

# WOHIN geht die UNIVERSITÄT?

QUO VADIS, UNIVERSITAS?

TAGUNGSBAND 2014



**Wohin geht die Universität?**

**Quo vadis, universitas?**



## Vorwort

Seit 2008 veranstaltet der Österreichische Wissenschaftsrat jährlich Tagungen zu aktuellen Themen der Wissenschaftspolitik. Im Jahre 2014 lautete das Thema „Wo hin geht die Universität? *Quo vadis, universitas?*“.

Die Universität ist die zentrale Wissenschafts- und Bildungsinstitution eines Landes. In Österreich ist sie seit mehr als 600 Jahren zwischen Glaubenskämpfen, Revolutionen, Aufklärung, Absolutismus, Reformation, Gegenreformation, Humboldtschem Ideal, Diktatur und politischer Unabhängigkeit umkämpfte und umworbene Institution der Bildungs- und Wissenschaftspolitik. Sie ist verfassungsrechtlich Garantin der „Freiheit der Wissenschaft und ihrer Lehre“, der Heranbildung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses verpflichtet und treibende Kraft gesellschaftlichen Fortschritts. Heute ist die Universität zu einer Großorganisation geworden, mit einem breiten Spektrum sich dynamisch entwickelnder Einzelfächer und Disziplinen, die akademische Lehre für eine wachsende Zahl von Studierenden in hoher Qualität anzubieten hat, die in Forschung und Lehre vielfältige Außenbeziehungen auf der nationalen und der internationalen Ebene unterhält und sich in wesentlichen Dingen von der traditionellen Universität mit ihrem klassischen Fächerkanon und ihren traditionellen Strukturen unterscheidet. Und doch ist die Frage berechtigt: Ist die Universität, so wie sie sich früher verstand und heute versteht, noch zeitgemäß? Oder auch: Wie müssen in Zukunft die Bedingungen aussehen, um wissenschaftliche Freiheit, akademisches Bewusstsein, individuelle wie institutionelle Autonomie zu verbürgen? Bedarf es neuerlich großer bildungs- und wissenschaftspolitischer Reformen? Oder soll man die Weiterentwicklung der Universität der Normalität gesellschaftlicher und politischer Anpassungsprozesse oder gar den Kräften eines sogenannten Bildungsmarktes überlassen?

Das alles sind Fragen, von deren Beantwortung die Zukunft unserer Wissenschafts- und Bildungsinstitutionen, festgemacht an der Universität, abhängen wird. Die hier dokumentierte Tagung diente der Analyse und suchte erste Antworten.

Wien, im Mai 2015



## Inhaltsverzeichnis

Wohin geht die Universität? – Eine Einführung Jürgen Mittelstraß.....	7
I. Die Universität heute und morgen	
1. Die Universität und ihre Aufgaben im Wandel der Zeiten Ed Noort.....	11
2. ‚The World we live in 2014 – and beyond‘ The Universities and the Confluence of Internal and External Forces of Change Thorsten Nybom.....	21
3. Wie führt man eine Universität in die Zukunft? Gerhart v. Graevenitz.....	31
4. Die Universität zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft Reinhold Mitterlehner.....	47
II. Forschung und Lehre	
5. Wird die Universität zentraler Ort der Forschung bleiben? Wilhelm Krull.....	55
6. So MOOC wie dat – Lehren und Lernen mit einem Massive Open Online Course Oliver Vornberger.....	65
7. Das Seminar. Plädoyer für Präsenz Konstanze Fliedl.....	71
8. Medizin in der Universität – Universität in der Medizin Martin Paul.....	77

9. Was tun, wenn der Staat knapp bei Kasse ist? Oder: Plädoyer für die Notwendigkeit des Umbaus im tertiären Sektor Susanne Weigelin-Schwiedrzik.....	85
10. Das Beispiel Schweiz Mauro Dell’Ambrogio.....	95
III. Governance und Qualitätssicherung	
11. Autonomie und Governance Georg Winckler.....	103
12. Governance und Partizipation Heinrich Schmidinger.....	113
13. Herausforderung – Haltung – Handlung Bernadette Malinowski und Winfried Thielmann.....	121
14. Quality Assurance and University Governance: Complementary Activities Erik De Corte.....	131
Autoren.....	147

## Wohin geht die Universität? – Eine Einführung

Jürgen Mittelstraß

Wer sich in der Universität vom Tagesgeschäft in Forschung und Lehre ausruht, redet mit Vorliebe über die Universität; wer sich über die Misere der Bildungsverhältnisse Luft macht, redet mit Vorliebe über die Universität; wer sich seiner Sache in außeruniversitären Forschungseinrichtungen gewiss ist, redet mit Vorliebe über die Universität. Nicht freundlich, in allen Fällen. Was ist los mit der Universität, die einmal zu den hehren, in ihren Strukturen unerschütterlichen Institutionen in der Welt gehörte, liebevoll, dem Hohelied in seinem Preis des Halses der Braut folgend, als Elfenbeinturm bezeichnet? Und warum die Frage: wohin geht die Universität? Weiß man das nicht? Weiß sie es selbst nicht?

Die Universität ist tatsächlich nicht mehr das, was sie einmal war, nämlich eine überschaubare, herausgehobene Bildungsinstitution, mit Professoren als Inkarnation der Weltweisheit – so noch die Bezeichnung der Philosophie im 19. Jahrhundert –, wissenschaftsbegeisterten Studenten, allein von den Idealen der Erkenntnis und der Wahrheit getrieben. Ganz abgesehen davon, dass das wohl nie so ganz wirklich war, ist hier die Humboldt-Universität beschrieben, jene noch heute mal rhetorisch beschworene, mal als Mythos verächtlich gemachte Universitätskonzeption mit ihren Idealen des Forschens ‚in Einsamkeit und Freiheit‘, der ‚Einheit von Forschung und Lehre‘ und der ‚Bildung durch Wissenschaft‘. Keine Frage, dass das heute nicht mehr geht – in Universitäten, die zu Großunternehmen geworden sind, und einer Gesellschaft, die davon träumt, zu einer Akademikergesellschaft zu werden – mit sage und schreibe 50 Prozent eines Altersjahrgangs in universitärer Ausbildung. Die Universität hat ihre Idee, man könnte auch sagen: ihre Theorie verloren, und das Humboldt-Prinzip, das auf eine forschungsnahen Lehre verpflichtete, seine Realität.

Doch was setzen wir an die Stelle ihrer überkommenen Idee und ihres Prinzips? Bologna sagen die einen – als ob eine dem bisherigen System fremde, importierte Studienstruktur die Frage nach dem Wesen der Universität beantwortete. Gar nichts, sagen die anderen – und sind ganz einfach ehrlich, was natürlich auch nicht weiter-



hilft. Gewiss, man kann auch mit Illusionen leben, aber leben von Illusionen kann man nicht.

Eben deshalb ist auch die Frage, wohin die Universität geht, eine unabweisbare Frage, vor allem in einer Gesellschaft, die sich als Wissensgesellschaft zu verstehen beginnt. Eingefangen in wechselnden, oft schier unerfüllbaren gesellschaftlichen Erwartungen, einem Wachstumsprozess ausgeliefert, den sie nicht zu kontrollieren vermag, institutionellen Erosionsprozessen ausgesetzt – alles ist heute Universität, was auf sich hält, alles Forschung, was sucht, alles innovativ, was in das öffentliche Bewusstsein dringt – , an Theorie- und Ideenlosigkeit leidend, wenn es um das eigene Wesen und die eigene Zukunft geht, sucht die Universität einmal wieder nach einer eigenen Identität und nach ihrem Platz in der Gesellschaft. Im österreichischen Kontext sind es ganz konkret unter anderem die folgenden Fragen, die eine Antwort suchen: Wie autonom muss eine Universität sein, um ihren Aufgaben in Forschung und Lehre zu entsprechen? Und wie autonom kann eine Universität als Institution in einer Gesellschaft und unter deren Zwecken sein? Wie lassen sich wohlverstandene Autonomie und gebotene Hochschulpolitik zusammendenken? Wie stellt sich die erstrebte Einheit eines Hochschulsystems angesichts einer ebenso erstrebten institutionellen Differenziertheit dar? Was heißt es für die Universität, der eigentliche Kern des Wissenschaftssystems zu sein? Entspricht sie dieser Aufgabe noch – und gegebenenfalls wie? Auch Fragen dieser Art, und gerade sie, stehen am Wege der Universität, nicht nur der österreichischen – mal als Hinweiszeichen, mal als Warnzeichen. Die Zukunft der Universität – das ist auch die Zukunft einer Gesellschaft, die sich im Wissen bewegt und auf das Wissen setzt. Die Universität steht für das Wissen in seinen grundlegenden, weiterhin auf Wahrheit und Einsicht verpflichteten Formen wie auch in seinen gesellschaftlich verantworteten Formen. Deshalb auch in einem wohlbedachten Sinne die Allianz des wissenschaftlichen und des wissenschaftspolitischen Verstandes, wenn es um die Zukunft der Wissensgesellschaft geht, eine Allianz. Hoffen wir, dass beide ihre gemeinsame Aufgabe verstanden haben.

## **I. Die Universität heute und morgen**



## 1. Die Universität und ihre Aufgaben im Wandel der Zeiten

Ed Noort

Ein Januskopf hat nur zwei Gesichter, aber die heutige Universität ähnelt in den Augen vieler Zeitgenossen eher der vielköpfigen Hydra, an deren Leib zwei Köpfe nachwachsen und einer abgeschlagen wurde. Trotzdem hat der eine unsterbliche Kopf in der Mitte der im Sumpf lebenden Wasserschlange sie letztendlich auch nicht gerettet. Denn Herakles wusste dieses Hindernis zu überwinden, und ob das auch jetzt zutrifft, ist die bange Frage, die in manchen Universitäten umhergeht. Wer immer heutzutage in die Rolle des Herakles schlüpfen möchte, um die vielköpfige Gestalt dieser Bildungsinstitution zu uniformieren und sich ihrer zu bedienen, um ein bestimmtes Bildungsmodell, einen wirtschaftlichen Nutzen oder gezielte Plan- und Produktionsziffern zu erreichen, stößt nach wie vor – das bleibt meine Hoffnung – auf die wunderbare Wandlungsfähigkeit dieser Institution Universität.

Meine eigene Universität im Norden der Niederlande feierte letzten Sommer ihren 400. Gründungstag. Dieser „Übungsplatz der Musen und Arbeitsplatz der Wissenschaft“ – so die Gründungsurkunde – sei errichtet, „um nicht durch Unwissenheit und Barbarei zu Grunde zu gehen“<sup>1</sup>. Das waren große Worte für die kleinen Niederlande im Kampf gegen das mächtige Spanien, aber so entstand eine vom liberal-humanistischen Geiste geprägte *universitas magistrorum et scholarium*.

Vierhundert Jahre später fragt sich der Universitätshistoriker Klaas van Berkel, wieso ausgerechnet eine Universität überlebt. Denn diese kleine Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden hat sich zu einem Unterrichtsort mit Studierenden entwickelt, deren Zahlen man sich vor einigen Dezennien noch nicht hat träumen lassen, und das in allen möglichen Disziplinen. Gegen das Superspezialistentum ist wieder Allgemeinbildung gefragt; leider werden Preise aber nur von Spezialisten gewonnen. Die spezifische Vorbereitung auf klassische Berufe gehört zum Standardpaket einer universitären Ausbildung. Ansehen und Rangordnung gewinnt man aber nur mit der Forschung, die im Idealfall in einen Nobelpreis mündet. Das hat zu einer Zweiteilung

---

<sup>1</sup> Vgl. Z. von Martels (Hrsg.), *Oefenplaats der Musen, werkplaats van de wetenschap. De stichting van de Groninger Academie in 1614*, Hilversum 2014.

in der Universität geführt; in den Rankings spielen die Forscherinnen und Forscher die wichtigste Rolle, die Lehrenden ernten weniger Lorbeeren.

Die Gesellschaft erwartet von der heutigen Universität einen Ort der Wissenschaft Transparenz, Verantwortung und Dienstleistungen, an dem kritische Reflexion, wissenschaftliche Beratung und technische Innovation Hand in Hand gehen. War die Finanzierung durch den Staat lange Zeit der Normalfall, ist man jetzt bei der Finanzierung des ‚Unternehmens‘ mehr und mehr auf die Wirtschaft angewiesen, wobei der ‚Marktwert‘ einer Disziplin häufig von ihrem ökonomischen Ertrag abhängig gemacht wird.<sup>2</sup> Die Antwort van Berkels ist klar: Heutzutage würden wir all diese Aufgaben nicht mehr einer Institution anvertrauen.<sup>3</sup>

Hier handelt es sich um die Probleme einer nur 400 Jahre alten Universität. Die Aufgabenliste der 250 Jahre älteren *Alma Mater Rudolphina Vindobonensis* in Wien<sup>4</sup> dürfte wesentlich länger ausfallen. Nichtsdestotrotz hat die Universität überlebt; sie hatte offenbar die Kraft – mit wie viel Glück und historischen Zufälligkeiten auch immer – sich selbst immer neu zu erfinden. Auf ihrem Weg entwickelte sie ihre eigenen Schutz Waffen: elitäres Wissen, oft mühsam erkämpfte Unabhängigkeit von Kirche und ideologischer Bevormundung oder Zensur von Kaiser, König und Staatsapparaten. Sie war Spielwiese der akademischen Freiheit mit erstaunlichen Folgen. In ihrer Mitte fand eine rasante Entwicklung der wissenschaftlichen Forschung statt. Sie lieferte ihr Teil zur nahezu ungebrochenen Verbindung zwischen Wissenschaft und wirtschaftlichem Wohlergehen. Sie bürgte für das hohe Ansehen der Wissenschaft, ihrer Vertreterinnen und Vertreter und handhabte ihre Jahrhunderte alte Monopolposition auf den Feldern von Forschung und Lehre.

Dies alles hat sich geändert. Die *alma mater studiorum* im Wappen der Universität Bolognas aus dem Jahre 1088 konnte nicht ahnen, dass ihr Name fast 1.000 Jahre später das Symbol für eine europäische Hochschulreform sein würde, die die Landschaft gründlich verändern würde. Sie konnte auch nicht ahnen, dass durch die Anwesenheit von anderen und mächtigen Spielern auf dem Felde der Wissenschaft die Grundsatzfragen neu und dringender denn je gestellt werden würden. Wem

---

<sup>2</sup> K. van Berkel, *Universiteit van het Noorden. Vier eeuwen academisch leven in Groningen*, deel 1, *De oude universiteit 1614-1876*, Hilversum 2014, 9-10.

<sup>3</sup> A.a.O., 10.

<sup>4</sup> Am 12. März 2015 feierte die Universität Wien ihren 650. Gründungstag.

gehört die Wissenschaft und wer bestimmt die Wissenschaftsagenda? Und wenn es eine Agenda gibt, wie ist dann das Verhältnis zwischen angewandter Forschung und Grundlagenforschung oder lieber *blue sky research* bzw. *curiosity driven research*? Wie ist das Verhältnis zwischen Eliteuniversität und Zugänglichkeit der höheren Bildung? Was und warum geht in der Praxis des Wissenschaftsbetriebes etwas schief? Welche Ziele sollen erreicht werden? Und vor allem, wer soll das bezahlen?

Denn hinter allem steht natürlich die echte Frage: Haben wir mit unseren Gründungsvätern über all die Jahrhunderte hinweg nur noch unsere Talare und einige Rituale gemein, oder steckt hinter dieser längst nicht mehr selbstverständlichen Bildungsinstitution eine Kraft, die den Wandel der Zeiten nicht nur überlebt, sondern sie auch mitgestaltet? Ich glaube das letztere. Und um lokalpatriotisch zu bleiben, zitiere ich einen ehemaligen Rektor aus Groningen: „Wie keine andere Institution verkörpert die Universität das Prinzip des Zweifels, der Ironie, des Abstandes, der rebellischen Unzufriedenheit mit der existierenden Kenntnis von Natur, Mensch und Gesellschaft. Und dieses Prinzip nimmt in jeder historischen Periode andere Formen an“<sup>5</sup>. Damit ist etwas Eigenes gemeint. Nicht Opposition um der Opposition willen, sondern kritisch hinterfragen, falsifizieren wo möglich und dadurch weiterkommen, das Wagnis des Zusammendenkens und vor allem unendliche Neugier. Deswegen liebe ich den Ausdruck *curiosity driven research* mehr als das schwergewichtige ‚Grundlagenforschung‘. Ist das Aufrufen eines rebellischen, kritischen Geistes in einer Welt von Mammutfakultäten, Großlaboren, Industriebindung, Studienzwängen und Finanzierungsproblemen veraltet oder nostalgisch? Wahrscheinlich! Ist er unverzichtbar: Ja, sicher!

Denn die Universität segelt im heftigen Wetter. Betrugsfälle in der Wissenschaft mit den drei Hauptsünden Datenfabrikation, Datenmanipulation und Plagiat häufen sich. Zuweilen macht sich methodische Schluderwissenschaft (*sloppy science*) breit – und das Ende ist noch nicht in Sicht. In einer Zeit, in der Wissenschaft mehr denn je in einer breiten Öffentlichkeit rezipiert wird, entsteht eine gefährliche Kluft. Einerseits ist das Vertrauen der Öffentlichkeit in die Wissenschaft ungebrochen, selbst überspannt. Wissenschaft und wirtschaftliches Wohlergehen gingen Hand in Hand, Wissenschaft

---

<sup>5</sup> F. Zwarts, Om niet aan onwetendheid en barbarij ten onder te gaan. Toespraak t.g.v. het 390-jarig bestaan van de Rijksuniversiteit Groningen op vrijdag 18 juni 2004, in: F. Zwarts, Met heel veel plezier. Toespraken van Rector Magnificus Frans Zwarts, Rijksuniversiteit Groningen 2011, 61f.

wurde ein Synonym für Wohlstandsvermehrung. Andererseits wurde aber deutlich, dass die Wissenschaft eben diesen Januskopf hat. Neben dem Fortschritt zum Wohle der Gesellschaft zeigten sich auch negative Auswirkungen. Ob es sich um den Umgang mit atomaren Kräften handelte oder um die Folgen der Gewinnung von *Bio-Fuel*, es dauerte lange, bis sich auch im universitären Unterricht ein duales Lehren und Lernen abzeichnete.

Als sich die Skandale dann häuften – wobei in Sachen Plagiate nicht nur hochrangige Politiker das Feld räumen mussten, sondern auch im Zuge von Datenfabrikation und Datenmanipulation peinlich deutlich wurde, wie Kontrollsysteme und Begleitung versagt hatten –, konnte man häufig die Auffassung vernehmen, ‚Wissenschaft sei auch nur eine Meinung‘. Das alles wird verschärft durch die Weise, in der manche Medien sich bei der Wissenschaft zu bedienen pflegen. Der *onliner* ist gefragt; das Statement muss kurz und am besten kontrovers sein. Wenn Universitäten hier mitgehen und gesellschaftliche Relevanz so bedienen, dass sie Preise an jenen Mitarbeiter oder jene Mitarbeiterin verleihen, die im vergangenen Jahr am häufigsten in den Medien erschienen ist, wird eine im Grunde gute Entwicklung pervertiert.

Sind das vielleicht nur Andeutungen, wie Universitäten sich in der Öffentlichkeit darstellen möchten, viel stärker zeigt sich die heutige Problematik bezüglich der Finanzierung. Dabei geht es mir nicht um zu knappe Budgets, Finanznot und höhere Studierendenzahlen, sondern um die Verbindung zwischen Universität und Industrie.<sup>6</sup> Wie sich die Lage in den Niederlanden verändert hat, zeigt die Einführung der so genannten Spitzensektoren in der Wissenschaftspolitik. Die Regierung hat neun Themenbereiche<sup>7</sup> genannt, die den Niederlanden dazu verhelfen sollen, im Jahre 2020 und darüber hinaus zu den fünf höchstplatzierten und wissens-/wissenschaftsbasierten Wirtschaften der Welt zu gehören. Sie sind auf die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Industrie abgestimmt. Bestimmend ist ein Team mit Beteiligten aus der Industrie, der Wissenschaft und der Regierung. Der Regierungsvertreter kommt in den meisten Fällen nicht aus dem Bildungs- und Wissenschaftsministerium, sondern aus dem Wirtschaftsministerium. Es ist absehbar, dass die Kulturwissenschaft-

---

<sup>6</sup> Dies kann eine fruchtbare Liaison sein. In den Niederlanden galt für Chemiker oder Physiker, dass eine Stelle in den Forschungslaboren von SHELL oder PHILIPS zu den begehrtesten Jobs gehörte, auch in wissenschaftlicher Hinsicht. Diese Zeiten sind vorbei.

<sup>7</sup> Die Felder sind (1) Agriculture and Food, (2) Chemistry, (3) Creative Industry, (4), Energy, (5) High Technology, (6) Logistics, (7) Life Sciences and Health, (8) Horticulture (Tuinbouw), (9) Water.

ten dabei nicht an erster Stelle der Mittelverteilung stehen. Wer sich das große Forschungsprogramm der EU, Horizon 2020, ansieht, erkennt, wie mühsam sich dort die Geistes- und Sozialwissenschaften behaupten können. Wenn sich die Pläne des neuen Kommissionsvorsitzenden Jean-Claude Juncker durchsetzen und 2,7 Milliarden aus dem Horizon 2020-Programm zugunsten eines europäischen Investitionsfonds abgezogen werden, wird nicht nur das Geld für wissenschaftliche Projekte weniger, sondern auch hier wird gelten, dass sich die wirtschaftlich interessanten Disziplinen eher durchsetzen können als die Geistes- und Sozialwissenschaften. Das ist nicht nur eine niederländische Entwicklung; wir haben es mit europäischen Tendenzen zu tun. Es wird kein Zufall sein, dass in Österreich die Schwesterinstitution das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft ist.

Bei der Planung der Forschung sind mehrere europäische Staaten schon weit vorangekommen. Wissenschaftsagenden und-/oder Priorisierung von Forschungsfeldern gibt es bereits in Ländern wie Deutschland, der Schweiz, Irland und Großbritannien.<sup>8</sup> Dänemark hat in seinem RESEARCH2020 einer breiten Öffentlichkeit die Gelegenheit gegeben, Themen und Felder für die nationale Wissenschaftsagenda vorzuschlagen.<sup>9</sup>

Das kann verheißungsvoll sein, denn mit einer solchen Wissenschaftsagenda wird versucht, die großen gesellschaftlichen Herausforderungen, den *Grand Challenges*, beizukommen, Wissenschaft und gesellschaftliche Probleme zu verbinden und zu fragen, was und wo Wissenschaft künftig zum Wohl der Gesellschaft beitragen kann.

Es kann aber auch beängstigend sein. Denn eine zu enge Verbindung zwischen Wissenschaft und wirtschaftlichem Ertrag reduziert Wissenschaft auf ein Instrument, mit dem Geld verdient werden muss, und qualifiziert die übrigen Bereiche und Felder als unnützes Wissen. Eine wissensbasierte Wirtschaft ist noch nicht deckungsgleich mit einer wissensbasierten Kultur; zugleich vertieft sich damit die Kluft zwischen den exakten und den Geistes- und Sozialwissenschaften. Wenn eine Regierung die nationalen *Research Councils* neu strukturieren möchte, um industriebeteiligte Projekte mit Vorrang zu finanzieren, ist Gefahr im Verzug. Die Wissenschaftspolitik hat die

---

<sup>8</sup> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Wetenschapsvisie 2025. Keuzes voor de toekomst*, Den Haag 2014, 11.

<sup>9</sup> The Ministry of Science, Innovation and Higher Education, *Research2020*, Copenhagen 2012, ist die Priorisierungsgrundlage für strategische Investitionen in der Forschung.



Gesellschaft entdeckt; umgekehrt nimmt die Gesellschaft in viel höherem Maße als früher am Wissenschaftsbetrieb teil – ob nun in den Universitäten, in Forschungsinstituten, in Publikationen oder in der Darstellung der weiteren Medien. Der Drang, gesellschaftliche Probleme mit Hilfe der Wissenschaft zu meistern, ist groß, sowohl europäisch als auch national.

Es geht auch anders. 2005 feierte die Zeitschrift *Science* ihr 125jähriges Bestehen und publizierte 125 offene Fragen unter dem Titel „*What don't we know?*“ Darunter gab es ‚Dauerbrenner‘ wie „*What is the universe made of?*“, „*Is ours the only universe?*“, aber auch „*Why do we sleep?*“.<sup>10</sup> Die Königliche Niederländische Akademie der Wissenschaften (KNAW) folgte 2011 diesem Beispiel und fragte ihre Mitglieder „Was sind zur Zeit die wichtigsten Fragen in der Wissenschaft?“, und in einem zweiten Schritt „Gibt es in den Niederlanden Forschungsgruppen oder Individuen, die zu der Lösung dieser Fragen einen besonderen Beitrag leisten können?“. Auch dort Fragen über Erde, Klima, Energie, Universum, Ernährung und Gesundheit, aber auch z.B. „Wie ändern sich nationale Identitäten über längere Zeitspannen?“. Um eine solche Frage zu beantworten, braucht man Spezialisten auf den Gebieten der Anthropologie, Archäologie, Geschichte, Kunstgeschichte, Literatur, Religion, Soziologie.<sup>11</sup> Auch diese Fragen haben bzw. können gesellschaftliche Relevanz haben, aber sie kommen primär aus der Wissenschaft selbst. Es sind jene Fragen, die wir noch nicht lösen konnten. Ein Wissenschaftssystem, das für beide Arten der Fragestellung Raum bietet – gesellschaftlich relevant, *curiosity driven* –, ist beständig. Es wird dann vor allem darum gehen, dass auch die aus der Wissenschaft selbst stammenden Fragen in die Wissenschaftsagenda Eingang finden.

So kommt es zu drei aufeinander folgenden Schritten:

1. Die Entwicklung einer Vision über die Rolle der Wissenschaft in der Gesellschaft;
2. die Umsetzung in eine Wissenschaftsagenda;
3. die Finanzierung der Agenda.

---

<sup>10</sup> Vgl. *Science* 309 (2005), [www.sciencemag.org](http://www.sciencemag.org) (Stand 26.3.2015).

<sup>11</sup> Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences, *The Dutch Research Agenda*, Amsterdam 2011, Nr. 14, 44-45.

Werden diese drei Schritte auf nationaler und europäischer Ebene vollzogen, sind und bleiben die Universitäten als zentrale Bildungsinstitution – ob sie wollen oder nicht – wichtige Spieler in den komplexen wissenschaftspolitischen Prozessen der kommenden Jahre. Dabei ist zu bedenken, dass gerade bei diesem Dreierschritt die Grundsatzfragen in der öffentlichen Debatte neu aufflammen.

Wem gehört die Wissenschaft, wem gehört die Universität? Und wer bestimmt diese Wissenschaftsagenda? Eine Antwort lautet: „Wissenschaftler, Industrie, gesellschaftliche Gruppen und Organisationen, engagierte Bürgerinnen und Bürger sowie der Staat“ (Regierung).<sup>12</sup> Das drückt vor allem aus, dass Wissenschaft, Forschung und Lehre in der Gesellschaft stattfinden, aber die aufs Neue zu beantwortende Frage lautet: „Wie verhalten sich diese Partizipanten zueinander?“ In Deutschland wird bei der Forschungsplanung die Beteiligung von Gruppen aus der Zivilgesellschaft gefordert, jedoch mit Verweis auf die leidvollen Erfahrungen mit sogenannten gesellschaftlichen Interessen während der Zeit des Nationalsozialismus und in der DDR auch leidenschaftlich bestritten.<sup>13</sup>

Für wen ist die Universität eigentlich da und was soll das Ziel der Ausbildung sein? Ist das Ideal ein Harvard an der Donau, an der Spree, an der Seine? Aber dann muss man sich bewusst sein, dass 80 bis 90 Prozent der studentischen Bewerberinnen und Bewerber nicht angenommen werden dürften. Oder entscheidet man sich für das Ideal, dass in x Jahren 50 Prozent der Bevölkerung eine Hochschulausbildung auf europäischem Niveau absolviert haben? Es sieht so aus, als ob wir uns in Europa für die zweite Möglichkeit entschieden hätten, ohne den Traum eines Nobelpreises aufzugeben. Welche Konsequenzen dies aber hat, bleibt meistens in Allgemeinplätzen stecken.

Mit welchem Recht werden öffentliche Mittel in Milliardenhöhe eingesetzt, um Forschung und Lehre zu bezahlen? Dass Bildung ein Grundrecht ist, ist nicht umstritten, und dass der Staat dafür Mittel einsetzt, auch nicht. Trotzdem wird in mir bekannten Etats *higher education* immer nur als Kostenposten aufgeführt. Mir sind keine Modelle bekannt, wonach längerfristig berechnet wird, welche Vorteile – auch wirtschaftlich – ein Staat von der höheren Ausbildung seiner Bevölkerung hat. Wer aber Bildung

---

<sup>12</sup> Visie Wetenschap 2014, sub 1.2.1., 11.

<sup>13</sup> Streit ums Mitspracherecht. Streitgespräch zwischen Günter Stock und Uwe Schneidewind, Die Zeit Nr. 39, 18.9.2014, 41.

nur als Kostenposten sieht, steht schwach da, wenn die wirtschaftlichen Konditionen sich verschlechtern und Einsparungen angesagt sind.

Wie werden wissenschaftliche Leistungen, in diesem Fall Forschung und Lehre, an der Universität beurteilt? Seit knapp 30 Jahren werden Forschung und Lehre von externen Kommissionen und *peer reviews* beurteilt. Nachdem die ‚Kinderkrankheiten‘ aus dem System verschwunden sind, stellt sich dieses *quality assessment* als sehr nützlich heraus. Das gilt erstens für das Prinzip. Aus öffentlichen Geldern bezahlte Universitäten sollen sich auch vor der Öffentlichkeit verantworten, was mit dem Geld gemacht wird, bzw. wofür und mit welchen Ergebnissen die Mittel eingesetzt wurden. Zugleich gewinnt man einen Überblick über die Qualität in der Landschaft von Forschung und Lehre. Zuweilen hilft ein solches Instrument auch, Kursänderungen herbeizuführen. Nachdem sich in den Niederlanden ein Betrugsfall – Stichwort Datenfabrikation – ereignet hatte, ging man im wissenschaftlichen Umfeld auf die Suche und stieß in bestimmten Disziplinen auf eine überhitzte Publikationskultur.<sup>14</sup> Die Quantität der Publikationen bestimmt in vielen Fällen den Status eines Wissenschaftlers bzw. einer Wissenschaftlerin. Die alten hierarchischen Strukturen machen sich auch bei dieser Publikationskultur bemerkbar. Obwohl in einigen Disziplinen sehr wohl strenge Regeln herrschen, gibt es doch zu viele Beiträge von einer Gruppe von Autoren, in der absolut unklar ist, was die oder der Betreffende zum Artikel beigetragen hat – wer den eigentlichen *research* durchgeführt hat und wer nur formell dazugehörte. Aus dem *Standard Evaluation Protocol*<sup>15</sup>, das in den Niederlanden für alle *assessments* benutzt wird, ist mittlerweile das Kriterium ‚Quantität‘ verschwunden, wohingegen die Valorisation einen höheren Stellenwert eingenommen hat. Qualität wird nun dadurch gemessen, dass die betroffene Forschungsgruppe selbst angibt, welche 10 Publikationen in wissenschaftlicher Hinsicht in ihren Augen die wichtigsten sind; sie sollen in Bezug auf ihren Inhalt beurteilt werden. Es wird aber noch lange dauern, bis die Quantitätsproduktion auf das, was wirklich wichtig ist, reduziert wird.

---

<sup>14</sup> Vgl. P. Drenth/W. Levelt/E. Noort, Falende wetenschap. De frauduleuze onderzoekspraktijken van sociaal-psycholoog Diederik Stapel, Tilburg 2012; P. Drenth/W. Levelt/E. Noort, Rejoinder to Commentary on the Stapel Fraud Report, *The Psychologist* 26 (2013), Nr. 2, 80-81.

<sup>15</sup> Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW)/Netherlands Organisation for Scientific Research (NOW)/Association of Universities in the Netherlands (VSNU), *Standard Evaluation Protocol 2015-2021. Protocol for Research Assessments in the Netherlands*, Voorburg 2014.

Diese Politik, in der eine überhitzte Publikationskultur nicht nur geduldet, sondern ermutigt wurde, hat auch in den Universitäten ihre Spuren hinterlassen.

Universitäten werden immer mehr von Drittmitteln abhängig, von Forschungsgeldern, die extern eingeworben werden müssen. Das führt zu Projekten, die zumeist eine Lebensdauer von drei bis fünf, höchstens aber 10 Jahren haben und für die Wissenschaftler bzw. Wissenschaftlerinnen für die Dauer des Projektes angestellt werden. Dadurch ist eine neue ‚Kaste‘ von Forschern und Forscherinnen entstanden, die von Projekt zu Projekt gehen, ohne je eine feste Anstellung zu bekommen und sich letztendlich im Alter zwischen Mitte 40 und 50 eine neue Beschäftigung suchen müssen – außerhalb der Wissenschaft. Zugleich sind die Finanzierungsstrukturen so gestaltet, dass es für eine Universität von Vorteil ist, so viel PhDs wie möglich zu liefern; eine Doktorinnen- und Doktorenfabrik, in der nur ein sehr geringer Teil die Chance bekommt, in der Wissenschaft weiterzuarbeiten. Zu recht wird der Ruf laut, dass die Universität nicht nur im Hinblick auf den eigenen Nachwuchs ausbilden sollte, sondern auch Programme anbieten müsste, die auf ein Leben außerhalb der Universität vorbereiten.

Mit diesem Kraftakt zwischen Massenuniversität, Qualitätserhaltung und Wissenschaft und Gesellschaft steht die heutige Universität selbst zur Debatte, ob sie will oder nicht. Sie wird als *universitas* nur überleben, wenn sie die Paradoxa in ihrer alltäglichen Existenz kreativ nutzt. Wenn sie im Schutze eines Rechtsstaats forscht und lehrt, sich aber immer bewusst ist, dass sie niemals der verlängerte Arm der Politik sein kann. Wenn sie sich mit ihrer Forschung den großen Herausforderungen unserer Zeit stellt, zugleich aber über den Horizont kurzfristiger Politik und modischer gesellschaftlicher Fragen hinausblickt. Wenn sie sich in Forschungsprojekten mit Industrie und Wirtschaft verbindet, aber ihre Unabhängigkeit über alles stellt und Konflikte nicht scheut. Und wenn sie Forschungsmittel nicht ausschließlich davon abhängig macht, wieviel mit den Ergebnissen verdient werden kann. Wenn sie die klassische Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden pflegt, aber zugleich die digitalen Möglichkeiten einer globalisierten Welt nutzt. Wenn sie verantwortet, wie Forschungsergebnisse publiziert werden, aber dabei Quantität nicht mit Qualität verwechselt. Wenn die Universität diese und andere Zukunftsfragen nicht nur aushält, sondern kreativ und wissend um die Paradoxa einsetzt, stellt sie ihre Wandlungsfähigkeit abermals unter Beweis.

Aber welche Universität ist dann gemeint? Nicht mehr die kleine, dem Humboldt-schen Ideal verpflichtete, elitäre Gemeinschaft, die Hüterin der akademischen Freiheit. Aber auch nicht das monodisziplinäre Institut, das drittmittelfinanziert von Auftrag zu Auftrag geht und sich seine Agenda von außen vorschreiben lässt.

Ich setze auf die breitgefächerte, multidisziplinäre *Research University*, in der Lehre und Forschung noch immer verbunden sind, wo wissenschaftliche Neugier nicht nur möglich, sondern eine *conditio sine qua non* ist. Denn gerade in dieser Kombination von alten und neuen Disziplinen, in dieser manchmal verwirrenden Vielfalt von Fächern und Themen zeigt sich am ehesten, was ich vorher als Ideal benannt habe: „Die rebellische Unzufriedenheit mit der existierenden Kenntnis von Natur, Mensch, Geschichte und Gesellschaft“. Will die Universität überleben, braucht sie Querdenker, die interdisziplinär arbeiten können. In der Vergangenheit hatte sie diese stets. Und es kommt darauf an, ob eine Universitätsleitung imstande ist, dieses Querdenken zu organisieren und zu fördern.

## 2. 'The World we live in 2014 – and beyond'

### **The Universities and the Confluence of Internal and External Forces of Change**

Thorsten Nybom

Even though we in academia almost automatically and routinely blame the politicians for all the un-fortunes that have fallen upon the European universities in recent times, it nevertheless remains an undisputable fact that, as of today, very few among the present European central governments can be said to articulate, and much less pursue, any form of conscious and certainly not consistent national science and higher education policy, with the possible exception of Switzerland, Denmark, and The Netherlands. Instead practically every European politician is standing on the ruins of his/her crumbling university systems delivering one statement after the other – in Bruxelles and elsewhere – regarding the strategic importance of knowledge, research, innovation, higher education, etc..

But it is certainly not only politics and political decisions – or lack thereof – that have had deep-going – or even detrimental – consequences as regards the university and institutionalised research. It is possible to distinguish, at least, a number of fundamental – and partly concurring – structural processes that to high degree will define the decisive parameters for European higher education and research systems at present and in the future.

The extraordinary in today's situation is, by no means, the fact that the systems are changing. On the contrary, more or less dramatic change has characterised the universities ever since they emerged, 900 years ago. The exceptional in the present development – just like 200 years ago – is that we are facing something close to a Cultural Revolution. By this I mean that the ongoing and coming changes will have significant consequences at almost every level and for every actor and activity within the higher education and research system:

As a matter of clarity, I want to stress that the general internal and external tendencies and processes I am here discussing are by no means original and/or surprising – not least to a distinguished and well-informed assembly as the present. But the

fact that these forces of change are clearly visible and well-known does not make it less urgent to continuously discuss and contemplate upon their possible or even probable short- and long-term consequences – and how to cope with them.

#### 1. The seminal and irreversible shift from Mass Higher to Universal Tertiary Education

Comment: This well-known – and almost endlessly discussed – shift has in the European systems lead to more or less unplanned – sometimes half-planned (f.i. Sweden and Germany) – *vertical* stratification, not to relatively functional *horizontal* differentiation as in the US. In almost all European cases this has happened – or has been muddled through – without any fundamental structural and institutional changes in the existing, often unitary and inflexible, European continental state-controlled higher education systems. Accordingly, this growth has caused – and continues to cause – substantial structural, institutional, and intellectual dysfunctions and deficits. To make things even worse, the rapid growth of the student body has been accompanied by unchanged or, in many cases, reduced levels of per-capita state funding.

#### 2. Uncontrollable Growth of Qualified Knowledge

Comment: Usually when we are discussing the massive and rapid growth in higher learning we are more or less exclusively concentrating on the numbers of students and rising over-all costs. But almost as significant and potentially as transforming is, in my view, the enormous growth in knowledge production and knowledge producers. This perpetual expansion has at least two fundamental consequences for the traditional institutions of higher education and research: a) The universities can no longer pretend or maintain even the illusion of being society's exclusive or sole provider and transmitter of qualified knowledge, b) This process of knowledge flooding puts an additional strain on the internal coherence and the common value system of the universities.

### 3. Constant Growth of Institutional Heterogeneity

Comment: The ongoing disintegration process has brought about a situation where the higher education sector is neither capable of nor interested in acting as a joint political force in higher education and research policy. The most obvious example here is England where a number of so called 'mission groups' have been established among the universities, and these 'Clubs' are certainly not engaged in promoting any kind of 'common course', instead they are actively competing with and even fighting against each other. This dissolution process is also visible in other European countries. On the other hand, during at least the last 40 years we have been witnessing a synchronic process where on the one hand non-university institutions have persistently been engaged in promoting what is usually called 'academic drift', and where the traditional universities on the other hand have been engaged in a perhaps even more systematic 'vocational drift'. The seemingly converging process has obviously not led to an increased level of homogeneity. Instead, it seems – paradoxically enough – to have brought about an added degree of confusion and balkanization.

This irreversible process of diversification, differentiation, and even dissolution has already had and will continue to have deep going implications and consequences on practically every dimension of higher education systems: National policy; Internal governance and decision making; Staff recruitment; Societal affiliations; Number and types of students; Norm system and standards; Conditions of tenure and levels of academic freedom; Educational ideology; Sources and principles of Funding; Basic mission or sometimes more appropriate 'Business concept' etc. To continue to treat and steer such a heterogeneous tertiary education conglomeration in terms of a uniform higher education system would not only be a grave mistake, it would constitute the ultimate political stupidity.

### 4. ICT and the (probable) Coming of a Cognitive, Pedagogical and Logistic Revolution

Comment: The long-term impact of this process on university life and organization remains yet to be seen and contemplated. But there will, eventually, be some major consequences – not only regarding curricula and pedagogy – but also in regard to recruitment, funding, institutional formation. However, these consequences will prob-



ably *not* be the ones the ‘MOOC-zealots’ are presently, prophesizing and missionizing about.

#### 5. Simultaneous Processes of Globalisation, Individualisation and ‘Marketization’

Comment: These are of course general developments with deep impact and consequences in all spheres and activities of modern society, but I nevertheless believe their impact on the European higher education systems will be relatively more deep-going simply because many of those systems up to the 1980/1990s were considered – or even supposed – to, at least partly, be living in a ‘a world of their own’.

#### 6. Dissolution of the Historical Nexus between the Nation State and the Higher Education and Research System

Comment: This should be seen as an undisputable indication of the European states’ and central governments’ massive retreat from their traditional ‘Humboldtian’ obligation of being the ultimate guardian angel of their national higher education institutions. Thus, I maintain, that during the last 15 years, European central governments have become just another – yet still powerful – ‘stakeholder’ in the university, who is primarily treating the universities not as a public good *as such*, but rather as just another political means for achieving more less specified political ends the present governments is aiming for. And additionally, resources which are eventually allocated to the universities and research by the state gradually have, in most countries, turned from a system that included a lion’s share of block grant funding into a system where time-limited ‘competitive funding’ has become the standard operating procedure. This means that the possibilities of long-range planning at the university level have become more or less illusory, and, eventually, it has also led to a reduced capacity to function as autonomous institutions. The standing argument for increased competitive funding has been that it will almost automatically boost productivity and quality. But ironically the actual case seems to be that the national higher education systems, where basic funding has remained a substantial part of public financing are also relatively more successful if measured by popular indicators such as ‘publications’ and ‘citations’ – Denmark, The Netherlands, and Switzerland.

7. Chronic Public Underfunding and – still unaccounted for – Retreat from Political Responsibility: ‘The New Public Management’ revolution

Comment: Paradoxically, but to an historian certainly not surprising, this ‘New Public management’-inspired ‘withdrawal by the state’ and deregulation was almost everywhere accompanied by a general trend of increased *politicisation* of higher education and research (obvious examples UK and Sweden).

8. Evaluations galore and subversion of ‘implicit trust’!

Comment: The, not seldom almost ad hoc implemented deregulation process has, consequently been accompanied by an almost explosive growth of evaluations and accountability schemes, which have turned the traditional European system of exclusive and strict ‘input control’ (*Abitur* and peer-review) into different schemes of ‘output control’ where practically ‘everything that moves is measured’, to cite my friend Sir Peter Scott. Furthermore, this paradigmatic shift combined with the above stated lack of consistent higher education and research policies have in a European ‘etatist’ university context and tradition, at least in a short term perspective, deeply shaken the relation of ‘Implicit trust’ between the state and the university, which to a certain degree characterized the ‘humboldtian’ university system – at least in North-western and Central Europe. Instead there are tendencies of genuine uncertainty and even mutual distrust.

9. New Relations between Knowledge-Industry-Society: ‘Triple-Helix’, ‘Mode 2’, ‘Entrepreneurial Universities’ etc.

Comment: Potentially this process could have substantial consequences not only on curricula, training, funding and research out-put, but also concerning university leadership and university governance and steering. The sometimes hidden premise behind these formulas is that universities are no longer considered to be invaluable national academic institutions and *cultural* power-houses and *intellectual* centres. They are primarily seen as instrumental means; to function as ‘development or innovation centres’ in national or even regional economic policy expected to produce immediately applicable knowledge and employable human capital.

## 10. Growing Tension between Education as a 'Public' and a 'Private Good'

Comment: This is perhaps the most fundamental and momentous ideological shift in higher education and university policy during the last 30 years. First, because this shift directly and deeply concerns the fundamental ethos, self-understanding and basic mission of the Western universities. Second, this will also change the role and behavior of the students and gradually turn them into 'customer'. And where there are customers looking for private goods there will certainly also be a number of prospective profit-seeking private providers of such 'goods' – probably in many cases of dubious quality.

## 11. The Brave new World of Branding and the International Ranking Industry

Comment: In this context it is perhaps also proper to say a few words about the impact of ranking, which in the last decades have become a more or less regular feature in higher education. Regardless of the actual motives behind this worldwide explosion, there is hardly any reason for the higher education representatives to moralize over the present state of affairs. Instead, it is high time universities contemplated what negligence in their own behavior, have promoted, or at least contributed to, a situation where rankings are perceived as legitimate evaluations of academic quality.

What is the actual impact of rankings on higher education institutions so far? According to recent studies, the impact on the individual student's institutional and educational choice seems to be limited. But with the gradual introduction of almost Ivy League levels of tuition fees in some European countries, rankings might eventually play an increasing role when students choose their institutional affiliation – not least the ones coming from over-seas.

There are however at least three levels where rankings have had a distinct impact: politics, university boards, and university leadership/management.

The impact of international rankings has been quite considerable in national higher education politics. It is f.i. my absolute conviction that the German *Exzellenz-Initiative* (or any other comparable European scheme) would probably *not* have come about without the Shanghai- and Times Higher Education-rankings!

University boards seem to be most prone to ascribe immediate policy relevance to ranking results. To a lay-dominated university board, recruited from the quarterly report-obsessed business sector or from politics obsessed with vote-catching, changes in rankings can be perceived as the only 'objective' evidence of institutional success or decline. League tables tend to become the bottom line in the 'balance sheet' of the 'university company'.

When a university board is getting worried, an insecure university leadership might feel an urgent pressure to take actions. They could easily be tempted to carry out relatively extensive 'quick fixes' primarily in order to affect simple, but in some rankings weighty, indicators, which only marginally will have anything to do with the actual quality of the core activities.

It is also possible to trace at least some effect on the behavior of individual academics and institutions: Among academics there seems to be growing reluctance to move from a higher to lower ranked institution. Likewise, in their official policy documents many institutions now openly state that they will more or less exclusively cooperate with institutions on a higher, or at least equal, level in the ranking pecking-order.

In addition, the rankings with their almost identical types of indicators and point systems have probably also promoted a growing inflexibility and a reduced diversity among institutions, a tendency where in some cases not only identical courses but also identical texts-books are taught all over the globe (Business Administration) and where almost identical pitches are offered to students and staff.

## 12. Dissolution of Traditional Academic Values and a Subsequent Crisis of Legitimacy and Rationality in research funding and policy planning

Comment: Roughly during the same period I am here dealing with, research funding has undergone a period of massive bureaucratization and instrumentalization. This is primarily but certainly not only manifested by the constantly growing importance – direct and indirect – of the so-called EU Framework Programmes. It has also, to a very high degree, become a dominant trend in science policy and research funding on the national level. The 'Policy for Science' that characterized the first three decades after the Second World War, the Vannevar Bush formula, and the 'Science in

Policy' formula of the 1970s and 1980s has been abandoned for something that rightfully could be labelled 'Politicized Science'.

This has gradually led to the growing tendency in research funding to replace the traditional criterion of academic excellence by more nebulous criteria, sometimes labelled 'strategic', sometimes 'social- economic relevance', sometimes 'mode 2', sometimes 'the production of socially robust know-ledge'. One could go on almost forever with this almost Orwellian type of science policy 'New-speak'. Subsequently this has led to a system of research funding, where politically controlled earmarking, 'pork-barrelling', and 'strategic' allocation of resources have become the rule rather than the exception.

(Significantly enough, the laudable establishment of the European Research Council (ERC) – a small step back towards the Vannevar Bush-principle of research funding – was by no means an initiative by the Bruxelles research bureaucrats and politicians or even by European university leaders, it was initiated and carried through by a handful of independent and innovative European research foundations and Academies of Science, in spite of fairly heavy resistance).

Ultimately this development has eventually had deep consequences also for discipline formation and for other dimensions of the internal life of science and the universities, including the self-understanding and professional ethos among scientists and scholars. Thus it is not only relevant to talk about a gradual demise of the university, but at least in relative terms, also a decline of the disciplines, particularly in research policy planning. Even if the traditional disciplinary structure is still well anchored in academic life and prestige structure, it has nevertheless gradually lost its favourable position in the research policy hierarchy.

Usually this development is explained as a more or less natural consequence of the alleged widening gap between academic basic research and the acute problems the world is facing today and will be facing in the near future. But this is only partly true. For instance, the perfunctory and sometimes even sloppy insistence on the need for intensified interdisciplinary approaches is not only dictated by the alleged lack of relevance in modern science, it has also turned into an ideological (inside academia) or political (outside academia) tool to undermine the traditional academic value sys-

tem and autonomy, with deep-going and lasting consequences on the well-being of the European university.

In this particular context, I would like to close this slightly – and too long – lamenting presentation with an additional caveat; whenever so called ‘experts’ – usually in the shape and form of consultants and media commentators – as a matter of routine use the concepts ‘information society’ and ‘knowledge society’ as interchangeable or synonymous, it does not only illustrates a fundamental lack of insight and understanding, it constitutes a potentially deadly mistake. The fact of the matter is – in my view – that ‘information production’ is and remains at odds with anything that, with the most rudimentary forms of relevance and exactitude should be labelled knowledge society.

Ergo: In my slightly sinister world-view we could wake up to a world where the media-driven ‘information society’ constitutes the main enemy of institutionalized research and qualified knowledge production. But we can, of course, always hope that my prophecy is ill-founded – which occasionally happens.



### 3. Wie führt man eine Universität in die Zukunft?

Gerhart v. Graevenitz

Der Titel meines Vortrags ist mir von den Veranstaltern unserer Tagung vorgeschlagen worden, und ich habe seiner Formulierung gern zugestimmt. Dabei bin ich davon ausgegangen, dass die Organisatoren drei Dinge nicht wollten:

- erstens, dass ich in die Zukunft schaue. Das können wir alle nicht. Voraussagen kann man allenfalls, dass die Universitäten mit ihren zentralen Funktionen für Wissenschaft und Bildung weiterhin Antreiber der Modernisierung sein werden, dass die Universitäten darum nicht nur eine große Zukunft haben, sondern unsere Zukunft sind.
- Zweitens wollten die Veranstalter sicher nicht, dass ich eine Weiterbildungsstunde in Universitätsmanagement für künftige Universitätspräsidenten gebe.
- Und drittens ist wohl auch nicht vorgesehen, dass ich die vertrauten Punkte eines jeden universitätspolitischen Strategiepapiers erneut abhandle und versuche, diese Punkte noch überzeugender zu formulieren. Es sind die Punkte, die für die Verwaltung des *status quo* ebenso maßgeblich sind wie für die Entwicklung von Universitäten. Es sind Punkte, die durch Wiederholung weder falsch werden noch an Wichtigkeit einbüßen und Sie alle kennen sie: das große Problem der Grundfinanzierung, die Profilbildung, die gute Lehre, die Förderung von Spitzenforschung, die richtige Nachwuchsförderung, die Governance, die Gleichstellungs- und Diversitätspolitik, die Internationalisierung, das Qualitätsmanagement, der Technologietransfer, die Kooperation mit der Gesellschaft und der Wirtschaft.<sup>1</sup> Kein Leitbild, kein Strategiepapier einer ernstzunehmenden Universität, das sich nicht zu diesen Punkten äußern müsste. Das gibt diesen Strategiepapieren darum auch den unverwechselbaren Charme des *déjà vu*.

Aber nicht darum, sondern um meine eigene Antwort auf die Frage, ‚wie führt man eine Universität in die Zukunft?‘ haben mich die Veranstalter gebeten. Und auf diese

---

<sup>1</sup> Vgl. A. Borgwardt, Leitlinien des zukünftigen Wissenschaftssystems. Grundforderungen, Gemeinsamkeiten und Widersprüche, Schriftenreihe des Netzwerk Exzellenz an Deutschen Hochschulen, Berlin 2014.



Frage will ich meine ganz persönliche, möglichst gut begründete Antwort geben. Auch ich werde um *déjà vu* nicht herumkommen. Gefragt wurde ja nicht, wie gründet man eine neue Universität oder wie erfindet man die Universität neu? Führung beginnt immer mit dem, was sie vorfindet. Und sie kann bestenfalls das Vorgefundene, den *status quo* in eine bessere, im günstigen Fall sogar in eine gute Zukunft führen. Ich versuche also Antworten auf zwei Teilfragen zu geben.

1. Wie sehen nach heutigen Erfahrungen die strukturellen Rahmenbedingungen aus, die für die Führung einer Universität in Zukunft zu erwarten sind, und welche Zukunftskeime liegen im *status quo*?
2. Warum machen diese Rahmenbedingungen eine hochgradig personalisierte und persönliche Führung möglich und nötig, und was heißt unter zukünftigen Bedingungen eigentlich ‚persönlich‘?

Zunächst also zu den Rahmenbedingungen. Deren erste ist die Radikalisierung von Differenz. Die Verschiedenheit der Universitäten reicht zurück bis in ihre europäischen Anfänge. Der Konstanzer Mediävist Arno Borst hat für die hochmittelalterliche Gründungszeit der europäischen Universitäten das Pariser Modell der grundlagenorientierten Forschungsuniversität klar getrennt von der, wie er es nannte, ‚Lernfabrik‘<sup>2</sup> von Bologna, wobei Borst in den 1960er Jahren mit der Lernfabrik Bologna wirklich die Universität Bologna meinte und nicht das, was viele wohl heute unter ‚Lernfabrik Bologna‘ verstehen würden. Auch die Finanzierungsmodelle waren verschieden und schlugen durch bis heute: neben staatlich alimentierten Universitäten gab es von Anfang an durch staatsferne, kirchliche oder bürgerschaftliche Stiftungen finanzierte Universitäten. Immer wieder gab es, wie in den Mönchsorden, so auch bei den Universitäten Reform-Gründungen, die die Vielfalt vermehrten.<sup>3</sup> Am Beginn unserer Moderne war das z.B. die *école polytechnique* der Französischen Revolution. Sie lebt unter anderem im Erfolgsmodell der Schweizerischen ETH fort.

Und da Modernisierung ganz allgemeine Arbeitsteilung und Ausdifferenzierung bedeutet, wird sich diese Vervielfältigung der Universitätsvielfalt weiter ausdehnen, in den Finanzierungen, in den Strukturtypen, in den Funktionen und in den Qualitäten.

---

<sup>2</sup> A. Borst, Geschichte an mittelalterlichen Universitäten, Konstanzer Universitätsreden 17, Konstanz 1969, 32.

<sup>3</sup> Siehe dazu schon F. Paulsen, Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Berlin 1902, *reprint* Hildesheim 1966, 1-33. Paulsen versucht, nationale Typen von Universitäten zu unterscheiden.

Natürlich gibt es in dieser Vielfalt einen Fundus von Gemeinsamkeiten. Die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen, freilich in jedem Land andere, versuchen solche Gemeinsamkeiten möglichst genau zu definieren. Es gibt auch eine gemeinsame Grundidee von Universität, die wir bei jeder Gelegenheit beschwören: die Autonomie, die Einheit von Forschung und Lehre. Aber diese Gemeinsamkeiten sind die notwendigen Voraussetzungen, zu denen die hinreichenden Voraussetzungen hinzutreten müssen. Erst die hinreichenden Bedingungen begründen den besonderen Charakter einer Universität, begründen ihre Identität. Und es ist die Identität einer Universität, die mit der zunehmenden Radikalisierung der Vielfalt von Universitäten für jede Universitätsleitung zu einem zentralen Aufgabenfeld wird. Dabei ist Identität mehr als das vielberufene Profil. Profile geben abstrakte Umrisslinien, Identitäten haben historische und gelebte Schicksale. Identitäten haben einen unverwechselbaren Charakter. Und im Mittelpunkt dieses unverwechselbaren Charakters steht die Kultur des Persönlichen, muss die Kultur des Persönlichen stehen.

Für ihre Identitätspolitik werden die Universitätsleitungen es auch in Zukunft mit der für Universitäten charakteristische Gemengelage von Ordnungsformen zu tun haben. Drei Ordnungsformen – ich beziehe mich auf eine Klassikerin der Politikwissenschaften und der Organisationsanalyse, auf Renate Mayntz<sup>4</sup> – drei Ordnungsformen, Hierarchie, Markt und Netzwerk, überkreuzen sich in unseren heutigen Universitäten.

Da ist erstens die Hierarchie, die Verordnungskette von oben nach unten, die den alten Typ der staatlich geschützten Autonomie der Universitäten ausmacht, und die letztere eigentlich ein strukturelles Paradox darstellt: die mal kleine, mal große Luftblase der akademischen Freiheit, deren Größe und Ausgestaltung der Staat verordnet und überwacht. Groß ist die Luftblase, wenn Universitäten neben der akademischen Freiheit in Ansätzen auch Organisations-, Finanz- und Personalautonomie besitzen.<sup>5</sup> Klein ist die Luftblase, und in Deutschland schrumpft sie gerade wieder,

---

<sup>4</sup> R. Mayntz, Policy-Netzwerke und die Logik von Verhandlungssystemen, in: R. Mayntz, Soziale Dynamik und politische Steuerung. Theoretische und methodologische Überlegungen, Schriften des Max-Planck-Instituts für Gesellschaftsforschung Köln 29, Frankfurt/New York 1997, 239-262.

<sup>5</sup> Vgl. dazu W. Krull, Die autonome Universität in zeithistorischer Perspektive, in: W. Müller-Esterl, Die autonome Universität – ein Erfolgsmodell? Veröffentlichungen der Hans Martin Schleyer-Stiftung 84, Düsseldorf 2014, 21-32.

wenn die ‚neodirigistische‘ Detailsteuerung die Universitäten wieder zurückdrängen will in die klassische hierarchische Rolle von nachgeordneten Behörden.<sup>6</sup>

Auch innerhalb der Luftblase herrscht, zumindest im deutschen Sprachraum, das strukturelle Paradox von Freiheit und Hierarchie. Einerseits das oligarchische, egalitäre Kollegenprinzip. Es wehrt sich reflexartig gegen alle Versuche der Universitätsleitung, eine entschiedene Führung durchzusetzen. Andererseits die hierarchische Abhängigkeit des Nachwuchses. Zwar gibt es auch hier kleine Luftblasen aus früher Selbständigkeit. So lange aber ein Heer von Postdoktoranden mit kurzfristigen Verträgen und mit undurchsichtigen Zukunftsaussichten einen Großteil unserer Lehr- und Forschungsaufgaben erfüllt, so lange gilt das oligarchische Paradox von hierarchischer Egalität und Freiheit. Das ist ein ganz großes, vielleicht das größte Zukunftsproblem der deutschen Universitäten, das einer guten und schnellen Lösung bedarf. Ich werde darauf zurückkommen.

Das zweite Ordnungsprinzip, unter dem die Universitäten stehen, ist der Markt mit seiner Ordnungslogik des Wettbewerbs. Diese Logik gilt in zwei potentiell widersprüchlichen Dimensionen. Da ist zum einen der internationale Wettbewerb um die besten Köpfe, die beste Lehre, die besten Forschungsergebnisse und die größte Reputation.

An diesem inzwischen globalen Wettbewerb beteiligen sich die deutschen Universitäten noch immer sehr zaghafte. Das hat finanzielle Gründe: oft können die deutschen Universitäten mit Angeboten aus den USA oder aus Asien nicht mithalten. Es hat strukturelle Gründe: die deutsche Lehrverpflichtungsordnung z.B. ist nicht konkurrenzfähig. Und es hat kulturelle Gründe: oft haben die Berufungskommissionen Angst, sie könnten sich mit ganz anders sozialisierten Kollegen unabsehbare Risiken einhandeln. Es könnte zu viel frischer Wind in die Fakultät kommen.

Zum globalen Wettbewerb um die besten Köpfe kommt, als Mittel zum Zweck, der Wettbewerb um die Ressourcen. Dieser Wettbewerb ist eher national<sup>7</sup>, in Deutsch-

---

<sup>6</sup> Vgl. dazu W. Müller-Esterl, Zurück in alte Muster. Etliche Bundesländer wollen ihre Universitäten ans staatliche Gängelband legen – zum Schaden der Wissenschaft, Süddeutsche Zeitung Nr. 207, 9. September 2014, 2.

<sup>7</sup> Diesen nationalen Wettbewerb lobt schon 1902 F. Paulsen, Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Anm. 3, 93.

land, sehr zum Nachteil des Systems, ist er sogar regional. Er ist ein rein regionaler Wettbewerb der Bundesländer untereinander und innerhalb der Bundesländer.

Als die deutschen Länder in den 1980er Jahren entdeckten, dass ihre „Hochschulen zu teuer und in ihren Ergebnissen zu mittelmäßig“ waren<sup>8</sup>, haben die Länder das getan, was sie mit allen ineffizienten staatlichen Institutionen versucht haben; sie haben sie einem von vielen Gesetzen des Marktes, dem des ökonomischen Wirtschaftens, unterworfen. Das war zunächst gut so: Kostenbewusstsein, Qualitätsbewusstsein, Effizienzbewusstsein hielten Einzug. Auch das Ideal der „unternehmerischen Universität“<sup>9</sup> wurde zum Inhalt von Universitätsgesetzen und es wurde und wird, z.B. im Falle der Technischen Universität München, auch durchaus erfolgreich praktiziert. Nur: in der TU München herrscht von der Kosteneffizienz, über das betriebswirtschaftliche Management bis zum strategischen Agieren im internationalen Wettbewerb eine klare Rangfolge von Mitteln und Zwecken. Wo allerdings die Marktlogik verkürzt wird auf Kosteneffizienz – und manche Politiker übersehen gern, dass der internationale Wettbewerb mehr kostet als der lokale – wo die Forschungsprojekte ausschließlich Mittel werden zum Zweck der Drittmittelgenerierung, da verkehren sich die Ordnungsformen des Marktes und werden zur Gefahr für die Universitäten: Der Wettbewerb um die besten Management- und Marketingkonzepte ersetzt dann leicht den Wettbewerb um die besten Köpfe und die besten Ideen. Die Mittel werden zu Zwecken.

Märkte und Unternehmen werden längst von dem beherrscht, was sich am schlechtesten mit Hierarchie verträgt, von Netzwerken. Netzwerke sind, so Renate Mayntz, neben Hierarchie und Markt die dritte, die eigentlich zukunftssträchtige Ordnungsform. Wenn Hierarchien und Märkte ihre Logiken zu rigoros durchsetzen wollen, können erhebliche Störungen auftreten, die sich in Protesten<sup>10</sup> Ausdruck verschaffen. Bestehen die alten staatlichen Hierarchien auf Unterwerfung, protestieren die Präsidenten und Rektoren. Nimmt die ‚Verbetrieblichung‘ und die Ökonomisierung der Universität überhand, protestieren die Professoren. Netzwerke können, so Renate Mayntz, die „Dysfunktionen“ von Hierarchie und Markt vermeiden, „in dem [sie] die für Marktteilnehmer typische Autonomie mit der Fähigkeit von Hierarchien kombiniert, bewusst

---

<sup>8</sup> W. Müller-Esterl, Anm. 6, 2.

<sup>9</sup> W. Krull, Anm. 5, 28. Siehe dazu auch die Beiträge von W. A. Herrmann, W. Müller-Esterl, ebd., 37-42, 48, 66f.

<sup>10</sup> Vgl. R. Mayntz, Anm. 4, 246.

Ziele zu verfolgen und ihre Handlungen im Hinblick auf ihre antizipierten Folgen bewusst zu kontrollieren“.<sup>11</sup>

Die dritte Ordnungsform für Universitäten sind also Netzwerke. Und ‚Netzwerk‘, zusammen mit der Zukunft von uns allen im Internet, gehört zu den derzeit am häufigsten benützten und am wenigsten verstandenen Schlagwörtern.

„Netzwerke sind uralte Formen menschlicher Praxis.“<sup>12</sup> Ein Musterbeispiel dafür sind die alten europäischen Gelehrtennetzwerke. Denken Sie nur an die riesigen Brief-corpora von Erasmus und Leibniz – sie sind frühe Zeugnisse für ein funktionierendes, fast globales Netzwerk der Gelehrtengemeinschaft. Natürlich hat das inzwischen ganz andere Dimensionen angenommen. Aber jede und jeder unserer Kolleginnen und Kollegen, die in ihrem Fach zählen, besitzen eine uralte akademische Doppelidentität. Sie sind Mitglied ihrer Universität und sie besetzen kleinere oder größere Knoten im internationalen Netzwerk ihrer *scientific community*. Das sind Doppelidentitäten mit Doppelloyalitäten, die beide nicht immer harmonisch zusammenspielen: denken Sie an die Kollegen, die mehr in der Welt herumreisen als vor Ort zu lehren. Vor allem aber nehmen die globalen Netzwerke der *scientific communities* unmittelbaren Einfluss auf das Geschehen vor Ort: bei jeder Akkreditierung, bei jeder Begutachtung entsendet das jeweilige Netzwerk seine Vertreter. Und Universitätsleitungen und Ministerien tun gut daran, die Entscheidungen und Empfehlungen der Fach- und Netzwerkrepräsentanten ernst zu nehmen. Die Netzwerke der *scientific communities* sind neben den klassischen Hierarchien und den Marktregeln ein wichtiger Machtfaktor in den Universitäten.

Vor allem aber sind die Universitäten selbst heute längst auf verschiedenen Ebenen Knotenpunkte und Elemente in Netzwerken. Sie kooperieren in lokalen Innovationsnetzwerken mit Instituten der außeruniversitären Forschung, mit Firmen und Kommunen. Sie sind organisiert in den *policy*-Netzwerken der nationalen und europäischen Wissenschaftspolitik. Sie sind international vernetzt, manchmal mit eigenen Niederlassungen, immer mit internationalen Universitätskooperationen. Wobei diese internationalen Universitätskooperationen nur dann wirklich zur Vernetzung beitragen, wenn in ihnen echte Zusammenarbeit stattfindet. Universitäten als Einzelspieler

---

<sup>11</sup> A.a.O., 247.

<sup>12</sup> M. Castells, Die Internet-Galaxie. Internet, Wirtschaft und Gesellschaft, Wiesbaden 2005, 9.

sind chancenlos. Denken Sie nur an das Agieren auf europäischer Ebene. An der Entwicklung der Forschungspolitik der EU arbeitet ein besonders großes *policy*-Netzwerk, zu dem neben den nationalen Regierungen, den nationalen *policy*-Netzwerken inzwischen auch die NGO's gehören. Nur wer weiß, wie man das auf der EU-Ebene Entstehende auf nationaler oder regionaler Ebene für die eigenen Zwecke nutzbar machen kann, nur wer mit so viel europäischer Netzwerkkomplexität umgehen kann, wird in Zukunft für seine oder ihre Universität etwas bewirken können. Die Logiken der Hierarchie und des Marktes werden damit nicht wirkungslos. Zugleich verändern auch sie sich unter dem Einfluss der Netzwerke, allerdings mit unterschiedlichem Tempo. Die hochgradige Vernetzung der Wirtschaft gibt das Tempo vor. Die Vernetzung der staatlichen Lenkung hinkt noch weit hinterher.

Netzwerke sind, ganz allgemein gesprochen – und ich beziehe mich auf Klassiker der Netzwerkanalyse wie Harrison White und Manuel Castells – Netzwerke sind „[flüssige], mehrlagige Beziehungsstrukturen“. <sup>13</sup> Sie besitzen eine „variable Geometrie von Kooperation und Konkurrenz.“ <sup>14</sup> In Netzwerken sind die Beziehungen primär und nicht die einzelnen Elemente. <sup>15</sup> Das bedeutet, dass es die Beziehungen sind, die die Teilnehmer, die Elemente und die Knoten formen. Und nur wenn die Knoten im Netzwerk gleichzeitig starke Identitäten bilden oder besitzen, haben sie eine Chance, auf die Gestaltung der Beziehungen und auf andere Teilnehmer Einfluss auszuüben. Im Gegensatz zu geschlossenen Systemen haben Netzwerke offene, fließende Grenzen. <sup>16</sup> In diesen offenen Grenzen strukturiert das Zusammenspiel von Zentren und Peripherien oder von mehreren Zentren und Peripherien das Feld eines Gesamtnetzwerks. <sup>17</sup> Überall also Offenheit, Flexibilität, Flüssigkeit, wechselnde und unterschiedlich intensive Beziehungen. Überall aber auch Kerne, deren Identitäten man nicht beliebig verändern kann, stabile Zentren mit variablen Peripherien. Netzwerke

---

<sup>13</sup> H. C. White, *Identity and Control. A Structural Theory of Action*, Princeton 1992; M. Castells, Anm. 12. Siehe dazu: S. Mützel/J. Fuhse, Einleitung: zur relationalen Soziologie. Grundgedanken, Entwicklungslinien und transatlantische Brückenschläge, in: J. Fuhse/S. Mützel (Hrsg.), *Relationale Soziologie. Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung*, Netzwerkforschung 2, Wiesbaden 2010, 11-15, 15.

<sup>14</sup> M. Castells, Anm. 12, 78.

<sup>15</sup> S. Fuchs, *Kulturelle Netzwerke. Zu einer relationalen Soziologie symbolischer Formen*, in: J. Fuhse/S. Mützel, Anm. 13, 50-68, 51.

<sup>16</sup> A. Karafillidis, *Grenzen und Relationen*, a.a.O., 69-96.

<sup>17</sup> Siehe dazu J. Fuhse, *Lässt sich die Netzwerkforschung besser mit der Feldtheorie oder der Systemtheorie verknüpfen*, in: R. Häußling (Hrsg.), *Grenzen von Netzwerken*. Netzwerkforschung 3, Wiesbaden 2009, 55-80.

sind also ein komplexes Zusammenspiel von Beziehungen und Identitäten, von stabilen Kernen und Zentren, die auf sich ständig verändernde Beziehungen und Peripherien reagieren und sich ihnen anpassen.

Man kennt das alles längst z.B. aus der Diskussion über Disziplinarität und Interdisziplinarität. Disziplinarität und Interdisziplinarität sind keine Gegensätze. Man muss eine Disziplin und ihren wissenschaftlichen *common sense* beherrschen, um erfolgreich in interdisziplinären Zusammenhängen und Beziehungen arbeiten zu können. Aber durch die interdisziplinäre Arbeit verändert sich auch die Disziplin. Das Denken in den eigenen Peripherien, in Gebieten, die sich mit anderen disziplinären Peripherien kreuzen, wird den disziplinären *common sense* verändern. Primär sind dann ab einem gewissen Zeitpunkt die interdisziplinären Beziehungen, die die Kerne und Knoten formen. Das Beharren auf dem alten *common sense* der Disziplin gerät ins Abseits.

All das, das Zusammenspiel von Beziehungen und Knoten, Offenheit und Kernen, Peripherien und Zentren gilt für menschliche Akteure, für Gruppen, für Organisationen und Institutionen gleichermaßen.<sup>18</sup> Und wie schon angedeutet: wenn sie in diesem Zusammenspiel Handlungsspielräume schaffen und nutzen wollen, müssen die Akteure, Gruppen und Institutionen starke Identitäten entwickeln. Nur starke Identitäten können die für ihre Handlungsautonomie notwendige ‚Kontrolle‘ entwickeln, Kontrolle über sich selbst, Kontrolle über die vielen Einflussnahmen aus den vielfältigen Ebenen der Netzwerke, Kontrolle über die Handlungen anderer Akteure. Und nur unter der Voraussetzung ihrer eigenen Kontrollfähigkeit können die Akteure selbst wieder Einfluss in den Netzwerkbeziehungen ausüben.<sup>19</sup>

Wie das alles, so abstrakt es ist, die Zukunft des Führungsgeschehens in Universitäten bestimmen wird, will ich versuchen an drei Punkten zu verdeutlichen:

1. an der neuen Form von Autonomie
2. an der zunehmenden Bedeutung sichtbarer Qualität
3. an der neuerlich zentralen Rolle von Personen und des Persönlichen.

---

<sup>18</sup> Vgl. R. Häußling, Zum Design(begriff) der Netzwerkgesellschaft. Design als zentrales Element der Identitätsformation in Netzwerken, in: Relationale Soziologie, Anm. 13, 137-162, 137. Zu ‚Kern‘, ‚Zentrum‘ und ‚Peripherie‘ vgl. Stephan Fuchs, Anm. 15.

<sup>19</sup> Das ist, sehr vereinfacht, die zentrale These von H. C. White, siehe Anm. 13.

## 1. Zur neuen Autonomie.

Man sehe sich nur die Universitätshaushalte an: die staatliche Grundfinanzierung bildet einen Kern mit sehr instabilen Peripherien. Beides zusammen ist zu klein. Dazu kommt ein mehr oder minder großer und bunter Mix von Zweit- und Drittmitteln. Aber mit dem Geld der EU, mit dem Geld der nationalen Fördereinrichtungen, der Stiftungen, der privaten Geldgeber holen sich die Universitäten auch die Programmvorgaben, die Wettbewerbsbedingungen, die Strukturvorstellungen der Geldgeber ins Haus, und zwar nicht optativ, sondern zwingend. Wer bezahlt, bestimmt, nicht nur in den Parlamenten und Ministerien. Wenn Sie dabei nicht sehr genau wissen, was zu Ihrer Universität passt, was sich mit der Identität Ihrer Universität jetzt und in Zukunft verträgt, wenn Sie das nicht wissen, begeben Sie sich schnell auf eine rein quantitative Geld- und Trophäenjagd, an deren Ende Ihre Universität nur noch eine Filiale der selbsternannten Beherrscher der *Big Challenges* ist. Nichts gegen die *Big Challenges* – sie benennen zweifellos Herausforderungen, vor allem aber definieren sie Geldtöpfe, aber noch lange keine Identitätspolitik, so wenig wie politische Forschungsprogramme allein schon wissenschaftliche Kreativität erzeugen.

Identitäten werden nicht ein für allemal festgelegt. Auch sie besitzen einen stabilen Kern mit offenen und fließenden Beziehungen. Natürlich helfen zur Identifikation von Identitäten Strategiepapiere und auch Profildefinitionen; vor allem aber brauchen Identitäten ein ununterbrochenes, hochwachstames Aushandeln<sup>20</sup> nach außen und nach innen. Sie müssen die Einflussnahmen des Staates, der EU, der Stiftungsprogramme, der Kooperationspartner in produktive Beziehungen zueinander setzen. Es ist ein Aushandeln, das mit Hierarchie, Markt, Netzwerken und der Verknüpfung der drei Logiken gleichermaßen konstruktiv und virtuos umgehen muss. Durch dieses Aushandeln sollte nicht einfach eine kleine oder große Luftblase ansonsten amorpher Freiheit und Autonomie entstehen, sondern eine nach außen wie innen gleichermaßen vernünftig vernetzte Agglomeration von Freiräumen für unsere besten Köpfe.

Vor allem muss man, wie es so schön heißt, die Kollegen ‚mitnehmen‘. Dazu reichen die von den Gesetzen und den Grundordnungen vorgeschriebenen Gremien nicht aus. In der deutschen Exzellenzinitiative und ihrer sogenannten ‚Dritten Förderlinie‘

---

<sup>20</sup> Vgl. R. Mayntz, Anm. 4, passim.



waren vor allem diejenigen Universitäten erfolgreich, deren Leitungen aus Profilen, den unterschiedlichen Qualitätshöhen ihrer Bereiche, aus Vorhandenem und Projektierem, vor allem aber auch aus dem Potential ihrer Köpfe, Identitätskonzepte ihrer Universität entwickelt haben und denen es gelungen ist, dass ein großer Teil der Kolleginnen und Kollegen sich mit diesem Konzept identifiziert hat. Erreicht wurde diese Identifikation vor allem durch zusätzliche, halb offizielle Foren für das gemeinsame Aushandeln der Identitätskonzepte. Köln nannte sein Forum „Universitätskonferenz“, die Humboldt Universität zu Berlin „Exzellenzforum“ und Konstanz nannte es „Lenkungsausschuss“. Denn lenken müssen Sie. Aber die Führung durch die Universitätsleitung muss eingebettet sein in eine nie ruhende Verhandlungsbereitschaft und Verhandlungsausdauer unter anwesenden Personen. Als Einzelner und einsam kann man das nicht leisten. Erfolgversprechend ist nur ein echtes Führungsteam, ein Team, das den Namen verdient, dessen Mitglieder koordiniert und selbständig handeln dürfen und können, ein Team, das mal kleiner, mal größer, als engere und um Dekane erweiterte Universitätsleitung agiert. Je nach Größe der Universität werden diese vernetzten Teamstrukturen größer oder kleiner sein. Immer aber muss dieses Team ergänzt werden durch die institutionalisierte Außenperspektive, durch einen ernstzunehmenden externen Beirat. Er muss besetzt sein mit Personen, die für ihren Rat einstehen.

Nur eine im Geflecht, im Netzwerk der vielen Einflussnahmen und Ordnungsformen für alle Beteiligten sichtbare und erfahrbare Identität ist eine stabile Grundlage, um auf ihr die Handlungsautonomie dieser Identität aushandeln zu können. Und nur im Aushandlungsprozess lässt sich die Identität der Universität stabilisieren. Nur die ausgehandelte, netzwerkförmige Autonomie, nicht die alte, bilaterale und hierarchieförmige Autonomiebeziehung zwischen dem Staat und seiner Universität, nur die neue Autonomieform und die zu ihr passende Identitätsform sind die Ordnungsformen, die den Realitäten entsprechen und die eine Zukunft haben.

## 2. Die zunehmende Bedeutung sichtbarer Qualität

Kolleginnen und Kollegen klagen mit Recht über die wuchernden Bürokratien der Qualitätssicherung im Innern, über die steigende Flut der aktiven und passiven Begutachtungen, über das Fixiertsein von Universitätsleitungen auf Daten und *rankings*.

Man muss in Zukunft tatsächlich viel Kreativität einsetzen, um solchen Wildwuchs in vernünftige Bahnen zu lenken. Das ändert nichts daran, dass die Rolle international transparenter Qualitätsnachweise und der damit zusammenhängende Reputations- und Vertrauensgewinn, auch der Reputations- und Vertrauenserhalt, dass sie das entscheidende Medium sind, über das die Identitäten überhaupt wahrgenommen werden. Jeder Netzwerktheoretiker, und ich lasse es mit diesem Hinweis bewenden, wird bestätigen, dass der „Mechanismus der Qualitätszuschreibung“ in Netzwerken eine zentrale Rolle spielt. „Wenn eine kollektiv wahrnehmbare (und für den jeweiligen Markt auch von allen Beobachtern geteilte) Qualitätszuschreibung nicht zustande kommt, dann kommen Märkte als dauerhafte soziale Strukturen nicht zustande.“<sup>21</sup> Und was für vernetzte Märkte gilt, das gilt für den globalen Wettbewerb von Universitäten in vergleichbarer Weise. Ohne die sichtbare Qualitätszuschreibung im internationalen Wettbewerb um die besten Köpfe und die besten Ideen nimmt eine Universität an diesem Wettbewerb nicht Teil.

Ohne diese besten Köpfe, ohne die Kreativität der Studierenden, der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, hat keine Universität eine Zukunft, ohne sie können Universitäten nicht unsere Zukunft sein. Das war schon immer so. Die Personen sind und bleiben das wichtigste Strukturelement heute und in der Zukunft. Aber ist das nicht rückwärtsgewandte Träumerei? Lehrt uns nicht gerade die neuerliche, internetgestützte Welle von E-Learning, dass der personale Kontakt angesichts von MOOCs – Massive Open Online Course – überflüssig wird?<sup>22</sup> Haben die *network communities* nicht längst aus der alten hochpersonalisierten Freundschaft ein kaltes, bildschirmgestütztes *online*-Monstrum gemacht? Wir sollten nicht in die Falle zu schlichter linearer Modernisierungsgeschichten gehen.<sup>23</sup> Auch das Buch ist totgesagt worden und ist, verändert gewiss, vitaler denn je. Die durch die digitalen Medien bewirkte riesige „Expansion unpersönlicher Kontakte in der modernen Gesellschaft“ hat „im

---

<sup>21</sup> R. Diaz-Bone, Qualitätskonstruktion und Marktstrukturen. Ein Vergleich der *Économie des Conventions* mit dem Marktmodell von Harrison White, in: *Relationale Soziologie*, Anm. 13, 163-178, 163.

<sup>22</sup> Vgl. A. Borgwardt, *Von Moodle bis MOOC. Digitale Bildungsrevolution durch E-Learning?*, Schriftenreihe Hochschulpolitik, Berlin 2014.

<sup>23</sup> „Es greift deshalb wohl auch zu kurz, die Digitalisierung als eine Art universaler epistemologischer Supersäure aufzufassen, die alle Strukturen auflöse, wie es die visionären Texte zur Netzzukunft seit zwanzig Jahren ankündigen.“ V. Groebner, *Wissenschaftssprache digital. Die Zukunft von Gestern*, Konstanz 2014, 122.

Bereich persönlicher Beziehungen“ zugleich „eine Intensivierung“ bewirkt.<sup>24</sup> Je offener die globalen, dezentralen Interaktionsnetzwerke werden, desto wichtiger werden die Ballungsräume mit ihren „territorial konzentrierten Innovationsmilieus“, die den „unmittelbaren persönlichen Austausch“ ermöglichen und erfordern. Und dieser persönliche Austausch in den Innovationsmilieus, so Manuel Castells, ist der „Kern des Innovationprozesses“. Er wird „durch Interaktion *online* ergänzt, nicht etwa konterkariert“.<sup>25</sup> Die Kreuzung „von Interaktion *online* einerseits und Interaktion in Fleisch und Blut andererseits“<sup>26</sup>, die Kreuzung also, und nicht die Verdrängung der Interaktion in Fleisch und Blut durch die Interaktion *online*, wird die Zukunft von Kreativität und Innovation ausmachen.

Die Studierenden wollen, wenn sie dazu befragt werden<sup>27</sup>, mehr persönliche Betreuung als bisher. Sie brauchen persönlichen Austausch nicht trotz, sondern gerade wegen der wachsenden Rolle des Internets, auch in der Lehre. Mir ist bewusst, dass das angesichts des *status quo* der Betreuungsrelationen eine besonders schmerzhaft Äußerung ist. Aber Lehre über das Internet erfordert mehr und vor allem andere, braucht neue Formen der Betreuung. Sie braucht nicht weniger, sondern mehr Professoren.

Der persönliche Einsatz der Professoren ist wichtiger denn je, gleichzeitig aber, so scheint es, wird die persönliche Identifikation der Professorenschaft mit ihrer Universität immer volatiler: der Wettbewerb um die besten Köpfe lässt die Abwerbungen steigen. Die zunehmende Vernetzung der *scientific communities* lässt die Forscherinnen und Forscher immer häufiger zu Lehr- und Forschungsreisen aufbrechen. Stiftungen fördern immer häufiger Individuen und nicht ihre Institutionen. Und der in den zunehmend komplexen Verhältnissen zunehmend steigende administrative Aufwand lässt sie alle immer häufiger in Freistellungen flüchten. Das alles darf man nicht kriminalisieren. Es ist nicht das Ergebnis von schlechtem Willen, den man umerziehen muss. Es ist das Ergebnis einer akademischen Welt, in der Hierarchien, Märkte und Netzwerke mal zusammenwirken, mal gegeneinander arbeiten. Man muss dieser Volatilität, die eine der strukturellen Konsequenzen der Verhältnisse ist, begegnen,

---

<sup>24</sup> B. Holzer, Von der Beziehung zum System – und zurück? Relationale Soziologie und Systemtheorie,“ in: Relationale Soziologie, Anm. 13, 97-116, 111.

<sup>25</sup> M. Castells, Anm. 12, 242.

<sup>26</sup> Ebd., 193.

<sup>27</sup> Vgl. A. Borgwardt, Von Moodle bis MOOC, Anm. 24, 42f.

und zwar nicht nur mit moralischen Anklagen. Auch mehr Geld allein genügt nicht. Man muss eine neue Identifikationskultur aufbauen, die die Bindung an die eigene Universität wieder attraktiv macht. Ich meine keineswegs unverbindliche emotionale Appelle, sondern einschneidende strukturelle Veränderungen. Obenan in der neuen Identifikationskultur muss die frühe individuelle Bindung der jungen Talente stehen, die Bindung an eine Universität mit Identität und hoher Qualität. Um diese frühe Bindung erreichen zu können, benötigt die Universität, selbstverständlich auf der Basis der Personalautonomie und des Berufsrechts, ein wirklich funktionierendes *tenure*-System. Das heißt, *tenure* nicht als eine von der alten Ordinariuniversität gnädig gewährte Selbständigkeitsausnahme. Es bedeutet nicht *tenure* als frühe Lebenszeitverbeamtung und Pragmatisierung für alle. Es heißt *tenure* als planbare Perspektive für die Besten. Es heißt *tenure* als das Rückgrat einer neuen Identitäts- und Personalkultur. Ohne diese frühe, konkrete Bindung werden die jungen Talente für die Universitäten überhaupt und für jede einzelne Universität verloren gehen. Ohne diese frühe Bindung werden wir den Zuwachs an Professoren, den die neue Betreuungskultur braucht, nicht erreichen. Anders gesagt: Wenn es uns nicht gelingt, die Nachwuchsfrage gut zu lösen, werden in vielen Fächern die Universitäten bald nur noch der Aufenthaltsort der kleinen Talente sein und die Identifikation mit der Universität wird nichts anderes sein, als die muffige Sesshaftigkeit von Chancenlosen.

Frühe und nicht so frühe Bindungen müssen gestärkt werden durch das Aushandeln individueller Arbeitsbedingungen. Überzeugen Sie mit Hilfe der Argumente des Deutschen Wissenschaftsrates<sup>28</sup> Ihre Gesetzgeber davon, dass es nicht nur Aufgaben in Forschung und Lehre gibt, sondern auch ganz neue Anforderungen im Transfer und in den Infrastrukturen, in den *core facilities*. Überzeugen Sie die Gesetzgeber davon, dass es für diese neuen Aufgaben Professoren braucht und dass die Aufgabenschwerpunkte aller Professoren flexibel verteilt werden müssen. Schaffen Sie in Ihrer Universität ein geregeltes System von echten Freistellungen und guten Vertretungen, damit nicht alle Freiräume für Forschung oder für Lehrkonzepte nur von außen und alle Belastungen nur von innen kommen. Und organisieren Sie die Vertretungen so, dass Sie in der Endsumme mehr Lehrstunden haben als mit einem bewegungslosen

---

<sup>28</sup> (Deutscher) Wissenschaftsrat, Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems, Köln 2013, 45-47; Empfehlungen zu Karrierezielen und -wegen in Universitäten, Köln 2014, bes. 50f.

Stammpersonal. Dass die gesetzlichen Freisemester offenbar nicht reichen, können Sie daran ablesen, wie oft gerade die sehr guten, die engagierten Kollegen erfolgreich ihre Freistellungen von außen einwerben. Belohnen Sie außerdem sichtbar herausragenden Einsatz in der Lehre und in der Administration.

Wirklich atmen kann dieses System der individuellen Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit nur dann, wenn es Zonen der anregenden, debattenfreudigen, persönlichen Kommunikation besitzt. Es ist, wie die ehemalige Präsidentin des MIT, Susan Hochfield sagte, absolut essentiell, die richtigen Leute zusammenzubringen, damit sie miteinander reden und nicht nur Tagesordnungen abarbeiten. Schaffen Sie Foren der inoffiziellen, persönlichen Begegnung. In kleinen Universitäten wird der Präsident das selbst machen können. In großen wird er dazu die Dekane brauchen. Achten Sie aber darauf, dass Sie als Rektorin oder Rektor auch bei solchen dezentralen Foren einen Präsenzturnus einhalten. Und wenn Sie ein Übriges tun wollen, identifizieren Sie die 10 Prozent Ihrer wichtigsten Leistungsträger in Lehre, Forschung, Infrastruktur, Transfer und Administration.<sup>29</sup> Bieten Sie ihnen, in welcher Form auch immer, die Möglichkeit zur Kommunikation unter Anwesenden, auch mit anwesenden Präsidenten. Wie immer aber Sie die Kommunikation in einer großen Organisation organisieren, denken Sie daran, dass persönliche Kommunikation, persönliche Identifikation, das persönliche Aushandeln einer Identität von Universität sich durch Verwaltung oder Management nicht ersetzen lassen. Und sagen Sie nicht von vornherein: das geht bei uns nicht. Denken Sie daran, dass Gelingen oder Misslingen des persönlichen Elements ein Kriterium sein wird im unaufhaltsamen Differenzierungsprozess. Nebenbei bemerkt: gehen Sie mit Charisma sparsam um. Ihre Stars schätzen es nicht, wenn der Präsident ihnen die Show stiehlt. Versuchen Sie es mit Charme. Charme ist noch immer ein unübertroffenes Schmiermittel für große Institutionsmaschinen.

Was zuletzt doch wie Handreichungen aus einem Managementseminar geklungen hat, ist in nicht geringen Teilen eine in Anregungen eingepackte Aufforderung zum Kulturwandel, zum Wandel, der eine neue Identifikations- und Identitätskultur begründet.

---

<sup>29</sup> Es spricht nichts dagegen, analog zur *dean's list* für Studierende, eine *president's list* für Kollegen zu erarbeiten. Zur *dean's list* vgl. Süddeutsche Zeitung, 1. Dezember 2014, 15.

Meine Antwort auf die Frage ‚Wie führt man eine Universität in die Zukunft?‘ lautet nach allem, was ich versucht habe zu erläutern, folgendermaßen:

Universitäten werden auch in Zukunft Gemengelagen sein aus Hierarchie, Markt und Netzwerken. Aber diese Gemengelage wird nur dann zukunftsfähig sein, wenn an die Stelle der Hierarchie, an die Stelle des Denkens in Kategorien von Status, Tradition und Befehlsketten die Differenzierung nach Funktion und Leistung tritt.

Sie wird nur zukunftsfähig sein, wenn die Marktlogik des Wettbewerbs befreit wird von den verbreiteten ökonomistischen Missverständnissen. Sie wird nur zukunftsfähig sein, wenn das ‚Netzwerk‘ nicht nur das Schlagwort für alles Moderne und Unverständene ist, sondern wenn seine Strukturen ernst genommen werden. Diese Strukturen werden eine neue Autonomie- und Identitätspolitik möglich und nötig machen. Und in ihrem Mittelpunkt wird eine neue Kultur des Persönlichen stehen.

Das Aushandeln der neuen Autonomie erfordert höchsten persönlichen Einsatz. Die Identität wird nur durch neue Identifikation und Bindung der klügsten Köpfe an ihre Universität entstehen. Und der Erfolg oder Misserfolg der Identitätspolitik wird sich daran entscheiden, wie attraktiv die Universität für kluge Köpfe ist und wie sie mit den klugen Köpfen umgeht. Dann wird die Universität das sein, was sie über Jahrhunderte zu einer so flexiblen, erneuerungsfähigen, vitalen Institution gemacht hat. Sie wird die unter den gerade herrschenden Voraussetzungen veranstaltete Gemeinschaft der klügsten Köpfe sein.



#### **4. Die Universität zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft**

Reinhold Mitterlehner

Bedeutung, Veränderung und Perspektive von Hochschule und Universität

Wissenschaftliche Einrichtungen rücken zunehmend in das Zentrum von Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. Hochschulen, insbesondere Universitäten, sind sohin zu wesentlichen Leitinstitutionen unserer Gesellschaft geworden und bewegen sich im Spannungsverhältnis zwischen tradierten humanistischen Anforderungen und treibenden Innovationskräften künftiger Entwicklungen. Ausgangsbasis aller Bemühungen im Wissenschaftsbereich sind dabei stets die Menschen mit ihren individuellen Talenten und Begabungen sowie Neugierde und wissenschaftlichen Exzellenzen. Dieses Grundprinzip hat nichts von seiner allgemeinen Gültigkeit am Beginn der ersten europäischen Universitätseinrichtungen im 11. Jahrhundert verloren und wirkt bis heute ins 21. Jahrhundert. In diesem jahrhundertelangen Bestehen hat sich zwar der Kern der universitären Aufgabe, die reine Forschung und Lehre, in ihrer Klarheit nicht verändert, im Lichte zunehmender Internationalisierung, Digitalisierung und Visualisierung aber weiterentwickelt.

Die Aufgabenbereiche von Universitäten sind heutzutage umfangreicher und vielschichtiger geworden. Dazu zählen z.B. wissenschaftsgeleitete Persönlichkeitsbildung an der Schnittstelle zur Wirtschaft, Grundlagenforschung im Zusammenspiel mit angewandter Forschung, erweiterte internationale Innovationsnetzwerke in unterschiedlichen Disziplinen oder auch verstärkte Schnittstellenfunktion zwischen dem Technologietransfer Wissenschaft – Wirtschaft. Diese vielfältig gewordenen Ansprüche an die Universität des 21. Jahrhunderts sind zusätzlich mit einer immer rascher werdenden Halbwertszeit des Wissens konfrontiert, was gleichzeitig aber auch die Notwendigkeit permanenten Selbsthinterfragens mit sich bringt. Universitäten sind somit zu strategischen Schlüsseleinrichtungen geworden, die als Leitinstitutionen einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft wirken. Sie agieren dabei als standortbezogene Anker einer gesamten Region, die auch in Zeiten wirtschaftlicher



Turbulenzen nicht abwandern, sondern, als Anziehungspunkte für neue Innovationen, Ideen wissenschaftlich begleiten und wirtschaftlich verwerten.

Zweifellos unterliegen die Universitäten von heute einem enormen Wandel im Eigen- und Fremdbild. Österreich verfügt mit öffentlichen und privaten Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen über eine grundsätzlich gut differenzierte Hochschullandschaft, die mehr als 300.000 Studierenden Platz gibt, wobei über 80 Prozent der Studierenden an Universitäten eingeschrieben sind. Mit Attributen wie ‚regional engagierte‘ oder ‚sozial verantwortliche‘ sowie ‚unternehmerische Universität‘ hat sich das Anforderungsprofil an eine moderne Universität doch erheblich von jenem der einstigen Bildungsstätte verändert. Permanente Entwicklungen auf regionaler, nationaler und globaler Ebene verlangen aber nach einer ebensolchen Weiterentwicklung im Wissenschaftsbereich, um auch künftig den erweiterten Herausforderungen gewachsen zu sein.

#### Wissenschaftspolitische Herausforderungen

Die Einheit von Forschung und Lehre als grundsätzliches universitäres Organisationsprinzip bildet den Ausgangspunkt für die Entwicklung neuer Organisationsformen im Forschungs- und Lehrbetrieb. In diesem Zusammenhang ist in den letzten Jahren eine Entwicklung von lose gekoppelten Organisationsformen, individuellen Arbeitsleistungen und einzelnen Instituten sowie Fakultäten hin zu vernetzten Forschungsteams feststellbar, die zielgruppen- und lehrformatorientiert organisiert sind. Damit sind auch Erwartungen einer strategisch handlungsfähigen und managementgesteuerten Organisationseinheit verbunden. Multidisziplinarität findet sich z.B. in den großen Zukunftsfeldern der Nachhaltigkeitsforschung und der *Life Sciences*, die längst Einzug in den Universitäten gefunden haben. Diesen veränderten Anforderungen hat auch die Organisation einer Universität Rechnung zu tragen, will sie auch künftig als strategische Schlüsseleinrichtung erfolgreich auftreten. Dies wirft strukturelle Fragen wie z.B. der Universitätsorganisation, Ressourceneffizienz und Zugangsregelungen auf, die aber gestellt werden müssen, um einerseits die notwendige operative Beweglichkeit in einer dynamischen Wissensgesellschaft absichern zu können und andererseits die erforderliche institutionelle Strategiefähigkeit zu erhöhen.

Öffentliche Universitäten stehen – insbesondere seit der Umsetzung des Universitätsgesetzes 2002 – in einem besonderen Spannungsverhältnis zwischen staatlicher Steuerung und autonomer Verantwortung. Auf Grundlage der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung und des allgemeinen Bildungsauftrages ist es die staatliche Pflicht, einerseits entsprechende finanzielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Andererseits sind für einen effizienten Ressourceneinsatz auch prinzipielle Steuerungsvorgaben auf Grundlage vorhandener Kennzahlen im gesamten Wissenschaftsbereich zu machen. Bei dieser strategischen Ausrichtung der Universität in unserer Gesellschaft und Berücksichtigung künftiger Trends sind z.B. auch Aspekte wie Wettbewerb um die besten Köpfe, Neue Technologien und digitales Lernen sowie ständige Internationalisierung oder auch die Notwendigkeit der Akademisierung um jeden Preis zu beachten.

Hier bedarf es gesamthafter Ansätze und umfangreicher Strategien zur nachhaltigen Weiterentwicklung des Wissenschafts- und Wirtschaftsstandortes Österreich. Leistungsvereinbarungen wie auch der längerfristig angesetzte gesamtösterreichische Universitätsentwicklungsplan sind solche Instrumente zur künftigen Ausrichtung und inhaltlichen Schwerpunktsetzung der österreichischen Universitäten. Neben der Implementierung strategischer Zielvorgaben ist aber auch die Entwicklung der Führungskräfte an den Universitäten von zentraler Bedeutung, um gemeinsam die festgelegten Ziele erreichen zu können. Gesamthafte universitäre Steuerung nach unterschiedlichen Kennzahlen und Erfolgskriterien steht naturgemäß in einem Spannungsverhältnis zu wissenschaftsorientierten Strukturen, doch kann bei behutsamer Justierung eine verbesserte Transparenz, erhöhte Diskussionskultur und innovative Wettbewerbsfähigkeit gestärkt werden, wobei alle Beteiligten einem ständigen Lernprozess unterworfen sind.

Neben organisationsrechtlichen Aspekten wird in Zukunft auch die Qualität der universitären Lehre noch mehr an Bedeutung gewinnen, steht diese doch auch in unmittelbarem Zusammenhang mit der Wettbewerbsfähigkeit einer Universität. Dabei herrscht bei den hochschulpolitischen Verantwortungsträgern grundsätzlich Einigkeit über beste Qualität bei der Nutzung vorhandener Forschungs- und Lehrpotentiale, zusätzlichen Absolventinnen und Absolventen bei geringeren *drop-outs*, verbindlichen Zielen und Verfahren zur Erhöhung der erfolgreichen Partizipation von Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten, flexibleren Hochschulbildungswegen durch ver-

stärkte Durchlässigkeit sowie zusätzlicher Spielräume in der Bolognastruktur der universitären Lehre für stärkere individuelle Studienwege. Bei allen Überlegungen zur Steigerung der Qualität in der Lehre bedarf es einer ganz zentralen Voraussetzung, die an den Beginn zu stellen ist: adäquate und qualitativ vertretbare Betreuungsrelationen.

Zur Erreichung international vergleichbarer Betreuungsrelationen sind aber wiederum klar definierte und geregelte Kapazitäten aus personeller und finanzieller Sicht notwendig. Und zur Festlegung geregelter Kapazitäten braucht es schließlich einen geregelten Hochschulzugang, der breit, aber nicht beliebig sein kann. Ein Blick auf die internationalen Spitzenuniversitäten, die wir in Österreich zu Recht als Vorbilder auserkoren haben, zeigt eindeutig, dass Zugangsregelungen wesentliche Bedingungen für deren exzellente Leistungen sind. Faktum ist, dass in Österreich bereits jetzt mehr als 35 Prozent aller universitären Studienangebote zugangsgeregelt sind und Studierende in zugangsgeregelten Fächern eine kürzere Studiendauer, bessere Motivation und erhöhte Verbindlichkeit zeigen. Allein der geregelte Studienzugang ist aus unterschiedlichen Perspektiven zu kurz gegriffen; bereits während der Schulzeit bedarf es auch eines weiteren Ausbaus der vorhandenen Beratungsmechanismen.

Noch ein weiterer Aspekt stellt sich in diesem Zusammenhang: In Österreich sind rund 80 Prozent der Studierenden an Universitäten eingeschrieben. Im Hinblick auf einen internationalen Vergleich wäre daher eine zusätzliche Entlastung durch die Fachhochschulen zielführend, denn Hauptlast bedeutet im Sinne eines differenzierten Hochschulwesens nicht auch Hauptleistung. Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass eine nachhaltige und realistische Entwicklung der akademischen Lehre nur möglich ist, wenn leistbare Qualität, finanzierbare Kapazität und effiziente Strukturen gesamthaft gedacht und gelebt werden.

#### Rahmenbedingungen und Realitäten

Neben inhaltlicher Schwerpunktsetzung sind die ressourcenmäßige Ausstattung für die Sicherung bestehender Qualität und der Ausbau notwendiger Exzellenz auf universitärer Ebene von grundlegender Bedeutung. Im Sog der weltweiten Wirtschaftskrise, pessimistischer Wirtschaftsdaten und stetig schrumpfender Staatshaushalte werden die Rahmenbedingungen für Investitionen in Bildung, Wissenschaft und For-

schung leider nicht automatisch besser. Im Gegenteil – war die Argumentation für nachhaltige Investitionen in diesen Zukunftsbereichen schon bisher als durchaus herausfordernd zu bezeichnen, so wird die Überzeugungsarbeit dafür immer komplizierter. Dennoch sind weitere Investitionen erforderlich, weshalb es umso wichtiger ist, dass das Forschungs- sowie Universitätsbudget am österreichischen Wissenschaftsstandort für die nächste Leistungsvereinbarungsperiode 2016-2018 mit zusätzlich mehr als 1,2 Mrd. Euro gesichert ist.

Im internationalen OECD-Vergleich liegt Österreich mit 1,5 Prozent des BIP bei den öffentlichen Ausgaben für tertiäre Bildung sowohl über dem OECD-Durchschnitt als auch über dem EU-Durchschnitt. Dieser durchaus erfreuliche Vergleich relativiert sich jedoch unmittelbar unter Hinzurechnung privater Mittel. Zur Erreichung des ambitionierten Zwei-Prozent-Ziels für tertiäre Bildung sind jedoch sowohl öffentliche als auch private Finanzquellen erforderlich. Es wird daher zusätzlicher, inhaltlicher und gesetzlicher Anreize für gemeinnützige Investitionen in Forschung bedürfen, wie einer weiteren Stärkung der Drittmittelfinanzierung für verstärkte Kooperationen an der Schnittstelle Wissenschaft – Wirtschaft.

#### Herausforderungen und Ausblick

Aufgaben und Anforderungen an Hochschulen und Universitäten werden vielfältiger und komplexer – ebenso die Erwartungshaltung an die politisch verantwortlichen Personen. Gleichzeitig wird es für die Universitäten immer wichtiger, ihre zweifelsohne großartigen Leistungen der Öffentlichkeit besser zugänglich und sichtbar zu machen, um auch in der breiten Bevölkerung zusätzlich an Akzeptanz und Vertrauen zu gewinnen. Die öffentlichen, wissenschaftlichen Einrichtungen stehen schlussendlich in einem öffentlichen Gesamtinteresse.

Wissenschaftskommunikation, die sogenannte *Third Mission*, beschreibt wohl am besten die Interaktion im Bereich Wissenschafts- und Technologietransfer. Universitäten öffnen sich weiter, um durch zusätzliche Studienangebote forschungsbasiertes Wissen zielgruppenorientiert an unterschiedliche Teile der Wissensgesellschaft weiterzugeben. Die ‚Ressource Wissen‘ ist im Sinne des Lebensbegleitenden Lernens von zentraler Bedeutung für unsere Entwicklung.

Die künftigen Herausforderungen der globalisierten und digitalisierten Welt zeigen, dass die bisherigen Triebfedern von Wissenschaft und Forschung, nämlich Wissensdurst, Neugier und Innovation auch weiterhin unter dem Dach von Universitäten vereinbar sind. In der schnelllebigen Zeit von heute zählen aber auch Kompetenzen dazu, ebendiese Chancen und Risiken kontinuierlicher Weiterentwicklung unterschiedlicher Disziplinen rechtzeitig zu erkennen und zu nutzen. Denn ohne Universitäten werden wir auch künftig nicht in der Lage sein, dies entsprechend zu verstehen.

## **II. Forschung und Lehre**



## 5. Wird die Universität zentraler Ort der Forschung bleiben?

Wilhelm Krull

### 1. Dynamische Veränderungsprozesse

Die tiefgreifenden Veränderungen der letzten Jahrzehnte haben auch vor dem Wissenschaftsbetrieb nicht halt gemacht. Forschung und Forschungsstrukturen unterliegen ebenso dem großen Wandlungsprozess, der unter anderem mit den Schlagworten Globalisierung, Digitalisierung und Ökonomisierung charakterisiert wird, wie die Bereiche Wirtschaft und Gesellschaft. Um nicht ihre Innovationsfähigkeit zu verlieren, müssen ganze Wissenschaftssysteme ebenso wie einzelne Forschungsinstitutionen passende Antworten auf die Herausforderungen finden, die dieser Veränderungsprozess mit sich bringt.

Die Autoren eines kürzlich im Wissenschaftsmagazin *Science* erschienenen Artikels über die Förderung interdisziplinärer Forschung konstatierten: „A fundamental challenge facing all institutions of science [...] is whether their structures and disciplines, inherited from the past, continue to reflect the reality of current science and the needs of future science. Without an explicit process of adaptation to changes that often transcend established scientific structures and disciplines, the risk of missing emerging opportunities grows.“<sup>1</sup>

Den dynamischen Veränderungsprozessen in der Wissenschaft steht eine gewisse Statik der universitären Strukturen gegenüber. Diese müssen eine höhere Flexibilität gewinnen, um neue Organisationsformen von Forschung und Lehre zu entwickeln, interdisziplinäre Forschung jenseits von Fakultätsgrenzen zu ermöglichen und den neuen informationstechnischen Anforderungen gerecht zu werden.

---

<sup>1</sup> F. S. Collins/E. L. Wilder/E. Zerhouni, Funding Transdisciplinary Research. NIH Roadmap/Common Fund at 10 Years, *Science* 345 (2014), Nr. 6194, 274-276.



## 2. Wissenschaftspolitische Glaubenssätze

Dass die Universität auch in Deutschland – trotz der umfangreichen und finanziell oft besser gestellten außeruniversitären Forschung – der zentrale Ort der Forschung ist und bleiben soll, ist ein seit Jahrzehnten immer wieder formuliertes Credo der deutschen Wissenschaftspolitik. Einige Zitate aus wissenschaftspolitischen Analysen und Reden in den vergangenen 25 Jahren bieten hierfür eine anschauliche Illustration.

Der deutsche Wissenschaftsrat konstatierte in seinen 1988 verabschiedeten „Empfehlungen zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren“: „Die Hochschulen sind die wichtigsten Stätten der Forschung. Sie sind das Fundament für das gesamte Forschungssystem, da sie den wissenschaftlichen Nachwuchs ausbilden.“<sup>2</sup>

Eine internationale Expertenkommission, die Ende der 1990er Jahre die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) und die Max-Planck-Gesellschaft (MPG) evaluierte, betonte in ihrem Abschlussbericht ebenfalls die Bedeutung der Universitäten als Forschungsstätten, unterstrich jedoch zugleich deren relative (finanzielle) Schwäche im Vergleich zu außeruniversitären Forschungseinrichtungen und gab zu bedenken: „Die relative Schwäche der Universitäten gegenüber anderen öffentlich geförderten Forschungseinrichtungen beeinträchtigt die Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems bei der Produktion und Verbreitung von neuem Wissen.“<sup>3</sup>

In der (Wissenschafts-)Politik machte sich daraufhin die Überzeugung breit, dass konkrete Schritte unternommen werden müssten, um diese Leistungsfähigkeit zu steigern. Erneut wurde eine Expertenkommission einberufen, die im Vorwort zu ihrem 2005 vorgelegten Bericht „Eckpunkte eines zukunftsfähigen deutschen Wissenschaftssystems“ konstatierte, dass Strukturreformen zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen ‚überfällig‘ seien, um die Attraktivität des Wissenschaftsstandorts Deutschland zu steigern und geeignete Rahmenbedingungen für Spitzenforschung zu schaffen.<sup>4</sup> Auch diese Expertenrunde betrachtete die Hochschulen als ‚Herzstück‘ des deutschen Wissenschaftssystems und sprach die Empfehlung aus: „Die Hochschule muss die Freiheit

---

<sup>2</sup> (Deutscher) Wissenschaftsrat, Empfehlungen zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren, Köln 1988, 29.

<sup>3</sup> Forschungsförderung in Deutschland. Bericht der internationalen Kommission zur Systemevaluation der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft, Hannover 1999, 7.

<sup>4</sup> Vgl. Eckpunkte eines zukunftsfähigen deutschen Wissenschaftssystems. 12 Empfehlungen, Hannover 2005.

bekommen, sich im nationalen wie internationalen Wettbewerb auf ihren leistungsstarken Feldern zu profilieren und zu behaupten.“<sup>5</sup>

Die insgesamt zwölf Empfehlungen der Expertenkommission bildeten eine wichtige Grundlage für die 2005/2006 gestartete „Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder“, die die deutsche Hochschullandschaft – mit einigen unerwünschten Nebenwirkungen, aber auch mit vielen positiven Effekten – noch immer kräftig ‚durchwirbelt‘. Die vielen Veränderungen der letzten 10 Jahre – genannt sei hier neben der Exzellenzinitiative auch der Bolognaprozess – haben eine ganze Reihe von neuen Themen in die wissenschaftspolitischen Debatten gebracht. Geblieben ist jedoch die Überzeugung, dass den Universitäten eine zentrale Rolle als Ort der Forschung und für die Leistungsfähigkeit des gesamten Wissenschaftssystems zukommt.

Beim Neujahrsempfang der Deutschen Forschungsgemeinschaft formulierte deren Präsident Peter Strohschneider diesen wichtigen hochschulpolitischen Glaubenssatz folgendermaßen: „Die Universitäten sind „die ‚Herzkammer‘ der Wissenschaft. Ihre Leistungskraft ist für die Leistungsfähigkeit des Gesamtsystems funktional konstitutiv.“<sup>6</sup>

Kritiker sehen diese Leistungskraft – und damit auch die Leistungsfähigkeit des gesamten deutschen Wissenschaftssystems – jedoch akut bedroht, und zwar nicht zuletzt durch die finanzpolitischen Realitäten.

### 3. Finanzpolitische Realitäten

Blickt man auf die Budgetsteigerungsraten für die universitäre und außeruniversitäre Forschung in Deutschland in den letzten rund 15 Jahren, so fällt der deutlich geringere Zuwachs bei den Universitäten im Vergleich zu den außeruniversitären Forschungseinrichtungen, vor allem aber auch im Vergleich zu dem nach dem Bund größten öffentlichen Forschungsförderer in Deutschland, der Deutschen Forschungsgemeinschaft, auf.

Der ehemalige Vorsitzende des deutschen Wissenschaftsrates Wolfgang Marquardt thematisierte in seinem bei der Sommersitzung 2011 gegebenen Bericht zu aktuellen

---

<sup>5</sup> Ebd., 12.

<sup>6</sup> Rede von Peter Strohschneider (Präsident der DFG), anlässlich des Neujahrsempfangs der DFG, Berlin 2013.

Tendenzen im Wissenschaftssystem „Neuere Entwicklungen der Hochschulfinanzierung in Deutschland“. Marquardt wies darauf hin, dass die Grundmittel der Hochschulen zwischen 1995 und 2008 nur um 6 Prozent gestiegen, während die Drittmiteleinwerbungen demgegenüber überproportional gewachsen seien. In absoluten Zahlen, so Marquardt, hätten sich die Drittmittelausgaben der Hochschulen zwischen 1995 und 2008 mehr als verdoppelt. 1995 habe der Anteil der Drittmittel am Gesamtbudget noch bei 11 Prozent gelegen, bis 2008 sei er auf 20 Prozent angewachsen. Blicke man nur auf die Forschungsfinanzierung, so ergebe sich folgendes Bild: 1995 seien auf einen Euro Drittmittel noch knapp zwei Euro Grundmittel für die Forschung entfallen, im Jahr 2008 seien es nur noch 85 Cent gewesen.<sup>7</sup>

Mit dem Trend zur wettbewerblichen Mittelvergabe wächst für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Zwang, erfolgreich Drittmittel einzuwerben – nicht zuletzt, weil zunehmend auch die inneruniversitäre Mittelvergabe an diesen Faktor geknüpft wird. In einer vom Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung 2010 durchgeführten Wissenschaftlerbefragung gaben 61 Prozent der befragten Professorinnen und Professoren an, der Zwang zur Einwerbung von Drittmitteln sei zu hoch oder gar viel zu hoch; 58 Prozent antworteten zudem, dass aus ihrer Sicht der Antragsaufwand für Drittmittelprojekte im Verhältnis zum Ertrag zu hoch sei.<sup>8</sup>

Das ‚Heißlaufen‘ der Antragsmaschinerie hat eine ganze Reihe von unerwünschten Nebeneffekten: die Überlastung von Antragstellern, Gutachtern und Wissenschaftsförderern, das externe (Forschungs-)Agendasetting und die Kurzatmigkeit der Förderung (Förderzeiträume von zwei bis drei Jahren). So wichtig die wettbewerbliche Vergabe von Mitteln für die notwendige Ausdifferenzierung des deutschen Hochschulsystems ist: in den letzten Jahren ist sie aus dem Ruder gelaufen und es bedarf einer neuen Balance zwischen einer soliden Grundausstattung und einer Impulse setzenden Projektförderung.

Das beschriebene Ungleichgewicht betrifft keineswegs nur das deutsche Wissenschaftssystem. Schwedische Forscher, die in einer Studie zu den geeigneten Rah-

---

<sup>7</sup> Vgl. W. Marquardt (Vorsitzender des [deutschen] Wissenschaftsrates), Neuere Entwicklungen der Hochschulfinanzierung in Deutschland. Bericht des Vorsitzenden zu aktuellen Tendenzen im Wissenschaftssystem, Berlin 2011.

<sup>8</sup> Vgl. S. Böhmer/J. Neufeld/S. Hinze/C. Klode/S. Hornbostel, Wissenschaftler-Befragung 2010. Forschungsbedingungen von Professorinnen und Professoren an deutschen Universitäten, iFQ-Working Paper No. 8, Bonn 2011.

menbedingungen für die Förderung wissenschaftlicher Durchbrüche das schwedische, dänische, finnische, niederländische und schweizerische Wissenschaftssystem miteinander verglichen haben, sind zu dem Schluss gekommen: „The current imbalances between internal and external resources must be remedied. The balance should be at least 60/40 in favour of internal funding versus external resource streams. Thus, if universities wish to expand externally, they should do so on the basis of internal considerations and resource strategy, rather than the other way around as happens today.“<sup>9</sup>

#### 4. Gegenpol Exzellenzinitiative

Die europaweiten Exzellenzinitiativen sind bis zu einem gewissen Grad Teil des Problems – tragen doch auch sie zur Verschiebung weg von einer auskömmlichen Grundausrüstung hin zur wettbewerblichen Vergabe von Forschungsmitteln – und damit zum ‚Heißlaufen‘ der Antragsmaschinerie mit allen genannten Konsequenzen – bei. Zugleich haben sie jedoch auch die Sichtbarkeit von Universitäten als Orten der Forschung erhöht.

Neben der „Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder“ (2005-2017) in Deutschland hat es in Europa vor allem in den letzten 10 Jahren, zum Teil allerdings auch schon in den 1990er Jahren Initiativen gegeben, die auf die Schaffung verbesserter Forschungsbedingungen an Universitäten zielen. Genannt seien hier *Centres of Excellence* in Dänemark (seit 1993), die *Linnaeus Environments* in Schweden (2005-2018), der Wettbewerb *Campus of International Excellence* in Spanien (2009) und die große Initiative *Investissements d’Avenir* in Frankreich (2010), in deren Zuge *pôles d’excellence* geschaffen wurden. Auch wenn diese Exzellenzinitiativen unterschiedliche Namen tragen und sich in ihrer finanziellen und strukturellen Ausgestaltung unterscheiden, so sind die Ziele der Exzellenzförderung meist ähnlich. Ihren Initiatoren geht es darum, Kompetenzen zu bündeln, Kooperationen anzustoßen und zu fördern, die Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen zu steigern und die internationale Sichtbarkeit universitärer Spitzenforschung zu erhöhen. Kurzum: Die Universität soll als zentraler Ort der Forschung gestärkt werden.

---

<sup>9</sup> The Royal Swedish Academy of Sciences, *Fostering Breakthrough Research. A Comparative Study* by Gunnar Öquist and Mats Benner, Stockholm 2012, 65.

Die Exzellenzinitiativen der vergangenen Jahre haben den jeweiligen Wissenschaftsbetrieben neue Impulse gegeben. In Deutschland werden die Auswirkungen des Programms auf das deutsche Wissenschaftssystem derzeit von einer internationalen, von Bund und Ländern eingesetzten Expertenkommission untersucht und bewertet. Die Ergebnisse der Evaluationskommission sollen genutzt werden, um bewährte Förderlinien weiterzuentwickeln und gegebenenfalls neue Formate zu schaffen. Schon jetzt zeichnen sich einige Ergebnisse ab.

Dass die Förderung universitärer Spitzenforschung fortgesetzt werden sollte, steht für die meisten Wissenschaftspolitiker und Wissenschaftsmanager außer Zweifel. Die zentrale Aufgabe bei einer Neuauflage des Exzellenzwettbewerbs wird sein, diesen so zu gestalten, dass er eine nachhaltige Stärkung der Universitäten bewirkt, d.h. Ziel muss sein, für die geförderten Institutionen und Personen langfristige Perspektiven zu eröffnen. Dies ist von besonderer Bedeutung, wenn es um die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses geht. Die derzeit laufende Exzellenzinitiative hat Arbeitsmöglichkeiten für viele junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler geschaffen; eine überzeugende Personalstrukturreform an den Universitäten, die exzellenten Forscherinnen und Forschern verlässliche Karrierewege bietet, steht allerdings nach wie vor aus.

Was die institutionelle Förderung betrifft, so sollte die Entscheidung für die langfristige Unterstützung einer Institution auf Grundlage der bereits vorhandenen Sichtbarkeit und Reputation der Institution sowie ihrer Fähigkeit zur strategischen Weiterentwicklung gefällt werden, d.h., die bereits bestehenden Stärken der jeweiligen Institution sollten sich in entsprechenden Exzellenzclustern (auch im Verbund mit außeruniversitären Partnern) widerspiegeln.

Dabei gilt es zu bedenken, dass die drittmittelbasierten Cluster und Zentren an den Universitäten auf bereits vorhandene, überwiegend grundfinanzierte Strukturen treffen: die Fakultäten und Fachbereiche. Es gilt zu verhindern, dass hinzugekommene und bereits vorhandene Strukturen gegeneinander arbeiten, sich also statt der gewünschten Komplementarität eine erbitterte Konkurrenz – um Räume, Finanzmittel und andere Ressourcen – ergibt und auf diese Weise Energie und Ressourcen verschwendet werden.

Ziel der Förderung von Exzellenzclustern sollte sein, der Forschung an den Universitäten neue Impulse zu geben, neue Verbindungen zu knüpfen, neue (Forschungs-) Kontexte zu schaffen und somit fakultätenübergreifende, innovative interdisziplinäre Forschung zu ermöglichen. Mit den Jahren werden die Cluster jedoch naturgemäß ihre Impulsfunktion einbüßen und neue Forschungsthemen werden auf die Agenda kommen. Die Clusterförderung würde ihr Ziel verfehlen, sollte es nicht gelingen, die Forschungsverbände strukturell so zu gestalten, dass sie zur wissenschaftsstrategischen Innovationsfähigkeit von Universitäten beitragen und diese nicht behindern.

## 5. Herausforderungen

Effektive Exzellenzförderung ist ein Weg, um die Universitäten als zentrale Orte der Forschung zu stärken. Die Herausforderungen, vor denen die Hochschulen derzeit stehen, sind jedoch so vielfältiger Natur, dass auch noch weitere Wege beschritten werden müssen, um die universitäre Forschung zu stärken. Zu diesen Herausforderungen zählen die fortschreitende Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems, die steigenden Forschungskosten und die Öffnung der Universitäten. Die deutsche Wissenschaftspolitik verfolgte mit Blick auf die Hochschulen jahrzehntelang ein ausgeprägtes Gleichheitsprinzip: Überall in Deutschland sollte alles mit gleicher Qualität studiert werden können. Die Exzellenzinitiative, aber auch das wachsende Interesse an Rankings und Ratings haben die (Qualitäts-)Unterschiede der Universitäten in den letzten Jahren deutlich gemacht. Ein rasch voranschreitender Ausdifferenzierungsprozess innerhalb und zwischen Hochschulen hat eingesetzt. Neben den öffentlichen Universitäten und Fachhochschulen versucht sich zudem eine wachsende Zahl privater Hochschulen am Markt zu etablieren und zu behaupten. Vor diesem Hintergrund sind die staatlichen Hochschulen umso mehr in der Pflicht, jeweils ein klares Profil zu entwickeln, wobei neben der ‚Exzellenzuniversität‘ auch die Signatur ‚regional vernetzte Hochschule‘ an Bedeutung gewinnen wird.

Allein schon die steigenden Forschungskosten machen es unmöglich, an allen Hochschulen in allen Bereichen Spitzenforschung zu finanzieren. Technische Innovationen ermöglichen und erfordern neue Großgeräte. Die Kosten für den Bau und Unterhalt dieser Geräte steigen rasant an und belasten bzw. überfordern die Universitätshaushalte. Hier gilt es, die Mauern zwischen universitärer und außeruniversitä-

rer Forschung weiter einzureißen und Großgeräte gemeinsam anzuschaffen und zu nutzen. Auch die voranschreitende Digitalisierung macht hohe Investitionen für die Forschung – nicht zuletzt in den bislang vergleichsweise kostengünstigen Buchwissenschaften – erforderlich.

Zudem sind Universitäten ja nicht nur Orte der Forschung, sondern auch der Lehre. Das oft zitierte Humboldtsche Bildungsideal postuliert gar die „Einheit von Forschung und Lehre“. Allerdings gibt es heute rund dreihundertmal so viele Studierende in Deutschland wie zu Humboldts Zeiten, was die Universitäten vor große Herausforderungen stellt. Die ‚Ressource Wissen‘ ist in der modernen Wissensgesellschaft von zentraler Bedeutung und muss von den Universitäten für eine immer größer und heterogener werdende Gruppe an Studierenden bereitgehalten und an diese vermittelt werden. Erklärtes Ziel ist, dass 40 Prozent eines Jahrgangs einen Hochschulabschluss machen und anschließend, so ein beliebtes Schlagwort, ‚lebenslang lernen‘. Das forschungsbasierte Studienangebot der Universitäten muss entsprechend erweitert werden und gleichzeitig – das ist die große Herausforderung – qualitativ hochwertig bleiben. Auch für diese Aufgabe sind die finanziellen Ressourcen begrenzt, teilweise gar mangelhaft.

## 6. Die Universität als zentraler Ort der Forschung

Die Universität als zentralen Ort der Forschung zu erhalten und zu stärken ist ein wichtiges Postulat nicht nur der deutschen Wissenschaftspolitik. Um diesen Anspruch einzulösen, müssen jedoch mehrere Voraussetzungen gewährleistet bzw. neu geschaffen werden.

Die außeruniversitäre Forschung darf nicht auf Kosten und zu Lasten der universitären Forschung ausgebaut bzw. gegenüber dieser finanziell deutlich privilegiert werden. Vielmehr muss es darum gehen, die Zusammenarbeit zwischen universitärer und außeruniversitärer Forschung zu stärken, Kompetenzen zu bündeln und gemeinsam teure Forschungsinfrastrukturen zu unterhalten und zu nutzen.

Intakte Infrastrukturen – d.h. auch intakte Gebäude – sind eine Voraussetzung für erfolgreiches Forschen. Die Bereitstellung ausreichender finanzieller Mittel zum Erwerb und Unterhalt einer erstklassigen Infrastruktur (Geräte, Bibliotheken, IT, aber

auch Hörsaalgebäude, Büroräume und Labore) ist für innovative Spitzenforschung an Universitäten unabdingbar. Durch die Schuldenbremse und die hohen Kosten für die Finanzmarkt- und Wirtschaftskrise werden die Mittel der öffentlichen Hand jedoch weiter abnehmen, so dass Hochschulen verstärkt Brücken in die Zivilgesellschaft schlagen und sich neuen Formen des *fundraisings* öffnen müssen. Überhaupt sollten Universitäten verstärkt Kooperationen auf lokaler und regionaler Ebene mit einem breiten Spektrum an nicht-universitären Akteuren und Institutionen eingehen.

Ein Alleinstellungsmerkmal der Universitäten ist die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Diesen in angemessener Weise zu unterstützen und ihm verlässliche Karrierewege zu bieten, muss hohe Priorität für jede Universität und ihre Geldgeber haben, um die Zukunft der Universität als zentralen Ort der Forschung sicherzustellen.

Ein Teil der notwendigen Reformen kann nur aus den Universitäten selbst heraus entstehen und gedeihen. Hier gilt es, die gesamte Universität in zentrale Strategieentwicklungs- und Evaluationsprozesse mit einzubeziehen und ein ‚Wir-Gefühl‘ zu schaffen. Zugleich benötigen Universitäten jedoch auch (durchsetzungs-)starke Leitungen, um klare Kommunikationsstrukturen zu schaffen sowie zukunftsweisende Konzepte und Strategien umzusetzen.

Um den Universitäten die nötigen (Gestaltungs-)Spielräume zu verschaffen, muss das Verhältnis zwischen Grundausstattung und Projektförderung wieder in eine Balance geraten, die es ermöglicht, Impulse von innen und von außen aufzugreifen und die Vielfalt und Innovationsfähigkeit universitärer Forschung sicherzustellen.





## 6. So MOOC wie das – Lehren und Lernen mit einem Massive Open Online Course

Oliver Vornberger

### Zusammenfassung

Wie ein Bildungstsunami sind sie von Amerika nach Europa hinübergeschwappt: MOOCs (*massiv open online courses*) wollen die Präsenzuniversitäten das Fürchten lehren. Zu Recht? Die Arbeitsgruppe Medieninformatik im Institut für Informatik der Universität Osnabrück hat die Probe aufs Exempel gemacht und einen *online*-Kurs zur Erstsemestervorlesung „Algorithmen & Datenstrukturen“ erstellt. Im Sommersemester 2014 wurde er auf der Internetplattform [www.iversity.org](http://www.iversity.org) angeboten: <https://iversity.org/courses/algorithmen-und-datenstrukturen>.

### Vorgeschichte

Die Arbeitsgruppe Medieninformatik, angesiedelt im Institut für Informatik der Universität Osnabrück, erstellt seit 2003 Videoaufzeichnungen von der Erstsemestervorlesung „Algorithmen & Datenstrukturen“. Anfangs kamen selbstgefertigte Produktionslösungen zum Einsatz, später wurde von virtUOS (Zentrum für virtuelle Lehre und Informationsmanagement) in einem Verbundprojekt zusammen mit der University of California at Berkeley, der ETH Zürich und der Cambridge University in England das *Opencast Matterhorn*-System entwickelt, das sämtliche Prozesse im Rahmen einer Vorlesungsaufzeichnung weitestgehend automatisiert. Dadurch ist der Dozent von der Technik entlastet und kann sich auf seine Vorlesung konzentrieren. Die Distribution der erstellten Videos erfolgt über die Webseiten der Universität und über das Portal *Apple iTunes U*.

Auf Initiative der Firma *iversity* hin sollte nun versucht werden, die vorhandene Erfahrung im Bereich Vorlesungsaufzeichnungen zusammen mit einem über Jahre gewachsenen Fundus an Übungsaufgaben zu nutzen, um einen völlig autonom auf einer *E-Learning*-Plattform ablaufenden MOOC zu produzieren.

## Gliederung

Zwar sind externe Zuschauer einer Vorlesungsaufzeichnung gewohnt, Videos von 90 Minuten Länge zu konsumieren, jedoch wird von einem MOOC erwartet, dass er kürzere Sequenzen und mehr Interaktivität verwendet. Daher wurde das bisherige, auf 14 Vorlesungswochen ausgelegte Vorlesungsmaterial wie folgt gegliedert: 14 *Chapter* à sechs *Units* à fünf *Takes*. Ein *Take* ist dabei eine kleinste Videoaufnahmeinheit von etwa ein bis zwei Minuten Dauer, eine *Unit* dauert daher circa sieben bis acht Minuten und schließt mit einem *Multiple Choice*-Test ab; ein *Chapter* kommt somit auf etwa 45 Minuten. Damit wurde der wöchentliche Vorlesungsstoff von zwei Doppelstunden auf ein Viertel ‚eingedampft‘.

## Produktion im Studio

Die *Takes* vor der Kamera führen jeweils in die nachfolgende Problematik ein und werden vor einem *Greenscreen* aufgenommen (Abb. 1), der in der Nachbearbeitung durch einen *Chroma-Keying*-Prozess zu reinem Weiß umgefärbt wird. Da unsere Sehgewohnheiten von Kino und Fernsehen keine Versprecher bei Portraitaufnahmen tolerieren, kommt ein Teleprompter zum Einsatz, der zuvor mit einer Textdatei gefüttert werden muss.



Abb. 1: Aufnahme vor dem *Greenscreen*. Copyright O. Vornberger.

Um Konzepte durch Zeichnungen und Stichworte zu erläutern, wird ein *Wacom-Tablet* verwendet, auf dem mit einem Stift in ein *Microsoft Journal* gezeichnet wird. Mit der Software *TechSmith Camtasia* wird der Bildschirm elektronisch abgetastet. Da das Ergebnis allerdings die Schrift wie von Geisterhand erscheinen lassen würde, wird über eine weitere, oberhalb des *Wacom* befindliche Kamera die schreibende Hand aufgenommen (Abb. 2). Beide Videosequenzen müssen dann in einer recht aufwendigen Nachbearbeitung zur Deckung gebracht werden, wobei der von der Handkamera gefilmte Bildschirminhalt entfernt und die sich bewegende Hand halbtransparent gemacht wird.

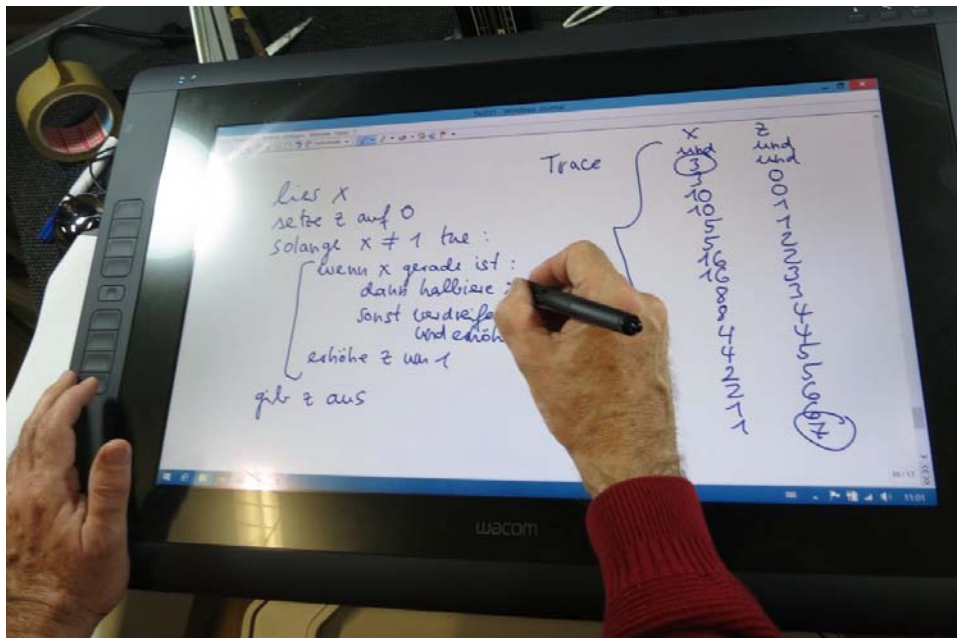


Abb. 2: Aufnahme der schreibenden Hand. Copyright O. Vornberger.

Um *Java*-Quelltext zu zeigen, eignet sich am besten ein Texteditorfenster mit einem der Programmiersprache angepassten *Syntax-Highlighting*. Da ein *live*-Tippen zu riskant ist, wird der Code zunächst in *Powerpoint* eingegeben, dort in der gewünschten Reihenfolge animiert und dann bei der Wiedergabe am *Tablet* zeichenweise abgerufen. Zusätzlich zum Quelltext lassen sich über den *Powerpoint*-Filzstift noch Anmerkungen unterbringen (Abb. 3).

```

public class BubbleSort {
    public static void sort(int[] a) {
        int tmp; boolean getauscht;
        do {
            getauscht = false;
            for (int i=0; i<a.length-1; i++){
                if (a[i] > a[i+1]) {
                    tmp = a[i];
                }
            }
        } while (getauscht);
    }
}

int[] a = IO.readInts("Bitte Zahlen: ");
BubbleSort.sort(a);

```

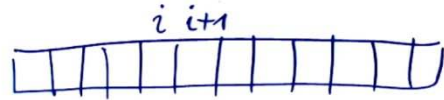


Abb. 3: Anmerkungen mit dem *Powerpoint*-Filzstift. Copyright O. Vornberger.

Weiterhin werden zur Auflockerung des Stoffes auch Szenen im Studio gedreht, die didaktische Requisiten benötigen, z.B. Papierzettel an der Tafel oder Spielkarten am Stehtisch (Abb. 4).

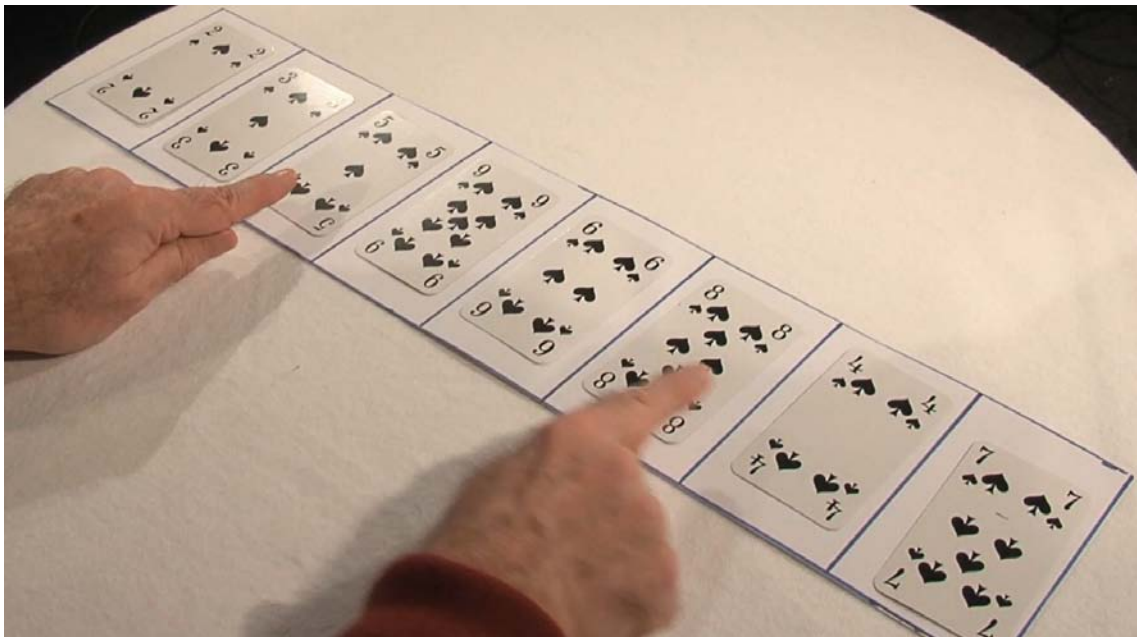


Abb. 4: Didaktische Requisiten zur Auflockerung des Stoffes. Copyright O. Vornberger.

## Interaktion der Teilnehmer

Nach jeder *Unit* sorgen mehrere *Multiple Choice*-Aufgaben dafür, dass der Teilnehmer das soeben Gelernte anwenden kann. Hierdurch kann er unmittelbar seinen Wissensstand überprüfen.

Wenn sich der MOOC in Ausstrahlung befindet, kann keine persönliche Betreuung mehr geboten werden. Fragen jeglicher Art müssen daher in einem Diskussionsforum gestellt werden, wo sie (hoffentlich) recht bald von einem kompetenten Mitstreiter verständlich beantwortet werden. Unsere Erfahrungen mit dem ähnlich organisierten Informationsaustausch zwischen den Osnabrücker Algorithmen-Studenten ließen bereits vermuten, dass dies wunderbar funktioniert.

Einmal pro Woche gibt es eine Hausaufgabe, die schriftlich bearbeitet werden muss. Überwiegend handelt es sich dabei um Programmieraufgaben. Die in *Java* formulierte Lösung wird vom Teilnehmer auf den Server von *iversity* hochgeladen und dort durch einen Osnabrücker Webservice auf syntaktische Korrektheit und Erfüllung des geforderten Ein-/Ausgabeverhaltens überprüft. Weiterhin wird jedes bearbeitete Aufgabenblatt an fünf zufällig ausgewürfelte Kursteilnehmer geschickt, die die Lösung kommentieren und bewerten sollen. Dieses Verfahren nennt sich *peer reviewing*. Auf diese Weise bleibt jeder über seinen Leistungsstand im Bilde und trainiert zudem die Analyse fremder Software.

Wer sich am Ende des Kursus fit fühlt, kann sich für 149 Euro zur Prüfung anmelden, fährt nach Osnabrück oder in eines der anderen Prüfungszentren und schreibt unter Aufsicht eine konventionelle Klausur mit Papier und Kugelschreiber. Darüber gibt es dann ein Zertifikat mit Note und *Workload* (6 ECTS-Punkte).

## Fazit

Politiker sehen in MOOCs oft die Wunderwaffe zur Lösung der Probleme einer Massenuniversität. Allerdings wird dabei oft der Aufwand für Lehrer und Lerner übersehen: Die Herstellung des Materials für eine Woche *online*-Kurs hat inklusive Drehbuchschreiben, Studioaufnahmen und Videoschnitt etwa 30 Stunden Aufwand verursacht. Das ähnelt also eher dem Schreiben eines Lehrbuchs als dem Halten einer Vorlesung. Der Kursteilnehmer bekommt didaktisch hochwertiges Material mit vielen Interaktionsmöglichkeiten. Allerdings muss er sich selbständig mehrere Stunden pro

Woche aufrufen, um sich mit dem MOOC auseinanderzusetzen. Das ist nur etwas für sehr gut organisierte Studierende, und so haben von den ursprünglich 2.000 aktiven Teilnehmern nur 500 bis zum Ende durchgehalten. Ob sich MOOCs daher durchsetzen werden, bleibt noch offen, denn sie verlangen vom Produzenten und vom Konsumenten ein überdurchschnittliches Engagement.

### Danksagung

Mein Dank geht an die zahlreichen Mitarbeiter, die bei der Produktion des MOOCs mitgewirkt haben: Nils Haldenwang und Nicolas Neubauer waren maßgeblich an der wissenschaftlichen Konzeption beteiligt und erledigten den Videoschnitt. Rüdiger Rolf, Günther Rückfort und Marco Könemann kümmerten sich um die Infrastruktur und um die Abläufe im Videostudio.

## 7. Das Seminar. Plädoyer für Präsenz

Konstanze Fliedl

„Die dickste Sau [...], die demnächst durchs Dorf gejagt wird“, höre auf den Namen MOOCs (*Massive Open Online Courses*), schrieb der an der Berliner FU lehrende Amerikanist Frank Kelleter im Herbst 2013 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung<sup>1</sup> – aber nur, um diese Sau dann gleich zu schlachten. Wenn deutsche Universitäten sich anschickten, auf diesen Zug aufzuspringen, täten sie es unter dem herrschenden Innovationsdruck, während in den Vereinigten Staaten bereits ein massiver *backlash* gegen ein solches ‚Geschäftsmodell‘ eingesetzt habe. Die angebliche Globalisierung und Demokratisierung des Wissens gehe Hand in Hand mit Budgetkürzungen, mit einer Inflation von schlechtbezahlten Zeitverträgen für Lehrende und mit der Abhängigkeit der Universitäten von privaten Anbietern. Kelleter sah sogar schon die „Zerstörung der Universität als öffentlicher Bildungsanstalt“ voraus. – Betrafen seine Einwände die hochschulstrukturelle Seite des Problems, so hatte sich schon 2012 der Pädagoge Rolf Schulmeister aus Hamburg mit der Praxis auseinandergesetzt: Als *undercover students* hatten er und einige Kollegen an verschiedenen MOOC-Kursen US-amerikanischer Universitäten teilgenommen. Seine ironische Kritik ließe sich mit der Formel *mocking the MOOCs* zusammenfassen; sie könnte verheerender nicht sein. Abgesehen von einer Abbrecherquote von 90 Prozent gebe es keine vernünftige Moderation der Foren und keine Kontrolle der Beurteilung durch Mitstudierende; Prüfungsbetrug sei nicht zu verhindern. Beklemmender noch fand Schulmeister aber den Umstand, dass rückgemeldete Daten der Studierenden an mögliche Arbeitgeber verkauft werden – dieses riesige Geschäft stecke hinter den Beteuerungen, Lehre kostenlos zugänglich zu machen.<sup>2</sup>

Auch gesetzt den Fall, zumindest ein Teil dieser Probleme könnte durch technische, administrative und präventive Maßnahmen gelöst werden, bliebe immer noch die Frage, ob die *Qualität* der Lehre durch solche neuen Formen verändert wird – und

---

<sup>1</sup> F. Kelleter, Der Online-Angriff auf den Unterricht, in: FAZ vom 18.11.2013.

<sup>2</sup> R. Schulmeister, Als Undercover Students in MOOCs, Vortrag 23.11.2012, <https://lecture2go.uni-hamburg.de/konferenzen/-/k/14447> (Stand 9.3.2015); vgl. auch ders. (Hrsg.), MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell?, Münster 2013.



das betrifft auch bescheidenere Projekte wie *Moodle*-Plattformen oder *online lectures*. Höchst pragmatisch beantwortet wurde sie von Schulmeister: Er besuchte Kurse bei hochrangigen Wissenschaftlern, und er stellte nicht in Abrede, dass sie Interessantes zu bieten gehabt hätten, machte aber auch darauf aufmerksam, dass mit der Verbreitung der MOOCs eben nicht nur erstklassige Lehrende ins Spiel kommen. Damit wird aber die Güte einer Lehrveranstaltung, ob in Echtzeit oder irgendwie aufgezeichnet, ausschließlich von der Lehrperson abhängig gemacht. Trotzdem wäre, nach der guten alten McLuharschen Regel, die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass die mediale Übermittlung nicht nur die Inhalte verändert, sondern auch die Art ihrer Rezeption. Das betrifft die hochschuldidaktische Brisanz der *online*-Präsentation: Kann auf diese Weise besser gelehrt und besser gelernt werden?

Universitäre Lehre vermittelt, so steht es in vielen Präambeln zu Studienplänen, Kenntnisse und Fertigkeiten. Eine Säule der Ausbildung ist also Faktenwissen, in der Regel präsentiert durch eine Vorlesung. Wie man den Wissenserwerb durch taugliche Instrumente erleichtern kann, wurde anlässlich vieler medialer Innovationen diskutiert. Lange Zeit las man etwa, *Power Point*-Präsentationen seien vom Bösen; noch 2007 behauptete der ZEIT-Herausgeber Josef Joffe, sie zerstörten Sprache und Geist.<sup>3</sup> In der Tat hat aber die Fähigkeit, rein akustischen Inhalten zu folgen, seit dem *visual turn* eindeutig nachgelassen. In einer Schweizer Studie gaben 83 Prozent der befragten Studierenden an, sich während einer Vorlesung maximal fünfzehn Minuten ‚am Stück‘ konzentrieren zu können.<sup>4</sup> Die Visualisierung kann dann helfen, Aufmerksamkeit zu erregen; darüber hinaus funktionieren *Power Points* als Gedächtnisstütze und Lernhilfe. Umgekehrt spricht z.B. für die von vielen Studierenden bereits für ein Fossil gehaltene händische Mitschrift, dass Inhalte sich durch die Schreibmotorik nachweislich besser einprägen als durch das Tippen auf dem Notebook.<sup>5</sup> Zur Optimierung der Wissensvermittlung sind alle, neue wie alte, medialen Hilfsmittel zu erproben.

Wenn Absolventen dann im besten Fall mit einem maximalen Kenntnisstand entlassen werden, stehen sie allerdings vor dem Problem, dass Hochschulwissen nach

---

<sup>3</sup> J. Joffe, An die Wand geworfen. Warum PowerPoint-Präsentationen und Marketing-Jargon Sprache und Geist beschädigen, in: DIE ZEIT vom 28.7.2007.

<sup>4</sup> I. Gerbig-Calagni, Wie aufmerksam sind Studierende in Vorlesungen und wie viel können sie behalten?, Ittigen 2009, 100.

<sup>5</sup> P. A. Mueller/D. M. Oppenheimer, The Pen Is Mightier Than the Keyboard. Advantages of Long-hand Over Laptop Note Taking, in: Psychological Science 25 (2014), Nr. 6, 1-10.

etwa 10 Jahren veraltet, im Bereich der Informationstechnologie natürlich noch viel schneller.<sup>6</sup> Womit die Studierenden ausgerüstet werden müssen, ist also *Lernfähigkeit*: die Kompetenz, sich Wissen neu zu suchen, Fragestellungen zu entwickeln und Lösungen zu finden. Dazu sind Seminare und Übungen da: Gegenüber der Vorlesung haben sie den Vorteil, dass bloß Gehörtes zu 20 Prozent im Gedächtnis bleibt, das individuell Getane zu 90 Prozent.<sup>7</sup> Dass die Studierenden nicht nur ein Thema selbständig erarbeiten, vortragen und diskutieren, sondern sich auch gegenseitig kritisieren, schult ihre eigenen didaktischen Fertigkeiten. In meinen Seminaren z.B. müssen alle Anwesenden jedes Referat schriftlich bewerten und ihre *feedback*-Bemerkungen dem oder der Betreffenden ‚auf Augenhöhe‘ übergeben. Das hat nicht nur den Aufmerksamkeitsgrad enorm gesteigert; über 90 Prozent geben auch an, von dieser Beurteilung durch ihre *peers* am meisten profitiert zu haben. Gleichzeitig erfordert die Debatte, zumal wenn sie wissenschaftlichen Standards genügen soll, eine geduldige und manchmal nachdrückliche Moderation. Das kann in den Lernformen im Netz nicht geleistet werden: Was MOOCs betrifft, so ist niemand, selbstverständlich auch der oder die Lehrende nicht, in der Lage, die abertausend Beiträge in den Foren und *chatrooms* zu lesen. Damit fehlt jede Supervision, keiner korrigiert Falsches, die Streber und Wichtigtuer werden nicht gebremst, die Schüchternen nicht ermutigt. Die Leistung des Seminars – von lateinisch *seminare*, d.h. „säen“, geht im Wildwuchs unkontrollierbarer Rückmeldungen unter.

Auch institutionell machen wir einen Unterschied zwischen Vorlesungen und Seminaren. Der Besuch der ersteren ist ‚frei‘, für alle anderen gilt Anwesenheitspflicht. Das allein spricht für die höhere Verbindlichkeit dieser Lehrformen. Ein Seminar ist ein Phänomen der Ko-Präsenz, der gleichzeitigen Anwesenheit von Personen im Raum, und zwar ohne vorgeschalteten medialen Filter. Präsenz heißt, Zeit miteinander zu teilen. Im angelsächsischen Raum nennt man die Zeit, die (berufstätige) Eltern ausschließlich ihren Kindern widmen, *quality time*, und das suggeriert, dass die Gemeinsamkeit der Zeit einen höheren Wert verleiht. In diesem Sinn meint ‚Präsenz‘ eine sofortige und spontane Verfügbarkeit, ohne die Zeitverschiebung, wie sie etwa beim Beantworten von E-Mails entsteht. Günstigenfalls kommt zum körperlichen Da-Sein

---

<sup>6</sup> Immer wieder zitiert wird in diesem Zusammenhang J. Schüppel, Wissensmanagement. Organisatorisches Lernen im Spannungsfeld zwischen Wissens- und Lernbarrieren, Wiesbaden 1996, 238.

<sup>7</sup> Vgl. R. Sethe, Zehn Thesen zu guter Hochschullehre, in: JuristenZeitung 63 (2008), Nr. 7, 353.

auch geistige Präsenz, die Fähigkeit, wirklich zuzuhören und unmittelbar und angemessen zu reagieren. Aufgrund der Gleichzeitigkeit ist ein schlechtes Referat auch insofern bedauerlich, als es allen anderen diese Minuten ihrer Lebenszeit unwiderruflich raubt. Unter diesem Aspekt meint ‚Virtualität‘ das genaue Gegenteil physischer und temporaler Präsenz; der ‚Wirklichkeitsverlust‘ eines Internetakteurs besteht auch darin, dass die Wiederholbarkeit von Sequenzen deren Zeitlichkeit entwertet. Die Einmaligkeit der kopräsenten Stunde macht sie wertvoll.

Manchmal wählen die Studierenden für ihr *feedback* Formulierungen wie: „Der Inhalt war gut, aber deine *Performance* war schlecht.“ Sie sind dann mitunter erstaunt zu hören, dass der Begriff nicht nur in der Betriebswirtschaft und in der Informationstechnologie eine Rolle spielt, sondern dass ‚Performanz‘ sich zu einem „*umbrella term* der Kulturwissenschaften“<sup>8</sup> entwickelt hat. Bestimmt man ihn als einen einmaligen und unwiederholbaren Vollzug, als einen sowohl an die Körperlichkeit als auch an den Augenblick gebundenen Akt, so ist das Seminar in diesem Sinn eine performative Veranstaltung. Die physische Präsenz ist der Garant der Gültigkeit des Vorgetragenen: Man steht ‚leibhaftig‘ für seine Sätze ein. Die ‚Echtzeit‘ ermöglicht spontane Interventionen, sie erhöht die rhetorische Reaktionsschnelligkeit und erlaubt die unmittelbare Adaptation an die Rezipienten. Alle Vorteile von Mündlichkeit, nämlich die Unterstützung des Gesagten durch nonverbale kommunikative Codes, können genutzt werden und kommen dem Verständnisgrad zugute. Und zugleich ist das – nicht aufgezeichnete – Seminar eine geschützte Nische in der ohnehin durch mediale Repräsentation übersättigten Gesellschaft. Im Audio- und Videochat stellt man sich – abgesehen vom nötigen technischen Aufwand – immer anders dar als in einer ‚unüberwachten‘ Situation. Insofern wirkt das Seminar der Vereinzelung konkurrierender akademischer Ich-AGs entgegen, aber ohne die Tücken der *social networks*.<sup>9</sup> All das, was Studierende langfristig brauchen – Kapazitäten zur Aufgabenbewältigung in einem sozialen Umfeld – lässt sich auf diese Weise besser schulen.

Die Studierenden meines letzten Seminars ließen sich von mir bereitwillig zum Thema neuer *Online*-Kurse befragen: Würden sie auf diese Weise studieren wollen? Das

---

<sup>8</sup> U. Wirth, Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität, in: ders. (Hrsg.), *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a. M. 2002, 10.

<sup>9</sup> Vgl. G. Hogben (ed.), *Security Issues and Recommendations for Online Social Networks*, ENISA Position Paper 1, October 2007, <https://www.enisa.europa.eu/publications/archive/security-issues-and-recommendations-for-online-social-networks> (Stand 9.3.2015).

erste Ergebnis war, dass niemand genau wusste, worum es sich bei ‚MOOCs‘ eigentlich handelt. Die Folgerung daraus wäre, dass wir die Studierenden unbedingt mehr für die weltweiten universitären Entwicklungen interessieren müssen. Entsprechend aufgeklärt, waren die Studierenden dann sofort bereit, die Vorlesung in Echtzeit preiszugeben. Sie begründeten das mit der zeitlichen und räumlichen Flexibilität – man könnte sich den Stoff mit dem *headset* auch in der Badewanne oder beim Radeln auf der Donauinsel anhören – und, was für ihren Idealismus spricht, mit der Barrierefreiheit: Menschen mit Behinderungen wären auf diese Weise weniger gehandicapt. Was das Seminar betrifft, war man sich da nicht mehr so einig. Manche fanden, dann zöge lediglich der Alltag auch ins Studium ein, sie kommunizierten ja in anderen Bereichen ohnehin ständig in *chatrooms*. Eine Wortmeldung lautete allerdings: „Da würde ich ja gar nicht mehr auf die Uni kommen und den ganzen Tag zu Hause vor dem Computer hocken.“ Mit meinen Präsenz- und Performanzargumenten konfrontiert, sagten sie überaus praktisch: Ja, wenn die Einführung von *online*-Vorlesungen zu Einsparungen führte, damit diese Mittel in die Seminare gesteckt werden können, dann wäre das großartig. Dann müsste man nicht mehr um die Aufnahme zittern, und in den Debatten kämen alle zu Wort. Denn an meinem Institut sind manche Kurse dermaßen überfüllt, dass Wartelisten eingeführt werden mussten, und selbst wenn die Anmeldung gelungen ist, absolviert man die Lehrveranstaltungen aus Raumnot teilweise stehend oder auf dem Boden sitzend. Sie werden als ‚MCNCs‘, als *Massive Closed Non-online Courses*, empfunden. Jemandem, der gerade der Gefahr entgangen ist, ein Studiensemester zu verlieren, weil er kein Seminar besuchen kann, kommt meine Sicht der Dinge reichlich luxuriös vor.

Daher plädiere ich vehement für die Ermöglichung der beschriebenen ‚utopischen‘ Seminare. Es gibt immerhin ein Indiz dafür, dass die Universitäten vom Mehrwert der Präsenz überzeugt sind, wenigstens, was ihre Mitglieder betrifft: Immer noch geben sie Mittel für Symposien, Gastvorträge und Tagungsreisen aus, obwohl man all diese durch Videokonferenzen und -aufzeichnungen einsparen könnte. Offenbar räumt man sich da durchaus die Vorteile der raum-zeitlichen Teilhabe ein. Was die Seminare angeht, so funktionieren sie nur bis zu einer bestimmten Teilnehmerzahl: Mit kleinen Gruppen erzielen die Eliteuniversitäten ihre Erfolge. Wir brauchen, um eine vernünftige Ausbildung zu garantieren, diese kleineren Gruppen, wir brauchen dafür sinnvolle Finanzierungsmodelle. Solange die ausstehen, wäre der Tausch von

MOOLs (*Massive Open Online Lectures*) gegen eine höhere Zahl von Seminaren vielleicht ein gangbarer Weg.

## 8. Medizin in der Universität – Universität in der Medizin

Martin Paul

Die Zusammenarbeit zwischen Krankenhaus und Universität in der Universitätsmedizin stellt eine der besonderen Herausforderungen der universitären Zusammenarbeit dar. Dies hat verschiedene Gründe, wobei eine unterschiedliche Kultur für die Abläufe und Entscheidungsstrukturen in einem klinischen (*top-down*) oder universitären (*bottom-up*) Umfeld eine wichtige Rolle spielt.

Betrachtet man das Konstrukt Universitätsklinikum genauer, so stellt man fest, dass sich unter diesem Begriff eine Reihe verschiedener Organisationsmodelle verbergen. Vielfach erscheint der Begriff ‚Universitätsklinikum‘ oder ‚Universitätskrankenhaus‘ auch zu eng gefasst. Der angelsächsische Name *Academic Health Center* beschreibt die Struktur adäquater. Dies, weil die Universitätsmedizin in der Regel aus mehr als einem Klinikum besteht und die gemeinsame Mission von Patientenversorgung, Forschung und Lehre besser beschreibt.

Die *Association of Academic Health Centers*<sup>1</sup>, ein internationaler Verbund universitätsmedizinischer Einrichtungen mit Sitz in Washington, D.C., definiert die Struktur der Universitätsmedizin wie folgt:

*„An Academic Health Center consists of a degree-granting medical school, one or more other health professional schools or programs, and one or more owned or associated academic hospitals, health systems and/or other organized health care services.“*

Im Folgenden soll auf drei wesentliche Herausforderungen der Universitätsmedizin eingegangen werden:

1. Wie ist die Zusammenarbeit zwischen Universität und Krankenhaus im universitären (akademischen) Kontext zu regeln?

---

<sup>1</sup> <http://www.aahcdc.org/> (Stand 3.2.2015).

2. Wie kann die adäquate Finanzierung der drei integralen Kernaufgaben der Universitätsmedizin (Forschung, Lehre und Krankenversorgung) sichergestellt werden?

– und –

3. Wie kann die Universitätsmedizin den Bedarf an *health care professionals* in der Zukunft sicherstellen?

Lassen Sie mich zunächst die Frage der Zusammenarbeit, beziehungsweise der *Governance*-Strukturen, der Universitätsmedizin ansprechen. Im Allgemeinen sind zwei wesentliche und erprobte *Governance*-Modelle in der Universitätsmedizin zu unterscheiden, das Integrations- und das Kooperationsmodell. Bei ersterem handelt es sich um eine organisatorische Koordination der Patientenversorgung, Forschung und Lehre in einer Rechtsperson, in der ein Vorstand integral über die drei Kernmissionen der Universitätskliniken beschließt und dafür die Verantwortung trägt. Hiervon ist das Kooperationsmodell zu unterscheiden, in dem die Rechtspersonen Krankenhaus und Universität ihre eigene *Governance* haben und es Absprachen und Regelungen zu gemeinsamer Ausübung der universitätsmedizinischen Tätigkeitsfelder gibt. Vor dem Hintergrund dieser beiden prinzipiell unterschiedlichen Ansatzpunkte gibt es eine Reihe von Zwischenformen und hybride Modelle. In den Niederlanden bleiben z.B. die beiden Rechtspersonen getrennt verantwortlich, delegieren aber die Ausführung an einen von beiden Parteien ernannten Vorstand, dem neben dem Leiter des Klinikums auch der Dekan angehört.

Im deutschsprachigen Raum sehen wir sowohl Kooperations- als auch Integrationsmodelle, wobei wir traditionell eine höhere Prozentzahl an Kooperationsmodellen finden. Es gibt jedoch auch einige Sonderformen, z.B. das Modell der doppelten Integration, bei der die Medizinische Fakultät sowohl Teil der Universität als auch des Krankenhauses ist, oder aber das österreichische Modell, in dem die Medizinische Fakultät mit dem Krankenhaus im Konstrukt einer Medizinischen Universität zusammenarbeitet.

Unabhängig vom gewählten Modell sind die Verantwortungsstränge für die Kernaufgaben adäquat und transparent zu regeln.

### AHC Governance: principles & best practices

- partnership
- commitment to alignment of missions
- trust
  
- decision rights & delegated authority
- responsibility & accountability
- conflict resolution
- gainsharing
  
- people and leadership

Abb. 1: Grundsätzliche Voraussetzungen für eine adäquate Zusammenarbeit in der universitären Medizin. Quelle: Fisher et.al., *Fostering Accountable Health Care. Moving Forward in Medicare*, Health Affairs 28 (2009), Nr. 2, 219-231.

Wesentlich sind der Grundgedanke der Partnerschaft für ein gemeinsames Projekt sowie das Bekenntnis zur gemeinsamen Sache (*alignment of missions*). Darüber hinaus sind adäquate Regelungen in Bezug auf Verantwortung und *accountability* sowie für den Konfliktfall zu treffen. Es sollte damit in jedem Fall ein *partnership of equals* geschaffen werden. Natürlich bedeutet dies auch, dass der Einsatz der sowie die Verantwortung für die Finanzströme in der Universitätsmedizin transparent und fair geregelt sein müssen.

Das bringt mich zum zweiten Punkt in der Rubrik ‚Herausforderungen‘, nämlich die adäquate Finanzierung von Forschung, Lehre und Krankenversorgung in der Universitätsmedizin. Hierbei erscheint es mir zunächst wichtig, darauf hinzuweisen, dass das Aufgabenspektrum der Universitätsmedizin ein besonderes ist, und sich wesentlich von dem nicht-universitärer Krankenhäuser unterscheidet.<sup>2</sup> Hierzu zählen z.B. die Endverantwortung für die Ausbildung von Medizinstudierenden von der Theorie

<sup>2</sup> V. J. Dzau/D. C. Ackerly/P. Sutton-Wallace/M. H. Merson/R. S. Williams/K. R. Krishnan/R. C. Taber/R. M. Califf, *The Role of Academic Health Science Systems in the Transformation of Medicine*, The Lancet 375 (2010), Nr. 9718, 949-953.



bis zum Krankenbett und die unabdingbare Voraussetzung eines breiten Forschungsspektrums von den Grundlagen bis zur klinischen Forschung. Aufgrund ihres Ausbildungsauftrags können Universitätsklinika ihre Disziplinen nur unzureichend an ausschließlich wirtschaftlichen Parametern ausrichten. Auch erfordert der Forschungsauftrag in vielen Fällen eine Fokussierung auf Patienten mit komplexen und spezifischen Erkrankungsspektren mit kostenintensiven und zuweilen experimentellen Behandlungsmethoden, die in klinischen Studien evaluiert werden. Weiterhin hat die Universitätsmedizin in vielen Ländern eine *last resort*-Funktion, in der letztendlich jeder Patient aufgenommen werden muss. Aus diesen Gründen ist es unschwer ersichtlich, dass die Finanzierung der Kernaufgaben eine Herausforderung für die Universitätsmedizin darstellt. In vielen Ländern werden diese Sondertatbestände durch zusätzliche Mittel finanziert. Hierbei ist das Beispiel der Niederlande zu nennen, wo die Universitätsklinika sowohl vom Wissenschafts- als auch vom Gesundheitsministerium sogenannte Systemzuschläge erhalten. Diese finanzieren z.B. den besonderen Aufwand der studentischen Ausbildung, die vielfach die Effizienz der Patientenversorgung beeinflussen kann, aber auch klinische Forschungsprojekte, z.B. im Hinblick auf experimentelle Therapien, die nicht durch die Krankenversicherungen finanziert werden. Dies führt zu einer ausgewogenen, transparenten und leistungsgerechten Finanzierung.

In Ländern, in denen es keine zusätzlichen Finanzierungsstrategien für die Universitätsmedizin gibt, z.B. in Deutschland, stellt sich die Situation prekärer dar, da immer mehr universitätsmedizinische Zentren in ein finanzielles Ungleichgewicht geraten. Forderungen des deutschen Medizinischen Fakultätentags bzw. des Verbands der deutschen Universitätsklinika (VUD), die Finanzierung der deutschen Universitätsmedizin analog der sinnvollen Modelle in anderen europäischen Ländern im Sinne eines universitären Systemzuschlags anzupassen, sind jedoch bisher verhallt. Nach meiner Einschätzung ist eine entsprechende Regelung unbedingt nötig, um ein weiteres Abgleiten der deutschen Universitätsmedizin in langdauernde Defizite zu vermeiden, die deren Wettbewerbsfähigkeit auch in Forschung und Lehre nachhaltig beschädigen könnte.

Damit komme ich zum dritten und letzten Punkt der nach meiner Meinung wichtigsten Herausforderungen der Universitätsmedizin, nämlich der Auftrag zur Aus- und Wei-

terbildung des medizinischen Nachwuchses und weiterer Berufe in der medizinischen Forschung und Patientenversorgung.

Eine Reihe von gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Faktoren beeinflusst diesen besonderen Auftrag der Universitätsmedizin und erfordert eventuell Anpassungen in den Ausbildungsstrukturen.

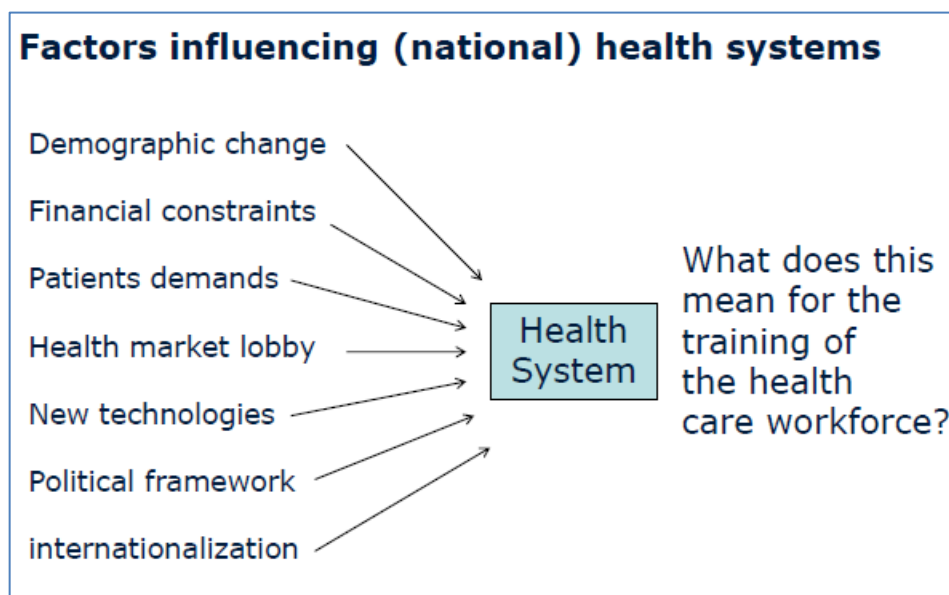


Abb. 2: Einflussfaktoren auf das Gesundheitssystem. Quelle: M. Paul.

Die Dynamik der Veränderungen – wenn wir z.B. allein den Einfluss des demographischen Wandels betrachten – stellt die Universitätsmedizin vor erhebliche Herausforderungen bei der Sicherstellung der Patientenversorgung. Auch ist darauf hinzuweisen, dass sich durch die zunehmende Internationalisierung ein globaler Beschäftigungsmarkt im Gesundheitssektor entwickeln kann, der dazu führen könnte, dass in Zukunft nicht ausreichend medizinisches Personal zur Verfügung steht. Bereits jetzt sind in einigen Ländern entsprechende Entwicklungen zu beobachten. In den USA zeigt sich eine zunehmende Unterversorgung, z.B. von Fachärzten in ländlichen Gebieten.<sup>3</sup> In einigen Ländern wird diesem Trend mit dem Schaffen neuer Ausbildungsgänge begegnet, z.B. durch die Akkreditierung von zusätzlichen *Medical Schools*. Hier ist in jedem Falle sicherzustellen, dass der akademische Charakter des Medi-

<sup>3</sup> R. A. Cooper/S. J. Stoflet/S. A. Wartman, Perceptions of Medical School Deans and State Medical Society Executives about Physician Supply, *The Journal of the American Medical Association* 290 (2003), Nr. 22, 2992-2995.

zinstudiums nicht verwässert wird; eine Qualitätskontrolle durch anerkannte Akkreditierungsmechanismen ist dringend erforderlich. Darüber hinaus ist die Schaffung von zusätzlichen Studienplätzen alleine nicht die Lösung, denn diese müssen dann auch durch adäquat finanzierte Weiterbildungsstellen gespiegelt werden. Zu diesem Zweck wird in einigen Ländern, z.B. in den Niederlanden, der Bedarf an Studienplätzen und Weiterbildungsstellen und der errechnete zusätzliche Ärztebedarf in regelmäßigen Abständen angeglichen.

Diese Maßnahmen alleine werden aller Wahrscheinlichkeit nach jedoch nicht die zu erwartenden Engpässe konterkarieren. Zusätzlich ist es erforderlich, die Ausbildungsstrukturen der medizinischen Berufe in Forschung, Lehre und Patientenversorgung noch besser zu koordinieren und hierbei auch über neue disziplinäre Herausforderungen nachzudenken. Die zunehmende Technisierung der Medizin, z.B. im Rahmen von bildgebenden Verfahren, molekularer Diagnostik und der sogenannten ‚personalisierten Medizin‘ erfordern es, über neue und modifizierte Studiengänge und Ausbildungsstrukturen nachzudenken und diese mit den Inhalten bestehender Ausbildungsgänge zu koordinieren.

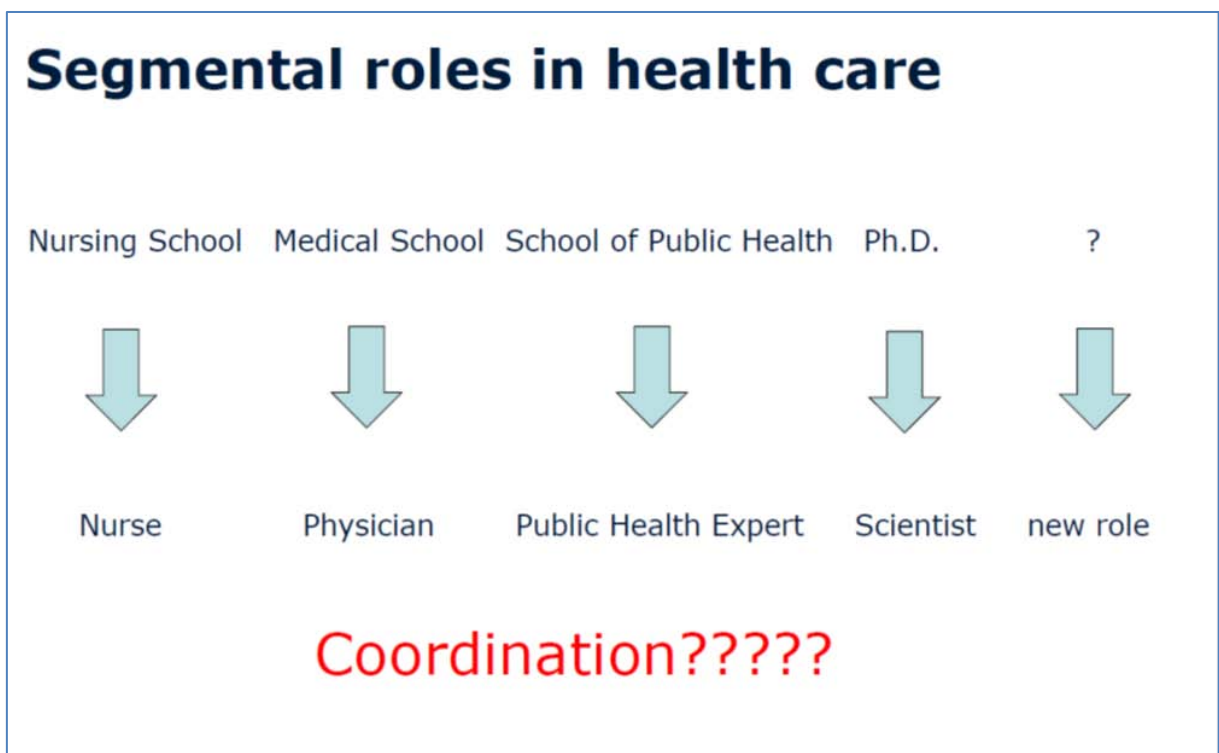


Abb. 3: Segmental roles in health care. Quelle: M. Paul.

Ein Beispiel für ein solches Projekt findet sich an der Universität von Twente (NL), wo seit einigen Jahren ein Studiengang „Technische Medizin“ angeboten wird. Es handelt sich hier um einen modifizierten und ergänzten Medizinstudiengang, in dem neben dem üblichen Fächerspektrum ein besonderes Augenmerk auf das Erwerben von Kenntnissen und Fähigkeiten in technisch-medizinischen Fachrichtungen erworben wird. Die Studierenden beenden ihr Studium hierbei mit der niederländischen Approbation, haben aber ein zusätzliches Ausbildungsspektrum vorzuweisen, das sie für eine Weiterbildung in medizinisch-technischen Spezialisierungen prädestiniert. Auch unabhängig von neuen Studiengängen ist es erforderlich, z.B. durch neue Ansätze in der Weiterbildung von Ärzten in chirurgischen Fächern<sup>4</sup> medizinische Ausbildungsansätze zu erneuern. Ein anderes Beispiel findet sich an meiner eigenen Universität. Hier wurde durch Einrichtung eines um ein Jahr verlängerten Studiengangs mit dem Titel *Physician-Scientist* ein Curriculum entwickelt, das vor allem auf die zukünftigen Leistungsträger in der universitären Medizin fokussiert ist. Nicht zuletzt ist es erforderlich, vor allem einen teambasierten Ansatz in der Patientenversorgung auch in Aus- und Weiterbildung zu vermitteln.<sup>5</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Universitätsmedizin in den nächsten Jahren vor erheblichen Herausforderungen steht. Die Schaffung und der Erhalt von transparenten, fairen und leistungsgerechten Finanzierungsstrukturen ist hierbei eine Grundvoraussetzung, um diese zu meistern. Ohne diese Grundlage wird es die Universitätsmedizin schwer haben, sich den Herausforderungen z.B. im Rahmen ihres Auftrags zur Sicherstellung eines ausreichenden medizinischen Nachwuchses adäquat zu stellen.

---

<sup>4</sup> D. T. Lin/J. Park/C. A. Liebert/J. N. Lau, Validity Evidence for Surgical Improvement of Clinical Knowledge OPs. A Novel Gaming Platform to Assess Surgical Decision Making, *The American Journal of Surgery* 209 (2015), Nr. 1, 79-85.

<sup>5</sup> I. A. Slotweg/K. M. Lombarts/B. C. Boerebach/M. J. Heineman/A. J. Scherpbier/C. P. van der Vleuten, Development and Validation of an Instrument for Measuring the Quality of Teamwork in Teaching Teams in Postgraduate Medical Training (TeamQ), *PLoS One* 9 (2014), Nr. 11, e112805.



## 9. Was tun, wenn der Staat knapp bei Kasse ist? Oder: Plädoyer für die Notwendigkeit des Umbaus im tertiären Sektor

Susanne Weigelin-Schwiedrzik

Wissenschaft ist teuer: eine Investition in die Zukunft, von der man lange Zeit nicht weiß, ob sie sich rechnet; eine Investition in Menschen, die sich auf einen globalisierten Arbeitsmarkt begeben und vielleicht ihre besten Zeiten nicht in dem Land verbringen, in dem sie ausgebildet wurden; ein Fass ohne Boden, braucht die Wissenschaft doch in immer schnellerem Tempo immer mehr Geräte von immer höherer Qualität und dazu noch immer mehr Platz.

China scheint zu den wenigen Ländern dieser Welt zu gehören, die sich dieser Herausforderung stellen. Bereits im Jahr 2012 hat China mit 1,98 Prozent seines BIP etwas mehr investiert als der Durchschnitt der EU-Länder.<sup>1</sup> Wer immer die großen und wichtigen Universitäten des Landes besucht, zeigt sich erstaunt, wie viel in den letzten Jahren aufgeholt wurde. Prozentual gesehen liegt China jedoch hinter Japan und Südkorea, die beide über 3 Prozent des BIP für Forschung und Entwicklung ausgeben.<sup>2</sup> Taiwan investiert ebenfalls über 3 Prozent<sup>3</sup> und gehört zu den 10 innovativsten Regionen der Welt. Taiwan steht an erster Stelle weltweit, wenn es um die Anmeldung und Verwertung von Patenten geht.<sup>4</sup>

Die Länder Ostasiens schaffen, was uns nicht zu gelingen vermag: Sie räumen Wissenschaft und Forschung einen strategischen Stellenwert ein, von dem wir nur träumen können. Woher schöpfen sie diese Kraft, und was könnte Europa, allen Unterschieden zum Trotz, sich zum Vorbild nehmen, um die viel zitierte Wissensgesellschaft nicht nur als Lippenbekenntnis zu beschwören, sondern entschiedener in eine Richtung zu gehen, in der Wissenschaft und Forschung einen noch größeren Beitrag als bisher zu Wohlstand und Wohlergehen leisten können?

---

<sup>1</sup> R. Van Noorden, China Tops Europe in R&D Intensity, in: Nature 505 (2014), 144-145.

<sup>2</sup> Vgl. <http://data.worldbank.org/indicator/GB.XPD.RSDV.GD.ZS> (Stand 24.3.2015).

<sup>3</sup> Vgl. <http://www.zdnet.com/article/taiwan-r-d-spend-hit-3-02-percent-of-gdp/> (Stand 24.3.2015).

<sup>4</sup> W. Lu/M. Chan, In Global Innovation Race, Taiwan Is Tops in Patents, Israel Leads in R&D, vgl. <http://www.bloomberg.com/news/2014-01-22/in-global-innovation-race-taiwan-is-tops-in-patents-israel-leads-in-r-d.html> (Stand 24.3.2015).

Oft wird unterstellt, dass Länder mit autoritären politischen Strukturen eher als die Demokratien Europas dazu in der Lage seien, die strategische Bedeutung von Wissenschaft und Forschung in Politik umzusetzen. Dieses Argument mag zwar bezogen auf die VR China eine gewisse Plausibilität besitzen, auf Taiwan, Südkorea und Japan ist es jedoch nicht anwendbar. Auch die ostasiatische Kultur dient bisweilen als Begründung für die erstaunliche Bereitschaft der Staaten in dieser Region, große Investitionen in Bildung und Wissenschaft zu tätigen. Gelehrsamkeit genießt in der Tat in Ostasien ein hohes Ansehen. Der Konfuzianismus, der die gesamte Region geprägt hat, sieht eine enge Verbindung zwischen Wissen und Macht: Nur wer sich dem Prozess der moralischen Selbstvervollkommnung durch Lernen unterzieht, hat das Recht, Macht über andere Menschen auszuüben. Schon in Korea und Japan war dieses Prinzip jedoch nicht so leicht umzusetzen, und die Eliten in China haben es immer wieder zu unterhöheln gewusst. Viel wichtiger scheint demgegenüber die soziale Komponente der konfuzianischen Grundprinzipien zu sein: Theoretisch konnte sich jedes männliche Mitglied der Gesellschaft an den kaiserlichen Prüfungen beteiligen. Egal, welcher gesellschaftlichen Schicht man entstammte, der Erfolg in den Prüfungen entschied allein, ob man zum kaiserlichen Beamten ernannt werden konnte. Die von Europäern allzu schnell als im Ritual erstarrt wahrgenommene Gesellschaft in China nutzte Bildung als wichtigsten Faktor sozialer Mobilität und legte damit den Grundstein für die hohe Akzeptanz von Bildung und Wissenschaft bis zum heutigen Tag. In der Gesellschaft gibt es einen Ort, der allen versteckten Angriffen zum Trotz die Leistung als einziges Kriterium des Erfolgs kennt, und das ist der Bildungssektor. Wer im Kindergarten brav lernt, in der Schule gute Noten hat, die Aufnahmeprüfung zur Universität mit höchster Punktzahl besteht, dem stehen alle Türen offen, egal woher er oder sie kommt, sozial und regional. Immer mehr junge Menschen versuchen sich auf diesem Weg. In den letzten Jahren hat die Zahl der jährlichen Absolventen in der VR China 6 Millionen überstiegen, ein Umstand, der bei fallendem Wirtschaftswachstum zu einer wachsenden Akademikerarbeitslosigkeit führt.<sup>5</sup> Hinzu kommen über 2 Millionen chinesische Studierende, die im Ausland studieren, auch um nach Rückkehr in ihr Heimatland noch mehr Anerkennung, noch bessere Chan-

---

<sup>5</sup> Schwierige Beschäftigungslage für Studenten in China.  
Vgl. [http://german.china.org.cn/business/txt/2013-05/24/content\\_28923008.htm](http://german.china.org.cn/business/txt/2013-05/24/content_28923008.htm) (Stand 24.3.2015).

cen auf dem Arbeitsmarkt und damit eine gehobene Stellung in der Gesellschaft zu erlangen.<sup>6</sup>

Die Hoffnung der nicht-akademisierten Schichten der Gesellschaft auf Verbesserung der eigenen sozialen Stellung durch Bildungserfolg treibt das System von Bildung und Wissenschaft in der VR China und auch in den anderen Ländern Ostasiens an. Dabei geraten die akademisierten Mittelschichten zunehmend unter Druck. Die Jugendlichen aus den städtischen Ein-Kind-Familien in China haben weniger Motivation, Disziplin und Pflichtgefühl, sich dem meritokratischen System auszusetzen, und gefährden nach Meinung ihrer Eltern den Erhalt der erworbenen gesellschaftlichen Stellung in der Zukunft. Das Auslandsstudium ist oft eine mit viel Geld erkaufte Möglichkeit, der Realität dieser Leistungsverweigerung auszuweichen.

Wichtig erscheint mir an diesem System, dass es auf Bildung als wichtigsten Faktor der sozialen Mobilität aufbaut und in diesem Zusammenhang das hohe persönliche wirtschaftliche Engagement der beteiligten Familien legitimiert. Selbst in einem sich immer noch sozialistisch nennenden Land wie der VR China investieren Familien erhebliche Summen, um die bestmöglichen Bildungschancen für ihre Kinder zu finanzieren. Wie auch in den anderen Ländern Ostasiens versucht der städtische Mittelstand die Kinder, wenn irgend möglich, bereits in den besten Kindergärten unterzubringen, damit sie von Anfang an einen guten Start haben. Dementsprechend sind sie bemüht, durch Geld eventuelle Defizite auszugleichen oder den besonders begabten und eifrigen Kindern den Weg nach oben zu garantieren. Doch, und das ist die andere Seite des Systems: Vor der strengen, für das ganze Land gültigen *Gaokao*-Aufnahmeprüfung sind alle gleich. Egal, ob eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer vom Land kommt oder aus der städtischen Eliteschule. Für die reguläre Aufnahme in die Universität gilt nur das Ergebnis dieser Prüfung. Das System ist demnach zugleich selektiv und inklusiv, es ist hoch kompetitiv und chancengerecht. Gewinnen können alle, die sich auf dieses System einlassen, die entsprechenden Vorbereitungen auf die Prüfung treffen und starke Nerven haben. Auch wenn die bildungsnahen Schichten hier gegenüber den Bauern und Arbeitern einen klaren Startvorteil haben, ist doch nicht zu leugnen, dass es breite Teile der Bevölkerung davon überzeugen kann, alles zu tun, um die nächste Generation in den Wettbewerb zu

---

<sup>6</sup> P. Yang, Privilege, Prejudice, Predicament: „PRC Scholars“ in Singapore – An Overview, in: *Frontiers of Education in China* 9 (2014), Nr. 3, 350-376.



schicken. Und das gilt für die VR China wie für Taiwan und Südkorea, weniger für Japan. Für Querdenker, Revoltierer, Träumer, hochbegabte Leistungsverweigerer ist dieses System nicht gemacht. Sie haben keine Chance.

Indem die Mehrheit der Menschen an Mobilität durch Bildung glaubt, versucht sie so zahlreich wie möglich an Bildung teilzuhaben. Der sprichwörtliche Bildungshunger wiederum wirkt sich nicht nur auf Kinder und Jugendliche aus, sondern auch auf das gesamte familiäre Umfeld, das in jeglicher Hinsicht mit den Jugendlichen bangt, die sich dieser rigorosen Beschulung unterwerfen. Kein Wunder also, dass es eine hohe Aufmerksamkeit für alle Bildung und Ausbildung betreffenden Fragen gibt. Dabei ist in den ostasiatischen Ländern ein gesellschaftlicher Konsens anzutreffen, der besagt, dass die oben erwähnte Gleichheit vor der universitären Aufnahmeprüfung nicht beinhaltet, dass jede und jeder, der an ihr teilgenommen hat, seine Hoffnungen und Wünsche gleichermaßen verwirklichen kann. Das formal egalitäre, weil streng meritokratische System ist zugleich ein streng hierarchisches. Diejenigen, die die besten Resultate in der Prüfung erzielen, erlangen Zugang zu den besten Universitäten, andere, und das ist zumindest in der VR China eine vergleichsweise rezente Entwicklung, müssen mit weniger prestigeumwobenen Universitäten Vorlieb nehmen. Das heißt, entweder sie müssen sich eine Universität aussuchen, die nicht der Zentralregierung untergeordnet ist und somit nicht zu den so genannten Schwerpunktuniversitäten gehört, oder die Eltern müssen für private Universitäten höhere Studiengebühren bezahlen, obwohl diese ein deutlich geringeres Ansehen genießen. Während in den 1980er Jahren in der VR China jährlich nur ca. 2 bis 3 Millionen Jugendliche an der Aufnahmeprüfung teilgenommen haben, waren es 2012 9,15 Millionen. In den 1980er Jahren lag die Aufnahmequote in der Regel bei unter 30 Prozent; inzwischen werden über 70 Prozent der Teilnehmer zu einem Studium zugelassen.<sup>7</sup> Dazwischen liegt der rasante Ausbau der Universitäten in der VR China, der sich allerdings in einem grundlegend von dem unterscheidet, was sich in den meisten kontinentaleuropäischen Ländern historisch herausgebildet hat: Jede Universität in der VR China hat in der Hierarchie der Bildungsinstitutionen ihren genauen Platz. Die Zahl aller Universitäten in der VR China wird ungefähr mit über 2.000 angegeben. Der Zentralregierung unterstehen dabei lediglich 98 Universitäten im ganzen

---

<sup>7</sup> Quanguo linian canjia gaokao renshu he lüqrenshu tongji, vgl. <http://edu.people.com.cn/n/2013/0503/c116076-21359059.html> (Stand 24.3.2015).

Land, davon die meisten, nämlich 21, in Peking.<sup>8</sup> Die meisten Universitäten sind auf Provinz- und Stadtebene angesiedelt und tun genau das, was in den USA die Community Colleges tun: Sie bieten den Schulabgängern vor Ort, die in ihrer Aufnahmeprüfung für die Universität nicht die höchsten Resultate erreicht haben, die Möglichkeit, ein Studium an einer Institution des tertiären Sektors mit lokaler Reichweite aufzunehmen. Die Studiengebühren sind nach oben gedeckelt, sind jedoch auch von Universität zu Universität unterschiedlich. So kommt es vor, dass Studierende aus Familien mit niedrigen Einkommen sich um einen Studienplatz an einer Universität mit geringen Studiengebühren und in einer Region mit niedrigen Lebenshaltungskosten bewerben, um sich ein Studium leisten zu können. Studierende gehören neben den so genannten Wanderarbeitern zu den aktivsten Teilnehmern an der internen und internationalen Migration von Bürgern der VR China. Obwohl traditionell in Ostasien die Bindung an die Heimatregion stark ausgeprägt ist, werden die traditionellen Bindungen immer wieder dem Bildungshunger geopfert, auch das eine Tendenz, die sich in China seit vielen Jahrhunderten beobachten lässt.

Die Verbindung von Eliteförderung mit Chancengleichheit ist in ausdifferenzierten Systemen der tertiären Bildung möglich und bringt weltweit die erfolgreichsten Universitäten hervor. Sie beruht auf der Grundannahme, dass junge Menschen über unterschiedliche Talente, Begabungen, Motivationen und Interessen verfügen und deshalb in unterschiedlicher Form auf eine spätere berufliche Tätigkeit vorbereitet werden müssen. Im Gegensatz zu Österreich, in dem die Universitäten in sich nicht hierarchisiert sind und die Fachhochschulen nun auch in besonderem Maße darauf ausgerichtet werden, es den Universitäten gleichzutun, bietet das System der tertiären Bildung in Ostasien und in den angelsächsisch geprägten Ländern den Studierenden eine Palette von Möglichkeiten, die zumindest in Ostasien auch zu einer entsprechend hohen Abschlussquote führt. Jedem ist dabei bewusst, dass der Abschluss an einer der Zentralregierung in der VR China unterstehenden Universität höhere Anforderungen an die Studierenden stellt als das Studium an einer Provinz- oder städtischen Universität. In den Rankings weit vorne stehen nicht die zahlreichen auf Provinz- oder Stadtebene angesiedelten Universitäten, sondern die der Zentralregierung unterstellten Schwerpunkthochschulen. Doch gibt es auch die Möglichkeit, im Rahmen eines mehrstufigen Studiums innerhalb der Hierarchie der Hochschulen

---

<sup>8</sup> Vgl. <http://zh.wikipedia.org/wiki/中华人民共和国全国重点大学列表> (Stand 24.3.2015).

aufzusteigen. Wer seinen Bachelor an einer weniger angesehenen Universität gemacht hat (oder das entsprechende Äquivalent an den Hochschulen der VR China, die einen ersten akademischen Abschluss nach vier Jahren vorsehen), geht für die Aufnahme in ein Masterstudium durch ein erneutes Bewerbungsverfahren, das wieder eine Aufnahmeprüfung vorsieht und damit den Bewerberinnen und Bewerbern die Möglichkeit eröffnet, jenseits der mehr oder weniger ausgeprägten Reputation ihrer jeweiligen Hochschule durch ihre persönliche Leistung die Zulassung zu einer der hoch angesehenen Universitäten zu erlangen. Für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beinhaltet dieses System übrigens auch einen oft unterschätzten Vorteil: Scheitert ihre Bewerbung an einer der hoch angesehenen Universitäten, ist ihre Karriere keineswegs beendet. Sie haben die Möglichkeit, es an einer der weniger anspruchsvollen Hochschulen zu versuchen, genauso wie dies auch in den angelsächsisch geprägten Ländern, insbesondere in den großen Flächenstaaten USA, Kanada und Australien der Fall ist.

Viele Europäer nehmen die Entwicklung des Universitätssystems in der VR China und in den anderen ostasiatischen Ländern nicht ernst. Sie beruhigen sich über die Entwicklungen der letzten Jahre, die das eigene System im internationalen Vergleich nicht nur gegenüber den USA als eher defizitär erscheinen lässt, indem sie das lang gehegte Vorurteil wiederholen, die ‚Asiaten‘ seien nicht kreativ und würden durch das rigorose Prüfungssystem daran gehindert, ihre Kreativität zu entwickeln. Im Falle der VR China wird das Argument angeführt, die Universitäten seien nicht frei genug, um wirklich exzellente Leistungen in Lehre und Forschung hervorzubringen. Auf der Liste der 3.000 am meisten zitierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erscheinen aber immer mehr Autorinnen und Autoren asiatischer, insbesondere chinesischer Herkunft. Sie werden von Kolleginnen und Kollegen aus der ganzen Welt zitiert und erscheinen deshalb auf dieser Liste, was impliziert, dass ihre Beiträge als wichtig und in der Regel wegweisend erachtet werden. Das wissen alle Eingeweihten, weshalb anzunehmen ist, dass wir die Augen vor den Entwicklungen in Ostasien verschließen, weil wir andere Gründe haben, diese aber nicht wagen auszusprechen. Ich vermute, der Grund besteht darin, dass wir wissen, dass die Kombination von Eliteförderung mit Chancengleichheit auf der Grundlage eines streng meritokratischen Systems das Geheimnis des Erfolgs der Universitäten in Ostasien ist. Dementsprechend blenden wir oft auch die Vielschichtigkeit des US-amerikanischen Uni-

versitätssystem aus und reduzieren es auf die Universitäten der Ivy-League, weil wir so vor der größten dem US-amerikanischen System innewohnenden Herausforderung die Augen verschließen können: vor seiner Vielschichtigkeit.<sup>9</sup>

Die Grundannahme, dass alle Universitäten gleich seien, steht der Tendenz zur Hierarchisierung, die der Wissenschaft innewohnt, entgegen und hält sich trotzdem oder gerade aus diesem Grund. In Wahrheit hat die Wissenschaft gerade in den letzten 40 Jahren vielfältige Mechanismen zur Selbsthierarchisierung herausgebildet, bedient diese und kann in manchen Bereichen ohne diese gar nicht überleben. Zeitschriften sind ihrer Reputation nach vielfachen Rankings unterworfen. Verlage verdienen damit ihr Geld und Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen spielen mit – wenn auch nicht in allen Disziplinen –, weil auf die Weise Qualität messbar, anscheinend objektiv und vor allem auf die unterschiedlichste Art und Weise umgesetzt werden kann: in Geld, in Ansehen, in Einfluss und in Macht. Wer immer Bourdieu gelesen hat, weiß das, und wer ihn nicht gelesen hat, der kann dies tagtäglich in der universitären Umgebung beobachten. Innerhalb der Universität gibt es Annahmen darüber, welches Fach ‚gut‘ und welches ‚weniger gut‘ ist, welche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf Erfolgskurs sind und welche nicht. Von morgens bis abends geht es in der Wissenschaft implizit und explizit um Qualität, und zwar nicht, weil wir alle gleich gut wären, sondern weil wir es eben nicht sind.

Auch in Fragen des Budgets sind die Universitäten alles andere als gleichgestellt. Wenn eine Universität weiter hinten im internationalen Ranking aufscheint, dann hat das nicht nur mit der Frage zu tun, ob Forschung und Lehre auf höchstem Niveau angeboten werden kann, sondern vor allem damit, ob höchste Qualität geboten wird, weil das Budget die Verwirklichung derartiger Qualitätsansprüche ermöglicht. Österreich weist in dieser Frage eine besonders paradoxe Situation auf: Die internationalste und im Ranking immer noch am höchsten gereihte Universität erhält als Folge ihrer Größe pro Studierendem die niedrigste Dotierung. Das bedeutet nichts anderes, als dass die im Budget implizit enthaltene Hierarchie der Universitäten (explizit wird hierüber kaum gesprochen) die der Universitätsleitung von Presse und Politik immer wieder vorgehaltenen Rankings einfach auf den Kopf stellt. Wen wundert es da, dass auch diese Universität immer weiter absinkt. Gemessen an ihrem Budget und im

---

<sup>9</sup> Vgl. hierzu z.B. M. Roche, Was die deutschen Universitäten von den amerikanischen lernen können und was sie vermeiden sollten, Hamburg 2014.

Vergleich zu dem, was andere Universitäten zur Verfügung haben, ist es ohnehin ein Wunder, dass noch eine österreichische Universität sich unter den besten 200 halten kann.

Dementsprechend viel wird über die Notwendigkeit gesprochen, einen höheren Anteil des BIP in Bildung und Forschung zu investieren. Jeder, der die augenblickliche Wirtschaftslage kennt, weiß, dass hier in den nächsten Jahren kaum eine Verbesserung zu erwarten ist. Wir müssen also darüber nachdenken, wie wir trotz erschwerter Budgetbedingungen das tun, wozu wir uns verpflichtet haben: durch Forschung und Lehre einen Beitrag dazu zu leisten, dass Europa sich seinen Idealen entsprechend weiter entwickeln kann.

Die oben am Beispiel der Länder Ostasiens und unter Hinweis auf die Situation im angelsächsischen Raum entwickelte Argumentation beinhaltet eine zentrale Kernthese, die besagt: Die Ausdifferenzierung und Hierarchisierung der Lehre im tertiären Bildungssektor und der Forschung an den Universitäten ist unumgänglich, wenn Europa seinen eigenen Ansprüchen genügen und im Wettbewerb mit anderen Regionen der Welt bestehen möchte. Wenn sich ein Konsens herausbilden sollte, dass soziale Gerechtigkeit und gesellschaftliche Harmonie z.B. eine höhere Priorität genießen, brauchen wir keine Umbauaktivitäten zu entfalten. Die guten Universitäten werden sich an der Spitze behaupten können, weil sie das Prinzip von Selektivität und Inklusivität verfolgen; die, welche aus politischen und juristischen Gründen dies nicht tun können, werden unweigerlich immer weiter absinken, nicht nur in den Rankings, sondern auch in dem, was sie real zu bieten haben, und es ist nicht auszuschließen, dass angesichts des demographischen Wandels ein ähnliches Universitätssterben einsetzen wird, wie es schon einmal im 18. Jahrhundert durch Europa gezogen ist.

Da die Standards für eine qualitätsbezogene Hierarchisierung nie konsensfähig sind, erscheint es sinnvoller, die Hierarchisierung durch funktionale Differenzierung und auf der Grundlage der studentischen Klientel, die, wie wir alle wissen, mit höchst unterschiedlichen Vorstellungen, Motiven, Zielsetzungen und nicht zuletzt auch Talenten in den tertiären Sektor hineinkommen, vorzunehmen. Wie wir – oben wurde es schon angesprochen – aus Ländern mit hierarchisierten Systemen wissen, erledigt alles weitere der ‚Markt‘. Diese Art der Hierarchisierung impliziert gerade nicht, dass

man an einer Universität eine Disziplin stärkt, um sie an der anderen sterben zu lassen. Sie impliziert, dass der tertiäre Bildungssektor Nachwuchs für den globalen, regionalen und lokalen Arbeitsmarkt vorbereitet. Ein Bildungsangebot, das diese Herausforderung wirklich ernst nimmt und dem es darauf ankommt, junge Menschen erfolgreich zu einem Abschluss im tertiären Sektor zu führen, muss die Möglichkeiten und Notwendigkeiten dieser Situation im Auge behalten und das Studien- und Ausbildungsangebot ausdifferenzieren. Ist es nicht paradox, dass wir zunehmend in Kindergarten und Schule von der Individualisierung der Lern- und Lehrangebote sprechen, die Universitäten aber immer mehr vermessen und durch Standardisierung, Homogenisierung und Verordnungsdichte den letzten Rest an traditioneller Individualität gerade selbst zerstören?

Zentrales Element dieser Hierarchisierung ist die Wiederaufwertung anderer als universitärer Angebote, die hohe Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Möglichkeiten innerhalb des tertiären Sektors und – man wagt es kaum auszusprechen – die Aufgabe der Einheit von Lehre und Forschung als für alle Universitäten gültiges Prinzip. Die Einheit von Lehre und Forschung – so sehr wir, die wir heute an den Universitäten arbeiten, davon profitiert haben –, ist nicht realisierbar, wenn der Anteil der Studierenden an einer Jahrgangskohorte weiterhin steigt. Dieses Prinzip ist in einem elitären System entstanden und wird heute in Eliteuniversitäten nach wie vor vergleichsweise erfolgreich umgesetzt. Für die Massenuniversität ist es nicht geschaffen. Gerade an einer Massenuniversität wie der Universität Wien ist deutlich zu beobachten, dass nur ein kleiner Teil der Studierenden wirklich von dem engen Zusammenhang zwischen Lehre und Forschung profitiert. Nicht nur in den Philologien, sondern zunehmend auch in den Naturwissenschaften, in der Informatik und der Mathematik geht das Lehrangebot an den Möglichkeiten, Interessen und Motivationen vieler Studierenden vorbei. Wir holen sie nicht ab und führen sie dorthin, wo die Universität sie haben möchte. Wir präsentieren ihnen unsere Vorstellung von der Einheit von Forschung und Lehre nach dem Prinzip ‚friss Vogel oder stirb‘. Ein ausdifferenzierter und explizit hierarchisierter tertiärer Bildungssektor braucht eine hierarchisierte Universitätslandschaft, in der das Prinzip der Einheit von Lehre und Forschung die Ausnahme und nicht die Regel darstellt.

Der kostengünstigste und organisatorisch am wenigsten aufwendige Weg in diese Richtung bestünde darin, nicht einzelne Universitäten mit bestimmten Funktionen zu

betrauen, sondern innerhalb der Universitäten, soweit sie eine bestimmte Größe aufweisen, eine Binnendifferenzierung vorzunehmen. Anstatt alle Studierenden durch ein Curriculum durchzuschleusen, sollten die Universitäten parallel unterschiedliche Bildungswege anbieten und die Durchlässigkeit zwischen ihnen vor Ort ermöglichen. Bildungsentscheidungen, die vielleicht zu Beginn des Studiums zu kleinmütig waren, können korrigiert werden, und wer sich in einem Modell überfordert fühlt, kann in ein anderes wechseln. Eine derartige Binnendifferenzierung würde der zunehmenden Individualisierung von Bildung und Ausbildung gerechter werden als unser bisheriges System. Es würde zugleich aber auch die Lehrenden an den Universitäten unterschiedlichen Bildungsangeboten zuordnen und dementsprechend nicht nur unterschiedlich bezahlen, sondern auch unterschiedlich ausstatten. Wer ausschließlich in der Lehre tätig ist, braucht in der Regel keinen Doktoranden, sondern Studienassistenten. Wer hauptsächlich in der Forschung arbeitet, sollte seine Lehrverpflichtung auch dadurch abdecken können, dass Studierende mit einem deutlichen Wissenschaftsinteresse schon früh in Forschungsgruppen einbezogen und in Kleinstgruppen an die Forschung herangeführt werden.

In Ostasien hat in der Mitte des 19. Jahrhunderts die japanische Führungsschicht den Entschluss gefasst, die Gesellschaft umzubauen, statt sie in ihren Grundfesten durch eine Revolution zu erschüttern. Die chinesischen Eliten haben demgegenüber die Augen vor der Herausforderung, die in Form des europäischen Kolonialismus nach Ostasien kam, verschlossen. Das Prinzip Umbau hat sich allen Widrigkeiten zum Trotz bewährt. Es heißt heute in der VR China Reform und Öffnung, nachdem der Abschied von der Revolution 1978 vollzogen wurde. Europa, so wäre zu hoffen, sollte sich nicht wie China erst einmal aus seiner führenden Rolle verdrängen lassen, bevor es sich auf den Weg zurück an die Spitze macht. Es sollte endlich die Herausforderung der Globalisierung annehmen und mit kreativen Lösungen gestalten.

## 10. Das Beispiel Schweiz

Mauro Dell'Ambrogio

Zwei Vorbemerkungen sind angebracht: Erstens ist das Thema „Wohin geht die Universität?“ ein mitnichten triviales, wenn nicht vielleicht ein ganz und gar unmögliches. Deshalb sind nachfolgende Überlegungen explizit im Geiste von Mark Twain zu verstehen, den ich wie folgt zitiere: „Voraussagen soll man unbedingt vermeiden, besonders solche über die Zukunft.“

Zweitens haben wir in der Schweiz dank unserer internationalen Kontakte und Zusammenarbeitsprojekte durchaus Einblicke in die europäische Hochschullandschaft. Wir wissen auch, was hochschulpolitisch etwa in den USA oder in verschiedenen asiatischen Ländern auf der Agenda steht. Aber dennoch ist unsere Wahrnehmung maßgeblich geprägt von den Schweizer Eigenheiten im Bildungs-, Forschungs- und Innovationsbereich, und, wenn dies Eigenlob erlaubt ist, auch ein wenig vom Erfolg unseres stark föderalistisch ausgeprägten Hochschulsystems und seiner Institutionen. Doch zusammen mit dem französischen Moralisten François de la Rochefoucauld sind wir uns bewusst, dass „der wahre Weg, betrogen zu werden, derjenige ist, sich für klüger zu halten als andere ...“.

Über Jahrhunderte hinweg haben sich Universitäten als Ort der Lehre und Forschung ausgezeichnet. Die Frage, ob Lehre und Forschung an den Universitäten auch künftig eine Einheit bleiben sollen, wird in der Schweiz grundsätzlich mit einem klaren Ja beantwortet. Die wissenschaftliche Forschung nährt die akademische Lehre, die akademische Lehre nährt die wissenschaftliche Forschung. Die Logik und Notwendigkeit dieser gegenseitigen Wechselwirkung ist unbestritten auch am Beginn des von Innovationen getriebenen 21. Jahrhunderts.

Dementsprechend sind in der Folge die Gesetze und Leistungsvereinbarungen ausgestaltet, auf denen der Bund seine Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) beziehungsweise die Kantone ihre Universitäten als jeweils autonome Träger führen und finanzieren: Lehre, Forschung und die Erbringung von Dienstleistungen



zuhanden der Gesellschaft und Wirtschaft, das sind die drei Aufgaben, die die ETH und alle Schweizer Universitäten in ihren Pflichtenheften haben.

Warum nun die Forschung eine der Kernaufgaben der Schweizer Universitäten ist und bleibt, warum unsere Universitäten allesamt ‚Forschungsuniversitäten‘ sind, dafür sehen wir im Wesentlichen drei Gründe.

Der eine Grund liegt im Umstand, dass wir bis heute keine öffentlich geführte außeruniversitäre Institution kennen, die sich explizit und ausschließlich der Forschung widmet. Das gilt selbst für die vier Forschungsanstalten des ETH-Bereichs: Wer an der Eidgenössischen Forschungsanstalt für Wald, Schnee und Landschaft (WSL) einen Forschungsauftrag hat oder am Eidgenössischen Wasserforschungsinstitut (Eawag), der lehrt in aller Regel auch an einer der beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen. Hier bringt er seine wissenschaftlichen Fragestellungen und Erkenntnisse aus erster Hand in die Vorlesungen und Seminare ein und stellt sich damit konsequent einer kritischen Hörerschaft.

Der zweite Grund für die Schweizer ‚Forschungsuniversitäten‘ liegt in der gleichsam historisch gewachsenen Aufgabenteilung zwischen der Privatwirtschaft und der öffentlichen Hand. Demnach wird Forschung, und dabei primär Grundlagenforschung, an den beiden ETH und an den kantonalen Universitäten betrieben, und sie ist dementsprechend auch öffentlich finanziert.

Dagegen führen nur wenige Schweizer Großkonzerne – geschweige denn kleinere und mittlere Unternehmen (KMU) – Abteilungen für die sogenannte ‚wissenschaftliche Forschung‘, deren Förderung als Bundesaufgabe explizit in der Schweizer Bundesverfassung verankert ist.

Betont die Forschungsförderung des Bundes eindeutig die Grundlagenforschung, so vernachlässigt sie die anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung nicht komplett. Aber: je näher ein zu förderndes Projekt am Markt ist, um so geringer soll vom Grundsatz her eine mögliche staatliche Unterstützung sein. Die Tatsache, dass der jährliche Bundesbeitrag an den Schweizerischen Nationalfonds zur wissenschaftlichen Forschung rund siebenmal höher ausfällt als derjenige an die Kommission für Technologie und Innovation, die Brückenbauerin zwischen Akademie und Markt, trägt diesem Grundsatz weitgehend Rechnung.

Dritter Grund: Der Kern akademischer Arbeit ist die Neugier, der Drang nach Fortschritt und Erkenntnis. Darüber hinaus sind Forschungskompetenzen (im besten Fall natürlich hohe Forschungskompetenzen) für Schweizer Universitäten ein nationaler wie internationaler Wettbewerbsfaktor. Der Bund trägt die Grundlast der autonomen kantonalen Universitäten nur zu einem relativ geringen Teil mit. Deshalb sind Forschungsmittel ein wichtiger Zusatz der Hochschulfinanzierung, und deren Akquisition wird zum Lackmustest für Qualität. Denn alle Fördermittel des Bundes zugunsten der Forschung werden grundsätzlich im Wettbewerb an die besten Ideen und die besten Köpfe vergeben.

In der Folge ist der Exzellenzgedanke zentraler Treiber dessen, was unsere Institutionen in Lehre und Forschung anbieten, was unsere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler erforschen und was die öffentliche Hand im Rahmen eines hoch konkurrenzialen Finanzierungs- und Fördersettings unterstützt. Es zählt die Qualität eines Projektes: die Wissenschaftlichkeit bei der Forschungsförderung und das Umsetzungspotential am Markt bei der Innovationsförderung.

Dabei kennt das Schweizer Fördersystem keine Quoten oder Verteilschlüssel. Und es basiert ganz stark auf dem *bottom-up*-Gedanken, wonach direkt vor Ort, dort wo Lehre und Forschung tatsächlich geschehen, die wegweisenden Entscheidungen getroffen werden dürfen, nein, getroffen werden müssen.

Dies gesagt, sei erlaubt, einige Leistungen des Schweizer Hochschul-, Forschungs- und Innovationssystems herauszustellen. Dabei ist zu bedenken, dass eine gewisse Korrelation zwischen geschilderten organisatorischen Rahmenbedingungen und Erfolgsindikatoren sicher besteht, ein stringenter Kausalzusammenhang jedoch nicht zu belegen ist.

Tatsächlich hat das staatlich finanzierte, stark auf Grundlagenforschung setzende akademische System der Schweiz im internationalen Vergleich hervorragende Leistungen vorzuweisen. Drei Indikatoren dazu:

- Angeführt von der ETH Zürich, der gemäß internationalen Rankings besten Universität außerhalb der USA und Großbritannien, figurieren nicht weniger als 7 der 10 Schweizer Universitäten unter den 150 weltbesten Hochschulen im renommierten *Times Higher Education Ranking*.

- Gewichtet man das wissenschaftliche Publikationsaufkommen nach *scientific papers* pro Forscherin bzw. Forscher, so liegt die Schweiz weltweit auf Platz 1, dies z.B. weit vor den USA oder Deutschland.
- Beurteilt nach dem *impact* der wissenschaftlichen Publikationen eines Landes nimmt die Schweiz heute in den Forschungsfeldern „Technische und Ingenieurwissenschaften und Informatik“, „Physik, Chemie und Erdwissenschaften“ sowie „Landwirtschaft, Biologie und Umweltwissenschaften“ den ersten Rang ein.

Diese augenscheinliche wissenschaftliche Exzellenz und die unmittelbare Nähe zu Tophochschulen und deren Topforschenden sind anscheinend gute Argumente für Private, in der Schweiz Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten zu unterhalten. Das traditionsreiche Schweizer Pharmaunternehmen Roche z.B. hat soeben bekanntgegeben, dass es an seinem Basler Hauptsitz in den kommenden Jahren weitere Forschungsinfrastrukturen für 3 Milliarden Franken baut. Oder nehmen wir *Google*, das sein europäisches F&E-Zentrum ebenso in Zürich hat wie IBM. Auch dank der verschiedenen ansässigen international tätigen Akteure weisen die wesentlichsten Rankings die Schweiz als innovativstes Land der Welt aus.

Ob das alles so bleiben wird und bleiben kann, ist natürlich fraglich. Im Gefolge neuer Zeiten stellen sich automatisch auch neue systemische und institutionelle Herausforderungen. So ergibt sich für die Universität als Institution mit Sicherheit künftig ein gewisser Anpassungsdruck, um im Zeitalter des zunehmenden Fachwissens bestehen und auch weiterhin eine wichtige Rolle für das Individuum und die Gesellschaft spielen zu können. ‚Guter Forscher = guter Dozent‘, diese Formel war wohl bereits in der Vergangenheit kaum allzu oft richtig. Doch angesichts der fortschreitenden wissenschaftlichen Spezialisierung, angesichts aufwendigster Forschungsarbeiten im Nanobereich von Disziplinen stellt sich das Problem der Vereinbarkeit von qualitativ hochstehender Forschung und qualitativ hochstehender Lehre in einer anderen Dringlichkeit.

Die Lösung muss nicht zwingend auf eine Trennung von Lehre und Forschung hinauslaufen. Denkbar – und vermutlich klüger – ist womöglich der Kompromiss, dass sich die universitäre Organisation (jedenfalls in betroffenen Fachbereichen) tendenziell eher weg von der traditionellen lehrstuhlzentrierten und allmächtigen Professur

hin zur Teamarbeit bewegt. Darin wäre der Professor der ‚Senior‘, der genug Zeit und Kapazitäten hat, um sich eine synthetische Sicht der auf der Forschungsebene geschehenden Dinge zu bewahren und diese in der Lehre weiterzugeben. Demgegenüber wären die Doktoranden und zumal die Postdoktoranden die wahren Forschungsexperten innerhalb des vom ‚Senior‘ geleiteten Teams.

Solche *team-settings* werden an verschiedenen Universitäten schon gemacht und geprobt. Für die Hochschullandschaft der Schweiz – und sicher auch für andere an den Humboldt’schen Universitätstypus gewohnte Länder – verlangen sie nach einem gewissen Umdenken in Bezug auf den Status und den Auftrag eines Professors. Vor allem aber ist der sogenannte ‚wissenschaftliche Nachwuchs‘ neu zu betrachten und zu bewerten, indem ihm mithin eine wirklich tragende Rolle für eine qualitativ hochstehende Hochschulforschung samt dem damit verbundenen Renommee zukommt.

Die Erfordernis für ein diesbezüglich vorwärtsblickendes Umdenken stellt sich in der Schweiz so oder so. Damit geht es weniger um den Umstand, dass die Schweiz innerhalb der OECD zwar das Land mit der höchsten Promotionsquote ist, dies aber vor allem, weil unsere Universitäten absolut keine Mühe bekunden, Doktorierende aus dem Ausland zu verpflichten. Vielmehr stehen wir in der Schweiz vor dem Problem, dass es an unseren Universitäten relativ wenig differenzierte, eigenständige Stellen gibt, die es jungen Forschenden früh in ihrer Laufbahn ermöglichen, möglichst selbständig Forschung zu betreiben und ihre Karriere längerfristig zu planen. Stattdessen befindet sich eine große Anzahl von Promovierten längere Zeit auf befristeten, oft nicht üppig finanzierten Stellen in einer kaum definierten und schlecht abgrenzbaren Postdoc-Phase. Dies führt dazu, dass Nachwuchsforschende in manchen Fällen zu lange im System verbleiben, ohne Aussicht auf eine Professur oder eine andere unbefristete Position. Das ist aber nicht bloß für den akademischen Nachwuchs problematisch, sondern auch für die Privatwirtschaft, die ebenfalls auf gut ausgebildetes Forschungspersonal angewiesen ist.

Welcher Zeitpunkt in der Laufbahn eines Forschenden ideal ist, die Universität gegebenenfalls zu verlassen, hängt auch von individuellen Faktoren ab. Es lässt sich aber festhalten, dass eine frühere Selektion auch für Wirtschaft und Gesellschaft gerade in Bereichen, in denen ein Fachkräftemangel besteht, Vorteile hätte: Bestqualifizier-

tes Personal könnte zu einem Zeitpunkt rekrutiert werden, in dem es flexibel ist, sich gewinnbringend in andere Arbeitsbereiche einzubringen.

Auch vor diesem Hintergrund sind wir in der Schweiz daran, Mittel und Wege zu einer weiteren Flexibilisierung der lehrstuhlzentrierten Karrierestruktur an den Universitäten zu diskutieren. Dabei geht es im Grundsatz um die Schaffung von differenzierten Universitätsstellen mit früher Selbstständigkeit und Verantwortung namentlich auch in der wissenschaftlichen Forschung. Das Ziel müsste sein, die Perspektiven einer akademischen Karriere zu verbessern und deren Attraktivität für Nachwuchsforschende namentlich auch mit Schweizer Bildungshintergrund zu erhöhen, dies durchaus mit der Idee, künftig mindestens ein bisschen weniger abhängig von ausländischen Talenten zu sein.

### **III. Governance und Qualitätssicherung**



## 11. Autonomie und universitäre Governance

Georg Winckler

### 1. Universitäre Governance: Bedeutung

Der Begriff ‚universitäre‘ Governance bezieht sich auf die Entscheidungsverhältnisse in einer Universität. Dazu gehören die in einer Universität beachteten Werte, ihre ‚Mission‘, ihre Ziele, ihre Organisation sowie ihr System der Entscheidungsfindung. Sind Universitäten autonom, so ermöglicht dies die Entwicklung von Governancestrukturen von innen, aus den Anliegen der Universität heraus. In der Vergangenheit wurden diese Strukturen den Universitäten jedoch häufig von außen, insbesondere vom Staat, vorgegeben. So entstand auch die Forderung: weniger ‚Government‘, mehr (selbst bestimmte) ‚Governance‘ in den Universitäten.

Es dürften die Auseinandersetzungen zwischen Staat und Kirche im Mittelalter gewesen sein, die den ab etwa 1100 entstandenen Universitäten Autonomiespielräume und den Aufbau eigener Governancestrukturen erlaubten. Heute noch lebt die im Mittelalter entwickelte universitäre Governance fort. Humanistische Werte wie die Verfolgung des ‚gemeine(n) Gut(s)‘, ‚rechte Gerichte‘ oder ‚Vernunft und Bescheidenheit‘, siehe Gründungsurkunde der Universität Wien aus dem Jahre 1365, prägen auch gegenwärtige universitäre Deklarationen. Die im Mittelalter festgelegte Organisation – einerseits eine Artistenfakultät, andererseits die ‚höheren‘ Fakultäten für Theologie, Recht und Medizin – lebt etwa in der amerikanischen Universitätslandschaft, zunächst *College*, dann *Professional Schools*, fort. Schließlich hat die kollegiale Entscheidungsfindung in den Universitäten, so bei der Wahl des Rektors, eine lange Tradition.

Entscheidende Anstöße zu Veränderungen in den universitären Governancestrukturen gab es im auslaufenden 18. und im beginnenden 19. Jahrhundert. Universitäten wurden verstaatlicht, so unter Maria Theresia um 1770, um kirchliche Einflüsse zurückzudrängen, die Naturwissenschaften im Fächerkanon nachhaltiger zu verankern oder den gestiegenen Bedarf des Staates nach akademisch ausgebildeten Fachkräften zu befriedigen.



Im revolutionären Frankreich der 1790er Jahre war der Schritt der Verstaatlichung am radikalsten. Universitäten wurden im Namen des Fortschritts geschlossen und durch *écoles spéciales* (heute *grandes écoles*) ersetzt. Nicht die Pflege der Wissenschaften, nicht die Stärkung der Zivilgesellschaft durch die Universitäten war das Ziel der Reformen, vielmehr standen staatsutilitaristische Motive im Vordergrund. Technokratisch ausgebildete Kader sollten staatliches Handeln effektiver machen.

Die 1794 gegründete *École Polytechnique*, durch Jahrhunderte Teil des französischen Verteidigungsministeriums, ist ein Prototyp dieser Reformen. Die *École Polytechnique* wurde wegen ihrer Nützlichkeit für den Staat in vielen Ländern kopiert, etwa durch die Einrichtung der ETH Zürich in der Schweiz oder der TU Wien, damals "k.k. Polytechnisches Institut", in Österreich. Viel Staat, aber keine spezifisch universitäre Governance war in diesen französischen *écoles spéciales* anzutreffen.

Mit der Gründung der Berlin Universität 1809 auf Initiative von Humboldt begann ein neues Kapitel der universitären Governance. Die Universität diente – philosophisch legitimiert – nur der Suche nach wissenschaftlicher Wahrheit. Alle, Professoren und Studenten, sollten reine Wissenschaft betreiben. Als Konsequenz gab es an Universitäten nur Doktoratsstudien. Der Nutzen der Universität für Staat, Wirtschaft oder Gesellschaft war kein explizites Ziel. Nur indirekt vermittelte die Universität durch die ‚Bildung durch Forschung‘ ihrer Absolventen und durch die Veröffentlichung wissenschaftlicher Erkenntnisse einen Wert nach außen. Die Forschungs-, Lehr- und Personalentscheidungen erfolgten in den Professorenkollegien der Fakultäten. Der Rektor war eine eher repräsentative Figur. Trotz des hohen Grades an akademischer Autonomie waren Universitäten meist nur nachgeordnete staatliche Dienststellen. Der Staat war ihr Hauptfinanzier und steuerte deren Personalentwicklung über detailreiche Dienstpostenpläne. Er wachte mit seinen aufgeklärten Beamten darüber, dass die Universität die staatlichen Vorgaben einhielt und reine Wissenschaft betrieb.

Die letzten Jahrzehnte waren in Kontinentaleuropa wiederum durch große Veränderungen bezüglich universitärer Autonomie gekennzeichnet. Stagnierende öffentliche Haushalte, stark gestiegene Studierendenzahlen, die Forderung nach weniger Elfenbeinturm, aber verstärktem Engagement der Universitäten in der Wissensgesellschaft sowie der Effizienzdruck auf die Universitäten durch zunehmenden Wettbewerb im europäischen bzw. globalisierten Kontext führten zu neuen Reformbemü-

hungen. Über die Gewährung universitärer Autonomie sollte eine Neuaufstellung der Universitäten in der Gesellschaft herbeigeführt werden. Angloamerikanische Universitätsmodelle, auch die von B. Clark propagierte *entrepreneurial university*<sup>1</sup>, dienten als Vorbilder konkreter Reformen. So stehen Fragen der universitären Governance erneut im Mittelpunkt von Reformdiskussionen.

## 2. Universitäre Governance im europäischen Vergleich

Die Debatte um Entwicklung und Ausgestaltung der universitären Autonomie ist am besten anhand der österreichischen Universitätsgesetze UOG 1993 und UG 2002 nachvollziehbar. Die Universität mutierte von einer nachgeordneten Dienststelle des Ministeriums zu einer vollrechtsfähigen Körperschaft des öffentlichen Rechts. Ihre Werte und Aufgaben werden aber weiterhin vom Staat gesetzlich fixiert.

Im Rahmen des UG 2002 genießen die Universitäten weitgehende Organisationsfreiheit. Besondere gesetzliche Regelungen bestehen allerdings für die Zusammensetzung und Aufgaben der Leitungsorgane einer Universität. Ansonsten wird der Universität die Festlegung ihrer Organisation unter Beachtung einiger Prinzipien überlassen. Noch im UOG 1975 war die Universität auf allen Ebenen – Senat, Fakultät und Institut – und in jeglicher Entscheidungsfindung durch Gesetz genau fixiert. Heute erfolgt der Beschluss über Stellenpläne und über die Verwendung des staatlichen Globalbudgets allein durch die Universität selbst. Die Universität wurde überdies zur Arbeitgeberin ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Nur im Studienwesen blieben im UG 2002 die bisherigen öffentlich-rechtlichen Detailregelungen größtenteils bestehen. Die Beziehung zwischen Studierenden und Universität sollte nicht durch privatrechtliche Verträge gestaltet werden, dies wegen des Erhalts des offenen Studienzuges und aus Sorge vor Schadenersatzansprüchen von Studierenden.

In der Folge entwickelte sich seit 2002 an den Universitäten Österreichs eine universitätseigene Governance. Diese drückt sich in den Satzungen, Entwicklungsplänen, Organisationsplänen, inneruniversitären Zielvereinbarungen, in den Systemen der Qualitätssicherung, in den Rechnungsabschlüssen, Wissensbilanzen etc. aus. Bemerkenswert ist, dass die Entwicklung zur eigenen Governance durchaus mit einer

---

<sup>1</sup> B. R. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford 1998.

*hard accountability* einhergeht. Die Prüfung des Rechnungswesens und des Rechnungsabschlusses erfolgt durch Wirtschaftsprüfer, die Systeme der Qualitätssicherung werden extern zertifiziert, die Entwicklungsplanung ist Basis der Leistungsvereinbarung mit dem Ministerium. Noch im UOG 1975 oder im UOG 1993 gab es für die Universität, vor allem im finanziellen Bereich und in der Qualitätssicherung der Lehre und Forschung, nur wenige Kompetenzen, deren Einhaltung zudem eher großzügig überprüft wurden, die also mit einer *soft accountability* einhergingen.

Selbstverständlich war dieser Aufbau einer eigenen Governance seit 2002 mit einem erheblichen institutionellen Lernen verbunden. Es überrascht daher nicht, dass viele Universitäten in Österreich deswegen häufig alte, bislang vorgeschriebene Regelungen einfach übernahmen und erst langsam eine eigene Governance entwickelten. Mit dem Veränderungsprozess war auch der Aufbau neuer Kommunikationsstrukturen nach außen und innen verbunden. Die Universität musste lernen, sich nicht nur einer *hard accountability* zu stellen, sondern auch transparenter zu werden.

Die *European University Association* (EUA) erarbeitet seit 2009 *Scorecards*, mit der die Autonomie der Universitäten Europas und damit die Entwicklung der universitären Governance gemessen wird.<sup>2</sup> Diese Messung umfasst vier Dimensionen der Autonomie:

- Organisationsautonomie, insbesondere bezüglich exekutiver Leitung, interner Strukturen, Austöchterungen, Aufsicht der exekutiven Leitung;
- Finanzautonomie hinsichtlich der Budgetallokation, der Thesaurierung von Überschüssen, der Kreditaufnahme, des Liegenschaftserwerbs und der Einhebung von Studienbeiträgen;
- Personalautonomie bei der Einstellung von Personal, bei der Auflösung von Arbeitsverhältnissen, bei der Festlegung der Gehaltsschemata und bei Entscheidungen über Vorrückungen;
- Akademische Autonomie bezüglich Festlegung der Anzahl der Studienplätze, der Aufnahme von Studierenden, der Curricula und der Qualitätssicherung.

---

<sup>2</sup> Vgl. T. Estermann/T. Nokkala/M. Steinel, *University Autonomy in Europe. The Scorecard*, Brüssel 2009 und 2011.

In jeder Dimension wurden sodann vier Gruppen gebildet: (1) hoher, (2) mittlerer-hoher, (3) mittlerer-niedriger und (4) niedriger Autonomiegrad.

Österreichs Universitäten scheinen in drei der vier Dimensionen der Autonomie in der zweithöchsten Gruppe gut platziert auf. Relativ zu anderen europäischen Ländern ist in Österreich die Organisationsautonomie am stärksten ausgeprägt. Die Universitäten sind frei, über ihre akademischen und administrativen Strukturen sowie über die Errichtung und Auflassung von Tochterunternehmen zu entscheiden. Nur im Bereich der finanziellen Autonomie scheint Österreich in der dritthöchsten Gruppe (mittlere-niedrige) auf, dort allerdings an der Spitze dieser Gruppe. Grund für diese relativ niedrige Einstufung dürften die gesetzlich restriktiven Regelungen in der Studienbeitragsfrage sein.

Die Universitäten Großbritanniens hingegen rangieren immer in der Gruppe mit der höchsten Autonomie. Diese Universitäten weisen die in Europa am weitesten entwickelte Governance auf. Auch die Universitäten Finnlands oder Dänemarks genießen einen hohen Grad an Autonomie, in Finnland jedoch nicht bei der finanziellen Autonomie, in Dänemark nicht bei der akademischen Autonomie. In Dänemark wird etwa die Zulassung zum Bachelorstudium von einer universitätsexternen Behörde bestimmt, zudem ist die Akkreditierung der einzelnen Studienprogramme zwingend vorgeschrieben.

Schweizerische Universitäten wiederum genießen wenig Organisationsautonomie und eine zu Österreich nur geringfügig höhere Finanzautonomie. Die akademische Autonomie ist in der Schweiz in etwa vergleichbar mit jener in Österreich. Wesentlich höher ist aber in der Schweiz die Personalautonomie der Universitäten. Die Schweiz liegt damit im Spitzenfeld Europas. Am wenigsten Autonomie weisen im europäischen Kontext die Universitäten Griechenlands auf.

### 3. Wer ist Eigentümerin der Universität?

Die Begründung und Ausgestaltung der Autonomie der Universitäten und damit einer spezifisch universitären Governance hängen wesentlich von der Frage ab, wer sich als Eigentümerin einer Universität versteht. Nimmt ein Ministerium Eigentümerfunktionen wahr, etwa im Namen des Staates? Sind es die Gesellschaft und die Wirt-

schaft, die über die Sozialpartner oder ähnliche Einrichtungen ihre Interessen einbringen? Gehört die Universität den Lehrenden und Lernenden, in Anknüpfung an die mittelalterliche *universitas magistrorum et scholarium*? Oder ist die Universität im Eigentum einer Gelehrtenrepublik, die im Verweis auf idealistische Vorstellungen über die Natur von wissenschaftlicher Bildung und wissenschaftlicher Wahrheitssuche in der Forschung Anspruch auf Selbstverwaltung erhebt?

Die Antwort auf diese Fragen ist zunächst eine ökonomische. Dem gehört die Universität, der sie finanziert. Ist es wie in vielen Ländern Europas der Steuerzahler, so mahnen staatliche Stellen sich als Eigentümerin ein. Kommt die Finanzierung der Universität aus der Gesellschaft, beispielsweise wie an amerikanischen *Ivy League*-Universitäten in Form von Dotationen durch Alumni, so üben Alumniverbände im *Board of Trustees* der Universitäten eigentümerähnliche Einflüsse auf die exekutive Leitung einer Universität aus. An mittelalterlichen Universitäten wie in Bologna stellten wiederum Studenten den Rektor, nicht zuletzt weil diese die Universität über ihre Beiträge finanzierten.

Argumente für eine – akademische – Selbstverwaltung der Universitäten, unabhängig von deren Finanzierung, die sich auf die ‚Natur‘ der Wissenschaft und ihrer Lehre berufen, siehe etwa die idealistische Argumentation bei der Gründung der Berliner Universität 1809, sind heute brüchig geworden. Die Pflege der Wissenschaft an den Universitäten hat in der modernen Gesellschaft ihren besonderen, elitären Charakter verloren. Weder ihr Ethos, weder die Gegenstände ihrer Betrachtung, noch ihre Untersuchungsmethoden sind so spezifisch, dass die Universität als Metasubjekt der Wissenschaften eine spezielle Autonomie mit einer universitätseigenen Governance beanspruchen kann. Die heutige Wissensgesellschaft brachte nämlich ein paradoxes Resultat hervor: gerade weil die Universitäten zum Bedeutungsgewinn der Wissenschaft so viel beitrugen, entstand zu ihnen eine vielfältige, außeruniversitäre Konkurrenz. Zwar stieg die Nachfrage nach universitären Leistungen um ein Vielfaches, ablesbar etwa an den Studierendenzahlen oder am Wachstum der Drittmittelforschung. Gleichzeitig führte aber all dies zu zahlreichen nicht universitären Einrichtungen des tertiären Bildungssektors mit neuen Formen der Governance. Auch existieren heute viele wissenschaftlich erfolgreiche Forschungsinstitute außerhalb des Universitätsbereichs. Der tertiäre Bildungssektor und die Forschungslandschaft haben sich also so stark ausdifferenziert, mit viel Konkurrenz für die Universitäten, aber auch neuen

Formen der Kooperation, dass die Spezifik der Universität, ihre ‚Natur‘, unklar wurde. In den regionalen Lehr- und Forschungsverbänden wird dies etwa in Deutschland deutlich.

Die Forderung nach Autonomie bzw. Selbstverwaltung einer Universität kann aber anders begründet werden. In ihrer empirisch orientierten Studie über die Qualität der Forschung und Lehre der Universitäten betonen Aghion et al., dass die Autonomie deswegen vorteilhaft sei, da sie eine bessere Aufgabenerfüllung der Universität ermögliche. Insbesondere die Personal- und Finanzautonomie helfe, akademische Qualität hervorzubringen. Es gilt dabei allerdings auch, dass die Finanzierung einer Universität diversifiziert sein soll. Schließlich plädieren Aghion et al. für eine Balance zwischen externer und interner Rekrutierung der Personen in den Leitungsorganen. Zu verhindern seien Governancestrukturen, die „excessively biased in favour of the interest of current constituents“ wären.<sup>3</sup> Universitäten, die sich nach innen legitimieren und die die Mitwirkung von Externen in den Leitungsorganen ausschließen, tendieren in der Regel nicht zu Exzellenz in Lehre und Forschung.

Kurzum, wem auch immer eine Universität gehört, es steigert die Qualität ihrer Aufgabenerfüllung, wenn sie autonom agieren kann, verschiedene Finanzierungsquellen aufweist und eine Governancestruktur besitzt, in der die Entscheidungsfindung in einer Balance zwischen ihren Angehörigen und externen, dem Staat oder der Gesellschaft gegenüber verantwortlichen Personen erfolgt.

#### 4. Wie ist die universitäre Governance auf zentraler Ebene zu gestalten?

Alle Reformvorhaben der letzten Jahrzehnte in Europa, welche den Universitäten mehr Autonomie und damit mehr Handlungsfähigkeit in strategischer und operativer Hinsicht brachten, gingen mit einer wesentlichen Stärkung des Entscheidungsspielraums der zentralen Organe der Universität einher. Viele bestehende Kompetenzen des Ministeriums, vor allem bei Personal- und Budgetentscheidungen, wurden der zentralen Ebene einer Universität übertragen. Eine Zentralisierung der Universität sollte auch deren traditionelle Fragmentierung in Fakultäten und Institute entgegen-

---

<sup>3</sup> P. Aghion/M. Dewatripont/C. Hoxby/A. Mas-Colell/ A. Sapir, Higher aspirations: An agenda for Reforming European Universities, Brüssel 2008, 51.

wirken. Die Vollrechtsfähigkeit einer Universität, also die Trägerschaft von Rechten und Pflichten, ist zudem zentral wahrzunehmen.

So ist es in einer autonomen Universität von besonderer Bedeutung, welche Governancestrukturen auf der zentralen Ebene existieren. Die österreichische Regelung, auf dieser Ebene drei Leitungsorgane anzusiedeln, ist problematisch. Schon die Spieltheorie lehrt, dass Kooperationen in Dreipersonenspielen häufig instabil sind, da wechselnde Zweierkooperationen zu Lasten des jeweiligen Dritten entstehen. Zwar existiert in Österreich ein in seinen Rechten und Pflichten wohl definiertes Organ, nämlich das Rektorat, das die exekutiven Funktionen auf der zentralen Ebene gebündelt wahrnimmt, die Kompetenzabgrenzung zwischen Senat und Universitätsrat, etwa bei der Bestellung und Abberufung von Mitgliedern des Rektorats, war in den vergangenen Jahren jedoch immer wieder Gegenstand von Auseinandersetzungen. Die Frage ist, ob diese Dreiheit der Organe auf zentraler Ebene nicht die universitäre Handlungsfähigkeit strukturell beeinträchtigt.

Finnland übernahm vor knapp 10 Jahren viele Elemente der österreichischen Universitätsreform von 2002. Dort folgte man aber nicht dem österreichischen Organisationsmodell auf zentraler Ebene. Die Gesamtuniversität wird nur durch zwei Organe, das Rektorat und einen *Board* gebildet. Das letztere Organ ist das oberste Entscheidungsorgan der Universität und hat intern und extern zur Universität stehende Personen, in gleicher Anzahl, als Mitglieder. Eine ähnliche Regelung mit nur zwei Leitungsorganen gibt es in Dänemark, wo ein Externer den Vorsitz im Universitätsrat führen muss. In Dänemark schließt auch das *Board* die dreijährige Leistungsvereinbarung mit dem Ministerium ab. Zweck der dänischen Reform 2002/2003 war vor allem, die *decision making power* der Universitäten zu stärken; zudem soll deren Fähigkeit verbessert werden, Strategien zu entwickeln (*to make strategic priorities*).<sup>4</sup> Die österreichische Universitätsreform 2002 hat die Qualität der Personal- und Budgetentscheidungen an den Universitäten wesentlich gehoben. Insofern ist die Aussage von Aghion et al. über die positiven Wirkungen einer Universitätsautonomie eingetroffen. Reformdiskussionen heute sollten sich heute darauf konzentrieren, wie die Strategiefähigkeit der österreichischen Universitäten weiter verbessert werden kann.

---

<sup>4</sup> Zur dänischen Universitätsreform siehe G. Winckler, [http://www.oefg.at/legacy/text/veranstaltungen/oekonomie/Beitrag\\_Winckler.pdf](http://www.oefg.at/legacy/text/veranstaltungen/oekonomie/Beitrag_Winckler.pdf) (Stand 20.3.2015).

Dies gilt auf der Ebene der einzelnen Universitäten wie auch auf der Ebene aller Universitäten gemeinsam.

Vor allem ist das internationale Profil einer Universität zu schärfen. Dies kann gemäß dem von B. Clark entwickelten Konzept einer *entrepreneurial university* erfolgen.<sup>5</sup> Clark zeigte anhand von empirischen Beispielen, wie über die Professionalisierung der exekutiven Organe, die Diversifikation der Finanzquellen, die Schaffung neuer Organisationseinheiten quer zu den Fakultäten, über Drittmittelinwerbung und Kostenkontrolle in allen Organisationseinheiten sowie über Reputationswettbewerb und institutionelle Qualitätssicherung eine Universität von *state-led* zu *own-led* transformiert werden kann. Diese Transformation ist notwendig, um jene Strategiefähigkeit zu erlangen, die der Universität ermöglicht, in der zunehmend globalisierten Universitätslandschaft zu reüssieren. Erwähnenswert ist auch die Strategie mancher amerikanischer Universitäten, z.B. der Arizona State University, von der Departmentstruktur abzugehen und Zentren mit globalem *impact* zu schaffen, etwa ein Institut für Biodesign, eine *school of sustainability* oder eine Einrichtung für *study of religion*.

Wie auch immer das Profil einer Universität festgelegt wird, entscheidend ist, dass die Universität auch fähig ist, die zu diesem Ziel führenden Strategien zu entwickeln und umzusetzen.

Ob die österreichischen Universitäten dies bei der Dreiheit ihrer Leitungsorgane schaffen, ist zu bezweifeln. Das Rektorat ist vor allem auf Binnenlegitimation aus, der Senat hat interne Interessen zu bedienen und ein Universitätsrat kann allein nichts bewegen. Die Politik (Bundesregierung) war zudem geneigt, bei ihren Nominierungen in den Universitätsrat eher strikten parteipolitischen Überlegungen zu folgen, als Personen zu nominieren, welche die Profilierung einer Universität vorangetrieben hätten. Demgegenüber hat der Senat seine Nominierungen in den Universitätsrat meist international oder wissenschaftsgeleitet ausgerichtet.

Skepsis besteht auch bezüglich der Einflussmöglichkeiten des Ministeriums über die Leistungsvereinbarungen. Zwar liegt diesen die Theorie des *New Public Management* zugrunde, die mit viel Optimismus über die Effektivität dieser neuen Manage-

---

<sup>5</sup> Siehe z.B. B. R. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford 1998.



mentform vor einiger Zeit in Skandinavien entwickelt wurde. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass die Aussagen der *Principal-Agent*-Theorie eher gelten. Leistungsvereinbarungen sind Kontrakte mit asymmetrischer Information zugunsten des Agenten, nämlich der Universität. Diese ist weiters *too big to fail* und Strafzahlungen bzw. budgetäre Unterdotierungen treffen nicht so sehr die Entscheidungsorgane der Universität, sondern deren Studierende. So kann das Ministerium auch keine Systemsteuerung über Leistungsvereinbarungen betreiben.

Fragen der Systemsteuerung und der internationalen Profilschärfung der Universitäten Österreichs sollten Gegenstand neuerlicher Reformbestrebungen sein. Um die im letzten Jahrzehnt gewonnene Qualität bei den Personal- und Budgetentscheidungen an den Universitäten nicht zu gefährden, ist die 2002 geschaffene Autonomie dabei nicht rückgängig zu machen. Vielmehr sind Fragen nach der universitären Governance auf zentraler Ebene und Fragen der Anreizmechanismen auf Systemebene zu diskutieren.

## 12. Governance und Partizipation

Heinrich Schmidinger

Der Österreichische Wissenschaftsrat hat vor ziemlich genau einem Jahr eine 102-seitige Empfehlung zur Fortentwicklung der österreichischen Universität unter dem Titel „Governance und Partizipation“ abgegeben. Auf diese Empfehlung, die für mein Gefühl unverdient wenig Resonanz erfahren hat, möchte ich in meinem Statement Bezug nehmen und an ihr anknüpfen. Es fehlt mir hier an der Zeit, sie im Detail wiederzugeben und in der Fülle der Themen, die sie anspricht, zu analysieren. Sinnvoller scheint mir zu sein, einige wenige Punkte, die ich für sehr bedenkenswert halte, herauszustreichen und in eigenen Worten zu akzentuieren. Gestatten Sie mir, dass ich es zum einen philosophisch tue, weil die Philosophie nun einmal das Fach ist, das ich gelernt habe, zum anderen aber auch aus den Erfahrungen heraus, die ich in den inzwischen 19 Jahren, welche ich in akademischen Führungsfunktionen verbringe, beurteile. Und lassen Sie mich ebenso vorausschicken, dass mir die genannte Empfehlung „Governance und Partizipation“ sehr gefällt, dass ich sowohl ihre Analysen als auch ihre Schlussfolgerungen weitgehend teile, dass ich sie mit einem Wort für sehr beherzenswert halte – und sie wiederum deshalb jetzt nicht kritisiere, sondern in zentralen Punkten auf meine Weise kommentiere.

Zuerst: Vor aller Governance im engeren Sinne kommt die Kommunikation. Der Wissenschaftsrat spricht in seiner Empfehlung an mehreren Stellen davon. Mir aus der Seele geschrieben heißt es in der Zusammenfassung unter Punkt 3: „Ob eine Universität ihren Angehörigen angemessene Beteiligungschancen bietet, entscheidet sich nicht nur an den formalisierten Mitwirkungsmöglichkeiten. Genauso wichtig und unter Umständen noch wichtiger ist die gelebte und wahrgenommene Möglichkeit jedes Universitätsangehörigen zur Mitwirkung bei allen ihn selbst sowie die Universität betreffenden Angelegenheiten. Die Herstellung und Förderung einer guten Kommunikations- und Partizipationskultur ist eine wichtige Führungsaufgabe jedes universitären Leitungsorgans; sie ist als Führungsaufgabe zu organisieren.“ Ich darf dies überspitzen und darüber hinausgehend behaupten: Gegenüber der Kommunikationskultur, die an einer Universität herrscht, ist die strukturelle und formalisierte

Governance sicherlich nicht sekundär, aber doch nachgereiht. Wo die Kommunikation innerhalb einer Universität stimmt, ist die institutionalisierte Governancestruktur nicht das Ausschlaggebende. Vielmehr lässt eine gelingende Kommunikationskultur mehrere Governance-Möglichkeiten zu. Zur Bestätigung meiner These darf ich die Konfliktgeschichten anführen, die wir an unseren Universitäten in den Zeiten der Autonomie da und dort erlebt haben. Fast überall ging den Auseinandersetzungen zwischen den Gremien, Funktionen und Amtsträgern/Amtsträgerinnen ein beträchtliches kommunikatives Defizit voraus.

Das mag trivial klingen, resultieren doch Konflikte auf institutioneller Ebene in aller Regel aus vorausgehenden persönlichen Animositäten. Es ist jedoch nicht trivial, weil nach meiner Einschätzung weder im Zuge der Entstehung und Etablierung des UG 2002 noch im Zuge der diversen Leistungsvereinbarungsprozesse der inneruniversitären Kommunikationskultur jener Stellenwert und jene Bedeutung eingeräumt wurde, die ihr gebührt. Zum einen scheint Kommunikation bis heute verbreitet als etwas eingeschätzt zu werden, das als gegeben vorausgesetzt ist, das man ohnehin beherrscht. Nur selten wird sie – übrigens genauso wie die Autonomie – als eine vorrangige Aufgabe angesehen, der sich eine Universitätsleitung permanent, nie genug, immer wieder neu zu stellen hat. Wo wird sie schon als eine Führungsaufgabe, wie es der Wissenschaftsrat empfiehlt, eigens deklariert und als kontinuierliche Herausforderung systematisch angegangen? Es kommt – zum anderen – hinzu, dass sich Kommunikation nicht einmal an Universitäten außerhalb der von vornherein gegebenen Machtverhältnisse ihrer diversen Gruppierungen realisieren lässt. Dies führt in aller Regel dazu, dass Diskurse, die zuerst der gegenseitigen Verständigung (und nur ihr) dienen sollten, auf der Stelle zu Macht- und Interessensdiskursen werden, was wiederum die Chance auf eine nüchterne und verständigungsorientierte Auseinandersetzung über die angemessene Governance *a priori* reduziert.

Mir ist schon bewusst, dass sich demgegenüber nicht einfach empfehlen lässt „Lernen Sie Kommunikation!“ oder „Pflegen Sie mehr Kommunikation!“ – als wäre Kommunikation unabhängig von den charakterlichen und natürlichen Kompetenzen der Protagonisten in einer institutionalisierten Gemeinschaft, wie es eine Universität ist, ohne weiteres erlernbar; und dies schon gar nicht ein für allemal, sondern als bleibende, all-tägliche Aufgabe. Auch weiß ich, dass sich die kommunikative Herausforderung an einer kleinen oder mittelgroßen Universität ganz anders darstellt als an

den großen Universitäten, die Herausforderung also ganz verschieden überlegt und angegangen werden muss. Angesichts der Kürze der Zeit, die mir für dieses Referat zur Verfügung steht, muss ich jetzt fast alles, das dazu zu sagen wäre, schuldig bleiben. In jedem Falle möchte ich aber behaupten, dass die Zukunft der Universitäten (auch) in Österreich – um nichts Geringeres geht es ja in dieser Veranstaltung – unter anderem davon abhängt, wie es ihnen gelingt, das Thema ‚Kommunikation‘ bzw. ‚Kommunikationskultur‘ deklariert und engagiert in den Fokus ihrer strategischen und hochschulpolitischen Maßnahmen zu stellen. Schon die Erkenntnis, dass es sich hierbei nicht um ein ausgemachtes Nebenthema handelt, über welches man nicht spricht, weil man darüber ohnehin verfüge, sondern um eine Thematik mit ‚*sine qua non*-Bedeutung‘, wäre ein beachtlicher Schritt in die richtige Richtung. Letzteres sage ich nicht zuletzt im Hinblick darauf, dass die Universitäten weltweit (also auch in Österreich) vor Herausforderungen stehen, wie sie größer möglicherweise kaum gedacht werden können, dass sich darauf nur flexibel, sachlich, rechtzeitig und entschlossen reagieren lässt und dass dies wiederum ausschließlich dann gelingen kann, wenn an einer Universität eine Kommunikationskultur herrscht, die ihr diese Flexibilität, Sachlichkeit und Entschlossenheit gewährleistet. Bloße Machtdiskurse, wie sie verbreitet entlang von Einrichtungs- und Gruppeninteressen, am Ende noch in hierarchisierter Ausprägung, weiter etabliert zu sein scheinen, führen nirgends hin. Im Gegenteil, in ihnen blockieren sich Einrichtungen jeglicher Art (nicht nur Universitäten) selbst und werden über kurz oder lang reaktionsresistent; vor allem begeben sie sich ihrer eigenen Zukunftsfähigkeit – wozu ganz wesentlich Spielräume und Möglichkeiten gehören müssen, die an einer Universität herrschende Governance realitätsnahe und zukunftsbewusst gestalten, strukturieren und leben zu können.

Dies bringt mich zu der zweiten Thematik, die ich in meinem Statement besprechen will. Der Wissenschaftsrat hält in seiner Empfehlung „Governance und Partizipation“ vom November 2013 mehrfach fest, dass er das mit dem UG 2002 eingeführte Konzept der universitären Governancestrukturen, welches sich in der Kompetenzverteilung der drei Gremien Rektorat, Universitätsrat und Senat äußert, für grundsätzlich gut, richtig und zukunftsfähig hält. Ich zitiere eine seiner Aussagen: „Sie [die neue Governance-Struktur] war und ist ein entscheidender Faktor für die gedeihliche Entwicklung der österreichischen Universitäten, die unter anderem in der erkennbar verstärkten Profilbildung, dem gezielten Ausbau der Forschungsaktivitäten, einer ziel-

bewussten Berufungs- und Personalpolitik und den Bemühungen um Qualitätssicherung ihren Niederschlag gefunden hat. Daher sieht der Wissenschaftsrat keinen Grund für eine prinzipielle Abkehr vom Grundkonzept der durch das UG 2002 geschaffenen Governancestrukturen.“ Vielmehr sollte dieses ausgebaut und fortentwickelt werden. Ich teile diese Einschätzung, glaube auch, dass aus den Erfahrungen mit inzwischen erkennbaren Fehlentwicklungen Konsequenzen gezogen werden müssen und halte die diesbezüglichen Empfehlungen des Wissenschaftsrates hinsichtlich künftiger Rollen von Rektorat, Universitätsrat und Senat für mehr als erwägenswert. Für mich gilt freilich an dieser Stelle etwas Analoges zu dem, was ich *in puncto* Kommunikationskultur bereits ausgeführt habe. Ich möchte es so formulieren: Die Governancestruktur, die das UG 2002 vorschreibt, wird sich nur dann bewähren, wenn es zum einen gelingt, sie noch mehr Universitätsangehörigen als bisher plausibel zu machen und als sinnvoll darzustellen, und wenn es zum anderen dazu kommt, dass ihre bisherigen Defizite korrigiert werden.

Keine Frage, dass die Erfüllung der ersten Bedingung die viel schwierigere Aufgabe ist als die politische, vermutlich parteipolitische Durchsetzung der letzteren. Hierbei geht es nämlich erneut um die Realisierbarkeit eines verständigungsorientierten, so weit als möglich machtfreien Diskurses an der Universität. Lässt sich dieser nicht schaffen und etablieren, wird der vom UG 2002 festgelegten Governancestruktur weiterhin das Odium anhaften, keine Demokratie zu enthalten, einzelne Gruppen zu entmachten und von jeglicher Partizipation auszuschließen, bzw. (von der Universität her gesehen) nur halb legitimiert zu sein. Es wäre jedenfalls – noch einmal – von größter Wichtigkeit, dass sich ein solcher Diskurs herstellen ließe, weil davon abhängt, was im Interesse aller Angehörigen der Universität sein muss, und wofür keine Anstrengung seitens jeder Universität zu groß sein darf, nämlich die Zukunftsfähigkeit derselben, anders gesagt das Vermögen der einzelnen Einrichtungen, aber ebenso des Universitätssystems als solchem, die sich ankündigenden Herausforderungen auf dem tertiären Sektor bestehen und nützen zu können.

Im Hinblick darauf wiederum müsste sich folgende Argumentation zugunsten der vom UG 2002 festgelegten Governancestruktur anführen lassen: Es ist eine alte, schon in der Antike formulierte Erfahrung mit allen möglichen Formen des menschlichen Gemeinwesens, dass diese nämlich dann am erfolgreichsten und beständigsten sind, wenn sie sich in ihren Verfassungen oder jedenfalls in der Umsetzung der-

selben nicht ein-, sondern mehrdimensional aufstellen und organisieren – sprich nicht nur nach einem einzigen Prinzip, z.B. dem demokratischen, sondern in einer Mischung desselben mit anderen Prinzipien gestalten. Keine Sorge, ich unterweise Sie jetzt weder in Staatstheorien, die eine Mischverfassung vorschlagen, noch in zeitgenössischen Managementkonzepten, die heute vor allem im Unternehmensbereich (aller Art) zur Anwendung kommen. Ich meine aber doch behaupten zu dürfen, dass angesichts der rasant und rasanter werdenden Entwicklung nicht zuletzt auf dem Hochschulsektor Governance an einer Universität nur dann funktioniert bzw. zu Erfolgen führt, wenn sie auf drei Prinzipien aufbaut:

Zum einen bedarf es angesichts der ‚gestundeten Zeit‘, die das Hochschulgeschehen weltweit prägt, zeitgerechter, mitunter auch unverzüglicher Entscheidungen, die fallen müssen, selbst wenn sie nicht von allen gutgeheißen oder in jede Facette hinein durchdiskutiert worden sind. Auch der noch so angestrebte rationale, argumentative Diskurs erfordert zu ‚ebener Erd‘, d.h. im lebensweltlichen Zusammenhang, dann und wann eine dezisionistische Zäsur, weil ihn sonst das Leben als immer zu spät Kommenden bestrafen würde. Natürlich müssen die Entscheidungen, wer sie auch treffen mag, verantwortet werden, was wiederum bedeutet, dass sie weder willkürlich noch missbräuchlich fallen dürfen.

Deshalb bedarf es zum anderen sowohl der verbindlichen strategischen Planung, im Rahmen derer die Entscheidungen zu treffen sind, als auch einer – für das Ganze der Gemeinschaft ‚Universität‘ repräsentativen – Instanz, vor der die Entscheidungen im Hinblick auf die strategische Planung gerechtfertigt und verantwortet werden müssen. Es bleibe im Moment dahingestellt, wer wiederum die Verantwortung für das Erdenken und Beschließen der strategischen Ausrichtung trägt. Dies wird nicht völlig unabhängig von jener Instanz bzw. Funktion sein können, welche das operative Geschäft, die unmittelbaren, tagesaktuellen Entscheidungen wahrnimmt; es darf sich mit dieser aber auch keinesfalls decken. Sonst gäbe es weder eine Kontrolle noch eine Rechtfertigung dessen, was geschieht.

Zum Dritten gedeiht eine Gemeinschaft wie eine Universität nicht an der Gesamtheit ihrer Angehörigen vorbei. Wie für jedes Gemeinwesen hängt letztlich auch für eine Universität alles davon ab, ob und in welchem Ausmaß sich ihre Mitglieder mit ihr identifizieren, ihr Arbeiten und Wirken in sie einbringen, sich für gemeinsame Ent-

wicklungsziele engagieren und für ihre Universität so etwas wie eine gemeinsame Verantwortung empfinden. Aus diesem Grund gehören alle Mitglieder in das universitäre Geschehen eingebunden; sie müssen sich verstanden, ernstgenommen und vor allem gefragt fühlen. Es hat mit einem Wort Möglichkeiten der Partizipation zu geben, die wiederum in eine echte und lebendige Kommunikationskultur eingebettet sein muss, wie ich sie zuvor skizziert habe.

Aus dem rechten Zusammenwirken dieser drei Komponenten bzw. Prinzipien – Entscheidung/Verantwortung; (strategische) Steuerung/Kontrolle; Partizipation/(innere) Kooperation – ergibt sich meines Erachtens die Governance einer Universität. Ihre Kunst besteht speziell im Hinblick auf die vom UG 2002 vorgesehene Governancestruktur darin, diese drei Prinzipien im Zusammenspiel der drei Gremien Rektorat, Universitätsrat und Senat – gegebenenfalls auch darüber hinaus auf Fakultäts- und Fachbereichs-/Institutsebene (wie es der Wissenschaftsrat empfiehlt) – ebenso grundsätzlich wie geschehensnahe in Realität umzusetzen. Dabei sind der Gesetzgeber einerseits sowie die Funktionsträger und Funktionsträgerinnen an den Universitäten andererseits gleichermaßen gefordert. Was der Gesetzgeber formell und offiziell regelt, das haben die universitären Instanzen, Gremien und Amtsinhaber/Amtsinhaberinnen, im Rahmen der angesprochenen Kommunikations- und Partizipationskultur zu leben. Beide Seiten werden dies nie ein für allemal getan haben. So wie der Gesetzgeber das Gesetz immer wieder zu novellieren hat, um zwischenzeitlich eingetretenen Entwicklungen Rechnungen zu tragen, auch Defizite zu beheben – der Wissenschaftsrat spricht in seiner Empfehlung sehr zu recht die derzeitige Bestellung der Mitglieder des Universitätsrates, ebenso die Unschärfen im Zuständigkeitspektrum von Rektorat einerseits und Senat andererseits an –, so muss es innerhalb der Universität ein immer wieder neu zu konzipierendes und zu probierendes Zusammenspiel der Instanzen, Gremien und Kräfte geben – zum einen mit Blick auf die Zeichen der Zeit und die Gebote der Stunde, zum anderen in der Absicht einer ausgewogenen und zielführenden Anwendung der zuvor genannten drei Prinzipien, die stets gemeinsam gelten müssen.

Gelingt all dies, was keine Kleinigkeit ist, sondern eine ständig große Aufgabe für alle beteiligten und verantwortlichen Seiten, so scheint mir die Governancestruktur, wie sie das UG 2002 vorsieht, bei aller ständigen Reformbedürftigkeit (*universitas semper reformanda*) gute und realistische Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass an

den Universitäten eine Governance herrschen kann, die den rasanten Herausforderungen der sich abzeichnenden gesellschaftlichen, hochschulpolitischen und technologischen Entwicklungen gewachsen ist und auf sie angemessen zu reagieren vermag.





### 13. Herausforderung – Haltung – Handlung

Bernadette Malinowski und Winfried Thielmann

Die semantischen Konnotationen von ‚Herausforderung‘ reichen von Fehdehandschuh und Kriegserklärung über Schwierigkeit, Problem und Aufgabe bis hin zu Provokation und Reiz, und es dürfte kaum jemanden unter uns geben, der dieses gesamte Bedeutungsspektrum nicht kennen und nicht erfahren und gegebenenfalls mehrmals täglich durchleben würde. Je nachdem, worauf wir den Akzent legen, stellt sich sowohl dasjenige, was uns fordert und herausfordert, als auch dasjenige, was sich als Antwort, Reaktion oder Lösung darauf abzeichnet, in je unterschiedlicher Perspektive und Wertigkeit dar. ‚Sich einer Herausforderung stellen‘ heißt zuallererst: zu einer Haltung gelangen, eine Haltung annehmen und einnehmen, sich positionieren; und diese Haltung ist es, die unser Handeln maßgeblich leiten und bestimmen wird.

Gewiss haben wir Gründe genug, pessimistisch oder gar resigniert zu sein ob dessen, was Albrecht Koschorke die „Paradoxologie des deutschen Hochschulwesens“ nennt und worunter er all jene Widrigkeiten subsumiert, die unseren „Wissenschaftsbetrieb [der] Wissenschaftsvernichtung“<sup>1</sup> preisgeben. Als allseits bekannte Stichworte rufen wir nur das „Antragsparadox“, das „Gutachterparadox“ oder das „Paradox der Kontrollgesellschaft“ auf, und mühelos ließen sich – neben diesen bei Koschorke angeführten – weitere Paradoxien nennen wie etwa das Wissenschaftssprachparadox, das Internationalisierungsparadox, das Publikationsparadox, das Bolognaparadox oder das Inter- oder Transdisziplinaritätsparadox.

Sowohl als individuelle Wissenschaftler als auch als Angehörige institutioneller Organisationsformen von Universitäten (Institute, Fakultäten) sehen wir uns eingebunden in und ausgeliefert an ein komplexes Netz von Strukturen, Erwartungen und Interessen, die sich in mannigfachen Phänomenen manifestieren, die wiederum täglich

---

<sup>1</sup> A. Koschorke, Wissenschaftsbetrieb als Wissenschaftsvernichtung. Einführung in die Paradoxologie des deutschen Hochschulwesens, in: D. Kimmich/A. Thumfart (Hrsg.), Universität ohne Zukunft? Frankfurt/Main 2004, 142-157.

im Modus der Forderung und Herausforderung auf uns niederprasseln, ein Netz, innerhalb dessen es Handlungsspielräume auszuloten und zu realisieren gilt.

Es liegt in der Natur von Wissenschaftspolitik und Wissenschaftsadministration, kurz-, bestenfalls mittelfristig zu planen und zu agieren, was den langwierigen Prozessen der Wissensgenerierung – zumal in den Geistes- und Kulturwissenschaften – diametral entgegensteht. Der Legitimationsdruck in Gestalt von Kennziffern und gepaart mit massiven finanziellen Kürzungs- und institutionellen Schließungsdrohungen mit denkbar größter Vehemenz von oben nach unten, von den Regierungen über die Hochschulleitungen an die Fakultäten durchgereicht, ist gewaltig, und wenn wir vorhin nach den Handlungsspielräumen gefragt haben, dann nicht im Sinne echter freiheitlich-autonomer Handlungsmöglichkeiten, sondern solcher, die uns im Korsett von Gesetzen, Verordnungen und Zielvereinbarungen noch verbleiben. Im irrsinnigen Kampf um Drittmittel, um Personalressourcen, um Überleben gar, sind wir längst zu Mitspielern geworden, denen – besinnungslos vereinnahmt vom Tagesgeschäft – die kritische Distanz zu ihrem eigenen Tun überwiegend abhanden gekommen ist.

Treten wir einen Schritt zurück und betrachten die Dinge von außen, müssen wir erschreckt feststellen, dass sich die Wissenschaften, ihre Institutionen und ihre Rahmenbedingungen bereits so sehr verändert haben, dass sie mit unseren zu Topoi verfestigten Vorstellungen davon weder adäquat zu beschreiben noch zu analysieren sind. Nehmen wir als Beispiel unsere eigene Fakultät, die Philosophische Fakultät der Technischen Universität Chemnitz. In dem im Jahre 2013 verfassten Fakultätsentwicklungsplan heißt es zu ihrem Profil: „Kennzeichnend für die an der Philosophischen Fakultät verorteten Disziplinen ist eine Konzentration auf kulturelle ([fremd-]sprachliche, literarische), gesellschaftliche, politische, historische und wissenschaftstheoretische Gegenstände, die in ihren aktuellen Manifestationen und deren geschichtlicher Gewordenheit und Kontextualität reflektiert werden. Hierbei erfährt die mediale Vermittlung dieser Gegenstände – durch das Arche-Medium Sprache sowie durch neuere und neueste mediale Formen – eine besondere Aufmerksamkeit, wobei ein besonderer Akzent auf räumlicher und zeitlicher Distanz, also gemeinhin als interkulturell bezeichneten Phänomenen liegt. Die Frage, wie und was etwas ist und wie es begriffen werden kann, also der Ontologie und der Epistemizität (Diversität von Wissensformen und deren Status in Abhängigkeit von Theoriebildung, Methodik und Methodologie sowie gesellschaftlicher und institutioneller Bedingtheit –

auch im Bereich von Natur- und Technikwissenschaften) ist für alle Fächer konstitutiv. Die Philosophische Fakultät ist mithin der Ort, an dem über Fragen von gesellschaftlicher, politischer und kultureller Aktualität im Zusammenhang einer sich globalisierenden Welt historisch informiert nachgedacht wird.“ Dieser den klassischen Aufgaben der Geisteswissenschaften verpflichteten Beschreibung müsste – gemäß der faktischen Ausprägung unserer Fakultät – noch etwas anderes hinzugefügt werden: die in Forschung und Lehre unternommene Tuchfühlung mit den Natur- und Technikwissenschaften sowie die Zusammenarbeit mit politischen und gesellschaftlichen Organisationen. Damit partizipiert sie direkt und indirekt an Prozessen direkter Wertschöpfung und Produktion, ohne dabei, wie es der inzwischen verstorbene ehemalige Rektor der Universität Augsburg, Wilfried Bottke einmal formulierte, „zu einem Ort des Wissenschaftssystems [zu verkommen], der als Reparaturbetrieb säkularisierter Gesellschaft fungierte und in dem [...] zu Risiken und Nebenwirkungen technologischen Denkens kostenarm ‚orientation, compensation and compassion‘ verabreicht würden.“<sup>2</sup>

Hierzu zwei Beispiele: Eine Sprachwissenschaftlerin unserer Fakultät widmet sich in ihrer Forschung der Untersuchung redebegleitender Gesten. Dabei geht es zunächst einmal um die Frage, ob redebegleitende Gesten synsemantisch sind, d.h. der Rede zusätzliche Bedeutungen geben, die aber zugleich von der Rede abhängig sind, oder ob redebegleitende Gesten auch einen semantischen Eigenwert besitzen, der eigenständig zu den Bedeutungen der Rede hinzutritt. Dies ist ein genuin sprachwissenschaftliches Interesse, zu dessen Verfolgung es zuallererst notwendig ist, ein Beschreibungsinventar für diese komplexen dreidimensionalen Phänomene zu entwickeln. Ein solches Beschreibungsinventar ist wiederum unabhängig von den sprachwissenschaftlichen Erkenntnisinteressen etwas, woran z.B. der Maschinenbau im Zusammenhang mit technologischen Prozessen im Bereich der Robotik oder die Autoindustrie im Zusammenhang mit der Entwicklung des Autos der Zukunft, das unter anderem auch durch Gesten gesteuert werden soll, andocken kann.

Oder: Ein Politikwissenschaftler, der sich für politische Regierungssysteme im Vergleich interessiert, und dabei auch zu einem Experten für intrikate Fragen des Wahlrechts geworden ist und so die Politik schon mehrfach zum Umgang mit dem Phä-

---

<sup>2</sup> W. Bottke, Universität und Geisteswissenschaften, in: B. Malinowski, Im Gespräch: Probleme und Perspektiven der Geisteswissenschaften, München 2006, 47-65, hier 53.

nomen des negativen Stimmgewichts beraten hat, wird von der Regierung Myanmars als Berater zu Fragen des demokratischen Übergangs hinzugezogen.

Wenn wir uns diese Beispiele ansehen, stellen wir fest, dass sie ausgezeichnet geeignet sind zu demonstrieren, was genuin geisteswissenschaftliche Forschung vermag, dass sie aber gleichzeitig zeigen, worin für Wissenschafts- und Universitätsadministratoren eine große Versuchung liegen könnte: nämlich den Geisteswissenschaften vorzuschreiben, sie sollten stets und ohne Umwege auf aktuelle technologische, ökonomische oder gesellschaftspolitische Interessen ‚hinforschen‘ und sich dem Postulat der Pragmatisierung und Verwertbarkeit verpflichten. Was diese Beispiele aber auch zeigen ist, dass zwischen dem traditionellen Selbstverständnis der Geisteswissenschaften, zweckfreie und marktferne Grundlagenforschung zu betreiben (ein Anspruch, der im Übrigen ja genauso für Grundlagenforschung in Medizin oder Physik gilt), und ihrer Nutzbarmachung für die unmittelbaren Anforderungen seitens der Gesellschaft, der Politik oder der Technik kein genuiner Widerspruch besteht. Die Pragmatisierung und Utilitarisierung der Geisteswissenschaften im Sinne ihrer Partizipation an materieller Wertschöpfung und Produktion ist demzufolge keine Schande, sondern eine von vielen Ausprägungen dessen, was den wissenschaftlichen Geist immer schon motiviert und beflügelt hat, nämlich das Erkenntnis- und Wahrheitsstreben mit dem Wohl der Allgemeinheit zu verbinden. Reflexionswissen, Orientierungswissen, Anwendungswissen spalten sich nicht ein ‚einerseits‘ und ‚andererseits‘, sondern können in der Weise ihrer Generierung, ihrer Vermittlung und ihres Transfers vielfältig miteinander verschränkt sein. Es ginge darum, wie dies Dan Diner bereits vor 10 Jahren postulierte, „bestehende kulturelle [und eben auch wissenschaftskulturelle, B.M./W.T.] Prägungen in ihrer sinnvollen Beständigkeit als solche anzuerkennen und sie in funktionsgerechter Absicht praktisch werden zu lassen“.<sup>3</sup> Mit anderen Worten: Es ginge darum, sich von einem Wissenschaftspurismus, der längst nicht mehr der Realität eben dieser Wissenschaften entspricht, zu verabschieden. Selbstredend gilt dies auch für die Natur- und Technikwissenschaften, die zwar wissenschaftstheoretisch seit mindestens einem halben Jahrhundert darüber informiert sind, dass auch ihr wissenschaftliches Handeln letztlich kulturell geprägt ist und „angewandte Wissenschaft immer vor dem Horizont eines lebensweltlichen Zu-

---

<sup>3</sup> D. Diner, Cultural Engineering – Oder die Zukunft der Geisteswissenschaften. in: D. Kimmich/A. Thumfart (Hrsg.), Universität ohne Zukunft?, Anm. 1, 70-79, hier 76.

sammenhangs zu sehen ist“,<sup>4</sup> in der Praxis aber für derlei Überlegungen lediglich ein müdes Lächeln übrig haben – analog den geisteswissenschaftlichen Traditionalisten, bei denen bereits beim Wort ‚anwendungsorientiert‘ ein verächtliches Schulterzucken ausgelöst wird.

Jürgen Mittelstraß hat diese Zusammenhänge auf den Punkt gebracht: „Wer als Objektivationen des Geistes nur die Leistungen der Erinnerung, der Literatur, der Kunst, aber auch der Philosophie begreift, der hat nicht nur die moderne Welt, sondern auch sich selbst mißverstanden: er übersieht, daß auch die Naturwissenschaften nicht Objektivationen der Natur, sondern ebenso wie die Geisteswissenschaften, nur auf anderem Felde, Objektivationen des menschlichen Geistes sind. In eben diesem Sinne sind alle Wissenschaften Geisteswissenschaften.“<sup>5</sup> Diese Einsicht in die Tat umgesetzt hat einige Konsequenzen, die wir zunächst einmal allgemein ausführen möchten. Die „Objektivationen des menschlichen Geistes“ sind keine Emanationen eines absoluten Geistes. Im Gegenteil: Sie können nur erwachsen aus dem je spezifischen Ort, an den ein Wissenschaftler gestellt ist. Dieser ist als eine Schnittstelle zu begreifen von wissenschaftlicher Biographie (Lehrer, wissenschaftlich-akademische Sozialisation etc.), aber eben auch der Konstellation von Wissenschaftlerpersönlichkeiten vor Ort und den historisch gewachsenen institutionellen und regionalen Traditionen und Anforderungen. Jeder Wissenschaftler ist gezwungen, sich mit seinen Erkenntnisinteressen und Fragestellungen auf diese Weise zu verorten, worin eine zentrale und bestimmende Kraft des sozialen Unternehmens ‚Wissenschaft‘ selbst zu sehen ist. Dies lebendig zu halten, ist ja nicht zuletzt die Idee des ‚Hausberufungsverbots‘. So wird zum einen das institutionelle Beharrungsvermögen je durch die ‚Neuen‘ unterlaufen, während diese wiederum feststellen, dass der Ort, an dem sie sich wiederfinden, es ihnen nicht gestattet, im Mitgebrachten zu verharren.<sup>6</sup> Diese wechselseitigen Störungs- und zum Teil sicher auch Verstörungsprozesse sind Konstitutiva lebendiger Wissenschaft, eine stetige Herausforderung, die im günstigsten Fall eine Haltung des gegenseitigen Sich-Befragens provoziert. Aus solchem Befragen er-

---

<sup>4</sup> T. R. Kuhnle, Die ungeliebten Kernfächer – eine Streitschrift zum Ethos der Geisteswissenschaften, in: B. Malinowski (Hrsg.), Im Gespräch: Probleme und Perspektiven der Geisteswissenschaften (= Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg 72), München 2006, 127-146, hier 140.

<sup>5</sup> J. Mittelstraß, Der Geist und die Geisteswissenschaften – sechs Anmerkungen, in: ders., Schöne neue Leonardo-Welt. Philosophische Betrachtungen, Berlin 2013, 133-145, hier 138f..

<sup>6</sup> Die gegenwärtige Debatte um die Kontinuität des Heidegger-Husserl-Lehrstuhls an der Universität Freiburg bringt dies paradigmatisch zum Ausdruck.

wächst Handlungsbedarf, ist doch das Verhältnis von Wissenschaftler und Ort ein reziproker Verantwortungszusammenhang: Der Ort steht in der Pflicht, dem Wissenschaftler die Möglichkeit der wissenschaftlichen Entfaltung zu gewähren, dem Wissenschaftler ist es hingegen aufgegeben, sich – ohne Preisgabe seiner wissenschaftlichen Identität und des allgemeinen Geltungsanspruchs seiner Erkenntnisse – in die Spezifik des Ortes einzubringen.

Gerade an einer Technischen Universität kann es sich zeigen, dass für Geistes- wie für Natur- und Technikwissenschaftler der Ort ihres Wissenschaftstreibens mit zu einem bestimmenden Faktor ihres Erkenntnisinteresses wird. Denn hier bieten sich den Geistes- und Kulturwissenschaften herausragende Chancen, ihre traditionellen Aufgaben (Bewahrung, Tradierung, Bildung etc.) mit eben solchen Fragestellungen, die sich an der Schnittstelle von Mensch und Technik ergeben, zu verbinden, sei solche Beschäftigung reflexiver oder praktisch-anwendungsorientierter Natur. Die räumliche Nähe der Fakultäten der TU Chemnitz begünstigt, ja lädt geradezu dazu ein, mit den Technik- und Naturwissenschaften, aber auch mit Einrichtungen der Stadt oder mit den benachbarten Fachhochschulen ins Gespräch zu kommen und Kooperationen in Lehre, Forschung oder Wissenstransfer weniger auf dem abstrakten denn auf dem persönlichen Wege anzustoßen. Vor diesem Hintergrund sehen wir Gerüchte, wonach im Zuge des Ausbaus der Wissenschaftsregion Sachsen auch die Fusionierung der Technischen Universitäten Dresden, Chemnitz und Freiberg zu einer TU Sachsen angedacht sein soll, mit der allergrößten Skepsis, und aus demselben Grund sind – wie in Brandenburg jüngst geschehen – Zusammenlegungen von Fachhochschulen und Universitäten abzulehnen. Derartige monströse Gebilde sind bereits in administrativer Hinsicht eine Absurdität und können als Wissenschaftshinderungsgiganten angesprochen werden.

Es soll hier allerdings nicht verschwiegen werden, dass wir trotz der vielfältigen Synergien an der TU Chemnitz noch ein gehöriges Stück weit von demjenigen entfernt sind, was wir eine wechselseitige Anerkennungskultur nennen möchten. Damit meinen wir jenes tiefe Verständnis von Wissenschaft, das – um einmal den ministerialen Verwaltungsjargon zu zitieren – MINT- und Nicht-MINT – als durch das Unternehmen ‚Wissenschaft‘ verschwistert legitimiert sieht. Hiermit wäre der unproduktive und wahnwitzige Streit der Fakultäten durch wechselseitige Etikettierungen wie Geisteswissenschaften als Zuliefererbetrieb versus Maschinenbau als Drittmittelgenerator

obsolet geworden. Wäre eine solche wechselseitige Anerkennungskultur universitätsintern eine Selbstverständlichkeit, so resultierte dies in einem Bollwerk gegen eine Wissenschaftspolitik und Gesellschaft, die nach wie vor versucht ist, konjunkturbedingt verschiedene Wissens- und Wissenschaftsbereiche gegeneinander auszuspielen. Für eine solche wechselseitige Anerkennungskultur bestünden gerade im deutschsprachigen Wissenschaftsraum nach wie vor die besten Voraussetzungen, nachdem es hier – im Gegensatz nicht nur zu anderen europäischen Ländern, sondern vor allem auch zum anglophonen Raum – zur Herausbildung eines umfassenden Wissenschaftsbegriffs gekommen ist (auf Englisch lässt sich nicht einmal das Adjektiv ‚literaturwissenschaftlich‘ bilden).

Die Etablierung einer solchen Anerkennungskultur geschieht nicht von selbst, sondern erfordert Einsatz und Arbeit. Ihr voraus ginge eine Phase der Aufklärung der Wissenschaften und ihrer Akteure über die Wissenschaften selbst (in ihren je gewandelten und im Wandel begriffenen Ausprägungen), und zwar quer durch das Wissenschaftssystem, die Wissenschaftspolitik, die Wissenschaftsverwaltung und nicht zuletzt die Gesellschaft. Aufklärung durchaus im besten Kantschen Sinne verstanden als die Herausführung der Wissenschaft aus ihrer partiell selbstverschuldeten Vereinzelung und Abhängigkeit.

An der TU Chemnitz gehen wir gegenwärtig unter einem neuen Rektorat erste Wege in diese Richtung. Diese Wege sind wesentlich bestimmt durch das, was wir oben über die Spezifik des Ortes gesagt haben. Die TU Chemnitz ist eine ostdeutsche Universität, die aus einer vormaligen Technischen Hochschule hervorgegangen ist. Sie ist damit zunächst einmal eine Bildungsinstitution, die in eine reiche, bald zwei Jahrhunderte andauernde und zwei Weltkriege überdauernde industrielle, technische und durch kleine und mittelständische Unternehmen geprägte Tradition eingeschrieben ist, die mit sächsischer Vitalität und Innovationsgabe die Umwälzungen und Umbrüche mehrerer Systemwechsel bewältigt hat. Eine Philosophische Fakultät erhielt sie erst nach der Wende als Resultat einer Zusammenlegung mit der Pädagogischen Hochschule Zwickau. Diese Fakultät stand zunächst ganz im Zeichen der Lehrerbildung, die aber sehr bald aufgrund eines bildungspolitischen Manövers wieder abgeschafft wurde, so dass sich die Fakultät mit Studiengängen, die nicht auf ein Staatsexamen hinführten, neu aufstellen musste. Die Heterogenität der Wissenschaftskulturen innerhalb einer Fakultät, die damals noch Fächer wie eine sich naturwissen-



schaftlich verstehende Psychologie und Soziologie, Sport- und Bewegungswissenschaft und sich durchaus traditionell verstehender Philologien unter einem Dach beherbergte, führte schließlich zu einer Abspaltung der naturwissenschaftsaffinen Fächer, die sich zur Human-Sozialwissenschaftlichen Fakultät formierten. Übrig blieb eine ‚Rumpffakultät‘, die sich wiederum neu aufzustellen hatte. Dies resultierte in der Notwendigkeit der Etablierung einer besonderen Berufungskultur, die erste Früchte zu tragen beginnt, indem nämlich die neuen Kolleginnen und Kollegen bereits beim Antritt ihrer Professur wissen, dass von ihnen erwartet wird, sich – ohne Preisgabe ihres je besonderen Profils – aktiv und mit neuen Ideen auf die Spezifik genau dieses Ortes einzulassen.

Zu dieser Spezifik gehört es auch, dass nach der gerade angesprochenen Fakultäts- spaltung die Philosophische Fakultät der TU Chemnitz mitnichten homogen geisteswissenschaftlich ist. Die Bandbreite reicht von Kollegen und Fächern, die, wie etwa die Medienpsychologie, durchaus naturwissenschaftsnah operieren und über enge Verbindungen zur Fakultät für Informatik verfügen, über Historiker und Germanisten, die etwa technikgeschichtliche oder wissenschaftstheoretische Fragestellungen verfolgen bis hin zu durchaus ‚traditionell‘ operierenden Philologen oder Pädagogen. Unser Bemühen, neue Kollegen zu gewinnen, die durch transdisziplinäres Agieren diese Diversität in eine Chance für die wissenschaftliche Wissensgewinnung überführen können, ist gespeist von der Einsicht in den Meta-Auftrag der Geisteswissenschaften, den Jürgen Mittelstraß bündig folgendermaßen formuliert hat: „Wenn nämlich [...] der Gegenstand der Geisteswissenschaften die kulturelle Form der Welt ist, vermögen sie diesem Umstand auch nur dadurch zu entsprechen, daß sie selbst, in ihrer Wahrnehmung der Welt und in ihren Arbeitsformen, den eingeschlagenen Weg einer Partikularisierung geisteswissenschaftlicher Orientierungen wieder verlassen und eine transdisziplinäre Optik einnehmen. Nicht, indem sie sich zu einer Art Universalwissenschaft hochstilisieren, sondern indem sie ihre (möglicherweise selbst erst wieder als ganze herzustellen) disziplinären Kompetenzen in den Dienst eines transdisziplinären *kulturellen Begreifens* stellen.“<sup>7</sup>

Ähnlich wie die Philosophische Fakultät gegenwärtig bemüht ist, ihre Identität auf diese Weise innerhalb und außerhalb der Universität neu zu bestimmen, ist das ge-

---

<sup>7</sup> J. Mittelstraß, Der Geist und die Geisteswissenschaften, Anm. 5, 143f.

genwärtige Rektorat bestrebt, die Identität der TU Chemnitz innerhalb der Region – aber auch gegenüber dem Sächsischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst – neu auszuhandeln. Dies führt insgesamt zu einer weiteren Spezifik der TU Chemnitz als wissenschaftlichem Ort: Dass nämlich hier eine Fülle von Fragen universitärer Organisation, die anderswo schon längst entschieden sind, unter Mitwirkung aller neu zu stellen und zu beantworten sind.

Im Hochschulentwicklungsplan ist formuliert, das Ziel der TU Chemnitz ist es, „an der Schnittstelle von Mensch und Technik die gesellschaftlichen Fragestellungen der Zukunft zu bearbeiten“, worunter, wie unser Rektor Arnold van Zyl immer wieder betont, auch solche Fragestellungen gehören, von denen die Gesellschaft gegenwärtig noch nichts weiß. Auch hier muss aber gesagt werden, dass sich die TU Chemnitz gegenwärtig in einem Korsett ministerialdiktiert Zielvorgaben befindet, die beispielsweise eine Vergrößerung des Verhältnisses von MINT zu Nicht-MINT bei gleichzeitiger Deckelung der maximalen Studierendenzahlen vorsehen, was ja z.B. durch eine Reduktion der Studierendenzahl der Philosophischen Fakultät erreicht werden könnte, deren einzelnen Instituten aber wiederum eine Mindestauslastung von 75 Prozent im Durchschnitt der Jahre 2013 bis 2016 bei Androhung anderweitiger massiver Ressourcenkürzung vorgeschrieben ist.

Als Dekanin und Prodekan einer Philosophischen Fakultät an einer Technischen Universität sind wir tagtäglich vor folgende Fragen gestellt: Wie weit können, wie weit dürfen wir überhaupt den fremdgesetzten, äußeren Parametern entgegenkommen, ohne das Unternehmen Wissenschaft, wie wir es begreifen, in seiner Essenz zu vertreten? Und: Welche Möglichkeiten haben wir – parallel zu dem, was wir als Maßnahmen zur Überlebenssicherung verstehen – dasjenige, was hier als Förderung der Anerkennungskultur charakterisiert wurde, handlungspraktisch umzusetzen? Schließlich: Was sind eigentlich die handlungspraktischen Möglichkeiten von Wissenschaftlern, dasjenige, womit sie zutiefst vertraut sind, vor den Zu- und Eingriffen von Administratoren zu bewahren, deren Verhältnis zur Wissenschaft bestenfalls äußerlich und von rein kurzfristig-tagespolitischen Erwägungen, um nicht zu sagen: dem konjunkturellen Bauchgefühl bestimmt ist? Uns scheint eine pragmatisch umsichtige Haltung im Sinne der Phronesis – fernab aller Idealismen – genauso wichtig zu sein wie der Mut und das Engagement, durch die Arbeit an der vorher skizzierten Anerkennungskultur das Fremddiktat, dem die Wissenschaft untersteht, zumindest

partiell wieder aufzuheben, um jenseits allen Machtgebarens wieder Herr im eigenen Haus zu sein.

## 14. Quality Assurance and University Governance: Complementary Activities

Erik De Corte

### Introduction

The emergence of national quality assurance schemes in higher education in Western Europe occurred in the mid-1980s, and originated in The Netherlands, France and the United Kingdom. In the years thereafter many other Western European countries established similar evaluation systems. In Central and Eastern Europe such schemes were introduced from the 1990s onwards. But over the past 25 years these systems have undergone important changes. In this article I will discuss the following topics relating to quality assurance in higher education:

- Emergence of quality assessment for higher education and its relevance for university governance.
- Some concepts and definitions relating to evaluation in higher education.
- Quality assessment focused on improvement of higher education.
- Accreditation focused on accountability of higher education.
- Revising the accreditation system to meet criticisms.
- A future perspective: separating accountability from improvement in quality assurance activities.
- Final comments: Quality assurance and governance entwined.

For an extensive overview of how quality assessment schemes and accreditation have spread across Europe during the past decades, I refer to the comparative study of 20 countries published in the volume “Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area.”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> S. Schwarz/D. F. Westerheijden (Eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Dordrecht 2004.

## Emergence of quality assessment in the 1980s and its relevance for governance

Pursuing quality in view of achieving excellence has always been a major goal in higher education. Until the 1970s this quality was controlled by bureaucratic measures such as legal conditions for starting institutions, faculties and study programmes, formal rules for the appointment of academic personnel, etc.. In addition there was in the society a good degree of trust that universities themselves could guarantee quality. However, in the late 1970s there was a loss of confidence in the role of academics as guardians of quality and efficiency. Moreover, quality assurance used as a management tool in the industrial sector was seen more and more as an instrument that could also be appropriately applied in the management and governance of higher education. And application of this tool was strongly stimulated through several other developments.<sup>2</sup>

First of all, the enormous expansion and “massification” of higher education in the 1970s, and the related concern about quality called for new forms of management and governance.

Second, whereas in the previous era governments were heavily involved in the organization of higher education, there occurred in the 1980s a loss of trust in their capacity to guarantee its quality, relevance and efficiency. As a consequence higher education institutions (HEIs) were made more responsible and granted more institutional autonomy.<sup>3</sup> Nevertheless governments, being the major financial source of universities, were eager to maintain and even to improve the level of quality and performance of higher education through the application of external tools of control.

Third, in the 1980s and 1990s hopes raised that the use of quality assurance as a management tool would stimulate institutionalized reflection on the activities and outcomes of universities, and that growing managerial capacity in HEIs would foster good governance and consequently improved levels of quality and performance.

---

<sup>2</sup> See S. Schwarz/D. F. Westerheijden, Accreditation in the Framework of Evaluation Activities. A Comparative Study in the European Higher Education Area, in: S. Schwarz/D. F. Westerheijden (Eds.), Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area, Dordrecht 2004, 1-41; U. Teichler, Accreditation. The Role of a New Assessment Approach in Europe and the Overall Map of Evaluation in European Higher Education, in: A. Cavalli (Ed.), Quality Assessment for Higher Education in Europe, London 2007, 55-64.

<sup>3</sup> See F. Hénard/A. Mitterle, Governance and Quality Guidelines in Higher Education. A Review of Governance Arrangements and Quality Guidelines, OECD online, Paris 2010, <http://www.oecd.org/dataoecd/14/18/46064461.pdf> (4.12.2014).

These developments have certainly had impact – albeit it also to a different degree – on the establishment of an evaluation scheme in the pioneer countries, The Netherlands, France and the UK. Inspired by the new management tools and approaches referred to above, the governments aimed at making universities more accountable for the funding they received, but also at restraining detailed regulation in favor of market-like mechanisms. As argued by Westerheijden: “Quality assurance can be seen, on the one hand, as a policy instrument supporting transparent markets for students and graduates by making information about quality differences public, and, on the other hand, as a safeguard against too blunt minimizing of quality levels in the free supply behavior of higher education providers on (quasi-) markets.”<sup>4</sup>

However, quality assurance systems intended also to stimulate and foster quality improvement, taking into account the changing demands on higher education graduates resulting from the development from industry-based to service-based economies and toward a knowledge society.

It is obvious that the outcomes of an evaluation procedure with respect to both aspects, accountability and improvement, can substantially contribute to the elaboration of good governance arrangements, at the institutional as well as at the programme level. According to Hénard and Mitterle, governance and quality issues are intertwined: “The growing institutional autonomy and the expansion of university missions have often been accompanied by the emergence of governance guidelines. In parallel, most countries have created national or regional quality assurance systems and prepared codes or principles that encompass institutional governance”<sup>5</sup>

From 1990 on the quality assurance movement disseminated quickly throughout Western Europe. And in 1998 the EU decided to launch the European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Soon thereafter this network played an important role in the well-known Bologna Process initiated by the Bologna Declaration of June 1999, and aimed at harmonizing higher education in Europe. By the

---

<sup>4</sup> D. F. Westerheijden, *The Changing Concepts of Quality in the Assessment of Study Programmes, Teaching and Learning*, in: A. Cavalli (Ed.), *Quality Assessment for Higher Education in Europe*, London 2007, 12.

<sup>5</sup> F. Hénard/A. Mitterle, *University Governance and Quality Assurance. What is at Stake*, [http://www.eua.be/Libraries/EQAF\\_2010/WGSIII\\_5\\_Papers\\_Henard\\_Mitterle.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/WGSIII_5_Papers_Henard_Mitterle.sflb.ashx), online (2010) 1 (4.12.2014).

end of the 20<sup>th</sup> century almost all Western European countries had installed a policy and system of quality assessment in higher education.

### Some concepts and definitions

As argued by Teichler, quality assurance has become the most popular umbrella term in Europe referring to all kinds of assessment in higher education relating to activities aimed at developing and improving the quality of higher education.<sup>6</sup> A key question is then what is meant by “quality” in higher education?

Looking at the literature it becomes quickly obvious that there is no simple answer to the question. According to Westerheijden, all definitions of quality in the literature refer “to the link between the good or service under consideration and desires of customers as the essence of quality”<sup>7</sup>.

But with respect to higher education there are different categories of customers representing distinct stakeholders. For instance, considered from the standpoint of students quality of higher education refers to what happens in the classroom. The same holds true for the authorities of institutions, although they may focus as well on other aspects than the students. But quality has a different meaning from the perspective of employers who look for graduates as manpower, but also for governments that are the main funders of higher education. In addition quality may have a different meaning at different moments in time, or in distinct geographical regions. Taking all this into account Harvey and Green have grouped the widely differing conceptualization of quality into five discrete but interrelated categories:<sup>8</sup> quality can be viewed as exception, as perfection, as fitness for purpose, as value for money and as transformative. Consequently, determining criteria for assessing quality in higher education requires an understanding of different conceptions of quality that inform the preferences of stakeholders. In this respect, employers may focus on exception, governments on value for money, students and authorities of institutions on fitness for pur-

---

<sup>6</sup> See U. Teichler, Accreditation. The Role of a New Assessment Approach in Europe and the Overall Map of Evaluation in European Higher Education, in: A. Cavalli (Ed.), *Quality Assessment for Higher Education in Europe*, London 2007, 55-64.

<sup>7</sup> D. F. Westerheijden, The Changing Concepts of Quality in the Assessment of Study Programmes, Teaching and Learning, in: A. Cavalli (Ed.), *Quality Assessment for Higher Education in Europe*, London 2007, 9.

<sup>8</sup> L. Harvey/D. Green, Defining Quality, *Assessment and Evaluation in Higher Education* 18 (1993), Nr. 1, 9-34.

pose starting thereby from descriptors for undergraduate and graduate programmes and learning outcomes.

Other terms that are commonly used in relation to quality assurance are quality control, quality management, quality audit, quality assessment, evaluation, and accreditation. Quality control and quality management refer to systems used internally in higher education institutions. In quality control the focus is on measurement and maintenance of educational standards, whereas quality management aims at linking quality control to planning and control cycles in view of possible changes and improvements.

Quality assessment and evaluation refer to external quality assurance systems oriented toward the measurement of quality, quantitatively as well as qualitatively. Quality audit is used to indicate an evaluation procedure that focuses on quality management arrangements within higher education institutions. This latter system is so far less common, but as an example I refer to the evaluation of leadership and management of education at the University of Helsinki in 2008.<sup>9</sup>

Accreditation differs from quality assessment in function as well as in the kind of judgment. Schwarz and Westerheijden define accreditation as follows: "Institutionalised and systematically implemented evaluation schemes of higher education institutions, degree types and programmes that end in a formal summary judgment that leads to formal approval processes regarding the respective institution, degree type or programme."<sup>10</sup>

Accreditation involves thus two phases: an evaluation phase provides the data and information as a basis and starting point for the approval that grants the "right to exist" (or, alternatively, rejects the "right to exist") of an institution, a degree type or a programme in a higher education system. The approval is granted by a legitimate, supra-institutional organization or power. An obvious implication is that the focus of accreditation is on accountability.

---

<sup>9</sup> S. Saari/M. Frimodig (Eds.), *Leadership and Management of Education. Evaluation of Education at the University of Helsinki 2007-2008*, Helsinki 2009.

<sup>10</sup> S. Schwarz/D. F. Westerheijden, *Accreditation in the Framework of Evaluation Activities. A Comparative Study in the European Higher Education Area*, in: S. Schwarz/D. F. Westerheijden (Eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Dordrecht 2004, 2.



## Quality assessment focused on improvement of higher education

Higher education evaluation originated in the USA in the 1970s, and took from the beginning the format of accreditation. As mentioned above the emergence of national evaluation schemes started in Western Europe in the second part of the 1980s. Whereas the introduction of such schemes was inspired by practices in the USA, it did in those days not take the format of accreditation. According to Teichler at the time no need was experienced to install an accreditation system for several reasons.<sup>11</sup> A major reason was that the focus in Europe was more on quality improvement, and assessment was seen as a tool to initiate reflection on the quality and performance of higher education institutions as a lever for improvement. In addition no need was felt to link quality assessment to an approval of the “right to exist”, not to install a system intended at identifying the “black sheep” that should not have the right to exist. Consequently quality assessment and not accreditation was the focus of evaluation schemes in Western Europe, and this lasted till the late 1990s. A representative example of this kind of higher education evaluation is the system that was developed in The Netherlands and Flanders (the Flemish part of Belgium) that were among the pioneer countries in developing and implementing a quality assessment system. The Dutch system was operational in 1988, and consisted of the following steps:<sup>12</sup>

- internal quality assurance as the starting point;
- writing a self-evaluation report by the institution;
- visitation by an external review or evaluation committee;
- writing of a report by the external review committee;
- meta-evaluation by the inspectorate.

---

<sup>11</sup> See U. Teichler, *Accreditation. The Role of a New Assessment Approach in Europe and the Overall Map of Evaluation in European Higher Education*, in: A. Cavalli (Ed.), *Quality Assessment for Higher Education in Europe*, London 2007, 55-64.

<sup>12</sup> For a more detailed discussion of both systems, see M. Jeliazkova/D. F. Westerheijden, *The Netherlands. A Leader in Quality Assurance follows the Accreditation Trend*, in: S. Schwarz/D. F. Westerheijden (Eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Dordrecht 2004, 323-345; D. Van Damme, *Quality Assurance and Accreditation in the Flemish Community of Belgium*, in: S. Schwarz/D. F. Westerheijden (Eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Dordrecht 2004, 127-157; W. Wijnen, *Accreditation in The Netherlands. An Improvement of External Quality Assessment?*, in: A. Cavalli (Ed.), *Quality Assessment for Higher Education in Europe*, London 2007, 127-133.

As stated by Wijnen important characteristics of this quality assessment scheme were:

- final responsibility by the institution;
- important role of peer assessment;
- formal sanctions as an exception;
- improvement as a major goal;
- trust as a leading principle.

This quality assurance system that was repeated every six years, was mainly based on internal quality assessment. HEIs themselves were granted the main responsibility for the quality care. The autonomy of the institutions was highly valued, and no decisions were taken by external agencies such as the external committee or the inspectorate. Consequently, the external quality assessment was not threatening for the institutions as there were no formal sanctions. As argued by Wijnen this evaluation system had a positive impact: “The self-study reports were public, there was a growing openness about educational programmes, external review committees brought ideas from elsewhere and there was a positive drive for improvement in the HEI’s.”<sup>13</sup>

Based on my own involvement in different evaluation committees I can confirm that the role of improvement was very important in this quality assessment system. Writing the self-evaluation report was a very instructive experience for the institutions and stimulated reflection on their teaching programs and practices. I have several times observed that as a result the institutions became themselves well aware of their own strengths and weaknesses. The reports of the external committee often involved useful suggestions for improvement, and induced exchange of ideas and cooperation in joint projects and action programs. An important side effect was the increased interest in and attention for education, besides research, in higher education institutions.

---

<sup>13</sup> W. Wijnen, Accreditation in The Netherlands. An Improvement of External Quality Assessment?, in: A. Cavalli (Ed.), Quality Assessment for Higher Education in Europe, London 2007, 128.

Accreditation focused on accountability of higher education

Notwithstanding the largely positive influence of the quality assessment system, in the early years of the 21<sup>st</sup> century The Netherlands and Flanders switched over from this system to an accreditation approach. More specifically, an accreditation system was installed in The Netherlands in 2003, and in 2005 the Dutch-Flemish Accreditation Organization (NVAO) was founded. So the co-operation of the previous era between the two countries was continued, and an important argument for it was that jointly they could play a more important role at the international level. In line with the definition given above accreditation was described as a formal judgment that the quality of a degree course or an institution meets certain standards. This judgment was based on quality assessment, showing that accreditation and quality assurance are connected.<sup>14</sup> In other words, accreditation was placed on top of quality assessment leading to an independent decision whether the quality of a programme is satisfactory or not, i.e. whether it achieves a basic level of quality.

Taking into account the positive influence of the quality assessment procedure, a relevant question is why The Netherlands and Flanders moved to accreditation. A major reason was certainly the impact of the Bologna Process that stimulated international benchmarking to enable comparison between programmes within Europe. Accreditation makes such comparison possible, which is important in view of facilitating student mobility in Europe, a major objective of the Bologna Process. But an additional reason was also that the quality assessment system slackened: over the years it lost some of its effectiveness due to the development of routines and the fact that the expected improvements did not materialize. Therefore, the need was more and more felt to establish a new, more strict and more effective approach to evaluation of higher education. Accreditation was considered as the appropriate answer also because it facilitates governmental decisions. Indeed, a positive outcome of an accreditation has clear consequences for an institution or a programme: it qualifies for government funding, students can get bursaries, and an institution can issue degree certificates that are recognized by the government.

---

<sup>14</sup> See K. Dittrich, *Methodological Common Instruments for Assessment and Accreditation in the European Framework*, Santander 2004.

The accreditation procedure involved four steps:

- writing a self-evaluation report by the institution;
- visitation by an external review or evaluation committee;
- writing of a report by the external review committee;
- decision by the Dutch-Flemish Accreditation Organization.

This makes clear that accreditation was built upon the previous quality assessment procedure. Indeed, the first three steps were the same. However, a major change in the procedure was that the external review committee had to evaluate a program on six subjects: objectives, quality, quality and quantity of the personnel, facilities, internal quality assurance, and academic outcomes. The six subjects involved altogether 21 facets that were related to explicitly stated criteria. Each of the six subjects was evaluated dichotomously: satisfactory or unsatisfactory. Unsatisfactory judgments had to be justified. A single unsatisfactory judgment for one of the six subjects was sufficient to refuse accreditation. The decision about accreditation was taken by the Dutch-Flemish Accreditation Organization based on the report of the external review committee.

It is obvious that this accreditation scheme differed substantially from the previous quality assessment system. Wijnen describes the major changes as follows:<sup>15</sup>

- from improvement to accountability;
- from trust to distrust;
- from peers to bureaucrats;
- from institutions to governments;
- from decentralization to centralization.

The shift from a focus on improvement to accountability, and the fact that the responsibility for quality assurance was removed from the higher education institutions were certainly two very important changes. As argued by Westerheijden the ownership of quality assurance shifted from the institutions to the State, and the improvement di-

---

<sup>15</sup> See W. Wijnen, Accreditation in The Netherlands. An Improvement of External Quality Assessment?, in: A. Cavalli (Ed.), Quality Assessment for Higher Education in Europe, London 2007, 127-133.

mension almost vanished.<sup>16</sup> Because of these fundamental changes, but also because of the bureaucratic burden and the fact that the system became very expensive, the accreditation scheme was heavily criticized, especially by the higher education institutions. This led to very intensive discussions and consultations that resulted in a revised accreditation system that is operational in The Netherlands since 2012. A similar revised system was introduced in Flanders in the current academic year 2013-2014.

#### Revising the accreditation system to meet criticisms

A major step in the Bologna Process was the adoption at a ministerial meeting in Bergen, Norway in 2005 of the “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” (ESG) of the European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). The ESG were developed to meet the need for a common understanding of quality assurance in European higher education. The new Dutch accreditation framework was developed on the basis of these standards and guidelines for quality assurance of higher education institutions. In developing the new scheme the NVAO has attempted to translate and rearrange the ESG in order to shift the focus from quality assurance to quality enhancement.<sup>17</sup> In the new system of accreditation the focus is still on the quality of individual programmes. However, a major innovation is that higher education institutions can ask the NVAO to conduct an institutional quality assurance assessment. Such an institutional assessment aims at determining whether an institution as a whole has implemented an effective quality assurance system that enables it to guarantee the quality of its individual programmes. Institutions that have received a positive evaluation as result of an institutional assessment can benefit from a so-called limited programme assessment scheme: an assessment panel of independent experts evaluates an individual programme on a limited number of standards that relate to the educational quality and the content of the programme. It is assumed that this can reduce the accreditation burden by 25 percent; in that perspective limitations are imposed with regard to the number and size of the annexes.

---

<sup>16</sup> See D. F. Westerheijden, *The Changing Concepts of Quality in the Assessment of Study Programmes, Teaching and Learning*, in: A. Cavalli (Ed.), *Quality Assessment for Higher Education in Europe*, London 2007, 5-16.

<sup>17</sup> See [www.nvao.net](http://www.nvao.net) (4.12.2014).

*An institutional quality assurance assessment* by an external audit panel addresses five coherent standards:

1. What is the vision of the institution with regard to the quality of its education?
2. How does the institution intend to realize this vision?
3. How does the institution gauge the extent to which the vision is realized?
4. How does the institution work on improvement?
5. Who is responsible for what?

The NVAO appoints an audit panel of at least four members that conducts the assessment. Based on the information provided by the institution and two visits to the institution, the panel evaluates each of the five standards in terms of: meets, does not meet or partially meets the standard. Subsequently the panel formulates a substantiated general judgment about the overall question whether the institution has implemented an effective quality assurance system that enables it to guarantee the quality of its educational programmes. The judgment can be positive, negative, or conditionally positive. In case of a negative or conditionally positive evaluation the institution can under certain circumstances be given a chance for remediation within a period of, for instance, one year.

*A limited programme assessment* is thus applied to programmes of institutions that have obtained a positive result following an institutional assessment. A programme assessment is based on a discussion with peers focused on the quality and the content of the programme. Thereby three main issues are addressed that are translated into three standards:

- intended learning outcomes: The intended learning outcomes of the programme have been concretized with regard to content, level and orientation (bachelor or master; academic or professional); they meet international requirements;
- teaching-learning environment: The curriculum, staff and programme-specific services and facilities enable the incoming students to achieve the intended learning outcomes. The curriculum, staff, services and facilities constitute a coherent teaching-learning environment for students;

- assessment and achieved learning outcomes: The programme has an adequate assessment system in place and demonstrates that the intended learning outcomes are achieved.

The review committee for a limited programme assessment is convened by the institution or by an external quality assessment agency in consultation with the institution. The committee consisting of minimum four members, has to be independent of the institution, and needs to be approved by the NVAO. The members of the committee receive a limited number of specified documents to read before the visit to the institution. Based on the information in the documents and the discussions during the visit the committee formulates a substantiated judgment regarding each of the three standards on a four-point scale: unsatisfactory, satisfactory, good, or excellent. Subsequently the committee formulates on the same four-point scale a substantiated overall judgment about the quality of the programme. The four judgment options are defined as follows:

- unsatisfactory: the programme does not meet the current generic quality standards and shows serious shortcomings in several areas;
- satisfactory: the programme meets the current generic quality standards and shows an acceptable level across its entire spectrum;
- good: the programme systematically surpasses the current generic quality standards across its entire spectrum;
- excellent: the programme systematically well surpasses the generic quality standards across its entire spectrum and is regarded as an (inter)national example.

The committee prepares an assessment report; the main part consists of the committee's judgments about the three standards and the underpinnings of these evaluations. Suggested measures for improvement are presented in a separate section.

Based on the assessment report the institution applies to the NVAO for accreditation. The NVAO can take one of three possible decisions: to accredit the program, not to accredit it, or to grant – under certain stipulated circumstances – an improvement period.

I also mention here that since a few years there is also a framework for the initial assessment and accreditation of new programmes that is very similar to the procedure for existing programmes. It is also based on a discussion with peers regarding the content and quality of the programme. But an additional standard is whether the programme has sufficient financial resources.

A future perspective: separating accountability from improvement in quality assurance activities

Besides the fact that as a result of the introduction of accreditation the focus of the evaluation of higher education has shifted from improvement to accountability, Wijnen<sup>18</sup> lists five additional unwarranted effects of the accreditation system:

- it is expensive;
- stimulates bureaucracy;
- leads to uniformity;
- stimulates window dressing;
- hinders real innovation.

It is now too early to fully judge the extent to which the revised accreditation system can remove or at least reduce these negative effects. It cannot be denied that an effort has been made to focus more on the content and the quality of the programmes. But I nevertheless tend to agree with the viewpoint of van Schijndel and van Kemenade<sup>19</sup> that the criticisms on the previous system are only partially removed. For instance, it must be admitted that a certain simplification has been carried by eliminating the nightmare of evaluating 21 facets in the previous scheme. But on the other hand, an institutional assessment has been introduced and is complemented with limited programme assessments. The danger is still there that this leads to duplication. To what degree the bureaucratic burden will decrease remains thus to be seen, and the same holds true for the reduction of the costs.

---

<sup>18</sup> See W. Wijnen, Accreditation in The Netherlands. An Improvement of External Quality Assessment?, in: A. Cavalli (Ed.), Quality Assessment for Higher Education in Europe, London 2007, 127-133.

<sup>19</sup> B. van Schijndel/E. van Kemenade, Hoe goed is het Nieuwe Accreditatiestelsel? (How good is the New Accreditation Scheme?), Thema Hoger Onderwijs. Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management 18 (2011), Nr. 4, 6-10.



Notwithstanding the effort to focus more on quality, the revised system remains in the first place an output measure aiming at assuring a basic level of quality, and accountability still tends to dominate the improvement function. Moreover, the scheme also still involves the risk of a negative accreditation, and, together with the focus on basic quality, this can indeed lead to uniformity and window dressing. It easily induces a tendency to conform to traditional, accepted ideas and patterns, and to over-accentuating in the self-evaluation report positive aspect of a program, and hiding weaknesses. Consequently, accreditation is also an obstacle for innovation, because institutions do not want to take any risk: new approaches and innovative ideas could be rejected by the accreditation organization.<sup>20</sup> Moreover, to what degree the bureaucratic burden will decrease remains to be seen, and the same holds true for the reduction of the costs.

Taking especially into account that accreditation seems to be a serious hindrance for the improvement function and for innovation, the important question is whether it is possible to combine the accountability and improvement functions in one quality assurance scheme. I tend to join the viewpoint of several authors that both functions are relevant and needed, but that they require a different approach.<sup>21</sup> In this respect, taking into account the results of an empirical study with a large group of university lecturers, van Kemenade and Hardjono (2010) have proposed what they call a *two-way system of intelligent accountability* wherein accountability and improvement are separated. In this system accountability is realized through an external audit based on an analysis of documents and a site visit by external professional auditors to objectify the performance outcomes of an institution or a programme. Improvement is pursued and achieved through internal audits organized by the HEIs themselves based on self-evaluation and site visits by peers.

---

<sup>20</sup> See also K. Dittrich/L. Klaassen, The Accreditation System in The Netherlands and Flanders, in: A. Cavalli (Ed.), *Quality Assessment for Higher Education in Europe*, London 2007, 115-125.

<sup>21</sup> See E. van Kemenade/T. W. Hardjono, A Critique of the Use of Self-Evaluation in a Compulsory Accreditation System. *Quality in Higher Education* 16 (2010), 257-268; B. van Schijndel/E. van Kemenade, Hoe goed is het Nieuwe Accreditatiestelsel? (How good is the New Accreditation Scheme?), *Thema Hoger Onderwijs. Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management* 18 (2011), Nr. 4, 6-10; W. Wijnen, Accreditation in The Netherlands. An Improvement of External Quality Assessment?, in: A. Cavalli (Ed.), *Quality Assessment for Higher Education in Europe*, London 2007, 127-133.

Final comments: Quality assurance and governance entwined

As the main aim of governance is to foster and sustain quality of higher education, it is obvious that quality assurance can contribute to develop effective governance. As argued by Hénard and Mitterle:

“*Quality assurance* encompasses the multi-faceted aspects of governance which is put under scrutiny by audits or programme accreditation:

- accreditation consists of appraising the academic content of a programme, its consistency with the institution’s educational offering and its relevance to the job market and societal demand;
- good governance allows the programme to ensure that quality is attained at reasonable cost to benefit students and ultimately society and economic growth.”<sup>22</sup>

Considering the criticisms presented above, one can say that an ideal system for quality assurance is still not available. For instance, a two-way system that separates accountability and improvement has not yet been elaborated. But notwithstanding some criticisms practical experience shows that the current quality assurance procedures can provide relevant and useful information to generate and support recommendations and guidelines for effective governance. Let me illustrate this with two examples based on personal experience.

A few years ago a university in The Netherlands submitted a new training programme to an initial accreditation procedure. The evaluation committee that I chaired came to the substantiated judgment that the programme could not be accredited, but granted the institution an improvement period. At the request of the institution for clarification of the negative judgment a meeting took place with the chair and the secretary of the committee and the director of the accreditation organization. This led to the submission of a revised proposal for the training programme that was then accredited.

A second example concerns the quality assessment of an existing training programme. At the end of the visit of the review committee that I chaired a provisional report of the findings was presented. Afterwards a member of the staff came to me

---

<sup>22</sup> F. Hénard/A. Mitterle, *Governance and Quality Guidelines in Higher Education. A Review of Governance Arrangements and Quality Guidelines*, OECD online, Paris 2010, 72, <http://www.oecd.org/dataoecd/14/18/46064461.pdf> (4.12.2014).

and said “I’m pleased that your committee points to some weaknesses. Now that an external panel puts them forward there is a good chance that the management will pay attention to it.”

Finally, it is obvious that the current advance of open and flexible higher education based on the fast increasing application of blended and digital learning, will have an impact on the further developments of quality assurance systems, but also on the use of such systems to support and underpin good governance.

## **Autoren**

### *Mauro Dell'Ambrogio*

Dr. iur. der Universität Zürich; 1979-1999 nach Erwerb des Anwalts- und Notariatspatents öffentliche Funktionen im Kanton Tessin: Richter, Kommandant der Kantonspolizei, Generalsekretär für Bildung und Kultur und Projektleiter für die Schaffung der Università della Svizzera italiana (USI), Generalsekretär der USI. 1999-2003 Direktor einer Gruppe von Privatkliniken, 2003-2007 Direktor der Fachhochschule der Italienischen Schweiz. 1992-2004 Gemeindepräsident von Giubiasco, 1999-2007 Abgeordneter im Großen Rat des Kantons Tessin, 2000-2007 Präsident der Tessiner Elektrizitätswerke. 2008-2012 Staatssekretär für Bildung und Forschung im Eidgenössischen Departement des Innern; seit 2013 Staatssekretär für Bildung, Forschung und Innovation im Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF.

### *Erik De Corte*

Studied educational sciences in Leuven (PhD 1970). Since 2006 Emeritus Professor (of Educational Psychology) in the Faculty of Psychology and Educational Sciences at the University of Leuven, Belgium; Chair of the Department of Educational Sciences from 1994 till 1998. Major research interest: to contribute to the development of theories of learning from instruction and the design of powerful learning environments, focusing thereby on learning, teaching, and assessment of thinking and problem solving. First President (1985-1989) of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). President of the International Academy of Education 1998-2006. Fellow of the Royal Norwegian Society of Sciences and Letters, Class of the Humanities (1991), the Academia Europaea (1995), the National Academy of Education of the USA (2002), the American Educational Research Association (2009), and the Russian Academy of Educational and Social Sciences (2012). Doctor honoris causa of the University of Johannesburg (2000) and the University of the Free State, Bloemfontein, South Africa (2003). Fellow of the Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences at Stanford (2005-2006).

### *Konstanze Fliedl*

Studium der Deutschen Philologie, Kunstgeschichte und Theologie in Wien. Forschungsaufenthalte in Cambridge, Harvard und Yale. 1997 Habilitation, Gastdozenturen und Gastprofessuren in Warschau, Berlin, Zürich, Coimbra u.a.. 2002 Ruf nach Salzburg, seit 2007 Professorin für Neuere deutsche Literatur in Wien. 1999 Staatspreis für Literaturkritik; 2013 *teaching award* der Universität Wien und *ars docendi*-Preis des *bmwf*. Herausgeberin der Historisch-kritischen Ausgabe Arthur Schnitzlers (Frühwerk) und Vorsitzende der Arthur Schnitzler-Gesellschaft. Arbeitsschwerpunkte: Fin de Siècle, Intermedialität, Editionswissenschaft. Zahlreiche Aufsätze zur österreichischen Literatur, literaturkritische Arbeiten. Veröffentlichungen zuletzt: Handbuch der Kunstzitate (hrsg. m. M. Rauchenbacher und J. Wolf, 2011), Gemälderedereien (hrsg. m. B. Oberreither und K. Serles, 2013).

### *Gerhart v. Graevenitz*

Nach Studium Germanistik, Anglistik und Kunstgeschichte (1964-1972) in Tübingen, Reading (England) und München 1972 Promotion, 1986 Habilitation in Tübingen. 1988-2009 Professor für Neuere Deutsche Literatur und Allgemeine Literaturwissenschaft an der Universität Konstanz. 1996-2000 ständiger Gastprofessor an der Karlsuniversität Prag. 2000-2009 Rektor der Universität Konstanz. 2002-2009 Vorsitzender des Kooperationsrates der Internationalen Bodenseehochschule. 2006-2009 Vorsitzender der Landesrektorenkonferenz Baden-Württemberg. 2003-2009 Mitglied der Kommission „Studium und Lehre“ der Hochschulrektorenkonferenz. 2007-2011 Mitglied im Vorstand des DAAD, 2008-2012 Mitglied im Fernsehrat des Zweiten Deutschen Fernsehens. Seit 2012 Mitglied im Beirat ARTE Deutschland, seit 2009 Mitglied im Beirat der Humboldt-Universität zu Berlin und seit 2012 dessen Vorsitzender; seit 2009 Vorsitzender des Stiftungsfonds Martin-Buber-Gesellschaft an der Hebräischen Universität Jerusalem. Mitherausgeber der Deutschen Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Auszeichnungen: Ehrenring der Stadt Konstanz (2009), Bundesverdienstkreuz (2010), Ehrenbürgerwürde der Universität Konstanz (2014). Veröffentlichungen: Die Setzung des Subjekts (1973), Eduard Mörike – Die Kunst der Sünde (1978), Mythos – Zur Geschichte einer Denkgewohn-

heit (1987), Das Ich am Rande (1989), Das Ornament des Blicks (1994), Beruf zur Wissenschaft (2000), Theodor Fontane – Ängstliche Moderne (2014).

#### *Wilhelm Krull*

Nach Studium (1971-1980) der Germanistik, Politikwissenschaft, Philosophie und Pädagogik in Bremen und Marburg 1980 Promotion in Marburg. 1980-1984 DAAD-Lektor an der Universität Oxford und DAAD-Stipendiat an der Universität Bonn. 1985-1987 wissenschaftlicher Mitarbeiter, 1987-1993 Leiter des Bereiches „Forschung, Internationales und Öffentlichkeitsarbeit“ beim Wissenschaftsrat in Köln. 1993-1995 Leiter der Abteilung I in der Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft in München. Seit 1996 Generalsekretär der VolkswagenStiftung in Hannover. Ehrungen: 2007 schwedischer Nordsternorden, 2009 Ehrenszenatorwürde der Universität Konstanz, 2010 Niedersächsischer Staatspreis, 2012 Honorarprofessur der Faculty of Arts & Sciences der Washington University in St. Louis. Neuere Buchveröffentlichungen: Research and Responsibility – Reflections on Our Common Future (2011); Krieg – von allen Seiten. Prosa aus der Zeit des Ersten Weltkrieges (2013).

#### *Bernadette Malinowski*

Nach Studium der Vergleichenden Literaturwissenschaft, der Philosophie und der Italienischen Literaturwissenschaft (Augsburg, Brandeis-University, M.A., USA) 2001 Promotion und 2008 Habilitation in Augsburg. Seit April 2011 Inhaberin der Professur für Neuere Deutsche und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Technischen Universität Chemnitz. Seit 2013 Dekanin der Philosophischen Fakultät der TU Chemnitz. Ausgewählte Veröffentlichungen: „Das Heilige sei mein Wort“ – Paradigmen prophetischer Dichtung von Klopstock bis Whitman (2002); Im Gespräch: Probleme und Perspektiven der Geisteswissenschaften (Hg., 2006); Aufsätze zu kulturanthropologischen und literaturtheoretischen Fragestellungen, ästhetisch-ethischen Formen und Funktionen des Interrogativen, interdiskursiven Überschneidungen zwischen Literatur und (Natur-)Wissenschaft.

### *Jürgen Mittelstraß*

Nach Studium (1956-1961) in Bonn, Erlangen, Hamburg und Oxford 1961 philosophische Promotion in Erlangen, 1968 Habilitation. 1970-2005 Ordinarius für Philosophie und Wissenschaftstheorie in Konstanz. 1997-1999 Präsident der Allgemeinen Gesellschaft für Philosophie in Deutschland. 2002-2008 Präsident der Academia Europaea (London). Seit 2005 Vorsitzender des Österreichischen Wissenschaftsrates. 1989 Leibniz-Preis der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG). Unter den Veröffentlichungen: Die Rettung der Phänomene (1962); Neuzeit und Aufklärung (1970); Die Möglichkeit von Wissenschaft (1974); Wissenschaft als Lebensform (1982); Der Flug der Eule (1989); (mit M. Carrier) Geist, Gehirn, Verhalten (1989, engl. 1991); Leonardo-Welt (1992); Die unzeitgemäße Universität (1994); Die Häuser des Wissens (1998); Wissen und Grenzen (2001); Leibniz und Kant (2011); Die Kunst, die Liebe und Europa (2012); Schöne neue Leonardo-Welt (2013); Die griechische Denkform (2014); Der philosophische Blick (2015). Herausgeber: Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, I-IV (1980-1996, 2. Auflage, in 8 Bänden, 2005ff.).

### *Reinhold Mitterlehner*

Studium der Rechtswissenschaften in Linz; Post-Graduate-Lehrgang für Verbandsmanagement in Fribourg. 1980-1992 in der Wirtschaftskammer Oberösterreich tätig, zuletzt Leiter der Abteilung Marketing; bis 2000 Generalsekretär des Österreichischen Wirtschaftsbundes, danach bis 2008 Generalsekretär-Stellvertreter der Wirtschaftskammer Österreich. 1991-1997 Gemeinderat in Ahorn, 2000-2008 Mitglied des Nationalrates. Seit 2002 Bezirksparteiobmann der ÖVP im Bezirk Rohrbach, seit 2014 auch Bundesparteioobmann der ÖVP. Seit 2008 Mitglied der Bundesregierung, zunächst Bundesminister für Wirtschaft und Arbeit (2.12.2008-31.1.2009), dann Bundesminister für Wirtschaft, Familie und Jugend (1.2.2009 bis 28.2.2014). Seit 16.12.2013 Bundesminister für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, seit 1.9.2014 auch Vizekanzler.

### *Ed Noort*

Studium der Evangelischen Theologie in Amsterdam und Kampen (1963-1969) und der semitischen Sprachen, Archäologie Palästinas und des Alten Testaments in Göttingen (1969-1973), Dr. theol. Göttingen 1975. Wissenschaftlicher Assistent und Stiftungsinspektor Göttingen (1975-1979). Professuren für Altes Testament, Religionsgeschichte und materielle Kultur Palästinas in Kampen (1979-1989), Hamburg (1989-1993) und Groningen (1993-2011). Dekan und Prorektor Groningen (2005-2008). Seit 1998 Mitglied der Königlichen Niederländischen Akademie, Vorstandsmitglied (2002-2011), Foreign Secretary (2008-2011). Mitglied der Königlichen Holländischen Gesellschaft der Wissenschaften (2009) und der Academia Europaea (2011). Seit 2012 Vizepräsident der Föderation Europäischer Akademien (ALLEA). Unter den Publikationen: *Death and Justice. Shifting Paradigms in the Hebrew Bible and Early Judaism* (2010); *The Book of Joshua* (2012); *Rezeptionsgeschichte der Bibel als hermeneutisches Konzept* (2014). Publikationsliste: [www.rug.nl/staff/e.noort](http://www.rug.nl/staff/e.noort).

### *Thorsten Nybom*

Studied History, Literature, Scandinavian Languages, at Stockholm University where he got his MA 1972 and Doctorate in History 1978; Research Fellow at the Stockholm School of Economics 1979; Associate Professor of History at Uppsala University 1981, Director of the Swedish Council for Studies of Higher Education and Research 1989; Research Fellow at the Norwegian Institute of Higher Education Studies Oslo 1990; Research Fellow at the Center for Studies in Higher Education, UC Berkeley 1991; Professor at the Graduate School of Interdisciplinary Studies, Linköping University 1994; Visiting Professor at the Center for West-European and German Studies, UC Berkeley 1996; Professor of History at Uppsala University 1997; Stiftungsprofessor at the Humboldt-Universität zu Berlin 1998; Director of Cultural Studies at Blekinge Institute of Technology 2001; Visiting Professor of History at Örebro University 2002; Deputy Vice-Chancellor at Örebro University 2006. Member of the Board of the Consortium of Higher Education Researchers in Europe 1985; Member of the Scientific Advisory Council at the Institut für Hochschulforschung, University of Halle-Wittenberg 1998; Member of the Expert Committee: Knowledge Society, at The Bank of Sweden Tercentenary Foundation 1998; Member of the Board of



Sveriges Universitetsranking – URANK (Swedish University Rankings) 2007; Member of the Royal Swedish Academy of Engineering Sciences 2008; Member of the external Gutachterkommission at The Humboldt-Universität regarding the German Exzellenzinitiative 2012.

#### *Martin Paul*

Studied medicine at Heidelberg University (Germany). After a distinguished career as a researcher and educator – he has authored more than 200 research papers in the fields of molecular medicine, clinical and experimental pharmacology and cardiovascular disease – he has entered academic management. 1997-2003 Dean of the Medical Faculty Freie Universität Berlin, 2004-2008 Dean and Vice President of the Executive Board of the Medical Faculty Charité Medical Centre Berlin, 2008-2011 Dean of the Faculty of Health, Medicine and Life Sciences at Maastricht University (UM) and Vice President of UM Medical Centre. Since 2011 President of Maastricht University.

#### *Heinrich Schmidinger*

Studium der Philosophie und Theologie an der Pontificia Università Gregoriana in Rom (1972-1979), Habilitation für das Fach Philosophie an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Innsbruck (1984), seit 1993 Professor für Christliche Philosophie an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Salzburg, 1995-1999 Dekan dieser Fakultät, 1999-2011 Vizerektor für Ressourcen der Universität Salzburg, seit 2001 Rektor dieser Universität, seit 2011 Präsident der Österreichischen Universitätenkonferenz; wissenschaftliche Publikationen (Monographien, Beiträge) in den Bereichen Philosophie, Theologie, Literaturwissenschaft, Kulturgeschichte.

#### *Winfried Thielmann*

Nach Studium der Fächer Physik, Deutsch als Fremdsprache, Neuere Deutsche Literatur und Musikwissenschaft (München) 1998 Promotion und 2006 Habilitation in

München. Von 1994 bis 2003 u.a. Dozent für Deutsch als Fremdsprache an der Australian National University und Linguistic Consultant des Australischen Außenministeriums in Canberra. Seit August 2009 Inhaber der Professur Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Chemnitz. Seit April 2014 wieder Prodekan der Philosophischen Fakultät der TU Chemnitz. Ausgewählte Veröffentlichungen: Fachsprache der Physik als begriffliches Instrumentarium (1999); Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen (2009); Aufsätze zur Linguistik des Deutschen, zur Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, zur Wissenschaftssprache und Wissenschaftssprachkomparatistik und zu einer linguistisch basierten Wissenschaftstheorie.

#### *Oliver Vornberger*

1972–1976 Studium der Informatik an der Universität Dortmund. 1980 Promotion in Informatik an der Universität Paderborn. Danach als Postdoc an der University of California at Berkeley, USA. 1987 Habilitation in Informatik an der Universität Paderborn. Seit 1988 Professor für Informatik an der Universität Osnabrück. 2002 Gründungsmitglied von virtUOS (Zentrum für virtuelle Lehre und Informationsmanagement). Seit 2003 Direktor des Instituts für Informatik, seit 2006 Sprecher der Senatoren und Senatorinnen. 2009 Ars Legendi Preis für exzellente Hochschullehre, verliehen von der Deutschen Hochschulrektorenkonferenz und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

#### *Susanne Weigelin-Schwiedrzik*

Nach Studium der Sinologie, Japanologie und der Politischen Wissenschaften (1973-1978) in Bonn, Peking und Bochum Promotion im Fach Geschichte Chinas an der Ruhr-Universität Bochum 1982, Habilitation 1989. 1989-2002 Ordinaria für Moderne Sinologie an der Universität Heidelberg, dort Pro-Rektorin für Internationales 1999-2001. Seit 2002 Professorin für Sinologie an der Universität Wien, seit 2011 korrespondierendes Mitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. 2011-2015 Vizerektorin für Forschung und Nachwuchsförderung an der Universität Wien. Forschungsaufenthalte an der Peking University (1980), University of California, Ber-

keley (1984-1985), Tsinghua University, Peking (1987), Kyoto University (1992), Hong Kong University of Science and Technology (1987), University of California, Berkeley (1999), Brandeis University (2005) und an der Chinese Academy of Social Sciences (2014). Unter den Veröffentlichungen: Broken Narratives. Post-Cold War History and Identity in Europe and East Asia (2014); (mit Birgit Kellner) Denkt Asien anders? (2009); (mit Sascha Klotzbücher und Agnes Schick-Chen) As China Meets the World. China's Changing Position in the International Community (2006); On the Compatibility of Chinese and European History: A Marxist Approach. 50 Years of Methodological Discussions among Chinese Historians (in: Duara, Prasenjit, Viren Murthy und Andrew Sartori (eds.): A Companion to Global Historical Thought, Malden, 2014); Post-49 Chinese Historical Writing since 1949 (Axel Schneider and Daniel Woolf (eds.)): The Oxford History of Historical Writing (2011).

### *Georg Winckler*

Studium der Wirtschaftswissenschaften (Volkswirtschaftslehre) an der Princeton University/USA und an der Universität Wien (Doktorat 1968), 1978 Berufung zum Professor für Volkswirtschaftstheorie und Volkswirtschaftspolitik Universität Wien, Emeritierung 2011. Gastprofessor an den Universitäten Graz (1977/78), Freiburg/ Schweiz (1977/78), Linz (1985/86 und 1992/93), der Georgetown University (1995) und der Comenius Universität Bratislava (1998). 1990/91 Gastwissenschaftler am Research Department des IMF (Internationaler Währungsfonds) in Washington, D.C. 1997 wurde er Mitglied des Senats, 1999-2011 war er Rektor der Universität Wien. 2001-2005 Vizepräsident, 2005-2009 Präsident des Europäischen Universitätsverbandes (EUA). 2004-2012 Mitglied des Europäischen Forschungsrates der Europäischen Kommission. Derzeit stellvertretender Vorsitzender des Aufsichtsrates der Erste Group Bank AG, Vorsitzender des Aufsichtsrates der ERSTE Stiftung sowie der UNIQA Privatstiftung. Mitglied des Board of Trustees, Educational Testing Service (ETS) in Princeton, Mitglied des Universitätsrates der Universität Wien, Mitglied des Hochschulrates der TU Darmstadt und Mitglied des wissenschaftlichen Beirates der Humboldt-Universität Berlin. Seine Veröffentlichung betreffen Fragen der monetären Ökonomie, europäischen Währungspolitik und der österreichischen Wirtschaftspolitik.

## IMPRESSUM

Medieninhaber und Herausgeber: Österreichischer Wissenschaftsrat, Liechtensteinstraße 22a, 1090 Wien, Tel.: 01/319 49 99-0, Fax: 01/319 49 99-44, office@wissenschaftsrat.ac.at, www.wissenschaftsrat.ac.at Umschlaggestaltung: Starmühler Agentur & Verlag, www.starmuehler.at Druck: Ueberreuter Print GmbH Wien, im Mai 2015

