

Hochschulmanagement

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

Hochschulmanagement zwischen politischer Steuerung und neuen funktionalen Anforderungen: Zielvereinbarungen - Weiterbildung - Kommunikation

- Zielvereinbarungen – Ein neues Steuerungsinstrument
der Hochschulpolitik aus juristischer Sicht
 - Zielvereinbarungen für die Hochschulen
in Mecklenburg-Vorpommern
 - Die Rolle der wissenschaftlichen
Weiterbildung an deutschen Hochschulen
- Kommunikation im Wissenschaftssystem

2 | 2009

Herausgeberkreis

Rainer Ambrosy, Dr., Kanzler der Universität Duisburg-Essen

Thomas Behrens, Dr., Ministerialdirigent, Abteilungsleiter für Wissenschaft und Forschung, Hochschulen im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Kanzler der Universität Greifswald a.D.

Alexander Dilger, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Ökonomische Bildung und Centrum für Management, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e. V. (VHB)

Rudolf Fisch, Dr., Professor em., interimistische Hochschulleitung der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

Anke Hanft, Dr., Professorin für Weiterbildung, Leiterin des Arbeitsbereichs Weiterbildung, Institut für Pädagogik, Universität Oldenburg

Georg Krücken, Dr., Professor für Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung Speyer

Erhard Mielenhausen, Dr., Professor für Betriebswirtschaft, Präsident der Fachhochschule Osnabrück, ehem. Vizepräsident der HRK

Stefan Lange, Dr., Stiftungslehrstuhl Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer (geschäftsführender Herausgeber)

Stephan Laske, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisation und Lernen, Universität Innsbruck, Fakultät für Betriebswirtschaft; Mitglied des Universitätsrats der Medizinischen Universität Innsbruck

Jürgen Lüthje, Dr. Dr. h.c., ehem. Präsident der Universität Hamburg

Heinke Röbbken, Dr., Professorin für Bildungsorganisation und Bildungsmanagement, Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Bergische Universität Wuppertal

Margret Wintermantel, Dr., Professorin für Sozialpsychologie, Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz, ehem. Präsidentin der Universität des Saarlandes

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Professor of Higher Education, Bergen University (Norway), Ehrenprofessor der Staatl. Päd. Universität Jaroslawl und wiss. Leiter des Zentrums für Lehren und Lernen an Hochschulen Jaroslawl/Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugesandt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln. Die Zeitschrift „HM“ veröffentlicht nur (i.d.R. zweifach) begutachtete Aufsätze.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den Autorenhinweisen auf unserer Verlags-Homepage: www.universitaetsverlagwebler.de.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld

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

Satz:

K. Gerber, E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 31.07.2009

Grafik:

Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement 59 Euro zzgl. Versandkosten

Einzelpreis 15 Euro zzgl. Versandkosten

Druck:

Sievert Druck & Service GmbH,

Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften

sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzensexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Hochschulmanagement

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

Editorial

30

Zielvereinbarungen

Claus Dieter Classen

Zielvereinbarungen – Ein neues Steuerungsinstrument
der Hochschulpolitik aus juristischer Sicht

31

Udo Michallik

Zielvereinbarungen für die Hochschulen
in Mecklenburg-Vorpommern

36

Weiterbildung

Katharina Kloke

„Nischen-Dasein, Aschenputtel-Existenz
und Nebenschauplatz“?
Die Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung
an deutschen Hochschulen

43

Essay

Georg Krücken

Kommunikation im Wissenschaftssystem:
Was wissen wir – was können wir tun?

50

Hochschulrecht aktuell

Helmuth Hoffstetter

Die Konkurrentengegenklage

57

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, P-OE, QiW und ZBS

IV

Wolff-Dietrich Webler:
Zur Entstehung der Humboldtschen Universitätskonzeption
Statik und Dynamik der Hochschulentwicklung in Deutschland- ein historisches Beispiel

Insbesondere für diejenigen, die genauer wissen wollen, was sich hinter der Formel „die Humboldtsche Universität“ verbirgt, bietet sich die Gelegenheit, wesentliche historische Ursprünge der eigenen beruflichen Identität in der Gegenwart kennen zu lernen.

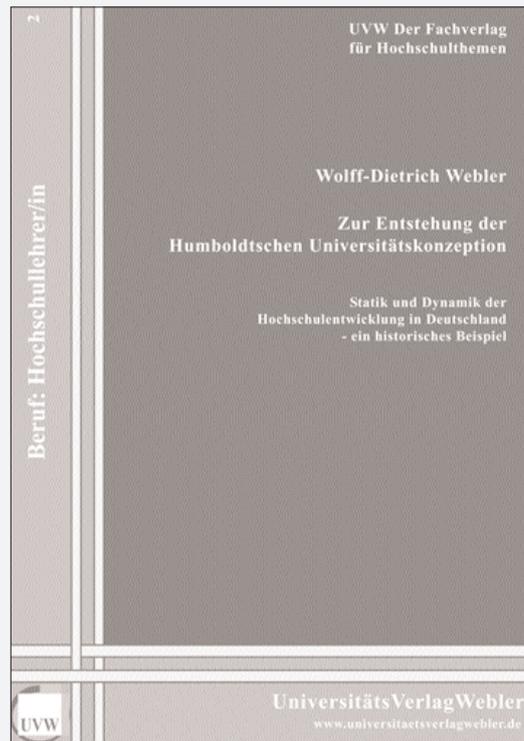
Die Grundlagen der modernen deutschen Universität sind in einigem Detail nur Spezialisten bekannt. Im Alltagsverständnis der meisten Hochschulmitglieder wird die Humboldtsche Universitätskonzeption von 1809/10 (Schlagworte z.B.: „Einheit von Forschung und Lehre“, „Freiheit von Forschung und Lehre; Staat als Mäzen“, „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“) häufig mit der modernen deutschen Universität gleichgesetzt, ihre Entstehung einer genialen Idee zugeschrieben.

Die vorliegende Studie zeigt, unter welchen gesellschaftlichen und universitären Bedingungen sich einige zentrale Merkmale ihrer Konzeption schon lange vor 1800 entwickelt haben, die heute noch prägend sind. Dies wird anhand der akademischen Selbstverwaltung, der Lehrfreiheit und der Forschung vorgeführt. Die über 50 Jahre ältere, seit mindestens Mitte des 18. Jahrhunderts anhaltende Entwicklungsdynamik wird lebendig. Schließlich wird als Perspektive skizziert, was aus den Elementen der Gründungskonzeption der Berliner Universität im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden ist.

Der Text (1986 das erste Mal erschienen) bietet eine gute Gelegenheit, sich mit den wenig bekannten Wurzeln der später vor allem Wilhelm von Humboldt zugeschriebenen Konzeption und ihren wesentlichen Merkmalen vertraut zu machen.

*ISBN 3-937026-56-8, Bielefeld 2008,
 30 Seiten, 9.95 Euro*

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



Peter Viebahn:
Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht

Peter Viebahn
Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium
Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht

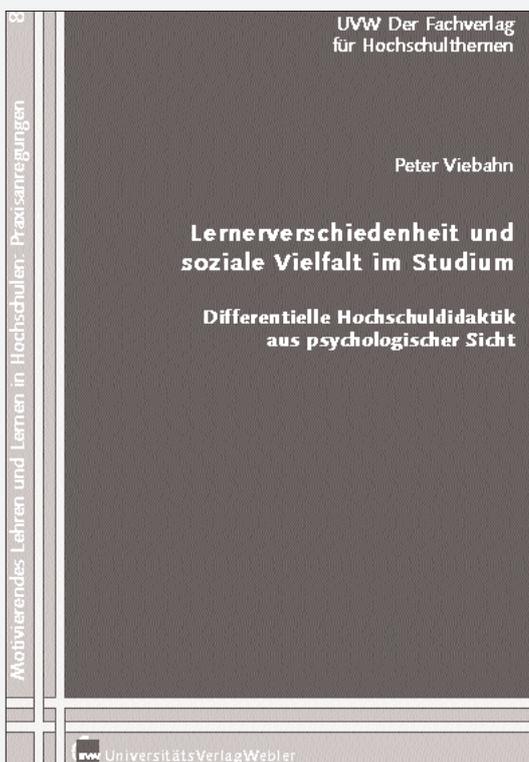
Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten.

Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.

Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29.80 Euro

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



Neue Instrumente externer Steuerung und wachsende funktionale Anforderungen an den Aufgabenbereich der Hochschulen müssen heute von den Akteuren des Hochschulmanagements geschultert werden. Dazu zählen vor allem die politische Variante eines „Management by Objectives“ qua Zielvereinbarungen zwischen Wissenschaftsministerien und Hochschulen sowie die ebenfalls politisch forcierte Anforderung an die Hochschule, sich in der Weiterbildung als einer „vierten Mission“ neben Forschung, Lehre und Technologie-Transfer zu engagieren. Die im aktuellen Heft versammelten Beiträge widmen sich diesen Bereichen. Darüber hinaus wird der Leitfaden der vorangegangenen Ausgabe – Kommunikation – in der Form eines Forschungsessays wieder aufgenommen. Das Heft beschließend erwartet Sie eine neue Rubrik, die aktuelle Probleme der Hochschulrechtsprechung aufgreift und in loser Folge auch in zukünftigen Ausgaben des HM zu finden sein wird.

Die das aktuelle Heft eröffnenden Beiträge zum Thema Zielvereinbarungen gehen auf Vorträge im Rahmen der 2. Greifswalder Hochschulgespräche zum Wissenschaftsmanagement am 30.5.2008 an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald zurück. Einer grundsätzlichen rechtswissenschaftlichen Analyse werden Zielvereinbarungen von *Claus Dieter Classen* in seinem Beitrag **Zielvereinbarungen – Ein neues Steuerungsinstrument der Hochschulpolitik aus juristischer Sicht** unterzogen. Vor dem Hintergrund der gängigen Diskussion, ob Zielvereinbarungsverhandlungen fair verlaufen können, wenn die Seite der Wissenschaftsministerien de jure und qua Finanzmacht deutlich überlegen ist und Zielvorgaben zur Not auch einseitig auferlegen kann, fragt Classen nach den rechtlichen Rahmenbedingungen für einen sachgerechten Einsatz von Zielvereinbarungen für beide Seiten. „Wissenschaftsgerechtigkeit“ sollte für Ministerien und Hochschulen das höchste Gut bei der Vereinbarung der anzustrebenden Ziele sein.

Seite 31

Aus der Perspektive des Staatssekretärs eines Wissenschaftsministeriums diskutiert *Udo Michallik* im Anschluss die **Zielvereinbarungen für die Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern**. Der Beitrag macht deutlich, dass Zielvereinbarungen sich immer auch der Raison eines staatlichen Interesses an gemeinwohlorientierter Strukturpolitik für das jeweilige Bundesland öffnen müssen. Dies wird gerade vor dem demographischen Wandel deutlich, der vor allem in den mittel- und ostdeutschen Ländern zu einer wichtigen Rahmenbedingung für hochschulpolitische Positionierungen geworden ist. Aber auch die vielfach noch ungelösten Fragen eines vernünftigen Hochschulmonitorings werden von Michallik angesprochen. Die „gläserne Hochschule“ der Kennzahlen und Indikatoren kann auch negative Effekte für die Autonomie und Eigensteuerungsfähigkeit der Hochschulen zeitigen.

Seite 36

Katharina Kloke nimmt sich in ihrem Beitrag **„Nischen-Dasein, Aschenputtel-Existenz und Nebenschauplatz“? Die Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen**



Stefan Lange

Hochschulen der o.a. „vierten Mission“ der Hochschulen an. Weiterbildung – so ihr Fazit – wird an deutschen Hochschulen allen Lippenbekenntnissen zum Trotz nach wie vor stiefmütterlich behandelt. Dass die gegenwärtige politische Aufmerksamkeit sich vornehmlich auf Fragen der Exzellenzsteigerung von Forschung konzentriert und auch die Fachhochschulen in den Sog eines „academic drift“ zieht, lässt die Weiterbildungsaufgabe auf der Prioritätenskala des Hochschulmanagements noch weiter in den Hintergrund rücken. Die Autorin mahnt deshalb eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen an. Eine Integration von Weiterbildungsindikatoren in die Formeln der leistungsorientierten Mittelverteilung könnte hier ebenso zielführend sein wie die Schaffung von Transparenz über die Weiterbildungsangebote an den Hochschulen im Rahmen einer allgemein zugänglichen Datenbank, z.B. bei der HRK.

Seite 43

Die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen an die Wissenschaft machen neue Formen der Kommunikation von Wissenschaftsakteuren und Wissenschaftsmanagern nötig. Dem soziologischen Kontext dieser Notwendigkeiten und den Lehren, die daraus zu ziehen wären, widmet sich *Georg Krücken* in seinem Essay **Kommunikation im Wissenschaftssystem: Was wissen wir – was können wir tun?** Gerade im Hinblick auf den Einsatz eines wissenschaftsadäquaten Kommunikationsmanagements – so sein Plädoyer – ist aus „Bad Practices“, das heißt aus Beispielen missglückter Kommunikationsprozesse, ihren Ursachen und ihren Folgen, häufig mehr zu lernen als aus den Heldengeschichten sogen. „Best Practices“. Dies ist eine interessante Anregung, deren Übertragung auch auf andere Bereiche nicht nur des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements geprüft werden sollte.

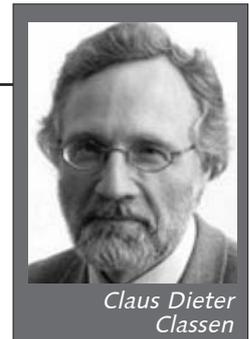
Seite 50

Das Heft schließt mit einem Beitrag von *Helmuth Hoffstetter*, worin er die rechtliche Materie der so genannten **Konkurrenzgegenklage** behandelt, die sich vor allem im Gefolge intransparenter Berufungsverfahren zu einem Problemfall für die Justizariate an deutschen Hochschulen entwickeln kann.

Seite 57

S. Lange

Claus Dieter Classen



Zielvereinbarungen – Ein neues Steuerungsinstrument der Hochschulpolitik aus juristischer Sicht

In der juristischen Literatur zum Thema Zielvereinbarungen im Hochschulbereich – einschlägige Rechtsprechung gibt es nicht – wird viel Skepsis geäußert. So verortet Werner Thieme in seinem „Hochschulrecht“ (2004, Rn. 573) Zielvereinbarungen „praktisch im luftleeren Raum“: Eine Vereinbarung zwischen einem Minister, der ohne Parlament letztlich kein Geld garantieren könne, und einem Rektor, der über seine grundrechtsberechtigten Professoren nicht verfügen könne, könne beidseitig nicht verbindlich sein. Teilweise wird auch die Sorge vor übermäßiger ministerieller Detailsteuerung der Hochschulen deutlich (Hoffacker 2001, S. 682). Demgegenüber bewerten andere Zielvereinbarungen als „grundrechtsfreundliches Instrument“, das den Autonomiespielraum der Hochschule vergrößere (Trute 2000, S. 138). Auch in denjenigen Bundesländern, in denen die Zustimmung des Landtags die grundsätzliche Verbindlichkeit der Finanzzusagen garantiert (so z.B. in Mecklenburg-Vorpommern), stellt sich die Frage, ob man wirklich faire Vereinbarungen erwarten kann, wenn eine Seite – das Ministerium – wegen ihrer Finanzmacht deutlich überlegen ist und ggf. durch Zielvorgabe auch einseitig handeln kann. Nachfolgend wird daher nach den rechtlichen Rahmenbedingungen für einen sachgerechten Einsatz von Zielvereinbarungen gefragt.

1. Zum Zweck von Zielvereinbarungen

Zielvereinbarungen sind in den letzten Jahren ein beliebtes Instrument der Steuerung der Aktion der öffentlichen Hand geworden (Wallerath 1997, S. 57ff.; Mehde 2000, S. 26ff.; Pünder 2008, S. 102ff.) Dies gilt nicht nur, aber auch für den Bereich der Hochschulen (Kracht 2006, S. 145ff.). So sehen mittlerweile die Hochschulgesetze aller Länder den Abschluss von Zielvereinbarungen zwischen den Hochschulen und dem jeweils zuständigen Ministerium vor, einige darüber hinaus auch hochschulinterne Zielvereinbarungen zwischen Leitung und Untergliederungen der Hochschule wie Fachbereichen, zum Teil auch zwischen Dekan und Instituten sowie von Leitungsorganen mit einzelnen Professoren. Die Beliebtheit dieses Instruments erklärt sich nach einem Blick auf die vor 20 Jahren übliche Art der staatlichen Hochschulsteuerung. Wichtige Strukturentscheidungen wie die Einführung neuer Studiengänge bedurften ministerieller Genehmigung, die von einem Geflecht von KMK-Richtlinien eingehend wurde. Zudem war in den Landeshaushalten

genau vorgeschrieben, wie die Landesmittel einzusetzen waren, also wie viele und welche Stellen ein Institut aufweisen, wie viel Geld es für seine Bibliothek ausgeben sollte usw. Der eigentliche Zweck dieser Haushaltstitel bestand aber nicht in der Mittelzuweisung als solcher, sondern in der Sicherung erfolgreicher Forschung und Lehre in einem bestimmten Bereich. Der Zusammenhang zwischen Mittelzuweisung und angestrebtem Erfolg aber war nur mittelbar; es wurde der Input festgelegt, weil man sich einen bestimmten Output erhoffte.

Hier setzten nun Zielvereinbarungen an. Sie knüpften unmittelbar am Output, an die erbrachten Leistungen an. Dabei können zwei Arten von Festlegungen unterschieden werden: strukturelle Entwicklungsziele wie Festlegung und Entwicklung von Schwerpunkten in Forschung und Lehre und Leistungsziele wie die Erhöhung von Publikationszahlen und Drittmittelerwerbungen, von Auslastungszahlen und Absolventenquoten. Parallel zur Einführung von Zielvereinbarungen wurden die Hochschulhaushalte globalisiert. Damit wurde die frühere Hochschulsteuerung durch Verantwortungsteilung – jeder hatte seine Kompetenzen – durch ein stärker kooperatives Modell abgelöst (Battis/Kersten 2003, S. 350ff.). Für die Hochschulen bedeutet dieser Paradigmenwechsel vor allem Freiheit im Haushaltsbereich, können sie doch nunmehr über ihr Geld recht frei verfügen. Zugleich wird dadurch seitens der Landesregierungen die Verpflichtung für die Hochschulen begründet, Rechenschaft über die tatsächlich erbrachten Leistungen anzulegen. Die Möglichkeit, klare Parameter für eine zu erbringende Leistung festzulegen, kann es schließlich auch attraktiv erscheinen lassen, im Zusammenhang mit der leistungsbezogenen Professorenbesoldung zu Zielvereinbarungen zu greifen.

2. Rechtlicher Rahmen von Zielvereinbarungen

2.1 Zielvereinbarungen als Folge von Globalhaushalten

Zielvereinbarungen sind ein Begleitinstrument von Globalhaushalten. An sich stellen diese ja in einer Demokratie eine gewisse Anomalie dar, unterliegt doch der Haushalt – zur Sicherung der Budgethoheit des Parlaments – dem Grundsatz der Spezialität (Wallerath 1997, S. 65): Dem Haushalt muss sich – hinreichend konkret – entnehmen lassen, für welche Zwecke die jeweiligen Ermächtigungen genutzt werden können. Angesichts der Garantien von Wis-

senschaftsfreiheit und Hochschulautonomie (Art. 5 Abs. 3 Grundgesetz, Art. 7 Abs. 1 und 3 Landesverfassung MV) wird man zwar Globalbudgets für Hochschulen deswegen nicht per se als verfassungswidrig einstufen können, doch liegt ein Ausgleich für den Verlust an parlamentarischen Steuerungsmöglichkeiten zumindest nahe (Behrens 1996, S. 192; Fehling 2002, S. 405; Kracht 2006, S. 125ff.). Zielvereinbarungen gewährleisten nun, dass die Zuweisungen von Haushaltsmitteln im Rahmen eines Globalhaushalts an entsprechende Ziel- und Leistungskriterien gebunden sind. In Mecklenburg-Vorpommern bedürfen Zielvereinbarungen sogar der parlamentarischen Zustimmung. Bundesweit ist dies zwar die Ausnahme, doch unterliegen die insoweit verantwortlichen Ministerien zumindest parlamentarischer Kontrolle.

2.2 Zielvereinbarungen als öffentlich-rechtliche Verträge

Im Lichte des soeben dargestellten Zwecks ergibt sich für den Rechtscharakter von Zielvereinbarungen, dass ihnen Verbindlichkeit zukommen muss. Dementsprechend weisen alle Landeshochschulgesetze den Zielvereinbarungen vor allem im Zusammenhang mit Struktur-, Planungs- und Finanzentscheidungen im Hochschulbereich eine auch rechtlich wichtige Bedeutung zu. Sie stellen daher, wie mehrere Hochschulgesetze auch ausdrücklich zum Ausdruck bringen, und sofern nicht ausdrücklich anderes vereinbart wurde, öffentlich-rechtliche Verträge dar (Uerpman 1999, S. 648; Mager 2006, S. 289; Kracht, 2006, S. 232ff.).

Für den Bereich der öffentlichen Verwaltung im Allgemeinen wird der Qualifikation von Zielvereinbarungen als wirklich rechtsverbindlichen Verträgen zwar zu Recht entgegengehalten, dass sie das Weisungsrecht von Vorgesetzten, das als Korrelat zur Verantwortlichkeit der Verwaltung gegenüber dem Parlament unverzichtbar ist, unzulässig beeinträchtigen (Wallerath 1997, S. 66; Pünder 1998, S. 67). Im Hochschulbereich trägt dieses Argument allerdings nicht ohne weiteres, weil die Hochschulen grundsätzlich das Recht auf Selbstverwaltung genießen (z.B. Art. 7 Abs. 3 Landesverfassung MV) und insoweit frei von fachaufsichtlichen Weisungen arbeiten. Relevanz hat es nur, soweit Zielvereinbarungen nicht im Bereich der Selbstverwaltung, sondern dem der Auftragsverwaltung abgeschlossen werden (Uerpman 1999, S. 648). Bedeutsam ist dies vor allem für alle die Länder; in denen auch die Bewirtschaftung der staatlichen Mittel in Auftragsverwaltung für den Staat erfolgt.

Gegen die Qualifikation als Vertrag spricht auch nicht, dass nach § 2 Abs. 2 Nr. 3 die §§ 54ff. Verwaltungsverfahrensgesetz (VwVfG) nicht auf die Tätigkeit der Hochschulen anwendbar sind. Sinn dieser Ausschlussklausel ist es, in den Rechtsbeziehungen zu den Studenten die Anwendung des Gesetzes auszuschließen, weil vieles nicht passt – so kann sich kein Student nach § 14 VwVfG in einer Prüfung vertreten lassen. Ein prinzipielles Verbot für Hochschulen, öffentlich-rechtliche Verträge abzuschließen, lässt sich dem auch deswegen nicht entnehmen, weil die §§ 54 ff. VwVfG die Möglichkeit auch von subordinationsrechtlichen verwaltungsrechtlichen Verträgen absichern. Hier aber handelt es sich formal um koordinationsrechtliche Verträge (Kracht 2006, S. 232ff.).

2.3 Zielvereinbarungen und Verantwortungssphären

Der vertragliche Charakter der heutigen Hochschulsteuerung macht es schließlich nicht entbehrlich, sich auch rechtlich über die Rollen der Beteiligten Gedanken zu machen. Das Motto „volenti non fit iniuria“ kommt schon wegen der Finanzmacht des Staates und der in vielen Hochschulgesetzen dem jeweilig zuständigen Ministerium zugestandenem Befugnis nicht zum Tragen, einseitig Zielvorgaben zu erlassen, falls eine Zielvereinbarung nicht zustande kommt. Hinzu kommt die eingangs schon angesprochene Problematik, dass Hochschulleitungen im Binnenverhältnis zur Hochschule nicht über eine Allzuständigkeit verfügen, Zielvereinbarungen aber dennoch Bindungswirkung auch für die Untergliederungen einer Hochschule entfalten – und während ihrer Laufzeit auch für alle später neu in ein Amt kommenden Personen und Gremien. Dies macht deutlich: Die kooperative Steuerung der Hochschulen über Zielvereinbarungen kann nur gelingen, wenn sich jeder Beteiligte seiner Aufgaben und Befugnisse, aber auch der entsprechenden Grenzen in diesem Prozess bewusst ist. Jede inhaltliche Vereinbarung setzt eine entsprechende Verfügungsbefugnis der Beteiligten voraus (Trute 2000, S. 154). Im einzelnen ist es dabei unerlässlich, zwischen den zwei schon erwähnten Arten von Zielen zu unterscheiden: Leistungszielen und Entwicklungszielen. Entwicklungsziele sind dadurch gekennzeichnet, dass bei ihnen die Hochschule vielfach selbst, als Institution, über die entsprechenden Entscheidungsbefugnisse verfügt. Beispiele bilden Entscheidungen im Bereich von Studiengängen und die Festlegung von Forschungs- im Sinne von Förderschwerpunkten. Bei Leistungszielen dagegen verfügt die Hochschule nicht über unmittelbare Entscheidungsmacht: wie viel publiziert, wie viele Drittmittel eingeworben werden, ist Sache der einzelnen Wissenschaftler, die insoweit grundrechtlich geschützt sind (dazu auch Mager 2006, S. 290). Welche Auslastung erzielt wird, liegt unmittelbar in der Hand der Studenten. Die Absolventenzahl hängt maßgeblich von der Intensität der Prüfungsvorbereitung ab der Studierenden; zudem stellt die Bewertung von Prüfungen eine durch die Prüfungsordnungen rechtlich determinierte und im Übrigen jedem Prüfer persönlich zugewiesene Aufgabe dar (Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts 84, 34, 51f.). Der Hochschule als Institution stehen insoweit jeweils keine Entscheidungsbefugnisse zu.

3. Zur Vereinbarung von Entwicklungszielen am Beispiel Mecklenburg-Vorpommerns

3.1 Mögliche Inhalte

Bei den möglichen Entwicklungszielen ist zunächst daran zu erinnern, dass im Bereich der Kernaufgaben von Hochschulen, wie der Forschung, die Hochschulorgane praktisch keine Möglichkeit zu inhaltlich verbindlichen Entscheidungen haben. Die Ausweisung von Forschungsschwerpunkten oder auch die Zusage von Kooperationen kann von daher grundsätzlich allenfalls mit Zustimmung der fachlich zuständigen Wissenschaftler erfolgen; im Übrigen kann eine Hochschule allenfalls strukturelle Maßnahmen ergreifen wie Mittel zuweisen etc. (vgl. auch Trute 2000, S. 144; Kracht 2006, S. 397, 405). Auch dabei aber muss dem Votum der fachlich zuständigen Stellen, etwa des betreffenden Fachbereichs, ein erhebliches Gewicht zukommen.

Sinnvollerweise ist der Abschluss von Zielvereinbarungen eingebunden in einen strukturierten Prozess der Hochschulplanung; allerdings ist dies nur in Mecklenburg-Vorpommern auch gesetzlich vorgegeben. Danach bilden den Ausgangspunkt die Entwicklungspläne der Hochschulen, die von den jeweiligen Senaten nach Beteiligung von Fachbereichen und Konzilen beschlossen werden. Die mit diesen Plänen verbundene Bindungswirkung erstreckt sich auch auf die Hochschulleitungen in ihren Verhandlungen mit dem Ministerium. Erweisen sich bestimmte hochschulplanerische Vorstellungen als nicht durchsetzbar und weicht die anschließend geschlossene Zielvereinbarung vom Hochschulentwicklungsplan ab, bedarf sie der Zustimmung des Senats. Zugleich ergeben sich hinsichtlich der Konkretheit von Vereinbarungen Grenzen für Regelungen in Zielvereinbarungen. So dürfen auch im Wege von Zielvereinbarungen keine Bindungen eingegangen werden (etwa im Bereich der Mittelverteilung), die in die alleinige Zuständigkeit eines Fachbereichs fallen, wenn dieser nicht zuvor zugestimmt hat.

Aber auch das zuständige Ministerium hat nur begrenzte Verhandlungsspielräume. Grundsätzlich ist es zwar selbstverständlich, dass das Ministerium hochschulplanerische Gesichtspunkte in die Verhandlungen einbringt. Das Landesrecht MV enthält insoweit sogar klare Vorgaben und – im Ländervergleich recht eng – Grenzen. Nach § 15 Landeshochschulgesetz MV beschließt die Landesregierung im Vorfeld des Abschlusses von Zielvereinbarungen, aber auf der Grundlage der Hochschulentwicklungspläne der Hochschulen Eckwerte für die Hochschulentwicklung des Landes. Diese beschränken sich auf einen sehr groben Rahmen und dürfen konkret nur die Schwerpunkte enthalten, die im Interesse eines landesweit ausgewogenen Grundangebotes in Forschung und Lehre hochschulartspezifisch insgesamt vorzuhalten sind, ferner das flächenbezogene Ausbauziel nach Hochschulen sowie die Schwerpunkte des Hochschulbaus und schließlich das Volumen des für alle Hochschulen in Aussicht genommenen Gesamtbudgets.

Daneben können auch anderweitig rechtlich abgesicherte Forderungen in die Verhandlungen über die Zielvereinbarungen eingebracht werden. Genannt werden können etwa Verpflichtungen des Landes aus dem Vertrag mit den evangelischen Landeskirchen oder Strukturentscheidungen im Zusammenhang mit Studiengängen, die zu einem Staatsexamen führen – Beispiel Lehrerbildung. Schließlich kann das Land unter Hinweis auf das allgemeine Gebot der Wirtschaftlichkeit des Mitteleinsatzes von einer Hochschule klare Schwerpunktsetzungen verlangen in dem Sinne, dass etwa für jedes Fach, dass eine Hochschule weiter betreiben will, Mindestvorgaben für die Personalausstattung gemacht werden. Allerdings müssen diese Vorgaben sachlich begründet sein. Weitergehende Gesichtspunkte darf die Landesregierung daher – in der Zukunft – unter planerischen Gesichtspunkten nicht in die Verhandlungen zu Zielvereinbarungen einbringen. Für die 2006 abgeschlossenen Zielvereinbarungen ergab sich weitergehend die entsprechende Vorgabe aus § 114 Abs. 2 Landeshochschulgesetz MV; danach sollte es ein „landesweit abgestimmtes Lehr- und Forschungsangebot“ geben. Im Bereich der Bauvorhaben etwa, der nicht der Selbstverwaltungsgarantie unterfällt, kann das

Land schließlich auch eigene Vorstellungen einbringen. Allerdings dürfen diese nicht i.S. ‚irregulärer‘ Planungskompetenzen genutzt werden.

Als Grundsatz kann also postuliert werden, dass Zielvereinbarungen nur mit solchen Inhalten gefüllt werden dürfen, die auch der Verfügung der Beteiligten unterstehen, genauer: jeder darf nur solche Punkte in die Verhandlungen einbringen, für die er auch zuständig ist. Dieser Grundsatz muss auch dort Beachtung finden, wo er nicht ausdrücklich vorgegeben ist.

3.2 Rechtsfolgen

Systematisch lassen sich theoretisch mehrere mögliche Rechtsfolgen von Zielvereinbarungen unterscheiden: Sie können insbesondere einen Maßstab für spätere planungs- und entwicklungsrelevante Entscheidungen abgeben, sie können ggf. zwangsweise durchgesetzt werden, sie können bei Nichterfüllung Rückforderungen legitimieren und im Zusammenhang mit (zukünftigen) Finanzzuweisungen stehen.

Dabei bestehen bei den hier zunächst angesprochenen Entwicklungszielen insgesamt eigentlich keine prinzipiellen Probleme, da die Hochschule über einschlägige Entscheidungsbefugnisse verfügt. Für Entscheidungen über die Einführung, Aufhebung oder Änderung von Studiengängen oder die Neuausschreibung von Professorenstellen entfallenden Zielvereinbarungen eine entsprechende verpflichtende Wirkung für alle Beteiligten – also sowohl das Land als auch die Hochschule, einschließlich sämtliche ihrer Untergliederungen. Grenzen einer Bindung müssen im Gesetz oder in der Zielvereinbarung selbst enthalten sein. Ohne ausdrückliche Regelung kommen nur, aber immerhin die sehr allgemeinen Regeln über den Wegfall der Geschäftsgrundlage zum Tragen.

Mit Blick auf die zwangsweise Durchsetzung stellt sich die Frage nach den Befugnissen der Rechtsaufsicht. Diese kann jedoch nur eingreifen, soweit dies – wie soweit ersichtlich nur in einem Land, nämlich in Saarland – ausdrücklich landesgesetzlich vorgesehen ist. Im übrigen kommt hier der Grundsatz des allgemeinen Verwaltungsrechts zum Tragen, dass ein Hoheitsträger, der sich zur Erreichung seiner Ziele vertraglicher Instrumente bedient, sich bei der Durchsetzung an dieser Entscheidung festhalten lassen muss und nur eine Klage erheben kann (Entscheidungen des Bundesverwaltungsgerichts 50, 171; 59, 60; Maurer 2006, § 10 Rn. 6; Henneke 2004, § 54 Rn. 32; anders Trute 2000, S. 155; differenzierend Uerpmann 1999, S. 651f.). Dies stellt allerdings ein denkbar ungeeignetes Instrument dar, dürfte doch die Prozessdauer vielfach die Restlaufzeit der Vereinbarung deutlich übersteigen.

Mit Blick auf die Finanzen ist zu unterscheiden. Rückforderungen für die Vergangenheit sind möglich, soweit Geld zweckwidrig ausgegeben wurde. Allerdings wird dies auch bei der Missachtung von Entwicklungszielen häufig der Höhe nach nur schwer festzustellen sein; insoweit empfehlen sich entsprechende Vereinbarungen in der Zielvereinbarung. Leichter ist es, wenn Geld für die Zukunft verweigert werden soll – wenn eine Seite den Vertrag nicht erfüllt, kommt auch der anderen – in angemessenem Umfang – ein Zurückbehaltungsrecht zu.

4. Leistungsziele

4.1 Mögliche Inhalte

Bei Leistungszielen steht die Qualität der Erfüllung der Aufgabe der Hochschulen im Vordergrund: Wie viel, wie gut wird geforscht, wie erfolgreich sind die Lehre und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses? Zugleich verfügen die Hochschulen hier unmittelbar über keine Entscheidungsbefugnisse. Die oben schon erwähnten Grenzen für Zielvereinbarungen, die aus den begrenzten Entscheidungsbefugnissen der Hochschule resultieren, erlangen damit zentrale Bedeutung. Die Hochschule kann insoweit nur Bemühensverpflichtungen eingehen – wobei das Bemühen positive Maßnahmen wie die Schaffung eines Anreizsystems und negative Maßnahmen wie die Schließung wenig erfolgreicher Fächer einschließen kann. Zudem muss man die begrenzte Aussagekraft bestimmter Indikatoren im Auge behalten. Dies gilt vor allem für den Bereich der Forschung. Drittmittelwerbungen etwa weisen allenfalls in bestimmten Fächern eine hinreichende Aussagekraft für die Leistungsfähigkeit der Forschung auf (Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts 111, 333, 359). Konsequenz: die Leistungskriterien müssen wissenschaftsadäquat ausgestaltet sein – unter Berücksichtigung auch von Unterschieden zwischen den Fächern.

4.2 Rechtsfolgen

Als Rechtsfolgen ergibt sich aus den vorstehenden Überlegungen, dass die einfache Grundregel „pacta sunt servanda“ mit einer gewissen Vorsicht zu handhaben ist. Das zeigt auch ein Blick in die Hochschulgesetze. Vielfach wird dort formuliert, dass die Zielvereinbarungen Regelungen „zu den Verfahren zur Feststellung der Zielerreichung und zu den Folgen des Grades der Zielerreichung“ treffen sollen. Die Hochschule kann nur Bemühensverpflichtungen eingehen, die bereits dann erfüllt sind, wenn sie überhaupt Maßnahmen ergreift, die eine hinreichende Plausibilität aufweisen. Hier kann das Land bei Nichterfüllung – oder Schlechterfüllung – der angepeilten inhaltlichen Ziele eigentlich wenn überhaupt, nur für die Zukunft Mittel kürzen. Insofern ist die Maßnahme aber auch plausibel. Das Land darf für die Bereitstellung von Geld auch entsprechende Leistung verlangen – die Existenz hinreichend verlässlicher Indikatoren immer vorausgesetzt.

Mittelkürzungen können aber deswegen schwer zu realisieren sein, weil jedes Fach eine gewisse personelle und sachliche Mindestausstattung fordert. Der alternativ ggf. denkbaren Einstellung etwa eines wenig nachgefragten Studienganges stehen ggf. personalwirtschaftliche Hürden entgegen. Vor allem aber kann sich eine Hochschule langfristig nur erfolgreich entwickeln, wenn sie eine fachlich kohärente Struktur aufweist. Man kann also die fachliche Struktur nicht allein von der aktuellen Leistungsfähigkeit der gerade vorhandenen Wissenschaftler abhängig machen. Und sollte sich schließlich erweisen, dass die vorgesehenen Leistungen nicht etwa bereichsspezifisch unterschiedlich erreicht werden, sondern dass die Hochschulen des Landes insgesamt die vereinbarten Ziele nicht erreichen, stellt sich auch insgesamt die Frage nach der Sachgerechtigkeit der Vereinbarungen. Konkretes Beispiel: Sollen sich die Hochschulen

etwa darum bemühen, dass die Professoren Drittmittel erwerben, die sich am Bundesdurchschnitt orientieren? Wird dieses Ziel dann landesweit systematisch verfehlt, wäre weiter zu fragen, ob dies nicht auch daran liegen kann, dass die vom Land zur Verfügung gestellte Grundausrüstung zu gering war, um das Ziel zu erreichen. Und sollte dann nicht die Relation von Grundausrüstung (im Bundesvergleich) und Drittmittel zur Bemessungsgrundlage von Zielvereinbarungen gemacht werden, anstatt auf die Höhe der unter diesen Umständen eingeworbenen Drittmittel pro Professor abzustellen?

Außerdem kann der oben genannte Grundsatz der Verantwortungsgerechtigkeit die Durchsetzbarkeit einer Verpflichtung begrenzen: Wünscht etwa das Land ein etwas exotisches Angebot – die Universität Greifswald etwa soll zur Absicherung der Pflege und Förderung des Niederdeutschen nach Art. 16 Abs. 2 Landesverfassung MV ein entsprechendes Lehr- und Forschungsangebot vorhalten –, stößt dies aber allenfalls auf eine marginale Nachfrage, kann die insoweit unzureichende Auslastung nicht der Hochschule angelastet werden.

5. Zielvereinbarungen innerhalb der Hochschule

5.1 Vereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fachbereich

Neben den Zielvereinbarungen zwischen Hochschule und Land sehen einige Landesgesetze darüber hinaus ausdrücklich auch den Abschluss von Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fachbereichen vor. Die Fachbereiche stellen Teilkörperschaften der Hochschulen dar, denen eine auf ihre akademischen Aufgaben und Befugnisse bezogene und insoweit begrenzte Rechtsfähigkeit zuzuerkennen ist (Kracht 2006, S. 370ff.). Im Übrigen gelten die vorstehend für das Verhältnis von Land und Hochschule entwickelten Grundsätze entsprechend für das Verhältnis von Hochschule und Fachbereich.

5.2 Zielvereinbarungen mit einzelnen Wissenschaftlern

Denkbar sind auch Zielvereinbarungen mit einzelnen Wissenschaftlern. Dabei gilt auch hier der bislang entwickelte Grundsatz, dass sich Zielvereinbarungen an den jeweiligen Aufgaben und Befugnissen der Beteiligten auszurichten haben. Da mit Blick auf Forschungstätigkeit der Wissenschaftler den Hochschulorganen nur eine koordinierende Funktion zukommt, wäre es unzulässig, wollte die Leitung der Hochschule oder auch des Fachbereiches dieses Instrument nutzen, um die Forschung bestimmter Wissenschaftler inhaltlich zu steuern. Im Bereich der leistungsbezogenen Besoldung von Professoren aber kann man sich etwa vorstellen, dass die recht abstrakten gesetzlichen Parameter durch eine Zielvereinbarung konkretisiert werden. Auch kann im Zusammenhang mit großen Investitionen wie der Beschaffung von Großgeräten durch eine Zielvereinbarung abgesichert werden, dass diese dann auch tatsächlich in einem angemessenen Umfang genutzt werden – vorausgesetzt, die Anschaffung erfolgt innerhalb des vorgesehenen zeitlichen Rahmens.

6. Schlussbetrachtung

Zielvereinbarungen sind für Hochschulen etwas Neues und werden deswegen vielfach mit Misstrauen beäugt. Macht man sich hingegen klar, dass sie den Ausgleich darstellen für den Rückzug des Staates aus den klassischen Steuerungsmechanismen der planerischen Fachaufsicht und des Haushaltshaltsrechts, kann man eine positive Bilanz ziehen. Auf allen Ebenen – bis hin zu den einzelnen Wissenschaftlern – werden zusätzliche Entscheidungsfreiräume gewonnen, und der Preis, der dafür zu bezahlen ist, besteht im Wesentlichen darin, dass man deutlich machen muss, dass das Geld auch sachgerecht verwendet wird. Da es um Geld des Steuerzahlers geht, ist das eigentlich selbstverständlich. Aber auch der Staat gewinnt: Er muss sich nicht mehr mit Detailfragen der Hochschulplanung befassen, mit der er fachlich ohnehin überfordert ist, und bekommt ein Steuerungsinstrument, das sachgerechten Mitteleinsatz gewährleistet.

Voraussetzung für den Erfolg ist allerdings – ganz banal –, dass das Instrument der Zielvereinbarungen auch sachgerecht eingesetzt wird. Bei der inhaltlichen Gestaltung von Zielvereinbarungen müssen die Beteiligten ihre jeweiligen Aufgaben und Befugnisse im Auge behalten, bei ihrer Umsetzung und deren Überprüfung vor allem den Sinn des Vereinbarten: Wissenschaftsgerechtigkeit ist der oberste Maßstab.

Literaturverzeichnis

Battis, U./Kersten, J. (2003): Die rechtlichen Rahmenbedingungen für die verhandelnde Verwaltung im Hochschulbereich. In: Deutsches Verwaltungsblatt, 118 Jg., S. 349-357.

- Behrens, Th. (1996):* Globalisierung der Hochschulhaushalte. Neuwied.
- Fehling, M. (2002):* Neue Herausforderungen an die Selbstverwaltung in Hochschule und Wissenschaft. In: Die Verwaltung, 35. Jg., S. 399-424.
- Henneke, H.-G. (2004):* Kommentierung von § 54 VwVfG. In: Knack, H.J.: Verwaltungsverfahrensgesetz, 8. Aufl., Köln et al..
- Hoffacker, W. (2001):* Kontrakt und Kontraktmanagement: Neue Instrumente der Steuerung im Hochschulbereich. In: Die öffentliche Verwaltung, 54. Jg., S. 681-686.
- Kracht, S. (2006):* Das neue Steuerungsmodell im Hochschulbereich. Baden-Baden.
- Mager, U. (2006):* Die Universitäten zwischen Ökonomisierung und Internationalisierung. In: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, Band 65, S. 274-315.
- Mehde, V. (2000):* Neues Steuerungsmodell und Demokratie. Baden-Baden.
- Pünder, H. (2008):* Das neue öffentliche Finanz- und Kontraktmanagement. In: Verwaltungsarchiv, 99. Jg., S. 102-126.
- Pünder, H. (1998):* Zur Verbindlichkeit der Kontrakte zwischen Politik und Verwaltung im Rahmen des Neuen Steuerungsmodells. In: Die öffentliche Verwaltung, 51. Jg., S. 63-71.
- Thieme, W. (2004):* Hochschulrecht, 3. Aufl., Köln et al.
- Trute, H.-H. (2000):* Die Rechtsqualität von Zielvereinbarungen und Leistungsverträgen im Hochschulbereich. In: Wissenschaftsrecht, 33. Jg., S. 134-160.
- Uerpmann, R. (1999):* Rechtsfragen von Vereinbarungen zwischen Universität und Staat, Juristenzeitung, 54. Jg., S. 644-653.
- Wallerath, M. (1997):* Kontraktmanagement und Zielvereinbarungen als Instrumente der Verwaltungsmodernisierung. In: Die öffentliche Verwaltung, 50. Jg., S. 57-67.

■ Dr. Claus Dieter Classen, Professor für öffentliches Recht, Europa- und Völkerrecht, Universität Greifswald, E-Mail: classen@uni-greifswald.de

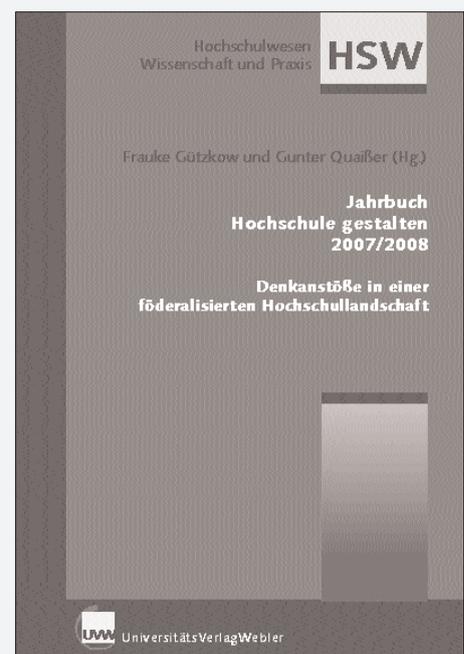
Frauke Gützkow und Gunter Quaifer (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 - Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft

Die Auswirkungen der Föderalismusreform I auf das Hochschulwesen zeichnen sich ab: Nichts weniger als die Abkehr vom kooperativen Föderalismus steht an, das Hochschulrahmengesetz wird abgeschafft, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf eine Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) reduziert – der Rückzug des Bundes hat regelrecht ein Vakuum hinterlassen. Das Prinzip der Kooperation wird zugunsten des Wettbewerbs aufgegeben, einem zentralen Begriff aus der neoliberalen Ökonomie. Anscheinend arbeitet jeder darauf hin, zu den Gewinnern im Wettbewerb zu gehören – dass es zwangsläufig Verlierer geben wird, nicht nur unter den Hochschulen sondern auch zwischen den Hochschulsystemen der Länder, wird noch viel zu wenig thematisiert. Die Interessen der Studierenden und der Beschäftigten der Hochschule werden genauso vernachlässigt wie die demokratische Legitimation und die Transparenz von Entscheidungsverfahren.

Uns erinnert die Föderalismusreform an den Kaiser aus Hans Christian Andersens Märchen. Er wird angeblich mit neuen Kleidern heraus geputzt und kommt tatsächlich ziemlich nackt daher.

Mit Beiträgen von: Matthias Anbuhl, Olaf Bartz, Roland Bloch, Rolf Dobischat, Andreas Geiger, Andreas Keller, Claudia Kleinwächter, Reinhard Kreckel, Diethard Kuhne, Bernhard Liebscher, André Lottmann, Jens Maeße, Dorothea Mey, Peer Pasternack, Herbert Schui, Luzia Vorspel und Carsten Würmann.

ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008, 216 S., 27,90 Euro



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

Udo Michallik

Zielvereinbarungen für die Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern¹



Udo Michallik

Zielvereinbarungen sind ein wesentliches Element der neuen Steuerungsphilosophie im deutschen Hochschulwesen. Beispielhaft lässt sich auf die jüngste Veröffentlichung „Leitlinien für die deregulierte Hochschule“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft in Kooperation mit der Heinz-Nixdorf-Stiftung und den Universitäten Darmstadt, Dresden, Göttingen, Heidelberg und der TU München von 2008 verweisen (vgl. Ehrhardt/Meyer-Guckel/Winde 2008). Die Lektüre dieser Dokumentation vermittelt einen Eindruck davon, welcher Weg vor uns liegt. Aber schon Seneca sagte: Nicht weil die Dinge schwierig sind, wagen wir sie nicht, sondern weil wir sie nicht wagen, sind sie schwierig. Für diesen Beitrag greife ich zu Anfang aus der neuen Steuerungsphilosophie nur einige wenige prinzipielle Punkte heraus, die mit Blick auf das Thema „Zielvereinbarungen in Mecklenburg-Vorpommern“ von besonderer Bedeutung sind: Partnerschaft und gleiche Augenhöhe, verschiedene Interessen bei gemeinsamen Zielen, Ergebnisorientierung, die Notwendigkeit eines transparenten indikatorengestützten Berichtswesens und die Kohärenz der neuen Steuerung.

1. Zielvereinbarungen als Instrument des Neuen Steuerungsmodells

1.1 Partnerschaft und gleiche Augenhöhe

Der fundamentale Gedanke, auf dem das neue Steuerungsmodell ruht, besagt, dass das Verhältnis von Über- und Unterordnung für Staat und Hochschulen nicht adäquat ist. Das Bewusstsein für die Besonderheit des Staat-Hochschule-Verhältnisses kommt traditionell schon dadurch zum Ausdruck, dass die Hochschule eine Körperschaft des öffentlichen Rechts ist. Es treten sich somit zwei Körperschaften gegenüber. Dennoch bleiben die Hochschulen bislang in den meisten deutschen Ländern zugleich Teil der Staatsverwaltung. Diese rechtliche Doppelnatur wird auf die Dauer mit dem neuen Steuerungsmodell nur schwer vereinbar sein. Jedoch sehe ich derzeit keine Möglichkeit, davon wegzukommen. Auch wenn in Mecklenburg-Vorpommern – wie in einigen anderen Ländern auch – viele staatliche Befugnisse bereits auf die Hochschulen übergegangen sind, so unterstehen sie doch in dieser Hinsicht und hinsichtlich der nicht-delegierten Befugnisse der Rechts- und der Fachaufsicht des Staates. Damit bleibt es – wenngleich unter deutlich liberaleren Vorzeichen – bei der Über- und Unterordnung. Aus der Geschichte des Vertragsrechts wissen wir,

dass Verträge unter Ungleichen problematisch sind. Aber dies ist nicht der wirklich entscheidende Punkt. Die Ungleichheit entsteht vor allem hinsichtlich der Ressourcen. Die Hochschulen hängen nun einmal „am Tropf des Staates“. Wenn dennoch allseits gefordert wird, Staat und Hochschule mögen sich „partnerschaftlich“ und „auf gleicher Augenhöhe“ begegnen, dann ist dies aber mehr als eine Metapher. Diese ganz und gar richtige Aufforderung bedeutet unter den gegebenen Umständen, dass der Staat gut daran tut, die Leitbildentwicklung und inhaltliche Profilschärfung weitgehend den Hochschulen zu überlassen. Hier liegt ihr akademischer Autonomiebereich par excellence. Auch bedeutet Partnerschaftlichkeit, dass zumindest der Versuch gemacht werden sollte, neue rechtliche Wege im Verhältnis Staat – Hochschule zu erkunden und zu erproben. Für den in Mecklenburg-Vorpommern bevorstehenden Zielvereinbarungsprozess bedeutet „gleiche Augenhöhe“ unter den gegenwärtigen faktischen und rechtlichen Bedingungen, dass das Budget und die von Gesetzes wegen mögliche Zielvorgabe (§ 15 Abs. 4 LHG MV) nicht als Druckmittel zur Anwendung kommen. Eine solche für alle Seiten beschädigende Konstellation ist unbedingt im partnerschaftlichen Ringen um die beste Lösung zu vermeiden.

1.2 Verschiedene Interessen - Gemeinsame Ziele

Gemeinsame Ziele kann man erst dann bestimmen, wenn beide Seiten wissen, welche Ziele sie selbst verfolgen. Die Ziele der Hochschulen und des Staates sind nicht per se identisch. Es handelt sich um zwei verschiedene Systeme mit verschiedenen Regelkreisen. Hochschulen geht es definitionsgemäß primär um Wissenschaft, d.h. Forschung und Entwicklung, Lehre und Studium. In sekundärer Hinsicht verfolgen sie auch Ziele, die über die Wissenschaft hinausgehen. Aufgabe des Staates ist es, die innere und äußere Ordnung zu wahren, die grundlegenden Freiheitsrechte zu schützen und in der Gesellschaft auf einen insgesamt am Gemeinwohl orientierten Zustand hinzuwirken. Während Zielkonflikte zwischen der Freiheit von Forschung und Lehre und den staatlich geschützten Grundrechten eher selten vorkommen (Beispiel: Stammzellforschung), sind Zielkon-

¹ Der Autor dankt seinen Mitarbeitern Kurt Schanné und Ulf-Peter Knüppel für die Unterstützung bei der Vorbereitung dieses Beitrags. Er wurde anlässlich der Zweiten Greifswalder Hochschulgespräche zum Wissensmanagement am 30. Mai 2009 vorgetragen und bewegt sich auf dem damaligen Wissensstand. Nur die zwingend erforderlichen Aktualisierungen erfolgten per annotationem.

flikte dann durchaus möglich, wenn der Staat mit Hilfe der Hochschulen Ziele erreichen will, die außerhalb der Wissenschaft im eigentlichen Sinne liegen. Diese Ziele sind z.B. wirtschaftliches Wachstum im internationalen Wettbewerb, maximale Partizipation der Bürger am Gemeinwesen, kulturelle Entwicklung, politische Bildung. Natürlich rückt der Gesichtspunkt der wirtschaftlichen Verwertung heute immer stärker in den Blick der Forschung selbst, vor allem in der anwendungsorientierten Forschung. Dennoch ist die Forschungslogik nicht primär am Ziel des wirtschaftlichen Wachstums orientiert. Ebenso wenig dient die Lehre per se der gerechteren gesellschaftlichen Partizipation und dem qualifizierteren bürgerlichen Engagement. Aber Staat und Hochschulen können und müssen sich darauf verständigen, dass die intrinsisch getriebene Forschung auch für externe Zielsetzungen offen ist und dass die Absolventen nicht nur in ihrem wissenschaftlichen Fach qualifiziert sind, sondern zugleich für den Arbeitsmarkt und seine Anforderungen gerüstet sind. An diesen wenigen Beispielen wird deutlich, dass es bedeutende Schnittmengen zwischen den Zielen und Interessen der Hochschulen und des Staates gibt. In einem Hochschulsystem, das überwiegend staatsfinanziert ist, ist es überdies nicht nur die Pflicht, sondern auch das gute Recht des Staates, seine Interessen zu definieren und in den Aushandlungsprozess einzubringen. Dass die Ziele von Hochschulen und Staat jemals völlig deckungsgleich sind, ist dagegen nicht zu erwarten und auch nicht wünschenswert.

1.3 Ergebnisorientierung

Das Neue Steuerungsmodell und die Zielvereinbarungen als sein integraler Bestandteil sind an den Grundgedanken der Partnerschaftlichkeit und der gemeinsamen Zieldefinition zu orientieren. Ein weiteres grundlegendes Merkmal der neuen Steuerung ist die Ergebnisorientierung (Output-Steuerung im Verhältnis Staat und Hochschulen). Es geht nicht darum, wie bestimmte Ziele erreicht werden. Es geht alleine darum, ob sie erreicht werden und in welchem Umfang. Natürlich müssen auch zwischenzeitliche Interventionen möglich sein, wenn die Dinge erkennbar in die falsche Richtung laufen. Aber auch dies sollte partnerschaftlich und gemeinsam geschehen. Bei normalem Verlauf sind beide Seiten gefordert – die Rechtskonformität vorausgesetzt – das Vertrauen und die Geduld aufzubringen und die Dinge wachsen zu lassen. Ohne einen solchen Spielraum wird es keine positive Entwicklung zum avisierten Ziel geben. Es ergibt sich hier eine interessante gedankliche Parallele zu einem der Grundprinzipien des Bologna-Prozesses. Auch dort spricht man von Outcome-Orientierung und meint damit, dass es am Ende des Studiums auf die erreichte Kompetenzstufe ankommt. Nicht was der Student im Einzelnen studiert und wie, ist relevant, sondern was er am Ende weiß und vor allem kann (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, April 2009). Wenn wir für einen Moment die Hochschulen als quasi-subjektive „lernende Organisationen“ begreifen, können wir durchaus die Analogie erkennen. Den Staat braucht nicht zu interessieren, welche Schritte die Hochschule unternimmt, um sich lernend in einem Prozess von trial and error voranzubewegen. Ihn muss nur interessieren, ob das Ergebnis, z.B. die Steigerung der Forschungsleistung oder die Steigerung der Qualität der Absolventen nachweislich erreicht ist.

1.4 Transparentes indikatorgestütztes Berichtswesen

Das Neue Steuerungsmodell zeichnet sich gleichzeitig durch eine verstärkte Pflicht der Hochschulen zur Rechenschaftslegung aus. Dies setzt an den Hochschulen installierte Systeme der Kosten- und Leistungsrechnung und des Controllings einschließlich eines indikatorengestützten Berichtssystems voraus. Dabei sollte nach der Philosophie der neuen Steuerung das Berichtssystem möglichst viele andere Berichte ersetzen, denn nur darauf kommt es am Ende an: ob die Hochschule ihre Ziele erreicht hat und in welchem Ausmaß. Alles andere würde zu einer noch stärkeren Bürokratisierung als bisher führen. Die Indikatoren sind dabei gemeinsam zu verabreden und transparent zu ermitteln sowie darzustellen. Da jedoch eine Hochschule keine Fabrik ist, reichen quantitative Darstellungen alleine nicht aus. Indikatoren müssen interpretiert werden. Auch will ich an dieser Stelle betonen, dass das Berichtssystem hauptsächlich ergebnisorientiert sein sollte. Ob die heute in den Zielvereinbarungen vorgesehenen Berichtspflichten diesem Anspruch genügen, bedarf der Prüfung.

1.5 Kohärenz der neuen Steuerung

Die dargelegten Punkte sind alle an der Grundidee autonomer Hochschulen „im staatlichen Kontext“ orientiert. Diese „Situierung“ wird auch nicht aufzuheben sein. Aber die Philosophie der neuen Steuerung reicht, kohärent gedacht, weit darüber hinaus. Im Grunde favorisiert sie staatsferne Hochschulen in körperschaftsrechtlicher oder privatrechtlicher bzw. gesellschaftsrechtlicher Verfassung, die alle ihre Angelegenheiten, nämlich

- Profilbildung,
- innere Organisation,
- Qualitätssicherung,
- Personalmanagement,
- Finanzmanagement,
- Bau- und Immobilienmanagement

selbst regeln und nur an der zentralen Schnittstelle der Finanzierung, ohne die selbst private Hochschulen selten auskommen, überhaupt mit dem Staat „interferieren“. Davon sind wir in Deutschland weit entfernt. Auch frage ich mich, ob der Staat sich so weit zurückziehen sollte. Hierzu bedürfte es eines ganz anderen gesellschaftlichen Umfelds, wie es in einigen besonders prominenten Fällen in den USA anzutreffen ist. Auch die Forderung, dass Hochschulen ihre Einnahmespielräume z.B. durch Erhebung von Studienbeiträgen erweitern, begegnet in Deutschland großen Bedenken, jedenfalls was das grundständige Studium angeht.

2. Entwicklung in den Ländern

Hinsichtlich der Zielvereinbarungen sind wir deutschlandweit in einem sehr diversifizierten Feld und mitten in einer rasanten Entwicklung. Das hat den Vorteil, dass wir ebenso wie die anderen Länder im laufenden Prozess lernen und immer neue Aspekte aufnehmen. Ein Nachteil kann sein, dass noch nicht genügend Stabilität und Verfahrenssicherheit erreicht ist. Zwischen den Ländern gibt es u.a. hinsichtlich der Gesamtarchitektur der Zielvereinbarungen, der Zielkataloge, des Konkretionsgrades der Ziele, der gewählten Indikatoren, der Laufzeit und der Sanktionen große Un-

terschiede.² Manche Länder schließen mit allen Hochschulen eine Rahmenvereinbarung und mit den einzelnen Hochschulen individuelle Zielvereinbarungen ab, so z.B. Hessen und Nordrhein-Westfalen. Niedersachsen fixiert in den Einzelzielvereinbarungen eine Vielzahl von Zielen und Konkretionen bis hin zur Schließung von Studiengängen. Die gewählten Indikatoren sind so unterschiedlich wie die gewählten Ziele, wobei sich ein Grundset entsprechend der amtlichen Statistik und dem AKL der HIS herauschält. Kaum ein Land sieht bislang vor, dass der Grad der Zielerreichung Auswirkungen auf die Dotierung in der nächsten Referenzperiode der Zielvereinbarung hat. All dies macht keinen sehr geordneten Eindruck und auch die wissenschaftliche Begleitung durch das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), die HIS-GmbH, das Institut für Hochschulforschung in Wittenberg (HOF) oder die Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer (DHV) und die zahlreichen Tagungen der HRK haben es bisher nicht vermocht, den Diskurs so zu prägen, dass zumindest die Grundbegriffe der Fachdiskussion gleichbleibend verwendet werden und ein gewisser gemeinsamer Theoriestandard erreicht wird. Wie zwischen den Hochschulen und den Ländern scheint es auch in der Hochschulforschung einen Wettbewerb zu geben, der zudem von erkennbar verschiedenen Interessen geleitet ist. In einer solchen Situation der Unübersichtlichkeit hat jeder Akteur keine andere Wahl, als seine Begriffe und Vorgehensweise offenzulegen. Aber das Verfahren zum Abschluss von Zielvereinbarungen – so sehr es auch formalisiert werden mag – ist keine Rechenaufgabe: Es gibt zu viele Randbedingungen und zu viele Variablen und daher auch keine exklusiven Lösungswege. Es handelt sich um einen intensiven Diskussionsprozess zwischen Hochschulleitung, Hochschulrat und Hochschulmitgliedern, sodann um einen komplexen Aushandlungsprozess mit den Ministerien der Landesregierungen und schließlich um eine Kommunikation mit dem Parlament. Keiner kann wissen, was am Ende dabei herauskommt. Eher muss man sich wundern, dass sich doch gewisse grundlegende Elemente durchsetzen. Dies spricht für die Eigendynamik wissenschaftlicher Prozesse und auch für die Qualität der primären Akteure, vor allem und zunächst der Hochschulleitungen. Mecklenburg-Vorpommern konnte sich demnach, als vor zwei Jahren erstmals Zielvereinbarungen abgeschlossen wurden, auf kein festes Muster beziehen.³ Vielmehr wurde damals nach bestem Wissen ein Gliederungsschema entworfen und mit den Hochschulen abgestimmt, das den weiteren Verlauf strukturiert hat. Die grundlegende Gliederung, bestehend aus

- dem Leitbild der Hochschule,
- einer Reihe übergreifender und spezieller Entwicklungsziele,
- den Leistungen des Landes insbesondere im Hinblick auf die aufgabenbezogene Grundfinanzierung einschließlich Stellenbestand, formelgebundener Mittelzuweisung sowie besonderer Zuweisungen,
- den zu erbringenden Leistungen der Hochschule und schließlich,
- der Berichtspflichten und Sanktionen

zieht sich demnach durch alle Zielvereinbarungen hindurch. Sie hat sich im Grunde bewährt und eine gewisse Einheit-

lichkeit und Vergleichbarkeit der Zielvereinbarungen ermöglicht. Man kann dies als Formalismus kritisieren und im Namen der Profilbildung eine noch stärkere Individualisierung fordern. In Zukunft wird daher überlegt werden müssen, ob erneut für jede Zielvereinbarung ein solches einheitliches Grundmuster gewählt wird oder ob die einzelnen Zielvereinbarungen noch stärker den unterschiedlichen Profilen der Hochschulen angepasst werden müssen.

3. Zielvereinbarungen in Mecklenburg-Vorpommern als Testlauf

Die ersten Zielvereinbarungen sind dementsprechend eher ein Testlauf, aber ein ernstgemeinter. Das ergibt sich alleine aus ihrer ungewöhnlich langen Laufzeit von 2006 bis Ende 2010. Den damaligen wie den heutigen politischen Akteuren ist gemeinsam, dass sie den Zustand lange währender Planungsunsicherheit beenden wollten. Hierfür sollte das bereits seit 2002 im Landeshochschulgesetz vorgesehene Instrument der Zielvereinbarung genutzt werden. Die Begründung zum damaligen Gesetzesentwurf führte als Intention für die Zielvereinbarungen an, dass „auf der Grundlage der Planungen des Landes und der Hochschulen die Hochschulen und das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur mehrjährige Zielvereinbarungen aushandeln, in denen Entwicklungs- und Leistungsziele sowie der Landeszuschuss festgeschrieben werden. Durch dieses Verfahren soll sichergestellt werden, dass für die Hochschulen in größtmöglichem Umfang Planungssicherheit im Hinblick auf die konsensual festgelegten Grundzüge der Hochschulentwicklung geschaffen wird. Darüber hinaus wurde aufgrund des Vereinbarungcharakters mit einer hohen Akzeptanz der Inhalte der Zielvereinbarung bei den Beteiligten gerechnet.“⁴ Es kam also darauf an, durch die Zielvereinbarungen den Hochschulen eine zumindest mittelfristige, in Teilen sogar darüber hinaus gehende Entwicklungsperspektive zu geben und somit die qualende, aber unausweichliche Diskussion um die langfristig vorzuhaltenden Hochschulstrukturen zu beenden. Die Entscheidung für oder gegen den Abschluss von Zielvereinbarungen lag also bei den Hochschulen. Bis auf eine Hochschule haben sich damals alle Hochschulen für die Zielvereinbarung entschieden. Mit der Universität Rostock konnte das Verfahren dann in der neuen Legislaturperiode sehr schnell im Wege der Mediation abgeschlossen werden. Natürlich sind seit dem Abschluss der Zielvereinbarungen, u.a. im Zuge der Regierungsneubildung 2006, auch eine ganze Reihe neuer Gesichtspunkte erstmals oder deutlicher hervorgetreten, ohne dass sie jedoch die Zielvereinbarungen insgesamt tangieren konnten. Um sie dennoch entsprechend zur Geltung zu bringen, wurde mehrfach von der Möglichkeit der Zielvereinbarungen gem. § 15 Abs. 5 LHG MV Gebrauch gemacht. Diese sogen. „Teil“zielvereinbarungen beziehen sich u.a. auf Gegenstände wie

² Siehe die entsprechende Sammlung von Zielvereinbarungen beim Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, zugänglich unter www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag2007.htm.

³ Zu den Zielvereinbarungen mit den Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern siehe unter www.kultus-mv.net.

⁴ Begründung zum Landeshochschulgesetz Mecklenburg-Vorpommern auf Landtagsdrucksache 3/2311 vom 04.10.2001, S. 90.

- Qualitätssicherung an der EMAU Greifswald,
- Profillinien an der Universität Rostock,
- Early Education an der Hochschule Neubrandenburg sowie
- die Einrichtung eines Institute for Applied Computer Sciences an der Fachhochschule Stralsund und eines
- Aus- und Fortbildungszentrum für die Schifffahrt an der Hochschule Wismar.

Es ist kürzlich kritisiert worden, dass diese Teilzielvereinbarungen dem parlamentarischen Raum gegenüber nicht transparent genug seien. Sie unterliegen nicht der Zustimmungspflicht des Landtages. Es handelt sich jedoch im Wesentlichen um Konkretionen von Zielen aus den „großen Zielvereinbarungen“ bzw. aus der Mediationsvereinbarung, die insofern vom parlamentarischen Willen gedeckt sind. Allerdings besteht hier wie bei den eigentlichen Zielvereinbarungen die Gefahr, anstatt von Zielen im Einzelfall dann doch einzelne Maßnahmen und Projekte zu vereinbaren und hierfür eine Extra-Dotierung des Landes zur Verfügung zu stellen. Dies entspricht nicht dem eigentlichen Sinn von Zielvereinbarungen. Maßnahmen, die ins operative Geschäft reichen, sollten grundsätzlich allein bei den Hochschulen liegen. Das sollte von beiden Seiten künftig stärker beachtet werden. Allerdings darf hierbei nicht gänzlich außer Acht gelassen werden, dass die Ziele häufig sehr abstrakt umschrieben sind, sodass sie ohne Bezeichnung der Maßnahmen und Projekte, die zur Zielverwirklichung eingesetzt werden sollen, nicht messbar und nachprüfbar sind. Eine rein „puristische“ Interpretation des Begriffes Zielvereinbarungen wäre, so gesehen, jedoch praxisuntauglich und würde die Zielvereinbarungen auf einer Darstellungsebene belassen, die als „lyrisch“ bezeichnet werden müsste.

3.1 Erste Erfahrungen

Zu den Zielvereinbarungen gehört vor allem ein abschließender Bericht über Zielerreichung oder -verfehlung. Gegenwärtig erwartet das Land den Umsetzungsbericht für 2007 von den Hochschulen. Zwei Hochschulen haben schon „geliefert“. Wollte man es etwas zugespitzt sagen, so wäre zu formulieren, dass die Qualität der Umsetzungsberichte nicht höher sein kann als die der Zielvereinbarungen. Oft berichten die Hochschulen sehr allgemein, gelegentlich auch vieldeutig von ihren Umsetzungsbemühungen. Konkrete Erfolgs- bzw. Misserfolgsmeldungen oder präzise Zahlenangaben zu erreichten Fortschritten sind bislang nicht durchgängige Praxis. Während die statistisch vorliegenden Daten und die daraus gebildeten Indikatoren problemlos sind, wächst die Schwierigkeit, wenn die Hochschulen Angaben zu statistisch nicht unmittelbar fassbaren Größen machen müssen. Ein besonders gutes Beispiel hierfür ist die Schwund- und die Abbruchquote. Während die Hochschulen bei entsprechendem Aufwand präzise bis auf die Ebene des Studiengangs Schwund und Zugang berechnen und bilanzieren können, ist dies bei der Kategorie Abbruch nicht möglich. Die entsprechenden Angaben lassen sich aus den Angaben der Studierenden nicht gewinnen, weil diese zu einer entsprechenden Auskunft nicht verpflichtet sind. Generell ist es bislang noch nicht gelungen, den einzelnen Zielen in jedem Fall Indikatoren zuzuordnen, die leicht zu bilden und kompatibel mit Indikatoren aus anderen Berichts-

systemen sind, sodass letztere auf längere Sicht entfallen können. Gegenwärtig ist daher eine nicht leicht durchschaubare Situation parallel zu erstattender Berichte zu verzeichnen. Berichte der Hochschulen für die amtliche Statistik, KLR-Berichte der Hochschulen, Berichte der Hochschulen zur Haushaltsaufstellung, Auslastungs- und Kapazitätsberichte und schließlich der Bericht zur Umsetzung der Zielvereinbarung stehen gegenwärtig noch nebeneinander. Es ist zu hoffen und wir arbeiten mit den Experten der Hochschulen und den Kanzlern daran, dass das in der Koalitionsvereinbarung festgelegte sogen. „Hochschulmonitoring“ flankierend einen Teil dieser Berichte „integrieren“ und damit „doppelte“ Berichtspflichten vermeiden helfen kann. Ein solches Berichtssystem, möglichst an allen Hochschulen implementiert und auf IT-Systemen ständig vorgehalten und aktualisiert, wäre der Traum aller Controller und Planer – ich vermute, auch an den Hochschulen selbst. Aber in der Idee liegen auch Gefahren. Sicher mag es faszinierend sein, dass alle beteiligten Akteure – auch die Ministerialverwaltung und die Politik – sich jederzeit ein Bild davon machen können, ob und in welchem Maße Ziele erreicht sind. Aber es bleibt die Frage, wie mit solchen Informationen umgegangen wird. Was auf der einen Seite als Gipfel schlanken Verwaltungshandelns, der Klarheit und der Transparenz erscheint, kann auf der anderen Seite zu einer „gläsernen Hochschule“ führen und so im Ergebnis gerade die Autonomie und Eigensteuerung untergraben. Mit den Hochschulen muss daher sehr genau erörtert werden, wie ein Hochschulmonitoring konfiguriert sein soll und wie es konkret mit dem Zielvereinbarungsprozess verbunden wird. Hier liegen viele ungeklärte und brisante Fragen.⁵

3.2 Auf dem Weg zur zweiten Runde

Alle gewonnenen Erkenntnisse, aber auch alle offenen Probleme und Fragen sind hinzuzunehmen in die zweite Runde der Zielvereinbarungen in Mecklenburg-Vorpommern. Diese hat schon begonnen. Einige Hochschulen sind bereits dabei, ihre Hochschulentwicklungspläne fortzuschreiben bzw. neu zu schreiben. In diesem Jahr sind die Eckwerte der Hochschulentwicklung aufzustellen. Im Jahr 2010 werden dann die neuen Zielvereinbarungen zu verhandeln sein, damit sie am 1. Januar 2011 in Kraft treten können. Dieser zeitliche Rahmen erscheint großzügig, enthält aber so viele Teilschritte, dass ein entsprechendes Zeitmanagement unerlässlich ist. Welche Inhalte die neuen Zielvereinbarungen haben werden, kann heute noch nicht antizipiert werden. Auf einige generellere Erwartungen komme ich am Schluss zurück. Zwar sind die wissenschaftlichen Profillinien, an denen entlang die Hochschulen arbeiten, klar. Aber es ist nicht Aufgabe der Politik, den wissenschaftlichen Prozess inhaltlich zu determinieren. Allenfalls kann es darum gehen, die von der Wissenschaft erwarteten Effekte als Interessen und Ziele des Staates zu formulieren und den rechtlichen und finanziellen Rahmen vorzugeben, innerhalb dessen sich die Entwicklung einzuordnen hat. Aber auch dies kann erst sinnvoller Weise erfolgen, wenn bekannt ist, wohin die Hochschulen selbst ihre Reise steu-

⁵ Mittlerweile wurden Gespräche mit der HIS-GmbH zur technischen Konfigurierung des Hochschulmonitorings mittels des neuen IT-Pakets HISinOne aufgenommen.

ern wollen. Dann erst tritt der Staat/das Land auf den Plan. Dies entspricht auch der Logik des § 15 LHG-MV. Die Eckwerte der Hochschulentwicklung gem. § 15 Abs. 2 LHG-MV liegen nicht in der Schublade. Sie werden zum gegebenen Zeitpunkt, im Jahr 2009, im Gegenstromverfahren entwickelt. Wollte man Kriterien für künftige Zielvereinbarungen entwickeln, so könnten diese entsprechend meiner Grundsatzanmerkungen zu Anfang nur heißen

- Textinhalte straffen,
- die Zielvereinbarungen müssen ziel- und ergebnisorientierter formuliert werden und
- sie müssen messbarer und daher möglichst durchgängig mit Indikatoren untersetzt werden.

So muss bspw. die Frage gestellt werden, ob umfangreiche Ausführungen zum Leitbild und zu den wissenschaftlichen Schwerpunkten der Hochschule, die ihren genuinen Ort im Hochschulentwicklungsplan haben, dort wiederholt werden müssen. Auch stellt sich die Frage, ob übergreifende Entwicklungsziele in Lehre und Forschung nicht eher in eine Rahmenvereinbarung mit allen Hochschulen gehören. Würde man diese Frage mit Ja beantworten, ließe sich die Einzelzielvereinbarung ebenfalls wesentlich konzentrieren. Künftig wird auch genau darauf zu achten sein, inwieweit operative Angelegenheiten in eine Zielvereinbarung gehören. Es werden Ziele vereinbart, keine Maßnahmen oder Einzelschritte zu den Zielen hin. Auch sollten nur Ziele aufgenommen werden, die messbar sind oder jedenfalls auf nachvollziehbare Weise messbar gemacht werden können. Dabei entsteht natürlich die Frage, wie mit nicht erreichten oder übererfüllten Zielen umzugehen ist. Sollen hier finanzielle Sanktionen bzw. Gratifikationen greifen? Karsten König (2008, S. 41) stellt in seinem Bericht „Kooperation wagen“ fest: „Gemeinhin wird angenommen, dass erreichte Ziele belohnt und nicht erreichte Ziele mit negativen Sanktionen belegt werden sollten ... Die Frage, wie eine solche konkrete Verbindung von Zielen und staatlichen Gegenleistungen aussehen könnten, ist bisher in keinem Bundesland wirklich überzeugend gelöst.“ Auch hier zeigt sich: es gibt bei den Zielvereinbarungen keinen Königsweg. Jedes Bundesland muss eigene Lösungen und Wege im Verhältnis Staat – Hochschulen finden. Diese Frage nach Belohnung oder Sanktion wird in der nächsten Runde ausführlich zu erörtern sein. Wenn die genannten Kriterien mit den Hochschulen konsensfähig gemacht werden können, dürften die neuen Zielvereinbarungen wesentlich schlanker, transparenter und effektiver zu gestalten sein als der gegenwärtige Testlauf.

4. Schlussüberlegungen

Ich möchte abschließend grob die inhaltlichen Erwartungen benennen, die in vollem Respekt vor der Academia von Staats wegen und im Interesse der Allgemeinheit gehegt werden. Auf die an sich selbstverständlichen und aus der Wissenschaftsdynamik selbst entspringenden Postulate der Profilbildung und Exzellenzbildung gehe ich nicht weiter ein. Das muss heute jede Hochschule selbst leisten. Zu den inhaltlichen Erwartungen nenne ich abschließend folgende Punkte.

4.1 Antizyklische Attraktion von Kreativpotential

Dem Land Mecklenburg-Vorpommern sind in den vergangenen 15 Jahren in großem Maße junge Menschen verloren gegangen, weil sie hier entweder keine adäquate Beschäftigung gefunden haben oder aufbauen konnten oder weil sie – vorgelagert – nicht die von ihnen erwarteten Studiemöglichkeiten vorgefunden haben. Eine „kreative Klasse“, die sich vor allem aus Hochschulabsolventen rekrutiert, ist jedoch nach vorliegenden Studien ein Muss für innovative und zukunftsgerichtete Entwicklung (vgl. Berlin-Institut 2007 unter Bezug auf Florida 2002). Hochschulen und Land müssen daher gemeinsam das Ziel verfolgen, diesen Verlust in den kommenden Jahren auszugleichen oder jedenfalls nicht noch größer werden zu lassen. Das bedeutet, dass bei abnehmendem „inländischem Potential“ wesentlich mehr junge Menschen als bisher aus den anderen Bundesländern und aus dem Ausland zum Studium und zu Forschungsaufenthalten in Mecklenburg-Vorpommern angeworben werden müssen. Dies ist eine Überlebensfrage. Das Problem ist allseits erkannt. Das Land wird in der nächsten Dekade bewusst eine überproportionale Kapazität an qualitativ hochwertigen Studienplätzen vorhalten und die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung für bereits Berufstätige stärken. Den Hochschulen obliegt es, durch ihre Studien- und Forschungsprogramme für ihren eigenen Standort zu werben.

4.2 Wirtschaftliche Entwicklung des Landes

Mecklenburg-Vorpommern befindet sich nach wie vor in einem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Transformationsprozess epochalen Ausmaßes. Dabei ist es gelungen, die Zeichen insgesamt auf Wachstum zu stellen. Wir haben trotz einiger Rückschläge insgesamt eine positive Entwicklung zu verzeichnen. Dennoch haben wir mit den Folgen des demographischen Einbruchs seit Anfang der 1990er Jahre, die mittlerweile auf Ausbildung und Arbeitsmarkt durchschlagen, zu kämpfen. Eine hoch entwickelte Wirtschaft braucht eine ausreichende Zahl qualifizierter Absolventen in den sogen. MINT-Fächern: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, technische Fächer. Diese Fächer wurden aus den Strukturmaßnahmen der letzten Jahre bis auf wenige Einzelfälle ausgenommen. Sie bilden die intellektuelle Basis jeder modernen innovativen Volkswirtschaft. Schon heute treten vereinzelte Engpässe auf. Die Gründe für bestimmte Mangelsituationen liegen nicht alleine im Hochschulbereich. Land und Hochschulen müssen gemeinsam dafür Sorge tragen, dass der benötigte Nachwuchs im Prinzip zur Verfügung steht. Analog gilt dies auch für die Forschung. Alle diese Bereiche müssen mit seriöser Forschung in enger Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen untersetzt werden. Zugleich bietet gute Forschung in den klassischen, aber auch in den nicht-klassischen Technologiebereichen wie z.B. der Biotechnologie die Voraussetzung für Neuentwicklungen, die ihrerseits Neugründungen von Unternehmen motivieren. Forschung muss auch weiterhin Arbeitsplätze schaffen oder jedenfalls dabei mithelfen. Das Land kann dies von den Hochschulen – und übrigens auch von den vom ihm mitfinanzierten einschlägigen außeruniversitären Einrichtungen – erwarten.

4.3 Imagebildung und internationale Vernetzung

Gute Lehre und gute Forschung bedürfen heute mehr denn je optimaler Kommunikation und eines professionellen Marketings. Auch hier sieht das Land die Hochschulen in der Pflicht. Sie tragen zur Imagebildung Mecklenburg-Vorpommerns wesentlich bei und sind zentrale Attraktoren. Daran muss weiter gearbeitet werden. Eine gemeinsame Dachmarke ist nunmehr unter dem Motto „Studieren mit Meerwert“ entwickelt. Ich rechne fest damit, dass die Hochschulen ihre Marketingstrategien künftig noch stärker in Abstimmung mit dem Landesmarketing entwickeln und so vermehrt ein gemeinsamer Auftritt als Wissenschaftslandschaft zum Nutzen aller Beteiligten möglich wird. Eng mit dem Marketing ist die internationale Vernetzung verbunden. Die Globalisierung schreitet voran und die Hochschulen sind auf diesem Feld längst unterwegs. Sie knüpfen Kontakte und öffnen Türen auch für politische, wirtschaftliche und kulturelle Kooperation. Umgekehrt kann auch die Landespolitik Türen im Ausland öffnen. Während frühere Zielstellungen in der internationalen Arbeit stark auf den Ostseeraum und die USA gerichtet waren, treten die wieder erstarkenden und die neuen wirtschaftlichen Weltmächte stärker hervor und verdienen ebenfalls Beachtung. Ich nenne dabei vor allem Russland, China und die Länder Südostasiens. Auf diesem Markt müssen sich das Land und seine Hochschulen zeigen und den Austausch von Studierenden, Forschern und Fachkräften voranbringen. Derartige „joint programs“ in Lehre und Forschung werden sich auf die Dauer auszahlen.

4.4 Kulturelle und demokratische Entwicklung des Landes

Hochschulen sind immer auch kulturelle Zentren. Von ihnen wird erwartet, dass sie das geistige Niveau eines Landes heben und eine junge Elite heranbilden. Von ihnen kann auch erwartet werden, dass sie durch wissenschaftliche Weiterbildung in ihren verschiedenen Facetten breitere Kreise der Bevölkerung erreichen. Durch ihren intellektuellen Anspruch verbreiten sie an sich schon den Geist der Freiheit und des demokratischen Diskurses. Dieser muss im Lande weiter entwickelt werden. Politische Bildung im weitesten Sinne kann nicht die Aufgabe weniger Spezialisten in der dafür eingerichteten Landeszentrale sein. Sie muss in die Lehrerbildung und überhaupt in die „general studies“ einfließen.

4.5 Nachwuchssicherung für das Bildungswesen des Landes, vor allem die Schulen

Hier hat der Staat spezifische Erwartungen an die Hochschulen, speziell die Universitäten. „Lehrerbildung“ darf nicht als „Auftragsangelegenheit“ missverstanden werden. Aber der Staat hat hier eine besondere Verpflichtung, den Rahmen vorzugeben. Der Landtag Mecklenburg-Vorpommerns hat einen Grundsatzbeschluss gefasst, an den sich die Exekutive gebunden fühlt. Die Ausarbeitung der dort formulierten Grundsätze soll in einem Lehrerbildungsgesetz erfolgen. Prinzipiell gilt auch hier, dass der Weg, auf dem

die Hochschulen die staatlicherseits erwarteten Kompetenzen heranbilden, vielfältig sein kann und dass die Staatsprüfung in dieser Hinsicht das entscheidende „Assessment“ darstellt. Aber die lehrerbildenden Hochschulen können sich aus den Entwicklungen des frühkindlichen Bildungswesens und des Schulwesens nicht heraushalten. Sie sind ein Bestandteil dieses Geschehens. Daher haben wir das Lehrerbildungszentrum an der Universität Rostock auf den Weg gebracht, um die Verknüpfung zur Schulpraxis herzustellen und bessere Lehrer auszubilden. In der nächsten Runde der Zielvereinbarungen muss geklärt werden, wie sich die Erwartungen des Landes an den Hochschulen abbilden. Strukturelle Änderungen lassen sich auf diesem Gebiet nicht völlig ausschließen. Abschließend möchte ich darauf hinweisen, dass beabsichtigt ist, im Herbst dieses Jahres mit den Hochschulen einen Workshop zum Thema Zielvereinbarungen durchzuführen. Dort wird die Gelegenheit bestehen, eine gemeinsame „Vision“ von dem zu entwickeln, was Zielvereinbarungen in Mecklenburg-Vorpommern sein können und sollen.⁶

Mark Twain hatte ganz Recht, als er sagte: Wer nicht weiß wohin er will, darf sich nicht wundern, wenn er ganz woanders ankommt. Im Bereich der Zielvereinbarung müssen wir uns also bald darüber klar werden müssen:

- Welche Inhalte/Ziele werden warum aufgenommen?
- Wie wird die Umsetzung der Ziele sichergestellt?
- Wie wird die Umsetzung der Ziele überprüft und belohnt?

Literaturverzeichnis

- Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (Hg.) (2007):* Talente, Technologie und Toleranz – wo Deutschland Zukunft hat. Berlin.
- Erhardt, M./Meyer-Guckel, V./Winde, M. (Hg.) (2008):* Leitlinien für die deregulierte Hochschule – Kodex guter Führung. Essen.
- Florida, R. (2002):* The Rise of the Creative Class ... and How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life, New York.
- König, K. (2007):* Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen. HoF-Arbeitsbericht 1/2007.
- The Bologna-Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade (2009):* Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009, Chapter II., Nr. 14.

⁶ Der Workshop hat mittlerweile stattgefunden. Ein zweiter Workshop ist für den Juli 2009 vorgesehen. Mittlerweile haben die Hochschulen ihre Hochschulentwicklungspläne vorgelegt. Die Erstellung der Eckwerte der Hochschulentwicklung ist im Gange. Besondere Herausforderungen sind: der Umgang mit der demographischen Entwicklung, die optimale fachliche Aufstellung und Vernetzung der Hochschulen im Hinblick auf regionale, nationale und europäische Zielstellungen und die durch die aktuellen Entwicklungen zugespitzte Haushaltslage. Insgesamt wird es darum gehen müssen, in Studium, Lehre, Forschung und Management bei begrenzten Ressourcen ein Optimum an Qualität zu erzeugen und durch wissenschaftliche Innovation die Landesentwicklung weiter voranzutreiben.

■ Udo Michallik, Staatssekretär, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern,
E-Mail: u.michallik@bm.mv-regierung.de

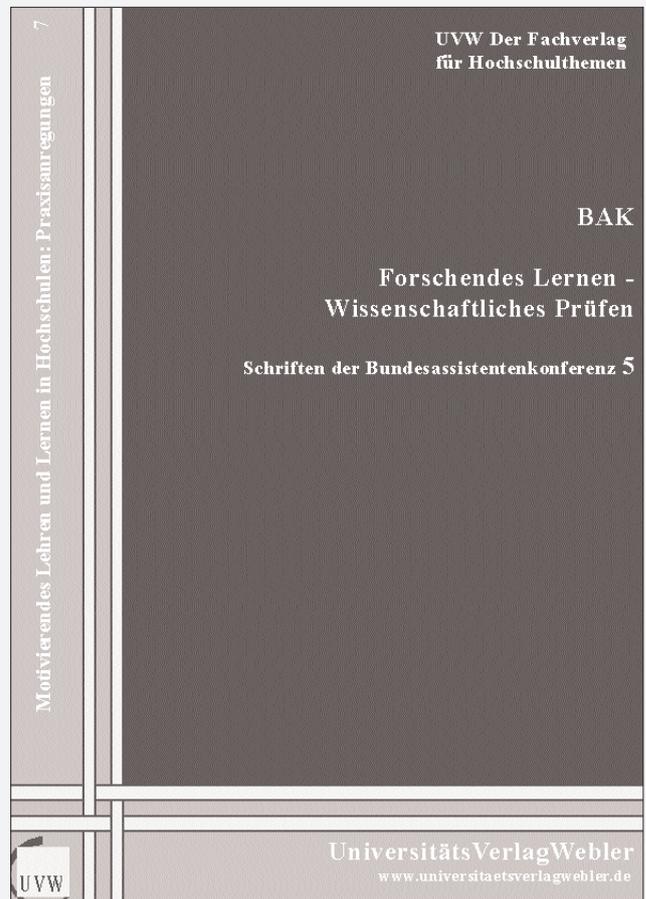
BAK

**Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen
Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5**

Viele Bachelor-Studiengänge stehen in der Gefahr, die Studierenden noch weiter als bisher von einem wissenschaftlichen Studium mit Forschungsbezug zu entfernen und dies allenfalls auf die Master-Studiengänge zu verweisen. Hier wird ein gegenteiliger Standpunkt vertreten: Forschendes Lernen gehört in den ersten Teil des Studiums, ja in das Grundstudium.

Die Bundesassistentenkonferenz (BAK) hat seiner Zeit viel beachtete Konzepte zur Reform der Hochschulen und zur Studienreform entwickelt. Die BAK war zwischen 1968 und 1972 die gewählte Repräsentanz der wissenschaftlichen Assistenten und wissenschaftlichen Mitarbeiter auf Bundesebene. Ihr Hochschuldidaktischer Ausschuss hat damals die Schrift „Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen“ vorgelegt, die mit ihren Erkenntnissen und Forderungen - man mag es bedauern oder bewundern - bis heute ihre Aktualität nicht eingebüßt hat.

Viele heutige Reformschriften beziehen sich daher noch auf sie, ohne dass ihr Text vielfach noch verfügbar wäre. Das ist Grund genug, diese Schrift nach 40 Jahren neu aufzulegen, um ihre Anregungen in die gegenwärtige Debatte wieder einzubringen. Gerade im Zeichen der Bachelor- und Master-Studiengänge können die hier entwickelten Konzepte wichtige Reformanregungen bieten. Sie können auf unverzichtbare Elemente eines wissenschaftlichen Studiums erneut aufmerksam machen, die in einer oft eher oberflächlichen Umstellung der Studiengänge auf gestufte Studienabschlüsse - wie eingangs betont - verloren zu gehen drohen.



ISBN 3-937026-55-X, Bielefeld 2009,
72 Seiten, 9.95 Euro

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

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

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

Katharina Kloke

„Nischen-Dasein, Aschenputtel-Existenz und Nebenschauplatz“?

Die Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen



Katharina Kloke

„Nischen-Dasein, Aschenputtel-Existenz und Nebenschauplatz“: Mit diesen oder anderen Beschreibungen wird häufig die Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen beschrieben. Dies verwundert, da die wissenschaftliche Weiterbildung sich zu einem festen Bestandteil der Aufgaben der Hochschulen entwickelt haben sollte, wie die gesetzlichen Grundlagen auf Bundes-, und nach der Aufhebung des Hochschulrahmengesetzes vor allem auf Landesebene in Deutschland verdeutlichen. Zudem fehlt in keiner der in den letzten fünf Jahren veröffentlichten wirtschafts- und wissenschaftspolitischen Stellungnahmen und Empfehlungen verschiedenster Akteure¹ die Aufforderung an die Hochschulen, – oft unter dem Label ‚Lebenslanges Lernen‘ – sich aktiv in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu betätigen: Es herrscht ein weitgehender gesellschaftlicher Konsens über die Notwendigkeit und Ausgestaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen (vgl. Fröhlich/Kastler 2004, S. 3). Darüber hinaus hat die im Zuge des Bologna-Prozesses zunehmende Harmonisierung des europäischen Hochschulraums das Potenzial, sich positiv auf die wissenschaftliche Weiterbildung auszuwirken.

1. Fragestellung

Durch den Bologna-Prozess wurde und wird die Reform der akademischen Erstausbildung vorangetrieben, in deren Folge auch die Differenzierung zwischen erster (Bachelor) und zweiter Stufe (Master) der Erstausbildung und der Weiterbildung als dritter Stufe im Rahmen modularisierter konsekutiver Studiengänge neu gestaltet wird bzw. werden kann (vgl. Wolter 2005a, S. 56). Trotzdem wird in der weiterbildungspolitischen Literatur konstatiert, dass es der wissenschaftlichen Weiterbildung „in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren nicht gelungen ist, ihr doppeltes Nischendasein abzustreifen“ (Stifterverband 2003, S. 10). Auf der einen Seite stelle sie keine – zumindest faktische – Kernaufgabe der Hochschule dar, auf der anderen Seite besetzten die Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt auch nur eine, wenn auch nicht ganz kleine, Nische (Stifterverband 2003, S. 10). In Bezugnahme auf diese konträr erscheinenden Aspekte der wissenschaftlichen Weiterbildung verfolgt der Beitrag zwei zentrale Fragestellungen. Erstens soll untersucht werden, ob der mit einem Fragezeichen versehene Titel dieses Beitrags gerechtfertigt ist und auf die Hochschulen in Deutschland zutrifft. Kommen die

Hochschulen der gesellschaftlichen Aufforderung einer Integration der wissenschaftlichen Weiterbildung in das Aufgabenspektrum der Hochschule nach? Welche Faktoren hemmen oder fördern ein Engagement von Hochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung? Außerdem ist die Konstitution der Wettbewerbsstrukturen der wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen von Interesse. Wer sind die Konkurrenten der Hochschulen, und anhand welcher Spezifika distinguieren sich die Hochschulen von anderen Weiterbildungsanbietern? Um diese Fragen beantworten zu können, werden im Folgenden aber zunächst die Charakteristika der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen skizziert, um die bezeichnenden Merkmale mit denen außerhochschulischer Anbieter vergleichen zu können.

Dass Hochschulen sich einem Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht verschließen sollten, resultiert zum einen aus dem wirtschaftlichen und technologischen Wandel: Angesichts kürzer werdender Innovationszyklen, einer damit einhergehenden hohen Obsoleszenzrate von Anwendungswissen sowie wachsenden Qualifikationsanforderungen an hochqualifizierte Fachkräfte gewinnt die wissenschaftliche Weiterbildung zunehmend an Bedeutung. Zum anderen kann, perspektivisch betrachtet, die wissenschaftliche Weiterbildung als Kompensation für die aufgrund des demographischen Wandels prognostizierten zurückgehenden Studentenzahlen dienen. So könnten die Hochschulen anstelle einer einseitigen Fokussierung auf Studenten, die erstmalig ein Studium aufnehmen bzw. einen konsekutiven Master-Studiengang belegen, einen Schwerpunkt auf die Gewinnung von Weiterbildungsstudenten legen.

2. Merkmale wissenschaftlicher Weiterbildung an deutschen Hochschulen

2.1 Definition

Da es häufig zu einer unausgesprochenen Gleichsetzung von ‚wissenschaftlicher‘ Weiterbildung mit sonstigen Weiterbildungsangeboten der Institution Hochschule kommt (vgl. Fröhlich/Kastler 2004, S. 9), dieser Beitrag aber explizit die wissenschaftliche Weiterbildung in den Mittelpunkt

¹ Beispielhaft seien hier die Erklärungen der KMK (2001), der BDA (2005) und des DIHK (2003) genannt.

stellen möchte, wird im Folgenden unter Rückgriff auf den „Sachstands- und Problebericht zur Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ der Kultusministerkonferenz (KMK 2001) ‚wissenschaftliche Weiterbildung‘ wie folgt definiert:

„Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“ (KMK 2001, S. 2).

Allerdings sind auch hier die Konturen des Begriffes noch relativ unscharf und weitergehend interpretationsbedürftig. Deshalb wird in der Weiterbildungsliteratur weiter ausgeführt:

„Als Merkmal zur Charakterisierung wird zumeist die wissenschaftliche Fundierung der Angebote angeführt. Des Weiteren wird sie mit bestimmten Zielgruppen in Verbindung gebracht; danach richtet sich die wissenschaftliche Weiterbildung vornehmlich an diejenigen, die bereits über einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss verfügen“ (Fröhlich/Kastler 2001, S. 9).

Somit wird auf den Begriff der postgradualen wissenschaftlichen Weiterbildung rekurriert, bei der es sich um Studiengänge bzw. sonstige Kursformen handelt, die i.d.R. auf einem ersten Hochschulabschluss aufbauen, eine vorangegangene Phase der Berufstätigkeit voraussetzen und mit einem Zertifikat oder einem weiterem Hochschulgrad abschließen.

2.2 Organisation

Die wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland ist in mehr als der Hälfte der Fälle (53%) zentral in Form eines wissenschaftlichen Zentrums, einer zentralen Betriebseinheit oder eines Arbeitsbereichs in zentraler Verwaltung organisiert. Gleichzeitig ist diese in 61% der Fälle auch an anderen Stellen – und hier insbesondere in den Fakultäten und Fachbereichen – organisatorisch eingebunden ist (Faulstich et al. 2007, S. 110f.). Ebenso sind in einigen Fällen, meist aus finanziell motivierten Gründen, Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung aus den Hochschulen in privatrechtlichen Organisationsformen ausgelagert. Notwendig bei einer Koexistenz von mehreren mit wissenschaftlicher Weiterbildung befassten Stellen in einer Hochschule ist eine klare Aufgabenteilung zwischen den Einheiten, um z.B. bei der operativen Abwicklung, aber auch bei der Planung und Entwicklung, Synergien nutzbar zu machen sowie Redundanzen zu vermeiden (vgl. Knust/Hanft 2008, S. 86).

Die Kosten für die Durchführung der wissenschaftlichen Weiterbildung werden in Deutschland durch Mittel aus dem Wirtschaftsplan der Hochschule, durch Drittmittel und aus Teilnehmerentgelten finanziert (vgl. Knust 2006).

2.3 Formen von Weiterbildung

Zwar gibt der Bologna-Prozess die Chance, die Weiterbildung i.S. des „Lebenslangen Lernens“ in ein Gesamtkonzept von akademischer Lehre mit mehreren Studienzyklen

einzubauen, doch ist es empfehlenswert, nicht nur weiterbildende Masterprogramme, sondern eine Mischung aus den im Folgenden aufgezählten Formaten anzubieten. Hierdurch kann den Bedürfnissen und Ansprüchen der verschiedenen Nachfrager entsprochen werden. Entsprechende Formate sind z.B.:

- Mittel- oder längerfristige postgraduale Studiengänge, die zu anerkannten weiterbildenden Studienabschlüssen führen;
- fachspezifische oder interdisziplinäre Weiterbildungsangebote, die primär der Vermittlung neuer Forschungsergebnisse in fachlichen oder fächerübergreifenden Kontexten dienen;
- Weiterbildungsangebote, die an einer spezifischen Nachfrage aus bestimmten Berufsgruppen ansetzen;
- Weiterbildungsprogramme, die „passgenau“ dem Qualifizierungsbedarf bestimmter Institutionen oder Organisationen entsprechen;
- allgemeine Weiterbildungsprogramme, die primär vom Bildungsauftrag der Hochschule ausgehen und der Öffnung für diverse Zielgruppen dienen: z.B. Studium generale, Bürgeruni, öffentliche Vorlesungen etc. (Schaeper et al. 2006, S. VII)

2.4 Technologien

Bei den eingesetzten Technologien ist zwischen der rein präsenzorientierten Vermittlung, der rein onlinebasierten Vermittlung, sowie der Vermittlung in Form von *Blended-Learning-Designs*² zu unterscheiden. Wichtig dabei ist, innovative Lehr- und Lernarrangements und Organisations- und Vermittlungsformen zu finden, welche die spezifischen Lernbedingungen und Zeitpotentiale von Erwachsenen berücksichtigen und die Vereinbarkeit von Weiterbildung, beruflicher Tätigkeit und familiären Verpflichtungen gewährleisten (vgl. Schaeper et al. 2006, S. VII).

3. Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt

Heute verfügen fast alle deutschen Hochschulen – unter verschiedenen Bezeichnungen – über eigene Einrichtungen zur Planung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten. Angebot und Reichweite der wissenschaftlichen Weiterbildung werden aber weder in der amtlichen Hochschul- noch in der Weiterbildungsstatistik erfasst, so dass eine empirisch belegbare Aussage zur quantitativen Entwicklung über alle Hochschulen hinweg kaum möglich ist. Das ‚Berichtssystem Weiterbildung VIII‘ schätzt den Gesamtanteil aller Hochschulen am Weiterbildungsangebot für das Jahr 2000 zwischen 5% und 8% (BMBF 2003, S. 226 ff.); im aktuellen ‚Berichtssystem Weiterbildung IX‘ (BMBF 2006) werden derartige Schätzungen nicht vorgenommen.

Auch in den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung regelmäßig veröffentlichten ‚Grund- und Strukturdaten‘ fehlt im Kapitel ‚Hochschulen‘ die Ausweisung eines Abschnittes ‚Weiterbildung‘ (vgl. BMBF 2005). Des Weiteren existieren keine Datenbanken über wissenschaftliche Weiterbildungsangebote an den Hochschulen. Zwar bietet

² Blended Learning oder ‚Integriertes Lernen‘ bezeichnet eine Lernform, die eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von traditionellen Präsenzveranstaltungen und modernen Formen von E-Learning anstrebt.

der ‚Hochschulkompass‘ (www.hochschulkompass.de) der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) einen Gesamtüberblick über die in regelmäßigen Abständen erhobenen Angaben der Hochschulen zum ‚Weiterführenden Studium‘, aber hier wird der Begriff ‚weiterführend‘ sehr extensiv interpretiert und schließt auch solche Angebote mit ein, die unmittelbar nach dem ersten Studienabschluss, also ganz ohne berufliche Praxiserfahrung, studiert werden können. Somit entsprechen diese Angebote nicht der oben zugrunde gelegten Definition von wissenschaftlicher Weiterbildung. Allerdings ist es den Hochschulen selbst bisher auch nicht gelungen, ein System zu entwickeln, welches sie in die Lage versetzt, zuverlässige Aussagen über die Datenlage im Bereich ihres Weiterbildungsengagements zu treffen. Zwar existiert ein deutschlandweites Internetportal, das WissWB-Portal (www.wisswb-portal.de), jedoch machen dort nur 29 Hochschulen Angaben zur ihren Weiterbildungsangeboten. Doch nicht nur die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung sind quantitativ schwer zu erfassen, sondern auch der allgemeine, außerhochschulische Weiterbildungsmarkt zeichnet sich durch eine Intransparenz der Angebote aus. Ein struktureller Grund hierfür liegt in der starken Diversifizierung des deutschen Weiterbildungsmarktes, der stark kompetitiv gestaltet ist. Die Hochschulen agieren dabei nur als ein Anbieter unter vielen (Wolter 2004, S. 25f.) und konkurrieren auf dem Markt der Weiterbildung mit folgenden Anbietern (vgl. Nuissl/Pehl 2004, S. 24):

- gewerkschaftliche Einrichtungen der Erwachsenenbildung,
- betrieblich organisierte Erwachsenenbildung, auch sogen. Corporate Universities,
- Volkshochschulen,
- konfessionelle Erwachsenenbildung,
- kommerzielle Erwachsenenbildung/Einrichtungen der Weiterbildung,
- Bildungswerke der Wirtschaft (z.B. Industrie- und Handelskammern),
- Weiterbildungseinrichtungen von Berufsverbänden (z.B. Weiterbildungen der Ärztekammer, des Vereins deutscher Ingenieure).

3.1 Zielgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung

Diese institutionelle Vielfalt korrespondiert mit der Vielfalt von Nachfragern nach Weiterbildung. Bei der Ermittlung von Geschäftsfeldern der wissenschaftlichen Weiterbildung wird häufig nach folgenden drei Zielgruppen unterschieden:

1. individuellen Nachfragern, d.h., Einzelpersonen, die als (potenzielle) Weiterbildungsnachfrager auftreten;
2. institutionelle Nachfrager, hierzu zählen alle im Auftrag von bzw. in Kooperation mit Organisationen und Institutionen durchgeführten Angebote sowie
3. die Zielgruppe der breiten Öffentlichkeit. Hierzu zählen alle Angebote, die an die interessierte Öffentlichkeit ge-

richtet sind, bspw. in Form von offenen Vorlesungen für Interessierte, Public-Understanding of Science (PUS) Programmen oder Senioren-Studenten (vgl. Meffert/Bruhn 2006, S. 228 f.).

Die wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen erreicht eher individuelle Teilnehmer als Unternehmen (vgl. Schaeper et al. 2006, S. 10). Dabei stellen vor allem die Hochschulabsolventen eine umworbene Zielgruppe dar. Hierfür lassen sich folgende Gründe anführen: In Deutschland wie auch im gesamten Europa wächst im Zuge der Entwicklung einer Wissensgesellschaft derjenige Teil der Erwerbstätigen, die als Wissensarbeiter über komplexes theoretisches und methodisches Wissen verfügen oder verfügen müssen. Kongruent hierzu stieg die Zahl derjenigen, die über eine hochqualifizierte Ausbildung verfügen. Da sich dieser Typus hochqualifizierter wissenschaftlicher Arbeit aufgrund der Dynamik der Wissensentwicklung auch durch einen hohen „Erneuerungsbedarf“ auszeichnet, steigt der Bedarf nach wissenschaftlicher Weiterbildung kontinuierlich (vgl. Schaeper et al. 2006, S. 11). Zudem sind unter allen Qualifikationsgruppen die Hochschulabsolventen die weiterbildungsaktivste Gruppe, wie sich an Abbildung 1 erkennen lässt.

Das Berichtssystem Weiterbildung VIII (BMBF 2003) – eine Befragung des Weiterbildungsverhaltens der 19-64-jährigen Bevölkerung Deutschlands – weist eine Beteiligung an Hochschulweiterbildung von insgesamt 3% aller Befragten in der 12-monatigen Referenzperiode 2000-2001 aus. Aktuellere Daten sind nicht vorhanden, da entsprechende Angaben in dem aktuellen Berichtssystem Weiterbildung nicht mehr erhoben werden.

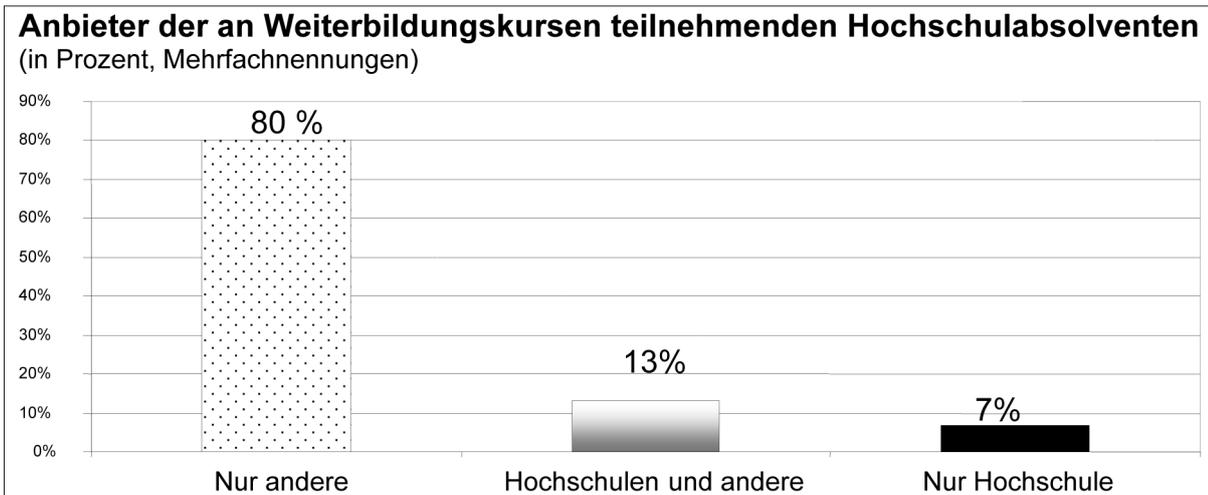
Auch wenn die Hochschulabsolventen die weiterbildungsaktivste Bevölkerungsgruppe darstellen, zeigt eine interna-

Abbildung 1: Teilnahmequoten an Weiterbildung

Teilnahmequoten in %									
Berufliche Qualifikation	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997	2000	2003
<i>Weiterbildung insgesamt</i>									
Keine Berufsausbildung	12	11	9	18	18	19	24	20	23
Lehre / Berufsfachschule	21	27	22	32	33	39	45	40	38
Meister-, andere Fachschule	32	36	39	49	48	52	58	54	55
Hochschulabschluss	45	58	50	53	59	64	69	63	62
<i>Allgemeine Weiterbildung</i>									
Keine Berufsausbildung	10	10	11	14	13	15	19	12	16
Lehre / Berufsfachschule	16	20	15	20	20	24	29	24	23
Meister-, andere Fachschule	20	22	26	27	25	27	34	31	32
Hochschulabschluss	31	38	32	34	36	40	45	41	38
<i>Berufliche Weiterbildung</i>									
Keine Berufsausbildung	4	2	1	5	7	5	9	9	11
Lehre / Berufsfachschule	10	11	12	16	18	21	28	27	24
Meister-, andere Fachschule	20	19	24	32	34	36	42	42	38
Hochschulabschluss	24	36	27	34	39	43	48	43	44

Quelle: BMBF 2006, S. 36

Abbildung 2



Quelle: Schaeper et al. (2006, S. 104), Daten basierend auf der CHEERS-Absolventenstudie

tional vergleichende Absolventenstudie (CHEERS), dass in Deutschland die Hochschulen nur einen kleinen Teil der Weiterbildung von hochqualifizierten Erwerbstätigen abdecken: Lediglich 7% der befragten Hochschulabsolventen gaben an, in den vier Jahren seit Studienabschluss ausschließlich Hochschulen als Anbieter von kürzeren Kursen genutzt zu haben. Demgegenüber hatten 80% der Befragten Hochschulabsolventen ausschließlich außerhochschulische Anbieter in Anspruch genommen (vgl. Schaeper et al. 2006, S. 104).

Damit erschließen die deutschen Hochschulen im Vergleich zu anderen untersuchten Ländern (Finnland, Frankreich, UK, Kanada, Österreich, USA) einen besonders geringen Anteil am Weiterbildungspotenzial und verfügen über eine besonders schwache Marktposition (vgl. ebd., S. IV).

3.2 Themenspezifische wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen

Deutsche Hochschulen haben vor allem als Anbieter von Weiterbildung in industrie- und wirtschaftsnahen sowie stärker anwendungsbezogenen Fächern wie Informatik, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften einen geringen Marktanteil; stärker vertreten sind sie in wissenschaftsbezogenen Fächergruppen wie Medizin oder Naturwissenschaften (vgl. Schaeper et al. 2007, S. VII). Der mangelnde Anwendungsbezug kann als eine Erklärung dienen, warum die Hochschulen auch bei den institutionellen Nachfragern nur als ein Akteur neben vielen agieren (vgl. Stifterverband 2008). Einen weiteren Grund hierfür stellt auch die durch Wirtschaftsvertreter beklagte mangelnde Nachfrageorientierung und fehlende Praxisnähe der hochschulischen Weiterbildungsangebote dar.

In einer aktuellen Studie des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, in der die Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen untersucht wird, kritisieren über die Hälfte der befragten Unternehmen, die bereits Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Hochschulen gesammelt haben, deren Flexibilität und Dienstleistungsqualität (vgl. Stifterverband 2008, S. 48ff.).

Vielfach wurde von Unternehmensseite eine wenig ausgeprägte Dienstleistungsorientierung, mangelnde administrative Qualität und unzureichende Prozessqualität bemängelt, deren Vorhandensein in einem dienstleistungsorientierten Markt wie dem der Weiterbildung unerlässlich sei (vgl. ebd., S. 50). Weiterhin wünschen sich die Unternehmen eine praxisorientiertere Vermittlung spezifischer Qualifikationen, Mitsprachemöglichkeiten bei der inhaltlichen Gestaltung der Weiterbildung sowie eine Anwendung spezifischer didaktischer Methoden, angepasst an die jeweilige Zielgruppe.

Besonders bei den Punkten Nachfrageorientierung und Ausgestaltung der Weiterbildungsangebote werden Diskrepanzen in der unterschiedlichen Kultur zwischen Unternehmen und Hochschulen deutlich: „Während die Lehre an Hochschulen primär auf die Vermittlung von Qualifikationen zur selbständigen Bearbeitung von komplexen Aufgabenstellungen durch die Studierenden und die Vermittlung von übergreifenden, wissenschaftlichen Qualifikationen ausgerichtet ist, zählt für Unternehmen in erster Linie die klare Problemorientierung der angebotenen Leistungen“ (ebd., S. 50). Diese Diskrepanzen gilt es zu überwinden. Allerdings nicht dadurch, dass die Hochschulen sich an andere Weiterbildungsanbieter anpassen, sondern durch eine Konzentration der Hochschulen auf ihre Stärken und Spezifika, die im Folgenden vorgestellt werden. Sie sollten an ihrem besonderen Profil und an ihren jeweiligen Stärken („Kernkompetenzen“) ansetzen und in diesem Sinne zielorientiert bestimmte Marktsegmente mit Qualitätsprodukten besetzen. In der weiterbildungspolitischen Diskussion wird diese Strategie häufig mit dem Schlagwort „Profiltreue“ bezeichnet (Schaeper et al. 2006, S. V). Unter den oben genannten Bedingungen einer starken Diversifizierung und wachsender Konkurrenz zwischen unterschiedlichen Anbietern außerhalb, aber auch innerhalb des Hochschulsystems stellt sich die Frage, über welche Vorzüge und besonderen Leistungsmerkmale gerade die Hochschulen gegenüber anderen Weiterbildungseinrichtungen verfügen, um sich auf dem Markt der Weiterbildung zu positionieren.

4. Spezifika wissenschaftlicher Weiterbildung

In der Literatur wird als Distinktionsmerkmal der Hochschulen gegenüber anderen Anbietern von Weiterbildung zumeist das Monopol auf staatlich anerkannte Bildungszertifikate sowie die hohe Reputation der Institution Hochschule angeführt. Für die Universitäten kommt zusätzlich der Forschungsbezug zum Tragen, für die Fachhochschulen der Praxisbezug der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Stifterverband 2003, S. 16).

4.1 Zertifikate

Hier besitzt die Hochschule de facto (noch) ein Monopol. Hochschulen haben zurzeit einen besonderen Statusvorteil als Anbieter weiterbildender Studiengänge, die zu anerkannten akademischen Abschlüssen führen. „Ihre Attraktivität als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung beruht zu einem erheblichen Maß gerade darauf, dass hier eben auch akademische Grade erworben werden können“ (Stifterverband 2003, S. 15). Nur staatliche Hochschulen bzw. durch den Wissenschaftsrat akkreditierte private Hochschulen haben das Recht, staatliche Abschlüsse zu verleihen (Master, Bachelor, Diplom, Magister, Staatsexamen). Allerdings gilt dieser Vorteil nicht bei anderen, kurzfristigen, stärker bedarfsorientierten Fortbildungsangeboten, bei denen Hochschulen sich im verstärkten Wettbewerb mit privaten Bildungseinrichtungen befinden. Vorteil der Hochschule ist aber auch hier, dass das Zertifikat einer Hochschule höhere ‚akademische Weihen‘ und damit mehr Prestige besitzt als das anderer Institutionen (vgl. Stifterverband 2003, S. 15 f.).

4.2 Forschungs- bzw. Praxisbezug sowie Reputation der Institution Hochschule

Grund hierfür ist, dass die Hochschule in der Gesellschaft als Kompetenzzentrum wahrgenommen wird, als eine Institution, die „seriöse Angebote, Qualitätsstandards und hohe Ansprüche gewährleistet, und gleichsam ein „Qualitätssiegel“ für weiterbildende Angebote darstellt“ (Wolter 2005a, S. 110). Was ist aber das zentrale Distinktionsmerkmal zwischen Hochschulen und anderen Anbietern? Der zentrale Unterschied ist der Referenzrahmen. Soweit wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen praktiziert wird, geht es um Perspektiven und Inhalte, die sich im wissenschaftlichen Diskurs bewährt haben. Genau an dieser Stelle verfügt wissenschaftliche Weiterbildung über ein Alleinstellungsmerkmal: „Sie allein ist im Referenzrahmen von Theoriebildung und Forschung verankert, ihren Gütekriterien verpflichtet“ (Wittpoth 2005, S. 19). Wissenschaftliches Wissen hat i.d.R. einen höheren Sicherheitsgrad als Alltagswissen, und deswegen auch eine höhere Reputation als andere Wissensformen.

Wissenschaftliches Wissen ist ein systematisches, formalisiertes und professionelles Wissen und unterliegt besonderen Bedingungen der Produktion und der Sicherung seiner Geltung (Lange/Gläser 2007). Darüber hinaus verweist „die Produktion von wissenschaftlichem Wissens [...] auf formale Ausbildungsgänge und deren Zertifizierung sowie auf methodisch angeleitete Recherche und Forschung und deren selbstbezügliche Qualitätssicherung (peer review)“ (Weingart 2006, S. 36). Somit ist, im Unterschied zum Alltagswis-

sen, systematisches Wissen hochgradig institutionalisiert und organisiert. Zudem ist wissenschaftliches Wissen nicht beliebig opportunistischen Situationsdeutungen zu unterwerfen und auch nicht ohne gute Gründe zu bestreiten. Auch Kritik an wissenschaftlichen Erkenntnissen lässt sich nur durch den Verweis auf wissenschaftliche Evidenz und Analyse rechtfertigen.

Somit können allein die Hochschulen, neben der ‚Faktenweitergabe‘ in der wissenschaftlichen Weiterbildung methodenkritische Reflexion sowie wissenschaftliches Problembewusstsein vermitteln.

5. Profilbildung an Hochschulen durch wissenschaftliche Weiterbildung?

Auch wenn nur geschätzt werden kann, wie sich der Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt insgesamt oder am speziellen Weiterbildungsmarkt für Hochschulabsolventen in Deutschland darstellt, verdeutlicht bereits ein erster Blick auf die Homepages der Hochschulen, dass die wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen noch weit davon entfernt ist, zu den Kernaufgaben zu gehören, wie von wirtschafts- und bildungspolitischen Akteuren gefordert. So bedarf es meistens einiger Rechercheanstrengungen, dass Weiterbildungsangebot der Hochschulen, soweit überhaupt spezifisch ausgezeichnet, ausfindig zu machen. Auch existiert in Deutschland keine (staatliche) Universität oder Fachhochschule, die sich explizit als Weiterbildungshochschule bezeichnen würde.³ Dabei hätten die Hochschulen unter dem Druck einer stärker durch Wettbewerb, Differenzierung und Profilbildung gekennzeichneten Hochschullandschaft die Chance, Weiterbildung auch als Instrument der Profilbildung und Differenzierung zu nutzen und sich damit gegenüber anderen Hochschulen zu positionieren (vgl. Schaper et al. 2006, S. V). Warum dies nur marginal erfolgt ist, kann anhand zweier unterschiedener Achsen der Differenzierung an Hochschulen erklärt werden (vgl. Teichler 2001, S. 369). Die horizontale Differenzierung bezieht sich in erster Linie auf eine Vielfalt von gleichrangigen Hochschultypen oder auf bestimmte Schwerpunkte im Fächerbezug und in den Studienangeboten, auf besondere curriculare ‚Profillinien‘, wie einen besonderen Regionsbezug, Interdisziplinarität, Internationalität oder andere institutionelle Varianten. Diese Form der Differenzierung wird häufig auch mit dem Begriff der Diversifizierung bezeichnet (vgl. Wolter 2005b, S. 99). Die vertikale Differenzierung hingegen bezieht sich primär auf die Position einer Hochschule innerhalb eines formell oder informell stratifizierten Hochschulsystems und beinhaltet Unterschiede in der Qualität oder Reputation (vgl. ebd., S. 100). Obwohl eine horizontale Differenzierung nicht zwingend mit einer solchen Rang- oder Prestigeabstufung einhergehen muss, wird dieses oft so wahrgenommen. So wird bspw. „Theorieorientie-

³ Eine aktuelle Ausnahme scheint hier die FU Berlin zu bilden: Im Herbst 2009 soll der Betrieb der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) starten, gegründet durch die Freie Universität Berlin und die Klett AG als Bildungsdienstleister. Aufgrund der besonderen Spezifika könnte man die FernUniversität in Hagen ebenfalls als Weiterbildungsuniversität bezeichnen. Allerdings differenziert auch letztere zwischen ihren grundständigen wissenschaftlichen Studienprogrammen und einem expliziten Weiterbildungsangebot (vor allem Weiterbildungs-Master und zertifizierbare ‚Akademiestudien‘).

rung oft als reputationsträchtiger angesehen als Praxisorientierung oder Internationalität wertvoller als Regionalität“ (Teichler 1999, S. 31).

In Deutschland verfügt eine Hochschule über eine hohe Reputation, wenn sie in der Forschung Erfolge erzielen kann. Erklärt werden kann dies durch das spezifische Belohnungssystem innerhalb des Funktionssystems Wissenschaft: Akademische Reputation wird vor allem anhand von Forschungspublikationen erlangt. Wenn nun einige Hochschulen aufgrund dieses Reputationssystems Forschung in den Vordergrund stellen, und das durch die ‚scientific community‘ (aber auch den Staat – siehe Exzellenzinitiative) honoriert wird, ist es wahrscheinlich, dass andere Hochschulen dem Beispiel folgen. Ebenfalls wurde beobachtet, dass sich (vermeintlich) statusniedrigere Hochschultypen (in Deutschland die Fachhochschulen) an den (vermeintlich) staturhöheren Hochschulen (in Deutschland die Universitäten) orientieren. Dieses Phänomen wird als ‚academic drift‘ bezeichnet (vgl. Teichler 1999, S. 37). Dieser ‚academic drift‘ kann durch das Einhergehen von vertikaler mit horizontaler Differenzierung erklärt werden; und auch die Gründe der Forschungsorientiertheit und einer damit zusammenhängenden Zurückhaltung der Hochschulen in der Weiterbildung lassen sich hierdurch erklären.

Diese theoretischen Annahmen können auch durch Fallstudien an Hochschulen im Ruhrgebiet untermauert werden, die in den Jahren 2006 und 2007 durchgeführt wurden (Kloke 2007).

5.1 Fallstudie: Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen im Ruhrgebiet

Die generelle Notwendigkeit von Weiterbildung im Ruhrgebiet ergibt sich aus der lokalspezifischen sozioökonomischen sowie demographischen Situation. Als Resultat des Strukturwandels nimmt die Nachfrage nach Tätigkeiten auf mittlerem und hohem Anforderungsniveau zu. Die Anforderungen für diese Berufe sind höher als die, die in der Vergangenheit in der einst von Kohle und Stahl dominierten Region benötigt wurden.

Gleichzeitig ist das Ruhrgebiet im bundesweiten Vergleich neben den mittel- und ostdeutschen Ländern am stärksten von einer rückläufigen Bevölkerungsentwicklung sowie einem Anstieg des Durchschnittsalters der Bevölkerung betroffen. Die Verschiebung der Arbeitsplatzstrukturen wird nicht ausreichend durch das Nachrücken von jüngeren Personen mit gleichzeitig höherer Bildung kompensiert. Verstärkt wird dies auch durch das Ende der Bildungsexpansion. Hieraus resultiert die Notwendigkeit einer ‚Nachqualifizierung‘ der Ruhrgebietsbevölkerung.

Zwar nehmen die befragten Hochschulvertreter (Hochschulrektoren) die Erwartung von Politikern und Wirtschaftsvertretern für ein Engagement der Hochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung durchaus wahr, doch wird dieser Erwartungshaltung im operativen Geschäft der Hochschulen kaum entsprochen. Stattdessen wird an den Universitäten der Forschung oberste Priorität zugesprochen, dann der Lehre und zuletzt der Weiterbildung. An den Fachhochschulen genießt die grundständige Lehre die größte Aufmerksamkeit, gefolgt von der (anwendungsorientierten) Forschung, und auch hier weit abgeschlagen erst zum Schluss die Weiterbildung. Interessant ist der beob-

achtbare ‚academic drift‘ der Fachhochschulen im Ruhrgebiet. Obwohl Sie ihre Kernkompetenzen in der Lehre haben, investieren sie freie Ressourcen eher in die Forschung als – was eigentlich näherliegend wäre – in die Weiterbildung. Somit distanzieren sich die Hochschulen gleichermaßen von der externen Anforderung, formuliert durch ihre bildungs- und wirtschaftspolitischen ‚stake-holder‘, als auch vom Gesetzgeber, der in nahezu allen Landeshochschulgesetzen die wissenschaftliche Weiterbildung als gleichrangige Aufgabe neben Forschung und Lehre stellt. Allerdings wird eine grundsätzliche Betätigung in der wissenschaftlichen Weiterbildung auch nicht explizit abgelehnt. Die Hochschulvertreter begründen dies mit ihrer aus der staatlichen Alimentierung resultierenden „Bringschuld der Hochschule gegenüber der Gesellschaft“, die auch ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit einschließt (Kloke 2007, S. 113ff.).

Als weitere Gründe der Zurückhaltung für ein Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung wurde in den geführten Interviews, konträr zu den politisch verfolgten Intentionen, der Bologna-Prozess genannt: Durch die Umstellung waren und sind laut Aussagen der Hochschulvertreter zeitliche und finanzielle Kapazitäten gebunden, die hierdurch nicht in die wissenschaftliche Weiterbildung investiert werden könnten.

6. Implikationen: Verbesserung der Rahmenbedingungen für wissenschaftliche Weiterbildung an deutschen Hochschulen

Es ist anzunehmen, dass sich nicht alle Hochschulen gleich stark in der wissenschaftlichen Weiterbildung engagieren und auch nicht alle Fachbereiche, Institute und Hochschullehrer in gleichem Maße. Sollte sich eine Hochschule im Rahmen ihrer Entwicklungsstrategie für eine Expansion der Weiterbildung entscheiden, dann sollte eine solche Grundentscheidung auch nachfolgende Konsequenzen für ihre Organisationsentwicklung, Personal- und Haushaltsplanung haben (vgl. Schaeper et al. 2006, S. VII). Hierzu gehört auch, mehr materielle und immaterielle Anreizsysteme zur Stimulierung und Belohnung eines stärkeren Engagements in der Weiterbildung zu schaffen (vgl. Stifterverband 2008, S. 107). Die in der Fallstudie an Hochschulen im Ruhrgebiet durchgeführten Interviews zeigen, dass die Hochschullehrer Weiterbildung häufig aufgrund intrinsischer Motivation anbieten. Somit ist eine aktive Unterstützung bei der Bedarfsermittlung, Organisation, Durchführung und Vermarktung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung unerlässlich. Am effektivsten wird dieses durch eine hohe Professionalität und Managementkompetenz auf Seiten der Mitarbeiter in den Einrichtungen der zentralen oder dezentralen Zentren oder Einheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung erreicht.

Extrinsische Anreize könnte man durch die Integration von Weiterbildung vor allem in die leistungsorientierten Formeln der Mittelverteilung erreichen. So könnte eine Performanzmessung in der Weiterbildung auch in hochschulinterne Zielvereinbarungs- und Indikatorensysteme sowie in die leistungsbezogenen Bestandteile der W-Besoldung integriert werden (vgl. Stifterverband 2008, S. 107).

Allerdings sind diese, auf die Organisation und das Individuum zielenden Reformmaßnahmen notwendigerweise von einer Verbesserung der Sichtbarkeit und Transparenz der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen zu flankieren. Als individueller oder auch als institutioneller Interessent an wissenschaftlicher Weiterbildung ist es schwierig, sich über die einschlägige Angebotsbreite an deutschen Hochschulen gezielt zu informieren. Es fehlt an einer Übersicht bezüglich der Art, des Umfangs, der Organisation, der Finanzierung etc. von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen, z.B. in Form einer umfassenden Datenbank, die ja auch durchaus als Teil des „HRK-Hochschulkompass“ denkbar wäre. Derzeit scheint sich eine günstige Gelegenheitsstruktur darzubieten, da im Rahmen eines Projektes der Hannoverschen Hochschulinformationssystem GmbH (HIS) berufs- und ausbildungsbegleitende Studienangebote unter anderem an Hochschulen erhoben werden (vgl. HIS 2008). Es wäre wünschenswert, wenn die dortigen Ergebnisse in eine benutzerfreundliche Datenbank überführt würden, um individuelle und organisatorische Weiterbildungsplanungen zu erleichtern, und somit der Bedeutung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen zumindest auf Nachfragerseite die Chance einzuräumen, dem ‚Nischendasein, der Aschenputtelexistenz oder dem Nebenschauplatz‘ zu entkommen.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003):* Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Quelle: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_viii-gesamtb-ericht.pdf (letzter Zugriff am 11.02.2009).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005):* Grund- und Strukturdaten. Quelle: www.bmbf.de/pub/GuS_2005_ges_de.pdf (letzter Zugriff am 11.03.2009).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006):* Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Quelle: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf (letzter Zugriff am 11.03.2009).
- Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeber (BDA), Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHT) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2003):* Weiterbildung durch Hochschulen. Quelle: [www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/19B62177364C6A46C12574EF005418C0/\\$file/Weiterbildung_durch_Hochschulen.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/19B62177364C6A46C12574EF005418C0/$file/Weiterbildung_durch_Hochschulen.pdf) (letzter Zugriff am 11.03.2009).
- Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeber (BDA) (2005):* Bildung schafft Zukunft. Bildungsbiographien und Berufskarrieren neu entwickeln. Für ein durchlässiges Bildungssystem. Juni 2005. Quelle: [www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/KND15-05_DE/\\$file/KND_15-05.pdf](http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/KND15-05_DE/$file/KND_15-05.pdf) (letzter Zugriff am 11.03.2009).
- Faulstich, P. et al. (2007):* Länderstudie Deutschland. In: Hanft, A./Knust, M. (Hg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen, Münster, S. 87-164.
- Fröhlich, W./Kastler, U. (2004):* Perspektiven der akademischen Weiterbildung. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.), Erweiterter Sonderdruck aus Wirtschaft und Wissenschaft, 3. Quartal 2004. Essen.
- Hochschulinformationssystem GmbH (2008):* Projektbeschreibung „Erhebung und Typisierung berufs- und ausbildungsbegleitender Studienangebote. Quelle: <http://www.his.de/abt2/abt22/aktuell/abs28> (letzter Zugriff am 15. 07. 2009).
- Kloke, K. (2007):* „Nischen-Dasein, Aschenputtel-Existenz und Nebenschauplatz“? Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen im Ruhrgebiet. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Bielefeld.
- Knust, M. (2006):* Geschäftsmodelle der wissenschaftlichen Weiterbildung – Eine Analyse unter Berücksichtigung empirischer Ergebnisse. Lohmar.
- Knust, M./Hanft, A. (2008):* Wissenschaftliche Weiterbildung als integrales Handlungsfeld der Hochschulen?! In: Hochschulmanagement, 3. Jg., S. 86-92.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001):* Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001). Quelle: www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Hochschule_Wissenschaft/wisswei.pdf (letzter Zugriff am 10.03.2009).
- Lange, S./Gläser, J. (2007):* Die Governance der Wissenschaft. In: Schützeichel, R. (Hg.), Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung, Konstanz, S. 773-782.
- Meefer, H./Bruhn, M. (2006):* Dienstleistungsmarketing. 5. Auflage. Wiesbaden.
- Nuissl, E./Pehl, K. (Hg.) (2004):* Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld.
- Schaeper, H. et al. (2006):* International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Projektbericht, Oktober 2006. Quelle: www.bmbf.de/pub/internat_vergleichsstudie_teilnahme_hochschulweiterbildung.pdf (letzter Zugriff am 11.03.2009).
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2003):* Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Positionen. Essen.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2008):* Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Positionen. Essen.
- Teichler, U. (1999):* Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Olbertz, J.-H./Pasternack, P. (Hg.): Profilbildung. Standards. Selbststeuerung: Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis. Weinheim, S. 27-38.
- Teichler, U. (2001):* Profilbildung. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied, S. 369-373
- Weingart, P. (2006):* Erst denken, dann handeln? Wissenschaftliche Politikberatung aus der Perspektive der Wissens(chäfts)soziologie. In: Falk, S. et al. (Hg.), Handbuch Politikberatung, Wiesbaden, S. 35-44.
- Wittpoth, J. (2005):* Wissenschaft und Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hg.), Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum, Münster, S. 17-24.
- Wolter, A. (2004):* Weiterbildung als akademisches Aufgabenfeld – Auf dem Wege zu einer Kernfunktion des Hochschulsystems? In: Christmann, B./Leutener, V. (Hg.): Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft (Beiträge der DGWF; 41), Hamburg, S. 17-36.
- Wolter, A. (2005a):* Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Leszczynsky, M./Wolter, A. (Hg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. Kurzinformation A 6 /2005, S. 49-60.
- Wolter, A. (2005b):* Profilbildung und universitäre Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, S. 93-111.

■ **Katharina Kloke**, Dipl.-Soz, Forschungsreferentin, Deutsches Forschungsinstitut für Öffentliche Verwaltung Speyer, E-Mail: kloke@foev-speyer.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peer Pasternack: Politik als Besuch

ISBN 3-937026-40-1, Bielefeld 2005, 253 Seiten, 29.70 Euro

Georg Krücken

Kommunikation im Wissenschaftssystem – was wissen wir, was können wir tun?



Georg Krücken

Das Thema „Kommunikation“ erfreut sich gegenwärtig großer Beliebtheit, auch in der Wissenschaft. Ganz unterschiedliche Disziplinen von den Ingenieur- bis zu den Geisteswissenschaften beschäftigen sich mit diesem Thema. Als kleinster gemeinsamer Nenner lässt sich festhalten, dass es um die Vermittlung von Informationen geht. Offen bleibt aber sowohl die Frage, was als Information gilt, als auch das zugrunde liegende Verständnis von „Vermittlung“: Handelt es sich um ein Verhältnis zwischen Sender und Empfänger, in dem die Sender- und Empfänger-Rollen ebenso klar und eindeutig festgelegt sind wie die zu vermittelnde Information? Oder muss man sich Kommunikation nicht vielmehr als einen Prozess vorstellen, in dem der Informationsfluss wechselseitig ist, Sender- und Empfänger-Rollen permanent wechseln und der Kommunikationsprozess selbst vor allem dazu dient, neue Informationen zu generieren? Von den meisten Disziplinen, die sich auf menschliches Kommunikationsverhalten beziehen, wird gegenwärtig eher das letztgenannte, auf Interaktion, Dialog und gemeinsames Lernen setzende Modell favorisiert. Diese Unterscheidung zwischen einem unilinearen Kommunikationsmodell und einem dialogischen Kommunikationsmodell erscheint mir auch im Hinblick auf die Frage nach den Besonderheiten der Kommunikation im Wissenschaftssystem von hoher Relevanz zu sein. Eine Beantwortung dieser Frage sollte zudem auf zwei unterschiedlichen Ebenen erfolgen: zum einen auf der Ebene der Gesellschaft, zum anderen auf der Ebene der Organisation. Nur indem man beide Ebenen in den Blick nimmt, kann man der Komplexität des Themas gerecht werden.

1. Wissenschaft in der Gesellschaft

Im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen der Kommunikation von Wissenschaft in der Gesellschaft ist es sinnvoll, die Wissenschaft als ein gesellschaftliches Teilsystem zu betrachten. Theoretisch hat dies der Soziologe Niklas Luhmann am Deutlichsten entwickelt. In seiner umfassenden Theorie der Gesellschaft geht er davon aus, dass sich im Verlauf der gesellschaftlichen Entwicklung unterschiedliche Systeme mit ganz unterschiedlichen Logiken herausgebildet haben (Luhmann 1997). Dieser Theorie zufolge verfügt die moderne Gesellschaft – im Unterschied zu Stammesgesellschaften oder der höfischen Gesellschaft – über kein Zen-

trum und keine Spitze mehr, sondern nur über unterschiedliche Systeme wie z.B. Wissenschaft, Politik, Recht, Wirtschaft und Massenmedien. Diese Systeme stehen zwar in vielfältigen Austausch- und Kommunikationsbeziehungen, sie operieren jedoch grundsätzlich nach ihren eigenen Kriterien.

Die Teilsysteme können sich in der modernen Gesellschaft ganz eigensinnig auf ihre spezifische Funktionserfüllung und auf ihre jeweils eigenen Entscheidungskriterien konzentrieren, ohne die Entscheidungskriterien anderer Systeme anzunehmen. Die Wissenschaft kann sich auf die Frage des Erkenntnisfortschritts konzentrieren und orientiert sich zu diesem Zweck an wissenschaftlichen Theorien, Methoden und Publikationen. Sie muss jedoch z.B. nicht die politischen, wirtschaftlichen, rechtlichen oder gar ethischen Konsequenzen ihrer Entdeckungen oder Erfindungen schon im Forschungsprozess in Rechnung stellen. Diese Rücksichtslosigkeit ist keine Besonderheit der Wissenschaft. Auch die anderen Teilsysteme orientieren sich entsprechend eigensinnig: z.B. das politische System an Fragen des Machterhaltes, das Wirtschaftssystem an Gewinn und Verlust, das Rechtssystem an Legalität und Illegalität etc. Genau hieraus resultiert die besondere Leistungsfähigkeit der modernen Gesellschaft. Die Kehrseite der Medaille besteht allerdings darin, dass es in einer Gesellschaft, deren Einheit nur als Vielfalt unterschiedlicher Systeme zu verstehen ist, zu erheblichen Steuerungs- und Kommunikationsproblemen kommt.

Aus Sicht der allgemeinen Systemtheorie sind komplexe Systeme nicht von außen zielgerichtet determinierbar bzw. steuerbar; das gilt für soziale, aber auch für biologische Systeme. Dies hat vor allem der 2002 verstorbene Kybernetiker Heinz von Foerster (1993) auf den Punkt gebracht. Ihm zufolge werden in komplexen Systemen externe Inputs nur nach Maßgabe der Regeln des Systems in Outputs verwandelt. Diese Regeln sind für Außenstehende nicht vollständig transparent. Das System bleibt eine „black box“. Eine zielgerichtete Außensteuerung ist folglich nicht möglich. Systemfremde Elemente, die von außen auf ein komplexes System einwirken, werden immer nach Maßgabe des Systems und seiner internen Regeln transformiert.

Diese allgemeine Einsicht in die Logik komplexer Systeme kennen viele Wissenschaftspolitiker aus leidvoller Erfahrung, und umgekehrt machen Wissenschaftler ebenfalls die

Erfahrung, dass wissenschaftliche Erkenntnisse, sobald sie in das politische System gelangen, nach Maßgabe der dort vorherrschenden Regeln zum Teil bis zur Unkenntnis verfremdet werden. Dasselbe gilt im Verhältnis zwischen Wissenschaft und Medienöffentlichkeit. Auch hier gibt es ein wechselseitiges Missverstehen zwischen den Systemen (Weingart et al. 2007). So werden gesellschaftliche Probleme, für die die Öffentlichkeit rasch Abhilfe erwartet, von Seiten der Wissenschaft als Forschungsprobleme definiert und bearbeitet; umgekehrt hat sich sicherlich jeder Wissenschaftler, der einmal Journalisten gegenüber aus seiner Arbeit berichtet hat, darüber gewundert, was und vor allem wie dann darüber berichtet wurde. Und schließlich hat auch das Wirtschaftssystem eine andere Orientierung als das Wissenschaftssystem, und die Langfristigkeit und Ergebnisoffenheit der wissenschaftlichen Forschung konfliktiert des Öfteren mit der Kurzfristigkeit und Zielorientierung im Wirtschaftssystem. Die Missverständnisse zwischen den Systemen sind also strukturell angelegt. Es geht also nicht um Missverständnisse, die man durch Aufklärung und bessere Kommunikation beheben könnte. Auch die beste Kommunikation führt nicht dazu, dass die grundlegenden Differenzen zwischen den Systemen aufgelöst werden.

2. Formen der Kommunikation

Dennoch sind gerade vor diesem allgemein-gesellschaftstheoretischen Hintergrund besondere kommunikative Anstrengungen an der Schnittstelle zwischen den Systemen von sehr hoher Bedeutung. Analytisch lassen sich drei Formen der direkten Kommunikation zwischen der Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen unterscheiden.

2.1 Hybride Foren

Erstens kann man in den letzten Jahren eine deutliche Zunahme an so genannten hybriden Foren beobachten, die sich unter Einbezug der Wissenschaft aus Vertretern ganz unterschiedlicher Systeme zusammensetzen. Diese Foren, die sich sozusagen zwischen den Systemen ansiedeln, findet man auf ganz unterschiedlichen Ebenen, etwa im Bereich lokaler Gesundheitspolitik, regionaler Innovationsnetzwerke, oder auf der nationalen Ebene, wenn es z.B. um den Deutschen Ethikrat geht, in dem ganz unterschiedliche Wissenschaftsgebiete und gesellschaftliche Teilsysteme repräsentiert sind.

2.2 Schnittstellenmanagement

Zweitens bauen die Wissenschaftseinrichtungen zunehmend Kapazitäten auf, die sich direkt auf die Kommunikation mit anderen Systemen richten. Dieses Schnittstellenmanagement ist sicherlich einer der Wachstumsbereiche im Wissenschaftsmanagement. So wurden in den 1980er und 1990er Jahren z.B. Technologietransferstellen, die sich auf Organisationen des Wirtschaftssystems beziehen, flächendeckend aufgebaut, und in den letzten 10 Jahren kann man an einen deutlichen Zuwachs an Abteilungen beobachten, die auf die Öffentlichkeitsarbeit und den Umgang mit den Massenmedien spezialisiert sind (Krücken/Blümel/Kloke 2009).

2.3 Persönliche Beziehungen

Drittens sollte man nicht unterschätzen, welche Rolle persönliche Beziehungen, die durch konkrete Individuen vermittelt werden, spielen. Man kann sich dies am Beispiel der Beziehungen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft verdeutlichen. Diese Beziehungen sind in Deutschland traditionell recht eng, auch wenn angesichts der von Humboldt'schen Universitätsideale oft etwas anderes vermutet wird. So kommt eine neuere OECD-Statistik zu dem Ergebnis, dass der prozentuale Anteil der Industriedrittmittel an den universitären Forschungsmitteln in Deutschland weit höher ist als zum Beispiel in den USA, Japan und Großbritannien (OECD 2006). Deutschland wird hier nur von Südkorea übertroffen, einem Land, in dem die nicht unmittelbar auf Anwendung hin orientierte Forschung traditionell sehr schwach ist. Schaut man hinter diese Statistik, so wird deutlich, dass die Beziehungen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft in erster Linie über Personen und nicht über Abteilungen oder gar über technische Medien wie „Transferdatenbanken“ vermittelt sind (Meier/Krücken 2009). Transferbeziehungen erfordern ein hohes Maß an Vertrauen zwischen den beteiligten Partnern. Vertrauen kann sich im Laufe der Zeit entwickeln, und dies erfordert wiederholte Interaktionen zwischen den konkreten Partnern. Dies hat damit zu tun, dass beide Seiten – Wirtschaft und Wissenschaft – es mit einem jeweils andersartigen System zu tun haben, in das sie nicht genau hineinschauen können, also mit einer „black box“ im Sinne von Foersters. Das für Kommunikations- und Austauschprozesse zwischen unterschiedlichen Systemen notwendige Vertrauen wird typischerweise nur durch Vertrauen in konkrete Personen erzeugt. Die Industrie vertraut einzelnen universitären Forschern oder Forschungsabteilungen, nicht jedoch der Universität oder der akademischen Wissenschaft insgesamt; umgekehrt vertrauen akademische Forscher denjenigen in Industrieunternehmen, mit denen sie konkret zusammenarbeiten bzw. in der Vergangenheit zusammengearbeitet haben, nicht jedoch „der Wirtschaft“ oder „der Industrie“. Am Ende der auf die gesamtgesellschaftliche Ebene bezogenen Argumentation ist festzuhalten: Beides, die Notwendigkeit und Schwierigkeit der systemübergreifenden Kommunikation zwischen der Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Systemen, hängt mit der besonderen Struktur der modernen Gesellschaft zusammen. Trotz der Zunahme von Versuchen grenzüberschreitender Kommunikation ist vor allem von Kommunikationsgrenzen auszugehen, die in der unterschiedlichen Logik der Systeme begründet sind. Als besonders wichtig für die intersystemische Kommunikation sind insbesondere Personen anzusehen, die zum Teil auch als Grenzgänger zwischen den Systemen agieren.

3. Kommunikation in Wissenschaftsorganisationen

Auch innerhalb von Wissenschaftsorganisationen kann man sowohl die Notwendigkeit als auch die Schwierigkeit der Kommunikation beobachten, und ebenso wie auf der Gesellschaftsebene hängt die Notwendigkeit mit den gestiegenen Abstimmungsprozessen zwischen unterschiedlichen Bereichen zusammen. Die Abstimmungsprozesse auf der Organisationsebene erhöhen sich dadurch, dass Wissen-

schaftsorganisationen zunehmend als einheitlich handelnde und verantwortliche Akteure verstanden werden und eine entsprechende Identität herausbilden müssen. Im Zuge von Autonomisierungsprozessen setzen sie sich eigene Ziele, verfolgen Strategien und bauen die dafür erforderlichen Strukturen auf. Dieser Prozess ist alles andere als trivial und bedeutet erhebliche Veränderungen und einen grundlegenden Identitätswandel.

Das zeigt sich vor allem bei Universitäten. Zwar zählen historisch gesehen Universitäten mit zu den ältesten Organisationen der Welt. Als eigenständige Steuerungsebene trat die Universitätsorganisation gegenüber ihren professoralen Mitgliedern, den Disziplinen und dem Staat jedoch kaum in Erscheinung. Die Universität ist unter gegenwärtigen Bedingungen jedoch mehr als die Summe ihrer Professoren, wie man gut am Beispiel der Exzellenz-Initiative sehen kann (Krücken 2008a). Dieser Trend in Richtung einheitlich handlungs- und entscheidungsfähiger Organisationen gilt nicht nur für Universitäten. Auch Einrichtungen der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried-Wilhelm-Leibniz (WGL) oder der Helmholtz-Gemeinschaft deutscher Forschungszentren (HGF) müssen sich ebenfalls zunehmend als einheitliche Akteure mit klaren Profilen und weitgehenden, zum Teil neuen Verantwortlichkeiten – man denke nur an Evaluations- und Anreizsysteme – im Wettbewerb positionieren.

In dieser Situation wächst einerseits die Bedeutung von „leadership“, wie u.a. Burton Clark (1998, 2004) in verschiedenen Fallstudien zu universitären Transformationsprozessen gezeigt hat. „Leadership“ kann in Universitätsorganisationen, deren Identität traditionell durch ein sehr hohes Maß an Autonomie auf Seiten der Fachbereiche und Professoren charakterisiert ist, jedoch nur mit sehr großer Umsicht zum Erfolg führen. Andererseits wächst die Bedeutung von Kommunikation, da die Ziele, Strategien und Strukturveränderungen weder extern vorgegeben sind, noch „von oben“ per Dekret erlassen werden können. Ein kleines Beispiel: Obwohl man es einer „balanced scorecard“ mit all ihrer technischen Anmut, Klarheit und Reinheit nicht mehr ansieht, wenn sie fertiggestellt ist, so ist sie doch das Ergebnis eines erheblichen gemeinsamen Kommunikationsprozesses in einer Wissenschaftsorganisation. Schließlich sind die einzelnen Elemente und ihre Verknüpfung nicht vorgegeben, sondern müssen jeweils organisationspezifisch definiert werden.

Gegen eine klare „top down“-Definition von Organisationsprozessen spricht auch die moderne, vor allem auf Organisationen des Wirtschaftssystems bezogene Managementforschung (Schreyögg 2000; Baecker 2003). Spätestens seit den 1980er Jahren findet sich hier ein gegenüber klassischen „command and control“-Vorstellungen gewandeltes Bild von Führungsprozessen. Heutzutage setzt man sehr viel stärker auf eine Stärkung der Eigenverantwortung, kontinuierliche Personalentwicklungsprozesse sowie die Einbindung unterschiedlicher Organisationsmitglieder in die unternehmerischen Entscheidungs- und Kommunikationsprozesse.

Dieses gegenüber der klassischen Managementlehre à la Taylor (1911) gewandelte Verständnis von Organisationen, ihren Mitarbeitern gilt in besonderer Weise für die Organisationen des Wissenschaftssystems. Wissenschaftsorganisationen sind in erheblichem Maße von den individuellen Motivationen und Fertigkeiten der dort tätigen Wissen-

schaftler abhängig, und diese reagieren auf Versuche der zentralen Steuerung zumeist avers. Zum Verhältnis von Organisation und Individuum in Wissenschaftsorganisationen unter den zuvor skizzierten neuartigen Bedingungen besteht allerdings noch erheblicher Forschungsbedarf. So wäre es sehr reizvoll, unterschiedliche Führungs- und Kommunikationsstile im gegenwärtigen Transformationsprozess genauer daraufhin zu untersuchen, welche Effekte sich innerhalb der Organisation beobachten lassen.

Was bedeutet dies nun für das Verhältnis von Wissenschaft und Administration? Zunächst sollte man sich klar machen, dass ein grundlegendes Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Administration besteht. Zugespitzt formuliert: Im Kern sieht sich die Administration mit einem Mangel an Anerkennung durch die Wissenschaftler konfrontiert, während die Wissenschaftler eine zunehmende Kontrolle ihrer Arbeit befürchten. Das Misstrauen gilt insbesondere auf Seiten der Professorenschaft. In einer groß angelegten Studie von Altbach und Lewis, in der die Einstellungen von Professoren in 14 Ländern untersucht wurden, zeigte sich nur in einem Fall eine positive Einschätzung der höheren Verwaltung (Lewis/Altbach 1996). Dieser Fall war Japan, und es ist zu vermuten, dass dies mit den tiefer liegenden Höflichkeitsnormen der japanischen Gesellschaft zusammenhängt. Für unseren Kulturkreis spricht vieles dafür, dass die grundlegenden Spannungen zwischen Wissenschaft und Administration angesichts der gegenwärtigen Veränderungen, die sich unter den Stichworten „Autonomisierung“, „Verantwortlichkeit“, „Handlungs- und Strategiefähigkeit“ sowie „Identitätswandel“ subsumieren lassen, eher zu- als abnehmen. Kommunikation kann eine Möglichkeit sein, mit der grundlegenden Differenz zwischen Wissenschaft und Verwaltung produktiv umzugehen. So werden in verschiedenen Inplacement-Prozessen von neuberufenen Professoren, in denen die Neuberufenen in ihren neuen Arbeitskontext eingeführt werden, zum Teil auch die Dezenten aktiv einbezogen (Wild 2008). Ebenso berichtet Burton Clark (1998, 2004) in seinen Fallstudien zur Transformation von Universitäten, dass erfolgreiche Transformationsprozesse immer von intensiven Kommunikationsprozessen und der Erarbeitung gemeinsamer Situationsdefinitionen in Wissenschaft und Verwaltung begleitet wurden. Darüber hinaus können möglicherweise auch die veränderten Aufgabenprofile und Anforderungen an Wissenschaft und Verwaltung zu einer Entschärfung des Spannungsverhältnisses führen (Krücken 2008b). Denn einerseits werden mehr und mehr Nachwuchswissenschaftler mit Managementaufgaben konfrontiert; andererseits beobachten wir seit Jahren eine zunehmende Akademisierung der Wissenschaftsadministration. Es entstehen neue Stellen, die, wie z.B. die der Koordination eines Sonderforschungsbereiches, den engen Bezug zur Wissenschaft voraussetzen. Auch in den anderen Bereichen werden mehr und mehr Personen rekrutiert, die über eigene Erfahrungen in der Forschung verfügen und dem entsprechend um die Besonderheiten der akademischen Tätigkeit wissen. Hierzu gehört auch das Wissen um die inhärente Ergebnisoffenheit und Unsicherheit von Forschung, die eine geradlinige Steuerung unmöglich machen.

Wichtig im Hinblick auf die Bedeutung von Kommunikation in Wissenschaftsorganisationen sind auch die umfangrei-

chen Untersuchungen von J. Rogers Hollingsworth (2000, 2007). Hollingsworth hat sich in verschiedenen, zum Teil sehr detaillierten und bahnbrechenden Fallstudien mit den organisationalen Rahmenbedingungen exzellenter Forschung in der Biomedizin beschäftigt. Indikatoren für Exzellenz sind für ihn Nobel- und andere Wissenschaftspreise. Seinen Analysen zufolge spielt die interne Kommunikation zwischen den einzelnen Forschern eine entscheidende Rolle, wenn es um die Erzielung wissenschaftlicher Durchbrüche geht. Demnach sind einerseits vor allem Räume für Kommunikation erforderlich, die es Forschern, die an unterschiedlichen Forschungssträngen arbeiten, erlauben, sich über Labor- und Disziplinengrenzen hinweg auszutauschen. Andererseits ist ein offenes Kommunikationsklima notwendig, in dem auch harte Kritik möglich ist.

4. Kritik der Best-Practice-Kommunikation

Auch mit Blick auf das Thema „Kommunikation im Wissenschaftssystem“ ist häufig von „best practices“ im Sinne von modellhaften Beispielen die Rede, von denen man lernen könne. Hier ist allerdings Vorsicht geboten. So sinnvoll Vergleiche und das Lernen voneinander sind, so erstaunlich ist doch zweierlei: Zum einen stellt sich auf der Seite der Innovatoren die Frage, warum Hochschulorganisationen angesichts des gestiegenen Wettbewerbsdrucks so engagiert die Proliferation der von ihnen entwickelten „best practices“ betreiben und nicht versuchen, diese geheim zu halten. Zum anderen stellt sich auf der Seite der Imitatoren die Frage, warum Hochschulorganisationen, in denen in besonderer Weise die kognitive Rationalität der Gesellschaft verkörpert sein soll, sich von Erfolgsgeschichten, die sich anderswo zugetragen haben bzw. haben sollen, häufig so stark beeindrucken lassen. Das Thema „Kommunikation im Wissenschaftssystem“ sollte also auch zum Anlass genommen werden, sich kritisch mit der grundlegenden Annahme auseinanderzusetzen, dass man vor allem durch „best practices“ lernen könne. Eine solche Kritik – so die hier vertretene These – lässt sich durchaus konstruktiv wenden, indem man einige Negativbeispiele und Vermeidungsregeln der Kommunikation im Wissenschaftssystem benennt, aus denen man möglicherweise besser lernen kann als durch die ständige Suche nach positiven Beispielen und Vorbildern.

Warum ist also die Suche nach „best practices“ nicht immer erfolgversprechend? Erstens sind Praktiken immer in einen bestimmten kulturellen Kontext eingebunden und können nicht wie ein Lego-Baustein hieraus gelöst werden. Erst vor dem Hintergrund dieses Kontextes, der durch die Organisation, aber auch durch nationale Besonderheiten geprägt ist, machen bestimmte Praktiken Sinn – oder eben nicht. So sind die Managementliteratur und die Literatur über interkulturelle Kommunikation voll von Hinweisen auf die jeweiligen Besonderheiten, die es bei erfolgreicher Kommunikation zu beachten gilt (Otten et al. 2007). Man denke nur an die unzähligen Möglichkeiten der Gesprächseröffnung. Dabei zeigt sich, dass das, was in einem Kontext als angemessenes und richtiges Verhalten gilt, in einem anderen Kontext genau die falsche Praxis darstellt. Zwar stimmt die Meta-Regel, sich angemessen und richtig zu verhalten, man kann sie jedoch aufgrund ihres Abstraktionsgrades kaum als „best practice“ bezeichnen.

Die Einbettung vermeintlich universell gültiger „best practices“ in einen spezifischen kulturellen Kontext gilt nicht nur für Kommunikation im engeren Sinne. Praktiken generell, so meine Vermutung, sind an bestimmte Kontextbedingungen gebunden, die sich eben nicht einfach transferieren lassen. Im Bereich der Wissenschaft findet man zahlreiche Beispiele hierfür. Man denke zum Beispiel an das amerikanische Tenure Track-System, das jungen Wissenschaftlern die Möglichkeit gibt, von der Position des „Assistant Professor“ auf eine unbefristete Professur zu gelangen. Dies wird gerade für die erst relativ spät zur Professur führenden Hochschulsysteme wie dem deutschen als „best practice“ anempfohlen. Auch wenn viele Argumente der Befürworter geteilt werden können, sollte man nicht vergessen, dass die „practice“ an amerikanischen Hochschulen in ein kulturelles System eingebettet ist, das in besonderer Weise dem Prinzip des Wettbewerbs verpflichtet ist. Dies führt dazu, dass vor allem in dem Premium Segment der amerikanischen Hochschulen teilweise weniger als 10% der Assistant Professors auf Tenure Track-Positionen tatsächlich „tenure“, also die zeitlich entfristete Professur, bekommen. Es gibt sogar einzelne Departments, die sich damit rühmen, dass seit mehr als 20 Jahren kein Assistant Professor „tenure“ bekommen hat. Lässt sich dies auf das deutsche System übertragen? Skepsis ist angebracht, denn es ist ebenso möglich, dass die allgemein als gelungen beschriebene Praxis des Tenure Track im deutschen System, das zwar auch von Wettbewerb, aber ebenso auch stark von Konsens und Patronage bestimmt wird, ohne die über ca. ein Jahrhundert gewachsene Wettbewerbskultur im amerikanischen Hochschulsystem, die sich nicht mitverpflanzen lässt, nicht unbedingt zur ‚Bestenauswahl‘ führt.

Zweitens suggeriert der Begriff „best practice“, dass man im Zeitverlauf stabile Einschätzungen zum Erfolg einzelner Praktiken geben kann. Das ist jedoch gerade in einem hochsensiblen Bereich wie dem der Kommunikation, der zeitlich gesehen laufend Umbewertungen erfährt und dessen Einschätzung je nach Beobachterstandpunkt variiert, kaum möglich. Der Nestor der Organisationsforschung, James March, spricht nach mehr als 40 Jahren aktiver Forschungstätigkeit davon, dass Organisationen nicht nur mit Zukunftsungewissheit zu tun haben, sondern auch permanent mit dem Problem der „uncertainty of the past“, der Ungewissheit der Vergangenheit, konfrontiert werden (March 1999). Dies hängt damit zusammen, dass vermeintlich fixe historische Tatsachen, die Anlass zu nachahmenswerten Modellen geben, zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich wahrgenommen, eingeschätzt und bewertet werden. Das gilt für den Bereich des Managements und die in diesem Bereich favorisierten Kommunikationsmodelle. Dieser Bereich ist wie vermutlich wie kein anderer durch das charakterisiert, was Alfred Kieser (1996) als „Moden und Mythen des Organisierens“ bezeichnet hat. Ein besonders aussagekräftiger Indikator für die zeitliche Begrenztheit vermeintlicher „best practices“ ist, dass es zahlreiche der in Management-Ratgebern ehemals als vorbildhaft und richtungweisend gepriesenen Unternehmen heute schlichtweg nicht mehr gibt.

Die im Zeitverlauf instabile Einschätzung, die zumindest einer naiven Verwendung von „best practices“ entgegensteht, zeigt sich nicht nur auf der Organisationsebene, son-

dern auch auf der übergreifenden gesellschaftlichen Ebene. Man denke hier z.B. an die gesellschaftliche Erzeugung von technologischen Innovationen. So ist es heutzutage ein Gemeinplatz, dass Innovationen auf dem Zusammenspiel der unterschiedlichen Funktionssysteme – insbesondere Wirtschaft, Wissenschaft, Bildung und Politik – basieren. Forschungen zu „nationalen Innovationssystemen“ versuchen, die entsprechenden Konfigurationen nationaler Systeme herauszufinden (Nelson 1993; Kaiser 2008). Dabei hat man sich mittlerweile aber von der ursprünglichen Intention im Forschungsfeld weit entfernt, bestimmte Konfigurationen des Zusammenspiels unterschiedlicher Bereiche als besonders viel versprechende „best practices“ anzusehen. Dies ist – wie oben bereits angesprochen – in dem umfassenden, gesellschaftlich-kulturellen Kontext begründet, in dem die jeweiligen Konfigurationen eingebettet sind, und der der Transferierbarkeit von Praktiken deutliche Grenzen setzt. Daran schließt sich unmittelbar das zweite oben angeführte Argument an, dass im Zeitverlauf Umbewertungen stattfinden. Was gestern als Beispiel für Erfolg galt, steht heute für Misserfolg – und umgekehrt. So schaute man in Europa und den USA in den 1980er Jahren ehrfürchtig nach Japan, um vom japanischen Innovationsmodell, das auf einer starken staatlichen Steuerung und einer aktiven Industriepolitik begründet war, zu lernen. Seit der anhaltenden Strukturkrise der japanischen Wirtschaft hat sich dies drastisch geändert, und gerade die Industriepolitik steht nun im Verdacht, notwendige Strukturreformen verzögert zu haben. Genau umgekehrt erging es den USA – zumindest bis zur gegenwärtigen Finanz- und Wirtschaftskrise. Wurde in den 1980er Jahren die starke Stellung der akademischen Grundlagenforschung gegenüber dem unmittelbarer auf Umsetzung abzielenden japanischen Modell allgemein kritisiert, erfreut sich dieser Ansatz heutzutage wieder größerer Beliebtheit, und weltweit wird versucht, amerikanische Forschungsuniversitäten sowie Forschungs-Cluster wie im kalifornischen Silicon Valley oder entlang der Route 128 in Massachusetts zu kopieren (für Europa vgl. Casper 2007).

Der dritte Punkt, der aus meiner Sicht gegen „best practice“-Modelle spricht, ist, dass die Bewertung als „best practice“ einen Standpunkt voraussetzt, der nicht nur in zeitlicher, sondern auch in sozialer Hinsicht neutral ist. Dies ist jedoch gerade bei den Problemfeldern, mit denen sich Wissenschaftseinrichtungen tagtäglich auseinandersetzen haben, mitnichten der Fall. Die Zunahme der internen und externen Entscheidungsinstanzen sowie die vermutlich noch dramatischere Zunahme an entscheidungsfähigen Themen in Wissenschaftsorganisationen erhöht nicht nur die Notwendigkeit zur Kommunikation, sondern auch die Wahrscheinlichkeit des Konfliktes zwischen den verschiedenen individuellen und kollektiven Akteuren in einer Organisation: Was den einen als „best practice“ gilt, kann von anderen sehr kritisch bewertet werden. Man sollte also die Erwartung an den Konsens in Organisationen nicht zu hoch ansetzen, gerade wenn sie sich in wahrgenommenen Phasen raschen Wandels befinden. Es ist also zu vermuten, dass auch in dieser Hinsicht „best practices“ sich bei näherer Betrachtung als weitaus konfliktträchtiger erweisen, als dies auf den ersten Blick der Fall sein mag. Die Verdichtung einzelner „Tatsachen“ zu Modellen, die mythisch überhöht werden und insbesondere durch Erzählungen und Erfolgs-

geschichten einen nicht hinterfragten Rationalitätsgehalt gewinnen, mag in der politischen Kommunikation durchaus sinnvoll sein. Die Wissenschaft sollte die kommunikative Konstruktion von „best practices“ allerdings mit Skepsis begleiten und sich nicht hieran beteiligen. Dies bedeutet vor allem, sensibler für die Grenzen der Transferierbarkeit und die im Zeitverlauf sowie zwischen den Beteiligten variable Deutung und Bewertung von Erfolg zu sein.

Dennoch soll diese skeptische Einschätzung von „best practices“ nicht das letzte Wort sein. Es ist zu vermuten, dass man sich mit Blick auf das Management von und in Wissenschaftsorganisationen weniger an Erfolgen, an „best practices“, als vielmehr an Misserfolgen, an „worst practices“, orientieren kann. Auch wenn für „worst practices“ die oben genannten Argumente im Prinzip ebenfalls gelten, sind doch Unterschiede festzustellen, die sich theoretisch und empirisch begründen lassen und die im Folgenden mit Bezug auf Kommunikationsprozesse in der Wissenschaft erläutert werden.

5. Vertrauen als Erfolgsressource der Kommunikation

Forschungen aus unterschiedlichen Bereichen zeigen, dass der Erfolg oder Misserfolg von Kommunikation davon abhängig ist, wie die soziale Beziehung zwischen den Kommunizierenden aussieht. Soziale Beziehungen basieren heutzutage insbesondere auf einem Faktor, der schon im Hinblick auf die intersystemische Kommunikation hervorgehoben wurde, nämlich Vertrauen (Luhmann 1973; Barber 1983; Möllering 2006). Hochgetriebene Formen der Arbeitsteilung und Spezialisierung, der notwendige Umgang mit Fremden, die Globalisierung der Gesellschaft sowie das stetig ansteigende Wissen erfordern vor allem eines: Vertrauen in andere, andere Personen und andere soziale Systeme. Vertrauen ist dabei nicht als blindes, enttäuschungsresistentes Hinnehmen der Entscheidungen anderer zu verstehen. Im Gegenteil: Vertrauen ist eine „riskante Vorleistung“ (Luhmann 1973: 21), die erbracht wird und die im Enttäuschungsfall i.d.R. wieder entzogen wird. Vertrauen kann dann in ein nur schwer aufzulösendes Misstrauen umkippen. Misstrauen ist als Erwartungshaltung stabiler als Vertrauen. Vertrauen ist zerbrechlicher. Es ist wesentlich leichter, und dies zeigt auch die Alltagserfahrung, eine Beziehung, die auf Vertrauen basiert, in eine Misstrauensbeziehung zu verwandeln, als umgekehrt.

Auch Kommunikationen im Wissenschaftssystem und in seinen Organisationen sind in Vertrauens- oder Misstrauensbeziehungen eingebettet. Die Frage ist nun, wovon es abhängig ist, welcher Typus von Beziehung vorherrscht. Versucht man die zahlreichen Studien zu dieser Thematik zusammenzufassen, so lassen sich im Wesentlichen drei Variablen identifizieren, die darüber entscheiden, ob eine Vertrauensbeziehung hergestellt werden kann:

- Fairness,
- Kompetenz,
- Transparenz.

Diese Variablen sind Leistungskriterien, die in Kommunikationsprozessen zum Tragen kommen. Man kann sich die Bedeutung dieser Variablen vor allem im Umkehrschluss er-

schließen, das heißt also, wenn man Fälle betrachtet, in denen in der Kommunikation diese drei Leistungskriterien nicht erfüllt werden und den Entscheidungsträgern folglich Misstrauen entgegengebracht wird. Was sind derartige „worst practices“? Im Folgenden wird hier aus allgemeinen Forschungen und Beobachtungen zusammengefasst, die im Hinblick auf Kommunikationsprozesse in Wissenschaftsorganisationen zugespitzt werden.

Die Bedeutung des Kriteriums Fairness zeigt sich vor allem dann, wenn Verfahren als nicht fair eingeschätzt werden. Zur Fairness gehört dazu, dass die Regeln, die anderen auferlegt werden, auch auf die eigenen Aktivitäten angewandt werden. Die Messung von Zeitbudgets, Forschungsleistungen und Aktivitäten generell durch die Verwaltung können nur dann auf Akzeptanz bei den Wissenschaftlern stoßen, wenn auch die Verwaltungsaktivitäten einer solchen Kontrolle unterzogen werden. Ist dies nicht der Fall, werden derartige Verfahren als unfair eingeschätzt und Misstrauen entsteht. Dies wird im Übrigen auch von Seiten der neueren Managementforschung so gesehen. Anders als im klassischen Steuerungsparadigma wird der Manager hier nicht mehr als quasi außerhalb des Systems stehende Regulatorinstanz verstanden. Er – und zunehmend auch: sie – ist vielmehr integraler Bestandteil des Systems, seiner Kultur und Regeln. Dies hat nicht nur theoretische, sondern auch erhebliche ethische und praktische Implikationen, da man sich unter diesen Prämissen dann auch denselben Spielregeln zu unterwerfen hat.

Die Bedeutung des Kriteriums Kompetenz zeigt sich ebenfalls, wenn diesem Kriterium nicht genügt wird. Dauerpannen, etwa bei der Einführung neuer Software, führen zu einem erheblichen Misstrauen in die Problemlösungskompetenz der Zuständigen bzw. derjenigen, die man dafür hält, und dieses Misstrauen kann über viele Jahre anhalten. Drittens ist die *institutionelle Transparenz* von hoher Bedeutung, wenn es um die Frage geht, ob eher eine Vertrauens- oder Misstrauensbeziehung vorherrscht. Aus der Risikokommunikationsforschung weiß man, dass sich selbst kleinere Störfälle in Atomanlagen zu einem *kommunikativen Super-GAU* ausweiten, wenn man versucht, sie zu vertuschen und die Wahrheit scheinbarweise zugestehen muss, statt direkt offensiv an die Öffentlichkeit zu gehen (Kepplinger/Hartung 1995). Ein Beispiel aus dem Wissenschaftskontext sind z.B. die allgegenwärtigen „Change“-Prozesse in Wissenschaftsorganisationen, bei denen ganz unterschiedliche Akteure einbezogen werden. Wenn man hier im Verlauf des Verfahrens feststellen muss, dass es sich um reine Schauveranstaltungen handelt und die Entscheidungen schon längst getroffen wurden, werden die dafür zuständigen Entscheidungsträger mit erheblichem Misstrauen beobachtet.

Die zuvor genannten Beispiele deuten darauf hin, dass es Grenzen der Manipulation in Kommunikationsprozessen gibt, die Entscheidungsträger ernst nehmen sollten. Mit dem Versuch, direkt, etwa mit Hilfe aufwändiger PR-Aktionen, um Vertrauen zu werben, wird vielfach das Gegenteil erreicht. Das wissen bestimmte Berufsgruppen aus leidvoller Erfahrung. Wenn z.B. Politiker oder Gebrauchtwagenhändler besonders engagiert um Vertrauen werben, wird dadurch typischerweise als nicht intendierter Effekt Misstrauen auf- und nicht abgebaut. Deshalb empfiehlt sich

die Orientierung an den drei zuvor genannten Leistungskriterien – Fairness, Kompetenz und Transparenz –, um über diesen Umweg zu einer von Vertrauen geprägten sozialen Beziehung zu gelangen.

6. Fazit

Abschließend sollen die Perspektiven für das Hochschulmanagement explizit benannt werden. Generell ist festzuhalten, dass erfolgreiche Kommunikation im Wissenschaftssystem primär als wechselseitiger, dialogischer Prozess und nicht als einseitige Informationsweitergabe zu verstehen ist. Dabei ist Wissenschaftskommunikation in einen grundlegenden Wandel des Verhältnisses von Wissenschaft und Gesellschaft eingebettet. Die damit verbundenen Herausforderungen betreffen grundsätzlich alle hochschulischen Ebenen und Akteure; sie lassen sich folglich nicht allein mit dem Aufbau von Stellen und Abteilungen für Kommunikation, Öffentlichkeitsarbeit und Marketing bewältigen. Ebenso sollte deutlich geworden sein, dass es primär um die Erhöhung der individuellen und organisationalen Lernfähigkeit geht und nicht um einzelne, vermeintlich überlegene Praktiken. Versucht man anhand konkreter Beispiele zu lernen, so bieten Misserfolgswfälle ein reichhaltiges und noch weitgehend unausgeschöpftes Reservoir. Darüber hinaus sollten drei Aspekte verstärkt Aufmerksamkeit finden: Erstens ist die nach außen gerichtete Kommunikation von Wissenschaftlern zu unterstützen, die sich bei derartigen Aktivitäten oft schwer tun. Jedoch gibt es mittlerweile ein reichhaltiges Wissen und entsprechende Programme, die über die individuellen Erfahrungen hinausgehen. So kann in Foren mit Wissenschaftsjournalisten ein Kommunikationsverhalten entwickelt werden, das den Ansprüchen der öffentlichen Darstellung Rechnung trägt, ohne zugleich dem Verdikt der Unwissenschaftlichkeit unterworfen zu werden. Über derartige punktuelle Aktivitäten hinaus sollte man überlegen, wie die Pluralität der Wissenschaften, ihrer Organisationsformen und Arbeitsweisen sowie die generellen Einstellungs- und Orientierungsmuster von Wissenschaftlern in der Öffentlichkeit sichtbar zu machen sind. Hier könnte man sich von den Shell-Jugendstudien anregen lassen, die seit den 1950er Jahren durchgeführt werden und deren differenzierte Ergebnisse sich einer breiten politischen und massenmedialen Aufmerksamkeit erfreuen. Mit Hilfe von solchen, auf die Besonderheiten des Wissenschaftsbereichs zugeschnittenen, langfristig und wiederholt angelegten Untersuchungen könnte die Öffentlichkeit, inkl. der zukünftigen Studentenschaft, viel über die für Außenstehende oft opak wirkenden Tätigkeitsfelder „der Wissenschaft“ sowie über die Einstellungs- und Orientierungsmuster derjenigen erfahren, die Wissenschaft betreiben. Die Wissenschaftspolitik könnte auf Grundlage einer derartigen Längsschnittstudie Fehlentwicklungen besser erkennen und ihnen entgegensteuern, und auch das Wissenschaftssystem könnte hiervon profitieren, da die Chance besteht, populäre Missverständnisse auszuräumen.

Zweitens ist es von grundlegender Bedeutung, sich verstärkt mit Verfahren der Konfliktregulierung zu beschäftigen. Konflikte bleiben trotz aller Bemühungen um Verständigung weiterhin erwartbar. Sie werden das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft sowie Entscheidungs-

prozesse in Hochschulen auch in Zukunft prägen. Gerade weil auf der Sachebene nicht immer ein Konsens hergestellt werden kann, wird die Verfahrensebene umso bedeutsamer. Dies gilt sowohl für die gesellschaftliche Ebene, wo aufgrund fundamental unterschiedlicher Systemlogiken kein durch Kommunikation herstellbarer Konsens zu erwarten ist, als auch für die Organisationsebene, wo ebenfalls unterschiedliche Perspektiven vorherrschen, die sich nicht immer in Einklang bringen lassen. Hochschulen könnten hier das in anderen gesellschaftlichen Bereichen (Wirtschaft, Recht, Familie etc.) verfügbare Wissen stärker als bislang nutzen und versuchen, Verfahren der Konfliktregulierung systematisch zu erfassen und fallspezifisch anzuwenden.

Drittens spielen Personen, die unterschiedliche Perspektiven einnehmen und damit zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen und organisationalen Bereichen vermitteln können, eine zentrale Rolle. Dies erfordert nicht zuletzt institutionelle Rahmenbedingungen, die zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Bereichen führen und von heterogenen Erfahrungskontexten geprägte Biographien und Karrieren ermöglichen. Auf der Ebene der Gesellschaft ist insbesondere an unterschiedliche Formen der Zirkulation von Personen zwischen Wissenschaft, Wirtschaft, öffentlicher Verwaltung und Non-Profit-Sektor zu denken. Innerhalb des Wissenschaftssystems und seiner Organisationen ist hier vor allem an das Hochschulmanagement selbst zu denken, für das zunehmend Personen rekrutiert werden, die über eigene Erfahrungen in der Wissenschaft verfügen (Blümel/Kloke/Krücken 2009). Diese Personen, die das Risiko auf sich nehmen, etablierte Grenzen in der Gesellschaft und innerhalb von Wissenschaftsorganisationen zu überschreiten, sind für Kommunikationsprozesse zwischen unterschiedlichen Bereichen von besonderer Bedeutung. Die Herausforderung besteht nicht zuletzt darin, ihnen adäquate Karrierepfade zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Baecker, D. (2003): *Organisation und Management*. Frankfurt am Main.
- Barber, B. (1983): *The Logic and Limits of Trust*. New Brunswick, NJ.
- Blümel, A./Kloke, K./Krücken, G. (2009): Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement in Deutschland. In: Langer, A. (Hg.): *Professionalisierungsprozesse im Nonprofit-Management*. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Casper, S. (2007): *Creating Silicon Valley in Europe. Public Policy towards New Technology Industries*. Oxford/New York.
- Clark, B.R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Surrey.
- Clark, B.R. (2004): *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*. Maidenhead.
- von Foerster, H. (1993): *Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke*. Frankfurt am Main.

- Hollingsworth, J.R. (2000): *Research Organizations and Major Discoveries in Twentieth-Century Science: A Case Study of Excellence in Biomedical Research*. Wissenschaftszentrum Berlin: WZB Discussion Paper P02-003.
- Hollingsworth, J.R. (2007): *High Cognitive Complexity and the Making of Major Scientific Discoveries*. In: Sales, A./Fournier, M. (eds.): *Knowledge, Communication, and Creativity*. London, S. 129-155.
- Kaiser, R. (2008): *Innovationspolitik. Staatliche Steuerungskapazitäten beim Aufbau wissensbasierter Industrien im internationalen Vergleich*. Baden-Baden.
- Kepplinger, H.M./Hartung, H. (1995): *Störfall-Fieber. Wie ein Unfall zum Schlüsselereignis einer Unfallserie wird*. Freiburg/München.
- Kieser, A. (1996): *Moden & Mythen des Organisierens*. In: *Die Betriebswirtschaft* 56, S. 21-39.
- Krücken, G. (2008a): *Die Transformation der Universität? Überlegungen zu den Effekten von Exzellenzprogrammen*. In: Hornbostel, S./Simon, D./Heise, S. (Hg.): *Exzellente Wissenschaft. Das Problem, der Diskurs, das Programm und die Folgen*. IFQ-Working Paper No. 4. Bonn, S. 73-79.
- Krücken, G. (2008b): *Lässt sich Wissenschaft managen?* In: *Wissenschaftsrecht* 41, S. 345-358.
- Krücken, G./Blümel, A./Kloke, K. (2009): *Towards Organizational Actorhood of Universities. Occupational and Organizational Change within German University Administrations*. Speyer, FÖV Discussion Paper 48.
- Lewis, L.S./Altbach, P.G. (1996): *Faculty versus Administration. A Universal Problem*. In: *Higher Education Policy* 9, S. 255-258.
- Luhmann, Niklas (1973): *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. Stuttgart.
- Luhmann, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2 Bde. Frankfurt am Main.
- March, J. G. (1999): *The Pursuit of Organizational Intelligence*. Oxford/New York.
- Meier, F./Krücken, G. (2009): *Wissens- und Technologietransfer als neues Leitbild? Universitäts-Wirtschafts-Beziehungen in Deutschland*. In: Hölscher, B./Suchanek, J. (Hg.): *Wissenschaft im Kontext von Wirtschaft und Medien*. Wiesbaden (im Erscheinen).
- Möllering, G. (2006): *Trust: Reason, Routine, Reflexivity*. Oxford.
- Nelson, R. (Hg.) (1993): *National Innovation Systems. A Comparative Analysis*. New York/Oxford.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2006): OECD Science, Technology and Industry Outlook 2006*. Paris.
- Otten, M./Scheitza, A./Cnyrim, A. (Hg.) (2007): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel*. 2 Bde. Frankfurt am Main/London.
- Schreyögg, G. (2000): *Funktionswandel im Management: Problemaufriß und Thesen*. In: ders. (Hg.): *Funktionswandel im Management: Wege jenseits der Ordnung*. Berlin, S. 15-30.
- Taylor, F. (1911): *The Principles of Scientific Management*. New York/London.
- Weingart, P./Engels, A./Pansegrau, P. (2007): *Von der Hypothese zur Katastrophe. Der anthropogene Klimawandel im Diskurs zwischen Wissenschaft, Politik und Massenmedien*. 2. Auflage. Opladen.
- Wild, E. (2008): *Inplacement – eine vernachlässigte Ressource für das Change Management im Hochschulbereich*. Vortrag im Rahmen des ZWM-Tags des Wissenschaftsmanagements 2008 „Kommunikation im Wissenschaftssystem“. 30.10.2008. Wiesloch.

■ Dr. Georg Krücken, Professor für Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung Speyer, E-Mail: kruecken@dhw-speyer.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Webler, Wolff-Dietrich:
Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9,95 Euro

Die Konkurrentengegenklage

Es handelt sich bei der „Konkurrentengegenklage“ um eine Rechtsschutzmöglichkeit für die zunächst nicht berücksichtigten Bewerber, z.B. in Professorenberufungsverfahren.

Der Dienstherr ist verpflichtet, vor der Besetzung einer Beförderungsstelle die unterlegenen Bewerber (m/w) vom Ausgang des Verfahrens zu unterrichten. Der Rechtsschutz des Konkurrenten wird in aller Regel im Rahmen des vorläufigen Rechtsschutzes stattfinden, weil der unterlegene Bewerber nach Anforderung, bzw. Einstellung des erfolgreichen Mitbewerbers mit seiner Konkurrentengegenklage ausgeschlossen ist und bis jetzt keine Klagemöglichkeit vor den Verwaltungsgerichten hat. Der unterlegene Bewerber ist darauf angewiesen, schnell zu handeln und die Möglichkeit eines vorbeugenden Verwaltungsrechtsschutzes auszuschöpfen. In besonders gelagerten Fällen hat ein unterlegener Bewerber gegen den Dienstherrn einen Schadensersatzanspruch, soweit dem Dienstherrn bei der Auswahlentscheidung die Verletzung der Auslesekriterien nach Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung nachgewiesen werden kann.

Wie aber sind die Erfolgsaussichten der Konkurrentengegenklage im Allgemeinen? Eine Umfrage des Verfassers bei allen 52 deutschen Verwaltungsgerichten brachte entgegen

der landläufigen Meinung, es handle sich bei der Konkurrentengegenklage um ein „stumpfes Schwert“ ein überzeugendes Ergebnis für den Rechtsstaat. Etwa die Hälfte aller Urteile waren Klagezusprechungen. Häufig monierten die Richter „Durchstechereien“ von Mitgliedern in Berufungsausschüssen, die oft in solchen Verfahren ungeübte Laien waren. Auch über Schadensersatz bei Ernennung eines Konkurrenten ohne Beachtung der von Gerichten aufgestellten Regeln für Berufungsverfahren wurde berichtet.

In der letzten Zeit schien es etwas ruhiger um dieses Thema geworden zu sein, doch es bleibt uns – leider – erhalten. In einer Entscheidung des Verwaltungsgerichtes Sigmaringen vom 29.05.2008 (Aktenzeichen: 6 K 1378/07) wurde die Klage – ausgerechnet eines Hochschulverwaltungsbeamten – auf Schadensersatz wegen Nicht(wieder)ernennung abgelehnt. Die darauf folgende Zulassungsbeschwerde wurde zwischenzeitlich unter dem Aktenzeichen 4 S 2018/08 zurückgewiesen.

■ **Helmuth Hoffstetter**, Hochschulkanzler a.D.,
E-Mail: helmuth.hoffstetter@gmx.de

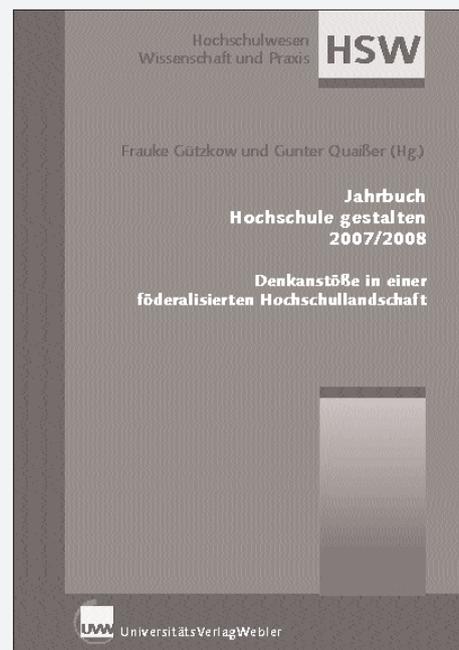
Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):

Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 - Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft

Die Auswirkungen der Föderalismusreform I auf das Hochschulwesen zeichnen sich ab: Nichts weniger als die Abkehr vom kooperativen Föderalismus steht an, das Hochschulrahmengesetz wird abgeschafft, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf eine Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) reduziert – der Rückzug des Bundes hat regelrecht ein Vakuum hinterlassen. Das Prinzip der Kooperation wird zugunsten des Wettbewerbs aufgegeben, einem zentralen Begriff aus der neoliberalen Ökonomie. Anscheinend arbeitet jeder darauf hin, zu den Gewinnern im Wettbewerb zu gehören – dass es zwangsläufig Verlierer geben wird, nicht nur unter den Hochschulen sondern auch zwischen den Hochschulsystemen der Länder, wird noch viel zu wenig thematisiert. Die Interessen der Studierenden und der Beschäftigten der Hochschule werden genauso vernachlässigt wie die demokratische Legitimation und die Transparenz von Entscheidungsverfahren.

Uns erinnert die Föderalismusreform an den Kaiser aus Hans Christian Andersens Märchen. Er wird angeblich mit neuen Kleidern heraus geputzt und kommt tatsächlich ziemlich nackt daher.

Mit Beiträgen von: Matthias Anbuhl, Olaf Bartz, Roland Bloch, Rolf Dobischat, Andreas Geiger, Andreas Keller, Claudia Kleinwächter, Reinhard Kreckel, Diethard Kuhne, Bernhard Liebscher, André Lottmann, Jens Maeße, Dorothea Mey, Peer Pasternack, Herbert Schui, Luzia Vorspel und Carsten Würmann.



ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008,
216 S., 27.90 Euro

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

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Wim Görts (Hg.):
Projektveranstaltungen in Mathematik,
Informatik und Ingenieurwissenschaften**

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

**Wim Görts (Hg.):
Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften**

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Bestellung

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

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten für Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen,
- Organisations- und Managementforschung,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen,
- Tagungsberichte,
- Interviews oder
- im besonders streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Hochschulmanagement“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt: K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, P-OE, QiW und ZBS

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2009

Forschungsgespräche

Gespräch mit Peter Weingart über den Wandel der Rolle der Akademien in Deutschland

Forschung über Forschung

Silke Gülker

Attraktivität von Arbeitsplätzen in der Wissenschaft:
Nachwuchsgruppenleitungen und Juniorprofessur auf dem Prüfstand

Forschungsentwicklung/-politik

Wilhelm Krull

Aus der Zeit gefallen?
Chancen und Risiken der Geisteswissenschaften

Wolff-Dietrich Webler

Anforderungen an die Förderung der Promovenden

Teil I: Forscher und Hochschullehrer:
Grundlegender Wandel des Berufsbildes der Universitätsprofessur

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4/2009

Einige Ideen zum Medieneinsatz

Hochschulforschung

Arild Raaheim

Aber meine PowerPoint-Folien bekommen Sie nicht!

Dirk Steffens & Michael Reiß

Blended Learning in der Hochschullehre
Vom Nebeneinander der Präsenzlehre und des E-Learning zum integrierten Blended Learning-Konzept

Marc Horisberger

Gute Charts – schlechte Charts
Visualisieren von Lerninhalten als hochschuldidaktische Kompetenz
Zehn Regeln für die gekonnte Gestaltung und Handhabung von Text-Charts

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Matthias Risch

Fehlverständnisse in Mathematik und Naturwissenschaften

Rezension

Helga Knigge-Illner:

„Der Weg zum Dokortitel – Strategien für die erfolgreiche Promotion“ (Sandro Vicini)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 4/2008

Nachwuchsförderung und ihre Hindernisse

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler

Referentenverträge in der Aus- und Weiterbildung - insbesondere mit Hochschulen als Vertragspartnern

Martin Mehrrens

Führungskräfteentwicklung als kritischer Erfolgsfaktor einer aktiven Hochschulentwicklung

Katharina Dräger &

Dagmar Engfer Suter

FokusLaufbahn - Nachwuchsförderung und Gleichstellung an der Universität Zürich

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anika Merschhemke &

Stefanie Richter

Der „English Conversation Table“ – ein Angebot an der Universität Duisburg-Essen zur Förderung des fachübergreifenden Austauschs im Englischen

Anne Brunner

Team Games –

Schlüsselkompetenzen spielend üben
Spiele für Seminar und Übung Folge 7

QiW**Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 1+2/2009
Qualitätssicherung

Qualitätsentwicklung/-politik

Uwe Schmidt

Anmerkungen zum Stand der
Qualitätssicherung im deutschen
Hochschulsystem

SEDA PDF:

Sicherung der Qualität von Studium
und Lehre made in England

Kalle Hauss & Marc Kaulisch

Diskussion gewandelter Zusammen-
hänge zwischen Promotion,
Wissenschaft und Karriere

**Forschung über
Qualität in der Wissenschaft**

Wolff-Dietrich Webler

„Wieviel Wissenschaft braucht die
Evaluation?“ Evaluation von Lehre
und Studium als Hypothesenprüfung

Meike Olbrecht

Qualitätssicherung im Peer Review
Ergebnisse einer Befragung der
DFG-Fachkollegiaten

René Krempkow

Von Zielen zu Indikatoren –
Versuch einer Operationalisierung für
Lehre und Studium im Rahmen eines
Quality Audit

ZBS**Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2009
Zulassungschao an den Hochschulen

Beratungsentwicklung/-politik

„Die Politik ist gefordert...“

Interview mit Dr. Ulf Bade,
Direktor der ZVS

Wolfgang Lieb

Hochschulzulassung: Vom Versagen
der Politik und der Scheu vor
Verantwortung

„Antistaatliche Affekte...“

Interview mit Prof. Dr. Volker Ronge

*Benedikt Hell, Ulrike Leitner,
Anne Pajarinen & Katja Päßler*

Entwicklungsperspektiven für
internetbasierte Tests zur Studien-
orientierung

Christian Mödebeck & Robert Meile

„Studium lohnt!“ - eine Initiative
der Brandenburger Hochschulen

Ute Minckert & Marita Böhning

Das Online-Coaching-Portal
„UPprepare“ im Akademischen
Auslandsamt der Universität Potsdam.
Eine Zwischenbilanz

**Für weitere
Informationen**

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

oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere
Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an
uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

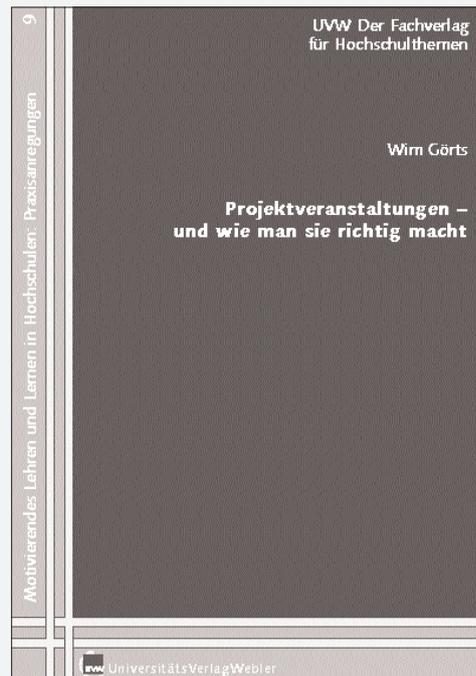
Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Wim Görts Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht

Wim Görts hat hier seinen bisherigen beiden Bänden zu Studienprojekten in diesem Verlag eine weitere Anleitung von Projekten hinzugefügt. Ein variationsreiches Spektrum von Beispielen ermutigt zu deren Durchführung. Das Buch bietet Lehrenden und Studierenden zahlreiche Anregungen in einem höchst befriedigenden Bereich ihrer Tätigkeit. Die Verstärkung des Praxisbezuges der Lehre bzw. der Handlungskompetenz bei Studierenden ist eine häufig erhobene Forderung. Projekte gehören - wenn sie gut gewählt sind - zu den praxisnächsten Studienformen. Mit ihrer ganzheitlichen Anlage kommen sie der großen Mehrheit der Studierenden, den holistischen Lernern, sehr entgegen. Die Realisierung von Projekten fördert Motivation, Lernen und Handlungsfähigkeit der Studierenden erheblich und vermittelt dadurch auch besondere Erfolgserlebnisse für die Lehrenden bei der Realisierung der einer Hochschule angemessenen, anspruchsvollen Lehrziele. Die Frage zum Studienabschluss, in welcher Veranstaltung Studierende am meisten über ihr Fach gelernt haben, wurde in der Vergangenheit häufig mit einem Projekt (z.B. einer Lehrforschung) beantwortet, viel seltener mit einer konventionellen Fachveranstaltung. Insofern sollten Studienprojekte gefördert werden, wo immer es geht. Die Didaktik der Anleitung von Projekten stellt eine „Königsdisziplin“ der Hochschuldidaktik dar. Projekte gehören zum anspruchsvollsten Bereich von Lehre und Studium. Nur eine begrenzte Zeit steht für einen offenen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess zur Verfügung. Insofern ist auf die Wahl sowie den Zuschnitt des Themas und die Projektplanung besondere Sorgfalt zu verwenden. Auch soll es der Grundidee nach ein Projekt der Studierenden sein, bei dem die Lehrperson den Studierenden über die Schulter schaut. Die Organisationsfähigkeit und Selbstdisziplin der Studierenden sollen gerade im Projekt weiter entwickelt werden. Der vorliegende Band bietet auch hierzu zahlreiche Anregungen.



ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009,
138 Seiten, 19.80 Euro

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

Philipp Pohlenz: Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium



Hochschulen wandeln sich zunehmend zu Dienstleistungsunternehmen, die sich durch den Nachweis von Qualität und Exzellenz gegen ihre Wettbewerber durchsetzen müssen. Zum Vergleich ihrer Leistungen werden verschiedene Evaluationsverfahren herangezogen. Diese stehen jedoch vielfach in der Kritik, bezüglich ihrer Eignung, Leistungen der Hochschulen adäquat abzubilden. Verfahren der Evaluation von Lehre und Studium wird vorgeworfen, dass ihre Ergebnisse bspw. durch die Fehlinterpretation hochschulstatistischer Daten und durch die subjektive Färbung studentischer Qualitätsurteile verzerrt sind. Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

ISBN 3-937026-63-0, Bielefeld 2009,
170 Seiten, 22.80 Euro