhalten werden.

6 Ausblick

In den letzten Jahren war es vor allem die Hochschulpolitik, die das Thema Qualitätssicherung in der öffentlichen Diskussion vorangetrieben hat. Für die nächsten Jahre zeichnet sich ab, dass sich die Hochschulen selbst verstärkt um die Qualitätssicherung kümmern müssen, da die Bildungsministerinnen und -minister im Kommuniqué der Bologna-Folgekonferenz in Berlin 2003 erklärt haben, dass die Hochschulen in Zukunft selbst dafür verantwortlich sein werden (siehe unter der URL: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf). Vor diesem Hintergrund werden die Hochschulen verstärkt interne Qualitätssicherungssysteme – wie die Universität Zürich und die ETH Zürich (vgl. *Daniel 2005*) – aufbauen müssen (vgl. *European University Association 2005*), die in regelmäßigen Abständen einem Quality-Audit unterzogen werden (vgl. den Synthesericht des *Organs für Akkreditierung und Qualitätssicherung*, OAO, zum ersten Zyklus der Quality-Audits an den zehn kantonalen Universitäten in der Schweiz; *Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung 2005*).

Literatur

Bjørnkilde, Thomas; Bason, Christian (2000): Meta Evaluation of the Evaluations of Higher Education in Denmark. Paper for Case-Study Session at the 4th EES Conference in Lausanne, October 12–14, 2000. O. O.

Bornmann, Lutz; Mittag, Sandra; Daniel, Hans-Dieter (2003): Qualitätssicherung an Hochschulen. Empfehlungen zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren in Studium und Lehre. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Reihe Positionen des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. Bonn

Brennan, John; Frederiks, Mark M. H.; Shah, Tarla (1997): Improving the Quality of Education: The Impact of Quality Assessment on Institutions. Higher Education Funding Council for England (HEFCE). London

Brennan, John; Shah, Tarla (2000a): Managing Quality in Higher Education – an International Perspective on Institutional Assessment and Change. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). Buckingham

Brennan, John; Shah, Tarla (2000b): Quality Assessment and Institutional Change: Experiences from 14 countries. In: Higher Education, 40 (2000), 3, S. 331–349

Brennan, John; Shah, Tarla; Williams, Ruth (1996): Quality Assessment and Quality Improvement: An Analysis of the Recommendations Made by HEFCE Assessors. Higher Education Funding Council for England (HEFCE). London

Daniel, Hans-Dieter (2005): Mehrstufige Evaluationsverfahren für Fachbereiche – das Beispiel der Evaluationsstelle der Universität Zürich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, (Beiheft 4), (2005), S. 257–267

Europäische Kommission (Hrsg.) (1995a): Europäisches Pilotprojekt zur Evaluierung der Qualität der Hochschulbildung, Europäischer Bericht. Brüssel

Europäische Kommission (Hrsg.) (1995b): Qualitätssicherung und Bewertung des Hochschulwesens in Europa. Brüssel

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. Helsinki

European Network for Quality Assurance in Higher Education (Hrsg.) (2003): Quality Procedures in European Higher Education. An ENQA Survey. Helsinki

European University Association (2005): Developing an Internal Quality Culture in European Universities. Report on the Quality Culture Project, Round II – 2004. Brüssel. (Im Internet: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC_report_final.1076424814595.pdf) (Stand: November 2005)

Frederiks, Mark M. H.; Westerheijden, Don F.; Weusthof, Peter J. M. (1994): Effects of Quality Assessment in Dutch Higher Education. In: European Journal of Education, 29 (1994), 2, S. 181–199

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (1995): Zur Evaluation im Hochschulbereich unter besonderer Berücksichtigung der Lehre. EntschlieÙung des 176. Plenums der HRK vom 3. Juli 1995. Bonn

Hulpiau, Veerle; Waeytens, Kim (2003): Improving the quality of education. What makes it actually work? A case study. In: Prichard, C; Trowler, P. (Hrsg.): Realizing qualitative research in higher education (Cardiff papers in qualitative research). Aldershot, S. 145–169

Jeliazkova, Margarita (2002): Running the Maze: Interpreting External Review Recommendations. In: Quality in Higher Education, 8 (2002), 1, S. 89–96

Mittag, Sandra; Bornmann, Lutz; Daniel, Hans-Dieter (2003a): Evaluation von Studium und Lehre an Hochschulen – Handbuch zur Durchführung mehrstufiger Evaluationsverfahren. Münster

Mittag, Sandra; Bornmann, Lutz; Daniel, Hans-Dieter (2003b): Mehrstufige Verfahren für die Evaluation von Studium und Lehre – Eine Zwischenbilanz europäischer Erfahrungen. In: Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (Hrsg.): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt, S. 187–210

Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung (OAQ) (2005): Summarische Qualitätsprüfungen nach UFG. Synthesebericht, Januar 2005. O. O. (Im Internet: http://www.oaq.ch/pub/downloads/synthesebericht_de.pdf) (Stand: November 2005).

Richter, Roland (2002): Qualitätsevaluation und Landesplanung im Hochschulwesen der Niederlande. Bochum

Scheele, Jacob P.; Maassen, Peter A. M.; Westerheijden, Don F. (Hrsg.) (1998): To be Continued: Follow-up of Quality Assurance in Higher Education. Maarsse

Szanto, Tibor R. (2005): Evaluations of the third kind: External evaluations of external quality assurance agencies. In: *Quality in Higher Education*, 11 (2005), 3, S. 183–193

Tauch, Christian (2004): Almost half-time in the Bologna Process. Where do we stand? In: *European Journal of Education*, 39 (2004), 3, S. 275–288

The Danish Evaluation Institute (2004): Effect study. Fact finding study. Kopenhagen

Thune, Christian; Kristoffersen, Dorte (1999): Guarding the Guardian: The Evaluation of the Danish Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education. Paper presented on INQAAHE Conference in Chile. O. O.

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hrsg.) (1999): Evaluation von Studium und Lehre im Fach Geowissenschaften (Verbund-Materialien, 4). Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (Hrsg.) (2000): Zielvereinbarungen als ‚Follow Up‘ der Evaluation von Studium und Lehre (Verbund-Materialien, 6). Hamburg

Verbund Norddeutscher Universitäten (2003): Evaluation von Studium und Lehre im Fach Geographie 2001/2002 (Verbund-Materialien, 13). Hamburg

Vroeijsstijn, A. I. (2004): International network for quality assurance agencies in higher education. Principles of good practice for an EQA agency. *Quality in Higher Education*, 10 (2004), 1, S. 5–8

Webler, Wolff-Dietrich (1998): Das Bielefelder Modell zur Evaluation der Lehre als Organisationsberatung durch Hochschulforscher. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.):

Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland: Stand und Perspektiven. Nationales Expertenseminar der Hochschulrektorenkonferenz in Bonn, 29. Mai 1998. Bonn, S. 189–196

Wissenschaftsrat (Hrsg.) (1996): Empfehlungen zur Stärkung der Lehre durch Evaluation. Köln

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (Hrsg.) (2000): Methoden und Materialien zur systematischen und flächendeckenden Evaluation. Handbuch 2000 zur Evaluation von Lehre und Studium (Schriftenreihe „Lehre an Hochschulen“, 15/00). Hannover

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (Hrsg.) (2002): Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Methoden und Materialien für Erst- und Folgeevaluatoren. Handbuch zur Evaluation von Lehre und Studium (Schriftenreihe „Lehre an Hochschulen“, 31/02). Hannover

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2003): Leitfaden für Gutachterinnen und Gutachter in Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren der ZEvA. Hannover

Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (2004): Qualitätssicherung in Lehre und Studium. Evaluation und Akkreditierung von Studiengängen. Handbuch zur Qualitätssicherung in Lehre und Studium (Schriftenreihe „Lehre an Hochschulen“, 48/04) (3., vollständig überarbeitete Auflage). Hannover

Anschrift der Verfasser:

Dr. des. Sandra Mittag
Universität Zürich
Evaluationsstelle
Mühlegasse 21
CH-8001 Zürich
E-Mail: mittag@
evaluation.unizh.ch

Dr. Lutz Bornmann
Professur für Sozial-
psychologie und Hoch-
schulforschung
ETH Zürich
Zähringerstr. 24 / ZAE
CH-8092 Zürich
E-Mail: lutz.bornmann@
gess.ethz.ch

Prof. Dr. Hans-Dieter Daniel
Universität Zürich
Evaluationsstelle
Mühlegasse 21
CH-8001 Zürich
Email: daniel@
evaluation.unizh.ch

Autonomiegewinn durch Rechtsträgerwechsel? Das Modell der niedersächsischen Stiftungshochschule

Arne Pautsch

Seit In-Kraft-Treten des neuen Landeshochschulgesetzes im Jahr 2002 besteht für die niedersächsischen Hochschulen die Möglichkeit, für einen Wechsel ihres Rechtsträgers zu optieren. Nach § 55 Abs. 1 Satz 1 des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) steht es den Universitäten und Fachhochschulen des Landes offen, auf Antrag durch Verordnung der Landesregierung in die Trägerschaft einer rechtsfähigen Stiftung des öffentlichen Rechts überführt zu werden. Der Beitrag geht der Frage nach, ob der mit dem Rechtsträgerwechsel intendierte Autonomiegewinn für die Hochschulen tatsächlich realistisch ist und sich das Stiftungsmodell daher möglicherweise auch für andere Länder empfiehlt.

1 Einleitung

Sind Stiftungshochschulen, wie sie nunmehr nach dem geltenden niedersächsischen Hochschulrecht vorgesehen und auch schon „praxiserprobt“ sind, autonomer als Hochschulen in staatlicher Trägerschaft? Diese Frage steht im Zusammenhang mit der fortwährenden Diskussion um eine stärkere Entstaatlichung der Hochschulen, die im Jahr 2002 im Zuge einer umfassenden Hochschulrechtsnovelle in Niedersachsen mit dem Modell der Stiftungshochschule um eine Facette reicher geworden ist. Von der Option, ihren Organisationsstatus zu ändern, haben bislang – jeweils zum 1. Januar 2003 – die Universitäten Göttingen, Hildesheim und Lüneburg, die Fachhochschule Osnabrück sowie die Tierärztliche Hochschule Hannover Gebrauch gemacht. Sie wurden durch Rechtsverordnung der Landesregierung in die Trägerschaft einer Stiftung des öffentlichen Rechts überführt.¹ Die übrigen staatlichen Hochschulen² sind (bis heute) in der Trägerschaft des Landes Niedersachsen verblieben. Über die genauen Gründe lässt sich nur spekulieren; angesichts der Reichweite der mit der Stiftungsträgerschaft verbundenen organisationsrechtlichen Änderungen darf jedoch angenommen werden, dass zunächst erste Erfah-

¹ Vgl. *Herfurth/Kirmse (2003)*: Die Stiftungsuniversität – Analyse einer neuen Organisationsform für Hochschulen. In: *Wissenschaftsrecht 2003*, S. 51 ff. (60 f.).

² Es sind dies die in § 2 NHG genannten Hochschulen.

rungen mit dem Stiftungsmodell abgewartet werden sollten. Unstreitig dürfte aber sein, dass ohne die bereits vorab erkennbare Bereitschaft der genannten niedersächsischen Hochschulen, den Rechtsträgerwechsel zu vollziehen, das „Projekt Stiftungshochschule“ politisch wohl chancenlos geblieben wäre.³

Die Protagonisten des Stiftungsmodells verbinden mit demselben eine Stärkung der Hochschulautonomie durch Entstaatlichung.⁴ Den in staatlicher Verantwortung stehenden Hochschulen soll zu mehr Steuerungskompetenz verholfen werden und Eigenverantwortlichkeit soll stärker als bisher im Vordergrund stehen.⁵ Doch was Autonomiegewinn konkret für die Hochschulwirklichkeit bedeutet, und ob er durch einen bloßen Rechtsträgerwechsel – wie beim Stiftungsmodell vorgesehen – realisiert werden kann, wird zu zeigen sein. Es gilt also, das rechtliche Konstrukt „Stiftungshochschule“ einer Überprüfung auf seine Praxistauglichkeit zu unterziehen.

In der Sache selbst sind freilich Parallelen zum New Public Management⁶ und seiner in Deutschland zunächst in der Kommunalverwaltung erprobten Modifikation „Neues Steuerungsmodell“ erkennbar.⁷ Man muss die Diskussion um die Entstaatlichung der Hochschulen diesem Kontext schon deshalb zuschreiben, weil es – wie das Stiftungsmodell zeigt – um die Modernisierung öffentlicher, in staatlicher Verantwortung stehender Einrichtungen geht. Im Zusammenhang mit Entstaatlichung und Autonomiestärkung im Hochschulsektor ist allerdings auch die Sorge zu vernehmen, Forschung und Lehre könnten Gegenstand einer vom Effizienzgedanken getragenen Ökonomisierung werden und Hochschulen zu „Unternehmen“⁸ mutieren.

³ Einzig die Medizinische Hochschule Hannover hat ihren Antrag auf Überführung in die Stiftungsträgerschaft nach § 55 NHG wieder zurückgezogen. Zum Ganzen auch *Herfurth/Kirmse* (a. a. O.), S. 65 f.

⁴ Vgl. die Begründung zum Entwurf eines Gesetzes zur Hochschulreform in Niedersachsen, Landtags-Drucksache 14/2541, S. 60 ff.

⁵ Vgl. dazu eingehend *von der Hardt* (2002): Die Stiftungshochschule. In: Oppermann (Hrsg.): Vom Staatsbetrieb zur Stiftung – Moderne Hochschulen für Deutschland, S. 92 ff. (97 f.).

⁶ Dazu *Püttner* (2003): Verwaltungslehre, S. 260 ff.

⁷ Vgl. auch *von Brünneck* (2002): Verfassungsrechtliche Probleme der öffentlich-rechtlichen Stiftungshochschule. In: *Wissenschaftsrecht 2002*, S. 21 ff. (40). Speziell zum Neuen Steuerungsmodell im Hochschulbereich vgl. *Ziegele* (2005): Die Umsetzung von neuen Steuerungsmodellen (NSM) im Hochschulrecht. In: *Fisch/Koch* (Hrsg.): Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft – Schule – Hochschule – Forschung, S. 107 ff.

⁸ *Ipsen* (2001): Hochschulen als Unternehmen? In: *Forschung und Lehre 2001*, S. 72 ff.

Die angesichts der niedersächsischen Hochschulrechtsnovelle entbrannte und vor allem auf juristischem Terrain geführte Kontroverse⁹ kann und soll hier aber nicht wieder zur Gänze aufgenommen werden. So müssen vor allem mit dem Stiftungsmodell verbundene Teilprobleme – etwa zum Dienstherrenwechsel¹⁰ oder der Frage, ob die Überführung mittels Rechtsverordnung verfassungsrechtlichen Vorgaben genügt¹¹ – hier unbehandelt bleiben. Der Beitrag sucht vielmehr eine Antwort auf die Frage, ob das Organisationsmodell für sich genommen geeignet ist, die Hochschulautonomie zu stärken. Dass dabei rechtliche Aspekte nicht vollständig ausgeblendet werden können, versteht sich indessen von selbst. Denn im Kern geht es um einen Wechsel des Rechtsträgers – einen Untersuchungsgegenstand auf dem Gebiet der Verwaltungsorganisation also, der ohne Rechtsrahmen nicht auskommen kann.

2 Hochschulautonomie und Selbstverwaltung

Wovon ist eigentlich genau die Rede, wenn im Zusammenhang mit den Hochschulreformen dieser Tage von Autonomie und Stärkung derselben gesprochen wird? Diese Frage bedarf hier vor allem anderen der Klärung, weil der Autonomiebegriff aus eben besagtem Grunde im Zusammenhang mit einem Wechsel des Rechtsträgers – einem rechtlichen Vorgang also – betrachtet wird. Naturgemäß ist somit zuvörderst das juristische Verständnis von Hochschulautonomie zugrunde zu legen.

⁹ Vgl. etwa *Braukmann (2004)*: Mangelnde demokratische Legitimation und funktionswidrige Organisationsstrukturen der niedersächsischen Stiftungsuniversitäten. In: *Juristenzeitung* 2004, S. 662 ff.; *Ipsen (2003)*: Hochschulen in Trägerschaft von Stiftungen des öffentlichen Rechts – Ein Beitrag Niedersachsens zur Hochschulreform? In: *Niedersächsische Verwaltungsblätter* 2003, S. 1 ff.; *Koch (2001)*: Verfassungsfragen eines neuen Hochschulrechts für Niedersachsen. In: *Wissenschaftsrecht* 2001, S. 67 ff.

¹⁰ *Koch (2003)*: Die Übernahme des Hochschulpersonals durch eine Hochschulstiftung. In: Behrends (Hrsg.): *Göttingen Stiftungsuniversität? Eine rechtswissenschaftliche Untersuchung der gesetzlichen Grundlagen der niedersächsischen Stiftungsuniversitäten*, S. 81 ff. Die Frage des Dienstherrenwechsels war jüngst auch Gegenstand dreier vom *Verwaltungsgericht Göttingen* exemplarisch verhandelter Klagen beamteter Hochschullehrer, die sich gegen die Überleitung in den Dienst der Trägerstiftung gewandt hatten. Wenngleich das *Verwaltungsgericht Göttingen* den Klagen stattgegeben hat, ist gleichwohl keine Aussage zur rechtlichen Tragfähigkeit des Organisationsmodells Stiftungshochschule getroffen worden. Unzutreffend insoweit daher etwa *Schmoll (2006)*: Selbstverwaltung ausgehebelt. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 01.04.2006, S. 10.

¹¹ *Sattler (2003)*: Die Errichtung von Stiftungen als Träger von Hochschulen: Rechtliche Bedenken gegen die dabei herangezogenen Verordnungsermächtigungen. In: Behrends (Hrsg.): *Göttingen Stiftungsuniversität? Eine rechtswissenschaftliche Untersuchung der gesetzlichen Grundlagen der niedersächsischen Stiftungsuniversitäten*, S. 101 ff.

Allerdings wird auch im juristischen Schrifttum keine durchgehend einheitliche Definition gebraucht. Einigkeit besteht nur insoweit, als Ansatzpunkt für den Autonomiebegriff das den Hochschulen gesetzlich eingeräumte Selbstverwaltungsrecht ist (vgl. ausdrücklich etwa Art. 5 Abs. 3 der Niedersächsischen Verfassung sowie die einfachgesetzliche Regelung in § 58 Abs. 1 Satz 3 Hochschulrahmengesetz (HRG) bzw. § 15 NHG). Im Übrigen existieren ein enger und ein weiter Autonomiebegriff. Erstgenannter versteht unter Autonomie lediglich das Recht der Einrichtung Hochschule zur Selbstgesetzgebung.¹² Damit würde aber der Autonomiebegriff auf einen kleinen Teil seiner tatsächlichen Äußerungsformen, nämlich die bloße Satzungsautonomie, beschränkt – eine Sichtweise, die dem gewachsenen Aufgabenkreis der Hochschulen nicht mehr entspricht. Es spricht deshalb Überwiegendes dafür, den Autonomiebegriff weiter zu fassen und darunter grundsätzlich die Fähigkeit der Hochschulen zu verstehen, in einem Kernbestand eigener Angelegenheiten in legislativer, exekutiver und judikativer Hinsicht weitgehend frei von staatlicher Einflussnahme agieren zu können.¹³ Autonomie – umfassend verstanden – meint danach vor allem den Grad an Unabhängigkeit vom Staat, der freilich – à la longue betrachtet – auch eine verstärkte finanzielle Freiheit „vom Staat“ mit umfassen muss, da hierin eine Kernvoraussetzung für die Steuerungsfähigkeit zu sehen ist. Die mit der Einführung des Stiftungsmodells angestrebte Entstaatlichung der niedersächsischen Hochschulen durch eine neue Trägerschaft zielt in genau diese Richtung.¹⁴

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass auch diese Trägerschaft öffentlich-rechtlicher Natur ist und – anders als etwa bei vollständigen (so genannten materiellen) Privatisierungen – die staatliche Verantwortung auch für die Stiftungshochschulen erhalten bleibt (vgl. insoweit ausdrücklich § 1 Abs. 1 NHG).¹⁵ Stiftungshochschulen sind damit Teil der mittelbaren Staatsverwaltung. Für sie gilt sowohl der rechtsstaatliche Grundsatz der Gesetzmäßigkeit der Verwaltung (Art. 20 Abs. 3 Grundgesetz (GG)) als auch das Demokratiegebot des Grundgesetzes (Art. 20 Abs. 1 und Abs. 2, 28 Abs. 1 GG), wonach alle staatliche Gewalt legitimatorisch an den politischen Willen des Wahlvolkes angebunden

¹² *Thieme (2004)*: Deutsches Hochschulrecht, S. 135

¹³ *Knemeyer (1996)*: Hochschulautonomie/Hochschulselbstverwaltung. In: Flämig/Kimminich (Hrsg.): Handbuch des Wissenschaftsrechts, Bd. 1, S. 237 ff. (241)

¹⁴ Dem weiten Verständnis soll im Weiteren gefolgt werden. Die Ausgangsfrage, ob ein Rechtsträgerwechsel nach niedersächsischem Vorbild auch zu einem Autonomiegewinn führen kann, ist also mit Blick auf dieses Begriffsverständnis zu beantworten.

¹⁵ *Von Brünneck (a. a. O.)*, S. 40

sein muss.¹⁶ Hieraus wird offenkundig, dass Hochschulautonomie nur im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben gewährleistet sein kann und den verfassungsrechtlich vorgegebenen Rahmen einhalten muss.

3 Hochschulen und staatliche Verantwortung

Dass Hochschulen in staatlicher Verantwortung stehen und die von ihnen wahrgenommenen Aufgaben in Forschung und Lehre öffentliche sind, folgt aus dem Hochschulrahmengesetz (vgl. § 2 Abs. 1 Satz 1 HRG) sowie den Hochschulgesetzen der Länder.¹⁷ Wie schon dargelegt wurde, betont gerade auch das neue niedersächsische Hochschulgesetz ausdrücklich weiterhin die staatliche Verantwortung.

Gleichwohl gilt das Verhältnis von Hochschule und Staat gemeinhin als „schwierig“.¹⁸ In der Tat liegen organisationsbedingte Zuordnungsfragen im Falle der Hochschulen komplizierter als bei anderen körperschaftlich (d.h. mitgliedschaftlich) verfassten Trägern öffentlicher Verwaltung. Grund dafür ist die gewisse Janusköpfigkeit des Organisationstypus Hochschule: Gemäß § 58 HRG und den Entsprechungen in den Landeshochschulgesetzen¹⁹ sind Hochschulen Körperschaften des öffentlichen Rechts und zugleich staatliche Einrichtungen. Dies bedeutet, dass Hochschulen zumindest partiell rechtlich unselbständiger Teil der unmittelbaren Staatsverwaltung sind.²⁰ Von daher rührt auch die Bezeichnung „Landesuniversität“.²¹ Für diesen Teil haben sie besondere Aufgaben zu erfüllen – die staatlichen Aufgaben, zumeist im jeweiligen Landeshochschulgesetz in

¹⁶ *Kempfen (2004)*: In: Hartmer/Detmer (Hrsg.), Hochschulrecht – Ein Handbuch für die Praxis, Rn. 115. Der Frage, ob bzw. inwieweit das Stiftungsmodell ausreichend demokratisch legitimiert ist, wird unten noch näher nachgegangen, vgl. 5.2.1.

¹⁷ Z.B. § 1 Abs. 1 NHG (staatliche Verantwortung), § 3 NHG (Aufgaben); vgl. aber beispielsweise auch Art. 2 Abs. 1 Satz 1 Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) (Aufgaben).

¹⁸ *Kahl (2004)*: Hochschule und Staat. Entwicklungsgeschichtliche Betrachtungen eines schwierigen Rechtsverhältnisses unter besonderer Berücksichtigung von Aufsichtsfragen, passim.

¹⁹ So z.B. § 75 Abs. 1 NHG a. F.; Art. 4 Abs. 1 BayHSchG

²⁰ Hochschulen werden deshalb im Verwaltungsorganisationsrecht hinsichtlich der Ausgestaltung der staatlichen Trägerschaft auch als unselbständige Anstalten (auch: „Anstalts-Körperschaften“) – vergleichbar dem Status öffentlicher Schulen im Verhältnis zu deren jeweiligem Verwaltungsträger – bezeichnet. Letztlich sind sie damit nichts anderes als untergeordnete Behörden des Landes.

²¹ *Starck (2003)*: Die „Stiftung“ der Landesuniversität. In: Behrends (Hrsg.): Göttingen Stiftungsuniversität? Eine rechtswissenschaftliche Untersuchung der gesetzlichen Grundlagen der niedersächsischen Stiftungsuniversitäten, S. 65 ff.

einem eigenen Kapitel geregelt. Insofern unterstehen die Hochschulen staatlicher Fachaufsicht durch das Ministerium als übergeordneter Fachaufsichtsbehörde. Es kann der Hochschule bezüglich dieses Aufgabenbestandes Vorgaben aufgrund eigener Zweckmäßigkeitserwägungen machen. Die staatliche Kontrollbefugnis ist ungleich höher als bei der lediglich auf die Rechtmäßigkeit staatlichen Handelns beschränkten Rechtsaufsicht. Demgegenüber ist die Hochschule in dem Teil, in welchem sie Körperschaft des öffentlichen Rechts ist, bereits gegenwärtig mehr oder weniger autonom und untersteht insofern nur der Rechtsaufsicht.

Für die Überführung einer Hochschule in die Trägerschaft einer Stiftung des öffentlichen Rechts ist diese Unterscheidung deshalb bedeutsam, weil sie durch das Stiftungsmodell erstmals durchbrochen wird. Dies geschieht durch Überführung der bisher unmittelbaren staatlichen Aufgabe der Hochschulträgerschaft („Das Land trägt seine Hochschulen selbst.“) auf eine rechtlich selbständige Stiftung des öffentlichen Rechts.

4 Das Modell der niedersächsischen Stiftungshochschule

Ausgehend von dem soeben umrissenen Autonomiebegriff und dem vorgegebenen Verhältnis von Hochschule und Staat, ist zunächst das Stiftungsmodell in seinen Grundstrukturen zu erläutern.

4.1 Das Modell in juristischer Perspektive

Das „Modell Stiftungshochschule“ ist nach seinem Grundverständnis auf einen Rechtsträgerwechsel ausgerichtet: An die Stelle des Landes Niedersachsen als bisherigem Träger aller staatlichen Hochschulen soll eine rechtsfähige Stiftung des öffentlichen Rechts treten. Damit ändert sich jedoch am Status der Körperschaft Hochschule im Verhältnis zur alten Rechtslage und an den damit verbundenen Körperschaftsangelegenheiten nahezu gar nichts.²² Die Hochschule selbst bleibt mitgliederschaftlich verfasst und damit auch weiterhin Körperschaft des öffentlichen Rechts.²³

²² Einzige Ausnahme ist der Umstand, dass bei den Hochschulen, die für das Stiftungsmodell optiert haben, die bisherige Möglichkeit entfällt, über ein eigenes Körperschaftsvermögen zu verfügen.

²³ Vgl. auch *Müller-Bromley (2004)*: Der Stiftungsrat in Niedersachsen – mehr Hochschulautonomie oder „das entfesselte Präsidium“ In: Die neue Hochschule 1/2004, S. 13.

Die organisationsrechtliche Veränderung beschränkt sich auf den Wechsel des Rechtsträgers. Da die als solcher fungierende Stiftung als juristische Person des öffentlichen Rechts zwar rechts- aber nicht handlungsfähig ist, bedarf sie weiterer Ausgestaltung durch Stiftungsorgane. Nach § 59 Abs. 1 NHG sind dies der Stiftungsrat und das Präsidium der Hochschule. Von ihrer personellen Zusammensetzung dürfte es (auch) abhängen, ob ein Autonomiegewinn tatsächlich gelingt und nicht nur Partikularinteressen vertreten werden.²⁴

4.1.1 Der Stiftungsrat

Der Stiftungsrat ist in § 60 NHG geregelt. Er besteht aus sieben Mitgliedern, von denen mindestens drei Frauen sein sollen (§ 60 Abs. 1 Satz 1 NHG). Ihm gehören gemäß § 60 Abs. 1 Satz 2 NHG fünf mit dem Hochschulwesen vertraute, diesem aber nicht angehörende Personen vorwiegend aus den Bereichen Wirtschaft, Wissenschaft oder Kultur an, die im Einvernehmen mit dem Senat der Hochschule vom Fachministerium bestellt werden. Hinzu kommen ein Vertreter des Senats der Hochschule sowie ein Vertreter des Fachministeriums. Alle Mitglieder – mit Ausnahme des ministerialen Vertreters – sind an Aufträge und Weisungen nicht gebunden (§ 60 Abs. 1 Satz 3 NHG).

Die Aufgaben des Stiftungsrats sind in § 60 Abs. 2 Satz 1 NHG zunächst allgemein niedergelegt: Er berät die Hochschule, beschließt über Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung und überwacht die Tätigkeit des Präsidiums der Stiftung. Aus § 60 Abs. 2 Satz 2 NHG ergeben sich sodann noch die weiteren besonderen Aufgaben:

- Ernennung der vom Senat gewählten oder Entlassung der vom Senat abgewählten Mitglieder des Präsidiums der Hochschule (§ 60 Abs. 2 Satz 2 Nr. 1 NHG),
- Entscheidung über Veränderungen und Belastungen des Vermögens sowie die Aufnahme von Krediten (§ 60 Abs. 2 Satz 2 Nr. 2 NHG),
- Zustimmung zum Wirtschaftsplan der Stiftung (§ 60 Abs. 2 Satz 2 Nr. 3 NHG),
- Entgegennahme des Rechenschaftsberichts des Präsidiums (§ 60 Abs. 2 Satz 2 Nr. 4 NHG),

²⁴ Das Problem stellt sich nicht nur im Zusammenhang mit Stiftungsräten, sondern betrifft grundsätzlich alle (partiell) extern besetzten Gremien, so auch Hochschulräte. Dazu vgl. auch *Kahl (2005): Hochschulräte – Demokratie – Selbstverwaltung. Unter besonderer Berücksichtigung des Aufsichtsratsmodells in Baden-Württemberg.* In: *Archiv des öffentlichen Rechts* 130 (2005), S. 225 ff.; in ökonomischer Perspektive: *Ziegele (2004): Was leisten Hochschulräte?* In: *Wissenschaftsmanagement* 2004, 2, S. 4 ff.

- Feststellung des Jahresabschlusses sowie Entlastung des Präsidiums der Stiftung (§ 60 Abs. 2 Satz 2 Nr. 5 NHG),
- Zustimmung zur Gründung von Unternehmen oder zur Beteiligung an Unternehmen durch die Stiftung (§ 60 Abs. 2 Satz 2 Nr. 6 NHG),
- Stiftungssatzung und andere Satzungen der Stiftung (§ 60 Abs. 2 Satz 2 Nr. 7 NHG),
- Genehmigung der genehmigungsbedürftigen Ordnungen der Hochschule (§ 60 Abs. 2 Satz 2 Nr. 8 NHG).

Hinzugekommen ist unter der neuen CDU/FDP-Landesregierung überdies das Berufungsrecht (auf der Grundlage von § 58 Abs. 2 Satz 4 NHG). Seit März 2003 werden Professorinnen und Professoren der Stiftungshochschulen vom Stiftungsrat ernannt.

4.1.2 Das Präsidium

Das Präsidium der Körperschaft Hochschule – d. h. die Hochschulleitung im „klassischen“ Verständnis – bildet unter dem Stiftungsmodell zugleich das Präsidium der Stiftung.²⁵ Geregelt ist dies in § 59 Abs. 1 NHG, wobei sich die Aufgaben und Befugnisse des Präsidiums vor allem aus § 61 NHG ergeben. Das Präsidium führt die laufenden Geschäfte der Stiftung, bereitet die Beschlüsse des Stiftungsrats vor und führt diese aus (§ 61 Abs. 1 Satz 1 NHG). Darüber hinaus entscheidet es über den Abschluss einer Zielvereinbarung mit der Hochschule (§ 61 Abs. 1 Satz 2 NHG). Die Vertretung der Stiftung nach außen obliegt nach § 61 Abs. 2 NHG der Präsidentin bzw. dem Präsidenten. Einzelheiten sind gemäß § 61 Abs. 3 Satz 1 NHG in einer Stiftungssatzung zu regeln.

Die Doppelrolle, die dem Präsidium hier zukommt, dürfte vor allem dem Umstand geschuldet sein, eine handlungsfähige Leitungsebene für die Stiftung zu schaffen. Nicht zuletzt wird damit auch eine mitunter kostspielige, eigenständige „Stiftungsbürokratie“ mit eigenem Verwaltungsapparat vermieden.²⁶

²⁵ Ipsen (2003) (a. a. O.), S. 2; Müller-Bromley (2004) (a. a. O.), S. 13

²⁶ Ipsen (2003) (a. a. O.), S. 2

4.2 Das Modell in fiskalischer und ökonomischer Perspektive

Die hier vorgenommene Analyse des Organisationsmodells Stiftungshochschule darf sich nicht auf die juristischen Fragen beschränken, sondern muss – will man am Ende eine umfassende Aussage zum Autonomiegewinn treffen – auch ökonomische und fiskalische Aspekte mit einbeziehen. Maßgebend dürften beim Stiftungsmodell vor allem Erwägungen sein, die finanzielle Eigenständigkeit zu erhöhen. Sie sollen auch den Maßstab dieser fiskalisch-ökonomischen Betrachtung bilden.

Dass die Wahl des Landesgesetzgebers auf eine Stiftung öffentlichen Rechts (und nicht etwa eine rechtlich selbständige Anstalt, was ebenso möglich gewesen wäre) als Träger der jeweiligen Hochschule gefallen ist, dürfte mit Blick auf potenzielle private Mittelgeber zunächst einmal symbolischen Wert haben: Schon begrifflich wird man eine Stiftung eher mit der Akquirierung von Spenden, den bereits erwähnten Zustiftungen, verbinden wollen. Solche Großspenden könnten der Stiftungsuniversität durch einen Zuwachs an eigenem Kapital und die dadurch bedingte wachsende Unabhängigkeit von staatlicher Bezuschussung auf lange Sicht zu einem wirklichen Autonomiegewinn verhelfen.²⁷

Auf kurze bzw. mittlere Sicht wird sich indes an dem Umstand nichts ändern lassen, dass es sich bei der Trägerstiftung der jeweiligen Hochschule um eine so genannte Zuwendungsstiftung handelt, die im Unterschied zu „echten“ Stiftungen gerade über keinen eigenen Kapitalstock verfügt, sondern weiterhin auf Zuwendungen des Landes angewiesen bleibt. So sieht auch § 56 Abs. 3 Satz 1 Nr. 1 NHG ausdrücklich vor, dass die Stiftung weiterhin eine jährliche Finanzhilfe des Landes Niedersachsen erhält, die zweifellos vorerst die bei weitem größte Finanzierungsquelle der Stiftungshochschulen darstellen wird.²⁸ Haushaltsrechtlich steht dieser staatliche Zuschuss jedoch unter allgemeinem Haushaltsvorbehalt, was das Maß an Planungssicherheit für die Stiftung nicht sonderlich erhöht und insoweit keine größere Unabhängigkeit vom Staat bewirkt als bei staatlichen Hochschulen. Lediglich auf vertraglichem Wege – über eine Zielvereinbarung mit dem Land – soll den Stiftungshochschulen während der Haushaltsperiode Finanzsicherheit zugesichert werden.

²⁷ Vgl. auch Löwer (2005): Das Stiftungsmodell Universität – ein neuer Weg? In: Wissenschaftsrecht 2005, Beiheft 15, S. 69 ff. (77).

²⁸ Vgl. dazu Braukmann (2004) (a. a. O.), S. 664.

Für die Errichtung einer „echten“ Stiftung (gleich ob bürgerlichen oder öffentlichen Rechts) hätte es der Stiftung eines Kapitalstocks, des Stiftungsvermögens, bedurft, damit die Stiftung allein aus dessen Erträgen die Stiftungszwecke hätte erfüllen können. Den dafür erforderlichen, mehrere Milliarden Euro umfassenden Betrag hätte das Land Niedersachsen unstreitig nicht aufzubringen vermocht.²⁹ Die Hoffnungen gehen aber dahin, sich wenigstens langfristig – sozusagen in kleinen Schritten – durch Zustiftungen von privater Seite, flankiert durch ein Hochschulfundraising, von den genannten haushaltsrechtlichen Restriktionen zu lösen, die auch die Stiftungshochschulen nach wie vor treffen. Für den Gewinn an finanzieller Eigenständigkeit gilt gleichsam eine Binsenweisheit: In dem Maße, wie es der Stiftung gelingen wird, in erheblicherem Maße zusätzliche Mittel einzuwerben, um den Kapitalstock zu erhöhen, wird auch ihre finanzielle Autonomie – wegen wachsender Unabhängigkeit vom Land Niedersachsen – steigen.

Spielräume – obschon im Verhältnis zur Finanzhilfe des Landes vergleichsweise geringe – können sich auf kürzere Sicht daraus ergeben, dass das Liegenschaftsvermögen der Stiftung übertragen worden ist. Beispiele hierfür sind die Vermietung, Verpachtung oder gar Beleihung von Grundstücken, die im Eigentum der Stiftung stehen und letztlich einer flexibleren Nutzung auch von dritter Seite zugänglich gemacht werden können.

4.3 Erwartungen an die Stiftungshochschule in der Zusammenschau

Das neue Organisationsmodell hat, wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen (vgl. 4.1 und 4.2), bereits im Vorfeld der rechtlichen Überführungsakte zu weit reichenden Überlegungen über mögliche konkrete Vorteile einer Stiftungsträgerschaft geführt. Sie konzentrieren sich in der Zusammenschau im Wesentlichen auf die folgenden Punkte:

- Die rechtliche Eigenständigkeit der Stiftungsuniversität führt wegen weitgehender Entstaatlichung zu größerer Flexibilität und der Chance zu besserer Selbstentfaltung (organisatorischer Autonomiegewinn).
- Die Stiftungshochschule kann durch Zuwendungen zum Stiftungsvermögen von privater Seite zusätzliche finanzielle Spielräume erhalten (so genannte Zustiftungen).
- Die Hochschule gewinnt Autonomie im Gebäude- und Liegenschaftsmanagement.
- Die Hochschule erhält während der Haushaltsperiode finanzielle Autonomie.
- Die Stiftung erhält das Berufungsrecht.

²⁹ Herfurth/Kirmse (2003) (a. a. O.), S. 55

5 Erfüllt die Stiftungshochschule die in sie gesetzten Erwartungen?

Die Antwort auf diese Frage hängt maßgeblich von der jeweiligen Perspektive ab. Geht man von der Erwartung aus, das Stiftungsmodell könne innerhalb kurzer Zeit nennenswerte Zustiftungen von privater Seite befördern oder auf der Grundlage eines wirtschaftlicheren Liegenschaftsmanagements neue Finanzquellen – etwa durch Vermietung oder Verpachtung von Gebäuden, die im Eigentum der Stiftung stehen – erschließen, so müssen diese zweifellos als enttäuscht angesehen werden.³⁰ Nicht anders verhält es sich mit der finanziellen Autonomie während der Haushaltsperiode, denn auch die Haushalte der Stiftungen wurden von den jüngsten Einsparmaßnahmen im Rahmen des niedersächsischen „Hochschuloptimierungskonzepts“ nicht verschont. Von alledem war wegen des Charakters der Trägerstiftung als so genannter Zuwendungsstiftung, die weiterhin auf staatliche Finanzhilfen angewiesen ist, aber realistischerweise auch von Anfang an nicht auszugehen.³¹ Immerhin wurde der Stiftung das Berufungsrecht übertragen.³² Es bleibt im Folgenden also die Frage zu beantworten, ob das Modell geeignet ist, den organisatorischen Autonomiegewinn zu befördern.

5.1 Entstaatlichung und Autonomiegewinn als Vorteile des Stiftungsmodells

Mit dem Stiftungsmodell verbinden sich, wie schon mehrfach dargelegt wurde, Erwartungen an eine Entstaatlichung und einen damit verbundenen Autonomiegewinn. Dass es dabei nicht zu einem nahezu vollständigen Rückzug des Staates kommen konnte, liegt auf der Hand. Dies entspräche auch nicht dem Rechtscharakter des gewählten Organisationsmodells: Entstaatlichung in Gestalt vollständiger Freiheit der Hochschulen vom Staat kann es unabhängig von der diskussionswürdigen Frage, ob dies überhaupt eine wünschenswerte und rechtlich zulässige Option darstellt, mit einem Modell nicht geben, dessen maßgebliche Änderung in einem Rechtsträgerwechsel hin zu einer Organisationsform der mittelbaren Staatsverwaltung auch in der Trägerschaft besteht. Vollständige Entstaatlichung liefe auf eine Privatisierung, d.h. die Überführung in eine Rechtsform des Privatrechts, hinaus. Abgesehen von den damit verbundenen verfassungsrechtlichen Problemen, war hiervon in Niedersachsen auch nicht die Rede.³³

³⁰ So auch *Herfurth/Kirmse (2003)* (a. a. O.), S. 52

³¹ Vgl. wiederum *Herfurth/Kirmse (2003)* (a. a. O.), S. 52.

³² Siehe oben 4.1.1.

³³ Vgl. *von der Hardt (2002)* (a. a. O.), S. 97.

Da zwischen das Land Niedersachsen (als ehemaligem Träger) und die jeweilige Hochschule eine Stiftung als Träger mittelbarer Landesverwaltung tritt, kann von einem Rückzug des Staates nicht gesprochen werden. Darauf kommt es jedoch auch nicht an. Wie unter 2 dargestellt, konzentriert sich die Frage auf einen Autonomiebegriff, der vor allem auf einen Zugewinn an umfassender interner Steuerungsfähigkeit – soweit es um die Erfüllung der originären Aufgaben in Forschung und Lehre geht – bei zugleich weitreichender Unabhängigkeit vom Staat zielt. Unabhängigkeit vom Staat wiederum macht den Kern von Autonomie aus, ohne zugleich einen kompletten Rückzug des Staates zu erfordern.

In diesem Sinne liegt der entscheidende (organisationsrechtlich bedingte) Vorteil gegenüber der früheren Rechtslage darin, dass die Stiftungshochschulen nicht mehr unselbständige Einrichtungen des Staates sind, sondern mit der Stiftung einen eigenen öffentlich-rechtlichen Träger erhalten haben, der auch seinerseits rechtlich selbständig agieren kann (nämlich weisungsfrei und nur der Rechtsaufsicht des Fachministeriums unterliegend). Dies ist ein entscheidendes Wesensmerkmal mittelbarer Staatsverwaltung, bei der nur ein indirektes (mittelbares) Band zum Staat – hier dem Land Niedersachsen – besteht. Daher ist mit dem Stiftungsmodell grundsätzlich auch eine gewisse „Staatsferne“ verbunden. Wenngleich diese an manchen Stellen noch durchkreuzt wird – etwa durch den ministerialen Einfluss im Stiftungsrat³⁴ – bleibt zu fragen, ob das Modell, wenn schon nicht für eine grundlegende Entstaatlichung, so doch aber für eine Stärkung der Hochschulautonomie, taugt.

Diese Frage ist jedenfalls im Kern zu bejahen. Die Verlagerung der Hochschulträgerschaft auf eine rechtlich selbständige juristische Person des öffentlichen Rechts ist mit Blick auf die erstrebte Entstaatlichung richtungweisend: Mittelbare Staatsverwaltung – dazu zählen die Stiftungshochschulen sowohl hinsichtlich ihres Trägers, der Stiftung, als auch hinsichtlich der Körperschaft Hochschule – eröffnet Spielräume für eigenverantwortliches Handeln und garantiert Funktions- und Handlungsfähigkeit, da die Aufgabenwahrnehmung rechtlich selbständigen Trägern öffentlicher Verwaltung obliegt. Die hieraus resultierenden Vorteile treten, wie im niedersächsischen Modell vorgesehen, noch deutlicher hervor, wenn die Organe der Stiftung (als Träger) einerseits und der Hochschule (als Körperschaft) andererseits – m. a. W. also Stiftungsrat und Präsidium – derart miteinander verwoben sind, dass der Vorgang der Entscheidungsfindung und -fällung sich in enger

³⁴ Dem Stiftungsrat gehört von Gesetzes wegen eine Vertreterin oder ein Vertreter des Fachministeriums an (§ 60 Abs. 1 Satz 2 Nr. 3 NHG).

Abstimmung beider vollziehen kann. Schon die umfangreichen Aufgaben der Stiftung – immerhin handelt es sich dabei um ehemals staatliche Aufgaben, die bisher das Land Niedersachsen zu erfüllen hatte, und die nunmehr Selbstverwaltungsaufgaben der Stiftung geworden sind – machen derlei erforderlich. Insoweit ist die Stärkung des Präsidiums durch die beschriebene „Doppelrolle“ nur folgerichtig.³⁵ Damit werden die Kontinuität in der Entscheidungsfindung und die erforderliche Nähe zum operativen Tagesgeschäft der Körperschaft gesichert. Eine verantwortungsbewusst agierende Hochschulleitung wird – gerade dann, wenn sie ein ebensolches Verhältnis zum Stiftungsrat pflegt – weit- aus mehr als bisher die Geschicke zum Wohle der jeweiligen Hochschule sachnah lenken können.³⁶ Geradezu konsequent war es deshalb, dem Stiftungsrat die oben erläuterten strategischen Grundsatzangelegenheiten zu übertragen, die ehemals Landesaufgaben waren.

5.2 Einwände gegen das Stiftungsmodell

Freilich bleiben auch Ansatzpunkte für Kritik, die keineswegs unerwähnt bleiben sollen. Sie vermögen allerdings in der Gesamtschau die Eignung des Stiftungsmodells für den erstrebten Autonomiegewinn zumindest in organisationsrechtlicher Perspektive nicht wesentlich zu schmälern.

5.2.1 Verfassungsrechtliche Bedenken

Gegen das Stiftungsmodell ist in verfassungsrechtlicher Hinsicht vor allem vorgebracht worden, es verstoße gegen das Demokratieprinzip des Grundgesetzes (Art. 20 Abs. 1 und Abs. 2, 28 Abs. 1 GG).³⁷ So soll es dem Modell an der erforderlichen demokratischen Legitimation, die sich auf die Gesamtheit der Bürger als Staatsvolk zurückführen lassen muss,³⁸ fehlen, weil zum einen die steuernde Tätigkeit des überwiegend mit externen Vertretern besetzten und überdies weisungsfrei agierenden Stiftungsrats keiner zureichenden – über das jeweilige Fachministerium vermittelten – parlamentarischen Kon-

³⁵ Jedenfalls tendenziell so auch *Ipsen (2003)* (a. a. O.), S. 2: „im Ansatz vernünftige Regelung“

³⁶ Zu den „Gefahren“ dieser Konstruktion siehe sogleich 5.2.

³⁷ So etwa *Braukmann (2004)* (a. a. O.), S. 662 ff.; ähnlich auch *Löwer (2005)* (a. a. O.), S. 89 ff.

³⁸ Vgl. statt vieler *Kahl (2005)* (a. a. O.), S. 236.

trolle mehr unterliege³⁹ und es zum anderen den Hochschulen an inneruniversitärer Legitimation ermangele.⁴⁰

Die erhobene verfassungsrechtliche Kritik ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass auch Hochschulen in Trägerschaft öffentlich-rechtlicher Stiftungen weiterhin Teil der staatlichen Verwaltung, genauer: der mittelbaren Staatsverwaltung, sind. Insoweit bleiben sie an die verfassungsrechtlichen Vorgaben – vor allem auch an das Demokratiegebot des Grundgesetzes – gebunden,⁴¹ wonach grundsätzlich eine legitimatorische Rückbindung im Sinne einer ununterbrochenen Legitimationskette an das Volk erforderlich ist.⁴² Dieser Grundsatz gilt jedenfalls für die unmittelbare Staats- sowie die Kommunalverwaltung.⁴³ Eine Lockerung der Legitimationskette soll nach dem *Bundesverfassungsgericht* hingegen für den Bereich der so genannten funktionalen Selbstverwaltung, dem unter anderem auch die Hochschulen unterfallen, gelten.⁴⁴ Die Frage nach der genügenden demokratischen Legitimation wird danach für die Erscheinungsformen funktionaler Selbstverwaltung im Wesentlichen auf den Bereich der Normgebung verlagert. Es ist daher mit anderen Worten grundsätzlich ausreichend, wenn die Aufgaben und Handlungsformen der Amtsträger bzw. Organe einer solchen Einrichtung der funktionalen Selbstverwaltung in einem von der Volksvertretung beschlossenen Gesetz ausreichend vorherbestimmt sind.

Die Frage lautet daher in Bezug auf das Stiftungsmodell allein, ob der parlamentarische Gesetzgeber die Aufgaben und Handlungsbefugnisse der Stiftungsorgane, d. h. des Stiftungsrats und des Präsidiums der Stiftung, hinreichend klar im einschlägigen Landeshochschulgesetz bestimmt hat, so dass die vom *Bundesverfassungsgericht* geforderte sachlich-inhaltliche Legitimation⁴⁵ der Amtsträger gewahrt ist. Von diesem Legitimations-

³⁹ So *Braukman (2004)* (a. a. O.), S. 90

⁴⁰ Vgl. wiederum *Braukmann (2004)* (a. a. O.), S. 662 f., der damit die Frage nach den Partizipationsmöglichkeiten der Hochschulmitglieder im Rahmen der Selbstverwaltung anspricht. Dass dies jedoch keine Problematik ist, die in einem originären Zusammenhang mit dem Organisationsmodell der Stiftungsträgerschaft steht, wird sogleich noch zu zeigen sein.

⁴¹ Vgl. schon oben 2.

⁴² So genanntes „Kettenmodell“, vgl. *Bundesverfassungsgericht*, Entscheidungssammlung Bd. 38, S. 258 (271), Bd. 47, S. 253 (272); Bd. 77, S. 1 (40); Bd. 83, S. 60 (71); Bd. 93, S. 37 (66); Bd. 107, S. 59 (87).

⁴³ Vgl. *Bundesverfassungsgericht*, Entscheidungssammlung Bd. 93, S. 37 (66).

⁴⁴ So *Bundesverfassungsgericht*, Entscheidungssammlung Bd. 107, S. 59 (insbes. 86–94)

⁴⁵ *Bundesverfassungsgericht*, Entscheidungssammlung Bd. 93, S. 37 (67)

niveau ist bei den Stiftungsorganen aufgrund des ihnen seitens des Landesgesetzgebers im NHG gezogenen Rahmens auszugehen: Der Bestand an Aufgaben und Handlungsbeugnissen des Stiftungsrats, dessen überwiegend weisungsfreie Tätigkeit sich im Rahmen der insoweit einschlägigen gesetzlichen Vorgaben des § 60 NGH zu bewegen hat, als auch des Präsidiums (§ 61 NHG i. V. m. mit der jeweiligen Stiftungssatzung) ist eindeutig durch parlamentsgesetzliche Vorgaben im NHG sowie die aufgrund der im NHG vorgesehenen Verordnungs- und Satzungsermächtigungen ergangenen Normsetzungsakte festgelegt. Alle Entscheidungen der Stiftungsorgane sind somit letztlich auf den Willen des parlamentarischen Gesetzgebers zurückzuführen, so dass im Ergebnis entgegen den geäußerten verfassungsrechtlichen Einwänden von einer ausreichenden demokratischen Legitimation auszugehen ist, die schließlich noch dadurch abgesichert wird, dass die Stiftung gemäß § 62 Abs. 1 NHG der Rechtsaufsicht des Fachministeriums untersteht.⁴⁶

Im Übrigen dürfte auch der Einwand, es handele sich bei der Stiftungsträgerschaft um eine funktionswidrige Organisationsstruktur,⁴⁷ zumindest insoweit ins Leere führen, als er das Organisationsmodell der Stiftungsträgerschaft als solches zu treffen sucht. Die mutmaßliche Funktionswidrigkeit liegt vielmehr in einem anderen Wesensmerkmal des neuen niedersächsischen Hochschulrechts begründet, das Hochschulen in staatlicher Trägerschaft und Stiftungshochschulen in gleicher Weise betrifft: Es handelt sich um das Nebeneinander von „Laienverwaltung“ durch extern besetzte Räte (Hochschulrat bzw. Stiftungsrat) und gestärktem Präsidium bei gleichzeitiger Schwächung der akademischen Selbstverwaltung in Gestalt des akademischen Senats.⁴⁸ Diese Erscheinung ist jedoch keineswegs notwendiges Strukturelement des niedersächsischen Stiftungsmodells, d. h. des Umstands, dass eine juristische Person des öffentlichen Rechts (die Stiftung) eine andere juristische Person (die Körperschaft Hochschule) trägt. Die ganze Problematik findet sich nämlich in gleicher Weise auch im Zusammenhang mit anderen jüngeren

⁴⁶ Wie hier auch von *Brünneck (2002)* (a. a. O.), S. 41 f.

⁴⁷ So vor allem *Braukmann (2004)* (a. a. O.), S. 662 ff. (insbes. 664 ff.)

⁴⁸ Besonders deutlich wird dies an den Aufgaben, die der Senat jeweils nach altem und neuem Hochschulgesetz wahrzunehmen hat(te): Während er nach § 96 Abs. 1 NHG a. F. noch zur Entscheidung „[...] in allen die gesamte Hochschule betreffenden oder über einen Fachbereich hinausgehenden Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung [...]“ berufen war, beschränkt sich die Entscheidungszuständigkeit nunmehr auf den Beschluss der Hochschulsatzungen einschließlich der Grundordnung sowie der Entwicklungsplanung (vgl. § 41 Abs. 1 und 2 Satz 1 NGH n. F.). Im Übrigen bestehen nur Stimmrechte und sonstige Rechte, wohingegen die grundlegenden Entscheidungen der Körperschaft Hochschule deren Präsidium übertragen sind (vgl. § 37 Abs. 1 NHG n. F.).

Hochschulgesetzen, in denen Zuständigkeitsverschiebungen der genannten Art vorgesehen werden.⁴⁹ Letztlich wäre dies aber eine Frage der Funktionsadäquanz einer gestärkten Leitungsebene „im Innenverhältnis“ zu den statusmäßigen Mitgliedern der Hochschule. Einen notwendigen Zusammenhang zum Organisationsmodell *Stiftungsträgerschaft* gibt es aber, wie gesagt, nicht.

5.2.2 Organisationsrechtliche Bedenken

Zu den „offenen Flanken“ des Stiftungsmodells, die an dieser Stelle nur unter organisationsrechtlichen Gesichtspunkten und mit Blick auf die Ausgangsfrage nach dem Zuzugewinn an Autonomie und interner Steuerungsfähigkeit betrachtet werden sollen, zählen zwei Aspekte, die zuvor schon im Rahmen der Auseinandersetzung mit der verfassungsrechtlichen Kritik angesprochen wurden.⁵⁰

Der erste Einwand betrifft die angedeutete Ausgestaltung des Stiftungsrats als „Laien-gremium“. Der Stiftungsrat, der zu einem überwiegenden Teil aus externen Mitgliedern besteht und nach dem Willen des Gesetzgebers der Stiftung eine „gesellschaftliche Legitimation“ verleihen soll,⁵¹ bekommt angesichts seines Aufgabenbestands (dazu schon 4.1.1) die zentrale Entscheidungszuständigkeit über wesentliche Fragen der Hochschule und ihrer Fortentwicklung eingeräumt. Dies bedingt üblicherweise eine professionelle Verwaltung, wie sie nach geläufiger Auffassung bislang durch das zuständige Fachministerium wahrgenommen wurde. Demgegenüber ähnelt der Stiftungsrat eher einem ehrenamtlichen Gremium,⁵² das, so die Befürchtung, ausschließlich oder zumindest in nicht unerheblichem Maße Partikularinteressen verfolgen könnte. Die Gefahr, dass so wissenschaftsinadäquate Grundsatzentscheidungen getroffen werden könnten, wird insbesondere vor dem Hintergrund gesehen, dass zum Zuständigkeitsbereich des Stiftungsrats ein mehrere hundert Millionen Euro umfassender Haushalt gehört.

Die Unterschiede zu der in diesem Zusammenhang meist als „professionelle“ Verwaltung beschriebenen Rolle des Fachministeriums dürften sich allerdings bei genauerem Hinsehen

⁴⁹ Vgl. etwa zum so genannten „Aufsichtsratsmodell“ in Baden-Württemberg *Kahl (2005)* (a. a. O.), S. 225 ff.

⁵⁰ Vgl. näher 5.2.1.

⁵¹ So vor allem *Braukmann (2004)* (a. a. O.), S. 662 ff. (insbes. 664 ff.)

⁵² Vgl. näher 5.2.1.

als eher gering erweisen: Geht man einmal davon aus, dass die Gefahr wissenschafts-inadäquater Entscheidungen durch den Stiftungsrat wohl vor allem den Bestand an Aufgaben umfassen dürfte, die naturgemäß im Bereich der so genannten Körperschafts-angelegenheiten, dem Kernbestand an Aufgaben in Forschung und Lehre also, zu suchen sind, verliert der Ruf nach „professioneller Ministerialverwaltung“ an Kraft. Insoweit stand nämlich auch dem Fachministerium bislang nur ein Instrumentarium an Rechtsaufsichtsmaßnahmen – m. a. W. eine reine Rechtmäßigkeitskontrolle – zur Verfügung. Diese Aufsicht wird nunmehr gegenüber der Körperschaft Hochschule vom Stiftungsrat wahrgenommen, der seinerseits wiederum der Rechtsaufsicht des Ministeriums untersteht. In praxi haben sich damit die Rollen im Verhältnis unmittelbarer zu mittelbarer Staatsverwaltung verändert. Außerdem dürfte es ohnehin auf eine sorgsame Auswahl der Mitglieder des Stiftungsrats und begründetes Vertrauen auf eine Balance zwischen Präsidium und Stiftungsrat ankommen. Diese Entscheidung aber der Stiftungshochschule zu überantworten, bedeutet bereits einen Zugewinn an Autonomie.

Der zweite Einwand bezieht sich auf die „Gefahr“, die *Müller-Bromley*⁵³ mit dem Begriff des „entfesselten Präsidiums“ beschrieben hat. Die Stärkung, die die Hochschulleitungen schon wegen ihrer Doppelfunktion erfahren haben, könnten diesen eine nicht unerhebliche Machtfülle (auch im Verhältnis zum Stiftungsrat und dessen „Beeinflussung“) zuwachsen lassen. Wie groß die Gefahr realiter aber ist, bleibt abzuwarten. Faktische Einflussmöglichkeiten – und um nichts anderes geht es auch bei dem „entfesselten Präsidium“ – konnte eine Hochschulleitung (wenn sie es denn wollte) auch nach dem bisherigen Organisationsmodell gegenüber dem Senat und den Fakultäten bzw. Fachbereichen ausüben. Da es aber immer nur um faktischen Einfluss geht, bedeutet das Stiftungsmodell im Unterschied zur alten Rechtslage auch insoweit nichts Neues. Gegen rechtswidrige Einzelmaßnahmen des Präsidiums etwa gegenüber den Fakultäten bestünde notfalls ohnehin die Möglichkeit, im Wege des Hochschulverfassungsstreitverfahrens den Verwaltungsrechtsweg zu beschreiten.

6 Fazit

Die Einführung der Stiftungshochschule in Niedersachsen – bzw. genauer: die Überführung der Hochschule in die Trägerschaft einer Stiftung des öffentlichen Rechts – ist in erster Linie als Organisationsentscheidung des für das Hochschulrecht zuständigen Landes-

⁵³ Vgl. wiederum die Gesetzesbegründung (Fn. 4), S. 63.

gesetzgebers zu sehen. So verstanden, ist das Stiftungsmodell trotz der erhobenen Einwände ein zumindest bedenkenwerter Beitrag Niedersachsens zur Hochschulreform. Der Ansatz verfolgt konsequent das Ziel des Autonomiegewinns durch Entstaatlichung. Dafür, dass dies mit der Stiftungshochschule gelingen kann, ohne die fortbestehende staatliche Verantwortung zur Disposition zu stellen, seien abschließend drei Aspekte herausgestellt:

Erstens: Die Entscheidung für die Trägerschaft einer Stiftung des öffentlichen Rechts – und damit für eine Organisationsform der mittelbaren Staatsverwaltung – betont gerade die fortbestehende staatliche Verantwortung für die Hochschulen (vgl. §1 Abs. 1 NHG), entlässt diese aber gleichzeitig in eine Existenz, die von größerer Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung geprägt ist. Mittelbare Staatsverwaltung erlaubt ein gehöriges Maß an Staatsferne, ohne das Band zum Land Niedersachsen gänzlich zu zerreißen. Diese wiederum kann, wenn sie „richtig“, d. h. im Interesse der öffentlichen Aufgaben der öffentlich-rechtlichen Körperschaft Hochschule, genutzt wird, in wesentlichen Bereichen – etwa der Berufungspolitik – zu verbesserten Gestaltungsmöglichkeiten führen. Die enge Verflechtung von Stiftungsrat und Hochschulleitung befördert – vor allem wegen „kürzerer Entscheidungswege“ – diese Tendenz. Die Rechtsaufsicht des Landes über die Stiftung sichert die erforderliche staatliche Letztverantwortung, die schon deshalb geboten ist, weil die staatliche Finanzierung der Stiftungshochschulen aus Steuermitteln erhalten bleibt.

Zweitens: Die Wahl einer Organisationsform des öffentlichen Rechts – nämlich der öffentlich-rechtlichen Stiftung – „schützt“ in organisationsrechtlicher Hinsicht die nach wie vor in staatlicher Verantwortung stehenden Hochschulen vor der vielfach befürchteten „Ökonomisierung“ von Forschung und Lehre als ihrer originären Aufgaben. Das Stiftungsmodell ist somit in der Tat ein „dritter Weg“ zwischen einem Verharren in überkommenen Strukturen (Hochschulen als unselbständige Anstalten ihres Trägers) und etwaigen Privatisierungstendenzen (vollständige Überführung in eine Organisationsform des Privatrechts).

Drittens: Auch die – im Ansatz zwar nicht ganz unproblematische, in der Gesamtschau aber erforderliche⁵⁴ – Stärkung der Hochschulleitung unter dem Stiftungsmodell trägt

⁵⁴ Löwer (2003): Ein Diskussionsbeitrag. In: Behrends (Hrsg.): Göttingen Stiftungsuniversität? Eine rechtswissenschaftliche Untersuchung der gesetzlichen Grundlagen der niedersächsischen Stiftungsuniversitäten, S. 149 ff. (154)

zu einer Stärkung der Hochschulautonomie bei. Sie ist entgegen der hierzu vorgebrachten Kritik nicht nur folgerichtig, sondern geradezu ein Wesensmerkmal von Organisationsformen mittelbarer Staatsverwaltung. Es ist bei vergleichbaren Einrichtungen – etwa bei den Studentenwerken, die als rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts ebenfalls Teil der mittelbaren Staatsverwaltung sind – kaum vorstellbar, diese nicht mit einer „starken“ Leitungsstruktur auszustatten. Anders als früher, ist das Leitungsorgan der jeweiligen Hochschule eben nicht mehr nur Vollzugsorgan, sondern ihm kommt eine Richtlinien- und Steuerungsverantwortlichkeit für die gesamte Hochschule zu.

Alles in allem lohnt es schon aus den hier dargestellten organisationsrechtlichen Gründen, das in Niedersachsen eingeführte Stiftungsmodell auch in anderen Ländern als Alternative zur staatlichen Trägerschaft in unmittelbarer Landesverwaltung zu diskutieren. Zurückstehen muss bei alledem indes die – freilich auch in Niedersachsen enttäuschte – Erwartung, mit dem Stiftungsmodell könne beispielsweise in Gestalt von Zustiftungen von privater Seite kurzfristig der Kapitalstock in nennenswertem Umfang erweitert werden. Darum geht es bei der hier gewählten Form der Zuwendungsstiftung auch gar nicht, steht diese doch – im Unterschied vor allem zur privatrechtlichen Stiftung – in Abhängigkeit von regelmäßigen Landeszuschüssen.

Über die Stärkung von Hochschulautonomie ist viel gesprochen worden. Häufig standen dabei nur Teilaspekte in Einzelbereichen im Vordergrund. Um Autonomie für die nach wie vor in staatlicher Verantwortung stehenden Hochschulen in praxi zu verwirklichen, bedarf es eines verlässlichen Organisations- und Regelungsrahmens. So gesehen, ist das niedersächsische Stiftungsmodell ein großer Schritt in der Entwicklungsgeschichte der Hochschulen: Zum ersten Mal hat ein Landesgesetzgeber die enge Bindung der Hochschule an das Land durchbrochen, ohne die staatliche Verantwortung aufzugeben: Aus einer unselbständigen Anstalt ist eine selbständige Stiftung geworden.

Literatur

Braukmann, Michael (2004): Mangelnde demokratische Legitimation und funktionswidrige Organisationsstrukturen der niedersächsischen Stiftungsuniversitäten. In: Juristenzeitung 2004, S. 662 ff.

Brünneck, Alexander von (2002): Verfassungsrechtliche Probleme der öffentlich-rechtlichen Stiftungshochschule. In: Wissenschaftsrecht 35 (2002), S. 21 ff.

Hardt, Horst von der (2002): Die Stiftungshochschule. In: Oppermann, Thomas (Hrsg.): Vom Staatsbetrieb zur Stiftung – Moderne Hochschulen für Deutschland. Göttingen, S. 2 ff.

Herfurth, Rudolf/Kirmse, Doreen (2003): Die Stiftungsuniversität – Analyse einer neuen Organisationsform für Hochschulen. In: *Wissenschaftsrecht* 36 (2003), S. 51 ff.

Ipsen, Jörn (2001): Hochschulen als Unternehmen? In: *Forschung und Lehre* 2001, S. 72 ff.

Ipsen, Jörn (2003): Hochschulen in Trägerschaft von Stiftungen des öffentlichen Rechts – Ein Beitrag Niedersachsens zur Hochschulreform? In: *Niedersächsische Verwaltungsblätter* 2003, S. 1 ff.

Kahl, Wolfgang (2004): Hochschule und Staat, Entwicklungsgeschichtliche Betrachtungen eines schwierigen Rechtsverhältnisses unter besonderer Berücksichtigung von Aufsichtsfragen. Tübingen

Kahl, Wolfgang (2005): Hochschulräte – Demokratie – Selbstverwaltung. Unter besonderer Berücksichtigung des Aufsichtsratsmodells in Baden-Württemberg. In: *Archiv des öffentlichen Rechts* 130 (2005), S. 225 ff.

Kempen, Bernhard (2004): Grundfragen des institutionellen Hochschulrechts. In: Hartmer/Detmer (Hrsg.): *Hochschulrecht – Ein Handbuch für die Praxis*. Heidelberg, S. 1 ff.

Knemeyer, Franz-Ludwig (1996): Hochschulautonomie/Hochschulselbstverwaltung. In: Flämig/Kimminich (Hrsg.): *Handbuch des Wissenschaftsrechts*, Bd. 1, 2. Auflage. Berlin u. a., S. 237 ff.

Koch, Thorsten (2001): Verfassungsfragen eines neuen Hochschulrechts für Niedersachsen. In: *Wissenschaftsrecht* 34 (2001), S. 67 ff.

Koch, Thorsten (2003): Die Übernahme des Hochschulpersonals durch eine Hochschulstiftung. In: Behrends, Okko (Hrsg.): *Göttingen Stiftungsuniversität? Eine rechtswissenschaftliche Untersuchung der gesetzlichen Grundlagen der niedersächsischen Stiftungsuniversitäten*. Göttingen, S. 81 ff.

Löwer, Wolfgang (2003): Ein Diskussionsbeitrag. In: Behrends, Okko (Hrsg.): *Göttingen Stiftungsuniversität? Eine rechtswissenschaftliche Untersuchung der gesetzlichen Grundlagen der niedersächsischen Stiftungsuniversitäten*. Göttingen, S. 149 ff.

Löwer, Wolfgang (2005): Das Stiftungsmodell Universität – ein neuer Weg? In: *Wissenschaftsrecht* 38 (2005), Beiheft 15, S. 69 ff.

Müller-Bromley, Nicolai (2004): Der Stiftungsrat in Niedersachsen – mehr Hochschulautonomie oder „das entfesselte Präsidium“. In: *Die neue Hochschule* 2004, 1, S. 13 ff.

Püttner, Günter (2003): *Verwaltungslehre*, 3. Auflage. München

Sattler, Andreas (2003): Die Errichtung von Stiftungen als Träger von Hochschulen: Rechtliche Bedenken gegen die dabei herangezogenen Verordnungsermächtigungen. In: Behrends, Okko (Hrsg.): Göttingen Stiftungsuniversität? Eine rechtswissenschaftliche Überprüfung der gesetzlichen Grundlagen der niedersächsischen Stiftungsuniversitäten. Göttingen, S. 101 ff.

Schmoll, Heike (2006): Selbstverwaltung ausgehebelt. Die niedersächsische Stiftungshochschule hat die Abhängigkeit gegenüber dem Geldgeber erhöht. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 01.04.2006, S. 10

Starck, Christian (2003): Die „Stiftung“ der Landesuniversität. In: Behrends, Okko (Hrsg.): Göttingen Stiftungsuniversität? Eine rechtswissenschaftliche Überprüfung der gesetzlichen Grundlagen der niedersächsischen Stiftungsuniversitäten. Göttingen, S. 65 ff.

Thieme, Werner (2004): Deutsches Hochschulrecht, 3. Auflage. München

Ziegele, Frank (2004): Was leisten Hochschulräte? In: Wissenschaftsmanagement 10 (2004), 2, S. 4 ff.

Ziegele, Frank (2005): Die Umsetzung von neuen Steuerungsmodellen (NSM) im Hochschulrecht. In: Fisch/Koch (Hrsg.): Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft – Schule – Hochschule – Forschung. Bonn, S. 107 ff.

Anschrift des Verfassers:

Dr. iur. Arne Pautsch
Universität Bayreuth
Universitätsstraße 30
95447 Bayreuth
E-mail: arne.pautsch@uvw.uni-bayreuth.de

Die W-Besoldung und ihre Anwendung in den Bundesländern

Hubert Detmer, Ulrike Preißler

Das Professorenbesoldungsreformgesetz (ProfBesRefG) führte zur Ablösung der C-Besoldung durch die W-Besoldung. Mit dieser soll stärker als bisher der individuellen Leistung von Professoren Rechnung getragen werden. Im Folgenden werden die rechtliche Ausgestaltung dieses Modells sowie seine sich abzeichnenden juristischen und praktischen Probleme erörtert.

1 Implementierung der W-Besoldung¹

Am 23. Februar 2002 wurde das Professorenbesoldungsreformgesetz² (ProfBesRefG) vom Bund erlassen, mit dem die C-Besoldung abgelöst und durch die „leistungsorientiertere“ W-Besoldung ersetzt werden sollte. Die Bundesländer und auch der Bund (für den Bereich der Bundeswehr-Hochschulen) mussten das ProfBesRefG bis Ende 2004 „komplettieren“. Der Bund gibt die Höhe der *Grundgehälter* vor.

Für Juniorprofessoren steht die Besoldungsgruppe W1 mit einem Grundgehalt von 3.405,34 Euro zur Verfügung. W2-Professoren erhalten ein Grundgehalt in Höhe von 3.890,03 Euro, W3-Professoren beziehen ein Grundgehalt in Höhe von 4.723,61 Euro (West-Grundgehälter, Stand: 01. August 2004). Die abgesenkten Grundgehälter sind als Mindestbezug ruhegehaltfähig und nehmen an den allgemeinen Besoldungsanpassungen (Dynamisierung) teil. Einen Dienstaltersaufstieg, wie er in der C-Besoldung üblich war, gibt es in der W-Besoldung nicht mehr. Neben dem Grundgehalt können in W diverse „Leistungsbezüge“ gewährt werden.

¹ Eine Sammlung der Besoldungsgesetze, Hochschul-Leistungsbezügeverordnungen und – soweit schon vorhanden – der Hochschul-Satzungen und -Richtlinien zur Umsetzung der W-Besoldung findet sich auf dem W-Portal des Deutschen Hochschulverbandes (DHV) (www.hochschulverband.de) unter „Infocenter“ und dort unter „W-Besoldung“.

² BGBl. I 2002 S. 686

In den neuen Bundesländern wird die Höhe der Bezüge von der Zweiten Besoldungs-Übergangsverordnung³ mitbestimmt. Die in den neuen Bundesländern erstmalig zu Beamten Ernannten erhalten „Ost-Bezüge“, die derzeit 92,5 vom Hundert der für das frühere Bundesgebiet geltenden Dienstbezüge betragen. Diese Bezüge können ggf. im Einzelfall durch einen ruhegehaltfähigen Zuschuss in Höhe der Differenz zwischen den „Ost-“ und „West-Bezügen“ ergänzt werden.

1.1 Bundesbesoldungsgesetz und Leistungsbezüge

Nach § 33 Abs. 1 Bundesbesoldungsgesetz⁴ (BBesG) können neben dem als Mindestbezug gewährten Grundgehalt variable Leistungsbezüge vergeben werden:

- a) aus Anlass von Berufungs- und Bleibeverhandlungen,
- b) für besondere Leistungen in Forschung, Lehre, Kunst, Weiterbildung und Nachwuchsförderung (besondere Leistungsbezüge) sowie
- c) für die Wahrnehmung von Funktionen oder besonderen Aufgaben im Rahmen der Hochschulselbstverwaltung oder der Hochschulleitung (Funktions-Leistungsbezüge).

Ein Rechtsanspruch auf Gewährung von Leistungsbezügen besteht nicht. Berufungs- und Bleibe-Leistungsbezüge sowie Leistungsbezüge für besondere Leistungen können befristet oder unbefristet sowie als Einmalzahlung vergeben werden. Funktions-Leistungsbezüge werden für die Dauer der Wahrnehmung der Funktion oder der Aufgabe gewährt. Alle Leistungsbezüge dürfen im Regelfall den Unterschiedsbetrag (5.241,48 Euro, Stand: 01. August 2004) zwischen den Grundgehältern der Besoldungsgruppe W3 und der Besoldungsgruppe B10 nicht übersteigen. Ausnahmen hiervon sind bei Berufungs- und Bleibeverhandlungen nur möglich, wenn dies erforderlich ist, um den Professor aus dem Bereich außerhalb der deutschen Hochschulen zu gewinnen oder um die Abwanderung des Professors in den Bereich außerhalb der Hochschulen abzuwenden oder wenn der Professor bereits an seiner bisherigen Hochschule entsprechend hohe Leistungsbezüge erhält. Berufungs- und Bleibe-Leistungsbezüge sowie Leistungsbezüge für besondere Leistungen sind bis zur Höhe von zusammen 40 vom Hundert des jeweiligen Grundgehalts ruhegehaltfähig, soweit sie unbefristet gewährt und jeweils mindestens drei Jahre bezogen worden sind. Befristet

³ BGBl. I 2003 S. 234

⁴ I. d. F. der Bekanntmachung der Neufassung vom 6. August 2002 (BGBl. I S. 3020), zuletzt geändert am 22. September 2005 (BGBl. I S. 2809)

gewährte Leistungsbezüge können erst bei wiederholter Vergabe entsprechend den Vorgaben der jeweiligen Landesbesoldungsgesetze für ruhegehaltfähig erklärt werden.

1.2 Landesbesoldungsgesetze und Leistungsbezügeverordnungen

Das Landesrecht soll gemäß § 33 Abs. 4 BBesG das Nähere zur Gewährung der Leistungsbezüge regeln. Dementsprechend haben die Länder in den jeweiligen Landesbesoldungsgesetzen und Leistungsbezügeverordnungen – zum Teil auch im Landeshochschulrecht – Regelungen über das Vergabeverfahren, insbesondere über die Zuständigkeit, über die Voraussetzungen und die Leistungskriterien für die Vergabe von Leistungsbezügen getroffen. Auch Vorschriften zur Ruhegehaltfähigkeit befristeter Leistungsbezüge, zur Ruhegehaltfähigkeit über 40 vom Hundert des Grundgehalts hinaus sowie zur Frage der Teilnahme der Leistungsbezüge an den regelmäßigen Besoldungsanpassungen sind auf Landesebene erlassen worden.⁵ Nunmehr haben alle Länder – der Freistaat Sachsen als letztes Bundesland mit Besoldungsänderungsgesetz vom 14. Juli 2005 – die W-Besoldung in das entsprechende Landesbesoldungsgesetz transferiert. Alle Länder – bis auf das Land Berlin – haben des Weiteren die Wissenschaftsministerien ermächtigt, die Vorgaben des BBesG und des jeweiligen Landesbesoldungsgesetzes durch den Erlass von Hochschul-Leistungsbezügeverordnungen zu komplettieren. Die jeweiligen Hochschul-Leistungsbezügeverordnungen enthalten wiederum regelmäßig eine Ermächtigung für die Hochschulen, durch Satzungen oder gar Richtlinien die W-Besoldung im vorgegebenen landesrechtlichen Rahmen zu konkretisieren. Derzeit hat ungefähr die Hälfte aller Hochschulen entsprechendes Satzungsrecht respektive „interne“ Richtlinien erlassen.

1.3 Wechsel von C nach W auf Antrag

Den Ländern war durch den Bundesgesetzgeber darüber hinaus aufgegeben zu regeln, inwieweit den nach C besoldeten Hochschullehrern bei einem Wechsel von der C- in die W-Besoldung ein W2- oder W3-Amt übertragen werden kann. Die meisten Länder regeln dies dergestalt, dass die Ämter der C2- und C3-Professoren bei Übertritt in die W-Besoldung in W2-Ämter umgewandelt werden. Dem C4-Professor wird ein W3-Amt übertragen. Nur in den Ländern Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Saarland, Sachsen-Anhalt, Sachsen (dort bis zum 31. Dezember 2006) und Thüringen ist ein Wechsel von C2 und C3 auf W3 möglich.

⁵ Zum Beispiel u. a. Art. 25 Abs. 2 Bayerisches Besoldungsgesetz, § 14 Abs. 2 Besoldungsgesetz Thüringen

2 Besoldungspraxis

2.1 Berufungs- und Bleibevereinbarung

Im Zuge der Einführung der W-Besoldung haben beinahe alle Ministerien die Verhandlungen mit den Hochschullehrern über die Besoldung an die Hochschulleitungen delegiert. Nur noch wenige Länder – zum Beispiel die Freie Hansestadt Bremen – sehen bei den Besoldungsverhandlungen eine Entscheidungsbefugnis des Ministers bzw. Senators für Wissenschaft vor. Die Hochschulleitungen unterbreiten den Professoren aus Anlass einer Berufung oder bei Bleibeverhandlungen ein Besoldungsangebot, das vom Professor – um Verbindlichkeit zu erlangen – angenommen werden muss. Durch das Angebot und die Annahme des Angebots kommt ein öffentlich-rechtlicher Vertrag (Berufungs- oder Bleibevereinbarung) zustande.⁶ Dieser gestaltet mithin auch das statusrechtliche Amt des Professors unter Geltung der W-Besoldung und ist Rechtsgrundlage für die tatsächliche Gewährung des Grundgehalts sowie etwaiger Berufungs- und Bleibe-Leistungsbezüge.

Berufungs-Leistungsbezüge orientieren sich in der Regel an der Qualifikation, den bisherigen Leistungen des Bewerbers unter Berücksichtigung der Bewerberlage und der Arbeitsmarktsituation in dem jeweiligen Fach sowie an möglichen alternativen Angeboten außerhalb des Hochschulbereichs. Bleibe-Leistungsbezüge können einem Professor gewährt werden, um seine Abwanderung an eine andere Hochschule im Inland oder Ausland sowie in den Bereich außerhalb der Hochschule abzuwenden. In der Regel gewähren die Hochschulleitungen Bleibe-Leistungsbezüge, wenn der Professor ein entsprechendes Angebot eines anderen Dienstherrn oder Arbeitgebers in Schriftform vorlegt.⁷ Einige landesrechtliche Besoldungsregelungen lassen es daneben auch genügen, wenn der Professor das Einstellungsinteresse eines anderen Dienstherrn oder Arbeitgebers glaubhaft macht.⁸ Die Vergabe eines neuen oder höheren Leistungsbezugs soll bei einem Ruf an eine andere Hochschule im Inland nach den Vorgaben einiger Hochschul-Leistungsbezügeverordnungen frühestens nach Ablauf von drei Jahren seit der letzten Gewährung aus einem solchen Anlass erfolgen.

⁶ Schwegmann/Summer, Bundesbesoldungsgesetz, Kommentar, § 33 Rn. 4j

⁷ Zum Beispiel: § 2 Abs. 2 Satz 1 Leistungsbezügeverordnung Baden-Württemberg

⁸ Zum Beispiel: Art. 22 Abs. 1 Satz 2 Bayerisches Besoldungsgesetz

2.2 Vergabe besonderer Leistungsbezüge

Kann heute bereits empirisch skizziert werden, wie und in welcher Höhe die Gewährung von Berufungs- und Bleibe-Leistungsbezügen durch die Hochschulen erfolgt, ist die Ausschüttung der besonderen Leistungsbezüge gegenwärtig noch terra incognita. Die Hochschulen haben für die Vergabe der besonderen Leistungsbezüge in ihren Satzungen bzw. Richtlinien in der Regel detaillierte Vergabekriterien, ein spezielles Vergabeverfahren mit Antrags- oder Vorschlagsmodalitäten sowie teilweise auch Fristen für die Beantragung der Leistungsbezüge festgelegt. Da dieses neue Besoldungsinstrumentarium bisher erst an wenigen Hochschulen zum Einsatz gekommen ist, liegen über die Besoldungspraxis der Hochschulen bei der Vergabe der besonderen Leistungsbezüge noch keine validen Erfahrungswerte vor.

2.3 Besoldung bei Erstberufung

In § 33 Abs. 1 Nr. 1 BBesG ist zwar normiert, dass neben dem als Mindestbezug gewährten Grundgehalt variable Leistungsbezüge aus Anlass von Berufungsverhandlungen treten können. Gleichwohl gewähren einige Länder insbesondere Erstberufenen oftmals nur das Grundgehalt. Nordrhein-Westfalen hat in § 12 Abs. 1 Satz 5 Landesbesoldungsgesetz (LBesG NW) geregelt, dass bei der ersten Übertragung einer Professur die Gewährung von Berufungs-Leistungsbezügen „in der Regel“ unzulässig sein soll. In der Gesetzesbegründung führt das Land jedoch aus, dass ein Berufungs-Leistungsbezug zumindest „in besonders gelagerten Ausnahmefällen“ zugestanden werden kann. Neben den Einzelfällen soll dies auch für Gruppen gleich gelagerter Fälle „in Betracht kommen können“.⁹ Nicht selten ist diese rigide Besoldungspraxis Anlass für die Erstberufenen, sich sofort wieder zu bewerben, um einen Besoldungsgewinn – ggf. auch durch alsbaldigen Wechsel der Hochschule – zu erzielen. Die Regelung des § 12 Abs. 1 Satz 5 LBesG NW erweist sich, sofern sie von den Hochschulleitungen angewandt wird, als Motivationshemmer für den Erstberufenen und als Wettbewerbshindernis für die Hochschule. Das Land Nordrhein-Westfalen, das sich mit den meisten Hochschulen im Bundesgebiet als attraktiver Wissenschaftsstandort präsentieren möchte, wäre gut beraten, diese Regelung ersatzlos aus dem Besoldungsrecht zu streichen.

⁹ Vgl. Drucksache 13/5958 des Landtags Nordrhein-Westfalen (hier unter: zu § 12).

2.4 W-Besoldung und C-Äquivalenz

In den ersten Monaten nach Implementierung der W-Besoldung in den Ländern konnte von den Professoren – in einigen Ländern auch von Erstberufenen – mit guten Erfolgsaussichten noch eine C-Äquivalenz bei den Besoldungsverhandlungen erreicht werden. Dies bedeutete, dass im Rahmen der W-Besoldungssystematik ein Angebot unterbreitet wurde, das der C-Besoldung der Höhe nach entsprach. Es kristallisierte sich dabei heraus, dass die W2-Besoldung sich an einer C3-Äquivalenz orientierte, für ein W3-Angebot war konsequenterweise eine C4-Äquivalenz der Verhandlungsausgangspunkt. In concreto heißt dies, dass die abgesenkten W-Grundgehälter durch die Gewährung von Berufsleistungsbezügen, die sich an der C-Besoldung und den einschlägigen Dienstaltersstufen orientierten, erhöht werden. Diese Leistungsbezüge müssen unbefristet, ruhegehaltfähig und dynamisiert gewährt werden.¹⁰ Auch über Steigerungen der Berufsleistungsbezüge entsprechend dem fiktiven Dienstaltersaufstieg in der C-Besoldung kann prinzipiell verhandelt werden. Allmählich ist jedoch zu beobachten, dass eine exakte C-Äquivalenz kaum noch realisiert werden kann. Die Berufsleistungsangebote orientieren sich zwar in der Höhe nicht selten noch an der C-Besoldung, doch wird nun oftmals mit fixen Leistungsbezügen operiert. Steigerungen entsprechend einem fiktiven Dienstaltersaufstieg werden regelmäßig nicht mehr gewährt. Häufig wird bei den fixen Summen aber der fiktive Dienstaltersaufstieg in C „vorweggenommen“. Dies ist oftmals unabdingbare Voraussetzung gerade für C-Professoren, in die W-Besoldung zu wechseln. Allerdings ist häufig zu verzeichnen, dass der Berufungsgewinn der C-Professoren, die in die W-Besoldung wechseln, nicht in der Höhe ausgeschüttet wird, wie er bei den Zuschüssen in der C-Besoldung üblich war.

Nur wenige Professoren erhalten unter Geltung der W-Besoldung wirtschaftsadäquate Gehälter. Viele Professoren müssen sich im neuen wissenschafts- und leistungsorientierten W-Besoldungssystem mit Gehältern begnügen, die sie auch im unteren Management oder als Lehrer an einer allgemein bildenden Schule erhalten würden. Im internationalen Vergleich mit Vergütungssystemen anderer großer Wissenschaftsnationen „hinkt“ die W-Besoldung beim Kampf um die „besten Köpfe“ erheblich hinterher.¹¹ Auch muss konstatiert werden, dass im Rahmen von Berufs- und Bleibeverhandlungen neben

¹⁰ *Deutscher Hochschulverband*, „Berufungsverhandlungen in W“, auf: www.hochschulverband.de, hier unter der Rubrik „Infocenter“

¹¹ Siehe nur Vergleich der Professorenvergütung in Deutschland, USA und Schweiz unter der Nachricht „W-Besoldung international nicht wettbewerbsfähig“ in *Forschung & Lehre* 2005, S. 584.

unbefristeten Berufungs- bzw. Leistungsbezügen immer häufiger auch befristete Leistungsbezüge gewährt werden, deren Ausschüttung an das Erreichen von Zielen gekoppelt wird. Besonders die Erstberufenen können oftmals nur durch die Bereitschaft, eine Zielvereinbarung abzuschließen, erreichen, dass zu dem W2- oder W3-Grundgehalt ein Berufungs-Leistungsbezug hinzutritt. Die befristeten Leistungsbezüge können a priori lediglich befristet gewährt oder aber bei Zielerreichung entfristet bzw. wiederum befristet gewährt werden (ggf. mit neuer Zielvorgabe).

Die Hochschulen sehen sich besonders bei Berufungs- und Bleibeverhandlungen mit Professoren, die bereits nach C besoldet werden, mit der Forderung nach einer C-Äquivalenz konfrontiert. Der nach C besoldete Professor will im Rahmen des W-Besoldungssystems legitimerweise nicht schlechter besoldet werden als bei Erreichen der letzten Dienstaltersstufe im C-Besoldungssystem. Auch orientieren sich C4-Professoren bei einer zweiten oder weiteren Berufung im Hinblick auf den auszuhandelnden Berufungs- oder Bleibegewinn noch an der Höhe des Zuschusses, wie er im C-Besoldungssystem üblich war. Bei einem ersten weiteren C4-Ruf erhielt der C4-Professor einen nicht ruhegehaltfähigen Zuschuss in Höhe von ca. 650 Euro. Dies läßt sich jedoch in der Berufungs- und Bleibeverhandlungspraxis nicht mehr in jedem Fall realisieren. Ein Anreiz für C4-Professoren, gleichwohl in die W-Besoldung zu wechseln, kann jedoch darin liegen, dass die Hochschulen den der Höhe nach „abgespeckten“ Bleibe- oder Besoldungsgewinn in toto ruhegehaltfähig gewähren.

Nach C besoldete Hochschullehrer, die unter Geltung der W-Besoldung in Bleibeverhandlungen treten und die kein attraktives W-Besoldungsangebot erhalten oder lediglich – was der Ausnahmefall sein wird – eine Verbesserung ihrer Professurausstattung anstreben, können, da hier die bisher innegehabte Besoldung nicht verändert werden soll, in ihren C-Ämtern verbleiben.¹² Sie müssen keinen Antrag auf Übertragung eines Amtes der Besoldungsordnung W stellen.

2.5 Optionsrecht

§ 77 Abs. 2 BBesG ermöglicht es den Professoren, auf eigenen Antrag – auch außerhalb eines Berufungs- oder Bleibeverfahrens – von der C- in die W-Besoldung zu wechseln. Der Antrag des Hochschullehrers auf Wechsel in die W-Besoldung ist unwiderruflich. Das

¹² Detmer/Preißler, Die neue Professorenbesoldung – Ein Überblick. In: Forschung und Lehre 2005, S. 256

Optionsrecht sollte allerdings nur ausgeübt werden, wenn die gegenüber C abgesenkten W-Grundgehälter durch entsprechende Leistungsbezüge in der W-Besoldung dauerhaft erhöht werden. Die unbefristete Gewährung von Leistungsbezügen bei Ausübung der Wechseloption gestaltet sich rechtlich jedoch des Öfteren problematisch, weil außerhalb von Berufungs- und Bleibeverfahren dem Professor nur besondere Leistungsbezüge gewährt werden können und diese nach den Vorgaben einiger Länder erstmalig zunächst nur befristet zugestanden werden dürfen. Das Land Hessen hat diese Problematik erkannt und dadurch gelöst, dass bei Ausübung der Wechseloption die Regelungen zur Gewährung der Berufungs- und Bleibe-Leistungsbezüge entsprechend gelten.¹³ Im Freistaat Bayern hat man dieser Problematik zunächst übergangsweise dadurch Rechnung getragen, dass in Art. 32 Abs. 9 Bayerisches Besoldungsgesetz (konkretisiert in § 12 Abs. 3 Hochschul-Leistungsbezügeverordnung) geregelt wurde, dass bei Ausübung des Optionsrechts bis zum 31. Dezember 2005 von Anfang an unbefristete besondere Leistungsbezüge ausgeschüttet werden können. Bayern erwägt, diese Übergangsregelung über den Stichtag 31. Dezember 2005 hinaus ggf. fortgelten zu lassen.

Von dieser Option haben allerdings bisher jedoch zumindest im universitären Bereich nur wenige Professoren Gebrauch gemacht. Bei der Ausübung des Optionsrechts ist weiterhin zu berücksichtigen, welches W-Amt – W2 oder W3 – dem nach C2, C3 oder C4 besoldeten Professor nach den besoldungs- und hochschulrechtlichen Regelungen des Landes übertragen werden kann. Allein das Land Baden-Württemberg hat normiert, dass allen Professoren an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ein W3-Amt zu übertragen ist.

2.6 Hessen: Erstattung der Umzugskosten aus dem Besoldungsbudget

Merkwürdig ist die Praxis einiger hessischer Hochschulen, neu einzustellenden Professoren anstelle einer Zusage der Übernahme der Umzugskosten aus dem Besoldungsbudget (!) in der Form einer Einmalzahlung oder aber eines befristeten Berufungs-Leistungsbezugs eine bestimmte Geldsumme zur Abfederung der mit einem Umzug des Beamten einhergehenden Kosten zu gewähren.¹⁴ Hintergrund für diese Praxis ist u. a. die singuläre und im Ergebnis kontraproduktive Ausgestaltung des hessischen Umzugkostengesetzes, das eine Umzugskostenvergütungszusage bei Neueinstellung eines Landesbeamten im Re-

¹³ § 8 Abs. 2 Satz 3 in Verbindung mit § 3 Hochschul-Leistungsbezügeverordnung Hessen

¹⁴ Erstattung privater Umzugskosten „wird als einmaliger Leistungsbezug“ gewährt.

gelfall ausschließt.¹⁵ Unter der Federführung des Ministeriums wurde in der Vergangenheit über den Kunstgriff der Versetzung des zu berufenden Professors dann doch das Ergebnis erzielt, eine Umzugskostenvergütung zahlen zu können.¹⁶ Indirekt hat jedoch die Verlagerung der Verhandlungen über die Besoldung von Professoren aus dem Ministerium in die Hochschulen dazu geführt, aus dem Budget für die Besoldung von Professoren nun *systemfremde* Leistungen zu begleichen. Dies widerspricht nicht nur dem hessischen Landesrecht zur Implementierung der W-Besoldung, sondern auch und vor allem § 34 BBesG, weil die im Vergaberahmen zur Verfügung stehenden variablen Besoldungsbestandteile ausschließlich für die Besoldung von Professoren und nicht für andere Zwecke verwendet werden dürfen.¹⁷

2.7 Ruhegehaltfähigkeit der Leistungsbezüge nach drei Jahren

Die W-Besoldung weist darüber hinaus mehrere handwerkliche Fehler auf, die erst im Zuge konkreter Berufungsverhandlungen zutage getreten sind. Zwei bislang nicht gelöste Rechtsprobleme ergeben sich dabei aus dem eklatanten Missgriff des Bundesbesoldungsgesetzgebers, Aussagen über die Ruhegehaltfähigkeit von Leistungsbezügen im Besoldungsgesetz selbst zu verankern. Konkret handelt es sich um die Regelung in § 33 Abs. 3 Satz 1 BBesG, wonach Leistungsbezüge erst dann ruhegehaltfähig sind, „soweit sie *unbefristet gewährt und jeweils mindestens drei Jahre bezogen worden sind*“.

Bei einem Wechsel eines Professors von einem Amt der Besoldungsordnung C in ein Amt der Besoldungsordnung W kann mithin der Fall eintreten, dass die ruhegehaltfähigen Dienstbezüge des neuen Amtes (zunächst) geringer sind als die ruhegehaltfähigen Dienstbezüge des früheren Amtes der Besoldungsordnung C, da die ggf. gewährten Leistungsbezüge nicht sofort (d. h. nicht in den ersten drei Jahren nach dem Wechsel) ruhegehaltfähig sind. Ein derartiger Fall kann zum einen eintreten beim Wechsel in ein neues Amt auf Antrag (§ 72 Abs. 2 Satz 2 BBesG), zum anderen aus Anlass der Berufung respektive einer Bleibvereinbarung, bei der erstmals ein Amt der Bundesbesoldungsordnung W übertragen wird.

Nach einer sehr frühzeitigen Intervention des Deutschen Hochschulverbandes in dieser Angelegenheit wird inzwischen in der Mehrzahl der Bundesländer in derartigen Fällen

¹⁵ Umkehrschluss aus § 4 Abs. 1 Nr. 4 Hessisches Umzugskostengesetz

¹⁶ Vgl. § 3 Abs. 1 Nr. 1 Hessisches Umzugskostengesetz.

¹⁷ Vgl. *Schwegmann/Summer* a. a. O., § 34 BBesG, Rnrn. 3c, 4 b.

als *pragmatische Lösung* § 5 Abs. 5 Beamtenversorgungsgesetz entsprechend angewendet.¹⁸ Diese Regelung soll dem Wortlaut nach bei einer auch im dienstlichen Interesse erfolgten Versetzung in ein Amt mit geringeren Dienstbezügen den versorgungsrechtlichen Besitzstand des Beamten wahren, wobei Voraussetzung ist, dass das frühere – höhere – Dienst Einkommen ruhegehaltfähig war. Eine idealtypische Lösung kann der Rückgriff auf diese Vorschrift freilich nicht sein, da er zum einen nicht bundeseinheitlich praktiziert wird und zum anderen auf einer Analogie zu einer beamtenversorgungsrechtlichen Norm beruht.

2.8 Gemeinsame Berufung und Ruhegehaltfähigkeit der Leistungsbezüge

Die zweite mit dem Missgriff des Bundesbesoldungsgesetzgebers eng verknüpfte Problemlage ist noch akuter. Regelmäßig stellt sich im Rahmen einer „gemeinsamen Berufung“, wenn das so genannte „Jülicher Modell“ zur Anwendung kommt, die Frage, inwieweit unbefristet und prinzipiell ruhegehaltfähig gewährte Berufungs-Leistungsbezüge überhaupt für die spätere Altersversorgung des so in ein Professorenamt berufenen Hochschullehrers Bedeutung erlangen können. Im „Jülicher Modell“ wird der regelmäßig in ein Lebenszeitbeamtenverhältnis ernannte Professor gleichzeitig unter Wegfall der Bezüge (also auch seiner Leistungsbezüge nach Maßgabe der Bundesbesoldungsordnung W) beurlaubt, um an einer außeruniversitären Forschungseinrichtung in einem entsprechend vergüteten privatrechtlichen Dienstverhältnis tätig zu werden. Dabei wird regelmäßig anerkannt, dass die Beurlaubung öffentlichen Belangen dient und die Zeit der Beurlaubung mithin auf die ruhegehaltfähige Dienstzeit angerechnet wird. Derartige Beurlaubungen dauern regelmäßig mindestens fünf Jahre und enden spätestens mit Eintritt in den Ruhestand aus dem der Konstruktion zugrunde liegenden Lebenszeitbeamtenverhältnis. Das außeruniversitäre Forschungsinstitut schließt mit dem Berufenen einen Anstellungsvertrag regelmäßig zunächst für fünf Jahre ab. Eine Verlängerung ist jederzeit möglich, sodass der betroffene Professor bis zu seiner (beamtenrechtlichen) Pensionierung an dem außeruniversitären Forschungsinstitut in einem privatrechtlichen Dienstverhältnis tätig sein kann.

Im Rahmen der C-Besoldung war diese Konstruktion unproblematisch. § 4 Abs. 3 Beamtenversorgungsgesetz bestimmt zwar, dass ein Beamter vor seiner Pensionierung seine Dienstbezüge mindestens drei Jahre bezogen haben muss, damit sie als ruhegehaltfähig gelten. Jedoch bestimmt § 5 Abs. 3 Satz 3 Beamtenversorgungsgesetz, dass in diese Drei-

¹⁸ Vgl. DHV-Newsletter, August 2005.

Jahres-Frist die innerhalb dieser Frist liegende Zeit einer Beurlaubung ohne Dienstbezüge, soweit sie als ruhegehaltfähig anerkannt worden ist, einzurechnen ist. Das Ruhegehalt eines für die Wahrnehmung einer Tätigkeit an einem außeruniversitären Forschungsinstitut beurlaubten Professors der Besoldungsgruppe C bemisst sich daher nach seinen ihm ohne die Beurlaubung zustehenden Bezügen der Bundesbesoldungsordnung C.

Auf der Grundlage der genannten Aussage in § 33 Abs. 3 Satz 1 BBesG gilt nun im Rahmen der W-Besoldung grundlegend anderes: Weil der Berufene in der Regel direkt aus seinem Beamtenverhältnis beurlaubt wird – und dies *ohne* Dienstbezüge – hat der Beamte die vereinbarten Leistungsbezüge im Rahmen der W-Besoldung bis zum Zeitpunkt seiner Pensionierung nach Maßgabe des § 33 Abs. 3 S. 1 BBesG nicht „mindestens drei Jahre“ bezogen. Er bezieht zwar bei Entsprechung seiner Vergütung mit der beamtenrechtlich vereinbarten Besoldung im Rahmen seines Angestelltenverhältnisses „Leistungsbezüge“. Dies reicht jedoch nicht aus, um eine Ruhegehaltfähigkeit der während der Beurlaubung ruhenden Beamtenbesoldung zu erreichen. Nach gegenwärtiger Gesetzeslage ist das Problem nur dergestalt zu lösen, dass der Berufene entgegen der Konstruktion des „Jülicher Modells“ zumindest drei Jahre lang als Beamter seine Besoldung als Professor der Besoldungsgruppe W ausgezahlt bekommt.

Auch insoweit bedarf die „W-Besoldung“ einer deutlichen Nachbesserung durch den Bundesgesetzgeber. Insuffiziente Reaktionen aus dem Bundesinnenministerium¹⁹ lassen vermuten, dass der Gesetzgeber die Inkompatibilität zwischen Beamtenversorgungs- und Bundesbesoldungsgesetz im Laufe des Gesetzgebungsverfahrens nicht erkannt hat.

2.9 Ruhegehaltfähigkeit bei „unbefristeten“ Zielvereinbarungen

Probleme in der Praxis ergeben sich auch daraus, dass sich prinzipiell „gut gemeinte“ Besoldungsvereinbarungen ggf. nicht so realisieren lassen, wie sie eigentlich gemeint sind. Regelt beispielsweise eine Universität mit einem zu berufenden Hochschullehrer einen Teil der Besoldung im Rahmen einer *unbefristeten* Zielvereinbarung, so ist vor dem Hintergrund der aktuellen Gesetzeslage keine befriedigende Antwort darauf zu geben, inwieweit diese Besoldungsbestandteile ruhegehaltfähig sind bzw. sein können. Ein Beispiel aus der Praxis: Gewährt eine Hochschule einem Professor für eine jährliche Drittmittelinwerbung von jeweils 100.000,- Euro einen Berufungs-Leistungsbezug in Höhe von 500,- Euro, wobei dieser Betrag, abhängig vom tatsächlichen Einwerbungs-

¹⁹ Schreiben des BMI an den DHV, 12. Juli 2005

erfolg, der Höhe nach „schwanken“ kann (Beispiel: 500,- Euro für 100.000,- Euro Drittmittel, 400,- Euro für 80.000 Euro Drittmittel, 300,- Euro für 60.000,- Euro Drittmittel usw.), kann es sich nach der bisherigen Konzeption der W-Besoldung nur um jeweils für ein Jahr *befristete* Berufs-Leistungsbezüge handeln. Die Frage, ob es sich um befristete oder unbefristete Leistungsbezüge handelt, hat gemäß § 33 Abs. 3 Satz 1 BBesG jedoch entscheidende Bedeutung für die Ruhegehaltfähigkeit der Leistungsbezüge. Während unbefristete Leistungsbezüge grundsätzlich nach einem Mindestbezug von drei Jahren ruhegehaltfähig *sind* (ex lege), können befristete Leistungsbezüge erst bei *wiederholter Vergabe für ruhegehaltfähig erklärt werden*. Näheres zur Ruhegehaltfähigkeit befristeter Leistungsbezüge regelt darüber hinaus nach Maßgabe des BBesG aber das Landesrecht und dies in durchaus unterschiedlicher Weise: In Nordrhein-Westfalen beispielsweise können befristete gewährte Leistungsbezüge bis zur Höhe von 40 vom Hundert des jeweiligen Grundgehalts erst dann für ruhegehaltfähig erklärt werden, wenn sie mindestens für die Dauer von zehn Jahren bezogen wurden. Ungeachtet der Tatsache, dass die weiteren Ausführungen zur Ruhegehaltfähigkeit befristeter Leistungsbezüge in § 12 Abs. 3 LBesG NW widersprüchlich und bis ins letzte Detail auch nicht nachvollziehbar sind, entsteht in dem angesprochenen Beispielfall zunächst das Problem, wann eine Erklärung über die Ruhegehaltfähigkeit der Leistungsbezüge frühestens abgegeben werden kann. Da die konditionierte Zusicherung dem öffentlichen Recht nicht fremd ist,²⁰ wird man hier vertreten können, dass eine Zusicherung, die Leistungsbezüge zum frühestmöglichen Zeitpunkt für ruhegehaltfähig zu erklären, bereits zu Beginn abgegeben werden kann (und mithin nicht erst nach einer Bezugsdauer von zehn Jahren). Voraussetzung für die Ruhegehaltfähigkeit derart befristeter Leistungsbezüge ist jedoch ferner, dass sie tatsächlich zehn Jahre lang bezogen worden sind. Schwierig wird der Fall insofern spätestens dann, wenn der jeweils für ein Jahr befristete Leistungsbezug summenmäßig von Jahr zu Jahr „schwankt“. Sind die Leistungsbezüge im Vorhinein für ruhegehaltfähig erklärt worden, kann man sich hier lediglich so helfen, dass der Summe nach immer derjenige (höchste) Betrag ruhegehaltfähig wird, der mindestens zehnmals (d. h.: zehn Jahre, allerdings auch mit Unterbrechungen) erreicht worden ist. Gegebenenfalls ist dieser Ansatz in der Praxis gangbar; zu konstatieren ist gleichwohl, dass unbefristete Zielvereinbarungen mit der Höhe nach „schwankenden“ Leistungsbezügen mit der Konzeption des Gesetzgebers *prima vista* nicht in Einklang zu bringen sind.

²⁰ Vgl. hierzu *Kopp/Ramsauer*, *Verwaltungsverfahrensgesetz*, Kommentar, 7. Auflage, § 38 Rn. 7.

3 Rechtliche Probleme bei der W-Besoldung

3.1 Besoldung und Wissenschaftsfreiheit

Verfassungsrechtlich äußerst problematisch ist bei der Vergabe der Leistungsbezüge, insbesondere der Leistungsbezüge für besondere Leistungen, die Messung der von den Professoren erbrachten oder zu erbringenden wissenschaftlichen Leistungen. Die einzelnen Hochschul-Leistungsbezügeverordnungen und auch die Satzungen bzw. Richtlinien der Hochschulen benennen zwar besondere Leistungen, die im Rahmen der Vergabe von Leistungsbezügen honoriert werden können. Der Kriterienkatalog lässt aber offen, wie die Bewertung erfolgen soll. Ist beispielsweise bei der Lehre die Quantität relevant oder ist auch Qualität gefragt und wie bemisst man diese? Was ist herausragende Forschung? Zur Bewertung besonderer Leistungen ist es mithin unerlässlich, ein wissenschaftstaugliches Beurteilungssystem zu installieren. Insbesondere muss in einem wissenschaftsadäquaten Verfahren gesichert sein, dass kein Einfluss der Hochschule – zum Beispiel durch forschungslenkende oder -steuernde Vergabe von Leistungsbezügen – auf die Freiheit von Forschung und Lehre genommen wird. Eine „indirekte Steuerung“ von Forschungs- und Lehrinhalten würde die freiheitliche Ausübung von Forschung und Lehre, wie sie in Art. 5 Abs. 3 Grundgesetz verbürgt ist, konterkarieren.²¹ Dieses notwendige, wissenschaftsadäquate Verfahren muss transparent, nachvollziehbar, die Wissenschaftsfreiheit bewahrend und rechtsstaatlich nachprüfbar ausgestaltet werden.²² Die Hochschulen stehen hier vor einer nur schwer zu lösenden Aufgabe.

3.2 Fehlende Amtsangemessenheit der Besoldung

Nahezu unbestritten ist die Feststellung, dass die Systematik der Bundesbesoldungsordnung W keine amtsangemessene Besoldung der Professoren gewährleistet. Hierfür kann zum einen die verfassungswidrige Besoldungsasymmetrie, zum anderen ein Verstoß gegen die funktionsgerechte Ämterbewertung vorgetragen werden.²³ Ein Rechtsanspruch auf die Vergabe von Leistungsbezügen in der Höhe, die eine amtsangemessene Besoldung gewährleisten würde, besteht nicht. So musste kürzlich selbst *Battis*, der als Mitglied der Expertenkommission keinerlei Verstöße der W-Besoldung gegen das Beamtenverfassungsrecht konstatieren konnte, eingestehen, dass „gut gemeint“ häufig das Gegenteil von

²¹ Vgl. hierzu ausführlich *Schwegmann/Summer*, a. a. O. § 33 Rn. 2d; Detmer, Leistungsbesoldung für Professoren. In: Festschrift Leuze, 2003, S. 141 ff.

²² *Schwegmann/Summer*, a. a. O., § 33 Rn. 5e

²³ Vgl. hierzu: *Detmer*, a. a. O., S. 159 ff.

„gut“ darstellt.²⁴ Die regelmäßigen Beteuerungen ehemaliger Mitglieder der Expertenkommission, auch jeder durchschnittlich fleißige, geeignete oder befähigte Hochschul-lehrer habe nach der Konzeption der Expertenkommission in den Genuss von Leistungsbezügen kommen sollen, werden inzwischen nicht mehr nur antizipativ befürchtend, sondern de facto konterkariert durch die vielen Fälle Erstberufener, die aufgrund ihrer schlechten Verhandlungsposition keine Chance haben, mit Erfolg über dauerhafte („unverlierbare“) Berufungs-Leistungsbezüge zu verhandeln.

3.3 Besoldung nur aufgrund eines Gesetzes

Verheerend sind die Verwerfungen in puncto W-Besoldung auch, wenn man das Prinzip der Gesetzesbindung der Besoldung ernst nimmt. Infolge der Gesetzesbindung der Besoldung²⁵ muss sich auch der variable Leistungsbezug sowohl nach Grund als auch nach Höhe aus einem materiellen Gesetz ergeben. Zwar wird man nicht jeden Anlass in jedem möglichen Umfang der „Leistungsbesoldung“ gesetzlich regeln müssen; erforderlich ist jedoch in jedem Falle, *„dass für die Gewährung von Ermessensleistungen eine gesetzliche Grundlage geschaffen wird und dass hinsichtlich der sachlichen und formellen Voraussetzungen für die Gewährung oder den Entzug leistungsbezogener Besoldungsbestandteile eine möglichst intensive Regelungsdichte erzielt wird, sodass unsachliche und unkontrollierbare Entscheidungen weitgehend vermieden werden“*.²⁶

Festzuhalten ist jedoch, dass sich alle Landesgesetzgeber der Aussage darüber enthalten haben, was in *qualitativem* Sinne eine besondere Leistung in der Forschung usw. sein könnte und dies regelmäßig den Hochschulen entweder im Satzungsrecht oder gar im Rahmen von Richtlinien überantwortet wird.²⁷ Daher kann keine Rede davon sein, dass Anlass und Umfang der Leistungsbesoldung sich aus dem materiellen Gesetz ergeben würden. Gerade im Zusammenhang mit der eigentlichen Novität²⁸ der W-Besoldung (den besonderen Leistungsbezügen) ist exakt das Gegenteil der Fall.²⁹

²⁴ Battis, DIE ZEIT, <http://www.zeit.de/2005/51/B-Professorenbesoldung>

²⁵ § 2 Abs. 1 BBesG

²⁶ Clemens/Millack u. a., Bundesbesoldungsgesetz, Kommentar, § 2 Rn. 2

²⁷ Siehe hierzu: DHV-Portal zur W-Besoldung.

²⁸ Detmer, a. a. O., Seite 148 ff.

²⁹ Siehe hierzu: DHV-Portal zur W-Besoldung.

3.4 Widerspruch von Landesbesoldungsrecht und Hochschul-Regelungen

Häufig genug ist darüber hinaus die mehr als rechtlich bedenkliche Problemlage zu konstatieren, dass hochschulisches Satzungsrecht oder gar Richtlinien dem förmlichen Landesrecht widersprechen oder aber eingeräumte Ermessensentscheidungen schlicht ausschließen. Wenn beispielsweise in Baden-Württemberg im materiellen Recht „offen“ festgehalten wird, dass im Falle von Berufungen Berufungs-Leistungsbezüge gewährt werden *können*,³⁰ ist es skandalös, in einer hochschulischen Richtlinie festzuschreiben, dass im Falle der so genannten *Erstberufung keine* Berufungs-Leistungsbezüge gewährt werden *dürfen*.³¹ Inzwischen ist die zitierte Vorschrift aufgrund einer Intervention des Deutschen Hochschulverbands allerdings relativiert worden.

3.5 Vergaberahmen

Juristisch, hochschulpolitisch und für das Gesamtsystem geradezu dramatisch wirkt sich auch aus, dass zum einen die Grundidee des Bundesbesoldungsgesetzgebers, das Prof-BesRefG möge sich nicht zu einem Spargesetz entwickeln,³² mit §34 BBesG nicht idealtypisch umgesetzt worden ist, und zum anderen viele Länder (sicherlich *auch* vor diesem Hintergrund) im *Vollzug* von §34 BBesG Einsparungen vornehmen. Auf der Grundlage einer seitens des Deutschen Hochschulverbands im Jahr 2005 durchgeführten Befragung lässt sich unschwer nachweisen, dass die besoldungsgesetzlichen Dynamisierungen in den Jahren nach 2001 – in diesem Jahr wurde bereits allenfalls mehr oder minder valide ein faktischer Besoldungsdurchschnitt in den jeweiligen Bundesländern errechnet –³³ keineswegs in allen Bundesländern nachvollzogen worden sind. Auch haben die Länder von den infolge der suboptimalen Ausgestaltung des §34 BBesG sich eröffnenden „Hintertürchen“ in unterschiedlicher Art und Weise Gebrauch gemacht. Nicht anders erklärt sich der 2005 vorgefundene Tatbestand, dass im Freistaat Sachsen der De-facto-Besoldungsdurchschnitt von 2001 bis 2005 um 5,8 Prozentpunkte gestiegen ist, in Bremen allerdings nur um „sensationelle“ 0,06 Prozentpunkte.³⁴ In diesem Zusammenhang ist bislang Transparenz vergeblich angemahnt worden. So mutet es heute keineswegs überraschend an,

³⁰ §2 Abs. 1 Leistungsbezügeverordnung Baden-Württemberg

³¹ §2 Abs. 5 Richtlinie PH Freiburg

³² Vgl. hierzu: *Detmer*, a. a. O., S. 156 f.

³³ Veröffentlicht in: *Forschung und Lehre* 2003, 114

³⁴ Umfrage des DHV in den 16 Bundesländern (2005; noch nicht veröffentlicht)

wenn vereinzelt sogar dazu übergegangen wird, Professorenbesoldung nach Haushaltslage zu realisieren.³⁵

Eine konsequente Nachbesserung des § 34 BBesG wäre vor diesem Hintergrund notwendiger denn je zuvor. Ausnahmslos müsste pro futuro in § 34 BBesG zum Ausdruck kommen, dass ein für alle interessierten Stellen nachvollziehbar errechneter und in der Folge zu dynamisierender Besoldungsdurchschnitt aus dem Jahre 2001 maßgeblich ist für die tatsächliche und durchschnittliche Jahresbruttobesoldung aller Professoren bei einem Dienstherrn. „Hintertürchen“ wie juristisch mehrdeutige Formulierungen „*kann ein pauschaler Abschlag vorgesehen werden*“ oder „*Veränderungen in der Stellenstruktur sind zu berücksichtigen*“ oder „*Veränderungen aufgrund von Regelungen nach § 67 können Berücksichtigung finden*“³⁶ müssten ersatzlos entfallen.

4 Ausblick

Nach alledem bleibt zu hoffen, dass der vom Deutschen Hochschulverband initiierten „Popularklage“ gegen das Bayerische Besoldungsgesetz Erfolg beschieden sein wird. Diese Klage, die die Einführung eines obligatorischen (Erst-)Berufungsgewinns neben den nicht amtsangemessenen Grundgehältern der W-Besoldung verfolgt, könnte zu einer entsprechenden – verfassungskonformen – Modifikation der W-Besoldung führen, die das größte und juristisch tiefgreifendste Problem der W-Besoldung lösen könnte: Die Gewährung einer amtsangemessenen Besoldung. Gespannt sein kann man zudem auf den Ausgang inzwischen anhängiger Prozesse auch in anderen Bundesländern vor den Verwaltungsgerichten, die Klagen von Hochschullehrern zum Inhalt haben, denen aufgrund ihrer schlechten Verhandlungsposition keinerlei Berufungs-Leistungsbezüge zur Gewährleistung einer amtsangemessenen Besoldung gewährt wurden.

Der Deutsche Hochschulverband hat dem Bundesbesoldungsgesetzgeber und den Ländern bereits Vorschläge zur Fortentwicklung der W-Besoldung übermittelt. So sollten an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen nur W3-Ämter ausgebracht werden. Die W3-Grundgehälter sollten auf mindestens 5.300,- Euro (Stand: 2005) erhöht werden, um eine Amtsangemessenheit der Besoldung zu gewährleisten. Das Gros der variablen Besoldungsbudgets (Leistungsbezüge) sollte zukünftig auf unbefristete Berufungs- und Bleibe-

³⁵ Die Neue Hochschule, 6/05, S. 8 f.

³⁶ Siehe dazu auch: Schwegmann/Summer, a. a. O., § 34 Rn. 5b ff.

Leistungsbezüge entfallen. Wissenschaftsfremde Funktionszulagen sollten aus den Vergaberahmen, dem Besoldungsdurchschnitt und dem Prinzip der Kostenneutralität herausgenommen werden, ferner müsste in einem gesamtwirtschaftlich verträglichen Maß der jeweilige Vergaberahmen durch die Bundesländer erhöht werden.

Bei zügiger Realisierung dieser Petita – welche vor dem Hintergrund der Föderalismusreform aber eher unwahrscheinlich ist – könnte auch die W-Besoldung zumindest annähernd international konkurrenzfähig ausgestaltet werden. Dies ist gegenwärtig bedauerlicherweise nicht der Fall.³⁷

Das Kapitel W-Besoldung ist noch nicht zu Ende geschrieben.

Anschrift der Verfasser:

Dr. Hubert Detmer

Dr. Ulrike Preißler

Deutscher Hochschulverband

Rheinallee 18

53173 Bonn

E-Mail: detmer@hochschulverband.de

preissler@hochschulverband.de

³⁷ Vgl. *Forschung und Lehre* 2005, S. 584.

Berechtigte Hoffnung auf bessere Studierende durch hochschuleigene Studierendenauswahl?¹

Eine Analyse der Erfahrungen mit Auswahlverfahren in der Hochschulzulassung

Mareike Tarazona

Der Beitrag befasst sich mit empirischen Untersuchungen zu und Erfahrungen mit der Auswahl von Studierenden an deutschen Hochschulen. Entsprechend der Tendenz zur zunehmenden Profilierung von Hochschulen in Deutschland sowie der Sorge um Chancengleichheit und Gerechtigkeit beim Hochschulzugang ist es wichtig, dass Hochschulen Instrumente zur Studierendenauswahl anwenden, die diese Anforderungen berücksichtigen. Eine Vielzahl empirischer Untersuchungen zeigt jedoch, dass die den Hochschulen zur Verfügung stehenden Instrumente weder hinreichend in der Lage sind, später erfolgreiche Studierende zu identifizieren, noch Kriterien einfließen zu lassen, die der Profilbildung der jeweiligen Hochschule Rechnung tragen.

1 Einleitung

Seit wenigen Jahren dürfen Hochschulen einen Teil ihrer Studierenden selbst auswählen. Diese gesetzliche Neuerung ist bisher jedoch nur in wenigen Bundesländern in die regionalen Hochschulgesetze integriert worden. Von Universitäten aus diesen Ländern liegen nun die ersten Erfahrungen vor. Gleichzeitig ist die politische Debatte um den Hochschulzugang im Zuge der Diskussion um die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit deutscher Hochschulen neu entbrannt. So hat z. B. der Wissenschaftsrat Anfang 2004 eine Stellungnahme zur Neugestaltung des Hochschulzugangs veröffentlicht. Im Juni 2004 wurde im Bundestag beschlossen, dass Hochschulen in Deutschland künftig 60% ihrer Studierenden in Numerus-Clausus-Fächern selbst auswählen dürfen.

Der vorliegende Beitrag thematisiert erstens die aktuelle Debatte um die Hochschulzulassung, zweitens Kriterien für die Angemessenheit der Zulassungsverfahren und gibt schließlich einen Überblick empirischer Ergebnisse zur Validität der Instrumente sowie zum Einsatz der Instrumente in den hochschuleigenen Auswahlverfahren in Baden-

¹ Für kritische Anmerkungen danke ich Prof. Dr. Gerd Grözinger.

Württemberg. Aufgrund der Bedeutung der USA als Referenzsystem in der Hochschulforschung wird hier auch auf die Diskussion des Themas in den USA und in amerikanischen Studien Bezug genommen.

1.1 Zur Debatte in Deutschland

Die verschiedenen Stränge der Debatte in Deutschland, die in engem Zusammenhang mit den Hochschulzulassungsverfahren stehen, betreffen im Wesentlichen drei Bereiche: (mangelnde) Studierfähigkeit, Wettbewerb und Profilierung der Hochschulen sowie soziale Gerechtigkeit in der Hochschulzulassung.

Im Zentrum der Studierfähigkeitsdebatte steht der Wert des Abiturs. Das Recht auf Hochschulbildung wird in Deutschland in der Regel durch das Bestehen des Abiturs erworben. *Löwer (1996)* macht darauf aufmerksam, dass dies eine Prognoseentscheidung impliziert. Mit dem Abitur wird dem Schüler attestiert, dass er geeignet ist, ein Studium erfolgreich zu absolvieren, wobei der „prognostische Gehalt mit der Abiturnote variieren“ mag (a. a. O., S. 629). Mit anderen Worten: Durch den Erwerb des Abiturs wird dem Abiturienten Studierfähigkeit bescheinigt. Im Sinne einer allgemeinen Hochschulreife gilt dieser Befähigungsnachweis für alle Studiengänge. Eben diese Funktion des Abiturs wird jedoch von einigen Vertretern aus Hochschulen und Wirtschaft mit Skepsis betrachtet. Kritiker des derzeitigen Zulassungssystems plädieren dafür, das Abitur zwar als eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für das Studium zu sehen.

In einer Studie von *Konegen-Grenier (2002)* schätzten Hochschullehrer jeden Dritten ihrer Studierenden als nicht studierfähig ein. Die große Streuung der Einschätzungen deutet jedoch darauf hin, dass die Wahrnehmungen der Hochschullehrer kaum Generalisierungen zulassen. Dennoch beurteilen die Studienanfänger selbst ihre Studierfähigkeit kritisch (*Lewin/Heublein/Sommer 2000*), und ihre Einschätzung ist mit derjenigen der Hochschullehrer nahezu kongruent: Knapp ein Drittel fühlte sich durch die Schule nur schlecht oder unzureichend auf das Studium vorbereitet.

Die Debatte, ob und inwiefern das Abitur als Hochschulzugangsberechtigung im Sinne einer nicht hinreichenden Bedingung für das Studium „an Wert verlieren“ darf, wird stark normativ geführt. Manche Akteure in der hochschulpolitischen Diskussion sind besorgt um die Sozialverträglichkeit von Auswahlverfahren, zumal sich im Hochschulzugang gesellschaftliche Statusdistribution widerspiegelt (*Wolter 1999*). Andererseits ist bekannt, dass ein größerer sozialer Auswahlprozess schon vor der Bewerbung für einen Studienplatz stattfindet.

In den vergangenen Jahren wurden die Stimmen lauter, die fordern, das deutsche Hochschulsystem wettbewerbler zu gestalten und eine größere Differenzierung der Hochschulen anzustreben. Auf der einen Seite besteht ein reger Wettbewerb um Mittel, um Prestige, um das beste Lehrpersonal wie auch um die besten Studierenden, welcher zu einer vertikalen Differenzierung beiträgt. Die Differenzierung mittels fachlicher Schwerpunktsetzung auf der anderen Seite wird horizontale Differenzierung genannt (*Teichler 1999*). Wenn der Wettbewerb um Studierende – sei es mittels horizontaler oder vertikaler Differenzierung – von Erfolg gekrönt sein soll, stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien Studienanfänger ihre Studienorte und Studiengänge tatsächlich auswählen. Wären die wichtigsten Gründe für eine Studienortwahl die Wohnortnähe und der Freizeitwert, bliebe der Wettbewerb um die Studierenden nur bedingt Erfolg versprechend. Antworten auf diese Frage geben entsprechende Untersuchungen. Die Ergebnisse von *Tutt (1997)* und *Lischka (1999)* deuten auf gute Wettbewerbsvoraussetzungen hin, da im Ergebnis die Bedeutung der Heimatnähe hinter die anderer Kriterien, wie fachlicher Neigungen, zurücktritt. In der weit größeren und nicht regional begrenzten Untersuchung von *Lewin/Heublein/Schreiber/Spangenberg/Sommer (2001)* wiederum wird die Heimatnähe am häufigsten als Grund für die Studienortwahl angegeben.

1.2 Zur Debatte in den USA

Während sich in Deutschland die thematischen Schwerpunkte auf die Studierfähigkeit, die Chancengleichheit für alle sozialen Schichten und die Integration der Zulassungsmechanismen in ein wettbewerbleres Hochschulsystem konzentrieren, sind in den USA andere Schwerpunkte erkennbar. Dabei ist aus deutscher Sicht insbesondere die Debatte interessant, welche sich auf die Studierfähigkeitstests bezieht sowie auf die Maßnahmen zur besseren Einbeziehung Studierender aus unterrepräsentierten Minderheiten.

Dass in den USA bereits flächendeckend Studierfähigkeitstest eingesetzt werden, ist sowohl historisch zu begründen als auch durch die Heterogenität der Schulen. Darüber hinaus findet die Studierendenauswahl größtenteils dezentral, d. h. hochschulspezifisch, statt. Dadurch bietet die Diskussion in den USA einen Einblick in die mit der Einführung von Tests und hochschuleigenen Auswahlpraxen verbundenen Kontroversen und – damit einhergehend – einen Forschungsüberblick dank einer Vielzahl empirischer Befunde.

Dem Studierfähigkeitstest SAT kommt bei Zulassungsentscheidungen große Bedeutung zu und er betrifft sehr brisante Bereiche. *Adelman (1999)* titelte einen Zeitungsartikel passend zur anhaltenden öffentlichen Diskussion und Kritik des Tests mit „Why can't we

stop talking about the SAT?" und bezeichnet die Verwendung des Tests als „symbolisches Monster“.² Die Tests wurden eingeführt, um den Missstand zu beseitigen, dass alle Universitäten im Land eigene Tests und Anforderungen stellten, was zu einer übertriebenen Anzahl verschiedener Verfahren führte, die ein Bewerber durchlaufen musste, wenn er sich an mehreren Hochschulen bewerben wollte.

Der Hochschulzugang im Allgemeinen und die Verwendung des SAT im Speziellen haben weit reichende Konsequenzen (*Katchadourian/Boli 1994; Bowen/Bok 1998*). Die Entwicklungen in den USA, wo Schüler und Schülerinnen teure SAT-Vorbereitungskurse besuchen, bestärken deutsche Kritiker in der Befürchtung, dass die Einführung nationaler Hochschuleingangstests zur Entstehung einer Bildungsindustrie führen könnte. Wissenschaftler sind sich darüber hinaus weitestgehend einig, dass Vorbereitungskurse für Hochschuleingangstests nicht zur Akkumulation von Humankapital führen (*Iyigun/Levin 1998*).

In den vergangenen Jahren standen darüber hinaus besonders die politischen Maßnahmen zur Herstellung der Chancengleichheit im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Die Politik, die unter dem Namen „Affirmative Action“ fungierte, sah vor, einen bestimmten Anteil der Studienplätze trotz ungünstigerer Eingangsvoraussetzungen an Bewerber aus Minderheiten zu vergeben, wenn diese unterrepräsentiert waren. Weiße Studienbewerber, die sich aufgrund ihrer Ethnizität benachteiligt fühlten, erreichten schließlich, dass die Maßnahme als nicht verfassungsgemäß eingestuft wurde (*Gose/Selingo 2001*). „Affirmative Action“ wurde daraufhin in manchen Bundesstaaten durch eine andere Maßnahme ersetzt, die „x-Prozent Plan“ genannt wird. Diese Regel garantiert den x Prozent Besten eines jeden Schuljahrgangs aller Schulen einen Studienplatz im eigenen Bundesstaat (Kalifornien 4%, Texas 10%, Florida 20%). Politiker versprechen sich einen indirekten Ethnizitäts-Effekt, welcher sich aus der hohen Korrelation des sozioökonomischen Hintergrunds mit der Ethnizität ergibt. Es gibt jedoch bei beiden Maßnahmen stets einen trade-off zwischen geeigneten Mehrheitskandidaten und Minderheitskandidaten.

Die US-amerikanische Diskussion zeigt somit, dass Studierfähigkeitstests das Dilemma sozialer Ungleichheit nicht lösen und alternative Lösungen ausprobiert werden müssen.

² Der SAT und der ACT sind nicht die einzigen Tests, die flächendeckend als Eingangstests eingesetzt werden. Für weiterführende Hochschulen wird der GRE sehr häufig verlangt. Außerdem gibt es für einzelne Studiengänge wie Management, Medizin, Pharmazie und Jura unterschiedliche Instrumente (GMAT, MCAT, PCAT, LSAT) (vgl. Anhang).

2 Kriterien der Studierendenauswahl

2.1 Bewertungskriterien von Auswahlinstrumenten

Bevor im Weiteren auf empirische Ergebnisse zur Angemessenheit von Auswahlverfahren eingegangen wird, sind zur Systematisierung der Vor- und Nachteile von Auswahlinstrumenten und zu ihrer wissenschaftlichen Bewertung Bewertungskriterien zu bestimmen. So sind grundsätzlich die psychometrischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und insbesondere der Validität zu fordern.³ In der Eignungsdiagnostik – und somit auch im Hinblick auf die Diagnose von Studieneignung – spielt die prädiktive (oder auch prognostische Validität) eine wichtige Rolle.

Die Akzeptanz ist ebenfalls ein häufig erwähntes Kriterium für Zulassungsinstrumente, da sie einen Aspekt der Umsetzbarkeit eines Verfahrens darstellt. Die Akzeptanz eines Instruments unterliegt jedoch zeitlichen Variationen, da zunächst heftig umstrittene Instrumente nach ihrer Einführung und einer gewissen Bewährungszeit eine höhere Akzeptanz erfahren können.

Ökonomische Kriterien beziehen sich auf die Kosten eines Verfahrens, die bei seiner Durchführung oder Erstellung anfallen. Zu den direkten Kosten summieren sich die Opportunitätskosten für die am Auswahlverfahren Beteiligten wie Professoren, Dozenten, Vertreter des Studierendensekretariats u. a. Diese Kosten entstehen in hohem Maße bei Verfahren, die sehr zeitaufwändig sind.

Der Begriff der Fairness im Zusammenhang mit der Studierendenauswahl ist mit einer besonderen Brisanz und definitorischen Schwierigkeiten behaftet (*Browne Miller, 1996*). Der Grad der Fairness eines Auswahlinstruments ist vor allem an den Folgen der Beschränkung des Hochschulzugangs festzumachen. Eine Sichtweise auf Fairness ist, dass nur die Studierenden mit dem größten Potential im Hinblick auf den Studienerfolg ausgewählt werden. Dies würde Fairness durch prädiktive Validität bedeuten. Sozial neutral ist dies jedoch nicht, da der sozioökonomische Hintergrund einen deutlichen Einfluss auf die Studienleistung hat.

³ Objektivität bedeutet die Unabhängigkeit der Ergebnisse vom Anwender des Instruments. Reliabilität bezieht sich auf die Genauigkeit der Messungen und Validität darauf, dass ein Instrument tatsächlich das misst, was es messen soll.

Was fair ist, ist entsprechend schwierig abschließend zu beurteilen; noch schwieriger ist Fairness messbar. Als Mindestvoraussetzung von Fairness könnte gelten, dass Studierende nicht nur aufgrund eines einzigen Kriteriums ausgewählt werden, sondern zumindest einem Teil der Studienbewerber die Chance eröffnet wird, seine Qualifikationen für einen Studienplatz aufgrund eines zweiten Kriteriums unter Beweis zu stellen.

Ein nicht zu vernachlässigendes Kriterium ist die Transparenz eines Verfahrens. Die Kommunikation der Instrumente, die Offenlegung der Vorgehensweise und Ergebnisfindung im Vorfeld sowie nach der Entscheidung spielen eine wichtige Rolle. Transparenz kann die Informationskosten minimieren.⁴ Einige Instrumente sind mehr als andere sensibel für mangelnde Transparenz, da der Studienbewerber noch über z.B. Essay- oder Gesprächsinhalte und Bewertungskriterien zu informieren ist.

Berücksichtigung von Hochschulspezifika: Wenn Hochschulen ihre Studierenden selbst aussuchen sollen und sich mit einem eigenen Profil positionieren wollen, benötigen sie zur Auswahl derjenigen Studierenden, die am besten zu ihnen passen, Instrumente, die eine Berücksichtigung von Spezifika ihrer Hochschule bzw. ihres Instituts ermöglichen. Können die Hochschulen nicht auf entsprechende Instrumente zurückgreifen, kommt es zu erheblicher Redundanz in den Verfahren, d.h. an vielen Hochschulen werden die gleichen Personen angenommen und es ergeben sich wiederholt umfangreiche Nachrückverfahren.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Auswahlverfahren effizient zu gestalten sind, sowohl für die Hochschulen als auch für die Studienbewerber, unter Berücksichtigung der Güte der Instrumente sowie der Fairness des Verfahrens. Durch die Wahl der Auswahlinstrumente ist eine Maximierung der genannten Kriterien (Ökonomie, Reliabilität, Validität, Transparenz und Fairness) anzustreben, in der die prädiktive Validität einen besonderen Stellenwert einnimmt. In einem System hochschuleigener Auswahl muss ausreichend Raum für die Ausarbeitung von Verfahren geboten werden, die sich grundsätzlich unterscheiden, um die erwähnte Redundanz zu vermeiden.

⁴ Zudem reduziert Transparenz weitere Kosten wie die direkten Kosten der Bewerbung an Hochschulen, bei denen man sich bei genauerer Kenntnis des Auswahlverfahrens nicht bewerben würde. Für andere mögen die Opportunitätskosten der Informationsbeschaffung so hoch sein, dass sie sich gegen ein (bestimmtes) Studium entscheiden.

2.2 Kriterien des Studienerfolgs

Der Studienerfolg ist das Kriterium, an dem sich Auswahlverfahren in der Hochschulzulassung zu messen haben, weshalb es einer Determinierung des Konstrukts Studien(miss)erfolg bedarf. Es wird in empirischen Studien eine Reihe verschiedener Maße verwendet, die Studienerfolg operationalisieren. Das Konstrukt des Studien(miss)erfolgs ist nicht als Kontinuum zu verstehen, sondern als zwei verschiedene Ausgänge des Studienverlaufs.

Unter Studienerfolg werden in der deutschen empirischen Literatur vor allem das Erreichen eines Studienabschlusses oder die Examensnote verstanden. Hinzu kommen weitere, seltener evaluierte Kriterien wie die Studiendauer, die Zufriedenheit und der Berufserfolg. In der Befragung von *Konegen-Grenier (2002)* sollten Hochschullehrer mögliche Kriterien des Studienerfolgs bewerten. Die Ergebnisse zeichnen ein humanistisch geprägtes Bild, das an deutsche Bildungstraditionen anknüpft: Die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten wurde als am bedeutendsten eingestuft, wichtig war auch die persönliche Weiterentwicklung. Nichtsdestotrotz ist die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten nicht explizit in einer empirischen Studie als Erfolgskriterium verwendet worden (jedenfalls sind der Autorin solche Studien nicht bekannt), vermutlich aufgrund von Schwierigkeiten in der Operationalisierung.

3 Empirische Evidenz zur Angemessenheit von Auswahlverfahren

Die für deutsche hochschuleigene Auswahlverfahren zur Verfügung stehenden Instrumente ergeben sich aus dem Hochschulrahmengesetz und dem Staatsvertrag vom 26.04.1999. Die wichtigsten und am häufigsten verwendeten Instrumente sind Schulnoten, Tests, Auswahlgespräche und Essays. Als im Angelsächsischen häufig verwendetes Instrument sind Empfehlungsschreiben und Gutachten von Schullehrern zu nennen. Fremdsprachentests seien hier als eine spezielle Form von Tests, Essays oder Auswahlgesprächen betrachtet.

Im Weiteren werden empirische Antworten auf die Frage nach der Aussagekraft dieser Auswahlinstrumente gesucht. Aufgrund der Dominanz der Untersuchungen zur prädiktiven Validität und ihrer relativen Bedeutung unter den Kriterien für Auswahlinstrumente wird zunächst nur auf Untersuchungen zur prädiktiven Validität eingegangen. Solche Untersuchungen werden im Bereich der Hochschulzulassung allerdings kaum mit theoretischen Überlegungen gestützt, und eine zufrieden stellende Validität als ausreichend

hingegen. Die dargestellten Forschungsergebnisse beziehen sich auf die am häufigsten eingesetzten Instrumente Tests, Schulnoten, Auswahlgespräche und Essays. Viele andere, oftmals in der US-amerikanischen Praxis angewandte, Instrumente⁵ sind nur ungenügend evaluiert (*Schwirten, 2000*).

Die betrachteten Studien zu den verschiedenen Auswahlinstrumenten zeigen die neueren Entwicklungen in der Forschung zur Hochschulzulassung. Der Fokus liegt daher auf Studien seit dem Jahr 1990.⁶

3.1 Prädiktive Validität von Auswahlinstrumenten und Einflussvariablen

3.1.1 Schulnoten

Baron-Boldt (1989) hat die in Deutschland bisher einzige Metaanalyse dieser Größe mit einer Zahl von 26.867 untersuchten Personen zur prädiktiven Validität von Schulnoten im Bezug auf die Examensnoten vorgenommen. Der Validitätskoeffizient betrug $r = .456$. Ein weiteres bedeutendes Ergebnis war, dass Einzelnoten den Examenserfolg keinesfalls besser vorhersagen als die Abiturnote. *Höppel/Moser (1993)*, die mit der gleichen Korrekturmethode die gefundene Stärke des Zusammenhangs bestätigen, finden gar heraus, dass die Abiturnote selbst nach Einbezug der Vordiplomnote noch einen unabhängigen Erklärungsanteil an der Hauptexamensnote hatte. In neueren Untersuchungen ist die Abiturnote stets ein signifikanter Prädiktor für die Examensnote; dabei wurde mit vielen unterschiedlichen statistischen Methoden gearbeitet (*Giesen/Gold/Hummer/Jansen 1986; Daniel 1996; Friese/Cierpka 1996; Stephan 2002; Streng 1996; Sieglein 1998; Brandstätter/Grillich/Farthofer 2002; Fries 2002; Hinneberg 2004; Meier 2003*). Die Abiturnote ist darüber hinaus in Untersuchungen mit verschiedenen Prädiktoren in der Regel der beste Prädiktor, so z. B. in *Kurz/Fischer/Wagner (1995), Trost/Blum/Fay/Klieme/Maichle/Meyer/Nauels (1998) oder Brandstätter/Grillich/Farthofer (2002)*. Nur für die Ingenieurwissenschaften werden vergleichsweise aussagekräftige Prognosen durch Einzelnoten, nämlich die Mathematik- und Physiknoten, gefunden (*Ulbricht 1986; Kurz/Fischer/Wagner 1995*).

⁵ Zu diesen Instrumenten zählen unter anderem Schulgutachten und extrakurriculare Aktivitäten wie Sport oder Ehrenämter.

⁶ Als Ausnahmen werden auch ältere Studien berücksichtigt. Die Ausnahmen beziehen sich auf Metaanalysen und besonders häufig zitierte Untersuchungen aus den 80er Jahren oder solche Untersuchungen, die durch eine spezielle methodische Herangehensweise charakterisiert sind.

In den USA werden die Validitätswerte der Schulnoten meist in Studien mit der Validität von Studierfähigkeitstests (in der Regel SAT) verglichen. Die US-amerikanischen Studien bestärken die deutschen Ergebnisse und weisen zudem ähnliche Korrelationskoeffizienten aus (z.B. *Elliot/Strenta 1988; Bowen/Bok 1998; Geiser/Studley 2001; Kobrin/Camara/Milewski 2002; Harackiewicz/Barron/Tauer/Elliot 2002*). Die Stärke des Zusammenhangs von Schulabschlussnoten (in den USA: high school grade point average) und Abschlussnoten im Studium wird in der Literatur damit begründet, dass beide ein Aggregat von Noten umfassen, in denen abweichende Einzelnoten ausgeglichen werden. Dies gilt für das deutsche und das US-amerikanische System gleichermaßen.

Die Stärke des Abiturs liegt vermutlich darin begründet, dass die Notengebung von Schullehrern ähnlich wie die von Hochschullehrern ein Aggregat von Kriterien umfasst. Die vergleichsweise hohe prognostische Validität besteht trotz einer mangelhaften Reliabilität und Objektivität und obwohl in Deutschland bundeslandspezifische Unterschiede in der Vergabe von Abiturnoten bestehen (*Baumert/Artelt/Klieme/Neubrand/Prenzel/Schiefele/Schneider/Tillmann/Weiß 2003*). Selbst einige Kriterien des Berufserfolgs weisen noch einen Zusammenhang zum Abitur auf. Andere Kriterien wie Studiendauer und Studienabbruch können weniger gut prognostiziert werden, es lassen sich jedoch auch hier zum Teil signifikante Korrelationen finden (z.B. *Höppel/Moser 1993; Daniel 1996; Streng 1996*).

3.1.2 Tests

Als Hochschuleingangstests sind Studierfähigkeitstests von Kenntnistests zu unterscheiden. Kenntnistests überprüfen schulfachbezogenes oder studienfachbezogenes Wissen, während Studierfähigkeitstests kognitive Fähigkeiten wie Gedächtnisstärke oder mathematisch-technische Problemlösekompetenz erheben (*Deidesheimer Kreis 1997*).

Da in Deutschland nur der Studierfähigkeitstest TMS weitflächig zur Auswahl von Studierenden eingesetzt wurde, konzentrieren sich die Überprüfungen von Tests in Deutschland auf den Mediziner-test. Die Ergebnisse jahrelanger Evaluation wurden in *Trost/Blum/Fay/Klieme/Maichle/Meyer/Nauels (1998)*⁷ veröffentlicht. Der Korrelationskoeffizient der Gesamtnote aus der Ärztlichen Vorprüfung mit dem TMS war beinahe identisch mit der Validität der Abiturnote (.45 zu .47). Durch die Kombination der beiden Kriterien wird

⁷ Die Prognosefähigkeit des Tests wurde mit einer Stichprobe von 34.301 Studierenden für den Studiengang Medizin an drei Testzeitpunkten überprüft.

eine inkrementelle Verbesserung durch den TMS von ca. 7% erreicht. Vergleichbare Ergebnisse zeigt eine Reihe von Untersuchungen aus den USA zum MCAT und PCAT für Medizin und Pharmazie, so z.B. die Metaanalyse von *Kuncel/Hezlett/Ones (2001)*.

Ergebnisse aus Kenntnistests sind in Untersuchungen, die zum Teil mit sehr großen Studierendenzahlen durchgeführt wurden, prognostisch valider als Studierfähigkeitstests (z.B. *Elliott/Strenta 1988; Geiser/Studley 2001; Bridgeman/Burton/Cline 2003; Kobrin/Camara/Milewski 2002*) und darüber hinaus weniger durch den sozioökonomischen Hintergrund beeinträchtigt (*Bridgeman/Burton/Cline 2003*). Daran schließt sich die Vermutung an, dass die intellektuellen Faktoren stärker durch den sozioökonomischen Hintergrund geprägt sind als das Wissen, welches ein Studienbewerber bis zur Bewerbung akkumuliert.

Beratungseffekte mit dem Einsatz studienfeldbezogener Tests sind nicht konsistent positiv: Während *Brandstätter/Grillich/Farthofer (2002)* von weniger Studienabbrüchen berichten konnten, fand *Ulbricht (1986)* keine statistisch signifikante Korrelationen zwischen Beratung und Diplomnote für die Ingenieurwissenschaften.

Die prognostische Validität für Tests, die nicht speziell für die Auswahl bzw. Identifikation von potentiell guten Studierenden entwickelt wurden, ist enttäuschend oder allenfalls inkonsistent; dies gilt auch für Intelligenztests (z.B. *Giesen/Gold/Hummer/Jansen 1986; Meulemann 1995; Brandstätter/Grillich/Farthofer 2002*).

Die Trainierbarkeit des TMS stellte sich als vernachlässigbar heraus (*Trost/Blum/Fay/Klieme/Maichle/Meyer/Nauels 1998*). Für den SAT gibt es wiederum keine eindeutigen Ergebnisse, da die Trainingseffekte je nach Studie sehr unterschiedlich groß ausfallen (*Powers 1993*). *Allalouf/Shakhar (1998)* zeigen allerdings, dass Coaching-Effekte die prädiktive Validität von Tests nicht mindern. Dieses ist aus eignungsdiagnostischer Sicht ein beruhigendes Resultat, entkräftet aber nicht das soziale Argument der Entstehung einer Bildungsindustrie.

3.1.3 Auswahlgespräche

Auswahlgespräche in der Hochschulzulassung wurden bisher deutlich seltener evaluiert als Tests oder Schulnoten. Einige Studien zu Interviews liegen dennoch vor, in Deutschland größtenteils für die über eine Gesprächsquote vergebenen Studienplätze der Medizin. *Basler/Bolm/Bärwinkel (1992)* zeigen mittels Varianzanalyse, dass die über die Gesprächs-

quote zugelassenen Studierenden eine signifikant höhere Motivation und Identifikation mit der Universität aufweisen als jene aus der Test-Abiturnoten-Quote. Im Hinblick auf die Noten ist letztere Gruppe signifikant besser; keine Unterschiede gibt es bei den Bestehensquoten. *Hinneberg (2004)* findet heraus, dass die über Auswahlgespräche zugelassenen Studierenden keine besseren Examensleistungen erbringen als nachgerückte Studierende mit der gleichen Abiturnote. In vielen Untersuchungen sind die Korrelationen zumindest statistisch signifikant, wobei die Stärke der Korrelationen variiert.

Ittner (1993) stellt fest, dass der Korrelationskoeffizient zwischen Examensnoten und Test-Abiturnoten-Wert bei über die Gesprächsquote Zugelassenen erheblich geringer ist als bei der Test-Abiturnoten-Quote. Es scheint im Auswahlgespräch gelungen zu sein, Bewerber zu identifizieren, deren Leistungen nicht gut mit den in Tests überprüften Konstrukten erklärbar sind. *Lewin (2004)* zeigt darüber hinaus, dass Auswahlgespräche zu einer größeren Informiertheit der Studienanfänger führen.

Am Einsatz von Auswahlgesprächen wird kritisiert, dass diese hinsichtlich der zu beurteilenden Kriterien überschätzt werden. Insbesondere von der Kommunikationsfähigkeit wird im Allgemeinen aber angenommen, dass sie in einer Interviewsituation beurteilt werden kann. Eine Untersuchung von *Kelman/Canger (1994)* zeigt jedoch, wie schwierig auch eine solche Beurteilung ist. Sie setzten Skalen ein, mit deren Hilfe Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit und soziale Verantwortlichkeit erfasst werden sollten. Die Korrelation zwischen den Ratings der Interviewer und den Ratings vorgesetzter Ärzte ein paar Jahre später anhand derselben Skalen war nicht nur insignifikant, sondern praktisch Null (-.068).

Es liegen zahlreiche Untersuchungen zu Auswahlgesprächen in der Personalauswahl vor, welche zu ähnlichen Ergebnissen führen wie Untersuchungen im Zusammenhang mit der Hochschulzulassung. In ihrer Metaanalyse ermittelten *Hunter/Hunter (1984)* Validitätskoeffizienten von .03 bis .14, abhängig vom Kriterium des Berufserfolgs. Verbesserungen sind durch Schulung der Interviewer, Strukturierung und Anforderungsbezug zu erreichen (*Wiesner/Cronshaw 1988*).

3.1.4 Essays

In Deutschland gibt es kaum Erfahrungen zur Validität von Essays in der Hochschulzulassung. Im Gegensatz dazu, widmen sich US-amerikanische Wissenschaftler diesem Thema in einer Reihe von Studien, insbesondere den Revisionstests im GRE oder SAT II.

Breland (1999) fasst zusammen, dass die Reliabilität von Essays bei Ratings durch erfahrene Beurteiler bis zu .90 betragen kann. Auch die Aufsatzform hat hierauf Einfluss: Während die Reliabilität bei Aufsätzen im engeren Sinne eher niedrig ist, wird bei Aufsatz-Revision oder Satz-Revision⁸ eine wesentlich höhere Reliabilität erreicht. Dies trifft auch auf die prädiktive Validität zu. Die prädiktive Validität ist in der Regel nicht sehr hoch. Bei *Kirchner/Holm (1997)* und *Gutierrez/Cuervo/Rosselli (1999)* liegt sie bei um die $r=.20$ für die Vorhersage von Noten; *Sadler (2003)* berichtet einen insignifikanten Zusammenhang. Eine etwas stärkere Korrelation können *Kuncel/Hezlett/Ones (2001)* für den Revisionstest des GRE in ihrer Metaanalyse bestätigen.

3.1.5 Sozioökonomischer Hintergrund

Der sozioökonomische Hintergrund ist zwar kein Kriterium bei der Auswahl von Studierenden, aber eine Einflussvariable, der hinsichtlich der öffentlichen Diskussion um soziale Fairness Aufmerksamkeit zu widmen ist. Eine Studie aus dem EU Labour Force Survey 2000 (*Ianelli 2002*) findet sehr unterschiedliche, länderspezifische Ergebnisse zur sozialen Mobilität. Eine Regressionsanalyse zeigt allerdings, dass der Effekt der sozialen Herkunft über alle Länder statistisch hoch signifikant ist. In den USA hat der sozioökonomische Hintergrund einen sehr starken Einfluss auf den Studienabbruch (*Bowen/Bok 1998*). Selbst innerhalb der Gruppe der Hochbegabten spielt der familiäre Hintergrund noch eine große Rolle (*Benbow/Arjmand 1990*). *Studley (2003)* korrigiert statistisch die Prädiktoren für das Haushaltseinkommen, die Ausbildung beider Eltern, die Nachbarschaft und die besuchte Schule. Allein diese Faktoren erklären 32% der SAT-Werte in der Stichprobe.

3.1.6 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass die Abiturnote am ehesten geeignet ist zur Vorhersage von Examensleistungen. Eine ähnliche Validität erreicht lediglich ein Studierfähigkeits- oder Kenntnistest. Auswahlgespräche haben zwar positive Externalitäten wie eine bessere Informiertheit von Studienbewerbern, sind aber, ähnlich wie Essays, wenig valide im Hinblick auf Examensleistungen. Der sozioökonomische Hintergrund hat wiederum einen deutlichen Effekt auf die mithilfe der Auswahlinstrumente ermittelten Ergebnisse.

⁸ Es handelt sich hierbei um Korrektur und Verbesserung bereits verfasster Aufsätze (Aufsatz-Revision) und Sätze (Satz-Revision).

3.2 Beurteilung der Instrumente anhand weiterer Bewertungskriterien

Die Akzeptanz verschiedener Hochschulzulassungskriterien wurde in einer aktuellen Studie überprüft (*TNS Emnid 2004*). Grundsätzlich scheinen Studierende eine Reihe von Kriterien als sinnvoll zu erachten – am ehesten Auswahlgespräche und studienfachspezifische Wissensfragen, am wenigsten Essays. Abiturnoten befinden sich im mittleren Akzeptanzbereich. Die gute Akzeptanz der Auswahlgespräche wird von Interview-Teilnehmern bzw. Studierenden aus Studiengängen mit Zulassung über Gesprächsquoten bekräftigt, die sich im Allgemeinen positiv zu Interviews äußern (*Basler/Bolm/Bärwinkel 1992; Ittner 1993; Lewin 2004*).

Die Kriterien Ökonomie und Berücksichtigung von Hochschulspezifika sind empirisch nur schwer bewertbar. Die ökonomische Bewertung der Instrumente ist zum Teil abhängig von der konkreten Ausgestaltung der Verfahren. Auswahlgespräche sind in jedem Fall aufwändig, ebenso wie die Bewertung von Schulgutachten und Essays (mit Ausnahme von Revisionstests). Die Kosten von Tests sind vor allem davon abhängig, ob sie maschinell ausgewertet sowie von zentralen Instituten ausgearbeitet und evaluiert werden. Hochschulspezifika bzw. Spezifika eines Studiengangs an einer bestimmten Institution können nur mit solchen Instrumenten überprüft werden, die mindestens fachspezifische Unterschiede erkennen lassen sowie mit solchen, die erlauben, Einstellungen, Motivation, oder Interessen im Hinblick auf das hochschulspezifische Anforderungsprofil abzuwägen. Hierzu zählen beispielsweise die (wenig validen) Auswahlgespräche und Einzelnoten. Die Handhabung der Instrumente in den hochschuleigenen Verfahren ist schließlich für die Transparenz entscheidend.

4 Hochschulautonome Studierendenauswahl in Baden-Württemberg

Wie die Auswahl der Instrumente an deutschen Hochschulen gehandhabt wird und ob die Auswahlverfahren den dargestellten Bewertungskriterien gerecht werden, soll im Folgenden aufgezeigt werden. Dabei wird besonders Baden-Württemberg genauer betrachtet, weil dort die Hochschulen zur Durchführung einer hochschuleigenen Auswahl bei örtlichen Zulassungsbeschränkungen verpflichtet sind (90% der zu vergebenden Studienplätze). § 10 Hochschulvergabeverordnung sieht vor, dass die in der Oberstufe belegten Kernfächer Deutsch, eine fortgeführte Fremdsprache und Mathematik berücksichtigt werden müssen. Schulnoten sind mit einem anderen Kriterium zu kombinieren, können aber nicht allein miteinander kombiniert werden.

4.1 Praxis und Erfahrungen in der hochschulautonomen Studierendenauswahl

Eine Untersuchung zur Auswahlpraxis von Universitäten in Baden-Württemberg und Bayern haben *Lewin/Lischka (2004)* für das Wintersemester 2003/2004 unternommen; für Baden-Württemberg wurde von *Caspar/Kimmler-Schad (2004)* eine detaillierte Analyse durchgeführt. Eigene Analysen wurden zu den Auswahlverfahren der Universitäten in Baden-Württemberg realisiert, indem die Auswahlsetzungen der zulassungsbeschränkten Studiengänge gesammelt wurden.⁹ Für die drei Untersuchungen wurde aufgrund unterschiedlicher Einordnung eine differierende Anzahl an Studiengängen ausgewertet.¹⁰

Caspar/Kimmler-Schad (2004) nennen eine bestimmte Kriterien-Kombination in Baden-Württemberg aufgrund der Häufigkeit ihrer Anwendung das „Standard-Auswahlmodell“. Dies sieht die Verwendung der Kriterien (a) Note(n) der Hochschulzugangsberechtigung und (b) Berufsausbildung, praktische Tätigkeit und/oder außerschulische Leistungen vor. In 89% der Fälle wird dieses Modell angewandt. Bei einem Großteil dieser Auswahlverfahren handelt es sich wiederum um ein Standard-Auswahlmodell mit erweiterten Anforderungen an die Hochschulzugangsberechtigung, da neben den gesetzlich geforderten Einzelnoten noch weitere Einzelnoten einbezogen werden (67,5%). Tests wurden in 12,4% der Fälle vorgesehen, Auswahlgespräche in 6,7%. Eine Berufsausbildung oder praktische Tätigkeiten werden in 86,6% honoriert.

⁹ Zuerst wurden die Hochschulen um die Auswahlsetzungen derjenigen Studiengänge gebeten, die im hochschuleigenen Verfahren vergeben werden. Dazu wurden die Studiensekretariate aller Hochschulen zweimal angeschrieben. Fehlende Satzungen wurden schließlich aus dem Internet gewonnen, und einzelne Universitäten ein weiteres Mal angeschrieben.

¹⁰ Aufgrund ihrer Sonderstellung werden Sport- Kunst- oder Musikstudiengänge in der eigenen Untersuchung nicht betrachtet. Zwischen den Untersuchungen durch *Lewin/Lischka (2004)* und *Caspar/Kimmler-Schad (2004)* liegen deutliche Unterschiede: Erstere zählten 61 Studiengänge an Universitäten, letztere 206. Dies mag verschiedene Ursachen haben, denn *Lewin/Lischka* schlossen Lehramtsstudiengänge aus und bezogen nur diejenigen ein, an denen tatsächlich ein Verfahren durchgeführt wurde. *Caspar/Kimmler-Schad* analysierten alle grundständigen Studiengänge mit Auswahlsetzungen. Auch zur eigenen Untersuchung gibt es eine Diskrepanz, da hier 165 (von 173 identifizierten) Studiengänge einfließen. Diese Diskrepanz ergibt sich vermutlich größtenteils aus der Tatsache, dass in der eigenen Untersuchung Auswahlsetzungen mit dem gleichen Verfahren für gleiche Studiengänge mit unterschiedlichen Abschlussarten als ein Studiengang gewertet wurden sowie Musik-, Kunst- und Sportwissenschaftliche Studiengänge bei *Caspar/Kimmler-Schad* einbezogen wurden.

Die eigenen Analysen der Auswahlsetzungen ermöglichen einen noch differenzierteren Blick auf einige Details der Verfahren. Die Analysen replizieren zunächst eine Reihe bereits beschriebener Auswahlpraxen: Die Anwendungshäufigkeit von Tests und Interviews unter den Verfahren ist sehr dicht an den Ergebnissen von *Caspar/Kimmler-Schad (2004)* und deutet daher auch darauf hin, dass die Ergebnisse der eigenen Analyse trotz einiger fehlender Auswahlsetzungen repräsentativ für die Baden-Württembergischen Universitäten sind; dies gilt auch für die Honorierung von Berufstätigkeit. In den eigenen Analysen wurden die Kategorien „nur Berufstätigkeit“ und „sonstige Leistungen“ (welche auch Berufstätigkeit enthalten kann, wenn sie mit Anderem kombiniert wird) unterschieden. Gemeinsam finden die beiden Kategorien in ca. 80% der Fälle Anwendung, in 30% wird die Berufstätigkeit als einzige zusätzliche Leistung berücksichtigt. In den verbleibenden 50% findet eine Kombination aus Berufstätigkeit und außerschulischen Leistungen oder Auslandsaufenthalten Anwendung. Der Prozentsatz an sich sagt nur wenig über den Stellenwert der Berufstätigkeit und sonstiger Tätigkeiten aus, da dessen Gewichtung stark variiert. Dadurch entsteht der Eindruck, dass manche Hochschulen viel Wert auf vorherige Berufserfahrungen legen in der Hoffnung auf motivierte und engagierte Studierende, während andere die Tätigkeiten nur aus dem Grund in die Auswahlentscheidung aufnehmen, dass sie gesetzlich zur Kombination von Noten mit einem weiteren Kriterium verpflichtet sind.

Das oben nach *Caspar/Kimmler-Schad (2004)* „Standard-Modell“ genannte Auswahlmodell kann bei näherer Betrachtung entsprechend der Gewichtung der Kriterien Noten und sonstige Leistungen bzw. Berufstätigkeit noch differenziert werden. Das am häufigsten verwendete Modell ist demnach die Drei-Drittel-Lösung: Ein Drittel Abiturnote, ein Drittel Einzelnoten und ein Drittel sonstige Leistungen bzw. Berufstätigkeit. In fast einem Fünftel aller Studiengänge findet dieses Modell Anwendung.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Kreativität bei der Gewichtung von Kriterien keine Grenzen gesetzt sind. Eine Profilierung in der Auswahl von Studierenden wird dadurch zumindest zum Teil erreicht. Ein positiver Effekt ist, dass die Studierenden dazu gezwungen sind, sich näher mit den Auswahlkriterien und somit auch mit dem Studiengang zu beschäftigen. Es ist jedoch kritisch zu sehen, dass in vielen Studiengängen die Abiturnote trotz ihrer vergleichsweise hohen prognostischen Validität für die Examensnote nicht als Auswahlkriterium herangezogen wird. Einzelnoten werden bei einer Kombination mit der Abiturnote sehr oft mindestens genau so hoch gewichtet wie die Abiturnote.

4.2 Erfahrungen mit der Studierendenauswahl in Baden-Württemberg

Die Hochschulen wurden neben ihren Satzungen auch um Erfahrungsberichte gebeten. Die meisten Hochschulen haben jedoch aufgrund der kurzen Zeit, in der die Auswahlverfahren durchgeführt werden, noch keine Erfahrungsberichte zusammengestellt (eine Ausnahme ist z. B. die Universität Mannheim).

Viele Verantwortliche sehen das Auswahlgespräch offensichtlich als besonders geeignet zur Auswahl von Studierenden an, was den dargestellten empirischen Erkenntnissen nicht entspricht. Die Beobachtungen verschiedener Verantwortlicher, die in die Auswahlverfahren einbezogen wurden, sind größtenteils pessimistischer als schriftliche Erfahrungsberichte, die Durchführbarkeit und erste Ergebnisse als positiv beschreiben. So bescheiden sie den Verfahren mangelnde Transparenz und Übersichtlichkeit und die Entstehung von Verunsicherung bei den Studienbewerbern sowie von umfangreichen Nachrückverfahren. Letztere kommen dadurch zustande, dass die Hochschule trotz der Möglichkeit unterschiedlicher Gewichtungen nur eine begrenzte Zahl an Instrumenten zur Verfügung hat, die sie einbeziehen kann, und ausgewählte Studierende an mehreren Hochschulen angenommen werden. Die Restriktion auf wenige Auswahlinstrumente ist daher zwar einerseits wünschenswert, weil viele Instrumente wenig valide und kaum evaluiert sind, jedoch kann dadurch eine effiziente hochschulspezifische Auswahl nicht stattfinden.

5 Schlussfolgerungen

Welches sind nun die Schlussfolgerungen aus der vorangegangenen Analyse? Sind die Hoffnungen begründet, dass durch hochschuleigene Auswahlverfahren eine angemessenere Studierendenauswahl erfolgen kann als bislang? Dies ist meines Erachtens zu verneinen. Zur Begründung sei mit der Validität der Instrumente begonnen.

Die beste Vorhersagbarkeit von Examensnoten bietet die Abiturnote; sie ist außerdem als Instrument am ökonomischsten. Daneben sind Studierfähigkeits- und Kenntnistests prognostisch relativ valide, jedoch weniger ökonomisch. Es gibt aber auch andere Instrumente, mit denen teilweise Studierende identifiziert werden können, die erfolgreich und engagiert studieren werden; die Validitätswerte reichen jedoch nicht an die der Abiturnote heran und Validitätsverbesserungen sind eher gering. Was *Markl (1997)* für die Forschungsförderung bereits formuliert hat, gilt auch für die Studierendenauswahl: Letztlich weiß man immer erst im Nachhinein, wer die besten waren. Es gibt zu wenige Instrumente, die wissenschaftlichen Kriterien gerecht werden, als dass durch deren

Kombination eine hohe Redundanz in den Verfahren und darauf folgend umfangreiche Nachrückverfahren vermieden werden könnten.

Daher sollte zumindest die Hälfte der Studienplätze in Studiengängen mit Bewerberüberhang an die Schüler mit den besten Noten vergeben werden. Die restlichen Plätze könnten nach nicht-eignungsdiagnostischen Gesichtspunkten vergeben werden. Hierzu sollte die Mission einer Hochschule oder eines Fachbereichs – sofern vorhanden – Berücksichtigung finden, z. B. Interdisziplinarität, Internationalität oder verschiedene Sozialkriterien. Dabei ist zu bedenken, dass ein anregendes, (leistungs)motiviertes Studenumfeld schlechtere Eingangsvoraussetzungen einer Studierendengruppe zu einem großen Teil ausgleichen kann.

Abschließend sei festgehalten, dass mit der Hochschulquote durchaus sehr unterschiedliche, nicht-eignungsdiagnostische Modelle ausprobiert und wissenschaftlich angemessen begleitet werden sollten. Nur auf diese Weise wird ein besserer Erkenntnisstand über eine Vielzahl möglicher Effekte verschiedener Auswahlstrategien erreicht werden.

Literatur

Adelman, C. (1999): Why can't we stop talking about the SAT? In: The chronicle of higher education, B4

Allalouf, A.; Shakhar, G. B. (1998): The effect of coaching on the predictive validity of scholastic aptitude tests. In: Journal of educational management 35 (1998), S. 31–47

Baron-Boldt, J. (1989): Die Validität von Schulabschlussnoten für die Prognose von Ausbildungs- und Studienerfolg. Eine Metaanalyse nach dem Prinzip der Validitätsgeneralisierung. Frankfurt

Basler, H.-D.; Bolm, G.; Bärwinkel, P. (1992): Auswahlgespräche für den humanmedizinischen Studiengang an der Philipps-Universität Marburg: Beurteilung durch die Teilnehmer und prognostische Qualität des Verfahrens. Frankfurt a. M.

Baumert, J.; Artelt, C.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hrsg.). (2003): Pisa 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen

Benbow, C. P.; Arjmand, O. (1990): Predictors of high academic achievement in mathematics and science by mathematically talented students: a longitudinal study. In: Journal of educational psychology 82 (1990), S. 430–441

Bowen, W. G.; Bok, D. (1998): The shape of the river: long-term consequences of considering race in college and university admissions. Princeton

Brandstätter, H.; Grillich, L.; Farthofer, A. (2002): Studienverlauf nach Studienberatung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16 (2002), S. 15–28

Breland, H. M. (1999): From 2 to 3 Rs: The expanding use of writing in admissions. In: Messick, S. J. (Hrsg.): Assessment in higher education. Issues of quality, student development, and public policy. Mahwah, S. 91–111

Bridgeman, B.; Burton, N.; Cline, F. (2003): Substituting SAT II: Subject Tests for SAT I: Reasoning Tests: Impact on admitted class composition and quality. In: Research in higher education 44 (2003), S. 83–98

Browne Miller, A. (1996): Shameful admissions. San Francisco

Caspar, R.; Kimmler-Schad, S. (2004): Die Neuregelung des Hochschulzugangs in Baden-Württemberg ab Wintersemester 2003/04. Stuttgart

Daniel, H.-D. (1996): Korrelate der Fachstudierendauer von Betriebswirten. Ergebnisse einer Absolventenbefragung an der Universität Mannheim. In: Ergänzungsheft der Zeitschrift für Betriebswirtschaft: Betriebswirtschaftslehre und der Standort Deutschland 65 (1996), S. 95–115

Deidesheimer Kreis (1997): Hochschulzulassung und Studieneignungstests. Studienfeld-bezogene Verfahren zur Feststellung der Eignung für Numerus-clausus- und andere Studiengänge. Göttingen

Elliot, R.; Strenta, A. C. (1988): Effects of improving the reliability of the GPA on prediction generally and on comparative predictions for gender and race particularly. In: Journal of educational measurement 25 (1988), S. 333–347

Fries, M. (2002): Abitur und Studienerfolg. In: Beiträge zur Hochschulforschung 24 (2002), 1, S. 30–51

Friese, M.; Cierpka, R. (1996): Erfolg in Studium und Beruf. Befunde einer empirischen Untersuchung und deren Konsequenzen für die Universitätsausbildung. In: Marketing als Schnittstellenwissenschaft und Transfertechnologie (S. 353–373)

Geiser, S.; Studley, R. (2001): UC and the SAT: Predictive validity and differential impact of the SAT I and SAT II at the University of California www.ucop.edu/sas/research/researchandplanning/pdf/sat_study.pdf, 01–2004

Giesen, H.; Gold, A.; Hummer, A.; Jansen, R. (1986): Prognose des Studienerfolgs. Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen (Schlußbericht). Frankfurt

- Gose, B.; Selingo, J. (2001):* The SAT's greatest test: Social, legal and demographic forces threatening to dethrone the most widely used college entrance exam. In: *The chronicle of higher education* A 10–15
- Gutierrez, J. M.; Cuervo, C.; Rosselli, D. (1999):* Selecting medical students in Colombia. In: *Medical education* 33 (1999), S. 863–864
- Harackiewicz, J. M.; Barron, K. E.; Tauer, J. M.; Elliot, A. J. (2002):* Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. In: *Journal of educational psychology* 94 (2002), S. 562–575
- Hinneberg, H. (2004):* Zulassung zum Studium – bessere Studenten durch Auswahlgespräche? In: *Das Hochschulwesen* 52 (2004), 1, S. 12–14
- Höppel, D.; Moser, K. (1993):* Die Prognostizierbarkeit von Studiennoten und Studierendauer durch Schulabschlussnoten. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 7 (1993), S. 25–32
- Hunter, J. E.; Hunter, R. F. (1984):* Validity and utility of alternative predictors of job performance. In: *Psychological Bulletin* 96 (1984), S. 72–98
- Ianelli, C. (2002):* Parental income and young people's market outcomes: A comparison across Europe. In: *Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung* 45, www.mzes.uni-mannheim.de, 08-2004
- Ittner, E. (1993):* Das Auswahlgespräch bei der Hochschulzulassung zu den medizinischen Studiengängen (Dissertation). Regensburg
- Iyigun, M. F.; Levin, A. T. (1998):* Macroeconomic implications of competitive college admissions (International Finance Discussion Papers No. 613): Board of Governors of the Federal Reserve System
- Katchadourian, H.; Boli, J. (1994):* Cream of the crop: The impact of elite education in the decade after college. New York
- Kelman, E. G.; Canger, S. (1994):* Validity of interviews for admission evaluation. In: *Journal of veterinary medical education* 21, www.utpjournals.com/JVME/JVME.html, 07-2004
- Kirchner, G. L.; Holm, M. B. (1997):* Prediction of academic and clinical performance of occupational therapy students in an entry-level master's program. In: *American journal of occupational therapy* 1997, S. 775–779
- Kobrin, J. L.; Camara, W. J.; Milewski, G. B. (2002):* The utility of the SAT I and SAT II for admission decisions in California and the nation (College Board Research Report No. 2002-6). New York

Konegen-Grenier, C. (2002): Studierfähigkeit und Hochschulzugang (Projekt im Rahmen des von der Informedia-Stiftung – Gemeinnützige Stiftung für Gesellschaftswissenschaften und Publizistik, Köln, geförderten Rahmenprojektes „Egalität und Effizienz – das deutsche Modell auf dem Prüfstand“). Köln

Kuncel, N. R.; Hezlett, S. A.; Ones, D. S. (2001): A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the Graduate Record Examinations: Implications for graduate students. In: *Psychological bulletin* 127 (2001), S. 163–181

Kurz, G.; Fischer, W.; Wagner, H. (1995): Prognose des Studienerfolgs in Studiengängen des Maschinenbaus – Untersuchungen an der FHT Esslingen und an der FH Karlsruhe. In: *Empirische Pädagogik* 9 (1995), S. 331–360

Lewin, D. (2004): Qualität aufgrund hochschuleigener Auswahlverfahren? In: *Das Hochschulwesen* 52 (2004), S. 15–18

Lewin, D.; Lischka, I. (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung. Wittenberg

Lewin, K.; Heublein, U.; Schreiber, J.; Spangenberg, H.; Sommer, D. (2001): Studienanfänger im Wintersemester 2000/2001: Trotz Anfangsschwierigkeiten optimistisch in die Zukunft. Hannover

Lewin, K.; Heublein, U.; Sommer, D. (2000): Differenzierung und Homogenität beim Hochschulzugang. In: *HIS-Kurzinformation A* 2000, 7

Lischka, I. (1999): Studentische Nachfrage und Erwartungen der Wirtschaft. In: Olbertz; J.-H.; Pasternack, P. (Hrsg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*. Weinheim, S. 125–135

Löwer, W. (1996): Der richtige Weg zur Reform? Hochschuleingangsprüfungen aus juristischer Perspektive. In: *Forschung & Lehre* 3 (1996), S. 629–631

Markl, H. (1997): Die Auswahl des Besten – Methoden und Wirkungen. In: Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.): *Internationalität der Forschung*. München, S. 278–294

Meier, B.-D. (2003): Ist der Erfolg im Jurastudium vorhersagbar? Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Schulnoten und Abschneiden im Ersten Juristischen Staatsexamen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 25 (2003), 4, S. 18–35

Meulemann, H. (1995): Die Geschichte einer Jugend. Lebenserfolg und Erfolgsdeutung ehemaliger Gymnasiasten zwischen dem 15. und 30. Lebensjahr. Opladen

Meyer, H. J. (1996): Studierfähigkeit und Hochschulzugang. In: Meyer H. J.; Müller-Böling, D. (Hrsg.): *Hochschulzugang in Deutschland. Status quo und Perspektiven*. Gütersloh, S. 15–40

- Powers, D. E. (1993):* Coaching for the SAT: A summary of the summaries and an update. In: Educational measurement: Issues and practice 12 (1993), S. 24–30
- Sadler, J. (2003):* Effectiveness of student admission essays in identifying attrition. In: Nurse education today, 23 (2003), S. 620–627
- Schwirten, C. (2000):* Stellenwert und Kriterien der Studentenauswahl an US-Hochschulen. In: Ergänzungsheft der Zeitschrift für Betriebswirtschaft 69 (2000), S. 37–55.
- Sieglein, J. (1998):* Erklärung und Vorhersage außergewöhnlicher beruflicher Leistungen. Frankfurt a. M.
- Stephan, H. (2002):* Lässt sich aus der Abiturgesamtnote die Studieneignung erkennen? In: Zeitschrift für Rechtspolitik 35 (2002)
- Streng, F. (1996):* Determinanten und Indikatoren von Examenserfolg und Studiendauer im Jurastudium. Ergebnisse einer Absolventenbefragung der Juristischen Fakultät Erlangen. In Herrmann, D.; Tag, B. (Hrsg.): Die universitäre Juristenausbildung. Bonn, S. 32–55
- Studley, R. (2003):* Inequality, student achievement, and college admissions: a remedy for underrepresentation <http://ishi.lib.berkeley.edu/cshe/>, 05-2004. Berkeley
- Teichler, U. (1999):* Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich. In Olbertz J.-H.; Pasternack, P. (Hrsg.): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis. Weinheim, S. 27–38
- TNS Emnid. (2004):* Die Hochschulreform aus Sicht der Studierenden. Eine Studie im Auftrag der Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft www.chancenfueralle.de/Downloads/PDF_-_Dateien/040421_Hochschulreform.pdf, 07-2004
- Trost, G.; Blum, F.; Fay, E.; Klieme, E.; Maichle, U.; Meyer, M.; Nauels, H.-U. (1998):* Evaluation des Tests für medizinische Studiengänge (TMS): Synopse der Ergebnisse. Bonn
- Tutt, L. (1997):* Der Studienentscheidungsprozeß. Informationsquellen, Informationswünsche und Auswahlkriterien bei der Hochschulwahl: Universität Gesamthochschule Duisburg, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft. Duisburg
- Ulbricht, K. (1986):* Studienerfolgsprognose. Chancen und Grenzen für die Beratung vor Studienbeginn. In: Technik-Didakt 11 (1986), S. 133–142
- Wiesner, W. H.; Cronshaw, S. F. (1988):* A meta-analytic investigation of the impact of interview format and degree of structure on the validity of the employment interview. In: Journal of occupational psychology 72 (1988), S. 484–487
- Wolter, A. (1999):* Neuordnung des Hochschulzugangs durch hochschuleigene Auswahlverfahren. Motive, Modelle, Erfahrungen, Perspektiven. In: Olbertz, J.-H.; Pasternack, P.

(Hrsg.): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis. Weinheim, S. 269–299

Anhang: Abkürzungsverzeichnis:

ACT	American College Testing
GMAT	Graduate Management Admission Test
GRE	Graduate Record Examination
LSAT	Law School Admission Test
MCAT	Medical College Admission Test
PCAT	Pharmacy College Admission Test
SAT	ursprünglich: Scholastic Aptitude Test
TMS	Test für medizinische Studiengänge

Anschrift der Verfasserin:

Mareike Tarazona
Zentrum für Bildungsforschung
Universität Flensburg
Auf dem Campus 1
24943 Flensburg

Praxisbezug als profilbildendes Element in Bachelorstudiengängen an bayerischen Fachhochschulen

Gerdi Stewart

Der Artikel behandelt die praxisbezogene Konzeption und Ausgestaltung der Bachelorstudiengänge an bayerischen Fachhochschulen. Durch die vielfältigen Praxiselemente der Fachhochschulausbildung und die Bindung der Hochschulen an das regionale wirtschaftliche Umfeld wird eine praxisnahe Profilierung auch bei verkürzter Studiedauer in den Bachelorstudiengängen mit nur noch einem praktischen Studiensemester erreicht. Notwendig sind dabei die zügige Umsetzung der neuen Studienkonzepte, die Abschaffung der Parallelführung von Diplom- und Bachelorstudiengängen und die Schaffung von Akzeptanz für die neuen Studienstrukturen.

1 Untersuchungsziel und -methode

Seit fast 35 Jahren stehen die Fachhochschulen im deutschen Hochschulsystem für praxisorientierte Ausbildung und anwendungsorientierte Forschung. Das Selbstverständnis der Fachhochschulen beruhte seit ihrer Gründung auf dem Anspruch, berufs- und praxisbezogen auszubilden. Um diesem Anspruch – aber auch der europaweiten Forderung nach der achtsemestrigen Dauer eines Hochschulstudiums – gerecht zu werden, wurden 1973 in Bayern studienintegrierte Praxisphasen in Form von zwei Praxissemestern eingeführt. Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung hat die Institutionalisierung der zwei Praxissemester an den bayerischen Fachhochschulen wissenschaftlich begleitet.¹ Bei Einführung der gegenüber den bisherigen Diplomstudiengängen verkürzten Bachelorstudiengänge können die zwei Praxissemester, die bisher für die Diplomstudiengänge der bayerischen Fachhochschulen kennzeichnend waren, nicht mehr in das Studium integriert werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie in einer Hochschullandschaft mit konkurrierenden Angeboten verschiedener Hochschularten der besondere Praxisbezug der Fachhochschulausbildung gewahrt werden kann. Welche Überlegungen wurden von Studiengangverantwortlichen in die Konzeption der neuen Bachelorstudiengänge eingebracht, wie wurde

¹ Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (1981): Praktische Studiensemester an Fachhochschulen in Bayern

der Praxisbezug eingebunden, und inwieweit flossen Qualifizierungserwartungen der Wirtschaft in die neuen Studiengänge ein?

Um diese Fragen zu klären, führte das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung im Wintersemester 2004/2005 eine telefonische Expertenbefragung bei 17 Dekanen und Professoren durch, die frühzeitig die Einführung von Bachelorstudiengängen² geplant haben. Darauf aufbauend ist für 2006 eine schriftliche Befragung von Studierenden, die die Praxisphasen der neuen Studiengänge durchlaufen haben, vorgesehen.

2 Ausgangslage

Die ersten Studierenden in einem Bachelorstudiengang in Bayern wurden bereits im Wintersemester 1999/2000 im Fach *Nachrichten- und Informationstechnik* an der Fachhochschule Nürnberg eingeschrieben. Bis zum Wintersemester 2004/2005 stieg die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger in Bachelorstudiengängen an bayerischen Fachhochschulen auf knapp 700. Die Angebote bezogen sich auf die Studiengänge *Nachrichten- und Informationstechnik*, *Wirtschaftsinformatik* und *Informatik*, *Internationale Betriebswirtschaft* und *Betriebswirtschaft* sowie *Elektrotechnik*. Darüber hinaus wurden Bachelorstudiengänge für *Automotive Information Technology*, *Automotive Mechatronics*, *Bioingenieurwesen*, *Maschinenbau*, *Medienproduktion und Medientechnik*, *Management und Europäische Sprachen* angeboten. Allerdings konzentrierten sich die Fachhochschulen im Rahmen des Bologna-Prozesses zuerst auf die Konzeption von Masterstudiengängen: Im Sommersemester 2004, bei Beginn dieser Untersuchung, boten die staatlichen bayerischen Fachhochschulen nur 15 Studiengänge mit Studienabschluss Bachelor,³ dagegen bereits 42 Studiengänge mit Studienabschluss Master an.⁴

² FH Amberg-Weiden: European Business and Language Studies; Umwelttechnik; FH Ansbach: E-Commerce und Wirtschaftsinformatik; FH Augsburg: Wirtschaftsinformatik; FH Coburg: Automotive Technology; FH Deggendorf: Wirtschaftsinformatik und Elektrotechnik; FH Ingolstadt: Elektrotechnik und Informatik, Betriebswirtschaft; FH Landshut: Elektrotechnik; FH München: Bioingenieurwesen, Informatik/Wirtschaftsinformatik, Elektrotechnik und Informationstechnik; FH Nürnberg: Wirtschaftsinformatik, VWL/Internationale Betriebswirtschaft; FH Rosenheim: Holztechnik, Elektrotechnik/Informatik.

³ Computerbasiertes Entscheidungsunterstützungssystem für die bayerischen Hochschulen (CEUS), Zugriff am 19.5.2005. Vgl. dazu Tabelle 1.

⁴ CEUS, Zugriff am 28.6.2005

Nicht alle Bachelorstudiengänge wurden in der Anfangsphase auch angenommen. Nur in fünf der im Sommersemester 2004 bestehenden Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen waren über 100 Studierende eingeschrieben,⁵ doch es gibt auch Bachelorstudiengänge mit einer sehr hohen Nachfrage und großem Bewerberüberhang.⁶ Diplomstudiengänge wurden und werden teilweise zunächst weitergeführt, solange Studierende diese nachfragen. Bei parallel geführten Bachelor- und Diplomstudiengängen schreiben sich Studierende in Erwartung größerer Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt noch für das Diplom ein oder müssen sich erst später im Studienverlauf für einen bestimmten Abschluss entscheiden. Nach Ansicht eines befragten Professors berücksichtigen Fachhochschulen damit vor allem im technischen Bereich die traditionellen Erwartungen der Studierenden und der Wirtschaft, da Letztere „noch nicht genügend Signale gesetzt hat, dass sie den Bachelorabschluss in gleicher Weise wie den Diplomabschluss akzeptiert“. Immerhin waren im Wintersemester 2004/2005 1.580 Studierende mit Studienziel Bachelor an staatlichen und privaten bayerischen Fachhochschulen verzeichnet. Da der Prozess der Umstellung auf Bachelorstudiengänge erst im Gange ist und der Studienabschluss einer Vorlaufzeit von mindestens sechs Semestern bedarf, sind erst wenige Absolventen bayerischer Hochschulen auf den Arbeitsmarkt gekommen.⁷

⁵ Das sind die Bachelorstudiengänge Nachrichten- und Informationstechnik an der Fachhochschule Nürnberg, Wirtschaftsinformatik sowie Elektrotechnik/Elektronik an der Fachhochschule München, Internationale Betriebswirtschaftslehre an der Fachhochschule Deggendorf und Betriebswirtschaftslehre an der Fachhochschule Ingolstadt.

⁶ Vgl. dazu die Übersicht der Anzahl der Studienbewerber zum Wintersemester 2004/2005 (Stand 18.6.2004) in *Präsidenten- und Rektorenkonferenz der bayerischen Fachhochschulen (2004): Optimierungskonzept 2010*, S. 37 f.

⁷ Von den 18 Absolventinnen und 68 Absolventen des Abschlussjahrs 2002/2003 kamen 48 aus den Bachelorstudiengängen Wirtschaftsinformatik in München, Deggendorf und Ansbach, 31 aus den Bachelorstudiengängen Nachrichten- und Informationstechnik der Fachhochschule Nürnberg sowie sieben aus dem Bachelorstudiengang Elektrotechnik der Fachhochschule München. (Auszug aus dem Prüfungsbericht 2003 des Statistischen Landesamts. Übersicht 4 „Bestandene und nicht bestandene Abschlussprüfungen in Bachelorstudiengängen im Prüfungsjahr 2002/2003“)

Tabelle 1: Studierende in Bachelor-Studiengängen an bayerischen Fachhochschulen von Wintersemester 1999/2000 bis Wintersemester 2004/2005⁸

Fächergruppe	Bachelorstudiengang	Fachhochschule	Studierende in Bachelorstudiengängen im													
			WS 1999/2000	SS 2000	WS 2000/2001	SS 2001	WS 2001/2002	SS 2002	WS 2002/2003	SS 2003	WS 2003/2004	SS 2004	WS 2004/2005			
Ingenieurwissenschaften	Elektrotechnik/Elektronik	FH München					24	48	103	122	122	106	106			
		FH Landshut				1	1	1								
	Fahrzeugtechnik Mechatronik	FH Ingolstadt		1												3
		FH Coburg														43
		FH Deggendorf														54
Mathematik, Naturwissenschaften	Nachrichten-/Informationstechnik	FH Nürnberg	39	37	105	95	175	160	197	189	230	214	228			
		FH München														38
	Interdisziplinäre Studien	FH Nürnberg					3	2	5	7	13	13	15			
		FH Ingolstadt							24	23	54	59	66			
		Priv. FH Döpfner, Schwandorf										14	12	22		
Wirtschaftsinformatik	Wirtschaftsinformatik	FH Augsburg					39	33	59	46	40	34	26			
		FH München			53	49	100	97	142	129	151	136	231			
	FH Nürnberg					9	9	16	21	26	22	18				
	FH Deggendorf				67	97	70	97	93	109	91	117				
		FH Ansbach						20	20	14	7	3	3			
		FH Neu-Ulm										2	1			

⁸ CEUS, Zugriff am 28.6.2005

Tabelle 1, Fortsetzung

Fächergruppe	Bachelorstudiengang	Fachhochschule	Studierende in Bachelorstudiengängen im																					
			WS 1999/2000	SS 2000	WS 2000/2001	SS 2001	WS 2001/2002	SS 2002	WS 2002/2003	SS 2003	WS 2003/2004	SS 2004	WS 2004/2005											
Rechts-, Wirts- schafts- und Sozial- wissen- schaften		FH Coburg												2	35									
		FH Rosenheim						1	1	1														
		FH Deggendorf							64	63				4										
		FH Ingolstadt			12	15	53	51	50	50	44	101			138									
		Priv. FH für angewandtes Management Erding													9									
		FH Nürnberg					10	9	25	17	22	20			25									
		FH Deggendorf									107	108			146									
		Priv. FH für angewandtes Management Erding													29									
Sprach- und Kultur- wissen- schaften		FH Neu-Ulm													45									
		Priv. FH für angewandtes Management Erding													7									
		FH Amberg-Weiden													48									
insgesamt														39	37	171	229	511	500	804	775	1.016	998	1.579

3 Konzeption und Einführung von Bachelorstudiengängen an bayerischen Fachhochschulen bis zum Wintersemester 2004/2005

Fachhochschul-Bachelorstudiengänge sollen unmittelbaren Praxisbezug gewährleisten und durch die Vermittlung einer breiten Grundbildung, Methodenorientierung und Förderung von soft skills auf die Anforderungen in der Berufswelt vorbereiten. Wichtige Bestandteile der neuen Bachelorstudiengänge an bayerischen Fachhochschulen sind Grundpraktika und praktische Studiensemester für eine arbeitsmarktrelevante Qualifikation der künftigen Bachelorabsolventen.

Die internationale Expertenkommission empfiehlt in ihrem Bericht „Wissenschaftsland Bayern 2020“, dass für die Fachhochschulen „auch künftig die Anwendungsorientierung und auch die berufsfeldbezogene Spezialisierung im Vordergrund stehen“ sollen (a. a. O., S. 27). Das Profil der Fachhochschulen zeigt sich in einem konsequenten Anwendungsbezug. Das anwendungsorientierte Bachelorstudium an Fachhochschulen soll fachorientiertes Basis- und Strukturwissen, methodisch-analytische Kenntnisse sowie berufsfeldbezogene Interdisziplinarität und berufsrelevante Schlüsselqualifikationen vermitteln. Um mit dem Bachelorabschluss eine breite Beschäftigungsfähigkeit zu sichern, sei „es notwendig, eine angemessene Balance zwischen unerlässlicher Spezialisierung einerseits und breiter Urteilsfähigkeit und Überblickskompetenz andererseits zu erreichen.“ Zusätzlich zur fachspezifischen Ausbildung und Schaffung der entsprechenden Methodenkompetenz soll die Vermittlung von „Kompetenzen des Wissenserwerbs, der Wissenskritik und der Wissenspräsentation“ erfolgen (a. a. O.). „Im Verlauf des Studiums werden außerdem für Fachhochschulstudierende obligatorische Praxisphasen und für die Studierenden der Universität während der vorlesungsfreien Zeit ein Praktikum ... empfohlen.“ (a. a. O., S. 22) Die *Präsidenten- und Rektorenkonferenz der bayerischen Fachhochschulen* hat im August 2004 ein „Optimierungskonzept 2010 für die Zukunft der bayerischen Fachhochschulen“⁹ vorgelegt, das „die zügige Einführung gestufter Studiengänge nach dem Modell des Bologna-Prozesses“ sowie die Verbesserung des Studienangebots und eine fortlaufende Abstimmung des Angebots mit der Nachfrage des Arbeitsmarkts und der Studierenden vorsieht.

Trotz der politisch gewollten Rahmensetzung und der zeitlichen Terminierung des Bologna-Prozesses erfolgte zunächst keine unmittelbare Umstellung auf die neue Studienstruktur, sondern ein unterschiedlich voranschreitender Prozess, der sowohl Kontinuität zu den bisherigen Diplomstudiengängen als auch die Neukonzeption von eigenständigen Bachelorstudien-

⁹ *Präsidenten- und Rektorenkonferenz der bayerischen Fachhochschulen (2004)* (a. a. O.)

gängen und, je nach Haltung von Fachhochschul- und Fachbereichsleitungen und -kollegien, Parallelführungen oder punktuelle Strukturänderungen beinhaltet. Da die Fachhochschulen den Wert des Diplomabschlusses, vor allem den des Diplomingenieurs, sehr geschätzt haben, gab es auch die Befürchtung, der Bachelor bedeute einen Qualitätsverlust und bringe eine Verminderung der Qualifikationserwartungen der potentiellen Arbeitgeber aus Wirtschaft und Industrie mit sich. Nach Ansicht befragter Dekane darf die Ausbildung im Niveau qualitativ nicht hinter der bisher von den Arbeitgebern bei Fachhochschul-Diplomabsolventen erwarteten und geschätzten Qualifikationsvermittlung zurückbleiben und muss den Praxisbezug weiterhin gewährleisten: Die „hohen Praxisanteile, die charakteristisch für das Fachhochschulstudium sind, sind aus unserer Sicht weiterhin in dieser Breite erforderlich“.

Der Weg zur neuen Studienstruktur führt zum Teil noch über *gemeinsame Bachelor- und Diplomstudiengänge*. Oft werden die Diplom- und Bachelorstudiengänge aufgrund ihrer engen inhaltlichen Verzahnung in der Studien- und Prüfungsordnung noch parallel durchgeführt, so dass sich die Studierenden erst nach dem vierten Zeitsemester entscheiden müssen, welchen Abschluss sie anstreben. Beispielsweise wird ein Studiengang mit drei Qualifikationsstufen angeboten, wo Studierende nach drei Jahren den Bachelor, nach vier Jahren das klassische Diplom und danach den Masterabschluss erwerben können. Ein anderer Fachhochschulstudiengang kann nach sieben Semestern mit dem Bachelorabschluss beendet werden, ermöglicht Studierenden aber auch, durch Anfügen eines achten – theoretischen – Semesters das Diplom zu erwerben. Für beide Qualifikationen ist eine Abschlussarbeit, also eine Bachelor- und ggf. zusätzlich eine Diplomarbeit anzufertigen. Nach Auskunft des befragten Dekans entscheiden sich zwei Drittel der Studierenden für den Bachelorstudiengang, davon aber ein großer Teil zusätzlich für das achte Semester, um auch den Diplomabschluss zu erreichen. Das Studium kann nach beiden Abschlüssen in einem anschließenden Masterstudiengang fortgeführt werden.

Nach der Befragung der Professoren erweisen sich folgende *Kriterien als erfolgreich für die zügige Einführung von Bachelorstudiengängen*:

- Konsequente Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Abstimmung von zu konzipierenden Bachelorstudiengängen auf Berufsfelder,
- kreative Studienganggestaltung,
- markante Profilbildung,
- ausgewogenes Verhältnis von Theorie- und Praxisanteilen im Studiengang,
- ausgewogenes Verhältnis von methodischer Grundlegung und Spezialisierung,
- Vertiefung der Spezialisierung in konsekutivem Master-Studiengang,
- Professorinnen und Professoren mit langjähriger Berufserfahrung,

- spezielle Qualifikation und Ausrichtung der Professoren,
- gezielter Einsatz von Neuberufungen und Lehrbeauftragten für neue Lehrgebiete,
- Bewerbung und Darstellung der neuen Qualifikationsprofile in der Wirtschaft,
- Werbung von Studienbewerbern,
- sinnvolle Einbindung, Betreuung und Fortführung von Praxisphasen im Studienablauf,
- Einbeziehung der Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft in die Konzeption,
- Kooperation mit regionaler Wirtschaft,
- Projektarbeiten und Abschlussarbeiten in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft,
- Nutzung von Auslandsbeziehungen der Professoren für internationale Studiengänge.

Folgende *Faktoren tragen eher dazu bei, dass Bachelorstudiengänge nicht gut angenommen werden:*

- Zu abwartende Haltung eines Fachbereichs gegenüber dem Bologna-Prozess,
- skeptische Haltung einzelner Lehrpersonen gegenüber den Bachelorstudiengängen,
- unentschlossene Studiengangsplanung,
- mangelnde Kooperation und Information für die Wirtschaft,
- mangelnde Werbung von Studienbewerbern,
- Abwarten politischer und administrativer Vorgaben.

Bei der *Neuentwicklung* von eigenständigen Bachelorstudiengängen bemüht man sich nach Auskunft der befragten Dekane um eine, den Bologna-Kriterien entsprechend, gestraffte, internationale, interdisziplinäre und Kompetenzen fördernde Ausgestaltung der neuen Studiengänge. Zielsetzung bei neu konzipierten Studiengängen ist ein kürzeres, praxisbezogenes und gut betreutes Studium, das eine umfassende Grundlagenausbildung und die Befähigung zur selbständigen Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden in den jeweiligen Fachgebieten sowie berufsbefähigende Schlüsselqualifikationen vermitteln soll. Viele Fachbereiche richten ihre Bachelorstudiengänge so aus, dass sie solide Grundlagen vermitteln, ohne jedoch in mehreren Schwerpunkten Spezialwissen anbieten zu können. Für die weitere Vertiefung werden dann Masterstudiengänge geplant. Beispielsweise bietet ein Bachelorstudiengang *Informatik* nach Ansicht des befragten Dekans „eine rundum lückenlose Informatikausbildung“ für einen „soliden Informatiker“, allerdings ohne dezidierte Schwerpunkte. Der Studiengang wurde in Abstimmung mit Wirtschaftsunternehmen entwickelt und berücksichtigt deren Qualifikationsanforderungen. Der grundständige Bachelorstudiengang ist auf sieben Semester angelegt, wovon das fünfte Zeitsemester ein von der Fachhochschule betreutes praktisches Studiensemester ist. Die fachliche Differenzierung erfolgt dann im konsekutiven Masterstudium.

Wie unsere Befragung von Studiengangverantwortlichen zeigt, wird versucht, die Inhalte der Studiengänge so zu straffen und neu zu strukturieren, dass trotz der Verkürzung der Studienzeit ein breites Grundlagenwissen vermittelt wird und Spezialisierungen, die bisher in weiteren Schwerpunkten zur Wahl standen, zumindest in geraffter Form im Rahmen eines breiten Grundstudiums angeboten werden können und „nicht ganz aus dem Gesichtsfeld der Studierenden verschwinden“. Bei der Straffung des Stoffes ist nach Ansicht eines befragten Professors das Problem zu beachten, dass bei Kürzungen in den letzten zwei Semestern spezifische Fachausbildung verloren gehe, die bisher im letzten Teil vermittelt worden sei.

Teilweise werden bisherige Schwerpunkte zu eigenen Bachelorstudiengängen ausgeformt. Während die Spezialisierung im Diplomstudiengang durch Schwerpunktbildung stattfand, kann sie beim Bachelorstudium durch das Angebot unterschiedlicher Studiengänge erfolgen. Um alle notwendigen Inhalte in den knappen Zeitrahmen einzubringen, werden in eigenständigen Bachelorstudiengängen entsprechend differenzierte Studienrichtungen angeboten. Man kann nach Ansicht eines befragten Dekans in einem Bachelorstudiengang nicht alles abdecken und muss deshalb verschiedene Bachelorstudienzweige anbieten, auch um die Wahlmöglichkeit zwischen klar differenzierten Studienzweigen zu schaffen. Die Aufgabenstellung sei sehr komplex, man könne die Ausbildungszeit nicht beliebig verkürzen. Es wurden auch Bachelorstudiengänge als Aufbaustudiengänge konzipiert – beispielsweise *Wirtschaftsinformatik* für Ingenieure, die berufsbegleitend in Wochenendveranstaltungen an diesem Studiengang teilnehmen und deshalb keine zusätzlichen Praxisphasen brauchen, aber doch Praxisbezug durch konkrete Entwicklungsprojekte erfahren.

Internationale Ausrichtung der Studiengänge ist im Rahmen des Bologna-Prozesses für die Fachhochschulen noch wichtiger geworden. In vielen Fachbereichen gibt es eigene Auslandsbeauftragte sowie ausländische Dozenten und englischsprachige Lehrveranstaltungen. Studiensemester und Praktika im Ausland, Professoren, die intensive Auslandskontakte pflegen, sowie die Einbeziehung von landeskundlichen Aspekten und grenzübergreifende Zusammenarbeit gewährleisten eine praxisgerechte internationale Ausrichtung der neuen Bachelorstudiengänge. Die englische Bezeichnung der Hochschulart „*University of Applied Science*“ für die Fachhochschulen soll neben dem Anspruch auf Gleichwertigkeit auch die Internationalität der Studienangebote dokumentieren. Teilweise werden bei der Konzeption neuer Studiengänge auch für die Studiengangsbezeichnungen englische Titel gewählt. Praxissemester im Ausland, die von der Fachhochschule organisiert und betreut werden, wie z.B. im Studiengang *European Business and Language Studies*, zeigen den hohen Stellenwert des Internationalisierungsgedankens bei der Konzeption von neuen

Bachelorstudiengängen. Dabei sollen die Sprachkenntnisse vertieft sowie das Verständnis für wirtschaftliche und technische Abläufe, beispielsweise bei der Öffnung des Marktes nach Osten, geweckt werden. Auch Abschlussarbeiten können in Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen an einem osteuropäischen Standort erarbeitet werden.

Interdisziplinäre Ansätze verbinden die Bereiche Wirtschaft und Technik und ergänzen sie durch Sprachen und Kultur, um der künftigen Berufswirklichkeit der Absolventen und der Mehrdimensionalität der beruflichen Tätigkeitsfelder zu entsprechen. Wie ein befragter Dekan berichtet, versuchte man, abgestimmt auf die regionale und strukturelle Einbettung der Fachhochschule, bei der Konzeption des Fachhochschulstudiengangs *European Language and Management* technisches Verständnis mit wirtschaftlichem Grundwissen sowie Sprachkompetenz zu verbinden, um den Bachelorabsolventen breite berufliche Einsatzfelder zu erschließen. Auch der neue Bachelorstudiengang *Automotive Technology* verbindet technische und wirtschaftliche Fächer. Ein Bachelorstudiengang *Wirtschaftsinformatik* wurde als gemeinsamer Studiengang als „Experiment an der Hochschule“ (befragter Dekan) entwickelt, bei dem zwei Fachbereiche gemeinsam einen Studiengang durchführen und eine gemeinsame Kommission der beiden Fachbereiche für Organisation und Prüfungen zuständig ist.

Berufsrelevante *Schlüsselqualifikationen* in verstärktem Maße zu vermitteln ist ein weiteres wichtiges Anliegen der Studienreform. Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen erhöht die Beschäftigungsfähigkeit¹⁰ der Absolventen. Wichtig sind die Förderung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit sowie die Einübung des Projekt- und Zeitmanagements und der Verhandlungsführung. Hier spielen die Erfahrungen während der praktischen Studiensemester eine große Rolle. Die Zusammenarbeit mit Betrieben während der Praxisphasen erweist sich als hilfreich beim Erwerb und der Verbreiterung von Organisations-, Management- und vor allem sozialen Kompetenzen sowie von Erfahrungen mit projektbezogener Teamarbeit. Überfachliche Kompetenzen werden entweder in den regulären Lehrveranstaltungen vermittelt oder aber ihre Förderung geschieht in zusätzlichen Lehrveranstaltungen. Vor allem in technischen Bereichen ist die Ergänzung durch betriebswirtschaftliches, rechtliches und kulturelles Hintergrundwissen wünschenswert. Allerdings muss bei zusätzlichen nichtfachspezifischen Angeboten nach Ansicht von Befragten die zeitliche Begrenztheit der zur Verfügung stehenden Studienzzeit bedacht werden.

¹⁰ Vgl. dazu *Schindler (2004)*: Employability und Bachelorstudiengänge – eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2004, 4, S. 6 ff.

4 Praxisphasen in den neuen Bachelorstudiengängen

„Die Fachhochschulen haben sich den Ruf des praxisbezogenen Studiums über lange Jahre hin erarbeitet und sind dafür bekannt, ... es ändert sich nichts Grundlegendes an der praxisorientierten Ausbildung.“ (befragter Dekan) Ein wichtiges Element zur Gewährleistung des Praxisbezugs ist das *Praxissemester*. Auch bei den neu konzipierten Bachelorstudiengängen ergibt sich die unmittelbare Praxiserfahrung im Praxissemester, das begleitet, betreut und in die Lehre eingebunden wird. Mit dem Fachhochschuldiplom ist ein Qualifikationsstandard gesetzt worden, der sich auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich etabliert hat. Diesem Anspruch sucht auch der Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss gerecht zu werden. Die Fachhochschulen fürchteten bei der Einschränkung der Praxissemester ihr spezielles Unterscheidungsmerkmal gegenüber den Universitäten zu verlieren. Ein Befragter aus einem technischen Fachbereich sagte dazu: „Wir bilden nach wie vor unsere Studierenden mit einem hohen Maß an Praxisbezug aus mit dem Ziel, Ingenieure und Ingenieurinnen in die Wirtschaft zu entlassen, die ein fundiertes Theoriewissen haben, aber auch mit dem entsprechenden Praxisbezug in der Lage sind, praktische Aufgabenstellungen zu meistern.“

Bachelorstudiengänge bieten in ihrer im Vergleich zu den Diplomstudiengängen zeitlichen Begrenzung keinen Raum für zwei praktische Studiensemester. Die Zeiten der ersten unmittelbaren Praxiserfahrung im Betrieb werden teilweise vor das Studium gelegt und in die vorlesungsfreien Zeiten verschoben, da in den Studienplänen trotz der verkürzten Studienzeit der Erwerb eines breiten fachlichen Grundlagenwissens, von Methodenkenntnissen sowie von spezifischen und überfachlichen Qualifikationselementen untergebracht werden muss. Durch strukturelle Straffung und Umorientierung der Praxisanteile soll so in kürzerer Zeit ein erster berufsqualifizierender Abschluss ermöglicht werden. Bei den Bachelorstudiengängen wird nur noch ein Praxissemester eingeplant (entsprechend dem bisherigen zweiten). Wichtig in den Praxissemestern ist für die Studierenden nach Meinung eines Befragten, Qualifikationen zu erwerben sowie mit Vorgehensweisen zu arbeiten, die an der Hochschule nicht explizit geübt werden können.

Um die Studiendauer zu verkürzen und trotzdem dem Vorschlag gerecht zu werden, dass neben dem (bisherigen zweiten) praktischen Studiensemester zusätzlich weitere Praxisphasen angeboten werden sollen, wurden in vielen neuen Studienordnungen anstelle des bisherigen ersten Praxissemesters *Grundpraktika* eingeführt, die während der vorlesungsfreien Zeit angesetzt sind. Die bayerischen Prüfungs- und Studienordnungen für Fachhochschulstudiengänge, die seit 2001 in Kraft getreten sind, sehen neben einem Praxis-

semester, das im fünften oder im sechsten Semester mit einer Dauer zwischen 16 und 29 Wochen durchgeführt wird, als weitere Praxisanteile Vorpraktika bzw. Grundpraktika zwischen 12 und 18 Wochen vor. Im Unterschied zum bisherigen bayerischen Modell mit zwei praktischen Studiensemestern von zweimal 20 Wochen wurde in 12 von 20 im Sommer 2004 angebotenen Studiengängen ein praktisches Studiensemester von 20 Wochen Dauer festgelegt. Es gibt aber auch Prüfungsordnungen, die 28 bis 29 Wochen vorschreiben. Das Grundpraktikum hat in sieben von 16 Bachelorstudiengängen, in denen ein solcher Einstieg ins Studium vorgesehen ist, eine Dauer von 18 Wochen und findet während der vorlesungsfreien Zeit bis zum dritten Studiensemester statt. Die Aufteilung in Abschnitte mit einer Mindestdauer von meist vier Wochen ist zum Teil möglich. Das zweite praktische Studiensemester in Diplomstudiengängen war in den meisten Fachrichtungen im sechsten von insgesamt acht Studiensemestern vorgesehen. In Bachelorstudiengängen ist das verbliebene praktische Studiensemester meist als fünftes von insgesamt sechs oder als sechstes von insgesamt sieben Semestern angesetzt. Es gibt aber auch Studiengänge, in denen das Praxissemester im vierten Studiensemester vorgesehen ist.

Derzeit zeigen sich je nach hochschulinternem Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses und der jeweiligen Fachkultur *unterschiedliche Modelle von einander zum Teil ergänzenden und ersetzenden Praxisphasen:*

- Vor- oder Grundpraktikum,
- Einbringung einschlägiger Ausbildung statt entfallendem bisherigem erstem praktischem Studiensemester,
- Verlegung von Teilen des bisherigen ersten praktischen Studiensemesters in die Semesterferien,
- Aufteilung des ersten praktischen Studiensemesters in kleine Zeiteinheiten,
- Vorpraktikum in Kombination mit verlängertem bisherigem zweitem praktischen Studiensemester,
- Auffächerung des verbliebenen praktischen Studiensemesters zeitlich auf ein Jahr, um Arbeitgeber, z. B. im Bereich Sozialwesen, nicht mit zu großer Nachfrage während eines Halbjahrs zu überfordern und den ganzjährigen Bedarf an Praktikanten zu decken,
- theoretisches Semester an Partner-Hochschulen im Ausland und anschließendes praktisches Studiensemester im Ausland,
- praktisches Studiensemester überregional mit Einbindung durch vorbereitende und nachbereitende Lehrveranstaltungen als Blockveranstaltungen,
- praktisches Studiensemester am Ende der theoretischen Semester mit anschließender Bachelorarbeit in der Wirtschaft,
- Beteiligung an Projekten in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft.

Die Berufsausbildung, die viele Studierende als Vorbildung bei Studienbeginn mitbringen, eröffnet einen entsprechenden Erfahrungshorizont und oft eine anhaltende Verbindung zu einem Unternehmen. Beim Bachelor gelten die üblichen Mechanismen, dass Studienbewerber, die eine Lehre oder eine berufliche Ausbildung gemacht haben, kein Grund- oder Vorpraktikum einbringen müssen. Die Rückmeldungen der Wirtschaft zum Grundpraktikum sind aus der Sicht eines Praxisbeauftragten nicht immer positiv. Gerade in großen Firmen werde ein so kurzer Einsatz nicht gerne gesehen, vor allem, wenn das Praktikum in kurze Phasen aufgeteilt werden kann. Auch nach der Erfahrung eines anderen Befragten ist ein Vorpraktikum von vier bis acht Wochen ineffektiv. Ein Ersatz des früheren ersten praktischen Studienseesters durch einzelne Praxisphasen ist nach Ansicht eines Dekans in einem technischen Fachbereich auch deshalb abzulehnen, weil dies zu einer zu starken Belastung der Studierenden führe. Da ein Semester mit 30 Kreditpunkten à 30 Arbeitsstunden zur Anrechnung kommt, ergäben sich 900 Stunden pro halbem Jahr, die von den Studierenden nicht nur während der Vorlesungszeit erarbeitet werden können. Auch die Vorbereitung des kommenden und die Nachbereitung des vergangenen Semesters sowie die Prüfungszeit müssten mit eingerechnet werden, deshalb sei „kein Raum für zusätzliche Praxisphasen.“ Eben solche Einblicke in praxisnahe Fragestellungen könnten beispielsweise Gruppenarbeiten, die die Bereiche Technik und Wirtschaft umfassten, vermitteln, und darauf aufbauend könnten die Studierenden später an Industrieprojekten der Professoren mitarbeiten.

Auch schon bei Diplomstudiengängen wurde an manchen Fachhochschulen und in manchen Fachbereichen auf das erste praktische Studiensester verzichtet, denn es war nach Ansicht von Befragten „das kritischste im technischen Bereich“, weil die Studierenden aus dem Studium „noch kaum etwas umsetzen können“. In Unternehmen käme der Praxisbezug erst richtig zustande, „wenn die Studierenden schon einen guten theoretischen Hintergrund haben.“ Weil das praktische Studiensester in den Bachelorstudiengängen zeitlich später angesetzt ist, könnten die Studierenden wesentlich gezielter eingesetzt werden, und bekämen einen stärkeren Eindruck von ihrem künftigen Berufsleben. Das verbleibende praktische Studiensester kann nach Ansicht eines Dekans auch länger als 20 Wochen dauern, z. B. ein komplettes halbes Jahr. Es wird aber auch die Auffassung vertreten, dass die Bachelorarbeit – wie bisher die Diplomarbeit – mindestens drei Monate dauern solle, da dadurch der Praxisbezug der Fachhochschulausbildung betont werde.

Zwischen den praktischen Studiensemestern der Diplomstudiengänge und dem der Bachelorstudiengänge besteht zumeist eine personelle und organisatorische *Betreuungskon-*

tinuität. Die meisten befragten Professoren geben an, dass die Praxisphasen ähnlich den bisherigen Gepflogenheiten betreut und nachbereitet werden. Das praktische Studiensemester wird mit entsprechenden theoretischen Lehrveranstaltungen vorbereitet, durch Praktikumsberichte ergänzt und die sich ergebenden Problemfelder werden mit weiteren Lehrveranstaltungen aufgearbeitet. Die Praxisbeauftragten besuchen und betreuen die Studierenden in den Unternehmen. Traditionell besteht besonders in den technischen Fachbereichen eine enge Beziehung zur Wirtschaft. Die Praxisbeauftragten nehmen ihre gewohnten Aufgaben auch in den neuen Studiengängen wahr, und die bestehende Infrastruktur wird genutzt, um die Praxisphasen ins Studium zu integrieren.

Die meisten Studierenden machen ihre praktischen Erfahrungen in der Hochschulregion, doch die Zahl derer steigt, die sich überregional einen Praktikumsplatz suchen oder die zum praktischen Studiensemester ins Ausland gehen. Wenn die Betriebe, die Praktikanten aufnehmen, regional sehr verstreut angesiedelt und teilweise weit entfernt sind, ist die Betreuung durch Professoren der Hochschule in den Betrieben während der praktischen Studiensemester nicht immer möglich. Neben der Betreuung an den und durch die Fachhochschulen werden die Studierenden während der Praxissemester auch von den Firmen betreut. An den Hochschulen gibt es teilweise kontinuierliche Begleitung in praxisbegleitenden Seminaren (teils wegen der überregionalen Streuung der Praktikumsstellen in Blockveranstaltungen), in denen die praktischen Erfahrungen verarbeitet werden. Teilweise wird im Rahmen eines Coachings in kleinen Gruppen praktisch gearbeitet und die Studierenden werden individuell betreut. Bei einem Praxissemester im Ausland erfolgt nach Auskunft eines befragten Professors die Beratung und Betreuung schon im Vorfeld durch eine entsprechende Veranstaltungsserie. Nach dem Praxissemester werden die gewonnenen Eindrücke gemeinsam verarbeitet. Als günstig für die Nachbereitung erweist sich, dass auf das praktische Studiensemester noch ein theoretisches Semester folgt, so dass es wie im Diplomstudiengang gut eingebunden und nachbereitet werden kann.

Während des Praxissemesters können *Projektstudien* durchgeführt werden, deren Ziel es ist, dass die Studierenden in konkrete Projekte mit möglichst durchgängiger Tätigkeit eingebunden werden, also beispielsweise wirklich schon ingenieurmäßige Arbeiten durchführen und nicht nur Büroserviceleistungen erbringen. Professoren diskutieren die Möglichkeiten zu Projekten mit der Industrie und stellen die Firmkontakte für die Studierenden her. Sie achten auf den Anforderungskatalog, die Planung und auf die Laufzeiten, die damit verbunden sind. Die Studierenden können dann solche Projekte umsetzen und dabei Kenntnisse im Projektmanagement erwerben.

Ziele der Praxisphasen sind nach Auskunft befragter Dekane die Umsetzung theoretischer Erkenntnisse ins Arbeitsumfeld, die Erkundung der Berufsfelder, der Aufbau sozialer Kontakte, das Einüben von Projekt- und Zeitmanagement, das Erkennen von Themen für mögliche Projekte oder für Abschlussarbeiten, das Knüpfen von Kontakten sowie die Vorbereitung auf Bewerbungen. Findet ein praktisches Studiensemester im Ausland statt, sind weitere wichtige Ziele der internationale und interkulturelle Austausch, die Kenntnis auswärtiger Berufswirklichkeit sowie entsprechender Kompetenzgewinn.

Für technische Fachbereiche betrachtet ein Dekan das praktische Studiensemester und auch die anschließende Bachelorarbeit als „ganz bevorzugtes Sprungbrett ins Berufsleben, einen ganz großen Vorteil gegenüber dem universitären Bereich, der das eben nicht bietet“. Universitäre Studiengänge hätten nicht „dieses ausgeprägte Praxissemester“ und die kurzen Praxisphasen seien bei den Unternehmen „absolut unerwünscht“, weil sie nicht über die Einarbeitungszeit hinausgingen. Der Praxisbezug sei ein wichtiges Merkmal der Fachhochschulstudierenden, zumal in der Wirtschaft nicht mehr genügend Mittel vorhanden seien, die in die Ausbildung von Berufsanfängern investiert werden könnten. „Was unsere Leute in den Beruf führt, sind die Praxissemester“, sagt ein befragter Wirtschaftsinformatiker, und weist damit auf eine wichtige Funktion der praktischen Studiensemester als Vorbereitung auf den *Übergang in den Beruf* hin. Professoren bringen viele Kontakte zur Wirtschaft mit und bemühen sich, diese Kontakte aufrechtzuerhalten und für die Studierenden nutzbar zu machen. Damit gelingt es, Abschlussarbeiten im Zusammenhang mit den Unternehmen zu ermöglichen, „wie auch bisher Diplomarbeiten nie losgelöst von Unternehmen erarbeitet wurden“. Oft entstehen Abschlussarbeiten im Anschluss an die praktischen Studiensemester. Eine wichtige Funktion dieser Semester ist die Vorbereitung des Übergangs in den Beruf, da sie den Einblick in berufliche Tätigkeitsfelder und die Einübung von beruflich-professionellem Handeln ermöglichen. Ob die praktischen Studiensemester zu einer ersten Anstellung führten, ist nach Ansicht von Befragten „individuell vom persönlichen Eindruck abhängig“. Ein wichtiges Argument der potentiellen Arbeitgeber sei, dass man die Absolventen bereits kenne und direkt einsetzen könne.

Eine besonders intensive Form des Praxisbezugs wird mit dem *dualen System* verwirklicht, das bisher auch schon in Diplomstudiengängen praktiziert wurde. An der Fachhochschule *Ingolstadt* wurde vor fünf Jahren ein Bachelorstudiengang für Betriebswirtschaft konzipiert: Bei diesem Modell kann nach drei Jahren mit dem Bachelor, nach vier Jahren mit dem klassischen Diplom und nach fünf Jahren mit dem Master abgeschlossen werden. In einem Verbundmodell durchlaufen die Studierenden eine gewerbliche oder kaufmännische Berufsausbildung bei Siemens und haben eine besonders enge Verzahnung von

Theorie und Praxis. Studium und Berufsausbildung laufen, ähnlich der Ausbildung an einer Berufsakademie, parallel.¹¹ Daran schließt ein Masterstudiengang an, der in englischer Sprache abläuft und von bis zu 60% ausländischen Studierenden nachgefragt wird.

5 Weitere spezifische Praxiselemente in Fachhochschul-Studiengängen

Nicht nur die Praxisphasen an sich, sondern viele weitere spezifische Komponenten sichern den Praxisbezug an den Fachhochschulen und tragen zu ihrer Profilbildung bei. Neben den praktischen Studiensemestern nennen die Befragten als weitere Elemente des Praxisbezugs die berufspraktische Qualifikation des Lehrpersonals, die praxisbezogenen Lehrveranstaltungen, die vielschichtige Verbindung zur Berufspraxis sowie die angewandte Forschung.

Die Praxiserfahrung und der ständige Praxiskontakt des *Lehrpersonals* prägen die Lehre. Von Bedeutung für das Profil der Fachhochschulen ist vor allem, dass die Fachhochschulprofessoren mindestens fünf Jahre Berufspraxis, davon drei Jahre außerhalb der Hochschule, aufweisen müssen, um berufen werden zu können. Das qualifiziert sie nach Ansicht befragter Professoren gegenüber den Universitätsprofessoren in besonderer Weise für die Gewährleistung praxisorientierter Ausbildung. Das Lehrangebot wird ergänzt durch Lehrbeauftragte für spezielle Gebiete. Wenn Positionen für die Lehre in neu konzipierten Bachelorstudiengängen gezielt für die spezielle Ausrichtung ausgeschrieben und besetzt werden können, ergeben sich neue Impulse.

Der unmittelbare Praxisbezug des Bachelorkonzepts wird nach Meinung befragter Fachhochschulprofessoren durch spezielle *Lehrmethoden* und *Lehrformen* gewährleistet. Die Fachhochschulen bieten kleinere Gruppengrößen sowie Lehr- und Lernformen an, die die Studierenden stärker einbeziehen. Der Praxisbezug der Lehre auch in den theoretischen Semestern ebenso wie Projektarbeit sind elementare Gestaltungselemente der Ausbildung an Fachhochschulen. Kennzeichnend für die Fachhochschulausbildung ist eine deutliche

¹¹ An der Fachhochschule Coburg wurde zum Wintersemester 2004/2005 zusammen mit HUK Coburg der Bachelorstudiengang *Versicherungswirtschaft* eingeführt, der als duales Angebot ein Studium neben einer beruflichen Ausbildung ermöglicht. Ab Wintersemester 2005/2006 wird auch die Fachhochschule Ingolstadt einen neuen Bachelorstudiengang *Internationales Handelsmanagement* anbieten, der als Verbundstudium die Ausbildung an der Fachhochschule und Praxisphasen in einem international tätigen Handelsunternehmen kombiniert. Ebenso wird an der Fachhochschule München ein dualer Bachelorstudiengang in *Bauingenieurwesen* zusammen mit dem Bayerischen Bauindustrieverband angeboten werden.

Verschränkung zwischen Theorie und Praxis, so dass auch bei theoretischen Lehrveranstaltungen Praxis ein integraler Bestandteil des Studiums ist.

Die *Anforderungen der beruflichen Praxis* wurden in die Gestaltung der *Curricula* einbezogen und eingebunden. Einerseits haben Fachbereiche konkrete Studienvorschläge konzipiert, die dann mit der Wirtschaft diskutiert wurden, und andererseits wurden Studienangebote teilweise auch aufgrund von Inputs aus der Wirtschaft, speziell der Industrie, entwickelt, die ihre Qualifikationserwartungen darstellte und präziserte. Es wurde in Unternehmen nachgefragt, welche Vorstellungen sie von neuen Studiengängen haben, welche inhaltlichen Erwartungen sie damit verbinden und welche Anforderungen sie an die Fachhochschulausbildung stellen, damit die Absolventen adäquat eingesetzt werden können. Die berufsbezogenen Anforderungen wurden mit den fachwissenschaftlichen Ausbildungsinhalten in den neuen *Curricula* abgestimmt, um entsprechende Qualifikationsprofile vermitteln zu können und den Absolventen eine berufliche Karriere in der Wirtschaft zu eröffnen. Die Outputorientierung erfordert in besonderem Maße Praxisorientierung und die Einbeziehung der Qualifikationserwartungen des Arbeitsmarkts, die die Studierenden im Bachelorstudium im besonderen Maße während der Praxisphasen erfahren können.

Die Fachhochschulen halten *Kontakt zur regionalen Wirtschaft* und orientieren sich an deren Bedarf und Möglichkeiten. Professoren, die selbst guten Kontakt zu Unternehmen haben, können ihre aktuellen Erfahrungen in die Lehrveranstaltungen einbringen. Viele haben im Rahmen der Umstellung auf Bachelorstudiengänge die Erwartungen der Wirtschaft eingeholt und berücksichtigt. Fachhochschulen veranstalten Kontaktbörsen um eine Kontaktaufnahme zwischen Studierenden und Firmen zu ermöglichen. Auch Vorträge, Kolloquien und gezielte Exkursionen tragen zur Kontaktpflege bei. Zwischen der regionalen Wirtschaft und den Fachhochschulen findet ein reger Austausch statt. Praktikumsbeauftragte stellen die Kontakte zu Unternehmen her. Die regionalen Firmen beteiligen sich an der Gestaltung von Lehrveranstaltungen, die von externen Lehrbeauftragten, etwa aus der Industrie, im Rahmen und zur Begleitung der praktischen Studiensemester abgehalten werden. Die Fachhochschulen bemühen sich intensiv darum, mit ihren in der Wirtschaft tätigen Absolventen in Kontakt zu bleiben und bauen Alumninetze auf.

Wie die praxisorientierte Lehre, ist die *angewandte Forschung* ein kennzeichnendes Merkmal der bayerischen Fachhochschulen. Sie entsteht aus der oft jahrelangen, engen Kooperation zwischen Fachhochschulen und Unternehmen, durch die der unmittelbare Wissenstransfer in die Regionen gefördert wird. Problemstellungen werden aus der Wirt-

schaft an die Professoren herangetragen, die sie dann an Studierende weitergeben können. *Projektstudien* der Studierenden entstehen in Zusammenarbeit mit Unternehmen. Studierende werden in anwendungsorientierte Forschungsprojekte der Professoren in der Industrie eingebunden. Die Bearbeitung solcher Projekte führt dann wieder zu Arbeiten im Labor sowie zum Angebot von Praktikumsplätzen und von Abschlussarbeiten. Dadurch, dass ein Großteil der Abschlussarbeiten in Betrieben durchgeführt werden kann, wird für die Absolventen der Übergang vom Studium in den Beruf erleichtert.

Wichtiges Kriterium für die Entwicklung der Bachelorstudiengänge ist die *Akzeptanz* sowohl bei Arbeitgebern als auch bei Studierenden. Ziel ist es, durch die Einbeziehung der Wirtschaft bei Konzeption und Durchführung Akzeptanz für den unmittelbaren Übergang in den Arbeitsmarkt zu schaffen. Erste Umfrageergebnisse von Arbeitgeber- und Absolventenbefragungen zeigen, wie wichtig gerade die Praxisphasen und sonstigen Praxiselemente der Fachhochschulausbildung für die Akzeptanz der Absolventen und die Profilierung der Fachhochschulen sind. Für eine möglichst passgenaue Abstimmung der Komponenten müssen bei der Konzeption von Bachelorstudiengängen potentielle Berufsfelder erkundet, Studieninhalte auf die Erfordernisse dieser Berufsfelder abgestimmt und Arbeitgeberwünsche in die Ausbildung einbezogen werden. Vorbereitung, Einbindung und Begleitung der Praxisphasen sind dabei wichtige Elemente. Die Akzeptanz des Bachelorabschlusses durch die Arbeitgeber ist nach Ansicht eines befragten Professors von einer „gespaltenen Diskussion“ geprägt: Einerseits stehe die Forderung im Raum, die Studienzeiten zu verkürzen. Dieser sei mit Einführung des Bachelorstudiums entsprochen worden. Andererseits werde verlangt, dass komplexe Themen, technische sowie betriebswirtschaftliche Fragestellungen, Fähigkeit zum Projektmanagement und viele andere Aspekte in so kurzer Zeit vermittelt würden. Man versuche, dieses Problem zu lösen, indem man auch differenzierte Bachelorstudienzweige, die sich auf bestimmte Berufsbilder konzentrieren, einrichte, so dass man „das Potential hat, die Studienzeiten zu verkürzen, ohne Substanz wegzunehmen“ und die Verkürzung durch Differenzierung auffangen könne.

Die *Expertenkommission Wissenschaftsland Bayern 2020* weist auf die *unterschiedliche Orientierung und Profilierung von Fachhochschulen und Universitäten* bei der Einführung von Bachelorstudiengängen hin: „Die Ausbildungsgänge (einschließlich Praxis- und Auslandssemester) der Fachhochschulen können in Bachelorstudiengänge überführt werden, die jedoch weiterhin im Vergleich zu den universitären Bachelorstudiengängen eine stärkere Anwendungsorientierung aufweisen müssen. Diese Schwerpunktsetzung der Fachhochschulen auf den Anwendungsbezug, der Universitäten auf grundlagenwissenschaftliche Aspekte sollte beibehalten werden.“ (a. a. O., S. 22) Das Profil der Fachhoch-

schulen wird vor allem durch den Praxisbezug von Studium und Lehre geprägt. Nach Ansicht eines Dekans werden die Universitäten „nicht so praxisnahe Bachelorstudiengänge anbieten, da sie diese eher als Vorstufe zum Master betrachten und weniger als Einstieg in die Praxis“. Die Fachhochschulstudiengänge sollen sich dagegen durch konsequenten Anwendungsbezug auszeichnen, sodass ein großer Teil der Absolventen unmittelbar eine Berufstätigkeit in der Wirtschaft aufnehmen kann.

6 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse und Empfehlungen

6.1 Zusammenfassung

Das ursprüngliche Modell der bayerischen Fachhochschulausbildung hatte zwei Praxissemester beinhaltet. Doch schon bei der Reform mancher Diplomstudiengänge wurde zugunsten anderer Studieninhalte auf das erste Praxissemester verzichtet. Der Nutzen des ersten praktischen Studiensemesters wurde in Zweifel gezogen, weil die Studierenden zu diesem frühen Zeitpunkt noch zu wenig theoretische Kenntnisse hätten, um in der Wirtschaft wirklich berufsnah zu arbeiten. Die Umstellung auf Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen erfolgte unterschiedlich zügig. Einige Studiengänge wurden oder werden noch parallel als Diplom- und Bachelorstudiengänge angeboten, wobei die Studienbewerber oft noch den Diplomstudiengang nachfragen.

Die für neue Bachelorstudiengänge verantwortlichen Dekane bayerischer Fachhochschulen wurden zur Konzeption und Ausgestaltung dieser Studiengänge unter den Gesichtspunkten Praxisbezug, Praxisphasen und sonstige Praxiselemente befragt. Es zeigte sich, dass sich die Studiengangverantwortlichen neben der Vermittlung fachlicher Grundlagen und methodischen Wissens um verkürzte Studienzeiten, neue Strukturen, Verstärkung von Schlüsselkompetenzen sowie interdisziplinäre und internationale Ausrichtung der Studiengänge bemühen, um den Absolventen vielschichtige Kompetenzen zu vermitteln. Das Befragungsergebnis beleuchtet die Anstrengungen, das besondere, durch Praxisbezug gekennzeichnete und bewährte Profil der Fachhochschulausbildung zu wahren sowie Berufsfähigkeit und Arbeitsmarktakzeptanz der Absolventen zu erreichen.

Praxisphasen, praxisorientierte Lehre sowie angewandte Forschung bleiben profilbildende Merkmale der Fachhochschulen. Die Untersuchung zeigte hier, dass sich der Praxisbezug der Fachhochschulausbildung nicht allein an den nach Dauer, Intensität und Betreuung unterschiedlichen Praxisphasen festmachen lässt. Es gibt viele Elemente, die das praxisnahe Profil der bayerischen Fachhochschulen ausmachen und die Lehre mit der praktischen Anwendung verknüpfen. Die Fachhochschulprofessorinnen und -professoren

gewährleisten durch ihre mindestens fünfjährige Praxiserfahrung vor der Berufung und durch angewandte Forschung den aktuellen Praxisbezug der Lehre. Durch Lehrbeauftragte aus der Wirtschaft werden auch Randgebiete abgedeckt, die Spezialisierung ermöglichen. Neben den speziellen Qualifikationsprofilen des Lehrpersonals trägt auch in manchen Studiengängen ein großer Anteil von berufspraktisch vorgebildeten Studierenden zu einem praxisnahen Lernklima bei. Wichtig ist die Abstimmung mit der Wirtschaft durch Einbeziehung der Qualifikationsanforderungen der Unternehmen in Konzeption und Inhalte der Studiengänge. Der entsprechende Zuschnitt der Bachelorstudiengänge kann ihnen ein spezifisches, individuelles Profil geben. Die angewandte Forschung an den Fachhochschulen ist nicht nur für die Unternehmen von Nutzen, sie bietet auch viele Anknüpfungspunkte für die Studierenden, die in Projektarbeiten an aktuellen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben teilnehmen können. Diese Projektarbeiten entstehen durch die ständige Verbindung zwischen Fachhochschulprofessoren und Unternehmen. Durch die Wirtschaft können auf diesem Weg aktuelle Themen an die Hochschulen hergetragen werden, die die Studierenden in Problemstellungen und Verfahrensweisen einführen. Wichtige Elemente des Praxisbezugs sind Abschlussarbeiten, die in der Wirtschaft entstehen. Im Zeichen der Globalisierung fördern die Verbindung der praktischen Studiensemester mit einem Auslandsaufenthalt und die Einbeziehung von englischsprachigen Dozenten als Lehrbeauftragte die Internationalisierung der Ausbildung. Das Zusammenwirken sich ergänzender Fachgebiete auch aus anderen Fachbereichen oder Disziplinen verstärkt die Interdisziplinarität der Studienangebote.

Die Ausrichtung der neu konzipierten Bachelorstudiengänge auf die Anforderungen der Wirtschaft durch Einbeziehung der Qualifikationswünsche der künftigen Arbeitgeber erhöht die Berufsfähigkeit der Absolventen. In der sich im Zuge des Bologna-Prozesses neu gestaltenden Hochschullandschaft weisen die Fachhochschulen durch die genannten Elemente einen größeren Praxis- und Anwendungsbezug auf als die Universitäten, wenngleich auch an den Universitäten in vielen Studiengängen Praktika vorgeschrieben sind. Für Studierende ist ein wichtiger Effekt der Verbindung zur Wirtschaft die Möglichkeit, während der Praxisphasen Kontakte zu knüpfen und das berufliche Umfeld kennen zu lernen, um nach Beendigung des Studiums einen leichteren Übergang in den Arbeitsmarkt zu finden. Für die Wirtschaft sind ohne lange Einarbeitung einsetzbare Absolventen wichtig, die bereits durch die Praxisphasen mit der Berufspraxis vertraut sind. Am deutlichsten ist die Verschränkung mit der Praxis in den dualen Studiengängen.

Die für die Bachelor-Studiengänge Verantwortlichen betonen in der Befragung vor allem folgende Notwendigkeiten:

- Die neuen Studienkonzepte sind zügig umzusetzen.
- Die Parallelführung von Diplom- und Bachelor-Studiengängen ist aufzuheben.
- Die neuen Studienstrukturen müssen volle Akzeptanz bei Hochschul- und Fachbereichsleitungen sowie Studienbewerbern und potentiellen Arbeitgebern erreichen.

6.2 Empfehlungen

Auf der Grundlage der Befragungsergebnisse lassen sich folgende Empfehlungen formulieren:

- Durch konsequenten Praxisbezug sollen sich die Fachhochschulen gegenüber den Universitäten ein unverwechselbares Profil bewahren.
- Praxisphasen, praxisorientierte Lehre sowie angewandte Forschung und Wissenstransfer in die Regionen sollten deutlich als profilbildende Merkmale der Fachhochschulen dargestellt werden.
- Ein praktisches Studiensemester sollte weiterhin als prägendes Element zur praxisbezogenen Profilierung von Bachelorstudiengängen an bayerischen Fachhochschulen beitragen.
- Im Hinblick auf die Akzeptanz der Bachelorabschlüsse bei den Studierenden sollten von den Hochschulen keine parallelen Angebote traditioneller und neuer Studiengänge vorgehalten werden, da bei Parallelführung die neuen Studienangebote von den Studienanfängern weniger wahrgenommen werden.
- Als wichtige Bestandteile der neuen Bachelorstudiengänge müssen das praktische Studiensemester und praxisbezogene Forschungsprojekte gut betreut und eingebunden werden.
- Über ein praktisches Studiensemester hinaus, sollten weitere verteilte Praxisphasen die Studierenden in ihrer Vor- und Nachbereitung der theoretischen Semester und der Prüfungen nicht zu sehr einschränken.
- Die Inhalte der Bachelorstudiengänge sollten gezielt ausgewählt werden, sodass in der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit ungeachtet einer möglichen Spezialisierung die Vermittlung eines breiten Grundlagenwissens gewährleistet werden kann.

- Hochschulen und Unternehmen sollten bei der Konzeption der Bachelorstudiengänge und bei der Organisation und Durchführung der praktischen Studiensemester eng kooperieren.
- Bei Stellenbesetzungen sollte auf Erfahrung aus den entsprechenden Berufsfeldern für die spezielle Ausrichtung neuer Studiengänge geachtet werden.
- Wichtig scheint ein eigenes, unverwechselbares Profil jedes Bachelorstudiengangs, beispielsweise abgestimmt auf die Bedürfnisse und Erwartungen eines bestimmten Wirtschaftszweigs.
- Die Charakteristika der neuen Studiengänge müssten transparent dargestellt werden, um die Akzeptanz bei Studienbewerbern zu erhöhen.
- Die Priorität bei der Einrichtung neuer Fachhochschulstudiengänge sollte bei den Bachelor-, nicht bei den Masterstudiengängen liegen.

Die bayerischen Fachhochschulen bieten mit ihren Bachelorstudiengängen den Studierenden die Möglichkeit einer praxis- und berufsfieldnahen Vorbereitung auf die Arbeitswelt durch eingebundene und betreute Praxisphasen. Die Ergebnisse der Expertenbefragung zeigen, dass trotz der Verkürzung der Studiendauer und des Verzichts auf ein praktisches Studiensemester in den Bachelorstudiengängen die praxisnahe Profilierung der Fachhochschulen durch die vielfältigen Praxiselemente und die Anbindung der Hochschulen an das regionale wirtschaftliche Umfeld beibehalten werden kann.

Literatur

Akkreditierungsrat (2001): Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge. Verabschiedet im Rahmen der 18. Sitzung des Akkreditierungsrats am 20.06.2001 <http://www.akkreditierungsrat.de>

Akkreditierungsrat (2004): Entscheidungsgrundlagen für die Genehmigung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor-/Bakkalaureus und Master-/Magister in den einzelnen Bundesländern (Stand: 3.12.2004)
http://www.unsere-uni.de/docs/Lehre/Modularisierung_Evaluation_Akkreditierung/Akkreditierungsrat/AKKR_Entscheidungsgrundlagen_03_12_04.pdf

ASBAU (2005): Parlamentarierbrief Nov. 2004. Abgedruckt in: *Forschung und Lehre* 2005, 1, S. 4

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (1981): Praktische Studiensemester an Fachhochschulen in Bayern. München (Bayerische Hochschulforschung)

Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2005): Pressemitteilung vom 13.04.2005

Brackmann, Hans-Jürgen (2003): Anforderungen der Wirtschaft an die Fachhochschulausbildung. In: v. Becker, Otto u. a. (Hrsg.): Fachhochschulen in Deutschland und Europa. Eine Bestandsaufnahme. Mannheim, S. 161 ff.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2003): Memorandum zur gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master). Berlin

Dörfler, Reinhard (2005): Diplom, Bachelor, Master aus Sicht der Wirtschaft. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2005, 3, S. 108 ff. (111)

Expertenkommission Wissenschaftsland Bayern 2020 (Hrsg.) (2005): Wissenschaftsland Bayern 2020 – Empfehlungen einer internationalen Expertenkommission. München

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

Grühn, Dieter (2001): Praxisorientierung in Bachelorstudiengängen. In: Welbers, Ulrich (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied/Kriftel, S. 101 ff.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1997): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Entschließung des 183. Plenums vom 10.11.1997. Bonn

Hochschulrektorenkonferenz (2004a): Statistische Angaben zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Akkreditierung, Studierenden und Absolventen, Wintersemester 2004/2005. Bonn

Hochschulrektorenkonferenz (2004b): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Entwurf vom 17.01.2005. Bonn

Konegen-Grenier, Christiane (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. In: Vierteljahrszeitschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung, 31 (2004), 3. Köln

Kultusministerkonferenz (KMK) (1999): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen (Beschluss vom 05.03.1999). Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß §9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss vom 16.12.2003). Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004): Quantitative Entwicklungen in den Bachelor- und Masterstudiengängen seit Einführung der neuen Studiengangstruktur (Beschluss vom 05.02.2004). Bonn

Leszczensky, Michael; Wolter, Andrä (Hrsg.) (2005): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. In: HIS Kurzinformation A 2005, 6.

Minks, Karl-Heinz; Briedis, Kolja (2004): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Hannover

Präsidenten- und Rektorenkonferenz der bayerischen Fachhochschulen (2004): Optimierungskonzept 2010 http://www.fhm.edu/home/fhm/pressestelle/fhnachrichten/d_10_2004.pcms

Schick, Marion (2004): Standpunkte: Zurück in die Zukunft. Mit Bachelor und Master auf Humboldts Spuren. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 2004, 4, S. 114 ff.

Schick, Marion (2005): Erfahrungen mit Bachelor und Master sowie Perspektiven des Bologna-Prozesses aus Sicht der Fachhochschule München. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2005, 3, S. 52 ff. (S. 64)

Schindler, Götz (2004): Employability und Bachelorstudiengänge – eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2004, 4, S. 6 ff.

Schmitt, Wilhelm (2003): Die Akzeptanz der Fachhochschulen in der Wirtschaft. In: v. Becker, Otto u. a. (Hrsg.): Fachhochschulen in Deutschland und Europa. Eine Bestandsaufnahme. Mannheim, S. 177 ff.

Schwarz-Hahn, Stefanie; Rehbarg, Meike (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienreform. Kassel

Statistisches Bundesamt (2004): Studierende und Studienanfänger/-innen nach angestrebter Prüfungsgruppe und 1. Studienfach. In: Fachserie 11, R 4.1, WS 2003/2004. Wiesbaden

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2005): Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. In: Positionen, April 2005

Steinbeis, Michael (2003): Der ideale Partner für den Mittelstand. In: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Reform Fachhochschulen. Essen, S. 74

Verein deutscher Ingenieure (VDI) (2004): Stellungnahme zur Weiterentwicklung der Ingenieurausbildung in Deutschland. Düsseldorf

Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Drucksache 4418/00. Berlin

Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Drucksache 5102/02. Berlin

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Gerdi Stewart
Bayerisches Staatsinstitut
für Hochschulforschung und Hochschulplanung
Prinzregentenstraße 24
80538 München

Standpunkte: Universitäten im Umbruch

Josef Lange

Der Beitrag stellt eine erweiterte Fassung des Festvortrags zum 70. Geburtstag des Gründungspräsidenten der Universität Bayreuth, Professor Dr. Dr. h. c. Klaus Dieter Wolff, dar, den Dr. Josef Lange, Staatssekretär im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, am 1. Juli 2005 in Bayreuth gehalten hat.

1 Demographische Entwicklung

Universitäten im Umbruch – Hochschulen im Strukturwandel. Wenn man über Strukturwandel in der Hochschullandschaft nachdenkt, ist es hilfreich, sich die demographische Entwicklung in Deutschland anzusehen. Deutschland hat einen dramatischen Rückgang der Geburtenzahlen zu verzeichnen: Von Mitte der 60er Jahre mit 1.357.000 Lebendgeburten im Jahr 1964 auf 782.000 im Jahr 1975. Nach einem Anstieg auf 905.000 im Jahr 1990 war erneut ein erheblicher Rückgang auf 706.000 im Jahr 2003 und 712.000 im Jahr 2004 zu verzeichnen. Besonders massiv war der Einbruch in den Neuen Ländern, wo die Geburtenzahlen von 1988 bis 1992 um 60 Prozent zurückgegangen sind.

Die aus dieser demographischen Entwicklung auf die junge Generation zukommenden Aufgaben sind von einem Ausmaß, das die Politik, nicht nur die Hochschulpolitik, sondern die Politik allgemein, viel zu lange vernachlässigt hat. Die Diskussion über die Konsequenzen dieser Entwicklung der Geburtenzahlen hat kürzlich erst begonnen, obwohl die Entwicklung längst bekannt ist. Dies zeigt, dass das „Denken über den Horizont hinaus“ – eine der Aufgaben von Wissenschaft und damit auch von Wissenschaftspolitik – noch nicht hinreichend weit verbreitet ist. Die Diskussion um die Alterssicherung, die Krankenversicherung und die Pflegeversicherung ist deshalb nur der Beginn der Diskussion, wie die Generationen in Deutschland künftig miteinander umgehen.

Bezogen auf die Hochschulen, ist die Ausgangslage in Niedersachsen dadurch gekennzeichnet, dass das Land, demographisch bedingt, einen Anstieg der Anzahl von Studienberechtigten (für Universitäten und Fachhochschulen) von derzeit rund 37.000 auf knapp 44.000 im Jahre 2010 verzeichnen wird. Im Jahr 2011 werden aufgrund der Verkürzung

der Gymnasialzeit rund 68.700 Studienberechtigte die niedersächsischen Schulen verlassen. Danach wird in einem Rückgang binnen zehn Jahren das Niveau von 2002 wieder erreicht werden.

Die Höchstzahl der Schüler insgesamt an niedersächsischen Hochschulen lag im vergangenen Jahr bei knapp 1 Million. Niedersachsen wird bis zum Jahre 2015, also in zehn Jahren, einen Rückgang auf gut 850.000 haben, also um 13 Prozent.

Die Entscheidung, die Gymnasialzeit auf acht Jahre zu verkürzen, die in den letzten Jahren in fast allen Bundesländern gefallen ist, führt dazu, dass die Hochschulen ab 2009/2010 je nach Bundesland doppelte Abiturientenjahrgänge zu erwarten haben, in Niedersachsen im Jahr 2011. Dies bringt erhebliche zusätzliche Anforderungen an die Hochschulen mit sich. Das Thema ist zwischen den Ländern bereits diskutiert worden; eine Lösung ist noch nicht in Sicht. Die Frage, wie die Länder und die Hochschulen, insbesondere angesichts der dramatischen Entwicklung bei der jungen Bevölkerung in den Neuen Ländern, zu einem die Länder übergreifenden Ausgleich kommen, ist eine der Herausforderungen nicht nur der Hochschulpolitik in den nächsten Jahren.

2 Aufgaben der Hochschulen

Wenn man über Strukturwandel in der Hochschullandschaft oder Hochschulen im Umbruch spricht, muss man sich die Aufgaben der Hochschulen vergegenwärtigen. Sehr traditionell lauten die Aufgaben der Hochschulen „Wissen bewahren, Wissen erweitern und Wissen weitergeben“. Operationalisiert für die Hochschulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts, sind ihre Aufgaben wie folgt zu beschreiben:

- Lehre und Studium, weil Studierende Mitglieder der Hochschulen sind und Hochschule auch durch die Studierenden realisiert wird,
- Forschung und Entwicklung; Entwicklung insbesondere deshalb, weil nicht nur in den Ingenieurwissenschaften, sondern zunehmend in den Naturwissenschaften, in den Lebenswissenschaften, in der Informatik etc. die Entwicklung in der Forschung so rasch verläuft, dass Entwicklung zunehmend bereits innerhalb der Grundlagenforschung stattfindet, so dass Forschung und Entwicklung gemeinsam Aufgabe der Hochschule sind,
- Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist eine entscheidende Aufgabe insbesondere der Universitäten, die nach wie vor das Promotionsmonopol haben und als

„Mutterwesen der Wissenschaft“ (Hans-Uwe Erichsen) auch behalten sollten; diese Aufgabe schließt ein, dass Professoren ihre Mitarbeiter gehen lassen müssen, wenn diese ein attraktives Angebot von außen erhalten – das gehört zur Fürsorgepflicht.

- Wissenschaftliche Weiterbildung – eine Aufgabe, die zwar inzwischen in den meisten Hochschulgesetzen der Länder enthalten ist, aber als Aufgabe von den Hochschulen aus meiner Sicht noch unzureichend wahrgenommen wird, denn der Markt für Weiterbildung in Deutschland wird vom Statistischen Bundesamt mit einer Summe beziffert, die den Gesamtausgaben der Hochschulen einschließlich Hochschulklinika entspricht. Wenn es richtig ist, dass wir zunehmend in einer wissensbasierten, d.h. wissenschaftsbasierten, Gesellschaft leben, dann nimmt die Herausforderung für Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen zu, weil immer mehr Hochschulabsolventinnen und -absolventen in die Hochschulen zurückkommen werden, um ihr Wissen aufzufrischen.
- Dienstleistungen sind als Aufgabe der Hochschulen selbstverständlich im Bereich der Universitätsklinika in der Krankenversorgung. Aber Dienstleistungen gehen weit darüber hinaus. Dazu gehören Wissens- und Technologietransfer, die Beratung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, in den Rechtswissenschaften, aber auch in den Kultur- und Geisteswissenschaften, die vielfach diese Dienstleistung, insbesondere in Form von Kommunikation mit der Öffentlichkeit, noch nicht hinreichend wahrnehmen.

3 Erwartungen an die Hochschulen

Hochschulen sollen Lehre und Studium für mehr als ein Drittel eines Altersjahrgangs anbieten – mit steigender Tendenz. Im Studienjahr 2003 immatrikulierten sich knapp 39 Prozent eines Altersjahrgangs in den Hochschulen in Deutschland. Die Tendenz ist nach Bundesländern unterschiedlich, aber auf jeden Fall steigend.

Das bedeutet, dass die Hochschulen, insbesondere die Universitäten, sich differenzieren müssen und zwar entsprechend den Erwartungen von Studienbewerberinnen und -bewerbern sowie Studierenden. Denn mehr als ein Drittel eines Altersjahrgangs erwartet von den Hochschulen etwas anderes als vor 50 Jahren drei bis fünf Prozent eines Altersjahrgangs. Wir wissen aus empirischen Untersuchungen, dass etwa 80 Prozent der Studierenden auch an Universitäten eine hoch qualifizierte Berufsausbildung erwarten. Gleichzeitig sind die Universitäten gefordert, für einen kleinen Teil der Studierenden, der anschließend in Wissenschaft und Forschung tätig sein wird, Bildung durch Wissenschaft

zu vermitteln. Dieses Spannungsverhältnis muss von den Universitäten konstruktiv gestaltet werden, auch bei der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Die bayerischen Elitestudiengänge sind im Hinblick auf die Differenzierung eine weitere Möglichkeit.

Differenzierte Erwartungen an die Hochschulen ergeben sich auch von Seiten des Arbeitsmarkts, von den künftigen Arbeitgebern. Um nur zwei Beispiele zu nennen: Bei den Ingenieuren gibt es seit vielen Jahren eine Aufteilung der Absolventinnen und Absolventen zwischen Technischen Universitäten und Fachhochschulen von etwa einem Drittel zu zwei Dritteln. Die Diskussion, die in den letzten Monaten über die Einführung von Bachelor- und Master-Abschlüssen insbesondere seitens der großen Technischen Universitäten geführt wird, zeigt, dass diese Diskussion individualisiert auf die einzelnen Hochschulen, allenfalls auf die Hochschularten, aber nicht auf das Hochschulsystem insgesamt geführt wird, das als Ganzes auf den Arbeitsmarkt reagiert. Gleiches gilt für die Wirtschaftswissenschaften, bei denen die Absolventen je zur Hälfte von Universitäten und Fachhochschulen kommen. Es ist leider immer noch nicht selbstverständlich, dass Hochschulen bei der Entwicklung neuer Studiengänge frühzeitig den Kontakt zu künftigen Arbeitgebern suchen oder die Studiengangskonzepte gemeinsam mit diesen entwickeln – was der Eigenständigkeit von Hochschulen und Unternehmen oder Verbänden keinen Abbruch täte.

Von den Hochschulen wird eine Differenzierung aufgrund der rasanten Entwicklung innerhalb der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen erwartet, die in nahezu allen Fächern so weit fortgeschritten ist, dass keine Universität mehr in der Lage ist, alle Fächer mit ihren Schwerpunkten oder auch nur ein Fach in all seinen Spezialisierungen zu repräsentieren. Die Universitäten müssen sich als Institutionen stärker profilieren und sich dadurch voneinander unterscheiden. Dies führt auch zu einer Differenzierung innerhalb der Hochschulen, die nicht ohne schwierige Auseinandersetzungen und Entscheidungen in den Hochschulen gestaltet wird. Es wird auch in den Universitäten Bereiche geben, in denen lediglich Bachelor-Studiengänge angeboten werden, Master- und Promotions-Studiengänge aber nur in Kooperation mit Fakultäten anderer Universitäten möglich sind.

Wenn Universitäten Organisationszentren der Wissenschaft sind, dann müssen sie auch zur Weiterentwicklung der Wissenschaft beitragen. Sie müssen zumindest in einzelnen Fächern in der Lage sein, die Entwicklung der Forschung mitzugestalten. Auch dies führt zu Umbrüchen.

Angesichts der Entwicklung in der Gesellschaft und des zunehmenden internationalen Wettbewerbs in der Wissenschaft wie in der Wirtschaft wird von den Hochschulen auf der einen Seite eine stärkere Internationalisierung erwartet, auf der anderen Seite ein Beitrag zu einem interkulturellen Verständnis. Was immer in Politik und Öffentlichkeit über die künftige Entwicklung in Deutschland diskutiert wird: Realität ist bereits, dass viele Kulturen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland existieren, dass in manchen Städten Entwicklungen hin zu Parallelgesellschaften nicht zu übersehen sind. Wenn aber Universitäten und Fachhochschulen kein Verständnis für die Unterschiede zwischen den Kulturen vermitteln, wie sollen dann Lehrerinnen und Lehrer, die unsere Kinder erziehen und ihnen in der Schule Wissen und Werte vermitteln, dies können? Deshalb lautet eine der Aufgaben der Hochschulen nicht nur Internationalisierung, sondern auch Interkulturalität.

Schließlich werden von Hochschulen Beiträge zu Problemlösungen der Gesellschaft erwartet. Auch wenn man Peter Glotz nicht in allem zustimmt, ist dennoch seine Aussage zu bedenken, dass die deutschen Hochschulen in den letzten 25 Jahren zu wenig von ihrem Wissen, ihrem Know-how und ihrer Erfahrung in Problemdefinition und Problemlösung weitergegeben haben, um Beiträge zur Lösung von Problemen in der Gesellschaft zu leisten.

4 Herausforderungen für die Hochschulen

Die Hochschulen stehen in einem Wettbewerb. Vorrangig ist es der Wettbewerb um Reputation, denn das ist die Währung, die in der Wissenschaft wie in anderen Bereichen gilt. Es ist der Wettbewerb um die besten Köpfe, die besten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, den besten wissenschaftlichen Nachwuchs, die besten Studierenden. Es ist der Wettbewerb um Drittmittel für Forschung und für Lehre. Und es ist zunehmend ein Wettbewerb um die Grundausstattung, die die Länder in Deutschland bereitstellen, und zwar über die leistungs- und belastungsorientierte Mittelverteilung, die an den Fachhochschulen in Niedersachsen bereits eingeführt ist. Für die Universitäten ist dies für das nächste Jahr vereinbart, beginnend mit drei Prozent und einem Deckel bei 0,5 Prozent, um die Verluste und Gewinne nicht zu groß werden zu lassen, in drei Jahren steigend auf zehn Prozent der laufenden Mittel.

Zur Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen gehört im Zuge der Differenzierung eine institutionelle Profilbildung durch Prioritätensetzung. Prioritäten zu setzen, Schwerpunkte zu bilden, wenn diese zusätzlich finanziert werden können, ist einfach. In einer Situation,

in der sich das Land Niedersachsen befindet, in der sich die meisten Länder der Bundesrepublik Deutschland befinden, in der sich aber auch beispielsweise die Niederlande, Dänemark, das Vereinigte Königreich, Frankreich oder auch die südeuropäischen Länder befinden, dass nämlich die Einkünfte der öffentlichen Hände nicht wachsen, d.h. Prioritätensetzung bei gleich bleibenden oder gar zurückgehenden Mitteln stattfinden muss, heißt Prioritätensetzung zugleich Posterioritätensetzung. Wenn an einer Stelle Mittel konzentriert werden, müssen sie an anderer Stelle weggenommen werden. Das bedeutet harte und auch schmerzhaft Entscheidungen, die indes so angelegt sein müssen, dass bei strategischen Entscheidungen auch Revisionen möglich sein müssen, um auf Erfolge und Misserfolge in der Berufungspolitik reagieren zu können. Hochschulentwicklung ist entscheidend Berufungspolitik, also Personalpolitik, denn bei Berufungen fallen langfristig angelegte Entscheidungen mit langfristiger Mittelbindung. Die Diskussion um das Hochschuloptimierungskonzept in Niedersachsen vom 21.10.2003 und seine Umsetzung, die in den Hochschulen immer noch nicht abgeschlossen ist, und zu der es regelmäßig Erörterungen zwischen den Hochschulleitungen und dem Ministerium gibt, zeigt, dass Strukturentscheidungen unter solchen Bedingungen sehr schmerzhaft und sehr schwierig sind.

Zur Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen gehört auch, dass Hochschulen als Institutionen auf Kooperation mit anderen Hochschulen und Forschungseinrichtungen angelegt sind und dass sie strategische Allianzen bilden müssen. Das Zusammenwirken der Münchner Universitäten ist vermutlich nicht so gut, wie es in manchen Zeitungen dargestellt wurde, und die Gründung der Metropolregion Hannover, Braunschweig, Göttingen ist sicherlich auch nur ein äußeres Zeichen dafür, dass auch die Hochschulen in diesen drei Städten unter Einbeziehung Clausthals sehr viel stärker zusammenarbeiten können, denn die Entfernung, gemessen in Zeiteinheiten, beträgt eine Stunde. Solche Entfernungen sind in Städten wie München oder Berlin selbstverständlich. In großen Flächenländern sind nur die Distanzen etwas größer, nicht aber die Zeit, die man aufbringen muss, um von A nach B zu kommen.

Hochschulen müssen im Wettbewerb ein eigenes Selbstbewusstsein entwickeln, eine „Corporate Identity“, damit sie nicht mehr nur als Einrichtungen verstanden werden, *in* denen man arbeitet, sondern als Institutionen, *für* die man arbeitet. Bei Publikationen oder Veröffentlichungen in Deutschland wird auf den Wissenschaftsseiten der überregionalen Zeitungen zwar über Wissenschaft berichtet, aber die Zuordnung zu einer bestimmten Institution, die sich damit schmückt, ist z.B. im Vereinigten Königreich und in USA viel stärker ausgeprägt als in Deutschland. Corporate Identity und Stolz auf die eigene Einrichtung bedingen sich wechselseitig bei der Institution und bei ihren Mitgliedern.

Hochschulen brauchen Konzepte und strategische Planung – dabei handelt es sich durchaus um eine Herausforderung –, denn die Hochschulen sind mitten in einem Generationswechsel in der Professorenschaft. Bis zum Jahre 2014, so eine kürzliche Veröffentlichung des Statistischen Bundesamtes, werden etwa 50 Prozent der Professorinnen und Professoren deutscher Hochschulen aus Altersgründen ausscheiden. D.h., wenn Hochschulen oder Länder umsteuern müssen, haben Hochschulen jetzt die Möglichkeit, neue Strukturen zu schaffen und auf die wissenschaftliche Entwicklung zu reagieren. Manchmal braucht es dazu externen Rat, z.B. durch Kuratorien und Hochschulräte.

5 Hochschulen im Aufbruch zum europäischen Hochschulraum

Die Diskussion um einen Europäischen Hochschulraum läuft seit 1998. Sie begann mit einer Erklärung der großen vier EU-Staaten Frankreich, Italien, Vereinigtes Königreich sowie Deutschland und führte zur Bologna-Erklärung vom 19.06.1999, in der sich 29 Staaten darauf verpflichteten, bis zum Jahr 2010 einen europäischen Hochschulraum mit sehr konkreten Zielen zu schaffen: Dreistufigkeit des Studiums mit den Abschlüssen Bachelor, Master und Promotion, Einführung des ‚Diploma Supplement‘ zur Erläuterung der Inhalte und Leistungen des Studiums, Modularisierung des Studiums und European Credit Transfer System, um die gegenseitige Anerkennung zu sichern, sowie Akkreditierung, um die Qualität und die Anerkennung der Studien- und Prüfungsleistungen, aber auch die Mobilität der Studierenden über Ländergrenzen hinweg zu sichern.

Bei der Folgekonferenz zwei Jahre später in Prag haben 33 Staaten das Kommuniqué unterschrieben, im September 2003 in Berlin 40 Mitgliedstaaten, dazu gehörten auch der Heilige Stuhl und die Russische Föderation. Seit der Konferenz im Mai 2005 in Bergen unterstützen 45 Staaten den Bologna-Prozess, der für die Hochschulen in Deutschland unumkehrbar sein wird, wollen sie nicht in der provinziellen Bedeutungslosigkeit verschwinden.

Wie stehen wir derzeit in Deutschland bei der Schaffung dieses europäischen Hochschulraums? Im Sommersemester 2005 wurden 2.925 Studiengänge, gut ein Viertel aller Studiengänge in Deutschland, als Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten. Davon ist ein knappes Viertel bereits akkreditiert. Im Wintersemester 2005/06 ist die Zahl der Bachelor- und Master-Studiengänge um 29 Prozent auf 3.797 gestiegen. Das sind 34 Prozent aller an deutschen Hochschulen angebotenen Studiengänge. An den Fachhochschulen werden 53 Prozent aller Studiengänge konsekutiv angeboten, an den Universitäten 30 Prozent. Im Jahre 2004 waren an deutschen Hochschulen insgesamt 11.500 Abschlüsse

mit Bachelor und Master zu verzeichnen (5.900 Bachelor-Abschlüsse, 5.600 Master-Abschlüsse), davon die Hälfte von Studierenden mit ausländischem Pass, während es im Jahr 2003 erst insgesamt 5.500 Abschlüsse waren, davon 2.500 Bachelor- und 3.000 Master-Abschlüsse. Die Bologna-Vereinbarung, bis zum Jahre 2010 den Europäischen Hochschulraum zu errichten, dürfte also für Deutschland tatsächlich erfüllt werden.

Der Deutsche Akademische Austauschdienst hat kürzlich mitgeteilt, dass im Studienjahr 2003/2004 die größte Zahl an Studierenden erreicht wurde, die jemals von deutschen Hochschulen ins Ausland gegangen ist: Mehr als 21.000 deutsche Studierende haben innerhalb der EU über die ERASMUS-Programme einen Teil ihres Studiums im Ausland absolviert. Dies zeigt, dass der Anteil inzwischen bei gut zehn Prozent eines Studienanfängerjahrgangs liegt. Dies ist auch ein Zeichen des Wettbewerbs um die besten Studierenden.

6 Verantwortung der Hochschulen

Hochschulen sind verantwortlich für Studierende und deren Lebenszeit. Es ist leider immer noch nicht überall in den Hochschulen Realität, dass die notwendigen Studienangebote für Studiengänge überschneidungsfrei angeboten werden. Deshalb gibt es Zeitverluste im Studium, Verluste der Lebenszeit von Studierenden. Die Hochschulen müssen dies aufgrund ihrer institutionellen Verantwortung für die Studierenden und deren Lebenszeit regeln. Sie sind selbst verantwortlich für die Qualität von Lehre, Studium und Abschlüssen. Diese Verantwortung können sie nur durch Qualitätssicherung in den Hochschulen selbst sowie über Evaluation und Akkreditierung wahrnehmen. Die Erfahrung zeigt, dass kaum ein Studiengang so aus der Akkreditierung herauskommt, wie er hinein gegeben wurde, weil Korrekturen vorgenommen wurden, wie es in der Forschungsbegutachtung seit langem üblich ist. Bei der Qualitätssicherung über Akkreditierung wirken Hochschulen, Berufspraxis und Länder im Akkreditierungsrat zusammen. Der Akkreditierungsrat ist als Stiftung des öffentlichen Rechts nach nordrhein-westfälischem Stiftungsrecht mit Sitz in Bonn seit dem 1. Januar 2005 als unabhängige Einrichtung gesichert. Die von ihm akkreditierten Evaluations- und Akkreditierungseinrichtungen leisten gute Arbeit.

Hochschulen sind auch verantwortlich für die Entwicklung der Wissenschaft. Dies können Ministerien nicht leisten, auch wenn, bezogen auf die Ressourcen, selbstverständlich der Staat als Hochschulträger für eine angemessene Hochschulfinanzierung Sorge tragen muss. Aber für Effizienz und Effektivität des Mitteleinsatzes sind wiederum die Hochschulen zuständig. Gleiches gilt für Beiträge zu Problemlösungen für die Gesellschaft.

Auch dies liegt bei den Hochschulen; diese Verantwortung kann die Politik den Hochschulen nicht abnehmen – und manche Hochschulen nehmen sie ernst.

Die Geschwindigkeit des Wandels überfordert Administration und Politik. Die Entwicklung der Wissenschaft geht so schnell, dass die Administration kaum nachkommt. Wir können dem internationalen Wettbewerb in Wissenschaft und Wirtschaft nicht entfliehen. Das bedeutet für die Hochschulpolitik, dass sie die Rahmenbedingungen für die Hochschulen förderlich gestalten muss. Deshalb nimmt sich der Staat zurück, deshalb werden Hochschulgesetze schlanker, deshalb gibt es weniger Vorgaben für die Hochschulen, denn die interne Struktur muss nach den jeweiligen Bedingungen der einzelnen Hochschule gestaltet werden. Deshalb benötigen die Hochschulen eine mehrjährige verlässliche Finanzierung. Das führt dazu, dass sich auch die Rolle eines Ministeriums verändert: Es kann nicht mehr vorrangig über Vorgaben und über Verordnungen steuern, sondern muss seine Aufgabe viel stärker im Sinne eines „Coaching“ verstehen.

Schließlich müssen Hochschulen und Wissenschaftspolitik für Wissenschaft werben. Denn es ist nicht selbstverständlich, dass Wissenschaft für die hoch qualifizierte Ausbildung für mehr als ein Drittel eines Altersjahrgangs und auch in ihrer Bedeutung für eine auf Wissenschaft gegründete Wirtschaft und Gesellschaft akzeptiert wird. Und wenn mehr Mittel für die Wissenschaft benötigt werden, müssen dafür Mehrheiten in den Parlamenten organisiert werden, was in keinem Parlament einfach ist. Deswegen muss man für Wissenschaft werben. Das ist eine Aufgabe der Hochschulen und Forschungseinrichtungen, die bislang nicht selbstverständlich ist.

Exkurs: Mehrjährig verlässliche Finanzierung – der Niedersächsische Zukunftsvertrag

Seit der zweiten Hälfte der 90er Jahre haben die meisten Länder, beginnend in Berlin zur Zeit der Großen Koalition und in Baden-Württemberg, mehrjährige Verträge zwischen Landesregierung und Hochschulen geschlossen, die zu ihrer Haushaltswirksamkeit in der Regel von den Länderparlamenten bestätigt wurden.

Die Niedersächsische Landesregierung hat am 12. Juli 2005 einen Zukunftsvertrag für die Hochschulen beschlossen, der am 11. Oktober 2005 unterzeichnet wurde. Dadurch wird das Gesamtbudget der Hochschulen auf der Basis des Haushalts 2005 in Höhe von rd. 1,4 Milliarden Euro bis einschließlich 2010 gesichert. Der Hochschulbereich einschließlich der zentralen Ansätze des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur für die Hochschulen wird von pauschalen Minderausgaben und Bewirtschaftungsaufgaben und künftigen

Sparmaßnahmen der Landesregierung ausgenommen. Lediglich so genannte Globale Minderausgaben bleiben bei den zentralen Ansätzen hiervon unberührt. Die Hochschulen verpflichten sich, jeweils intern einen zentralen Innovations- und Berufungspool zu bilden, der bei Universitäten 1,5%, bei den wissenschaftlich-künstlerischen Hochschulen und den Fachhochschulen 0,2% des Budgets ausmacht. Die Hochschulen werden 0,8% von möglichen Besoldungs- und Tarifsteigerungen selbst erwirtschaften müssen, sofern auch andere Landesbetriebe des Landes ebenso Tarifsteigerungen kompensieren müssen.

Durch den Zukunftsvertrag wird den Hochschulen nachhaltige Planungssicherheit in der Zeit des Generationswechsels in der Professorenschaft und der damit eröffneten Möglichkeit stärkerer Profilbildung im Wettbewerb gegeben. Zugleich wird vertraglich gesichert, dass die ab dem Wintersemester 2006/07 einzuführenden sozialverträglichen Studienbeiträge in Höhe von 500 Euro pro Semester in voller Höhe den Hochschulen zur Verbesserung der Studienbedingungen verbleiben.

Parallel dazu hat Niedersachsen den Pakt für Forschung und Innovation der Länder und des Bundes für die außeruniversitären Forschungseinrichtungen und die Deutsche Forschungsgemeinschaft unterzeichnet, mit dem diesen Einrichtungen – vorbehaltlich der Entscheidungen der Parlamente – bis zum Jahr 2010 jährliche Mittelzuwächse von drei Prozent in Aussicht gestellt werden. Damit sind Hochschulen und Forschungseinrichtungen mit mittelfristig verlässlichen Finanzierungszusagen versehen, die wissenschaftsgemäße finanzielle Rahmenbedingungen darstellen.

7 Wandel durch Wettbewerb um Studierende

Der Wettbewerb um Studierende wird die Hochschulen, insbesondere die Universitäten, verändern. Die Hochschule wählt die Studierenden aus, die Studierenden wählen ihre Hochschule aus. Der frühere Präsident der Stanford University, Gerhard Casper, erklärt immer wieder: Die Frage, wer über die Auswahl der Studierenden entscheidet, ist von ausschlaggebender Bedeutung für die Reform und für die Zukunft der deutschen Hochschulen.

Aber dazu sind auch die gesetzlichen Grundlagen in Deutschland zu beachten, die fundamental von denen in den USA unterschieden sind. Art. 12 Abs. 1 Grundgesetz (GG) lautet: „Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen“. Und der Hochschulzugang ist über die auf Art. 12 GG gegründeten Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts von 1972 geregelt. Außerdem ist Art. 5 Abs. 3 GG

mit der Gewährleistung der Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre zu beachten. Das Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Grundrechten, Berufswahlfreiheit und Wissenschaftsfreiheit, führt zu den Fragen nach der Zulässigkeit von so genannter Überlast, nach Qualitätssicherung, sowie zu der Frage, ob auch heute noch, mehr als 30 Jahre nach diesen Entscheidungen, das Gebot des Bundesverfassungsgerichts, im Interesse des Art. 12 Abs. 1 GG die Kapazitäten der Hochschulen erschöpfend unter Verzicht auf „unzulässige Niveaupflege“ zu nutzen, zeitgemäß ist. Diese Frage muss gestellt werden, und es gibt Signale, dass das Bundesverfassungsgericht, wenn es über eine solche Frage erneut zu entscheiden hätte, das Verhältnis dieser beiden Grundrechte etwas anders justieren würde.

Was heißt das für die Hochschulzulassung? Die 7. Novelle des Hochschulrahmengesetzes vom 27.12.2004 regelt für die Studiengänge, die zentral über die Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) vergeben werden: 20 Prozent werden durch die ZVS nach Qualifikation vergeben, 20 Prozent nach Wartezeit und 60 Prozent nach Auswahlverfahren, die die Länder für ihre Hochschulen gestalten können. Ausschlaggebend ist die Qualifikation, d. h. wiederum die Durchschnittsnote, die einen maßgeblichen Einfluss haben muss. Weiter werden genannt gewichtete Einzelnoten, fachspezifische Studierfähigkeit, Berufsausbildung oder Berufstätigkeit sowie schließlich ein Auswahlgespräch.

In Niedersachsen ist dies umgesetzt. Das Niedersächsische Hochschulzulassungsgesetz vom 25.02.2005 sieht für Studiengänge mit lokaler Zulassungsbeschränkung vor, dass die Hochschulen die Auswahl für nach eigener Entscheidung 75 bis 90 Prozent der Studienplätze nach eigenen Kriterien vornehmen können, die restlichen 10 bis 25 Prozent werden nach Wartezeit vergeben. Die Auswahlentscheidung soll nach der Durchschnittsnote des Abiturs oder einer sonstigen Hochschulzugangsberechtigung getroffen werden. Für mindestens 50 Prozent der zur Auswahl stehenden Plätze muss die Auswahl von den Hochschulen nach der Durchschnittsnote in Kombination mit fachspezifisch gewichteten Leistungen, also gewichteten Fachnoten im Abitur oder besonderer Eignung getroffen werden. Diese besondere Eignung hat der Gesetzgeber definiert über Berufsausbildung, praktische Tätigkeit, außerschulische Leistungen, schriftliche Motivationserhebung, Auswahlgespräch, schriftliche Klausur oder aber eine Kombination dieser Möglichkeiten. Diese Vorgaben können und müssen von den Hochschulen des Landes individuell ausgestaltet werden.

8 Studienbeiträge

In Deutschland wird in den staatlichen Hochschulen seit dem Wintersemester 1970/1971 ein gebührenfreies Studium angeboten. Bei privaten Hochschulen werden, mit Ausnahme der kirchlichen Hochschulen, Studiengebühren gezahlt. Studienbeiträge geben Nachfragemacht für Studierende und sind auf der anderen Seite auch eine Verpflichtung für Hochschulen und Lehrende.

Die Abschaffung der Studiengebühren an staatlichen Hochschulen wurde von der Ministerpräsidentenkonferenz im April 1970 beschlossen. Damit sollten Hindernisse für das Studium von Studieninteressierten aus einkommensschwachen Familien abgebaut werden. Die Entwicklung zeigte, dass dieses Ziel nicht erreicht wurde. Vielmehr hat sich der Anteil der Studierenden aus einkommensschwachen Familien seit 1970 deutlich verringert, während er in Ländern mit Studiengebühren stieg. Deshalb und wegen der unzureichenden Finanzausstattung der Hochschulen begann ab Mitte der 90er Jahre eine zunehmend intensive Diskussion über die (Wieder-) Einführung von Studiengebühren oder -beiträgen. Diese Diskussion bezog sich nicht auf eine „Vollkostendeckung“ des Studiums durch Gebühren, sondern im Wesentlichen auf die mit der Inflationsrate bereinigten Studiengebühren des Jahres 1970, die bei umgerechnet 500 Euro pro Semester lagen. Darauf bezieht sich auch die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom Januar 2005 zur Nichtigkeit des Studiengebührenverbots im Hochschulrahmengesetz.

Unter welchen Voraussetzungen kann man heute Studienbeiträge einführen? Die Einnahmen müssen an die Hochschulen gehen und ihnen ungeschmälert verbleiben. Sie dürfen nicht zu einer Kürzung der staatlichen Aufwendungen führen. Es ist eine soziale Ausgewogenheit zu schaffen; deshalb sind nachlaufende Gebühren in der Diskussion, die erst nach Abschluss des Studiums fällig werden. Dazu ist eine angemessene Kreditfinanzierungsmöglichkeit erforderlich, über die derzeit mit den Banken verhandelt wird.

Warum kann man zu Recht Studienbeiträge einführen, die keine kostendeckenden Gebühren sein können? Alle statistischen Untersuchungen zeigen, dass das Lebenseinkommen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen höher ist als das durchschnittliche Lebenseinkommen. Die Statistiken der Bundesagentur für Arbeit zeigen seit vielen Jahren, dass das Arbeitsmarktrisiko für Hochschulabsolventinnen und -absolventen dramatisch niedriger ist als das allgemeine Risiko von Arbeitslosigkeit. Die Arbeitslosigkeit von Hochschulabsolventen, und zwar über alle Alterstufen hinweg, liegt zwischen drei und vier Prozent bei einer allgemeinen Arbeitslosenrate von inzwischen leider deutlich über zehn Prozent.

Inzwischen ist unter Berücksichtigung dieser Randbedingungen in Niedersachsen und Baden-Württemberg die Einführung von Studienbeiträgen in Höhe von 500 Euro pro Semester, beginnend ab dem Wintersemester 2006/2007, gesetzlich festgelegt worden.

9 Universitäten im Aufbruch: die Exzellenzinitiative von Bund und Ländern

Der Wettbewerb der Universitäten zielt nicht nur, aber auch auf Geld. Vorrangig geht es dabei um Reputation, um internationale Reputation. Zu diesem Wettbewerb, der vorrangig der Qualitäts- und Leistungssteigerung dient, soll auch die vom Bundeskanzler und den Ministerpräsidenten der Länder am 23. Juni 2005 beschlossene Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder mit ihren drei Förderlinien beitragen:

- Graduiertenschulen (mit ca. 40 Graduiertenschulen),
- Exzellenzcluster (mit ca. 30 Exzellenzclustern),
- Zukunftskonzepte zum projektbezogenen Ausbau der universitären Spitzenforschung (für etwa zehn Universitäten).

Auf der Grundlage herausragender wissenschaftlicher Vorleistungen im internationalen Maßstab sollen Entwicklungsperspektiven zur Gewinnung und zum Erhalt nachhaltiger Exzellenz entwickelt werden:

- Exzellenz von Forschung und in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf mindestens einem breiten Wissenschaftsgebiet,
- Gesamtkonzept zur Vernetzung der Disziplinen und zur internationalen Vernetzung in der Forschung,
- universitätsübergreifende bzw. außeruniversitäre Kooperation, möglichst belegt durch konkrete und verbindliche Kooperationsvereinbarungen.

In allen drei Förderlinien erfolgt eine antragsbezogene Förderung ausschließlich nach wissenschaftlichen Kriterien. Ferner ist die Eignung der Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung von Männern und Frauen in der Wissenschaft zu berücksichtigen.

Für die Finanzierung des Gesamtprogramms stehen, vorbehaltlich der Mittelbereitstellung durch die gesetzgebenden Körperschaften, in den Jahren 2006 bis 2011 insgesamt 1,9 Milliarden Euro zur Verfügung. Für eine erste Programmphase werden im Jahre 2006 190 Millionen Euro, in den Jahren 2007 bis 2010 je 380 Millionen und im Jahre 2011 190 Millionen Euro bereitgestellt. Die Mittel für die Förderung werden vom Bund und vom jeweiligen Sitzland im Verhältnis 75:25 vom Hundert getragen.

Zu den zuwendungsfähigen, beantragten und bewilligten Projektausgaben erhalten die Antragsteller einen pauschalen Zuschlag von 20 vom Hundert zur Deckung der mit der Förderung verbundenen indirekten Ausgaben (Programmkosten). Damit wurde ein Durchbruch in der Forschungsförderung in Deutschland erreicht, weil erstmals so genannte Overhead-Kosten gezahlt werden, damit besonders erfolgreiche Hochschulen nicht über Gebühr in der Grundausstattung belastet werden.

Das Programm startet mit einer ersten Bewilligungsrunde im Jahre 2006 mit 190 Millionen Euro jährlich, gefolgt von einer zweiten Runde im Jahr 2007 mit demselben Programmvolumen. Der Förderungszeitraum soll fünf Jahre nicht überschreiten. Als Förderkriterien haben Bund und Länder vereinbart: Das Programm wird von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Zusammenwirken mit dem Wissenschaftsrat (WR) im Rahmen der oben beschriebenen Bund-Länder-Sonderfinanzierung durchgeführt. Universitäten können Anträge für eine oder mehrere Graduiertenschulen und/oder für ein oder mehrere Exzellenzcluster sowie zusätzlich einen Antrag in der dritten Förderlinie stellen. Die Ausschreibung erfolgt zweistufig (Antragsskizzen bzw. Vollanträge). Die Gemeinsame Kommission von DFG und WR entscheidet nach Begutachtung, zu welchen Vorhaben Vollanträge vorgelegt werden sollen. Die Gemeinsame Kommission gibt zu den Anträgen für alle drei Förderlinien eine abschließende gemeinsame Empfehlung auf der Grundlage fachwissenschaftlicher Begutachtungen ab. Der Bewilligungsausschuss entscheidet auf der Grundlage der Empfehlungen über die Anträge. Die Mitglieder der Gemeinsamen Kommission führen je eineinhalb Stimmen und die Ministerinnen und Minister der Länder je eine Stimme; die Bundesministerin für Bildung und Forschung führt sechzehn Stimmen. Die Förderentscheidungen werden von den für Wissenschaft zuständigen Ministerinnen und Ministern des Bundes und der Länder gemeinsam bekanntgegeben.

Dieses Programm wird die Universitäten und die Hochschullandschaft in Deutschland nachhaltig verändern. Es nimmt auch bei der Finanzierung Abschied von der Fiktion, dass alle Universitäten in Deutschland in der Forschung und Nachwuchsförderung gleich gut seien. Es wird zu einer stärkeren Spreizung zwischen den Hochschulen führen, die bei Betrachtung der Mittelempfänger der Deutschen Forschungsgemeinschaft bereits deutlich wird.

10 Universität der Zukunft

Die Hochschullandschaft der Zukunft wird durch eine stärkere Individualisierung der Hochschulen durch Differenzierung gekennzeichnet sein. Das bedeutet für die Universitäten, dass sie geeignete Strukturen schaffen müssen für Persönlichkeiten, die in Forschung und Lehre aktiv sind, und für Studierende, die sich entwickeln, die eigenverantwortlich studieren, die selbst Wissenschaft mit gestalten. Sie werden sich auch differenzieren müssen durch entsprechende strategische Planung für Innovationen und Vernetzung mit anderen Hochschulen. Die Universitäten werden neben ihrer Funktion in der Eliteausbildung auch Angebote für ein Viertel der jungen Menschen eines Altersjahrgangs vorhalten müssen, die von den Universitäten erstklassige Berufsausbildung erwarten und nicht Bildung durch Wissenschaft. Daraus ergibt sich ein individuelles Profil für einzelne Hochschulen, besonders Universitäten. Dieses wird zu einer Differenzierung innerhalb der Universität führen, aber auch in der Vernetzung mit anderen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Wissenschaftspolitik kann dazu nur Anregungen und Anstöße geben sowie versuchen „Coaching“ zu betreiben und zu moderieren.

Hochschulen brauchen eine stärkere Vernetzung mit der Wirtschaft. Auch diese kann Hochschulpolitik nicht für alle Hochschulen vorgeben, sondern die Vernetzung muss individuell von den Hochschulen oder besser in den Hochschulen gestaltet werden. Wir brauchen eine stärkere Verankerung der Hochschulen in der Gesellschaft, damit sie nicht als Fremdkörper angesehen werden, sondern als diejenigen Einrichtungen, die für unsere Zukunft entscheidend sind. Die Universität der Zukunft wird geprägt sein von stärkerer Interdisziplinarität, denn die spannenden Entwicklungen treten an den Rändern der traditionellen Disziplinen auf.

Die Universität wird in Zukunft noch stärker als derzeit geprägt sein von Internationalität und Interkulturalität; auf der anderen Seite werden Hochschulen ihre Verantwortung für die Region stärker wahrnehmen müssen. In dem Feld der Verantwortung für die Entwicklung von Stadt und Region haben die jüngeren Universitäten aufgrund ihrer Gründung und Entwicklungsgeschichte vielfach einen Vorsprung vor den traditionellen Universitäten.

Die Universitäten müssen Informations- und Kommunikationstechnologie in Lehre, Forschung und Dienstleistung integrieren. Dadurch wird sich die Hochschule intern und extern in allen Aufgabenfeldern und auch in der Administration nachhaltig verändern.

Schließlich müssen Universitäten, müssen Hochschulen zu einer institutionellen Identität kommen, zu einer Corporate Identity. Sie müssen sich entwickeln zu Institutionen, mit denen sich die Mitglieder identifizieren. Wir benötigen starke Institutionen zur Sicherung der Freiheit von Forschung und Lehre – und zwar sowohl für die Institution Hochschule als auch für die Einzelnen, die in einer und für eine Hochschule studieren und arbeiten. Administration achtet Freiheit von Forschung und Lehre nur in begrenztem Maße. Deswegen müssen die Institutionen selbst stark sein, um sich gegen fremde Einflüsse wehren zu können. Dies zeigt sich an der Diskussion in den USA über die Konsequenzen aus dem 11. September 2001 für die US-amerikanischen Hochschulen. Was darf publiziert werden, wer darf eingeladen werden, was darf bei Kongressen vorgetragen werden? Insofern stößt auch in einem freien Land die Freiheit von Forschung und Lehre offenbar sehr schnell an ihre Grenzen, wenn Angst ein entscheidender Antrieb für Politik ist, obwohl doch Wissenschaft immer in das Unbekannte vorstoßen muss. Universitäten müssen zu lernenden Organisationen werden, damit Lehrende, Studierende und alle sonstigen Mitarbeiter nicht länger nur *in* der Hochschule, sondern zunehmend mehr *für* ihre Hochschule arbeiten.

11 Hochschulen im Wissenschaftssystem

Die Hochschulen bilden knapp 40 Prozent eines Altersjahrgangs aus. Sie bilden gemeinsam die größte Forschungseinrichtung in Deutschland. Ihre Forschungsausgaben umfassen mehr als die Forschungsausgaben aller außeruniversitären Forschungseinrichtungen zusammen.

Das deutsche Wissenschaftssystem ist – wie der Wissenschaftsrat nicht müde wird zu betonen – ein „versäultes System“ mit Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Aber innerhalb dieses Systems haben in den letzten Jahren bemerkenswerte Entwicklungen stattgefunden. Gemeinsame Berufungen zwischen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, gemeinsame Graduiertenkollegs, schließlich die von Max-Planck-Instituten und Universitäten gemeinsam betriebenen „International Max-Planck-Research Schools at Universities“, die seit der Vereinbarung zwischen Max-Planck-Gesellschaft und Hochschulrektorenkonferenz im Jahr 1999 zu einem Erfolgsmodell der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, insbesondere bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses mit internationaler Ausstrahlung, geworden sind. Hochschulrektorenkonferenz und Helmholtz-Gemeinschaft haben kürzlich eine vergleichbare Vereinbarung geschlossen.

Notwendig ist eine Vernetzung der Hochschulen nach innen, mit anderen Hochschulen, mit öffentlich finanzierten Forschungseinrichtungen außerhalb der Hochschulen sowie mit Wirtschaft und Administration. Notwendig ist auch eine Vernetzung der Forschungseinrichtungen außerhalb der Hochschulen mit dem Ziel, möglichst dicht an die Hochschulen heranzurücken und Synergie-Effekte in der Forschung, bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, aber auch in der Lehre zu erreichen, ferner in der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie bei Dienstleistungen für die Gesellschaft. Die Rechenschaftspflicht über den Umgang mit dem Geld des Steuerzahlers gilt auch für öffentlich finanzierte Forschungseinrichtungen.

Zukunftsorientiert handeln wir, wenn wir der Auswanderung der Forschung aus den Hochschulen entgegenwirken und die Möglichkeiten für Forschungseinrichtungen innerhalb der Hochschulen schaffen, ohne damit gemäß den noch geltenden Grundsätzen des Bundesverfassungsgerichts zur erschöpfenden Nutzung aller Kapazitäten für die Lehre die Lehrkapazität auszuweiten und damit den weiteren Niveauverlust der Hochschulen sowie die Schwächung der Hochschulforschung zu fördern.

Notwendig sind eine verlässliche Finanzierung der Hochschulen und eine Sicherung der Hochschulinfrastruktur durch die Länder als Träger der Hochschulen, aber auch durch die noch bestehende Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau. Darin hat der Bund Vorleistungen der Länder auf den Bundesanteil in Höhe von rund 600 Millionen Euro zu begleichen. Wer den Hochschulen und Ländern die Exzellenzinitiative durch Kürzungen bei der Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau finanziert, verkennt die Bedeutung der Infrastruktur für Lehre und Forschung in den Hochschulen und zeigt, dass kurzfristige Effekte für wenige Jahre ihm wichtiger sind als nachhaltige Sicherung. So kann der Lissabon-Prozess nicht positiv gestaltet werden.

12 Herausforderungen an die Wissenschaftspolitik

- Internationalisierung im Wettbewerb ist in der Wissenschaft unausweichlich. In diesem internationalen Wettbewerb muss die Europäische Union sich positionieren – sowohl in der Forschung als auch in der Hochschulbildung: Europäischer Hochschul- und Forschungsraum.
- Das Zusammenwirken von Ländern und Bund für Hochschulen und Forschung muss unter Beachtung der jeweiligen grundgesetzlichen Verantwortung wieder zur Prakti-

kabilität führen, denn derzeit besteht kein belastbares Vertrauensverhältnis als Grundlage gemeinsamer Politik.

- Profilierte Hochschulen mit ausgeprägten Schwerpunkten in Forschung und Lehre müssen durch strategische Allianzen und Vernetzung zumindest in Regionen wie dem Ruhrgebiet oder Bundesländern zu einem Ganzen werden. In Niedersachsen haben wir uns auf den Weg zur „Universität Niedersachsen“ gemacht. Ob dies zu Fusionen ganzer Hochschulen oder zu fach- oder fächergruppenbezogenem Austausch führt, hängt von den jeweiligen regionalen Gegebenheiten ab. Die Modelluniversität Lüneburg, entstanden aus der Fusion der Universität Lüneburg und der Fachhochschule Nordostniedersachsen, ist ein Beispiel auf dem Weg zur Entwicklung des Europäischen Hochschulraums.
- Hochschulen und öffentlich finanzierte Forschungseinrichtungen außerhalb der Hochschulen müssen näher zusammenrücken. Nicht das Neben- oder Gegeneinander, sondern das Miteinander bis hin zur Integration ist der Weg in die Zukunft. Die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen lassen sich schaffen.
- Autonomie und Eigenverantwortung der Hochschulen bedingen einander und sind zwei Seiten einer Medaille. Dies gilt auch für schwierige Entscheidungen der Prioritäten- und Posterioritätensetzung. Dazu bedarf es geeigneter Rahmenbedingungen: klare Verantwortlichkeiten durch Stärkung der Hochschul- und Fakultätsleitungen, Abbau der organisierten Verantwortungslosigkeit in den Hochschulen.
- Deutschlands wirtschaftliche und gesellschaftliche Konkurrenzfähigkeit ist abhängig von Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Wir sind es unseren Kindern schuldig, dass wir ihnen angesichts der gewaltigen strukturellen Herausforderungen – Altersstruktur, Staatsverschuldung, Umweltbelastung – ein lebenswertes Land übergeben. Dessen Prosperität hängt vom Rohstoff Wissen, seiner Veredelung und Anwendung ab. Dafür lohnt es sich, gemeinsam zu streiten und zu arbeiten.

Hochschulen und Forschungseinrichtungen, Wissenschaft und Wissenschaftspolitik sind langfristig angelegt. Universitäten sind neben den Kirchen die ältesten Institutionen in Europa, die auf eine ungebrochene Kontinuität zurückschauen können. Auch Investitionen für Wissenschaft sind langfristig angelegt, denn sie werden getätigt für Wissenschaft als „Erwartung des Unerwarteten“. Sie rechnen sich nicht – um den Präsidenten der Alexander-von-Humboldt-Stiftung, Professor Dr. Wolfgang Frühwald, zu zitieren – in

Quartalsbilanzen, und sie rechnen sich auch nicht in Legislaturperioden. Entscheidungen, die heute getroffen werden, betreffen die Absolventinnen und Absolventen des Jahres 2009 in der nächsten Legislaturperiode der Landtage in Deutschland. Für diese Langfristigkeit müssen Wissenschafts- und Hochschulpolitik, aber auch Forschungseinrichtungen und Hochschulen werben. Das können Wissenschaftseinrichtungen und Wissenschaftspolitik nur gemeinsam schaffen, nur gemeinsam können sie Verständnis für die Notwendigkeit von Strukturwandel, Aufbruch und Umbruch in den Hochschulen und Forschungseinrichtungen wecken.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Josef Lange
Staatssekretär im
Niedersächsischen Ministerium
für Wissenschaft und Kultur
Leibnizufer 9
30169 Hannover

Aus der Arbeit des Staatsinstituts

Rückblick auf die Arbeit des Instituts im Jahr 2005

Die Projekte des Jahresarbeitsprogramms des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung behandeln aktuelle Fragen der Hochschulentwicklung. Im Rahmen seiner Themenschwerpunkte stellt das Institut wissenschaftliche Kompetenzen aus unterschiedlichen Fachgebieten für die Durchführung umfangreicher und komplexer Forschungsarbeiten zur Verfügung. Ein wichtiger Bestandteil der Arbeit ist die Unterstützung des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst bei Fragen der Hochschulplanung, insbesondere bei der Bereitstellung verlässlicher Daten.

Wichtige Arbeitsschwerpunkte im Jahr 2005 lagen im Projektbereich „Optimierung von Hochschulprozessen“, in dem drei Dissertationen zu Fragen des Hochschulcontrolling, der Einführung von Studiengebühren und der Rechenschaftslegung von Hochschulen bearbeitet wurden. Die letztgenannte Dissertation wurde in diesem Jahr abgeschlossen. Die Entwicklung eines Modells zur Berechnung der Kosten eines Studienplatzes sowie die Untersuchung der Frage, welchen Einfluss Rankings auf die Entwicklung der Studienbewerberzahl in einem bestimmten Fach haben können, waren ebenfalls Gegenstand dieses Projektbereichs.

Im Bereich „Studium und Studierende“ beschäftigte das Institut sich mit der vom bayerischen Landtag in Auftrag gegebenen wissenschaftlichen Begleituntersuchung zur Einführung von Eignungsfeststellungsverfahren an den bayerischen Hochschulen. Nachdem die im Wintersemester 2002/2003 zugelassenen Bewerber in der Mehrheit das Vordiplom abgelegt hatten, wurden ihre Leistungsdaten zu den bei den Auswahlverfahren verwendeten Eignungsindikatoren in Beziehung gesetzt und erste Analysen über die Wirksamkeit von Eignungsfeststellungsverfahren durchgeführt.

Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt der Institutsarbeit lag 2005 im Bereich „Übergang Hochschule – Arbeitsmarkt“. Das Konzept für das Bayerische Absolventenpanel (BAP) wurde in Abstimmung mit den beteiligten Hochschulen und dem wissenschaftlichen Beirat theoretisch begründet und praktisch ausgearbeitet. Die Erstellung eines zehneitigen Fragebogens sowie eines tragfähigen Organisationskonzepts für die Befragung der ersten Absolventenkohorte des BAP erforderte aufwändige organisatorische Vorarbeiten und die

Abstimmung mit vielfältigen Partnern. Trotz erheblicher personeller Engpässe konnten der Zeitplan eingehalten und die Befragung im Herbst 2005 durchgeführt werden.

Zudem wurde in diesem Projektbereich eine umfangreiche empirische Untersuchung zu Berufsfindung und -entscheidung von angehenden Medizinerinnen abgeschlossen. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse geben Aufschluss über den strukturellen Wandel der Ärzteschaft in Bayern und dessen Konsequenzen für die ärztliche Versorgung, wobei insbesondere der steigende Frauenanteil in der Humanmedizin und die Arbeitsbedingungen im Krankenhaus als wichtige Problembereiche herausgearbeitet wurden.

Im Bereich „Fachhochschulen und weiterer tertiärer Bereich“ wurden Projekte durchgeführt, die sich unter anderem mit Praxiselementen in den neuen Bachelorstudiengängen und dem Erfolg des Lehrauftragsprogramms zur Förderung weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses an bayerischen Fachhochschulen befassen.

Zu neuen Finanzierungs- und Steuerungsinstrumenten und ihren Auswirkungen auf die Hochschulen führte das Institut im Kontext des Projektbereichs „Internationales“ eine Fachtagung durch. Um aktuelle Informationen über die in den einzelnen Bundesländern praktizierten Finanzierungs- und Steuerungssysteme für den deutschen Länderbericht der OECD-Studie „Finance systems and their effect on higher education systems“ zu gewinnen, wurden Vertreter von Ministerien und Universitäten aus vier Bundesländern eingeladen, anhand von Leitfragen die in ihren Ländern und Universitäten angewendeten Verfahren der Hochschulfinanzierung und -steuerung, die Erfahrungen damit sowie weitere Entwicklungen vorzustellen.

Auch im Jahr 2005 wurden Ad-hoc-Aufträge für das Staatsministerium bearbeitet, die im Zusammenhang mit Schwerpunkten des Jahresarbeitsprogramms standen: Dies betrifft die Ermittlung studienbezogener Leistungsdaten, die Mitarbeit beim Aufbau eines leistungsfähigen Hochschulrechnungswesens, die Auswertung von internationalen Vergleichen der Bildungsbeteiligung, die Beschäftigung mit der Studieneingangsphase an bayerischen Fachhochschulen sowie die Erarbeitung von Leitlinien für die Beantragung von Fördermitteln für den Aufbau von Weiterbildungsangeboten der Hochschulen. Hinzu kommt, dass die Kompetenz des Instituts in vielen Gremien und Vortragsveranstaltungen gefragt ist.

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

Workshop „Weiterentwicklung des Akkreditierungsverfahrens“

Am 3. Mai 2006 führte das Staatsinstitut in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst sowie dem Akkreditierungs- Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsinstitut ACQUIN einen Workshop zur Weiterentwicklung des Akkreditierungsverfahrens an den bayerischen Hochschulen durch.

Im Zentrum der Vorträge und Diskussionen standen die ungelösten Fragen, die das bisher vorherrschende System der Programmakkreditierung aufwirft, sowie Alternativen durch Cluster- und insbesondere Prozessakkreditierung. Der Workshop bot eine Plattform für die im Bereich Weiterentwicklung des Akkreditierungsverfahrens verantwortlichen Akteure, zum aktuellen Stand zu berichten und sich über mögliche Lösungsansätze auszutauschen.

Während der Vertreter des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst allgemein den Stellenwert von Qualität der Hochschullehre und ihrer Kontrolle, insbesondere durch Akkreditierung, betonte, stellte ACQUIN konkret Kriterien und Verfahren der Prozessakkreditierung aus Sicht der Akkreditierungsagentur dar.

Die Universität Bayreuth zeigte Ziele und Ausgestaltung ihres internen Qualitätsmanagements auf sowie die Kriterien, nach denen sie Prozessqualität und Qualität von Studiengängen bestimmt. Als Referenz dient hier im Wesentlichen ein internes Benchmark-System. Die Universität Regensburg hingegen baut als Grundlage für die Prozessakkreditierung in hierarchischen Schritten ein Outcome bezogenes, Prozess orientiertes Managementsystem auf.

Schließlich trugen der Präsident der Universität Bayern e. V. sowie die Präsidentin der Präsidenten- und Rektorenkonferenz Bayern die Positionen der bayerischen Universitäten und Fachhochschulen zur Akkreditierung vor. Einig waren sich beide Organisationen über den Sinn und die Notwendigkeit von Akkreditierungen, wobei seitens der Universitäten eine deutliche Präferenz für die Prozessakkreditierung geäußert wurde, während die Fachhochschulen durchaus auch Programmakkreditierungen weiterhin als geeignete Möglichkeit ansehen.



Die Referate und Diskussionen im Rahmen des Workshops zeigten, dass die Entwicklung alternativer Möglichkeiten des Akkreditierungsverfahrens noch lange nicht abgeschlossen ist und dass eine ausführliche Diskussion über Qualitätskriterien und Förderungsmaßnahmen geführt werden muss.

Gabriele Sandfuchs

Buchvorstellungen

Die hier vorgestellten Bücher stellen eine Auswahl von Neuerscheinungen aus dem Bereich der Hochschulforschung dar, die der Herausgeber zum gegenwärtigen Zeitpunkt für lesenswert hält. Sie befassen sich mit der quantitativen und strukturellen Ausgestaltung des Hochschulwesens, der „Neuen Steuerung“ im Bildungswesen und Forschungsbereich sowie mit dem Berufseintritt von Bildungsabgängern in verschiedenen europäischen Ländern.

Teichler, Ulrich: Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess. Münster: Waxmann, 2005, ISBN 3-8309-1566-7, 160 Seiten

Der Band ist als Einführung für Studierende im Bereich „Higher Education“ konzipiert, ist aber auch für alle interessierten Leser geeignet, die nach aktuellen und wissenschaftlich fundierten Informationen zur quantitativen und strukturellen Ausgestaltung des Hochschulwesens suchen. Dabei werden Hochschulzugang und Hochschulzulassung ebenso behandelt wie der Bologna-Prozess und die Einrichtung gestufter Studiengänge. Anhand von Daten zu Studienanfängern, Studierenden und Absolventen werden Aspekte der Hochschulexpansion statistisch belegt. Die Stärken und Schwächen verschiedener Hochschularten sowie die Vor- und Nachteile eines relativ einheitlichen Hochschulwesens werden diskutiert. Nicht zuletzt erfahren die Hochschul-Rankings und die Profilbildung der Hochschulen eine kritische Würdigung. Großen Stellenwert erhalten in diesem Band die internationalen und zeitgeschichtlichen Vergleiche von Hochschulsystemen sowie die Beschreibung von nationalen Unterschieden. Das Buch ist mit einem Glossar, einem Stichwort- und Literaturverzeichnis sowie mit den wichtigsten Internetadressen zum internationalen und deutschsprachigen Hochschulsystem versehen. Als Besonderheit werden nach jedem Kapitel Diskussionsfragen und weiterführende Literaturempfehlungen angegeben, die es dem Leser ermöglichen, sich tiefer mit der Materie zu befassen.

Fischer, Rudolf; Koch, Stefan (Hrsg.): Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft. Schule – Hochschule – Forschung. Bonn: Lemmens, 2005, ISBN 3-932306-66-X, 200 Seiten

„Neue Steuerung“ – international als „New Public Management“ oder auch als „Governance“ bezeichnet – dient als Überbegriff für eine Fülle von Reformbestrebungen der öffentlichen Verwaltung. Dieses Buch zeigt die mögliche Bandbreite des Ansatzes der „Neuen Steuerung“ im Bildungs- und Forschungsbereich. Vor dem Hintergrund der angespannten Finanzsituation der öffentlichen Haushalte wird nach intelligenten Lösungen gesucht, um auf die Herausforderungen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich zu reagieren. Durch einen effizienteren und effektiveren Ressourceneinsatz sollen die neuen Steuerungsmodelle zu besseren Leistungen und Ergebnissen führen. Betriebswirtschaftliche Instrumente wie Leistungs- oder Zielvereinbarungen, Controlling, leistungsorientierte Mittelverteilung, kaufmännisches Rechnungswesen, Kosten-Leistungsrechnung sowie Verfahren der Qualitätssicherung werden auf den Bereich Bildung und Wissenschaft übertragen. Auf diese Weise sollen letztlich die gesetzten Ziele besser erreicht werden. Die zentrale Frage des Buches ist, ob die „Neue Steuerung“ neben möglichen Einsparungen auch einen qualitativen Mehrwert erbringt.

Zu diesem Themenkomplex lassen die Herausgeber Autoren aus den Bereichen Schule, Hochschule, Forschung und Politik zu Wort kommen, die die vielfältigen Instrumente, Chancen und Risiken der „Neuen Steuerung“ aus verschiedenen Blickwinkeln diskutieren. Teil I des Bandes vermittelt die Grundlagen der „Neuen Steuerung“ von Bildung und Wissenschaft, während die Teile II bis IV detaillierter auf die drei Bereiche Schul- und Hochschulsystem sowie Forschungseinrichtungen eingehen.

Scherer, Stefani: *Erwerbseintritt und Berufsverlauf. Westdeutschland, Italien und Großbritannien im Vergleich.* Europäische Hochschulschriften Reihe XXII Soziologie, Bd. 393. Frankfurt a. M.: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2004, ISBN 3-631-52057-3, 224 Seiten

In diesem Band werden die Prozesse des Berufseintritts von Bildungsabgängern der letzten zwanzig Jahre aus einer Längsschnittperspektive als zentrale Ereignisse im Lebenslauf junger Erwachsener betrachtet, die deren weiteren Berufsverlauf und -erfolg entscheidend beeinflussen. Die Autorin wertet national repräsentative Daten aus Westdeutschland (Sozio-Ökonomisches Panel, SOEP), Italien (Indagine longitudinale sulle famiglie italiane, ILFI) und Großbritannien (British Household Panel Survey, BHPS) mittels Ereignis- und Sequenzanalyse aus, um unterschiedliche Muster der Arbeitsmarktmobilität herauszuarbeiten und unterschiedliche Einflussfaktoren auf Verlauf und Erfolg des Berufseintritts zu identifizieren. Die Studie belegt drei national unterschiedliche Berufseintrittsmuster, wobei in Westdeutschland und Großbritannien der Berufseintritt schneller erfolgt als in Italien, während es in allen drei Ländern ähnlich lange dauert, bis die Konsolidierung in einer gesicherten Position erreicht wird. Darüber hinaus wird der Einfluss der sich über den Beobachtungszeitraum hinweg verändernden ökonomischen Rahmenbedingungen sowie der individuellen Bildungsressourcen und des Geschlechts untersucht.

Hinweise für Autoren:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bildet ein wissenschaftliches Forum für Arbeiten aus der Hochschulforschung und richtet sich an Hochschulleitungen sowie Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen und Ministerien, an politische Entscheidungsträger, Wissenschaftler und Hochschulorganisationen sowie an Forscher, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen. Sie bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Publikation wissenschaftlicher Arbeiten mit einem Umfang von maximal 20 Seiten.

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Beiträge eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige innerhalb und außerhalb des Instituts. Danach erhalten die Autoren eine schriftliche Rückmeldung zu ihrem Aufsatz. Die redaktionelle Betreuung der Beiträge liegt bei Mitarbeitern des Staatsinstituts, während die Druckfassung extern von einem Grafiker erstellt wird.

Allen Manuskripten sollten ein kurzes Abstract in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Es wird darum gebeten, Word-Dokumente nicht mit speziellen Dokumentvorlagen zu verbinden und von eingebetteten Abbildungen zusätzlich die Originaldatei (aus Powerpoint, Excel oder anderen Programmen) mitzuschicken. Bitte senden Sie Ihr Manuskript an:

Dr. Lydia Hartwig

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

BAYERISCHES STAATSWINSTITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN