
Ökonomisierung des Hochschulwesens

**Redebeiträge und Thesen
des 17. Glienicker Gespräch 2006**

herausgegeben von Peter Heinrich und Denis Kirstein

Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin
Beiträge der Hochschule Nr. 27

Ökonomisierung des Hochschulwesens

Redebeiträge und Thesen des 17. Glienicker Gesprächs

herausgegeben von Peter Heinrich und Denis Kirstein

Herausgeber	Rektor der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin Alt-Friedrichsfelde 60, D-10315 Berlin Fon: (030) 9021-4005, Fax: (030) 9021-4006 www.fhvr-berlin.de, info@fhvr-berlin.de
© copyright	bei den jeweiligen Autoren
ISBN	3-933633-81-8 Berlin 2006
Auflage:	250
Druck:	FHVR Berlin – Vervielfältigung

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

INHALTSVERZEICHNIS

Begrüßung <i>Prof. Dr. Peter Heinrich</i> <i>Rektor der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin</i>	7
Einführung in die Tagung <i>Prof. Dr. Hans Paul Prümm</i> <i>Dekan des Fachbereichs Allgemeine Verwaltung</i> <i>der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin</i>	13
Bildung und ökonomische Entwicklung <i>Dr. Annette Fugmann-Heesing</i> <i>Vorsitzende des Wissenschaftsausschusses</i> <i>im Abgeordnetenhaus von Berlin</i>	25
Wie viel Management verträgt die Hochschule? <i>Dr. Peer Pasternack</i> <i>Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung</i> <i>an der Universität Halle-Wittenberg</i>	33
Lehr-Werte: Messung von Leistung und Belastung <i>Prof. Dr. Walter Frerichs</i> <i>Prodekan der Fakultät Wirtschaft und Public Management</i> <i>der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg</i>	57
Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb – Deutsche Hochschulen auf dem Weg in einen neoliberalen Cameralismus? <i>Dr. Gero Lenhardt</i> <i>Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin</i>	71
„Alles verstehen heisst alles begreifen“ <i>Prof. Dr. Peter Heinrich</i> <i>Rektor der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin</i>	85
Glienicker Thesen 2006	93
Themen der bisherigen Glienicker Gespräche	97
Veröffentlichungsliste	99

BEGRÜSSUNG

Peter Heinrich

Meine Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
ich möchte Sie sehr herzlich zum 17. Glienicker Gespräch begrüßen. Diese 1987 begründete Reihe der Glienicker Gespräche stellt mittlerweile eine Art Markennamen dar, und aus diesem Grunde haben wir auch beschlossen, den Namen beizubehalten, obwohl die Glienicker Gespräche nun längst nicht mehr in Glienicke stattfinden.

Ich freue mich, dass wir heute einen einleitenden Vortrag von Frau Dr. Annette Fugmann-Heesing hören werden, die uns mit einem Referat über „Bildung und ökonomische Entwicklung“ in die gesellschaftlichen und bildungsökonomischen Hintergründe unserer Tagung einführen wird. Frau Fugmann-Heesing war u. a. Finanzsenatorin im Berliner Senat und ist jetzt die Vorsitzende des Wissenschaftsausschusses des Berliner Abgeordnetenhauses.

Ich möchte unter uns auch herzlich Herrn Prof. Dr. Franz Herbert Rieger von der Fachhochschule für Wirtschaft Berlin (FHW) begrüßen, der uns heute Abend noch vor dem gemeinsamen Abendessen in der Mensa mit einem kurzen Grußwort Appetit machen möchte. Herr Rieger ist der Rektor der Hochschule, mit der die FHVR möglicherweise fusionieren wird. Die große Mehrheit der Hochschule steht hinter dieser Fusion, von der sie sich – paradoxerweise – eine Sicherung ihrer Existenz und zugleich eine weitere Öffnung ihrer Perspektive erhofft. Auch fast alle Gesprächspartner aus den politischen Parteien und den Senatsverwaltungen unterstützen diesen Fusionsprozess, der als letzte Station einer konsequenten Verwirklichung der Erwartungen des Wissenschaftsrates an die Eingliederung der Verwaltungsfachhochschulen in den allgemeinen Hochbereich verstanden werden kann. Aber dieser Prozess ist in der politischen Umsetzung ins Stocken geraten, und zwar ausschließlich wegen Finanzierungsfragen, die aus unserer Sicht lösbar gewesen wären.

Auch wenn es vielleicht ungewöhnlich ist, möchte ich im Rahmen dieser kurzen Begrüßung jetzt auch drei Namen von Abwesenden nennen, die ihre Teilnahme angekündigt hatten und dann aus verschiedenen persönlichen Gründen absagen mussten: Herr von Richthofen, Direktor der nordrheinwestfälischen Fachhochschule Gelsenkirchen und seit langer Zeit Lei-

ter der Rektorenkonferenz der Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst, hat mich gebeten, alle Teilnehmer, die er kennt, und alle die ihn kennen, herzlich zu grüßen. Er hätte gerne im letzten Jahr seiner Amtszeit noch einmal am Glienicker Gespräch teilgenommen, wo er früher regelmäßiger Gast war. Der zweite ist Herr Kollege Goldbach, ein seit vielen Jahren sehr treuer und immer aktiver Mitwirkender am Glienicker Gespräch. Er hatte schon die Moderation eines Workshops zugesagt und musste dann leider aus persönlichen Gründen kurzfristig absagen. Die dritte, die ich erwähnen möchte, und das ist sicherlich auch der Hauptgrund, warum ich ausnahmsweise einmal Abwesende erwähne, ist Frau Prof. Dr. Angelika Kolb von der Fachhochschule Harz, dort am Fachbereich Verwaltungswissenschaften zuletzt als Studiengangskoordinatorin für den Studiengang Europäisches Verwaltungsmanagement tätig. Frau Kolb ist vor ein paar Tagen zur Justizministerin des Landes Sachsen-Anhalt berufen worden. Gratulation an dieser Stelle aus Berlin!

Die große Zahl an Teilnehmern aus sehr verschiedenen Hochschulen, aber auch aus Ministerien und anderen interessierten Bereichen zeigt, dass es nach wie vor sinnvoll und wichtig ist, ein Forum anzubieten, auf dem die unterschiedlichen Erfahrungen und Interessen der Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst und den öffentlichen Sektor anzubieten. Es gibt eine ganze Reihe von Bewegungen im öffentlichen Dienst und im Bereich der Ausbildung für den öffentlichen Dienst. Zum Teil Schritte zurück in eine überwunden geglaubte Vergangenheit, zum Teil aber auch vorwärts strebende Entwicklungen, die es zu diskutieren und auf den Prüfstein zu legen gilt.

Es gibt neue Entwicklungen, die wir hier auch immer schon im Sinne eines Anstoßens diskutiert haben, gewissermaßen im Sinne eines Benchmarkings im Diskurs. Also nicht in der strengen Bedeutung eines statistischen Benchmarkings, sondern im Sinne eines Modell- oder Verfahrenvergleiches, in dem man Vor- und Nachteile einzelner Ideen und ihrer Umsetzungen abwägt und sich entscheidet, ob man Lösungen, die sich anbieten, für geeignet hält bzw. welche von mehreren man für am geeignetsten hält. Wir wissen ja nicht immer, ob es eine *best practice* oder ob es doch mehrere *good practices* gibt wie auf dem berühmten Weg nach Rom.

Dieser Wettbewerb der Ideen betrifft von Anfang an die Aufgabestellungen der Verwaltungsfachhochschulen, den Status der Hochschule und die Rahmenbedingungen, unter denen die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer zu arbeiten haben. Er betrifft aber auch Verfahren und Instrumente, mit denen wir uns in diesen Tagen intensiv beschäftigen wollen. Und er betrifft auch neue Bildungsangebote, denn auch das ist eine interessante Entwicklung der letzten Jahre, dass die klassische Liste der Studiengänge in den Hochschulen für den öffentlichen Dienst sich allmählich

ausweitet und nicht mehr bei der berühmten Vierer- oder Fünferkennung stehen bleibt, wenn man zu den Bereichen Verwaltung, Rechtspflege, Polizei und Finanzen auch die Sozialversicherungsbereiche hinzunimmt, und wenn man davon absieht, dass die Fachhochschule des Bundes natürlich schon allein eine noch größere Zahl von Studiengängen anbietet.

Wir haben Entwicklungen etwa von der Art, dass klassische und gut eingefahrene Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst vor der Situation stehen, aufgelöst zu werden. So etwa in Hamburg oder ganz neuerdings in Niedersachsen, wo die Niedersächsische Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege in mehrere Einheiten aufgelöst werden wird. Wobei es sehr fraglich ist, wie sinnvoll es ist, dass aus einer gut arbeitenden interdisziplinären Hochschule mit verschiedenen Studiengängen mehrere kleine monothematische Hochschulen oder gar Akademien gegründet werden, wie das auch in Hamburg der Fall ist und wie das jetzt auch in Mannheim passieren soll, wo der ehemalige Fachbereich Arbeitsverwaltung der Fachhochschule des Bundes als eigene interne Fachhochschule der Arbeitsverwaltung, der Arbeitsagentur, neu gegründet werden soll, mit einem externalisierten Studiengang.

Bei vielen dieser Hochschulen kommt es notgedrungen zu so niedrigen Studierendenzahlen, dass sie sehr leicht unter der Latte durchgehen könnten, die der Wissenschaftsrat einmal für Fachhochschulen vorgegeben hat. 2000 Studierende gelten ihm dabei als Mindestnorm. Und sie beschränken sich dann oft auf eine einzige inhaltliche Ausrichtung und sprechen damit der Forderung nach einem möglichst breiten Fächerangebot Hohn.

Es gibt in Niedersachsen – wie erwähnt – auch die Absicht einer Rückstufung aus dem Fachhochschulniveau auf das Akademieniveau. Bitte verstehen Sie das nicht etwa so, dass ich meine, an einer Akademie würde schlecht gearbeitet, das ist natürlich nicht der Fall. Aber es gibt Strukturen, deren Erfüllung sozusagen erst einen gewissen Standard für die Lehre, die Entwicklung der Fächer und der Forschung ermöglichen, und der Rückzug aus dem Hochschulbereich in den Akademiebereich ist in diesem Zusammenhang aus meiner Sicht deutlich ein Schritt zurück und nicht ein Schritt nach vorn.

Wir haben des Weiteren eine Reihe von Verlagerungen von Verwaltungs-Studiengängen an allgemeine Fachhochschulen. Das hat in Brandenburg an der TFH Wildau begonnen und ist in Sachsen-Anhalt am Standort Halberstadt sowie in Bremen, in Thüringen am Standort Nordhausen und in Hamburg fortgesetzt worden. Wir in Berlin haben seit 2002 einen externalisierten Studiengang „Öffentliche Verwaltungswirtschaft“. Und jetzt soll auch in Niedersachsen zumindest für einen Teil der Studierenden der allgemeinen Verwaltung an einer externen Hochschule ein Verwaltungs-Studiengang auf BAFöG-Berechtigungsgrundlage angeboten werden, und

zwar an der Fachhochschule Osnabrück. Wenn ich richtig gehört habe, ist der Bereich der kommunalen Ausbildung nicht davon betroffen, sondern soll eine eigene, dann auch wieder sehr kleine Einrichtung werden.

Es gibt, und das finde ich besonders interessant, seit einiger Zeit auch Initiativen bei der Neuentwicklung von Studienangeboten. Das begann mit dem Bereich der betriebswirtschaftlichen Schwerpunkte, sei es als Verwaltungsbetriebswirt, sei es unter dem Stichwort Public Management. Mittlerweile gibt es weitere Studiengänge an Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst, vor allem für europäisches Verwaltungshandeln, für Sicherheitsmanagement (in Schleswig-Holstein als Fortbildungslehrgang, bei uns als Bachelorstudiengang), für Verwaltungsinformatik. Und es wird sicherlich noch den einen oder anderen Studiengang geben, den ich jetzt nicht erwähnt habe. Das gilt aber besonders für die Zukunft, weil sich die Bedarfssituation im öffentlichen Dienst langsam verändert und eben durchaus nicht bei den klassischen Laufbahnstudiengängen Halt macht, wie wir sie schon bisher ausgebildet haben.

Schließlich gibt es die Umwandlung ganzer Hochschulen in normale, reguläre staatliche Hochschulen. Da nenne ich selbstbewusst das Beispiel Berlin. In Berlin haben der Senat und das Abgeordnetenhaus – natürlich mit unserer heftigen Unterstützung – aus einer internen Hochschule eine ganz normale staatliche Hochschule gemacht, mit der Besonderheit von zwei internen Studiengängen, nämlich den Studiengängen Rechtspflege und Polizeivollzugsdienst, die beide im Beamtenstatus ausbilden, während für den Studiengang allgemeine Verwaltung regulär immatrikuliert wird und auch die Studiengänge Public Management, Europäisches Verwaltungsmanagement, Sicherheitsmanagement und voraussichtlich ab Herbst einen Master-Studiengang „Rechts für die öffentliche Verwaltung“ unter BAFöG-Bedingungen arbeiten. Beide Formen von Studiengängen passen sehr gut zusammen in einer Hochschule, so wie in anderen Hochschulen BAFöG- und duale Studiengänge auch sehr gut zusammenpassen. Sicherlich mit gegenseitiger Befruchtung. Sicherlich auch mal mit Reibungspunkten. Aber aus Reibung entsteht Wärme, d. h. hier: kann man auch lernen.

Viele dieser Entwicklungen haben *auch* ökonomische Ursachen, haben zumindest eine ökonomische Begründung. Dieses in zweierlei Hinsicht. Einmal sind es Sparzwänge unserer öffentlichen Haushalte, gekoppelt mit der inneren Überzeugung, dass es bedenklich ist, dass in einer Zeit, wo auf normale Studierende Studiengebühren zukommen, unsere Studierenden nach wie vor für ihr Studium alimentiert werden. Und dies auch dann, wenn sie gar nicht in den aktiven Dienst übernommen werden, d. h. wenn sie im Endeffekt für den allgemeinen Arbeitsmarkt ausgebildet wurden, mit allerdings einer entsprechenden Spezialisierung.

Das zweite ist der Zuwachs an ökonomischem Denken im Sinne einer Abkehr von der reinen Beachtung der Bürokratietugenden im Sinne von Max Weber zugunsten einer Primärtugend „ökonomisches Denken“. An dieser Stelle möchte ich unsere Hauptrednerin des heutigen Tages, Frau Dr. Fugmann-Heesing erwähnen. Ich zitiere aus einem Artikel der Zeitschrift „Verwaltungsmanagement“ von 1995, wo sie schreibt: „Allein Loyalität, Unparteilichkeit, Gemeinwohlorientierung, Rechtmäßigkeit der Aufgabenerfüllung garantieren keine effiziente Verwaltung. Vielmehr ist diese angewiesen auf Kreativität, Innovation, Eigeninitiative und Kostenbewusstsein.“¹ Dieses Denken war und ist durchaus nicht immer ganz selbstverständlich und ist, was das Primat ökonomischer Zusammenhänge und Maßstäbe betrifft, durchaus auch auf erhebliche Kritik gestoßen. Ich möchte meine Begrüßung abschließen mit einem Zitat aus einem Artikel von Heiner Minssen und Uwe Wilkesmann aus der Zeitschrift „Soziale Welt“ von 2003, die feststellen, „dass Hochschulen Organisationen eines besonderen Typs sind, die weder durch Markt noch durch Hierarchie, weder durch Geld noch durch Macht gesteuert werden können. Geld als Förderungsmedium für Hochschulen erweist sich als weitgehend dysfunktional.“²

Das ist eine ausdrückliche Position der Kritik. Ich wünsche unserer Tagung in diesen kommenden drei Tagen interessante und heftige Auseinandersetzungen in dem Versuch, kritisch unterscheidend zu prüfen, was an der Ökonomisierung unserer Hochschulen unterstützenswert, wichtig und hilfreich ist, und wo wir die Gefahr einer Ziel-Verkürzung und einer gefährlichen Restriktion unserer institutionellen und persönlichen Arbeitsbedingungen beachten müssen.

¹ A. Fugmann-Heesing, Mitarbeitermotivation – ein Fremdwort für die öffentliche Verwaltung? Verwaltung und Management 1995, 1, 270-274, S. 270

² H. Minssen & U. Wilkesmann, Lassen Hochschulen sich steuern? Soziale Welt 2003, 54, 123-144, S. 124

EINFÜHRUNG IN DIE TAGUNG

Hans Paul Prümm

Sehr geehrte Frau Fugmann-Heesing,
meine Damen und Herren,
ich darf Sie ebenfalls recht herzlich begrüßen und in das heutige 17. Glienicker Gespräch einführen

1 Hinführung

Man kann die beiden Begriffe, die unser 17. Glienicker Gespräch betiteln, in viererlei Beziehungen setzen:

(1) Zunächst kann man sagen, dass ohne Bildung weder für das Individuum noch für die Gesellschaft die notwendigen ökonomischen Voraussetzungen geschaffen werden können, dass also die Bildung die Ökonomie (mit)bestimmt.

Hinsichtlich der individuellen Bildungsvoraussetzung für die ökonomische Entwicklung sei ein Satz von Norbert Wiener, einem Vater der Kybernetik, aus dem Jahre 1947 zitiert: „*Menschen mit geringen Kenntnissen werden künftig nichts mehr zu verkaufen haben.*“¹

Bezüglich der gesellschaftlichen Funktion der Bildung für die Wirtschaft ist gerade für ein rohstoffarmes Land wie Deutschland klar, dass die Wirtschaft letztlich nur durch ein hohes Bildungsniveau am Laufen gehalten werden kann. Dementsprechend formuliert Günter Baaske, Vorsitzender der SPD-Landtagsfraktion in Brandenburg: „*In der wissensbasierten Wirtschaft sind nicht mehr Material, Arbeitskraft, Land und Kapital die wichtigsten Produktionsfaktoren, sondern Wissen und Expertise.*“²

(2) Man kann aber auch von dem Ansatz ausgehen, dass die Ökonomie die Bildung beeinflusst. In diesem Zusammenhang sei das Wort von Diederich Diederichsen zitiert: „*Was immer man studieren mag, es ist eine Abart von BWL.*“³

(3) Man kann natürlich auch sagen, dass beide Begrifflichkeiten und die sich dahinter verbergenden nominalen und realen Gegenstände sich gegen-

¹ Wiener, Kybernetik, 1968, S. 50.

² Baaske, Aufbruch in die Wissenswirtschaft. Wie die sozialdemokratische Wirtschaftspolitik der Zukunft aussieht, Perspektive 21, Heft 29, Februar 2006, 19 (23).

³ Nach Misik, Kampf der modernen Gesellschaft, Die Tageszeitung vom 26./27. 11. 2005, 7.

seitig beeinflussen, da – um es mit Blaise Pascal zu sagen⁴ – in der Welt alles mit allem zusammenhängt.

(4) Man kann auch eine Beziehung zwischen beiden Strukturen eskamotieren, etwa unter dem Schlagwort: „Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb!“⁵ oder wie es studentischer Protest plastisch ausdrückt:



2 Begriffliches

Peter Heinrich, der diese Glienicker Gespräche wohl zum letzten Mal als Rektor mitverantwortet, hat in seinem Buch „Sprache als Instrument des Verwaltungshandelns“ ein schönes Cicero-Zitat gebraucht: „*Jede wissenschaftliche Untersuchung über einen Gegenstand hat von einer Definition des Gegenstandes auszugehen, sonst versteht ja kein Mensch, wovon eigentlich die Rede ist.*“⁶

⁴ „Da also alle Dinge verursacht und verursachend sind, bedingt und bedingend, mittelbar und unmittelbar, und da alle durch ein natürliches und unfaßbares Band verbunden sind, das das Entfernteste und Verschiedenste umschlingt, halte ich es weder für möglich die Teile zu kennen, ohne daß man das Ganze kenne, noch für möglich, daß man das Ganze kenne, ohne im Einzelnen die Teile zu kennen.“ (Pascal, Über die Religion und einige andere Gegenstände [Pensées], [1670], übertragen und hrsgg. von Wasmuth, 10. Aufl., 2000, Nr. 72)

⁵ Gruschka/Herrmann/Radtke/Rauin/Ruhloff/Rumpf/Winkler, Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens, 2005.

⁶ Heinrich, Sprache als Instrument des Verwaltungshandelns. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Angehörige der öffentlichen Verwaltung, 1994, S. 38.

a) **Hochschulen**

Was man unter dem Hochschulwesen zu verstehen hat, scheint auf den ersten Blick klar zu sein: Hochschulen – und das sind nach einem Blick in das Berliner Hochschulgesetz: Universitäten und Fachhochschulen⁷.

Doch Vorsicht: In der vom Außenministerium der Bundesrepublik Deutschland herausgegebenen Schrift „Facts about Germany“ werden unter den Begriffen „college and university“ aufgelistet:

- Universities
- Universities of applied sciences
- Academies.

Dass hier der Begriff der Akademie unter den englischen Begriffen „college and university“ auf- oder eingeführt wird, mag noch dem Übersetzungsproblem geschuldet sein. Allerdings wird man diese Erweiterung des Hochschulbegriffs über die „Universities“ auf die „Academies“⁸ auf einer Tagung, die sich auf die Probleme der Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst konzentriert, nicht zuletzt im Hinblick auf die neue Entwicklung in Niedersachsen, wo die bisherige Fachhochschulausbildung des gehobenen Polizeidienst auf eine „Berufsakademie der Polizei des Landes Niedersachsen“ verlagert werden soll⁹, mit gesteigertem Interesse verfolgen müssen.

b) **Ökonomisierung**

Unter Ökonomisierung versteht man zum einen die „Vermarktwirtschaftlichung“, wonach Beiträge in bestimmten Lebensbereichen, hier also im Hochschulwesen, in Marktwerte umgerechnet und abgebildet werden.

Zum anderen meint Ökonomisierung aber auch die „Verbetriebswirtschaftlichung“, d.h. die Strukturen von Einrichtungen werden nach betriebswirtschaftlichen Kriterien ausgerichtet.¹⁰

⁷ Siehe in § 1 Abs. 2 BerlHG die Aufzählung der staatlichen Hochschulen. Allerdings ist in Berlin die Berufsakademie für Wirtschaft als Fachbereich II der Fachhochschule für Wirtschaft implizit Teil des Hochschulwesens; siehe dazu und zur Berufsakademie als Typus Pasternack, Politik als Besuch. Ein wissenschaftlicher Feldreport aus Berlin, 2005, S. 67 f.

⁸ Siehe allerdings auch den Zusammengriff dieser drei Bildungsgattungen in: Hochschul-Trends. Strategisches Wissen für Führungskräfte an Hochschulen, April 2006, 1.

⁹ Schreiben des Niedersächsischen Ministerium für Inneres und Sport – Landespolizeipräsidium – (LPP 1 – 01512/07-100) vom 5. 4. 2006; kritisch dazu Wagner, Der Innovationsdruck muss vom innen kommen, POLIZEI-heute 1/06, 2 (3 f.)

¹⁰ Nach Faschingeder/Lichtblau/Striedinger/Leubolt, Einführung, in: Lichtblau/Faschingeder, Ökonomisierung der Bildung – Tendenzen, Strategien, Alternativen, 2005, S. 5 f.; eine ähnlich Unterscheidung liegt der Differenzierung von Pasternack in Ökonomisierung und en-

In diesem Sinne bedeutet Ökonomisierung des Hochschulwesens nicht nur die BWLisierung von Aufbau- und Ablauforganisation – und damit die Einführung der Kriterien der Effizienz (i.S.v. Wirtschaftlichkeit) und Effektivität (i.S.v. Wirksamkeit) in den Hochschulbereich¹¹, sondern auch die Unterwerfung der Hochschulhalte unter die Marktgesetze.

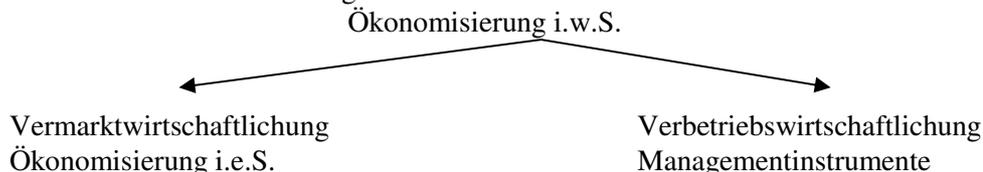
Diese Vorgänge kann man nicht nur an den Objekten erkennen, sondern sie setzen sich auch jeweils auf der individuellen Ebene in der Form der Selbstökonomisierung (Studierende verlangen etwas für ihre Gebühren¹², Rektoren verstehen sich als Manager) fort.

Diese kurze Begriffsskizze zeigt zum einen die Ambi- oder richtiger wohl Triguität des Hochschulbegriffs und zum anderen, dass Ökonomisierung keineswegs identisch ist mit Rationalisierung oder Optimierung¹³, sondern vor allem unter dem Aspekt der Vermarktwirtschaftlichung weit darüber hinaus geht, indem eben Bildung doch als Ware, weil knappes Gut, aufgefasst wird – und überdies auch als verwertbares Gut den Marktgesetzen unterworfen wird.¹⁴

2 Überblick über die Problemlagen

Auf einer Tagung über „Qualitätssichernde Verwaltungsprozesse in der Umsetzung von Bachelor und Master“¹⁵ meinte eine Referentin, wenn freie Studienplätze nicht vergeben würde, sei das „unter Wettbewerbsgesichtspunkten“ nicht hinnehmbar; erst ein Student machte sie darauf aufmerk-

tökonomisiertes Management, in diesem Band, zugrunde. Die Pasternack'sche Begrifflichkeit verhält sich zu der hiesigen etwa so:



¹¹ Siehe zu dieser Differenzierung auch Pasternack, in diesem Band, unter 2.1 und 3; von einem anderen Effizienzbegriff scheint allerdings Fugmann-Heesing, Mitarbeitermotivation – ein Fremdwort für die öffentliche Verwaltung, VuM 1995, 270, 365 (270) auszugehen: „Allein Loyalität, Unparteilichkeit, Gemeinwohlorientierung und Rechtmäßigkeit der Aufgabenerfüllung garantieren keine effiziente Verwaltung, vielmehr ist diese angewiesen auf Kreativität, Innovation, Eigeninitiative und Kostenbewußtsein.“

¹² Siehe dazu Fricke, Perspektivwechsel – Vom Studenten zum Kunden, Das Parlament vom 16.1.2006, S. 3.

¹³ Zu den letzten beiden Arten der Nutzenmaximierung siehe Leiss, Zur Effizienz außegerichtlicher Verfahren im Wirtschaftsrecht. Eine empirische Untersuchung von Verhandlung und Mediation, 2005, S. 7 f.

¹⁴ Pelizzari, New Public Management, in: Lichtblau/Faschingeder, Ökonomisierung der Bildung – Tendenzen, Strategien, Alternativen, 2005, S. 13.

¹⁵ Die Tagung wurde am 2. und 3. März 2006 von der FHW Berlin veranstaltet.

sam, dass es sich dabei in erster Linie um die Lebensperspektiven junger Leute handele, die auf jeden Fall an Art. 12 GG zu messen seien.

Ich will damit zunächst nur darauf hinweisen, dass die intensive Beschäftigung mit der Ökonomisierung der Hochschule dazu führen kann, dass man soziale und individuelle Probleme letztlich nur noch als ökonomische Probleme formuliert. Und es scheint, dass diese Fokussierung die Hochschuldiskussion der letzten Jahre dominiert.

Dieser Sogwirkung scheint sich keiner mehr entziehen zu können – auch dazu ein Beispiel: Unter der Überschrift „Einer nach der anderen“ legt die Westdeutsche Allgemeine dar: „In Nordrhein-Westfalen entschließt sich eine Hochschule nach der anderen, ab kommenden Wintersemester Studiengebühren einzuführen. Auch solche, die sich, wie die Fachhochschule Dortmund, zuvor entschieden dagegen ausgesprochen hatten.“¹⁶ Es geht dabei im Wesentlichen um folgende Problemlagen:

- Verkürzung der Studienzeiten
- Erhebung von Studiengebühren
- Verbilligung der durchschnittlichen Arbeitskraft des Lehrpersonals auf der einen und Zahlung von Spitzengehältern an ElitehochschullehrerInnen auf der anderen Seite
- Erhöhung der Lehr- und Prüfungsverpflichtungen der HochschullehrerInnen
- Einführung von Elementen von NPM in die Hochschulen
- Schaffung eines (privaten) Hochschulmarkts – zum Teil unter Mitwirkung der Hochschulen selbst¹⁷
- Dynamisierung von Fundraising¹⁸

Mit diesen Schlagworten sind natürlich zugleich auch die dazugehörigen Probleme verbunden:

- Bleibt bei der Verkürzung der Studienzeiten überhaupt noch etwas von dem Humboldt'schen Bildungsauftrag – oder wird Studieren nicht schlicht und einfach zu einer bestimmten Art von Ausbildung; trifft die Bachelorisierung als erster Schritt der Verkürzung der akademischen

¹⁶ WAZ vom 21.4.2006, 2.

¹⁷ Siehe dazu den Beitrag „Studium beim Sub-Sub-Unternehmer“ in: HochschulTrends. Strategisches Wissen für Führungskräfte an Hochschulen, April 2006, S. 7.

¹⁸ Siehe dazu etwa Giebisch/Langer, Erste Eindrücke zum Stand des Hochschulfundraising in Deutschland, 2005 (<http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/initiativen/einsprueche/index.html> – abgefragt am 22.4.2006).

Bildung nicht in erster Linie die Fachhochschulen, während sich die Universitäten hier zum großen Teil heraushalten¹⁹?

- Führen Studiengebühren nicht wieder zu einer Vertiefung oder Perpetuierung der unterschiedlichen Bildungsungleichheiten?²⁰
- Bekommen Fachhochschulen letztlich nur noch drittklassige HochschullehrerInnen?
- Führt die Abkoppelung von work load und teaching load zu einer Reduktion der ohnehin beschränkten Forschungsmöglichkeiten von ProfessorInnen?²¹
- Sind Wissenschaft und Lehre überhaupt messbar²²? Führt die Einführung formaler Steuerungs- und Controllinginstrumente nicht zu einer Reduktion der Hochschulautonomie – die ja keine Autonomie der Hochschulleitungen sein darf?
- Durch die Vermarktwirtschaftlichung werden Forschung und Lehre zur Warenproduktion und ihre Ergebnisse zu Waren deklariert; obwohl die Wahrheit, die Gerechtigkeit, das Gute, das Schöne als Gegenstand von Forschung und Lehre als solche nicht marktfähig sind.
- Führt das Fundraising nicht letztlich zu einem verstärkten, unzulässigen Einfluss der Wirtschaft bzw. der Arrivierten auf die Hochschulen – also zur Reduktion auftragsunabhängiger Forschung und eventuell besserer Zugänglichkeit der Zöglinge der Sponsoren zu den jeweiligen Hochschulen?²³

Dabei sind einige Probleme so deutlich, dass sie einer dringenden Behandlung bedürfen.

- Die deutschen Studierenden studieren schlicht und einfach zu lang. Hier muss zugunsten der Studierenden Remedur geschaffen werden – dazu will ich anschließend noch einiges ausführen.

¹⁹ Tenorth, Milchmädchenrechnung. Warum der Vorwurf der Ökonomisierung des Bildungswesens falsch ist, Die Zeit vom 6. 10. 2005, 89: „Alle Lehrerverbände haben sorgfältig darauf geachtet, dass neue Studienstrukturen nicht alte Besoldungsprivilegien bedrohen; Ärzte, Juristen und Pharmazeuten das Staatsexamen verteidigt.“; siehe auch die Kritik von Winkel, Auslaufmodell Fachhochschule? Der Kampf um die Bachelorstudenten, Forschung und Lehre 2006, 82.

²⁰ Dazu zuletzt Hartmann, in: Die Zeit vom 19. 1. 2006, 38: „Die Kinder aus weniger betuchten Familien gehen vorwiegend dahin, wo die Hochschulausbildung relativ billig, aber auch relativ schlecht ist.“

²¹ Siehe dazu den Beschluss des OVG Berlin in der Sache OVG Berlin 5 NC 3.04 vom 7.7.2004.

²² Siehe dazu etwa das Zeitforum Wissenschaft am 14.11.2005: Die vermessene Wissenschaft.

²³ Diesen Umstand hat etwa Bourdieu, Der Staatsadel, 2004, beschrieben

- Dass HochschullehrerInnen mittels Benefits und Deficits verstärkt Anreize zur Optimierung von Lehre und Forschung geboten werden müssen, ist jedem, der in der Leitung einer Hochschuleinheit tätig ist, deutlich.
- Dass Hochschulverwaltungen entschlackt, vereinfacht, beschleunigt und freundlicher werden müssen, braucht auch an sich nicht weiter diskutiert zu werden; allerdings muss dies effektiv geschehen²⁴.

3 Drei Beispiele für's Sparen

Weil nach Wittgenstein die Welt der Fall ist – und man an Beispielen am besten lernen kann, will ich mit drei Beispielen aus unserem Haus und um unser Haus schließen:

a) Time is money

Natürlich müsste ich von meinem eigenen Ansatz her die beiden Begriffe erörtern, aber um der Zeit willen, muss ich jetzt darauf verzichten. Allerdings ist eine Frage zu klären: Merkwürdiger Weise sagt diese Alltagsformel weder, um wessen Geld, noch um wessen Zeit es geht.

Um wessen Geld geht es?

Es geht zum einen um das Geld des Staates oder der Gesellschaft, die Studienplätze finanziert.

Es geht zum anderen um das Geld der Studierenden. Und zwar nicht erst seit der Diskussion um Studiengebühren, sondern für die normalen Studierenden kostet das Studium auch ohne Studiengebühren schon Geld: für den Lebensunterhalt und die speziellen Studienanforderungen als Aufwendung sowie als Verlust an Einkommen eben während des Studiums.

Viele Studierende finanzieren ihr Studium über Jobs (also deren Geld)²⁵. Manche Studierende finanzieren ihr Studium auch schon bei uns über Kredite²⁶. Die Verlängerung des Studiums bedeutet, später in Berufspositionen zu kommen – und damit erst später Geld verdienen zu können. Also wird der Satz time is money zu: Studytime is students money.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass im Mittelalter die Studierenden die Professoren anhielten, sich an Zeitvorgaben zu halten. So

²⁴ Zum Chaos an der FU im Herbst 2005 anlässlich der Einführung einer unausgereiften Software siehe Schwarzburger, Ein rauer Wind weht, Das Parlament vom 16. 1. 2006, 4.

²⁵ Siehe die Zahlen Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003, 2004, S. 11.

²⁶ Nur ein Hinweis zur Zinssituation: „Die NRW-Bank bietet Studienkredite zu einem Zinssatz von 6 % an.“ (WAZ vom 21.4.2006, 2); einen Überblick erhält man unter: <http://www.fmh.de/pages/toolsundrechner/studenten/index.shtml> (abgefragt am 27.4.2006).

schreibt Bellomo²⁷: „Für jedes punctum wurde eine hinreichende Zeitspanne festgelegt, terminus genannt, und die Professoren mussten sich verpflichten, innerhalb dieses Zeitlimits die Texte zu behandeln.“

Man kann es für die heutige Zeit auch dahingehend beschreiben, dass eine Beschleunigung des Studiums auch Teil des Generationenvertrags ist.

Wie kommt es dazu, dass die Beschleunigung des Studiums so langsam einherschreitet; wer wehrt sich gegen die Beschleunigung – Hochschullehrer; das Establishment? Ich kann diesen Fragen hier nicht weiter nachgehen.

Festzustellen ist aber, dass ein Grund für die Bachelorisierung auch in dem politischen Willen zur Verkürzung der im Verhältnis zu ausländischen Hochschulen zu langen Studienzeiten in Deutschland liegt. Düsterhaus skizziert diesen Sachverhalt, indem er von „deutsche(n) oldies im Kreise der europäischen studierten Jugend“ spricht.²⁸

Deshalb kann man den Beschleunigungsansatz im Rahmen der Bachelorisierung weder eskamotieren, noch kann man ihn von vornherein mit dem Vorwurf belegen, hier werde ein unzulässiger ökonomischer Maßstab an die Bildung angelegt.²⁹

Es geht bei der hier in Rede stehenden Zeit nicht um ein Gut, das den von Hause aus gut situierten Studierenden quasi grenzenlos zur Verfügung steht, sondern diese Zeit muss von der Gesellschaft in Form von teuren Studienplätzen und von vielen Studierenden durch Nebenjobs oder Darlehen finanziert werden.

Deshalb haben wir am Fachbereich 1 der FHVR den Aspekt der zeitlichen Verschlankung des Studiums auch im Verhältnis des ÖVW-Diplom-Studiengangs zum ÖVW-Bachelor-Studiengang durchaus beabsichtigt. Die folgende Tabelle soll dies belegen:

²⁷ Bellomo, Europäische Rechtseinheit. Grundlagen und System des Ius Commune, 2005, S. 140 f.

²⁸ Düsterhaus, Assessorexamen – kein Tor nach Europa, Justament Dezember 2005, 24 (25).

²⁹ Siehe dazu Tenorth, Fn. 19.

	Diplom- studiengang	Bachelorstudiengang (ohne Anerkennung)	Bachelorstudiengang (mit Anerkennung)
Anzahl Semester	8	6	6
Workload pro Semester	900 h	900 h	900 h
Credits pro Semester	30	30	30
Credits Gesamt- studienzeit	240	180	180
SWS Kontakt Gesamt- studienzeit	156 SWS	100 SWS	90 SWS
Anteil Klein- gruppen	29 %	42,6 %	36 %
SWS Lehrbedarf (Input)	235 SWS	175,5 SWS	157,4 SWS
Einsparung gegenüber Diplom- studiengang		rd. 26 %	rd. 32 %

Nun bedeutet dies aus unserer Sicht schon ein intelligentes Sparen – weil wir durch die Entschlackung der bisherigen Detail-Studieninhalte zugunsten von Schlüsselqualifikationen und Methodiken eine Straffung des Bachelor-Studiengangs im Verhältnis zum Diplom-Studiengang erreicht haben. Gemessen daran, dass die Studierenden ihr Studienziel nun ein Jahr früher erreichen, durchaus schon ein Erfolg.³⁰

Aber: Wir haben das Ersparte nicht einfach in die Tasche gesteckt, sondern es in einen Master-Studiengang investiert:

³⁰ Siehe dazu näher Prümm (Hrsg.), Bachelorstudiengang „Öffentliche Verwaltungswirtschaft“ (ÖVW B.A.), Band 1. Das Konzept, 2006.

Dadurch, dass wir bei drei Studiengruppen á 40 Studierende über sechs Semester den oben skizzierten Spareffekt erzielen konnten, gewannen wir Zeit und Wo-Men-Power für einen viersemestrigen Master-Studiengang für eine Studiengruppe mit 40 Studierende.³¹

b) Verbilligung von Arbeitskraft

Kürzlich ist an meinem Fachbereich eine zivilrechtliche Professur frei geworden; der seinerzeitige Stelleninhaber wurde nach der letzten Alterstufe der Besoldungsgruppe C 3 bezahlt: Grundgehalt: 5.358,37.³²

Im Hinblick auf die zunehmende Verzahnung von öffentlichem und privatem Recht sowie der unmittelbar in's Auge fallenden zunehmenden Relevanz des Sozialrechts haben wir die Stelle neu beschrieben als eine Professur für Zivil- und Sozialrecht und sie mit W 3 – mit einem Grundgehalt von 4.723,61 € – ausgewiesen.

Diese Zweckbestimmung hat die Senatsverwaltung für Wissenschaft zunächst – untechnisch gesprochen – gestoppt, weil es in Berlin an Fachhochschulen grundsätzlich keine W 3-Stellen geben soll.

Wegen der höheren Lehrverpflichtung von Professoren im Verhältnis zu Universitätsprofessoren³³ sind erstere bei gleicher Besoldungsstufe schlicht und einfach billiger.³⁴

Wenn wir nun die obige Professur mit W 2 dotieren – und W 2 entspricht im Grundgehalt³⁵ dem Endgrundgehalt der Besoldungsstufe A 13³⁶ –, wer soll denn bei den von § 100 BerlHG geforderten Voraussetzungen³⁷ unserem Ruf überhaupt noch Folge leisten?

³¹ Siehe dazu näher Prümm (Hrsg.), Masterstudiengang „Recht für die öffentliche Verwaltung“ (RöV LL.M.) Das Konzept, 2006.

³² Diese und die folgenden Gehaltszahlen beruhen auf dem Stand vom November 2005.

³³ Vgl. insofern § 5 LVVO: Professoren an Universitäten: 9 SWS, Professoren an Fachhochschulen: 18 SWS.

³⁴ Dazu, dass man überdies FHen für ökonomischer i.w.S. hält siehe zuletzt Klara Geywitz, stellvertretende Vorsitzende der SPD-Landtagsfraktion in Brandenburg, Wissenschaftsland Brandenburg. Wie aus dem Nichts ein beachtliches Hochschulnetz entstand. Perspektive 21, Heft 29, Februar 2006, 51 (54). : „Aufgrund der kürzeren Studiendauer und der praxisbezogenen Ausbildung versprach man sich insbesondere vom Ausbau der Fachhochschulen kurzfristig positive Auswirkungen auf die wirtschaftliche Entwicklung des Landes.“

³⁵ 3 890,03 €

³⁶ 3 920,58 €

³⁷ In der Konsequenz des § 44 HRG verlangt § 100 BerlHG für den Ruf an eine FH grundsätzlich folgende vier Voraussetzungen:

- Abgeschlossenes Hochschulstudium
- Promotion
- Einschlägige praktische Erfahrungen von mindestens fünf Jahren
- Pädagogische Eignung.

Hier führt der Sparsamkeitswunsch wohl letztlich zu einem Effektivitätsverlust.

c) **Eine Hochschule zuviel**

Zu Beginn des Jahre 2005 meinte der Wissenschaftsrat, die FHVR sei auf Dauer keine überlebensfähige Einrichtung; sie solle – auch um Spareffekte willen – mit einer anderen Berliner Fachhochschule fusionieren.³⁸

Dass man dabei u.a. einen Rektor, einen Kanzler, eine Frauenbeauftragte und wohl auch weiteres Personal sowie etwa Periodika in der Bibliothek einsparen kann, leuchtet unter dem Aspekt der Effizienz ein. Unter dem Aspekt der Effektivität könnte man auch zu Synergien gelange, wenn etwa ein zukünftiger Studiengang Verwaltungsinformatik mit einem Studiengang Wirtschaftsinformatik gemeinsame Hard- und Software nutzen könnte.

Dementsprechend war man sich zwischen unserer FHVR, der FHW sowie der Senatsverwaltung für Wissenschaft relativ schnell über eine Umsetzung dieser ökonomischen Prinzipien in die Tat einig.

Allerdings wurde dieser ökonomische Ansatz durch einen zweiten, ebenfalls ökonomischen Ansatz konterkariert: Weil man Anfangs der 1990-r Jahren „das öffentliche Geld noch ... mit vollen Händen“ ausgab³⁹, wurde für die seinerzeitige Umsiedlung der FHVR von Charlottenburg nach Lichtenberg der neue Hochschulstandort für über 100 Mio. DM (also ca. 50 Mio. €) ausgebaut. Nun stellt sich bei einem Umzug der FHVR nach Schöneberg das Problem der Nachvermietung der jetzigen Hochschulräumlichkeiten – eben deshalb blockiert die Senatsverwaltung für Finanzen diese Fusion der FHVR mit der FHW. Unter einem Teilaspekt der Ökonomie wurde also die auch aus ökonomischen Gründen gewollte Fusion – für's erste jedenfalls – gestoppt.

Das erste ökonomische Ergebnis dieser ökonomisch motivierten Blockade ist, dass die FHVR ein aus ihrer Sicht unumgängliches neues Hochschulmanagementsystem für 400.000 € bestellen wird, das zunächst einmal mit demjenigen der FHW nicht passgenau ist. Man sieht daran, wie schwierig Ökonomie ist – eben weil alles mit allem zusammenhängt; dass man eben um einer kurzfristigen (ökonomischen) Effizienz willen nicht die (hochschulpolitische) Effektivität aus dem Auge verlieren darf.

³⁸ Wissenschaftsrat, Stellungnahme zum Ausbaivorhaben der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft (FHTW), Berlin vom 28. 1. 2005, S. 59.

³⁹ Zawatka-Gerlach, Eine Stadt sucht einen Förderer, Der Tagesspiegel vom 27.4.2006, 3.

4 Zum Schluss

Anhand dieser drei Beispiele aus dem didaktischen, Personal- und Strukturbereich wollte ich nicht nur die Querschnittsrelevanz des ökonomischen Ansatzes belegen und zugleich die Fragwürdigkeit des (rein ökonomischen) Effizienzaspektes als Konzentrationspunkt skizzieren, sondern auch darauf hinweisen, dass die Hochschulen dieser Sichtweise nicht wehrlos ausgeliefert sind – in unterschiedlichen Abstufungen können und müssen wir uns den ökonomischen Anforderungen an das Hochschulsystem stellen.

Deshalb haben wir auch ganz unterschiedliche Persönlichkeiten um Stellungnahmen gebeten:

Frau Dr. Annette Fugmann-Heesing, als Vorsitzende des Wissenschaftsausschusses im Abgeordnetenhaus von Berlin und frühere Finanzsenatorin dieser Stadt, die dem Land das Sparen beigebracht hat, wird vermutlich ein Schlaglicht auf die ökonomische Seite unseres Themas werfen, während Herr Dr. Gero Lenhardt, früherer Mitarbeiter am hiesigen Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, den Gegenpart übernehmen und mehr den hochschulischen Aspekt fokussieren soll.

Herr Dr. Peer Pasternak, Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg und früher als Staatssekretär in Berlin zuständig für den Hochschulbereich, wird uns eine mehr vermittelnde Position vorstellen.

Eigentlich wollten wir diese drei – als unterschiedlich vermuteten – Positionen auch in einem Streitgespräch präsentieren; allerdings haben Termingründe diesen Plan durchkreuzt.

Last but not least soll uns Herr Prof. Dr. Walter Frerichs, der Dekan der Fakultät Wirtschaft und Public Management der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, am Beispiel der Lehrbewertung Einsatzfähigkeit und Grenzen betriebswirtschaftlicher Messinstrumente demonstrieren.

Da das Glienicker Gespräche traditionell keine reine Vortragsveranstaltung, sondern eben ein Gespräch ist, werden die in den Referaten angesprochenen Themen dann am Freitag Nachmittag in fünf Workshops näher beleuchtet und am Samstag Morgen im Plenum gemeinsam diskutiert.

Damit auch dieses Glienicker Gespräch wieder mit Glienicker Thesen abgeschlossen werden kann, darf ich die Workshops bitten, ihre Ergebnisse nicht nur konzise, sondern auch kompakt und griffig zu formulieren.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und darf zugleich Frau Dr. Fugmann-Heesing bitten, zu uns zu sprechen.

BILDUNG UND ÖKONOMISCHE ENTWICKLUNG

Annette Fugmann-Heesing

Sehr geehrte Damen und Herren,
vielen Dank, dass sie mich eingeladen haben, zu ihnen über das Thema „Bildung und ökonomische Entwicklung“ zu sprechen. Bildung – das ist heute ein Thema, das in aller Munde ist. Pisa und andere Studien haben wie eine Initialzündung gewirkt. Politik, Wirtschaft und Medien sind wachgerüttelt – Gott sei Dank, möchte man sagen. Zu Beginn dieser Woche haben beide großen Parteien sich im Zusammenhang mit den anstehenden Debatten zu ihren Grundsatzprogrammen klar geäußert, dass Bildung das zentrale Zukunftsthema unserer Gesellschaft ist.

Bildung und Chancengleichheit, Bildung und Gerechtigkeit, Bildung und Integration – man kann das Thema von vielen Seiten beleuchten. Sie wollen sich in den nächsten beiden Tagen mit einem anderen Aspekt, nämlich der „Ökonomisierung der Hochschulwesens“ befassen. Deshalb habe auch ich ein Thema gewählt, das diese Frage berührt, aber weit darüber hinausgeht. Drei Komplexe will ich näher beleuchten und politische Herausforderungen und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen:

1. Welche Bedeutung hat Bildung für die ökonomische Entwicklung unserer Gesellschaft in Zeiten der Globalisierung und des demographischen Wandels.
2. Was müssen wir tun, um unser Bildungswesen so auszugestalten, dass es den Herausforderungen der Zukunft genügt.
3. Kann ein der ökonomischen Entwicklung dienendes und selbst stärker ökonomisiertes Bildungswesen Chancengleichheit, Gerechtigkeit und Integration fördern?

Das beginnende 21. Jahrhundert ist wesentlich geprägt durch zwei Entwicklungen: Globalisierung und Demographie.

Globale Wirtschaftsbeziehungen, grenzüberschreitender Wettbewerb, internationale Arbeitsteilung – das sind alles keine neuen Phänomene. Neu aber ist, dass wir heute dank Internet zeitgleich auf der ganzen Welt über dieselben Informationen verfügen und weltweit kommunizieren können. Anbieter und Nachfrager von Leistungen können heute ohne allzu großen

Aufwand auf einen weltweiten Markt zurückgreifen. Wenn sie heute im Call Center der BVG anrufen, wissen sie nicht, ob die freundliche Dame, die ihnen Auskunft gibt, in Berlin oder in Bombay sitzt. Genauso kann aber auch hoch qualifizierte Dienstleistung, Forschungswissen, Ingenieurswissen und anderes Wissen transportiert werden. Und auch Sie werden sich im Zweifelsfall über das Internet einen Überblick verschaffen, wer die günstigste Versicherungsleistung oder das preiswerteste Buch vertreibt.

Neu ist auch, dass durch die Reduzierung von Transportkosten und den Wegfall des eisernen Vorhangs der weltweite Handel mit Gütern und die Verlagerung von Produktion in nahe und ferne Billiglohnländer erheblich erleichtert worden ist. Da diese Länder auch zunehmend in der Qualität der Produktion mit uns gleichziehen, wird der Wettbewerb immer härter.

Für unsere wirtschaftliche Entwicklung bedeutet das zweierlei: Solange die Energiepreise den Transport von Gütern nicht empfindlich verteuern, werden wir weiter Arbeitsplätze in der Produktion an Standorte mit niedrigeren Lohnkosten verlieren. Da wir uns diesem niedrigeren Niveau nicht anpassen wollen, müssen wir als Hochlohnland zwingend auf die Entwicklung und den Ausbau höher qualifizierter Arbeitsplätze setzen.

Wir wissen: Humankapital ist der wichtigste Produktionsfaktor in modernen Volkswirtschaften. Ich empfehle die Veröffentlichungen der OECD und der Deutschen Bank Research zu diesem Thema. Empirische Untersuchungen belegen, dass entscheidend für Wirtschaftswachstum die Veränderung des Humankapitals ist. Und das heißt im Klartext: Eine wachsende Zahl von Menschen muss hohe und höchste Bildungsabschlüsse erwerben und Weiterbildung darf nicht im Wesentlichen ein Privileg der Berufstätigen mit tertiärem Abschluss bleiben. Im Vergleich zu aufstrebenden Wirtschaftsnationen wie China und Indien, aber auch zu Korea und Spanien sehen wir da im wahrsten Sinne des Wortes alt aus:

- Bei uns liegt der Anteil der Hochschulabsolventen an der Alterskohorte der 25- bis 34-Jährigen niedriger als bei den 45- bis 54-Jährigen,
- der Anteil derer, die die Schule ohne jeden Abschluss verlassen, steigt. Heute ist das schon fast jeder zehnte Jugendliche.
- Wir haben ein Bildungssystem, das so selektiv ist wie kaum ein anderes. Nur 12 % der Arbeiterkinder nehmen ein Studium auf, aber 39 % der Kinder aus Angestelltenhaushalten und sogar 72 % der Kinder aus Beamtenhaushalten und
- dies setzt sich in der Weiterbildung fort, an der nur 16 % einer Alterskohorte mit niedriger Schulbildung, aber 38 bis 44 % einer Alterskohorte mit Tertiärabschluss teilnehmen.

Nimmt man dann noch die quantitative Dimension in den Blick – in China schließen schon heute rund 8 mal so viele Studierende wie in Deutschland pro Jahr ein Studium der Naturwissenschaften und des Ingenieurwesens ab – dann muss man kein Pessimist sein, um dringenden Handlungsbedarf zu erkennen.

Übrigens sei nur am Rande angemerkt, dass die Prognosen, die die KMK zur Entwicklung der Studierendenzahlen bis 2020 vorgelegt hat, und die so große Aufmerksamkeit gefunden haben, die wahre Dimension der Herausforderung für unser Hochschulsystem noch gar nicht voll abbildet. Denn der bis 2020 prognostizierte Anstieg der Studierendenzahlen um rd. 20 % mit einem Hoch der Studienanfängerzahlen in den Jahren 2008 bis 2012 führt nur zu einer Hochschulabsolventenquote von 30 %. Alle internationalen Vergleiche lassen aber vermuten, dass wir eine Absolventenquote von mindestens 40 % erreichen müssen, um als Wissensgesellschaft mit einer zunehmenden Akademisierung von Berufen im internationalen Wettbewerb bestehen zu können.

Und um das Bild abzurunden, will ich noch einen kurzen Blick auf die zweite wesentliche Veränderung in unserem Jahrhundert werfen: Während die Bevölkerung der großen aufstrebenden Volkswirtschaften wächst, werden wir Deutschen weniger und älter. 2050 gäbe es in Deutschland statt heute 44,7 Millionen erwerbsfähige Personen nur noch rd. 26 Millionen – ein Rückgang um über 40 %! Nun wird es auch in Zukunft ein gewisses Maß an Zuwanderung geben, die Menschen werden länger arbeiten und möglicherweise werden auch mehr Frauen berufstätig sein – vorausgesetzt die Frauen-Falle, wie der Spiegel sie in seiner jüngsten Ausgabe nennt, schnappt nicht weiter zu. Aber auch wenn man all diese Veränderungen unterstellt, muss man nach seriösen Prognosen von einem Rückgang des Erwerbspersonenpotentials um rund 20 % ausgehen.

Angesichts dieser Prognosen ist es geradezu sträflich, dass wir uns immer noch eine wirtschaftliche und gesellschaftliche Realität glauben leisten zu können, die vor allem Frauen vor die Alternative Beruf oder Familie stellt. Es geht um mehr Kinderbetreuungsmöglichkeiten und Ganztagschulen, aber auch um ein geändertes Bewusstsein in Unternehmen und Gesellschaft. Das Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung hat gezeigt: Je mehr Frauen in einem Land berufstätig sind, desto mehr Kinder kommen dort zur Welt. Wir brauchen die Kinder genauso wie die beruflichen Fähigkeiten der Mütter.

Sträflich ist es auch, dass wir so viele junge Menschen durch den Rost fallen lassen. Ich halte es ja sonst nicht mit Präsident Bush, aber in einem hat er Recht: Unser Ziel muss sein „No child left behind“.

Globalisierung und Demographie, diesen Herausforderungen können wir nur begegnen, wenn wir unser Bildungssystem so ausstatten und so gestalten, dass

- jede und jeder seine Talente und Fähigkeiten optimal entwickeln kann,
- lebenslanges Lernen zur Selbstverständlichkeit wird und
- die Qualität unserer Bildungseinrichtungen und der dort vermittelten Bildung deutlich steigt.

Gelingen kann uns das nur, wenn wir das Bildungssystem als ein Ganzes begreifen, von der Krippe über Kindergarten und Schule bis zur Hochschule und dualen Ausbildung sowie Fort- und Weiterbildung.

Dieses System ist heute äußerst zersplittert. Wir haben ganz unterschiedliche Organisations-, Finanzierungs- und Regelungszuständigkeiten. Die Föderalismusreform bringt hier keinen Fortschritt, die Chance, wenigstens Eckpunkte wie z.B. Kitapflicht, Schuleintrittsalter, Dauer der gemeinsamen Erziehungszeiten, Anzahl der Schuljahre bis zum Abitur, Ganztagsbetreuung bundeseinheitlich zu regeln, ist vertan. Umso wichtiger ist es, für gemeinsame Prinzipien zu werben, die das System insgesamt leistungsfähiger macht.

Wenn wir die vorschulische Betreuung und Bildung deutlich verbessern, Ganztageseinrichtungen flächendeckend einführen, die Zahl der Schul- und Studienabbrecher reduzieren und die Hochschulabsolventenquote, also den Anteil eines Jahrgangs mit Hochschulabschluss, nahezu verdoppeln wollen, müssen wir die Quantitäten erhöhen (z.B. bei Kinderbetreuungsplätzen, in Ganztagschulen und Hochschulen, gleichzeitig einen höheren Qualitätsanspruch erfüllen als bisher, die Effizienz und Effektivität des Systems verbessern und insgesamt auch mehr Geld einsetzen. Das klingt wie die Quadratur des Kreises angesichts der Lage der öffentlichen Haushalte und der Fülle der Probleme, die Kommunen, Länder und der Bund zu lösen haben. Und doch glaube ich, dass wir es schaffen können, wenn wir unvoreingenommen aus den Erfahrungen anderer Länder lernen, gute Ansätze in Deutschland flächendeckend verwirklichen und auch mutig bereit sind, grundsätzliche Fragen der Steuerung unseres Bildungssystems neu zu beantworten.

Angesichts der begrenzten mir zur Verfügung stehenden Zeit kann ich hier nicht den gesamten Katalog möglicher bildungspolitischer Ansätze von der Kita bis zur Weiterbildung aufblättern. Deshalb beschränke ich mich auf drei Thesen:

1. Nur ein **Wettbewerb der Einrichtungen**, nicht der Regulationssysteme führt zu mehr Qualität, Effizienz und Effektivität.

Der Exzellenzwettbewerb im Hochschulbereich ist das beste Beispiel dafür, wie viel Innovation durch einen Wettbewerb freigesetzt werden kann. Wettbewerb kann stattfinden um Reputation, Kunden oder Nutzer, Personal und – natürlich um Geld. Deshalb muss die öffentliche Hand dazu übergehen, ihre Finanzmittel nachquantitativen und qualitativen Leistungskriterien zu vergeben, wie das z.B. in Berlin in ersten Ansätzen mit den Hochschulverträgen und der KitaCard geschieht.

2. Wettbewerb erzeugt nur Qualität, wenn er mit **Autonomie und Verantwortung**, Flexibilität und Transparenz verbunden ist.

Um die beste Lösung zu entwickeln, müssen die Einrichtungen ein hohes Maß an Autonomie in der Mittelverwendung und auch in Personalfragen haben. Das geltende öffentliche Dienst-, Besoldungs- und Personalvertretungsrecht lässt da aber noch zu wenige Möglichkeiten. Die W-Besoldung im Hochschulbereich ist ein wichtiger Schritt, der aber noch keinesfalls ausreicht.

Qualitäten können mit dem Mittelgeber in Zielvereinbarungen verabredet und deren Erreichung durch ein wirksames Berichtswesen nachgewiesen werden, sie können aber auch durch öffentlich zugängliche Informationen und Rankings für die Nutzer und Kunden transparent gemacht werden. Was bringen Vergleichsarbeiten an Schulen, wenn ihre Ergebnisse nicht transparent gemacht werden? Wie sollen Schulabsolventen ihre Hochschule wählen, wenn sie keine vergleichende Informationsbasis haben? Der Nutzer kann – idealtypisch – Schlechtleistung durch Nichtinanspruchnahme sanktionieren. Das mag im Bereich der Kitas und Schulen funktionieren, angesichts des wachsenden Bedarfs an Studienplätzen wird das nur sehr begrenzt im Hochschulbereich wirksam werden können. Umso größer ist die Verantwortung der Länder, über die öffentliche Finanzierung Qualitätsanforderungen durchzusetzen.

3. Der notwendige Ausbau des Bildungssystems ist nicht ohne eine grundlegende **Veränderung der Finanzierungsinstrumente** zu erreichen.

Mehr und bessere Bildungsangebote sind nur zu haben, wenn investiert wird, z.B. in den Ausbau und die Ausstattung vorschulischer Betreuungseinrichtungen, von Ganztagschulen und von Hochschulen und wenn es mehr Personal für eine intensivere Betreuung gibt. Das gilt insbesondere für die Umsetzung der Bachelor- und Masterstudiengänge. Angesichts der knappen Kassen werden wir aber erleben, dass viele Kommunen die notwendigen Verbesserungen insbesondere im vorschulischen Bereich nicht vornehmen können und im tertiären Sektor werden uns die Finanzminister gerade der ostdeutschen Länder sehr bald vorrechnen, dass sie gerade wegen der besonders in ihren Ländern teilweise dramatisch zurückgehenden Bevölkerung weit über die eigenen

Bedarfe hinaus Studienplätze vorhalten. Der Abbau statt Aufbau ist vorprogrammiert. Deshalb plädiere ich mit aller Entschiedenheit dafür, den Bund und die Privaten mit in die finanzielle Verantwortung zu nehmen. Trotz Föderalismusreform könnte der Bund als Familienleistung Bildungsgutscheine ausgeben, die für die vorschulische und die nachschulische Bildung eingesetzt werden könnten. Mit dem Einlösen der Gutscheine würden die Nutzer gleichzeitig zu echten Kunden, um die sich jede Bildungseinrichtung bemüht. Für die neuen Länder könnte dieses System den Anreiz begründen, eigene Überkapazitäten zu erhalten. Da der Bildungsgutschein eine Subjekt- und keine Objektförderung ist, müsste er wohl auch im Rahmen der geltenden Verfassung eingeführt werden können.

Aber wir brauchen auch mehr private Mittel für die Bildung. Die Hochschulen müssen viel intensiver als bisher um private Mittel werben, sie müssen gebührenfinanzierte Weiterbildungsangebote machen und sie müssen für ihre Studierenden Einrichtungen werden, mit denen man sich während des Studiums und danach identifiziert. Ich glaube nicht, dass wir in Deutschland in absehbarer Zeit eine gleich große Spendenbereitschaft ehemaliger Studierender erreichen werden wie in den USA. Aber wenn man sich die dortigen Budgets anschaut, ist schon erstaunlich, dass das Aufkommen aus Studiengebühren oft deutlich unter dem aus Spenden der Alumnis liegt. Anders als meine Partei halte ich aber auch die Einführung von Studiengebühren nicht nur für unvermeidbar, sondern für sinnvoll und richtig, wenn zwei Voraussetzungen erfüllt sind: die Mittel müssen den Hochschulen zufließen und es muss ein Stipendien- und Darlehensangebot geben, das sicherstellt, dass niemand aus finanziellen Gründen auf ein Studium verzichten muss. In Kombination mit Bildungsgutscheinen kann dieser Weg für die Studierenden sogar einen erheblichen finanziellen Vorteil bringen, wenn nämlich durch kürzere Studienzeiten die Bildungsrendite durch eine längere Zeit der Berufstätigkeit wächst. Und wenn man z.B. einmal auf das kalifornische System schaut, stellt man mit Erstaunen fest, dass es weniger selektiv ist als das deutsche und die Hochschulen sich viel intensiver als die deutschen um Kinder aus bildungsfernen Schichten bemühen.

Sehr geehrte Damen und Herren, ich bin der Überzeugung, dass wir Bildung auch als einen Markt verstehen müssen und über die Notwendigkeiten der Bildung für die Entwicklung unserer eigenen Volkswirtschaft hinaus sehen sollten, dass der Bedarf an Bildung weltweit steigt und wir mit einem qualitativ guten Angebot auch Bildung an Dritte verkaufen können. Damit ist das Bildungswesen noch lange kein Wirtschaftsbetrieb, wozu Dr.

Lenhardt ja morgen sprechen wird. Denn Bildung kann und darf man nicht auf ökonomische Fragen reduzieren:

- Gerade weil wir bisher mit unserem eigenen Anspruch der Chancengleichheit deutlich gescheitert sind und viel schlechter dastehen als z.B. die viel stärker durch ökonomische Vorstellungen geprägte USA, muss dieses Ziel nun ganz besonders in unserem Focus liegen.
- Gerechtigkeit wird auf Dauer in unserer Gesellschaft weniger durch Verteilung als vielmehr durch die gleiche Teilhabe am Bildungssystem gewährleistet werden können,
- Integration ist ganz wesentlich über Sprache und Bildung möglich.

Bildung muss immer auch den ganzen Menschen meinen und nicht nur auf seine Nützlichkeit in und für die Wissensgesellschaft zielen, sondern ihm die Fähigkeit vermitteln, sich im Leben zu orientieren. Das ist heute wichtiger denn je. Und letztendlich ist Bildung etwas Wunderbares, auf das jeder und jede einen Anspruch hat. Ich möchte mit einem Satz von Aristophanes schließen:

Menschen bilden bedeutet nicht, ein Gefäß zu füllen, sondern ein Feuer zu entfachen.

Dass Sie, die Teilnehmer dieser Tagung, dazu beitragen können und die 17. Glienicker Gespräche helfen, dafür die richtigen Rahmenbedingungen zu schaffen, wünsche ich Ihnen und mir und bedanke mich für die Aufmerksamkeit.

WIEVIEL MANAGEMENT VERTRÄGT DIE HOCHSCHULE?

Peer Pasternack

Meine Ausgangsthese ist: *Ökonomisierung und Management schaden der Wissenschaft und können den Hochschulen nützen*. Um diese These aufzulösen, möchte ich zwei zentrale Unterscheidungen treffen. Erstens sollen *verschiedene hochschulische Leistungsbereiche* differenziert werden, um die Frage nach Ökonomisierung und Management von Hochschulen präziser zu beantworten, als es schlichte Ablehnung oder Zustimmung vermag. Zweitens erscheint es mir sinnvoll, *zwischen ökonomischen Kalkülen einerseits und Management-Instrumenten andererseits* zu unterscheiden.

1. Unterscheidung 1: Hochschulische Leistungsbereiche

Ökonomisierung des Hochschulsektors bedeutete, dass sich die Hochschulen in ein marktliches Verhältnis zueinander begeben – bzw., da ein existenzielles Scheiternsrisiko ausgeschlossen ist, präziser gesagt: in ein quasi-marktliches Verhältnis. Damit würde die Funktionslogik der Wirtschaft (Gewinnstreben, marktförmiger Wettbewerb) mit der Funktionslogik der Wissenschaft (Erkenntnis- und Problemlösungssuche, reputationsgebundener Wettbewerb) zusammengeführt. Die Hochschulen müssten sich dann unter anderem an wirtschaftlichen Rationalitätskalkülen wie Effizienz oder Produktivität orientieren. Sie müssten ein marktliches Zielsystem einführen, d.h. die zentralen Organisationsziele hätten Gewinn bzw. Rentabilität, Umsatz, Kostensenkung oder/und Liquidität zu sein. Das Referenzmodell eines solchen Hochschulsystems wären Gütermärkte. Doch gibt es hier eine Reihe von systematischen Hemmnissen:

- Ein Großteil der hochschulischen Leistungsgüter, insbesondere in der Forschung und Entwicklung, entzieht sich einer *preislichen Bewertung*. Damit ist eine zentrale Voraussetzung marktförmigen Austausches nicht gegeben.
- Hochschulbildung als eines dieser Leistungsgüter ist ein *meritorisches Gut*, d.h. ihre Bereitstellung wird von der Allgemeinheit unabhängig von sich ergebenden individuellen Vorteilen gewünscht, aber die Informationslage über deren Wert oder Unwert ist für die einzelnen Akteure unzulänglich. Deshalb ist die individuelle Nachfrage – gemessen am

gesellschaftlich wünschenswerten Versorgungsgrad – zu gering. Daher muss Hochschulbildung entweder öffentlich bereitgestellt oder es müssen Anreize zu ihrem höheren Konsum geschaffen werden. Beides ist unverträglich mit reiner Marktsteuerung.

- Ebenso ist Bildung ein sog. *prosumeristisches Gut*, d.h. es wird allein im Zuge des Konsums produziert, mithin nur in der Interaktion. Insofern ist Bildung kein fertiges und käufliches Gut¹: Bildungsprozesse sind nicht zu finalisieren (außer durch Mortalität). Zwar werden Bildungs‘produkte’ aus pragmatischen Gründen formal definiert, indem nach bestimmten absolvierten Stundenvolumina Zertifikate und Abschlüsse erteilt werden. Doch handelt es sich dabei um weitgehend willkürliche Setzungen. Es ist nicht rational begründbar, dass ein Studium drei, fünf oder acht Jahre dauern muss. Vielmehr entspringen solche Festlegungen gesellschaftlichen Konsensbildungsprozessen. Diese sind historisch, pragmatisch und fiskalisch bedingt.
- Die *Anfangsausstattungen der Marktteilnehmer* auf einem etwaigen Hochschulbildungsmarkt wären unterschiedlich. Märkte aber müssen funktionsnotwendig blind sein gegenüber solchen Differenzen der individuellen Anfangsausstattungen. Dem steht entgegen, dass Hochschulbildung auch darauf zielt, gesellschaftlich ein höheres Maß an Chancengleichheit zu erreichen.
- Die *vorwiegend öffentliche Finanzierung* unterläuft inputseitig eine marktförmige Steuerung. Outputgebundene Steuerung – über leistungsgebundene Mittelverteilung – dagegen kann immer nur vglw. kleine Teilbereiche eines Hochschulhaushalts erfassen.
- Moderne Gesellschaften kennen – anders als Gütermärkte – keinen prinzipiellen quantitativen *Sättigungsgrad für Forschungs- und Bildungsleistungen* und -kapazitäten (außer den Punkt, an dem sämtliche Gesellschaftsmitglieder in Ausbildung oder wissenschaftlich tätig wären). Vielmehr verfügen moderne Gesellschaften über eine prinzipiell unendliche Aufnahmekapazität für die Aktivitäten und Ergebnisse von Forschung und Bildung. Deshalb ist niemals definierbar, was Untergrenzen, Optimum oder Obergrenzen öffentlich unterhaltener Wissenschaftspotentiale sind. Diesem Dilemma kann man pragmatisch entkommen über Vergleiche mit anderen Ländern und Regionen. Doch ist es nicht durch die Einführung von Nachfragestrukturen grundsätzlich auflösbar: Die Nachfrage nach Bildung und Forschung entsteht nicht allein durch bereits vorhandene Bedürfnisse, die dann zu befriedigen sind,

¹ Jansen, Stephan A./Birger P. Priddat (2005): Goodbye, Doktor! Für ein neues Bildungsverständnis, in: *Die Zeit*, 27.10.2005.

sondern wesentlich durch staatliche Stimulation. Diese Stimulation folgt ebenso aus Wertentscheidungen, die in Politik übersetzt werden („Bildung als Bürgerrecht“), wie sie sich als Reaktion auf z.B. internationale Standortkonkurrenzen ergibt.

- Hochschulen sollen, als in erheblichem Umfange öffentlich finanzierte Einrichtungen, Beiträge zu *gesellschaftlich relevanten Problemlösungen* erbringen. Auch dieser Aufgabenzuweisung stünde eine primäre Orientierung an den Relevanzkriterien Effizienz und Gewinn entgegen.²

Gleichwohl gibt es durchaus Gründe, ökonomische Mechanismen nicht gänzlich und überall innerhalb des Hochschulsystems als ungeeignet anzusehen. Der Hintergrund ist ein fiskalisch-legitimatorischer. Denn gegenüber der Öffentlichkeit und den Steuerzahlern ist ein Umstand nicht legitimierbar: wenn in den Bereichen der öffentlichen Hochschulen, die nicht unmittelbar Forschung und Lehre betreffen, mehr öffentliches Geld ausgegeben wird zur Erfüllung derselben Leistungen, die an anderer Stelle weniger Kosten verursachen. So erscheint es nicht von vornherein zwingend, dass etwa die Immobilien einer Hochschule durch eine regelgeleitete Bürokratie verwaltet werden, deren Funktionsweise und Hierarchie einst zur Erfüllung hoheitlicher Aufgaben entstanden sind. (Es mag dennoch hinreichende Gründe dafür geben. Diese sind dann aber darlegungspflichtig. Die Darlegungspflicht wirkt umso drängender, je teurer die bürokratische Immobilienverwaltung gegenüber einer unternehmerischen ist.) Alle die Bereiche, die nicht unmittelbar Forschung und Lehre berühren, stehen einer Prüfung ihrer Ökonomisierungsfähigkeit jedenfalls prinzipiell offen. Dabei sind verschiedene Formen denkbar:

- *Formelle Privatisierungen*, also die Organisation wissenschaftsunterstützender Leistungen in Gestalt z.B. gemeinnütziger Management-GmbHs, können durchaus unproblematisch sein: Nämlich dann, wenn sie helfen, bisher in Support-Bereichen verausgabte Mittel ohne Leistungsverluste unmittelbar der Forschung/Entwicklung und Lehre zuführen zu können.
- Im Einzelfall können auch *materielle Privatisierungen* sinnvoll sein: Es ist jedenfalls nicht aus der Freiheit von Forschung und Lehre abzuleiten, dass Hochschulen bspw. eigene Druckereien oder Fuhrparks unterhalten müssen. Die Effekte solcher Leistungsökonomisierung können zweierlei sein: Zum einen lässt sich ggf. eine sinnvolle Mittelallokation

² Vgl. Eckhard Hein/Peer Pasternack: Effizienz und Legitimität. Zur Übertragbarkeit marktwirtschaftlicher Steuerungsmechanismen auf den Hochschulsektor, in: *Das Hochschulwesen* 3/1998, S. 141-146.

sicherstellen, indem ungünstige Kostenstrukturen vermieden werde; dadurch freigesetzte Mittel können dann Lehre und Forschung/Entwicklung stärken. Zum anderen kann durch verbesserte Leistungsbereitstellungen und die Verringerung der Anzahl von Alltagshavarien die Arbeits- und Studierzufriedenheit gesteigert werden; dies erzeugt Motivationseffekte.

- Sodann sind, jenseits formeller oder materieller Privatisierungen, *Transfers von Management-Instrumenten* und -Konzepten möglich – darauf wird unter Punkt 2. genauer zurückzukommen sein.
- Schließlich finden sich im Hochschulsektor verschiedene Varianten von *Public-Private-Partnership*, die *Drittmittelforschung* im Auftrag privatwirtschaftlicher Leistungsnachfrager und das *gebührenbewehrte Angebot hochschulischer Lehrleistungen* auf unterschiedlichen Bildungsteilmärkten. Diese sind, da sie unmittelbar Forschung und Lehre betreffen, einer gesonderten Betrachtung zu unterziehen – siehe unten.

Um hinsichtlich der Ökonomisierungsfähigkeit und etwaiger Zugänglichkeit für Management-Instrumente zu einer systematischen Betrachtung zu gelangen, ist es zunächst sinnvoll, drei hochschulische Leistungsbereiche voneinander zu unterscheiden:

1. die *Kernleistungsbereiche* Lehre und Forschung/Entwicklung;
2. die *sekundären Leistungsbereiche*, d.h. diejenigen, welche den Kernleistungsbereichen unmittelbar gekoppelt sind: Studienberatung, Weiterbildung, Bibliotheken, Transferaktivitäten, Kustodien usw.;
3. schließlich die *peripheren Leistungsbereiche*, die wissenschaftsunterstützend wirken, also vor allem die Hochschuladministration und technische Support-Einrichtungen wie Rechenzentren, aber auch Hochschulsport oder universitätsklinische Krankenversorgung.

Als Faustregel kann hier gelten: Die Eignung ökonomischen Instrumentariums kann umso größer sein und der Adaptionsaufwand ist im Regelfall um so geringer, je weiter weg von den Kernleistungsbereichen man sich bewegt.

Zugleich ist allerdings mit einem intervenierenden Umstand umzugehen: Abseits normativer Setzungen und funktionaler Eignungsgrade *gibt* es durchaus auch eine Quasi-Ökonomisierung und eine Ökonomisierung von Forschung/Entwicklung und Lehre. Quasi-ökonomisierend wirken sämtliche auf Quantifizierung abstellenden Leistungsindikatoren sowie die künstliche Bildung von wissenschaftsinternen Quasi-Märkten. Wenn die Drittmittelinwerbung z.B. zum Leistungsindikator wird, erzeugt sie neue Orientierungen der Wissenschaftler/innen, die höchstens zufällig mit deren originären Erkenntnisinteressen zusammenfallen. Sie erzeugt ebenso neue

Orientierungen der Hochschulen, etwa wenn es um Entscheidungen zur Wiederbesetzung von Professuren – drittmittelträchtiges Fach oder nicht? – oder zur Neueinrichtung bzw. Schließung von Fachbereichen geht. Quasi-Märkte werden im Forschungssystem insbesondere durch die sog. Programmforschung gebildet: Dabei wird (wissenschafts)politisch eine bestimmte Erkenntnisnachfrage erzeugt und diese dann mit Forschungsmitteln ausgestattet. Auf diese Weise werden die Wissenschaftler/innen auf die Befriedigung einer von außen, d.h. nicht wissenschaftsintern erzeugten Wissensnachfrage (um)orientiert.

Direkte Ökonomisierung von Forschung/Entwicklung und Lehre findet statt, indem Forschungs- und Entwicklungsleistungen auf einem nichtöffentlich finanzierten Drittmittelmarkt,³ also durch Unternehmen nachgefragt werden, und in der Hochschullehre lassen sich bspw. Weiterbildungsangebote z.T. kostendeckend am Markt platzieren. In beiden Bereichen konkurrieren die Hochschulen dann auch mit privaten Wettbewerbern. Im Forschungs- und Entwicklungssektor sind das insbesondere kommerzielle Forschungsunternehmen und Beratungsagenturen, im Lehrbereich vor allem privatwirtschaftliche Weiterbildungsanbieter.

Diese Humankapitalisierung wird von zahlreichen Hochschulen zur Budgetanreicherung genutzt: um den Personalstamm aufstocken, die Geräteausrüstung verbessern und für die Lehre förderliche Praxiskontakte unterhalten zu können. Die Formen der Finanztransfers können Gebühreneinnahmen, projektgebundene Drittmittel, Public-Private-Partnership-Varianten wie Stiftungsprofessuren oder das gemeinsame Betreiben eines Instituts sein. Das kann dann weitgehend unproblematisch sein,⁴ so lange es sich dabei um einen sekundären, nämlich ergänzenden Aktivitätsmodus handelt. Der Leistungskern in Forschung und Lehre jedoch muss frei von privaten und Vermarktungsinteressen gehalten werden, denn nur so lässt sich die Autonomie der Hochschule und der Wissenschaft sichern.

Diese Autonomie ist gekennzeichnet durch die Freiheit der Themenwahl, der Forschungsmethodik und des Umgangs mit den Forschungsergebnissen, die Öffentlichkeit von Forschung und Lehre, die Lehrfreiheit

³ Der davon abzusetzende öffentlich finanzierte Drittmittelmarkt besteht einerseits aus Agenturen, die staatliche Mittel in die Wissenschaft verteilen, wie etwa die DFG, und den ressortgebundenen Forschungsmitteln von Bundes- und Landesministerien; andererseits aus Mitteln, die den Kapitalerträgen von verselbstständigten Vermögen, also Stiftungen entstammen, und von Einrichtungen wie der Volkswagenstiftung, der Thyssen-Stiftung oder dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in die Forschungslandschaft disloziert werden.

⁴ „Weitgehend“ deshalb, weil gleichzeitig auch Probleme bestehen bleiben, etwa das Problem der Veröffentlichung von Forschungsergebnissen, die in solchen Kontexten erarbeitet werden, oder konfliktbehaftete ethische Fragen.

sowie die Studierfreiheit. Die Autonomie ist kein Selbstzweck, sondern die Voraussetzung dafür, dass die Hochschulen ihren öffentlichen Leistungsauftrag erfüllen können: Hochschulen sollen Wissen erzeugen, akkumulieren und distribuieren sowie darauf aufbauend Qualifikationen erzeugen und zu wissensbasierten Problemlösungen beitragen. Um die gesellschaftliche Wissens- und Qualifikationsnachfrage zu bedienen, müssen sie Vorratswissen erzeugen, speichern und vermitteln. Allein dieses Vorratswissen verschafft die systematische – statt nur zufällige – Kenntnis alternativer Optionen sowie nichtintendierter Handlungsfolgen, die zur Beantwortung von Forschungsfragen notwendig ist. Ebenso ermöglicht es dieses in der Institution Hochschule vorgehaltene Vorratswissen, in Lehre und Studium die individuellen Fähigkeiten auszubilden, kompetent Sachverhalte einschätzen und Entscheidungen treffen zu können. Dafür ist es notwendig, Wissen verdichten, Informationen verknüpfen, sachangemessen kommunizieren, interkulturell agieren, Folgen eigenen Handelns abschätzen und diese gesellschaftlich einordnen, vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Frage stellen sowie Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikte, Alternativen und Optionalitäten denken zu können – mithin über wissenschaftliche Urteilsfähigkeit zu verfügen.

Das dafür erforderliche Vorratswissen wird in systematischer Form in Forschungs- und Lehrprozessen erzeugt und vermittelt, die von unmittelbaren Zwecken entlastet sind. Daher ist der Leistungskern in Forschung und Lehre von unmittelbarer Verzweckung freizuhalten.⁵ Die Interessen ökonomischer Rationalität müssen sich „an dem Eigenrecht, also der inne-

⁵ Ich gehe hierbei davon aus, dass jede Art von Hochschule dadurch gekennzeichnet ist, auch Forschung zu betreiben und eine forschungsgebundene Lehre zu realisieren (und sie sich wesentlich dadurch von Fachschulausbildungen unterscheidet). Den Unterschied zwischen Universitäten und Fachhochschulen sehe ich in der Differenz des jeweils dominanten Forschungsmodus: Die Universitäten sind idealtypischerweise an der Produktion des aktuellen grundlagenwissenschaftlichen Forschungsstandes ihrer Fächer beteiligt, bestimmen also die sog. Forschungsfronten selbst mit. Die Fachhochschulen dagegen rezipieren den jeweils aktuellen grundlagenwissenschaftlichen Forschungsstand, entfalten auf dieser Grundlage ihre Aktivitäten im anwendungsorientierten Forschungs- bzw. Transferbereich und realisieren über die Rezeption des Forschungsstandes sowie die eigenen anwendungsorientierten Forschungs- bzw. Transfererfahrungen die Forschungsbindung ihrer Ausbildungsangebote. Nur eine solche Unterscheidung kann rechtfertigen, dass in den Zeitbudgets der Hochschul-lehrer/innen an Universitäten und Fachhochschulen unterschiedliche Forschungsanteile vorgesehen sind. HIS Hannover geht kalkulatorisch davon aus, dass ein/e Universitätsprofessor/in 55% des Zeitbudget für Forschung aufwendet und ein/e FH-Professor/in zwischen fünf und zehn Prozent. Vgl. Michael Leszczensky/Frank Dölle: Ausstattungs-, Kosten- und Leistungsvergleiche an Hochschulen. Werkstattbericht zu einem Vergleich der Ergebnisse von Universitäten und Fachhochschulen, Hochschul-Informations-System (HIS), Hannover 2003.

ren Verfasstheit derjenigen Handlungssphäre, die sie mit höherer Effizienz versehen wollen, orientieren“⁶.

Es liegt in der hochschulischen Funktionslogik, dass damit zugleich die Voraussetzung geschaffen wird, dass Hochschulen auch weiterhin ergänzend private, d.h. auf unmittelbare Zwecke gerichtete Leistungsnachfragen bedienen können. Denn ein Auftraggeber eines Forschungs- oder Entwicklungsprojekts kann kein Interesse daran haben, dass seine praktischen Probleme lediglich wissenschaftlich umformuliert und bestätigt werden. Vielmehr lassen sich die spezifischen Potenziale von Forschung erst dann ausschöpfen, wenn die alltagsweltlichen situationsgebundenen Problemhorizonte der Praxisakteure überschritten werden, also das konkrete lösungsbedürftige Problem in Kontexte eingeordnet wird, die den Praktikern nicht geläufig sein können, weil sie keine Wissenschaftler sind.

Zusammengefasst: Ökonomisierung kann in bestimmten Bereichen der Hochschulen durchaus sinnvoll sein. Diese Bereiche sind in den Teilen einer Hochschule anzutreffen, die nicht wissenschaftlich, sondern wissenschaftsunterstützend sind (ohne dass wiederum sämtliche wissenschaftsunterstützenden Leistungen per se ökonomisierbar sind). Die Kernleistungsbereiche der Hochschule – Lehre und Forschung – dagegen werden durch systematische Ökonomisierung eher beschädigt. Daher ist die Betrachtung und Bewertung der Kernleistungsbereiche deutlich von derjenigen der wissenschaftsunterstützenden Bereiche zu trennen.

2. Unterscheidung 2:

Ökonomische Kalküle und Management-Instrumente

Wie oben bereits ausgeführt: Ökonomisierung des Hochschulsektors bedeutete, dass sich die Hochschulen in ein marktliches bzw. quasi-marktliches Verhältnis zueinander begeben. Die Funktionslogik der Wirtschaft würde mit der Funktionslogik der Wissenschaft zusammengeführt (was nicht ohne Konflikte abginge). Die Hochschulen müssten sich an wirtschaftlichen Rationalitätskalkülen orientieren und ein marktliches Zielsys-

⁶ Manfred Stock/Andreas Wernet: Hochschulforschung und Theorie der Professionen, in: dies. (Hg.), Hochschule und Professionen (= *die hochschule* 1/2005), Wittenberg 2005, S. 7 und weiter: „Während etwa hinsichtlich einer Effizienzsteigerung und Kostenreduzierung der medizinischen Versorgungssysteme im politisch-öffentlichen Raum immer auch die Frage gestellt wird, ob bzw. inwiefern die administrativ-ökonomischen Maßnahmen eine adäquate medizinische Behandlung bedrohen, also das Eigenrecht der therapeutischen Praxis gegenüber ihrer ökonomisch-administrativen Kontrolle reklamiert wird, fehlt es der wissenschafts- und forschungspolitischen Diskussion an einem vergleichbaren Bezugspunkt.“

tem einführen. Dem steht indes – wie erläutert – eine Reihe systematischer Hemmnisse entgegen.

Vor dem Hintergrund dieser Hemmnisse möchte ich für ein *pragmatisiertes Managementverständnis* plädieren. Unter Vernachlässigung seiner betriebswirtschaftlichen Konnotation lässt sich Management als *zielgebundenes Steuerungshandeln* begreifen, mit dem die *Organisationsentwicklung so gestaltet wird, dass sie der Erfüllung der Organisationsziele optimal dienlich ist.*⁷ Die beiden wichtigen operationalen Elemente von Management sind Zielbindung und Steuerung. Diese setzen eines voraus: Die Manager/innen müssen über Kriterien, Indikatoren oder Benchmarks verfügen, mit denen sie Abweichungen von den angestrebten Zielen identifizieren können, damit sie initiiierend und korrigierend eingreifen können.⁸

Zentral aber bleibt auch dabei: Ob eine Managementorientierung zugleich Ökonomisierung ist, hängt von den Zieldefinitionen und den zugrundeliegenden Nutzenskalkülen ab. An Hochschulen soll es vor allem um gute Lehre und gute Forschung sowie um förderliche Kontexte für Lehre und Forschung gehen. Das primäre Rationalitätskalkül ist hier Effektivität, also die Orientierung am Grad der Zielerreichung, und nicht Effizienz, also das quantifizierte Kosten-Nutzen-Verhältnis.

Wie aber steht es um die gute Lehre, gute Forschung und ihre förderlichen Kontexte? An Negativbeispielen herrscht da kein Mangel. Um hier nur einige mehr oder weniger banale Ärgernisse des Alltags zu nennen: monatelanges Warten auf die Diplomarbeitenkorrektur; Schließzeiten der Hochschulverwaltungsbereiche mit studentischem Publikumsverkehr an jedem Tag der Woche pünktlich um 15.30 Uhr, statt wenigstens einen Tag bis 20.00 Uhr zu öffnen, wie das mittlerweile jedes kommunale Bürgerbüro tut; Internetplattformen, die eigentlich die Lehre unterstützen sollen, aber so kompliziert sind, dass sie von niemandem außer ihrem jeweiligen Entwickler angemessen bestückt und genutzt werden können; Mensen, in denen (z.B. internationale) Gäste der Hochschule nicht essen können, weil nur mit Chipkarte bezahlt werden kann; Drittmittelverwaltungen durch die Hochschuladministration, die mehr bürokratischen Aufwand beim Drittmittleinwerber verursachen, als wenn er/sie die Verwaltung selbst übernommen hätte; Reisekostenabrechnungen, deren Arbeitszeitaufwand beim

⁷ Vgl. hierzu auch die Unterscheidung von Ökonomisierung als Vermarktwirtschaftlichung einerseits und Verbetriebswirtschaftlichung andererseits, wie sie Prümm, in diesem Band, unter Punkt 2. vornimmt.

⁸ Ausführlicher dazu Peer Pasternack: Leistungsindikatoren als Qualitätsindikatoren. Eine Wegbeschreibung, in: Hochschulrektorenkonferenz/Projekt Qualitätssicherung (Hg.), Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung, Bonn 2006, S. 251-260.

abrechnenden Hochschulmitarbeiter den Rückerstattungsbetrag übersteigt, usw. usf. – all das dürften und sollten Fälle für steuernde Eingriffe sein.

Überall hier versagt die traditionelle bürokratische Steuerung. Daher könnte an solchen Stellen ein Blick auf das Managementinstrumentarium sinnvoll sein. Management umfasst Aktivitäten in drei Dimensionen: Struktur- und Prozessentwicklung, Personalentwicklung sowie Organisationskulturentwicklung. In allen drei Bereichen haben auch Hochschulen Entwicklungsziele. An Hochschulen sollte es dann allerdings um ein uncodiertes Management gehen: Das Instrumentarium wird anderen, nämlich hochschulgemäßen Zielbestimmungen unterworfen; im Dienste dieser Zielbestimmungen aber werden die operativen Vorteile des Instrumentariums genutzt.

Voraussetzung eines Einsatzes ist in jedem Falle eine *Hochschulverträglichkeitsprüfung*. Ihr muss jedes Managementinstrument vor einem Hochschuleinsatz unterzogen werden. Die Ergebnisse dieser Prüfung können im Einzelfall dreierlei sein: (a) das jeweilige Instrument muss als ungeeignet verworfen werden, (b) es kann durch Anpassungsmaßnahmen adaptiert werden, oder (c) es erweist als unmittelbar integrationsfähig.

Zentrales Kriterium der Prüfung ist die Beantwortung der Frage, ob das jeweilige Management-Instrument der Umsetzung der Organisationsziele dienlich ist. Ein Management-Instrument sollte genau dann an der Hochschule eingesetzt werden, wenn es zwei Bedingungen erfüllt: Es muss mehr hochschulspezifische Vorteile als Nachteile aufweisen, und es sollen durch seinen Einsatz bürokratische Verwaltungselemente ersetzt werden können, die mehr Nachteile als Vorteile aufweisen.

2.1. Management-Instrumente an Hochschulen: Beispiele

Zur exemplarischen Illustration seien einige Beispiele für Management-Instrumente, deren Einsatz an Hochschulen denkbar erscheint, erläutert: Kosten-Leistungs-Rechnung, Kontraktmanagement bzw. Zielvereinbarungen, Benchmarking, Null-Fehler-Programme, Wissensbilanz sowie, etwas ausführlicher, das Qualitätsmanagement.⁹

Kosten-Leistungs-Rechnung (KLR)

KLR ist die systematische Erfassung und Zuordnung von Kosten zu Leistungen bzw. Leistungen zu Kosten. Die Aufgaben der KLR sind Preiskalkulation und Preisbeurteilung (Verkaufspreise/Bestimmung von Preisun-

⁹ Ausführlicher vgl. Peer Pasternack: Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente, HoF Wittenberg, Wittenberg 2004, und Falk Bretschneider/Peer Pasternack: Handwörterbuch der Hochschulreform, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld 2005.

tergrenzen, Preisobergrenzen des Einkaufs/Verrechnungspreise), Kontrolle der Wirtschaftlichkeit (Kontrolle von Kosten, d.h. Zeit-, Betriebs- und Soll-Ist-Vergleich, Wirtschaftlichkeitskontrollen für die Einzelbereiche), Bereitstellung von Entscheidungsrechnungen (Kostenvergleichsrechnungen), Erfolgsermittlung (kurzfristige und differenzierende Erfolgsrechnung). Es wird schnell deutlich, dass mit der KLR einerseits Informationsbedürfnisse an Hochschulen bedient werden können, aber andererseits Adaptationen notwendig sind.

Die Kostenrechnung setzt sich aus drei Teilbereichen zusammen: Kostenartenrechnung (welche Kosten?, z.B. Personalkosten, Materialverbrauch), Kostenstellenrechnung (wo werden die Kosten verursacht?, z.B. in der Beschaffung oder in Fertigungsprozessen) sowie Kostenträgerrechnung (für welche Leistungen im einzelnen?, z.B. Studiengang oder Personalverwaltung). Antworten auf diese Fragen zu erhalten, kann strategische Hochschulplanungen erleichtern. Ebenso ist es möglich, durch hochschulinterne oder -übergreifende Vergleiche ungünstige Kostenstrukturen zu ermitteln. Das liegt im Interesse aller: Jeder Bereich einer Hochschule, der mit ungerechtfertigten Kosten arbeitet, entzieht anderen Bereichen Mittel, die dort ebenfalls benötigt werden.

Grenzen ziehen der KLR an Hochschulen einige Umstände. Preiskalkulationen für die Kernleistungen Lehre und Forschung/Entwicklung sind entweder unmöglich oder – etwa bei Gutachten oder Technologietransferprojekten – nur als grobe Schätzung machbar. Die große Individualität, Verschiedenheit, Vielfalt und die zentrale Rolle der Qualität bei der Erfolgsbewertung stehen Preiskalkulationen im Wege¹⁰. Ebenso dominiert weder in Lehre noch Forschung/Entwicklung ein monetäres Gewinnstreben. Die monetäre Bewertung hochschulischer Leistungen erweist sich schon deshalb als schwierig, weil es keinen Markt gibt, der die Leistungen der Hochschulen tatsächlich ökonomisch bewertet¹¹. Weitere Probleme sind die Umlage der Gemeinkosten und der Umstand, dass die Kernleistungen der Hochschulen – Lehre und Forschung – nur als Kuppelproduktion erbracht werden können¹².

Immerhin aber bildet die KLR die hochschulinterne Wirtschaftlichkeit im Umgang mit öffentlichen Mitteln ab, leistet eine Effizienzbetrachtung

¹⁰ Hans-Ulrich Küpper: Hochschulrechnung auf der Basis von doppelter Buchführung und HGB?, in: *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* 6/2000, S. 348-369.

¹¹ Jürgen Weichselbaumer: Überlegungen zum Rechnungswesen von Hochschulen, in: M. Leszczensky (Hg.), *Internes und externes Hochschulcontrolling*, Bd. 1, Hochschul-Informationssystem, Hannover 2003, S. 25-39.

¹² Ludwig Kronthaler/Jürgen Weichselbaumer: Schlussbericht des Arbeitskreises „Hochschulrechnungswesen“ der deutschen Universitätskanzler, TU München, München 1999.

und kann damit das Kostenbewusstsein fördern. Sie vermag derart einer unangemessenen Verausgabung öffentlicher Mittel entgegen zu wirken. Die Effektivitätsdimension allerdings bleibt unbeachtet. Fragen danach, welche fachlichen Ziele erreicht werden sollen, wann die Ziele als erreicht gelten können bzw. wie Zielerreichungsgrade festgestellt werden, lassen sich im Rahmen der KLR nicht beantworten. Dieses Manko wird besonders dann deutlich, wenn die Kosten-Leistungs-Rechnung einem politisch gesetzten Einsparungsziel dienstbar gemacht wird. Dann gerät sie zum reinen Kostensenkungsmanagement; die gesenkten Kosten führen nicht zur Besserausstattung anderer Bereiche in der Hochschule, und infolgedessen wird die KLR als ein Instrument wahrgenommen, mit Hilfe dessen die Hochschule der Zielbestimmung unterworfen wird, einen Beitrag zur Sanierung öffentlicher Haushalte zu leisten. Die möglichen positiven Effekte der KLR sind dann nur noch mühsam erreichbar.

Kontraktmanagement bzw. Zielvereinbarungen

Das Konzept der Zielvereinbarungen ist ein Führungskonzept auf motivationstheoretischer Grundlage, bei dem Vorgesetzte und Mitarbeiter/innen gemeinsam Ziele und die Bewertungsmaßstäbe der Zielerreichung festlegen. Die Vereinbarung wird aus den übergeordneten Organisationszielen abgeleitet und berücksichtigt zugleich individuelle Ziele der Mitarbeiter/innen. Aus letzterem, aber auch aus der möglichst weitgehenden Delegation von Entscheidungskompetenz zur Zielumsetzung können sich Motivationsanreize ergeben. Durch die Beteiligung an der Zielformulierung soll Zielakzeptanz erzeugt bzw. erhöht werden¹³.

Im Hochschulbereich kommen derartige vertragsförmige Vereinbarungen sowohl zwischen Staat und einzelnen Hochschulen zur Herstellung von Planungssicherheit vor als auch hochschulintern als Zielvereinbarung zwischen jeweils einer über- und einer untergeordneten Ebene. In gemeinsam unterzeichneten Vereinbarungen legen bspw. die Hochschulleitung und ein Fachbereich fest, welche Ziele der Fachbereich in den nächsten Jahren erreichen möchte bzw. soll. Die Hochschulleitung stellt die dafür benötigten Mittel bereit. Von der erfolgreichen Umsetzung der vereinbarten Ziele hängt dann die Höhe der weiteren Mittelzuwendung ab. Neben materiellen bieten Zielvereinbarungen auch immaterielle Anreize, die sich in der Formel „Verbindlichkeit gegen Autonomie“ zusammenfassen lassen: Die Selbstverpflichtung, kooperativ ausgehandelte Ziele auf selbstgewählten Wegen zu erreichen, bringt einen Gewinn an Entscheidungskom-

¹³ Wolfgang H. Staehle: Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive, 7. Aufl., bearb. v. Peter Conrad/Jörg Sydow, Verlag Vahlen, München 1994, S. 805-807.

petenz. Voraussetzung dafür ist, dass die Wege zur Zielerreichung tatsächlich ins Belieben des Fachbereichs gestellt werden. Dies wiederum erfordert, dass Zielvereinbarungen auch wirkliche Ziele vereinbaren und nicht detaillierte Maßnahmen.

Benchmarking

Benchmarking bezeichnet die Suche nach Lösungen, die auf den aktuell besten Methoden und Verfahren beruhen, d.h. die Identifizierung der *best practices*, anders gesagt: den Vergleich mit anderen. Mit Best-Practice-Beispielen lassen sich Lösungen aufzeigen, die bereits realisiert wurden und ihre Zielvorgaben mit den besten Ergebnissen erfolgreich erreicht haben. Auf diese Weise können mögliche Fehlerquellen bei ähnlichen zu entwickelnden Lösungen von Anfang an ausgeschlossen werden. Auf der Identifizierung von Best-Practice-Beispielen aufbauend werden die Ursachen und Verbesserungsmöglichkeiten für eigene Abweichungen von der jeweiligen Bestleistung ermittelt¹⁴.

Benchmarking ist der methodische Vergleich von Prozessen und Produkten mit Vergleichspartnern. Voraussetzung ist die Bestimmung von Benchmarks, d.h. von Referenzpunkten einer gemessenen Bestleistung. Die Vergleichspartner werden an Hand von Ähnlichkeiten in der eigenen oder anderen Organisationen gefunden. Ziel des Benchmarking ist es, die eigenen Prozesse und Produkte durch das Vorbild des jeweiligen Vergleichspartners entscheidend zu verbessern. Einige Fachbereiche und Hochschulen haben sog. Benchmarking-Clubs gegründet: Innerhalb dieser identifizieren und kommunizieren sie kontinuierlich für einzelne Leistungsprozesse die jeweils besten Lösungen. Ein Problem hierbei besteht oft darin, geeignete Benchmarking-Partner zu finden, da die jeweiligen Partner sich gegenseitig Organisationsinterna zugänglich machen. So beruht die Idee, Benchmarking-Clubs zu bilden, auch darauf, sich derart vor unerwünschtem Nachaußendringen von Informationen schützen – im Falle der Hochschulen etwa ins Wissenschaftsministerium. Zugleich können daraus Transparenzprobleme resultieren.

Null-Fehler-Programme

Mit dem Ziel einer fortlaufenden Verminderung der Anzahl vorkommender Fehler in allen Bereichen der Organisation werden durch Null-Fehler-Programme qualitätsbezogene Motivierungs- und Aktionsprogramme initiiert. Zum einen geht es dabei um das ständige Streben nach ‚null Fehlern‘, d.h. um das Ersetzen der traditionellen Denkweise in ‚annehmbaren Quali-

¹⁴ Robert C. Camp: Benchmarking, Carl Hanser Verlag, München/ Wien 1994.

tätsgrenzlagen' (Acceptable Quality Level, AQL). Zum anderen sollen die positiven Aspekte von Fehlern genutzt werden, nämlich Schwachstellen aufzudecken und beheben zu können, so dass sich der jeweilige Fehler künftig nicht wiederholt¹⁵.

In der Wirtschaft ist der Nutzen solcher Programme vglw. leicht bezifferbar: Aufwendungen, die für fehlerhafte Produktion getätigt wurden, und etwaige Kosten für Fehlerregulierungen sollen vermieden werden. Sie zu vermeiden, sind Kosten für Qualität¹⁶.

An Hochschulen können Null-Fehler-Programme ausschließlich in standardisierbaren Prozessen Anwendung finden, etwa im Bereich der Hochschulverwaltung oder bei Forschungsdienstleistungen wie Labormessungen und dgl. Absurd hingegen wäre es, Null-Fehler-Programme für den Kreativbereich der Forschung/Entwicklung aufstellen zu wollen. Denn die ergebnisoffene Forschung lebt gerade von einer hohen Fehlertoleranz, welche es gestattet, auch die vordergründig abwegigsten Hypothesen zu verfolgen. Das freilich meint auch dort eines nicht: immer gleiche Fehler immer wiederkehrend zu akzeptieren.¹⁷

Wissensbilanz

Hierbei handelt es sich um ein neueres Instrument der Berichterstattung, das in einigen Unternehmen als Ergänzung zum jährlichen Geschäftsbericht erstellt wird. Die Wissensbilanz gilt als adaptionsfähig für Hochschulen, da sie den wichtigsten ‚Produktionsfaktor‘ einer Hochschule – Wissen – in den Fokus der Bilanzierung rückt.¹⁸ Hochschulen bestehen, um Wissen zu produzieren, zu speichern, zu vernetzen, zu distribuieren und zu transferieren. Ob Hochschulen darin erfolgreich sind, lässt sich weder am Haushaltsabschluss noch an der Absolventenstatistik ablesen. Die Übertragung des Instruments der Wissensbilanz versucht, dem Rechnung zu tragen. Das Konzept weckt im Hochschulsektor Hoffnungen, zur adäquateren Darstellung qualitativer Sachverhalte beitragen zu können, als dies bisherige Berichts- und Bewertungsformen leisten.

¹⁵ Kuno Moll/Beate Hase: Konzepte der Qualitätsförderung, RKW, Eschborn 1996, S. 11.

¹⁶ Attila Oess: Total Quality Management. Die ganzheitliche Qualitätsstrategie, Gabler Verlag, Wiesbaden 1993, S. 71.

¹⁷ Elmar Pfitzinger: Der Weg von DIN EN ISO 900 ff zu Total Quality Management (TQM), Deutsches Institut für Normung, Berlin 1998, S. 13.

¹⁸ Vgl. Austrian Research Centers/Institut für Wirtschafts- und Betriebswissenschaften, Montanuniversität Leoben: Wissensbilanzierung für Universitäten. Auftragsprojekt für das BMBWK, 2001, URL: <http://www.weltklasse-uni.at/upload/attachments/137.pdf> [Zugriff 13.4.2003]; und Österreichische Rektorenkonferenz: Wissensbilanz: Bilanz des Wissens? Die Wissensbilanz für Universitäten im UG 2002, Wien 2003.

Die Bewertung eines Unternehmens kann sich auf zwei verschiedene Größen beziehen: den Buchwert und den Börsen- bzw. Marktwert des Unternehmens. Der Buchwert setzt sich aus den Vermögens- und Schuldschritten in der Bilanz des Unternehmens zusammen und wird im jährlichen Geschäftsbericht ausgewiesen. Der Marktwert ist der Preis, den ein Unternehmen bei Verkauf erzielen könnte; bei börsennotierten Unternehmen drückt der Börsenwert – ausgedrückt im aktuellen Aktienpreis – den Marktwert aus. Im Börsen- bzw. Marktwert werden neben dem Buchwert auch Umsatz- und Gewinnerwartungen bzw. Unternehmenspotenziale für die Zukunft wiedergegeben. Dadurch sind Buchwert einerseits und Börsen- bzw. Marktwert andererseits nicht identisch. Um die Lücke dazwischen zu erfassen, muss das Zukunftspotenzial des Unternehmens bestimmt werden. Dies benötigt die Erfassung, Bewertung und Darstellung der immateriellen Vermögenswerte. In wissensbasierten Sektoren bestehen diese im wesentlichen aus dem Wissenskapital. Indem dieses ermittelt wird, lassen sich, so die Erwartung, die nicht fassbaren Vermögen erfassen. Dem dienen Wissensbilanzen. Ihr Ziel ist, die jeweilige Lücke zwischen Buchwert und Börsen- bzw. Marktwert des Unternehmens durch Beschreibung zu schließen. Auf diese Weise lässt sich die Entscheidungssicherheit von Anlegern, Investoren, potenziellen Übernahme- oder Fusionspartnern erhöhen. Die Funktion der Wissensbilanzierung ist insoweit abgeleitet vom Organisationsziel eines Unternehmens, der Gewinnmaximierung.

Die Schwierigkeit des Unterfangens ist offenkundig: Anders als der Buchwert eines Unternehmens lässt sich das Wissen und damit das Wissenskapital nicht metrisch erfassen. Dennoch sind die Differenzen zwischen Buchwert und Marktwert bei unterschiedlichen Unternehmen unterschiedlich groß. Es sollen daher Wege gefunden werden, diese Unterschiedlichkeiten nachvollziehbar zu machen. Ein vergleichbares Problem stellt sich auch für Hochschulen. Es gibt Hochschulen, die über vergleichbare Ausstattungen verfügen und dennoch deutlich voneinander abweichende Ergebnisse erzielen. In einer Wissensbilanz soll daher abgebildet werden, wie hochschulintern das Management von Wissen funktioniert, und welche externen Wirkungen die jeweilige Hochschule durch die Kommunikation und den Transfer ihres Wissens erzielt.

Dazu ist es notwendig, das hochschulspezifische funktionale Äquivalent zum Börsen- bzw. Marktwert zu bestimmen. Der Börsen- bzw. Marktwert eines Unternehmens drückt künftige Gewinnerwartungen aus. Ein funktionales Äquivalent in der Wissenschaft dazu spiegelt die Attraktivität einer Institution wider und drückt sich aus im sog. Ruf einer Hochschule oder eines Forschungsinstituts. Mit anderen Worten: Eine Hochschulwissensbilanz kann die Reputation rationalisieren. Sie kann sie in ihren Gründen durchschaubar machen und damit Auskunft darüber geben, ob

die jeweilige Reputation korrekter Ausdruck der Leistungen und Leistungspotenziale ist. Eine Hochschulwissensbilanz hat sich also der Beantwortung zweier Fragen zu widmen: Woraus beziehen eine Hochschule bzw. einzelne ihrer Fachbereiche, Institute oder Professuren ihre Reputation? Und was ist deren Spezifik, die ihnen im Vergleich zu anderen, ähnlich ausgestatteten Einrichtungen eine bessere oder schlechtere Reputation verschafft?

Dazu wird durch Erhebung monetärer und nichtmonetärer Indikatoren schwer greifbares Wissen und Wissensflüsse innerhalb Hochschule erfasst und strukturiert. Dem dient ein Prozessmodell, das die Zunahme des Wissens als Kreislauf innerhalb der Hochschule im Zeitverlauf darstellt. Dabei wird das Wissen, da in den Kreislauf eingebunden, sowohl als Input wie als Output verstanden, und es wird in drei Formen aufgefasst: als Human-, Struktur- und Beziehungskapital. Humankapital lässt sich an einer Hochschule verstehen als die Lehrenden und Forschenden, ggf. auch die Studierenden, das Strukturkapital bilden die Investitionen, und das Beziehungskapital sind Vernetzungsaktivitäten. Exemplarische Wirkungen dieser Wissenskaptalisierungen können dann z.B. Rankingpositionen oder Absolventenqualität (Humankapital), Positionsverbesserung gegenüber Wettbewerbern (Strukturkapital) und Folgeprojekte (Beziehungskapital) sein.¹⁹

Wichtig sind die Besitzverhältnisse und damit die Verfügung über die einzelnen Kapitalien: Das Humankapital ist nicht im Besitz des Unternehmens/der Hochschule, sondern seiner Angestellten. Das Strukturkapital ist (größtenteils) im Besitz des Unternehmens/der Hochschule. Das Beziehungskapital wandelt durch Vernetzung Humankapital in Strukturkapital um, sofern die Verstetigung der Vernetzung zu anderen Wissensträgern gelingt.

Am Beginn der Wissensentwicklung wie seiner bilanzierenden Darstellung stehen sog. Wissensziele, also wissensbezogene Organisationsziele. Die einzelnen Wissensziele werden dann hinsichtlich ihrer Umsetzung bzw. des Umsetzungsgrades quantitativ bilanziert – in Form tabellarischer Kennzahlendarstellung –, verbal beschrieben und mit qualitativen Bewertungen versehen. Zusammenfassende Darstellungen der Kennzahlen wie

¹⁹ Im Übrigen erscheint der Kapital-Begriff an Hochschulen verzichtbar, da es dort nicht um Kapitalverwertung geht. In Hochschulen geht es vielmehr um Ressourcen und deren Nutzung. Es lässt sich also ohne analytischen Schaden von Wissensressourcen statt Wissenskapital sprechen. Analog zur Zusammensetzung des Wissenskapitals bestehen dann die Wissensressourcen einer Hochschule, eines Fachbereiches, Instituts oder einer Professur aus Humanressourcen, Strukturressourcen und Beziehungsressourcen.

auch der Bewertungen schaffen schließlich den Übergang zum „Ausblick“, der zugleich die Grundlage ist für die nächstfolgende Wissensbilanz²⁰.

2.2. Qualitätsmanagement

Ein seit geraumer Zeit prominentes Beispiel für Importe von Management-techniken in den Hochschulsektor ist das Qualitätsmanagement (QM). Daran lassen sich auch die einschlägigen Probleme und Chancen gut illustrieren. Daher soll hierauf etwas ausführlicher eingegangen werden.

Den Protagonisten des Hochschulmanagement-Gedankens erscheint es als besonders nahe liegend, dass Management an Hochschulen am ehesten dort Platz greifen sollte, wo es um das Ureigenste der Hochschulen geht: die Entwicklung der Qualität ihrer Lehre und Forschung. Andere Akteure dagegen sehen das QM als Bestandteil einer problematischen Ökonomisierung der Hochschule. Weitsichtige unter den Akteuren an den Hochschulen wiederum befürchten als die entscheidende Gefahr, dass es mit der Einführung von Qualitätsmanagement paradoxerweise zu einer bislang ungekannten Bürokratisierung kommt.

Die Befürchtungen signalisieren Klärungsbedarf. In der Tat: Qualitätsmanagement-Systeme, die ursprünglich der Optimierung industrieller Massenfertigung von Autos oder Kassettenrecordern dienten, lassen sich nicht umstandslos in den hochschulischen Bereich überführen. Auch die unterdessen für den Bereich der Dienstleistungsökonomie entwickelten QM-Systeme sind nicht ohne Weiteres integrationsfähig: denn im hochschulischen Sektor überwiegen die nicht monetär abzubildenden Anteile der Organisationseffektivität.

Qualität zu erzeugen heißt an Hochschulen zweierlei: bestehende Standards zu sichern, d.h. deren Unterschreitung zu verhindern, und die Normüberschreitung bzw. Normabweichung zu ermöglichen. Hochschulen sollen in der Forschung das bisher noch nicht Entdeckte entdecken und das bisher noch nicht Gedachte denken. In der Lehre sind sie aufgefordert, *keine* geschlossenen Wissensbestände vermitteln. Stattdessen sollen sie dem Stand der Forschung entsprechendes, also in seiner Gewissheit fragiles Wissen vermitteln und zugleich die Fähigkeit, dieses Wissen selbstständig zu bewerten, zu hinterfragen und die Folgen seiner Anwendung zu beurteilen. Ebenso wenig sollen die Hochschulen ihre Studierenden auf irgendein normiertes Persönlichkeitsbild hin zurichten. Hochschulen sind also ausdrücklich gehalten, Normen zu überschreiten, statt sich von ihnen fesseln zu lassen.

²⁰ Vgl. Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt: Wissensbilanz 2001, Köln 2002.

Vor diesem Hintergrund ist von zweierlei auszugehen: Qualität von Forschung und Lehre lässt sich selbst nicht managen, aber es sind qualitätsförderliche Kontexte gestaltbar. So betrachtet ist auch QM als Organisationsentwicklung begreifbar. Dem entspricht, dass Qualität von Lehre und Forschung an Hochschulen nicht derart hergestellt wird, dass lediglich ein übersichtliches Handlungsprogramm in Gang zu setzen wäre, welches die Ursachen erzeugt, als deren Wirkungen dann zwangsläufig Qualität entstünde. Das unterscheidet hochschulische Prozesse von industriellen Fertigungsprozessen. Vielmehr *kann* Qualität an Hochschulen dadurch entstehen, dass die *Bedingungen* so gestaltet werden, dass Qualitätserzeugung *nicht verhindert* wird. Eine Entstehensgarantie ist das nicht.

Einer solchen Garantie steht eine Reihe von Abhängigkeiten entgegen: Abhängigkeiten von sozialen Konstellationen, Bewertungen durch die Community (die nicht alles, was Qualität ist, als solche goutiert), von kognitiven Situationen, Wettbewerbsbedingungen (eine Modellrechnung, die in der Volkswirtschaftslehre als wissenschaftlich großer Wurf gilt, erzeugt in der Mathematik mitunter ein müdes Lächeln statt Anerkennung als Qualitätsleistung) usw. usf. Doch werden qualitätsförderlich gestaltete Organisationskontexte zumindest tendenziell mit größerer Wahrscheinlichkeit zu höheren Qualitäten führen als solche Kontexte, die gegenüber Qualitätsfragen unsensibel sind.

Nun ist die Sicherung von Qualität an Hochschulen keine Erfindung der jüngsten Zeit. Vielmehr kennen Hochschulen entsprechende Techniken seit Jahrhunderten. Deshalb erscheint es, um den Überblick zu bewahren, sinnvoll, systematisch drei Gruppen von Qualitätsentwicklungsinstrumenten zu unterscheiden:

1. *traditionelle*: Darunter fällt all das, was an Hochschulen traditionell schon immer unternommen wurde, um Qualität zu sichern, ohne dass es jemand explizit Qualitätssicherung genannt hätte: Methodenbindung, fachkulturelle Standards, Forschungskommunikation, wissenschaftliche Kritik, Reputationsverteilung, Hodegetik bzw. Hochschuldidaktik sowie Prüfungs- und Qualifikationsverfahren;
2. *kulturintegrierte*: Das sind diejenigen Maßnahmen zur Qualitätsbewertung, die zwar nicht traditionell hochschulisch sind, aber seit dem 20. Jahrhundert – zuerst im angloamerikanischen Raum, dann auch im deutschsprachigen – an den Hochschulen weitgehend als normal akzeptiert werden, also in die akademische Kultur integriert sind. Deren wichtigste sind dreierlei: die Evaluation, welche die Frage stellt, wie gut etwas ist; die Akkreditierung, die danach fragt, ob etwas ‚gut genug‘ ist, also bestimmte Standards einhält; das Ranking, das nicht fragt, ob etwas ‚gut‘ oder ‚schlecht‘, sondern ob es ‚besser‘ oder ‚schlechter‘

ist als die jeweiligen Vergleichsobjekte (was heißt, dass es auch in der Spitzengruppe eines Rankings schlecht aussehen kann bzw. im mittleren oder unteren Segment immer noch ganz gut).

3. *bislang kulturfremde*: Dabei handelt es sich um Systeme und Instrumente, die aus anderen, meist ökonomischen Kontexten in den Hochschulbereich transferiert werden. Die wichtigsten Gruppen sind Zertifizierungen nach DIN ISO 9000ff. und Total Quality Management. Darunter finden sich eine Vielzahl von Instrumenten, angesiedelt auf sehr unterschiedlichen Handlungsebenen: Leitbildformulierung, Zielsystem, Null-Fehler-Programme, QM-Handbuch, Qualitätszirkel und Qualitätsgespräche, Benchmarking, Zielvereinbarungen, Leistungsanreizmodelle, Kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP), Qualitätscontrolling, Schwachstellenanalyse, Stärken-Schwächen-Analyse, Wissensmanagement und Lernende Organisation, Benchmarking, Balanced Scorecard.

Die beiden QM-Systeme – DIN ISO 9000-Normenreihe und das Total Quality Management – seien nun etwas näher in Augenschein genommen.

DIN ISO 9000-Normenreihe

Die DIN-ISO-Norm zielt auf Zertifizierung. Ein nach DIN ISO 9000 arbeitendes Unternehmen kann damit seinen Kunden gegenüber dokumentieren, dass es Qualitätsanforderungen festgelegt hat und diese erfüllt. Das Qualitätssystem fixiert aufeinander abgestimmte Organisationsstruktur, Verantwortlichkeiten, Verfahren, Prozesse und erforderliche Mittel, die nötig sind, um Leistungserbringung und deren Verbesserung zu realisieren. Die Dokumentation des QM-Systems erfolgt in einem QM-Handbuch. Dieses enthält Verfahrensanweisungen für die ablaufenden Prozesse. Daraus werden dann Handlungsanweisungen für die MitarbeiterInnen abgeleitet, die in einer Mitarbeitermappe (oder „Pflichtenheft“) zusammengefasst sind. Das QM-Handbuch ist bei einer Zertifizierungsagentur einzureichen. Dort prüft ein Auditor, ob das Unternehmen bzw. die Einrichtung auch seinen eigenen Qualitätsstandards entsprechend arbeitet und ob diese Standards *state of the art* sind²¹.

Das Verfahren kann für standardisierbare Prozessanforderungen nützlich sein. Indem deren Einhaltung nachgewiesen wird, ist die Annahme plausibel, dass auch die Prozessergebnisse entsprechenden Standards entsprechen. Ein zertifizierter Bereich hat sein Qualitätssystem – aufeinander abgestimmte Organisationsstruktur, Verantwortlichkeiten, Verfahren, Pro-

²¹ Franz Lang: ISO 9000. Schritt für Schritt zum Vertrauen zwischen Marktpartnern, Metropolitan Verlag, Düsseldorf/München 1996.

zesse und erforderliche Mittel – systematisch dargelegt. Auf diese Weise wird die Qualitätsfähigkeit der Institution sichergestellt und – nach Systemauditierung und Zertifizierung – dokumentiert. Das Zertifikat liefert „den Nachweis der positiven Beurteilung des QM-Systems durch einen neutralen Dritten. Es sagt, die Dinge sind in Ordnung“²².

Die DIN-ISO-Norm zielt auf Zertifizierung. Eine solche bescheinigt einer Einrichtung, qualitätsfähig im Hinblick auf feststehende, d.h. relativ stabile und auf Wiederholung angelegte Qualitätsmerkmale zu sein. Dafür gibt es auch im Hochschulbereich Anwendungsfelder, nämlich überall dort, wo Routinen auf einem bestimmten Qualitätsniveau stabilisiert werden sollen. Zugleich ist damit aber ebenso gesagt: Überall dort, wo Hochschulprozesse nicht durch repetitive Abläufe geprägt sind, kann auch keine DIN-Zertifizierung zum Einsatz kommen.

Problematisch würde die Zertifizierung immer dort, wo Qualität(en) zu beurteilen wären, die (noch) nicht standardisiert sind, etwa weil sie noch zu neu sind oder sich, da kognitiv basiert, jeder Standardisierung entziehen. Die DIN ISO 9004-2 behilft sich ersatzweise mit kompromissloser Kundenorientierung: „Die Beurteilung durch den Kunden ist das endgültige Maß für die Qualität einer Dienstleistung.“ Auf die Hochschule bezogen, lässt sich dann aber fragen: „Und ein Kunde, der ‚durchfällt‘?“²³. Darüber hinaus ist auch eine Zertifizierungsmanie zu vermeiden, in der sich die Faszination über ein das alltägliche Chaos systematisierendes Instrument Bahn bricht und verselbstständigt und nach Anlass, Sinn oder Nutzen nicht mehr gefragt wird.

Total Quality Management

Bei den Modellen, die unter dem Titel „Total Quality Management“ zusammengefasst werden, handelt es sich um Konzepte umfassenden Qualitätsmanagements. Dieses ist folgenderweise definiert: „auf der Mitwirkung aller ihrer Mitglieder beruhende Führungsmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und die Gesellschaft zielt“.²⁴

²² Klaus J. Zink: Qualitätsmanagement – ein Überblick, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Qualität an Hochschulen, Bonn 1999, S. 30.

²³ Michael Stawicki: Qualitätsmanagement an Hochschulen. 9 Thesen samt Pro- und Epilog, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), Evaluation und Qualitätssicherung an Hochschulen in Deutschland, Bonn 1998, S. 218.

²⁴ DIN ISO 8402; Deutsches Institut für Normung: Qualitätsmanagement-Verfahren. Ausgabe 2003-04, Beuth Verlag, Berlin 2003.

Es handelt sich beim TQM weniger um eine (scheinbare) Vereinheitlichung im Sinne von Standards. Vielmehr geht es um einen Qualitätswettbewerb: Alle Beteiligten streben danach, die jeweils bestmöglichen Leistungen zu erzielen. Hierfür gilt eine „vision“ oder „mission“, d.h. ein klar formuliertes Unternehmensziel als Voraussetzung, um daraus ableiten zu können, welche Veränderungen nötig sind, z.B. in der Aufbau- oder Ablauforganisation, im Berichtswesen und in den Belohnungssystemen. Auf dieser Grundlage könne dann durch regelmäßige Selbstbewertungen (d.h. keine Auditierung im Unterschied zur Zertifizierung) an Hand eines transparenten Modells ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess realisiert werden.

Es geht beim TQM also um Steigerung der Leistungsfähigkeit und nicht um Normung. Die permanente Leistungsfähigkeitssteigerung wiederum orientiert sich an den Kundenbedürfnissen und der Kundenzufriedenheit sowie einer positiven Motivation der Mitarbeiter/innen. Insbesondere diese im TQM zentrale Mitarbeiterorientierung kann dazu beitragen, Arbeitsmotivationen und Arbeitsklima zu verbessern. Manche Hochschulleitung könnte (erst) dadurch sensibilisiert werden etwa für die demotivierenden Effekte von Hierarchien, erzwungener Unselbständigkeit oder befristeten Arbeitsverträgen auf halben bzw. Drittelstellen. Auch beruht manche Qualitätsmanagement-Einführung auf der basalen Anforderung, dass mit weniger Mitteln als zuvor gleiches oder mehr geleistet werden soll, d.h. dass Leistungsverdichtung erwartet wird. Entsprechend heißt der Slogan: „Qualität statt Kosten!“ Die Effekte der Leistungsverdichtung lassen sich aus der Sicht der Mitarbeiter/innen eher tragen, wenn sie durch korrespondierende positive Effekte begleitet werden. Ein solcher Effekt könnte vor allem erhöhte Arbeitszufriedenheit sein. Diese wiederum kann sich daraus ergeben, dass als Folge eines Qualitätsmanagements nicht mehr permanent die Folgen mangelnder Prozessqualität (Havarien, Mehrarbeit, angespannte Arbeitsatmosphäre und dgl.) bewältigt werden müssen.

Klaus J. Zink²⁵ präsentiert einen Vorschlag, wie ein TQM-Modell für die Qualität der Hochschullehre transformiert werden kann. Die fünf Potenzial- und die vier Ergebniskriterien werden danach für das Selfassessment der Lehrenden wie folgt (um-)definiert:

- Führungsverhalten – „‘Teachership‘ umfasst die Anstrengungen (Ansätze) des Dozenten, Studenten zum Lernen anzuleiten. Als Ziel sollen die Studenten ihr Lernen kontinuierlich durch die Anwendung von TQM-Prinzipien und -Werkzeugen verbessern.“

²⁵ Klaus J. Zink (siehe Fußnote 22), S. 63f.

- Mitarbeiterorientierung – „‘Student Management‘ beschreibt die Einbeziehung der Studenten in Lernprozesse durch den Dozenten und die Nutzung ihres Potentials für eine kontinuierliche Verbesserung des Lernens.“
- Unternehmenspolitik/-strategie – „‘Purpose‘ bezieht sich auf die Planung und das Herunterbrechen von Bildungspolitiken, pädagogischen Zielen und Ansichten darüber, wie gelehrt und was gelernt werden soll.“
- Ressourceneinsatz – „‘Resources‘ bezieht sich auf die Überwachung und Pflege von Lehreinrichtungen durch den Dozenten mit dem Ziel, die gesetzten Lehrziele zu erreichen.“
- Prozesse – „‘Pedagogical Practices‘ umfasst das Management wertschöpfender Lernaktivitäten durch den Dozenten und den Ansatz, wie diese Aktivitäten identifiziert, bewertet und verbessert werden.“
- Mitarbeiterzufriedenheit – „‘Applicability‘ ist die Zufriedenstellung externer Nachfrage und externer Erwartungen durch das Bildungsprogramm einschließlich des Ansatzes, wie Dozenten externe Kundenwünsche identifizieren, bewerten und die Zufriedenheit messen.“
- Kundenzufriedenheit – „‘Student Satisfaction‘ beschreibt die Messung, wie Studenten die Lehre bewerten und wie erfolgreich Dozenten in Anlehnung an ihre Erwartungen und Bedürfnisse –unterrichten. Dies schließt das Vorgehen, wie Dozenten die Studentenzufriedenheit bewerten und messen, und die Entwicklung dieser Ergebnisse ein.“
- Auswirkungen auf die Gesellschaft – „‘Impact on Other Learning and Teaching‘ ist das allgemeine Bild der Lehre, wie es von anderen Teilen des studentischen Bildungsprogramms gesehen wird und wie die Lehre diese Teile beeinflusst.“
- Geschäftsergebnisse – „‘Learning Results‘ beschreibt die Auswirkungen der Lehre auf die Ziele der Einrichtung und den Ansatz, wie Dozenten sicherstellen, dass diese Auswirkungen im Einklang mit den Erwartungen und Wünschen der Bildungseinrichtung stehen.“

Werden die DIN-Norm und das Total Quality Management verglichen, so ist ein Aspekt offenkundig: Die DIN-Norm kann Routine-Abläufe regeln, während TQM sowohl für Routine-Abläufe als auch zur Sicherung optimaler Kontexte für nichtrepetitive Prozesse eingesetzt werden kann. Entsprechend wären beide Konzepte auch in unterschiedlichem Maße für die einzelnen Leistungsbereiche der Hochschule geeignet. Wo die Zertifizierung einer Professur womöglich unangemessene Bürokratisierungen bewirkt, da kann ein bestätigtes QM-System in einer Hochschulverwaltung Reserven freisetzen und die Klientenorientierung stärken – zum Nutzen der Leistungsbereiche Forschung und Lehre.

Voraussetzung aber sind immer klare Zielorientierungen. Management jeglicher Art, also auch Qualitätsmanagement, benötigt Ziele, auf die hin gesteuert werden kann. Ob und wie weit Qualitätsmanagement als anwendungsgeeignet für Hochschulen gesehen wird, hängt in erster Linie davon ab, wie die Hochschule strukturell definiert wird: als Anstalt bzw. Institution oder als Organisation oder aber als Hybrideinrichtung mit institutionellen wie organisationalen Anteilen, wobei diese Anteile unterschiedlich gewichtet werden können. Kurz gefasst lässt sich sagen: je mehr Organisation, desto mehr Zugänglichkeit für Qualitätsmanagement.

Ein Problem indes verbindet die DIN-Norm und das TQM miteinander: Qualitätssicherungsmaßnahmen wohnt ein gründlicher Dokumentationsaspekt inne. Damit besteht geradezu zwangsläufig die latente Gefahr, dass ihre Anwendungen in eine Qualitätsbürokratie ausarten. Diese, einmal entstanden, würde dann mit rasender Gelassenheit Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zur formulargestützten Dokumentation ihrer Aktivitäten, Ergebnisse, Vorhaben und Zielverfehlungen antreiben. Dagegen erschiene der bisherige Aufwand für die akademische Selbstverwaltung als seminaristisch verwertbares Beispiel für effektives Zeitmanagement. Englische Erfahrungen der 90er Jahre sollten hier als warnendes Beispiel studiert werden.

3. Fazit

Die Ausgangsfrage lautete: Wieviel Management verträgt die Hochschule? Da Management aus der Wirtschaft kommt, muss bei der Beantwortung das Problem der impliziten oder expliziten Ökonomisierung mitbedacht werden. Die Antwort auf die Ausgangsfrage besteht aus folgenden Komponenten:

- Die Hochschule verträgt ein solches Management, das als *systematische Organisationsentwicklung* verstanden wird. Management in diesem Sinne ist ein zielgebundenes Steuerungshandeln, mit dem die Organisationsentwicklung so gestaltet wird, dass sie der Erfüllung der Organisationsziele optimal dienlich ist.
- In jedem Falle geht es um ein *umcodiertes Management*: Das Instrumentarium wird hochschulgemäßen Zielbestimmungen unterworfen, und auf dieser Grundlage werden seine operativen Vorteile genutzt.
- Das zugrundeliegende primäre *Rationalitätskalkül ist Effektivität*, d.h. der Grad der Zielerreichung, und nicht Effizienz im Sinne eines quantifizierten Kosten-Nutzen-Verhältnisses.
- Überall, wo ein *Versagen traditioneller bürokratischer Steuerung* vorliegt, sollte das Managementinstrumentarium auf seine alternative Eignung hin geprüft werden.

- Diese Prüfung muss eine *Hochschulverträglichkeitsprüfung* einschließen. Deren zentrales Prüfkriterium ist die Frage, ob der Einsatz des jeweiligen Management-Instruments der Umsetzung der Organisationsziele dienlich wäre. Zwei Bedingungen soll ein einzusetzendes Management-Instrument erfüllen: zum einen mehr Vorteile als Nachteile aufweisen, zum anderen ein bürokratisches Verwaltungselement ersetzen können, das mehr Nachteile als Vorteile aufweist.
- In ihren *Kernleistungsbereichen Lehre und Forschung* sowie in den der Lehre und Forschung unmittelbar gekoppelten sekundären Leistungsbereichen verträgt die Hochschule nur ein *entökonomisiertes Management*. Hier geht es vor allem um das *Management förderlicher Kontexte*.
- Alle Bereiche der öffentlichen Hochschulen, die nicht unmittelbar Forschung und Lehre betreffen, stehen einer *Prüfung* ihrer *Ökonomisierungsfähigkeit* prinzipiell offen.
- Als Faustregel kann gelten: Die *Eignung* ökonomischen Instrumentariums kann umso größer sein und der *Adaptionsaufwand* ist im Regelfall um so geringer, *je weiter weg von den Kernleistungsbereichen* man sich bewegt.
- Hinsichtlich real bestehender *Ökonomisierungstendenzen* auch *in Teilspektoren der Kernleistungsbereiche* ist zu insistieren, dass der Leistungskern in Forschung und Lehre frei von privaten und Vermarktungsinteressen gehalten werden muss. Denn nur so lassen sich die Autonomie der Hochschule und der Wissenschaft sichern sowie Vorratswissen erzeugen (und damit auch die auf unmittelbare Zwecke gerichtete Leistungsnachfragen bedienen).

LEHR-WERTE: MESSUNG VON LEISTUNG UND BELASTUNG

Walter Frerichs

1. Hintergrund

Im Dezember 2004 hat die Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg durch das Gesetz zur Neuordnung der Studiengänge an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung die damalige interne Fachhochschule für öffentliche Verwaltung (FHÖV) in der bis dahin bestehenden Form zum 31.12.2004 aufgelöst. Der bisherige Fachbereich Allgemeine Verwaltung mit dem gleichnamigen Diplom-Studiengang wurde an die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW) verlagert. Der überführte Diplom-Studiengang Allgemeine Verwaltung wird gemäß dem Gesetzesauftrag ab Oktober 2006 durch den dualen Bachelor-Studiengang Public Management ersetzt. Der Studiengang führt sowohl zu einem Bachelor-Abschluss als auch zu einer bundesweit anerkannten Laufbahnbefähigung für den gehobenen allgemeinen Verwaltungsdienst. Der Bachelor-Studiengang ist ausschließlich Personen vorbehalten, die nach beamtenrechtlichen Vorschriften im Beamtenverhältnis auf Widerruf zum Studium zugelassen werden.

Verantwortlich für die Durchführung des Bachelorstudiengangs sind als duale Partner an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg das Studiendepartment Public Management für den theoretischen Teil, das Personalamt der Freien und Hansestadt Hamburg für den praktischen Teil des Studiums. Eine am 22.12.2005 abgeschlossene Kooperationsvereinbarung regelt die Zusammenarbeit der dualen Kooperationspartner.

Bereits der Fachbereich Allgemeine Verwaltung der FHÖV Hamburg hat seit vielen Jahren regelmäßig und systematisch Evaluierungen vorgenommen, und zwar

- Evaluierungen der Lehre in den Theoriesemestern sowie der Lehr- und Lernkultur am Fachbereich,
- Evaluierungen der Berufspraxis in den hamburgischen Behörden sowie
- Absolventen- und Abnehmerbefragungen.

Daneben wurden Leistungen und Belastungen im Zusammenhang mit der Lehre regelmäßig erfasst, insbesondere

- die Erfüllung der Lehrverpflichtung in Form von Arbeitszeitkonten
- die Erfüllung von Soll-Werten bei der Abnahme von Prüfungsleistungen und der Beteiligung bei Einführungskursen, Studienkursen u.ä.

Diese Aktivitäten sind deutlich intensiviert worden

- nach Verlagerung des Fachbereichs an die HAW Hamburg,
- nach dem erfolgreichen Antrag auf Förderung der Studiengangentwicklung durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsforschung für einen Zeitraum von April 2005 – März 2008 mit einem jährlichen Förderungsvolumen von ca. € 100.000. Bei den Planungen für den Studiengang sollen die von der Bund-Länder-Kommission aufgezeigten Perspektiven für eine duale Ausbildung im tertiären Bereich in größtmöglichen Umfang berücksichtigt werden.
(BLK, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft Nr. 110),
- und dann im Zuge der Entwicklung des dualen Bachelor-Studienganges, insbesondere nach Abschluss des Akkreditierungsvertrages mit der ZEvA.

2. Ziele

Im Fachbereich Allgemeine Verwaltung der ehemaligen FHÖV waren die Ziele der empirischen Erhebungen stärker auf die Erhaltung von Handlungsspielräumen und Konfliktminimierung ausgerichtet, z.B.

- Schaffung einer gesicherten Basis für eigene Planungen und Ressourcenanforderungen im Verhältnis zur Aufsichtsbehörde
- eigene Erfolgskontrollen zur Minimierung der Einflussnahme durch die Aufsichtsbehörde
- Transparenz bei Leistungen und Belastungen der hauptamtlichen Lehrkräfte zur Sicherung eines guten Betriebsklimas

Das Department Public Management der HAW sieht sich demgegenüber viel stärker

- in einer direkten Vergleichssituation mit anderen Departments der Hochschule, was hochschulgerechte Verfahrensweisen anbetrifft. Dies ergibt sich insbesondere durch die gemeinsame Fakultät mit dem Studiendepartment Wirtschaft und der zukünftigen Erweiterung durch die jetzige Fakultät Soziale Arbeit und Pflege zur Fakultät Wirtschaft und Soziales voraussichtlich 2007. Dies führt zukünftig auch zu Kooperationen zwischen den Studiendepartments im Bereich der rechtlichen Stu-

dieninhalte und der Betriebswirtschaft sowie bei der Vermittlung von Soft Skills.

- in einer Erfolgserwartungssituation gegenüber dem dualen Partner, was die Qualität des neuen Bachelor-Studienganges anbetrifft, sowie gegenüber der Bund-Länder-Kommission, soweit es um die angegebenen Ziele und Meilensteine einer modellhaften Studiengangsentwicklung geht. In der Begründung des Gesetzes zur Neuordnung der Studiengänge an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung heißt es:

„Von den Absolventinnen und Absolventen der Ausbildung für den gehobenen allgemeinen Verwaltungsdienst wird erwartet und gefordert, dass sie nach Ausbildungsabschluss über eine besonders hohe Verwendungsbreite und Flexibilität verfügen, da sie später in den unterschiedlichsten Aufgabefeldern und grundsätzlich in allen Behörden und Ämtern der Freien und Hansestadt Hamburg einsetzbar sein müssen. Der Studiengang Allgemeine Verwaltung wird daher an die Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) übertragen.“

- und schließlich in einer deutlich wahrnehmbaren Wettbewerbssituation im Verhältnis zu anderen Hochschulen mit gleichartigen oder ähnlichen Studiengängen. Hierzu zählen auch die Bachelor-Studiengänge in Nordhausen und Berlin.

Die Ziele der empirischen Untersuchungen bestehen nun im Wesentlichen in

- der Erfassung des Ist-Zustandes der Lehr- und Lernprozesse und der Aufdeckung der Schwachstellen,
- der Qualitätssicherung und in der Entwicklung eines Qualitätsmanagement-Systems,
- der Erfassung und Berücksichtigung der aktuellen Bedarfe des Abnehmers „Freie und Hansestadt Hamburg“,
- der Entwicklung eines realistischen Bachelor-Studienmodells sowie
- einer gerechten und transparenten Erfassung der Leistungen und Belastungen der hauptamtlichen Lehrkräfte des Departments.

3. Evaluation der berufspraktischen Studienzeiten

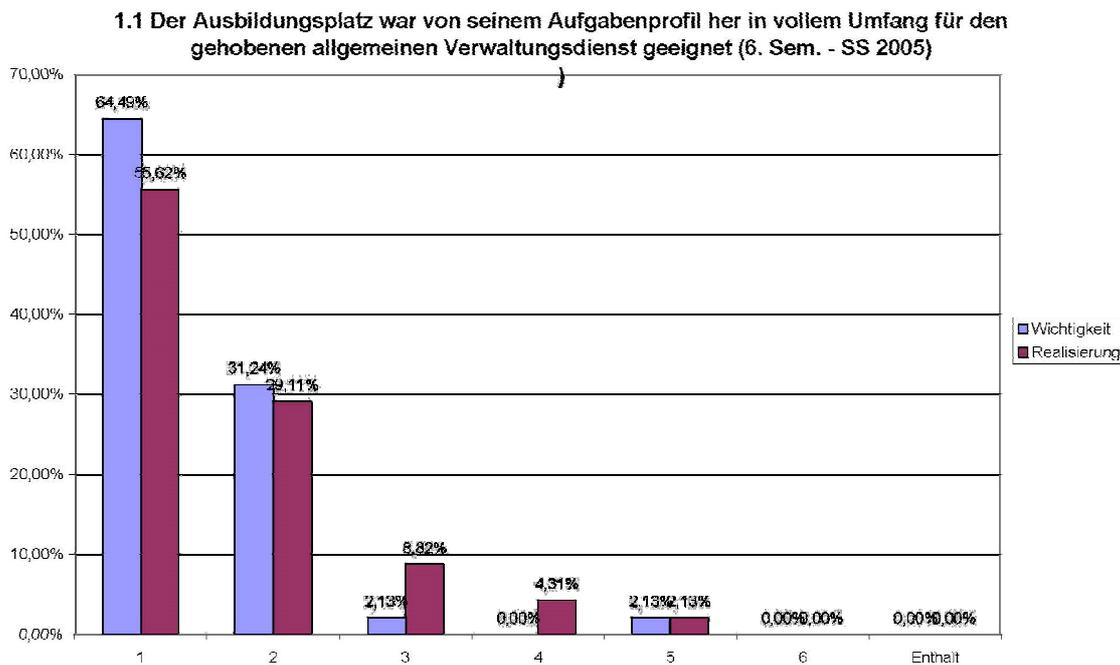
Die Studierenden bewerten nach Abschluss ihrer Praxisphasen im 3. und 6. Semester anhand eines teilstandardisierten Fragebogens die Qualität des Ausbildungsplatzes, der Ausbildungsinhalte und der Ausbildungsorganisation sowie die Zusammenarbeit mit der Ausbilderin bzw. dem Ausbilder und das Betriebsklima in der Ausbildungsdienststelle. Der Fragebogen besteht aus insgesamt 18 einzelnen Aussagen, die hinsichtlich ihrer Wichtig-

keit und der tatsächlichen Realisierung aus der Sicht der Studierenden bewertet werden sollen. Die Skala der Bewertungsmöglichkeiten reicht hierbei von 1 = sehr hoch bis 6 = nicht vorhanden.

Die Ergebnisse der Befragung aus dem Wintersemester 2004/2005 (3. Semester) und aus dem Sommersemester 2005 (6. Semester) bildeten die Basis für erhebliche Anstrengungen der Ausbildungsleitungen der hamburgischen Behörden, des Zentrums für Aus- und Fortbildung sowie des Studiendepartments Public Management, die berufspraktischen Studienzeiten in vollem Umfang „bachelorfähig“ zu machen.

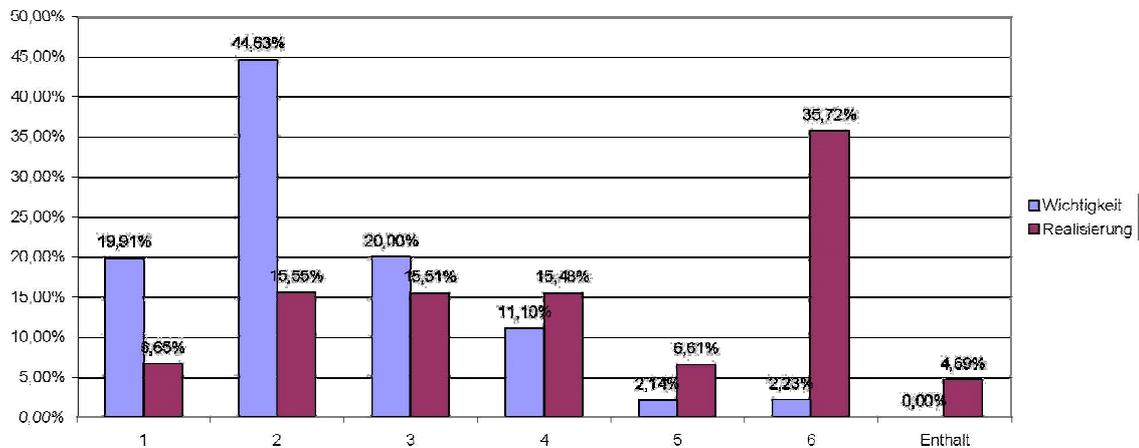
Im Folgenden sind die Ergebnisse bei 3 sehr allgemein gehaltenen Aussagen zum Ausbildungsplatz, zur Ausbildungsorganisation und zum Ausbilder wiedergegeben, die sich auf die Berufspraxis im 6. Semester vom 01.04. – 30.09.05 erstrecken.

Dass der Ausbildungsplatz von seinem Aufgabenprofil her in vollem Umfang für den gehobenen allgemeinen Verwaltungsdienst geeignet ist, wird für sehr wichtig gehalten. Die Realisierung aus der Perspektive der Studierenden bleibt demgegenüber nur in geringem Umfang zurück. Hierin ist eine deutliche Verbesserung im Verhältnis zu den Befragungsergebnissen für das WS 04/05 zu sehen.



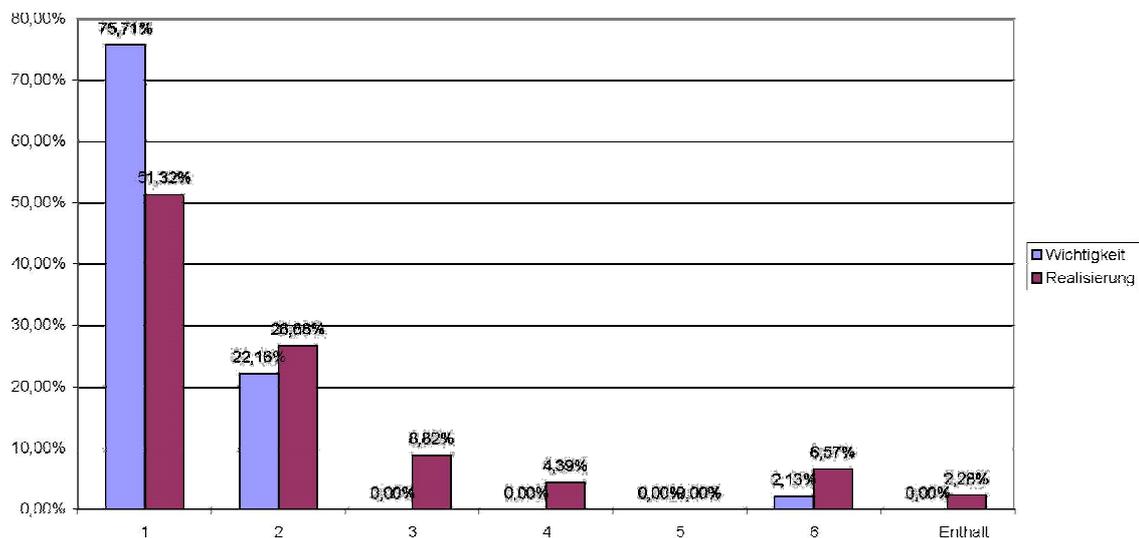
Dass der Ausbildung ein schriftlich ausgearbeiteter Ausbildungsplan zugrunde liegt, der Ziele, Inhalte und personelle Zuständigkeiten festlegt, wird zwar für wichtig, aber nicht für überragend wichtig gehalten. Gleichwohl bleibt die Realisierung demgegenüber deutlich zurück. Hier ist das angestrebte Ziel in der Berufspraxis noch nicht erreicht.

2.1 Für meine Ausbildung lag ein schriftlich ausgearbeiteter Ausbildungsplan vor, der die Ausbildungsziele und -inhalte sowie die personellen Zuständigkeiten festlegte. (6. Sem. - SS 2005)



Dass der Ausbilder bzw. die Ausbilderin fachlich und pädagogisch in vollem Umfang auf die Aufgabe vorbereitet ist, wird für überragend wichtig gehalten. Die Realisierung bleibt hinter diesem Anspruch etwas zurück. Es mag sein, dass man sich mit diesem Ergebnis auf Dauer zufrieden geben muss, da man stets mit einer Vielzahl von Störeinflüssen nicht rechnen muss.

3.1 Mein/-e Ausbilder/-in war auf seine/ihre Aufgabe fachlich und pädagogisch in vollem Umfang vorbereitet (6. Sem. - SS 2005)



Die nächste Befragung zur Berufspraxis im 3. Semester für das WS 05/06 wird im Mai 2006 stattfinden.

4. Evaluation der Lehre

Die Studierenden des Studiengangs Public Management bewerten einmal pro Jahr mittels eines teilstandardisierten Fragebogens alle Präsenzveranstaltungen bezüglich ihrer Inhalte, pädagogisch-didaktischen Eigenschaften und Lernerfolge sowie der Lehr- und Lernatmosphäre.

Der Fragebogen besteht in seinem Kern aus 17 einzelnen Aussagen, zu denen die Studierenden auf einer Skala von 1 = „stimme voll zu“ bis 5 = „lehne voll ab“ Stellung nehmen sollen.

Die Lehrevaluation wird durch das Projekt „Studentische Lehrevaluation“ unterstützt, das seit Januar 2004 an der HAW Hamburg besteht. Mit dem Projekt wurde dem §3 (2) des Hamburgischen Hochschulgesetzes vom 27.05.2003 und der Qualitätsbewertungssatzung der HAW Hamburg vom 06.12.2004 Rechnung getragen, die regelmäßige qualitätsbewertende Maßnahmen der Hochschule verlangen. Die Bedingungen für die Lehrevaluation regelt eine Dienstvereinbarung. Die Evaluation der Lehrveranstaltungen des Studiendepartments Public Management fand in dieser Form im Wintersemester 2005/2006 erstmalig statt.

Auf der Grundlage eines Rücklaufes von 1253 Fragebögen ergaben sich folgende durchschnittlichen Werte für alle Dozentinnen und Dozenten, die auf den ersten Blick durchaus präsentabel sind, hinter denen aber im Einzelfall durchaus eine weite Streuung von Ergebnissen stehen kann.

Lehrevaluation : Dep. PuMa WS 05/06 Fragebögen= 1253	Durchschnittswerte für alle Dozentinnen und Dozenten				
	1	2	3	4	5
1 = stimme voll zu - 5 = lehne voll ab					
Die Ziele der Veranstaltung waren klar und eindeutig.	■				2,2
Der Veranstaltungsinhalt war inhaltlich klar gegliedert.	■				2,1
Der Lehrinhalt wurde gut veranschaulicht (Tafel, Folien, Videos, etc.).	■	■			2,4
Die behandelten Themen waren interessant und anregend.	■	■			2,3
Mir war klar, wie ich den Stoff zu Hause nachbereiten konnte.	■				2,1
Ich bekam eine gute Einschätzung meiner Lernfortschritte.	■	■			2,5
Der behandelte Stoff wurde durch gute Beispiele verdeutlicht.	■				1,9
Es wurden häufig Hinweise zu Anwendungsbezügen gegeben.	■	■			2,4

1 = stimme voll zu - 5 = lehne voll ab	1	2	3	4	5
Das Tempo der Veranstaltung war für mich genau richtig.	■	■			2,4
Das Niveau der Veranstaltung war genau richtig.	■	■			2,2
In der Lehrveranstaltung herrschte eine harmonische Atmosphäre.	■	■			2,1
Es herrschte ein gutes und konzentriertes Lernklima.	■	■			2,2
Der Dozent ging partnerschaftlich und fair mit den Studierenden um.	■	■			2,0
Beim Einbringen eigener Beiträge fühle ich mich frei.	■	■			2,2
Meine aktive Beteiligung in der Veranstaltung wurde gefördert.	■	■			2,4
Mein Anfangsinteresse wurde im Laufe der Zeit gesteigert.	■	■			2,5
Eine persönliche Betreuung war gemessen gegeben.	■	■			2,4

Diese aggregierten Ergebnisse sind allgemein bekannt gemacht worden, die individuellen Ergebnisse hingegen nur der betreffenden Lehrkraft und dem Leiter des Departments. Sie werden allgemein als sehr nützlich angesehen, insbesondere

- als Basis für Gespräche und Verbesserungsvorschläge zwischen dem Dozent bzw. der Dozentin und der eigenen Studiengruppe, was mit Fragebögen ähnlicher Art in der Vergangenheit bereits zu einer guten Tradition geworden ist,
- zur kritischen Selbsteinschätzung der Lehrkräfte im Verhältnis zu den Durchschnittswerten aller Kolleginnen und Kollegen. Dieser Vergleich ist in der Vergangenheit nicht an Hand der Durchschnittswerte vorgenommen worden, sondern an Hand von Ergebnissen einzelner Kolleginnen und Kollegen, die diese freiwillig allgemein zur Verfügung stellt haben.
- als Basis für Qualitätszirkel, über die – was die Einbettung in ein Qualitätsmanagementkonzept anbetrifft – noch kaum Erfahrungen vorliegen, sowie
- als Basis für Stellenzulagen in der W-Besoldung. Hierzu müssen die antragstellenden Lehrkräfte natürlich ihre individuellen Ergebnisse einem Gutachter zur Verfügung stellen. Hier ist eine erste Runde bereits erfolgreich durchlaufen worden.

5. Abnehmer- und Absolventenbefragungen

Zur Erstellung eines bedarfsorientierten und zukunftsweisenden Curriculums wurden in Abstimmung mit den Ausbildungsleitungen der hamburgischen Behörden im Dezember 2005 ausgewählte Führungskräfte in Fach- und Querschnittsdienststellen (n=255) als Abnehmer der Absolventinnen und Absolventen des Studienganges in ca. 320 einzelnen Positionen zur Wichtigkeit von

- zu vermittelnden Kompetenzen,
- fachlichen und methodischen Inhalten des Studiums sowie
- möglicher Modulstrukturen

befragt, und zwar auf dem Hintergrund einer Skala von 1 = sehr wichtig bis 6 = völlig unwichtig.

Die im Folgenden wiedergegebenen Ergebnisse geben als Gesamtmaß für die Wichtigkeit einer Position den Prozentsatz derer an, die hier mit 1 = sehr wichtig oder 2 = wichtig geantwortet haben.

Nr.	Fachliche Kompetenzen in Form von :	relative Häufigkeit der Wichtigkeitseinschätzungen :										%
		1 (sehr wichtig) und 2 (wichtig) - n = 149										
1.1		10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	
1.101	Grundlagenwissen in den Rechtswissenschaften	█	█	█	█	█	█	█	█	█		83
1.102	Grundlagenwissen in Ver- waltungswissenschaften	█	█	█	█	█	█	█	█	█		84
1.103	Grundlagenwissen in den Wirtschaftswissenschaften	█	█	█	█	█	█	█	█			81
1.104	Grundlagenwissen in den Sozialwissenschaften	█	█	█	█							36
1.108	Sprachkenntnisse	█	█	█								31

Auffällig ist das ungefähr gleich hohe Niveau der Wichtigkeit in Bezug auf Grundlagenwissen in den Rechts-, Verwaltungs- und Wirtschaftswissenschaften im Vergleich zu den Sozialwissenschaften und zu Sprachkenntnissen. Was das Grundlagenwissen in den Sozialwissenschaften anbetrifft, sind wir aus konzeptioneller Sicht zu anderen Ergebnissen gekommen.

Nr. 1.2	Methodische Kompetenzen in Form von :	relative Häufigkeit der Wichtigkeitseinschätzungen : 1 (sehr wichtig) und 2 (wichtig) - n = 149											
		10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	%	
1.202	Fähigkeit, Entscheidungen sachgerecht und effizient vorzubereiten	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	98
1.203	Flexibles Reagieren auf gesellschaftliche Veränderungen	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	64
1.204	Fähigkeit, Veränderungsprozesse aktiv mitzugestalten	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	92
1.205	Umgang mit moderner Informations- und Kommunikationstechnologie	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	94
1.206	Beherrschung von Organisations-, Planungs- und Entscheidungstechniken	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	82
1.207	Beherrschung von Präsentations- und Moderationstechniken	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	63

Bei den Methodenkompetenzen stehen die Fähigkeit, Entscheidungen sachgerecht und effizient vorzubereiten, der Umgang mit moderner Informations- und Kommunikationstechnologie sowie die Fähigkeit, Veränderungsprozesse aktiv mitzugestalten, ganz im Vordergrund.

Im Folgenden ist eine kleine Auswahl von Ergebnissen wiedergegeben, die sich auf die wünschenswerten Inhalte des Studienganges erstrecken:

Nr. 2.2	Besondere Gebiete des Verwaltungsrechts	relative Häufigkeit der Wichtigkeitseinschätzungen : 1 (sehr wichtig) und 2 (wichtig) - n = 149											
		10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	%	
2.201	Straßen- und Wegerecht	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	15
2.205	Schul- und Hochschulrecht	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	14
2.206	Wirtschaftsverwaltungsrecht	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	26
2.207	Umweltrecht	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	22
2.208	Ausländerrecht	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	24
2.209	Baurecht	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	17
2.213	Datenschutzrecht	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	46
2.215	Pass-, Ausweis- und Melderecht	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	19
2.216	Ordnungswidrigkeitenrecht	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	36

Nr. 3.01	Allgemeine Betriebswirtschaftslehre	relative Häufigkeit der Wichtigkeitseinschätzungen : 1 (sehr wichtig) und 2 (wichtig) - n = 149											
		10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	%	
3.0101	Betriebstypen und Rechtsformen	█	█	█	█	█	█						53
3.0102	Unternehmenszusammenschlüsse und Kartelle	█	█										21
3.0103	Standortfaktoren und -entscheidungen	█	█	█	█								37
3.0104	Beschaffung und Lagerhaltung	█	█										14
3.0105	Produktion und Kosten	█	█	█	█								34
3.0106	Arbeitsökonomie	█	█	█	█	█							47
3.0107	Marketing	█	█	█	█								36
3.0108	Investition und Finanzierung	█	█	█	█	█							45

Nr. 4.2	Informations- und Kommunikationstechniken	relative Häufigkeit der Wichtigkeitseinschätzungen : 1 (sehr wichtig) und 2 (wichtig) - n = 149											
		10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	%	
4.201	Grundlagen der Hard- und Software	█	█	█	█	█	█	█					68
4.202	Nutzung des Microsoft Office-Pakets	█	█	█	█	█	█	█	█				90
4.203	Verfahren der deskriptiven Statistik	█	█	█									29
4.204	Betriebssysteme	█	█	█									24
4.205	Entwicklung und Nutzung von Datenbanken	█	█	█	█								40
4.207	Funktionsweise des Internets	█	█	█	█	█							52
4.208	E-Government in der Hamburger Verwaltung	█	█	█	█	█	█						71
4.210	Ergonomische Arbeitsplatzgestaltung	█	█	█	█								43
4.211	Datenschutz und Datensicherheit	█	█	█	█	█	█						64

Zusätzlich sollten die Befragten angeben, ob die Vermittlung der Kompetenzen und Inhalte aus ihrer Sicht überwiegend in der Hochschule, in der Praxis oder gleichermaßen in Hochschule und Praxis stattfinden sollte.

Die Ergebnisse der Befragung mit einer Rücklaufquote von über 50 % bildeten neben konzeptionellen Gesichtspunkten eine wesentliche Basis für die Entscheidungen über

- die Konstruktion des rechts- und des wirtschaftswissenschaftlichen Schwerpunkts im Rahmen des Studienganges,
- die Modulstruktur und Modulinhalt, insbesondere hinsichtlich der allgemeinen und schwerpunktbezogenen Pflichtmodule,
- die Art der Verflechtung zwischen fachtheoretischen und berufspraktischen Studieninhalten sowie
- das Angebot an Wahlpflichtfächern.

Gleichermaßen wurden auch die Absolventinnen und Absolventen des auslaufenden Diplom-Studienganges Allgemeine Verwaltung der Jahrgänge 1998 bis 2005 im Dezember 2005 befragt. Bei dieser Befragung kam es nicht auf die Erfolgsmessung des durchlaufenen Diplom-Studienganges an, sondern auf die Relevanz von Kompetenzen, Inhalten und Modulstrukturen des Bachelor-Studienganges im Hinblick auf die ersten Berufsjahre. Die Ergebnisse der Abnehmerbefragung sollten auf diese Weise durch die Sichtweise von Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern abgesichert werden.

Für die Zukunft ist geplant, den Studienerfolg in Form der Zufriedenheit mit den Absolventinnen und Absolventen bei den Abnehmern in der hamburgischen Verwaltung regelmäßig zu erheben und auch die Absolventinnen und Absolventen selbst zu ihrer Berufsbefähigung und Zufriedenheit mit dem Studium zu befragen.

6. Workload-Erhebung

Zur Gewinnung einer empirischen Grundlage für die Ermittlung differenzierter Selbststudienanteile am Gesamtstudium für die Konzeption der Module des zukünftigen Bachelor-Studiengangs Public Management wurden die Studierenden des Diplom-Studiengangs Allgemeine Verwaltung nach ihrem wöchentlichen Zeitaufwand befragt, der neben dem Besuch der Lehrveranstaltungen auftritt. Die Ergebnisse dieser Befragung sind neben konzeptionellen Überlegungen bei der Festlegung der Workloads und der Credits auf der Ebene der Units verschiedener Module berücksichtigt worden.

Als Beispiel sei das Allgemeine Verwaltungsrecht aufgeführt, das in den fachtheoretischen Semestern des bisherigen Diplom-Studienganges mit jeweils 2 Wochenstunden (SWS) gelehrt wird. Unter Hinzunahme der aus der Befragung resultierenden durchschnittlichen Selbststudium-Zeiten pro Woche ergibt sich bei 30 Arbeitsstunden = 1 Credit folgendes Bild :

Credits je 2 SWS	Allgemeines Verwaltungsrecht				
	1. Sem.	2. Sem.	4. Sem.	5. Sem.	Mittel
3					
	1,80	2,10	2,00	2,64	2,02
2					
1					

Während dieses Ergebnis den Erwartungen entsprach, ergab sich bei den Proseminaren und Hauptseminaren des bisherigen Diplom-Studienganges ein anderes Bild. Hier wurde erwartet, dass bei 2 Wochenstunden (SWS) Präsenzstudium pro Seminar ein deutlich höherer Umfang des Selbststudiums zu Credits in allen Semestern weit über 2 führen würde. Hier muss bedacht werden, dass der Leistungsnachweis in den Seminaren im Regelfall durch ein Referat erbracht wird. Welchen Aufwand die Seminarteilnehmer darüber hinaus für die Vorbereitung auf die Referate der anderen Teilnehmer betreiben, ist für die Leistungsmessung irrelevant und daher offensichtlich sehr begrenzt.

Credits je 2 SWS	Pro- und Hauptseminare				
	1. Sem.	2. Sem.	4. Sem.	5. Sem.	Mittel
3					
	1,70	1,76	1,99	2,54	1,81
2					
1					

Zukünftig wird die Arbeitsbelastung durch Selbststudium im Rahmen der Lehrevaluation regelmäßig für jede Lehrveranstaltung erhoben.

7. Erfassung der Teaching-Loads

Bei der im ehemaligen Fachbereich Allgemeine Verwaltung und jetzigen Department Public Management seit Jahren praktizierten Erfassung der „Teaching-Loads“ stand die gerechte und transparente Bilanzierung der Leistungen und Belastungen der hauptamtlichen Lehrkräfte des Departments im Vordergrund, und zwar mit dem Ziel

- der Arbeitszufriedenheit und der Erhaltung eines guten Betriebsklimas sowie
- der Flexibilisierung des Einsatzes der hauptamtlichen Lehrkräfte im Interesse der Organisation.

Aus diesem Grund wurden und werden verschiedene Konten in laufender Rechnung geführt, insbesondere zur Erfassung der Lehrverpflichtung, der Betreuung von Hausarbeiten, zukünftig vor allem der Bachelor-Arbeiten sowie der Beteiligung bei Laufbahnprüfungen, Einführungskursen und Studienkursen. Während sich die Soll-Werte bei der Lehrverpflichtung aus der Lehrverpflichtungsverordnung ergeben, waren bei den anderen Leistungen bzw. Belastungen zunächst geeignete Soll-Werte zu konstruieren, die allgemein akzeptiert wurden. Ziel ist ein Soll-Ist-Ausgleich auf längere Frist, so dass in einzelnen Semestern durchaus Überschüsse und Defizite auftreten können.

Bisher wurde keine Zusammenführung zu „Teaching-Points“ (wie etwa im Vorschlag des Centrums für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 69, Okt. 2005) und zu „Teaching-Point-Konten“ vorgenommen, da der Rahmen der Lehrverpflichtungsverordnung eingehalten werden muss und Gegenstand selbstständiger dienstlicher Erklärungen der Lehrkräfte an die Departments-Leitung bzw. Hochschulleitung ist.

Eine Erfassung der Teaching-Loads durch Befragung der Lehrkräfte entsprechend der o.a. Erfassung der Workloads erscheint im Übrigen problematisch, da mit verzerrten Ergebnissen bei den Angaben zum Vorbereitungsaufwand, Beratungsaufwand, Korrekturaufwand u.ä gerechnet werden muss, wenn diese Konsequenzen für den Umfang der Lehrverpflichtung hätten.

8. Zusammenhang zum Thema der Tagung

Der Zusammenhang zwischen der Messung der Lehr-Werte und dem Generalthema der „Ökonomisierung des Hochschulwesens“ ergibt sich unmittelbar und besteht vor allem in der Konkretisierung ökonomischer Erfolgsmaßstäbe wie Effektivität, Effizienz, Produktivität, Liquidität.

Es wird hierdurch das Bewusstsein für Leistung, Qualität, Kosten, Budget, Kundenwünsche, Wettbewerb und auch das „Überleben des Betriebes“ geschaffen bzw. verstärkt.

DAS BILDUNGSWESEN IST KEIN WIRTSCHAFTSBETRIEB

Deutsche Hochschulen auf dem Weg in einen neoliberalen Cameralismus?

Gero Lenhardt

Übersicht

Die Hochschulen sollen der staatlichen Kontrolle möglichst entzogen und wie moderne Wirtschaftsbetriebe organisiert werden. So lautet der gemeinsame Nenner vieler hochschulpolitischer Reformen und Forderungen. In Verbindung damit sollen hier vier Fragen erörtert werden:

- (1) Was spricht dafür, dass der Staat in den Hochschulen entbehrlich wird?
- (2) Reformer spielen gerne auf das dezentralisierte amerikanische Hochschulwesen an. So ist zu fragen: Sind die dortigen Hochschulen tatsächlich wie Betriebe organisiert?
- (3) Die Reformen führen nicht nur betriebswirtschaftliche Elemente in den Hochschulen ein, sondern auch neue administrative, so dass so etwas wie ein neoliberaler Cameralismus entsteht. Zu fragen ist, ob er der Bildung in der modernen Gesellschaft gerecht wird.
- (4) Wie verhalten sich die Reformen zu den Bildungsinteressen, die sich in der Gesellschaft herausgebildet haben?

1. Hochschulen, Staat und gesellschaftliche Demokratisierung

Die Forderung nach dem Rückzug des Staats aus den Hochschulen wird verständlich, untersucht man, wie er hineingekommen ist und was er hier bewirkt.

Die deutschen Universitäten entwickelten sich als Teil des Obrigkeitsstaates und als Teil der Standesordnung. Ihr Verhältnis zum Staat war einerseits symbiotisch und andererseits gegensätzlich. Symbiotisch war ihr Verhältnis insofern, als die Universitäten vom Staat unterhalten wurden und ihn mit Personal versorgten. Bis zum Ersten Weltkrieg rückte die große Mehrheit der Absolventen in den Staatsdienst ein. Sie wurden Juristen im Staatsdienst, Geistliche in den staatlich privilegierten Amtskirchen und

Studienräte in den exklusiven Gymnasien. In die Welt des bürgerlichen Handels und Wandels verirrten sie sich dagegen kaum.

Die Symbiose von Staat und Universität hatte ein zweites Element. Die Standesordnung verlieh den Professoren ein Monopol auf die Interpretation und die Lehre der traditionellen Wertordnung und den Hochschulabsolventen ein Monopol auf deren Vertretung gegenüber den übrigen Ständen. Für deren Konformität sorgte gegebenenfalls der Staat mit seinen Machtmitteln. Die gebildeten Stände waren also auf Gedeih und Verderb mit dem Obrigkeitsstaat verbunden. So sahen sie es bis 1933 auch selbst und opponierten nach Kräften gegen die Demokratie.

Zwischen Hochschulen und Staat bestanden und bestehen zugleich aber auch Gegensätze. Die Universität will sich vom Staat nicht kontrollieren lassen. Seit dem Mittelalter will sie sich in institutioneller Autonomie der Interpretation und Weitergabe der Lehre widmen. Das gilt bis heute, auch wenn die institutionellen Formen der Hochschulautonomie und die Formen von Lehre und Forschung ihren traditionellen Charakter verloren haben. Die Lehre soll den gegebenen Verhältnissen nicht folgen, sondern deren Grenzen überschreiten. Die Hochschulabsolventen dürfen sie unter dem Druck der Verhältnisse nicht preisgeben, und sie dürfen auch nicht versuchen, sie ihrem Gegenüber dogmatisch überzustülpen. Mit beidem würden sie scheitern. Die Fähigkeit zu einer realitätstüchtigen wissenschaftlichen Praxis gewinnen sie durch Teilnahme an der Forschung. Denn Forschungserfahrung macht sie vertraut mit der Konstruktion wissenschaftlicher Erkenntnis und befähigt sie, die Lehre in der Praxis realitätstüchtig zu vertreten. Wegen des Bildungswertes der Forschung für die Praxis sind Lehre und Forschung vereint. Diese Einheit bildet zusammen mit der akademischen Freiheit seit dem Mittelalter die Grundlage des Universitätsstudiums.

Die Landesherren hatten andere Bildungsvorstellungen. Sie wollten Staatsdiener, die jeden Herrschaftszweck fraglos akzeptieren. Ihre Wertorientierungen sollten in der Berufspraxis keine Rolle spielen und folglich auch nicht im Studium. Der Obrigkeitsstaat wandte sich deswegen gegen die Einheit von Lehre und Forschung und gegen die akademische Freiheit. Er suchte nach herrschaftskonformen Professoren, erließ Studienordnungen und überwachte Studenten und Professoren im Staatsexamen. Die Universitäten konnten ihre Unabhängigkeit jedoch mit einigem Erfolg gegen die staatliche Instrumentalisierung der Bildung behaupten.

Der Konflikt zwischen den Universitäten und der Staatsmacht war unter den alten Verhältnissen nicht zu lösen. Deswegen ließen die Landesherren seit dem 18. Jahrhundert Fachschulen entstehen. Sie zeichnen sich durch staatliche Kontrolle statt akademischer Freiheit aus. Beide, Universitäten und Fachschulen, bildeten Praktiker aus, jedoch folgten sie unterschiedli-

chen Vorstellungen von Praxis. Die Universität wollte nach Maßgabe der überkommenen Wertordnung auf eine reflektierte Praxis vorbereiten. Das Fachschulwesen hatte dagegen eine Praxis im Auge, die auf instrumentelle Rationalisierung zielte und die Frage nach Wertnormen des Handelns nicht zuließ. Seine Absolventen fanden Beschäftigung vor allem im öffentlichen Dienst ähnlich wie diejenigen der Universität.

Die widersprüchliche Symbiose zwischen Staat und Universität löst sich mit der Demokratisierung auf. Jetzt soll die freie Entfaltung des Einzelnen den gemeinsamen Nenner des Lernens, des Lehrens und des Forschens sowie der staatlichen Hochschulpolitik bilden. Wenn die Bürgerrechte gelten, verliert die Wissenschaft ihren präskriptiven Charakter und wird zum Medium, mit dem sich die Studenten über sich selbst und über ihren Gegenstand in Freiheit verständigen. Als Bürger sind alle Individuen auf diese Bildung angewiesen, so dass die Hochschulen expandieren und zur Bildung des Volkes werden.

Wo die Bürgerrechte gelten, hört der Staat auf, die Bildung zu instrumentalisieren. Mit der freien Bildung bewusster und selbstbewusster Bürger ist ihm besser gedient als mit der Schulung willenloser Fachleute, so dass er sich aus den Hochschulen zurückziehen kann. Wenn der Staat die Freiheit der wissenschaftlichen Bildung nicht mehr bedroht, dann können die Professoren das Hochschulmanagement kompetenteren Akteuren überlassen, also auf viele der Rechte verzichten, die am Lehrstuhl hingen.

Werden demokratische Bildungsvorstellungen wirksam, ändert sich schließlich auch das Verhältnis zwischen den verschiedenen Gruppen der am Hochschulleben Beteiligten. Sie müssen dann nicht mehr um Anerkennung kämpfen, denn sie wird ihnen als Bürgern von den ebenfalls zu Bürgern gewordenen Ordinarien als demokratische Selbstverständlichkeit zuteil. Die professorale Amtsmacht wird damit ebenso entbehrlich wie die staatlich garantierten kollektiven Repräsentationsorgane der Gruppenuniversität. Die Hochschulangehörigen können sich zwanglos, d.h. ohne staatliche Vermittlung auf einander beziehen.

Mit der Demokratisierung der gesellschaftlichen Ordnung wird der Staat in den Hochschulen also entbehrlich. Neu ist diese Einsicht nicht. Der Staat hätte sich schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts aus dem Hochschulwesen zurückziehen sollen, wäre es nach Wilhelm von Humboldt gegangen. Humboldt hatte eine freie Universität für ein demokratisches Preußen entworfen. Ihre Gründung sollte mit den Reformen Steins und Hardenbergs ein Ganzes bilden. Man könne nicht ganz auf den Staat verzichten, so Humboldt, aber er müsse „sich immer bewusst bleiben, daß er vielmehr immer hinderlich ist, sobald er sich hineinmischt, daß die Sache

an sich ohne ihn unendlich besser gehen würde“¹. Die Demokratisierung Preußens und die Bildungspläne Humboldts sind damals an den konservativen Mächten gescheitert. Aber in der demokratischen BRD gewinnt die Forderung nach einem hochschulpolitischen Rückzug des Staates wieder an Aktualität. Ein Problem ist nur, dass sich die Gemeinsamkeit des Bildungsinteresses noch nicht unter allen hochschulpolitischen Kombattanten herumgesprochen hat.

Damit entsteht die Frage, welche Regelungen an die Stelle der überkommenen Hochschulstruktur treten sollen. Eine Antwort wird bei modernen Wirtschaftsbetrieben gesucht. Betriebe müssen sich um die Interessen der Kundschaft bemühen, müssen effizient produzieren, wollen sie nicht scheitern. Organisationsformen, die sich hier bewährt haben, könnten also auch den Hochschulen zugute kommen. Bei solchen Erwägungen fällt der Blick auch auf das dezentralisierte Hochschulwesen der USA. Zwar kann man die Verhältnisse eines Landes auf ein anderes nicht übertragen, aber anregend ist ein solcher Blick allemal.

2. Dezentralisiert und „non-profit“: Hochschulen in den USA

Amerikaner sind überzeugt, dass die Bildung eines jeden im Interesse aller liegt. Denn in der freien Gesellschaft kann und muss jeder sein Verhalten eigenverantwortlich orientieren. Martin Trow hat das Bildungsengagement der Amerikaner einmal so beschrieben: „Americans have an almost religious belief in the desirability and efficacy of postsecondary education for almost everybody“². Die Anspielung auf das religiöse Denken ist nicht zufällig, denn das amerikanische Bildungscredo wurzelt in der individualistischen Spielart des Protestantismus, die sich in der Neuen Welt entfaltet³.

Hochschule und Studenten

Fragen wir zunächst nach dem Verhältnis zwischen den Hochschulen und den Studenten. Es wird besonders sinnfällig an den Selektionsverfahren. Sie finden in Deutschland größte Aufmerksamkeit, werden aber gründlich missverstanden. Die Selektion im amerikanischen Hochschulwesen ist

¹ Humboldt, Wilhelm von (1964): „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“. In: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Werke in fünf Bänden, Bd. IV, hg. von Flitner, Andreas, und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 257 (Ersterscheinung 1810. Bd. IV).

² Trow, Martin (1997): „The Exceptionalism of American Higher Education“. In: Trow, Martin, and Thorsten Nyborn, eds., *University and Society*. London; Philadelphia: Kingsley, S. 157.

³ Vgl. dazu Lenhardt, Gero (2005): *Hochschulen in Deutschland und in den USA. Deutsche Hochschulpolitik in der Isolation*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

zweiseitig. Die Studenten wählen ihre Hochschulen aus und die Hochschulen ihre Studenten. Der wechselseitige Auswahlprozess dient der Verständigung über die Bildungserwartungen, die die Studenten an die Hochschulen richten, und über die Erwartungen, die die Hochschulen an die jungen Leute richten. Die Hochschulen setzen alles daran, den Erwartungen der Studenten gerecht zu werden. Misslingt ihnen das, können sie schnell in eine Existenzkrise geraten. Denn die Studenten haben gegenüber den Hochschulen eine starke Stellung. Sie ist sehr viel stärker als die Stellung ihrer Kommilitonen in Deutschland.

Die jungen Amerikaner bewerben sich bei mehreren Hochschulen und treffen unter denen ihre Wahl, von denen sie einen Zulassungsbescheid erhalten haben. Sie haben also das erste und das letzte Wort und beeinflussen damit das Schicksal der Hochschulen. Ihr Wort zählt nicht nur, weil sie Studiengebühren entrichten, von denen die Hochschulen abhängig sind. Auch ohne Kaufkraft hat ihr Bildungsinteresse Gewicht. Es ergibt sich aus dem Rückhalt, den das individuelle Bildungsinteresse in der demokratischen Gesellschaft findet. So misst die Öffentlichkeit den Wahlentscheidungen der Studenten größte Aufmerksamkeit zu. Sie werden z.B. zusammen mit anderen Daten in den Hochschulvergleichen publiziert, die alljährlich in riesigen Auflagen erscheinen und an die Kataloge von Versandhäusern erinnern. Gestützt wird das individuelle Bildungsinteresse darüber hinaus durch die Alumni. Die Ehemaligen fühlen sich ein Leben lang mit ihrem College verbunden. Sie verfolgen seine Entwicklung auch noch in fortgeschrittenem Alter und pflegen ein Mäzenatentum, das in Deutschland keine Parallele hat.

So wie die Hochschulen den Erwartungen der jungen Leute genügen müssen, so die jungen Leute den Erwartungen der Hochschulen. Deren Zulassungsstellen legen großes Gewicht auf das wissenschaftliche Leistungsvermögen der Studienbewerber, aber auch auf deren Bürgersinn und vieles andere. Sie veranschlagen den Prognosewert der Testergebnisse und der anderen Bewerbungsunterlagen aber nicht allzu hoch. Denn dem demokratischen Menschenbild zufolge, kann und soll die Vergangenheit des Einzelnen seine Zukunft nicht determinieren. Seine zurückliegenden Leistungen können den zukünftigen Studienerfolg lediglich bedingen. Ein ablehnender Bescheid soll den Betreffenden auch nicht vom Hochschulstudium auszuschließen. Seine einzige Folge ist, dass dieser sich bei einer anderen Hochschule bewirbt.

Kurz, die Wertschätzung des Individuums in der demokratischen Kultur hat zur Folge, dass die Hochschulen dem individuellen Bildungsinteresse größte Aufmerksamkeit widmen und sich ihm weit öffnen.

Hochschule und Professoren

Fragen wir jetzt nach dem Verhältnis zwischen Hochschulleitung und Professoren. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts waren die amerikanischen Professoren schlecht bezahlte und jederzeit kündbare Angestellte ihrer Hochschulen, mit mäßiger wissenschaftlicher Qualifikation. Sie unterlagen weltanschaulicher Kontrolle durch Hochschulmanagement, Studenten und Öffentlichkeit. Ihre berufliche Stellung verbesserte sich, als sich ein allgemeiner Konsens über den Wert der wissenschaftlichen Bildung herstellte. Sie gewannen an Einkommen, an gesellschaftlichem Ansehen, an wissenschaftlicher Qualifikation und an akademischer Freiheit.

Heute haben die Hochschulleitungen jedes Interesse daran, dass die Professoren eigenverantwortlich tätig sind. Denn von ihrem wissenschaftlichen Engagement hängt ab, wie viele Forschungsmittel einer Universität zufließen. Das System der Forschungsfinanzierung wird vom Staat und einer großen Zahl unabhängiger Stiftungen getragen. Der Zugang zu diesen üppig sprudelnden Quellen hängt aber ausschließlich von den Professoren ab. Deswegen haben sie eine denkbar starke Stellung gegenüber der Leitung ihrer Hochschule. Zur ihrer Unabhängigkeit tragen schließlich auch die wissenschaftlichen Fachverbände und Berufsverbände bei, die in den USA ein größeres Gewicht haben als in der BRD.

Professoren und Studenten

Studenten und Professoren treten sich unabhängig gegenüber, aber nicht wie Kunden und Firmenvertreter. Sie stehen vielmehr in einem professionellen Arbeitsbündnis. Dem würden marktförmige Tauschverhältnisse nicht gerecht. Das stand bereits den Theoretikern des klassischen Liberalismus vor Augen. So plädierte Adam Smith in „The Wealth of Nations“ mit Blick auf Ärzte und Juristen für eine moderne Form des Alimentationsprinzips:

„Dem Arzt vertrauen wir unsere Gesundheit, dem Rechtsgelehrten und Advokaten unser Vermögen und mitunter unseren guten Ruf an. Ein solches Vertrauen wäre nicht mit Sicherheit auf Leute zu setzen, die sich in schlechten und untergeordneten Verhältnissen befinden. Darum muss auch ihre Entlohnung der Art sein, dass sie ihnen den gesellschaftlichen Rang verschafft, den ein so wichtiges Vertrauen verdient.“⁴

Die genannten Ärzte und Rechtsanwälte sollen ihr Honorar nicht als Tauschäquivalent für eine bestimmte bereits geleistete Arbeit erhalten,

⁴ Smith, Adam (1973): Eine Untersuchung über Natur und Wesen des Volkswohlstandes (Wealth of Nations). Giessen: Verlag Andreas Achenbach, S. 149.

sondern als Voraussetzung jeglicher Leistungserbringung. Das Honorar soll ihnen die materielle und kulturelle Unabhängigkeit garantieren, deren der professionsethische Umgang mit ihren Klienten bedarf. Entsprechendes gilt für die Professoren. Sie sollen ihren Studenten in Lehre und Forschung frei von Gesichtspunkten der Einkommensmaximierung und frei von anderen partikularen Interessen die wissenschaftliche Disziplin vorleben. Dem soll das Alimentationsprinzip dienen, das eine Voraussetzung der akademischen Freiheit ist.

Das Interesse der Professoren an der freien Praxis wissenschaftlichen Denkens deckt sich mit dem Bildungsinteresse der Studenten. Die Studenten wollen zu Bürgern werden, die sich ihrer Sache und ihrer selbst bewusst sind. Dieses Bewusstsein erwerben sie nicht durch Belehrung, die man vielleicht kaufen könnte, sondern durch Teilhabe an der wissenschaftlichen Praxis. Nur in der praktischen Kooperation mit ihren Lehrern können sie sich die Haltungen zu eigen machen, die der Wissenschaft zugrunde liegen. In der freien wissenschaftlichen Praxis stimmt ihr Bildungsinteresse mit dem Berufsinteresse ihrer Lehrer also überein. Verbunden sind sie durch die Gemeinsamkeit dieses Interesses und nicht durch eine Tauschbeziehung.

So ergibt sich: Die amerikanischen Hochschulen sind dezentralisiert, unterscheiden sich aber grundlegend von Betrieben. Die Professoren sind nicht Angestellte unter der Verfügung ihres Arbeitgebers, sondern arbeiten in akademischer Freiheit. Die Studenten stehen ihren Professoren auch nicht als Kunden gegenüber, sondern kooperieren mit ihnen auf der Grundlage des beiden gemeinsamen Interesses an der freien wissenschaftlichen Tätigkeit.

3. Deutsche Hochschulen auf dem Weg in einen neoliberalen Cameralismus?

Wie nehmen sich demgegenüber die Hochschulreformen in Deutschland aus? Anders als in den USA gibt es in Deutschland keinen uneingeschränkten Konsens über Bildung. Es gibt zwar das Grundrecht der Bildungsfreiheit und der Freiheit der wissenschaftlichen Lehre und Forschung, wirksam werden im Gegensatz dazu jedoch auch noch andere Vorstellungen von Bildung. In Deutschland gilt die Vorstellung, die Natur ziehe der Bildung unübersteigbare Grenzen. Sie habe die meisten der jungen Leute mit Begabungen ausgerüstet, die ein Hochschulstudium nicht zuließen. Sie bestimme darüber hinaus den so genannten Qualifikationsbedarf, dem die Bildung zu folgen habe. Dem liegt ungefähr folgende Vorstellung zu Grunde: Forschung und Entwicklung entdeckten immer mehr Naturgesetze, verkörperten sie in den technischen Anlagen und in der Arbeitsorganisation und mithin in der Berufsordnung und ihren Qualifikati-

ansprüchen. Denen sei die Bildung unterzuordnen, sollen Krisen vermieden werden.

Geht man von der Vorstellung des Qualifikationsbedarfs aus, dann können die Freiheit der Bildungs- und Berufswahl und die Freiheit des Forschens, Lehrens und Lernens nur als Einfallstor persönlicher Willkür erscheinen, also als etwas, das zu beseitigen ist. Die Vorstellung des Qualifikationsbedarfs ist in der deutschen Bildungsdiskussion allgegenwärtig, Amerikanern ist sie fremd, und man kann sie ihnen nur schwer verständlich machen.

Hochschulreform und Studenten

Im Namen des naturalistischen Glaubens an Begabung und Qualifikationsbedarf greift die Hochschulpolitik in Deutschland massiv in die Hochschulen ein. Sie benutzt dazu nicht zuletzt die neue Studienstruktur. Das hat der ehemalige Präsident der Hochschulrektorenkonferenz Gaegtens kurz vor seinem Amtsantritt im Frühjahr 2003 einmal so zum Ausdruck gebracht:

„Wir müssen von der Wirtschaft fordern, dass sie deutlich sagt, was für sie akzeptabel ist. Das gilt auch für den öffentlichen Dienst.“ Beim Übergang vom B.A.- zum M.A.-Studiengang „sollte es eine deutliche Barriere geben. In Hamburg hat die Hochschulstrukturkommission einen Anteil von 50 % vorgeschlagen. Man muss sich nicht streiten, wie hoch der Prozentsatz ist. Aber der Sinn der neuen Studienstruktur ist doch, einen viel größeren Anteil eines Jahrgangs in die Hochschulen zu bringen und nicht nach endloser Zeit, sondern nach drei Jahren mit einem berufsqualifizierenden Abschluss zu entlassen. Der Sinn kann nicht darin bestehen, ein neunsemestriges Magisterstudium durch ein ebenso langes Bachelor-Master-System auszutauschen.“⁵

Die Bachelorstudiengänge sollen sich am so genannten wirtschaftlichen Qualifikationsbedarf orientieren, und der Bachelor soll zum Regelabschluss werden. Die Freiheit des Lehrens und Lernens soll auf die Masterstudiengänge beschränkt bleiben, zu denen nur noch eine Minderheit der Studierenden zugelassen werden soll. Die Reformer wollen also das Fachschulwesen ausbauen zulasten der Universität und damit die alte Unterscheidung zwischen beiden Hochschulformen festschreiben.

Sie begeben sich damit in einen Gegensatz zur Bologna-Erklärung. Die Bologna-Erklärung empfiehlt ein freies wissenschaftliches Studium. Leitbild ist hier sozusagen der freie Unternehmer und nicht der weisungsab-

⁵ Gaegtens, Peter (2003): „Wir haben doch noch gar keinen Wettbewerb“. In: Frankfurter Rundschau vom 26.2.2003: WB 5.

hängige Beamte. Diese Bildung braucht nur einen Hochschultyp, nämlich denjenigen, der die Freiheit von Lernen, Lehre und Forschung am besten verbürgt. Die B.A.- und M.A.-Studiengänge sind als Stufen einer einheitlichen Bildung konzipiert. Die überkommene Unterscheidung zwischen Universitäts- und Fachschulbildung soll aufgehoben werden. Sie löst sich tatsächlich auch überall in Europa auf, in den USA hat es sie ohnehin nie gegeben.

Im Vergleich mit den amerikanischen Hochschulen fällt an den deutschen Hochschulreformen ein weiteres auf. In den USA entscheiden Bürger über den Rang einer Hochschule, also Professoren, Studenten, auch Alumni, die Stiftungen usw. In Deutschland will dagegen der Staat den Rang der Hochschulen festlegen. Hier sollen die Hochschulen also nicht um die Studenten konkurrieren, sondern die Studenten um die staatlich klassifizierten Hochschulen. Dem entspricht, dass die Hochschulen Selektionsrechte erhalten und damit eine umso stärkere Stellung gegenüber den jungen Leuten. Waren Abiturienten bislang Studienberechtigte, so sind sie jetzt nur noch Studienbewerber. Auf eine zweite Barriere stoßen sie beim Übergang zu den quotierten M.A.-Studienplätzen. Sie verlieren also an Möglichkeiten, ihren Bildungsinteressen Geltung zu verschaffen. Die Reformer widersprechen damit ihrem neoliberalen Credo. Sie sorgen nicht für einen Rückzug des Staates aus der Bildung zugunsten der Bildungsfreiheit und der akademischen Freiheit, sondern schaffen massive administrative Eingriffe zu deren Lasten. Während Betriebe die Interessen ihrer Kunden bedienen müssen, will der Staat vermittels der Universitäten über die der Studenten verfügen.

Hochschulreform und Professoren

Die Reformen verändern auch die Stellung der Professoren. In den USA, so haben wir gesehen, sind aus Hochschullehrern in abhängiger Stellung unabhängige Professoren geworden. In Deutschland sollen aus unabhängigen Professoren dagegen mehr oder weniger disponible Angestellte werden. Sie sollen ihre überkommenen Statusgarantien verlieren, während die Hochschulleitung als Arbeitgeber Dispositionsbefugnisse über sie erhalten soll. Mehr noch, sie haben den Bachelor einen schulmäßigen Unterricht zu erteilen, der sich an der Vorstellung des ehernen Qualifikationsbedarfs orientiert. Nur noch mit einer Minderheit ihrer Studenten sollen sie auf der Grundlage der akademischen Freiheit kooperieren.

Die Hochschulpolitik will damit eine Absicht verwirklichen, die weit älter ist als der Bologna-Prozess. Der Wissenschaftsrat z.B. verlangt seit Jahrzehnten, die Universitäten sollten in Teilen Fachhochschulfunktionen übernehmen. Gegen dieses Ansinnen wandte sich der frühere Präsident des Hochschulverbandes Schiedermaier einmal mit den Worten: „Die Universi-

täten sollen und wollen in ihrer Ausbildung nicht die schmalen Intelligenzen erzeugen, die sich in der berufsmäßigen Umsetzung erlernter Techniken erschöpfen“⁶. Dieser konservativen Bildungsauffassung ist in demokratischer Perspektive hinzuzufügen, dass keine Bildungseinrichtung schmale Intelligenzen erzeugen soll.

Der Fremdbestimmung der Lehre entspricht eine leistungsabhängige Bezahlung. Sie setzt nicht auf professionelle Autonomie und Professionsethik, sondern auf extrinsische Motivierung und Begehrlichkeit. Begehrlichkeit gibt es gewiss auch in den Hochschulen. Aber wäre sie so wichtig, dann würden materielle Anreize nicht zu größerer Produktivität motivieren, sondern zu Selbstdarstellungskünsten, Seilschaften, Zitierkartellen und anderen Formen professionsethischer Korruption. Ihrem Vorbild folgend würden sich auch die Studenten Karrieretüchtigkeit statt wissenschaftlicher Leistungstüchtigkeit zu eigen machen. Das wissenschaftliche Denken würde damit weniger befördert als ruiniert. Eine andere Frage ist es, ob der überkommene Beamtenstatus heute noch eine angemessene Grundlage der akademischen Freiheit ist. Man mag das bezweifeln, aber die leistungsabhängige Bezahlung ist keine Einkommensform, die ihr entspricht.

Gegen all das bezieht sich die Kritik des Hochschulverbandes, der Staat wolle die überkommenen Hochschulstrukturen durch betriebs- und marktwirtschaftliche Hebel ersetzen, um damit umso gründlicher über Lehre und Forschung zu verfügen. „Das mit weitreichenden Kompetenzen ausgestattete Rektorat oder Präsidium trägt Züge des Vorstands, der neu eingeführte Hochschulrat ist auch im Hinblick auf seine Kontrollrechte einem Aufsichtsrat nachgebildet und die Dekane haben in etwa die Stellung der vom Vorstand weisungsabhängigen Abteilungsleiter“⁷.

Die Professoren, so das konservative Schreckbild, werden zum proletarischen Fuß dieser Hierarchie. Die Warnungen des Professorenverbandes sind nicht aus der Luft gegriffen. Jedenfalls geben kritische Beobachter zu bedenken, in der Form der Zielvereinbarungen überlebe die imperative Steuerung der Hochschulen durch den Staat mit der gleichen Regelungsdichte wie bisher⁸.

Der Hochschulverband will zurück zur Ordinarienuniversität. Er sucht nicht nach einem Ausgleich mit den Bildungsinteressen der Gesellschaft, sondern verteidigt ständische Herrschaftsinteressen, die mit der akademischen Freiheit als ständischem Privileg institutionalisiert war. Ihm gegen-

⁶ *Schiedermair, Hartmut* (1999): Geistiges Unternehmertum. Die Universität auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. *Forschung und Lehre*, 5: 233 – 236.

⁷ Deutscher Hochschulverband: *Organisation und Leitung der Universität*. 24. August 2003.

⁸ *Sandberg, Berit* (2003): Zielvereinbarung zwischen Staat und Hochschulen – ein Deregulierungsinstrument? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 25, 4: S. 38.

über stehen die Reformer, von denen ebenfalls viele an den hochschulpolitischen Auffassungen des 19. Jahrhunderts festhalten. Sie übernehmen den Part des Obrigkeitsstaates. Das soll hier mit einer Forderung der SPD illustriert werden. Danach müsse Deutschland als „führende Wirtschaftsmacht“ „in die Köpfe investieren“ und „eine Spitzenstellung in Naturwissenschaft und Informationstechnik einnehmen“. In dieser bildungspolitischen Perspektive gilt die BRD als Wirtschaftsstandort und nicht als demokratisches Gemeinwesen, die Hochschulen als deren Ausbildungsabteilung und nicht als autonome Einrichtungen, und die Hochschulabsolventen als Rohstoff Bildung und nicht als freie Bürger. Diese Perspektive verbindet staatswirtschaftliche Vorstellungen mit betriebswirtschaftlichen und bildet etwas, das man neoliberalen Cameralismus nennen kann.

4. Hochschulpolitik gegen bürgerliche Bildungsinteressen

Der neoliberale Cameralismus hat jedoch keine größeren Erfolgchancen als die ständischen Berufsinteressen der Professoren. Ein Zurück zur Ordinarienuniversität wird es nicht geben, und auch keine bildungsökonomische Staatsplanung zulasten der Bürgerrechte. Die BRD ist nicht die DDR. Aber folgenlos sind die erörterten Vorstellungen nicht. Ihre politischen Vertreter stellen sich den Bildungsinteressen entgegen, die sich in der Gesellschaft entwickelt haben. Sie bewirken damit selbst den Reformstau, den sie doch beheben wollen.

Der Reformstau zeigt sich unübersehbar in der Bescheidenheit der Reformen. Die Einführung der dezentralen Budgetierung ist nur in einem Teil der Hochschulen vorangekommen, und betrifft zumeist nur kleine Bruchteile der Budgets⁹. Die am Hochschulleben Beteiligten können die Reformen schwerlich unterstützen, wenn damit die akademische Freiheit geschwächt werden soll. Widerstand muss die dezentrale Budgetierung auch deswegen provozieren, weil mit ihr die staatlichen Bildungsausgaben gekürzt werden sollen. Sie sind insofern Ausdruck der niedrigen Priorität, die der Staat der Hochschulbildung zumisst. Schon jetzt gehört der Anteil der staatlichen Bildungsausgaben am Sozialprodukt in der BRD zu den kleinsten aller OECD-Länder.

So verbinden sich auch mit der Einführung des Bachelorabschlusses Sparabsichten und das ältere Interesse an einer lediglich instrumentellen Bildung. Vermutlich wird sich der Bachelor durchsetzen, aber er wird

⁹ Jaeger, Michael/Leszczynsky, Michael/Orr, Dominic/Schwarzenberger, Astrid (2005): Formelgebundene Mittelvergabe und Zielvereinbarungen als Instrument der Budgetierung an deutschen Universitäten: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. HIS-Kurzinformationen. A 13/2005.

nicht zum Regelabschluss werden. Die damit verbundenen Eingriffe in eine freie Bildung wird die Gesellschaft nicht hinnehmen. Das zeichnet sich bereits deutlich ab.

Die Quotierung der Studienplätze im M.A.-Studiengang widerspricht der Bildungs- und Berufsfreiheit und wird eine Überprüfung durch die Rechtsprechung kaum überstehen. Bereits in den 1970-er Jahren hatte das Bundesverfassungsgericht mit seinen Numerus-Clausus-Urteilen dem Staat eine bildungsökonomische Planwirtschaft verboten.

Die Hochschulpolitik beruft sich auf die Bildungsinteressen in der Gesellschaft. Hier verlange man eine am Qualifikationsbedarf orientierte Bildung, wie sie der B.A.-Studiengang vorsehe. Ein genauerer Blick zeigt aber etwas anderes. Die Gesellschaft misst die höchste Wertschätzung dem freieren Universitätsstudium zu, dem in Zukunft nur der M.A.-Studiengang entsprechen soll. So betrauen die Arbeitgeber die Universitätsabsolventen mit verantwortungsvolleren und besser honorierten Berufspositionen als die Absolventen der Fachhochschulen. Der Staat hat die Überlegenheit des Masters für den öffentlichen Dienst sogar gesetzlich festgeschrieben ganz im Gegensatz zu seinen Plädoyers für den Bachelor.

Höchste Wertschätzung weisen auch die Berufsverbände dem freien Universitätsstudium zu. Den Bachelor als Regelabschluss weisen sie dagegen immer häufiger zurück. Die Phalanx der Opponenten reicht von den Ärzte- und Apothekerverbänden bis hin zum Zentralverband der Elektrotechnik und Industrie. Für die Verbände und ihre Mitglieder steht viel auf dem Spiel. Akzeptierten sie den Bachelor als Regelabschluss, gefährdeten sie ihre Berufsinteressen. Denn die gesellschaftliche Anerkennung einer Berufsgruppe hängt entscheidend von dem Bildungsabschluss ab, den die Berufszulassung verlangt. Viele Berufsgruppen haben Universitätsrang erst in langwierigen Kämpfen gewonnen. Sie werden jetzt nicht den Rückzug antreten und den Bachelor als Regelabschluss akzeptieren.

Zu nennen sind die Justizminister der Länder, die sich gegen den Bachelor als Regelabschluss im Jurastudium wandten. Zu rechnen ist schließlich auch mit dem Widerstand der Hochschulen, die auf der Grundlage ihrer Autonomie über den Zugang zum M.A.-Studium entscheiden. Eine erhebliche Zahl von Fakultätentagen hat sich bereits gegen den Bachelor als Regelabschluss ausgesprochen.

Zusammenfassung:

(1) Der Staat war in den spannungsreichen Bildungsverhältnissen des feudalen Absolutismus ein konstitutives Element des Hochschulwesens. In der demokratischen Gesellschaft mit ihren universalistischen Bildungsvorstellungen ist er dagegen weitgehend entbehrlich.

(2) Das zeigt ein Blick auf das Hochschulwesen der Vereinigten Staaten mit ihrer langen demokratischen Tradition. Die amerikanischen Hochschulen unterliegen nur geringen staatlichen Einflüssen. Privatwirtschaftlichen Charakter hat ihre Struktur aber nicht. Die Professoren sind nicht Angestellte unter der Verfügung ihres Arbeitgebers, sondern arbeiten in akademischer Freiheit. Die Studenten stehen ihren Professoren auch nicht als Kunden gegenüber, sondern kooperieren mit ihnen auf der Grundlage des beiden gemeinsamen Interesses an der freien wissenschaftlichen Tätigkeit.

(3) Die Reformer in Deutschland wollen einerseits, dass sich der Staat aus den Hochschulen zurückzieht. Andererseits sorgen sie aber für massive staatliche Eingriffe. Die Hochschulleitungen sollen unabhängiger werden, aber nicht zugunsten der akademischen Freiheit, sondern auf deren Kosten. Mit der Einführung des Bachelor als Regelabschluss nähern sich die Hochschulen einer bildungsökonomischen Planwirtschaft.

(4) Die staatliche Hochschulpolitik stößt auf den Widerstand der Bildungsinteressen, die in der demokratischen Gesellschaft entstanden sind. Diese Interessen werden sich als durchsetzungskräftiger erweisen als die rückwärtsgewandte Hochschulpolitik.

„ALLES VERSTEHEN HEISST ALLES BEGREIFEN“

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
zum Abschluss möchte ich Ihnen einige Überlegungen vortragen, die mir im Laufe der Tagung gekommen sind. Ich stelle ein Motto vorweg und komme darauf später noch einmal zurück. Das Motto heißt: „Alles verstehen heißt alles begreifen.“

Die veränderten ökonomischen Rahmenbedingungen, haben wir erfahren, zwingen die Hochschulen, verstärkt über die Effektivität von Studium, Lehre und Forschung, also über eine möglichst wirkungsvolle Erledigung der Kernaufgaben von Hochschulen nachzudenken, aber auch die Effizienz der sekundären und der peripheren Bereiche der Aufgabenerledigung, wie das Herr Pasternack¹ formuliert hat, kritisch zu überprüfen und nach Instrumenten zu suchen, die im Sinne des sparsamen, des wirtschaftlichen Verwaltungshandelns Ressourcen schonend eingesetzt werden können.

Die gesamtwirtschaftliche Perspektive, die im Referat von Frau Fugmann-Heesing und im Referat von Herrn Lenhardt angesprochen wurde, macht deutlich, dass unser Gemeinwesen, unser Staat, unsere Gesellschaft in Zukunft dringend einer Ausweitung der Ressource Bildung bedarf, um seine Existenz sichern und sich angemessen entwickeln zu können. Bildung ist unsere Ressource Nummer eins, weil wir in unserem Land nur in sehr geringem Umfang über andere Ressourcen verfügen. Dass die Ressource Bildung in unserem Land andererseits noch keineswegs angemessen ausgeschöpft wird, das machen auf der Schulebene die PISA-Ergebnisse und auch im Hochschulbereich Vergleiche mit anderen Ländern deutlich. Die Ressource Bildung wird bei uns gehoben werden müssen, schon alleine quantitativ, indem die Zahl der Abiturienten am jeweiligen Schulabgangstag bezogen auf die Geburtenkohorte steigt und indem der Anteil der Studierwilligen an der Gesamtzahl der Abiturienten zunimmt. Beide Werte liegen bei uns nicht nur international unterdurchschnittlich, sondern auch deutlich unter der aktuellen und vor allem der projizierten Bedarfslage.

¹ siehe seinen Beitrag in diesem Heft

Zwar wird unsere Gesellschaft in den nächsten 50 Jahren sehr spürbar zurückgehen. Bevölkerungsstatistiker sagen, dass von dieser Schrumpfung auch nur ein Teil durch zuwandernde Bildungsausländer ausgeglichen werden kann. Aber durch den steigenden Bedarf, durch die steigende Nachfrage nach Qualifikationen, die einer Hochschulausbildung bedürfen, wird dieser Schrumpfungsprozess mehr als ausgeglichen. Und das gilt insbesondere für die nächste Dekade zwischen den Jahren 2010 und 2020, wo wir von einem Studentenberg sprechen, und wo die Bildungswissenschaftler uns darauf aufmerksam machen, dass aus demografischen Gründen bis zu 20% mehr Studierende in die Hochschulen drängen und dass dieser sog. zweite Studentenberg erst wieder nach 2020 überwunden sein wird – auf einem zahlenmäßig höheren Niveau als davor. Die steigende Nachfrage aus demografischer Sicht ist das eine, die steigende Nachfrage aus Bedarfssicht ist das andere. Das gilt für die Bereich Verwaltung, Wirtschaft und Industrie, und dabei zunehmend für den wachsenden Bereich der unterschiedlichsten Dienstleistungsangebote, die zurzeit noch mit ganz kleinen und innovativen Einheiten operieren, in Zukunft aber zu großen Einheiten anwachsen werden.

Ich nehme nur ein kleines, aktuelles Beispiel: In unserer Landesrekorenkonferenz tauchte die Idee für ein so genanntes Double-Career-Center auf. Damit hat es die folgende Bewandnis: Wenn sich Professoren und Professorinnen bewerben und den Zuschlag, also einen Ruf bekommen, dann stellen sie häufig die Frage, was sie eigentlich machen können, damit auch ihre Familie nachziehen kann, d.h., dass auch der Ehemann oder die Ehefrau am Hochschulort einen Arbeitsplatz bekommt, dass sie für ihre Kinder einen Kindergartenplatz oder einen Schulplatz finden. D.h. die doppelte Karriere muss unter Umständen i. S. eines Hochschulprofessorenmarketings geplant werden. Wir lassen in Berlin jetzt ein Angebot eines Dienstleisters prüfen, für den diese Aufgabe auch neu wäre.

Das ist nur ein kleines Beispiel, obwohl ich mir vorstellen kann, dass es in einer Stadt wie der unseren einen steigenden Beratungs- bzw. Dienstleistungsbedarf dieser und ähnlicher Art gibt, für Dienstleistungsangebote also, die uns helfen, Lebensalltagssachverhalte zu bewältigen, die wir alleine aufgrund mangelnder Zeit, Kenntnisse oder Zugangsmöglichkeiten kaum bewältigen könnten. Und hierfür sind wissenschaftliche, besonders auch methodische Qualifikationen erforderlich.

Der öffentliche Dienst selbst wird natürlich auch weiter einen Bildungsbedarf haben, d.h. das durchschnittliche Bildungsniveau im öffentlichen Dienst wird, wenn auch verzögert gegenüber Wirtschaft und Dienstleistungsbereich, nachziehen. Ich bin der festen Überzeugung, dass es nicht nur eine Möglichkeit, sondern auch eine Pflicht der Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst ist, sich an der Bewältigung des Studentenberges

2010 bis 2020 zu beteiligen. Dass es volkswirtschaftlich eine unglaubliche Verschwendung wäre, hier kleine und gut ausgestattete Fachhochschulen außen vor zu lassen und es den großen Einrichtungen wie den Universitäten und den großen Fachhochschulen zu überlassen, die Masse zu bewältigen, liegt eigentlich auf der Hand.

Wir haben dazu zwei Möglichkeiten. Wir können bestehende Studiengänge kapazitär ausweiten, indem nicht mehr nur bedarfsgerecht eingestellt wird, sondern auch darüber hinaus. Was logischerweise allerdings auch die Konsequenz hat, diese Studiengänge auch so zu gestalten, dass die Absolventen nicht nur im öffentlichen Dienst unterkommen, sondern auch andernorts.

Wir können aber auch neue Studienangebote anbieten und damit auch an weiteren Stellen, als es bisher schon geschehen ist, in den Fachbereichen der Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst versuchen, Studierende zu erreichen, die nicht im Beamtenstatus ausgebildet werden, sondern im regulären BAföG-Status. Dass dies kein Ende für eine solche Einrichtung bedeuten muss, beweisen die Hochschulen, die Studierende mit und Studierende ohne Beamtenstatus zusammen ausbilden, ohne dass man sich in irgendeiner Form gegenseitig stört oder gar bekriegt.

Dass in beiden Fällen die Verhinderungsklausel einer Ausbildung an den Verwaltungsfachhochschulen „ausschließlich für den öffentlichen Dienst“ fallen müsste, versteht sich von selbst. Aus unserer Sicht bzw. aufgrund unserer Erfahrungen ist sie ohnehin längst nicht mehr nachvollziehbar.

Wir sind in dieser Tagung gemahnt worden, im Prozess der Bewältigung der Bildungsnachfrage nicht Gefahr zu laufen, einen Verlust an Bildungsqualität hinzunehmen. D.h. für die Bachelorisierung unserer Studiengänge etwa, dass kein Verlust der Qualität dadurch entstehen darf, dass die Handlungsmöglichkeiten in den Curricula so eng gesteckt werden, dass das auf eine Strangulierung der Studierfreiheit hinausläuft. Studierfreiheit, über die in unserer Republik erstaunlich wenig diskutiert wird, obwohl sie grundrechtlich gesichert ist. Wir sprechen häufig und zu Recht von der Lehrfreiheit, aber wenig von der Studierfreiheit. Wir lassen die Studenten das studieren, was *wir* wollen, und geben ihnen zu wenige Möglichkeiten, ihr Studium selbst zu gestalten.

Auf der anderen Seite haben wir in vielen Referaten und Beiträgen hier gehört, dass wir auch aufpassen müssen, dass keine unzumutbare Einschränkung der Arbeitsbedingungen für Hochschullehrer eintritt, auch dies unter dem Gesichtspunkt der grundrechtlichen Lehr- und Forschungsfreiheit, aber auch unter der ganz konkreten Perspektive der Arbeitsbelastungen. Jede Verschlechterung unserer Arbeitsbedingungen würde unweiger-

lich auch einen Qualitätsverlust unserer Arbeit nach sich ziehen. Das kann nicht unser Ziel sein.

Durch die an sich sehr sinnvolle Idee der Entwicklung eines Teaching-point-Systems in Analogie zu dem der Credit Points entsteht die Möglichkeit bzw. die Gefahr, dass unser Arbeitsumfang und unsere Arbeitsformen sehr viel detaillierter erfasst werden, als das bisher der Fall war, jedenfalls bei den Hochschulen, bei denen die LVVO-Bedingungen nicht durch komplizierte und vor allem detaillierte Leistungskataloge substituiert sind. Im SWS-System gibt es einen gewissen Gestaltungsspielraum, der auch zum motivationssichernden internen Gerechtigkeitsausgleich genutzt werden kann.

Auch durch die W-Besoldung, die die Besoldungshöhe aus der gesetzlichen Festlegung herausholt und in den Bereich des Leistungswettbewerbs und des ökonomischen Aushandelns überführt, drohen nicht nur Motivationssteigerungen, sondern (mehr noch) Motivationseinbrüche. Die Einschränkung der Berechenbarkeit und die stärkere Spreizung der individuellen Gehälter können zu einer nicht nur „gefühlten“ Schlechterstellung für viele führen. Wie sollten sonst auch die Durchschnittssätze eingehalten werden, wenn einige „Leuchttürme“ mit hohen besonderen Leistungsbezügen belohnt werden?

Eine Einschränkung der „Bewegungsfreiheit“ der Hochschullehrer erfolgt auch durch das Paradox eines größeren Autonomiezugeständnisses an die Hochschulen in der Form einer gestärkten Hochschulleitung, der so genannten mächtigen Präsidial- oder Rektoratsverfassung, der auf operativer Ebene ein Verlust von interner Demokratie entspricht.

Was die Umsetzung des Bologna-Prozesses in den Verwaltungsfachhochschulen betrifft, so haben wir Erfreuliches und Bedenkliches gehört:

- Für die Verwaltung hat die IMK grünes Licht gegeben. Der berühmte Ausschuss des Arbeitskreises Aus- und Fortbildung der IMK hat hervorragende Arbeit geleistet und die sog. Mindestforderungen an Studiengänge für den öffentlichen Dienst reformiert und dadurch Bologna-kompatibel gemacht.²
- Bei der Justiz ist man noch recht unentschlossen. Die Justizminister haben sich gegen eine Bachelorisierung der Juristenausbildung gewandt, ohne sich beim Rechtspflegestudium klar festzulegen. Es gibt ein differenziertes Grundlagenpapier des Ausschusses der JMK zur Koordinie-

² Beschluss 26 der IMK vom 24. 6. 2005: „Positionspapier zur Gleichwertigkeit von Bachelor-Studiengängen und -Abschlüssen mit Diplom-Studiengängen und -Abschlüssen im Rahmen einer Ausbildung für den gehobenen allgemeinen (nichttechnischen) Verwaltungsdienst – Ergänzung zum Positionspapier der Innenministerkonferenz vom 19./20.11.1998“

rung der Juristenausbildungⁱ, das einen enorm gründlichen Eindruck macht, in den Schlussfolgerungen hinsichtlich des Rechtspflegestudiums aber einseitig interessengeleitet ist. Die Fachschulen/Fachbereiche Rechtspflege haben sich zu einer internen Vorbereitung entschieden, ohne zu wissen, ob es einmal grünes Licht geben wird.

- Die Finanzverwaltung löscht das Licht. Die Finanzminister haben trotz positiver Entwicklung im Ko-Ausschuss, der sich auf ein exzellentes Papier³ von Steuerhochschulen bzw. -fachbereichen stützen konnte, im vergangenen Herbst am Kamin das Bolognalicht ausgeblasen. Eine erfreuliche Ausnahme bildet da das Land Baden-Württemberg, wie Herr Maier berichtet hat. Hier soll die Steuerausbildung auf ausdrücklichen Wunsch des Finanzministeriums bachelorisiert werden.
- Die Polizei hat den größten Drive entwickelt. Der Wunsch nach einer Hochschule der Polizei mit Promotionsrecht war nur über einen Master-Studiengang erreichbar, der aber setzt – schon semantisch – einen Bachelor-Studiengang voraus. Daher ist die Polizei bei der Entwicklung weit vorn, nur wenige Bundesländer sind noch unsicher, ob sie sich nicht lieber vom Bolognazug fernhalten sollen.

Auf den Bahnhöfen der Verwaltungsfachhochschulen herrscht Unsicherheit. Die Spreizung der unterschiedlichen Entwicklungen nimmt zu, eine homogene Gruppe sind sie immer weniger. Wohin man sich positioniert oder wohin man platziert wird: Die allgemeine Entwicklung zu verpassen, ist immer von Nachteil. Unsere Rektorenkonferenz hatte 2004 das entsprechende Glienicke-Ergebnis übernommen und beschlossen: „Die FHÖD befürchten, andernfalls im Wettbewerb um gute Studienbewerber auf Dauer nicht mehr bestehen zu können, die Herauslösung aus dem Hochschulbereich zu riskieren und den Anschluss an den europäischen Hochschulraum für sich und ihre Absolventen zu verlieren.“⁴

Der für den allgemeinen Fachhochschulbereich so wichtige Master-Bereich muss für die Verwaltungsfachhochschulen – von wenigen Ausnahmen abgesehen – erst noch erschlossen werden. Wir müssen, davon bin ich überzeugt, auch eigene Masterangebote auflegen, damit unsere Studierenden im Prinzip die Möglichkeit haben, ihr Studium auch auf der zweiten Bologna-Ebene und in Einzelfällen auch auf der dritten Qualifikationsebene, der Promotion, fortzusetzen. Bevor uns die heiß diskutierte Frage

³ Einführung von Bachelor-Studiengängen an den Fachhochschulen und Fachbereichen für Finanzen. Stellungnahme der Leiter der Fachhochschulen und Fachbereiche für Finanzen zur Vorlage an die Arbeitsgemeinschaft des Koordinationsausschusses vom 28. 4. 2005

⁴ vgl. P. Heinrich (Hrsg), Der Bologna-Prozess – Chance und/oder Risiko für die Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst. Berlin: FHVR 2004, S. 61

bewegt, ob und welche Übergangsquoten es geben darf oder soll und welche Qualifikationsanforderungen ggf. den Zugang zu den Master-Studiengängen beschränken dürfen, müssen wir erst noch die Möglichkeit eines Masterstudiums bei den Verwaltungsfachhochschulen erkämpfen.

Eine Folge der Verunsicherung in den Ministerien ist die völlig absurde Neugründung kleinster Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst in einer Zeit, in der im allgemeinen Fachhochschulbereich eher eine Fusions-tendenz besteht. Fusionen beispielsweise zwischen Universität und Fachhochschule in Lüneburg und oder verschiedenen Fachhochschulen in Niedersachsen und Baden-Württemberg. Die FHVR ist ja selbst auch ein Beispiel für eine Fusion oder besser für Fusionsüberlegungen.

In dieser Zeit kleinste Hochschulen mit Studentenzahlen von 200 bis 500 Studierenden zu gründen, die in der Regel auch nur ein Thema bearbeiten („Ein-Fach-Hochschulen“), ist ein Schlag in das Gesicht der Neugestaltung der Hochschullandschaft auf dem Wege zu einem europäischen Hochschulraum. Diese ministerielle Unruhe, diese Angst kontrastiert auf der anderen Seite natürlich damit, dass, wie wir gehört haben und es ja zum Teil auch nachvollziehen können, diese allgemeine Hochschulentwicklung in Richtung Autonomie, Internationalisierung, Bologna-Prozess usw. aus den Hochschulen selbst heraus auch durchaus kritisch gesehen wird als ein Schritt, der einen Verlust an faktischer Autonomie der Hochschule bewirken könnte. Die Sorge des Staates um einen Kontrollverlust auf der einen Seite und die Sorge der Kritiker der Bolognabewegung um einen Demokratieverlust auf der anderen Seite haben eine merkwürdige Ähnlichkeit, aber natürlich keine Identität.

Erwähnt worden ist auch die Frage, welche Folgen denn die aktuelle Föderalismusdiskussion oder -reform für uns haben wird. Sowohl der Bildungsbereich als auch der Dienstrechtsbereich sind ja Themen, die nun eindeutig in Richtung föderaler Entscheidungsverlagerung gehen. Welche Folgen das hat, kann ich im Moment nicht vorherzusagen. Ich fürchte allerdings, dass das zu einem weiteren Auseinanderdriften zwischen den Bundesländern führen wird, zu Lasten derjenigen, die sich schon bisher relativ schmalpurig bewegen müssen, was die Ressourcen betrifft. Was dann dazu führt, dass in anderen Ländern die Wettbewerbsbedingungen sehr viel besser sein werden. Wir beobachten das schon bei der W-Besoldung, bei der die Bundesländer ja jetzt schon über die Durchschnittsätze nach ihrer Finanzkraft entscheiden können. Offen ist dabei auch noch die Folge einer Übertragung der Dienstrechtshoheit auf die Länder.

Interessant ist die Frage, wie die beabsichtigten Änderungen im Laufbahnrecht aussehen werden. Es gibt die Aussage, dass die Laufbahngruppenstruktur aufgehoben werden soll, die uns bzw. unsere Absolventen eindeutig dem gehobenen Dienst zuweist. Das kann positive Folgen haben,

weil wir mehr zielorientiert und nicht mehr laufbahnorientiert ausbilden, weil die Behörden unsere Absolventen entsprechend ihrer der Qualifikation einstellen werden. Aber man ist skeptisch, was Änderungen im öffentlichen Dienst anbetrifft.

Wir haben Aussagen und Meinungen zu einer ganzen Reihe von sog. betriebswirtschaftlichen Instrumenten gehört. Ich will dazu nicht mehr in die Details gehen, weil das eine Wiederholung wäre. Wir werden innerhalb der Hochschulen ökonomische Überlegungen mit inhaltlichen Überlegungen kombinieren können.

Das gilt für Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen oder anderen Organisationseinheiten und auch für Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und/oder Dekanen und den einzelnen Hochschullehrern. Wir haben über die W-Besoldung gesprochen, die ich eben schon erwähnt habe und die einen wesentlichen Aspekt des Kulturwandels in den Hochschulen anstoßen bzw. zum Ausdruck bringen soll, falls es uns gelingt, das richtige Maß an Akzeptanz der Verfahren und Entscheidungen zu erreichen, aber auch einen Ausgleich zwischen individueller, wettbewerblicher Leistungsorientierung und gemeinsamer Zielorientierung.

Denn es hat sicherlich erheblich schädliche Auswirkungen auf das Leben in einer Hochschule, wenn jede zweite Entscheidung zur Besoldung vor dem Verwaltungsgericht landet und man von dort klären muss, ob die Höhe der Zuordnung nun richtig war oder nicht, weil die von der Hochschule, vom Präsidenten oder Rektor getroffene Entscheidung nicht akzeptiert wird.

Wir Deutsche haben ja guten Grund, Willkürentscheidungen von Führungspersönlichkeiten sehr kritisch gegenüber zu stehen. Kein Wunder, dass auch gerade in diesem Land die 68-er-Bewegung eine sehr starke und nachhaltige Rolle gespielt hat. Wir sind ein Land, das sehr viel Widerspruchsverfahren und Klagen in die Gerichte trägt. Das mag seinen guten Grund haben. Aber das Fehlen einer entsprechenden Vertrauenskultur ist eine miserable Voraussetzung für ein Besoldungssystem, das eigentlich das Ziel hat, innerhalb der Hochschule soviel Autorität im Verfahren, aber auch in der Person von Funktionsträgern zu haben, dass auch eine nicht erfolgreiche Bewerbung in einem Verfahren mit hoher Transparenz im Endeffekt als richtig akzeptiert wird.

Ich möchte damit meine kurze Zusammenfassung beenden, indem ich noch einmal auf das Motto zurückkomme: „Alles verstehen heißt alles begreifen“. Es ist dies natürlich eine nur leicht semantisch verbrämte Tautologie. Ich habe mich in letzter Zeit oft an dieses Zitat von Baltus Powenz

erinnert. Er ist der Vater einer ebenso chaotischen wie sympathischen Familie⁵. Dieses Zitat fällt mir bei Tagungen manchmal ein, wenn ich denke, dass ich am Ende der Tagung etwas begriffen habe, was ich (eigentlich auch schon) am Anfang verstanden hatte. Aber es ist dann doch so wie bei einer Spirale. Man kommt zwar wieder beim eigenen Vorverständnis an, begreift aber vielleicht doch manches im Zusammenhang und in neuen Verknüpfungen, mit ein paar praktischen Ergänzungen und auf einem etwas differenzierteren Niveau.

Ich wünsche, dass es Ihnen ebenso gegangen ist, und hoffe, dass wir uns im nächsten Jahr hier wieder sehen. Gute Heimreise!

⁵ Ernst Penzoldt, Die Powenzbande. Zoologie einer Familie. Frankfurt/M.: Suhrkamp, Neuauflage 2004

Die gegebenen ökonomischen Rahmenbedingungen zwingen alle Hochschulen, verstärkt über die Effektivität von Studium, Lehre und Forschung nachzudenken und die Effizienz der Verwaltungsabläufe auf Rationalisierungsmöglichkeiten hin zu überprüfen. Zugleich muss darauf geachtet werden, dass die Hochschulen zumal in ihrem Kernbereich der Lehre und Forschung nicht in einem Maße „durch-ökonomisiert“ werden, dass ihnen die Freiheit zur Gestaltung eines kreativen Wissenschaftsprozesses geraubt wird.

Auf dem Hintergrund dieser Positionen wurden in den Referaten und Workshops des diesjährigen Glienicker Gesprächs mit ca. 60 Teilnehmenden aus Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst, allgemeinen Fachhochschulen und aus verschiedenen Ministerien der Bundesländer Fragen der angemessenen Organisation und Steuerung von Hochschulen diskutiert.

Die besonderen organisatorischen Strukturen und Prozesse im Hochschulbereich und die Umsetzungsmöglichkeiten ökonomischer Instrumente sowie der Studienreform im Sinne des Bolognaprozesses waren Gegenstände der weiteren Referate und der Workshops, deren Ergebnisse hier vorgestellt werden.

Es gehört zur Tradition der „Glienicker Gespräche“, die in den Workshops erarbeiteten Ergebnisse in Thesenform zu kleiden und damit einer größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Eine förmliche Abstimmung über die Formulierungen findet nicht statt. Die redaktionelle Verantwortung liegt daher beim Herausgeber.

Workshop 1: Bachelorisierungs-Erfahrungen

1. Der Prozess der Bachelorisierung ist in den Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst beziehungsweise in den jeweiligen Fachbereichen in verschiedenen Phasen von der kritischen Diskussion über zögerliche Zustimmung bis zur Planung und aktiven Umstellung.

2. Insbesondere gibt es bei den Aufsichtsministerien noch keine einheitliche Haltung zum Bologna-Prozess. Entsprechend unterschiedlich sind die Erfahrungen mit einer Unterstützung des Umstellungsprozesses durch die

Praxis. Die Akzeptanz und Unterstützung durch die Aufsichtsbehörden ist aber eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Umstellung.

3. Eine besondere Bedeutung hat der Prozess der Modulbildung: Interdisziplinarität und Komplexität der Aufgabenstellung, die geänderte Rolle der Lehrenden und neue Formen der Lehre bilden eine große Herausforderung, der sich die Hochschulen als ganze stellen müssen, aber ebenso die Praxis bei der Gestaltung der Praxismodule, die unter der institutionellen Verantwortung der Hochschule stehen müssen.

4. Evaluationen von Lehrveranstaltungen und Praxisphasen auf der Basis von Evaluationsordnungen sollten regelmäßige Praxis für jeden Studiengang sein, auch zur Überprüfung der Ziele bzw. des Grades der Zielerreichung, die mit der Bachelorisierung verbunden wurden.

Workshop 2: Erfahrungen mit der W-Besoldung

1. Die Grundidee der W-Besoldung, eine leistungsgerechte Besoldung zu erreichen, ist zu begrüßen. Allerdings muss die Durchlässigkeit von der C- in die W-Besoldung erhöht werden, damit die Attraktivität der W-Besoldung und damit ihre Akzeptanz in der Professorenschaft steigt.

2. Eine notwendige Voraussetzung bei der Umsetzung der W-Besoldung ist die Bewahrung und Förderung der positiven Organisationskultur und Kollegialität trotz des Zuwachses an wettbewerblichen Elementen. Den Hochschulen würde die Entwicklung eines nur noch vom Konkurrenzkampf bestimmten sozialen Klimas im Sinne eines reinen Verdrängungswettbewerbs erheblich schaden.

3. Wichtig ist es, auf eine hohe Transparenz der Verfahren der Vergabe von Leistungsbezügen zu achten. Dies schließt eine zeitnahe und vertrauensvolle Rückmeldung über die jeweiligen Leistungsgrade der Professorinnen und Professoren ein, die ihnen gegebenenfalls auch die Chance bieten, ihr Leistungsniveau gezielt zu verbessern.

Die Kriterien sollten als offene Listen formuliert werden, und angesichts der Problematik der schwierigen Vergleichbarkeit unterschiedlicher Leistungsprofile sollten summarische Bewertungen starren Punktwertschemata vorgezogen werden.

4. Die Hochschulen müssen sich zügig mit der Notwendigkeit und der möglichen Gestaltung eines Planungsinstrumentes für die Entwicklung des konkreten Vergaberahmens auseinandersetzen (Controlling-Aspekt).

Workshop 3:

Zielvereinbarungen mit Fachbereichen und HochschullehrerInnen

1. Zielvereinbarungen dienen im Rahmen der strategischen Hochschulentwicklung der Profilschärfung, der operativen Sicherung und der Steigerung von Qualität und Effizienz, sollten aber keine Detailsteuerung zum Inhalt

haben. Die einzelnen zu vereinbarenden Ziele sollen sich an den Gesamtzielen der Hochschule orientieren. Die Organisationseinheiten sollten in der Entscheidung frei bleiben, auf welchem Wege sie die vereinbarten Ziele erreichen.

2. Mögliche Gegenstände von Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen sind z.B. die Entwicklung und Umstellung von Studiengängen, die Verbesserung der Studienbedingungen, Ausbau von Kooperationsbeziehungen zu inländischen und ausländischen Hochschulen, die Intensivierung der Beziehungen zum gesellschaftlichen Umfeld und die Optimierung der Forschungsunterstützung. Die Zielvereinbarungen sollten eindeutig bestimmbare und nach Möglichkeit auch messbare Ziele zum Gegenstand haben.

3. Zielvereinbarungen mit einzelnen Hochschullehrern werden vor allem als Instrument zur Kommunikation und zur Verabredung von Maßnahmen mit beiderseitiger Interessenlage gesehen. Der Kernbereich der Lehre kann kaum durch Zielvereinbarungen beeinflusst werden.

4. Über die rechtliche Natur von Zielvereinbarungen gibt es unterschiedliche Auffassungen. Ihre Wirksamkeit lebt vom gegenseitigen Vertrauen, aber auch von der Existenz eines funktionierenden Berichtssystems.

Workshop 4: Ökonomisierungsfolgen im öffentlichen Dienst

1. In Anbetracht der nach wie vor bestehenden vielfältigen Aufgaben des Staates im Rahmen der Daseinssicherung für die Bevölkerung und angesichts der Tatsache, dass der Auftrag der öffentlichen Verwaltungen dem Rechtsstaatsprinzip und dem Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes verpflichtet bleibt, darf der Erfolg von Maßnahmen der „Ökonomisierung“ nicht nur nach dem Maß der Haushaltsentlastung beurteilt werden.

2. Die Einführung von betriebswirtschaftlichen Instrumenten ist durchaus sinnvoll, wenn diese auch durch entsprechende Transparenz hinsichtlich der Verwendung der Mittel genutzt werden. Beim Personalmanagement im öffentlichen Dienst ist jedoch den Unterschieden zwischen den Zielsetzungen privater Unternehmen einerseits und dem Auftrag der öffentlichen Verwaltung andererseits angemessen Rechnung zu tragen. Vor allem bei Verwaltungsentscheidungen mit Ermessensspielraum müssen häufig eine Vielzahl von politischen und sozialen Interessen berücksichtigt werden, die in den verschiedenen gesetzlichen Regelungen ihren Niederschlag als Ergebnis demokratischer Willensbildung gefunden haben. Die jeweilige Leistung lässt sich deshalb oft nicht mit Hilfe betriebswirtschaftlicher Kennzahlen erfassen. Auf aussagekräftige dienstliche Beurteilungen kann mithin nicht verzichtet werden.

3. Die Einführung leistungsbezogener Elemente in das Besoldungssystem wird nur dann die Motivation der Beschäftigung zu höherem Engagement

stärken, wenn die Verteilung der Mittel sich in transparenter Weise an sachlichen Kriterien orientiert und nicht der Eindruck der Privilegierung einiger Weniger bei gleichzeitiger Besoldungsabsenkung für die meisten Beschäftigten entsteht.

4. Die als Bestandteil der Förderalismusreform beabsichtigten beschlossene Rückübertragung der Gesetzgebungskompetenz für die Besoldung und Versorgung der Beamten auf die Länder stärkt das bundesstaatliche Element. Es muss aber die Gefahr vermieden werden, dass die „armen“ Bundesländer ihre neu gewonnene Gesetzgebungskompetenz lediglich zu weiteren Besoldungsabsenkungen nutzen und der „Wettbewerbsförderalismus“ damit zu einem *race to the bottom* zulasten der Beschäftigten ausartet und die qualifiziertesten Kräfte in die wohlhabenden Bundesländer abwandern.

Workshop 5: Strategien für die Akkreditierung

1. Die Akkreditierung aller Bachelor- und Masterstudiengänge muss auch an den FHöD selbstverständlich sein, um ihre Qualität auch im Vergleich mit den Studiengängen an allgemeinen Fachhochschulen darstellen und sichern zu können.

2. Die Akkreditierungsagenturen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer fachlichen Schwerpunkte sowie hinsichtlich der Art und Weise, wie sie vorgegebene Normen und Standards interpretieren. Bei der Auswahl einer Akkreditierungsagentur sollte auch auf diesen Aspekt geachtet werden.

3. Akkreditierungsagenturen sollten als Partner in einem Qualitätssicherungsprozess verstanden, ihre Beratungsangebote jeweils möglichst frühzeitig genutzt werden, um die von den Agenturen erwarteten Informationen im Selbstreport von Anfang an auch anbieten zu können.

4. Der mit den Akkreditierungsverfahren verbundene Aufwand ist groß. Daher sollten in großem Umfang Erfahrungen mit Akkreditierungsverfahren innerhalb der Hochschulen und zwischen ihnen ausgetauscht werden, auch zur Vermeidung von Doppelarbeit.

THEMEN DER BISHERIGEN GLIENICKER GESPRÄCHE

1. Ausländer und Verwaltung als Thema im Rahmen des Studiums an den Verwaltungsfachhochschulen, 1987
2. Verwaltungsfachhochschulen und Dritte Welt – Beiträge der Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung zur Entwicklungspolitik und Verwaltungsförderung, 1988
3. Informationstechnik an Verwaltungsfachhochschulen in Lehre und Forschung, 1989
4. Verwaltungsausbildung im sich einigenden Deutschland, 1990
5. Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst in den neuen Bundesländern, 1991
6. Zukunftsaspekte der Verwaltungsausbildung, 1992
Die Reden und Materialien sind enthalten in D. Bischoff & C. Reichard (Hrsg.), *Vom Beamten zum Manager?* Berlin, Hitit 1994
7. Internationalisierung in Ausbildung und anwendungsbezogener Forschung der FHöD, 1993
P. Heinrich & A. Strohmusch (Hrsg.), *Internationalisierung in Ausbildung und anwendungsbezogener Forschung an Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst (Beiträge aus dem FB 1 H. 35)*, Berlin, FHVR 1994
8. *Auf dem Weg zu einem einheitlichen Fachhochschulsystem?*, 1995
D. Bischoff & R. Leppek (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einem einheitlichen Fachhochschulsystem (Beiträge der Hochschule Nr. 1)*, Berlin, FHVR 1995
9. *Der Beitrag der Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst zur Verwaltungsreform durch Ausbildung, anwendungsbezogene Forschung und Weiterbildung*, 1996
D. Bischoff & W. Teubner (Hrsg.), *Der Beitrag der Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst zur Verwaltungsreform durch Ausbildung, anwendungsbezogene Forschung und Weiterbildung (Beiträge der Hochschule Nr. 2)*, Berlin, FHVR 1996 – vergriffen
10. *Die Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst nach den Empfehlungen des Wissenschaftsrates*, 1997

- W. Teubner & H.-P. von Stoephasius (Hrsg.), Die Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst nach den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (Beiträge der Hochschule Nr. 6), Berlin, FHVR 1997*
11. Marketing und Sponsoring am Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst, 1998
 12. Modernisierung durch Ausbildung – Innovationsdruck und Innovationen in Studiengängen für den öffentlichen Sektor
P. Heinrich (Hrsg.), Modernisierung durch Ausbildung – Innovationsdruck und Innovationen in Studiengängen für den öffentlichen Sektor (Beiträge der Hochschule Nr. 16), Berlin, FHVR 2000
D. Bischoff (Hrsg.), Modernisierung durch Ausbildung – Innovationen in Studiengängen für den öffentlichen Sektor, Reihe Verwaltung, Recht und Gesellschaft, Band 11, Hitit Verlag, Berlin 2000
 13. Leistungsorientierung in der Verwaltungsausbildung
P. Heinrich (Hrsg.), Leistungsorientierung in der Verwaltungsausbildung (Beiträge der Hochschule Nr. 19), Berlin, FHVR 2001
 14. Der Beruf, die Praxis und das Studium – Entwicklungen, Wechselwirkungen, Modelle
P. Heinrich (Hrsg.), Der Beruf, die Praxis und das Studium – Entwicklungen, Wechselwirkungen, Modelle (Beiträge der Hochschule Nr. 20), Berlin, FHVR 2002
 15. Der Bologna-Prozess – Chancen und/oder Risiko für die Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst
P. Heinrich (Hrsg.), Der Bologna-Prozess – Chancen und/oder Risiko für die Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst (Beiträge der Hochschule Nr. 24), Berlin, FHVR 2004
 16. Bachelorisierung und Masterangebote – Perspektiven der Umsetzung des Bologna-Prozesses
P. Heinrich und D. Kirstein (Hrsg.), Bachelorisierung und Masterangebote – Perspektiven der Umsetzung des Bologna-Prozesses (Beiträge der Hochschule Nr. 25), Berlin, FHVR 2005
 17. Ökonomisierung des Hochschulwesens
P. Heinrich und D. Kirstein (Hrsg.), Ökonomisierung des Hochschulwesens (Beiträge der Hochschule Nr. 27), Berlin, FHVR 2006

VERÖFFENTLICHUNGSLISTE

Beiträge der Hochschule

Nr. 1/1995: Bischoff, Detlef/Leppek, Roland (Hrsg.): Auf dem Weg zu einem einheitlichen Fachhochschulsystem? Glienicker Thesen und Redebeiträge des 8. Glienicker Gesprächs

Nr. 6/1997: Teubner, Werner/von Stoephasius, H.-Peter: Die Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst nach den Empfehlungen des Wissenschaftsrates. Glienicker Thesen und Redebeiträge des 10. Glienicker Gesprächs

Nr. 11/1998: Kriminologische Betrachtungen, Rück- und Vorausblicke. Festschrift für Eugen Weschke

Nr. 18/2001: Weinzen, Hans Willi: Berlin am goldenen Zügel? Ein Leitfaden durch Gemeinschaftsaufgaben, Finanzhilfen und Strukturfonds nebst einigen Vorschlägen

Nr. 19/2001: Heinrich, Peter (Hrsg.): Leistungsorientierung in der Verwaltungsbildung. Glienicker Thesen und Redebeiträge des 13. Glienicker Gesprächs

Nr. 20/2002: Heinrich, Peter (Hrsg.): Der Beruf, die Praxis und das Studium. Glienicker Thesen und Redebeiträge des 14. Glienicker Gesprächs

Nr. 21/2002: Weinzen, Hans Willi: Verschlammtes Tafelsilber? Wie Berlin mit seinen Liegenschaften umgeht – nebst einigen Vorschlägen

Nr. 22/2002: 18. Rechenschaftsbericht des Rektors der FHVR Berlin (Zeitraum 1. Oktober 2000 bis 30. September 2002)

Nr. 23/2004: Forschungsbericht der FHVR Berlin (Zeitraum 1999 – 2002)

Nr. 26/2006: Sankowsky, Helmut und Kirstein, Denis (Hrsg.): Rückblicke und Ausblicke. Kanzler als Manager 1987 – 2006. 20 Jahre Dienstbesprechung der Verwaltungsleiterinnen und Verwaltungsleiter der FHöD.

Nr. 27/2006: Heinrich, Peter und Kirstein, Denis (Hrsg.): Ökonomisierung des Hochschulwesens. Glienicker Thesen und Redebeiträge des 17. Glienicker Gesprächs

Veröffentlichungen der FHVR Berlin: www.fhvr-berlin.de

→Button: Forschung/Transfer, Button: →Veröffentlichungen

Bestellanschrift für „Beiträge der Hochschule“: FHVR Berlin (Rektorat), Alt-Friedrichsfelde 60, 10315 Berlin, Tel.: (030) 9021-4005; Fax: (030) 9021-4006; E-Mail: info@fhvr-berlin.de.

Verwaltung, Recht und Gesellschaft

Band 1: Ohder, Claudius: Gewalt durch Gruppen Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung am Beispiel Berlins. Berlin: Hitit-Verlag 1992

Band 2: Detlef Bischoff/Heinz Wendt (Hrsg.): Europa als Herausforderung für den öffentlichen Dienst. Berlin: Hitit-Verlag 1992

Band 3: Horst Bosetzky/Brigitte Thiem-Schräder: Verwaltung zwischen Chaos und Restauration – Die Berliner Verwaltung zwischen 1945 und 1953. Berlin: Hitit-Verlag 1994

Band 4: Peter Heinrich: Sprache als Instrument des Verwaltungshandelns – Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Angehörige der öffentlichen Verwaltung. Berlin: Hitit-Verlag 1994

Band 5: Detlef Bischoff/Christoph Reichard (Hrsg.): Vorm Beamten zum Manager? Herausforderung und Perspektiven der Verwaltungsbildung. Berlin: Hitit-Verlag 1994

Band 6: Solveigh Niewiarra: Die Zeit des Redens is´ vorbei. Berlin 1994

Band 7: Hans Willi Weizen: Berlin und seine Finanzen. Von der Bundeshilfe in den Finanzausgleich. Berlin 1995. 2., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage. Berlin: Hitit-Verlag 1995

Band 8: Andreas Bufalica/Manfred Röber: Der schwere Abschied von der Insel, Berlin: Hitit-Verlag 1996

Band 9: Hans Willi Weizen: Berlin und seine Grundstücke. Berlin 1997

Band 10: Hans Paul Prümm: 25 Jahre Lehre und Forschung für die Verwaltung. Berlin: Hitit-Verlag 1997

Band 11: Detlef Bischoff (Hrsg.): Modernisierung durch Ausbildung. Innovationen in Studiengängen für den öffentlichen Sektor. Berlin: Hitit-Verlag 2000

Band 12: Hans Willi Weizen: Berlin und seine Finanzen. Eine Einführung in das Finanzwesen. Berlin: Hitit-Verlag 2000

Band 13: Christine Bücken-Gärtner: Frauengleichstellung im Modernisierungsprozess der öffentlichen Verwaltung – Theoretische und empirische Untersuchung eines zentralen Problems der Verwaltungsreform -. Berlin: Hitit-Verlag 2001

Band 14: Detlef Bischoff/Michael Matzke (Hrsg.): Straftaten junger Menschen im vereinigten Berlin. Berlin: Hitit-Verlag 2001

Band 15: Birgitta Sticher-Gil/Hans-Rainer Strahlendorf (Hrsg.): Beiträge zu einer innovativen Polizeiausbildung. Festschrift für Professor Dr. jur. Karl Johannes Sigrist zum 60. Geburtstag. Berlin 2002

Band 16: Hans Paul Prümm (Hrsg.): Öffentliche Verwaltungswirtschaft und Rechtswissenschaft. Berlin 2005

Berliner Beiträge zur Aus- und Fortbildung

Band 1: Hans Paul Prümm: Maria und ihr Hund – ein alltäglicher Fall. (Seine gutachterliche und bescheidmäßige Behandlung. Zugleich eine inhaltliche Anleitung zur Lösung von ordnungsrechtlichen Fragestellungen.) Berlin: Hitit-Verlag 1996

Band 2: Hans Paul Prümm/Christian Pracher (Hrsg.): Einführung in die Öffentliche Verwaltungswirtschaft – Kenntnisse, Methoden und Arbeitsweisen für die öffentliche Verwaltung. Berlin: Hitit-Verlag 1996

Band 3: Hans Paul Prümm: Europäisches Recht – Eine Einführung. Berlin: Hitit-Verlag 2002

Die Bände aus den FHVR-Buchreihen sind entweder direkt beim Hitit-Verlag, Markgrafenstr. 67, 10969 Berlin (Telefon: (030) 25 37 27 60, Telefax: (030) 25 37 27 17 oder über den Buchhandel zu beziehen. Mitglieder der FHVR können die Bände zum ermäßigten Hörerpreis erwerben.

Öffentliche Sicherheit und Sicherheitsmanagement

Band 1: Frank Gesemann: Öffentliche Sicherheit durch private Dienste. Rechtsgrundlagen – Aufgabenfelder – Qualifizierungsbedarf. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag 2004

Beiträge zur europäischen Integration aus der FHVR Berlin

Band 1: Sandra Pogodda: Der Beitrag der EU zur Flexibilisierung der nationalen Arbeitsmärkte. Berlin 2005

Band 2: Susanne Weller-Monteiroerreira: Von der Festung Europa zur gestaltenden Einwanderungspolitik? Zur aktuellen Entwicklung eines europäischen Politikfeldes. Berlin 2006

Beiträge zum Bachelor-Studiengang Öffentliche Verwaltungswirtschaft (ÖVW B.A.)

Band 1: Das Konzept. Berlin 2006

Beiträge zum Master-Studiengang Recht für die öffentliche Verwaltung (RöV LL.M.)

Band 1: Das Konzept. Berlin 2006

Die Bände sind über den Buchhandel oder direkt bei Books on Demand GmbH, Gutenbergring 53, 22848 Norderstedt, www.bod.de, zu beziehen. Mitglieder der FHVR können den Band zum ermäßigten Hörerpreis erwerben.
