edition sigma

Susanne Meyer
Bernd Pfeiffer
(Hg.)

Die gute Hochschule

Ideen, Konzepte und Perspektiven. Festschrift für Franz Herbert Rieger

Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin
Berlin School of Economics and Law

52/53

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die gute Hochschule

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

HWR forschung

52/53

Eine Veröffentlichung der
Hochschule für
Wirtschaft und Recht Berlin

Badensche Str. 50-51
D-10825 Berlin

Herausgeber:
Der Rektor der Hochschule für
Wirtschaft und Recht Berlin

Redaktion:
Birgit Mahnkopf

Die Reihe HWR forschung schließt an die Reihe fhw forschung der vormaligen Fachhochschule für Wirtschaft Berlin an, aus der die Hochschule für Wirtschaft und Recht 2009 hervorgegangen ist.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Susanne Meyer
Bernd Pfeiffer
(Hg.)

Die gute Hochschule

Ideen, Konzepte und Perspektiven. Festschrift für Franz Herbert Rieger

Hochschule für
Wirtschaft und Recht Berlin
Berlin School of Economics and Law

edition
sigma

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISBN 978-3-89404-796-2 ISSN 0945-4926

© Copyright 2010 by edition sigma, Berlin.

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen, Übersetzungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

Druck: Rosch-Buch, Scheßlitz Printed in Germany

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Inhalt

Vorwort 9
Bernd Pfeiffer, Susanne Meyer

Die Hochschullandschaft Berlins und die „Geschichte der FHW – HWR“ 13
Hans-Gerhard Husung

Franz Herbert Rieger – betrachtet mit den Augen eines Kollegen und Freundes 17
Bernd Pfeiffer

BILDUNGSPOLITIK UND BILDUNGSMANAGEMENT

Bologna! 27
Friedrich Buttler

Der Weg in die Bildungs-Markt-Wirtschaft 47
Birgit Mahnkopf

Wie soll es weitergehen? 63
Überlegungen zur Fortentwicklung des deutschen Hochschulsystems unter besonderer Berücksichtigung von Fachhochschulbelangen
Olaf Winkel

The Future Practice of Business Schools 77
Martin Reynolds

Qualitätssteigerung durch Internationalisierung 89
Betrachtungen aus Sicht des strategischen Hochschulmanagements
Matthias Tomenendal

Aktive Beteiligung der Hochschulen an der Integrationsdebatte 105
Theorie und Praxis
Pakize Schuchert-Güler

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Einflussfaktoren auf studentisches Engagement in Gremien von Hochschule und studentischer Selbstverwaltung 125
Karin Setzpfandt

Fundraising und Drittmitteleinwerbung an Fachhochschulen 129
Harald Gleißner

Akkreditierung als kooperatives Verwaltungsverfahren 143
Gewährleistung von Qualität, Transparenz und Vielfalt oder verfassungswidrige Einschränkung der Lehrfreiheit?
Susanne Meyer

Hochschulen brauchen ein Vorsteuerabzugsrecht 159
Die Umsatzbesteuerung der Hochschulen wird europäischer und muss geändert werden
Otto von Campenhausen

Zur Umsetzung von Frauenfördermaßnahmen nach dem Masterplan in förmlichen Berufungsverfahren 173
Henning Spinti

Anmerkungen zur Leistungsorientierten Bezahlung im öffentlichen Dienst 181
Peter Heinrich

HERAUSFORDERUNGEN FÜR STUDIUM UND LEHRE

„Sag warum du hier bist“ 203
Über den Nutzen und Sinn eines Studium Generale
Luise Görges, Ulf Kadritzke

Interaktive Lehre im Virtuellen Raum 219
Ein Beitrag zur Hochschuldidaktik
Marcus Birkenkrahe

Die Weltfinanzkrise als wirtschaftsethisches Problem – Herausforderung für die Managementausbildung an der HWR Berlin? 233
Michael Tolksdorf

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Gewinn durch Verantwortung 247
Hans-Erich Müller

Shareholder-Value als Leitbild unternehmerischer Verantwortung? 265
Hansjörg Herr

Personalentwicklung in Deutschland 281
Zahlen, Daten, Fakten und Herausforderungen
Laila Maija Hofmann

Akademischer Fachkräftemangel in Deutschland und der Bildungsaufstieg Chinas und Indiens 297
Implikationen und Zusammenhänge
Gert Bruche

Konzept-kreative Gründungen als Fokus der Entrepreneurship Education an der HWR Berlin 309
Sven Ripsas

EINE HOCHSCHULE IM WANDEL

Der Herr der Baustellen 329
Eine Hochschule und ihr Rektor
Dorothea Schmidt

Hochschulpolitische Bedeutung des Hochschulnetzwerks UAS7 341
Erhard Mielenhausen

UAS7 – eine strategische Allianz unter Fachhochschulen 349
Ute von Lojewski, Klaus Niederdrenk

Von der FHW in den Beruf 359
Erste Auswertungen der Absolventenbefragung 2008/2009
Miriam Beblo, Cornelia Kaiser

The Berlin School of Economics as active part of the regional development 383
Report within the OECD Review „Higher Education in the Region“
Friederike Maier, Annette Fleck

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Vom Zusatzgeld zum Wettbewerbsverfahren 401
Frauenförderungsprogramme für Hochschulen und ihre Anwendung an der HWR Berlin
Viola Philipp

Entwicklung, Weiterentwicklung und „Export“ neuer Studienprogramme 415
Das Beispiel des Studienprogramms „Öffentliche Verwaltung/ Public Administration“
Hans Paul Prümm

Erfahrungen mit Hochschulfusionen 431
Wie die Berufsakademie Berlin zur FHW kam
Hartmund Barth

Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin und Universität für Wirtschaft und Finanzen St. Petersburg 443
Zusammenarbeit auf höchstem Niveau und von langjähriger Dauer
Igor Maximzew, Tatjana Nikitina, Vjatscheslav Kruglov, Leonid Tarasevitsch

Alte Liebe rostet nicht 446
Viktoria Jamschanova

Franz Herbert Rieger 448
Alan Griffiths

The Programme „International Business“ in 2010 451
Tim Froggett

FHW/HWR Berlin meets China 453
Gerd Kulke

Autorinnen und Autoren 462

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Vorwort

Die Sehnsucht nach dem Guten scheint Institutionen zu bewegen. Heute – im Jahr 2010 – erscheint von der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin „Die gute Hochschule“. Das „Gute“ ist Maßstab auch anderer jüngerer Veröffentlichungen wie „Die gute Schule“ (Füller 2009) oder „Der gute Kapitalismus“ (Dullien et al. 2009). Warum diese Befassung mit dem „Guten“? Wenn eine Institution sich am Begriff des Guten misst, so hat dies viele Aspekte, schließlich bezeichnet der Begriff sowohl das moralisch und ethisch Wünschenswerte als auch dasjenige, was qualitativ hochwertig ist. Wenn eine Institution sich das Ziel setzt, „gut“ zu sein, sind beide Seiten angesprochen: Sie möchte moralisch-ethischen Standards genügen, aber auch sonstigen Qualitätskriterien.

Zugleich spricht aus der Frage nach der „guten“ Institution, hier der „guten“ Hochschule, nicht nur eine Anspruchshaltung, sondern es drückt sich auch eine gewisse Bescheidenheit aus: Die „gute Hochschule“ gehört in einem ordinalen Ranking zur Klasse der „Guten“, sie ist aber in einem kardinalen Rankingsystem nicht die „Beste“. Gerade diese Verbindung von Anspruchsniveau und Bescheidenheit tut komplexen Organisationen gut, wenn sie in mittel- oder längerfristiger Perspektive dauerhaft erfolgreich sein wollen.

Exemplarisch wird hier die HWR Berlin herangezogen. Sie muss sich – wie alle anderen Hochschulen auch – seit zehn Jahren dem Umbruch in der Hochschullandschaft stellen, der mit dem Begriff „Bologna-Prozess“ umschrieben wird. Es geht auf instrumenteller Ebene – verkürzt gesprochen – um die Einführung zweistufiger Bachelor-/Master-Studiengänge, die Implementierung eines europäischen Leistungspunktesystem ECTS, aussagekräftige und vergleichbare Beschreibungen von Studieninhalten und Qualifikationen. Die übergeordneten Ziele sind dabei die Erhöhung der Mobilität der Studierenden und Lehrenden und die Steigerung der Hochschulqualität über einen intensivierten Wettbewerbsprozess im europäischen Hochschulraum und in globaler Perspektive.

Doch auch ohne den „Bologna-Prozess“ wurde die alte Fachhochschule für Wirtschaft (FHW) Berlin, wie sie bis 2009 hieß, durch die Integration der Berufsakademie Berlin (2003) und den Zusammenschluss mit der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege (FHVR) Berlin (2009) einem Wandlungsprozess unterworfen, der zu einer vollständigen internen Reorganisation führte und heute noch nicht abgeschlossen ist.

Das Jahr 2010 ist kein Jubiläumsjahr für die HWR Berlin. Es ist aber der richtige Zeitpunkt, nach so umwälzenden Veränderungen der letzten Zeit und angesichts der Vielzahl der noch zu lösenden Probleme einmal inne zu halten und nachzudenken über wichtige Punkte des Restrukturierungsprozesses. Äuße-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

rer Anlass ist das Ausscheiden des langjährigen Rektors, F. H. Rieger, aus dem Amt, dem diese Festschrift gewidmet ist.

Das Leitbild der „guten Hochschule“, hat viele Facetten. Fragt man nach der guten Hochschule, fragt man nach Qualitätsmerkmalen (wie erkennt man die gute Hochschule?), aber auch nach den Bezugspersonen (für wen ist die Hochschule gut?) und den Rahmenbedingungen (mit welchen Instrumenten wird das Ziel der guten Hochschule verfolgt?). Diese Fragen sollen in drei Abschnitten des vorliegenden Buches diskutiert werden, die nach Art einer Bewegung vom Allgemeinen zum Besonderen zunächst allgemeine Fragen der Bildungspolitik erörtern, sodann die Herausforderungen thematisieren, die von außen an Studium und Lehre herangetragen werden, um sodann die Entwicklung der HWR selbst in den Fokus zu nehmen.

In dem Abschnitt *„Bildungspolitik und Bildungsmanagement“* sind aktuelle Themen zusammengefasst, die generelle Geltung für viele Hochschulen besitzen: Die Frage, ob der Bologna-Prozess aus den Hochschulen gute Hochschulen macht, wird – mit unterschiedlichem Ergebnis – in den Beiträgen von Buttler, Mahnkopf und Winkel diskutiert, die internationale Dimension thematisiert der Beitrag von Reynolds. Internationalisierung als gesetzlich vorgegebenes Qualitätsmerkmal für Hochschulen steht im Zentrum der Beiträge von Tomenendal und Schuchert-Güler, wobei Internationalisierung „äußere Internationalisierung“ durch die Gewinnung von Studierenden aus dem Ausland und Förderung von Mobilität sein kann, aber auch „innere Internationalisierung“ durch Förderung von Studierenden mit Migrationshintergrund. Die gute Hochschule bedarf ausreichender Mittel. Ob und wie diese durch Fundraising akquiriert werden können, ist Gegenstand der Betrachtungen von Gleißner. Dass Hochschulen durch rechtliche Rahmenbedingungen geprägt sind und sie diese bei ihrem Handeln zu berücksichtigen haben, liegt auf der Hand. Mit diesen Rahmenbedingungen setzen sich verschiedene Beiträge, zum Teil kritisch auseinander. Sie behandeln unter rechtlichen Gesichtspunkten die Qualitätssicherung durch Akkreditierung (Meyer), die steuerliche Behandlung der gewerblichen Betätigung von Hochschulen (von Campenhausen), Frauenfördermaßnahmen (Spinti) und leistungsorientierte Bezahlung an Hochschulen (Heinrich). Nicht zuletzt lebt die gute Hochschule von der aktiven Beteiligung möglichst vieler Gruppen, insbesondere der Studierenden. Hierzu darf die studentische Stimme nicht fehlen (Setzpfand), die sich mit den Rahmenbedingungen studentischen Engagements an der Hochschule befasst.

Der Abschnitt *„Herausforderungen für Studium und Lehre“* behandelt einige ausgewählte Themen, die die inhaltliche Ausgestaltung von Studiengängen bestimmen. Manche Fragen betreffen alle Studiengänge. So müssen Hochschulen bei der Konzeption von Studiengängen das Verhältnis eines verschulten Studiums zum Studium Generale beschreiben (Kadritzke/Görges). Auch eine gute

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Lehre ist Bedingung für eine gute Hochschule. Diese verlagert sich in den virtuellen Raum, in dem andere Lehrformen möglich, aber auch erforderlich werden (Birkenkrahe). Hochschulen, die wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge anbieten, müssen den Herausforderungen aus der Welt der Wirtschaft gerecht werden und auf diese reagieren. Sie müssen sich mit Fragen der Verantwortung im Wirtschaftsprozess auseinandersetzen (Müller) und der noch nicht überwundenen weltweiten Finanzkrise bei der Wahl der Ausbildungsinhalte Rechnung tragen (Tolksdorf, Herr). Wenn die gute Hochschule eine ist, die die Berufsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen am Herz liegt, muss sie Herausforderungen für die Personalwirtschaft im In- und Ausland berücksichtigen (Hofmann, Bruche), aber auch im Rahmen einer Entrepreneurship-Ausbildung Studierende zum eigenen erfolgreichen Unternehmertum befähigen (Ripsas).

Der dritte Abschnitt *„Eine Hochschule im Wandel"* konzentriert sich auf die HWR als Institution und beschreibt wesentliche Etappen des Umbauprozesses der letzten Jahre. Die Person *des Rektors*, der diesen Wandlungsprozess der letzten zehn Jahre wesentlich gesteuert hat, und markante Etappen in diesem Zeitraum stehen am Anfang (Schmidt). Kooperationspartner aus frühen Phasen des Internationalisierungsprozesses der FHW erinnern sich (Maximzew u.a. für St. Petersburg, Froggett/Griffiths für Cambridge, UK, Kulke für Chengdu, China), während das noch junge Hochschulnetzwerk *UAS 7* in seiner strategischen Bedeutung gewürdigt wird (Mielenhausen; Niederdrenk/Lojewski). Der Integrationsprozess der Berufsakademie Berlin wird aus der „intimen" Sicht der direkt Betroffenen dargelegt (Barth). Die Bedeutung der FHW/HWR für die Region wird anhand eines für die OECD entstandenen Berichts zur regionalen Verankerung der HWR näher dargestellt (Maier/Fleck). Ob die Hochschule aus Sicht ihrer Absolventinnen und Absolventen als „gut" eingeschätzt wird, lässt sich unter anderem durch Absolventenbefragung ermitteln. Die jüngste entsprechende Befragung wertet der Beitrag von Beblo/Kaiser aus. Schließlich werden die Umsetzung von Frauenförderungsprogrammen (Philipp) und die Möglichkeiten des Exports von Studienprogrammen (Prümm) geschildert.

Gute Hochschulen werden nicht durch Hochschulgesetze, Fachkommissionen oder Akkreditierungsagenturen gemacht. Sie entstehen durch die Menschen, die in einer Hochschule arbeiten.

Die Hochschule widmet diese Festschrift ihrem Rektor Professor Dr. Dr. h.c. Franz Herbert Rieger, der nach zehnjähriger Amtszeit im April 2010 aus dem Amt ausgeschieden ist. Er hat den hier beschriebenen Weg der Hochschule maßgeblich gestaltet mit seinem Wissen, seinen hochschulpolitischen Überzeugungen und mit seiner Person. Seine Orientierung an einer „guten Hochschule" ist augenfällig. Die Hochschule sagt ihm Danke!

Natürlich ist weder die „gute Hochschule" noch das „gute Unternehmen" ausschließlich das Werk des Menschen an der Spitze. Franz Herbert Rieger hatte

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

in seiner zehnjährigen Amtszeit mehrere Prorektoren, die ihren wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Hochschule geleistet haben. Einer von ihnen muss hervorgehoben werden: Professor Dr. Michael Tolksdorf, der 1. Prorektor, der seit Beginn der Amtszeit 2000 sein Stellvertreter war. Die gute Zusammenarbeit und das gute Einvernehmen der zwei Menschen an der Spitze der Hochschule machten diese zu einer Institution mit einem lebendigen Gedankenaustausch, an der man gerne lernt und arbeitet.

Herzlich bedanken wir uns bei Karola Jarema, die unermüdlich und geduldig die Fertigstellung der Manuskripte unterstützt hat.

Susanne Meyer
Bernd Pfeiffer

Literatur

Füller, Chr. (2009): Die gute Schule. München
Dullien, S./Herr, H./Kellermann, Chr. (2009): Der gute Kapitalismus. Bielefeld

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die Hochschullandschaft Berlins und die „Geschichte der FHW – HWR“

Hans-Gerhard Husung

Berlin gehört zu den größten und vielfältigsten Wissenschaftsregionen in Europa. An sechs Fachhochschulen, vier Universitäten, der Charité-Universitätsmedizin Berlin, drei Kunsthochschulen, dreiundzwanzig privaten Hochschulen sowie über sechzig Forschungsstätten lehren, forschen, arbeiten und studieren rund 200.000 Menschen aus aller Welt. In den Hochschulbereich investiert das Land Berlin im Jahr rund 1,5 Milliarden Euro.

Diese Bilanz speist sich aus den historischen Entwicklungen der Profilbildung der Wissenschaftslandschaft und der wissenschaftlichen Einrichtungen in Berlin. Dazu gehören unzweifelhaft die Fachhochschulen mit der langen Geschichte ihrer Vorgängereinrichtungen, z.B. die Beuth-Hochschule für Technik Berlin, deren Ursprung mehr als 150 Jahre zurückliegt oder auch die Alice-Salomon-Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik mit ihrer 100jährigen Geschichte.

Die Hochschule für Technik und Wirtschaft ist in ihrer jetzigen Ausprägung eine relativ „junge“ Hochschule, die nach der Vereinigung in den 90er Jahren als Nachfolger von früheren Technischen Hochschulen oder Ingenieurhochschulen, die in der DDR einen den Universitäten vergleichbaren Status hatten, im Ostteil der Stadt eingerichtet wurde.

Die Fachhochschule für Wirtschaft ist hingegen eine der „typischen“ Fachhochschulen der ersten Gründungswelle und wurde auf der Grundlage des Abkommens der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens vom 31.10.1968 im Jahr 1971 eingerichtet. Als Nachfolgeeinrichtung der Wirtschaftsakademie, die ihrerseits 1965 aus dem Hochschulinstitut für Wirtschaftskunde und der Höheren Wirtschaftsfachschule hervorgegangen war, hat sie ihre Ursprünge in der Akademisierung von Höheren Fachschulen.

Seit ihrer Gründung hat sie eine rasante Entwicklung ihres Studienangebots vorzuweisen. Mit zunächst einem Studienangebot gestartet, ist im Jahr 2003 die Berufsakademie als eigener Fachbereich mit dualen Studiengängen integriert und im Jahr 2009 die Fusion mit der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege vollzogen worden. Sicherlich war dieser Fusionsprozess nicht einfach zu gestalten. Mein herzlicher Dank geht an alle, die in den letzten Jahren und Monaten dieses Projekt angestoßen, bewegt und gefördert haben. Aber er schließt natürlich auch jene ein, die in der Vergangenheit ihre Skepsis mit Enga-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gement vorgetragen haben. Denn das Streiten um der Sache willen ist für das Finden fruchtbarer Lösungen unverzichtbar. Doch der Erfolg liegt darin, dass sich die Hochschule für Wirtschaft und Recht heute mit einem breiten Studienangebot und neuem Profil in der Berliner Wissenschaftslandschaft präsentieren kann.

Zu diesem „neuen" Profil gehören internationale Studiengänge ebenso wie Studiengänge im Schnittpunkt mehrerer Disziplinen wie Wirtschaft und Umwelt, Ökonomie und Gesundheit, Verwaltung und Recht. Die Fusion der beiden Vorgängerfachhochschulen bietet darüber hinaus die Chance und die Herausforderung zur Entwicklung neuer „Hybridstudiengänge" durch eine Verschränkung der jetzt vorhandenen wissenschaftlichen Kompetenzen in den Wirtschaftswissenschaften, den Rechtswissenschaften, den Verwaltungswissenschaften sowie im Bereich der Sicherheit.

Zu ihrem Profil gehört auch ihr besonderes Engagement bei der Verwirklichung von Chancengleichheit durch die Auszeichnung mit dem „Total E-Quality Science Award" oder den Aktivitäten des „Harriet-Taylor-Mill-Insituts" als erstes wirtschaftswissenschaftliches Institut für ökonomische und geschlechterbezogene Forschung.

„Das Außerordentliche geschieht nicht auf glattem, gewöhnlichem Wege."
(Goethe)

Die Steine auf dem Weg der Fusion von zwei Fachhochschulen – der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege und der Hochschule für Wirtschaft – im letzten Jahr mit unterschiedlicher Geschichte, unterschiedlichen Profilen, Standorten, Studiengängen und einer unterschiedlichen internen „Kultur" sind durch das außergewöhnliche Engagement von Professor Rieger überwindbar geworden. Ohne seine Bemühungen um einen Interessenausgleich und seine gleichzeitig verbindliche und zielorientierte Verhandlungsführung wäre die Zusammenführung nicht zu einer Erfolgsgeschichte geworden. Wer Professor Rieger kennt – und wir kennen uns so lange ich Wissenschaftsstaatssekretär in Berlin bin – weiß, dass er es versteht, mit einer stets freundlich vorgetragenen Argumentation dennoch seine Ziele zu vertreten und die Interessen „seiner" Hochschule dabei immer im Blick zu haben.

Er entspricht dabei dem Typus eines Wissenschaftlers und Hochschulleiters, der nach einer Forderung von Wolfgang Frühwald, dem ehemaligen Präsidenten der Alexander-von-Humboldt Stiftung, nicht nur zweckorientiert, anwendungsorientiert, wirtschaftsorientiert arbeitet, sondern „kulturorientiert, mit einem ganz altmodischen Begriff gesagt: bildungsorientiert arbeitet".

Anders ausgedrückt heißt dies, dass er seine Tätigkeiten an einer Idee von Hochschule als einer Bildungseinrichtung ausrichtet, die zwar auch auf den Be-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ruf vorbereiten soll und anwendungsorientierte Studiengänge anbietet, die sich aber auch dem humanistisch geprägten Ideal einer Bildung in gesellschaftlicher Verantwortung verpflichtet fühlt. Mit diesem Leitbild hat er die Fachhochschule für Wirtschaft sicher aus den politischen Querelen ihrer Vergangenheit herausgeführt, ohne dabei kritiklos oder gar angepasst zu werden. Er ist für die Wissenschaftsverwaltung kein in diesem Sinne „bequemer“ Verhandlungspartner, wohl aber einer, mit dem es sich zu streiten lohnt und immer die Aussicht besteht, zu einer einvernehmlichen und guten Lösung zu kommen. Er arbeitet mit Augenmaß für das augenblicklich Machbare und vergisst dabei das zukünftig Wünschbare nicht. Professor Rieger ist ein Hochschulleiter, der seine Hochschule engagiert vertritt, nach innen moderiert und nach außen außerordentliche Zumutungen abzuwehren weiß und so der Hochschule neue Horizonte erschließt.

So ist es seinem Engagement zu verdanken, dass die Hochschule im Konsortium der „UAS7“ eine führende Rolle spielt: Diese strategische Allianz von sieben deutschen Hochschulen zur Förderung ihrer Lehr- und Forschungsaktivitäten, hat das gemeinsame Ziel, die Präsenz auf dem amerikanischen Bildungsmarkt und die Kooperationen mit führenden amerikanischen Hochschulen auszubauen.

Professor Rieger verabschiedet sich von seiner Hochschule mit sicherlich gutem Gewissen: Die Hochschule ist in einer gesicherten Position in der Berliner Wissenschaftslandschaft verankert und sie ist im Wettbewerb zwischen den Hochschulen und für die zukünftigen Herausforderungen gut aufgestellt. Auf diesem Weg haben ihn Kolleginnen und Kollegen unterstützt, sei es im Rektorat, in der Verwaltung und im Alltag von Lehre und Forschung, die er immer wieder für die Belange der Hochschule motiviert hat. Auch das Kuratorium hat dieses Angebot der vertrauensvollen Zusammenarbeit des Rektors gern aufgegriffen und hat mit seinem Rat diese Entwicklung befördert.

Sein „Ruhestand“ wird vermutlich nicht nur ruhig und gemütlich werden, denn seine Zeit als Wissenschaftler und Hochschulleiter wird ihn nach einem Ausspruch von Willy Brandt gelehrt haben, dass „Arbeit der Umweg zu allen Genüssen“ ist und wenn es denn nicht im strengen Sinn „Arbeit“ sein wird, so sicherlich weiterhin hochschulpolitisches Interesse. Als Gesprächspartner und Ratgeber für seine und die anderen Hochschulen in Berlin wird er mit Sicherheit weiterhin gefragt sein.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Franz Herbert Rieger – betrachtet mit den Augen eines Kollegen und Freundes

Bernd Pfeiffer

Die Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (HWR) – bis vor kurzem war es die Fachhochschule für Wirtschaft Berlin (FHW) – wurde wie die meisten Fachhochschulen 1971 gegründet. Sie war das Nachfolgeinstitut der damaligen Wirtschaftsakademie. Der Leser hat schnell errechnet, dass das Jahr 2010, in dem diese Schrift erscheint, kein Jubiläumsjahr der Hochschule ist. Der Grund für die Veröffentlichung muss also ein anderer sein.

Im Jahre 2010 sind es fast vierzig Jahre, in denen die Hochschule von einer kleinen Einrichtung mit eintausend Studierenden und einem Studiengang „Wirtschaft“ sich zu der heutigen Einrichtung mit dem vielfältigen Studienangebot (49 Studiengänge) und ca. 8.500 Studierenden entwickelt hat. Wie es in diesem langen Zeitraum nicht anders zu erwarten ist, ging der Entwicklungsprozess nicht immer geradlinig „nach oben“.

Für Ökonomen sind konjunkturelle Auf- und Abbewegungen nichts Ungewöhnliches. Doch ist es in diesem Fall wirklich erwähnenswert, dass die Konjunktur dieser Hochschule seit den späten achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts – und damit seit fast fünfundzwanzig Jahren – eine stetige Aufwärtsbewegung zeigt.

Die FHW nach 1984/85

1984 wurde Franz Herbert Rieger (FHR) an die Fachhochschule für Wirtschaft Berlin (FHW) als Professor für Betriebswirtschaftslehre berufen. Seine Bewerbung an die Hochschule – wie auch meine eigene – fiel in eine Zeit der heftigsten Auseinandersetzungen der damaligen Hochschulleitung mit der Senatsverwaltung für Wissenschaft und Forschung. Der hochschulpolitische Sprecher der Berliner SPD äußerte in einem Zeitungsartikel: „Kewenig (der damalige Senator für Wissenschaft und Forschung) greife zu einmaligen Maßnahmen, um die Verhältnisse an der FHW in seinem Sinne zu ändern“. Gemeint war mit der „einmaligen Maßnahme“, dass wir unsere Bewerbung um eine Professorenstelle direkt an den federführenden Senator schicken mussten und nicht – wie es üblich wäre – an den Rektor der Hochschule. Später stellten wir dann gegenseitig fest, dass wir mit einer unvoreingenommenen Grundeinstellung an die FHW gegangen waren. Wir wollten uns durch die damaligen hochschulpolitischen Aus-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

einandersetzungen zwischen FHW und Senatsverwaltung nicht vereinnahmen lassen und ein eigenes Bild der hochschulpolitischen Situation gewinnen.

Später wechselte FHR von dem Schwerpunkt „Unternehmenspolitik und Unternehmensverfassung“ zu seinem anderen Interessensschwerpunkt „Management nicht-kommerzieller Betriebe“. Er lehrte, forschte, beteiligte sich aktiv an der akademischen Selbstverwaltung und erstellte außerdem noch Gutachten für externe Auftraggeber. Bereits in den frühen Jahren seiner Hochschullehrerzeit beeinflusste FHR maßgeblich die Weiterentwicklung der Hochschule: Ihm – und dem Autor dieser Zeilen – ist es zuzuschreiben, dass aus der „Schöneberger Hochschule“ mit der Ausstrahlung auf Berlin und Brandenburg eine Hochschule wurde, die sich auf den Europäischen Hochschulraum zu bewegte.

Die frühe Internationalisierungsphase der FHW

1990 startete die FHW nach einer zweijährigen Vorbereitungsphase zusammen mit der heutigen Anglia Ruskin University (ARU) in Cambridge/UK den gemeinsamen Studiengang „European Business Administration“. Es gab damals fast keine Vorbilder für einen zwischen einer englischen und einer deutschen Hochschule vollständig abgestimmten Studiengang, an dem die beteiligten Partner jeweils zur Hälfte ihren Ausbildungsbeitrag leisteten. Wir stellten schnell fest, dass die „Philosophie“ eines britischen Business Administration-Studiums sich wesentlich von dem Grundkonzept des BWL-Studiums an der FHW unterschied. Viele gegenseitige Besuche waren notwendig, um zu einem gemeinsamen Studienprogramm zu gelangen, das von beiden Hochschulen als ihr gemeinsames BWL-Studium anerkannt wird, so dass sowohl der deutsche Diplomgrad als auch der britische Bachelour of Honours verliehen werden konnte. Auf den Reisen lernte ich nicht nur den Lehrer und Forscher kennen sondern auch den Menschen Franz Herbert Rieger.

Kaum war das erste internationale Undergraduate-Programm der FHW begonnen, wagten wir uns ab 1990 an eine internationale Kooperation im Postgraduate-Bereich. Mit der bereits genannten ARU entwickelten wir ein gemeinsames MBA-Programm als Teilzeitstudiengang, mit der Southbank University/ London wurde der gemeinsame MBA „European Management“ aus der Taufe gehoben. Da zu jener Zeit eine deutsche Fachhochschule keinen MBA-Grad verleihen konnte, wurde dieser von den britischen Partnern verliehen. Wieder hatten FHR und ich auf vielen Reisen zu „Course Management“-meetings, „Assessment Board“-meetings, „Awards Board“-meetings – wie sie alle hießen – Gelegenheit, uns als Kollegen und Freunde kennen zu lernen.

Der Internationalisierungsprozess der FHW wurde fortgesetzt durch Doppeldiplomabkommen mit drei niederländischen Hochschulen und einer weiteren

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

englischen Hochschule. Auch kleinere Rückschläge mussten wir einstecken, als es nicht gelang, einen quadronationalen MBA-Studiengang mit Partnern aus Berlin, Paris, London und Valencia einzurichten. Doch vielleicht war ein solches Projekt zur damaligen Zeit (1992) zu vermessen?

Wir hatten in den zahllosen Entwicklungsgesprächen mit unseren ausländischen Partnern Gelegenheit, unsere Vorstellungen von einem „guten" Betriebswirtschaftsstudium einvernehmlich und auch kontrovers zu diskutieren, und – wenn es einmal Meinungsunterschiede gab – zu einem Kompromiss zusammen zu finden. Dabei konnten wir unsere eigene Flexibilität im Hinblick auf die Vorstellungen unserer Partnerhochschulen testen.

Die Person FHR

Wenn FHR im April 2010 die Leitung der heutigen HWR abgeben wird, wird er vier Jahre der 1. Prorektor und fast zehn Jahre der Rektor der Hochschule gewesen sein. Der Verfasser dieser Zeilen wird ihn mehr als zwanzig Jahre in seinem Wirken für die Hochschule begleitet haben: zunächst die gemeinsame Arbeit an neuen Studien- und Prüfungsordnungen bald nach unserem zeitgleichen Eintritt 1984/85 in die Hochschule, danach die beschriebene Zeit der frühen Internationalisierungsbestrebungen und später als Prorektor und Studiendekan. So ist es Zeit, einige markante Erfahrungen dieser Zeit Revue passieren zu lassen und sich zu erinnern als Kollege und vor allem als Freund. Hier soll nicht die sachliche Beschreibung der Projekte im Mittelpunkt stehen, die FHR für die Hochschule angestoßen oder durchgeführt hat. Dazu ist an anderer Stelle Platz gegeben (siehe Schmidt: Der Herr der Baustellen, in diesem Band.) Es soll vielmehr der subjektive Blick auf den Menschen FHR vorherrschen: *Wie* hat er das getan, *was* er für die Hochschule geleistet hat? Von welchen Grundideen ließ sich FHR leiten?

Methodisches Grundlagenwissen versus Management-Tools

In Entwicklungsgesprächen für neue Studiengänge beklagte FHR eine Tendenz in der wissenschaftlichen Ausbildung von Betriebswirten, in der nicht grundlegendes ökonomisches Wissen das Fundament des Studiengangs bildet sondern so genannte moderne Management-Tools, die manchmal nichts anderes sind als die geschickte Neuverpackung von alten grundlegenden ökonomischen Gesetzmäßigkeiten oder – in anderen Fällen – das Herausgreifen einzelner Facetten aus dem komplexen Ganzen gesellschaftlicher Organisationen.[1] Der Philosoph Peter

1 Als Beispiele seien genannt: Lean Management, Wissensmanagement, Business Process Reengineering, Total Quality Management, Innovationsmanagement, Change Manage-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bieri – und wie er einige andere – beklagte in jüngster Zeit, dass in Krisenzeiten einfache Glücksrezepte und eine schnelllebige Ratgeberliteratur Hochkonjunktur haben. Übertragen auf die Betriebswirtschaftslehre könnte man daraus ableiten, dass in Krisen- und Umbruchszeiten „Glücksrezepte“ in Form von immer neuen Management-Tools begierig aufgenommen werden. Dieser Reduktionismus in der Managementlehre (Malik 2005, S. 206) führt zu Missverständnissen und Irrlehren in der Managementausbildung, wenn man bei der Gestaltung von Studienprogrammen diesem Trend kritiklos folgt.

FHR hat häufig bedauert, dass wir die geistigen Grundlagen vieler Ideenkonzepte der Wirtschaftswissenschaften nicht an ihrer Quelle studieren können. Ein sieben- oder achtsemestriger Bachelor lässt es nur eingeschränkt zu, dass man die philosophischen Grundlagen des wirtschaftswissenschaftlichen Denkens, die in zweieinhalb Jahrtausenden angehäuft wurden, an ihrem Ursprung studiert. Umso größer war seine Sympathie und Unterstützung für ein Studium Generale an der FHW. (siehe auch Kadritzke/Görges in diesem Band) FHR zählte immer zu den Verfechtern einer thematisch breiten Ausbildung in unseren Studiengängen. Die Idee, dass zu einem betriebswirtschaftlichen Studium auch die Volkswirtschaftslehre und relevante Gebiete der Rechts- und Sozialwissenschaften gehören, war für einige unserer internationalen Kooperationspartner ungewohnt, und es bedurfte einiger „Verhandlungskunst“, dieses Grundkonzept in den internationalen Studienprogrammen durchzusetzen.

FHR ist überzeugt, dass einige philosophische Lehren voll von praktischen Anleitungen für das Handeln in Wirtschaft und Gesellschaft sind. Sie liefern Leitbilder, sie enthalten methodische Anregungen und können hilfreiche Empfehlungen für das eigene Handeln liefern.

Wenn man so lange zusammengearbeitet hat, den Menschen in beruflichen und privaten Situationen erlebt hat, stellt sich ganz natürlich die Frage, welcher Typus ist er in seinem beruflichen Handeln? Welcher Grundausrichtung folgt er bewusst oder unbewusst?

Sicherlich kann man diese Frage nur mit dem Risiko beantworten, große Vereinfachungen vorzunehmen. Ich wage es trotzdem und meine, FHR zeigt viele Züge eines Stoikers.[2]

---

ment, Turn around-Management, Konzept der lernenden Organisationen, Total Value Management.

2 Dabei soll hier nicht erörtert werden, ob wir uns auf die antike Stoa (um 300 v.Ch. in Athen mit den Hauptvertretern Zenon, Kleanthes und Chrypsipp), die mittlere Stoa (um 150-50 v.Ch. mit Panaitios und Poseidonios) oder die jüngere, römische Stoa (1. und 2. Jahrhundert n. Ch. mit dem Staatsmann Seneca, dem Sklaven Epiktet und Kaiser Marc Aurel) beziehen. Allerdings stammen die praktischen und anschaulichen Anleitungen zur Lebensklugheit zumeist von den römischen Stoikern.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Wir wollen unsere Betrachtungen drei Themenkreisen widmen (siehe hierzu auch Müller-Merbach 1995, S. 182ff): Der Umgang mit den Dingen bzw. den Sachproblemen, der Umgang mit den Menschen der Umgebung, der Umgang mit sich selbst.

Der Umgang mit den Dingen

Sprichwörtlich und fast allen bekannt ist die „stoische Gelassenheit“ oder der „stoische Gleichmut“. Damit ist keinesfalls Antriebsarmut oder Gleichgültigkeit eines Stoikers gemeint. Es ist vielmehr die Aufforderung, das zu erkennen, was in unserer Macht steht zu verändern, und das anzunehmen, was wir nicht verändern können. In diesem Sinne ist FHR ein stoischer Hochschulmanager, was auch bedeutet, dass er ein Mensch der Tat ist. Er konzentrierte seine Kräfte auf das Gestaltbare und plante zielorientiert, was er für machbar hielt. Weniges wollte er dem Zufall oder dem „Lauf der Dinge“ überlassen. FHR zeigte sich als entscheidungsfreudiger Mensch, und überraschte mit seinen Entscheidungen manchmal seine Umgebung.

Dem englischen Kunsthistoriker und Sozialphilosophen John Ruskin (1819-1900), der 1858 eine Kunstschule in Cambridge eröffnete, die die Keimzelle der heutigen Anglia Ruskin University wurde – unsere erste und überaus wichtige Partnerhochschule in Großbritannien – wird das Zitat zugeschrieben:

> „Was wir denken und was wir glauben ist im Endeffekt von geringer Konsequenz. Das einzige, was Konsequenzen hat, ist, was wir tun.“

Auch FHR folgte als Leiter einer Hochschule diesen Überzeugungen. Dabei machte sein Pragmatismus es möglich, sich gleichzeitig zu beschränken:

> „Wer Großes will, muss sich zu beschränken wissen, wer dagegen alles will, der will in der Tat nichts und bringt es zu nichts“. (Fr. Hegel)

Der Umgang mit den Menschen der Umgebung

Hervorstechendes Merkmal des Umgangs mit seiner Umgebung war das Bestreben, mit eigener Offenheit die Menschen seiner Umgebung zu gewinnen. In einem Klima des Vertrauens sind viele sachlichen Auseinandersetzungen leichter zu führen und einer Lösung zuzuführen. FHR hat oft betont, wie sehr er auf die längerfristigen Wirkungen der eigenen Offenheit vertraut. Der Erfolg dieser Strategie im Umgang mit den Partnern der Hochschule (z.B. Senatsverwaltung, Wirtschaft) ist offensichtlich. Dabei hat er die Risiken dieses Verhaltens nicht verkannt. Aber ich glaube, er wurde selten enttäuscht.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Umgang mit sich selbst

Der späte Stoiker Seneca hat uns die Worte hinterlassen:

> „Zwei Dinge verleihen der Seele am meisten Kraft: Vertrauen auf die Wahrheit und Vertrauen auf sich selbst."

Dieses Vertrauen auf sich selbst fordert den handelnden Menschen gleichzeitig auf, die Ursachen für Glück und Unglück seines Tuns bei sich selbst zu suchen, und damit selbst die Verantwortung zu tragen für Erfolg und auch den Misserfolg. In diesem Sinne war FHR ein Stoiker in der Hochschulleitung. Die Übernahme der Verantwortung für die *gesamte Aufgabe* – für die gesamte Hochschule mit allen Fachgebieten und Menschen – heißt, sich selbst in den Dienst gestellt zu haben, oder sich als selbst bestimmten Diener zu sehen. Basis dieser Haltung ist der stoische Gedanke der Pflicht. Diese führt den stoischen Menschen zur Übereinstimmung mit sich selbst, er verwirklicht die in ihm enthaltene Natur. Diese Pflicht zu erfüllen heißt, seiner eigenen Stimme im Innern zu gehorchen.

Vielleicht ist es dieser Aspekt, der mich am ehesten zu der Meinung kommen ließ, FHR ist in seinem Innern ein Stoiker. Die Pflicht, seine Aufgaben in der Hochschule erfüllen zu müssen, waren auch seine eigene innere Pflicht. Die Hochschule zu vertreten, sie präsent zu halten, wo immer es ging, waren ihm inneres Anliegen. Nicht nur einmal schimpfte er, wenn er die Hochschule vertreten musste, obwohl es nicht der Rektor oder der Prorektor hätte tun müssen. Es kam für ihn nicht in Frage, in diesen Momenten seine gefühlte Pflicht zu vernachlässigen.

Die „andere" Seite

Die akademische Pflicht gebietet es, auch über die „andere" Seite des Freundes nachzudenken, auch wenn das hier schwierig ist.

G. E. Lessing hinterließ uns in der „Hamburgischen Dramaturgie" die Gedanken:

> „Wie es selten Komplimente gibt ohne Lügen, so finden sich auch selten Grobheiten ohne Wahrheiten".

Grobheiten oder grobe Reaktionen waren auch bei FHR zu finden. Es geschah sehr selten, aber es war nicht ausgeschlossen. Es waren heftige Reaktionen aus seinem Munde, ohne dass die Umgebung sich die Heftigkeit erklären konnte. FHR fiel es manchmal schwer, frühzeitig „Nein" zu sagen, wenn er mit der Argumentation oder dem Verhalten seines Gegenüber nicht einverstanden war. So

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

staute sich Ärger bei ihm an, der sich in schärferen Formulierungen entlud. Doch hatte Lessing bereits erkannt: „ ... so finden sich auch selten Grobheiten ohne alle Wahrheiten“.

Der Blick zurück

FHR hat als Rektor seit dem Jahr 2000 zusammen mit den Kollegen im Rektorat die FHW und heutige HWR auf eindrückliche Weise geprägt. Der Wachstumsprozess der Hochschule war außergewöhnlich, die Zahl der angestoßenen Innovationen war erstaunlich. Sein persönlicher Einsatz für die Hochschule war kaum zu überschätzen. Er hat dabei auch seine Gesundheit nicht geschont. Dennoch gilt – wenn man FHR heute gegenübertritt – auch für ihn das Wort von Oscar Wilde:

> „Die Tragödie des Alters ist nicht, dass man alt ist, sondern dass man jung ist.“

Literatur

Handelsblatt Management Bibliothek (2005): Bd. 01-12. Frankfurt/M.

Malik, F. (2005): Wider den Reduktionismus. In: Handelblatt Management Bibliothek, Bd. 08, S. 205-212

Müller-Merbach, H. (1995): Philosophie-Splitter für das Management (3. Auflage). Bad Homburg

Weischedel, W. (1975): Die philosophische Hintertreppe. München

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bildungspolitik und Bildungsmanagement

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bologna!

Friedrich Buttler

Einleitung

In die Amtszeit des Rektors Franz-Herbert Rieger an der Hochschule für Wirtschaft Berlin fällt die Umsetzung der Studienstrukturreform, die unter dem Namen Bologna-Prozess in den vergangenen Jahren die hochschulpolitischen Schlagzeilen in nicht immer rühmender Weise füllte. Die Mitglieder des Kuratoriums der Hochschule, darunter der Autor, haben sowohl als Zeitzeugen der hochschulpolitischen Entwicklungen in Europa als auch speziell in ihrer Mitverantwortung für das Gedeihen der nun den stolzen Namen „Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, Berlin School of Economics and Law“ (HWR) führenden Wissenschaftseinrichtung diesen Prozess begleiten dürfen. Der Rektor hat dem Kuratorium über die konsequente und mit Blick auf die Weiterentwicklung der eigenen Hochschule überlegte Umsetzung der Studienstrukturreform regelmäßig in öffentlicher Sitzung berichtet.

Man konnte den Eindruck gewinnen, dass der Bologna-Prozess an dieser Hochschule bisher mit großem Engagement aller Beteiligten erfolgreich gestaltet worden ist und dass seine Ergebnisse damit im wohltuenden Kontrast zur vielfach beklagten unzureichenden Implementierung des Bologna-Konzepts stehen. Der Bewertung durch die Hochschulangehörigen, die Lehrenden und Lernenden zuerst, sei damit nicht vorgegriffen. Auf ihre konstruktiv-kritische Mitwirkung wird es jedenfalls weiter ankommen. Soweit die diesbezügliche Bilanz der bisherigen Tätigkeit des Rektors und seines Teams auf der Grundlage der dem Kuratorium zugänglich gemachten Berichte zu ziehen ist, kann man gratulieren. Insgesamt sind die Fachhochschulen eher als Gewinner der Studienstrukturreform zu bezeichnen (Köhler 2007). Soweit es indes um die Entwicklungsbedingungen auch der HWR im Rahmen breiterer gesellschafts- und hochschulpolitischer Herausforderungen der europäischen Integration geht, sind offene Fragen der Implementierung des Bologna-Prozesses anzusprechen. Darauf soll in diesem Beitrag eingegangen werden.

Ein europäischer Hochschul(t)raum

Es ist schon lange her, dass in der damaligen Westdeutschen Rektorenkonferenz, beflügelt von lebhaftem Interesse am internationalen Austausch der Lehrenden

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und Lernenden, die Förderung der gegenseitigen Anerkennung der Studieninhalte und -abschlüsse sowie die Schaffung geeigneter Voraussetzungen dafür auf die Agenda gesetzt wurde. Bilaterale Äquivalenzvereinbarungen zwischen Staaten hatten sich als wenig geeignet erwiesen, wie am Beispiel der sich über mehr als ein Jahrzehnt ergebnislos hinziehenden deutsch-französischen Äquivalenzvereinbarungen zu demonstrieren war. Bilaterale Vereinbarungen europäischer Hochschulen zum Studierendenaustausch waren erfolgreicher, insbesondere wenn diese durch die fachliche und organisatorische Kooperation der verantwortlichen Hochschullehrer und durch Reisestipendien unterstützt wurden. Das Programm des DAAD zur Förderung integrierter Auslandsstudien verdient in diesem Zusammenhang Erwähnung. Und es gab und gibt dankenswerterweise die individuell organisierte und finanzierte internationale Studienmobilität; freilich ist das nicht das Modell, mit dem die soziale Dimension eines europäischen Hochschulraumes zufriedenstellend verwirklicht werden könnte. Studentischer Protest hat Ende 2009 diesen Sachverhalt mit der utopisch-kritischen Formel „Reiche Eltern für Alle!“ auf den Punkt gebracht.

Ein Traum wäre, das aus anderen Zusammenhängen der europäischen Agenda bekannte Ursprungslandsprinzip auf die Hochschulen zu übertragen. Demnach wären vergleichbare Studien- und Prüfungsleistungen, die in einem Mitgliedsstaat erbracht wurden, in allen anderen anzuerkennen. Man könnte ein solches Prinzip auch auf einen weiteren Kreis von Ländern beziehen, so wie heute am Bologna-Prozess mit inzwischen 46 Staaten mehr als die 27 Mitglieder der Europäischen Union teilnehmen. Aber was sind vergleichbare Leistungen?

Da liegt des Pudels Kern! Man braucht offenbar Vergleichbarkeitskriterien, die von allen Beteiligten, den Stakeholders innerhalb und außerhalb der Hochschulen, von den Regierungen und letztlich am Arbeitsmarkt akzeptiert werden.

Das Übereinkommen des Europarats über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region vom April 1997 (Lissabon Konvention), das von der Bundesrepublik im November 2007 ratifiziert wurde, hat tatsächlich zum Ziel, die Anerkennung des in einem Vertragsstaat erlangten Abschlusses in einem anderen Vertragsstaat zu erleichtern. Artikel III postuliert in den allgemeinen Prinzipien: „holders of qualifications issued in one of the Parties shall have adequate access, upon request to the appropriate body, to an assessment of these qualifications“. Artikel IV.1 zum Hochschulzugang fordert die Anerkennung der in einem Partnerstaat erworbenen Qualifikationen

> „unless a substantial difference can be shown between the general requirements for access in the Party in which the qualification was obtained and in the Party in which recognition of the qualification is sought.“

„Wesentlicher Unterschied“ ist freilich ein für sich genommen unbestimmter Rechtsbegriff.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Es war schon ein großer Schritt, als im Juni 1999 29 europäische Staaten die Bologna-Erklärung unterzeichneten. Demnach sollten gemeinsame Rahmenvorgaben, die in den Folgekonferenzen zu entwickeln wären, die Mobilität der Studierenden und Lehrenden innerhalb Europas erhöhen und die europäischen Hochschulen im globalen Bildungswettbewerb attraktiver machen. Eine Schlüsselrolle für die Beurteilung der Gleichwertigkeit wurde dabei der Einführung zweistufiger Bachelor/Master Studiengänge, des europäischen Leistungspunktesystems ECTS und von aussagekräftigen Beschreibungen von Studieninhalten und Qualifikationserwerb (diploma supplements) zugemessen. Auch wenn all dies, wie manche Kritiker sagen, inzwischen „unter die Räuber und Mörder geraten" sein sollte, worauf weiter unten einzugehen sein wird, ist fairer Weise nach den bis dahin erprobten Alternativen zu fragen. Studienreformkommissionen für einzelne Disziplinen und Gemeinsame Kommissionen zur Feststellung einheitlicher Prinzipien, die im deutschen föderalistischen System auf Länderebene eingerichtet wurden, haben die Entwicklung der Hochschulen nicht nachhaltig beeinflusst. Fachgesellschaften, deren Rückkehr in den inhaltlichen Gestaltungsprozess heute hier und dort gefordert wird, haben sich nicht regelmäßig als Speerspitzen entwicklungsnotwendigen Wandels und europäischer Integration profilieren können. Ihr guter fachwissenschaftlicher Rat bleibt indes zu würdigen.

Der Autor verhehlt nicht, an all dem als Mitglied einer fachwissenschaftlichen Studienkommission, der Hochschulrektorenkonferenz, des Wissenschaftsrates, schließlich im Rahmen der Kultusministerkonferenz bis zu seinem Wechsel zur Internationalen Arbeitsorganisation im Jahr 2001 engagiert teilgenommen zu haben und steht dazu. Die nachdrückliche Zustimmung zum Bologna-Konzept ist freilich von erheblicher Skepsis gegenüber den bisherigen Wegen und Ergebnissen seiner Implementierung begleitet.

Inzwischen ist die Implementierung fortgeschritten und zehn Jahre danach haben viele die Gelegenheit zu einer Zwischenbilanz wahrgenommen. Konnten die deutschen Hochschulen den europäischen Traum verwirklichen? Das Urteil eines verantwortlichen Zeitzeugen, des Niedersächsischen Wissenschaftsministers Stratmann, fällt vernichtend aus:

> „Wir wollten unsere Abschlüsse europaweit vergleichbar machen und den Studentenaustausch erhöhen. Jetzt ist sogar der Wechsel von Hannover nach München kaum mehr möglich." (Friedrich-Ebert-Stiftung/Netzwerk Bildung 2009)

Dem widerspricht in gewisser Hinsicht der Befund der HRK in der Stellungnahme vom 7. Dezember 2009, gestützt auf Ergebnisse des Instituts für Hochschulforschung der Universität Kassel, wonach etwa je ein Drittel der befragten BA-Absolventen der Fachhochschulen und der Universitäten „im Rahmen ihres Studiums die Möglichkeit eines – wenn auch immer kürzeren – Auslandsaufenthalts"

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nutzten und innerhalb von Deutschland 14% aller Studierenden ihre Hochschule wechselten. Insbesondere das „Mobilitätsscharnier“ zwischen BA und MA werde für einen Wechsel an eine andere Hochschule im In-und Ausland genutzt (HRK 2009).

Das ist aber nicht ausreichend. Die Integration von Auslandssemestern in das zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss führende Studium war, insbesondere auch an den Fachhochschulen, vielerorts vor der gegenwärtigen Studienstrukturreform gelungen, wurde aber häufig durch die Kompression von Studieninhalten in ein dreijähriges Curriculum wieder geopfert. Damit sollte auch die Einführung viersemestriger Masterstudiengänge ermöglicht werden, ein den Fachhochschulen wichtiges Anliegen auf dem Weg zur Gleichstellung mit den Universitäten. „Mobilitätsfenster“ im ersten Curriculum wurden also im Rahmen der Studienstrukturreform sogar geschlossen statt, wie es der Mobilitätsförderung im internationalen Maßstab entsprochen hätte, geöffnet zu werden. Insgesamt sind die Mobilitätsergebnisse der Studienstrukturreform in Deutschland bisher nicht überzeugend. „Immer kürzer werdende Auslandsaufenthalte“, wie die HRK formulierte, deuten eher auf studienstrukturell und sozial bedingte Defizite der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland hin. Das „Mobilitätsscharnier“ zwischen Bachelor und Master nutzt den zwei Dritteln der BA-Absolventen nicht, die nach dem Bachelor die Hochschulen zumindest zunächst verlassen würden, wenn diesbezügliche Quotierungsvorstellungen Realität werden sollten.

Der Verlust an Studienmobilität wäre am Ende auch vom deutschen Beschäftigungssystem zu beklagen. Wer in seinem Berufsleben häufig mit Bildungsbiographien junger Menschen zu tun hat, die sich durch ihre Sprachkompetenz und ihre früh erworbenen internationalen Erfahrungen für die im Zuge der Globalisierung zunehmend grenzüberschreitenden Praxisfelder empfehlen, der kann diese Verarmung nur bedauern und die damit einhergehende soziale Selektivität und die verpassten Chancen der Talentförderung nur beklagen. Die deutsche Hochschulpolitik ist insofern bildungspolitisch und wettbewerbspolitisch nicht auf dem richtigen Weg.

Immerhin gibt es gute Praxisbeispiele: Einige Hochschulen wie die Fachhochschule für Wirtschaft Berlin, die im Rahmen ihrer neuen siebensemestrigen BA-Studiengänge Auslandssemester integrierten und wie schon bisher mit Partnerhochschulen koordinieren, haben das dadurch erreicht, dass sie die für ihre bisherigen Diplomstudiengänge geltende Regelstudiendauer von acht Semestern, die Praxis- und Auslandssemester einschlossen, für die Bachelor-Studiengänge nur auf sieben statt auf sechs verringert haben. Unter der Bedingung von Kostenneutralität war damit indes der finanzielle Spielraum für die Einrichtung von Masterstudiengängen beschränkt. Der Rechenschaftsbericht des Rektors 07/08 aus 2009 (HWR 2009, S. 26) verdeutlicht, dass es möglich war, interna-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tionale Kooperationsstudiengänge erfolgreich zu akkreditieren, wenn auch noch nicht in allen Fällen.

Wie ist es erklärbar, dass ein mit einem so großen europäischen Impetus gestarteter Prozess in Deutschland so ambivalente oder teilweise gegenteilige Wirkungen hatte?

Überfrachtung der europäischen Zielsetzung durch die deutsche Reformagenda

Richtigerweise sollte sich eine Reformagenda von Anfang an auf eine Defizitdiagnose stützen, damit Soll-Perspektiven und Ist-Zustände aufeinander bezogen werden können. Tatsächlich aber haben sich in Deutschland mit der Zeit verschiedene Reformideen der Länder als Träger der Hochschulen und der Kultusministerkonferenz als Koordinierungsgremium, von Arbeitsmarktparteien und Verbänden, nicht zuletzt der Lehrenden an Universitäten und an Fachhochschulen, ineinander und über einander geschoben und sie haben entsprechend unterschiedliche Defizitelemente und Zielvorstellungen fokussiert. Die zunächst vorrangig europäisch motivierte Reformagenda wurde im Ergebnis mit einer großen Zahl von im speziellen nationalen Kontext diskutierten Gegenständen beladen. Das führte zu hoher Komplexität und auch Widersprüchlichkeit der an den Reformprozess herangetragenen Vorstellungen.

Das Bologna-Zentrum der HRK beschreibt im Dezember 2009 den nationalen Reformbedarf auf der Grundlage des status quo ante Bologna, dabei zu Recht die Varianz unterschiedlicher Fachkulturen betonend (zit. nach Friedrich-Ebert-Stiftung/Netzwerk Bildung 2009):

> „kaum Struktur und wenig Orientierung im Studium, lange Studienzeiten und hohe Abbrecherquoten, mangelnder Praxisbezug, mangelnde internationale Kompatibilität der Abschlüsse, mangelnde Qualitätssicherung, zunehmend heterogene Studiengründe und Studienvoraussetzungen."

Man wird die meisten dieser Defizitelemente in vielen entsprechenden Aufzählungen finden können, andere werden je nach Erfahrungshintergrund und Interessenlage des Betrachters weniger im Vordergrund stehen. Wollte man die innerdeutsche Reformagenda umfassend abgreifen, wären dagegen einige ihrer wesentliche Desiderata nicht erfasst, z.B. die Beseitigung der chronischen Unterfinanzierung des Hochschulsystems und die Sicherung von gleichen Zugangschancen für junge Frauen und Männer aus bildungsferneren Schichten durch angemessene Studienfinanzierung einschließlich Reisestipendien für Auslandssemester.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Wie weiter unten im Zusammenhang mit der Forderung nach „employability“ der Absolventen dargelegt wird, stellt die nationale Agenda Themen in den Kontext der ursprünglich vom Anliegen europäischer Vergleichbarkeit motivierten Studienstrukturreform, die in der deutschen Studienreformagenda richtigerweise seit langer Zeit und teilweise mit erheblichem Erfolg bearbeitet worden sind, freilich mit dem Anliegen der Mobilitätsförderung nur indirekt zu tun haben. Zwar zielt die grenzüberschreitende Anerkennung von Studienleistungen und Hochschulabschlüssen richtigerweise auf beide Lebensbereiche, Bildungssysteme und Arbeitsmärkte, wofür „employability“ eine Brücke wäre(für einen Überblick vgl. Buttler 2008). Die deutsche Studienreformagenda hat diese Brücke aber nicht systematisch und konsequent als eine europäische gebaut.

In seiner Zwischenbilanz zur Studienstrukturreform in Deutschland hat das Institut für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg die Chancen und Risiken, inneren Widersprüche, konträren Trends, Dilemmata und Nebenwirkungen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland systematisch aufbereitet (HoF 2009). Die Lektüre ist vorzüglich geeignet, die Multidimensionalität und damit Überfrachtung der deutschen Reformagenda zu dokumentieren.

Die von HoF aufgemachte Liste der Risiken ist lang: Etikettenschwindel und Schmalspurstudium, Überfrachtung der Studiengänge, Verschulung des Studiums, Prüfungsüberlastung, erstarrte Studiengangsstrukturen und verfestigte Studieninhalte, Niedergang der kleinen Disziplinen und Aufstieg von Hybridstudiengängen, relatives Notensystem, vom Reformstau zur Reformflut. Und was noch? Zulassungsbeschränkungen und Auswahlverfahren, Steuerung der „Studentenströme“, neue Wege der Kapazitätsberechnung.

Und wo sind bei all dem der eigentliche europäische Impetus und der europäische Mehrwert geblieben?

Was wurde in zehn Jahren erreicht?

Auf der formalen Ebene ist der Umstellungsprozess auf die neue Studiengangsstruktur in Deutschland weit fortgeschritten. Da die Bologna-Erklärung rechtlich nicht bindend ist, musste sie erst in nationales Recht umgesetzt werden. Die Novelle des Hochschulrahmengesetzes von 2002, die Beschlüsse der KMK betreffend „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ und die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ aus den Jahren 2000 und 2003 waren dieser Aufgabe gewidmet.

Nach Angaben der HRK haben die deutschen Hochschulen bis zum Wintersemester 2009/10 fast 80% ihrer Studiengänge auf die Bachelor-/Masterstruktur

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

umgestellt und inzwischen sind drei Viertel der Studienanfänger in den neuen Studiengängen eingeschrieben.

Bis September 2009 waren nach Angaben des Akkreditierungsrates 5.712 Bachelorstudiengänge und 4.910 Masterstudiengänge akkreditiert worden. An den Fachhochschulen lag der Anteil der noch nicht umgestellten Studiengänge unter 5%, an den Universitäten, und besonders an den Kunst- und Musikhochschulen ist der Umstellungsprozess weniger fortgeschritten. Bei den Universitäten liegt dies an den fast 2.000 Studiengängen mit staatlichen und kirchlichen Abschlüssen, darunter den vom Prozess ausgenommenen medizinischen und juristischen Studiengängen. Nach dem HRK- Hochschulkompass vom September 2009 waren 2.264 Bachelor- und 1.387 Masterstudiengänge der Fachhochschulen akkreditiert, an den Universitäten waren es 3.247 respektive 3.241. Nur noch 147 alte Hochschulabschlüsse bei den Fachhochschulen lassen den Schluss zu, dass dort der formale Umstellungsprozess nahezu abgeschlossen ist. Insgesamt ist die Leistung der Universitäten und Fachhochschulen bei der Umsetzung der Studienstrukturreform hoch zu veranschlagen.

Die Folgerung, die Fachhochschulen seien eher die Gewinner der Studienstrukturreform, erschließt sich schon aus der großen Zahl der bei ihnen eingerichteten Masterstudiengänge, darunter 52% mit der Regelstudienzeit von vier und 31% mit der Regelstudienzeit von drei Semestern. Masterabschlüsse berechtigen zur Bewerbung für ein Promotionsvorhaben (KMK 2003, 2005). In dem Bemühen der Fachhochschulen um Gleichstellung mit den Universitäten könnte dies einen Durchbruch bedeuten und für die Durchlässigkeit des tertiären Bildungssystems könnte es ein Schritt vorwärts sein. Freilich, die Fachhochschulen sind sich über den Unterschied zwischen der Berechtigung von MA-Absolventen, einen Promotionsantrag an einer Universität zu stellen und den Erfolgschancen im Klaren.

In welchem Umfang Masterabsolventen von Fachhochschulen die formal erworbene Chance wirklich nutzen können wird auch von der qualitativen und quantitativen Weiterentwicklung der vielerorts ins Kraut geschossenen Masterstudiengänge abhängen. Wie viele davon sich auf eine ausreichende und auch ausreichend breite wissenschaftliche Basis stützen können muss die Erfahrung zeigen. Die bald anstehende Re-Akkreditierung von Masterstudiengängen sollte auch nach Auffassung der KMK dazu Entscheidungshilfen bieten. Dem wissenschaftlichen Leiter der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover, Rainer Künzel, ist zuzustimmen, dass im Ergebnis Masterstudiengänge ohne ausreichende wissenschaftliche Basis konsequent abzubauen sind (Friedrich-Ebert-Stiftung/Netzwerk Bildung 2009). Nach dem Rechenschaftsbericht des Rektors der FHW Berlin 2007/2008 (HWR 2009, S. 26) verspricht sich auch diese Hochschule von der Re-Akkreditierung eine deutliche Qualitätssteigerung in beiden Studiengangstypen.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Tatsächlich bieten die Vorbereitung auf die Re-Akkreditierung ebenso wie diese selbst die erste Gelegenheit, nicht nur in den Masterstudiengängen die Spreu vom Weizen zu trennen, beide sollten auch zum Dialog zwischen Hochschulen und Berufspraxis genutzt werden, um die Europäisierung der Bachelorstudiengänge zu fördern. Zugleich wird es notwendig sein, auch im Beschäftigungssystem Wege zu finden, um den veränderten Absolventenprofilen zu entsprechen und die Anschlussqualifizierung für berufliche Entwicklungen in Wirtschaft und Verwaltung neu zu bestimmen. Wer kürzere Ausbildungsdauern für den ersten berufsqualifizierenden Abschluss fordert, muss auch bereit sein, für neue Einsatzmöglichkeiten und für die Weiterqualifizierung der Absolventen mehr Verantwortung zu übernehmen. Sonst könnten sich Erfolge bei der Verkürzung der Studiendauer als Pyrrhussiege herausstellen. Die bisher beobachtbare Abstinenz des Staates als Arbeitgeber bei der Erarbeitung neuer Berufseinstiege und Qualifizierungswege ist in diesem Zusammenhang umso erstaunlicher, als Bund und Länder ihrerseits Verantwortung für das Bildungssystem tragen.

Bei der Studienzeitverkürzung konnten nach Einführung der Bachelorstudiengänge Erfolge erzielt werden. Nach Angaben der HRK (2009) nähert sich die Fachstudiendauer mit 6,7 Semestern erstmals der durchschnittlichen Regelstudienzeit von 6,2 Semestern. Dagegen sind die Ergebnisse zum Studienabbruch ambivalent. „Die konsequente Kompetenz- und Lernergebnis-Orientierung sowie Lernenden-Zentrierung in den Studiengängen“, schreibt die HRK in ihrer Stellungnahme, „haben dazu geführt, dass in Teilbereichen die Studienabbrecherquote erheblich gesenkt werden konnte“, das gelte vor allem für die Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften an den Universitäten. Dagegen sind nach den vom Bologna-Zentrum der HRK berichteten Erfahrungen vor allem in den MINT-Fächern die Abbrecherquoten gestiegen. Positiv könnte gewertet werden, dass jetzt der Abbruch eher erfolgt als früher, freilich deuten diese Ergebnisse auch auf Probleme der Studierbarkeit der Curricula, der Studien- und Prüfungsorganisation, auf Überlast der Hochschulen und Überbelastung der Studierenden hin. Letzteres gilt insbesondere für Studierende, die zur Studienfinanzierung zuverdienen müssen bzw. Familienpflichten haben.

Die im obigen Zitat der HRK vorgenommene Zuschreibung von Erfolgen zur Kompetenz- und Lernergebnis-Orientierung und insbesondere Lernenden-Zentrierung muss unter dem Eindruck erschöpfender Auslastung, sprich: chronischer Überlastung (Wissenschaftsrat in vielen Stellungnahmen seit Jahrzehnten) der Hochschulen und ihrer Lehrenden, angesichts von Teilnehmerzahlen an „Seminaren“ mit 200 Studierenden in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, um nur ein Beispiel zu nennen, vorsichtig ausgedrückt als Euphemismus gelten. Es gibt offenbar erhebliche Einschätzungsunterschiede: Während das Bologna-Zentrum der HRK von steigenden Zufriedenheitswerten der Studieren-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

den in den neuen Studiengängen berichtet, resümiert Christoph Heine vom HIS Hochschul-Informations-System (2009):

> „Neben der eher kleiner werdenden Zufriedenheit mit den Bedingungen des Studiums insgesamt verweist insbesondere die schlechte und im Zeitvergleich noch schlechter werdende Bewertung von Aufbau/Struktur der Bachelor-Studiengänge gegenüber der herkömmlichen Studienstruktur auf erhebliche Defizite in der Umsetzung des Reformziels einer besseren Studierbarkeit".

Aber: „Studienqualität und Studienbedingungen im Bachelor-Studium werden an Fachhochschulen generell besser bewertet als an Universitäten" (ebd.). Weil das auch schon für traditionelle Diplom-Studiengänge galt, habe sich der Abstand zwischen den Zufriedenheitswerten hier wir dort durch die Reform nicht verändert.

Der Arbeitsmarkterfolg der Absolventen der neuen Studiengänge ist nach so kurzer Zeit seit dem Eintritt der ersten Absolventen der neuen Studiengänge nicht zutreffend zu beurteilen. Die HRK stützt sich in ihrer Stellungnahme (HRK 2009) auf erste Ergebnisse der Absolventenbefragung des Instituts für Hochschulforschung in Kassel (INCHER). Danach hätten rund 22% der Bachelorabsolventen von Universitäten und sogar 59% von Fachhochschulen den Direkteinstieg in den Beruf geschafft, „und dies nach ähnlichen Suchzeiten und auf ähnlich zufrieden stellende Positionen wie Absolventen traditioneller Abschlüsse". Zum empirischen Erfolgsnachweis taugen die zitierten Ergebnisse allerdings noch wenig und die beschriebene Differenz zwischen den Absolventen von Universitäten und Fachhochschulen lässt eher aufhorchen. Sie deutet zunächst auf weiter bestehende erhebliche Qualitätsunsicherheit der Arbeitgeber bei der Beurteilung ersterer hin.

Absolventenbefragungen, insbesondere die wiederholte Befragung derselben Personen, können grundsätzlich die Informationsbasis über den Berufserfolg der Absolventen wesentlich verbessern. Dabei kann auf die inzwischen vorzüglich entwickelten Methoden der Panelforschung und der Evaluierungsforschung zurückgegriffen werden.

Der Verzicht der KMK, den Reformprozess durch Rahmenprüfungsordnungen steuern zu wollen, ist aus den wenig ermutigenden Erfahrungen der Vergangenheit nachvollziehbar. Auch die Fiktion der Gleichwertigkeit der deutschen Hochschulen untereinander erwies sich schon lange nicht mehr als tragfähig und im internationalen Vergleich immer weniger verständlich. So entstand die Forderung nach Differenzierung und Profilierung. Exzellenzinitiativen und befristete Projektförderungen kamen dabei politischen Bedürfnissen entgegen, mit befristeten Finanzierungsprogrammen für wenig Geld viel Aufmerksamkeit zu erheischen und den Eindruck zu vermitteln, die weniger geförderten Hochschulen oder Fächer hätten es auch nicht besser verdient. Profilierung, Suche nach

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Alleinstellungsmerkmalen und Exzellenzrhetorik haben im Zusammenhang mit der Studienstrukturreform aber nicht als Leitsterne für die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes getaugt, vielmehr zu einer mit Blick auf die Identität der Fächer und ihre zukunftsweisende Kommunikation untereinander zur Überspezialisierung und zur Differenzierung kleinteiliger Studienabschlüsse beigetragen. „Eine schlichte Wettbewerbsideologie“ schreibt der Vorsitzende des Wissenschaftsrats, Peter Strohschneider (2009), „verlangt den Hochschulen Alleinstellungsmerkmale ab, welche sie dann in der Überspezialisierung von miteinander inkompatiblen Studiengängen zu finden meinen“. So ist es dazu gekommen, dass anstelle der Anerkennung über Grenzen hinweg der fast ungehemmten Entstehung neuer Mobilitätshindernisse Tor und Tür geöffnet wurde.

Der Widerspruch zwischen Profilierung und gegenseitiger Anerkennung ist nicht grundsätzlich unauflösbar, aber in der gegenwärtigen Reformpraxis eklatant. HRK und KMK haben mit dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (KMK 2005) eine systematische Beschreibung der im Zuge der Studienstrukturreform zu generierenden Qualifikationen versucht und sich verpflichtet, an der Entwicklung eines übergreifenden Europäischen Rahmens mitzuwirken.

> „Dieser Europäische Rahmen kann nur allgemeine Qualifikationen abbilden. Seine Akzeptanz wird davon abhängen, ob er einen Mehrwert hinsichtlich der zu erreichenden Transparenz bietet. Er sollte daher die nationalen Qualifikationsrahmen, die das Kernstück bilden, zusammenführen, die Transparenz eines sich zunehmend diversifizierenden Hochschulsystems gewährleisten und dem Bedürfnis nach Verständlichkeit von Seiten der Studierenden und Arbeitgeber Rechnung tragen, die Vielfalt an Qualifikationen in Europa abbilden können.“ (Ebd., Vorbemerkung)

Der gemeinsame europäische Hochschulraum soll ja nicht vereinheitlichen, sondern diversitas in unitate ermöglichen. Das Gleichgewicht zwischen beidem zu finden bleibt, vorsichtig ausgedrückt, eine Herausforderung für den europäischen Integrationsprozess.

Nach Einschätzung des Bologna-Zentrums der HRK ist der deutsche Qualifikationsrahmen von den Hochschulen bei der Planung der neuen Curricula nicht hinreichend beachtet worden.

Das mag sein, man wird es den Hochschulen nicht einmal verdenken können, da er ja erst vor fünf Jahren formuliert wurde. Ob allerdings eine genauere Beachtung von Vorgaben des Qualifikationsrahmens ausgereicht hätte und künftig ausreichen wird, an Stelle der neuen Unübersichtlichkeit mehr Transparenz, Vergleichbarkeit und gegenseitige Akzeptanz zu gewährleisten, muss bezweifelt werden. Denn der deutsche Qualifikationsrahmen ist auf einem Abstraktionsniveau formuliert, unter dem sich viel und gemessen am Ziel europäischer Ver-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gleichbarkeit sicher zu Unterschiedliches subsumieren lässt: Leseprobe für die Bachelor-Ebene unter der Rubrik Wissen und Verstehen: Absolventen

> „verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen."

Welche Hochschullehrerin oder welcher Hochschullehrer in Deutschland würde offen erklären, genau dies könnten die Studierenden bei ihr oder ihm nicht lernen? Insoweit ist der Qualifikationsrahmen für die Qualitätssicherung der Lehre wenig aussagefähig.

In seiner Erklärung zur Weiterentwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Hochschulen hat der Präsident der KMK, Minister Henry Tesch, im November 2009 gefordert:

> „Die Grundsätze Vermittlung von Grundlagenwissen und Methodenkompetenz sowie exemplarische Themen- bzw. Inhaltswahl im Studium müssen auch Maßstab für die gegenseitige Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in und zwischen den Hochschulen sein. Bei der Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen, die sich auf diese Ansprüche gründen, kann es nicht um gleichartige, sondern muss es um gleichwertige Studienergebnisse gehen. Dies ist eine entscheidende Voraussetzung für die Verbesserung der Mobilität der Studierenden zwischen den Hochschulen entsprechend den Regelungen der Lissabon-Konvention. Das bedeutet, dass die Anerkennung zu erteilen ist, sofern keine wesentlichen Unterschiede bestehen." (KMK 2009)

Dem ist zuzustimmen, aber wie eingangs dargelegt, ist der Begriff „wesentliche Unterschiede" für sich genommen unbestimmt. Hochschulen und Lehrende neigen nun einmal dazu das, was sie speziell tun, als wesentlich anzusehen. Wurden sie nicht auch dazu mit dem Ziel der Profilbildung aufgefordert?

Was tun?

Um mobilitätswidrige Auslegungen zu vermeiden, müsste eine offene Anerkennungspraxis Platz greifen. Welche Steuerungslogiken könnten dafür förderlich sein?

In seiner Erklärung vom 16. November 2009 hat der Präsident der KMK die Hochschulen, Akkreditierungsagenturen, Fachgesellschaften und Fakultätentage aufgefordert, dafür Sorge zu tragen, dass die gegenseitige Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen im gegenseitigen Vertrauen auf Qualitätssicherung und erfolgreiche Akkreditierung gestützt wird, um sie einfacher, verlässlicher, fle-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

xibler und schneller zu gestalten. Für den internationalen Studierendenaustausch hat er zum Aufbau strukturierter Austauschprogramme ermuntert. Auch wenn letzteres als Rückkehr zum Bilateralismus oder zumindest als halber Rückzug von der Idee des gemeinsamen europäischen Hochschulraumes aufgefasst werden könnte, ist es doch als realitätsnah einzuschätzen. Wie weiter oben dargelegt wurde ist der gewiesene Weg erprobt.

Bei der Bildung von gegenseitigem Vertrauen auf Qualitätssicherung ist die Selbstorganisation der Hochschulen im Zusammenwirken mit den Akkreditierungsagenturen, Fachgesellschaften, Fakultätentagen und der beruflichen Praxis, Arbeitgebern und Gewerkschaften jedem neuerlichen Versuch vorzuziehen, die notwendige Besinnung auf die inhaltlichen und methodischen Grundlagen des jeweiligen Fachs durch staatlich eingerichteten Kommissionen zu erreichen. Alle Erfahrung der letzten Jahrzehnte lässt davon abraten, und der Zustand des Bildungsföderalismus in Deutschland ist nicht geeignet, in eine Wiederbelebung gescheiterter staatlicher Steuerungsversuche freudige Erwartungen zu setzen. Die Länder sollten auch strikt darauf verzichten das, was sie nicht ländergemeinsam erarbeiten können, im Alleingang in den Prozess einzubringen, weil derartiges nur zur weiteren Unübersichtlichkeit beitrüge. Gleichwohl muss die Besinnung auf die Grundlagen erfolgen, damit die Studierenden systematisch fachorientiertes Lernen lernen und ihre Kompetenz zur eigenen Weiterqualifizierung beim exemplarischen Bohren dickerer Bretter erweitern können. In demokratischer Tradition macht es auf dem Weg dahin allemal Sinn, auf den Dialog der unmittelbar Verantwortlichen und Betroffenen zu setzen.

Für die Bachelor-Studiengänge hat Rainer Künzel (2009) vorgeschlagen, die hochschulinterne Organisationsstruktur durch die Bildung von Undergraduate Schools an die neue Studienstruktur anzupassen. Diese Anregung sollte von den Hochschulen aufgegriffen werden, einen Organisationsrahmen zu schaffen, um die Fehlentwicklung zu heterogenen Konglomeraten von Lehrveranstaltungen, die vielerorts mangels geeigneter Abstimmung und interner Qualitätskontrolle unter den Lehrenden als Module ausgegeben werden, systematisch zu korrigieren. In sich stimmige Module könnten folgerichtig insgesamt von einer deutlich geringeren Zahl von Prüfungen begleitet werden, deren Gegenstände unter den beteiligten Lehrenden abgestimmt, in diesem Sinne integriert wären. Auf solcher Grundlage ließen sich auch unterhalb der Ebene inhaltlich aussagefähiger diploma supplements ergänzend module supplements vorstellen, um beim Fach- bzw. Hochschulwechsel die Lehrenden der aufnehmenden Hochschulen in Deutschland und Europa über die Studienleistungen der Studienwechsler zu informieren und für deren möglichen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs an der aufnehmenden Hochschule zu interessieren.

Wie, wird der an die Überlastverhältnisse gewöhnte Beobachter deutscher Universitäten fragen, soll denn das möglich sein? Bei uns regeln doch die zu-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ständigen Ämter der Hochschulverwaltung und der Prüfungsämter Zulassungs- und Anerkennungsfragen! Ja, genau. Und deshalb sind viele hehre Ziele der Studienreform, zu deren Verwirklichung es auf den persönlichen und fachlichen Einsatz von guten Professorinnen und Professoren ankommt, zwar nicht unter die Räuber und Mörder gefallen, aber müssen aus Gründen der Überlast in bürokratischer Routine untergehen. Dies ist keine Kritik an Mitarbeitern von Hochschulverwaltungen und Prüfungsämtern, aber eine Kritik der Systemsteuerung: Enge formale Vorgaben und vorgebliche inhaltliche Freiräume stehen im Widerspruch. Der Widerspruch lässt sich nur durch eine deutlich bessere Betreuungsrelation von Lehrenden für Lernende auflösen.

Es ist deshalb essenziell, dass die besten Professorinnen und Professoren maßgeblich an der Konzeption und Durchführung der Lehrveranstaltungen im Grundlagenstudium beteiligt sind und dass die hochschulinterne Qualitätskontrolle auf der anderen Seite Grenzanbieter ausschließt. Die Vertiefung des Grundlagen- und Methodenwissens in kleinen Studierendengruppen durch von den Lehrenden fachlich eingewiesene, betreute und beaufsichtigte studentische Tutoren wäre von großer Hilfe. Es geht darum, Inhalte, Lehr- und Lernformen so attraktiv zu gestalten und mit den begleitenden integrierten Prüfungen so zu verbinden, dass studentische Teilnahme nicht durch Anwesenheitskontrolle erzwungen werden muss. Anwesenheitskontrolle ist die primitivste Form der Inputorientierung, die in einem an Ergebnissen („outcomes“) orientierten Studiensystem nichts zu suchen hat.

Belastung und Leistung in der Lehre, insbesondere auch im Bachelor-Studium, sollten durch Besoldung und die darauf bezogene Gewährung von Forschungsfreisemestern honoriert werden. Eine sachkundige externe Begutachtung und hochschulinterne Evaluation der Lehre zu organisieren, die von den Lehrenden auch als hilfreich akzeptiert werden kann, darf füglich als eine große Herausforderung gelten. Es wird hier aber nicht für eine Revitalisierung der Hochschuldidaktik als Metawissenschaft plädiert. Ein weiteres Problem drängt sich erneut auf: „Die am Lernprozess ausgerichtete Studienreform ist nicht abgestimmt mit den Karrierewegen der Lehrenden, die vor allem an der Forschung orientiert sind“, stellt Strohschneider (2009) fest. Das bei Berufungen in vielen Fächern überhand nehmende Abzählen von Aufsätzen in A-Journals kann nicht als allein selig machendes Verfahren gelten.

Angesichts der zu beobachtenden Spezialisierungs- und Profilierungstendenzen werden die Hochschulen gut beraten sein, die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen beider Studienabschlüsse im Blick zu behalten. Für die Aufgabe der Hochschulen, die Studierenden zu berufsqualifizierenden Abschlüssen zu führen, ist Beschäftigungsfähigkeit nicht erst seit Bologna wichtig. Zur Begründung der Notwendigkeit der Studienstrukturreform eignet sich die Forderung nach Beschäftigungsfähigkeit eher weniger, die Hochschulen müssen viel-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mehr darauf achten, dass die Verkürzung der Regelstudiendauer für den ersten berufsqualifizierenden Abschluss der Beschäftigungsfähigkeit nicht schadet und dass die Masterphase nicht zum bloßen Rückzugsraum für die Ausbildung des akademischen Nachwuchses wird, sondern ihren erweiterten und vertieften Berufsbezug verwirklicht.

Der Vorwurf mangelnden Praxisbezugs wirkt im Zusammenhang mit der Schaffung des europäischen Hochschulraums aufgesetzt. Beschäftigungsfähigkeit wurde längst durch den Anwendungsbezug des Fachhochschulstudiums hoch gehalten. Für die Universitäten ist ein pauschaler Vorwurf der Praxisferne ebenfalls unberechtigt. Wo dies noch nicht gelten mag hat der Bologna-Prozess selbst bisher kaum Abhilfe schaffen können. Für die an den klassischen Professionen orientierten akademischen Ausbildungen z.B. der Theologen, Ärzte und Juristen und die professionalisierte Lehrerausbildung ist der Berufsbezug selbstverständlich, bei Ingenieuren, Informatikern, Naturwissenschaftlern und Ökonomen rennt die Forderung nach Praxisbezug weit offene Scheunentore ein und löst deshalb zu Recht Unverständnis aus. Mehr Arbeitsmarktorientierung ist auch nicht ohne Weiteres für Fächer zu forcieren, deren Absolventen nach den empirischen Ergebnissen der beruflichen Flexibilitätsforschung ein erhebliches berufliches Anpassungspotenzial bewiesen haben, wie bereits die Flexibilitätsforschung des IAB für Absolventen geistes-, kultur-, sozial- und erziehungswissenschaftliche Studiengänge, deren Arbeitsmarkterfolg außerhalb eingefahrener Wege lange als zweifelhaft galt, gezeigt hatte.

Es gibt also wenig Grund anzunehmen, dass die Umstellung auf die neue Studienstruktur als solche schon zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit im Inland und Ausland beiträgt, es wäre schon ein Erfolg, wenn sie nicht darunter litte.

Viele Beobachter erwarten, dass die Re-Akkreditierung der Masterstudiengänge deren wissenschaftliche Basis in jedem Einzelfall auf den Prüfstand stellt. Freilich ist dies zuerst die Aufgabe der Hochschulen, Fachbereiche und Fakultäten selbst. Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse formuliert für die Dimensionen Wissensverbreiterung und Wissensvertiefung auf dieser Ebene:

> „Masterabsolventen ... sind in der Lage, die Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen ihres Lerngebiets zu definieren und zu interpretieren. Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder forschungsorientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neuesten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen."

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die deutschen Hochschulen werden mit der Re-Akkreditierung wieder sehr beschäftigt sein. Unter Überlastbedingungen ist zu besorgen, dass sie kaum Zeit haben werden, die europäische Mobilität zu fokussieren.

Wie eng darf ein Lerngebiet sein, für das dieser Qualifikationsrahmen anwendbar sein soll, um die Verleihung eines Mastergrades zu rechtfertigen, der auch im europäischen Rahmen Anerkennung finden kann? Auf der einen Seite wird nach wie vor die Ausrichtung von Studiengängen an etablierten wissenschaftlichen Disziplinen gelobt. Auf der anderen Seite, schreibt der Bielefelder Organisationssoziologe Stefan Kühl (2009)

> „reicht aber der Verweis auf ein heiß diskutiertes Thema in der Wissenschaft – oder manchmal auch nur in den Massenmedien – aus, um einen neuen Studiengang für Global Governance, Nachhaltiges Wirtschaften oder Innovationsmanagement zu schaffen."

Wo beginnt die beklagte Überspezialisierung? Wie ist das Interesse der Hochschule und im Extremfall einzelner Lehrender an der Rettung der Masterphase für den eigenen akademischen Nachwuchs (Strohschneider 2009) mit individuellen Qualifizierungsinteressen der Studierenden und mit zunehmend international orientierten gesellschaftlichen Qualifizierungs-, Verwendungs- und Forschungsbedürfnissen in eine Balance zu bringen? Wie verhalten sich die Lehr- und Lerninhalte der Masterstufe zu denen einer anschließenden strukturierten Doktorandenausbildung? Worin besteht insgesamt der europäische Mehrwert der Struktur- und Inhaltsreform? Darauf müssen die Hochschulen in den kommenden Jahren überzeugende Antworten finden.

Der Beitrag der gestuften Studiengangsstruktur zur Durchlässigkeit des tertiären Bildungssystems ist schon auf nationaler Ebene ambivalent. Die Einführung von Masterstudiengängen an den Fachhochschulen und das Bewerbungsrecht ihrer Absolventen für Promotionsvorhaben wird für die Studierenden ein Gewinn sein, wenn die Qualität der Masterstudiengänge in der Einschätzung der Studierenden selbst, in der beruflichen Praxis bzw. bei der Zulassung zur Promotion Anerkennung findet. Diese Qualitätsprüfung steht bevor und es ist sehr wohl zu erwarten, dass viele Masterstudiengänge bei der Re-Akkreditierung gewogen und als zu leicht befunden werden. Das dürfte, wenn die personelle Grundlage zu schmal ist, für manche Blütenträume der Entwicklung von Masterstudien an Fachhochschulen und auch an Universitäten das Aus bedeuten. Die betroffenen Hochschulen werden darauf mit der Konzentration ihrer Kräfte auf ihre komparativen Vorteile und durch entsprechende Berufung vorzüglicher Professorinnen und Professoren reagieren müssen.

Im Widerspruch zur durch die neue Studiengangsstruktur erwarteten Durchlässigkeit des Bildungssystems stehen jedoch Vorstellungen der Politik über die Beschränkung des Anteils der Bachelor-Absolventen, denen ausreichende Ka-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

pazitäten für ein Masterstudium geboten werden sollen, auf etwa ein Drittel. Diese Zielvorgabe stimmt nicht mit den Ergebnissen des Studierenden-Online-Panels HISBUS (2007) überein. Danach wollen fast vier Fünftel aller Studienanfänger nach dem Bachelor ein Masterstudium beginnen. Schließlich kommt es zwar nicht auf die Intentionen, sondern auf die in konkreten Entscheidungen offen gelegten Präferenzen an, aber die Differenz ist doch eklatant. Wählt man zur Orientierung das – nach bisheriger Erfahrung zu ambitionierte, aber deshalb nicht unsinnige – Ziel der Europäischen Union, diese zur wettbewerbsfähigsten Weltregion zu entwickeln, dürfte der Qualifizierungs- und Innovationsbeitrag Deutschlands bei offener oder hinter Budgetrestriktionen versteckter Quotierung auf nicht mehr als ein Drittel – etwa im Vergleich zu Finnland – zu mager ausfallen. Auch wenn man wie der Autor als Leitstern das bildungspolitische Ideal wählt, alle Frauen und Männer zu der nach Maßgabe ihrer individuellen Motivation und Leistungsfähigkeit bestmöglichen Qualifikation zu führen, wird jede Quotierung beim Übergang zum Masterstudium abzulehnen sein.

Die Möglichkeit disziplinübergreifender Durchlässigkeit durch die Kombination von BA/MA Studiengängen verschiedener Fächer wurde in den Gesprächen im Rahmen der KMK, die der Entscheidung zum Beitritt zu Bologna vorangingen, als ein besonders attraktives Element der Studienstrukturreform angesehen. Dagegen unterstellen die KMK-Vorgaben Konsekutivität in einer Disziplin als Normalfall, ein Prokrustesbett, in dem sich gestufte Studiengänge vielfach nicht sinnvoll unterbringen lassen (Künzel 2009). Gewiss sind die Kombinationsmöglichkeiten angesichts der Notwendigkeit, in einem Vertiefungsstudium auf die Ordnungen des Lernens im Kombinationsfach zurück zu greifen, nicht beliebig. Trotzdem sollte die Vorstellung der Konsekutivität im gleichen Fach als Regelfall aufgegeben werden. Daraus folgte dann konsequenterweise, dass Master-Programme für Quereinsteiger studierbar gestaltet werden müssen. Das ist kein Plädoyer für noch mehr Kleinteiligkeit, sondern für Flexibilität. Warum sollte im europäischen Hochschulraum nicht Gelegenheit bestehen, in unterschiedlichen Hochschultraditionen mögliche verschiedenartige Kombinationen zu studieren? Wer das bejaht, muss freilich auch unterstreichen, dass die deutsche Anerkennungspraxis entsprechend offener gestaltet werden muss.

Ähnlich anregende Überlegungen zur Förderung der beruflichen Durchlässigkeit sind für weiterbildende Masterstudiengänge anzustellen, solche also, die nach einer Praxisphase oder im Rahmen eines beruflichen Wiedereinstiegs wahrgenommen werden können. Die HWR/FHW hat zum Beispiel erfolgreiche Anstrengungen unternommen und den heute nicht unbedeutenden MBA-Bereich aufgebaut. Dabei geht es nicht um grundsätzlich andere Qualifikationsprofile, aber um die sachgerechte Berücksichtigung biographischer Erfahrungen und um eine soziale Dimension der Studienorganisation, die Beruf, Familie und Studium miteinander vereinbaren lässt. Was schon auf der nationalen Ebene eine unzu-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

reichend gelöste Aufgabe ist, erscheint auf der europäischen Ebene bisher umso weniger konzeptualisiert.

Die Liste ließe sich fortsetzen und die von HoF Wittenberg (HoF 2009) aufgemachte Zwischenbilanz stellt dafür systematische Orientierung bereit. Die komplexe Überladung der deutschen Agenda hat im Ergebnis die europäische Dimension zunehmend in den Hintergrund gedrängt. Deshalb wäre es ganz verfehlt, in diesem Beitrag allen Desiderata der internen deutschen Reformagenda nachzugehen und damit erneut von der europäischen Perspektive abzulenken. Auf die in der deutschen Agenda zunehmend verloren gegangene soziale Dimension der Förderung europäischer Mobilität muss freilich mit Nachdruck hingewiesen werden. Wir haben uns offensichtlich durch die nationale Überfrachtung der Studienstrukturreform so weit vom europäischen Ausgangspunkt entfernt, dass uns das immer weniger bewusst wird. Deshalb muss die Förderung internationaler Mobilität zusammen mit der Bildungsfinanzierung für junge Frauen und Männer, die ein Auslandsstudium nicht selbst bezahlen können, einen höheren Stellenwert in der deutschen Hochschulreformagenda haben. „Zu wenig Chancengerechtigkeit“ beklagte der Bundespräsident am 2. Dezember 2009 in seiner Leipziger Rede (Köhler 2009). Das gilt a fortiori für am internationalen Austausch interessierte Studienbewerber.

Hochschul- und Finanzpolitik

> „Wer im Bund und vor allem in den Ländern geglaubt hat, man könnte das Hochschulwesen kostenneutral umbauen, ja vielleicht sogar durch die Einführung der Bachelor-Studiengänge Geld sparen, der sei daran erinnert: Deutschlands Aufwendungen für den Hochschulbereich sind seit Jahren unterdurchschnittlich, die chronische Unterfinanzierung wird in schlechten Betreuungsquoten, maroden Gebäuden und mangelnder Infrastruktur für Forschung und Lehre sichtbar. Das ist eine Botschaft auch an die Studierenden – und es ist die falsche Botschaft.“ (Köhler 2009)

Dies war und ist nicht die Stunde der Haushaltspolitiker, die geneigt sind, sich angesichts anstehender Reformen zurückzulehnen und auf die zunächst von anderen, hier: den Hochschulen, zu lösenden „Hausaufgaben“ zu verweisen, mehr Wettbewerb und Effizienz, mehr Arbeitsmarktbezug, mehr Qualität der Lehre, mehr Outputorientierung und was auch immer mehr in der modischen Politikrhetorik auf dem Markt ist, einzufordern. Der Vorsitzende des Wissenschaftsrats hat Recht:

> „Es kann keine gute akademische Bildung und Ausbildung für vierzig Prozent eines Altersjahrgangs mit denselben Budgets geben, die einmal für zehn Prozent zur Verfügung standen.“ (Strohschneider 2009)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Es macht angesichts dieser Größenordnungen der Unterfinanzierung auch keinen Sinn mehr, von den Hochschulen generell mehr Effizienz oder gar zusätzliche „Effizienzdividenden“, d.h. Einsparungen einzufordern. Auch Durchhalteparolen wie der schon einmal missbrauchte menschenverachtende Slogan von der „Untertunnelung des Studentenberges“ angesichts vermeintlich kurzfristig vorübergehender Spitzenbelastungen gehen an der Realität weit vorbei. Damals, so hatte die Bildungsgesamtrechnung des IAB ergeben, war die gestiegene Nachfrage nach Studienplätzen tatsächlich nur zu zehn Prozent auf die starken Geburtenjahrgänge zurückzuführen gewesen, dagegen zu neunzig Prozent auf Änderungen im Bildungsverhalten.

Nach dem Bildungsgipfel vom 16. Dezember 2009 hat die Bundeskanzlerin zugesagt, der Bund werde zusätzlich 40% einer Finanzierungslücke von mindestens 13 Mrd. Euro pro Jahr übernehmen. Die Präsidentin der HRK hat begrüßt, dass sich Bund und Länder gemeinsam um die Stärkung des Bildungsbereichs und eine verbesserte Finanzierung bemühen wollen, dabei aber mit gutem Grund zu mehr Eile gemahnt. Der Bund will seinen Beitrag über die Finanzierung konkreter Projekte leisten, die Länder fordern dagegen einen höheren Anteil am Umsatzsteueraufkommen. Hier werden die Folgen eines groben Fehlers bei der Föderalismusreform deutlich, die die Verantwortung des Bundes für die Hochschulfinanzierung auf die Projektförderung zurückgeschnitten hat. Diese ist aber für die Bewältigung der hier anstehenden Aufgabe ungeeignet und in Gefahr, erhebliche Finanzmittel für in der Sache eher marginale Vorhaben zu verschwenden. Das macht die Forderung der Länder verständlich. Bund und Länder müssen jetzt schnell gemeinsam handeln, einen Weg aus der Sackgasse finden, in die die Föderalismusreform geführt hat und eine tragfähige Konzeption für die Hochschulfinanzierung vereinbaren. Und sie müssen sich an den im Reformgetümmel verlorenen Ausgangspunkt erinnern, den europäischen Hochschulraum.

Schlussbemerkung

Die Herausgeber dieser Festschrift haben mit dem Titel „Die gute Hochschule“ die Absicht zum Ausdruck gebracht, sowohl programmatische Beiträge zu bündeln als auch ihrem langjährigen Rektor eine Hommage zu widmen. Sich die „gute“ Hochschule zu wünschen, spricht für Augenmaß und nicht gegen das Streben nach noch Höherem. Angesichts der inflationären Verwendung des Effizienzbegriffs in der hochschulpolitischen Rhetorik ist solche Bescheidenheit willkommen. Die gute Hochschule lebt vom vorzüglichen Engagement und Können guter Lehrender. Hinzu treten müssen förderliche politische Rahmenbedingungen, damit die Hochschule im nationalen und internationalen Zusammen-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

hang ein attraktiver Leuchtturm für interessierte Studierende aus allen gesellschaftlichen Schichten sein kann.

Es ist gezeigt worden, wie sehr sich die deutsche Reformagenda durch nationale Überfrachtung von der europäischen Agenda, dem Bologna-Prozess, entfernt hat. Sie sollte sich auf die europäische Dimension zurückbesinnen, und damit sie das verwirklichen kann, muss die chronische Unterfinanzierung des deutschen Hochschulsystems überwunden werden. Bologna bleibt ein Leitstern. Deshalb ist das Ausrufungszeichen im Titel dieses Beitrags wichtig.

Literatur

Buttler, F. (2008): Sharing Knowledge and Perspectives for Work in Europe – Main Issues. An overview of recent policy documents. Gütersloh

HISBUS (2007): HISBUS-Online Panel. HISBUS-Kurzinformation Nr. 17

HWR (2009): Rechenschaftsbericht 07/08 des Rektors der FHW Berlin und Ausblick auf die HWR Berlin. Berlin

Heine, C. (2009): Zehn Jahre nach Bologna – Eine Standortbestimmung. Betrachtungen aus Perspektive der Hochschulforschung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung/Netzwerk Bildung, 10 Jahre nach Bologna

HRK (2009): Stellungnahme der HRK zum Stand der Umsetzung des Bologna-Reformprozess (Internet: http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_2007_2009.pdf; zuletzt aufgesucht am 22.2.2010)

HoF (2009): Zwischenbilanz des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg zur Hochschulstrukturreform in Deutschland. Wittenberg

KMK (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für Bachelor- und Master-Studiengänge, KMK-Beschluss vom 10.10.2003, i. d. F. v. 4.2.2010 (Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf; zuletzt aufgesucht am 22.2.2010)

KMK (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. KMK-Beschluss vom 21.4.2005 (Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_050421_Qualifikationsrahmen.pdf; zuletzt aufgesucht am 22.2.2010)

KMK (2009): Erklärung des Präsidenten der KMK, Minister Henry Tesch, zur Weiterentwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Hochschulen vom 16.11.2009

Köhler, G. (2007): Studium und Beruf – 10 Anmerkungen zur Umsetzung der Bologna-Politik. Tagung der Hans Böckler-Stiftung. Berlin

Köhler, H. (2009): „Der Lackmustest: Ein Hochschulwesen auf der Höhe der Zeit" – Grußwort von Bundespräsident Horst Köhler zum 600-jährigen Bestehen der Universität Leipzig (Internet: http://www.bundespraesident.de/Reden-und-Interviews-,11057.659922/; zuletzt aufgesucht am 22.2.2010)

Kühl, S. (2009): Das Planungsmonster. Die handwerklichen Fehler der Uni-Reform. In: SZ vom 3.12.2009

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Künzel, R. (2009): Schlussfolgerungen für die Systemsteuerung, Friedrich-Ebert-Stiftung/ Netzwerk Bildung vom 8. 12. 2009

Strohschneider, P. (2009): Alles für alle! Bologna und seine Widersprüche. In: SZ vom 10.12. 2009

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Der Weg in die Bildungs-Markt-Wirtschaft

Birgit Mahnkopf

Die Unterfinanzierung des Bildungswesens stellt keine deutsche Besonderheit dar und es darf davon ausgegangen werden, dass in Folge der andauernden Finanz- und Wirtschaftskrise Bildungspolitik in vielen Mitgliedstaaten der Europäischen Union weiter ins Hintertreffen geraten wird. In Deutschland wurde zwar das Bildungsbudget im Krisenjahr 2009 ausgeweitet, insbesondere durch Mittel aus dem Konjunkturpaket und dem Bund-Länder-Pakt für Baumaßnahmen, doch steht der für einen Zeitraum von zehn Jahren kalkulierte „Hochschulpakt II“ in Höhe von 18 Mrd. Euro unter Haushaltsvorbehalt. Es muss nicht nur ein wachsender Anteil von Haushaltsmitteln für den Schuldendienst bereitgestellt werden, zugleich werden die Steuereinnahmen auch deutlich niedriger ausfallen als in den Vorkrisenjahren. Daher ist damit zu rechnen, dass eine Tendenz, die in den Bildungsstreiks des Jahres 2009 zwar von den Protestierenden breit debattiert, von den Medien aber eher beschwiegen wurde, in näherer Zukunft weiteren Auftrieb erhalten wird: Die Privatisierung der Bildung, insbesondere im Hochschulsektor. Es entsteht eine Bildungsmarkt-Wirtschaft bzw. eine Bildungs-Marktwirtschaft.

1. Treibende Kräfte der Etablierung eines internatonalen Bildungsmarktes

Privatisierung im Bildungswesen hat viele Erscheinungsformen, sie beschränkt sich keineswegs auf die Einrichtung von privaten Kindergärten, Schulen, Universitäten und Weiterbildungseinrichtungen. Dazu rechnen auch die Verlagerung der Finanzierung von Bildungseinrichtungen aus öffentlichen Haushalten hin zu privaten Mitteln, die längerfristige Auslagerung von Bildungsdienstleistungen in private Einrichtungen und die private Finanzierung und/oder das private Management öffentlicher Einrichtungen. So werden „Bildungsmärkte“ geschaffen und für ausländische Anbieter von „Bildungsdienstleistungen“ geöffnet. In der Regel geht dies einher mit Prozessen der „Verbetrieblichung“: Dem öffentlichen Sektor werden im Zuge einer „Modernisierung“ neue Arbeitsgrundsätze aufgeherrscht, mit der Folge, dass diese zunehmend entsprechend ökonomischen Prinzipien finanziert und geleitet werden. Privatisierung der Bildung kann dann heißen, dass Kosten, die zuvor aus Steuermitteln aufgebracht wurden, nun von den „Nutzern“ einer (Bildungs-)Dienstleistung in Form von Gebühren selbst aufzubringen sind.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Privatisierung von Bildung kann aber auch bedeuten, dass es dem privaten Sektor erlaubt wird, Dienstleistungen anzubieten, die weiterhin aus Steuermitteln finanziert werden oder dass Regelungen liberalisiert werden, die zuvor den privaten Sektor daran gehindert haben, mit staatlichen Dienstleistungen in Wettbewerb zu treten. Anders als in den Jahrzehnten nach Ende des Zweiten Weltkriegs gibt es seit Mitte der 1990er Jahre in ganz Europa eine große Bandbreite von Kombinationen von privater und öffentlicher *Finanzierung* von Bildung, von privaten und öffentlichen *Angeboten* von Bildung und von privaten und öffentlichen *Entscheidungsprozessen* über Bildungsinhalte und die internen Strukturen von Bildungsinstitutionen.

In der europäischen Bildungstradition gründet das Prinzip demokratischer Bildung auf ihrem öffentlichen Charakter. Lange Zeit galt es als selbstverständlich, dass dem öffentlichen Interesse am besten gedient ist, wenn die meisten (wenn nicht alle) Bildungseinrichtungen (insbesondere die Schulen) in der Verantwortung der öffentlichen Hand betrieben werden. Auch wenn insbesondere in der Primar- und Sekundarbildung neben den nationalen, regionalen und lokalen Verwaltungen und Behörden auch Kirchen, Wohlfahrtsverbände und private Vereinigungen involviert sind, so wurde und wird auch heute noch Bildung auf allen Ebenen des Systems maßgeblich aus Steuergeldern finanziert. Gleichwohl ist der öffentliche Charakter von Bildung nicht in allen europäischen Ländern (etwa in Großbritannien) mit unentgeltlicher Bildung gleichzusetzen, während es andererseits (wie in Deutschland oder Österreich) staatliche Ausbildungsbeihilfen für Schüler privater Bildungseinrichtungen gibt. Unbeschadet solcher Unterschiede war das 20. Jahrhundert in ganz Europa eine Periode zunehmender rechtlicher, finanzieller und verwaltungstechnischer Verregelung der nationalen öffentlichen Bildungssysteme, darin eingeschlossen die Hochschulen.

Heute hingegen lässt sich in allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union, wenn auch in unterschiedlichem Umfang und mit unterschiedlicher Dynamik in den einzelnen Sektoren der Bildungssysteme, eine Veränderung des öffentlichen Charakters von Bildung feststellen. Dabei spielt die Privatisierung der *Finanzierung* von Bildung eine wichtige, doch beileibe nicht die einzige Rolle. Eine eindeutige Tendenz zur Privatisierung der Finanzierung lässt sich bislang nur in der tertiären Bildung feststellen (vgl. Blaas et al. 2009). Doch selbst hier gibt es eine große Spannbreite: Das Verhältnis von privaten zu öffentlichen Ausgaben reicht von 5% in Dänemark, Finnland und Griechenland bis zu weit über 20% in Spanien und sogar 30% in Großbritannien und Italien. Im Vergleich zu anderen OECD-Ländern wie den USA, Japan und Südkorea, in denen mehr als 50% der Mittel für höhere Bildung von Privatpersonen, Unternehmen oder anderen privaten Quellen kommen (in Südkorea sind es sogar mehr als 75%), ist der Anteil der privaten Ausgaben in der Europäischen Union noch immer erheblich niedriger. Dies ist jedoch zugleich der Grund, weshalb die OECD und andere interna-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tionale Institutionen und ebenso Lobbygruppen interessierter Unternehmen hier (wie in der vorschulischen Erziehung) ein noch unterentwickeltes Geschäftsfeld vermuten. Vor allem die OECD sieht in Privatunternehmen „partners for smarter education", die den Bildungseinrichtungen bei der Vermittlung und Beurteilung jener Fähigkeiten und Qualifikationen helfen können, auf die Arbeitgeber besonderen Wert legen (OECD 2007, S. 212). Zugleich versteht sich die OECD als ein wichtiger Promotor länderübergreifender privater Investitionen im Bereich der höheren Bildung und betrachtet das GATS („General Agreement on Trade in Services") im Rahmen der WTO als ein für die entwickelten Industrieländer wichtiges Instrument zu Förderung des grenzüberschreitenden Handels mit Bildungsdienstleitungen. Denn eine Liberalisierung von Bildungsdienstleistungen kann eine Kommerzialisierung der öffentlichen Bildung befördern und öffentliche Ausgaben für Bildungszwecke auch transnationalen Bildungsanbietern zugänglich machen.

Sicherlich ist die Schaffung eines „europäischen Hochschulraums" im Rahmen des Bologna-Prozesses geeignet, einen Prozess der Liberalisierung von höherer Bildung im Rahmen des GATS zu unterstützen, zumal es bereits seit 1994 Vereinbarungen zwischen der EU und der WTO zur Liberalisierung von Dienstleistungen im Bildungsbereich des Binnenmarktes gibt. Bevor indes die Regelungen des Lissabon Vertrags zum Wettbewerbsrecht, zum Beihilferecht und zur Regulierung öffentlicher Aufträge im Binnenmarkt auch für den Bildungsbereich insgesamt zur Anwendung gebracht werden können, müsste zuvor die von der EU-Kommission vorgenommene Einordnung von Bildung als „Dienstleistung im allgemeinen Interesse" (wie Gesundheit, soziale Fürsorge etc.) aufgegeben und diese unmissverständlich als „Dienstleistung im wirtschaftlichen Interesse" konstituiert werden. Anzeichen dafür, dass vermehrt außer-ökonomische und damit nicht-binnenmarktfähige Bereiche wie die Bildung nicht davor geschützt sind, dem gemeinschaftlichen Wettbewerbsrecht unterworfen zu werden, gibt es in der letzten Zeit viele. Doch gegenwärtig sieht es (noch) nicht danach aus, als würden die Mitgliedstaaten gezwungen sein, ihre nationale Bildungssysteme (oder Teile davon) zu liberalisieren; ebenso unwahrscheinlich ist es zum gegenwärtigen Zeitpunkt (noch), dass Bildung in die GATS-Verhandlungen der Gemeinschaft einbezogen wird. Andererseits sind aber Privatisierungsmaßnahmen im englischen Schulwesen bereits in die EU-Gesetzgebung eingeflossen und falls diese durch das GATS (nach den WTO-Prinzipien der „Meistbegünstigung" und der „Inländerbehandlung") ausgeweitet würden, wäre absehbar, dass es zwar nicht zu einer forcierten Privatisierung staatlicher Schulen kommen würde, wohl aber zu mehr staatlichen Subventionen für Privatschulen (wie in Spanien und einigen anderen europäischen Ländern; vgl. Hatcher 2006, S. 605).

Doch gehen gerade im Bildungsbereich Liberalisierungs- und Deregulierungsmaßnahmen nicht unbedingt von der globalen Ebene aus, das europäische

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Binnenmarktprojekt ist hier bedeutsamer (vgl. Frangakis et al. 2009). Die Europäische Kommission ist eine wichtige treibende Kraft einerseits bei der Öffnung nationaler Bildungssysteme und ihrer europäischen Integration und andererseits bei der Privatisierung und „commodification" insbesondere der tertiären Bildung. In gewisser Weise gebührt der Kommission das zweifelhafte Verdienst, den mittlerweile hegemonialen Privatisierungsdiskurs in Kontinentaleuropa „vergemeinschaftet" zu haben. In diesem Diskurs kommt Bildung in erster Linie als „Ressource für die Wirtschaft" vor. Gravierende „Lücken" *(„gaps")* bei Lerninhalten, Curricula und bei der *governance* von Hochschulen in der EU gegenüber „Wettbewerbern" – hauptsächlich sind dies die kapital- und prestigeträchtigen Bildungseinrichtungen in den USA – sollen durch „Reformen" (seien dies Bildungs- oder Verwaltungsreformen) geschlossen werden. Zu den wichtigsten Problemen der europäischen Universitäten rechnen demnach: deren unzureichende Reaktionsfähigkeit auf „Bedürfnisse des Marktes", ihr Zurückbleiben in der Spitzenforschung, der Sachverhalt, dass Universitäten und Unternehmen größtenteils in „zwei verschiedenen Welten agieren" und dass Universitäten unzureichend auf den Wettbewerb um Studierende, Forscher und Ressourcen in einer zunehmend globalisierten Welt vorbereitet sind, sowie die völlig unzureichende Finanzierung und die zu geringen Zugangsraten zur höherer Bildung in Europa (vgl. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc62_en.htm; sowie http://ec.europa.eu/education/news/news1310_en.htm). Um die „Wettbewerbsfähigkeit" der europäischen Universitäten zurück zu gewinnen wird empfohlen, die Bildungsausgaben zu erhöhen, Führungsstrukturen zu reformieren und Marktmechanismen einzuführen, um die Kosten zu senken. Ziel eines intensiven Wettbewerbs zwischen und innerhalb der Hochschuleinrichtungen sowie deren Selbständigkeit ist der Abbau staatlicher Kontrollen, die Motivierung von Lehrenden zu besserer Lehre und Betreuung von Studierenden sowie eine Verringerung des „Hochschul-Versagens"; letzteres wird festgemacht an (im internationalen Vergleich) hohen Zahlen von Studienabbrechern und (zu) langen Studienzeiten. Blockaden der etatistisch-bürokratischen Steuerung und Verwaltung sind demnach verantwortlich für Defizite im Hinblick auf Effizienz, Qualität, Innovationen, Vielfalt, Rechenschaftspflichtigkeit und Motivation im Hochschulwesen. Und die Zauberformel lautet: *Bessere Leistung durch den optimierten Einsatz von weniger Ressourcen!* Dies ist die Botschaft, die OECD, Europäische Kommission, Akteure der legislativen und exekutiven Gewalt in den EU-Mitgliedstaaten und nicht zuletzt auch die *think tanks* und Lobbygruppen verkünden, welche jenen Unternehmen nahe stehen, die von der Privatisierung der Bildung direkt oder indirekt profitieren: Unternehmen der Finanz- und Versicherungswirtschaft, der Medien- und Bildungswirtschaft.

Weder verleugnet diese Botschaft ihre Herkunft aus der Betriebswirtschaftslehre noch müssen heutzutage Universitätspräsidenten, die ihre akademische Kar-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

riere in den Humanwissenschaften begonnen haben, Probleme damit haben, eine „unternehmerische Hochschule“ zu leiten. Wenn erst einmal die intersubjektiven Austauschprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden in ein „Dienstleistungsverhältnis“ umdefiniert sind, wenn es in der Hochschulbildung nicht mehr um die Suche nach Wahrheit, um den Erwerb von Urteilskraft und um das Wissen um Zusammenhänge geht, sondern darum, ob der gelehrte Stoff „aktuell“ und „praxisrelevant“ für einen „beschleunigt sich wandelnden“ und dabei zunehmend globalen Arbeitsmarkt ist, scheinen betriebswirtschaftliche Parameter bestens geeignet, umfassende bildungspolitische Ziele zu ersetzen. Dann kann und muss sogar auf „Qualitätssteigerungen“ und „Effizienzgewinne“ in Bildungsdienstleistungen fokussiert werden und darauf, wie sich durch „place marketing“ der Anteil privater Finanzierung steigern lässt.

2. Die neoliberale „mission completed“

Tendenzen der „Vermarktwirtschaftlichung“ und Kommerzialisierung im Bildungssystem sind das Ergebnis eines umfassenderen Prozesses der Transformation von Politiken, welcher sowohl diskursive als auch materielle Elemente hat. Dexter Whitfield (2001) und Stephan Ball (2007) identifizieren drei in Wechselbeziehung stehende Transformationsetappen: *Destabilisierung, Desinvestitionen und Kommerzialisierung.*

Im ersten Schritt der *Destabilisierung* sorgt ein „Diskurs des Spottes“ dafür, die öffentlichen Bildungsinstitutionen als ineffizient und unverantwortlich zu brandmarken: Ihnen wird Versagen bei der sozialen Integration benachteiligter Gesellschaftsgruppen attestiert. Entscheidungsprozesse, die Mechanismen der politisch-professionellen Beurteilung durch Behörden, Fachgesellschaften und Berufsverbände folgen, werden als verkrustet oder auch klientelistisch verhöhnt.

> „Unrelenting criticism of public services, often by generalising individual failures, while simultaneously ignoring achievements, the cause of genuine problems and scale of social needs, is intended to undermine confidence in public provision.“ (Whitfield 2001, S. 69)

Gleichzeitig gelten knappe fiskalische Bedingungen als unverrückbar und die öffentliche Finanzierung als ein „Null-Summen-Pool“, so dass die Bildung immer mit anderen öffentlichen Leistungen (mit dem sozialen Sicherungssystem, dem Gesundheitswesen und dem Rentensystem) um öffentliche Mittel konkurrieren und dabei häufig verlieren muss. Auf diesem Wege wird ein neuer hegemonialer Diskurs etabliert und verbreitet; Stephen Ball (2007, S. 21) bezeichnet diesen als „romantisch“: Die Privatisierung und Vermarktwirtschaftlichung erscheint als „magische Lösung“ aller sozialen und wirtschaftlichen Probleme! Dabei werden

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

freilich das unvermeidliche Marktversagen oder die von John M. Keynes analysierte „Hierarchie der Märkte“ und die von Marktkräften verursachte Segmentierung ignoriert. Verbreitet wird stattdessen die Vorstellung eines „idealen Marktes“, welche suggeriert, dass es möglich wäre, beides zu gleicher Zeit zu bekommen: Eine Reduzierung der Kosten von Bildung und eine Bildungsreform in der Tradition des gleichberechtigten Zugangs Aller zu qualitativ hochwertiger Bildung. Da es in einer Demokratie jedoch schwer vorstellbar ist, Bildung als ein rein privates Gut zu behandeln, von dem jene mehr bekommen können, die es sich leisten können, wird der Marktmechanismus auf subtile Weise etabliert: indem in und zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen verschiedene Arten der Wahlmöglichkeit und des Wettbewerbs eingeführt werden.

In einer zweiten Etappe der Reform erfährt das öffentliche Bildungswesen (wie andere Bereiche des öffentlichen Sektors) massive *Desinvestitionen*, wobei neue Formen der Mittelzuweisung und der Finanzkontrolle oft bedeutsamer sind als Ausgabenkürzungen. An die Stelle normaler Budgets treten solche, die an Leistungsindikatoren gekoppelt sind und den komparativen Erfolg messen. Zugleich wird in wachsendem Maße auf zweckgebundene Mittel und Systeme der Programmausschreibung gesetzt, um eine institutionelle Neuausrichtung und Neustrukturierung in Gang zu bringen. Gekoppelt ist dies meist an eine Umverteilung der Finanzmittel von der direkten Finanzierung öffentlicher Institutionen (oder lokaler Behörden) hin zur vertragsgebundenen Finanzierung von privaten, freiwilligen und quasi-öffentlichen Organisationen für die Erbringung öffentlicher Leistungen sowie an einen Prozess der Transformation staatlicher Einrichtungen in freie, sich selbst finanzierende Organisationen. Am Ende münden Bildungsreformen in ein

> „re-working of services, social relations and public processes into forms that are measurable and thus contractable or marketable, and in creating spaces for privatisation within the public sector.“ (Ball 2007, S. 24)

Dieser letzte Schritt der Transformation wird gewöhnlich als *Kommerzialisierung* der Bildung beschrieben. Es wird die Entwicklung neuer Märkte dort gefördert, wo es vorher keine wettbewerblichen Märkte gegeben hat. Zusammen mit der privaten Finanzierung von Infrastrukturprojekten (Public-Private-Partnerships) kann die Einführung eines Systems öffentlicher Ausschreibungen um zweckgebundene Finanzmittel, also die Einführung von Quasi-Märkten unter den Bildungseinrichtungen, und das Management der Leistungen von Studierenden und Beschäftigten (durch Tests und Auswahl der Studierenden, Zertifizierung, leistungsabhängige Besoldungssysteme und Qualitätssicherungssysteme) eine schrittweise Veränderung des Charakters von öffentlicher Bildung bewirken. Schrittweise verlieren Studiengänge und Bildungstitel ihren Charakter eines gemeinwohlverpflichteten Kollektivguts und nähern sich

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> „dem Charakter eines allein individuellen Nutzenerwägungen (von Anbietern und Nachfragern primärer und sekundärer Art) folgenden und auf einem Markt gehandelten Individualgut. Bildung wird dann zu einer Ware, über deren Qualität allein unter Gesichtspunkten der Nutzensteigerung von Anbietern und Nachfragern entschieden werden kann. Die daraus folgende Kommerzialisierung der Bildung bringt jede Menge Neuschöpfungen hervor, von denen die einen halten, was sie versprechen, die anderen aber nicht." (So Münch 2010, S. 50f in Anschluss an Bok 2003 und Donohue 2008)

Gesteigerte Selektivität im Zugang zu Studiengängen aber ist die notwendige Voraussetzung dafür, dass Bildungstiteln ein hoher Prestigewert beigemessen wird. Daher müssen Hochschulen möglichst viele Bewerber anziehen und zugleich abweisen können.

> „In diesem Spiel wird Bildung zu einer entscheidenden Ressource der Kapitalakkumulation im Wettbewerb zwischen unternehmerisch agierenden Universitäten. Bildung wird zu Humankapital, in das investiert wird, um Renditen zu erzielen." (Ebd., S. 52)

Zugleich verändert das wirtschaftliche Kosten-Nutzen-Denken die sozialen Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden: Die Lehrenden sind aufgefordert, das künstlich verknappte Individualgut Bildung möglichst „effizient" zu „produzieren" und ihre Wissens- und Beziehungsarbeit als eine „Dienstleistung" für (mehr oder weniger) zahlungsfähige „Kunden" zu verstehen. Auf der anderen Seite müssen die in eine Konsumentenrolle gedrängten Studierenden unter Bildungsangeboten, die vorgeblich einen hohen Arbeitsmarktnutzen haben, die „richtige Wahl" treffen.

Diese moderne Variante von alltagspraktischer „Bildungsökonomie" wird im herrschenden Diskurs freilich nicht als eine „innere Landnahme" des von Richard Münch so bezeichneten „akademischen Kapitalismus" thematisiert, ebenso wenig wie die neuen Monopole, die im globalen Kampf um akademisches Prestige entstehen, als das bezeichnet werden, was sie sind: Resultat von Marktversagen. Zu übermächtig sind die ökonomischen Interessen an einem weltweiten Bildungsmarkt, dessen Volumen schon vor zehn Jahren auf ca. 2.000 Mrd. US$ geschätzt wurde (EduVentures 1999, zit. in Whitfield 2001, S. 60). Die Konzepte, welche seit den späten 1980er Jahren in den USA und Großbritannien und seit Mitte der 1990er Jahre auch in Kontinentaleuropa zur Anwendung gelangen, sind indes alles andere als „modern". Das gilt sowohl für das heute vielerorts diskutierte (und in Italien mit katastrophalen Folgen praktizierte) System der Bildungsgutscheine, das die „freie Wahl der Individuen" begünstigen sollte, wie für Studiengebühren, die von Universitäten erhoben werden, um eine „bessere Lehre" finanzieren zu können, ebenso wie für staatlich subventionierte Kredite zur Finanzierung höherer Bildung. Doch selbst das Argument, dass Bildungsinstitutionen „effizienter" durch private Unternehmen betrieben werden

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

könnten, weil diese gewinnorientiert arbeiten oder für non-profit-Institutionen tätig sind, entstammt eher der bildungsökonomischen Mottenkiste: Viele der heute implementierten Reformmaßnahmen gehörten schon vor mehr als einem halben Jahrhundert zu dem Repertoire, mit dem neoklassische Ökonomen die Rolle des Staates im Bildungswesen beschneiden wollten. Zwei Argumentationsfiguren sind es vor allem, die damals wie heute die „Bildungsreform" anleiten: Erstens das Prinzip, die staatliche Verantwortung für Bildung so weit als irgend möglich auf gesetzgeberische und regulative Funktionen zu beschränken und diese von der Finanzierung und Verwaltung von Bildung abzukoppeln und zweitens die Einführung von Wahlmöglichkeiten.

In einem Artikel über „Die Rolle des Staates in der Bildung" aus dem Jahr 1955, der in überarbeiteter Version in sein Buch „Kapitalismus und Freiheit" eingeflossen ist, hat Milton Friedman die zentralen Begründungen für dieses Verständnis von Bildungsreform gelegt, welches bis zum heutigen Tage zur argumentativen Grundausstattung neoliberaler Bildungspolitik gehört. Danach lassen sich staatliche Aktivitäten in der Bildung zwar durch einige „positive externe Effekte" für die Gesellschaft als ganze rechtfertigen, etwa um sicherzustellen dass „the common core of value deemed requisite for social stability" (is provided ...) as a means of training youngsters for citizenship and for community" (Friedman 1955/1998). Selbst wenn es sich immer als schwierig erweist, das Ausmaß der Externalitäten oder positiven „spill-overs", die Bildung mit sich bringt, zu quantifizieren, muss diese einflussreiche Denkrichtung doch anerkennen, dass der Effekt höherer Bildungsausgaben sich nicht in den Möglichkeiten höheren Einkommens für besser (aus)gebildete Menschen erschöpft. Dennoch interessiert sie sich vornehmlich für solche externen Effekte eines gesamtgesellschaftlich höheren Bildungsniveaus, die wirtschaftliche Auswirkungen haben. Ihre theoretische Toleranz gegenüber staatlichen Eingriffen hindert die Anhänger des Neoliberalismus nicht daran zu verlangen, dass Bildung eine privatwirtschaftliche Angelegenheit werden soll. Daher ist aus ihrer Sicht nur die staatliche Funktion der Regulierung, Aufsicht und Kontrolle gerechtfertigt und bestenfalls eine indirekte Finanzierungsfunktion, keinesfalls jedoch eine Zuständigkeit des Staates für die Verwaltung von obligatorischen Bildungsmaßnahmen. Daher sollte diese von den hoheitlichen Aufgaben des Staates abgetrennt und „ent-nationalisiert" werden.

> „Governments should require a minimum of schooling financed by giving the parents vouchers redeemable for a given sum per child per year to be spent on 'approved' educational services." (Friedman 1955/1998; http://www.schoolchoices.org/roo/fried1.htm)

Dies gilt als wichtige Voraussetzung dafür, dass „wettbewerbsfähige Unternehmen" entstehen, gemeint sind Schulen und Universitäten, die gewinnorientiert

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

aber auch als non-profit-Organisationen betrieben werden. Die Rolle von Regierungen hingegen sollte sich darauf beschränken sicherzustellen, dass Bildungseinrichtungen gewisse Mindestanforderungen erfüllen – ebenso wie der Staat Restaurants inspizieren lässt, um sicherzustellen, dass gewisse Mindesthygienestandards eingehalten werden (ebd.). Damit sich Bildungsmärkte herausbilden können, bedarf es jedoch zweitens der Einführung von (staatlich regulierten) Quasi-Märkten, d.h. eines Wettbewerbs zwischen (teil-)autonomen, privaten Bildungseinrichtungen (vgl. dazu auch Cubb/Moe 1990). Dieser lässt sich befördern, wenn die Möglichkeit der freien Schulwahl eröffnet wird, verbunden mit einer Umstellung von der Objekt- zur Subjektförderung und die Gleichstellung von privaten und öffentlichen Einrichtungen. Bildungsgutscheine, Studienkonten und Studiengebühren sorgen dann dafür, dass eine Diversifizierung der Einrichtungen in Preis und Leistung und ein Wettbewerb zwischen den Institutionen um „wertvolle“ Schüler/Studierende und um Finanzierungsmittel stattfinden können. Ein durchaus beabsichtigter Nebeneffekt der Subventionierung von Individuen (d.h. von Eltern und Schülern/Studenten) anstelle von Institutionen besteht darin, dass für „Fehlinvestitionen“ in die Bildung und sogar für die sozialen Ungleichheiten, die als Folge wenig fundierter Bildungsentscheidungen vertieft werden, nun einzig die Subjekte selbst verantwortlich gemacht werden können.

In den USA hat sich dieses Konzept als überaus erfolgreich erweisen: Inzwischen werden Tausende von so genannten „Charter“-Schulen und selbst ganze Schulbezirke von privaten Firmen verwaltet und unterliegen dabei zum Teil noch nicht einmal den im öffentlichen Schulwesen geltenden inhaltlichen und formellen Regelungen. Auch die in England gegründeten „Academies“, die aus öffentlichen und privaten Geldern finanziert werden, sind weitgehend frei von staatlichen Regularien (Cubb/Moe 1990). Im „alten Europa“ hingegen hat es einige Zeit gedauert, bis sich Öffentlichkeit, Akademiker, Lehrer, Eltern und Schüler/Studierende an den Gedanken gewöhnt haben, dass sich der Staat zunehmend aus der direkten institutionellen Steuerung des Bildungssystems zurückziehen wird, Bildungseinrichtungen nach betriebswirtschaftlichen Parametern gemanagt und Partnerschaften zwischen (Hoch)Schulen und Wirtschaft gezielt gefördert werden. Doch zu Beginn der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts darf die neoliberale „mission“ wohl als „completed“ angesehen werden: „Die auf eine Aufwertung der ökonomischen Logik setzende Hochschulreform ist inzwischen unumkehrbar.“ (Kutscha/Winkel 2006, S. 1360) Es gibt inzwischen nicht nur einen europäischen sondern einen OECD-weiten „Markt für Bildungsdienstleistungen“, auf dem europäische (genauer: englische) Anbieter die Standards setzen (vgl. dazu ausführlich Ball 2007 und Hatcher 2000). Aus England stammt das Modell für Public-Private Partnership (PPP) in der Bildung, welches hier allerdings als Private Finance Initiative (PFI) firmiert; aus England

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wird auch das neues System der „Bildungsgovernance“ „exportiert“, welches für engere Beziehungen zwischen Bildungsinstitutionen und bestimmten Sektoren des Arbeitsmarktes steht und für eine neue Rolle des privaten Sektors – als Vermittler und sogar als „Macher“ von Bildungspolitik. Wie Stephen Ball zeigen kann, setzte sich mit der Landnahme des öffentlichen Bildungssektors durch Bildungskonzerne (die „Education plc“, Ball 2007) zunächst in England und nun auch auf dem Kontinent, ein Modell durch, das die Rolle des Staates auf die einer Vertragspartei und eines Regulators beschränkt. Dieser „kauft“ fertige „good-enough solutions“ für Probleme wie Budgetrestriktionen, bürokratische Verkrustungen und Unzulänglichkeiten in der Leistungserbringung – von privaten Unternehmen, die nicht nur finanzielle Mittel für öffentliche Leistungen bereitstellen, sondern nun auch Politiken „verkaufen“, ohne dafür legitimiert zu sein, öffentliche Bildung zu organisieren.

3. Die „gute Hochschule“ ...

Damit Bildung und Ausbildung an Hochschulen, sei es in berufsbefähigenden Studienabschlüssen, sei es in Aufbaustudiengängen, für an Forschung und wissenschaftlicher Reflexion interessierten Studierenden tatsächlich „gut“ sein können, müssen Bildung und Ausbildung *viele Funktionen* erfüllen (vgl. dazu auch Baethge 1970). Selbstverständlich sollen öffentlich organisierte Bildungsprozesse Wissen im Sinne des Erwerbs von beruflichen, ökologischen, technologischen und ökonomischen Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen vermitteln. Diese sind für eine dauerhafte Ausübung von sinnvollen gesellschaftlichen Aktivitäten ebenso unentbehrlich wie für die Ausübung einer existenzsichernden beruflichen Tätigkeit. Bildung im Sinne anwendbarer Kompetenzen und nützlicher Fähigkeiten im Sinne der Erwerbsgesellschaft stellt eine Art soziale Sicherungsgarantie dar, von der Rang, Position und Lebensumstände abhängig sind. Doch gewährleisten formale Bildungsprozesse nur dann eine sozialpraktische Absicherung im Lebenslauf, wenn der Zugang zu umfassenden und vielseitigen Kenntnissen und Einsichten tatsächlich für alle Bürger/innen garantiert ist, wenn Bildung in diesem Sinne soziale und berufliche Mobilität unterstützt – und wenn sie ein tieferes Verständnis für die ökologischen Voraussetzungen und Folgen sowie für die sozialen Kontexte von Produktion und Dienstleistungen unter den Bedingungen einer globalisierten Weltwirtschaft vermittelt. Genau dies ist unter Studienbedingungen, die durch restriktive Zeitbeschränkungen, frühzeitige Spezialisierung und isolierte Tunnelblicke auf berufliche Handlungsfelder gekennzeichnet sind, aber schwer zu realisieren.

In ihrer *sozialen Funktion* hat Bildung eine enge Verbindung mit dem *ökonomischen Wert* eines systematischen, in formalen Prozessen organisierten Er-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

werbs von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten, also jener Funktion von Bildung, die im herrschenden Diskurs dominiert: Aufgrund der fundamentalen Bedeutung von formalem Wissen für wirtschaftliches Wachstum in modernen Gesellschaften und der kollektiven und sozialen Dimensionen, die mit der Teilung von Wissen verbunden sind, verhilft Bildung dazu, die Produktivität der Arbeit zu erhöhen und befähigt Individuen zu innovativen beruflichen Tätigkeiten. Deshalb gilt Bildung als eine der Hauptursachen für erfolgreiche Entwicklungsstrategien, wird ein effektiver Wissenseinsatz als Schlüssel für den ökonomischen Erfolg eines Individuums, von Unternehmen und ganzer Volkswirtschaften betrachtet. Mit der Beschleunigung der Wissensproduktion in einer „knowledge based economy" wächst indes auch der Abstand zwischen den Langsamen und den Schnellen, also zwischen jenen „edlen" Humanressourcen, die von modernen Unternehmen nachgefragt werden und den „niederen" Humanressourcen derjenigen Menschen, die durch die Arbeitsergebnisse der erstgenannten Kategorie von Erwerbstätigen überflüssig gemacht werden; ihr „Wert" auf dem Arbeitsmarkt sinkt, weil ihre Beschäftigung aus Sicht der Unternehmen als nicht mehr „rentabel" erscheint. Mit dem wachsenden Abstand zwischen diesen beiden Sorten von „Humanressourcen" erscheinen Qualifikationsmängel als Mängel an persönlicher Flexibilität; die Einkommensschere zwischen privilegierten und weniger privilegierten Erwerbsgruppen weitet sich; es kommt zu Prozessen der Exklusion aus den Vergesellschaftungsmedien Arbeit und Geld. In der Gesellschaft als ganzer treten Phänomene sozialer Desintegration zutage. Wenn die Geschwindigkeit der Produktivitätsentwicklung in einer Gesellschaft auseinander driftet und wenn die Vorsprünge zwischen und innerhalb der Generationen durch forcierten Wettbewerb noch verstärkt werden – statt dass sie durch soziale (Gegen-)Steuerung synchronisiert würden – ist die Reproduktion dieser Gesellschaft selbst gefährdet.

Dies verweist darauf, dass Bildung in demokratischen Gesellschaften zwei weitere Funktionen erfüllen muss, nämlich einerseits Orientierungswissen für lebensweltliche Zusammenhänge zu vermitteln und andererseits zu kritisch-reflexivem Urteilsvermögen und eingreifendem politischen Handeln zu befähigen. Hinsichtlich ihrer Sozialisations- und Kommunikationsfunktion unterstützt Bildung die Vermittlung von ethischem Wissen, moralischen Ansprüchen, Werten und Verhaltensweisen, die von grundlegender Wichtigkeit für die Orientierung eines Individuums sowohl in persönlicher Hinsicht wie im Verhältnis zu seiner sozialen und natürlichen Umwelt sind. Normen, Wertvorstellungen und Meinungen, die Voraussetzungen dafür sind, dass Menschen ihre Potentiale entwickeln und entfalten können, werden in der Regel in vielfältigen zwischenmenschlichen Prozessen und nicht in formalen Bildungsinstitutionen erworben. Diese Aufgabenzuweisung kann aber auch als Resultat eines „praktischen pädagogischen Nihilismus der Gegenwart" betrachtet werden, so wie dies Konrad Paul Liessman

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(2006) in seiner scharfsinnigen „Theorie der Unbildung“ formuliert hat: als Weigerung der mit Bildung befassten Institutionen und Personen, sich mit Fragen nach dem Wohin und Wozu von Bildung zu befassen. Sicher ist indes eines: Eine „gute Hochschule“ kann so wenig wie andere Bildungsinstitutionen in heutiger Zeit darauf vertrauen, dass ethische Orientierungsmaßstäbe für das Leben und Arbeiten in einer entgrenzten Welt(wirtschaft) von Studierenden gleichsam als „wetterfeste“ Grundausstattung mitgebracht wird. Anders als frühere Studentengenerationen sind die heutigen in besonderer Weise dem „Terror der Beschleunigungsrhetorik“ ausgesetzt, hören sie doch nahezu täglich, sie müssten den beschleunigten Wandel als Herausforderung und Chance sehen.

Niemand wird bestreiten, dass der ökonomisch-technische Wandel, der mit einem sozialen Wandel einhergeht, eine Herausforderung darstellt. Ob dieser Wandel indes auch als eine Chance wahrgenommen werden kann, hängt vom Tempo der Wandlungsprozesse ab. Verläuft der Wandel beschleunigt, so wie dies gegenwärtig in den Unternehmen, in der Wirtschaft und in der Gesellschaft als ganzer der Fall ist, muss mit Widersprüchen, Problemen und unbeabsichtigten Folgen gerechnet werden. In der Gesellschaft als ganzer vergrößert die hohe Geschwindigkeit der Veränderung Synchronisationsprobleme; die Individuen provoziert sie zu körperlichen und psychischen Abwehrreaktionen. Wenn die Kluft zwischen den Schnellen, besonders Anpassungsfähigen und den Langsamen wächst, und der Abstand die Gestalt einer sich öffnenden Einkommensschere annimmt oder zur Aufkündigung des Generationenvertrages führt, belastet dies eine Gesellschaft mit schwer lösbaren Konflikten. Wenn der Verbrauch von natürlichen Ressourcen schneller wächst als diese zu ihrer Neubildung benötigen, sind die Grundlagen menschlicher Existenz auf dem Globus bedroht. Hinzu kommt, dass durch rücksichtslose Verkürzung von Reflexionszyklen der Zeithorizont auf die Bezugsgröße der „gedehnten Gegenwart“ schrumpft und Problemaspekte in mittlerer und ferner Zukunft ausgeblendet werden. Im Strudel einer immer schneller rotierenden Gegenwart drohen Vergangenheit und Zukunft zu verschwinden (Anders 1972; Virilio 1993). Steigende Unsicherheit und wachsende Orientierungslosigkeit sind die Folge. Daher werden Bildungsinstitutionen, die darauf vertrauen, dass das angeblich leistungstragende Führungspersonal seine ethischen Maßstäbe entweder in der Kinderstube erworben hat oder „in der Praxis“ schon finden wird, ihrer Verantwortung für nachwachsende Generationen nicht gerecht.

Dies verweist schließlich auf die politische Funktion von Bildung in einer demokratischen Gesellschaft, ohne deren Berücksichtigung es keine „gute Hochschule“ geben kann. Wie Oskar Negt in seinem neuen Buch „Der politische Mensch“ (Negt 2010) hervorhebt, „handelt es sich bei der Demokratie um die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss“ (so der Werbetext des Verlages). Damit Menschen ihre Bürgerrechte wahrnehmen,

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

eigene Interessen und Bedürfnisse formulieren und gegenüber anderen vertreten können, damit sie gesellschaftliche Konflikte erkennen und sie mit friedlichen Mitteln lösen lernen – etwa indem sie sich an politischen Entscheidungen beteiligen – , müssen sie in einem lebenslangen Entwicklungsprozess kritische Urteilsfähigkeit erwerben. In dieser Funktion kommen der Bildung und insbesondere der Hochschule in einer demokratischen Gesellschaft einerseits eine systemstabilisierende Rolle zu; andererseits sollte die (Hochschul)Bildung aber auch eine systemtranszendierende Rolle spielen – indem sie dazu beiträgt, die Fähigkeit zur Kritik an bestehenden Herrschafts- und Unrechtsverhältnissen zu entwickeln und zum Engagement für verändernde politische Praxis anzuregen.

... muss demokratisch und konfliktreich und kann nicht billig sein

Fraglos sorgt die entstehende Bildungs-Markt-Wirtschaft dafür, dass öffentliche Bildung schrittweise auf ihre wirtschaftlichen und sozialen Funktionen reduziert und die Vermittlung von ethischem Wissen und Handeln an die damit zunehmend überforderten Familien und an zivilgesellschaftliche Instanzen delegiert werden. Die politische Funktion von Hochschulen spielt im herrschenden Diskurs nahezu keine Rolle mehr. In den Mittelpunkt des Interesses rücken die selektive Funktion formaler Bildungsprozesse und die Relevanz von Bildungsabschlüssen für den Arbeitsmarkt. Auch die Schaffung eines „European Space of Higher Education“ im Zuge des Bologna-Prozesses dient nicht in erster Linie der Vergrößerung von Erwartungen, Perspektiven und der Verständigung im europäischen Kontext, sondern ist vornehmlich darauf gerichtet, die länderübergreifende Vermarktung von Fähigkeiten und Wissen im Interesse höheren Wirtschaftswachstums zu stimulieren. Wenn von Bildung in einem nicht-ökonomischen Verständnis überhaupt die Rede ist, so geschieht dies vornehmlich in politischen Diskursen über Maßnahmen, mit denen die unvermeidbar negativen sozialen Effekte marktorientierter Bildung abgeschwächt werden sollen. Dieses eindimensionale Konzept von Bildung und Wissen, das fast ausschließlich auf die funktionale Stärke von Bildung und anwendbares Wissen zielt, mag heute für private Interessen sehr nützlich sein, doch vermutlich nicht in Zukunft. Vor allem bereitet es die Lernenden nicht auf ein aktives Leben als Bürger/in in einer demokratischen Gesellschaft vor und es befähigt sie nicht, die bestehenden sozialen Realitäten zu gestalten.

Auch die Einführung neuer Steuerungsmodelle im Inneren von Bildungsinstitutionen folgt einer einzelwirtschaftlichen und keiner politischen Logik. Diese Entwicklung mag willkommen sein, um etablierte bürokratischer Prozesse und eine zentralisierte Kontrolle, die in der Vergangenheit wirtschaftliches Kosten-Nutzen-Denken blockierten, aufzubrechen. Doch erweist sich die Einführung

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

einer ökonomischen Logik in den Hochschulbereich zugleich als Schranke für Prozesse der demokratischen Teilhabe von Studierenden, Mitarbeitern und von gesellschaftlichen Interessen außerhalb der Hochschule, die nicht mit denen der regionalen Wirtschaft identisch sind. Doch eine Vergrößerung des „Teilhabe-Raums" sollte für eine „gute Hochschule" und wird für die Zukunft der Demokratie entschieden wichtiger sein als eine Erhöhung der wirtschaftlichen Effizienz und der messbaren Ergebnisse von Bildungseinrichtungen. Ob es sich um eine Hochschule für und in einer demokratischen Gesellschaft handelt, hängt nicht zuletzt davon ab, ob ethische Werte und politische Ziele und nicht nur Expertise in die Hochschulen eingebracht werden können – eingebracht von der Öffentlichkeit, von Studierenden, der wissenschaftlichen *community*, von Gewerkschaften und von der lokalen Politik. Auch wenn dies das Management von Hochschulen schwieriger macht, sollte nicht vergessen werden, dass es nun einmal zu den Eigenarten einer Demokratie gehört, „that it is noisy, contentious and costly to operate" (Palast et al. 2003, S. 186).

Literatur

Anders, Günther (1972): Endzeit und Zeitenende. Gedanken über die atomare Situation. München

Baethge, M. (1970): Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt/M.

Ball, S. J. (2007): Education plc. Understanding private sector participation in public sector education. London, New York

Blaas, W./Hackl, E./Mahnkopf, B. (2009): Privatisation of education. In: Frangakis et al. 2009, S. 145–163

Bok, D. (2003): Universities in the Market Place. The Commercialization of Higher Education. Princeton

Cubb, J. E./Moe, T. M. (1990): Politics, markets and America's Schools. Washington

Donohue, F. (2008): The Last Professors. The Corporate University and the Fate of the Humanities. New York

Frangakis, M./Hermann, C./Huffschmid, J. /Lorant, K. (eds.) (2009): Privatisation Against the European Social Model. Houndsmills

Friedman, M. (1955/1998): The Role of Government in Education. In: Solo, R. A. (ed.): From Economics and the Public Interest. New Jersey, Rutgers University (Internet: http://www.schoolchoices.org/roo/fried1.htm; zuletzt aufgesucht am 24.12.2007)

Hatcher, R. (2000a): Profit and power: business and Education Action Zones. In: Education Review, Vol. 13, No. 1, S. 71–77

Hatcher, R. (2006): Privatisation and sponsorship: the re-agenting of the school system in England. In: Journal of Education Policy, Vol. 21, No. 5, S. 599–619

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kutscha, M./Winkel, O. (2006): Vermarktung des Geistes. Anmerkungen zur Hochschulreform. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 11, S. 1351–1361

Liessman, K. P. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien

Münch, R. (2010): Bologna oder Die Kapitalisierung der Bildung. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 1, S. 47–54

Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Göttingen (im Erscheinen)

OECD (2007): Education at a Glance. OECD Indicators. Paris

Palast, G./Oppenheim, J./Mac Gregor, T. (2003): Democracy and Regulation. How the Public can Govern Essential Services. London

Virilio, P. (1993): Revolution der Geschwindigkeit. Berlin

Whitfield, D. (2001): Public Services or Corporate Welfare. Rethinking the nation State in the Global Economy. London/Sterling, Virginia

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Wie soll es weitergehen?

Überlegungen zur Fortentwicklung des deutschen Hochschulsystems unter besonderer Berücksichtigung von Fachhochschulbelangen

Olaf Winkel

1. Einleitung

Die Erklärung von Bologna, welche auf die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums abzielt (vgl. The European Ministers of Education 1999), dient in Deutschland zur Legitimation einer Hochschulreform, deren Ambitionen weit über den Rahmen des in dieser Deklaration Vereinbarten hinausgehen (vgl. Winkel 2007b). Eines der speziellen Projekte, die hierzulande mit dem Bolognaprozess verbunden werden, besteht in der Auflösung der überkommenen Rollenteilung zwischen Universitäten und Fachhochschulen. Das dahinter stehende haushaltspolitische Motiv ist klar ersichtlich, denn eine Verlagerung der akademischen Ausbildung in den Fachhochschulbereich stellt immense Kostensenkungen in Aussicht. Nicht zu erkennen ist dagegen, welche Konsequenzen aus der Vermischung der Betätigungsfelder von Universitäten und Fachhochschulen in institutioneller Hinsicht gezogen werden sollen. In dieser Frage sind die Hochschulpolitiker, wenn sie sich überhaupt mit dem Thema befasst haben, über vage Andeutungen nicht hinausgekommen.

Um dem Handlungsbedarf Rechnung zu tragen, der aus der Auflösung der überkommenen Strukturen des deutschen Hochschulwesens erwächst, kommen drei Optionen in Betracht. Die erste besteht in einer Rückkehr zum überkommenen System, die zweite in einer Verschmelzung der beiden Hochschultypen und die dritte in einer forcierten Ausdifferenzierung des Hochschulwesens unter Wettbewerbsbedingungen. Im vorliegenden Beitrag werden diese Optionen und ihre Vorteile und Nachteile ausgeleuchtet, wobei Fachhochschulbelange besondere Berücksichtigung erfahren. Ein Überblick über die Entstehung und Entwicklung des deutschen Hochschulwesens bildet den Ausgangpunkt der Untersuchung.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2. Zur Entstehung und Entwicklung des deutschen Hochschulwesens

Die deutschen Universitäten (vgl. Boockmann 1999; Ellwein 1985) können auf Traditionen verweisen, die bis in das Mittelalter zurückreichen. Man denke hier etwa an die Einrichtungen in Heidelberg, Köln, Leipzig, Mainz, Rostock, Tübingen oder Würzburg. Ihre moderne Gestalt erhielt die deutsche Universität um 1800 durch die preußische Universitätsreform, an deren Konzeption Gelehrte wie Wilhelm von Humboldt, Immanuel Kant und Friedrich Schleiermacher beteiligt gewesen waren.

Obwohl die Abdeckung eines breiten Fächerkanons und die Einheit von Forschung und Lehre bis heute verbreitete universitäre Programmatiken darstellen, ist in der universitären Praxis zu beobachten, dass unterschiedliche Disziplinen unterschiedliche Wertschätzung und damit auch unterschiedliche Berücksichtigung in Verteilungsfragen erfahren, und dass die Hochschulkultur zumeist von einer Hochschätzung der Forschung und einer Geringschätzung der Lehre geprägt wird.

Die Fachhochschulen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004) traten erst in den ausgehenden 60er Jahren als Bildungseinrichtungen auf den Plan. Zurückzuführen ist ihre Gründung insbesondere auf den Wunsch, mehr Menschen eine akademische Bildung zu ermöglichen, und das Bestreben, einem steigenden Bedarf an gleichermaßen wissenschaftlich und anwendungsorientiert ausgebildeten Arbeitskräften Rechnung zu tragen.

Mitte der 70er Jahre wurde die Fachhochschule auf die gleiche rechtliche Basis wie die Universität gestellt und ihr damit die Freiheit von Forschung und Lehre und die akademische Selbstverwaltung garantiert. Die gesetzliche Festschreibung der anwendungsorientierten Forschung als Aufgabe von Fachhochschulen erfolgte Mitte der 80er Jahre. Obwohl Forschung an Fachhochschulen seither eine zunehmend wichtige Rolle spielt, definieren sich diese Einrichtungen primär über die Lehre. Dies schlägt sich nicht nur auf programmatischer Ebene nieder, sondern auch in einer lehrzentrierten Hochschulkultur.

Bis vor kurzem waren die Märkte, in denen Universitäten und Fachhochschulen als Anbieter von Ausbildungsprogrammen agieren, weitgehend voneinander geschieden. Die Wirtschaft wurde zwar von beiden mit Fach- und Führungskräften beliefert. Was aber den öffentlichen Dienst und die zahlreichen nach dessen Muster strukturierten Bereiche angeht, bildeten die Universitäten für den höheren und die Fachhochschulen für den gehobenen Dienst aus, so dass man sich hier kaum ins Gehege kommen konnte.

Die Neuordnung der Studienstruktur im Rahmen des Bolognaprozesses, die stark durch Vorstellungen aus den Kontexten des New Public Management und des Neuen Steuerungsmodells bestimmt wird (vgl. Winkel 2006, S. 28ff.), gibt den Universitäten nun die Möglichkeit, Bachelor-Studiengänge anzubieten, die

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

den Zugang zum gehobenen Dienst eröffnen. Im Gegenzug können die Fachhochschulen Masterprogramme auflegen, die für den höheren Dienst qualifizieren. Dabei ist ein „echter konzeptioneller Unterschied zwischen Fachhochschul- und Universitätsstudiengängen nicht erkennbar“ (Barke 2007, S. 667), und bei den Abschlusstiteln wird nicht mehr, wie in der Vergangenheit üblich, nach Hochschularten unterschieden.

Während das zweistufige Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland in funktionaler Hinsicht weitgehend überwunden worden ist, lebt es in institutionaler Hinsicht fort. Der Umstand, dass unterschiedliche Länder die Auflösung der überkommenen Rollenteilung zwischen Universitäten und Fachhochschulen zum Anlass genommen haben, ihre Fachhochschulen in Hochschulen umzutaufen, ist lediglich als symbolische Politik zu werten. Konsequenzen im Hinblick auf Ausstattungen und Arbeitsbedingungen sind dabei noch nicht einmal in Erwägung gezogen worden.

2.1 Option 1: Rückkehr zur funktionalen Zweistufigkeit

Als das deutsche Hochschulwesen noch durch eine deutliche Abgrenzung der Funktionen von Universitäten und Fachhochschulen geprägt war, konnten diese Einrichtungen ihre Eigenarten kultivieren und in vielerlei Hinsicht vorgezeichneten Pfaden folgen. Diese Klarheit bot nicht nur den Hochschulen eine gewisse Sicherheit, sondern auch ihrer Klientel, also studierwilligen jungen Menschen und Arbeitgebern. In dem Maße, wie der Bolognaprozess die selbstgesetzten Ziele verfehlt (vgl. Winkel 2007b), bürokratischen Exzessen Vorschub leistet (vgl. Winkel 2006, S. 29), rechtlich zweifelhafte Blüten treibt (vgl. Kutscha 2009, S. 16ff.) und ein „barockes Labyrinth“ (Brenner 2009, S. 97) von Studiengängen, Zugangsvoraussetzungen und Studienanforderungen hervorbringt, wächst die Zahl derer, die sich nach den früheren Verhältnissen zurücksehnen.

Für die Universitäten hätte die Rückkehr zum überkommenen System den Vorteil, dass unliebsame Konkurrenz, die „als nächste anzugreifende akademische Bastion“ (Hering 2009, S. 109) das bislang ausschließlich ihnen vorbehaltene Promotionsrecht fordert, von der Bildfläche verschwinden würde. Sie könnten sich dann weiterhin einseitig auf die Forschung konzentrieren, ohne dadurch Gefahr zu laufen, ihre dominierende Stellung in der Akademikerausbildung zu verlieren. Sie kämen dann nicht in die Verlegenheit, auf einen kulturellen Wandel hinarbeiten zu müssen, der Forschen und Lehren in der Vorstellungswelt ihres Personals zu gleichwertigen Tätigkeiten werden lässt. Sie müssten dann keine Angst mehr davor haben, von anderen Universitäten bei der Einwerbung von Drittmitteln überflügelt zu werden und sich dann zusammen mit den Fachhochschulen im Lager der Lehruniversitäten wiederzufinden, das von einer trotz gegenteiliger Beteuerungen einseitig forschungsorientierten Hochschulpolitik vernachlässigt wird.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Den Fachhochschulen könnte eine Rückkehr zum überkommenen System Entlastung bringen. Denn damit würde die Aufgabenflut versiegen, die ihnen daraus erwächst, dass sie mit den Ausbildungsprogrammen von Universitäten vergleichbare Studiengänge für deutlich weniger Geld anbieten. Allerdings würden sie dadurch gleichzeitig an Bedeutung und Perspektiven verlieren. Denn auch wenn die Reformen nicht ausfinanziert sind und der aus dem Bolognaprozess erwachsende Mehraufwand in Lehre, Betreuung, Prüfung und Verwaltung immer mehr Fachhochschulen an die Grenze ihrer Belastbarkeit bringt (vgl. Winkel 2007a, S. 78), tragen die Innovationen doch zu ihrer Emanzipation bei.

Obwohl widerspenstige Universitätsfachbereiche, allen voran die Rechtswissenschaften, und einzelne Politiker wie die Landesjustizminister vom Scheitern des Bolognaprozesses sprechen und eine hochschulpolitische Kehrtwende fordern (vgl. Deutscher Juristen-Fakultätentag 2008; Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister der Länder 2005), ist eine Rückkehr zur überkommenen dualen Struktur äußerst unwahrscheinlich. Denn wenn die von Christian Scholz und Volker Stein konstatierten „verzweifelten Kämpfe“ zur Abwendung der „eklatantesten Schäden der Hochschulreform“, von denen „nicht nur Juristentage und Medizinerverbände ein trauriges Lied singen können“ (Scholz/Stein 2009a, S. 10) tatsächlich eine radikale Umkehr bewirken würden, müssten im Fachhochschulbereich 1.243 Master-Studiengänge eingestampft und 2.108 Bachelor-Studiengänge auf Diplom umgestellt werden, während sich die Universitäten von 3.077 Bachelor-Studiengängen zu verabschieden hätten (vgl. HRK 2009b, S. 9).

2.2 Option 2: Institutionelle Integration

Den Umstand, dass Universitäten und Fachhochschulen zunehmend vergleichbare Funktionen erfüllen, könnte man auch zum Anlass nehmen, beide Typen sukzessive zusammenzuführen. Das Ziel wäre dann die Herausbildung einer neuen Hochschulart, welche weder Universität noch Fachhochschule ist, und welche die Stärken beider Traditionen vereint.

Für einen solchen Weg steht die Universität Lüneburg. Diese fusionierte Anfang 2005 mit der Fachhochschule Nordostniedersachsen und gilt vielen seither als „Modelluniversität für die Umsetzung des Bolognaprozesses“ (Leuphana Universität Lüneburg 2008, S. 3). Wenig ermutigend erscheint hier allerdings, dass Sascha Spoun, Präsident der Leuphana Universität, fast fünf Jahre nach dem Zusammenschluss noch davon spricht, dass an seiner Hochschule eine „zum Teil schmerzhafte Fusion der ehemaligen Fachhochschule und der Universität bewältigt“ werden müsse (Spoun 2009, S. 50).

Bestrebungen, die herkömmlichen Hochschultypen institutionell zusammenzuführen, sind nicht erst seit der Bolognadeklaration zu beobachten. Schon in den 70er Jahren hatte sich eine Bewegung etabliert, die Universitäten und Fach-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

hochschulen zu Gesamthochschulen verschmelzen wollte (vgl. Cerych 1981; Klüver 1983). Solche Projekte, die vor allem in Nordrhein-Westfalen angesiedelt waren, liefen aber letztlich ins Leere. Inzwischen hat man etwa Gesamthochschulen in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal wieder in reguläre Universitäten überführt.

Die Vorteile und Nachteile einer solchen Konversion – wenn sie denn in einem neuen Anlauf unter der Fahne von Bologna eine Chance haben sollte – lassen sich ex ante kaum abschätzen. Die Effekte wären stark von den Modalitäten der Zusammenführung abhängig – also etwa davon, ob eine partnerschaftliche Integration vorgenommen wird, die beiden Seiten neue Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Potenziale eröffnet, oder ob die Fachhochschulseite im gemeinsamen Haus eher auf die Rolle eines Zulieferers von Ausbildungskapazitäten reduziert wird, um weiterhin forschungszentrierte universitäre Kernbereiche von Lehraufgaben zu entlasten.

2.3 Option 3: Ausdifferenzierung unter Wettbewerbsbedingungen

Eine dritte hochschulpolitische Option besteht darin, den Wandel des Hochschulwesens weder durch eine Rückkehr zur überkommenen Struktur zu begrenzen noch im Sinne einer institutionellen Integration zu kanalisieren, sondern ihn in einer Weise voranzutreiben, welche die Initiative weitgehend den Universitäten und Fachhochschulen selbst überlässt.

Eine solche Vorgehensweise empfiehlt der Wissenschaftsrat. Nach seinem Votum sollen sich staatliche Stellen hier auf strategische Steuerung beschränken, die Hochschulen in ihrer Autonomie stärken und ihnen die Chance geben, sich mit eigenen Profilen und Angeboten in einem sich immer weiter ausdifferenzierenden Hochschulraum zu positionieren (vgl. Wissenschaftsrat 2005). Auf diese Weise könnten „neue, innovative Hochschultypen jenseits der bestehenden Einteilung in Universitäten und Fachhochschulen entstehen“ (Wissenschaftsrat 2005, S. 40).

Gleichzeitig räumt der Wissenschaftsrat dem „Wettbewerb der Hochschulen untereinander“ zentralen Stellenwert ein (Wissenschaftsrat 2005, S. 25). Dieser soll nicht nur den Differenzierungsprozess vorantreiben, sondern zudem eine nachhaltige Steigerung der „Qualität, Flexibilität und Effizienz von Forschung und Lehre“ bewirken (Wissenschaftsrat 2005, S. 24).

Das Dilemma von Universitäten, die zwischen einer weiteren Konzentration auf die Forschung und dem Anspruch auf Fortschreibung ihrer dominierenden Stellung in der Akademikerausbildung schwanken, würde eine konsequent vorangetriebene Differenzierung unter Wettbewerbsbedingungen weiter verschärfen. An Einrichtungen, die sich nicht zu einer Aufwertung der Lehre durchringen können und dennoch bei zentralen Förderprogrammen wie der Exzellenz-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

initiative leer ausgehen, würde sich Existenzangst ausbreiten. Peter Brenner spricht in diesem Zusammenhang von einer „sich auseinanderspreizenden Universitätslandschaft“, in der auf der einen Seite „finanziell gut ausgestattete Eliteuniversitäten stehen werden“, die „nach wie vor akademische Arbeit auf hohem Niveau leisten“, und auf der anderen „Bolognauniversitäten“ mit einem „akademischen Massenbetrieb, der wissenschaftliche Qualität allenfalls noch simuliert“ (Brenner 2009, S. 105).

Aussagen wie die, dass sich der Bolognaprozess zu einer „Massenvernichtungswaffe“ entwickelt habe, welche „Studierende sowie den Wirtschaftstandort Deutschland noch immer trifft“ (Scholz 2009, S. 33f.) oder die, dass die deutsche Universität in der Folge der Hochschulreform durch „Alzheimerisierung“ bedroht (Slaje 2009, S. 52) oder gar schon zum „Irrenhaus“ geworden sei (Krüger 2009, S. 119), zeugen davon, wie emotional die Diskussion um die Fortentwicklung des deutschen Hochschulsystems auf Seiten der Universitäten inzwischen geführt wird.

Dass konkurrierende Fachhochschulen – nach Thomas Hering „unsere sogenannten Universities of Applied Sciences, die eifrigsten und eilfertigsten Anbieter von ‚innovativen’ Masterstudiengängen“ (Hering 2009, S. 108) – unter den veränderten Vorzeichen von Bologna für die Universitäten zum Problem werden können, wird dabei durchaus vermerkt. Es gibt sogar Autoren, welche die Universitäten im Wettbewerb mit den Fachhochschulen diskriminiert sehen. So beklagt Wilfried Krüger, dass die Universitäten „in einen Praxiswettbewerb mit den Fachhochschulen getrieben“ würden, den sie wegen der „praxiserfahrenen Lehrer“ der Fachhochschulen und deren „Praxiskooperation“ nicht bestehen könnten (Krüger 2009, S. 124). „Zusätzlich benachteiligt“ würden die Universitäten dadurch, dass der curriculare Normwert für sie niedriger angesetzt sei als für Fachhochschulen (Krüger 2009, S. 121).

Bei näherer Betrachtung wird allerdings deutlich, dass die Fachhochschulen entgegen einer nicht nur unter Universitätsangehörigen verbreiteten Fehleinschätzung (vgl. Hasse 2009b, S. 70) keineswegs die Profiteure einer Hochschulpolitik sind, die das Konzept einer verstärkten Ausdifferenzierung unter Wettbewerbsbedingungen auf ihre Fahnen schreibt. Der auf den ersten Blick nahe liegende Gedanke, dass Fachhochschulen in dem Maße neue Chancen und Entwicklungsperspektiven erhalten, wie funktionale Unterschiede zwischen ihnen und Universitäten durch die wechselseitige Öffnung von Ausbildungsmärkten beseitigt werden, führt in die Irre. Denn die Chance, sich im Wettbewerb zu bewähren, setzt auch im Hochschulbereich vergleichbare Ausgangsbedingungen auf Seiten der Wettbewerber voraus – und davon kann überhaupt keine Rede sein.

Die Ungleichbehandlung von Universitäten und Fachhochschulen beginnt bei der staatlichen Forschungsförderung. Der Löwenanteil der Mittel, die den Hochschulen nach dem im Juni 2009 unterzeichneten zweiten Hochschulpakt

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

bereitgestellt werden sollen (vgl. Kultusminister des Bundes und der Länder 2009), ist für universitäre Forschung vorgesehen, davon allein 2,7 Milliarden Euro für die so genannte Exzellenzinitiative, welche die Fachhochschulen gänzlich außer acht lässt.

Wer wissen möchte, was Fachhochschulen in dieser Hinsicht geboten wird, kann einen Blick in das Förderprogramm Forschung an Fachhochschulen 2010 werfen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009). Hier ist der Förderrahmen auf 260.000 Euro pro Förderantrag begrenzt, und die Bewilligung von Mitteln setzt nicht nur eine Einbeziehung, sondern auch die finanzielle Beteiligung eines Partners aus der gewerblichen Wirtschaft voraus.

Noch stärker wirken sich abweichende Ausstattungen und Arbeitsbedingungen als wettbewerbsverzerrende Faktoren aus. Universitäten unterhalten einen akademischen Mittelbau und Sekretariatskräfte zur Unterstützung der Hochschullehrer, und es gilt dort als selbstverständlich, dass die Raumsituation den Bedürfnissen des Personals Rechnung trägt. So verfügen nach einer Anfang 2009 abgeschlossenen Erhebung des Deutschen Hochschulverbandes (vgl. Detmer/Metzler 2009, S. 428ff.) selbst universitäre Geisteswissenschaftler, deren Ausstattung eher unter dem Niveau anderer Fächergruppen liegt, immerhin noch durchschnittlich über 1,62 wissenschaftliche Mitarbeiter, 0,7 nichtwissenschaftliche Mitarbeiter und 3,57 Räume. Zudem erhalten die Hochschullehrer an Universitäten Investitionsmittel, die „in vielen Fächergruppen zum Teil spürbar angestiegen sind“ (Detmer/Metzler 2009, S. 430).

Vergleichbare Erhebungen zum Fachhochschulbereich gibt es bislang nicht. Aber jeder, der in einer solchen Einrichtung beschäftigt ist, kennt Fälle, in denen neu hinzugekommene Hochschullehrer mit wenigen studentischen Hilfskraftstunden abgespeist und in doppelt besetzten Büros an Arbeitsplätzen untergebracht worden sind, die man einem Sachbearbeiter in der Bauverwaltung nicht ohne weiteres zumuten würde.

Am deutlichsten treten die Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen zutage, wenn man die Lehrdeputate betrachtet. Während die Lehrverpflichtung von Universitätsprofessoren regelmäßig acht Wochenstunden beträgt, liegt sie an Fachhochschulen zumeist bei achtzehn Stunden. Das unvernünftig hohe Lehrdeputat geht dabei zu Lasten der Forschung (vgl. Loos 2007, S. 3). Ohne ein Mindestmaß an Forschung lässt sich aber weder eine hochwertige Lehre gewährleisten noch das Renommee sichern, das eine Hochschule benötigt, um Studierende anzuziehen und Arbeitgeber von der Qualität ihrer Ausbildung zu überzeugen.[1]

1 Eine Politik, die den Fachhochschulen zumutet, neben neuen Betreuungsaufgaben (vgl. Grigat 2008, S. 288ff.) und Verwaltungsaufgaben, wie sie in der Folge der Umstellung auf Bachelor und Master insbesondere in der Studienorganisation und der Prüfungs-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Den geschilderten Asymmetrien liegt eine Verteilungspolitik zugrunde, die an den Belangen der Fachhochschulen seit Jahren vorbeigeht und in diesem Bereich eine chronische Unterversorgung erzeugt hat. Nach Berechnungen, die der Deutsche Hochschulverband für das Jahr 2007 angestellt hat, liegen die jährlich anfallenden Kosten für einen Studienplatz an einer Universität bei durchschnittlich 7.400 Euro, während Fachhochschulen pro Studienplatz lediglich durchschnittlich 4.300 Euro zugebilligt werden (vgl. Grigat 2007, S. 9).

Nachteilig für Fachhochschulen wirken sich zudem einige subtile Mechanismen aus, die dazu führen, dass an diesen Einrichtungen erworbene Bachelor- und Mastergrade trotz der nominellen Gleichstellung weniger Perspektiven eröffnen als solche, die von Universitäten stammen.

Dies gilt schon hinsichtlich der weiteren Qualifikationschancen. Ein Fachhochschulbachelor hat kein Recht auf Zugang zu einem universitären Masterstudiengang. Ob er sich dort überhaupt einschreiben darf, und wenn ja, unter welchen Bedingungen, entscheiden die Universitäten. Ebenso wenig hat ein Fachhochschulmaster Anspruch auf Zugang zu den Promotionsstudiengängen der Universitäten, die entschlossen sind, das exklusive Promotionsprivileg zu verteidigen (vgl. Gaehtgens 2007, S. 403), und die es Fachhochschulabsolventen mit entsprechenden Ambitionen schon in der Vergangenheit häufig schwer gemacht haben.[2]

Von den 70.000 Promotionen, die in Deutschland zwischen 2006 und 2008 abgeschlossen wurden, entfielen gerade einmal 570 und damit weniger als ein Prozent auf Fachhochschulabsolventen (vgl. HRK 2009a, S. 5ff.). Während 155 Fachhochschulabsolventen 2008 direkt zur Promotion zugelassen wurden, durften weitere 109 nur unter Auflagen beginnen. An der Technischen Universität Dresden etwa mussten Fachhochschulmaster, wie deren Rektor Hermann Kokenge freimütig bekennt, „im Interesse der Qualitätssicherung der Promotionen“ parallel zur Doktorarbeit Lehrveranstaltungen im Umfang von zehn Semesterwochenstunden absolvieren (Kokenge 2009, S. 71).

Nicht gleichwertig sind die Abschlüsse von Universitäten und Fachhochschulen auch dort, wo es um Beschäftigungsperspektiven im öffentlichen Dienst

---

organisation anfallen (vgl. Banscherus et al. 2009, S. 27ff.), auch die zeitraubenden bürokratischen Prozesse zur Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen (vgl. Brenner 2007, S. 86ff.) ohne zusätzliche Ressourcen zu bewältigen, gefährdet daher nicht nur deren Forschung. Sie gefährdet auch die Qualität der Lehre, aus der Fachhochschulen traditionell ihre Daseinsberechtigung ableiten, und letztlich sogar deren Stellung als konstituierendes Element des deutschen Hochschulsystems.

2 Nähere Informationen zur Promotion von Fachhochschulabsolventen und ihren Hintergründen und Perspektiven finden sich bei Ansgar Keller (vgl. Keller 2009, S. 22ff.) und bei Felix Grigat, der das Modell der kooperativen Promotion in den Vordergrund rückt (vgl. Grigat 2009, S. 496f.).

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der Länder geht. Dass ein Universitätsmaster die Befähigung für eine Laufbahn im höheren Dienst besitzt, steht für die Länder außer Frage. Bei einem Fachhochschulmaster machen sie eine entsprechende Zulassung dagegen von der Erfüllung weiterer Voraussetzungen abhängig. Dabei halten sie nicht nur eine entsprechende Feststellung in der Akkreditierungsurkunde für erforderlich, sondern auch, dass die jeweils zuständige oberste Dienstbehörde die Eignung der Ausbildung für den höheren Dienst explizit anerkennt (vgl. Ständige Konferenz der Innenminister der Länder und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2002).[3]

Wegen der stark voneinander abweichenden Voraussetzungen ist davon auszugehen, dass die Option einer forcierten Ausdifferenzierung des Hochschulwesens über Wettbewerb den Fachhochschulen eher Nachteile als Vorteile in Aussicht stellt. Denn so lange die hochschulpolitische Praxis fortdauert, Fachhochschulen gegenüber Universitäten zu emanzipieren, wenn Aufgaben zugewiesen werden, und sie im Status quo zu belassen, wenn es um die Zuteilung von Ressourcen und die Gestaltung von Rahmenbedingungen geht, wächst die Gefahr, dass die Fachhochschulen in eine Konkurrenzsituation zu den Universitäten geraten, die sie wegen chronischer Unterausstattung und Unterfinanzierung letztlich nicht bestehen können.

Martin Kutscha hat diese bislang politisch tabuisierte Problematik folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

> „Das prima facie so einleuchtende Wettbewerbsparadigma in der deutschen Hochschullandschaft abstrahiert von den ungleichen Ausgangsbedingungen. Ein Wettbewerb, der unter ungleichen Teilnehmern beginnt, muss zu ruinöser Konkurrenz führen.“ (Kutscha 2006, S. 315)

3. Kontextualisierung und Schlussbetrachtung

Eine Rückkehr zum überkommenen System würde den Universitäten in vielerlei Hinsicht nützen, ist aber äußerst unwahrscheinlich. Die Auswirkungen, welche eine Zusammenführung der Hochschultypen für sie haben würde, sind kaum prognostizierbar. Nach den bislang gesammelten Erfahrungen ist anzunehmen, dass Universitätsfachbereiche Konversionslösungen eher ablehnend gegenüberstehen. Eine weitere Ausdifferenzierung unter Wettbewerbsbedingungen würde den Universitäten je nach ihrer spezifischen Situation neue Chancen und Risiken bescheren. Gewinner wären Einrichtungen, denen es gelingt, sich mit Leuchtturmprojekten in der Forschung zu positionieren und dabei die Lehre nicht ganz

3 Auf Bundesebene hat man von einer solchen Diskriminierung kürzlich Abschied genommen (vgl. Mücke 2007, S. 6).

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

aus den Augen zu verlieren. Verlierer wären Universitäten, die sich weder in der einen noch in der anderen Weise profilieren können, und – wenn die Hochschulpolitik in ihrer forschungszentrierten Haltung verharrt – auch Universitäten, die vermehrt Ressourcen und Engagement in die Lehre investieren und dafür Rückschläge bei Einwerbung von Forschungsmitteln hinnehmen müssen.

Aus der Sicht von Fachhochschulen drängt sich keine der aufgeführten Alternativen auf. Eine Rückkehr zur überkommenen Arbeitsteilung würde ihre Entwicklungsmöglichkeiten blockieren. Vermehrte Bestrebungen zur institutionellen Zusammenführung von Universität und Fachhochschule, welche auf die Herausbildung eines neuen Hochschultyps abzielen, wären auch für sie mit großen Unwägbarkeiten im Hinblick auf Prozess und Ergebnis verbunden.

Die Option einer verstärkten Ausdifferenzierung unter Wettbewerbsbedingungen ist für Fachhochschulen unter den gegebenen Bedingungen ebenfalls wenig attraktiv. Dies könnte sich nur ändern, wenn sich die Politik bereit finden würde, Ausstattungen und Arbeitsbedingungen an Fachhochschulen zu verbessern und durch klare rechtliche Vorgaben dafür zu sorgen, dass deren Absolventen nicht diskriminiert werden.

Besondere Aufmerksamkeit verdient das Problem der überzogenen Lehrdeputate. Auch unabhängig davon, welche Strategie zur Fortentwicklung des deutschen Hochschulsystems den Vorzug erhalten soll, und wie sich die aus dem Bolognaprozess erwachsenden Prüfungs-, Betreuungs-, Verwaltungs- und Berichterstattungsbelastungen entwickeln werden: Eine Lehrverpflichtung von achtzehn Stunden stellt angesichts des rasanten gesellschaftlichen Wandels und der Informationsexplosion in allen Wissensbereichen einen Anachronismus dar. Sie gefährdet den Anspruch der Studierenden auf eine anwendungsorientierte und damit auch aktuelle Entwicklungen reflektierende Ausbildung und konfrontiert Lehrende mit Anforderungen, denen sie auf die Dauer nicht gerecht werden können.

Dass man sich dieses Umstands in der Fachwelt durchaus bewusst ist, zeigt die Diskussion um die Einrichtung von Lehrprofessuren an Universitäten (vgl. Wissenschaftsrat 2007). Darin hat sich nämlich relativ schnell die Einschätzung durchgesetzt, dass eine über zwölf Semesterwochenstunden hinausgehende Lehrverpflichtung kaum sinnvoll ist, weil Hochschullehrer ausreichend Zeit benötigen, um sich in ihren Fachgebieten auf dem aktuellen Stand halten und durch Publikationen die Fähigkeit zu einer hochwertigen Lehre unter Beweis stellen zu können.

Ein erster Schritt in Richtung auf eine Emanzipation von Fachhochschulen, welche diesen Namen auch verdient, könnte darin bestehen, dass die Universities of Applied Sciences UAS7 – ein Zusammenschluss von sieben führenden deutschen Fachhochschulen, dem auch die Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin angehört (vgl. UAS7 2009) – von der Politik nicht nur die Übertragung

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

neuer Aufgaben wie die Gewährung des Promotionsrechts für forschungsstarke Fachhochschulbereiche fordern, sondern auch die Mittel, die notwendig sind, um den daraus erwachsenden Mehraufwand in Lehre, Prüfung und Verwaltung zu bewältigen.

Literatur

Banscherus, U./Dörre, K./Neis, M./Wolter, A. (2009): Arbeitsplatz Hochschule. Bonn

Barke, E. (2007): Schluss mit der Salamitaktik. Das Verhältnis zwischen Fachhochschulen und Universitäten muss endlich geklärt werden. In: Forschung und Lehre, H. 11, S. 666–668

Boockmann, H. (1999): Wissen und Widerstand – die Geschichte der deutschen Universität. Berlin

Brenner, P. (2007): Die Bolognamaschine. Die Universität im Strudel der Bürokratie. In: Forschung und Lehre, H. 2, S. 86–88

Brenner, P. (2009): Bolognaprozess als Organisationsform der Ineffizienz. In: Scholz/Stein 2009, S. 89–105

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Die Fachhochschulen in Deutschland. Berlin

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Ausschreibung der Förderlinie Forschung an Fachhochschulen mit Unternehmen 2010 im Rahmen des Programms Forschung an Fachhochschulen. Berlin

Cerych, L. (1981): Gesamthochschule – Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel. Frankfurt/M.

Detmer, H./Metzler, M. (2009): Berufungspraxis aktuell. Neue Trends, neue Ausstattungsmittelwerte. In: Forschung und Lehre, H. 6, S. 428–431

Deutscher Juristen-Fakultätentag (2008): Beschlüsse des 88. Deutschen Juristen-Fakultätentages. München

Ellwein, T. (1985): Die Deutsche Universität – vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Königstein im Taunus

The European Ministers of Education (1999): The Bologna Declaration of 19 June 1999. Bologna

Gaehtgens, P. (2007): Deutschland im Bremserhäuschen? Bologna – eine Reform im Endspurt. In: Forschung und Lehre, H. 7, S. 401–403

German Universities of Applied Sciences UAS7 (2009): Bündnis für Exzellenz – Stand 2009. Berlin u.a.O.

Grigat, F. (2007): Numerus Clausus. In: Forschung und Lehre, H. 1, S. 8–9

Grigat, F. (2008): Neues aus der kulturfreien Zone. Über Dauerprüfungen, Systemblockade und die Austreibung von Bildung und Wissenschaft aus den Universitäten. In: Forschung und Lehre, H. 5, S. 288–290

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Grigat, F. (2009): Promotion von Fachhochschulabsolventen. Statistik und Hintergründe. In: Forschung und Lehre, H. 7, S. 496–497

Hasse, M. (2009a): Kampf um den Doktor. Fachhochschulabsolventen werden arg benachteiligt, wenn sie promovieren wollen. In: Die Zeit Nr. 36 vom 27.8.2009, S. 71

Hasse, M. (2009b): Nur die Stimmung ist gut. In: Die Zeit Nr. 45 vom 20.10.2009, S. 70

Hering, T. (2009): Bologna als traurige Mogelpackung. In: Scholz/Stein 2009, S. 107–113

Hochschulrektorenkonferenz HRK (2009a): Promotionen von Fachhochschulabsolventen in den Prüfungsjahren 2006, 2007 und 2008. Bonn

Hochschulrektorenkonferenz HRK (2009b): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen – Sommersemester 2009. Bonn

Keller, A. (2009): Promotion mit Fachhochschulabschluss. In: Die Neue Hochschule, H. 4-5, S. 22–23

Klüver, J. (1983): Gesamthochschule – versäumte Chancen? Opladen

Kokenge, H. (2009), zit. nach Hasse 2009a

Konferenz der Justizministerinnen und Justizminister der Länder (2005): Der Bologna-Prozess und seine möglichen Auswirkungen auf die Juristenausbildung, Beschluss vom 17.11.2005. Berlin

Krüger, W. (2009): Reformsetzung als Irrenhaus. In: Scholz/Stein 2009, S. 119–130

Kultusminister des Bundes und der Länder (2009): Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Abs. 1 Nr. 2 des Grundgesetzes über den Hochschulpakt 2020, zweite Programmphase. Berlin

Kutscha, M. (2006): Europäisierung und Ökonomisierung der Hochschulen. In: Böttcher, R. (Hg.): Verwaltung, Recht und Gesellschaft. Berlin, S. 305–315

Kutscha, M. (2009): Grundgesetz und Wissenschaftsfreiheit im Wind der Veränderung. In: Die Neue Hochschule, H. 4-5, S. 16–19

Leuphana Universität Lüneburg (2008): Eine öffentliche Universität im 21. Jahrhundert. Lüneburg

Loos, D. (2007): Eine der Besonderheiten der Fachhochschule gegenüber der Universität besteht in dem Primat der Lehre. In: Die Neue Hochschule, H. 1, S. 3

Mücke, H. (2007): Zugang zum höheren Dienst für Masterabsolventen der Fachhochschulen. In: Die Neue Hochschule, H 1, S. 6

Scholz, C. (2009): Matrjoschka-Bolognese als Massenvernichtungswaffe. In: Scholz/Stein 2009, S. 31–34

Scholz, C./Stein, V. (Hg.) (2009): Bologna-Schwarzbuch. Bonn

Scholz, C./Stein, V. (2009a): Einführung der Herausgeber zum Bologna-Schwarzbuch. In: Scholz/Stein 2009, S. 9–13

Slaje, W. (2009): Vernetzung als Planwissenschaft. In: Scholz/Stein 2009, S. 47–58

Spoun, S. (2008), zit. nach Wiarda 2008

Ständige Konferenz der Innenminister der Länder und Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (2002): Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes. Beschluss der Innenministerkonferenz vom 6.6.2002 und der Kultusministerkonferenz vom 24.5.2002. Berlin

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Wiarda, J.-M. (2008): Die Uni muss ein emotionaler Ort sein. In: Die Zeit Nr. 2 vom 31.12. 2008, S. 50

Winkel, O. (2006): Neues Steuerungsmodell für die Hochschulen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 4, S. 28–31

Winkel, O. (2007a): Bologna zweiter Klasse. In: Die Zeit Nr. 22 vom 24.5.2007, S. 78

Winkel, O. (2007b): Die deutsche Lesart des Bologna-Prozesses – Stand und Perspektiven. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, H. 4, S. 543–554

Wissenschaftsrat (2005): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Köln

Wissenschaftsrat (2007): Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten. Berlin

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

The Future Practice of Business Schools

Martin Reynolds

1. Introduction

It is indeed an honour to be invited to offer an essay to mark the retirement of the Rektor of Berlin School of Economics and Law, Professor Dr Franz Herbert Rieger. As the current Dean of Ashcroft International Business School I can record we are indeed proud of the long standing relationship between our two universities. Many staff and students have benefited from this relationship and we can be very pleased with our joint international programme that has graduated many fine students over the years. Professor Rieger was a major contributor to helping make this programme a reality many years ago and we are extremely grateful for all his support and help in his long and distinguished career at the Berlin School of Economics and Law.

An essay opportunity of this type provides scope for reflection and a look at the challenges facing business schools in the future and the possible strategic responses to these challenges. If we look back over the last 20 years or so we can find many thoughtful contributions as to the nature of business school work and how this has needed to change. Indeed, the „Future of Business Schools" theme is a well worn one (see for example Hawanini (2005)) and there are open questions as to whether business schools have fully responded to previously stated challenges. Looking to the future it seems to me that many of the issues that have been discussed over the last 20 years have a similar manifestation today and resonate well with what also seem to be priorities for the future. We explore two of these themes in the next section to substantiate this point.

As we look to the future, the current economic and financial crisis has also raised questions about the role and nature of what business schools do and how they need to change their teaching and research in line with new thinking and practices about business. Business schools have been criticised, rightly or wrongly, for having some responsibility for the current financial crisis. Poor decision making in the financial sector, poor risk analysis and management and some pretty unethical and irresponsible management behaviour that is arguably responsible for these difficult economic times should inform and shape what business schools can do to equip future managers, organisations and governments in support of the recovery of the global economy. There are some big issues and questions here and in reality they are not easily mapped onto the diverse nature of current business school activity. The reality is that there are some

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

good examples of innovative business school activity in many countries with innovations that are responding to the agenda of issues facing global businesses.

The business school sector faces challenges – but so do many other segments of higher education provision around the world. Many of us are sensing the wave of change that is happening to our thinking about and, increasingly, the practice of business and management. A glimpse at this agenda is provided by reflecting on some of the threads from debates on the nature of business schools from recent on-line blogs on the Harvard Business School and the Financial Times web sites in the summer of 2009.

I am open as to my position in what follows in this essay. It in part reflects my own thinking and journey having worked in the UK as business school Dean for some 15 years. I have held and retained a view about the importance of business schools needing to offer more relevant and value adding research and courses. My challenge has always been how to do this and not be subject to the criticism of compromising academic rigour. The dominance of the model in business schools that focuses upon knowledge relating to the academic theory of management is I think increasingly being recognised as a partial story and one that is being challenged against the realties of actual management practice. Knowledge relating to the practice of management in complex organisational contexts and a global business world offers additional and valuable insight into the nature of business and management thinking and practice. A future challenge is, and arguably has been in terms of the critique of business schools over the last 20 years, how to join up and blend these two types of knowledge.

The importance of these debates reflects the very size and scale of the business school sector around the world. Durand and Dameron (2007) estimate between 4 and 5 million students are taught in business schools each year. This could be worth as much as $12bn in terms of gross revenue invested through some 8000 management programmes across nearly 4000 business schools. Business schools are big business but of course the real impact of this activity has been the development of generations of managers and leaders that now operate at all levels in business and government worldwide – influencing and shaping the growth and development of economies and organisations.

2. Business Schools Challenged – The Resilient Theme of Relevance

Over the last 20 years there has been much written about business schools and their success and also about whether business schools are performing against broader tests of achievement in terms of meeting the needs of a wide variety of stakeholder groups and, in particular, the needs of global business organisations. In this essay I have been selective and focused upon the theme of relevance on

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

two dimensions. The first, relates to the broader relevance question and value of business school courses and research to business in general. The second and related theme is that of internationalisation and the significance of the academic anchoring provided by the dominant „US model“ of management thinking and practice.

There is only limited space here to critically review the literature relating to the extended debate on business school relevance but there are useful reference points that mark out the territory. Arguably, the most influential contribution of the last decade has been Henry Minztberg in his book *Managers Not MBAs* (2004) where a strong and rigorous critique was made of the MBA programme and its curriculum. In essence Mintzberg challenges the educational model upon which the modern MBA is based. Arguably this critique extends to other course areas within the typical business school portfolio, though Minztberg makes explicit the importance of the distinction between the nature of the models for undergraduate and postgraduate curriculum.

The essence of Mintzberg's criticisms is the disconnect between the practice of management and the MBA classroom. This argument depends crucially upon matters of degree. There are many examples across the world of MBA and undergraduate programmes in business schools that involve theory and practice blended into the course design. Indeed, most business schools would argue that they are innovating their practice in this way. What Mintzberg argues is that current practice is a long way off from where we need to be and from what business organisations need. Moreover, he argues that the reason for this is that there are too many anchors to the current business education model in many business schools that inhibit the degree of innovation in the blending of theory and practice in both curriculum and research.

Fundamentally this issue seems to be about knowledge and the notion that there is more than just scientifically based academic knowledge of business and management that business schools need to create through their research and to be able to draw upon in designing business programmes. Knowledge about the practice of management is considerably less visible and certainly less codified – it is tacit and its meaning is often derived in the specific context of the organisation. To move business schools forward in terms of engaging with the knowledge base of management practice and blending this knowledge with that of academic theory is the challenge that Mintzberg is essentially making to business schools.

Bennis and O'Toole (2005) in their *Harvard Business School* article also present a compelling critique of business schools on a similar line of reasoning to Mintzberg but with a focus upon the scientific nature of the research in business schools. Again for Bennis and O'Toole it is about how business schools need to strike a different balance between scientific rigour and practical rele-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

vance. The heart of the matter is the understanding of the difficult domain of management values, behaviours and action. Managers are more challenged by problems that are complex, messy and rarely have available the kind of data implied by the many theoretical models of business taught in the business school classroom. This does not mean managers are not faced with opportunities to seek out ongoing improvements in operational efficiencies in relatively structured problem domains. However, they argue the real opportunities for creating competitive advantage are where managers need to be creative and innovate their own practice in highly complex and uncertain business environments.

Bennis and O'Toole make some telling arguments in relation to the practice of business schools pursuing strategies that re-enforce the dominance of the scientific model of academic knowledge even though publicly business schools argue the importance and role of practice based knowledge as a focus in curriculum and research. An important aspect of this is in relation to the faculty model that dominates the appointment and tenure model in leading US and European business schools. Again, these arguments are a matter of degree with business schools being challenged by Bennis and O'Toole that the balance of their tenured faculty is often favoured towards professors of management who have little or no experience of management practice. This clearly exposes the issue of what might get taught and researched within business schools.

A common thread of the relevance critique of business schools are the comparisons made with other discipline areas. For example, in their influential paper *The End of Business Schools?* Pfeffer and Fong (2002) draw parallels between business schools and areas such as medical and law schools and argue they may provide a possible model for what might be in business schools. A recurring theme they reflect upon is the prospects and incentives for change and development in business schools – this is important perhaps for understanding why business schools may be seen to have made limited progress in tackling the relevance issue. Two strong lines of argument are presented. First, business organisations themselves are not clear in coherently articulating their needs so that the dominant force behind the prevailing business school model are university and business school leaders themselves. Second, many business schools are dominated by faculty models where the majority of faculty have little or no practical management experience. The significance of the scientific model of research driving how business schools have developed over the last few decades becomes easy to understand as does its continuing presence as the dominant model.

We are left to reflect on where we are with the reality of the relevance debate in relation to business schools in general. Has much changed in the last 20 years? There has been plenty of debate on the notion of relevance in relation to business school curriculum and research. A key issue for me in this debate is its continuation and growing intensity over the last decade. It is difficult to assess if

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

business schools have really responded – it is still the case that knowledge relating to the practice of management has relatively low impact on shaping the focus of business school courses and research. In practical terms the issue is interpreted in terms of the blending of academic knowledge and management practice knowledge.

A second and growing theme of criticism of business schools over the last 20 years is their effectiveness in terms of engaging with the issue of internationalisation and globalisation. In part I think this issue may be related to the perceived dominance of the „US model of management" (some critics would extend this idea to the notion of a „Western model"). This does not just have relevance to the debate about the value of academic theory relating to management practice but also the actual practice of management across national and socio-economic boundaries.

In their provoking reader *The Future of Business Schools,* Thomas Durand and Stephanie Dameron (2007) argue that business and management education has throughout the world been shaped by US thinking and practice. As a thesis there are of course examples of work in business schools across the world that offer differentiated models of business and management education – some of which are illustrated by the contributions in the Durand and Dameron text itself. However, the significance of this point is perhaps driven home by the growing importance of fast growing economies such as China and India where it is clear that models of management practice are different and offer the basis for both local and global businesses in those economies to secure competitive advantages through those differences.

This debate opens up the issue about how well business schools in reality have adapted their teaching and research practice to the internationalisation and global agenda that is impacting actual management practice. In the context of the previous discussion we are suggesting that the blending of knowledge relating to academic theory and management practice is not a challenge that is two dimensional. It is a multi-dimensional issue. Arguably our awareness of the obvious and, to a degree, understood differences in the practice of management across different economic, social and cultural contexts is increasing. Perhaps the extent of our understanding of this multi-dimensional dynamic in relation to academic theory is less clear – emphasising the continuing dominance of the US/Western management paradigm in many business schools across the world.

A key idea here is the considerable value to be gained from studying and understanding differences in models of management practice across economies and business sectors around the global business world. Studying these differences in practice may actually offer more knowledge and insight than we might be able to gain from studying differences in the alternative academic theories relating to management from different national contexts. The notion of one

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dominant paradigm for management theory is perhaps stretching the interpretation of reality and many business schools would claim they articulate different models of management and management education for different international settings. There is an element of substance to this claim as business schools increasingly operate beyond their national market space. We are however left looking at the reality in terms of the relatively common academic frameworks that dominate MBA programmes around the world.

In summary we have focused our discussion so far on an area of challenge to business schools over the last 20 years – one that has its roots in the challenges facing managers in being managers. It is the essence of management and the nature of its practice that challenges the dominance of the scientific model of academic knowledge in business schools. There is also a different type of knowledge relating to the practice of management that draws upon the experience of managers in practicing management. A feature of the arguments presented in critiquing business school curriculum and research is insufficient attention is drawn to this practice based knowledge, particularly when set against the increasing internationalisation and global context of management practice.

3. So Let's Have it Again – the Future of Business Schools

The debate on the „Future of Business Schools" still rages on and during the summer of 2009 there were two engaging on-line blogs on this familiar topic. The FT.com opened up a debate on „The Future of Business Schools" and Harvard Business Publishing focused upon „How to fix Business Schools". The context to the current debate was the economic and financial crisis which it was argued was exposing a disconnect between the nature of the role and responsibilities of management in practice and the content and focus of management education programmes in universities. Both blogs attracted contributions from leading academics around the world as well as leading management practitioners. It would seem 'The Future of Business Schools' is a global issue.

We can use these two blogs as a current manifestation of the debate about the Future of Business Schools. We see I think a discussion about some big issues concerned with the nature of business and the contribution of organisations and management to developing a sustainable and socially inclusive global economy and society. These debates are exposing the issue of the academic anchoring of management theory in the dominant „US model of management". Increasingly, in words at least, this view is being challenged by business schools and also governments and organisations world wide.

There is a strong connection with the relevance debate of the last 20 years and also the need to engage with a rapidly changing wider context not just inter-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nationally but also across broader global themes and issues such as environmental sustainability and social equity. We are seeing the exposure of the dominant paradigm of management thinking and theory in terms of its practical relevance and currency to the modern world. This raises questions about the essence as well as the curriculum and research activities of business schools.

In looking at the blogs in the Financial Times and Harvard Business Publishing two important themes (amongst others) come through. First, is the call for the business school curriculum to change – this is symptomatic of the bigger problem in relation to relevance – there is something missing that is not being captured by conventional thinking about academic knowledge and skills. For me the missing element relates to the knowledge we need to integrate into our courses in relation to our understanding of the practice of management. Business schools need to innovate here and there are some good examples of what this might mean; I illustrate an example below from my own business school. How should we capture this knowledge and codify and represent it in our courses and programmes so that we can engage people with current realities of management practice and not just current theory relating to management?

The second issue relates to the international context of management and organisational realities. Education should serve as an enabler of cutting edge and original thinking and practice – it should inspire, nurturing an understanding of the importance of difference so that our students become culturally intelligent, tolerant and develop inclusive values, behaviours and attitudes. Yet business schools will surely be challenged on this front when their own thinking and practice appears rooted in a one dimensional model in terms described above. Business schools will claim with some justification that they have led the internationalisation agenda within the global HE business. However, a harsh critic may well argue that business schools have been „cash cows“ in this area for most universities and the dominant model of their practice has been to commoditise business education with courses and research that has been largely culturally neutral to the specific and differing contexts of management practice.

For me a key response to the curriculum change agenda is for business schools to offer education which is practice-based – education that connects with the new context of relevancy as established by the recent economic and financial crisis. The tendency for managers to shun much of management theory in their practice calls for a response in terms of courses and research that draws upon knowledge of management practice. Both the Berlin School of Economics and Law and Ashcroft International Business School have made contributions to changing their practice in this direction in recent years. But the message is that we have not gone far enough and the recent economic and financial crisis is evidence of the gap between what business schools do and what organisations, governments and business expect business schools should be doing.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

What might this mean? It requires a shift in perspective. Business schools need to develop their capabilities to directly engage with the knowledge base relating to management practice. We need to undertake research into understanding this knowledge base and we need to translate our insights into relevant content that can be integrated with the dominant knowledge perspective of academic theory. This will allow the complexity and richness of context to be exposed, helping our students understand the realities of management practice and develop their capability to effectively blend academic theory and management practice knowledge in shaping their own future thinking and management practice.

There are some well understood and established approaches to developing this perspective in terms of the current practice of business schools. For example, many courses allow students to apply their learning in the workplace through for example placements and internships. Again, the point is that this is not enough perhaps because the approach is weak in terms of student learning tending to be unstructured and dominated by the perspective of applying the knowledge lens of academic theory. This dominant single dimensional view of relevant knowledge for understanding management and organisational practice needs to be changed. We need to shift mindset towards the view of an additional multi-dimensional knowledge base that adds considerable insight into explaining and understanding management practice and how it is being innovated in different contexts. The problem as Mintzberg (2004) has so persuasively argued is that we know so little about this knowledge base relating to management practice – most of the knowledge is tacit and highly context specific and not digestible in the generalised form that characterises academic theory.

Confronting this perspective of the relevance debate is likely to be challenging for business schools. Their faculty models and the generally limited nature of the strategic partnership model with business needs considerable innovation. Business schools are beginning to look in the right direction. For example, in the FT.com (2009) blog a number of business school deans expressed the need to go beyond traditional knowledge (academic) and skills and to incorporate insight and wisdom from actual management practice. I believe as business schools we have all been working on this agenda but we need to push it much further.

At *Ashcroft International Business School* we have been working recently on a number of new course innovations that overtly engage with the knowledge lens of management practice to incorporate new knowledge into our courses. Adopting this as a start position also reverts the relevancy issue in terms of identifying the most appropriate and relevant academic theory to blend with the knowledge of management practice. Key sources of management practice knowledge are organisations, experienced practitioner faculty, consulting companies, work experience, applied research, professional bodies, practitioner writings – and there are many others.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

To illustrate the kind of development that follows from this shift in knowledge perspective Ashcroft International Business School has recently launched a new Masters degree in Global Marketing Practice in partnership with an organisation called Global Marketing Network (GMN). This networked based organisation has developed a strong global network of both senior academics and management practitioners who have helped articulate knowledge relating to leading edge marketing practice from different international contexts. This knowledge has been integrated with relevant academic theory and has led to an exciting blend of theory and practice aimed at marketing practitioners who are learning in the context of their workplace.

At the heart of the management education model for the practice based business school is the high value added learning that comes from the interaction of applying the two knowledge lenses of academic theory and management practice. Students can reflect on theory and its applicability to practice and also on management practice in terms of assessing the value from academic theories. Reflection on theory and practice is a two dimensional dynamic.

One of the issues with management practice knowledge is how to make it explicit and how to integrate it effectively with relevant academic knowledge. Management practice knowledge does not in general have the single dimension of academic knowledge and it is also changing rapidly, driven by an innovation dynamic that allows organisations to gain competitive advantage. Business schools need to be able to engage with these issues through working closely with businesses and the professional bodies to design programmes which provide an appropriate mix of academic theory, skills, competences, attitudes and behaviours and the opportunity to learn from their practical application.

As we look to the international context of recent organisational and management realities a core theme is the interpretation that the recession has highlighted the failure of business school leadership models and practices across many sectors and particularly the financial services sector. The viewpoint taking hold is that business schools should focus their leadership development practice upon the importance of building shared vision but based upon strong ethical beliefs and a model of professional integrity where leaders take more responsibility for their decisions and behaviour both within the organisation and in the broader social and economic context. Similarly, it is viewed that taking reckless risks and gambles has been a major factor in causing the extent and depth of the recession. Clearly, the issue of recklessness needs to be dealt with but not at the expense of preventing calculated risk taking which is necessary to both creativity and innovation in business.

In an era where the emphasis is upon lifelong learning business schools must play an important role in the development of organisations and in the continuing professional development of the workforce. There are several different

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

aspects to this. The first is the role of business schools in applied research and consultancy. There has been a tendency in business schools to overvalue theoretical research and to undervalue applied or pragmatic research which feeds directly into business. This situation must be rebalanced. In the case of consultancy, training and development, businesses have often voted with their feet preferring to work with private consulting and training organisations rather than academic institutions. This is a further gap which must be bridged. For business schools to be relevant they must be immersed in practice which means working as closely with business as possible in as many different ways as possible so as to bridge the academic versus practice gap, ensuring that theory is rooted in practice and vice versa.

The perception is that business schools have often missed the opportunity to work closely with business in this arena of research, consultancy, education, training and development. Ideally, a business school should be a nexus bringing together the collective expertise of academics and practitioners to provide solutions for business through a range of applied research, consultancy and development interventions. This interaction should then feed back into the development of academic programmes which meet the needs of both students and employers. This is certainly the emphasis we have been taking at Ashcroft International Business School; but we also know it is still not enough. We do accept the challenge of developing the employability of our graduates to make them successful global management practitioners, recognising that it is our responsibility as management educators to help develop confident and inspired management practitioners and not just produce qualified graduates.

4. Conclusion

The current economic and financial crisis has once again brought to life the debate about the future practice of business schools. It is a debate that does not seem to have gone away over the last 20 years, even though the context has changed. The success of business schools around the world is clear in terms of the popularity of their courses and the level and growth of student demand. But this is not enough – the call is for business schools to be more relevant in their work and to re-shape theoretical models of management in line with the changing models of practice and the broader needs of society and a variety of other stakeholder groups. The developing complexity of the international and global dynamics of business, economies and societies is testing the credibility of long established models of management theory.

In this essay I have expressed a response to this agenda in terms of the emerging ideas of what I call practice based management education. There is

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

considerable scope here for business school innovation. This involves more than fixing the current model and this perhaps explains the persistence of the relevance question around the work of business schools over the last 20 years. With less emphasis upon academic knowledge and skills development, business schools can contribute to developing future business leaders in terms of their moral and ethical character and professional integrity, developing new understandings of the contributions of business to the advancement and sustainability of economies and societies. As business school deans we should perhaps become worried if the debates on the future of business schools were to disappear over the next 20 years – it would probably suggest that our contributions were not keeping pace with the changing needs of business and society and that we were no longer seen as relevant to helping find solutions to today's and future problems.

References

Bennis, W./O'Toole, J. (2005): How Business Schools Lost Their Way. In: Harvard Business Review, Vol. 83, Issue 5, p. 96ff.

Durand, T./Dameron, S. (2007): The Future of Business Schools. Macmillan

Hawanini, G. (2005): The Future of Business Schools. In: Journal of Management Development, Vol. 24, Issue 9, p. 770ff.

Mintzberg, H. (2004): Managers not MBAs. Berrett-Koehler

Pfeffer, J./Fong, C. (2002): The End of Business Schools. In: Academy of Management Learning and Education, Vol. 1, No. 1, p. 78ff.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Qualitätssteigerung durch Internationalisierung

Betrachtungen aus Sicht des strategischen Hochschulmanagements

Matthias Tomenendal

1. Einleitung

In diesem Beitrag sollen aus der Sicht des strategischen Hochschulmanagements einige grundlegende Betrachtungen zu der Frage angestellt werden, wie Hochschulen durch Internationalisierung ihre Qualität steigern können. Hierzu wird zunächst die Sichtweise des strategischen Hochschulmanagements beschrieben und gegen andere Steuerungsregimes von Hochschulen abgegrenzt. Danach werden die Phänomene der Qualität sowie der Internationalisierung von Hochschulen erörtert, bevor sie im Hinblick auf die Ausgangsfrage abschließend zusammen geführt werden. Insgesamt soll hiermit eine begriffliche und konzeptionelle Fundierung für hochschulpolitische Diskussionen zur angesprochenen Thematik geleistet werden.

2. Strategisches Hochschulmanagement

Als Ausgangspunkt der vorliegenden Betrachtungen dient der Begriff der Strategie. Strategie lässt sich als grundsätzliche, langfristige Ausrichtung einer Organisation gegenüber ihrer Umwelt zur Verwirklichung ihrer langfristigen Ziele und Bedürfnisse ihrer Stakeholder definieren; zu einer Strategie gehören Aussagen zum Tätigkeitsbereich, den Ressourcen und Fähigkeiten sowie den Wettbewerbsvorteilen der Organisation (vgl. Johnson et al. 2005, S. 9). Handlungen zur Formulierung und Umsetzung einer Strategie lassen sich als strategisches Management bezeichnen (vgl. Hopp/Göbel 2000, S. 85). Strategische Entscheidungen bei der Ausrichtung von Hochschulen betreffen insbesondere die Definition übergeordneter Ziele und dabei einzuhaltender Standards sowie die Kontrolle der Zielführung des operativen Handelns (vgl. Pasternack 2006, S. 268).

Übergeordnete Ziele sind im öffentlichen Kontext, der im vorliegenden Beitrag maßgeblich sein soll, häufig mehrdeutig und widersprüchlich (vgl. Thom/Ritz 2006, S. 52). Insbesondere die Erörterung, Planung und Durchführung von Bildungsprozessen muss mit einer Vielzahl von inhaltlichen Zielvorstellungen umgehen, welche in unserer komplexen heutigen Gesellschaft auf einem sehr

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

voraussetzungsreichen Bestand von Begründungszusammenhängen basieren (vgl. Oelmüller 1977, S. 56ff.). Repräsentiert werden solche unterschiedlichen Zielvorstellungen durch so genannte Stakeholder, die ihre Ansprüche und Ziele äußern und erwarten, dass diese bei der Ziel- und Strategieformulierung der Bildungsorganisation berücksichtigt werden (vgl. Scholz 2000, S. 74).

Zu den wichtigen Stakeholdern einer Hochschule gehören Lehrende und Forschende, Studierende, Schüler, Verwaltungsmitarbeiter, Parlamente, Regierungen, Ministerialverwaltungen, Eltern, Unternehmen, gemeinnützige Organisationen, die Gesellschaft allgemein und andere Ausbildungs- und Trainingsinstitutionen (vgl. auch Gehmlich 2005, S. 97). Zwischen unterschiedlichen Stakeholder-Zielen gibt es häufig Konflikte (vgl. Mittag 2006, S. 16ff.): So haben zum Beispiel verschiedene Stakeholder-Gruppen innerhalb der Hochschule aufgrund ihrer unterschiedlichen Funktionen andere Sichtweisen auf Zielprioritäten. Die Gruppen konkurrieren zudem häufig um Ressourcen. Gerade forschende Wissenschaftler fühlen sich eher ihrem Fach verpflichtet als der Institution Hochschule, so dass sie innerhalb der Hochschule als Expertenorganisation nur lose gekoppelt sind und darin eher in Konkurrenz miteinander stehen.

Unterschiedliche externe und interne Anforderungen von Stakeholdern spiegeln sich in unterschiedlichen und durchaus auch widersprüchlichen Aufgaben von Hochschulen wider:

> „Hochschulen bedienen sowohl unmittelbare wie mittelbare Zwecke. Die unmittelbaren betreffen die zielgerichtete Lieferung genau definierbarer und definierter Leistungen in Forschung, Lehre, Weiterbildung und (universitärer) Krankenversorgung. Die mittelbaren Zwecke beziehen sich auf all das, was Hochschulen im Sinne einer gesellschaftlichen Vorratssicherung erbringen, ohne dass dafür bereits ein aktueller Bedarf formuliert wäre, sowie auf all das, was Hochschulen hinsichtlich weicher Wirkungsfaktoren leisten, etwa im Bereich der Bedienung gesellschaftlicher Orientierungsbedürfnisse oder der Bildung innovationsgeneigter sozialer Milieus.“ (Pasternack 2006, S. 219)

Dialektisch betrachtet existieren in jeder Hochschule Spannungen zwischen unverträglichen Phänomenen, wie beispielsweise zwischen Theorie und Praxis, Grundlagen- und Anwendungsforschung, Spezialistentum und Generalistentum oder Bildung und Ausbildung. Solche Widersprüchlichkeiten und Paradoxien müssen grundsätzlich in der Zielbildung und Steuerung von Hochschulen abgebildet werden (vgl. ebd., S. 224).

Für die Zielbildung bedeutet dies, dass Ziele in einem Aushandlungsprozesses der maßgeblichen Stakeholder von Hochschulen gefunden werden müssen (vgl. ebd., S. 264). Dies ist häufig ein kreativer Prozess, der nur teilweise rational durchdrungen werden kann. Das Management eines solchen Prozesses besteht darin, Zielbeziehungen und –aussagen in einem iterativen Prozess stufen-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

weise zu konkretisieren und in einem Zielsystem zusammen zu fassen (vgl. Zangemeister 1977, S. 229).

Der Steuerungsmechanismus ist notwendigerweise ein gemischtes Steuerungsregime, dessen Elemente im folgenden morphologischen Kasten zusammenfassend dargestellt werden (vgl. Tab. 1). Darin kennzeichnen die grau unterlegten Felder die im vorliegenden Beitrag zugrunde gelegte Sicht des strategischen Hochschulmanagements.

Tab. 1: Elemente des Steuerungsregimes einer Hochschule

Steuerungsorte	Gesamtorganisation	Kernleistungs-bereiche	Sekundäre Leistungs-bereiche	Tertiäre Leistungs-bereiche
Steuerungs-funktionen	Strategische Zieldefinition und -kontrolle	Definition operativer Ziele	Operatives Geschäft	
Steuerungs-akteure	Politik (exekutive Amtsinhaber, Ministerialverwaltung, Parlament)	Kuratorium	Akademische Selbstverwaltung	Professionalisierte Hochschulleitung	Hochschulverwaltung
Steuerungsmodi	Hierarchische Staatsintervention (Kontextsteuerung)	Kompromiss-orientierte vertragsförmige Vereinbarungen	Partizipatorische akademische Selbststeuerung	Hochschul-management	Kompetitive Marktsteuerung

(vgl. Pasternack 2006, S. 267)

Das strategische Hochschulmanagement umfasst demnach

- die gesamte Hochschulorganisation, also sowohl die Kernleistungsbereiche der Lehre und Forschung als auch die sekundären und tertiären Leistungsbereiche wie Weiterbildung oder andere Dienstleistungen;
- die bereits oben definierten strategischen Entscheidungen hinsichtlich Zieldefinition und -kontrolle;
- die von den Steuerungsakteuren Kuratorium und professionalisierte Hochschulleitung vorgenommenen strategischen Handlungen (Hierzu gehören beim Kuratorium die Entwicklung der strategischen Organisationsziele im Rahmen der politischen Rahmenvorgaben und auf Basis der von der akademischen Selbstverwaltung vorgeschlagenen Zieldefinitionen sowie bei der professionalisierten Hochschulleitung die Beteiligung an der strategischen Zieldefinition über die Gremien der akademischen Selbstverwaltung und die Steuerung der Umsetzung der vom Kuratorium vorgegebenen strategischen Ziele);
- den Steuerungsmodus des professionalisierten Hochschulmanagements, nach dem zum einen strategische Entscheidungsalternativen für die partizipatorisch und kuratorial organisierten strategischen Entscheider professionell auf-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

bereitet werden und zum anderen das operative Geschäft – also die Umsetzung von Entscheidungen, die detaillierte Ressourcenzuteilung, Verhandlungsführung und Krisenmanagement – gesteuert wird.

Im Zentrum des strategischen Hochschulmanagements steht inhaltlich die Frage nach der Wettbewerbsfähigkeit einer Hochschule. Diese bedingt, dass es eine Konkurrenzsituation gibt, der sich Hochschulen ausgesetzt sehen. Hochschulen stehen strategisch betrachtet im Wettbewerb untereinander (vgl. Krücken 2004, S. 287), und zwar beispielsweise

- um finanzielle Ressourcen des Staates;
- um personelle Ressourcen, wie Forschende, Lehrende und Verwaltungsmitarbeiter;
- um gute Studienanfänger;
- um Drittmittel von öffentlichen oder privaten Geldgebern;
- um Aufmerksamkeit und Reputation, die indirekt auch auf die anderen genannten Punkte einwirkt.

Der Nachweis einer überlegenen Qualität ihrer Leistungen ist in diesem Zusammenhang die plausibelste Strategie für eine Hochschule, sich von Konkurrenten zu differenzieren (vgl. Porter 1980, S. 35). Dies kann auf einer ganzen Breite von Leistungskategorien oder auch in einer Nische zum Beispiel im Hinblick auf Studienfächer, Themen oder Studierenden-Zielgruppen angestrebt werden. In hochschulpolitischen Diskussionen spricht man in diesem Zusammenhang häufig von dem besonderen Profil, welches eine Hochschule herausbilden sollte und welches die Besonderheit oder Alleinstellung der Hochschule definiert.

Es lässt sich also festhalten, dass strategisches Management generell darauf abzielt, eine Organisation durch eine entsprechende Zielsetzung und Ausrichtung langfristig wettbewerbsfähig zu halten und damit zur Befriedigung der Stakeholder-Bedürfnisse beizutragen. Die Anforderungen an das strategische Management von öffentlichen Hochschulen sind dabei hoch, da diese immanente plurale und widersprüchliche Ziele besitzen und gerade hinsichtlich strategischer Entscheidungen einem komplexen Steuerungsregime unterliegen.

3. Qualität von Hochschulen

Das Qualitätsverständnis an deutschen Hochschulen hat sich seit den Zeiten Humboldts stark gewandelt (vgl. hierzu Serrano-Velarde 2005, S. 42ff.). Für die gegenwärtige Situation lässt sich konstatieren, dass „Qualitätssicherungsmaßnahmen und Leistungsmessungen noch heute von Missverständnissen und Unsicherheiten geprägt“ (ebd., S. 71) sind. Einigkeit besteht darüber, dass Qualität ein komplexes Phänomen ist, welches daher „lieber beschrieben als definiert,

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

lieber eingekreist als präzise abgegrenzt“ (Pasternack 2006, S. 132) wird. Im vorliegenden Beitrag soll einer Definition gefolgt werden, nach der Qualität

> „zwischen Objekt und Subjekt im Zuge einer Wertbestimmung (entsteht), die sich von Zwecken und Nützlichkeitsgraden leiten lässt, dabei aber über eine rein summarische Betrachtung materieller Eigenschaften hinausgeht.“ (Ebd., S. 134)

Am Ende dieser Definition ist angelegt, dass zwischen einer Qualität erster und zweiter Ordnung unterschieden werden kann (vgl. ebd., S. 307f.): Während erstere auf Einzeleigenschaften des bewerteten Objekts abzielt, durchdringt letztere das Objekt als Ganzes und ist weder in Einzelteile zerlegbar noch durch alle Einzelteile komplett beschreibbar.

Zur Bestimmung der Qualität von Hochschulen werden häufig Indikatoren und Kennzahlen verwendet, wobei diese in der Regel lediglich die Qualität erster Ordnung abbilden können. Zu solchen Kennzahlen gehören beispielsweise die Anzahl von Publikationen je Professor oder die Anzahl von Absolventen in der Regelstudienzeit (vgl. zu Indikatoren, deren Messbarkeit und inhärenten Problemen Stifter 2002).

Diese Kennzahlen beziehen sich auf die Qutput- oder Ergebnisqualität. Um sich der Qualität zweiter Ordnung anzunähern, sollte neben der Output- auch die Input- und Prozess-Qualität betrachtet werden, welche sich folgendermaßen beschreiben lassen (vgl. Vroeijenstein 1993, S. 53):

- Die Input-Qualität (auch: Strukturqualität) umfasst Rahmenbedingungen, wie rechtliche, organisatorische und soziale Bedingungen sowie finanzielle, materielle und personelle Ausstattungsmerkmale;
- Die Prozessqualität (Art und Weise der Umsetzung des gesellschaftlichen Auftrags und der selbst gesetzten Ziele) beinhaltet die Auswahl und Gestaltung von Inhalten und Methoden in der Vermittlung sowie der Beratung, die Qualität von Programmen, Verfahren der Leistungsrückmeldung und der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden;
- Die Output-Qualität (Ergebnisqualität) besteht aus qualifikationsbezogenen Resultaten wie Wissen und Fertigkeiten, Motivation, Werthaltungen und Voraussetzungen für lebenslanges Lernen oder auch der Anschlussfähigkeit der erworbenen Kompetenzen für künftiges Lernen und Arbeiten.

Durch einen alle Qualitäts-Aspekte integrierenden Indikatorenmix könnte sich der Qualität zweiter Ordnung angenähert werden, ohne dass sie damit vollständig beschrieben wäre.

Ein weiterer zentraler Aspekt bei der Bestimmung von Qualität ist die in obiger Definition gegebene zentrale Aussage, dass sie einer subjektiven Wertbestimmung im Hinblick auf die Nützlichkeit, also den Beitrag zur Zielerreichung, gleichkommt. In Verbindung mit den im vorigen Abschnitt beschriebenen plura-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

len und widersprüchlichen Stakeholder-Interessen bei Hochschulen wird aus der Hochschulqualität damit ebenso ein plurales, durch Widersprüche gekennzeichnetes Phänomen. So lassen sich beispielsweise einige Qualitätsanforderungen an die Hochschulbildung nach Stakeholder-Perspektiven aufführen, die nicht unmittelbar kongruent sind (vgl. ebd., S. 52f.):

- Der Staat sieht gute Qualität darin, dass Studierende ihre Programme soweit wie möglich in der vorgesehenen Zeit mit einem international anerkannten Abschluss bei niedrigen Kosten absolvieren;
- Arbeitgeber sehen gute Qualität in der bestmöglichen employability von Absolventen für ihre Organisation, also in berufspraktisch direkt verwertbaren Fähigkeiten und gewonnenen Einstellungen;
- Studierende sehen gute Qualität des Studiums in seinem Beitrag zur persönlichen Entwicklung und der Vorbereitung auf eine Position in der Gesellschaft;
- Das akademische Personal sieht Qualität als gutes akademisches Training, das auf gutem Wissenstransfer, einer guten Lernumgebung und einem guten Verhältnis zwischen Lehre und Forschung besteht.

Qualitätsmanagementsysteme sorgen dafür, bei Interessenkonflikten zwischen Stakeholdern zu vermitteln (vgl. Mittag 2006, S. 19). Zu solchen Systemen gehören Instrumente wie Total Quality Control (vgl. Tomenendal 2009), DIN-ISO 9000 (vgl. Bartscher 2009) oder Verfahren der Evaluation und Akkreditierung. Letztere sind zuletzt vor allem in Zeiten veränderter Governance-Strukturen für öffentlich-rechtliche Hochschulen, in denen der Staat sich zurücknimmt und den Hochschulen Gestaltungsfreiheiten überlässt (vgl. Brandenburg/Knothe 2008, S. 9), entstanden. Unter Evaluation ist dabei ein hochschulinternes Verfahren zur Verbesserung der Qualität zu verstehen (Improvement-Funktion), während die Akkreditierung dazu dient, minimale Qualitätsstandards an deutschen Hochschulen gegenüber externen Stakeholdern, und dabei vor allem dem Staat, zu dokumentieren (accountability-Funktion) (vgl. Serrano-Velarde 2005; Mittag 2006, S. 19). Die direkte Aufsicht staatlicher Behörden über die Lehrgestaltung an Hochschulen ist der Verpflichtung zur Akkreditierung von Studiengängen oder der gesamten Institution gewichen.

Akkreditierungsverfahren werden von Akkreditierungsagenturen als Intermediären zwischen Staat und Hochschulen durchgeführt. Qualität wird darin anhand einer langen Liste von Indikatoren im Rahmen eines Audit-Verfahrens festgestellt. Die verwendete Indikatorenliste soll wiederum die Pluralität von Stakeholder-Interessen an Hochschulen abbilden. Aus institutionenökonomischer Sicht sind Akkreditierungsverfahren mit einigen Problemen behaftet, da die Interaktionen zwischen den beteiligten Akteuren aufgrund der unterschiedlichen Interessen als konfliktgeladen bezeichnet werden können (vgl. Serrano-Ve-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

larde 2005, S. 205ff.): Der Staat hat ein Interesse daran, dass die mit Steuergeldern finanzierte Hochschule möglichst effizient arbeitet und ist zur Effizienzbestimmung an einer Output-Qualitätsmessung interessiert. Die Hochschule hat im Sinne der accountability-Funktion ein Interesse daran, sich gegenüber der Akkreditierungsagentur und dem Staat entsprechend der maßgeblichen Kriterien möglichst gut darzustellen und eventuelle Schwächen zu kaschieren. Dies steht möglicherweise in Konflikt zur improvement-Funktion der Qualitätsbestimmung. Die Akkreditierungsagentur ist Intermediär und wird sowohl von der Hochschule als auch vom Staat kritisch betrachtet, inwiefern sie sich stärker auf eine der beiden Seiten schlägt. Aufgrund der Informationsasymmetrien zwischen den Akteuren und dem problematischen Interaktionsverhältnis bei einem Audit-Verfahren spielen Statusfragen und Kommunikationsleistungen hierin eine große Rolle. So können Qualitätsdarstellungen über Signale, Reputation oder Netzwerkbeziehungen, gerade auch im Rahmen eines ausgeprägten Hochschulmarketings, einen sehr wirksamen Einfluss auf das Akkreditierungsergebnis haben.

Zudem tragen Akkreditierungsprozesse bei Hochschulen im Wettbewerb, die sich einerseits wie oben beschrieben differenzieren und profilieren, andererseits auch zu gegenläufigen Tendenzen der Strukturangleichung mit anderen Hochschulen bei (vgl. Krücken 2004, S. 287): Aufgrund der solchen Akkreditierungsprozessen inhärenten Mechanismen des Zwangs zur Standardisierung – da eine Abbildbarkeit des Hochschulhandelns in den Kriterienrastern der Akkreditierungsagenturen gewährleistet sein muss – des normativen Drucks und der Mimese, die gerade auch durch die Beteiligung von Peers in Audit-Verfahren gefördert wird, verfolgen Hochschulen in gemeinsamen organisationalen Feldern häufig ähnliche Strategien und bilden ähnliche Strukturen heraus, was auch als institutionelle Isomorphie bezeichnet wird.

So lässt sich festhalten, dass die Qualität von Hochschulen plural interpretierbar ist, korrespondierend mit den Vorstellungen diverser Stakeholder. Strategisches Qualitätsmanagement muss für einen Ausgleich der Vorstellungen sorgen und dabei gleichzeitig zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit der Hochschule beitragen. Dies geschieht plausibel durch eine differenzierende Profilbildung. Vor dem Hintergrund von Akkreditierungsprozessen werden aber auch Tendenzen der Angleichung an andere Hochschulen gefördert. Dies bringt das strategische Qualitätsmanagement von Hochschulen, welches ohnehin komplexen Anforderungen genügen muss, in ein zusätzliche Dilemma zwischen:

– Herausbildung eines singulären Profils, welches sich der Vergleichbarkeit mit anderen Hochschulen gerade entzieht und möglicherweise (auch) auf eine gute Qualität zweiter Ordnung abzielt mit der Gefahr schlechter Akkreditierungsergebnisse und damit negativer Auswirkungen auf die Wettbewerbsfähigkeit und

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

– Anpassung an alle Standardvorgaben und -kriterien von Akkreditierungsagenturen mit dem Ziel einer guten Qualität erster Ordnung und der Gefahr einer mangelnden Differenzierung von anderen Hochschulen und damit negativer Auswirkungen auf die Wettbewerbsfähigkeit

Kurzfristig könnte hieraus eine zielgerechte stakeholderspezifische Kommunikation nach außen ohne ein hochschulinternes Nachvollziehen der Inhalte einen Ausweg darstellen, strategisch nachhaltig wirkt dieser aber kaum.

4. Internationalisierung von Hochschulen

Die Internationalität einer Hochschule beschreibt den Zustand der Hochschule zu einem bestimmten Zeitpunkt im Hinblick auf internationale Aktivitäten, die Internationalisierung beschreibt demgegenüber den Prozess zwischen verschiedenen Zuständen der Internationalität (vgl. Brandenburg/Knothe 2008, S. 10).

Es können viele unterschiedliche internationale Aktivitäten einer Hochschule in allen Leistungsbereichen unterschieden werden, wie zum Beispiel (vgl. auch Teichler 2007, S. 26)

in der Lehre:

– Gestaltung internationaler Curricula, die von internationalen Themen in einzelnen Lehrveranstaltungen bis hin zu Studiengängen, die mit internationalen Partnern an mehreren internationalen Orten durchgeführt werden (vgl. zur Klassifizierung von internationalen Curricula van der Wende 1998, S. 65)
– Aufnahme internationaler Studierender
– Internationaler Austausch von Studierenden
– Einsatz internationaler Dozenten beziehungsweise von Dozenten mit internationalen Erfahrungen

in der Forschung:

– Teilnahme an internationalen Forschungsprojekten
– Forschung an internationalen Themen
– Rekrutierung internationaler Forschender beziehungsweise Forschende mit internationalen Erfahrungen
– Internationaler Austausch von und mit Forschenden

in allen Bereichen:

– Kooperation mit internationalen Hochschulen

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

– Kooperation mit anderen internationalen oder internationale Aktivitäten fördernden Stakeholdern, wie Fördereinrichtungen, Vertretungsorganen der Hochschulen, privaten und staatlichen Einrichtungen.

In der Hochschullandschaft lässt sich eine Zunahme sichtbarer internationaler Aktivitäten beobachten (vgl. Teichler 2007, S. 25). Neben der zum akademischen Selbstverständnis autonomer Hochschulen seit dem Mittelalter gehörenden internationalen Mobilität von Professoren und Studenten und der Bereitschaft zu weltweiter akademischer Aufbauhilfe und zu partnerschaftlicher Zusammenarbeit in Forschung und Lehre (vgl. Heising 1989, S. 1) wird die zunehmende Internationalität gegenwärtig häufig mit der Globalisierung der Wirtschaft und der Schaffung internationaler Hochschulräume, wie dem europäischen Hochschulraum im Rahmen des Bolognaprozesses, begründet (vgl. Hahn 2004, S. 25ff.). Gerade der letzte Punkt führte durch die Vorgaben für europaweit vergleichbare Bachelor- und Master-Abschlüsse und Anreize zu internationalen Aktivitäten im Rahmen des ERASMUS-Programms (vgl. Kehm 2005) zu vielen Internationalisierungsprozessen an deutschen Hochschulen. Auch in Akkreditierungsverfahren spielen Indikatoren zu Internationalität eine Rolle.

In einer aktuellen empirischen Untersuchung gibt fast die Hälfte der auf die entsprechende Frage antwortenden Hochschulen an, über eine Internationalisierungsstrategie und einen dezidierten Maßnahmenkatalog zu ihrer Umsetzung zu verfügen; unter Fachhochschulen waren dies sogar fast drei Viertel der antwortenden Hochschulen (vgl. Brandenburg/Knothe 2008, S. 29). Bei den zugehörigen internationalen Aktivitäten steht die Lehre eher im Vordergrund als Forschung und Dienstleistung (vgl. ebd., S. 31). Die Hochschulen mit Internationalisierungsstrategien gehören damit als „strategische Player“ zum in der folgenden Tabelle 2 charakterisierten Typ C in Bezug auf Internationalisierung. Daneben existieren zwei andere auf unterschiedlichen Selbstverständnissen basierende Handlungsorientierungen (vgl. Hahn 2004, S. 341ff.).

Unter diesen aus einer umfassenden empirische Studie hervorgegangen Typisierungen (vgl. ebd., S. 16ff.) ist Typ C der aus Sicht des strategischen Hochschulmanagements angestrebte. In ihm ist zudem die Internationalisierung als Element der Qualitätssicherung und -verbesserung bereits angelegt. Welche internationalen Aktivitäten Hochschulen als „Strategiebausteine“ verfolgen, wird in der besagten Studie entlang der Kernprozesse der Internationalisierung aufgeführt (vgl. ebd., S. 348ff): Es entsteht ein Katalog von 171 Strategiebausteinen der Internationalisierung, die in 18 Bausteinkombinationen zusammen gefasst werden und im Wesentlichen den zu Beginn dieses Abschnitts aufgeführten internationalen Aktivitäten entsprechen. Schließlich werden spezifische Ausprägungen von Hochschulen des Typs C mit ihren Strategien und Instrumenten zur Internationalisierung dargestellt (vgl. Tab. 3).

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Tab. 2: Akteurstypen und Handlungsorientierungen bei der Hochschulinternationalisierung

Akteur „Hochschule“	Selbstverständnis des Akteurs	Handlungsorientierung	Strategie
Typ A: „Dornröschen“ oder „Blind chicken“	„Ich bin gut genug. Was andere machen, und was um mich herum passiert, tangiert mich nicht.“	Besinnung auf Altbewährtes: „Wir machen das, was wir immer gemacht haben. Internationalisierung, Globalisierung, betreffen mich nicht wesentlich.“	Keine nennenswerte Strategie, Pflege eines „Insel-Daseins“ bzw. „Dornröschen-Schlafs“.
Typ B: „Kasuistischer Player“	„Ich bin zwar gut, aber ich will auch auf dem internationalen Parkett mittanzen.“	„Das, was wir schon immer gemacht haben, könnte ein wenig durch ‚Internationales“ dekoriert werden. Nur ‚Add-On’, bloß keine substanzielle Veränderung.“	Laissez-faire-Strategie, Implizite Strategie eines „ein bisschen hier, ein bisschen da“, ad hoc, unsystematisch, nur das Nötigste an Support
Typ C: „Strategischer Player“	„Ich bin noch nicht gut genug. Durch Internationalisierung kann ich meine Qualität verbessern, meine Reputation erhöhen, meine Existenz sichern und mich gut positionieren.“	„Globale Veränderungen sind eine Herausforderung und Chance für mich. Internationalisierung ist ein Instrument zur Erreichung meines neu definierten Ziels und mein Markenzeichen.“	Explizite Internationalisierungsstrategie, geplant, systematisch, Internationalisierung als integraler Bestandteil von Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung

(vgl. Hahn 2004, S. 342)

Hierbei ist erkennbar, dass eine strategische Internationalisierung auf verschiedene Arten verfolgt werden kann und mit verschiedenen Interpretationen und Wegen der Qualitätssteigerung einhergeht. Dies reicht von der internationalen Positionierung in einer Nische (siehe Akteurstyp 1) über gezielte Strategien zur Gewinnsteigerung (siehe Akteurstyp 7) bis hin zu dezidierten Strategien der Nutzung von Institutionen wie Reputation, Netzwerke und Rankings zur Erzeugung einer von Stakeholdern wahrgenommenen „Aura von Qualität“ (siehe Akteurstypen 2, 3, 5 und 9).

So bleibt festzuhalten, dass bei Hochschulen diverse Internationalisierungsprozesse zu beobachten sind, bei sehr vielen Hochschulen nach eigener Auskunft im Rahmen geplanter Strategien, in diesem Fall auch stets mit dem Ziel der Qualitätssteigerung.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Tab. 3: Akteurstypen von Hochschulen mit Internationalisierungsstrategie

Akteurstyp	Ziele der Internationalisierung	Handlungsorientierung/Leitmotiv Strategien und Instrumente
1. Der „Nischensucher“	Positionierung, Qualität und Existenzsicherung durch Profilbildung, Reputation	„Wo ist das beste Plätzchen für mich im globalen System?“ Nischenangebote nach Bedarfsanalysen des Bildungsmarktes
2. Der „Internationalisierte	Qualität, Reputation, Profilbildung, Existenzsicherung und Positionierung	„As international as possible, as national as necessary!“, „Das Internationale ist der Regelfall und mein Markenzeichen.“ Internationaler Ethos; Prozessoptimierung
3. Der „international Exzellente“	Exzellenz und Qualität, Reputation, Positionierung unter den „Top x“	„Das „Beste“ ist unser Maßstab! Wo stehe ich im Ranking des exklusiven Clubs der „Auserwählten“? „Das Internationale und die Qualität sind meine Markenzeichen.“ International anerkannte Verfahren zur Qualitätssicherung, weltweites Recruiting Studierender und Lehrender, eigene Zulassungskriterien
4. Der „internationale Fusionist/ Symbiotiker“	Existenzsicherung, Qualität, Mehrwert durch Synergien mit einem Partner	„Ich kann nicht ohne dich, du kannst nicht ohne mich: Lass’ uns gemeinsame Sache machen, dann geht’s uns beiden besser!“ Vertragliche Allianz
5. Der „Netzwerker“	Qualität, Profilbildung, Mehrwert durch Synergien mit „Gleichwertigen“, Reputation	„Lasst uns Partner sein und nach unseren Regeln in vielen Punkten zusammen arbeiten, aber lasst nicht jeden mitspielen.“ Umfassende multilaterale Kooperationsverträge
6. Der „Exporteur“	Zusatzeinkommen, Sicherung Existenz und Nachwuchspotential, Reputation	„Meine Produkte sind gut. Wem kann ich sie verkaufen, und was nutzt mir der Deal zu Hause?“ Zielgruppenorientierte akkreditierte Angebote; Internationalisierung der Hochschuldidaktik
7. Der „Profitgeier“	Finanzieller Gewinn	„Wo und wie kann ich am einfachsten und am schnellsten meinen Säckel füllen?“ Weltweites Recruiting und Marketing aufgrund von Bedarfsanalysen und Rentabilitätsstudien
8. Der „Survival-Stratege“	Existenzsicherung, Qualität und Reputation	„Wer kooperiert mit mir, damit ich überleben kann? Ich bin durchaus bereit, etwas dafür zu bieten.“ Flexible Strukturen und Prozesse; Diversifizierung der Angebote
9. Der „Trend-Setter“	Vorreiter-Rolle, Autonomie, Reputation, herausragende Positionierung, Qualität	„Ich wage und gewinne! Das gibt mir Handlungsfreiheit!“ Sektor-unübliche Strategien; proaktives Engagement in internationalen Gremien und Foren; strategische Allianzen

(vgl. Hahn 2004, S. 346)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5. Strategische Qualitätssteigerung von Hochschulen durch Internationalisierung

In den vorhergehenden Abschnitten wurde festgestellt, dass

- aus Sicht des strategischen Hochschulmanagements eine Hochschule durch eine entsprechende Zielsetzung und Ausrichtung langfristig wettbewerbsfähig zu halten ist; Aufgrund pluraler Strukturen an öffentlichen Hochschulen ist dies dort im Rahmen eines komplexen Steuerungsregimes zu erfüllen;
- die Qualität von Hochschulen entsprechend den Interessen diverser Stakeholder plural interpretierbar ist und Qualitätsmanagement für einen Ausgleich der Stakeholderinteressen sorgen muss; insbesondere ist mit dem Dilemma der gegenläufigen Tendenzen zur differenzierenden Profilbildung und zur Strukturangleichung an andere Hochschulen gestalterisch umzugehen;
- Hochschulen diverse internationale Aktivitäten, häufig auf Basis von Internationalisierungsstrategien verfolgen, welche insbesondere auch zur Qualitätssteigerung dienen sollen.

Aufbauend hierauf sollen nachfolgend einige eigene Betrachtungen angestellt werden, die zum einen zusammenfassend integrieren und zum anderen Ausgangsbasis für spezielle hochschulstrategische Konkretisierungen sein sollen:

Qualität ist aus Sicht des strategischen Hochschulmanagements essenziell: Die Erreichung einer hohen Qualität muss zu den strategischen Zielen einer Hochschule gehören, wenn nicht das herausragende Ziel darstellen. Bei einer umfassenden Definition von Qualität lassen sich hierunter prinzipiell alle anderen Hochschulziele subsumieren, die zur Wettbewerbsfähigkeit und Befriedigung von Stakeholder-Bedürfnissen beitragen. Strategisches Hochschulmanagement wird damit im Wesentlichen zum strategischen Qualitätsmanagement. Während bei ersterem die Erzielung von Qualität auch implizit erfolgen kann, fokussiert letzteres explizit auf Qualität als herausragende Zielgröße.

Internationalität ist aus Sicht des strategischen Hochschulmanagements relevant: Die strategische Betrachtung von Qualität umfasst sämtliche Aktivitäten einer Hochschule, also auch alle internationalen Aktivitäten. Da es viele internationale Aktivitäten an Hochschulen gibt, sind diese häufig Gegenstand hochschulstrategischer Überlegungen. Zudem lässt sich beobachten, dass Internationalisierung häufig mit dem Ziel der Qualitätssteigerung von Hochschulen versehen wird.

Die Formulierung einer Internationalisierungsstrategie mit dem Ziel der Qualitätssteigerung ist plausibel: Durch die Internationalisierung einer Hochschule lassen sich erstens diverse Stakeholder-Anforderungen an eine gute Hochschulqualität befriedigen, wie zum Beispiel

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

- das allgemeine staatliche Interesse an der Förderung internationaler Kontakte zur Stabilisierung guter Beziehungen zu ausländischen Staaten;
- das speziellere staatliche Interesse der Umsetzung der Anforderungen an einen gemeinsamen (europäischen) Hochschulraum;
- das Interesse von Arbeitgebern an einer guten internationalen employability von Absolventen, zumal in Zeiten der Globalisierung der Wirtschaft;
- die Interessen der Studierenden an einer ausgeprägten employability sowie an einer durch Internationalität angereicherten Persönlichkeitsbildung;
- die Interessen des akademischen Personals an vielfältigen wertvollen Kontakten mit internationalen Partnern und Themen.

Dabei bestehen zweitens zwischen den Zielen und Anforderungen verschiedener Stakeholder in Bezug auf Internationalität wenige prinzipielle Konflikte. Alle Stakeholder können prinzipiell von der Internationalisierung profitieren. Konflikte können sich in einzelnen Fällen aus der Sorge um eigene Nachteile aufgrund mangelnder internationaler Affinität oder aus zusätzlichen Belastungen durch operative Umsetzungsaktivitäten, weniger aber aus der inhärenten Interessenlage einer ganzen Stakeholder-Gruppe, ergeben. Die Internationalisierung bietet drittens erhebliches Potenzial für die Qualitätssteigerung, und dies auf allen Dimensionen von Qualität, wie im Weiteren erläutert wird: Internationalisierung kann stark zu einer besseren subjektiven Qualitätsbeurteilung von Stakeholdern, gerade auch von Evaluations- und Akkreditierungsagenturen beitragen. So wirken Partnerschaften mit guten internationalen Hochschulen als qualitätssteigernd, weil die Partnerhochschule beispielsweise

- bestimmte Ressourcen und Fähigkeiten besitzt, über die die eigene Hochschule nicht selbst verfügt, die für diese aber nutzbar und wertvoll sind oder
- in einem oder mehrerer ihrer – und nicht notwendigerweise den hiesigen entsprechenden – Referenzsysteme eine hervorragende Reputation besitzt, deren Stärke über gemeinsame Aktivitäten und die Kommunikation hierüber nach außen auch auf die eigene Hochschule wirkt.

Aus der Sicht von internationalen Agenturen liegt in der Etablierung internationaler Standards auf Basis von „good practices“ ein großer Wert von Internationalität. Der vielleicht breiteste Ansatz zur Etablierung von good practices ist der der International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE), der umfangreiche Prinzipien zum Qualitätsmanagement enthält (vgl. Schade 2005, S. 32ff.). Es können aber auch andere Ansätze, wie beispielsweise die der für den Bereich der Wirtschaftsstudien renommierten internationalen Institutionen European Quality Improvement System (EQUIS) aus Europa und The Association to Advance Collegiate Schools (AACSB) aus den USA genannt werden.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Neben der häufig von den Agenturen durch Indikatoren gemessenen Qualität erster Ordnung – die mit der Gefahr der Strukturanpassung an andere Hochschulen verbunden ist – bietet die Internationalisierung aber auch Möglichkeiten zur singulären Profilbildung und gezielten Steigerung der Qualität zweiter Ordnung. Dies ergibt sich daraus, dass die stets sowohl in ihre eigene Organisationsgeschichte als auch in die nationale Geschichte ihres Systems eingebundenen Hochschulen durch Internationalität einen „culture clash" mit hohem Innovationspotenzial erleben (vgl. Krücken 2004, S. 287ff.). Die Konfrontation mit fremden Handlungsweisen und Gedanken führt dazu, eigene Handlungsweisen und Gedanken zu überprüfen und möglicherweise auf Basis eines erweiterten Möglichkeitsraumes zu verändern. Dies kann auch ohne explizite Internationalisierungsstrategie und ohne Bezug zu einzelnen Indikatoren implizit erfolgen. Die Internationalisierung eines Studiengangs mit allen seinen Facetten ist so ein Beispiel für die Qualitätsentwicklung zweiter Ordnung (vgl. Pasternack 2006, S. 297).

Geplant oder ungeplant erwerben Hochschulmitglieder zudem interkulturelle Kompetenzen, die diese als Personen bereichern (vgl. Hellmann/Peltzer-Hönicke 2005, S. 37). Insbesondere in einer interkulturellen, dialogischen und beziehungsintensiven Lehre können Studierende und Lehrende durch den interkulturellen Lehr-Lern-Kontext profundes Erfahrungswissen für interkulturelle Kontaktmomente sammeln, sogar unabhängig von ihren eigenen Chancen auf internationale Mobilität (vgl. Küchler 2007). Diese Art der „internationalization at home" bewusst in den Vordergrund zu stellen, kann man auch als Beispiel für eine „qualitativ höhere Phase der Internationalisierung" (vgl. auch Teichler 2007, S. 27ff.), also als bewusst angestrebte Steigerung der Qualität zweiter Ordnung, betrachten. Auch über die Lehre hinaus hat die Qualität eines bestimmten an der Hochschule gepflegten, insbesondere interkulturell geprägten, Kommunikationsstils das Potenzial zum singulären Qualitätselement.

Internationalisierung eignet sich für strategisches Hochschulmanagement gut zur Qualitätssteigerung: Die Internationalisierung einer Hochschule ist grundsätzlich ein von den Stakeholdern positiv wahrgenommener Prozess. Die Gründe für eine Internationalisierung und die hierin liegenden Chancen werden weitestgehend anerkannt, gegenwärtige politische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen wirken förderlich. Der Internationalisierungsprozess ist zudem plural und in Einzelheiten sogar widersprüchlich gestaltbar, ohne dass er dadurch im Kern ad absurdum geführt wird. Er ist also als Inhalt gut für das strategische Hochschulmanagement geeignet. Es gibt darüber hinaus diverse Möglichkeiten, die Hochschulqualität durch einen Internationalisierungsprozess zu steigern. Gerade auch durch die mit der Internationalisierung verbundenen interkulturellen Komponenten beinhaltet die Internationalität eine nachvollziehbare „weiche" qualitative Güte, die als Qualität zweiter Ordnung interpretiert werden kann.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Aus Sicht des strategischen Hochschulmanagements bietet die Internationalisierung Hochschulen die Chance, sich singulär zu profilieren, und dies teilweise auch aufgrund von anderen nationalen Wertesystemen ohne heimische Standards aufgeben zu müssen. Internationalisierung kann also sowohl als singuläre Profilbildung als auch vielfach als gute Anpassung an geforderte Standards wirken. Sie eröffnet damit eine Möglichkeit zur Auflösung des oben beschriebenen Dilemmas des strategischen Qualitätsmanagements.

So lässt sich schließlich schlussfolgern, dass Internationalisierung prinzipiell als Exempel für strategisches Hochschulmanagement zur Qualitätssteigerung dienen kann. Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung liegt bei den individuellen strategischen Akteuren. Jede Hochschule sollte auf Basis ihrer eigenen Ressourcen und ihrer Situation die für sie geeignete Internationalisierungsstrategie zur Steigerung der von ihren wichtigen Stakeholdern geforderten Qualität formulieren und umsetzen.

Literatur

Bartscher, T. (2009): DIN EN ISO 9000. In: Scholz, C. (Hg.): Vahlens Großes Personallexikon. München, S. 247–248

Brandenburg, U./Knothe, S. (2008): Institutionalisierung von Internationalisierungsstrategien an deutschen Hochschulen. In: CHE-Arbeitspapier Nr. 116. Gütersloh

Gehmlich, V. (2005): European higher education institutions at the eve of a new experience: competition tools and concepts of survival. In: Muche, F. (ed.): Opening up to the Wider World. The External Dimension of the Bologna Process. Bonn, S. 93–103

Hahn, K. (2004): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien. Wiesbaden

Heising, J. (1989): Universität und Entwicklung. Geberspezifische Förderung von Hochschulkooperationen im Rahmen der Entwicklungshilfe. Frankfurt/M.

Hellmann, J./Peltzer-Hönicke, C. (2005): Globalization in higher education: the growing importance of quality-oriented admissions procedures. In: Muche, F. (ed.): Opening up to the Wider World. The External Dimension of the Bologna Process. Bonn, S. 37–41

Hopp, H./Göbel, A. (2008): Management in der öffentlichen Verwaltung. Organisations- und Personalarbeit in modernen Kommunalverwaltungen (3. Aufl.). Stuttgart

Johnson, G./Scholes, K./Whittington, R. (2005): Exploring Corporate Strategy – Text and Cases. New Jersey

Kehm, B. M. (Hg.) (2005): Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens. Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland. Werkstattberichte Band 63. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel und Institut für Hochschulforschung Wittenberg. Kassel, Wittenberg

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Krücken, G. (2004): Hochschulen im Wettbewerb. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden, S. 286–301

Küchler, U. (2007): Interkulturelle Hochschullehre: Internationalisierung am Beispiel der Amerikanistik. Münster

Mittag, S. (2006): Qualitätssicherung an Hochschulen. Eine Untersuchung zu den Folgen der Evaluation von Studium und Lehre. Münster

Oelmüller, W. (1977): Zur Begründung von inhaltlichen Zielvorstellungen für die Bildungsplanung. In: Stachowiak, H. (Hg.): Werte, Ziele und Methoden der Bildungsplanung. Ein Diskussionsbeitrag jenseits von Utopie und Ad-hoc-Pragmatismus. Paderborn, S. 55–77

Pasternack, P. (2006): Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes. Bonn

Porter, M. E. (1980): Competitive Strategy. Techniques for Analyzing Industries and Competitors. New York

Schade, A. (2005): Quality assurance and accreditation: confidence-building or multiplication of national, European and global agencies? In: Muche, F. (ed.): Opening up to the Wider World. The External Dimension of the Bologna Process. Bonn, S. 31–36

Scholz, C. (2000): Strategische Organisation. Multiperspektivität und Virtualität (2. Aufl.). Landsberg a. L.

Serrano-Velarde, K. (2008): Evaluation, Akkreditierung und Politik. Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses. Wiesbaden

Stifter, E. P. (2002): Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung an Universitäten – Evaluierung universitärer Leistungen aus rechts- und sozialwissenschaftlicher Sicht. Wien.

Teichler, U. (2007): Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt/M.

Thom, N./Ritz, A. (2006): Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor (3. Aufl.). Wiesbaden

Tomenendal, M. (2009): Total Quality Control. In: Scholz, C. (Hg.): Vahlens Großes Personallexikon. München, S. 1136–1137

Vroeijenstein, A. I. (1993): Some Questions and Answers with Regard to External Quality Assessment. In: UNESCO-CEPES (ed.): Higher Education in Europe (3. Aufl.). Bucharest, S. 49–66

Wende, M. van der (1998): Die Internationalisierung des Curriculums im Hochschulbereich. In: Mitter, W./Schäfer, U. (Hg.): Die Internationalisierung des Hochschulwesens. Ein OECD/CERI-Bericht. Frankfurt/M., S. 44–112

Zangemeister, C. (1977): Zur Methodik systemanalytischer Zielplanung. In: Stachowiak, H. (Hg.): Werte, Ziele und Methoden der Bildungsplanung. Ein Diskussionsbeitrag jenseits von Utopie und Ad-hoc-Pragmatismus. Paderborn, S. 201–231

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Aktive Beteiligung der Hochschulen an der Integrationsdebatte

Theorie und Praxis

Pakize Schuchert-Güler

1. Einführung

Das Konstrukt der Integration, d.h. die soziale Partizipation der Gesellschaftsmitglieder sowie der Zusammenhalt gesellschaftlicher Teilgruppen, sind zur Zeit in aller Munde. Die Teilhabe an Bildung und am Arbeitsmarkt sind dabei wichtige Voraussetzungen der Integration und der Chancengleichheit (Esser 2000). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie sich die Hochschulen aktiv an der Integrationsdebatte beteiligen bzw. wie sie die Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund noch weiter fördern können.

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, die Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund in Hochschulen zu beleuchten und dabei deutlich zu machen, dass dieses Segment bisher wissenschaftlich sowie bildungspolitisch vernachlässigt wurde, d.h., dass es weder Bestandteil der Internationalisierungsstrategien der Hochschulen ist noch im Rahmen des Bologna-Prozesses thematisiert wird. Obwohl eine der Zielsetzungen des Bologna-Prozesses ja gerade in der Internationalisierung besteht, wird eher eine „externe Internationalisierung“ angestrebt. Diese Strategie ist entwicklungs- sowie wirtschaftpolitisch nachvollziehbar und auch erwünscht. Dabei lässt sich jedoch nicht ausklammern, dass sich aufgrund der Migration bereits eine „interne Internationalisierung“ in den Hochschulen eingeschlichen hat und dass diese Internationalisierung von „unten“ hochschulpolitisch bisher kaum betrachtet wurde.

Im Rahmen ihres Bildungsauftrags gehört es jedoch zu den Pflichten der Hochschulen, allen Studierenden dabei zu helfen, zu offenen, zu interkultureller Verständigung fähigen Persönlichkeiten heranzureifen. Damit wird deutlich, dass die Internationalisierungsstrategie nicht nur eine institutionelle und auf das Ausländerstudium ausgerichtete, sondern eine ganzheitliche, auch auf Studierende mit Migrationshintergrund abzielende Strategie sein muss. Eine solche Konzeption hat den Vorteil, sowohl der externen als auch der internen Internationalisierung an den Hochschulen gerecht zu werden.

Analysiert man die Situation der Studierenden mit Migrationshintergrund unter Berücksichtigung der aktuellen integrationspolitischen, wirtschaftlichen und demographischen Diskussion in Deutschland, so ergibt sich nicht nur ein

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

akuter Handlungsbedarf, sondern es wird auch deutlich, dass nur durch die Synthese von Integrations- und Bildungsforschung Lösungswege zur Nutzung der Potentiale von Studierenden mit Migrationshintergrund für Gesellschaft und Wirtschaft und zum Erreichen von Integration und Bildungschancengleichheit eröffnet werden können.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass es nicht Ziel der Verfasserin ist, die Thematik aus einer rein ökonomischen Perspektive zu behandeln, denn nur eine nichtökonomisch geleitete Analyse des Themenkomplexes kann einem Integrationskonzept gerecht werden, welches neben wirtschaftlichen, politischen und sozialen auch kulturelle Dimensionen beinhaltet. Eine rein ökonomische Betrachtung dagegen könnte nach Meinung der Verfasserin zu den gleichen Fehlern führen, die schon im Zusammenhang mit den Anwerbeverträgen gemacht wurden.

2. Internationalisierung als Aufgabe der Hochschulen

Weltoffenheit und Internationalität sind kennzeichnend für Wissenschaftlichkeit. Diese Dimensionen stellen auch die Basis für einen interkulturellen Dialog und die Kommunikation zwischen unterschiedlichen Ländern dar. Die Institutionen und Programme der Bundesregierung, die zur Förderung und zum Erhalt dieser Weltoffenheit und Internationalität der Wissenschaft und damit der Hochschulen beitragen, verfolgen alle das Ziel, Deutschland – auch mit Blick auf den weltweiten „Wettbewerb um die besten Köpfe“ (*brain gain*) – als Bildungsstandort für ausländische Studierende attraktiver zu machen.

So verwundert es nicht, dass dieses Ziel auch Bestandteil des Hochschulrahmengesetzes (HRG) von 1998 ist, wonach die Förderung internationaler Kooperationen und des Ausländerstudiums in § 2 Abschnitt 5 als Aufgabe der deutschen Hochschulen ausdrücklich festgelegt wird:

> „Die Hochschulen *fördern die internationale,* insbesondere die europäische Zusammenarbeit im Hochschulbereich und den Austausch zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen; sie berücksichtigen die *besonderen Bedürfnisse ausländischer* Studenten.“

In den Empfehlungen zur Internationalisierung der Wissenschaftsbeziehungen des Wissenschaftsrates von 1992 wird ebenfalls auf die Relevanz der Bereiche Auslandsstudium, *Ausländerstudium,* Internationalisierung von Studieninhalten und Anerkennung von Studienzeiten und Studienleistungen als wesentliche, förderungswürdige Instrumente im Rahmen der Internationalität von Hochschulen hingewiesen.

Wissenschaft, Studium und Bildung sind ihrer Natur nach internationale Aufgaben und Begegnungsbereiche. Damit sollte das Engagement der Hoch-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

schulen in diesem Segment eine Selbstverständlichkeit sein und gleichzeitig eine Möglichkeit darstellen, globalen Herausforderungen zu begegnen. Die Präsenz ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen leistet in diesem Kontext einen wichtigen Beitrag zur Internationalität der Wissenschaft und zur Weltoffenheit von Forschung und Lehre.

Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass der Schwerpunkt der Diskussion über die Internationalisierung bei den Bildungsausländern liegt und Bildungsinländer bzw. Studierende mit Migrationshintergrund (nach einer neuen Definition des Statistischen Bundesamtes) hierbei nicht berücksichtigt werden. An dieser Stelle muss erklärend eingefügt werden, dass es zwei Kategorien von ausländischen Studierenden gibt: die so genannten Bildungsinländer, die über eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung verfügen, größtenteils in Deutschland geboren sind, die deutsche Staatsangehörigkeit jedoch nicht besitzen, und die so genannten Bildungsausländer, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben und zum Studium nach Deutschland eingereist sind. Bis vor kurzem wurde diese Einteilung in den Statistiken der Hochschulen eingehalten, da sie statistisch am ehesten ermittelbar war. Dabei fällt allerdings auf, dass eine dritte Gruppe, nämlich „Studierende mit Migrationshintergrund und deutscher Staatsangehörigkeit“ hierbei nicht erfasst wurde, da dies statistisch komplizierter ist.

Der neuen Definition und damit der genaueren Betrachtung zufolge ergibt sich folgende Datenlage:

Laut aktueller Statistik der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks hatten im Jahre 2006 rund 136.000 Studierende, also 8% der an deutschen Universitäten und Fachhochschulen Immatrikulierten, einen Migrationshintergrund. Dazu zählen Eingebürgerte (46%), Studierende mit doppelter Staatsbürgerschaft (11%) und Bildungsinländer, also ausländische Staatsbürger mit deutscher Hochschulberechtigung (43%). Im selben Jahr waren 138.450 ausländische Studierende mit einer nichtdeutschen Hochschulzugangsberechtigung – so genannte Bildungsausländer – an deutschen (Fach)-Hochschulen immatrikuliert, die 9,5% aller Studierenden stellten.

Aus dem vorhandenen Datenmaterial geht hervor, das die Zahl der so genannten Bildungsausländer stetig steigt, was als Resultat der Anstrengungen und Empfehlungen zur Internationalisierung der Hochschulen angesehen werden kann. Die Zahl der so genannten Bildungsinländer enthält jedoch noch genügend Steigerungspotential und dabei wird deutlich, dass hier kaum Anstrengungen unternommen wurden.[1]

In diesem Zusammenhang verwundert es sehr, dass Studierende mit Migrationshintergrund an Hochschulen mit 8% immer noch deutlich unterrepräsentiert

1 http://www.studentenwerke.de/pdf/Kurzfassung18SE.pdf.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sind, wenn man bedenkt, dass nach Schätzungen des Mikrozensus 2006 fast ein Fünftel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund hat (vgl. Statistisches Bundesamt, 2008). Dies mag darin begründet sein, dass es für Bildungsausländer an Hochschulen zentrale Ämter (Auslandsamt) und vielfältige Maßnahmen für ihre (zeitlich begrenzte) Integration gibt, wogegen die Situation der Studierenden mit Migrationshintergrund (u.a. auch die der Bildungsinländer) von Christian Bode, dem Generalsekretär des Deutschen Akademischen Auslandsdienstes (DAAD), wie folgt kommentiert wird: „Die fallen zwischen alle Stühle."[2]

2.1 Überblick über die Situation der Studierenden mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen

Zur Situation von Bildungsausländern in Hochschulen liegen diverse Studien und Erhebungen vor (beispielsweise Hosseizaheh 2005 und die dort angegeben Quellen). Konkrete Analysen der Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund sind hingegen bislang eher selten. Im Folgenden soll dennoch ein Überblick der Ergebnisse der bisherigen Forschung auf diesem Gebiet gegeben werden:

Die erste nennenswerte Studie ist eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Türkeistudien im Jahre 1994 durchgeführte Untersuchung zur Situation türkischer Studierender und Hochschulabsolventen in Deutschland. Ziel der Studie war es, neben einer Bestandsaufnahme auch berufliche Zukunftsperspektiven zu untersuchen und festzustellen, ob es spezielle Probleme im Studium im Vergleich zu deutschen Studierenden gibt. Als besondere Problembereiche wurden in dieser Studie zu geringe Vorab-Informationen im Hinblick auf das Studium (Leistungsanforderungen und Organisation des Studiums), Gefühle der Benachteiligung im Hochschulbereich und in anderen Lebensbereichen, wie z.B. bei der Job- und Wohnungssuche, sowie Sprachschwierigkeiten gesehen (BMBW 1994, S. 166).

Für nichtdeutsche Studierende gibt es Sprachkurse, Orientierungsseminare und Tutorien. Dieses Angebot steht jedoch nur „echten" Ausländern offen, die nur wegen des Studiums aus Asien, Afrika oder Osteuropa nach Deutschland einreisen. Bildungsinländer dürfen offiziell keine Probleme haben, besitzen sie doch das deutsche Abitur. Hier findet „Hochschulpolitik paradox" statt: Mit viel Geld werden jedes Jahr Zehntausende von Studenten aus aller Welt in die Bundesrepublik gelockt und man bringt ihnen mühsam unsere Sprache bei. Diejenigen, die de facto bereits Deutsche sind, aber dennoch spezielle Unterstützung brauchten, lässt man links liegen (Spiewak 2007). Aktuellere Studien bestätigen diese Ergebnisse nicht nur, sondern erweitern sie sogar.

2 http://bildungsklick.de/a/54128/hohe-abbrecherquote-bei-studenten-aus-zuwandererfamilien/

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

So wird beispielsweise in einer Studie von Meinhardt und Zittlau (2009) zum Thema „Studierende mit Migrationshintergrund“, bei der neben der Anzahl der Studienanfänger/innen, Absolvent/inn/en und Studienabbrecher/innen auch deren wirtschaftliche und soziale Lage in der Universität Oldenburg analysiert wird, festgestellt, dass mehr als die Hälfte der untersuchten Personen aus bildungsfernen und einkommensschwachen Familien stammt oder über nur unzureichende oder sogar falsche Informationen in Bezug auf das Studium verfügt. Diese Ergebnisse verwundern insofern nicht, als Neumann und Karakasoglu-Aydin bereits 2001 in ihrer Studie zu ähnlichen Ergebnissen gekommen waren, die jedoch wenig Beachtung gefunden hatten.

Auch geht aus der Oldenburger Studie hervor, dass die Kommunikation der Studierenden mit Migrationshintergrund in der eigenen ethnischen Gruppe intensiver ist als mit deutschstämmigen Studierenden, da zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund Berührungsängste bestehen. Gerade die Kommunikation mit deutschen Studierenden würde jedoch die soziale Integration ausländischer Kommilitonen fördern, findet allerdings nicht in ausreichendem Maße statt. Dies bestätigt auch der Sonderbericht des DSW „Internationalisierung des Studiums“ zur 17. Sozialerhebung zur sozialen und wirtschaftlichen Lage von Studierenden in Deutschland. Danach sucht nur rund ein Fünftel der deutschen Studierenden häufig das Gespräch mit Studierenden aus anderen Ländern; etwa ein Drittel kann auf gelegentliche Kontakte verweisen. Die Ursachen dafür sind weniger Desinteresse oder eine distanzierte Einstellung, sondern zumeist mangelnde Gelegenheit. Angesichts der hohen Zahl ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen ist zu vermuten, dass sich bei vielen Studierenden hinter dieser Begründung zwar keine Gesprächsvermeidung, aber eben auch keine bewusste Kontaktsuche verbirgt. Dafür spricht auch, dass sich die Kontakte deutscher und ausländischer Studierenden überwiegend auf Lehrveranstaltungen beschränken. Freizeitaktivitäten, die durchaus Möglichkeiten für ein Aufeinanderzugehen bieten würden, stellen eher die Ausnahme für erste Begegnungen dar.

In der oben erwähnten Studie von Neumann und Karakasoglu-Aydin aus dem Jahre 2001 (die die Lage von Studierenden im Status des Bildungsinländers untersucht) stellten die Autorinnen ferner fest, dass zum einen Studierende mit Migrationshintergrund eher in der Gruppe der „Elternwohner“ vertreten sind als Studierende ohne Migrationshintergrund und dass zum anderen Bildungsinländer – berechnet nach Beruf, Einkommen und Bildung der Eltern – zu zwei Dritteln aus Familien mit niedrigem sozialem Status stammen; dies gilt für nur 14% der deutschen Studierenden.

Auch hinsichtlich der Schulbildung machten Neumann und Karakasoglu-Aydin deutlich, dass Studierende mit Migrationshintergrund in besonders hohem Maße über eine nicht geradlinige Schullaufbahn an die Universität kommen (über die Haupt- oder Realschule zum Gymnasium). Auch bestehen signifikante

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Unterschiede hinsichtlich der gewählten Studienfächer. Bildungsinländer sind eher bestrebt, ein anwendungsorientiertes Studium zu absolvieren. Überproportional häufig werden die Ingenieurs- und die Wirtschaftswissenschaften gewählt, nicht aber Lehramtsstudiengänge, obwohl dies für die Interkulturalisierung der Schule gesellschaftlich wünschenswert wäre.

Gleichzeitig ist zu konstatieren, dass Unsicherheiten der Studierenden insbesondere im fachsprachlichen Bereich bestehen. Folglich wären gerade Studierende mit Migrationshintergrund für Beratungsangebote hinsichtlich der Methoden wissenschaftlichen Arbeitens und zu Prüfungstechniken und Studientechniken offen. Die vorhandenen Angebote in diesem Kontext beziehen sich jedoch primär auf Bildungsausländer (Ausländertutorien etc.).

Ganz besonders gravierend sind die Ergebnisse des Hochschul-Informations-Systems (HIS), wonach die Abbrecher- bzw. „Schwundquote" bei den Studierenden mit Migrationshintergrund mit 45% weit höher liegt als bei Studierenden ohne Migrationshintergrund. Dazu schreibt DIE ZEIT unter Bezugnahme auf unveröffentlichte Daten des Hochschul-Informations-Systems:

> „So haben im Jahre 2000 rund 9.800 so genannte Bildungsinländer (ausländische Studenten mit deutschem Abitur) ein Studium aufgenommen. Die Absolventenzahl fünf Jahre später lag jedoch nur bei 5.400 Studenten. Daraus ergibt sich eine Schwundquote von 45% – die Abbrecherquote bei deutschen Studenten ist um die Hälfte niedriger."[3]

Gleichzeitig geht aus Gesprächen mit Studierenden mit Migrationshintergrund, die dennoch einen Abschluss geschafft haben, hervor, dass sie mehr Zeit für die Stellensuche aufwenden und sich häufiger bewerben müssen als Nichtmigranten. Zum Anteil arbeitsloser Akademiker liegen bisher nur wenige Untersuchungen für Deutschland vor.

Laut den Informationen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) stellen sich die Ergebnisse am Ende der Bildungswertkette auch nicht positiver dar: Danach ist die Arbeitslosenquote von Migranten unabhängig von ihrer Bildung deutlich höher als die deutscher Arbeitnehmer. Bei Akademikern ist sie mit 12,5% sogar fast drei Mal höher.[4]

Die hier dargestellten Tatsachen wurden in den markanten Punkten durch die aktuellen Ergebnisse der OECD von 2009 bestätigt. Die geringe Zahl der Migranten an Hochschulen war bereits bekannt, auch, dass diese Schwierigkeiten im Rahmen ihres Studiums haben. Der Probleme jedoch, die die OECD bei Migranten und Nichtmigranten mit gleicher Hochschulqualifikation beim Über-

3 http://www.presseportal.de/print.htx?nr=1011870

4 http://www.oecd.org/dataoecd/62/12/35796774.pdf) sowie http://www.epo.de/index.php?option=com_content&task=view&id=2865&Itemid=34.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

gang von der Hochschule ins Berufsleben festgestellt hat, war man sich in diesem Ausmaß nicht bewusst.

> „Der Abstand zu gleich qualifizierten Personen ohne Migrationshintergrund ist hingegen bei Hoch- und Fachhochschulabsolventen und Absolventen höherer beruflicher Bildung vergleichsweise stark ausgeprägt. Dieser Befund überrascht, da beide Gruppen ihre Bildungsabschlüsse in der Regel im Inland erworben haben. Eine Erklärung könnte sein, dass in Deutschland und Österreich auf dem Arbeitsmarkt die Erwartung vorherrscht, dass Migranten und deren Nachkommen eher gering qualifiziert sind. Bildungserfolge von Migranten und deren Nachkommen werden entsprechend noch nicht ausreichen honoriert“,

sagte hierzu OECD-Migrationsexperte Thomas Liebig.[5]

Aus den oben genannten Gründen verwundert es nicht, dass einer Untersuchung des Forschungsinstituts Futureorg aus dem Jahre 2008 zufolge ca. 38% der türkischstämmigen Akademiker auswandern wollen.[6]

2.2 Potenzial der Studierenden mit Migrationshintergrund

Es wäre jedoch zu einseitig, nur eine Defizitanalyse zur Situation der Studierenden mit Migrationshintergrund durchzuführen. In anderen Studien werden auch die Potenziale und der Nutzen der Studierenden mit Migrationshintergrund bzw. das Potenzial der Bildungsinländer für Gesellschaft und Wirtschaft analysiert.

Dazu kann zunächst die aktuelle Datenbasis des ersten Nationalen Bildungsberichts herangezogen werden. Hierin zeigt sich, dass bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Bildungsinländern) ein bislang ungenutztes Potenzial vorliegt. Allein in der Altersgruppe der 25- bis unter 35-Jährigen könnte es mehr als 120.000 Hochschulabsolvent/inn/en mehr geben, wenn die Bildungsinländer/innen die gleichen Chancen in Schule und Hochschule wie Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund hätten nutzen können. Wenn ein Fünftel von ihnen ein technisches Fach studiert hätte, gäbe es heute in dieser Altersgruppe 24.000 Ingenieur/innen mehr.

Der Bericht der Migrationsbeauftragten aus dem Jahre 2005 belegt, dass der Anteil der ausländischen Schüler/innen, die mit dem Schulabschluss die Hochschulreife erworben haben, mit 12,1% deutlich über dem deutscher Schüler (8,5%) liegt. Hierzu stellt der Bericht weiter fest, dass sich gerade junge Migrant/innen durch eine hohe Bildungsmotivation auszeichnen. Daher stellt sich die Frage, warum diese hohe Bildungsmotivation nicht zu einem erfolgreichen

5 http://www.oecd.org/document/63/0,3343,de_34968570_35008930_43880255_1_1_1_1,00.html

6 http://tasd.futureorg.de/_files/_publikationen/TASD-Spektrum2.pdf

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Hochschulabschluss bzw. Berufseinstieg führt, bzw. wie diese Bildungsmotivation durch die Hochschulen weiter gefördert werden kann.

Auch die *Übergangsquote von Bildungsinländern* mit Hochschulzugangsberechtigung zu den Hochschulen liegt mit 75% *höher als bei deutschen Abiturienten* ohne Migrationshintergrund (70%), und dies gilt sowohl für die Angehörigen von Anwerbestaaten als auch für die aus „anderen Staaten". Die Unterschiede bei den Übergangsquoten weisen auf die Bedeutung des Bildungsabschlusses der Eltern hin: Der Anteil der Eltern mit Hochschulabschluss ist bei den Studierenden aus „anderen Staaten" mit 55% deutlich höher als bei den deutschen Studierenden (45%). Dagegen beträgt er bei den Studierenden aus Anwerbestaaten nur 9%. 31% der Bildungsinländer/innen immatrikulieren sich an *Fachhochschulen* (aus Anwerbestaaten sogar 35%), der Anteil deutscher Studierender an Fachhochschulen an der Gesamtzahl deutscher Studierender beträgt dagegen nur 26%. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass mit 21% ein deutlich höherer Anteil der Bildungsinländer über eine Fachhochschulreife verfügt, als deutsche Fachhochschulabsolventen mit 12%. Damit leisten vor allem die Fachhochschulen einen wesentlichen Beitrag zur sozialen Mobilität der Bildungsinländer in Deutschland.[7]

In einer Studie von Franken und Kowalski aus dem Jahre 2006, die sich insbesondere auf das wirtschaftliche Potenzial der Studierenden mit Migrationshintergrund bezieht, werden das allgemeine Potenzial von Migranten für die deutsche Wirtschaft und Gesellschaft, die Problematik ihrer wirtschaftlichen und Arbeitsmarktintegration sowie der Status quo des Diversity Management und der multikulturellen Teamarbeit in deutschen Unternehmen untersucht. Die Autoren dieser Studie kommen zu dem Ergebnis, dass zur Gewährleistung einer tatsächlichen Chancengleichheit bei der Entscheidungsfindung der Personalverantwortlichen in Unternehmen und Organisationen migrantenspezifische Kompetenzen miteinbezogen sowie ein Klima allgemeiner Wertschätzung gegenüber Migranten gefördert werden müssten. Auch wird in dieser Studie anhand positiver Beispiele aus der Unternehmenspraxis gezeigt, dass es durchaus möglich ist, das Potenzial der Zuwanderer im gegenseitigen Interesse zu nutzen. Insbesondere diejenigen Unternehmen, die sich aktiv mit dem Diversity Management beschäftigen, erzielen durch die gelebte Vielfalt wesentliche Vorteile.

Angesichts des demographischen Wandels und des wachsenden weltweiten Wettbewerbs um die „besten Köpfe" müssen Konzepte entwickelt werden, mit deren Hilfe die Integrationspotenziale von Mitbürger/innen mit Migrationshintergrund besser erschlossen und so für Gesellschaft und Wirtschaft nutzbar ge-

7 http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf sowie http://www.migration-online.de/data/asbwissenschaft_endbericht.pdf

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

macht werden können. Diese Konzepte müssen neben bildungspolitischen Rahmenbedingungen auch die Integrationsdimensionen berücksichtigen. Ein Überblick über den Integrationsstand der Studierenden mit Migrationshintergrund sowie über entsprechende Anknüpfungspunkte für die Hochschulen soll im Folgenden gegeben werden.

3. Überblick über Integration und Kultur von Studierenden mit Migrationshintergrund

Um die Ursachen der Problembereiche der Studierenden mit Migrationshintergrund aber auch der Probleme, die sich laut OECD beim Einsteig in die Berufspraxis ergeben, näher zu untersuchen, muss Bezug auf die Integrationsdebatte in Deutschland genommen werden. Zum Begriff „Integration" soll die Definition der Bundesregierung herangezogen und auf die Studierenden mit Migrationshintergrund angewendet werden:

> „Integration ist ein langfristiger Prozess. Sein Ziel ist, alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben, in die Gesellschaft einzubeziehen. Zuwanderern soll eine umfassende und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht werden. Sie stehen dafür in der Pflicht Deutsch zu lernen sowie die Verfassung und die Gesetze zu kennen, zu respektieren und zu befolgen." (Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009, S. 10)

Es ist unbestritten, dass die Studierenden mit Migrationshintergrund dieser Definition zufolge integriert sind und ihre entsprechenden Pflichten erfüllen. Zunächst ist also zu konstatieren, dass diese Studierenden in die Gesellschaft integriert sind und ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem ermöglicht wurde.

Dass auch der Spracherwerb ein wichtiger Faktor bei der Integration ist, ist ebenfalls unbestritten. Es lässt sich allerdings nicht leugnen, dass die Studierenden mit Migrationshintergrund trotz der deutschen Hochschulreife Schwierigkeiten bzw. Lücken bei der Fach- und Schriftsprache aufweisen (Spiewak 2007). Jedoch sind sie ihrer Pflicht, die Sprache zu erlernen, mithilfe der ihnen zur Verfügung stehenden institutionellen Möglichkeiten nachgekommen. Anscheinend muss es noch weitere Faktoren geben, die für eine Bildungschancengleichheit im Rahmen der Integrationsdiskussion von Bedeutung sind. Es stellt sich also die Frage, um welche Faktoren es sich hierbei handeln könnte. Für eine detaillierte Analyse sollte die kulturelle Komponente einer genaueren Betrachtung unterzogen werden, da dieses Konstrukt jahrzehntelang die Integrationsdebatte beeinflusst hat.

Betrachtet man das Konstrukt der Kultur einer Definition der UNESCO folgend, so ist Kultur als Gesamtheit der unverwechselbaren geistigen, materiellen,

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

intellektuellen und emotionalen Eigenschaften anzusehen, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen, und die über Kunst und Literatur hinaus auch Lebensformen, Formen des Zusammenlebens, Wertesysteme, Traditionen und Überzeugungen umfasst.[8]

Nun ist dies eine Definition, die, auf dem ersten Blick, die Migrationsentwicklung der letzten Jahrzehnte nicht explizit beinhaltet. Doch bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass es eine Unterscheidung zwischen „Gesellschaft" und „sozialer Gruppe" gibt. Erst die nähere Analyse der „sozialen Gruppe" verdeutlicht, dass eine weitere Differenzierung vorgenommen werden muss, die den Umstand berücksichtigt, dass die jeweilige Gesellschaft sich u.a. aufgrund der Migrationsentwicklung aus verschiedenen Teilgruppen bzw. sozialen Gruppen zusammensetzt. Erst die Einbeziehung von Subkulturen in die Betrachtung wird dieser Tatsache gerecht. „Subkulturen" sind

> „unterscheidbare Gruppen von Menschen in einer Gesellschaft, die kulturell geprägte Gemeinsamkeiten bei affektiven oder kognitiven Reaktionsweisen (emotionale Reaktionen, Auffassungen, Werte und Ziele), Verhalten (Gebräuche, Abläufe, Rituale und Verhaltensnormen) und Umweltbedingungen ... haben." (Peter/ Olson 1999, S. 299)

In der Marketingforschung finden sich typische Beispiele für Subkulturen so z.B. in den USA die Afro-Amerikaner und Hispanics oder eben in Deutschland Menschen mit asiatischer oder türkischer Herkunft. Die Betrachtung und Erforschung der Subkulturen ist in der Marketingforschung aus ökonomischer Perspektive erwünscht und gewollt. Aus außerökonomischer Perspektive ist jedoch auch eine Analyse der Interaktion zwischen den einzelnen Subkulturen von Relevanz.

Eine Konsequenz die sich nun aus der Migration und damit der verschiedenen Subkulturen ergibt ist, dass vermehrt Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen in Kontakt miteinander kommen. Dieser interkulturelle Kontakt hat Veränderungen in der Kultur und Lebensweise einer oder mehrerer Gruppen zur Folge. Genau diese Veränderungen sind bereits 1936 von Redfield, Linton und Herskovits als ‚Akkulturation' bezeichnet worden.

Unter Akkulturation ist der Prozess der Aneignung von kulturellen Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen einer oder mehrerer Gruppen zu verstehen. Neue Werte und Verhaltensweisen werden dabei zusätzlich zu den bestehenden erlernt. Dieser Lernprozess wird durch vermehrten Kontakt und beispielsweise auch durch den Einfluss der Medien gefördert.

Berry (2000) unterscheidet vier Akkulturationsstrategien, die sich unter der Bezeichnung „Sozialintegration" auch bei Esser (1993) wiederfinden. Entschei-

8 http://209.85.129.132/search?q=cache:xJrlVqLaaX4J:www.unesco.de/443.html+ UNESCO+ kultur+definition&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dend für die Zuordnung ist die Frage, ob die eigene kulturelle Identität und ihre Merkmale bewahrt werden oder ob intensiver Kontakt zur fremdkulturellen Gruppe aufgebaut wird. Die entsprechenden Akkulturationsstrategien weisen folgende Merkmale auf:

Separation – Hierbei handelt es sich um eine Strategie, die auf der Beibehaltung der Ursprungskultur bei gleichzeitiger Ablehnung der neuen Kultur beruht. Bei dieser Strategie, die Esser im Rahmen seiner Integrationsforschung als „Segmentation" bezeichnet, lehnen die jeweiligen ethnischen Gruppen jede Art von emotionaler Verbundenheit oder Identifizierung mit der anderen Kultur ab. Bei strikter Anwendung dieser Strategie wäre es schwer vorstellbar, dass die Studierenden mit Migrationshintergrund die Qualifikation hätten erreichen können, die sie definitiv aufweisen. Unabhängig davon ist diese Strategie auch dadurch gekennzeichnet, dass eine Konzentration auf die Ursprungssprache bzw. Heimatsprache erfolgt.

Assimilation – Dieser Terminus entspricht einer Übernahme der neuen bzw. einer anderen Kultur, bei der Aspekte der Ursprungskultur zu Gunsten der neuen bzw. anderen Kultur aufgegeben werden. Dadurch können Eigenschaften der Mehrheitsgesellschaft angenommen und notwendige Kompetenzen erlernt werden. Durch den regen Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft fühlen sich die ethnischen Gruppen emotional mit dieser verbunden. Die konsequente Anwendung dieser Strategie müsste dazu führen, dass es weder Unterschiede bei der Kommunikation noch Berührungsängste geben dürfte, was, wie oben gezeigt wurde, nicht bestätigt werden kann.

Integration – Diese beschreibt den Zustand, bei dem sowohl die eigene Subkultur bewahrt als auch der Kontakt zur Mehrheitskultur gesucht wird. Hierbei kann auch von einer „persönlichen" Synthese zwischen beiden Kulturen gesprochen werden. Durch einen solchen Austausch kann nicht nur die Subkultur der ethnischen Gruppen sondern auch die Mehrheitskultur eine Bereicherung erfahren. Esser (1993) zufolge handelt es sich um eine Mehrfachintegration, wonach der Zuwanderer gleichberechtigt in seine jeweilige ethnische Gesellschaft wie auch in die deutsche aufnehmende Gesellschaft integriert ist. Er unterhält also laut Berry (2000) soziale Kontakte zu beiden Gruppen und fühlt sich emotional mit beiden verbunden. Diese Strategie wäre am erstrebenswertesten, kann jedoch nach Esser (1993) als gesamtgesellschaftliches Modell nicht ernsthaft in Erwägung gezogen werden, da sie nur schwer umsetzbar ist. Erhebliche Lernbereitschaft sowie ein unterstützendes Lebensumfeld sind hierfür Voraussetzungen. Daher gilt dieses Modell nach Esser (1993) allenfalls bei beispielsweise Akademikern- und Diplomatenkindern als realistische Option. Die Daten des nationalen Integrationsplans der Bundesregierung haben gezeigt, dass Studierende mit Migrationshintergrund über eine höhere Übergangsquote und eine höhere Bildungsmotivation sowie ein unterstützendes Lebensumfeld verfügen.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Demnach könnte man davon ausgehen, dass sich diese Studierenden für die Integration als Akkulturationsstrategie entschieden haben.

Marginalisierung – Die letzte Form der Anpassung, die Marginalisierung, ist weder an der Ursprungskultur noch an der neuen bzw. anderen Kultur interessiert. Esser zufolge handelt es sich in diesem Fall um eine Situation der Heimatlosigkeit, bei der sich die Betroffenen keiner Gesellschaft zugehörig fühlen und beispielsweise auch keine der in Frage kommenden Sprachen, also weder die des Heimatlandes noch die der Aufnahmegesellschaft, ausreichend beherrschen.

In Theorie und Praxis finden sich zahlreiche Beiträge zu den einzelnen Strategien und den sich daraus ergebenden Konsequenzen. Insbesondere die Diskussion um die Frage, ob *Assimilation* oder *Separation* zu bevorzugen sei, hat nicht nur die Forschung, sondern auch die Praxis verstärkt und kontrovers beschäftigt. Auch versuchte man immer wieder, empirisch nachzuweisen, dass die genannten Akkulturationsstrategien unterschiedlich stark vertreten sind. Festzuhalten ist hier, dass sich der *Integrationsstatus* der Studierenden mit Migrationshintergrund theoretisch in die Integrationsstrategien einordnen lässt und dass die Studierenden mit Migrationshintergrund tatsächlich die Mehrfachintegration gewählt haben. Und dennoch werden ihnen nicht die gleichen Bildungschancen in den Hochschulen sowie nach Abschluss ihres Studiums eingeräumt. Hier soll vor allem eine Betrachtung der Wechselwirkung zwischen Mehrheitsgesellschaft und ethnischen Gruppen bzw. Studierenden mit Migrationshintergrund eine Antwort auf die genannten Probleme der Studierenden ermöglichen.

3.1 Integration als Prozess zwischen Migranten und Nichtmigranten

Offenbar ist die alleinige Betrachtung des Spracherwerbs, der Hochschulberechtigung sowie der Akkulturationsstrategie nicht ausreichend für eine Ursachenanalyse. Sofern sich diese nur auf den Integrationsstand der Studierenden mit Migrationshintergrund bezieht, scheint sie zu einseitig zu sein und die Wechselwirkung auszuklammern, die das Konstrukt der Integration bereits durch seinen Prozesscharakter aufweist. Es ist wissenschaftlich erforderlich, dieses Konstrukt weder separat über die Kulturdimension und den Spracherwerb noch einseitig zu diskutieren.

Erst durch eine nähere Betrachtung bestimmter Wechselwirkungen, bzw. durch die Berücksichtigung der Mehrheitsgesellschaft, die beide beim Integrationsprozess von Bedeutung sind, wird es möglich, Lösungsvorschläge zur Verbesserung der Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund zu machen. Herrmann (1998, S. 39) fasst in diesem Zusammenhang die Integrationspolitik wie folgt zusammen:

> „Die deutsche Integrationspolitik hat nicht die Assimilation der Ausländer zum Ziel. Integration wird verstanden als ein schrittweises Einleben in unsere Lebens-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> verhältnisse und ein friedliches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft im gegenseitigen Respekt vor dem nationalen, kulturellen und religiösen Selbstverständnis des jeweils Anderen. (...) Die deutsche Integrationspolitik akzeptiert, dass Zugewanderte auch bei langem Aufenthalt ihre kulturelle Identität bewahren wollen."

Eine solche Integrationspolitik wird auch eher dem Prozesscharakter sowie der Wechselwirkung zwischen Mehrheitsgesellschaft und ethnischen Gruppen innerhalb des Integrationsprozesses gerecht, an dem Bade seit Beginn seiner Integrationsforschung festhält. Der Autor rückt insbesondere die Mehrheitsgesellschaft stärker in den Fokus. Bade (2009) zufolge braucht Integration Engagement und Geduld auf beiden Seiten der Gesellschaft,

> „(...) bei den sogenannten Fremden, die in Wirklichkeit oft schon lange Einheimische sind, und bei den Einheimischen, die oft selber die Nachfahren zugewanderter Fremder sind (...)" (Ebd.)

Engagement setzt in diesem Fall nicht nur eine Integrationsbereitschaft bei den Einwanderern, sondern auch eine aktive Akzeptanz bei der Mehrheitsbevölkerung voraus. Und auch Geduld ist erforderlich, denn Integration ist ein langer Kultur- und Sozialprozess, der oft die Lebensdauer überschreitet und damit zum intergenerativen Prozess wird (Bade 2009, S. 17).

Nicht nur eine Betrachtung der Wechselwirkung sondern auch die Einbeziehung der Mehrheitsgesellschaft findet sich auch in der Einleitung des Nationalen Integrationsplans (S. 7):

> „Integration geht daher uns alle an – die Menschen aus Zuwandererfamilien genauso wie die Bürger/innen, die schon lange hier leben. Integration kann nur miteinander gelingen."

Dabei ist nicht eindeutig, ob mit Bürger/innen, die schon lange hier leben, die Mehrheitsgesellschaft gemeint ist oder nicht. Eindeutiger wird der Text auf den folgenden Seiten des Nationalen Integrationsplans (S. 8):

> „Bund, Länder und Kommunen sichern wichtige Voraussetzungen für das Gelingen von Integration. Der Staat garantiert Sicherheit, gewährleistet den Zugang zu Bildung und fördert die Eingliederung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Allein kann der Staat die gesamtgesellschaftliche Aufgabe Integration aber nicht erfüllen. Dies gelingt nur, indem jede und jeder – zugewandert oder einheimisch – praktisch und konkret Verantwortung übernimmt: im Beruf und im Sport, in der Kultur, den Medien, der Wissenschaft und der Nachbarschaft im Stadtteil. Nur so kann auf Dauer ein Klima entstehen, das Migrant/innen ermutigt, sich ganz selbstverständlich als Teil unserer Gesellschaft zu verstehen."[9]

9 http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Insgesamt lässt sich aus diesen Ausführungen ableiten, dass Integration einen Prozess darstellt, an dem Nichtmigranten und Migranten gleichzeitig beteiligt sind und dass für diesen Prozess neben der bereits diskutierten kulturellen Dimension weitere Dimensionen von Bedeutung sind.

Hierbei wird unterschieden zwischen einer politisch-rechtlichen (bis zu Einbürgerung), einer sozialen (wirtschaftliche und gesellschaftliche Sicherheit, Arbeitsplatz) und einer kulturell-emotionalen (Integration) Dimension. Bei Letzterer handelt es sich um die gegenseitige Anerkennung und die Bereitschaft sowohl der Mehrheitsgesellschaft als auch der Immigranten, einander zu verstehen. Handelsbedarf besteht also auf beiden Seiten. Genau dies ist auch Kern der Arbeiten von Bade.

Was sollte nun aber praktisch getan werden, um diese Art der Integration zu fördern? Das neue Konzept der Integration in Deutschland betont, dass die Vielfalt unterschiedlicher Kulturen als Bereicherung und nicht als Nachteil für die Gesellschaft anzusehen ist. Dies ist auch das Ziel, welches die Charta der Vielfalt hat. Die ausländische Minderheit braucht Anerkennung und Bestätigung ihrer Nützlichkeit und Wichtigkeit. Diese Anerkennung sollte sich auf alle Dimensionen der Integration beziehen:

– Auf die rechtliche – gleiche Rechte und Pflichten, die in eine Einbürgerung münden,
– auf die politische – Möglichkeiten, sich politisch zu beteiligen und zu engagieren,
– auf die wirtschaftliche – gleiche Chancen in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt,
– auf die soziale – gesellschaftliche Sicherheit, soziale Anerkennung,
– auf die kulturelle – Anerkennung der Migranten als kulturelle Bereicherung für die Gesellschaft und
– auf die emotionale – gegenseitige positive Wahrnehmung und Einstellung.

Besonders relevant und für die Forschung im Rahmen der Hochschulpolitik interessant erscheinen die kulturell-emotionalen Dimensionen. Hochschulen können aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion mit Gesellschaft und Wirtschaft einen Beitrag zur kulturellen Dimension leisten, indem sie die Anerkennung der Migranten hochschulpolitisch innerhalb und außerhalb der Hochschulen durch geeignete Maßnahmen unterstützen. Maßnahmen und Programme, die in diese Richtung zielen, sind u.a. die verschiedenen Diversity Programme oder auch spezielle Studieninhalte, wie z.B. das Themenfeld „Managing Diversity mit dem Schwerpunkt der Migration“ an der HWR Berlin. Wichtig ist es vor allem, dass Hochschulen Konzepte der Vielfältigkeit, die für die Wirtschaft von Bedeutung sind (ökonomische Perspektive) nicht nur lehren, sondern dass sie die Vielfalt auch vorleben (außerökonomische Perspektive).

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Darüber hinaus können Programme entwickelt werden, die zu einer positiven Wahrnehmung und Einstellungsbildung beitragen und damit die emotionale Dimension der Integration betreffen. Im Rahmen ihres Bildungsauftrags sollten die Hochschulen neben der fachlichen Ausbildung eine außerfachliche Bildung gewährleisten, indem sie „(...) Studierende zu offenen und interkultureller Verständigung befähigten Persönlichkeiten bilden." Dass diese Dimension in den USA bereits als Erfolgsgarant der Integrationspolitik fungiert, wurde u.a. von Hosseinizahed (2005) festgestellt. Aus seiner Analyse der Hochschulpolitik geht hervor, dass es bereits Maßnahmen gibt, die zum Teil auch auf diese kulturell-emotionale Dimension abzielen, die sich bislang jedoch nur auf die Zielgruppe der Bildungsausländer beziehen. Folglich müssen für die Bildungsinländer bzw. für Studierende mit Migrationshintergrund ähnliche Konzepte entwickelt werden.

Eine unkonventionelle und eher einfache Maßnahme, die zu einer aktiven Beteiligung der Hochschulen an der Integrationsdebatte beiträgt, ist die Entwicklung und Implementierung von Mentoring Programmen, die genau auf die kulturell-emotionale Dimension ausgerichtet sind. Diese Maßnahme soll im Folgenden vorgestellt werden.

3.2 Interkulturelle Mentoring-Programme zur Förderung der kulturell-emotionalen Integrationsdimension

Integration setzt die gegenseitige Akzeptanz und Toleranz zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen voraus. Kontakte, positive Leitbilder und direkte Förderung durch Führungspersönlichkeiten bieten Studierenden mit Migrationshintergrund effiziente Möglichkeiten, den eigenen beruflichen und persönlichen Erfolg bereits während des Studiums vorzubereiten und gleichzeitig kulturell-emotional integriert zu werden. Das Mentoring als Austauschbeziehung zwischen Mentor/in und Mentee stellt hierbei ein in vielen Unternehmen und Hochschulen erprobtes und wirkungsvolles Instrument zur gezielten Förderung von Nachwuchskräften dar.

Voraussetzung für Mentoring-Kooperationen sind Vertrauen, Offenheit, gegenseitiges Verständnis und Respekt und damit Eigenschaften, die auch in der Integrationsdiskussion einen großen Raum einnehmen. Die Mentoren/innen nutzen ihre persönlichen und fachlichen Kompetenzen, um die Mentees zu beraten und sie in ihrer individuellen Weiterentwicklung zu unterstützen. Regelmäßige Gespräche bieten den Mentees die Chance, Veränderungen, realistische Ziele und die Wege dorthin mit erfahrenen Partner/innen zu diskutieren. Hierbei können sich Perspektiven eröffnen, die für die jungen Menschen allein oftmals nicht erkennbar wären.

Die Aufgaben der Mentoren/innen bestehen darin, in einem innovativen Modell der Integrationspolitik mitzuwirken, das bürgerliche Engagement zu stär-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ken, die Bildungseinrichtungen zu unterstützen und so die Schnittstellenfunktion der Hochschulen zu verstärken. Gleichzeitig bietet sich den Mentor/innen die Möglichkeit, ihre eigenen interkulturellen Kompetenzen weiterzuentwickeln, differenzierte Kenntnis migrationspezifischer Fragestellungen und Probleme zu erlangen und Einblicke in aktuelle Forschungsergebnisse auf diesem Gebiet zu gewinnen. Durch die Förderung des Potenzials der Studierenden mit Migrationshintergrund leisten die Mentor/innen einen Beitrag zu deren kulturell-emotionaler Integration und erhalten gleichzeitig Informationen über Studierende mit Migrationshintergrund, die ihrer eigenen Einstellungsbildung förderlich sein können.

Den Mentees bietet sich im Gegenzug die Chance, durch berufserfahrene Mentor/innen aus der Wirtschaft bei der Karriereplanung und beim Erreichen ihrer persönlichen Ziele unterstützt und bei fachlichen und persönlichen Fragestellungen individuell beraten zu werden. Dabei lernen die Mentees nicht nur Verhaltensweisen und Regeln in Unternehmen kennen, die ihnen dabei helfen, Kontakte herzustellen und Netzwerke zu entwickeln, sondern sie erfahren gegebenenfalls kulturelle Gemeinsamkeiten oder Unterschiede, die ihnen aus ihrem bisherigen Umfeld noch nicht bekannt waren. Die erfahrenen Mentor/innen helfen den Studierenden, ihre Potenziale und Fähigkeiten zu entdecken und weiter zu entwickeln und so ihr „Selbstmarketing“ zu verbessern. Damit tragen sie zur Förderung des Selbstwertgefühls, der Anerkennung und der psychosozialen Entwicklung der Mentees bei. Schließlich wird durch die Erkenntnis, dass die Mehrheitsgesellschaft die Vielfalt unterschiedlicher Kulturen als Bereicherung ansieht, die kulturell-emotionale Integration der Mentees gefördert und der Grundstein für eine gegenseitige positive Wahrnehmung und Einstellung gelegt.

Der hier vorgestellte innovative Ansatz zur Förderung und Unterstützung von Studierenden mit Migrationshintergrund, wird an der HWR Berlin seit dem 1.4.2008 in Form eines interkulturellen Mentoring-Programms erprobt, mit dem sich die HWR an der Integrationsdebatte beteiligt.

Mit dem Ziel der gegenseitigen interkulturellen Annäherung wurde im Rahmen des Mentoring-Programms eine Anlaufstelle zur Unterstützung der Studierenden mit Migrationshintergrund während ihres Studiums errichtet. In das Programm wurden im Unterschied zu den wenigen existierenden Programmen (z.B. „Meduse ohne Grenzen“) unterschiedliche Gruppen beiderlei Geschlechts mit Migrationshintergrund einbezogen. Insgesamt wurden bisher 55 Studierende in das Programm aufgenommen.

Neben der Unterstützung in karrierebezogenen Fragen finden die Mentees primär außerfachliche Unterstützung. Beim gemeinsamen Besuch von kulturellen und gesellschaftspolitischen Veranstaltungen werden die Mentees an Themen herangeführt, denen sie in ihrem bisherigen Umfeld nicht begegnet sind bzw. die nicht diskutiert wurden. Gleichzeitig erfahren diese jungen Menschen,

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dass sie auch von Seiten der Mehrheitsgesellschaft Unterstützung erfahren können und sind verwundert, dass so etwas möglich ist!

Aber auch die Mentorinnen wurden und werden immer wieder positiv von den Teilnehmern des Programms überrascht. Erste Bedenken, dass diese Studierenden – Bildungsinländer – im Grunde genommen keiner Unterstützung bedürften, wurden bereits nach wenigen Treffen revidiert. Inzwischen sind die Mentorinnen einstimmig der Überzeugung, dass die betreuten Studierenden in hohem Maße von der kulturell-emotionalen Unterstützung profitieren und sind gerne bereit, diese auch weiterhin zu gewähren.

Im Rahmen des Mentoring-Programms erfolgt jedoch nicht nur die interne Betreuung der Studierenden, sondern die positiven Erfahrungen der Teilnehmer werden auch einer breiten Öffentlichkeit kommuniziert, die nun ebenfalls positiv und bestätigend auf das Programm reagiert. So unterstützt beispielsweise *Zonta International* das Programm. Hierbei handelt es sich um einen weltweiten Zusammenschluss berufstätiger Frauen, der das Ziel verfolgt, die Stellung der Frau im rechtlichen, politischen, wirtschaftlichen und beruflichen Bereich zu verbessern. Zonta International wurde 1919 in den USA als erste weibliche Service-Organisation gegründet, ist überparteilich, überkonfessionell und weltanschaulich neutral. Zonta International hat als Nichtregierungsorganisation Stimmen bei den Vereinten Nationen (UN) und dem Europarat. Die deutschen Niederlassungen gehören dem Deutschen Frauenrat an.

Es sind vor allem auch die betreuten Studierenden, die verdeutlichen, dass insbesondere die kulturell-emotionale Dimension der Integration durch das Programm gefördert wird. Die folgenden Beispielaussagen geben einen Einblick in die Erwartungen und Erfahrungen der Mentees mit dem interkulturellen Mentoring Programm der HWR Berlin.

Beispiel 1, 30 Jahre, Studiengang Wirtschaft (Diplom)

> „Als ich von dem Mentoring-Programm für Studierende mit Migrationshintergrund erfuhr, habe ich mich sofort beworben. Es ist eine einmalige Chance, von sehr berufserfahrenen Personen aus der Wirtschaft zu lernen, auf was es ankommt beim beruflichen Ein- und Aufstieg.
>
> Aufgrund meiner nichtdeutschen Herkunft gab es einfach zu viele Situationen, in denen ich ganz auf mich allein gestellt war. Ich musste Entscheidungen treffen, ohne auf die Unterstützung oder gar Förderung durch meine Eltern, Verwandten oder Bekannten zählen zu können. Niemand zeigte mir die Möglichkeiten, meinen späteren beruflichen Werdegang bereits im Schulalter vorzubereiten. Oft fehlte es meinen Eltern schlichtweg an ausreichenden Sprachkenntnissen und damit am Wissen, wie ‚das System' funktioniert. Kontakte, positive Leitbilder und die direkte Förderung durch meine Mentorin sind für mich deshalb Gold wert."

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Beispiel 2, 24 Jahre, Studiengang Business Administration

> „Ursprünglich komme ich aus Vietnam, lebe aber seit 14 Jahren in Deutschland. In zwei derart unterschiedlichen Kulturen aufzuwachsen, fällt nicht immer leicht. Positiv dabei ist, dass ich aufgrund dieser Erfahrung lernte, mit Menschen aus verschiedenen Kulturen angemessen umzugehen. Dabei helfen mir meine Sprachkenntnisse, das Wissen um die anderen Normen und Werte. So wird Individualität und Selbstständigkeit in Deutschland eher gefördert und gefordert. In Vietnam hingegen gilt es als sehr wichtig, gemeinschaftlich zu denken und die Familie gut zu repräsentieren. Ich bin noch unschlüssig, inwieweit meine bikulturellen Erfahrungen ins Berufsleben einfließen können. Mit meiner Mentorin kann ich meine Fragen besprechen sowie mich kulturell austauschen. Für mich persönlich bedeutet dies, dass ich von meiner Mentorin Ratschläge sowie Unterstützung bei der Planung meiner beruflichen Zukunft wie auch bei persönlichen Fragestellungen erhalte. Das Programm bietet auch vielfältige Seminare bzw. Workshops an, in denen ich lerne, meine sozialen und interkulturellen Kompetenzen auszubauen und sie zielgerichtet einzusetzen. Besonders gefällt mir, dass auf meine individuellen Bedürfnisse eingegangen wird und mir Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.“

Beispiel 3, 28 Jahre, Studiengang Business Administration

> „Das Mentoring-Programm der HWR bietet meiner Meinung nach Studierenden mit Migrationshintergrund eine hervorragende Möglichkeit, ihre Träume zu verwirklichen, Netzwerke zu bilden, ihre Stärken kennen zu lernen und vor allem Vorurteile abzulegen.
>
> Die beste Möglichkeit, seine Träume zu verwirklichen, ist aufzuwachen. Denn einen Migrationhintergrund zu haben bedeutet nicht, dass man Sprachdefizite aufweist oder ein Problem der Gesellschaft ist! Es ist ein großes Glück zwei Sprachen zu sprechen und zwei Kulturen zu kennen.
>
> Ich bin seit vier Monaten Mentee dieses Programms und sehe die Tandem-Beziehung zu meiner Mentorin als eine absolute Bereicherung für die Weiterentwicklung meines Potenzials und meiner Karriereplanung. Ich kann es jedem empfehlen, der Interesse an interkulturellem Austausch und persönlichem Fortschritt hat.“

Die bisherigen Aktionen sowie die Gespräche mit Entscheidungsträgern aus unterschiedlichen Einrichtungen, aber auch die Gespräche und Anfragen von Studierenden (ohne Migrationshintergrund insbesondere aus dem Themenbereich „Managing Diversity“) bestätigen die theoretische Herangehensweise an die Thematik der Förderung einer kulturell-emotionalen Integration.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

3. Ausblick

Übergreifendes Ziel des Programms der HWR Berlin ist es, einen Beitrag zur Integration über die kulturell-emotionale Dimension des Konstrukts „Integration" zu leisten. Um eine ganzheitliche Perspektive der Integration zu fördern, die sich letztlich nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht, sondern auch für die Praxis als fruchtbar erwiesen hat, wird nun in einem nächsten Schritt das Mentoring-Programm erweitert und dazu eine Art „Gegenmatching" durchgeführt. Hierzu führte zum einen das Argument, dass auch Nichtmigranten Unterstützung im Rahmen ihres Studiums und Berufseinstieges benötigen und zum anderen die Notwendigkeit, die Integration und eine positive Wahrnehmung und Einstellung sowohl von Migranten als auch von Nichtmigranten zu unterstützen. Folglich wird im Rahmen des Programms der HWR Berlin die kulturell-emotionale Integrationsdimension nicht nur aus der Perspektive der Studierenden mit Migrationshintergrund, sondern auch aus der der Studierenden ohne Migrationshintergrund betrachtet, die nun mit Mentor/innen aus Wirtschaft, Gesellschaft und Politik „gematcht" werden, die ihrerseits einen Migrationshintergrund besitzen.

Erfolgreiche Mentor/innen mit Migrationshintergrund werden als Vorbilder für Studierende ohne Migrationshintergrund einbezogen, um zu zeigen, dass nicht die Integration einer „Minderheit" im Mittelpunkt steht, sondern der interkulturelle Austausch sowie die Sensibilisierung für die jeweils als „anders" wahrgenommene Kultur. Hierdurch wird auch die Anerkennung der Migranten als kulturelle Bereicherung angesprochen. Auch ist das Mentor/innen-Mentee-Verhältnis im Tandem als mehrdimensional zu verstehen, denn beide Seiten lernen und profitieren voneinander.

Damit wird einem umfassenden Integrationsansatz Rechnung getragen, indem die Studierenden bereits während ihres Studiums mit verschiedenen Kulturen bzw. interkulturellen Aspekten konfrontiert und in Bezug auf diese sensibilisiert werden. Gleichzeitig möchten wir der Gesellschaft die Chancen der Vielfalt in Deutschland verdeutlichen. Und schließlich ließe sich auf diese Weise dem Diversity-Ansatz der Hochschule Rechnung tragen, indem die gesamte Thematik nicht nur theoretisch gelehrt, sondern auch praktisch als Chance vorgelebt werden könnte.

Diese recht mutige Zielsetzung soll langfristig durch die Rekrutierung entsprechender Mentor/innen aus beiden „Lagern" erreicht werden. Im Rahmen des Programms sollen die Studierenden nicht nur gefördert, sondern möglicherweise auch als zukünftige Mentor/innen für die Zukunft gewonnen werden. Damit wollen wir die zukünftigen Mentoren für unser Programm aus den eigenen Reihen „aufbauen" und später „rekrutieren". Weitere Vorteile, wie Kontakte zu den Unternehmen, in denen diese Studierenden künftig tätig sein werden, müssen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Literatur

Bade, K. J. (2009): Von der Arbeitswanderung zur Einwanderungsgesellschaft. Festrede in der Frankfurter Paulskirche am 5.11.2009

Berry, J. W. (1990): Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. In: Brislin, R. W. (ed.): Applied cross-cultural psychology. Newbury Park, S. 232–253

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1994): Situation türkischer Studenten und Hochschulabsolventen in Deutschland. Untersuchung des Zentrums für Türkeistudien mit besonderer Berücksichtigung der Bildungsinländer. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Band 113. Bad Honnef

Esser, H. (1993): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt/M., New York

Esser, H. (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt/M., New York

Franken, S./Kowalski, S. (Hg.) (2006): Nutzung des Potenzials junger Akademiker mit Migrationshintergrund für die Bundesrepublik Deutschland. Arbeitsbericht des Forschungsprojektes 2006. Köln

Herrmann, H. (1998): Junge Ausländer in Deutschland integriert oder ausgegrenzt? Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik Nr. 228. Köln

Hosseinizadeh S. A. (2005): Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA. Oldenburg

Karakaşoğlu-Aydin, Y./Neumann, U. (2001): Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer. Situation, Datenlage und bildungspolitische Anregungen. In: Bildung und Qualifizierung von Migranten und Migrantinnen. Anhörung des Forum Bildung am 21. Juni 2001 in Berlin. Materialien des Forum Bildung 11/2001. Bonn, S. 61–74,

Meinhardt R./Zittlau, B. (2009): BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen. Oldenburg

Peter, J./Olson, J. (1999): Consumer Behavior and Marketing Strategy (5. Aufl.), Chicago u.a.O.

Redfield R./Linton R./Herskovits M.J. (1936): Memorandum for the Study of Acculturation. American Anthropologist, Vol. 38, No. 1, S. 149–152

Spiewak, M. (2007): Die klugen Migranten. In: Die Zeit Nr. 28 vom 5.7.2007, S. 39

Statistisches Bundesamt (2008): Fachserie1, Reihe 2.2, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus 2006. Wiesbaden

Wissenschaftsrat (1992): Empfehlungen zur Internationalisierung der Wissenschaftsbeziehungen. Köln

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Einflussfaktoren auf studentisches Engagement in Gremien von Hochschule und studentischer Selbstverwaltung

Karin Setzpfandt

Gerade wurden die letzten Spuren der Universitätsbesetzungen aus den Hörsälen der großen Universitäten in Berlin oder München entfernt und nicht wenige Beobachter werden die Energie, das Durchhaltevermögen der Kommilitoninnen und Kommilitonen und auch den Zeitaufwand der Proteste mit Respekt zur Kenntnis genommen haben. Die wirksamen Proteste können aber nicht davon ablenken, dass nur ein Bruchteil der Studierenden in den Gremien der akademischen Selbstverwaltung oder sonst hochschulpolitisch aktiv ist. Woran liegt das?

Der Bologna-Prozess hat in den vergangenen Jahren die Hochschullandschaft nachhaltig gewandelt. Diese Veränderungen sind nicht nur im Bereich der Forschung und Lehre zu spüren, sondern wirken sich insbesondere auf die Studierenden und ihr Leben aus. Das Diplom als Studienabschluss wurde abgeschafft. Langjähriges Studieren ohne einen Schein zu erwerben, ist nahezu unmöglich geworden. Im fast vollständig verschulten System der Bachelorstudiengänge zählt jede Note, vom ersten bis zum letzten Seminar. Die vollen Stundenpläne und die mangelnde Flexibilität in der Gestaltung derselben machen es schon ohne zusätzliches Engagement schwer möglich, einen Nebenjob anzunehmen. Dieser ist aber für viele Studierende von großer Bedeutung. Schließlich arbeiteten 2006 60% aller Studierenden neben dem Studium, während nur 28,9% BAföG bezogen (Isserstedt et al. 2006, S. 17).

Die Arbeit in Hochschulgremien steht zusätzlich in Konkurrenz zu anderen möglichen Formen von politischem Engagement. Es ist nämlich nicht so, dass Studierende generell unpolitisch sind. So stieg der Anteil der politisch interessierten Jugendlichen zwischen 2002 und 2006 von 34% auf 39% (Shell-Jugendstudie 2006).

Die Arbeit in akademischen Gremien wird aber von vielen als unbefriedigend wahrgenommen. Häufig sind es die Sitzungen an sich, die den studentischen Mitgliedern das Gefühl vermitteln, ihre Arbeit sei unbedeutend. Für die Gruppe der Studierenden ist es nicht einfach, ihre Forderungen und Ansichten durchzusetzen, denn sie stehen in allen Gremien der akademischen Selbstverwaltung einer Mehrheit von Vertreterinnen und Vertretern der Professoren gegenüber. Das mindert die Motivation. Das ist in der verfassten Studierendenschaft also im Studierendenparlament (StuPa) oder dem Allgemeinen Studieren-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

denausschuss (AStA) anders. Manche kritisieren, dass der Zuständigkeitsbereich dieser Gremien zu gering sei, denn das Mandat ist ausschließlich hochschulpolitisch. Der AStA und das Studierendenparlament können zwar im Sinne einer politischen Partei agieren, wie es an einigen großen Universitäten der Fall ist. Allerdings ist dies nicht zwangsläufig notwendig und für die tatsächliche Arbeit beider Gremien von untergeordneter Bedeutung, da die Mitwirkung an allgemeinpolitischen Themen aufgrund des beschränkten Wirkungsbereiches der verfassten Studierendenschaft entbehrlich ist.

Auch mit einem bloß hochschulpolitischen Mandat ist die Bedeutung von StuPa und AStA aber nicht zu unterschätzen. Immerhin verwalten diese Institutionen die Beiträge der Studierenden und können dadurch nützliche Einrichtungen wie eine Rechtsberatung finanzieren. Weiterhin werden Sport- und Kulturveranstaltungen angeboten oder finanziell unterstützt. Die Studierenden haben zudem die Möglichkeit, vom AStA angebotene Services wie Computer mit Internetzugang oder Kopierer zu nutzen, die von den Beiträgen angeschafft wurden. Der AStA wird so zum Anlaufpunkt für alle Studierenden.

Die Tätigkeit in diesen Gremien verlangt aber einen hohen Zeitaufwand. Die regelmäßige Teilnahme an den Sitzungen, die Vor- und Nachbereitung der Sitzungsunterlagen und der damit verbundene Zeitaufwand sind nur ein Teil der Herausforderung, aber nicht zu unterschätzen. Weil diesen zeitlichen Aufwand neben dem Studium nicht jeder erbringen möchte oder kann, wechseln die Amtsinhaber sehr häufig. Das wiederum führt auch bei denen, die „ausharren“ zu Frustration, denn es müssen immer wieder neue Kommilitoninnen und Kommilitonen gewonnen und eingearbeitet werden.

Obwohl für die Übernahme von AStA-Referaten sogar eine gewisse Bezahlung geboten wird, reicht dieser monetäre Anreiz nicht aus. Hochschulpolitische Arbeit kann nicht nach der erbrachten Leistung „entlohnt“ werden. Die Aufwandsentschädigung ist tatsächlich nur als solche zu verstehen und mit dieser Zahlung ist der zeitliche Aufwand eines einzelnen Referenten nur selten abgegolten.

Wenn man dies alles betrachtet, fragt sich, was überhaupt die Motivation von Studierenden ist, sich in Hochschulgremien zu betätigen. Ein wichtiger Grund ist sicher die Möglichkeit, auf die Gegebenheiten in der Hochschule einzuwirken. Studierende können direkt an Diskussionen teilnehmen und so Entscheidungen im studentischen Sinne beeinflussen. Die Möglichkeit, sich an der eigenen Hochschule für die Belange der Studierenden einzusetzen und damit direkten Einfluss auf das zu nehmen, was die Studierenden und ihr nahes Umfeld tagtäglich beschäftigt, ist ein ausschlaggebende Faktor für die Entscheidung für hochschulpolitisches Engagement.

Es gibt aber noch weitere Motive für ein solches Engagement. Diese sind so unterschiedlich wie die Studierenden selbst. Für die einen ist es die Chance, über

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

den Tellerrand ihrer Lehrveranstaltungen und damit hinter die Kulissen zu blicken, andere sehen hier die Möglichkeit, ihre *Softskills* zu erweitern und wieder andere hoffen auf einen neuen „Posten“ für ihren Lebenslauf. Keiner dieser Gründe ist „der Richtige“ oder „der Falsche“, um sich zu engagieren, sofern man mit Spaß, aber auch Verantwortungsbewusstsein für die Aufgabe und dem nötigen Herzblut bei der Sache ist. Allerdings wurden durch die Bologna-Reform die äußeren Umstände negativ verändert. Es bleibt nicht mehr viel Zeit, neben den Vorlesungen einem intensiven hochschulpolitischen Mandat oder gesellschaftlichen Ehrenamt nachzugehen.

Kleinere Verbesserungen könnte die Hochschule erreichen, wenn etwa der Einfluss der Studierenden in den Gremien verbessert würde. Sicher ist es nicht immer zielführend, allen Forderungen der Studierenden oder der Studierendenvertretung nachzukommen, allerdings wäre es im Hinblick auf die studentischen Ziele und dem Einsatz der Vertreter sinnvoll, den Vorschlägen und Anmerkungen immer offen gegenüberzustehen, um lösungsorientierte Diskussionen auf allen Ebenen zu ermöglichen. Das soll als Aufforderung an die Gremien verstanden werden, die Interessen der Studierenden ernst zu nehmen und gegebenenfalls umfassender zu diskutieren, um einen breiten Konsens zu ermöglichen. Eine von den studentischen Vertretern mitgetragene hochschulpolitische Entscheidung stößt auch bei der weniger interessierten Studierendenschaft auf mehr Zustimmung und lässt sich somit besser umsetzen.

Die Studierenden müssen für ihre Rechte sensibilisiert werden und es muss ihnen gezeigt werden, dass der Einsatz für die eigene Hochschule lohnenswert ist. Nur dann werden sie bereit sein, die erforderliche Freizeit in diese anspruchsvolle Aufgabe zu investieren. Um dieses Ziel zu erreichen wäre eine Unterstützung des hochschulpolitischen Engagements seitens der Hochschule wünschenswert, zum Beispiel durch Erleichterungen in der Organisation des Studienalltages durch eine Bevorzugung bei der Belegung der Seminare, eventuell auch für die Zuweisung von Leistungspunkten (soft-skills) an Studierende, die über längere Zeit ein Mandat übernommen haben.

Für Bundesländer, in denen Studiengebühren erhoben werden, könnte man auch daran denken, Studierenden mit Mandat diese für die Dauer ihrer Amtszeit zu erlassen. Der Rektor der Universität Freiburg, Prof. Dr. Hans-Jochen Schiewer, unterstützt diese These:

> „Im Zuge der Novellierung des Landeshochschulgesetzes plädierten die Universitätsrektoren einhellig dafür, die in den universitären Gremien aktiven Studierenden – wie es in anderen Ländern bereits praktiziert wird – von den Studiengebühren zu befreien. Leider hat diese Forderung bislang keinen Eingang in den Gesetzestext gefunden.“ (Schiewer 2009)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Nach alledem muss man sagen, dass hier noch viel zu verbessern bleibt und dass leider die Bologna-Reform die Rahmenbedingungen für hochschulpolitisches Engagement von Studierenden verschlechtert hat.

Literatur

Isserstedt, W./Middendorff, E./Fabian, G./Wolter, A (2006): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. Berlin

Schiewer, H. J. (2009): Studentisches Engagement ist vielfältig, Interview in unikosmos.de (Internet: http://www.unikosmos.de/artikel5328,2.htm; zuletzt abgerufen am 26.2.2010)

Shell Jugendstudie 2006: 15. Shell Jugendstudie (Internet: http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2006/; zuletzt abgerufen am 26.2.2010)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Fundraising und Drittmitteleinwerbung an Fachhochschulen

Harald Gleißner

1. Bedeutung der Drittmitteleinwerbung

Was in den USA längst zum Alltag von Hochschulen gehört, ist in Deutschland keineswegs normal.[1] Fundraising oder Drittmitteleinwerbung steckt in deutschen Hochschulen noch in den Kinderschuhen, das zeigen aktuelle Studien zur Entwicklung des Hochschul-Fundraisings in Deutschland im Vergleich zu den USA. Trotz Wirtschaftskrise konnten amerikanische Universitäten im vergangenen Jahr ca. 30 Mrd. Euro durch Fundraising einnehmen (vgl. Kamps 2009, o.S.). Davon sind deutsche Hochschulen noch weit entfernt. Vergleicht man die Hochschullandschaft in Deutschland so gelingt es vornehmlich Universitäten externe Förderer zur Drittmittelfinanzierung im Sach- und Personalbereich zu gewinnen. Von einigen Ausnahmen abgesehen ist Drittmittelgewinnung an Fachhochschulen dagegen noch wenig entwickelt. So sind Fachhochschulen, deren Schwerpunkt naturgemäß auf einer kompakten, praxisorientierten Hochschulausbildung liegt, bislang weniger forschungsorientiert. Darüber hinaus haben die Fachhochschulen als relativ junge Hochschulvariante im Vergleich zu Universitäten potenziellen Stiftern subjektiv weniger Renommee zu bieten (vgl. Giebisch 2007, S. 8).

Steigende Studierendenzahlen (vgl. o.V. 2009b, S. 170), der Druck sich dem internationalen Hochschulvergleich stellen zu müssen (vgl. Kamps 2009, o.S.), die Verknappung von staatlichen Haushaltsmitteln (vgl. o.V. 2009a, S. 169) für den Hochschulbereich[2] sind Gründe, warum auch für deutsche Hochschulen die Drittmittelgewinnung zunehmend an Bedeutung gewinnt. Zusätzliche Motivation zur Drittmitteleinwerbung können veränderte Zuteilungsverfahren in der Hochschulfinanzierung[3] oder fehlende Studiengebühren in einigen Bundesländern sein.

Fundraising ist ein Instrument zur Beschaffung oder Gewinnung solcher Drittmittel. Es ist definiert als die strategisch geplante Beschaffung von Res-

---

1 Ein besonderer Dank gilt *Anja Förster* für die Unterstützung und die Recherchearbeit zur Erstellung des vorliegenden Textes.

2 Abgesehen von temporären Programmen wie z.B. dem Hochschulpakt 2020 oder dem Masterplan „Wissen schafft Berlins Zukunft“

3 Z.B. das Preismodell in Berlin, das Bezug nimmt auf die Anzahl der erstimmatrikulierten Studierenden

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sourcen zur Verwirklichung von am Gemeinwohl orientierten Zwecken unter Verwendung von Marketingprinzipien (vgl. Haibach 2006, S. 19f). Im Bezug auf *Hochschul-Fundraising* bedeutet dies die Beschaffung von Ressourcen unter Beachtung der oben genannten Merkmale in Form von Sach-, Geld- und Zeitmitteln[4] für Hochschulen.

2. Konzeptionelle Grundlagen

2.1 Varianten der Drittmittelförderung

Die Definitionen für Drittmittel sind in Literatur und Praxis wenig eindeutig. Allgemein gilt, dass Drittmittel (staatlicher Hochschulen) nicht aus dem öffentlichen Haushalt zur grundsätzlichen Hochschulfinanzierung stammen. Drittmittelförderung kommt vielmehr aus anderen Quellen, wie z.B. von der Wirtschaft, Einzelpersonen, gemeinnützigen oder zwischenstaatlichen Organisationen, Stiftungen oder aus staatlichen beziehungsweise überstaatlichen (z.B. EU, UN usw.) Förderprogrammen.

In diesem Beitrag soll die *Drittmittelförderung für Forschungsprojekte*, die klaren Förderkriterien unterliegt, auf konkreten Budgets basiert und mit einer relativ präzisen Definition des erwarteten Leistungsoutputs und des Zeitrahmens hinterlegt ist, nicht weiter betrachtet werden.

Vielmehr geht es in diesem Beitrag um Drittmittelförderung in Form von *Sponsoring, Spenden oder Stiftungsmitteln.*[5] Es handelt sich bei allen drei Varianten um Ressourcen, die freiwillig, ohne konkrete marktadäquate materielle Gegenleistung und nicht nach formalisierten Förderkriterien vergeben werden (vgl. Haibach 2006, S. 209f).

Zur Klärung der Begrifflichkeiten soll im Nachfolgenden noch einmal etwas näher auf die Formen von Fördermitteln, die nicht für Forschungszwecke gegeben werden, eingegangen werden.

Spenden sind freiwilliger Natur und werden nicht nach klaren Förderkriterien vergeben, eine Gegenleistung des Geförderten für die Unterstützung ist nicht erforderlich. Die monetären Ressourcen für Spenden entspringen in der Regel dem Gewinn der Organisation, wobei die Spendenentscheidung in den Verantwortungsbereich der Unternehmensleitung fällt. Weiterhin steht bei getätigten Spenden der immaterielle Nutzen, z.B. das Sozialprestige des Spendenden im Vordergrund.

---

4 Unter Zeitmittel versteht man unentgeltliche Lehrveranstaltungen oder Gastvorträge usw.

5 Mittelzuwendungen aus Spenden, Sponsoring oder Stiftungen werden, trotz ihrer graduellen Unterschiede, zur Betrachtung des Fundraising-Prozesses im Folgenden synonym verwendet.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Unter *Sponsoring* versteht man die freiwilligen, nicht nach klaren Förderkriterien vergebenen Ressourcen, die hingegen eine *Gegenleistung des Sponsoringnehmers* erforderlich machen. Die finanziellen Mittel für Sponsoring-Aktivitäten von Unternehmen entspringen oft dem Werbebudget desselben. Sponsert ein Unternehmen, verfolgt es damit oft Marketingziele, die kommunikative Funktionen erfüllen sollen. Oft liegen dieser Form des Fundraisings Sponsoringverträge zu Grunde, welche die Rechte und Pflichten[6] des Sponsoringgebers und des Sponsoringnehmers regeln (vgl. Hohn 2001, S. 19ff).

Zur dritten Variante der nicht forschungsbezogenen Drittmittelförderung durch *Stiftungsmittel* ist zunächst eine grundsätzliche Abgrenzung erforderlich. Hier ist zu unterscheiden zwischen der *Stiftung als Organisation* mit eigener Rechtsform und der *Stiftung als das Bereitstellen von Förder- bzw. Stiftungsmitteln* zu einem bestimmten (Stiftungs-)Zweck.

Bei der Förderung durch Stiftungsmittel durch eine Stiftungsorganisation handelt es sich wegen der Relevanz der Zweckbindung weder um Spenden, noch um Sponsoring. Stiftungen fördern nach ihrem festgelegten Stiftungszweck, welcher den Mittelpunkt ihres Engagements bildet und nach welchem sie zu handeln verpflichtet sind.

Unterschieden werden zwei Arten von Stiftungsorganisationen. Zum Einen die *operative Stiftung*, welche Einrichtungen unterstützt oder Programme durchführt und zum Anderen die *Förderstiftung*, welche Fördermittel an Dritte weitergeben. Das können gemeinnützige Organisationen und öffentliche Einrichtungen (wie z.B. Hochschulen) oder Einzelpersonen sein (vgl. Haibach 2006, S. 367ff.).

Im vorliegenden Fall soll die Stiftung als das Bereitstellen von Förder- beziehungsweise Stiftungsmitteln mit Zweckbindung verstanden werden. Die so definierte Stiftung von Mitteln rückt wegen der Zweckbindung wieder in die Nähe der forschungsbezogenen Drittmittelförderung, soll aber hier dennoch abgegrenzt bleiben. Als Stiftung dieser Art sind Sachmittel mit einer Zweckbindung für zum Beispiel für Stiftungshörsäle, Stiftungsbibliotheken, Stiftungslabore usw. gängig. Bei Personalmitteln ist der Stiftungszweck häufig Stiftungsprofessuren, Stiftungsassistenzen usw.

Auf die weit verbreitete Drittmittelförderung als Stiftungsprofessur für Hochschulen, soll im Folgenden weiter eingegangen werden.

Unter einer *Stiftungsprofessur* wird gemeinhin eine Professur verstanden, die nicht oder nicht vollständig aus den vorhandenen Haushaltsmitteln der Hochschule finanziert wird. Finanzier einer solchen Professur sind oft Privatper-

6 Z.B. das Recht auf Darstellung des Logos auf Publikationen oder öffentlichen Auftritten und die Zahlungspflicht der vereinbarten Fördermittel durch den Förderer.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sonen, Unternehmen, Stiftungen, Freundesgesellschaften oder Fördervereine (vgl. Haibach 2008, S. 77).

Stiftungsprofessuren fallen, wie oben schon erwähnt, nicht immer eindeutig in den klassischen Bereich der dem Hochschul-Fundraising zuzuordnen ist. Um eine solche Zuordnung zu ermöglichen ist jeweils eine einzelfallspezifische Betrachtung erforderlich, welche darüber Aufschluss gibt, ob es sich tatsächlich um philanthropische Mittel handelt. In einigen Fällen geht die Finanzierung einer Stiftungsprofessur mit einer konkreten Zweckbindung einher. So kommt es vor, dass die eingerichtete Stelle sich mit vorgegebenen Forschungsprojekten auseinandersetzt und die daraus gewonnenen Ergebnisse ausschließlich dem Förderer zur Verfügung gestellt werden (vgl. Haibach 2008, S. 79). Es handelt sich also quasi um bezahlte Dienstleistungen und die dafür bereitgestellten Mittel können damit nicht als philanthropische Mittel bezeichnet werden.

Anders verhält es sich bei Stiftungsprofessuren, die ohne konkrete marktadäquate materielle Gegenleistung bereitgestellt werden und der Stifter lediglich die Erwartung einer Kooperation beziehungsweise Unterstützung durch die Hochschule mit seiner Förderung verbindet. Hier steht die Erfüllung von am Gemeinwohl orientierten Zwecken im Vordergrund.

Rein philanthropisch zur Verfügung gestellte Stiftungsprofessuren, die weder an vorgegebene Forschungsprojekte noch an Erwartungshaltungen gebunden sind, sind hingegen eher selten.

Aufgrund der oben dargestellten Abgrenzungsschwierigkeiten verzichtet die Studie, die das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) mit dem Deutschen Fundraising Verband e.V. und der Wochenzeitung Die Zeit zum Thema Hochschul-Fundraising durchgeführt hat, auf eine Darstellung der für Stiftungsprofessuren bereitgestellten Mittel (Griebsch/Langer 2005, S. 7ff.).

Die Studie *Stiftungsprofessuren in Deutschland* des Stifterverbandes für die deutsche Wirtschaft unterscheidet sieben Ausformungen von Stiftungsprofessuren. Dies sind die Stiftungsprofessur, die Stiftungsprofessur auf Zeit, die Stiftungsgastprofessur, die Stiftungsjuniorprofessur, die Stiftungsjuniorprofessur mit Tenure-Track, die vorgezogene Berufung und die Co-Professur. Bei der traditionellen Stiftungsprofessur, wird eine zusätzliche Professur durch externe Förderer eingerichtet, die auf fünf Jahre angelegt ist und nach Ablauf der Förderzeit in den Haushalt der Hochschule übernommen wird (vgl. Frank et al. 2009, S. 19).

2.2 Strategischer Fundraising-Zyklus

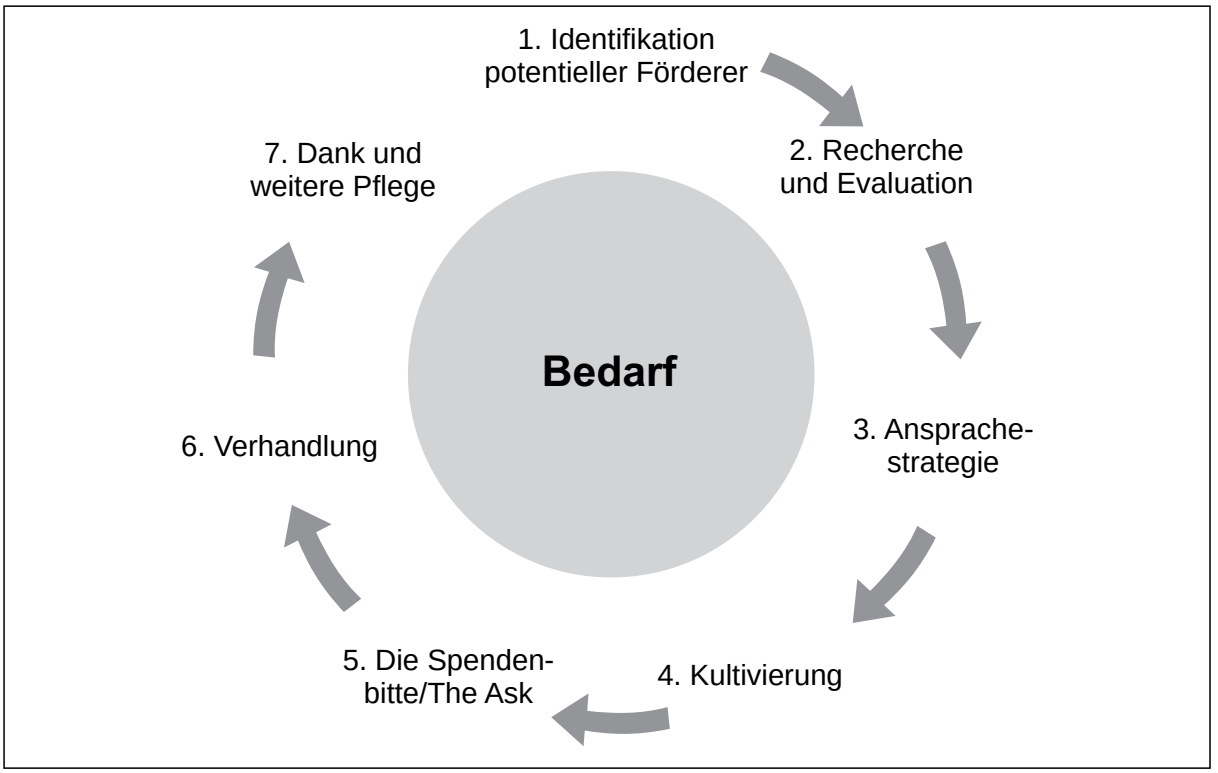
Nach der Abgrenzung der Möglichkeiten zur Drittmittelförderung an Hochschulen soll nun ein Instrumentarium beziehungsweise eine Vorgehensweise vorgestellt werden, mit dem Hochschulen aktiv die Gewinnung von Fördermitteln be-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

treiben können. Ein solches Instrumentarium ist das *Fundraising*. Es wird auch im Bereich des Sports, der Wohlfahrtspflege sowie für viele weitere gemeinnützige Bereiche betrieben (vgl. Haibach 2006, S. 19f.).

Fundraising-Aktivitäten folgen idealerweise einem bestimmten Ablauf, der als *Fundraising-Zyklus* oder Fundraising-Prozess beschrieben ist (vgl. Abb. 1). Für den Bereich von Hochschul-Fundraising ist der strategische Zyklus in sieben Schritten von Haibach am bekanntesten (vgl. Haibach 2009, S. 224ff.).

Abb. 1: Der Fundraising-Zyklus



(Haibach 2009, S. 224)

In der *ersten Phase* des Fundraising-Zyklus' erfolgt die Identifikation potentieller Förderer. Hierbei definiert die Hochschule, welche Ressourcen sie beschaffen will und ob es Unterstützer gibt, die ein potenzielles Interesse an einer Förderung haben.

In der *zweiten Phase* findet die *Recherche und Evaluation* der gefundenen Ergebnisse statt. In dieser Phase steht das Sammeln von Informationen über die potenziellen Unternehmen im Vordergrund. Dabei geht es vorrangig darum, herauszufinden in welchem Verhältnis der Förderer zur Hochschule steht und was diesen mit ihr verbindet. Außerdem gilt es die Interessen und das Förderpotential des Unternehmens herauszufiltern.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Im Fundraising-Zyklus wird anschließend in der *dritten Phase* die *Ansprachestrategie* entwickelt. Es kommt hierbei darauf an, dass die richtige Person, der richtige potenzielle Mittelgeber, für den richtigen Förderzweck, mit dem richtigen Betrag, zum richtigen Zeitpunkt, in richtiger Art und Weise angesprochen wird (vgl. Haibach 2009, S. 233).

Die *vierte Phase* ist die *Kultivierung* der Beziehung zum Förderer. In dieser Phase gilt es eine engere Beziehung zu den potenziell fördernden Unternehmen herzustellen und das generelle Interesse an einer Unterstützung zu wecken. Als Faustregel gilt hier, dass die Beziehung mindestens schon ein Jahr bestanden haben sollte. Weiterhin sollten in dieser Zeit auch mindestens fünf persönliche Kontakte zwischen dem Förderer und der Hochschule und dem dort Verantwortlichen stattgefunden haben.

Die *fünfte Phase* bildet die *Spendenbitte*, auch *The Ask* genannt.[7] Bei Hochschulen ist hier von Bedeutung, dass eine direkte Bitte um Fördermittel erst erfolgt, wenn es adäquate Hinweise darauf gibt, dass der potenzielle Unterstützer ein echtes Interesse aufweist und, wie in der Kultivierungsphase beschrieben, schon persönliche Treffen stattgefunden haben.

In der *sechsten Phase* findet die *Verhandlung* mit dem Förderer statt. Hier werden die Details der Förderung ausgehandelt und die Art und Weise besprochen, wie sich die Würdigung der Unterstützung gestaltet.

Die *siebte und letzte Phase* des strategischen Fundraising-Zyklus ist der *Dank* und die *weitere Pflege der Beziehung* zum Förderer. Hier wird die Vorgehensweise nach erbrachter Unterstützung festgelegt und umgesetzt. Dabei ist es sehr wichtig dem Förderer das Gefühl zu geben, das Richtige getan zu haben, denn nur so bleibt dieser treu und wird auch zukünftig die Hochschule unterstützen (vgl. Haibach 2008, S. 224ff.).

3. Status quo der Drittmittelförderung an Hochschulen

3.1 Hochschul-Fundraising

Anhand einer Studie des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) soll nachfolgend der derzeitige Stand des Hochschul-Fundraisings in Deutschland erläutert werden. Der Betrachtung dieser Studie liegen die Haushaltsjahre 2004 bis 2006 zu Grunde. Aufgrund der drei betrachteten Haushaltsjahre lassen sich Entwicklungstendenzen darstellen. Stiftungsprofessuren an deutschen Hochschulen sind in dieser Studie nicht erfasst. Ziel der Studie war es herauszufin-

7 Die Bezeichnung Spende ist in diesem Fall mit Förder- oder Stiftungsmitteln gleichzusetzen.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

den, wie sich die bundesweite Entwicklung des Hochschul-Fundraisings darstellt, welchen Stellenwert das Fundraising in den einzelnen Hochschulen einnimmt, um die Transparenz des Hochschul-Fundraisings in Deutschland zu erhöhen. (vgl. Giebisch 2007, S. 2f).

Es wurden 227 staatliche und private Fachhochschulen und Universitäten angeschrieben. Der Rücklauf beschränkte sich auf 94 Bildungseinrichtungen, wobei die Daten von letztendlich 42 Fachhochschulen und 36 Universitäten zur Auswertung genutzt werden konnten (vgl. Giebisch 2007, S. 2f.).

Befragungsinhalte waren u.a. die Organisation des Fundraisings innerhalb der Hochschulen, die Höhe der Fundraising-Einnahmen im Betrachtungszeitraum und die Herkunft.

Betrachtet man die *Organisation des Fundraisings* innerhalb der Hochschulen, wird deutlich, dass sich die Anzahl der Mitarbeiter/-innen, die ausschließlich oder als Teilaufgabe damit beschäftigt sind, von 2004 bis 2006 gestiegen ist. Diese sind in der Regel organisatorisch zentral – als Stabsstelle des Rektorats/ Präsidiums – angebunden (vgl. Giebisch 2007, S. 4). Dagegen ist nur bei Universitäten in diesem Zeitraum auch ein Anstieg des Budgets für die Fundraising-Arbeit festzustellen. Interessant ist, dass im Jahr 2004 lediglich zwölf Universitäten ein gesondertes Fundraising-Budget aufwiesen, im Jahr 2006 hingegen 20 Universitäten ein Budget für die Fundraising-Tätigkeiten zu Verfügung stellten (vgl. Giebisch 2007, S. 6).

Die eingenommenen *Fördermittel* durch Fundraising sind in Tabelle 1 dargestellt. Zum einen wird darin nochmals der Unterschied zwischen Fachhochschulen und Universitäten deutlich. Zum anderen lässt sich aber auch eine positive Entwicklung in den Jahren 2004 bis 2006 erkennen (vgl. Giebisch 2007 S. 8).

Tab. 1: Fördermittel aus Fundraising an Hochschulen

Einnahmen aus Fundraising[a]	Universitäten			Fachhochschulen		
Jahr	2004	2005	2006	2004	2005	2006
Anzahl Hochschulen	28	29	31	35	35	36
< 100	5	3	3	24	22	23
100 – < 500	6	5	7	7	11	8
500 – < 1.000	4	6	4	2	2	4
1.000 – < 5.000	8	10	11	2	–	1
5.000 – < 10.000	5	5	6	–	–	–
Durchschnitt[a]	2.057	2.204	2.506[b]	157	132	199

a – In Tausend Euro; b – Ohne Jacobs Universität Bremen

(Quelle: Nach Giebisch 2007, S. 8)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

19 der befragten Fachhochschulen erhalten über 50% *der Fördermittel* von Unternehmen. Die Wirtschaft ist also der wichtigste Mittelgeber, neben Stiftungen, Vereinen und privaten Geldgebern (vgl. Giebisch 2007, S. 12).

Wenngleich Stiftungsprofessuren in dieser Erhebung nicht enthalten sind, so erscheint doch ein Analogschluss auf die Anteile und Entwicklung von Stiftungsprofessuren zulässig.

3.2 Stiftungsprofessuren

Die erwähnte Studie des Stifterverbandes für die deutsche Wirtschaft aus dem Jahre 2009 liefert auch eine zahlenmäßige Bestandsaufnahme zum Einsatz von Stiftungsprofessuren an deutschen Hochschulen. So existieren bundesweit derzeit ca. 660 Stiftungsprofessuren. Die Studie geht davon aus, dass wegen der zeitlichen Befristung weitere 500 Professuren, die in den Ergebnissen nicht enthalten sind, entweder in den Haushalt der Hochschule übernommen oder nach Auslauf der Förderung nicht weitergeführt wurden. Drei Viertel der Stiftungsprofessuren gibt es an Universitäten und nur ein Viertel an Fachhochschulen. Während Universitäten häufig mehrere Stiftungslehrstühle haben, sind Stiftungsprofessuren an Fachhochschulen nur sehr vereinzelt zu finden.

Die Studie stellt dar, wie sich die Stiftungsprofessuren auf die einzelnen Bundesländer verteilen. Die Bundesländer Bayern mit 114 und Baden-Württemberg mit 103 an den Hochschulen vorhandenen Stiftungsprofessuren sind Spitzenreiter. Auf Platz drei folgt Berlin mit derzeit 60 vorhandenen Stiftungsprofessuren (vgl. Frank et al. 2009, S. 5f.).

Die Studie gibt außerdem Auskunft darüber, in welchen Fachbereichen die Stiftungsprofessuren angesiedelt sind. So entfallen 33,7%, also ein Drittel, der extern finanzierten Professuren auf das Fachgebiet Wirtschaftswissenschaften (vgl. Frank et al. 2009, S. 25).

Ein weiteres interessantes Ergebnis ist, dass 41,1% der vorhandenen Stiftungsprofessuren durch privatwirtschaftliche Unternehmen finanziert werden, andere Mittelgeber sind Stiftungen, Forschungsverbände, Verbände, Vereine, Privatpersonen, Kirchen und Kliniken (vgl. Frank et al. 2009, S. 25ff.).

Die Studie belegt insgesamt, dass Stiftungsprofessuren in Deutschland immer mehr an Bedeutung gewinnen und sich durch ihren Einsatz die Beziehung zwischen Unternehmen und Hochschulen zu echten Kooperationen entwickeln können (vgl. Frank et al. 2009, S. 9ff.). Entstehen diese Kooperationen, profitieren sowohl die Hochschulen als auch die Unternehmen. Vorteile für Hochschulen sind zum Beispiel die Erschließung neuer Finanzierungsquellen über die Stiftungsprofessur hinaus, die Entwicklung neuer Lehrinhalte und der einfachere Zugang zu Praxisfeldern und ihren Problemstellungen. Unternehmen profitieren zum Beispiel durch Nachwuchsgewinnung von qualifizierten Absolventen, Prak-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tikanten und Werkstudenten, einen leichteren Zugang zu öffentlichen Forschungsprogrammen und eine erhöhte Wettbewerbsfähigkeit durch beschleunigte Innovationsprozesse (vgl. Haibach 2008, S. 185). Das sind wichtige Erkenntnisse für die Einordnung zukünftiger Fundraising-Aktivitäten deutscher Hochschulen.

4. Ein Fundraising-Prozess der Praxis

Die durch den Bolognaprozess eingeführte Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge, die u.a. das Ziel hat, die Vergleichbarkeit der Abschlüsse im europäischen Hochschulraum zu erhöhen und die Mobilität der Studierenden zu unterstützen, fördert auch den Prozess der Annäherung von Fachhochschulen und Universitäten. In gleichem Maße allerdings werden Fachhochschulen in Zukunft verstärkt nach ihren Forschungs- und Drittmittelaktivitäten bewertet werden. Der Bolognaprozess wird außerdem begleitet von Aktivitäten zu nationaler und internationaler Akkreditierung. Diese heben in ihren Evaluationskriterien zunehmend auch auf Forschungs- und Drittmittelaktivitäten der Hochschulen ab.

Insofern wird es also auch für Fachhochschulen immer wichtiger werden, mit den Methoden des Fundraisings Drittmittel im Allgemeinen und zur Förderung von Stiftungsprofessuren einzuwerben. Das Ziel ist dabei nicht in erster Linie, durch Drittmittelgewinnung als solche staatliche Haushaltsmittel abzulösen, sondern um im internationalen Wettbewerb die Lehrbedingungen zu verbessern, aber vor allem die Qualität der Lehre zu steigern.

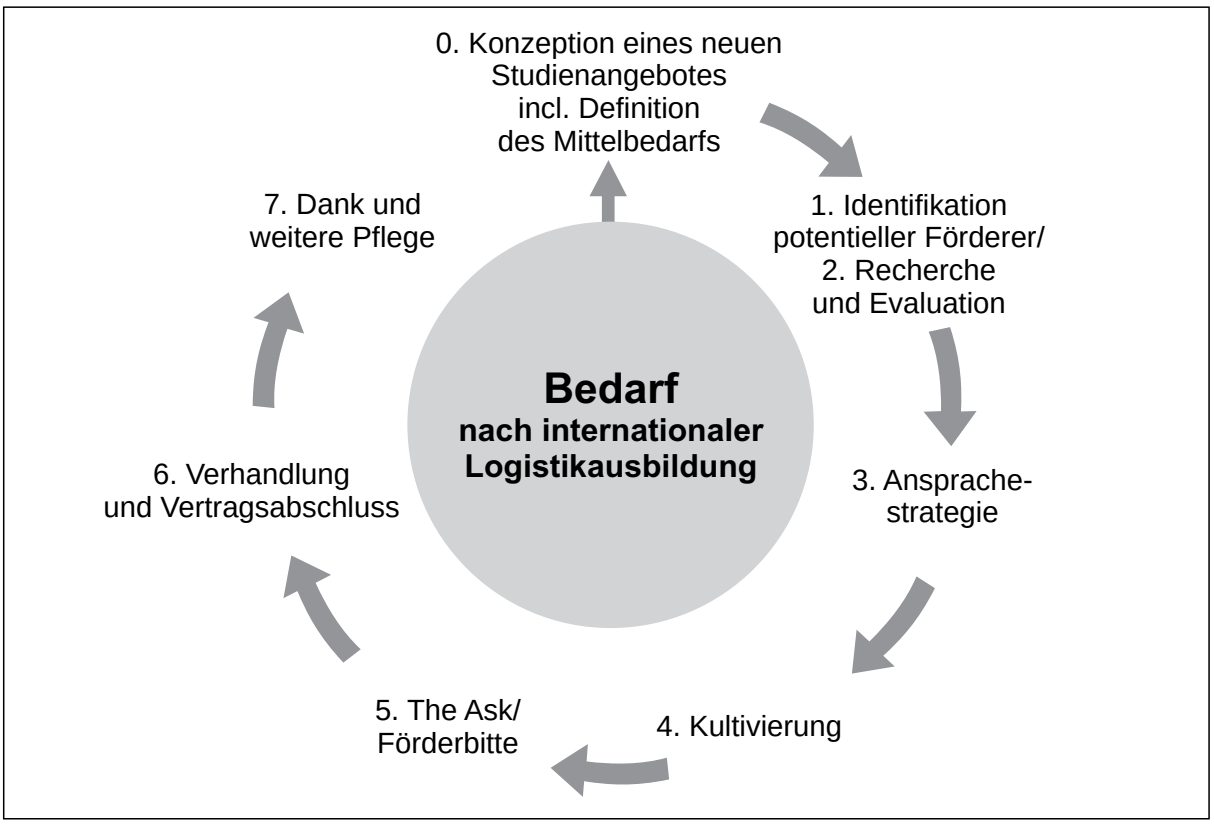
Als Vorgehensweise zur Gewinnung einer Stiftungsprofessur empfiehlt sich die Nutzung des oben dargestellten strategischen Fundraising-Zyklus. Dieser kann auf jeden Einzelfall oder konkreten Bedarf des Stifters beziehungsweise der Hochschule angepasst werden. Soweit sich zusätzlich regionale Zusammenhänge, wie zum Beispiel die räumliche Nähe des Stifters zur Hochschule, darstellen lassen, ist das für den Fundraising-Prozess ausgesprochen förderlich. Die Förder- und Spendenbereitschaft ist aufgrund regionaler Verbundenheit von Unternehmen zum Begünstigten relativ höher (vgl. PricewaterhouseCoopers 2007, S. 22). Pauschale Vorgehensweisen oder allgemeine Bemühungen zur Gewinnung von Drittmitteln oder Stiftungsprofessuren sind mit wenig Erfolgsaussichten verbunden. Eine gezielte und gut geplante Vorgehensweise im Fundraising-Prozess ist unabdingbar.

Ein solcher, auf den Einzelfall angepasster Fundraising-Zyklus ist in der Abbildung 2 dargestellt. Er wurde aufgrund von Erfahrungen bei der Gewinnung einer Stiftungsprofessur am dualen Fachbereich der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin modifiziert.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ausgangspunkt war eine von den Ausbildungsunternehmen[8] und der Fachrichtung BWL/Spedition und Logistik identifizierte Bedarfslage nach einem internationalen und englischsprachigen Logistikstudium. Die gleiche Bedarfssituation nach internationaler Logistikausbildung wird ebenfalls im Masterplan Güterverkehr und Logistik der Bundesregierung aus dem Jahr 2008 formuliert. Der Masterplan fokussiert die globale Wettbewerbsfähigkeit der Logistikwirtschaft und die Entwicklung des Logistikstandortes Deutschland (BMVBS 2008, S. 69).

Abb. 2: Der modifizierte Fundraising-Zyklus



(in Anlehnung an Haibach 2009, S. 224)

Die *Vorphase null* mit der Identifizierung des Bedarfs und der Konzeption ergab sich in dem vorliegenden Fall bereits aus dem Dialog mit den Ausbildungsunternehmen. Deshalb konnten auch die sich anschließenden *Phasen eins* und *zwei* schnell durchlaufen werden. Die potenziellen Förderer standen bereits fest, eine Recherche war nicht mehr erforderlich. Ähnlich zügig konnte die *Phase*

8 Am dualen Fachbereich Berufsakademie sind theoretische Studieninhalte an der Hochschule eng mit Praktikumsinhalten im Ausbildungsunternehmen verzahnt. Insofern sind Hochschule und Ausbildungsunternehmen in diesem praxisorientierten Hochschulstudium bereits gut vernetzte Kooperationspartner.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

drei mit der Entwicklung einer Ansprachestrategie und deren Umsetzung durchlaufen werden.

Die wichtigsten Phasen im Prozess des Fundraisings sind die *Phase vier* – die Kultivierung – und die spätere *Phase sieben* – die Pflege der Beziehungen zum Förderer. Beide sind inhaltlich eng verknüpft. Ganz besondere Bedeutung kommt in der *Phase vier* der Kompetenz der Verantwortlichen zu. Der Fundraising-Prozess ist eher erfolgreich, wenn er von Seiten der Hochschule wie auch von Seiten des Stifters von denselben Verantwortlichen begleitet wird. Ebenso ist von beiden Seiten das unabdingbare Commitment der Leitungsebene zur Umsetzung des Vorhabens erforderlich. Leitungsebene ist einerseits der Rektor beziehungsweise Präsident der begünstigten Hochschule und andererseits der Vorstand oder Geschäftsführer des stiftenden Unternehmens beziehungsweise der stiftenden Organisation.

Eine besondere Herausforderung ist die zügige Klärung der notwendigen verwaltungs- und haushaltsrechtlichen Anforderungen seitens der Hochschuladministration bereits vor Beginn der *Phase fünf*. Dies ist im Fundraising-Zyklus vergleichsweise früh erforderlich, um den potenziellen Förderer präzise ansprechen zu können.

Später basieren darauf die *Verhandlungsphase sechs* und schließlich die vertragliche Vereinbarung zwischen Stifter und Hochschule. Hochschulintern folgen aus der definierten verwaltungs- und haushaltsrechtlichen Verfahrensweise Vorgaben zur Handhabung von Verbuchung und Nachweisführung der Fördermittel und letztlich zur Verwendung der Mittel. Aus der zeitlichen Befristung der Förderung ergibt sich in der Hochschule häufig eine anspruchsvolle Gestaltungsaufgabe hinsichtlich arbeitsvertraglicher Regelungen und der Anschlussfinanzierung für eine Stiftungsprofessur.

Nach erfolgter Stiftung und Bereitstellung der Fördermittel, ist die Erwartungshaltung der Geldgeber meist auf eine schnelle Umsetzung gerichtet. Hier sind wieder der Verantwortliche des Fundraising-Prozesses und die Hochschulleitung gefordert, das Personalauswahlverfahren zeitnah durchzuführen. Diese Aufgabe ist der *Phase sieben* des Fundraising-Zyklus zuzuordnen. *Phase sieben* ist weiterhin von Bedeutung, um den Stifter im Idealfall für eine Fortsetzung seiner Förderung zu gewinnen.

Ob, wie und in welchem Umfang die Umsetzung der Förderung nach außen – also öffentlichkeitswirksam – dargestellt wird, ist zwischen Förderer und Hochschule ebenfalls in der letzten Phase des Fundraising-Prozesses zu vereinbaren. Das Ausmaß öffentlichkeitswirksamer Maßnahmen kann je nach Stifter sehr unterschiedlich ausfallen.

Nach der oben beschriebenen Vorgehensweise ist es der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin gelungen, für die Fachrichtung BWL/Spedition und Logistik eine Stiftungsprofessur zu gewinnen. Ziel dieser Stiftungsprofessur

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

– finanziert von einem namhaften Logistik- Dienstleistungsunternehmen – ist die Unterstützung eines internationalen Studienangebotes für „Logistics and Transportation“ in englischer Sprache. Das duale Studienangebot wird ab Oktober 2010 angeboten und richtet sich an Studierende aus dem In- und Ausland. Die Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin wird mit diesem Studienangebot den Forderungen des Masterplans Logistik der Bundesregierung zur Internationalisierung der logistischen Ausbildung gerecht.

5. Ausblick

Für Fachhochschulen kann es mit Hilfe von Stiftungsmitteln gelingen, aktuelle, am Bedarf der Wirtschaft ausgerichtete Studienangebote zeitnah und bedarfsgerecht umzusetzen und sich im nationalen wie internationalen Wettbewerb noch besser weiterzuentwickeln.

Das bislang geringe Aufkommen von Stiftungsprofessuren an Fachhochschulen gegenüber Universitäten könnte ein Anreiz sein, sich hier zu engagieren. Der an Fachhochschulen fehlende personelle Mittelbau erleichtert zusätzliche Aktivitäten neben dem Lehrbetrieb allerdings nur bedingt. Genau hier zeigt sich aber ein alternativer Ansatzpunkt für Fördermöglichkeiten. So könnten zum Beispiel Stiftungsassistenzen die Qualität und Leistungstiefe im Lehrbetrieb von Fachhochschulen erheblich steigern. Des Weiteren könnten solche Assistenzen die Forschungsaktivitäten und damit neuerliche Drittmittelaktivitäten deutlich unterstützen.

Jegliche Fundraising-Aktivitäten sind immer sehr eng mit dem persönlichen Netzwerk des Fundraisers der Hochschule verknüpft. Ohne ein solches Engagement und ohne Unterstützung durch die Verantwortlichen in einer Hochschule und des Kollegiums werden noch so ausgeklügelte Strategien und Programme zum Fundraising wenig Erfolg zeigen. Sicher gibt es Fälle, dass der Spendensegen auch einmal einfach so über eine Hochschule hereinbricht. Das war und wird auch zukünftig aber eher zufällig sein und selten bleiben.

Und zu guter Letzt sei noch die Möglichkeit erwähnt, sich eines professionellen Fundraisers zu bedienen, um die Drittmittelquote einer Hochschule zu steigern: Eine in den USA durchaus gängige Variante, die mit zunehmender Privatisierung und dem vielleicht weitergehenden Rückzug des Staates aus dem Bildungsbereich auch in Deutschland sicher an Bedeutung gewinnen wird.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Literatur

Armbruster, B./Hüning, L./Langer, M. (2007): Fundraising von und für Hochschulen: Stand, Herausforderungen und Lösungsansätze – Zentrale Ergebnisse der 6. Tagung der CHE-Marketing-Runde. Gütersloh

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.) (2008): Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 30, Heft 3. München

Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung (BMVBS) (Hg.) (2008): Masterplan Güterverkehr und Logistik. Berlin

Frank, A./Kralemann, M./Schneider, M. (2009): Stiftungsprofessuren in Deutschland, Zahlen, Erfahrungen, Perspektiven. Stifterverband der deutschen Wirtschaft. Essen

Giebisch, P. (2007): Hochschulfundraising in Deutschland 2004–2006 – Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh

Giebisch, P./Langer, M. (2005): Erste Eindrücke zum Stand des Hochschul-Fundraising in Deutschland – Centrum für Hochschulentwicklung. Gütersloh

Haibach, M. (2006): Handbuch Fundraising, Spenden, Sponsoring, Stiftungen in der Praxis. Frankfurt/M., New York

Haibach, M. (2008): Hochschul-Fundraising, Ein Handbuch für die Praxis. Frankfurt/M., New York

Hohn, B. (2001): Internet-Marketing und -Fundraising für Nonprofit Organisationen. Wiesbaden

Kamps, C. (2009): Unis auf der Jagd nach dem großen Geld; Financial Times Deutschland (FTD). (Internet: http://www.ftd.de/forschung_bildung/bildung/:FTD-Konferenz-Hochschulmanagement – Unis-auf-der-Jagd-nach-dem-großen-Geld/440652.html; zuletzt aufgesucht am 14.7.2009)

o.V. (2009a): Weniger Geld für Hochschulpakt und Exzellenzinitiative? In: Deutscher Hochschulverband (Hg.): Forschung und Lehre 03/2009. Bonn, S. 169

o.V. (2009b): 100.000 Studienanfänger mehr als erwartet. In: Deutscher Hochschulverband (Hg.): Forschung und Lehre 03/2009. Bonn, S. 170

PricewaterhouseCoopers (Hg.) (2007): Unternehmen als Spender, Eine Befragung unter den 500 größten Aktiengesellschaften in Deutschland zu ihrem Spendenverhalten und ihren Kriterien für die Spendenvergabe. Frankfurt/M.

Statististisches Bundesamt (Hg.) (2009): Bildung und Kultur – Finanzen der Hochschulen 2007. Wiesbaden

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Akkreditierung als kooperatives Verwaltungsverfahren

Gewährleistung von Qualität, Transparenz und Vielfalt oder verfassungswidrige Einschränkung der Lehrfreiheit?

Susanne Meyer

Akkreditierungsverfahren sind ein zentraler Bestandteil von Qualitätssicherungsmaßnahmen im Hochschulbereich geworden und binden erhebliche Personalkapazitäten. Aus diesem Grund und aufgrund der aufwändigen Ausgestaltung der Akkreditierungsverfahren wird die Frage nach ihrer Legitimität und Sachgerechtigkeit zunehmend aufgeworfen. Zudem wird die Verfassungsmäßigkeit des Akkreditierungsverfahrens in seiner derzeitigen Ausgestaltung von gewichtigen Stimmen in der juristischen Literatur bestritten. Hiermit befasst sich der vorliegende Beitrag. Darin sollen zunächst Akteure und Ablauf des Akkreditierungsverfahrens vorgestellt werden bevor sich die Darstellung in einem zweiten Abschnitt verfassungsrechtlichen Fragen des Akkreditierungswesens zuwendet.

1. Grundlagen des Akkreditierungsverfahrens in Deutschland

1.1 Akkreditierungsverfahren und Bologna-Prozess

29 europäische Bildungsminister haben im Jahr 1999 im italienischen Bologna vereinbart, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen (www.bologna-berlin2003.de), um internationale Mobilität der Studierenden, Wettbewerbsfähigkeit und die Ausrichtung von Studiengängen auf Beschäftigungsmöglichkeiten zu erreichen. Das beinhaltet die Vereinheitlichung von Qualität und Anforderungen der Studiengänge.

Im Rahmen dieses Prozesses haben die Hochschulrektorenkonferenz und die Kultusministerkonferenz 1998 beschlossen, dass für Studiengänge, die mit Bachelor- oder Masterabschlüssen enden, ein Verfahren eingeführt werden soll, das die Qualität und Vergleichbarkeit von Abschlüssen zu gewährleisten hat, insbesondere im Hinblick auf fachinhaltliche Mindeststandards und die Berufsrelevanz der Abschlüsse (KMK 1998; HRK 1998). Als Konsequenz des Beschlusses errichtete die Kultusministerkonferenz den Akkreditierungsrat als Einrichtung innerhalb der KMK.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

1.2 Ablauf und Akteure des Akkreditierungsverfahrens

Unterdessen ist das Akkreditierungswesen weiterentwickelt, auch verrechtlicht worden. Das Verfahren ist mehrstufig und wird von Akkreditierungsrat, Akkreditierungsagenturen und den Hochschulen vorangetrieben. Der Akkreditierungsrat ist eine Stiftung des öffentlichen Rechts,[1] die Akkreditierungsagenturen sind auf unterschiedliche Weise privatrechtlich organisiert.[2] Sie nehmen nach vom Akkreditierungsrat vorgegebenen Kriterien die Akkreditierung von Studiengängen vor. Dafür werden sie vom Akkreditierungsrat in einem ebenfalls als Akkreditierung bezeichneten Verfahren zugelassen.[3] Das durch die Agenturen durchgeführte Verfahren ist durch das Prinzip des Peer-Review gekennzeichnet: Gutachtergruppen aus Vertretern von Hochschulen und Berufspraxis[4] begutachten den Studiengang und geben ein Votum ab. Dieses führt zur Erteilung eines Akkreditats (Lege 2005) gegebenenfalls unter Auflagen, bzw. zu dessen Nichterteilung. Ist das Akkreditierungsverfahren erfolgreich, so wird der Hochschule ein Prüfsiegel erteilt. Dieses stammt vom Akkreditierungsrat, der den Agenturen erlaubt, es eigenständig zu vergeben. Ein Rechtsverhältnis zwischen Hochschule und Akkreditierungsrat entsteht durch das Verfahren nicht. Ansprechpartner der Hochschulen sind vielmehr ausschließlich die Agenturen. Der Akkreditierungsrat gewährleistet, dass die Akkreditierungsagenturen nach einheitlichen Verfahren und Kriterien vorgehen und lässt die Agenturen für das Akkreditierungsverfahren zu, indem er ihnen die Berechtigung zum Vergeben des Prüfsiegels des Akkreditierungsrates einräumt.

1.3 Kriterien

Die Kriterien, die von den Agenturen angelegt werden, sind aufgrund der Studierendenproteste im Winter 2009 leicht modifiziert worden (KMK 2009). Sie

1 Errichtet durch nordrhein-westfälisches Landesgesetz, GV NRW 2005, S.195ff.

2 Das Akkreditierungs-, Certifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut ACQUIN beispielsweise ist ein eingetragener Verein mit anerkannter Gemeinnützigkeit (www.acquin.org). Die Foundation for International Business Administration Accreditation (Internationale Agentur zur Qualitätssicherung und Akkreditierung) FIBAA ist eine Stiftung nach schweizerischem Recht (www.fibaa.de). Die ZEvA, Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover hat die Rechtsform einer Stiftung privaten Rechts (www.zeva.org).

3 Der Akkreditierungsrat besteht aus vier Hochschulvertretern, vier Ländervertretern, fünf Vertretern der beruflichen Praxis, zwei Studierenden, einem Vertreter der Agenturen und zwei ausländischen Mitgliedern.

4 Von den mindestens fünf Mitgliedern müssen nur zwei Hochschulvertreter (gleich welcher Statusgruppe) sein.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

finden sich im wesentlichen in den „Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung“ (Akkreditierungsrat 2009), im Beschluss der Kultusministerkonferenz über die „ländergemeinsamen Strukturvorgaben nach § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen“ in der Fassung vom Februar 2010 (KMK 2010) und in den von diesem in Bezug genommenen „Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen“ (KMK 2000), die im Dezember 2009 modifiziert worden sind (KMK 2010). Die vielfältigen Kriterien aus diesen Hauptquellen können natürlich nicht im Einzelnen wiedergegeben werden, doch soll ein kurzer Eindruck von der Regelungstiefe gegeben werden:

Die vom Akkreditierungsrat vorgegebenen Kriterien sind sehr detailliert. So müssen die Hochschulen ihre Qualifikationsziele dokumentieren und deren Erreichung durch regelmäßige Absolventenverbleibstudien nachweisen. Die Konzepte werden auf Stimmigkeit und Studierbarkeit, aber auch darauf hin untersucht, ob sie didaktisch und pädagogisch fundiert sind. Zum Prüfungsumfang gehört auch die Ausstattung der Hochschulen, ja neuerdings sogar das Vorhandensein von Personalentwicklungs- und -schulungsmaßnahmen. Geschlechtergerechtigkeit und die Berücksichtigung der Belange von Studierenden mit Behinderung sind weitere zwingend einzuhaltende Kriterien. Der Akkreditierungsrat verlangt umfangreiche Untersuchungen zum Absolventenverbleib, zur studentischen Arbeitsbelastung, zum Studienerfolg sowie die Evaluation von Lehrveranstaltungen und Studiengängen sowie den Nachweis, ob und wie diese bei der Studiengangsentwicklung einbezogen wurden. Für jedes einzelne fachliche und überfachliche Studienziel ist zu dokumentieren, wie dieses erreicht werden soll und wie die Zielerreichung überprüft wird. Das ist nur durch umfangreiche Dokumentationen möglich, so dass ein Akkreditierungsverfahren einen extremen bürokratischen Aufwand und große Mengen von Dokumenten hervorbringt.

Die Regelungsdichte und Regelungstiefe im Akkreditierungsverfahren ist sehr ausgeprägt. Die Überarbeitung der Kriterien im Dezember 2009 hat für die Hochschulen keine Entlastung erbracht. Die Kriterien sind lediglich sprachlich besser gefasst und klarer gegliedert worden. Die Studierbarkeit – von der Presse als Neuerung hervorgehoben – war bereits vor der Überarbeitung der Kriterien ein wichtiger Gesichtspunkt, der nunmehr unter eigener Ordnungsnummer, aber ohne inhaltliche Veränderungen, geführt wird.

1.4 Begriff der Akkreditierung

Nach alledem kann man die Akkreditierung im hier erörterten Zusammenhang als eine Überprüfung der Qualität von Hochschulangeboten mittels Bewertung durch Hochschulangehörige und Vertreter der Berufspraxis nach vom Akkredi-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tierungsrat vorgegebenen Verfahren und den von Akkreditierungsrat und Kultusministerkonferenz entwickelten Kriterien in einem Peer-to-Peer-Verfahren verstehen.

1.5 Rechtsquellen

Sorbonne-Erklärung und Bologna-Erklärung werden als Grundlagen für das Akkreditierungsverfahren verstanden. Sie befassen sich in der Tat mit der europäischen Kooperation beim Aufbau von Qualitätssicherungssystemen. Rechtliche Verbindlichkeit kommt den Erklärungen aber nicht zu, es handelt sich bei ihnen um unverbindliche Absichtserklärungen (Lege 2005). Umgesetzt werden die Bologna-Ziele im Wesentlichen durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Die Beschlüsse der Konferenz werden in der Regel als Verwaltungsvereinbarung qualifiziert (Lege 2005; a.A. Mager 2009), das heißt, dass sie ebenfalls keine unmittelbare Rechtswirkung haben, sondern der Umsetzung in das jeweilige Landesrecht bedürfen.

Die gesetzlichen Regelungen zur Akkreditierung von Studiengängen sind nicht umfangreich. Hier ist zunächst auf das Hochschulrahmengesetz hinzuweisen. Der Bund hat es aufgrund seiner früher bestehenden Rahmengesetzgebungskompetenz im Bereich des Hochschulwesens erlassen. Durch die Föderalismusreform ist bekanntlich diese Kompetenz des Bundes entfallen. Nach Art. 125 a, Abs. 1 GG und 125 b, Abs. 1 GG gilt das Hochschulrahmengesetz allerdings als Bundesrecht weiter (Lindner 2007). Der Plan, es aufzuheben (BT-Drs. 16/6122), ist aufgrund der Diskontinuität des Gesetzgebungsverfahrens jedenfalls für die 16. Legislaturperiode obsolet geworden.

Das Hochschulrahmengesetz sieht in seinem § 6 die regelmäßige Bewertung der Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre vor. Zudem haben die Länder nach § 9 Abs. 2 HRG für die Gleichwertigkeit von Studien- und Prüfungsleistungen und Studienabschlüssen Sorge zu tragen und dafür, dass ein Hochschulwechsel möglich bleibt. Eine konkrete Regelung, wie dies zu erfolgen habe, fehlt.

Daneben ist *sedes materiae* natürlich das jeweilige Hochschulrecht der Länder. Die Regelungsintensität ist hier sehr unterschiedlich. Die geringste Regelungsdichte in Akkreditierungsfragen weist das Land Berlin auf, das in seinem Hochschulgesetz überhaupt keine Aussage zur Akkreditierung trifft. Am anderen Ende der Skala steht das Hochschulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen, wo eine Pflicht zur Akkreditierung und Re-Akkreditierung von Studiengängen begründet wird und die Zulassung neuer Studiengänge ausdrücklich von der Akkreditierung abhängig gemacht wird (§ 7 Abs. 1 Hochschulgesetz NRW).

Nicht zuletzt ist das nordrhein-westfälische Gesetz zur Errichtung einer Stiftung „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ vom

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

27. Januar 2005 zu berücksichtigen (GV NRW 2005, S.195 ff.). Darin wird der Akkreditierungsrat als Stiftung des öffentlichen Rechts mit Sitz in Bonn errichtet. Er hat die gesetzliche Aufgabe, Akkreditierungsagenturen ihrerseits zu akkreditieren, Strukturvorgaben als verbindliche Vorgaben für Agenturen zusammenzufassen, Mindestvoraussetzungen für Akkreditierungsverfahren zu definieren und die Akkreditierungen durch die Agenturen zu überwachen.

Als nordrhein-westfälisches Gesetzes kann das Stiftungsgesetz nur im Land Nordrhein-Westfalen wirken. Deshalb wird es durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember 2004 (also vor Erlass des Gesetzes) flankiert. Darin heißt es:

> „Die Aufgaben des Akkreditierungsrates werden auf eine nach dem Recht des Landes Nordrhein-Westfalen als rechtsfähige Stiftung des öffentlichen Rechts zu errichtende Stiftung, Stiftung: ‚Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland' übertragen." (KMK 2004)

Dieser Beschluss hat – wie alle Beschlüsse der Kultusministerkonferenz – keine Außenwirkung, müsste also durch die weiteren Landesgesetzgeber erst noch umgesetzt werden.

Zuletzt ist bei der Beurteilung dieser komplizierten Materie das Vertragsrecht zu berücksichtigen. So ist etwa im Land Berlin, das (noch?) keine gesetzlichen Regelungen zur Akkreditierung kennt, in allen Hochschulverträgen, die die Finanzierung der Berliner Hochschulen regeln, im Rahmen der Nebenpflichten der Hochschulen eine Pflicht zur Akkreditierung aller Studiengänge niedergelegt.[5]

2. Rechtmäßigkeit der Akkreditierungspflicht und der daraus abgeleiteten Nichtzulassung von Studiengängen?

Immer wieder werden in der Literatur erhebliche Bedenken gegen die Zulässigkeit von Akkreditierungsverfahren erhoben, die hier näher überprüft werden sollen. Dabei ist zunächst zu prüfen, woraus sich eine Verpflichtung der Hochschule zur Akkreditierung ergibt und was die Folge der Nichteinhaltung ist. Dann lässt sich klären, ob verfassungsrechtliche Implikationen bestehen.

2.1 Grundlage für eine Akkreditierungspflicht und die Folgen der Nichteinhaltung

Nach den „ländergemeinsamen Strukturvorgaben nach § 9, Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen" (KMK 2010) sind

5 Vgl. hierzu § 13 des Hochschulvertrages zwischen dem Land Berlin und der FHW Berlin bis 2009.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bachelor- und Master-Studiengänge grundsätzlich zu akkreditieren. Dieser Beschluss ist jedoch mangels Außenwirkung für die Hochschulen nicht verbindlich. Dennoch geht die Bundesregierung in ihrem Bericht zum Stand des Bologna-Prozesses (BT-Drs. 16/12552, S.7) zu Recht von einer durchgängigen Pflicht zur Akkreditierung aller Bachelor- und Masterstudiengänge aus.

Eine Akkreditierungspflicht ergibt sich für die meisten Bundesländer aus den Hochschulgesetzen (Brinktrine 2009). In allen Bundesländern außer in Berlin existiert die gesetzliche Verpflichtung, ein Akkreditierungsverfahren durchzuführen, wobei einige Hochschulgesetze, etwa das Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg, durch Formulierungen wie „grundsätzlich" oder „soll" deutlich machen, dass von der Pflicht zur Akkreditierung auch Ausnahmen gemacht werden können. Für das Land Berlin wird eine Pflicht zur Akkreditierung ausschließlich durch die entsprechenden Regelungen in den Hochschulverträgen begründet.

Stets hat die Nichterteilung des Akkreditats Auswirkungen auf die Durchführung eines Studiengangs (Pautsch 2005). So wird in manchen Hochschulgesetzen die Genehmigung eines Studienganges ausdrücklich von der erfolgreichen Akkreditierung abhängig gemacht.[6] Folge der Nichterlangung eines positiven Akkreditats ist die Nichtzulassung neuer Studiengänge. In Nordrhein-Westfalen ist die Aufnahme des Studienbetriebs vom Vorliegen eines Akkreditats abhängig (§ 7 Abs. 1, S. 2 Hochschulgesetz NRW). In anderen Bundesländern richten die Hochschulen neue Studiengänge in eigener Verantwortung ein, in der Regel aufgrund von Zielvereinbarungen mit dem Ministerium.[7] Die Folge der fehlenden Akkreditierung ist dort nicht gesetzlich geregelt.[8] De facto gehen die Hochschulen auch dann davon aus, dass sie die Genehmigung für die Durchführung neuer Studiengänge nicht erlangen, bzw. den Studienbetrieb nicht aufnehmen können, wenn sie nicht eine Akkreditierung vorlegen. De facto entscheidet in diesen Konstellationen die Agentur über die Zulassung eines Studienganges (Brinktrine 2009). Dasselbe gilt für das Land Berlin, das keine gesetzlich geregelte Akkreditierungspflicht kennt, weil die Verpflichtung zur Akkreditierung allein in die Hochschulverträge aufgenommen ist.

6 § 30 Abs. 3 LHG BW; § 17 Abs. 5 HG Brbg; § 53 Abs. 4 Brem. HG; § 5 Abs. 2 HG S-H.

7 So im Saarland, in Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Nordrhein-Westfalen und Hamburg.

8 In Niedersachsen kann der Hochschule die Auflage erteilt werden, für Akkreditierung zu sorgen (§ 6 HG Nds), Aussagen zum Schicksal des Studiengangs finden sich im Gesetz hingegen nicht.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2.2 Verfassungsrechtliche Zulässigkeit der gesetzlichen Verpflichtung zur Akkreditierung

Hat man sich diese Grundlagen vor Augen geführt, so ist es möglich, die verfassungsrechtliche Frage zu stellen: Verstößt nicht die Auferlegung einer Akkreditierungspflicht gegen die Wissenschaftsfreiheit aus Art. 5 Abs. 3 GG? Ist nicht die Versagung der Genehmigung eines neuen Studiengangs ein ebensolcher Eingriff?

2.2.1 Grundrechtseingriff

Die Wissenschaftsfreiheit erfasst unstreitig auch die Freiheit der Lehre, die ihrerseits nicht nur die Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen umfasst, sondern auch die Freiheit, einzelne Studiengänge einzurichten oder aufzuheben (Müller-Terpitz 2009; Mager 2009). Wird ein Studiengang bzw. die Aufnahme des Studienbetriebes nicht genehmigt, so greift die entsprechende Genehmigungsbehörde dem gemäß in eine Grundrechtsposition ein. Die Akkreditierungspflicht schränkt das Recht der Hochschulen ein, ein bestimmtes Lehrangebot allein aufgrund eigener autonomer Entscheidung zu unterbreiten – auch das ist Inhalt der Lehrfreiheit (Blanke 2009; Heitsch 2007). Inhaberin dieser Position kann die Hochschule selber sein, denn sie ist Trägerin des Grundrechts der Wissenschaftsfreiheit, das gleichzeitig als wertentscheidende Grundsatznorm zu bezeichnen ist (BVerfGE 35, S. 79; BVerfG, NJW 1973, S. 1176ff.; Müller-Terpitz 2009). Die Grundrechtsträgerschaft gilt daneben auch für einzelne Fachbereiche der Hochschule (vgl. BVerfGE 68, 193, 207; BVerfGE 75, 192, 196; BVerfGE 93, 85, 93; BVerfG, NVwZ 2005, 315).

Die Wissenschaftsfreiheit ist schrankenlos, kann aber durch den Gesetzgeber beschränkt werden, um anderen Grundrechtspositionen zur Geltung zu verhelfen, etwa der studentischen Berufs- und Ausbildungsfreiheit (BVerfGE 33, 303; BVerfGE 62, 117; Martini 2008; Blanke 2009, S. 45; Mann/Immer 2007). So lässt sich aus Art. 5 Abs. 3 GG nicht ableiten, dass ein Fachbereich ausschließlich und allein über Umfang und Inhalt des Lehrangebotes bestimmt (BVerfGE 67, S. 202). Begrenzungen kann auch die Staatszielbestimmung des Art. 23 Abs. 1 GG rechtfertigen, wonach die Bundesrepublik Deutschland zur Verwirklichung eines vereinten Europas bei der Entwicklung der europäischen Union mitwirkt (Müller-Terpitz 2009; Lege 2005; a.A. Heitsch 2007; Blanke 2009; Mager 2009). Generell wird man daher die Pflicht zur Akkreditierung vor dem Hintergrund der Berufsfreiheit der Studierenden und der europäischen Integration verfassungsrechtlich rechtfertigen können. Die dem Gesetzgeber hierbei durch das Grundgesetz auferlegten Grenzen, insbesondere der Vorbehalt des Gesetzes und der Verhältnismäßigkeitsgrundsatz, sind aber selbstverständlich einzuhalten.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2.2.2 Vorbehalt des Gesetzes

Grundrechtseingriffe dürfen ausschließlich durch Gesetz oder aufgrund Gesetzes erfolgen. Ohne gesetzliche Grundlage wäre der Eingriff daher in jedem Fall verfassungswidrig. Ist die Akkreditierung in den Landeshochschulgesetzen vorgesehen, wie in allen Bundesländern mit der Ausnahme von Berlin, so scheint der Gesetzesvorbehalt nicht berührt zu sein. Das ist aber nur auf den ersten Blick so. Auf den zweiten Blick fragt sich, ob nicht zum einen auch die Kriterien, nach denen die Akkreditierung durchgeführt wird, ihrerseits gesetzlich vorgeformt werden müssen, und ob nicht zum anderen die Konsequenz (Nichtzulassung von Studiengängen) klarer festgehalten werden muss.

Die Pflicht zur gesetzgeberischen Definition der Kriterien kann sich aus der so genannten Wesentlichkeitstheorie ergeben. Danach muss der parlamentarische Gesetzgeber „in grundlegenden normativen Bereichen, zumal im Bereich der Grundrechtsausübung, soweit diese staatlicher Regelung zugänglich ist, alle wesentlichen Entscheidungen selbst treffen“ (BVerfGE 88, S. 103, 116). Das aufwändige Akkreditierungsverfahren mit seiner hohen Bedeutung für die Zulassung von Studiengängen betrifft den Kernbereich der Wissenschaftsfreiheit und ist daher nach dem Wesentlichkeitsgrundsatz durch den Gesetzgeber zu regeln (Mann/Immer 2007). Dies ist in den meisten Hochschulgesetzen hinsichtlich des Stattfindens von Akkreditierungsverfahren auch geschehen. Den Kernbereich der Wissenschaftsfreiheit berühren aber auch die einzelnen Kriterien, die bei der Akkreditierung zugrunde zu legen sind. Es ist daher zu fragen, ob auch diese vom Gesetzgeber festgelegt werden müssen, der diese Aufgabe nicht delegieren darf, wenn sie sich im grundrechtswesentlichen Bereich befindet.

Unter Bezugnahme auf den Wesentlichkeitsgrundsatz wird in der juristischen Literatur die gesetzliche Verpflichtung zur Durchführung von Akkreditierungsverfahren mehrheitlich als dem Vorbehalt des Gesetzes in der Form der Wesentlichkeitstheorie widersprechend und schon deshalb verfassungswidrig angesehen (Lege 2005; Pautsch 2005; Martini 2008; Mann/Immer 2007; Blanke 2009; Mager 2009). Soweit dem Akkreditierungsrat bei der Findung der Kriterien vom Gesetzgeber freie Hand gelassen werde, sei der Wesentlichkeitsgrundsatz verletzt, denn die Festlegung der Kriterien sei grundrechtswesentlich und müsse daher durch den Gesetzgeber selbst erfolgen. Andere Autoren halten den Wesentlichkeitsgrundsatz noch für eingehalten (Müller-Terpitz 2009; Heitsch 2007).

In der Tat ist es jedenfalls ausreichend, wenn die Ziele und wesentlichen Verfahrensweisen im Akkreditierungswesen gesetzlich geregelt sind. Das ist durch den nordrhein-westfälischen Landesgesetzgeber im Gesetz zur Einrichtung der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen geschehen. Wenn Gegenstand der Überprüfung nach dem Gesetzestext ausschließlich die Qualität von Studiengängen ist, können nur solche Kriterien für die Akkreditierung zu-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

lässigerweise gewählt werden, die einen Bezug zur Studiengangsqualität aufweisen. Eine ausreichende Regelung besteht damit jedenfalls für Nordrhein-Westfalen. Die Gesetzgebungsbefugnis des Landes Nordrhein-Westfalen und der Anwendungsbereich von dessen Landesrecht endet allerdings an den Landesgrenzen, kann also nur durch einen Staatsvertrag dem Gesetzesrang zukommt über die Grenzen des Landes Nordrhein-Westfalen hinaus erstreckt werden (Heitsch 2007; Lege 2005; Mann/Immer 2007; Mager 2009).

Für die anderen Bundesländer gilt nach hier vertretener Auffassung allerdings ebenfalls nichts anderes. Die Hochschulgesetze nehmen auf ein konkretes Akkreditierungsverfahren Bezug, so dass durch Auslegung des Gesetzes erkennbar wird, dass die Akkreditierung durch den Akkreditierungsrat und mit dem Ziel, eine Qualitätssicherung für die Studiengänge durchzuführen ist. Damit gibt es einen hinreichend präzisen Rahmen für die inhaltlichen Anforderungen an die Akkreditierungsverfahren. Im Zusammenspiel mit der Regelungen des § 9 Abs. 2 HRG, die zur Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit von Studiengängen verpflichtet, dürfte damit in der Tat eine gerade noch ausreichende Regelungsintensität erlangt sein (Müller-Terpitz 2009; ähnlich Heitsch 2007).

Der Gesetzesvorbehalt verlangt aber weiter, dass die Konsequenz der nicht beantragten oder nicht erlangten Akkreditierung ihrerseits gesetzlich zu regeln ist. Das ist nicht in allen Bundesländern der Fall. Lediglich in den Ländern Baden-Württemberg (§ 30 Abs. 3 LHG BW), Nordrhein-Westfalen (§ 7 Abs. 1 HG NRW), Bremen (§ 53 Brem. HG), Schleswig-Holstein (§ 5 Abs. 2 HG S-H) und Brandenburg (§ 17 Abs. 5 HG Brdbg.) ist die Konsequenz der Nichtzulassung bzw. Schließung von nicht akkreditierten Studiengängen gesetzlich geregelt.

Für die anderen Länder wird die Auffassung vertreten, wegen des Fehlens gesetzlicher Regelungen sei ein Verstoß gegen den Gesetzesvorbehalt gegeben. Das ist nach hier vertretener Auffassung nicht richtig, denn das Ministerium kann im Rahmen der Rechtsaufsicht eingreifen. Für die Aufsichtsmittel besteht eine genaue gesetzliche Regelung, stets sind die Aufsichtsbehörden ermächtigt, Informationen anzufordern, Entscheidungen aufzuheben oder Weisungen zu erteilen (vgl. z.B. § 89 Abs. 1 BerlHG, §§ 10 bis 13 AZG Berlin). Ein Ministerium ist dadurch gesetzlich ermächtigt, Beschlüsse zur Einrichtung von Studiengängen aufzuheben, wenn damit gegen Akkreditierungspflichten verstoßen wird. Der Einwand, gegen den Gesetzesvorbehalt werde verstoßen, greift daher nicht durch.

2.2.3 Rechtfertigung des Eingriffs

Ist nach alledem grundsätzlich von einer Einhaltung des Gesetzesvorbehaltes auszugehen, wenn es auch wünschenswert wäre, dass der Gesetzgeber Kriterien und Folgen der Nichteinhaltung genauer regelt, so stellt sich weiter die Frage ob

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die Einschränkung der Wissenschaftsfreiheit verfassungsrechtlich zu rechtfertigen ist.

Dafür muss ein Eingriff nicht nur einen legitimen Zweck verfolgen, sondern auch verhältnismäßig sein. Die Akkreditierung muss geeignet sein, um den angestrebten Zweck zu erreichen, sie muss das mildeste unter mehreren gleich geeigneten Mitteln sein und der Verhältnismäßigkeitsgrundsatz im engeren Sinne ist zu beachten. Dies ist sowohl für die Frage nach der Rechtmäßigkeit der Kriterien von Bedeutung als auch hinsichtlich der Verfahrensausgestaltung.

Das Ziel der Vergleichbarkeit von Studiengängen ist ein zulässiges und sachgerechtes Ziel, das gilt auch für die Qualitätssicherung und Herstellung von Transparenz. Diese Ziele sind durch die inhaltliche Überprüfung von Studiengängen auch grundsätzlich zu erreichen, besonders, wenn über die Verknüpfung mit der Genehmigung von Studiengängen ein Hebel besteht, mit dem die Umsetzung der Empfehlungen durchgesetzt werden kann. Generell kann man also von der Eignung des Akkreditierungsverfahrens sprechen. Das gilt allerdings in der Tat nur generell und erfasst nicht alle angelegten Kriterien. Manche haben im Gegenteil keinen Bezug zu den Zielen der Vergleichbarkeit und Qualität von Studiengängen, so etwa die Geschlechtergerechtigkeit (Mager 2009, S. 12 hält darüber hinaus auch die Kriterien der Arbeitsmarktrelevanz und der Persönlichkeitsentfaltung für unzulässig) und wohl auch das neu eingeführte Kriterium des Vorhandenseins von Personalentwicklungskonzepten. Das Anlegen dieser Maßstäbe ist zur Zielerreichung nicht einmal geeignet und schon deshalb verfassungswidrig.

Problematisch ist für die verbleibenden Kriterien, ob es nicht ein milderes Mittel für die Erreichung der genannten Ziele gibt. Grundsätzlich gilt, dass kooperative Verfahren in der Regel ein milderes Mittel gegenüber dem unmittelbaren staatlichen Eingriff darstellen, denn sie verzichten auf Detailregelungen und Fachaufsicht (Smeddinck 2007; krit. Lege 2005). Gegenüber der früheren Praxis von Rahmenprüfungsordnungen, die durch die KMK vorgegeben wurden, werden in der Akkreditierungspraxis allerdings mehr Kriterien überprüft, so dass fraglich ist, ob das kooperative Verfahren tatsächlich als milderes Mittel bezeichnet werden kann (Mager 2009).

Selbst, wenn man dies noch annimmt, so ist bei der Festlegung von Kriterien durch Dritte, hier den Akkreditierungsrat, darauf zu achten, dass diese Kriterien die Grenzen der Verhältnismäßigkeit durchgehend einhalten. Daher wird zu Recht verlangt, dass eine intensive staatliche Aufsicht über das Akkreditierungssystem den Rückzug des Staates aus der Setzung der Kriterien zu begleiten habe (Martini 2008). Der Rückzug aus der eigenen Kriteriensetzung begründet eine „Gewährleistungsverantwortung“ (Hoffmann-Riem 1997; Martini 2008; Mann/Immer 2007; Blanke 2009) des Staates für die grundrechtsfreundliche Ausgestaltung des Verfahrens. Es ist fraglich, ob die Länder dieser Verantwortung gerecht werden.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Schließlich sind die Hochschulen im Akkreditierungsrat mit vier Hochschulvertretern und zwei Studierenden bei insgesamt 18 Mitgliedern deutlich unterrepräsentiert (das bemängelt auch Lege 2005) und können damit keinen maßgeblichen Einfluss ausüben (Heitsch 2007). Es ist sicher, dass eine verbindlich mehrheitliche Besetzung des Akkreditierungsrates und der Gutachtergruppen mit Vertretern der Hochschulen einen schonenderen Eingriff in die Wissenschaftsfreiheit bedeuten würde, ohne zu weniger präzisen Ergebnissen zu führen.

Betrachtet man die im Akkreditierungsverfahren angewandten Kriterien, so kann die Erforderlichkeit nicht bejaht werden. Das ergibt sich aus der Zusammenschau der großen Zahl von engmaschig geregelten formalen Kriterien. Diese sind vor dem Hintergrund der Grundrechtsrelevanz des Akkreditierungsverfahrens einer sorgfältigen Prüfung zu unterziehen. Problematisch ist das insbesondere für die Verpflichtung zu sehr umfangreicher Datenerhebung, die die für die Studien zur Erhebung studentischer Arbeitsbelastung, zu Studienerfolg, Absolventenverbleib und Evaluation von Veranstaltungen und Studiengängen ergibt. Blanke (2009, S. 11) äußert daher auch zu Recht die Sorge, dass im Akkreditierungsverfahren rein quantitative Kriterien die sachlich-inhaltliche Auseinandersetzung mit den Programmen überlagern. Es ist zweifelhaft, ob erforderlich ist, gerade diese Kriterien sämtlich anzulegen, um die Ziele Qualität, Berufsbefähigung und internationale Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen zu erreichen.

Ein weniger engmaschiges Überprüfungsnetz würde die Hochschulen bei gleichem Zielerreichungsgrad weniger stark belasten. So wäre es ohne weiteres möglich und nach hier vertretener Auffassung daher verfassungsrechtlich gefordert, die Hochschule darlegen zu lassen, wie sie die Qualität und die internationale Vergleichbarkeit ihrer Studiengänge gewährleistet und weshalb sie von einer Vergleichbarkeit ausgeht. Dabei wäre der Hochschule eine Einschätzungsprärogative (Müller-Terpitz 2009) zuzugestehen, ihre Darlegung wäre lediglich auf offensichtliche Fehlbeurteilungen hin zu überprüfen (Heitsch 2009). Es ist nicht ersichtlich, dass dadurch weniger gute Ergebnisse erzielt würden als durch die Begutachtung durch zufällig zusammengestellte Gutachtergremien. Zugleich wäre ein solches Verfahren viel weniger eingriffsintensiv. Heute wird dagegen großer Aufwand bei der Erfüllung von Berichtspflichten getrieben, ohne dass sich daraus eine inhaltliche Verbesserung der Studiengänge ergäbe. Das engmaschige Netz von Dokumentationen, die in ihrer konkreten Ausgestaltung vorgegeben sind, verstößt gegen die Lehrfreiheit der Hochschule (a.A. Müller-Terpitz 2009). Die Anforderung ist unverhältnismäßig und damit verfassungswidrig.

Die Verhältnismäßigkeit wird dem Akkreditierungsverfahren zu Recht auch im Hinblick auf die hohen Kosten[9], die sich im finanziellen Aufwand nicht er-

9 Pro Studiengang werden etwa 12.000 € an Kostenbeteiligung zuzüglich MwSt. fällig. Hinzu kommt die sehr umfangreiche Bindung von Kapazitäten.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

schöpfen, abgesprochen (Blanke 2009; Mann/Immer 2007; Lege 2005; Mager 2009).

Im Ergebnis muss man also sagen, dass das Akkreditierungsverfahren in seiner konkreten Ausgestaltung unverhältnismäßig ist. Eine Rücknahme der Regelungsintensität bei Anerkennung einer Beurteilungsprärogative für die Hochschulen und eine bessere Repräsentation der Hochschulen im Akkreditierungsrat könnten hier Abhilfe schaffen. Solange das nicht geschehen ist, sind die Anforderungen unverhältnismäßig und daher mit der Wissenschaftsfreiheit nicht zu vereinbaren. Der Hochschule darf daher kein Nachteil daraus erwachsen, dass sie die Pflicht zur Akkreditierung nicht oder nicht vollständig erfüllt.

Gleichzeitig müssen die Agenturen die Kriterien so auslegen, dass der Verhältnismäßigkeitsgrundsatz gewahrt ist, also einen Einschätzungsspielraum der Hochschulen akzeptieren. Versagen sie unter Verletzung dieses Grundsatzes ein Akkreditat, können die Hochschulen im Zivilrechtsweg die Erteilung desselben verlangen (zu der Rechtswegfrage ausführlich Meyer 2010).

2.3 Rechtmäßigkeit der durch Vertrag auferlegten Verpflichtung

Die oben angestellten Erwägungen betreffen die Länder, in denen zumindest die Verpflichtung zur Durchführung eines Akkreditierungsverfahrens irgendwie geregelt ist. Das ist, wie erwähnt, für Berlin nicht der Fall, so dass hier die Frage der Verfassungsmäßigkeit etwas anders zu stellen ist. Akkreditierung ist hier Gegenstand von Vereinbarungen mit den Hochschulen, in denen die Akkreditierung als Verpflichtung der Hochschulen enthalten ist. Für diese vertraglich eingegangene Verpflichtung stellt sich die Frage der Verfassungsmäßigkeit in etwas anderer Weise.

2.3.1 Gesetzesvorbehalt bei Handeln durch Verwaltungsvertrag

Wird durch Verwaltungsvertrag eine Pflicht zur Akkreditierung postuliert, so unterliegt der Inhalt des Vertrags nicht mehr dem Gesetzesvorbehalt. Die Belastung ist von der Vertragspartei schließlich freiwillig übernommen (vgl. Heitsch 2009; ders. 2007; mit etwas anderer Begründung Bleckmann 1990). Das Handeln durch Verwaltungsvertrag hat die Besonderheit, dass im Rahmen der Vertragsverhandlungen Interessen abgewogen und damit auch einzelne Positionen aufgegeben werden. Das ist zulässig, solange die aufgegebenen Positionen zur Disposition der Vertragspartner stehen (Maurer 2009, § 14 Rdnr. 34). Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass im Verwaltungsvertrag ein angemessener Interessenausgleich gefunden wird, dem beide Seiten freiwillig zustimmen. Ein Verstoß gegen den Gesetzesvorbehalt, wie er für die anderen Bundesländern von nicht wenigen geltend gemacht wird, kann in dieser Konstellation nicht vorliegen.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Diese Auffassung ist allerdings nicht unbestritten, manche verlangen auch bei Handeln durch Verwaltungsvertrag, dass der Vorbehalt des Gesetzes eingehalten wird. Schließlich werde die Selbstverpflichtung zur Akkreditierung im Rahmen des Verwaltungsvertrages als Zugeständnis für die allgemeine Finanzierung der Hochschule erzwungen, sei also nicht freiwillig eingegangen (Müller-Terpitz 2009; Blanke 2009, S.44). Zur Klarstellung wünschenswert wäre eine gesetzliche Regelung auch im Berliner Hochschulrecht sicher. Verfassungsrechtlich zwingend ist sie aus den oben genannten Gründen aber nach hier vertretener Auffassung nicht.

2.3.2 Angemessenheit der Gegenleistung

Grenzenlos ist die Befugnis zum Handeln durch Verwaltungsvertrag allerdings nicht. Insbesondere ist § 56 Abs. 2 VwVfG zu berücksichtigen, wonach die Gegenleistung beim Austauschvertrag – und um einen solchen handelt es sich bei den Hochschulverträgen – angemessen sein muss. Nach diesem Kriterium kann nach hier vertretener Auffassung eine Akkreditierungspflicht auch in Hochschulverträgen nicht wirksam begründet werden. Das ergibt sich daraus, dass nach dem oben Dargestellten die Akkreditierungsverfahren in ihrer derzeitigen Gestalt mit dem Verhältnismäßigkeitsgrundsatz nicht vereinbar sind. Eine unverhältnismäßige Gegenleistung kann auch im Verwaltungsvertrag nicht verlangt werden, so dass auch die vertraglich übernommene Pflicht zur Akkreditierung nicht rechtmäßig ist.

3. Ergebnis

Als Ergebnis dieser Überlegungen lässt sich festhalten, dass die vom Akkreditierungsrat aufgestellten Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen nicht verhältnismäßig und damit nicht verfassungsgemäß sind. Die hohe Regelungsintensität, Überbürokratisierung und das Fehlen einer Einschätzungsprärogative der Hochschule legen dies nahe. Unverhältnismäßig sind auch die Verfahrensregelungen, insbesondere die unzureichende Repräsentation der Hochschulen im Akkreditierungsrat. Für die in Berlin durch Vertrag vereinbarte Akkreditierungspflicht ergibt sich dasselbe Ergebnis aus einer etwas anderen Begründung. Das Akkreditierungssystem bedarf daher dringend der Reform, was die Ausgestaltung der Kriterien und die Besetzung des Akkreditierungsrates sowie der Gutachtergruppen angeht. Auch rechtspolitisch ist es wünschenswert, dass der Gesetzgeber bei der Definition der Kriterien und in Berlin auch bei der Begründung einer Akkreditierungspflicht tätig wird. Solange eine solche Überarbeitung des Verfahrens nicht erfolgt ist, kann von den Hochschulen nicht zulässigerweise verlangt werden, Akkreditierungsverfahren durchzuführen.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Literatur

Akkreditierungsrat (2009): Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung, Beschluss vom 10.12.2009, Drs. AR 93/2009 (Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Startseite/Beschluss_Akkreditierung_Studiengaenge_Systeme_08_12_09.pdf; zuletzt aufgesucht am 31.12.2009)

Blanke, H.-J. (2009): Rechtliche Grundlagen des Akkreditierungswesens. In: Benz, W. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen. Stuttgart, S. 1–56

Bleckmann, A. (1990): Verfassungsrechtliche Probleme des Verwaltungsvertrages. In: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht, S. 601–606

Brinktrine, R. (2009): Akkreditierungsverfahren und -modelle nach Maßgabe des Hochschulrechts der Länder. In: Wissenschaftsrecht, S. 165–190

European Ministers of Education (1999): The Bologna Declaration (Internet: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf; zuletzt aufgesucht am 13.11.2009)

Heitsch, C. (2007): Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Fragen der Akkreditierung von Studiengängen. In: Die Öffentliche Verwaltung, S. 770–778

Heitsch, C. (2009): Rechtsnatur der Akkreditierungsentscheidungen/Prozessuale Fragen. In: Wissenschaftsrecht, S. 137–163

Hoffmann-Riem, W. (1997): Tendenzen in der Verwaltungsrechtsentwicklung. In: Die Öffentliche Verwaltung, S. 433–443

HRK (1998): Qualitätssicherung im Hochschulbereich, HRK-Beschluss v. 16.7.1998 (Internet: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_418.php?datum=185.+Plenum+am+6+ Juli+ 1998; zuletzt aufgesucht am 31.12.2009)

KMK (1998): Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor- und Masterstudiengänge, KMK-Beschluss v. 3.12.1998 (Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_12_03-Bachelor-Master-Akkred.pdf; zuletzt aufgesucht am 31.12.2009)

KMK (2000): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen, KMK-Beschluss v. 15.9.2000 (Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf; zuletzt aufgesucht am 31.12.2009)

KMK (2004): Vereinbarung zur Stiftung: Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, Beschluss vom 16.12.2004 (Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_041216_Laendervereinbarung.pdf; zuletzt aufgesucht am 31.12.2009)

KMK (2009): Beschluss zur Änderung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben vom 10.12.2009 (Internet: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Eckpunkte-LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf; zuletzt aufgesucht am 12.1.2010)

KMK (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für Bachelor- und Master-Studiengänge, KMK-Beschluss vom 10.10.2003, i.d.F. v. 4.2.2010 (Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf; zuletzt aufgesucht am 22.2.2010)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Lege, J. (2005): Die Akkreditierung von Studiengängen – Wissenschaftsfreiheit in den Händen privater Parallelverwaltung? In: Juristenzeitung, S. 698–707

Lindner, F. (2007): Darf der Bund das Hochschulrahmengesetz aufheben? – Zur Kategorie einer Aufhebungskompetenz kraft zeitlichen Annexes. In: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht, S. 180–182

Mager, U. (2009): Ist die Akkreditierung von Studiengängen an Hochschulen des Landes Baden Württemberg verfassungsgemäß? In: Verwaltungsblätter für Baden-Württemberg, S. 9–15

Mann, T./Immer D. (2007): Rechtsprobleme der Akkreditierung von Studiengängen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, S. 334–353

Martini, M. (2008): Akkreditierung im Hochschulrecht – Institutionelle Akkreditierung, Programmakkreditierung, Prozessakkreditierung. In: Wissenschaftsrecht, S. 233–252

Maurer, H. (2009): Allgemeines Verwaltungsrecht (17. Aufl.). München

Meyer, S. (2010): Der Rechtsweg für Klagen gegen Akkreditierungsentscheidungen (erscheint demnächst in: Die Öffentliche Verwaltung)

Müller-Terpitz, R. (2009): Verfassungsrechtliche Implikationen der Akkreditierungsverfahren. In: Wissenschaftsrecht, S. 117–135

Pautsch, A. (2005): Rechtsfragen der Akkreditierung. In: Wissenschaftsrecht, S. 201–218

Smeddinck, U. (2007): Die deregulierte Hochschule – Ein Überblick. In: Die Öffentliche Verwaltung, S. 269–279

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Hochschulen brauchen ein Vorsteuerabzugsrecht

Die Umsatzbesteuerung der Hochschulen wird europäischer und muss geändert werden

Otto von Campenhausen

1. Besteuerung des Staats: „Rechte Tasche – linke Tasche“?

1.1 Einleitung

Ist es sinnvoll, dass der Staat Steuern zahlt? Soll der Steuereinnehmer selbst Steuern zahlen müssen? Weltweit ist anerkannt, dass ein Staat grundsätzlich keine Steuern zahlen muss. Besteuert der Staat sich selbst, gewinnt er keine neuen Einnahmen. Ebenso ist aber auch anerkannt, dass es Ausnahmen geben muss. Zwei Gründe sind hier zu nennen: Die Wettbewerbsgleichheit und die Verhinderung eines versteckten Finanzausgleichs (grundsätzlich dazu Hüttemann 2002, S. 6).

Möchte man die Wirtschaft privat organisieren, so müssen für alle Wirtschaftsteilnehmer gleiche Rahmenbedingungen gelten. Gleiche Rahmenbedingungen umfassen auch steuerliche Gleichbehandlung. Dieser Grundsatz wäre verletzt, wenn der Staat unbesteuert mit steuerzahlenden Unternehmen konkurriert. Der Staat hätte einen Kostenvorteil von etwa 40% des Gewinns zuzüglich 19% Umsatzsteuer auf den Umsatz.

Hinzu kommt, dass das Argument „Rechte Tasche – Linke Tasche“ nur in einem „einzelligen Staat“ gilt (so bereits Hensel 1930, S. 881). In einem föderativen Staat fließt die von einer Körperschaft gezahlte Steuer nicht an die gleiche Körperschaft als Steuereinnahme zurück. Ohne Besteuerung der öffentlichen Hand käme es leicht zu einem versteckten Finanzausgleich. Das kann anhand eines Beispieles leicht erklärt werden: Die Stadt Wolfsburg erhält vom Gewinn der VW-AG nur die Gewerbesteuer. Würde Wolfsburg stattdessen VW in Eigenregie und damit steuerfrei betreiben können, würde Wolfsburg zusätzlich die ersparte Körperschaftsteuer vereinnahmen, die jetzt an das Bundesland und den Bund gezahlt werden muss. Hinzu käme der Wettbewerbsvorteil, dass Autos 19% billiger, nämlich ohne Umsatzsteuer verkauft werden könnten.

Außerdem gilt, dass nur Bund, Länder und Gemeinden Steuern erheben dürfen. Viele staatliche Einrichtungen, so auch Hochschulen, erheben keine Steuern. Eine Änderung des staatlichen Zuschusses um die gezahlten Steuern wird nicht praktiziert und ist in einem föderativen Staat auch nicht möglich.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Könnte eine Hochschule hoheitliche Aufgaben in die private Sphäre verlagern um so einen, nach geltendem Recht unzulässigen, Vorsteueranspruch zu erlangen, könnte sie ihren Haushalt zulasten von Bund und Ländern vergrößern.

So anerkannt das Grundprinzip – Besteuerung des Staats nur soweit ein Wettbewerbsverhältnis vorliegt – ist, so umstritten und schwierig ist seine konkrete Ausgestaltung.

1.2 Die Entscheidung des Finanzgerichts Münster vom 11.12.2008 (5 K 6658/03 U)

Der Europäische Gerichtshof in Luxemburg (EuGH) hatte jüngst in zwei Entscheidungen zu der Besteuerung der öffentlichen Hand Stellung genommen und dabei teils neue Grundsätze entwickelt (EuGH, 4.6.2009 – Rs C-102/08 – SALIX; EuGH 16.9.2008 – Rs C-288/07 – Isle of Wight Council; dazu Thieme 2009, S. 1900).

Die jüngste Entscheidung eines deutschen Gerichts, die sich mit der Umsatzbesteuerung von Hochschulen befasst, ist ein Urteil des Finanzgerichts Münster vom 11.12.2008 (5 K 6658/03 U). Der Entscheidung lag folgender Sachverhalt zugrunde: Ein Finanzamt führte eine Betriebsprüfung an einer Hochschule in Nordrhein-Westfalen durch. Es kam dabei zu dem Ergebnis, dass für folgende zwei Sachverhalte Umsatzsteuer gezahlt werden müsse: Zum einen überließ die Hochschule Medizinprofessoren gegen pauschales Entgelt Räume, Geräte und Personal, die diese für genehmigte Nebentätigkeiten nutzen. Zweitens erlaubte die Hochschule privaten Unternehmen gegen Entgelt Kopier-, Getränke- und Verpflegungsautomaten auf dem Hochschulgelände aufzustellen.

Die Lösung nach nationalem Umsatzsteuerrecht setzt einen Betrieb gewerblicher Art nach § 2 Abs. 3 S. 1 Umsatzsteuergesetz voraus:

> „Die juristischen Personen des öffentlichen Rechts sind nur im Rahmen ihrer Betriebe gewerblicher Art (§ 1 Abs. 1 Nr. 6, § 4 des Körperschaftsteuergesetzes) und ihrer land- oder forstwirtschaftlichen Betriebe gewerblich oder beruflich tätig."

Die zitierten Paragrafen des Körperschaftsteuergesetzes lauten:

> „§ 1 Unbeschränkte Steuerpflicht
>
> (1) Unbeschränkt körperschaftssteuerpflichtig sind die folgenden Körperschaften, Personenvereinigungen und Vermögensmassen, die ihre Geschäftsleitung oder ihren Sitz im Inland haben:
> Nr. 1 bis Nr. 5...
> 6. Betriebe gewerblicher Art von juristischen Personen des öffentlichen Rechts.
>
> § 4 Betriebe gewerblicher Art von juristischen Personen des öffentlichen Rechts
>
> (1) Betriebe gewerblicher Art von juristischen Personen des öffentlichen Rechts im Sinne des § 1 Abs. 1 Nr. 6 sind vorbehaltlich des Absatzes 5 alle Einrichtun-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> gen, die einer nachhaltigen wirtschaftlichen Tätigkeit zur Erzielung von Einnahmen außerhalb der Land- und Forstwirtschaft dienen und die sich innerhalb der Gesamtbetätigung der juristischen Person wirtschaftlich herausheben. Die Absicht, Gewinn zu erzielen, und die Beteiligung am allgemeinen wirtschaftlichen Verkehr sind nicht erforderlich.
> ...
> (3) Zu den Betrieben gewerblicher Art gehören auch Betriebe, die der Versorgung der Bevölkerung mit Wasser, Gas, Elektrizität oder Wärme, dem öffentlichen Verkehr oder dem Hafenbetrieb dienen.
> ...
> (5) Zu den Betrieben gewerblicher Art gehören nicht Betriebe, die überwiegend der Ausübung der öffentlichen Gewalt dienen (Hoheitsbetriebe). Für die Annahme eines Hoheitsbetriebs reichen Zwangs- oder Monopolrechte nicht aus."

Die Abgrenzung eines steuerbaren Betriebs gewerblicher Art zur nicht steuerbaren Vermögensverwaltung wird in keinem Gesetz definiert. Üblicherweise wird daher § 14 der Abgabenordnung entsprechend angewendet (Hüttemann 2002, S. 59):

> „§ 14 Wirtschaftlicher Geschäftsbetrieb
>
> Ein wirtschaftlicher Geschäftsbetrieb ist eine selbständige nachhaltige Tätigkeit, durch die Einnahmen oder andere wirtschaftliche Vorteile erzielt werden und die über den Rahmen einer Vermögensverwaltung hinausgeht. Die Absicht, Gewinn zu erzielen, ist nicht erforderlich. Eine Vermögensverwaltung liegt in der Regel vor, wenn Vermögen genutzt, zum Beispiel Kapitalvermögen verzinslich angelegt oder unbewegliches Vermögen vermietet oder verpachtet wird."

Nun zurück zur Entscheidung des Finanzgerichts Münster: Die entgeltliche Überlassung von Räumen, Geräten und Personal im Rahmen einer öffentlichrechtlich geregelten Nebentätigkeitsgenehmigung ist nach nationalem Umsatzsteuerrecht eine hoheitliche und somit nicht der Umsatzsteuer unterliegende Tätigkeit der Hochschule. Die entgeltliche Genehmigung, Kopier-, Getränke- und Verpflegungsautomaten auf dem Hochschulgelände aufzustellen, begründet keinen „Betrieb gewerblicher Art", sondern ist eine nicht steuerbare Vermögensverwaltung i. S. d. § 14 Abgabenordnung.

Das zuständige Finanzamt vertrat jedoch, einer verbreiteten Literaturmeinung (Reiß 2010, S.647 m.w.N.) folgend, die Auffassung, dass das deutsche Umsatzsteuergesetz gegen die höherrangige europäische Mehrwertsteuersystemrichtlinie (MwStSystRL) verstößt. Eine hoheitliche Tätigkeit führe zur Umsatzsteuer, wenn die Nichtbesteuerung zu größeren Wettbewerbsverzerrungen führen würde. Das sei bei der entgeltlichen Überlassung von Räumen, Personal und Maschinen durch die Hochschule aber der Fall. Außerdem kenne die europäische MwStSystRL keine nicht steuerbare Vermögensverwaltung. Europarechtlich sei Vermögensverwaltung nicht hoheitlich und daher umsatzsteuerbar, ohne dass ein Betrieb gewerblicher Art nach § 2 Abs. 3 Umsatzsteuergesetz vorliegen müsse. Daher sei auch die Automatenaufstellung umsatzsteuerbar.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das Finanzgericht folgte grundsätzlich der Auffassung des Finanzamtes. Allerdings kam es aus technischen Gründen doch zu dem Ergebnis, dass im konkreten Fall keine Umsatzsteuer gezahlt werden musste. Zwar müsse nach europäischem Recht Umsatzsteuer gezahlt werden. Die europäische MwStSystRL verpflichte jedoch nicht unmittelbar die Hochschule, sondern den deutschen Gesetzgeber. Dieser habe die europäischen Vorgaben nicht zutreffend im deutschen Umsatzsteuergesetz umgesetzt. Da das deutsche Recht aber für die beklagte Hochschule günstiger war und sich die Hochschule folglich nicht auf die unmittelbare Anwendbarkeit der MwStSystRL berufen hat, kam das Finanzgericht zu dem Ergebnis, dass nur das nationale Umsatzsteuerrecht anzuwenden sei. Es verneinte so die Umsatzsteuerbarkeit.

Die Bedeutung dieses Urteils ist groß. Zunächst ist allerdings festzustellen, dass das Urteil keine Auswirkung auf die Steuerfreiheit von Studiengebühren hat, da diese durch eine gesonderte Regelung von der Umsatzsteuer befreit sind. Die Befreiung der Studiengebühren von der Umsatzsteuer gilt wettbewerbsneutral für staatliche und private Hochschulen (§ 4 Nr. 21 b Umsatzsteuergesetz). Aber es gibt zahlreiche weitere Tätigkeiten einer Hochschule, für die es keine ausdrückliche Befreiung von der Umsatzsteuer gibt und die nach traditionellem Verständnis bislang nicht versteuert wurden, da sie entweder als hoheitliche oder als vermögensverwaltende Tätigkeit angesehen worden sind. Als Beispiele sind zu nennen die Hörsaalvermietung, die Vermietung von Parkplätzen, die Überlassung von Werbeflächen in den Räumen der Hochschule und auf der Homepage der Hochschule sowie allgemein das Sponsoring (hierzu Seer 2008, S. 157). Hier muss zukünftig im Einzelfall geprüft werden, ob Umsatzsteuer gezahlt werden muss.

Das Urteil wird somit zu erheblichen Änderungen in der Besteuerungspraxis führen. Im Folgenden sollen zunächst diese Änderungen genauer dargestellt werden (2.). Sodann werden Ausführungen zu möglichen Gesetzesänderungen gemacht (3.).

2. Abschied von Vermögensverwaltung und Wettbewerbsvorbehalt bei hoheitlicher Tätigkeit

Neu ist: Vermögensverwaltung und hoheitliche Tätigkeit führen umsatzsteuerlich zukünftig nicht mehr in allen Fällen zur Steuerfreiheit. Zum genaueren Verständnis lohnt sich ein Blick auf den Wortlaut der MwStSystRL:

> „Art. 13 Einrichtungen des öffentlichen Rechts
>
> (1) Staaten, Länder, Gemeinden und sonstige Einrichtungen des öffentlichen Rechts gelten nicht als Steuerpflichtige, soweit sie die Tätigkeiten ausüben oder Umsätze bewirken, die ihnen im Rahmen der öffentlichen Gewalt obliegen, auch wenn sie

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> im Zusammenhang mit diesen Tätigkeiten oder Umsätzen Zölle, Gebühren, Beiträge oder sonstige Abgaben erheben.
>
> Falls sie solche Tätigkeiten ausüben oder Umsätze bewirken, gelten sie für diese Tätigkeiten oder Umsätze jedoch als Steuerpflichtige, sofern eine Behandlung als Nichtsteuerpflichtige zu größeren Wettbewerbsverzerrungen führen würde.
>
> (2) Mitgliedstaaten können die Tätigkeiten von Einrichtungen des öffentlichen Rechts, die nach den Artikeln 132, 135, 136, 371, 374 bis 377, dem Artikel 378 Absatz 2, dem Artikel 379 Absatz 2 sowie den Artikeln 380 bis 390 von der Mehrwertsteuer befreit sind, als Tätigkeiten behandeln, die ihnen im Rahmen der öffentlichen Gewalt obliegen."

Art. 13 MwStSystRL ist zu entnehmen, dass entgeltliche Leistungen einer Hochschule, für die es keine explizite Steuerbefreiung gibt, immer zur Umsatzsteuer führen, es sei denn, es handele sich um eine hoheitliche Tätigkeit, die zu keiner größeren Wettbewerbsverzerrung führt. Unklar ist allerdings noch, ob die MwStSystRL unmittelbar anwendbar ist.

2.1 Hoheitliche Tätigkeit

Art. 13 Abs. 1 Satz 1 MwStSystRL verlangt zweierlei: Zum einen muss eine Einrichtung des öffentlichen Rechts vorliegen. Zum anderen muss diese Einrichtung im Rahmen der öffentlichen Gewalt tätig sein (dazu EuGH Urt. 16.9.2008 – Rs. C-288/07 Isle of Wight Council, Rz. 18 – 23). Das erste Merkmal ist recht einfach: Staatliche Hochschulen sind Einrichtungen der öffentlichen Gewalt. Schwieriger zu bestimmen ist das zweite Merkmal, die Tätigkeit im Rahmen der öffentlichen Gewalt. Die berühmte Frage nach den Aufgaben des Staates konnte noch nie eindeutig beantwortet werden. Die Rechtsprechung prüfte lange Zeit, ob eine Tätigkeit dem Staat „vorbehalten und eigentümlich" sei (BFH 21.11. 1967, I 274/64, dazu Hüttemann 2002, S. 78; Seer 2001, S. 825). Dies konnte letztlich jedoch nicht gelingen. Staat und Gesellschaft sind einem zu starken kontinuierlichen Wandel unterworfen, als dass ein feststehender Kanon von Staatsaufgaben abschließend ermittelt werden könnte. Im Zusammenhang mit einer europaweit harmonisierten Umsatzsteuer kommt hinzu, dass die Staatsaufgaben auch zwischen den Mitgliedsstaaten divergieren.

Das höchste deutsche Steuergericht, der Bundesfinanzhof, versuchte daher, umgekehrt die wirtschaftliche Tätigkeit zu definieren, um so negativ die hoheitliche Tätigkeit abgrenzen zu können. Der Europäische Gerichtshof kapituliert von vornherein und löst die Frage, indem er formal entscheidet: Wird die öffentliche Einrichtung nach dem Recht ihres Mitgliedstaates öffentlichrechtlich tätig, so handelt sie im Rahmen der öffentlichen Gewalt. Handelt die Einrichtung dahingegen privatrechtlich, so liegt ein Tätigwerden außerhalb der öffentli-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

chen Gewalt vor und es muss Umsatzsteuer gezahlt werden. Damit weicht der EuGH der Entscheidung aus und delegiert die Frage an die Mitgliedstaaten zurück. Jedoch ist nicht zu verkennen, dass der EuGH sich eine Hintertüre offen hält, um diese Frage gegebenenfalls später einmal doch selbst entscheiden zu können. In dem Urteil Isle of Wight Council (a.a.O. Rz. 23) stellt der EuGH nämlich lapidar fest, dass die Frage, ob öffentlichrechtliches Handeln vorlag, dem EuGH nicht vorgelegt worden sei und dass der EuGH nur deshalb die Einschätzung des vorlegenden Gerichts übernehmen müsste. Der Bundesfinanzhof hat diese Rechtsprechung übernommen (vgl. BFH 20.8.2009, V R 30/06).

Klar ist allerdings, dass die Vermögensverwaltung nicht in Art. 13 MwStSystRL genannt ist. Eine vermögensverwaltende Tätigkeit ist somit nicht per se eine nicht umsatzsteuerbare Tätigkeit. Während der EuGH in seinem Urteil vom 6.2.1997 (Rs C-247/95) in der Rechtssache Marktgemeinde Welden dies noch offen ließ, hat er dies jetzt in dem Urteil vom 4.6.2009 in der Rechtssache Salix ohne nähere Begründung vorausgesetzt (dazu Widmann 2009, S. 493; Küffner 2009, S. 492; im Ergebnis so bereits Hüttemann 2002, S. 175; a.A. Reimer 2009, S. 347).

Allerdings bedeutet dies nicht zwingend, dass alle vermögensverwaltenden Tätigkeiten umsatzsteuerbar sind. Vielmehr ist nunmehr immer im Einzelfall zu prüfen, ob eine Tätigkeit öffentlichrechtlich erfolgt. Dann liegt, sofern der Wettbewerbsvorbehalt nicht greift (siehe unten), eine nicht steuerbare Tätigkeit vor. Das ist aber nur dann überhaupt möglich, wenn ein Gesetz das Handeln im Rahmen des öffentlichen Rechts erlaubt. Im Fall des Finanzgerichts Münster war das bei der entgeltlichen Raumüberlassung an Professoren im Rahmen einer Nebentätigkeit der Fall.[1] Die entgeltliche Gewährung, einen Kaffee-Automaten aufzustellen, kann dahingegen nicht öffentlichrechtlich erfolgen. Sie erfolgt zwingend zivilrechtlich und begründet einen umsatzsteuerlichen Betrieb gewerblicher Art. Mangels Steuerbefreiung führt dies zu 19% Umsatzsteuer auf das Entgelt.

Bei einer langfristigen Grundstücksvermietung durch eine Hochschule ergibt sich folgende Änderung: Die langfristige Vermietung kann jetzt nicht mehr eine nicht steuerbare Vermögensverwaltung sein. Sie kann, sofern nicht an die öffentliche Hand vermietet wird, in der Regel auch nicht öffentlichrechtlich erfolgen und begründet daher einen umsatzsteuerlichen Betrieb gewerblicher Art. Allerdings greift damit die auch für private Vermieter geltende Steuerbefreiung des § 4 Nr. 12 a Umsatzsteuergesetz. Somit tritt auf den ersten Blick keine Änderung ein. Jedoch kann die Hochschule jetzt auf die Steuerfreiheit verzichten und erhält dann das Recht auf Vorsteuerabzug nach § 9 Umsatzsteuergesetz. Das

1 § 75 Haushaltsnebentätigkeitsverordnung NRW i. V. m. § 206 Abs. 3 Landesbeamtengesetz NRW.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

war nach der bisherigen Rechtslage nicht möglich, da eine nicht steuerbare vermögensverwaltende Tätigkeit eine Option nicht zulässt. Die neue Rechtslage führt also dazu, dass die Hochschule ein Wahlrecht hat (vgl. BFH 20.8.2009 V R 70/05). Das ist interessant, wenn die Hochschule an zum Vorsteuerabzug berechtigte Personen vermietet. Dann ermöglicht die Option zur Steuerpflicht den Vorsteuerabzug aus der Investition.

Der nationale Gesetzgeber könnte nach Art. 13 Abs. 2 MwStSystRL die langfristige Vermietung zu einer hoheitlichen Tätigkeit erklären. Damit könnte die bisher geltende Rechtslage einer nicht steuerbaren Vermögensverwaltung festgeschrieben werden. Das hätte aber zur Folge, dass die Hochschule dann nicht mehr das Wahlrecht hätte, auf die Steuerfreiheit zu verzichten, um in den Genuss eines Vorsteuerabzugs zu kommen. Daher ist von einer solchen Regelung abzuraten.

2.2 Wettbewerbsvorbehalt

Liegt eine hoheitliche Tätigkeit vor, so kommt es dennoch zu einer Steuerbarkeit, „sofern eine Behandlung als Nichtsteuerpflichtige zu größeren Wettbewerbsverzerrungen führen würde." Diese Regelung stellt die zweite erhebliche Änderung gegenüber der bislang geltenden Rechtslage dar. Auch eine hoheitliche Tätigkeit führt zu einer Steuerzahlung, wenn anders eine Wettbewerbsverzerrung nicht vermieden werden kann.

Der Wettbewerbsvorbehalt soll nicht in erster Linie den Wettbewerb selbst schützen. Vielmehr ist der Wettbewerbsvorbehalt eine konsequente Umsetzung des Verbrauchssteuercharakters der Umsatzsteuer. Die Umsatzsteuer soll nicht den leistenden Unternehmer belasten, sondern den Endverbraucher. Der Unternehmer soll die Umsatzsteuer durch Preiserhöhung auf den Verbraucher abwälzen. Die Umsatzsteuer wird daher auch als indirekte Steuer bezeichnet. Wirtschaftlicher Steuerträger ist also nicht derjenige, der die Steuer an das Finanzamt zahlt, sondern der Verbraucher. Der Wettbewerbsvorbehalt dient dazu, die Entscheidung des Verbrauchers, welchen Anbieter er wählt, nicht steuerlich zu beeinflussen (Küffner 2008, S. 825). Der Verbraucher soll seine Entscheidung nicht steuergetrieben fällen.

Es stellt sich die Frage, wann eine größere Wettbewerbsverzerrung i. S. d. Art. 13 Abs. 1 Satz 2 MwStSystRL gegeben ist. Der EuGH hat in seinem Urteil Isle of Wight vom 16.9.2008 den Begriff der Wettbewerbsverzerrung dreifach konkretisiert. Es kommt nicht auf Besonderheiten des lokalen Marktes an, auch ein potenzieller Wettbewerb ist beachtlich und jede Wettbewerbsverzerrung führt zur Umsatzsteuerbarkeit, wenn sie zu mehr als unbedeutenden Verzerrungen führt.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(1) Ob Wettbewerbsverzerrungen vorliegen ist „mit Bezug auf die fragliche Tätigkeit als solche zu beurteilen, ohne dass sich diese Beurteilung auf einen lokalen Markt im Besonderen bezieht“ (EuGH a.a.O., Rz. 53). Der EuGH begründet dies zum einen mit dem Gebot der Rechtssicherheit. Die Besonderheiten der lokalen Märkte in der EU können nicht mit nötiger Klarheit ermittelt werden, um die Frage der Umsatzsteuerbarkeit zu entscheiden. Ferner weist er auch darauf hin, dass die Frage, ob eine öffentliche Einrichtung Umsatzsteuer zahlen soll, nicht von lokalen Besonderheiten abhängen sollte mit der Folge, dass für die gleiche Tätigkeit einige öffentliche Einrichtungen Umsatzsteuer zahlen müssen, andere hingegen nicht.

(2) Ferner kommt es nicht darauf an, ob bereits ein Wettbewerb besteht. Auch ein potenzieller Wettbewerb soll geschützt werden. Das bedeutet, dass immer dann, wenn ein privates Unternehmen die Möglichkeit hat, in den Markt einzutreten, eine relevante Wettbewerbsverzerrung vorliegt, sollte die öffentliche Hand ohne Umsatzsteuer die gleiche Leistung erbringen.

(3) Bei der Größe der relevanten Wettbewerbsverzerrung hat der EuGH die Latte niedrig gehängt: Eine Wettbewerbsverzerrungen ist größer, wenn sie mehr als unbedeutend ist.

Die Folgen für Hochschulen sollten nicht unterschätzt werden. Immer wenn die Hochschule in Wettbewerb mit privaten Anbietern tritt, müssen Umsatzsteuern gezahlt werden. Im Fall des Finanzgerichts Münster trat die Hochschule durch die Überlassung von medizinischem Personal, Geräten und Räumen zumindest in einen potenziellen Wettbewerb und begründete damit einen umsatzsteuerlichen Betrieb gewerblicher Art. Das gilt nur dann nicht, wenn die Wettbewerbsverzerrung durch eine explizite gesetzliche Steuerbefreiung aller Wirtschaftsteilnehmer, also auch der privaten Anbieter vermieden wird. Das ist in den meisten Fällen aber nicht mehr im nationalen Alleingang möglich, sondern nur noch über eine Änderung der EG-Mehrwertsteuerrichtlinie.

Darüber hinaus muss zukünftig berücksichtigt werden, dass Umsatzsteuer und Ertragsteuer, also Körperschafts- und Gewerbesteuer, getrennte Wege gehen. Die Vermögensverwaltung bleibt ertragsteuerlich unbesteuert, während gleichzeitig Umsatzsteuern anfallen.

2.3 Unmittelbare Anwendbarkeit EG-Richtlinie

Es ist festgestellt worden, dass nach EG-Recht die vermögensverwaltende Tätigkeit nicht zur hoheitlichen Tätigkeit gehört und somit grundsätzlich versteuert werden muss. Ebenso muss auch für eine hoheitliche Tätigkeit Umsatzsteuer gezahlt werden, wenn eine Wettbewerbssituation gegeben ist. Fraglich ist allerdings, wie zu entscheiden ist, solange die EG-Richtlinie nicht zutreffend im

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

deutschen Umsatzsteuergesetz umgesetzt worden ist. Das Finanzgericht Münster hat die Auffassung vertreten, dass die MwStSystRL nur anwendbar ist, wenn sich die steuerpflichtige Hochschule darauf beruft. Das hätte zur Folge, dass die Hochschule ein Wahlrecht hat, ob sie das EG-Recht angewendet wissen möchte oder nicht.

Dieser Auffassung ist nicht zu folgen. Zum einen dürfte es ein Verstoß gegen das Rechtsstaatsprinzip sein, wenn sich eine staatliche Hochschule auf eine rechtswidrige Gesetzeslage berufen könnte. Aber auch ein Verstoß gegen den Grundsatz der Gemeinschaftstreue dürfte vorliegen (Küffner 2009, S. 493).

Zum anderen dürfte eine Konkurrentenklage möglich sein. Im Fall des Finanzgerichts Münster könnten etwa private Kliniken, die entgeltlich medizinisches Personal, Geräte oder Räume überlassen, als Konkurrenten wegen Pflichtwidriger Nichtbesteuerung klagen (vgl. BFH 15.10.1997 I R 10/92; BFH 5.10. 2006 VII R 24/03).

3. Die Umsatzbesteuerung der Hochschulen sollte geändert werden

Die Besteuerung der Hochschulen und allgemein der öffentlichen Hand sollte geändert werden. Der Grundsatz der Nichtbesteuerung staatlicher Tätigkeit ist umsatzsteuerlich im EG-Recht wie auch im deutschen Recht unvollständig umgesetzt worden (grundlegend dazu Dziadkowski 2009, S. 835; Reimer 2009, S. 364; Wagner 1990, S. 59).

3.1 Umsatzsteuer auf Leistungen der Hochschule

Zunächst muss daran erinnert werden, dass die Umsatzsteuer eine Verbrauchssteuer ist. Sie soll gerade nicht den Unternehmer, sondern den Endverbraucher belasten. Da es aber schwierig ist, den privaten Verbrauch zu erfassen, ist die Umsatzsteuer indirekt konzipiert. Die Steuer wird nicht direkt vom Verbraucher erhoben, sondern indirekt von demjenigen, der eine Leistung an den Verbraucher erbringt. Die Umsatzsteuer soll, so ihre Konzeption, auf den Endverbraucher überwälzt werden. Der Leistende wird im deutschen Umsatzsteuergesetz unglücklicherweise Unternehmer genannt. Das ist missverständlich, da es gar nicht darauf ankommt, ob diese Person ein Wirtschaftstreibender ist. Relevant ist lediglich, dass er eine Leistung an einen Endverbraucher erbringt. Die MwStSystRL spricht daher auch treffender allgemein vom Steuerpflichtigen. Das bedeutet, dass eine Hochschule gar nicht belastet ist, wenn sie Umsatzsteuer zahlt, solange sie diese auf das geforderte Entgelt aufschlagen und damit überwälzen kann. Es besteht also gar kein Bedürfnis, die Leistung einer Hochschule generell von der Umsatzsteuer zu befreien.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Vielmehr sollte es auf die einzelne Leistung ankommen. Soweit die Hochschule entgeltliche Leistungen an Endverbraucher erbringt, muss in Abhängigkeit von der konkreten Leistung geprüft werden, ob eine Steuerbefreiung sinnvoll ist. Maßstab ist dabei nicht die Rechtsnatur der Hochschule. Allein maßgeblich sollte sein, ob der Endverbraucher die Leistung regelversteuert und damit 19% teurer, ermäßigt besteuert und damit um 7% teurer oder unversteuert erhalten soll. Ferner muss eine solche Steuerbefreiung gleichermaßen für staatliche und nicht staatliche Hochschulen gelten. Sicherlich sollte es bei der Steuerfreiheit von Studienentgelten bleiben.

3.2 Umsatzsteuerliche Belastung der Eingangsumsätze einer Hochschule

Problematischer ist die systemwidrige Behandlung der öffentlichen Hand durch die umsatzsteuerliche Belastung der Eingangsumsätze (Achatz 2008, S. 541). Kauft ein Unternehmer Leistungen ein, muss er im Regelfall zusätzlich zum Nettoentgelt 19% Umsatzsteuer zahlen. Er ist also zunächst mit Umsatzsteuer belastet. Da die Umsatzsteuer aber als Verbrauchssteuer konzipiert ist, soll der Unternehmer nicht dauerhaft mit Umsatzsteuer belastet bleiben (grundlegend dazu Reiß 2009, S. 11, 39). Daher steht ihm der so genannte Vorsteuerabzug zu. Der Unternehmer kann sich die an seinen Lieferanten gezahlte Umsatzsteuer vom Finanzamt erstatten lassen. Diesen Vorsteuerabzug erhalten nur steuerpflichtige Unternehmer, nicht aber Endverbraucher. Beauftragt beispielsweise ein Industrieunternehmen einen Bauunternehmer, eine Fabrik zu bauen, so muss das Industrieunternehmen an den Bauunternehmer die Baukosten zuzüglich Umsatzsteuer zahlen. Diese an den Bauunternehmer gezahlte Umsatzsteuer lässt sich das Industrieunternehmen dann vom Finanzamt als so genannte Vorsteuer erstatten. Der Industrieunternehmer wird damit letztlich nicht mit der Umsatzsteuer auf die Baukosten seiner Fabrik belastet. Das ist verbrauchssteuerkonform, da er ja nicht der Endverbraucher ist.

Für eine staatliche Hochschule gilt Anderes: sie hat nach geltender Rechtslage keinen Vorsteueranspruch, sofern sie hoheitlich oder unentgeltlich tätig wird. Wenn sich beispielsweise eine staatliche Hochschule ein Hörsaalgebäude bauen lässt, muss sie an den Bauunternehmer Umsatzsteuer zahlen. Diese Umsatzsteuer kann sie sich nach geltender Rechtslage nicht als Vorsteuer erstatten lassen. Die Hochschule wird also besteuert und bleibt mangels Überwälzungsmöglichkeit wirtschaftlicher Steuerträger.

Dieses Ergebnis ist unstimmig (so auch Reiß 2009, S.40; Reimer 2009, S.364). Eine staatliche Hochschule ist kein privater Endverbraucher. Also sollte sie letztlich nicht mit Umsatzsteuer belastet sein. Wie bereits eingangs ausgeführt, sollte der Staat grundsätzlich keine Steuern zahlen müssen. Diesem Grundsatz wird das derzeit geltende Umsatzsteuerrecht nicht gerecht. Nur zwei Gründe

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

rechtfertigen ausnahmsweise staatliche Steuerzahlungen: die Verhinderung von Wettbewerbsverzerrungen und eines versteckten Finanzausgleichs. Beides liegt aber nicht vor. Es ist weder eine Wettbewerbsverzerrung gegeben, noch besteht die Gefahr eines versteckten Finanzausgleichs. Die Hochschule tritt als Käufer auf und nicht als Anbieter. Folglich wird die Situation der privaten Endverbraucher nicht beeinträchtigt. Und zu einem versteckten Finanzausgleich kann es nicht kommen, da die Hochschule gar keine Alternative zum Bau des Hörsaalgebäudes hat. Vielmehr führt gerade die geltende Rechtslage zu einem versteckten Finanzausgleich: die Hochschule muss mit Haushaltsmitteln und – noch widersinniger – mit Studienentgelten die Umsatzsteuerzahlungen an Land und Bund für den Neubau finanzieren. Ein Beitrag zur Transparenz des bundesstaatlichen Finanzausgleichs ist dies sicherlich nicht.

Hinzu kommt, dass die Versagung des Vorsteuerabzugs zu steuergetriebenen Ineffizienzen führt. Einerseits führt die Versagung des Vorsteueranspruchs zu einer Privatisierung von Hoheitsaufgaben. Um den Vorsteueranspruch zu erhalten, gründen Körperschaften des öffentlichen Rechts Kapitalgesellschaften, die ihrerseits wiederum vorsteuerabzugsberechtigt sind. Umgekehrt führt die Versagung des Vorsteueranspruchs auch zu einer steuergetriebenen Verhinderung von Beauftragungen externer Dienstleister. Eine fremd eingekaufte Leistung ist aus Sicht der öffentlichen Hand immer 19% teurer als eine selbsterstellte Leistung (Reimer 2009, S. 364).

Wünschenswert wäre also eine Neuregelung der Besteuerung der öffentlichen Hand und damit auch der Hochschulen im Bereich der Umsatzsteuer. Das Ziel der vollständigen Entlastung der Hochschulen von der Umsatzsteuer sollte durch eine umsatzsteuerliche Entlastung der Eingangsumsätze erreicht werden. Das könnte entweder durch eine Steuerbefreiung von Leistungen an Hochschulen oder durch Gewährung eines Vorsteueranspruchs erreicht werden.

Eine Steuerbefreiung von Leistungen an Hochschulen ist problematisch. Das Problem der Besteuerung der öffentlichen Hand würde damit verlagert und zum Problem aller Unternehmer. Die Besteuerung eines Unternehmers würde dann nämlich abhängen von den steuerlichen Verhältnissen seines Kunden. Jeder Unternehmer müsste dokumentieren, welche Leistungen er an Hochschulen und welche Leistungen er an andere Abnehmer erbracht hat. Diese Schwierigkeiten lassen sich nur vermeiden, wenn man das System der Umsatzsteuer grundlegend ändern und den Vorsteuerabzug insgesamt abschaffen möchte. Das schlägt Paul Kirchhof vor (2008).

Systemkonform wäre es daher, den Hochschulen einen umfassenden Vorsteuerabzug zu gewähren. Das muss auch gelten, soweit die Hochschule gar nicht in einen Leistungsaustausch tritt.

Das setzt eine Änderung der MwStSystRL voraus. Schnelle Schritte sind hier nicht zu erwarten. Bis dahin besteht der Auftrag an den Gesetzgeber, das

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

deutsche Umsatzsteuerrecht an die EG-MwStSystRL anzupassen. Zum einen ist die Steuerbarkeit der Vermögensverwaltung zu berücksichtigen. Zum anderen sollte der Wettbewerbsvorbehalt aufgenommen werden. Die einfachste Lösung wäre es, den Wortlaut der MwStSystRL zu übernehmen.

4. Ergebnis

Die Vermögensverwaltung unterliegt künftig grundsätzlich der Umsatzsteuer.

Auch die entgeltliche hoheitliche Tätigkeit einer Hochschule unterliegt der Umsatzsteuer, wenn eine Wettbewerbssituation vorliegt und nicht zugleich eine Steuerbefreiung gegeben ist.

Das deutsche Umsatzsteuergesetz muss an die EG-MwStSystRL angepasst werden. Bis dahin müssen Hochschulen die MwStSystRL direkt anwenden, möchten sie keine Konkurrentenklage riskieren.

Es sollte ein umfassender Vorsteuerabzug für die öffentliche Hand eingeführt werden. Nur so kann die öffentliche Hand vollständig von der Umsatzsteuer entlastet werden. Das setzt eine Änderung der EG-MwStSystRL voraus.

Literatur

Achatz, M. (2008): Umsatzbesteuerung der öffentlichen Hand aus gemeinschaftsrechtlicher Sicht. In: Internationales Steuerrecht, S. 541–544

Dziadkowski, D. (2009): Erheblicher Reformbedarf bei der Umsatzbesteuerung der Öffentlichen Hand aus gemeinschaftsrechtlicher Sicht. In: Internationales Steuerrecht, S. 835–840

Hensel, A. (1930): Grundsätzliches zur Frage der Besteuerung öffentlicher Betriebe. In: Steuer und Wirtschaft, S. 873–887

Hüttemann, R. (2002): Die Besteuerung der öffentlichen Hand. Köln

Kirchhof, P. (2008): Umsatzsteuergesetzbuch: Ein Vorschlag zur Reform der Umsatzsteuer und der Verkehrssteuern. Heidelberg

Küffner, Th. (2008): Anmerkung zu EuGH 16.9.2008 (Isle of Wight Council) – Rs C-288/07. In: Umsatzsteuerrundschau, S. 823–825

Küffner, T. (2009): Anmerkung zu EuGH 4.6.2009 (Salix) – Rs C – 102/08. In: Umsatzsteuerrundschau, S. 491–493

Reimer, E. (2009): Die öffentliche Hand als Steuerpflichtiger. In: Seer, R. (Hg.): Umsatzsteuer im Europäischen Binnenmarkt. Deutsche Steuerjuristische Gesellschaft, Bd. 32, S. 325–366

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Reiß, W. (2009): Die Harmonisierte Umsatzsteuer im nationalen Wirtschaftsverkehr – Widersprüche, Lücken und Harmonisierungsbedarf. In: Seer, R. (Hg.): Umsatzsteuer im Europäischen Binnenmarkt. Deutsche Steuerjuristische Gesellschaft, Bd. 32, S. 9–51

Reiß, W. (2010): Umsatzsteuer. In: Tipke/Lang (Hg.): Steuerrecht. Köln, § 14

Seer, R. (2008): Die umsatzsteuerliche Behandlung des Verwaltungssponsorings. In: Nieskens/Kirchhof (Hg.): Festschrift für Wolfram Reiss. Köln, S. 157–167

Seer, R./Wendt, V. (2001): Strukturprobleme der öffentlichen Hand. In: Deutsche Steuerrecht, S. 825–838

Thieme, H. (2009): Neueste EuGH-Rechtsprechung zur Umsatzbesteuerung der öffentlichen Hand. In: BetriebsBerater, S. 1900–1904

Wagner, W. (1990): Umsatzsteuer und öffentliche Hand. In: Woerner, L. (Hg.): Umsatzsteuer in nationaler und europäischer Sicht. Deutsche Steuerjuristische Gesellschaft Bd. 13, S. 59–79

Widmann, W. (2009): Anmerkung zu EuGH 4.6.2009 (Salix) – Rs C – 102/08. In: Umsatzsteuerrundschau, S. 493–494

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Zur Umsetzung von Frauenfördermaßnahmen nach dem Masterplan in förmlichen Berufungsverfahren

Henning Spinti

1. Problemstellung

In der Vereinbarung zwischen der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und den Berliner Universitäten, Berliner Fachhochschulen und den Berliner Kunsthochschulen vom Februar 2008 (abrufbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/senwissenschaft/wissenschaftspolitik/masterplan_ausbildungsoffensive.pdf?start&ts=1247123427&file=masterplan_ausbildungsoffensive.pdf) – so genannte *„Masterplan-Ausbildungsoffensive"* – , die ausweislich der Präambel die Ziele des quantitativen Ausbaus von Studienchancen, der qualitativen Verbesserung der Ausbildung und der Förderung der Chancengleichheit von Frauen im Hochschulsystem verfolgt, findet sich u.a. folgender Passus:

> 3. Förderung von Frauen
>
> 3.1. Die Förderung von Frauen im Hochschulbereich ist neben dem quantitativen Ausbau und der qualitativen Verbesserung der Ausbildung das zentrale Anliegen des „Masterplans-Ausbildungsoffensive". Mit der Programmlinie 3 „Vorgezogene Nachfolgeberufungen" wird die Berufung von Frauen gefördert. Die Programmlinie 9 beinhaltet die Erweiterung des bestehenden Berliner Programms zur Förderung von Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre. In die übrigen Programmlinien wird der Gesichtspunkt der Förderung von Frauen von den Hochschulen mit Zielvereinbarungen einbezogen.

Auch nach dem genannten Chancengleichheitsprogramm (beschlossen auf der Sitzung des Berliner Senats v. 18.2.2008) soll das sich aus dem Rubrum ergebende Förderziel u.a. durch vorgezogene Nachfolgeberufungen von Frauen auf W2 – und W3- Professuren in Fächern mit geringem Professorinnenanteil erreicht werden. Für die Jahre 2008 bis 2011 wurde die Programmlinie 3 insgesamt mit 9, 1 Mio. €, die Programmlinie 9 mit 6,0 Mio. € valutiert. In den Vorteil der so definierten Sonderfinanzierung von Stellen im Rahmen von vorgezogenen Nachfolgeberufungen konnten und können die Hochschulen nach dem Masterplan mithin nur dann kommen, wenn die entsprechenden Professuren mit Frauen besetzt wurden bzw. werden. Dies führte dazu, dass im Jahre 2008 an der HWR Berlin etliche Stellenausschreibungen von vornherein geschlechtsspezifisch als Professorinnenstellen ausgeschrieben wurden. In anderen Fällen wurde

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zwar nicht ausdrücklich geschlechtsspezifisch ausgeschrieben, wohl aber unter ausdrücklichem Hinweis auf die Finanzierung der Stelle nach Maßgabe der jeweiligen Programmlinie 3 oder 9 des Masterplans, um auf diese Weise männliche Bewerber von vornherein zu vermeiden.

Die Berufungsverfahren konnten in den Fällen geschlechtsspezifischer Ausschreibung nicht erfolgreich beendet werden, da die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung jeweils Verstöße gegen das *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz* vom 14. August 2006 (BGBl. I S. 1897; AGG) und das *Landesgleichstellungsgesetz* Berlin vom 21. Dezember 1990 in der Fassung vom 6. September 2002 (GVBl. v. 12.1.1991 S. 8, Neufassung GVBl. S. 280; LGG) monierte. Im Übrigen sei das Gleichheitspostulat aus Artikel 33 Abs. 2 des Grundgesetzes betroffen, das Bewerbern unabhängig von ihrem Geschlecht Zugang zu öffentlichen Ämtern gewähre. Schließlich verstoße die Vorgehensweise noch gegen § 8 Abs. 2 *Landesbeamtengesetz Berlin* (v. 19. März 2009, GVBl. S. 70, LBG).

Im Folgenden sollen die Vereinbarkeit der durchgeführten Berufungsverfahren mit den genannten Gesetzesvorschriften und die sich ergebenden Konsequenzen näher untersucht werden.

2. Vereinbarkeit der Berufungsverfahren mit dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG)

2.1 Anwendbarkeit

Ausweislich seines § 1 ist es erklärtes Ziel des AGG, Benachteiligungen u.a. wegen des Geschlechts in Bezug auf die Bedingungen, einschließlich Auswahlkriterien und Einstellungsbedingungen, für den Zugang zu unselbständiger und selbständiger Erwerbstätigkeit, unabhängig von Tätigkeitsfeld und beruflicher Situation, zu verhindern oder zu beseitigen, § 2 Abs. 1 Nr. 1 AGG definiert zusätzlich den Anwendungsbereich. Nach den in § 3 AGG enthaltenen Begriffsbestimmungen liegt eine solche Benachteiligung unmittelbar dann vor, wenn eine Person wegen eines in § 1 AGG genannten Grundes eine weniger günstige Behandlung erfährt, als eine andere Person in einer vergleichbaren Situation erfährt, erfahren hat oder erfahren würde. Auch eine mittelbare Benachteiligung wird nach § 3 Abs. 2 vom AGG erfasst, wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Verfahren oder Kriterien Personen wegen eines der in § 1 AGG genannten Gründe gegenüber anderen Personen in besonderer Weise benachteiligen können, es sei denn, dass die betreffenden Vorschriften, Verfahren oder Kriterien durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt und die Mittel zur Erreichung dieses Zieles angemessen und erforderlich sind.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Nach § 7 Abs. 1 AGG dürfen Beschäftigte wegen der in § 1 genannten Gründe nicht benachteiligt werden, nach § 3 Abs. 2 AGG sind dem Benachteiligungsverbot entgegenstehende Vereinbarungen unwirksam, mithin handelt es sich bei dem aus dem AGG folgenden Diskriminierungsverbot um zwingendes Recht. § 11 AGG bestimmt sodann, dass bereits die *Ausschreibung* eines Arbeitsplatzes nicht unter Verstoß gegen das in § 7 AGG postulierte Benachteiligungsverbot erfolgen darf.

Zwar handelt es sich beim AGG, wie sich aus seinem persönlichen Anwendungsbereich – § 6 AGG – ergibt, um eine Regelung auf dem Gebiet des Arbeitsrechts, die öffentlich-rechtliche Beschäftigungsverhältnisse und damit auch das Beamtenverhältnis, in das Professoren und Professorinnen regelmäßig berufen werden, nicht unmittelbar betrifft. Nach § 24 Nr. 1 AGG gelten die genannten Vorschriften jedoch u.a. auch für Beamtinnen und Beamte des Bundes und der Länder sowie entsprechender Körperschaften und Anstalten des öffentlichen Rechts mit der Einschränkung, dass deren besondere Rechtsstellung zu berücksichtigen ist.

Bereits auf den ersten Blick ergibt sich, dass eine ausdrücklich geschlechtsspezifische Ausschreibung mit dem gut gemeinten Willen, den Anteil von derzeit fachspezifisch zweifelsfrei unterrepräsentierten Professorinnen zu erhöhen, männliche Bewerber diskriminiert.

In den Fällen, in denen die Stellen zwar geschlechtsneutral, aber unter Hinweis auf die geschlechtsabhängige Finanzierung gemäß der entsprechenden Programmlinie des Masterplanes ausgeschrieben wurden, liegt eine mittelbare Diskriminierung männlicher Bewerber gemäß § 3 Abs. 2 AGG vor, die zwar durch ein rechtlich einwandfreies Ziel – Erhöhung der entsprechenden Frauenquote und damit Erreichung einer Gleichstellung – sachlich gerechtfertigt sein könnte. Allerdings wären die Mittel zur Erreichung dieses Zieles unangemessen, da männliche Bewerber vom Zugang zu den Stellen komplett ausgeschlossen werden. Zudem ist es zweifelhaft, ob die Maßnahme zur Erreichung des politischen Zieles erforderlich ist, § 3 Abs. 2 AGG, da eine Stärkung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses auch durch andere Maßnahmen, z.B. durch entsprechende Ausgestaltung entsprechender Stellenbeschreibungen oder Maßnahmen im Rahmen eines Frauenförderplanes nach § 4 LGG, erreicht werden könnte. Im Ergebnis ist daher festzustellen, dass die zwar geschlechtsneutrale, wohl aber einen Hinweis auf die geschlechtsabhängige Finanzierung enthaltende Stellenausschreibung ebenfalls einen – mittelbaren – Verstoß gegen das aus §§ 11, 7 AGG folgende Diskriminierungsverbot enthält.

Zu überlegen bleibt, ob einer der in §§ 8 – 10 AGG enthaltenen *Ausnahmetatbestände* die Diskriminierung rechtfertigt oder ob es sich um eine *positive Maßnahme* i. S. v. § 5 AGG handelt.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2.2 Ausnahme nach § 8 AGG?

Nach § 8 Abs. 1 AGG darf eine wegen des Geschlechtes unterschiedliche Behandlung dann erfolgen, wenn dieser Grund wegen der Art der auszuübenden Tätigkeit oder der Bedingungen ihrer Ausübung eine wesentliche und entscheidende berufliche Anforderung darstellt, sofern der Zweck rechtmäßig und die Anforderung angemessen ist. Eine unterschiedliche Behandlung aufgrund des Geschlechts ist in diesem Sinne nur dann möglich, soweit es sich bei dem Merkmal um eine *unverzichtbare Voraussetzung* für die betreffende Tätigkeit handelt, wenn diese ihrer Natur nach geschlechtsspezifisch ausgerichtet ist. In diesem Sinne wurde vom Bundesarbeitsgericht (BAG) etwa die Weiblichkeit als unverzichtbares Merkmal bei der Besetzung einer Pädagogenstelle im Mädcheninternat mit zu versehenden Nachtdiensten anerkannt (BAG, Urteil vom 28.5.2009, 8 AZR 536/08, Lexetius.com 2009/2289). Nach dieser Maßgabe kann bei den in Frage stehenden – zumeist wirtschaftswissenschaftlich ausgelegten – Professuren in keinem Falle davon die Rede sein, dass die Weiblichkeit der Stelleninhaberin unverzichtbare Voraussetzung für die entsprechende Lehr- und Forschungstätigkeit sei.

Im Ergebnis liegt damit eine Rechtfertigung der Benachteiligung männlicher Bewerber unter dem Gesichtspunkt unabweislicher beruflicher Erfordernisse nicht vor.

2.3 Positive Maßnahme gemäß § 5 AGG?

Nach der Vorschrift des § 5 AGG ist eine Ungleichbehandlung zulässig, wenn durch sie bestehende oder drohende Nachteile tatsächlicher oder struktureller Art wegen eines in § 1 AGG genannten Grundes verhindert oder ausgeglichen werden sollen. Voraussetzung ist, dass für eine bestimmte Gruppe, die in den Schutzbereich des § 1 AGG fällt, Nachteile bestehen. Entschieden wurde dies in der Vergangenheit tatsächlich bezüglich der Benachteiligung von Frauen, allerdings hat der Europäische Gerichtshof – EuGH – insoweit ausgeführt, dass eine positive Ungleichbehandlung zwar zulässig, als Ausnahmetatbestand aber eng auszulegen sei (EuGH v. 17.101995 – C-450/93 – Kalanke, NZA 1995, S. 1095).

Die sodann zu treffenden Maßnahmen müssen zudem geeignet und angemessen sein und dürfen ihrerseits nicht zu einer Benachteiligung wegen eines der in § 1 AGG genannten Merkmale führen, gerade dies dürfte aber im Hinblick auf die Gruppe männlicher Stellenbewerber zutreffen. Zudem ist die Anwendung dieser Vorschrift durch den Arbeitgeber oder Anbieter auch deshalb problematisch, weil ihre Vereinbarkeit mit den europäischen Richtlinien nur schwer begründbar ist, da diese das Recht zu positiven Maßnahmen allein den europäischen Mitgliedsstaaten selbst einräumen (Nicolai 2006, § 5 Rdnr. 96).

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Nach alledem kann in der vorliegenden Ungleichbehandlung auch keine „positive Maßnahme“ i. S. v. § 5 AGG gesehen werden.

Im Ergebnis vermögen daher weder § 8 noch § 5 AGG die vorliegende Diskriminierung männlicher Bewerber zu rechtfertigen.

2.4 Konsequenzen

§ 15 Abs. 6 AGG stellt zunächst fest, dass Erfüllungsansprüche bei einem Verstoß gegen das Benachteiligungsverbot nicht bestehen, also keine Ansprüche auf die Begründung von Beschäftigungsverhältnissen oder die Erteilung von Beförderungen.

Gleichwohl kann dem Benachteiligten nach Maßgabe von § 15 Abs. 1 und 2 AGG ein Schadensersatzanspruch erwachsen.

Rechtsfolge des Schadensersatzanspruches aus § 15 Abs. 1 AGG ist ein Ausgleich des materiellen Schadens, also ein Anspruch auf Ersatz in Geld, für den die allgemeinen Vorschriften der §§ 249 ff. BGB gelten. Dies führt insbesondere dazu, dass sich der Benachteiligte bei der Bemessung des Schadensersatzes gemäß § 254 BGB ein Mitverschulden zurechnen lassen müsste, wenn er nicht alles Zumutbare unternommen hätte, um einen adäquaten – anderen – Arbeitsplatz zu finden. Diesem Gedanken folgend, rechtfertigt nach der Rechtsprechung ein Verstoß gegen die Pflicht zur geschlechtsneutralen Stellenausschreibung nicht in jedem Fall Entschädigungsansprüche des diskriminierten Bewerbers. Ein solcher Anspruch besteht vielmehr nur dann, wenn der Bewerber sich subjektiv ernsthaft um die Stelle beworben hat und er objektiv für die Besetzung der Stelle in Betracht kam (BAG, 8 AZR 365/97, BB 1999, S. 372; so zuletzt auch LAG Berlin, 10 Sa 2395/05 v. 30.3.2006, PM 24/06 des LAG Berlin).

Gleiches wird man von dem in § 15 Abs. 2 Satz 1 AGG statuierten Anspruch auf Ersatz von Nichtvermögensschaden (so genanntes „Schmerzensgeld“) anzunehmen haben. Zudem dürfte der infolge einer geschlechtsspezifischen Stellenausschreibung erlittene Nichtvermögensschaden kaum messbar sein und eine zweifelsfrei bestehende Geringfügigkeitsschranke kaum jemals überschreiten. Außerdem wird die Höhe des Schadensersatzes durch § 15 Abs. 2 Satz 2 AGG auf maximal drei Monatsgehälter beschränkt, soweit der Bewerber oder die Bewerberin auch bei benachteiligungsfreier Auswahl nicht eingestellt worden wäre.

Letztlich müsste ein etwaiger Schadensersatzanspruch aus § 15 Abs. 1 und 2 AGG gemäß § 15 Abs. 4 AGG binnen einer Frist von zwei Monaten beim Anbieter schriftlich geltend gemacht werden, wobei die Frist im Falle einer Bewerbung mit dem Zugang der Ablehnung und in den Fällen einer sonstigen Benachteiligung – z.B. einem Verstoß gegen das Gebot geschlechtsneutraler Ausschreibung – zu dem Zeitpunkt, in dem der Benachteiligte Kenntnis erlangt, ab-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zulaufen beginnt. Wird die Frist nicht eingehalten, erlischt der Anspruch (vgl. Oberwetter 2006, S. 43).

Im Ergebnis ist festzustellen, dass der rigiden tatbestandlichen Ahndung von Gleichbehandlungsverstößen durch das AGG nur eine eher halbherzige Sanktion folgt, die das Haftungsrisiko im konkreten Fall für die ausschreibende Hochschule überschaubar sein lässt, selbst wenn sie, wie dargestellt, gegen das Benachteiligungsverbot der §§ 7, 11 AGG verstößt – vorausgesetzt, das Berufungsverfahren wird in ansonsten rechtmäßiger, einwandfreier Weise durchgeführt, indem bei der Bewerberauswahl insbesondere das Prinzip der Bestenauslese eingehalten wurde.

3. Vereinbarkeit der Berufungsverfahren mit dem Landesgleichstellungsgesetz Berlin (LGG)

§ 5 Abs. 3 LGG verlangt zwingend im Rahmen seines in § 1 festgelegten Geltungsbereichs, also u.a. für öffentlich-rechtliche Körperschaften des Landes Berlin wie die in § 1 BerlHG genannten Hochschulen, dass bei Stellenausschreibungen sowohl die männliche als auch die weibliche Form zu verwenden ist. Gegen diesen Grundsatz wurde ohne Zweifel in den Fällen geschlechtsspezifischer Stellenausschreibung verstoßen. Allerdings sind die Konsequenzen dieses Gesetzesverstoßes wieder nur eher halbherziger Natur: Dem diskriminierten Bewerber erwachsen aus dem LGG keinerlei Ansprüche, vielmehr hat die gewählte Frauenvertreterin nach Maßgabe des § 18 LGG Beschwerde- und Beanstandungsrechte gegenüber der Dienststelle geltend zu machen und – als ultima ratio – nach § 20 LGG die Möglichkeit, den Verstoß vom Verwaltungsgericht feststellen zu lassen – wozu es im vorliegenden Fall aus nahe liegenden Gründen jedoch kaum kommen dürfte, zumal die Frauenvertreterin nach § 17 Abs. 2 LGG bereits an den jeweiligen Stellenausschreibungen beteiligt wurde.

4. Vereinbarkeit der Berufungsverfahren mit spezifisch beamtenrechtlichen Vorschriften – Artikel 33 Absatz 2 Grundgesetz (GG), § 8 Absatz 1 Satz 2 Landesbeamtengesetz Berlin (LBG)

Gemäß Art. 33 Abs. 2 GG hat jeder Deutsche nach seiner Eignung, Befähigung und fachlichen Leistung gleichen Zugang zu einem öffentlichen Amt. Dies zwingt dazu, freie öffentliche Ämter, mithin auch Professuren, die demnächst besetzt werden sollen, grundsätzlich allgemein bekannt zu machen (vgl. § 8 Abs. 1 Satz 1 LBG, sowie speziell für den Hochschulbereich § 94 Berliner Hochschulgesetz – BerlHG) – und zwar geschlechtsneutral, siehe oben unter 2. und 3.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die Auslese für die zu besetzende Stelle erfolgt gemäß § 8 Abs. 1 Satz 2 LBG – wie in Art. 33 Abs. 2 GG verfassungsrechtlich vorgegeben – nach Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung ohne Rücksicht auf Geschlecht, Abstammung, Rasse, Glauben, religiöse oder politische Anschauungen, gewerkschaftliche Zugehörigkeit sowie Herkunft oder Beziehungen.

Für die Auswahlentscheidung gilt das Prinzip der Bestenauslese. Die rechtliche Verpflichtung des Dienstherrn, über eine Bewerbung nur aufgrund eines nach sachlichen, gleichen Maßstäben angestellten Vergleichs der Eignung, Befähigung und fachlichen Leistung von weiblichen und männlichen Bewerbern zu entscheiden, ergibt sich aus dem in Art. 33 Abs. 2 GG und § 8 Abs. 1 Satz 2 LBG verankerten Leistungsgrundsatz, wobei nach erfolgtem Auswahlverfahren einer Frau allerdings bei gleicher Qualifikation eines Mannes nach den Bestimmungen des § 8 Abs. 2 LGG der Vorrang unter Wahrung der Einzelfallgerechtigkeit gegeben werden dürfte.

Eine generelle Ablehnung von Bewerbern männlichen Geschlechts, die über entsprechende Voraussetzungen verfügen oder aber eine Beschränkung der Ausschreibung freier Stellen nur auf weibliche Bewerber wäre aus den genannten Erwägungen rechtlich nicht zulässig.

5. Fazit

Die vorliegende Konstellation offenbart ein kaum lösbares Dilemma: Einerseits meint es die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung in achtbarer Weise gut, indem sie zur nachhaltigen Durchsetzung ihres politischen Willens, den Anteil von Nachwuchswissenschaftlerinnen schnell und effektiv zu heben, geschlechtsgebundene Fördermittel im Rahmen des Masterplans zur Verfügung stellt. Gut meinen es aber auch Landes- und Bundesgesetzgeber mit ihren insbesondere im LBG und AGG dokumentierten Anstrengungen, Diskriminierungen in der Arbeits- und Berufswelt weitestgehend zu verhindern bzw. zu beseitigen und damit dem Gleichheitspostulat zur Durchsetzung zu verhelfen. Dass die Kompatibilität beider ehrenwerter Ziele spätestens dann nicht mehr gegeben ist, wenn männliche Interessenten gänzlich und von vornherein vom Fördersegen ausgeschlossen werden sollen, wurde oben dargestellt.

Man könnte nun im Rahmen einer eher betriebswirtschaftlich orientierten Risikoabwägung als handelnde Hochschule zu dem Ergebnis kommen, dass der Vorteil einer dreijährigen Finanzierung einer im Wege der vorgezogenen Nachfolgeberufung geförderten Frauenprofessur im Verhältnis zum – wie oben dargestellt – letztlich marginalen Haftungsrisiko nach dem AGG erheblich überwiegt und einen entsprechenden Verstoß gegen §§ 7, 11 AGG sehenden Auges in Kauf nehmen. Dass die Wissenschaftsverwaltung eine derartige Abwägung

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nicht mitträgt und im konkreten Fall im Wege der Fachaufsicht in den Fällen geschlechtsspezifischer Ausschreibung eingegriffen hat, ist nur ihre rechtliche Pflicht, denn eine derartige Risikoabwägung ist der öffentlichen Verwaltung als vollziehender Gewalt bereits nach Art. 20 Abs. 3 GG, der ihr Handeln an Recht und Gesetz bindet, versagt.

Allerdings hält sich auch die Rechtstreue der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Grenzen, wenn denn Berufungsverfahren mit entsprechenden Ruferteilungen an Frauen abgeschlossen wurden bzw. werden, die mit einer zwar geschlechtsneutralen, wohl aber einen Hinweis auf die Stellenfinanzierung gemäß der Programmlinie 3 oder 9 des Masterplans enthaltenden Ausschreibung begonnen wurden. Denn wie oben beschrieben, handelt es sich in jenen Fällen zwar um keine unmittelbaren, wohl aber um mittelbare Benachteiligungen von Männern im Sinne der §§ 3 Abs. 2, 7, 11 AGG, die ebenfalls Schadensersatzansprüche gemäß § 15 AGG begründen können.

Um dem Anspruch recht- und gesetzmäßigen Handelns aus Art. 20 Abs. 3 GG gerecht zu werden, ergeben sich daher nur zwei denkbare Verhaltensalternativen:

Entweder verzichtet die Wissenschaftsverwaltung auf einseitig geschlechtsbezogene Maßnahmen zur Förderung weiblicher Nachwuchswissenschaftler, oder Bundes- und Landesgesetzgeber bringen diesen Aspekt in den entsprechenden Gesetzen unmissverständlich zum Ausdruck, wobei allerdings eine entsprechende Regelung wegen des allgemeinen Gleichbehandlungsgebotes aus Art. 3 GG erheblichen verfassungsrechtlichen Bedenken unterliegen würde.

Literatur

Adomeit, Klaus/Mohr, Jochen (2007): Kommentar zum Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz KommAGG (1. Auflage). Stuttgart

Nicolai, Andrea (2006): Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz – AGG in der anwaltlichen Praxis (1. Auflage). Bonn

Oberwetter, Christian (2006): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Kommentar. Köln

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Anmerkungen zur Leistungsorientierten Bezahlung im öffentlichen Dienst

Peter Heinrich

1. Grundlagen der Leistungsorientierten Bezahlung

Dieser Beitrag soll einige Kassandrarufe[1] präsentieren, die sich mit einem seit ca. zwei Jahrzehnten auch im öffentlichen Dienst propagierten Instrument befassen, das vermutlich noch lange zu heftigen Auseinandersetzungen zwischen allen Beteiligtengruppen führen wird: der Leistungsorientierten Bezahlung (i.F. LoB).

Das Konzept der Leistungsorientierten Bezahlung ist zweifellos *in*, auch im öffentlichen Dienst. Man kommt nicht nur nicht um sie herum (Breisig 2006), sondern sie gilt vielen Akteuren und Kommentatoren sogar als Rettung aus dem Zustand der Lähmung, die die bisherigen dienstrechtlichen Grundsätze und Normen begründet haben.

Aber ist die LoB im öffentlichen Dienst auch schon wirklich angekommen? Zweifellos sind die wichtigsten Normen geschaffen worden. Das gilt in Hochschulen für die W-Besoldung der Professorinnen und Professoren, aber auch für die administrative und wissenschaftliche Mitarbeiterschaft im Beamten- und im Angestelltenbereich (siehe unten). Viel gedanklicher, kommunikativer, zeitlicher und damit (auch) ökonomischer Aufwand ist schon betrieben worden, um möglichst zielführende und belastbare Verfahrensweisen zu entwickeln. Die Literaturbasis zur LoB im öffentlichen Dienst wird immer breiter (vgl. Tondorf 2007; Lorse 2007; Rob 2007; Weise 2007 u.v.a.).

Historische Einordnung

Was hat es mit diesem individualisierten Entlohnungsprinzip auf sich? Ein kleiner Blick in die Geschichte des Nachdenkens über die Rolle der Arbeitnehmerschaft in Organisationen (Betrieben, Verwaltungen, Unternehmen), d.h. über die der Personalpolitik oder den jeweiligen Führungsleitlinien zugrunde liegenden Menschenbilder soll eine Einordnung der LoB in bestehende Konzepte erleichtern.

---

1 Statt einer Definition: Synonyme für „Kassandraruf“: „Reserve, Vermutung, Reserviertheit, Misstrauen, Hemmungen, Schwarzseherei, Mutmaßung, Bedenken, Einschränkung, Argwohn, Zurückhaltung, Skepsis, Sorge, Verdacht, Einwand, Scheu, Misstrauen, Hochmut, Vorbehalt, Zweifel, Unnahbarkeit“ aus: http://synonyme.woxikon.de/synonyme/kassandrarufe.php

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Üblicherweise werden dabei seit Schein (1965) vier Phasen der Arbeits- bzw. Organisationswissenschaft unterschieden und mit einer Kurzkennzeichnung für das jeweilige Menschenbild versehen. Aus heutiger Sicht müssen diese vier Phasen allerdings ergänzt werden. In Kürze referiert und der einfacheren Einprägbarkeit willen mit runden Jahreszahlen versehen, wohl wissend, dass dies mehr der *learnability* dient, als dass hier jeweils reale Entwicklungssprünge mit präzis datierten Startereignissen verbunden werden könnten.

1900 „economic man" – Taylorismus

F. W. Taylor hat zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts einen ersten großen Theorieentwurf für das Verständnis der Mitarbeiterrolle in Betrieben vorgelegt (Taylor 1911). Die in der Arbeitswelt faktisch vorhandene Dichotomisierung in Arbeiter und Unternehmer (plus Arbeitswissenschaftler/Ingenieure) wurde hier festgeschrieben und durch die Trennung von Hand- und Kopfarbeit apologetisch untermauert. Den Arbeitern wird eine ausschließlich ökonomische Motivierbarkeit unterstellt: Motivation nur durch Lohn. Die Arbeit selbst muss in kleinste Einheiten (Handgriffe) zerstückelt werden. Für jede Tätigkeit gibt es den „one best way", der durch arbeitswissenschaftliche Studien herausgefunden werden muss.

1925 „social man" – Human Relations

Die berühmten arbeitswissenschaftlichen Untersuchungen in den Hawthorne-Werken der Western Electric Company, die unter der wissenschaftlichen Leitung von Elton Mayo (1933) standen und deren Ergebnisse von Roethlisberger/Dickson (1939) zusammengefasst worden sind, haben ein Durchbrechen der ausschließlich ökonomischen Sichtweise menschlicher Motivation bewirkt: Der so genannte Hawthorne-Effekt, also die Leistungssteigerung der Kontrollgruppe trotz gleich bleibender äußerer Rahmenbedingungen (z.B. Beleuchtung) und trotz gleich bleibender Bezahlung, erforderte ein neues Verständnis des arbeitenden Menschen als auch durch persönliche und soziale Motive geprägt: Kommunikation, informelle Gruppenbildung, persönliche Ansprache, aber auch Konkurrenzempfinden und Angst vor eigenem Versagen traten in den Focus der Fachleute. Die Rolle der „Logik der Gefühle" (Roethlisberger/Dickson 1939) wurde erkannt, die Arbeitsgruppe erfunden.

1940 „self actualizing man" – Phase der Motivationstheorien

Obwohl ursprünglich nicht auf den speziellen Bereich der Arbeitspsychologie gemünzt, hat die humanistische Motivationstheorie von Abraham Maslow (1943) eine zentrale Rolle im Nachdenken über die Rolle der Motivation der Unternehmensmitglieder übernommen. Oft belächelt und vermeintlich „widerlegt", ist die

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

berühmte Bedürfnispyramide mit ihren fünf (später sechs) hierarchisch aufeinander aufbauenden Bedürfnisgruppen mit dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung an der Spitze bis heute ein anregender arbeitspsychologischer Stimulus geblieben. Ergänzende und weiterführende Motivationstheorien dieser Zeit stammen von Herzberg, McGregor, Argyris, Vroom und anderen.

1960 „complex man" – Humanisierung der Arbeit

In den eben genannten Motivationstheorien war der Gedanke einer komplexeren Persönlichkeitsbetrachtung schon angelegt. Ist die Bezeichnung „complex man" vielleicht auch mehr eine unspezifische Beschreibung dafür, dass in Unternehmenskonzepten zunehmend die Forderung nach lern- und anpassungsfähigen Mitarbeitern auftauchte, die die wechselnden gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Rahmenbedingungen der Arbeit in sich verarbeiten und sich in eine komplexer werdende Umwelt integrieren mussten, so hat das parallel entwickelte Konzept von der Humanisierung der Arbeit konkretere Ziele: Die Entfremdung durch die extreme Zerstückelung der Arbeitsvorgänge aufzuheben und zu einer ganzheitlichen, alle sensorischen und motorischen, aber auch kognitiven Kompetenzen einschließenden Arbeitshandlung zu finden, die die strikte Aufteilung Taylors in Hand- und Kopfarbeit wieder aufheben sollte. Bekannt gewordene Instrumente dieses auf Herzberg zurückgehenden und zunächst hauptsächlich in Nordeuropas Autoindustrie rezipierten und in Deutschland bzw. in der Schweiz von Eberhard Ulich (Ulich et al. 1973; Volpert 1974; Ulich 2005) publik gemachten organisationswissenschaftlichen und vor allem auch organisationspraktischen Ansatzes sind: Job rotation, Job enlargement, Job enrichment und teilautonome Arbeitsgruppen.

1980 „cultural man" – Organisationskultur

Einen geradezu kometenhaften Start in die organisationswissenschaftliche Literatur und Beratungspraxis hat der Begriff der Organisationskultur vorgelegt. Noch in den 70er Jahren kaum bekannt, taucht er ab 1980 in den einschlägigen Fachartikeln und Seminarangeboten auf und übertrifft schnell alle bis dahin führenden Schlagworte. Über die Hintergründe der schnellen Ausbreitung dieses Neologismus gibt es viele Annahmen (vgl. Heinrich/Bosetzky 1987; Heinrich 2001a): Der so genannte Japanschock, der europäische Wertewandel, problematische Erfahrungen mit ethnozentrisch geplanten Managementexporten u.a. Die einfachste Erklärung bietet Smircich (1983, S. 339), wenn sie schreibt: „Culture may be an idea whose time has come." Dazu passt, dass Bosetzky (vgl. Bosetzky et al. 2002) zur selben Zeit in Deutschland den Begriff Bürokultur geprägt und in vielfacher Hinsicht ausgestaltet hat. Starke Impulse erhielt der Kulturansatz schließlich von der Formel von Waterman/Peters/Phillips (1980): „Struc-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ture is not Organization“ (vgl. Peters/Watermann 1982). Der Kulturansatz gilt als „weicher“ Ansatz in dem Sinne, dass für den Erfolg eines Unternehmens wie auch für die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter nicht mehr nur harte Faktoren wie Strukturen, Regeln, Ablaufvorgaben, Lohn etc. verantwortlich zeichnen sollten, sondern auch Werte, Arbeitsformen, verinnerlichte Leitbilder, Traditionen, Mythen, informelle Normen, Sprachvarietäten etc.

1990 – „new economic man – ego man“ – Neotaylorismus und Egomanie

> „Mit dem Sieg des Kapitalismus über den real existierenden Sozialismus ist zum Ende des 20. Jahrhunderts ein neues Menschenbild erstanden oder reanimiert worden: das souveräne Ich.“ (Neuberger 2002, S. 82)

Je näher die Geschichte an die Gegenwart heranreicht, desto schwieriger ist es naturgemäß, sie bereits in ein profilgebendes Schema einzuordnen und sie mit einem kennzeichnenden „Markennamen“ zu belegen. Auffällig ist jedenfalls die Häufung freiheitsideologisch verbrämter Konzepte, die dem Einzelnen seinen Anspruch auf Autonomie einzuräumen vorgaukeln, wo es nur oder zumindest doch in erster Linie um die Möglichkeit der Effizienzsteigerung in den Unternehmen und mutatis mutandis auch den Verwaltungen auf Kosten der existentiellen Verunsicherung der Einzelnen geht: Sie bekommen Eigenverantwortung, wenn es um den Abbau von Solidarleistungen im Gesundheitsbereich oder in anderen Sozialsystemen geht; man wird zum eigenen Arbeitgeber erklärt („Ich-AG“), wo in Wirklichkeit Arbeitsplatzangebote fehlen; wird in die „Selbstständigkeit“ entlassen, wenn Arbeitgeber sich aus ihrer sozialpolitischen Leistungspflicht (Fortzahlung im Krankheitsfall etc.) wegstehlen wollen; die Notwendigkeit, sich einen Job selbst zu basteln, weil man keinen findet, wird als *Selbstmarketing* oder *Ego branding* schmackhaft gemacht[2], denn: „Erfolg kommt von Innen“[3] oder „Unterm Strich zähl: ich“[4] und „Leistung soll sich wieder lohnen“ – zumindest in Form millionenschwerer Boni in der Finanzwirtschaft. Aber warum nicht auch homöopathisch dosiert für die breite Mitarbeiterschaft? Hier sind wir beim Thema der Leistungsorientierten Bezahlung angekommen.

2. Ziele der leistungsorientierten Bezahlung

Die Ziele der LoB scheinen klar: mehr Leistungsgerechtigkeit, mehr Leistungsmotivation, mehr Leistungszufriedenheit, mehr Leistung.

2 Und manchmal auch durchaus i. S. eines Ratgebers erleichtert: Herbst 2010; Schick 2010.
3 Oliver Kahn 2008.
4 Slogan aus einer aufwändigen Werbekampagne der Postbank.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Durch die unterschiedliche Bezahlung unterschiedlicher Leistungen soll ein höheres Maß an *Gerechtigkeit,* eben Leistungsgerechtigkeit erreicht werden, anders als bei der tradierten und oft als „leistungsfeindlich" gebrandmarkten Bezahlung im öffentlichen Dienst nach Merkmalen/Anforderungen der Tätigkeit bzw. der allgemeinen Qualifikation (Ausbildung), an die insbesondere das Laufbahngruppenprinzip gebunden ist. *Ein* mögliches Gerechtigkeitskriterium wird damit fraglos bedient. Im Sport soll gewinnen und gegebenenfalls Geld verdienen, wer die beste (schnellste, weiteste, höchste etc.) Leistung erbringt; die besten Noten soll erhalten, wer die besten (richtigsten, klügsten, durchdachtesten etc.) Prüfungsergebnisse abliefert; bei Einstellungen im Öffentlichen Dienst ist nach Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung auszuwählen (Art. 33, 2 GG), und der oder dem Besten ist dabei der Vorzug zu geben.

Gerechtigkeit als Zuweisung eines Gutes oder einer Belastung zu einem Menschen oder einer Menschengruppe kennt aber auch eine Reihe weiterer Kriterien: Gleichheit, Bedürftigkeit, hierarchischer Status, gesellschaftliches Ansehen, früher auch Herkunft, Kastenzugehörigkeit u.a. (vgl. dazu z.B. Liebig/ Schupp 2008). Mit diesen Kriterien kommt leicht in Widerspruch, wer sich zu einseitig auf Leistung als Gerechtigkeitskriterium beschränkt.

Da schließlich *Leistung* ein komplexes Konstrukt aus Qualifikation Befähigung, Kompetenz, Intelligenz etc. (als *Dispositions*variable), Anstrengung, Engagement, Einsatz, Performanz (als *Input*variable) und Ergebnis (Produkt nach Quantität und Qualität, finanzieller Erfolg als *Output*variable) darstellt, das in jedem Einzelfall einer Leistung sehr unterschiedlichen subjektiven Gewichtungen unterliegt, schafft die Leistungsberücksichtigung nicht einmal immer und quasi wie von selbst eine Gerechtigkeitswahrnehmung.

Wer unter Leistungsstarken (Disposition) lebt, findet es nicht unbedingt gerecht, dass er selbst kaum eine Chance hat, auch einmal zu den Besten zu gehören.

Wer sich anstrengt und engagiert (Input), erwartet dafür eigentlich Anerkennung, auch wenn seine Leistungsergebnisse nicht überragend sind.

Wer hohe Fallzahlen oder Umsätze erreicht (Output), kann dies gegebenenfalls auch glücklichen Umständen (unproblematisches Klientel, reicher Stadtteil), sozialem Geschick (Einbinden der Kollegen zur Erhöhung der eigenen Leistung), geringer Leistungsqualität (Verzicht auf genaue Prüfung von Anspruchsvoraussetzungen) oder unlauterem Verhalten (Drogen im Sport, Datenfälschung etc.) zu verdanken haben.

Motivierung

Die Erhöhung der *Leistungsmotivation* durch betriebliche Maßnahmen ist seit den Zeiten Taylors eine der zentralen Führungsaufgaben. Die empirischen Untersuchungen zur Überprüfung von Zusammenhängen zwischen Leistungsmotivation (gemessen an der Leistungsmenge) und betrieblichen Motivierungsan-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

strengungen erfolgen in der Regel nach dem experimentellen Design eines Vorher-Nachher-Vergleiches. So sind viele positive Einflüsse unterschiedlichster Rahmenbedingungen und Maßnahmen verifiziert worden. Fast nie aber haben die Nachher-Messungen mehr als nur einen kurzfristigen Effekt erfassen können: Die Forscher haben die Firmen schnell wieder verlassen, um die gefundenen Effekte literarisch zu sichern und um sich neuen Untersuchungen zuzuwenden. Was dabei allzu häufig übersehen wurde, ist der motivatorische Pendeleffekt, wonach jeder Mensch im Laufe seiner Sozialisation ein persönliches Motivationsniveau ausbildet, das sich auch nach aktuellen Änderungen der Motiviertheit aufgrund äußerer oder auch innerer Ereignisse schnell wieder einpendelt. Die kurzfristige Zufriedenheit mit einem Incentive hat keine andauernden Folgen. Entsprechende Investitionen drohen daher so schnell zu verpuffen wie die guten Vorsätze zu Neujahr. Ihre Wirkungsdauer hängt ab von

– der Stärke der Anreizänderung,
– der Wiederholung der Anreize (Überlagerungs- oder Stabilisierungseffekt),
– der möglichen Einbindung in andere, sich verändernde Motivationszusammenhänge.

Reinhard K. Sprenger („Mythos Motivation“) ist denn auch sehr skeptisch, was den Erfolg von motivationssteigernden *Maßnahmen* betrifft, die allzu mechanistisch „die behauptete Lücke zwischen tatsächlicher und möglicher Leistungsbereitschaft schließen sollen“ (Sprenger 1998, S. 183). Seine Diagnose[5]: „Die Motivierung ist die Krankheit, für deren Heilung sie sich hält.“ (ebd., S. 184) Und was für allgemeine Maßnahmen zur Motivierung gilt, könnte auch für die arbeitsaufwändige LoB zutreffen. Wir wissen aus keiner Untersuchung, welche Effekte sie wirklich bewirkt. „Ihre Effizienz wird nicht weiter hinterfragt, sondern schlicht als selbstverständlich unterstellt.“ (Breisig 2006, S. 2)

Am Rande bemerkt: Der Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst (TVöD) weist der Motivationssteigerung erstaunlicherweise nur die Funktion eines Zugleich-Zieles zu, wenn er in § 18 für die Tarifbereiche Bund und Kommunen übereinstimmend (beim TV-L fehlt dieser Paragraf) folgende Zielbestimmung vorgibt:

> „Die leistungs- und/oder erfolgsorientierte Bezahlung soll dazu beitragen, die öffentlichen Dienstleistungen zu verbessern. Zugleich sollen Motivation, Eigenverantwortung und Führungskompetenz gestärkt werden.“

5 In Abwandlung eines bissigen Bonmots von Karl Kraus, wonach die Psychoanalyse jene Geisteskrankheit sei, für deren Therapie sie sich halte (ich danke *Claus Mischon* für diesen Hinweis).

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Der TVöD lässt allerdings die Frage offen (jedenfalls im Vertragstext), wie denn ein direkter Einfluss der LoB auf die öffentlichen Dienstleistungen erfolgen soll. Es wäre eher nachzuvollziehen, wenn beide Zielbestimmungen umgekehrt und die Verbesserungen der öffentlichen Dienstleistungen als erhoffte Folge von Motivationssteigerung, gestärkter Eigenverantwortung und verbesserter Führungskompetenz dargestellt würden.

Die Zweifel richten sich hiernach selbstverständlich nicht gegen die Sinnhaftigkeit der formulierten Ziele. Die Frage ist vielmehr, ob das Instrument der LoB geeignet ist, das Leistungsniveau im öffentlichen Dienst, z.B. auch in den Hochschulen nachhaltig zu beeinflussen im Sinne eines ständigen Intensivierungsprozesses: Die Tendenz zur steigenden Leistung führt zur Pflicht, die Leistungserwartungen von Jahr zu Jahr etwas höher zu schrauben – ein altes Ausbeutungsprinzip („Intensivierungspflicht"). Ohne diese Intensivierungsspirale würde ein der LoB-Logik fremdes Verharren auf einem erreichten Motivationslevel entstehen. Wofür man aber eben diese Logik gar nicht erst umsetzen müsste. Zulagen hätten dann allenfalls den Charakter einer „Entschädigung für Arbeitsleid" (Tondorf 2007).

3. Rechtliche Rahmenbedingungen

Die aktuelle rechtliche Situation zur Ein- bzw. Durchführung der LoB im öffentlichen Dienst ist wenig übersichtlich. Im *Beamtenrecht* hat es einen ersten Durchbruch 1997 durch die Verabschiedung des Dienstrechtsreformgesetzes gegeben, das dem Leistungsprinzip der Berufsbeamtentums eine neue Prägung geben sollte (vgl. z.B. Battis 1996). Dies geschah zunächst durch die Einführung so genannter *Leistungsstufen* in § 27 III BBesG: „Bei dauerhaft herausragenden Leistungen kann für Beamte und Soldaten der Besoldungsordnung A die nächsthöhere Stufe als Grundgehalt vorweg festgesetzt werden (Leistungsstufe)."

Später kam dann die Möglichkeit der Vergabe von *Leistungsprämien* und *Leistungszulagen* dazu (siehe unten). Durch Übertragung der Besoldungsregelungen in den Zuständigkeitsbereich der Länder im Rahmen der Föderalismusreform von 2006 sind die entsprechenden Regelungen allerdings nicht mehr in einem Bundesgesetz zu finden, sondern müssen in den Landesbesoldungsgesetzen bzw. den entsprechenden Umsetzungs-Verordnungen gesucht werden. Das allerdings wird noch nicht flächendeckend gelingen, so dass die aktuelle Situation sehr diffus ist. Dazu kommt, dass dort, wo Leistungsstufenverordnungen und Leistungsprämien- und -zulagenverordnungen existieren, diese zum Teil nicht oder nicht einheitlich angewandt werden. Dies gilt z.B. auch für die Hochschulen, von denen offensichtlich nur wenige im Bereich ihrer Verwaltungsbe-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

amtinnen und -beamten eine LoB praktizieren. Die Möglichkeit dazu besteht aber grundsätzlich.

Im Tarifbereich ist die Situation übersichtlicher: Im TVöD von 2005 ist für den Bund und für die Kommunen und ebenso im TV-L für die Landesbeschäftigten in den §§ 17 (Stufenentgelt) und 18 in der Fassung der Sonderreglung für Hochschulen (Leistungsentgelt) eine Orientierung der Bezahlung an der Leistung vorgesehen.

Einen wesentlichen Unterschied gibt es hinsichtlich der Regelungsorte: Für den Bund wurden nähere Regelungen zur leistungsorientierten Bezahlung in einem spezifischen Leistungs-TV-Bund vereinbart. Im Bereich der Gemeinden wird das jeweilige System der leistungsbezogenen Bezahlung betrieblich vereinbart (§ 18 Abs. 6 TVöD-VKA). Das bedeutete und bedeutet noch heute, dass jede Kommune den Prozess der Gestaltung der LoB-Regelungen selbst durchmachen und zum Teil durchleiden muss. Die konkrete Umsetzung der im TV-L umrissenen Grundsätze der leistungsorientierten Bezahlung erfolgt durch landesbezirkliche Tarifverträge mit den jeweiligen Ländern bzw. durch Dienstvereinbarungen in den Hochschulen und sonstigen Körperschaften.

Für den *Hochschulbereich* ist natürlich die Leistungsorientierte Bezahlung im Bereich der Hochschullehrer und anderer wissenschaftlicher Leitungskräfte von größter Bedeutung, die im Besoldungsrecht als „W-Besoldung“ ausgewiesen ist und deren nähere Bestimmungen den Landesgesetzgebern sowie den Hochschulen selbst vorbehalten sind, bei erheblichen landesspezifischen Besonderheiten, nicht zuletzt hinsichtlich des Bezügevolumens und des Umfangs der den Hochschulen gewährten Autonomie (vgl. z.B. König 2008).

4. Instrumente der leistungsorientierten Bezahlung

Auf welchen Wegen erfolgt nun die Diversifizierung der Gehälter, soweit entsprechende „erheblich über dem Durchschnitt liegende“ oder „herausragende“ Leistungen festgestellt wurden? Es können im Wesentlichen fünf solcher Instrumente unterschieden werden:

a) Berücksichtigung der bisherigen Leistung und gegebenenfalls der Leistungsfähigkeit (Befähigung, Qualifikation, Erfahrung) bei der *anfänglichen Gehaltsbemessung*. Was in weiten Bereichen der Wirtschaft gang und gäbe war und ist, findet im öffentlichen Dienst praktisch nicht statt: Das Aushandeln des Gehaltes beim Eintritt in die Institution. Im Rahmen der W-Besoldung findet sich jetzt der erste Fall dieser Art: In Berufungsverhandlungen können je nach Qualifikation der Bewerber, aber auch je nach Markt- bzw. Bewerbungslage Berufungsleistungsbezüge als Ergänzung zum fixen Grundgehalt gefordert und gegebenenfalls vereinbart werden.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

b) Zu den am meisten kritisierten Privilegien des öffentlichen Dienstes zählte die so genannte „Sitzbeförderung", das heißt der regelmäßige Gehaltszuwachs nach zwei Jahren durch Aufrücken bei den Dienstaltersstufen. Diese Praxis ist zwar weder im Beamten- noch im Tarifrecht abgeschafft, aber doch deutlich modifiziert worden. Das automatische Vorrücken von Entgeltstufe zu Entgeltstufe erfolgt jetzt nicht mehr gleichmäßig nach zwei Jahren, sondern sich allmählich verzögernd nach einem jeweils längeren Karenzzeitraum von bis zu vier bzw. fünf Jahren. Als LoB-Instrument gilt nunmehr „bei Leistungen, die erheblich über dem Durchschnitt liegen" (TVöD § 17 Abs. 2) das vorzeitige Weiterrücken auf dieser Stufenskala nach detailliert regulierten Bestimmungen. Geschieht dies, so spricht das Tarif- und Beamtenrecht jetzt von *Leistungsstufen.* Und das besondere: An keiner anderen Stelle als hier ist auch eine Malusregelung vorgesehen: „Bei Leistungen, die erheblich unter dem Durchschnitt liegen, kann die erforderliche Zeit für das Erreichen der Stufen 4 bis 6 jeweils verlängert werden." (Ebd.)

c) Bei länger anhaltender oder dauerhaft hervorragender besonderer Leistung können variable Entgeltanteile gezahlt werden, die als *Leistungszulagen* oder *besondere Leistungsbezüge* (W-Besoldung) bezeichnet werden. Sie können zeitlich befristet oder unbefristet „gewährt" werden, sind in der Regel nicht ruhegehaltsfähig, außer in besonderen Fällen der W-Besoldung.

d) Für einmalige herausragende Leistungen können – in der Regel auf Basis einer Zielvereinbarung – *Leistungsprämien* als Einmahlzahlung oder verteilt gewährt werden. Bezieht sich die besondere Leistung auf einen finanziellen bzw. wirtschaftlichen Erfolg, was im öffentlich Dienst naturgemäß selten der Fall ist, wird die Prämie als *Erfolgsprämie* bezeichnet.

e) Für die Wahrnehmung besonderer Funktionen können in der W-Besoldung befristet *Funktionsleistungsbezüge* gewährt werden, die an die Zeit der Ausübung der jeweiligen Funktion in der Hochschulleitung, im Dekanat oder an anderer herausragender Stelle gebunden sind. Diese Form der Leistungsorientierten Bezahlung fällt insofern aus dem Rahmen, als sie nicht wirklich auf outputorientierte Leistung, sondern auf Verantwortung und Belastung bezogen sind, also wie dienstrechtsüblich auf die Anforderungen der jeweiligen Stelle. Funktionsleistungsbezüge erhält ein Hochschulleiter auch, wenn er wenig persönliche Leistung erbringt.

Diese kurze Übersicht vernachlässigt notgedrungen viele Besonderheiten, die mit den jeweiligen Voraussetzungen, Zahlungsweisen, Widerrufsmöglichkeiten, Ruhegehaltsfähigkeit etc. verbunden sind.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5. Probleme der Leistungsorientierten Bezahlung

Messmethoden

Wo Bezahlung nach Leistung erfolgen soll, muss Leistung gemessen werden, zumindest in einem sehr weiten Sinn des Wortes *messen.* Messen kann verstanden werden als empirische Feststellung der Ausprägung eines Merkmals durch Zuordnung eines Messwertes. Dabei handelt es sich in der Regel um eine Zahl oder um eine verbale Kategorienbezeichnung („sehr gut", „gut" etc., aber auch „herausragend", „besondere"). Dabei geht man sogar in der Physik, erst recht aber in den Sozialwissenschaften von einem unvermeidbaren Messfehler aus, also davon, dass zwischen dem ermittelten Messwert und dem „wahren" Wert notwendig eine Differenz besteht. Der Messwert bleibt eine Annäherung an den wahren Wert. Ursachen für die prinzipielle Abweichung sind in mindestens vier Fehlerquellen zu sehen:

Die Vorstellung von einem „wahren Wert" (hier z.B.: die Leistung im vergangenen Jahr) ist eine Fiktion, ein gedankliches Konstrukt, ein Produkt aus unterschiedlichsten Merkmalszuschreibungen, dessen Definition bzw. Operationalisierungsversuche nur bedingt zu einer intersubjektiven Vereinheitlichung führen.

Als solche ist sie zweitens automatisch ein positionsabhängiges Ergebnis von Wahrnehmung: Der wahrgenommene Merkmalsträger (Mitarbeiter oder Mitarbeiterin) hat für die Selbstwahrnehmung andere Koordinaten als die „messende" Führungskraft oder als Mitglieder des jeweiligen kooperierenden oder konkurrierenden Kollegiums.

Personwahrnehmung unterliegt drittens wie jede Wahrnehmung vielen systematischen, individuellen oder zufälligen Wahrnehmungs- oder Urteilsfehlern, deren sich die wahrnehmende Person nicht bewusst ist[6] und über die in der Literatur ausführlich referiert wird (Beispiele: Halo-Effekt, Geldbriefträger-Effekt, Self fullfilling-prophecy, Mildetendenz etc., vgl. Gerrig/Zimbardo 2008)

Aus der Positionsgebundenheit lässt sich viertens auch eine mehr oder weniger bewusste Interessensgebundenheit von Wahrnehmung ableiten (Sympathiefehler, Superioritätsbestätigung – eine Mitarbeiterin kann/darf nicht klüger sein als die beurteilende Führungskraft selbst –, strategisches „Wegloben", vgl. Hunholtz 1998 und viele andere)

6 Das kommt daher, dass die Wahrnehmung als „Widerspiegelung der objektiven Realität im Bewusstsein nicht nur Abbild der Dinge, sondern auch Abbild der Bedingungen des erkennenden Subjektes (ist). Die Bedingungen der Erkenntnis sind nicht nur biologischer Art (Struktur der Sinnesorgane und des Nervensystems), sondern immer auch gesellschaftlich vermittelt." (Stadler/Seeger/Raeithel 1975, S. 69)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Über die Möglichkeit und die Grenzen der Leistungsmessung ist im Schrifttum viel verhandelt worden, von vielen in optimistischer Grundhaltung, von anderen aber auch mit einem Höchstmaß an Zweifeln (vgl. Meixner/Meixner 2006; Demmke 2007; Gourmelon et al. 2007 u.a.). Dabei ist die Lösung des Messproblems die Conditio sine qua non für die Akzeptanz jeden Systems der LoB:

> „Die Akzeptanz von Leistungssystemen innerhalb der Belegschaft hängt maßgeblich davon ab, ob die Systeme als gerecht und angemessen empfunden werden." (Tondorf 1995, S. 79)

Grundsätzlich werden die folgenden Vorgehensweisen beschrieben, in Rechtsnormen vorgegeben und zum Teil in Kombination untereinander angewandt:

1. Leistungsergebnismessung (Anzahl und Qualität von Produkten, vor allem bei repetitiven Tätigkeiten mit großen Stückzahlen, aus den Akkordlohnsystemen bekannt);
2. Leistungserfolgsmessung (vereinfacht gesagt die Höhe des erwirtschafteten Gewinns);
3. Leistungsindikatorenmessung (z.B. Verringerung von Wartezeiten, Verringerung von kritischen Nachfragen und Widersprüchen, Rückgang von Fehlermeldungen, Erhöhung der Zufriedenheitswerte bei Feedbacks wie Kundenmonitoren etc.);
4. Systematische Leistungsbeurteilung (ähnlich der dienstlichen Beurteilung, aber nicht identisch, z.B. ohne Befähigungsaussagen, und verfahrenstechnisch strikt von dieser zu trennen);
5. Zielvereinbarungen (Vergleich von Zielerreichungen mit den Zielvereinbarungen).

Diese Messwege werden in der Praxis sehr unterschiedlich gehandhabt. In ihre Entwicklung ist viel Phantasie und Engagement eingeflossen, die Ergebnisse unterscheiden sich zum Teil erheblich voneinander, z.B. zwischen den Hochschulen bei den Kriterienkataloge für Hochschullehrerleistungen oder bei der „Messung" (jetzt bewusst kritisch in Anführungsstrichen) der Leistung von Familienberatern, Systembeauftragten oder Mitarbeitern mit typisch administrativen Tätigkeiten.

Messprobleme

Allen Verfahren wohnen spezifische Probleme inne, die sich in irgendeiner Form auf einige methodische Grundforderungen/-probleme zurückführen lassen (vgl. allgemein zum Problem des empirischen Messens Bortz/Döring 2006). Es sollen hier nur einzelne Probleme angerissen werden, deren Lösung bisher kaum in Sicht ist:

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Leistungsmessung setzt eine *Quantifizierbarkeit von Leistung* voraus. Wie eben erwähnt, gibt es Leistungsbereiche in Produktion und gelegentlich auch einmal bei Dienstleistungen, die zählbar oder in anderer Form direkt messbar sind und die zugleich den jeweiligen Kernbereich der Anforderungen an einen Arbeitsplatz weitgehend abdecken. Beispiel: Fallzahlen in der Beihilfestelle, allerdings nur, wenn die Fallzuweisungen repräsentativ oder streng zufällig erfolgen und nicht z.B. statusspezifisch. An einer echten Quantifizierbarkeit von Verwaltungsleistungen wird eher nachhaltig gezweifelt:

> „Es gehört zu den Trivialitäten der Verwaltungstheorie und der Verwaltungspraxis, dass in nahezu achtzig Prozent aller kommunalen, länderorientierten und ministeriellen Bereiche der Output nur sehr schwer oder gar nicht bestimmbar ist." (Hein 1995, S. 309)

Fehlt die Möglichkeit einer direkten Leistungsmessung, so steht grundsätzlich die subjektive Bewertung der Mitarbeiterleistungen durch die Führungskräfte zur Verfügung, im TVöD als *Systematische Leistungsbeurteilung* bezeichnet. Ich hatte schon gesagt, dass diese von der dienstlichen Beurteilung getrennt werden muss. Gleichwohl sind ihre Prinzipien und ihre Probleme vergleichbar.

Beide versuchen, das allgemeine Leistungsurteil auf der Basis von Kriterienkatalogen zu entwickeln, die entweder aus dem Anforderungsprofil abgeleitet (DB) oder zu Beginn des Beurteilungszeitraumes konkret festgelegt werden, z.B. weil sie aktuell relevant, gut beobachtbar und konfliktfrei zu kommunizieren sind. Durch ein möglichst präzises Operationalisieren der Leistungskriterien und durch eine intensive Qualifizierung der Führungskräfte wäre im Prinzip ein Ausputzen der Beurteilungen hinsichtlich ihrer subjektiven Anteile möglich. Die Praxis zeigt allerdings immer wieder, dass der zeitliche Aufwand und die sozialen Kosten als viel zu hoch eingeschätzt werden, weshalb z.B. in einigen Kommunen unverantwortlich kurze Kataloge an Leistungskriterien vereinbart wurden oft nur zwei oder drei), in anderen dagegen unübersichtlich große (bis zu fünfzehn und mehr), deren einzelne Kriterien wenig trennscharf sind, sondern hoch miteinander korrelieren, wie es z.B. auch sehr oft bei Hochschullehrerfeedbacks der Fall ist, in denen meist nur ein allgemeiner Sympathiefaktor oder bestenfalls ein Beziehungs- und ein Kompetenzfaktor gefunden werden.

Die dienstliche Beurteilung auch in der sonst so oft gelobten Wirtschaft hat Neuberger (1980) als „Rituelle Selbsttäuschung" bezeichnet, und Breisig nennt die Leistungsbeurteilung trotz aller Hoffnungen und Versuche, sie „verobjektivierbar" zu machen, einen „hoffnungslosen Fall" (Breisig 2006, S. 25).

Als modernste Form der Leistungsmessung gilt die *Zielvereinbarung*, wie sie z.B im TVöD beschrieben ist. Allerdings ist es schwer vorstellbar, dass für die Mehrzahl der nur selten repetitiven, meist dagegen komplexen und interaktiven Tätigkeiten Ziele formuliert werden können, die die Gesamtheit der Arbeits-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

situation eines Arbeitsplatzes (z.B. „Führungskraft“) inhaltlich angemessen beschreiben, und das auf eine Weise, die einen objektiven, also messenden Vergleich von Zielbeschreibung und Zielerreichung ermöglicht. Die Notwendigkeit, sich bei der Auswahl von Zielen und ihrer Konkretisierung auf Tätigkeitserwartungen zu beschränken, die diese methodischen Bedingungen erfüllen, führt dazu, dass auf die Beschreibung von komplexeren, wertbezogenen („Vereinbarung der Bedürfnisse der Hochschule mit den Interessen der Immatrikulationsinteressenten“, „Berücksichtigung der Belange des Gender Mainstreaming“) und kommunikativen Zielen und Verhaltensweisen tendenziell verzichtet wird zugunsten entsubjektivierbarer, aber oft auch banaler und interpretationsabhängiger Zähl-Ziele (Reklamationsquote, Befragungsergebnisse bei Zufriedenheitsbefragungen).

Überregulierung

Diese methodischen Bedenken sind weder den in Vorarbeit getretenen professionellen Beratern noch den meisten der für die konkrete Umsetzung der LoB-Regelungen zuständigen Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter in den Verwaltungen und Hochschulen unbekannt. Daher wird von ihnen achtenswert viel Mühe darauf verwandt, die Operationalisierungen möglichst klar zu formulieren, das Dilemma zwischen Individualität und Vergleichbarkeit angemessen zu lösen und einen belastbaren Kompromiss zwischen persönlichen Ansprüchen an Einzelfallgerechtigkeit und einer noch tolerablen Beschränkung des operativen Aufwandes vor allem für die im Joch stehenden Führungskräfte zu finden.

Eine Folge dieser Bemühungen um lückenlose Regelung ist die bürokratische Untugend der *Überregulierung.* Sie ist zugleich eine Folge des Ausgleichs aller relevanten Gruppierungen, die einen gesetzlichen, tariflichen oder zumindest politischen Anspruch auf Berücksichtigung ihrer Interessen haben, insbesondere also Personalvertretungen, Gewerkschaften und spezielle Beauftragte.

Über Überregulierung zu klagen, ist wohlfeil. Keine Regierungserklärung, in der nicht der Rückbau des Wildwuchses an Normierungen im bzw. durch den öffentlichen Dienst gefordert wird, mit dem Ergebnis, dass am Ende der jeweiligen Legislaturperiode die Zahl der vereinbarten oder erlassenen Regelungen nicht gesunken, sondern erneut gestiegen ist. Deregulierung scheint immer nur punktuell zu funktionieren.

In diese Tradition reihen sich die LoB-Regelungen in wenig rühmlicher Form ein. Nicht nur, dass es eine Unzahl von selbstständigen Regelungen gibt, wie oben kurz und gewiss nicht vollständig angedeutet (Beamte/Angestellte, Bund, Länder, Kommunen, Hochschulen, sonstige Körperschaften). Auch die jeweiligen Regulierungstiefen verweisen auf ein tief sitzendes bürokratisches, aber auch allgemein rechtstaatliches Bedürfnis, keinen möglichen Konfliktfall

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dem Zufall zu überlassen, sondern durch detailfreudige Überregulierung jegliche denkbare Fallkonstellation vorwegzunehmen und einem prädestinierten Entscheidungsprozess anzuvertrauen.

Dies ist einem Verwaltungsprogramm in einem demokratischen Rechtsstaat nicht grundsätzlich vorzuwerfen. Dahrendorf (1972) z.B. hat die Strategie der *Konfliktregelung* für ein demokratisches Gemeinwesen als angemessen und einzig legitim erachtet, insbesondere im Vergleich zu den Strategien der *Konfliktunterdrückung* durch Verbote und Machtanwendung und der von ihm so genannten *Konfliktlösung* durch moralische Stigmatisierung und Disziplinierung der Abweichler (Enfant terrible, Störer, verirrtes Schäfchen etc.).

So ist es nachvollziehbar, dass für etwa erforderliche Konfliktlösungen statt der Akzeptanz einer Autoritätsentscheidung, wie sie z.B. der angelsächsischen Kultur eher entspricht, eine paritätische Konfliktkommission eingerichtet wird, für die im LeistungsTV-Bund zwei Paragrafen mit ca. 400 Wörtern vorgesehen sind, die aber auch noch nicht alle Eventualitäten klären, denn für einige Fragen wird eine Detailregelung durch Dienstvereinbarung ausdrücklich vorgesehen. Insgesamt hat der LeistungsTV-Bund insgesamt 18 Paragrafen mit jeweils bis zu sechs Absätzen und zehn Protokollerklärungen. Damit werden nach § 2 aber nur der „Rahmen“ und „wesentliche Details“ für die Gewährung von Leistungsgeld geregelt. § 15 ermächtigt die Dienststellen zum Abschluss von Dienstvereinbarungen für deren „weitere Ausgestaltung“.

Punktesysteme für Leistungen im Bereich der Lehre, Forschung und Weiterbildung werden im Rahmen der W-Besoldung immer komplizierter und kommen der Wahrheit, also dem „wahren Leistungswert“ doch nicht wirklich näher.

Mit der Überregelung ist ein außerordentlicher Aufwand für die Durchführung der LoB verbunden, für die Arbeitnehmer- wie für die Arbeitgeberseite. Vorgesetzte beschweren sich über einen wesentlich erhöhten Arbeitsaufwand z.B. durch parallel durchzuführende Leistungsfeststellung und dienstliche Beurteilung, durch Abstimmungs- und Überzeugungsgespräche, die unabhängig von den sonstigen „Pflichtgesprächen“ zu führen sind, über klimatische Belastungen durch unzufriedene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter etc.

Insbesondere aber wird wahrgenommen, dass sich das ursprüngliche Ziel, mit der LoB ein funktionierendes Führungsinstrument an die Hand zu bekommen, durch die Überregulierung ad absurdum geführt sieht.[7] Die Entscheidung über die Gewährung von Leistungsentgelt wird zur reinen Rechenleistung mit einer Vielzahl von Verteilungsvorgaben und kommunikativ erforderlichen Rück-

7 Unvergessen der Ausspruch des früheren HKR-Präsidenten Klaus Landfried, die Leistungsabhängige Bezahlung sei erforderlich, um „faule Professoren“ für ihre mangelnde Leistungsbereitschaft sanktionieren zu können. Genau das geht jetzt nicht: In der W-Besoldung ist kein Malussystem vorgesehen.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sichtnahmen. Und je dichter das Regelwerk geknüpft ist, desto unübersichtlicher wird auch das Netzwerk an Normenfallen, die die Entscheidungsfreude der Führungskräfte weiter dämpfen. „Wo nahezu alles geregelt ist, sind Fehler unvermeidlich." (Schulz zur Wiesch 1998, S. 195) Die Gefahr besteht, dass Führungskräfte die Motivation zur Anwendung der LoB verlieren, und unmotivierte Vorgesetzte können keine Motivierungswirkung entfalten.

Niedlichkeitsargument

Auf der anderen Seite des Geschehens, also bei den leistungsorientiert zu Bezahlenden, besteht das genuine Interesse darin, viele Punkte zu sammeln, um den eigenen Entgeltzuwachs am Jahresende zu maximieren.

Die Verpflichtung der Organisationen zur Kostenneutralität bei Anwendung der LoB führt im Verbund mit dem Bestreben, möglichst viele an den Segnungen der LoB teilhaben zu lassen, um sie zu calmieren[8], zu Leistungsbeträgen, die unter das Brüggemeier'sche *Niedlichkeitsargument* fallen, das er im Zusammenhang mit der Professorenbesoldung formuliert hat:

> „Die überraschend naive Vorstellung, man könne die primär intrinsische Motivation von Wissenschaftlern durch ein paar hundert Mark Leistungszulagen entscheidend beeinflussen, muss in einem Ministerialzulagen-Milieu entstanden sein." (Brüggemeier 2000, S. 222)

„Ein paar hundert Mark" monatlich wären für die meisten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im administrativen Bereich zwar durchaus motivationsrelevant. Bei vielen der angewandten LoB-Systemen bleiben die ausgekehrten Beträge aber oft noch deutlich darunter: Damit möglichst viele etwas bekommen können, darf der Einzelne nur wenig bekommen. Im Tarifbereich bewegen wir uns hier bei einem Gesamtausschüttungsbetrag von 1% der Gehaltssumme, später bis 8%, falls es denn je dazu kommen wird. Bei einem Jahreseinkommen von z.B. 25 T€ wären dies 250 € vor Steuer. Wie viel Anstrengung lohnt sich dafür, bei durchaus ungewissen Erfolgschancen?

Im Besoldungsbereich ist die Regelung eine andere: Hier dürfen maximal 15% der berücksichtigungsfähigen Beamtinnen und Beamten in einen LoB-Genuss kommen. D.h. dass die 85% der Kollegien, die kaum eine Chance haben, unter die Top Fifteen der Leistungselite zu kommen, vorn vorneherein ohne Motivierungschance bleiben. Ihre Leistungssteigerung wäre aber gerade erforderlich, um die Dienstleistungsangebote der Behörden zu verbessern, weil sie gegebenenfalls noch Steigerungspotenzial besitzen: Die Guten sind ja schon gut (vgl. dazu auch Bosetzky et al. 2002, S. 95f.).

---

8 Ein Lieblingswort des Jubilars, das soviel wie „ruhig stellen, befrieden" bedeutet.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Mikropolitische Strategien

Wo sich der Run auf die Punkte aber doch auslösen lässt, steht zu befürchten, dass sich neben die gewünschten Anstrengungen zur Leistungserhöhung auch andere Mechanismen stellen werden, die unter den weiteren Begriff der mikropolitischen Strategien eingereiht werden können (Heinrich/Schulz zur Wiesch 1998).

Soweit in den Kriterienkatalogen der systematischen Leistungsbeurteilungen und besonders bei Zielvereinbarungen die LoB-Punkte nicht vollständig oder wenigstens ganz überwiegend für Leistungen aus den alltäglichen Kernaufgaben vergeben werden, sondern eher aus besonders auffallenden, zusätzlichen Tätigkeiten vom Projekttypus geholt werden können, kann es leicht zu einer Verschiebung weg vom „ungeliebten Tagesgeschäft“ (Lüdigk 2008) hin zu den Sonderleistungen geben.

Das beginnt mit der allmählichen Verschiebung und Verengung der Arbeitsaufmerksamkeit auf solche Verhaltensweisen, die auch wirklich punkterelevant sind. Solidarität mit Kollegen zählt nicht dazu:

> „Die Kollegialität der Lehrkräfte untereinander wird leiden, dass aus fast jedem geführten oder nicht geführten Gespräch finanzieller Nutzen oder Schaden erwachsen kann. Gekonnte Selbstdarstellung einschließlich des Pendants, andere nicht ganz so gut aussehen zu lassen, erhielte künftig einen permanenten finanziellen Anreiz. Umso häufiger werden die Schulleitungen mit kalkulierten Mitteilungen versorgt werden. Zugleich werden sie für die geldwerte Beurteilungskompetenz, die ihnen zuwachsen wird, büßen müssen, denn mit der Prämienvergabe wird ihre Vereinsamung größer. Und keine Liebedienerei kann das wieder wett machen.“ (Stein 2001)

„Konkurrenzverhalten, Misstrauen, Intrigen, Kungelei und Seilschaften wie Zitier- und Gutachterkartelle, und in Einzelfällen vielleicht auch Enttäuschung, Demotivation und Rückzug.“ (Heinrich 2001b) sind mögliche strategische Antworten auf finanzielle Anreizangebote, wo intrinsische Motivation und Unternehmensidentifikation nicht das motivatorische Primat besitzen.

Man munkelt schon von einer bevorstehenden Zunahme von Lehr- und weiteren Preisen an Hochschulen ...

6. Fazit

Die Idee der Leistungsorientierten Bezahlung ist auf den ersten Blick überzeugend. „Leistung muss sich wieder lohnen“ ist auch ein Kampfruf aus der neoliberal orientierten Politikszene. Lohnt sich Leistung wirklich nur, wenn der Lohn materieller Natur ist? Die oben kurz erwähnten nachtayloristischen Phasen

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

der Motivationsüberlegungen sprechen eine andere Sprache. Die vorgestellten Probleme, die keineswegs abschließend aufgeführt sind, sollen auf die Gefahr des Scheiterns oder der möglichen Fehlentwicklung aufmerksam machen, die mit der LoB verbunden sind: Wenig Akzeptanz bei Führungskräften und Mitarbeitern, Verfehlung des Ziels der Gerechtigkeitswahrnehmung, großer Aufwand, kein greifbarer Erfolg und gegebenenfalls Kollateralschäden im Wertebereich und in der Organisationskultur – das sind die Probleme, auf die die Organisationen durch die Einführung der LoB zusteuern.

Solche Kassandrarufe werden oft als ideologische Besserwisserei, als innovationsfeindliche Beharrungsversuche, als intellektuelle Kritiksucht oder als standortabhängige Rechtfertigungspolemik abgetan. Das mag in manchen Fällen berechtigt sein. Im Allgemeinen aber gehört es zu einer rational planenden Organisationsentwicklung, parallel zur Einführung neuer Konzepte ein begleitendes Nachdenken über die möglichen problematischen Folgen von Neuerungen zu betreiben, das die jeweils aufgelaufenen Erfahrungen aufgreift und im Verbund mit allgemeinem Transferwissen künftige problematische Entwicklungen beschreibt, um vor ihnen zu warnen. Die Frage „Was würde Kassandra wohl dazu sagen“ ist im weiteren Umkreis der prozessbegleitenden Evaluation angesiedelt. Ihre Warnungen haben allerdings – anders als in der griechischen Sage – nicht den Charakter von seherischen Weissagungen, sondern sind Mutmaßungen, deren Nichteintreffen nach dem Mechanismus der Self-fulfilling prophecy durchaus erfreulich wäre. *Management by Kassandra* ergänzt daher eine innovationsorientierte Organisationspolitik, ohne deren Ideen zu diskreditieren oder ihre Erfolge zu camouflieren, falls sie denn eintreten.

Literatur

Battis, U. (1996): Berufsbeamtentum und Leistungsprinzip. In: Zeitschrift für Beamtenrecht, Jg. 44, S. 193–200

Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. Aufl.). Heidelberg

Bosetzky, H./Heinrich, P./Schulz zur Wiesch, J. (2002): Mensch und Organisation (6. Aufl.). Köln

Breisig, T. (2006): Systeme der leistungs- und erfolgsabhängigen Vergütung (Internet: www.kooperationsstelle.uni-oldenburg.de/download/Breisig_Vortrag.pdf; zuletzt aufgesucht am 2.1.2010)

Brüggemeier, M. (2000): Leistungserfassung und Leistungsmessung in Hochschulen. In: Budäus, F. (Hg.): Leistungserfassung und Leistungsmessung in öffentlichen Verwaltungen. Wiesbaden, S. 221–250

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dahrendorf, R. (1972): Konflikt und Freiheit: auf dem Weg zur Dienstklassengesellschaft. München

Demmke, C. (2007): Leistungsbeurteilung bei Einführung leistungsorientierter Besoldung. Erste europäische Erfahrungen. In: Zeitschrift für Beamtenrecht, Jg. 55, S. 81–92

Gerrig, R. J./Zimbardo, P. (2008): Psychologie (18. Aufl.). München

Gourmelon, A./Mühlenkamp, H./Bogner, J. (2007): Chancen und Risiken anreizorientierter Entgeltsysteme. In: Verwaltung & Management, Jg. 13, S. 185–189

Hein, A. (1995): Leistungszulagen: Ein Instrument der Verwaltungsreform? In: Verwaltung und Management, Jg. 1, S. 309–310

Heinrich, P. (2001a): Verwaltungskultur. In: Ausbildung, Prüfung, Fortbildung Jg. 27, S. 1–5, S. 9–11

Heinrich, P. (Hg.) (2001b): Leistungsorientierung in der Verwaltungsausbildung – Redebeiträge und Glienicker Thesen. Berlin

Heinrich, P. (2001c): Qualitätssicherung durch Leistungsmessung – zwischen Motivation und Destruktion. In: Spectrum, Jg. 7, H. 1, S. 6–7

Heinrich, P./Bosetzky, H. (1987): Organisations- und Bürokultur – Chancen und Elend eines neuen Ansatzes. In: Koch, R. (Hg.): Verwaltungsforschung in Perspektive. Baden-Baden, S. 202–215

Heinrich, P./Schulz zur Wiesch, J. (Hg.) (1998): Wörterbuch der Mikropolitik. Opladen

Herbst, D. (Hg.) (2010): Der Mensch als Marke (2. Aufl.). Göttingen

Hunholtz, H. (1998): Wegloben. In: Heinrich/Schulz zur Wiesch 1998, S. 292–294

Kahn, O. (2008): Ich. Erfolg kommt von innen. München

König, L. (2008): Ansporn oder Hindernis? Zur Plausibilität der leistungsorientierten Professorenbesoldung. Diplomarbeit FHVR. Berlin

Liebig, S./Schupp, J. (2008): Leistungs- oder Bedarfsgerechtigkeit? Über einen normativen Zielkonflikt des Wohlfahrtsstaates und seiner Bedeutung für die Bewertung des eigenen Erwerbseinkommens. In: Soziale Welt, Jg. 59, S. 7–30

Lorse, J. (2007): Aktuelle tarif- und dienstrechtliche Überlegungen im öffentlichen Dienst – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Beamtenrecht, Jg. 55, S. 24–35

Lüdigk, S. (2008): Die leistungsorientierte Bezahlung im Rahmen des TVöD: Bloße Theorie oder unterschätztes Arbeitsinstrument mit Potential? Eine Untersuchung am Beispiel der Stadtverwaltung der Universitätsstadt Tübingen. Diplomarbeit an der FHVR Berlin

Maslow, A. M. (1943): A Theory of human motivation. In: Psychological Review, Vol. 50/ No. 4, S. 370–396

Mayo, E. (1933): The Human Problems of an Industrial Civilization. Boston

Meixner, H. E./Meixner, H. (2006): Methoden für die Leistungsbewertung. Stärken- und Schwächenanalyse vorhandener Führungsinstrumente. In: Recht im Amt, Jg. 53, S. 211–218

Neuberger, O. (1980): Rituelle Selbsttäuschung. Kritik der irrationalen Praxis der Personalbeurteilung. In: Die Betriebswirtschaft, Jg. 40, S. 27–43

Neuberger, O. (2002): Führen und führen lassen (6. Aufl.). Stuttgart

Peters, T. J./Waterman jr., R. H. (1982): In Search of Excellence – Lessons from Americas Best-run Companies. Boston

Rob, W. (2007): Leistungsorientierte Bezahlung – Stufenaufstieg und Leistungsentgelte nach TVöD-VKA und TV-L. In: Die Personalvertretung, Jg. 50, S. 353–363

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Roethlisberger, F.J./Dickson, W.J. (1939): Management and the Worker. Cambridge/MA

Schein, E. (1965): Organizational Psychology. Englewood Cliffs

Schick, E. (2010): Der Ich-Faktor. Erfolgreich durch Selbstmarketing. München

Schulz zur Wiesch, J. (1998): Normenfalle. In: Heinrich/Schulz zur Wiesch 1998, S. 195–196

Smircich, L. (1983): Concepts of culture and organizational analysis. In: Administrative Science Quarterly, Vol. 28, S. 339–358

Sprenger, R. K. (1998): Motivation. In: Heinrich/Schulz zur Wiesch 1998, S.181–184

Stadler, M./Seeger, F./Raeithel, A. (1975): Psychologie der Wahrnehmung. München

Stein, G. (2001): Fette Prämien für die „faulen Säcke“? Die leistungsorientierte Bezahlung von Lehrern hilft den Schülern nicht. In: Der Tagesspiegel v. 24.4.2001, S. 28

Taylor, F. W. (1911): Scientific Management. NewYork

Tondorf, K. (1995): Leistungszulagen als Reforminstrument? Berlin

Tondorf, K. (2007): Tarifliches Leistungsentgelt – Chance oder Bürde? Berlin

Ulich, E./Großkurth, P./Bruggemann, A. (1973): Neue Formen der Arbeitsgestaltung. Frankfurt/M.

Ulich, E. (2005): Arbeitspsychologie (6. Aufl.). Zürich, Stuttgart

Volpert, W. (1974): Die „Humanisierung der Arbeitswelt“ und die Arbeitswissenschaft. Köln

Waterman, R. Jr.,/Peters, T./Phillips, J. R. (1980): Structure is not organization. Business Horizons, Vol. 23, No. 3, S. 14–26

Weise, K. (2007): Einführung von Leistungsentgelt nach dem TVöD – eine methodische Herausforderung, die sich lohnt (Teil 1 und 2). In: Der öffentliche Dienst, Jg. 60, S. 9–12 und 53–56

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Herausforderungen für Studium und Lehre

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

„Sag warum du hier bist“

Über den Nutzen und Sinn eines Studium Generale

Luise Görges, Ulf Kadritzke

> *„Die zentrale These Humboldts ist die Verbindung von Wissenschaft, Bildung und Ausbildung. Diese Idee ist heute aktueller als noch im 19. Jahrhundert. (...) Beschäftigungsfähig ist heute doch gerade der kritische, eigenständige Geist.“*
>
> (Julian Nida-Rümelin in der taz vom 10. Februar 2010)

1. Vorbemerkung: Was die Studentenproteste lehren können

Die Bilder von den deutschlandweiten Studentenprotesten des letzten Semesters zeigen Transparente mit vielfältigen Aufschriften. Die Kritik an den überfüllten, vor allem für die Universitäten typischen Studiengängen äußert sich in den Prozentwerten eines typischen Bachelorkurses: „100% Anwesenheit, 7% gelesen, 0% reflektiert“ – so an der Berliner Humboldt-Universität. Ein zweites plakatiert den ökonomischen Zusammenhang: „Bildung ist zu teuer – Was kostet Dummheit?“ Ein anderes fordert „Freiheit *durch* Bildung“. Die erste Parole enthält eine scharfe Kritik an den Folgen der Umwandlung der alten Studiengänge in Bachelor-Programme, die zweite bilanziert Aufwand und Ertrag der Bildung auf der Ebene der Gesellschaft, die dritte gibt eine positive Sehnsucht preis. Man muss sich den Zusammenhang zwischen diesen Parolen nicht als ursächlich direkt vorstellen, um dennoch das Gemeinsame in ihnen zu entdecken. Das liegt in der kritischen Frage nach dem *Nutzen* und dem *Sinn* des Studiums, die auch die Möglichkeit von Widersprüchen zwischen beiden Bestimmungen einschließt.

Nun lautet ein Vorwurf unter anderen, die Anliegen der Studierenden seien unklar, bezögen sich mal auf die bloßen Unannehmlichkeiten, die aus dem Bolognaprozess erwachsen sind, mal auf die Realisierung von (Bildungs-)Chancengleichheit, mal auf Abschaffung von Studiengebühren. Von einigen Seiten wird den Studierenden sogar unterstellt, ihre Proteste seien lediglich die Weigerung, sich an die „Verdichtung von Arbeit“ anzupassen, wie sie sich in der restlichen Gesellschaft bereits vollzogen habe (vgl. Weidenfeld 2009). Protest als romantische Verweigerung des Leistungsprinzips? Alle empirischen Untersuchungen zum eher ‚überrealistischen’ Gesellschaftsbewusstsein lehren das Gegenteil. Es muss also ein tiefer liegendes Unbehagen sein, das sich im Zuge des Bolognaprozesses eher spät als früh Bahn geschaffen hat und viele Studierende zu der eher *ratlosen* Frage drängt, die der Leitspruch am alten Joachimsthaler Gymna-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

siums in Berlin noch als Einladung zum Denken verstanden hatte: „Sag, warum du hier bist“. Natürlich zeigen die Antworten der Studierenden heute ein breites Spektrum. Es reicht von denen, die sich vom Studium die effiziente und zügige Vorbereitung auf den Beruf erwarten, bis zu jenen, die ein Unbehagen an einer zügig ökonomisierten Welt haben und vom Leben ein bisschen mehr als Wohlstand, Karriere und privates Glück erwarten. Warum also studieren, fragen sich viele Studierenden und finden derzeit doch keine schlüssige Antwort außer der verständlichen, aber kaum zureichenden Gegenfrage „Was sonst?“

Halten wir uns deshalb kurz an die konkreten, öffentlich diskutierten Kritikpunkte der Studierenden, mögen sie auch zuweilen ungenau und nicht einmal von einem Großteil der Studentenschaft mit getragen sein (vgl. Gerster 2009). Sie sind gar nicht so beliebig wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Gemeinsam ist ihnen das Unbehagen über den wachsenden Druck, den verschiedene Kräfte ausüben:

1. Der Zwang zur Aufnahme einer Erwerbsarbeit während des Studiums wird durch Studiengebühren für viele verschärft und trifft vor allem jene besonders hart, die nicht aus einer einkommensstarken Familie kommen.
2. Viele Studierende leiden auch unter der Unsicherheit über die schwer durchschaubaren Auslesemechanismen im Bildungssystem. Sie lastet wiederum vor allem auf denjenigen, denen nach dem Studienabschluss nicht das ‚kulturelle Kapital’ des Elternhauses oder soziale Netzwerke den Berufseinstieg erleichtern.
3. Der Druck, den die Studierenden kritisieren, ist jedoch, auch wenn er sich durch Studiengebühren und die weithin erwarteten Auslandsaufenthalte verschärft hat, nicht nur ein ökonomischer. Es sind vielmehr die einseitige Ausrichtung auf und zugleich die Unsicherheit über die zukünftigen beruflichen Anforderungen, die den Kern des Problems ausmachen.

Nun steht die kritische studentische Forderung nach „Freiheit durch Bildung“ keineswegs im Gegensatz zum grundsätzlichen individuellen Anspruch auf „Freiheit *zur* Bildung“. Beide Forderungen sind berechtigt: das Recht auf einen möglichst breiten, sozial nicht diskriminierenden Zugang zum Studium selbst und die Reform der Bedingungen, unter denen studiert wird. Betrachtet man die derzeitigen Strukturen des akademischen Bildungssystems, so zeigt sich häufig, dass eine zu kurzfristig angelegte und hoch spezialisierte Ausrichtung der Studiengänge an wirtschaftlichen Interessen und ungenau erforschten Arbeitsmarkttendenzen nicht nur wenig zukunftsfeste Studieninhalte, sondern auch eher *fremdbestimmte* Formen und wenig anregende Methoden des Lehrens, Lernens und entsprechend mechanische Prüfungsrituale zur Folge haben.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2. Die Zukunft der Berufswelt: Differenzierung als Elitebildung

Die angedeutete Mängelliste der protestierenden Studenten verweist auf Widersprüche und Zumutungen des künftigen Arbeitslebens, und zwar gerade für höher qualifizierte Arbeitskräfte, die doch angesichts der demographischen Entwicklung mit dem Hinweis auf das ‚Gold in ihren Köpfen' wortreich umworben werden – wenngleich oft folgenlos. Wie weit die nur kurzfristig nützlichen Dressurübungen für das den Markt betretende ‚Humankapital' verbreitet sind, haben die Medien und die empirische Sozialforschung schon seit Längerem festgehalten. Wie sieht das Arbeitsleben nach deren Befunden aus? Dass sich neue, bislang nur ‚ganz unten' gekannte Risiken des Lebens auch bei der viel beschworenen, wenngleich unscharf umrissenen *Generation Praktikum* und bis hinauf ins Management zeigen, ist ein Hinweise darauf, wie stark der Verlust bewährter Bindungen und Sicherheiten über die alten Trennlinien (vor allem der sozialen Herkunft und der Qualifikation) hinweg empfunden wird.

Gewiss bleiben die sozialen Folgen und Risiken in der flexiblen Welt des Arbeitskraftunternehmers (vgl. Pongratz/Voß 2003, 2004) *ungleich* verteilt; aber zwei Dinge kennzeichnen das Neue und Gemeinsame an der Entwicklung. Gefährdet sind immer häufiger auch hoch qualifizierte Arbeitskräfte, die im Normalarbeitsverhältnis das Rückrat der abhängig beschäftigten ‚Leistungsträger' bildeten. Und ihre neue soziale Verwundbarkeit schließt über den Fachberuf hinaus viele Seiten der Lebensführung ein: das Verhältnis von Arbeit und Freizeit, das Einkommen und die sozialen Bindungen, das gegenwärtige Leben und die Zukunft der Kinder. Der *ungeduldige* Kapitalismus droht auch den bislang erfolgreichen sozialen Aufsteigern und den arbeitenden Mittelklassen mit dem Gespenst der Nutzlosigkeit. Das betrifft vor allem die Arbeitsmarktchancen und die Zukunft der sozialen Absicherung.

Ein kurzer Blick zurück. Im zweiten Drittel des letzten Jahrhunderts spielte in Deutschland (West) die Möglichkeit eines maßvollen *Aufstiegs durch Bildung* für die Mehrheit der Mittelklassen eine zentrale Rolle; diese Erfahrung war seit dem in den 1960er Jahren von – man mag es heute kaum glauben – der FDP aus der Taufe gehobenen Slogan „Bildung ist Bürgerrecht“ im kollektiven Gedächtnis eines Großteils der Bevölkerung verankert. Seitdem gilt die Förderung der individuellen Fähigkeiten durch die staatlichen Bildungsinstitutionen als Wohlstandsgarant der modernen Arbeitsgesellschaft, der das Überleben und auch die politische Legitimation der „Sozialen Marktwirtschaft“ als Modell sichere. Solange also die Gesellschaft eine maßgebliche Anzahl von Aufsteigern produziert, bleibt ihre Integrationskraft in der Mitte und nach unten selbst dann erhalten, wenn die Kluft zwischen Arm und Reich sich ausweitet. Es konnte in dieser rückblickend als ‚Goldenes Zeitalter' empfundenen Ära sogar scheinen, als träfen soziale Unsicherheit, die Gefahr der sozialen Ausschließung und politische

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ohnmacht nicht die Fähigen und Willigen, sondern als verdiente Strafe nur die Faulen.

Und heute? Haben wir nicht in den letzten Jahrzehnten eine ungeahnte Steigerung in der Rate der Studienberechtigten erlebt? Ist nicht die Krise der Hochschulausbildung, so spürbar sie angesichts des mühsam bewältigen Studentenbergs in den überfüllten Hörsälen der Universitäten auch ist, auch die wenngleich schlimme Folge einer bildungspolitischen *Erfolgs*geschichte? Es stimmt, nach wie vor können, liest man die statistischen Befunde, junge, gut qualifizierte Menschen die sich ausdehnende Zwischenzone vorläufiger oder prekärer Beschäftigung dennoch früher durchqueren als die übrigen, minder qualifizierten Arbeitnehmer. Aber ein wachsender Teil der professionellen Mittelklassen muss in und jenseits der Arbeit neuen Risiken ins Auge blicken, über die man im jeweiligen Fachstudium kaum zuverlässig aufgeklärt wird. Die Zukunft von „flexiblen Menschen in flexiblen Organisationen“ (Holtgrewe 2009), die Bedingungen und Möglichkeiten ihres kreativen und innovativen Handelns“ sehen anders aus als es bislang in vielen Lehrbüchern noch steht. Verbreitet und verstärkt zu erwarten sind

– durch Praktika und Probezeiten *verlängerte Übergangsstadien* in die Erwerbswelt; sie dienen oft nicht dem Sammeln erster beruflicher Erfahrungen, sondern zielen auf die Nutzung und den kostengünstigen Test williger und gut ausgebildeter Arbeitskräfte;
– die (wieder) wachsende Bedeutung der sozialen Herkunft und des *kulturellen Kapitals* aus dem Elternhaus beim Berufseinstieg und in der weiteren Laufbahn;
– biographische *Brüche und Diskontinuitäten* in der Lebensführung, die das Schwinden bislang vertrauter Karrierewege anzeigen und die ständige *Nötigung zu „prekären Balancen“* (Eberling et al. 2004) zwischen Arbeits- und Lebenswelt einschließen;
– eine Zementierung statt Überwindung des vormodernen Geschlechterverhältnisses, wodurch sich der bescheidene Versuch, den Beruf *und* Kinder zu lieben, oft zum Privatabenteuer auf eigene Rechnung wird;
– ein wachsendes *Bildungsproletariat von Wissensarbeitern* (z.B. Honorarkräfte und Dozenten an Schulen und Hochschulen, Hilfskräfte in sozialen Diensten, ‚freie’ Mitarbeiter in den Medien und anderen Kommunikationsberufen), das mit der Privatisierung öffentlicher Dienstleistungen weiter anwächst und ohne die bislang gewohnte soziale Absicherung bleibt.

Mit diesen Veränderungen verblasst das Orientierungsmuster eines stetigen Fortkommens in der Arbeitswelt, das dem qualifizierten Individuum als verlässliche Kalkulationsgrundlage für die persönliche Zukunft diente. Auch der leichthin empfohlene Gang in die ökonomische *Selbständigkeit* bietet keinen Ausweg. Ob-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wohl an vielen Hochschulen und auf Gründerseminaren hoch gehalten, kann sie als Leitbild der ‚Unternehmergesellschaft’ den Studierenden keine mehrheitsfähige Perspektive bieten und steht allenfalls zehn Prozent der erwerbstätigen Bevölkerung offen.

Die zukünftige Unsicherheit betrifft auch den privaten Wohlstand, der beim erzwungenen Wechsel in neue Aufgabenfelder und Beschäftigungsformen gefährdet sein kann. Freilich sind gerade in materiellen Dingen die tatsächlichen Ungleichheiten im Auge zu behalten. Von sozialer Gefährdung und Ausschluss sind nach wie vor weit stärker Menschen aus den Unterklassen betroffen, insbesondere Rentner, Alleinerziehende, Kinderreiche, Scheinselbständige, Kranke und Behinderte, die kaum soziale Netzwerke und ‚soziales Kapital’ besitzen (vgl. Lessenich/Nullmeier 2006; Kadritzke 2009).

Wie *erleben* die erst ansatzweise (in den Mittelklassen) und schon seit langem (in den ‚bildungsfernen’ Unterschichten) Betroffenen die skizzierten Brüche der objektiven Entwicklung in Hinblick auf ihre Bildungs- und Berufschancen? Der Wunsch nach einer interessanten, gut bezahlten und sinnerfüllten Beschäftigung – und nicht nur nach einem ‚Job’ – ist zwar bei der Mehrheit der Menschen keineswegs geschwunden, aber er mischt sich verstärkt mit realistischer Skepsis. Das ist zunächst eine hilflose Antwort auf die Prozesse der internen Vermarktlichung und der gesteuerten Dezentralisierung, die in vielen Unternehmen den früher in Grenzen gestaltbaren Zusammenhang zwischen Qualifikation und Fleiß, Entlohnung und Zeitaufwand auflösen (vgl. Kronauer/Linne 2005; Sennett 2005) und Unsicherheit verbreiten.

Unsicherheit worüber? An die Stelle des Prinzips der *Leistungs*gerechtigkeit, das zwar immer auch illusionäre Züge trägt, aber noch halbwegs durchschaubar bleibt, tritt ein neu gemünzter Begriff von *Erfolg*, der gerade auf den Ebenen qualifizierter Arbeit und des Managements um sich greift. Seine innere Logik ist nicht leicht zu durchschauen (vgl. Neckel 2004). Während das meritokratische, nach der Leistung entlohnenden Prinzip *ursprünglich* in einen Sozialkontrakt eingebettet war, in dem die Berufsmenschen Kompetenz und Loyalität gegen stabile Beschäftigung und Karrierechancen im Unternehmen ‚tauschten’, prägt nun der Beitrag des Einzelnen zum *Wertschöpfungsprozess* ‚an sich’ das Idealbild des erfolgreichen Mitarbeiters. Das geschieht häufig sogar ungeachtet der Tatsache, dass in kooperativen Arbeitsprozessen der Mehrwert von Leistungen einzelnen Personen kaum mehr zuzuordnen ist. Die Anerkennung einer komplexen, in ihrem Ausgang von vielen Umständen beeinflussten Leistung findet nun weithin nur noch in dem Maße statt, wie diese der Marktgängigkeit der Ware Arbeitskraft dient – man nennt das zutreffend *employability*. Als Erfolgsbedingungen für den Beruf mischen sich Leistung, Zufall und die Bereitschaft, das Leben ganz in den Dienst des beruflichen Erfolgs zu stellen, auf neue, nur schwer berechenbare Weise. Unter diesen Bedingungen entgrenzter Arbeit wird

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

das *Happy End* vieler Studententräume, der Aufstieg in jene Macht- und Entscheidungsebenen, auf denen über Gewinner und Verlierer entschieden wird, zum leicht zu verfehlenden, weil *beweglichen* Ziel, wenn sich die betrieblichen Koordinaten der Macht im modernen Unternehmen ständig verschieben. Über Nacht kann der vermeintliche Dauergewinner auch zum Verlierer werden. Angesichts der gesteigerten Unsicherheit der Erfolgschancen lohnt es sich dann wieder, einer Elite zuzugehören, weshalb deren Rekrutierungsmuster sich, wie Hartmann (2007, 2008) empirisch überzeugend zeigt, in allen entwickelten Marktgesellschaften – entgegen den Versprechen der einschlägigen ökonomischen und soziologischen Theorien – wieder deutlich verfestigen (vgl. Krugman 2002).

3. Bachelorisierung – eine verordnete Antwort und ihre Defizite

Wie gezeigt, ist seit der sozialliberalen Reformära das Versprechen einer realistischen Aufstiegschance für die ‚Tüchtigen' im gesellschaftlichen Denken verankert. Aber die daraus erwachsenden Hoffnungen werden seit etwa zwanzig Jahren eher enttäuscht. Zu resignieren drohen gerade die Kinder der einst erfolgreichen Aufsteigerschichten, während neue Gruppen von sozial Ausgeschlossenen, vor allem die Kinder aus Migrantenfamilien und allein erziehenden Frauen hinzu treten. Die eindeutigen Ergebnisse der PISA-Studien haben die wieder erstarkte Auslesefunktion des deutschen Schulsystems empirisch belegt. In seiner dreigliedrigen Gestalt befördert es mittlerweile die qua Herkunft ohnehin Benachteiligten zuverlässig ins soziale Abseits.

Was bedeuten diese empirischen Entwicklungen für die nächste Stufe im Bildungsprozess der jungen Menschen, für die Ausbildung an den Hochschulen? Auch auf dieser Ebene hält der große *Gleichmacher Bildung* sein einstiges Versprechen nicht mehr. Hier erleben wir die ständige Um- und auch Entwertung selbst der formell erworbenen Bildungszertifikate. In der Masse der Studierenden leiden gerade die Kinder der aufgestiegenen Mittelschichten unter dem Überlastbetrieb an den unterfinanzierten Hochschulen, und dafür fallen auch noch Gebühren an. Zugleich bleibt die Möglichkeit einer ‚allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit' fast nur noch einer schmalen Studentenelite vorbehalten, die sich mit den Attributen der Exzellenz schmücken kann und den Hochbegabtenstatus auch noch als Ergebnis der persönlichen Leistungsfähigkeit bescheinigt erhält.

Welche Rolle spielt in dieser Entwicklung die Phase der Bachelorisierung, was von ihrem Anspruch, das Studium international anerkennungsfähig zu machen und zugleich inhaltlich zu straffen, hat sich verwirkliche lassen? Zunächst ist anzuerkennen, dass ein europäischer und internationaler Hochschulraum, in dem sich Studierende und Hochschulberechtigte frei bewegen können und die Qualität von Lehre und Studium verbessert wird, nach wie vor ein wichtiges Ziel

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

einer Studienreform ist. Aber wie Wolfgang Lieb, vormals Staatsekretär für Wissenschaft in Nordrhein-Westfalen, zu Recht vermerkt, wird häufig übersehen,

> „dass der Bologna-Prozess in starkem Maße von der im Jahr 2000 auf dem Frühjahrsgipfel der Staats- und Regierungschefs beschlossenen sog. Lissabon Strategie überlagert wurde. Dort wurde das Ziel ausgegeben, bis zum Jahr 2010 *‚die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen’.* Anders als in anderen europäischen Ländern hat sich in Deutschland eher Lissabon als Bologna durchgesetzt.“ (Lieb 2009)

Gilt in der Bologna Agenda die Hochschulausbildung nach wie vor als „öffentliches Gut“ (was die soziale Barriere der Studiengebühren eigentlich ausschlösse), so wurde in der von der EU-Kommission geprägten Lissabon-Strategie Bildung als die Verbesserung des Humankapitals und das Studium als eine private Investition in das persönliche Humankapital umgedeutet. Nicht nur, aber auch in Deutschland hat das dem *homo oeconomicus* zugrunde liegende Menschenbild des reinen Nutzenmaximierers die Umsetzung des Bologna-Prozess stark geprägt. Kritische Beobachter der Szene machen geltend, unsere Studienbedingungen stünden im Gegensatz

> „zu dem Ziel, Menschen mit Kompetenzen auszustatten, die in unserer marktorientierten, demokratischen Gesellschaft bestehen können, die also mit Eigeninitiative, Urteilsfähigkeit, Selbstverantwortung für sich und das Gemeinwesen ... ausgestattet sind. Wo im Studium kann das erworben werden? Der Blick auf verschulte Studiengänge zeigt reihenweise kontraproduktive Strukturen. (...) Persönliche Bildung und die Fähigkeit zu einem gesellschaftlich nützlichen Leben können nur in einem Klima gedeihen, in dem die Studierenden möglichst autonome Subjekte ihrer eigenen, selbst gestalteten und verantworteten Bildung und nicht abhängige Objekte eines ihnen fremden Systems sind, an denen Ausbildung fremdgesteuert vollzogen wird. Das in letzter Zeit strapazierte Bild aus der Ökonomie, die Studierenden seien abwechselnd ‚Kunden’ oder gar ‚Produkte’ der Hochschule, ist vollends außer Stande, diese Bildungszusammenhänge auch nur zu erfassen.“ (Webler 2005, S. 26f.)

Hier seien die Problembereiche kurz aufgelistet, die allerdings recht ungleich über die Hochschultypen verteilt sind und, zumindest was die Unmündigkeit des Studierens in der Massenvorlesung betrifft, für Fachhochschulen nicht typisch sind:

1. die hohe ‚Packungsdichte’ der Lehrveranstaltungen, die zu einem hohen wöchentlichen Arbeitspensum führt und die freie Wahl zusätzlicher Themengebiete (wie im Studium Generale angeboten) eher entmutigt;
2. das inhaltliche Pensum in den einzelnen Veranstaltungen, dessen Volumen bei der Umstellung von Diplom und Magister auf den Bachelor häufig nur

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zeitlich zusammengepresst, nicht aber inhaltlich überdacht und sinnvoll verkleinert wurde;
3. die weithin üblich gewordene, das Lernen zum Dienst abwertende Anwesenheitspflicht;
4. das Leitbild einer durch Auslandsaufenthalte und Praktika vorgespiegelten ‚Lebenserfahrung', womit die Hochschulen einen durchgestylten, möglichst umweglosen Bildungsgang zur Eintrittskarte in den Beruf erklären.

Häufig ist auch, freilich aus sehr unterschiedlichen Richtungen, die Beschwerde zu vernehmen, ein allzu ‚theorielastiges' Studium lenke von der beruflichen Wirklichkeit ab und mache eher lebensuntüchtig. Ins Positive gewendet, wird der freiwillige Verzicht auf ‚zuviel' Theorie den deutschen Fachhochschulen als besondere Stärke zugeschrieben. Das spräche auf den ersten Blick gegen ein Studium Generale an solchen Hochschulen. Ist es hier nicht nutzloses, vom Erwerb wichtigerer Qualifikationen ablenkendes Beiwerk? Eine erste, ironische Antwort: Müssten dann nicht, was den Praxisbezug betrifft, auch prestige- und einkommensträchtigen Disziplinen wie Medizin und Pharmazie an Fachhochschulen gelehrt werden? Die zweite, ernstere Antwort und zugleich ein Plädoyer gegen die weitere Verschulung der Hochschulausbildung lautet anders. Sie setzt an der Frage an, wie die berufliche Wirklichkeit tatsächlich aussieht, in die deutsche Hochschulabsolventen (welchen Typs auch immer) entlassen werden. Ist diese Wirklichkeit durch den Verzicht auf ihre kritische Durchdringung *wirklich* besser zu bewältigen? Wenn die skizzierte Entwicklung der Arbeits- und Lebensbedingungen zutrifft, so wäre gerade in der Phase des Lebens, in der die späteren Flexibilitätszwänge (betrieblicher, materieller, wirtschaftlicher Art) noch nicht durchgängig gelten, den Studierenden Gelegenheit zu bieten, zu einem gewissen Teil *auch* aus ‚purer Neugierde' oder sogar ‚absichtslos' zu studieren. Was wäre dabei gewonnen?

In dem gesellschaftlichen Auftrag an die Hochschulen, Bildung auf *wissenschaftlichen* Grundlagen zu vermitteln, ist die Vermittlung der Fähigkeit eingeschlossen, das fachspezifische Wissen und die damit verbundenen Praxisorientierung zu durchdenken. Dazu gehört auch, wie Alex Demirovic darlegt, die Frage danach,

> „welche Bedeutung ein besonderes fachliches Wissen im Zusammenhang mit anderem Wissen und gesellschaftlichen Prozessen und ihren Problemen hat. Mit Bildung ist also gemeint, Probleme systematisch und in ihrer Komplexität zu begreifen, nicht handwerklich-bastelnd. Bildung bedeutet die Fähigkeit, vom eigenen Alltagsverstand und dem anderer zurücktreten, geläufige Meinungen und Ansichten kritisch bewerten und auflösen, sich Argumente durch eigenes problemorientiertes Nachdenken ... erschließen zu können." (Demirovic 2004, S. 67)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Längst nicht alle, aber auch nicht wenige Studierende beklagen heute das Gefühl, dass sie im Studium kaum dazu angeregt, geschweige denn befähigt werden, das hoch angereicherte, in dichter Prüfungsfolge abgefragte Wissen in fachübergreifende Zusammenhänge einzuordnen und gedankliche Alternativen zu entwickeln. Mit Unbehagen fragen auch manche Studierende, wie ernsthaft in der Gesellschaft eine ‚radikale' (das heißt auf den Grund gehende) Auseinandersetzung mit den Studieninhalten und der Realität des künftigen Berufslebens wirklich gewünscht ist, wenn im durchgeplanten, zeitlich dichten Semesterablauf gerade für *diese* Art der Erweiterung, Vertiefung und Aneignung von Allgemeinbildung zumeist die Zeit fehlt. Dieses Phänomen ist nicht dafür bekannt, sich mit Ende des Studiums in Luft aufzulösen – und führt schlimmstenfalls dazu, dass man in der späteren Berufspraxis nicht einmal die eigenen Interessen vorzubringen gelernt hat, geschweige denn das Nachdenken über den Zusammenhang von individuellem, sozialem und öffentlichem Wohlstand.

Damit wird die wachsende Arbeitsbelastung im Studium von Beginn an zum ‚natürlichen' Feind studentischer Neugier, zum Hindernis für die Entwicklung eigener Interessen. Die frühe Spezialisierung geht häufig auf Kosten eines gründlich bildenden Überblickswissens, das dann zum Beispiel im anschließenden Masterstudiengang sinnvoll und nutzbringend vertieft werden könnte. Mehr noch, für den Einzelnen reduziert sie die Auswahl der später in Betracht kommenden Masterstudiengänge, wenn man sich schon im Bachelorstudium auf eine zu enge Spezialisierung festlegen musste.

4. Studium Generale – Lückenbüßer oder Anstoß zu einer Reform der Reform?

Auf die hier nur grob skizzierten Fragen, Probleme und Ansprüche gibt ein Studium Generale beileibe keine umfassende oder gar alleinige Antwort – aber einen Ansatz zur ‚Reform der Reform' könnte es mit anbieten. Im Studium Generale können womöglich drei Dinge glücken und die strukturellen Geburtsfehler vieler deutscher Bachelor-Studiengänge lindern helfen. Am konkreten Beispiel unserer Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin lässt sich das erläutern.

Erstens können Studierende fern von Noten- und Erfolgsdruck andere Wissens- und Interessenfelder erkunden. Auch wenn der dicht gepackte Lehrplan ein intensiveres Einbringen verhindert, kann der individuelle Nutzen auch aus einer bloßen Teilnahme sehr hoch sein.

Zweitens können Studierende zusätzliche, bescheinigte Kenntnisse und Qualifikationen erwerben, die sie für eine Bewerbung zu bestimmten Masterstudiengängen benötigen. Nicht nur für die Bewerbung für neuartige interdisziplinäre Masterstudiengänge, zum Beispiel im Bereich der Kommunikationswissenschaf-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ten, Soziologie oder Politikwissenschaft, sondern auch für den Fall des fachlichen Weiterstudiums an anderen Hochschulen benötigen Studierende oft zusätzliche Leistungsnachweise. So können sich Economics-Studierende der HWR nach dem Abschluss nicht für jeden beliebigen VWL-Masterstudiengang bewerben, wenn an anderen Hochschulen mehr Kenntnisse in empirischen Methoden zu den Zulassungsvoraussetzungen zählen.

Drittens könnten Studierende mehr individuellen Gestaltungsspielraum durch das Studium Generale erhalten. In der Regel schließt nämlich die inhaltliche Packungsdichte der im Lehrplan vorgeschriebenen Veranstaltungen die Weiterbildung per se aus. Es müsste also in einem begrenzten Rahmen die Möglichkeit bestehen, gewisse Veranstaltungen bei Bedarf gegen Studium Generale-Kurse zu substituieren. So könnte einem Studierenden durchaus die Freiheit eingeräumt werden, im Bereich der so genannten Softskills den persönlichen Bedarf an deren Aneignung eigenständig abzuschätzen und gegebenenfalls andere, für ihn besonders interessante Veranstaltungen zu besuchen.

Vor allem müssten Studierende wieder als selbstverantwortliche, erwachsene Subjekte in ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung betrachtet und behandelt werden. Wenn das Arbeitsleben mit seinen (freiwillig und fremdbestimmt) flexiblen Beschäftigungsformen, komplexen Aufgaben und Zeitstrukturen ebenso lockt wie droht, dann hätte die fach- und berufsbezogene akademische Ausbildung auf diese Zukunft nicht nur nachholend, sondern vorweg gehend und damit gestaltend zu antworten. Ein Element dieser Antwort, die auf die Herstellung des persönlichen Vermögens zum verantwortungsbewussten Denken und Handeln zielt, kann das Studium generale sein. Es geht um die Aufgabe, die Studierenden einerseits im Sinne einer vernünftigen, nicht zu eng gedachten *employability* auf die Zukunft des Arbeitslebens vorzubereiten, andererseits sie auch zu befähigen und ermutigen, als Bürger in der Zivilgesellschaft soziale und politische Verantwortung zu übernehmen: nicht als Elite, vielmehr als mit Denkfähigkeit, moralischer Reflexionsbereitschaft und Orientierungswissen ausgestattete Menschen. Es ist weitgehend in Vergessenheit geraten, dass § 4 Absatz 1 des Berliner Hochschulgesetzes unter anderem bestimmt:

> „Die Hochschulen ... wirken ... an der Erhaltung des demokratischen und sozialen Rechtsstaates mit und tragen zur Verwirklichung der verfassungsrechtlichen Werteentscheidungen bei."

Und Absatz 2 lautet:

> „Die Hochschulen tragen mit ihrer Forschung und Lehre zum Erhalt und zur Verbesserung menschlicher Lebens- und Umweltbedingungen bei. Sie setzen sich im Bewusstsein ihrer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und der Umwelt mit den möglichen Folgen einer Nutzung ihrer Forschungsergebnisse auseinander."

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

An diesem übergreifenden, demokratischen und ‚zivilgesellschaftlichen’ Auftrag sollte auch ein vernünftiges Studium Generale ansetzen.

Wie lässt sich der Auftrag der Hochschulen, die Allgemeinbildung, das Orientierungswissen und damit auch die Handlungsfähigkeit ihrer Absolventen zu befördern, auch jenseits des staatlichen Auftrags überzeugend begründen? Dazu hat Peter Bieri (2005) in seiner Semestereröffnungsrede an einer Schweizer Hochschule übergreifende Gedanken als Antwort auf die Frage „Wie wäre es, gebildet zu sein?“ vorgetragen. Ihnen zufolge sollten sich die Hochschulen den Folgen der Informations- und Wissensexplosion mit Ernst stellen, wollen sie das Verstehen und die Bewältigung des gesellschaftlichen Wandels durch möglichst viele Menschen wirklich fördern und nicht nur verwalten. Das Problem:

> „Die Menge von dem, was es zu wissen und zu verstehen gibt, ist gigantisch, und sie wächst mit jedem Tag. Sich zu bilden, kann nicht heißen, hinter allem herzulaufen.“

Die Lösung sieht der schweizerische Philosoph am ehesten in dem Versuch, „sich eine grobe Landkarte des Wissbaren und Verstehbaren zurechtzulegen und zu lernen, wie man über die einzelnen Provinzen mehr lernen könnte“ (Bieri 2005, S. 1). Das kommt einer recht präzisen Beschreibung dessen nahe, was an den Hochschulen ein klug konzipiertes Studium Generale mithilfe ihrer neugierigen Studierenden und *auskunftsfähigen* Dozenten leisten könnte.

Gewiss, ein über die fachliche Spezialisierung hinaus greifendes und vertiefendes Wissen, wie das Studium Generale es vermitteln will, verbürgt nicht automatisch den persönlichen Erfolg. Es mag jedoch den Einzelnen zum Nachdenken darüber anregen, was persönlich wichtig ist. Denn es macht darauf aufmerksam, dass die Maßstäbe für Erfolg nicht eindimensional zu denken sind. Dies Wissen ist zugleich im Keim demokratisch, es zielt auf den Austausch mit anderen und erkennt damit das Recht aller Menschen an der Aneignung und kritischen Überprüfung des angehäuften Wissens durch Allgemeinbildung an. Für den Philosophen ist diese Art des Gebildetseins gerade nicht dafür geeignet,

> „mit seinem Wissen über andere zu herrschen. Die Macht des Wissens liegt woanders: Sie verhindert, dass man Opfer wird. Wer in der Welt Bescheid weiß, kann weniger leicht hinters Licht geführt werden und kann sich wehren, wenn andere ihn zum Spielball ihrer Interessen machen wollen, in Politik oder Werbung etwa.“ (Bieri 2005, S. 2)

Folgt man dieser Bestimmung, so könnte ein die Disziplinen vertiefendes, deren Spezialcharakter überwindendes Studium Generale die Studierenden dazu befähigen, die skizzierten Risiken und Chancen der neuen Arbeitswelt genauer abzuschätzen und auf die eigene Lebensplanung zu beziehen. In den Horizont des gemeinsamen Denkens und Fragens rücken dann Fragen wie: Karriere oder Be-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ruf? Status oder inhaltliche Befriedigung? Arbeit oder Leben? Oder jeweils beides und in welchem Verhältnis?

In diesem Sinne befähigt ein gutes Studium Generale auch zur *praktischen* Bewältigung des zukünftigen Alltags, es ertüchtigt die Studierenden zu einer reflektierten Lebensführung oder wenigstens zum Nachdenken darüber, wie das Verhältnis von Arbeit und Leben gestaltet, die persönlich gesellschaftliche Verantwortung wahrgenommen werden könnte. Die Theorie diente also der Praxis, und sie wäre auch nicht abgehoben von dieser zu vermitteln. In einem guten Studium Generale ist die Sprache, die (natürlich nur idealerweise) das Gebildetsein vermitteln und ermöglichen soll, der des Alltags näher als der Expertenjargon der Fachkurse es (oftmals überflüssigerweise) ist. Wenn die Fachsprache bei aller notwendigen Genauigkeit die Wirklichkeit nur ihren Experten erschließt und erklärt, so könnte diese der demokratischen Beteiligung kaum förderliche Nebenwirkung gerade im Studium Generale auf den Prüfstand gestellt werden. Hier ginge es also nicht darum, mit der fachsprachlich gespreizten These „Bei der Extraktion subterran implantierter Agrarprodukte amerikanischer Provenienz steht das maximale Volumen in reziproker Relation zum kognitiven Emergenzpotential des Produzenten“ die schlichte Aussage zu verdunkeln: „Die dümmsten Bauern ernten die dicksten Kartoffeln.“ Demgegenüber kämen im Studium Generale der Inhalt dieser Volksmundweisheit und die Grenzen ihrer Geltung kritisch zur Sprache. Einen bescheidenen Beitrag zur Befreiung aus der Unmündigkeit des Spezialistentums leisten die Seminare auch deshalb, weil hier Lehrende und Lernende in der gemeinsamen Wissbegierde weit weniger hierarchisch miteinander umgehen. Zumindest können die Studierenden ihre Fragen offener stellen, wenn die Antworten die Anleitung zum kritischen Denken statt nur ‚ewige Wahrheiten’ oder ‚gesichertes Wissen’ enthalten.

5. Exkurs: Gesellschaftliche Verantwortung – auch in der Managementausbildung

In der Diskussion an den Hochschulen wird oft in pragmatischer Absicht ein künstlicher Gegensatz hervorgehoben: Fach- und Sachwissen gegen Politik und Ideologie, praktisch anwendbares Wissen gegen nutzlose Theorie, privater Nutzen gegen gesellschaftliche Kosten. Die *Business Sciences* stehen nicht gerade in dem Ruf, die gedankliche Abschottung des eigenen, jeweils fachlich begründeten Tuns zu meiden. Wenn die gesellschaftliche Einbettung des Unternehmenshandelns und dessen soziale Nebenwirkungen zur Sprache kommen, ist es oft zu spät, wie die von John Kay vorgelegte Sammlung einschlägiger Merksätze praktizierender Spitzenmanager eindrucksvoll belegt (vgl. Kay 2009). Vor allem an die businessbezogenen Ausbildungsgänge ergeht, zumal nach der Fi-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nanzmarktkrise, der Vorwurf einer kurzfristigen Interessenorientierung und mangelnder ‚Gemeinwohlbindung’. Ob und in welchem Maße das berechtigt ist, ist hier nicht zu klären. Aber richtig ist die Beobachtung, dass auch die Hochschulen in der Ausbildung des Managementnachwuchses die für das Studium so wichtige „Sphäre wissenschaftlicher Öffentlichkeit“ (dazu Preuß 1969, S. 95ff.) eher meiden und ihre Absolventen kaum zum Nachdenken über die gesellschaftlichen Bedingungen und Folgen ihres Ausbildungsauftrags anhalten. Und Ethik-Kurse werden oft nachgeschoben, wenn das Kind schon im Brunnen liegt.

Dabei ginge es auch anders. Nicht nur an der Harvard Business School haben Studierende (nicht die Leitung) auf die Finanzkrise mit der Einführung eines professionsgebundenen Ehrenkodex geantwortet: ein „MBA Oath“, den freilich erst weniger als die Hälfte geleistet haben (vgl. Wayne 2009). Auch das amerikanische Aspen-Institut bewertet die Business-Schools nicht nach dem Kontostand ihrer Absolventen, sondern danach, in welchem Umfang sie Kurse zu gesellschaftlichen und Umweltthemen anbieten. Neben der Stanford Graduate School of Business rangieren mit Michigan und York zwei Schulen unter den besten drei, die in den Rankings nach anderen Merkmalen nicht ganz oben stehen. Das Aspen-Institut stellt fest, dass immer mehr dieser Schulen Seminare mit gesellschaftlichen und sozialen Inhalten anbieten. (vgl. Handelsblatt vom 10.07.2009). Nicht nur die französische Managementschule Insead hat eine Vorlesungsreihe zur Entstehung der Krise angeboten, auch an der kleinen HWR wurde – sicherlich mit weitaus bescheideneren Mitteln – im Rahmen des Studium Generale eine kritische Bearbeitung der Finanzkrise in den letzten Semestern mit guter Resonanz öffentlich angeboten.

6. Zwischenbilanz am Ende eines generale-freundlichen Rektorats

Sind die hier vorgetragenen Gedanken zur Vernünftigkeit eines als Teil des Studiums *ernsthaft anerkannten* Studium Generale zu idealistisch, abgehoben und damit wirklichkeitsfremd? Wir denken nein und dabei auch an Franz-Herbert Rieger, dem wir am Ende unserer Reflexionen für seine stetige Hilfe und häufige Ermutigung herzlich danken. Er war uns in allen Gesprächen über das Studium Generale ein bewusst ‚altmodischer’ Mentor in dem Sinne, dass er die Hochschule und das Studium immer als ‚öffentliche Güter’, die Wirtschaftswissenschaften als Sozialwissenschaft und deshalb das fachliche Studienobjekt Unternehmen als über den Privatsektor hinausreichende Veranstaltung der Gesellschaft begreift. Er hat das Projekt „Studium Generale“ an der HWR Berlin mit angestoßen, engagiert begleitet und kundig beraten. Von der Vorstellung, im Studium sich auch ‚allgemein’ zu bilden sei privater Luxus, hat er die Hochschule immer freigehalten.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Zur Erneuerung der Studium Generale-Angebote, die nun auch Vorträge und Podiumsdiskussionen einschließen, haben uns viele Studierende ermutigt, die mit innerer Begeisterung und Lernlust die Diskussionsveranstaltungen und die inhaltlich vielfältigen Kurse besuchen. Unter ihnen sind Erst- und Examenssemester, aber auch von außerhalb Schüler und Pensionäre wie Herr Patermann, den Franz Herbert Rieger noch als ‚aufsichtsführenden' Senatsbeamten kannte. Ein besonders schönes, ermutigendes Lob des Studium Generale hat ein Student der HWR Berlin mit den Worten ausgesprochen:

> „Neben meinem MBA Studium am Institute of Management Berlin (IMB) besuche ich den Kurs im Studium Generale über die *Geschichte der Ethik in Europa.* Eigentlich benötige ich keinen Schein, aber ich mache das zur persönlichen Weiterbildung und habe es bisher absolut nicht bereut. Der Kurs ist sehr lehrreich und gibt, wie der Untertitel verspricht, viele interessante *Denkanstöße zur gesellschaftlichen Verantwortung der Unternehmen.*"

Der *Nutzen* wie der ‚nichtsnutzige' *Sinn* des Studium Generale könnten kaum treffender benannt werden. Diese Worte dürften, wenn wir sein Selbstverständnis als Rektor richtig deuten, auch Franz Herbert Riegers Bild einer ‚guten Hochschule' bestätigen. Er hat auf dem Weg dorthin für die HWR Berlin in schwierigen Zeiten eine Etappe maßgeblich gestaltet, die nun zu Ende geht. So wie gute Bildung ihre Zeit braucht und nicht im Eilgang zu haben ist, wünschen wir, dass ihm nach den kräftezehrenden Jahren der Hochschulleitung die bayerische Dialektik von Arbeit und Muße noch nicht fremd geworden ist. Über deren Zusammenhang haben einst zwei Münchner Philosophen tiefgründig nachgedacht. Auf Liesl Karstadts fröhliches „Arbeit macht Spaß!" entgegnet Karl Valentin nur seufzend: „I vertrag aber koan Spaß!" Von der Liesl eine Dosis weniger, vom Karl eine Prise mehr, das sei Franz-Herbert Rieger für die Zeit nach dem Amte gegönnt.

Literatur

Bieri, P. (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede an der Pädagogischen Hochschule Bern am 4. November 2005

Demirovc, A. (2004): Die Zerstörung wissenschaftlicher Rationalität. Konsequenzen der gegenwärtigen Hochschulreform. In: BdWi/fzw (Hg.): Studiengebühren, Elitekonzeptionen und Agenda 2010 (BdWi-Studienheft 2). Marburg

Eberling, M./Hielscher, V./Hildebrandt; E./Jügens, K. (2004): Prekäre Balancen. Flexible Arbeitszeiten zwischen betrieblicher Regulierung und individuellen Ansprüchen. Berlin

Gerster, L. (2009): Sorabistik und andere Zumutungen. In: Tagesspiegel vom 11.12.2009

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Hartmann, M. (2007): Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt/M.

Hartmann, M. (2008): Eliten, Macht und Reichtum in Europa. In: Österreichische Nationalbank (Hg.): Dimensionen der Ungleichheit in der EU, Proceedings of OeNB Workshops, Nr. 16, September 2008, S. 190–211

Holtgrewe, U. (2009): Flexible Menschen in flexiblen Organisationen. Bedingungen und Möglichkeiten kreativen und innovativen Handelns. Berlin

Kadritzke, U. (2009): Die Krise, die schon längst da war. Finanzkrise und soziale Ungleichheiten. In: WSI-Mitteilungen, Jg. 62, S. 659–666

Kay, J. (2009): Look back in anger at the spirit of the age. In: Financial Times Europe vom 28.12.2009

Kronauer, M./Linne, G. (2005): Flexicurity. Die Suche nach Sicherheit und Flexibilität. Berlin

Krugman (2002): For Richer. In: The New York Times Magazine vom 20.10.2002

Lessenich, S./Nullmeier, F. (Hg.) (2006): Deutschland – eine gespaltene Gesellschaft. Frankfurt/M., New York

Lieb, W. (2009): Bundesregierung sieht Korrekturbedarf bei der Bologna-Reform – Korrekturen allein reichen aber nicht. In: Nachdenkseiten vom 14. August 2009 (Internet: http://www.nachdenkseiten.de/?p=4128#more-4128)

Neckel, S. (2004): Erfolg. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M., S. 63–70

Pongratz, H.-J./Voß, G. G. (2003): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin

Pongratz, H.-J./Voß, G.G. (2004): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin

Preuß, U. K. (1969): Die Sphäre wissenschaftlicher Öffentlichkeit. In: Preuß, U. K.: Das politische Mandat der Studentenschaft. Frankfurt/M., S. 95–107.

Sennett, R. (2005): Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin

Wayne, L. (2009): A Promise to be Ethical in an Era of Immorality. In: The New York Times vom 30.5.2009

Webler, W.-D. (2005): „Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!“ Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen). In: Beiträge zur Lehrerbildung, 23, Heft 1, S. 22–34

Weidenfeld, U. (2009): Ein Zwischenruf zum Studentenstreik. In: Tagesspiegel vom 22.11. 2009

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Interaktive Lehre im Virtuellen Raum

Ein Beitrag zur Hochschuldidaktik

Marcus Birkenkrahe

1. Virtuelle Welten und Web 2.0

2007 war das Jahr, in dem virtuelle Welten die Öffentlichkeit in Deutschland und anderswo am meisten beschäftigten (Spiegel 2007). Seitdem ist es still geworden in der Presse um diese merkwürdigen Lebensräume des 21. Jahrhunderts – obwohl sie sich eines ungebrochenen Wachstums erfreuen, mit derzeit insgesamt 16 Millionen Teilnehmern an Second Life®, der größten und bekanntesten der 3D-Umgebungen (Tiedge 2009). Die Deutschen sind nach den USA die häufigsten Nutzer von Second Life® – seit Ende 2009 haben sie ihren eigenen 3D-Kontinent und verbringen mehr Zeit in der virtuellen Welt als auf allen anderen bekannten, von der Motivation der Nutzer her vergleichbaren so genannten „social media“ Seiten wie StudiVZ, Facebook oder YouTube (Presseportal 2009)

Das hat vermutlich auch damit zu tun, dass sich eine ganze Reihe von Bildungs- und Kulturträgern zu Second Life® aufgemacht hat: so das Goethe-Institut, die Bayerische Staatsbibliothek, die Dresdner Gemäldegalerie oder auch die Volkshochschule Goslar. Eine Anzahl europäischer Hochschulen haben sich nach dem Vorbild US-amerikanischer Universitäten, wie der University of Texas System, zu einem einzigen Riesen-Campus, dem European University Islands zusammengeschlossen. Insgesamt sind mittlerweile mehr als 300 Universitäten weltweit in Second Life® unterwegs.

Seit Januar 2010 ist auch die Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin als erste deutsche wirtschaftswissenschaftliche Hochschule dabei. Als Teil des vom Europäischen Sozial Fond (ESF) geförderten Drittmittelprojekts „E(r)lernen: Kompetenzvermittlung zum Einsatz neuer Medien und Web 2.0 in Studium und Beruf“ der HWR Berlin (2009-2012) wurden zwei Inseln von insgesamt 13 Hektar Größe angemietet. Dort werden wir in den kommenden Jahren Aspekte der virtuellen Lehre und Kollaboration erproben, unterstützt von Profis wie Inge Knudsen, einer preisgekrönten Entwicklerin von Lernanwendungen (Mills 2009), SLTalk, dem ersten deutschen Business-Magazin für Second Life® oder dem EU E-Learning-Projekt COMBLE.

Virtuelle 3D-Welten sind jedoch nur die exotischen Ausläufer eines ganzen Gebirgszuges, der sich jenseits der Ebenen der herkömmlichen Didaktik erhebt, und der auf den Einbruch von Web 2.0 Methoden und neuen Medien in den

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Lehrbetrieb zurückgeht. Zu den neuen Medien gehören auch Internet-Blogs (wie WordPress), Wikis (wie Wikipedia) und Lernplattformen (wie ILIAS, Moodle oder CLIX), die alle bereits an der HWR Berlin Einsatz finden.

Mit diesem Artikel möchte ich am Beispiel der HWR Berlin einen Überblick schaffen, welche neuen Methoden und Medien derzeit erprobt werden, auf welcher didaktischen Grundlage diese Experimente stehen und mit welchen Schwierigkeiten eine Hochschule bei der Einführung der neuen Methoden und Medien zu kämpfen hat. An die Überschrift dieser Festschrift *„Die gute Hochschule – Ideen, Konzepte und Perspektiven“* anknüpfend geht es also um die Frage: „Was ist gute interaktive Lehre im virtuellen Raum?“ Dabei dürfen wir uns nicht von der Tatsache ablenken lassen, dass niemand genau weiß, was „gute Lehre“ überhaupt ist. Mithin ist „die Didaktik“ eine experimentelle Konstruktion, ein Rahmen für fruchtbaren Diskurs.

2. Gliederung und Apologie

In den folgenden Abschnitten befasse ich mich zunächst mit der Frage: „Welche Didaktik?“ – einschließlich der praktischen Auswirkungen dieser Didaktik im Lehr-Raum der HWR Berlin. Ich versuche, einige positive und negative Bedingungen der Implementierung virtueller Lehre dingfest zu machen, um eine Art „E-Learning Agenda 2020“ zu formulieren in Anlehnung an eine strategische Agenda, die von Franz Herbert Rieger bereits im Jahre 2000 für die FHW Berlin, eine Vorgängerin der HWR Berlin, formuliert wurde (Rieger 2000), und die uns am Ende wieder auf den Anfang dieses Artikels zurückführen wird.

Dem geneigten Leser wird spätestens an diesem Punkt aufgefallen sein, dass Ton und Form dieses Artikels nicht rein wissenschaftlich im Sinne der klassischen IMRAD- (Introduction, Methods, Results and Discussion) Struktur sind. Hierfür gibt es drei inhaltliche Gründe:

1. Die Gemeinschaft der Lehrenden, die virtuelle Methoden aktiv erforschen und anwenden, steht der (viel größeren) Gruppe derjenigen, die diese Methoden ablehnen und ausschließlich auf traditionelle Methoden bauen, relativ unverbunden gegenüber. Die Konfrontation beider Gruppen gleicht äußerlich einem Generationskonflikt und legt nahe, dass ein Paradigmenwechsel ins didaktische Haus steht. Paradigmenwechsel werden aber nicht durch kleinteilige wissenschaftliche Debatten befördert, sondern gleichen revolutionären Umwälzungen (Kuhn 1962).
2. Einen systematischen, auf Methoden der qualitativen Sozialforschung begründeten Zugang liefere ich in anderen Artikeln, die entweder bereits erschienen sind (Birkenkrahe/Mundt 2009) oder demnächst erscheinen wer-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

den (Birkenkrahe et al. 2010), und die auf meine aktuelle Forschung im Bereich Blended Learning zurückgehen. Im Rahmen dieser Festschrift möchte ich jedoch andere Prioritäten setzen.

3. Die HWR Berlin befindet sich als ehemalige Fachhochschule, auch wegen ihres raschen, unorganischen Wachstums in den letzten Jahren, stark im Umbruch. Statt mein Interesse an einer Beeinflussung der Didaktik an dieser Hochschule wissenschaftlich zu verbrämen, ziehe ich es vor, direkt für die von mir vertretenen Methoden zu werben. Werbung dieser Art verträgt sich aber schwerlich mit objektiver Wissenschaft.

Aus diesen Gründen präsentiere ich ein Hybrid von Übersichtsartikel (Aspekte einer virtuellen Didaktik) und Fallstudie (der HWR Berlin und anderer, vergleichbarer Hochschulen, z.B. des Verbandes UAS7 von sieben bundesdeutschen Fachhochschulen, dem die HWR Berlin angehört). Dieses Hybrid wird zusammengehalten von der Hypothese, dass *jede Form zukünftiger, erfolgreicher Hochschullehre in zunehmendem Maße von interaktiven Lehrmethoden und Web 2.0 bestimmt werden wird.* Diese Hypothese bedeutet Chance und Notwendigkeit zugleich!

Chance: (Fach-)Hochschulen haben durch ihre Nähe zu Industrie und industriellem Arbeitsmarkt und durch den Charakter ihrer Lehrenden als (überwiegend) stärker von Praxisbedingungen geprägten Profis die Aufgabe, moderne Lehrmethoden rascher zu entwickeln als die traditionellen Universitäten. Sie können diese Entwicklung zur Verbesserung ihrer Position in der deutschen und internationalen Hochschullandschaft benutzen.

Notwendigkeit: Für die kommende Generation von Studierenden, die so genannten „Digital Natives“ (Prensky 2001) der Generation Y und Z, sind virtuelle Lehrmethoden und Web 2.0 nicht neu, sondern, außerhalb der Hochschule, Alltag. Um diese Lernenden optimal zu bedienen, ist interaktive Lehre im virtuellen Raum unabdingbar. Gleiches gilt für die Industrie außerhalb der Hochschule, in der unsere Studierenden dereinst einen guten Platz finden sollen. Interaktive Lehre bereitet diese Studierenden besser auf die späteren Aufgaben am Arbeitsplatz vor.

3. Didaktik der Interaktion im Virtuellen Raum

> „Bezogen auf das virtuelle Lernen bedeutet diese Position, dass den Lernenden mehr Raum zur aktiven Dokumentation und zum Austausch ihrer Denkprozesse, mehr Raum für aktives Tun und für das Konstruieren von Wissen und Programme als Werkzeuge für die kognitive Konstruktion von Wissen angeboten werden sollten, in denen die vorgefertigten Lernmaterialien wie Lehrbücher und Skripten eine neue Funktion erhalten. Sie erscheinen in Lernumgebungen, die reichhalti-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gere Informationen bieten und vielfältige Sichten auf dieselben Phänomene enthalten.“ (Schulmeister 1999)

In diesem Abschnitt möchte ich einige Eigenschaften des Lernens und Lehrens in virtuellen Räumen herausstellen, die mir wichtig erscheinen. Diese Aufzählung ist keinesfalls vollständig, sondern vielmehr dadurch motiviert, dass sich für jede dieser Besonderheiten in der Hochschullehre an der HWR Berlin gute Beispiele finden lassen, die Mitteilung und Diskussion verdienen.

Zur Begriffsbestimmung: Einige von Ihnen werden sich bereits über mein Durcheinanderwerfen von Begrifflichkeiten geärgert haben – Pädagogen über meinen schludrigen Gebrauch des Wortes „Didaktik“; Medientheoretiker über die Gleichsetzung von „Neuen Medien“ und „Multimedia“; Webtheoretiker über meine Verortung des „Web 2.0“ Konzepts; Blended Learning-Experten, dass ich „E-Learning“, „Virtuelles Lehren/Lernen“ und „Blended Learning“ nicht streng trenne.

So sei es! Obwohl ich zunächst vollmundig auf der ersten, realen Welt zunächst völlig entrückte virtuelle Welten eingegangen bin, ist mein eigentliches Interesse, auf die von Kimball vor längerem im Kontext von E-Learning formulierte Frage eine praktische Antwort zu finden (Kimball 1998):

„How do we engage learners in more meaningful learning activities?“ Aufgrund der von mir oben artikulierten Hypothese wissen Sie bereits, dass ich eine Antwort auf diese Frage in einer verstärkten Nutzung von interaktiven, elektronisch unterstützten Methoden im Unterricht, insbesondere unter Verwendung von Werkzeugen, die gegenwärtig unter der Bezeichnung „Web 2.0“ zusammengefasst werden, sehe.

Das Fangeisen in der Frage Kimballs ist natürlich das Wort *„meaningful“* – und genau diesem Konzept bedeutungsvoller Lernhandlungen möchte ich mich im Folgenden nähern, wobei ich das Phänomen kurz anhand von Beispielen vorstelle, um dann jeweils seine didaktische Wirkung zu diskutieren.

3.1 Vernetzung

Wir merken es im und außerhalb des Unterrichts – Studierende kommunizieren längst nicht mehr nur verbal-physisch, sondern zunehmend, und mit scheinbar unaufhaltsamer Begeisterung, auch multimedial, unter Benutzung einer Vielzahl von so genannten „social media tools“ wie Facebook, StudiVZ, Twitter, usw. Wenigstens einmal in der Woche erhalte ich von Studierenden die Einladung, Netzwerken in Xing, einer vor allem im deutschen Sprachraum populären Plattform für Geschäftskontakte, beizutreten. Das heißt immer, mein eigenes und ihr Netzwerk zu verbinden. Studierende überschreiten hierbei vom Instinkt ihrer Generation getrieben (wie ich vermute) und unterstützt von der technologischen Entwicklung (z.B. hin zum „mobilen Endgerät“, weg vom schreibtischgebunde-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nen PC) Grenzen, die in der Vergangenheit als selbstverständlich angesehen wurden. Diese Entwicklung ist nicht auf Studierende beschränkt, sondern bezieht auch Kolleg/inn/en mit ein – dann spielt sich die Vernetzung typischerweise eher auf Plattformen wie LinkedIn ab, die sich durch mehr Internationalität auszeichnen und ausschließlich englischsprachig sind.

Die didaktische Wirkung dieser Tendenz zur umfassenden Vernetzung ist noch schwer abzusehen. In Presse und Kollegenschaft wird sie häufig zu einer quasi-manischen Aufbruchsstimmung der neuen Generation herabgeredet. Im täglichen Unterricht nützt die wachsende Vernetzung wenig. Der Aufwand, der geleistet werden muss, um die (noch) an vielen Stellen gleichzeitig vorhandene Information aktuell zu halten und gegebenenfalls auf Kontakt- oder Informationsgesuche zu reagieren, ist immens, weil die existierenden Netzwerke ja nicht gleichermaßen schrumpfen, sondern es nur mehr von ihnen gibt.

Nutzen kommt praktisch für den Lehrenden vor allem aus dem potenziellen, gestiegenen Reservoir an aktuellen Fachinformationen oder Informationen über Fachleute, die eventuell für Gastvorträge eingebracht werden können. Außerdem wird, wo der Wille vorhanden ist, die Interdisziplinarität des eigenen Denkens und Schaffens gefördert: Netzwerke können den Horizont erweitern. Für die Studierenden fortgeschrittener Semester kann der Zutritt zu professionellen Netzwerken zudem ein interessantes Praktikum, eine Werkstudententätigkeit oder sogar einen zukünftigen Arbeitgeber bedeuten.

Der Haupteffekt der Vernetzung für den Unterricht sind aber zwei vergleichsweise subtile Folgeerscheinungen, die sich auf die Lehre stark auswirken und deshalb eine eigene Betrachtung verdienen: *Gleichheit* und *Selbstdarstellung*.

3.2 Gleichheit

Ein Netzwerk ist vor allem keine Hierarchie. Obwohl hierarchische Abstufung innerhalb des Lehrbetriebs im Vergleich zum Unternehmen eine nebengeordnete Rolle spielt, gibt es ein Machtgefälle zwischen Dozent/inn/en und Studierendengruppe, das institutionell gesichert ist und, im Regelfall, durch ein vorhandenes Wissensgefälle kontinuierlich untermauert wird. Erst in höheren Semestern, an der Universität während der Promotion, wird erwartet, dass das Wissensgefälle nachhaltig aufgehoben wird. Der Promovend wird zunehmend zum Experten, sein Doktorvater wird zunehmend zum Supervisor und Coach.

Ohne das Wissensgefälle leugnen zu wollen (es besteht, wenn wir ehrlich sind, zwischen allen Menschen), so ist es doch vermutlich nicht der Grund für den Lernerfolg im Unterricht. Der Wissenserwerb lässt sich im Zweifel vom Einzelnen deutlich effektiver organisieren als an einer Hochschule, und die Tendenz zum Coaching bei fortschreitendem Ausbildungsgrad spricht für sich. Auch

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die didaktischen Theorien des Konstruktivismus deuten darauf hin. Eine in der Praxis überaus erfolgreiche, und in den letzten Jahren unter Didaktikern in Schule und Hochschule vieldiskutierte Methode ist Lernen durch Lehren (LdL). Dieser didaktische Zugang, der auf den deutsch-französischen Wissenschaftler Jean-Pol Martin zurückgeht (Martin/Oebel 2007), zielt darauf ab, die Kontrolle über den Lehrprozess selbst weitestgehend an die Lernenden zu übergeben, so dass der Lehrende die Rolle des Coaches einnehmen kann.

Das Lernen im LdL-Modus, von Schroeder und Spannagel (2006) auch „action oriented learning" genannt, bedeutet, dass die Studierenden im und außerhalb des Unterrichts aktiviert werden müssen. Eine solche Aktivierung findet zum Beispiel statt, wenn die Studierenden selbstständig Teile des Unterrichts für andere Studierende vorbereiten müssen oder andere komplexe Probleme lösen müssen, die sich am bereits vorhandenen Interesse der Studierenden orientieren, d.h., nicht erst künstlich geweckt werden müssen. Ein aktuelles Beispiel an der HWR Berlin ist die Erstellung von Internet-Blogs durch Studierende (erstmals 2009) im Rahmen von Kursen des Studiengangs International Business Management (IBMan). Die Studierenden müssen sowohl individuelle Blogs erstellen als auch einen Team-Blog als Gruppe (Birkenkrahe et al. 2010).

Der Wissenschaftler John Seely Brown berichtet bei einem Vortrag (2009) von einer Studie an der Harvard Law School, bei der als Antwort auf die Frage „was ist der herausragende, fördernde Faktor für einen hervorragenden Abschluss" herauskam: „Die Teilnahme an einer Studiengruppe" (d.h. einer von Studierenden organisierten Lerngruppe). Brown: „Why can't we turn everybody into being both a learner and a teacher? – Nothing clarifies ideas better than explaining them to others." Das ist genau ein wichtiger Aspekt des LdL-Konzepts.

Anstelle von hierarchischen Strukturen basieren funktionierende Netzwerke auf einem anderen Konzept – dem der Gemeinschaft von Gleichen unter Gleichen, zusammengehalten vom Interesse an der gemeinsamen Wissensfindung und vom Spaß am Teilen des Wissens. Diese Gemeinschaften, für die sich der englische Begriff *„Communities"* eingebürgert hat, sind als *„Communities of Interest"* oder als *„Communities of Practice"* aus der Praxis des Wissensmanagements in Unternehmen wohlbekannt (Birkenkrahe 2002). Sie haben aber bislang – zumindest formal-didaktisch – wenig Eingang in die Lehre gefunden. In der Praxis der Lehre hingegen gibt die Proliferation der Netzwerke Anlass zur Bildung von sozialen Gemeinschaften, die immer auch Wissensverbünde, „Knowledge Communities" sind. Der didaktische Effekt der Gleichheit von Lernenden und Lehrenden – in netzwerkgestützten Gemeinschaften üblich und notwendig – ist erheblich und, wo LdL als Methode angewendet wird, sogar messbar (Grzega/Schöner 2008). Alternative Theorien wie das problem-basierte Lernen (Problem-based Learning) sind in diesem Rahmen einfacher implementierbar. Der alte Geist der „Gruppenarbeit" gewinnt hier neue Kraft.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ein Beispiel aus der HWR Berlin ist die Schaffung des Content-Management-Systems „Nabidoo“ im Hauptstudium des Studiengangs Wirtschaftsinformatik durch Prof. Dr. Axel Benz (Nabidoo.com). Im Rahmen nicht eines einzigen Kurses, sondern von einer großen Gruppe von Studierenden im Verlauf mehrerer Semester wurde dieses Projekt seit 2007 vorangetrieben und ist mittlerweile sogar im kommerziellen Einsatz. Das besondere an dem Projekt ist aber nicht nur das Ergebnis, sondern die Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, die das Projekt erzeugt hat und wachsen lässt.

Als Beispiel kann auch das „Wiesner-Wiki“ an der HWR Berlin dienen. Seit dieses den Unterricht unterstützende Wiki zum Sommersemester 2006 eröffnet wurde, sind dort fast 550 Artikel erschienen, an deren Erarbeitung über 500 Studierende aus verschiedenen Studiengängen beteiligt waren. Die Gründerin, Prof. Dr. Heike Wiesner, stellt fest: „Das Schreiben im Wiki führt im positiven Sinne zu einem Wettbewerb und erhöht die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit.“ In einem Podcast (Wiesner 2008) berichtet sie von der Entwicklung des Wiesner-Wikis, der Motivation der Studierenden, und beschreibt Gender- und Diversity-Aspekte bei der Arbeit im Wiki.

3.3 Selbstdarstellung

Ob durch Blogs, durch die Notwendigkeit, die eigenen Erfahrungen, Vorlieben usw. beschreiben zu müssen – die Benutzung der neuen Medien regt die Nutzer, in unserem Fall primär die Lernenden, aber auch die Lehrenden, dazu an, sich selbst darzustellen. Nicht anders als die bisher diskutierten Besonderheiten der Lehre im virtuellen Raum – Vernetzung und Gleichheit – wird auch die Selbstdarstellung häufig als Ausdruck einer neuen Eitelkeit und Selbstbezogenheit kritisiert. Diese Kritik speist sich aus der Annahme, der Lernende komme ausschließlich als „Hörer“ in den Unterricht und ist ungefähr so zeitgemäß wie die Auffassung, gute Lehrveranstaltungen seien „Vorlesungen“. Leider vermute ich, dass in unseren Lehrveranstaltungen, obwohl sie durchgängig, landauf und landab, als „seminaristischer Unterricht“ bezeichnet werden (was selten von den Lernenden eingefordert wird), immer noch viel zuviel „vorgelesen“ wird, und die Studierenden geben sich immer noch, gerade in den Anfangssemestern, mit dem „Zuhören“ zufrieden.

Das passt nicht zum Versprechen, mit dem das Konzept Web 2.0 auf dem Internet angetreten ist (O’Reilly 2005), um erfolgreich Wertschöpfungsketten in Handel, Unterhaltung, Industrie und Politik zu durchbrechen. In der Welt von Web 2.0 ist ein Nutzer des Web zugleich immer auch Beitragender. Er ist für die meisten Inhalte verantwortlich und auch dafür, Inhalte von anderen zu bewerten, wenigstens durch „Abstimmung mit der Maus“, am besten durch Feedback und damit für die Erzeugung von neuen Inhalten.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Qualitätsmanagement ergibt sich hieraus fast zwanglos, möchte man meinen, obwohl die Anfangsjahre des weltgrößten Wiki-Projekts, der Wikipedia von Anderem künden. Mittlerweile hat sich Wikipedia nicht nur zur größten Enzyklopädie gemausert, sondern auch verteiltes Qualitätsmanagement, durch ein ausgeklügeltes System von Rollenzuweisungen und Regelwerken, neu erfunden. So gut erfunden, dass in den letzten paar Jahren Wikis auch in Unternehmen nicht nur hoffähig geworden sind, sondern mittlerweile als professionelles Wissensmanagement-System anerkannt sind (Bergmann 2006).

Was hat das alles mit Selbstdarstellung zu tun? Ganz einfach! Wenn ein System den Konsumenten zum Mit-Schöpfer erhebt, erhöht es zugleich seine Bedeutung und muss erlauben, dass er sich selber darstellt. Noch klarer: Um die Kreativität des Einzelnen anzuzapfen und sie besser würdigen zu können, müssen wir (auch als Lehrende) den Einzelnen besser würdigen. Und moderne Lehre, die ohne die Kreativität von Lernenden und Lehrenden auskommt, mag ich mir nicht vorstellen.

Ich kenne kaum ein Beispiel, an dem der didaktische Effekt dieser Selbstdarstellung besser ablesbar, sichtbarer ist, als wenn Studierenden die Möglichkeit gegeben wird, im Rahmen des Unterrichts ihre eigenen Internet-Blogs zu erzeugen – zu Themen ihrer Wahl, von mir nur im Hinblick auf Form und Gestalt gegängelt.

Dieses Lehr-Experiment läuft bereits seit dem Sommersemester 2009 im bereits erwähnten IBMan Studiengang und wird in einem anderen Artikel ausführlich behandelt werden (Birkenkrahe et al. 2010). Vor allem in ihren individuellen Blog-Versuchen wurde mir das ganze Spektrum der Interessen, mit denen diese Wirtschaftsstudierenden (im 2. Semester) antreten, überhaupt erst klar (Internet: bit.ly/5BrK3O).

Richtig rund läuft das Rad aber erst, wenn man sich die Blogs anschaut, welche die Studierenden desselben Kurses mit dem Veranstaltungstitel „Business Applications“ im Team erstellt haben – auch hier wieder mit völliger inhaltlicher Wahlfreiheit (Internet: bit.ly/8COXE7). Nicht wenige dieser von ihnen erstellten Lernmodule zu Themen wie „Adwatchers“ (die besten Werbekampagnen auf dem Web), „Clean Energies“ (Saubere Energien) oder „Pepper and Salt“ (ein Kochkurs!) befinden sich inhaltlich und strukturell auf höchstem Niveau. Die Übertragung dieses Modells auf andere Inhalte außerhalb der Informatik, bei der die Beherrschung von IT-Werkzeugen selbst im Vordergrund steht, ist unmittelbar möglich.

In der Tat stammt die Idee, die Studierenden selbst bloggen zu lassen, nicht von mir, aber von der HWR Berlin, nämlich von unserem Dozenten Dr. Bruce Spear, der die Methode im Rahmen einer Lehrveranstaltung Business English erstmals ausprobiert und ausführlich kommentiert hat (Internet: brucespear.com).

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Vielen Dozent/inn/en wird sich bei Betrachtung dieser Ergebnisse die Frage stellen, wie sie diese bewerten können bzw. sollen. Was im Rahmen eines Wirtschaftsinformatik-Kurses natürlich erscheint, lässt sich vielleicht nicht einfach auf Marketing oder Makroökonomie übertragen? Nur am Rande – die Bewertung solcher „Blended Learning"-Kurse kann nach sauberer Trennung in formative (kontinuierliche, notenfreie) und summative (abschließende, notengebende) Bewertung mit Hilfe der auf Brookhart zurückgehenden so genannten Rubric erfolgen, wie sie in angelsächsischen Ländern breit eingesetzt wird. Das hilft, die Transparenz der Bewertung insgesamt zu erhöhen (Brookhart 1999) und damit auch den Spaß am Lernen zu erhalten.

Inhalt, Form, Ziele und Bewertung des Kurses wurden übrigens 2009 von mir im Verlauf der erfolgreichen Akkreditierung des Studiengangs gegenüber den FIBAA-Vertretern erläutert, die sich überzeugt äußerten – lediglich besorgt über den möglichen Arbeitsaufwand für die Studierenden. Dieser Aufwand ist zwar hoch, ich stelle jedoch fest, dass die Studierenden sich nicht als Leidtragende gebärden, sondern sich als Träger neuer Gedanken ausgesprochen wohl zu fühlen scheinen – was sich auch in den Kursevaluierungen von Seiten der Studierenden zeigt.

3.4 Virtuelle Welten im engeren Sinne

Ich hätte die vorangehenden Unterabschnitte auch schmissiger unter die Überschriften „Collaboration", „Communication" und „Community" stellen können, wie ich es Mitte der 90er Jahre in Unternehmen getan habe. Ich hätte mich auch, ganz der Informatiker, direkt auf IT-Werkzeuge beziehen können. Ich wollte aber ganz bewusst nahe an Reizbegriffen bleiben, die der geneigte Leser, der die relevante Presse verfolgt – wie die Debatte zwischen Frank Schirrmacher, dem FAZ-Herausgeber, und Sascha Lobo, dem bundesweit bekanntesten Blogger – im Umfeld didaktischer Anwendungen bereits kennt und womöglich fürchtet (Schirrmacher 2009; Lobo 2009). Wenn die Emotionen bei einer allgemeinen Berufung auf Web 2.0 bereits hochschlagen, was werden Sie dann erst von der Absicht halten, ab Sommersemester 2010 zunächst einen, perspektivisch viele weitere Kurse, in der virtuellen 3D-Welt Second Life® abzuhalten, in der die HWR Berlin seit Januar zwei eigene, durch ESF-Drittmittel geförderte Inseln unterhält?

Vielleicht sind Sie aber nicht gleich „abgetörnt", wie meine Studierenden zu sagen pflegen, wenn ich Ihnen versichere, dass bei allen Experimenten im virtuellen Raum der Mehrwert für die Lehre im Vordergrund stehen soll. Im Falle der Lehrunterstützung in Second Life® liegt dieser Mehrwert für die zunächst in Frage kommenden Kurse in der Notwendigkeit, die zunächst 20, im folgenden Semester bereits doppelt so vielen Studierenden des IBMan Studiengangs für die Dauer von achtzehn langen Monaten betreuen zu müssen, während

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

die Studierenden im Auslandspraktikum bzw. Auslandsstudienjahr sind. Um die „Nabelschnur“ zur Heimathochschule HWR zu erhalten, aber auch, damit die Auslandsstudierenden ihre Studienleistungen während des Praktikumssemesters erbringen können, müssen wir einen „Raum“ bereitstellen. Da wir nicht Dutzende von Personen zu Präsenzseminaren einfliegen lassen können und weil die Erfahrung zeigt, dass Praxisseminare nach dem gegenwärtigen Konzept (Mitteilung von Erfahrungen im Praktikum, Unterstützung der Studierenden vor Ort) nur dann wirklich sinnvoll sind, wenn sie stattfinden können, während die Studierenden das Praktikum tatsächlich absolvieren, gibt es zu einer Umgebung wie Second Life® tatsächlich keine wirkliche Alternative.

Zusätzlicher Mehrwert erwächst bei der virtuellen Welt jedoch nicht bloß aus der Notwendigkeit der quasi-räumlichen Anwesenheit oder aus Anwendungen beim Gruppenlernen. Virtuelle Welten bieten noch zwei weitere nennenswerte Vorteile: Simulationen, Unternehmensinformationen und -kontakte ebenso wie Zugang zu anderen Lehrinstituten sind dort in großem Umfang vorhanden. Jedes Treffen in Second Life® ist immer auch zugleich Feldforschung und Exkursion, und die Reichhaltigkeit virtueller Angebote in dieser fast ausschließlich auf soziale Interaktion hin angelegten Welt in der Welt war einer der Hauptgründe für die Auswahl von Second Life® als Plattform (Robbins/Butler 2009).

Bis wir die virtuellen HWR-Inseln mit Recht eine „Lehr- und Lernumgebung“ nennen dürfen, werden noch viele studentische Hilfskraft- und Werkvertrags-Stunden vergehen müssen: Wenn es aber einmal so weit ist, können auch andere Studiengänge und Institute der HWR Berlin – insbesondere das neu hinzugekommene Fernstudieninstitut – sich auf die farbenfrohe Welt der Avatare freuen. Viele Kritikpunkte und uneingelöste Versprechen des E-Learning, die Schulmeister (1999) noch u.a. auf Defizite bei „der geeigneten Groupware für kooperatives Lernen“ und „Mangel an didaktischer Phantasie“ zurückführte, werden bald vergessen sein. Wie Francesci et al. (2009) in einer umfassenden Studie feststellten:

> „Unlike videoconferencing [...] virtual worlds provide a shared visual space for students to meet and interact (via avatars). Not only do students share the quasi-realism of a 3D environment where participants can see and hear one another, they also have the capability to manipulate artifacts together. These factors provide a strong sense of group presence, which leads to engaging group learning interactions.“

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

4. Wachstumsbedingungen

> „Was mich angeht, so muss ich bekennen, dass ich den geistigen Anforderungen unserer Zeit nicht mehr gewachsen bin. Ich dirigiere meinen Datenverkehr wie ein Fluglotse den Luftverkehr: immer bemüht, einen Zusammenstoß zu vermeiden, und immer in Sorge, das Entscheidende übersehen zu haben. Ohne Google wäre ich aufgeschmissen und nicht mehr imstande, einen Handwerker zu bestellen oder zu recherchieren.“ (Schirrmacher 2009)

> „Was mich angeht, so muss ich bekennen, dass ich den geistigen Anforderungen unserer Zeit nicht gewachsen bin. Und auch nie gewachsen war. Ich bin darüber hinaus der Meinung, dass es fast allen anderen Menschen ebenso geht. Nicht nur zu unserer Zeit, sondern zu allen Zeiten. Ich bin der Überzeugung, dass Überforderung – also das gebündelte Auftreten kaum lösbar erscheinender Probleme – die wichtigste Triebfeder des zivilisatorischen Fortschritts ist. Und zwar genau dann, wenn die Reaktion auf die Überforderung keine resignative ist, sondern eine konstruktive.“ (Lobo 2009)

Was sind die Bedingungen, unter denen wir an Fach-/Hochschulen interaktive Lehre in virtuellen Räumen, mit Unterstützung all dessen, was Web 2.0 bietet, vorantreiben können? Müssen wir denn immer gleich alles ändern? Die Antwort lautet: nein. Es geht auch, wenn wir von Blended Learning Werkzeugen sprechen, kanonischer, ohne Blogs, Wikis, Virtuelle Welten.

Ein Beispiel für viele: Seit 2009 werden die Eintrittsvoraussetzungen für das für alle Studierenden verpflichtende Unternehmensplanspiel am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften (FB 1) der HWR Berlin nicht länger per Papier abgewickelt, sondern im Rahmen eines standardisierten, von den begleitenden Professoren (Christian Noss und Harald Rüggeberg) unmittelbar evaluierbaren Tests über unsere Lernplattform ILIAS, welche die Hochschule seit 2004 betreibt.

Die meisten der so genannten „Lehr-Experimente“ an der HWR Berlin, für deren Darstellung hier leider der Platz fehlt, beruhen auf einer eher organisch statt revolutionär zu nennenden Anpassung von nicht so interaktiver, nicht-virtueller Lehre an die Möglichkeiten von Web 2.0. Beim durchgängig hohen Beanspruchungsgrad der einzelnen Hochschullehrer und der Studierenden darf dies auch nicht anders sein. Trotzdem gibt es viel zu tun, damit die Antwort auf die Überforderungen beim Übergang von einer Informationsgesellschaft zu einer Wissensgesellschaft im Sinne des Eingangszitats von Lobo nicht „resignativ, sondern konstruktiv“ ist.

An der HWR Berlin gibt es sowohl einige taktische und einige strategische Maßnahmen, die zum Teil bereits angelaufen sind. Auf das Geschehene und das, was meiner Auffassung nach noch geschehen muss, möchte ich abschließend kurz eingehen.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

4.1 Auswahl von Werkzeugen

An der HWR Berlin wird keinem einzelnen E-Learning-Werkzeug – von den vorhandenen vier Lernplattformen (ILIAS, CLIX, Moodle, iPool) über viele Einzelanwendungen bis hin zu Second Life ® – ein strategischer Vorteil zugestanden. Ein Grund hierfür sind die Praxiserfolge des Blended Learning an unserer Hochschule, die ich in den vorangegangenen Abschnitten schlaglichtartig beleuchtet habe.

Zugleich ist der Stand der wissenschaftlichen Forschung zwar ermutigend, aber keineswegs endgültig (wie nicht unüblich in der Wissenschaft) und die Werkzeuge sind entweder grundverschieden (abgesehen von der Gemeinsamkeit zur Gruppe der Web 2.0 Anwendungen zu gehören) oder scheinen (wie Lernplattformen) so rasch auf einen Standard hin zu konvergieren, dass eine Festlegung sich nicht empfiehlt.

Vielmehr ist unsere Vermutung, die wir zu einer strategischen Maxime erhoben haben, dass verschiedene didaktische Absichten durchaus verschiedene Werkzeuge benötigen, und dass eine Einengung auf ein oder wenige solcher Werkzeuge die didaktische Kreativität unnötig hemmt. Der von IT-Experten häufig vorgebrachte Einwand der stark wachsenden Kosten infolge des Betreuungs- und Erhaltungsaufwands trifft bei Web 2.0 Werkzeugen in der Regel nicht zu – solange (a) diese Werkzeuge als Open Source angeboten werden; (b) sich die Anwender – Dozent/innen und Studierende – aktiv an der Weiterentwicklung beteiligen; und (c) eine Minimalförderung garantiert ist. Die rasche technische Entwicklung bedingt (a), unsere bisherigen Erfolge lassen uns hoffen, dass (b) gegeben ist, und zu (c) kommen wir nun.

4.2 Drittmittelförderung

Im Fall der HWR Berlin gibt uns das ESF Projekt „E(r)lernen : Kompetenzvermittlung zum Einsatz neuer Medien und Web 2.0 in Studium und Beruf“ (2009-2012) auf absehbare Zeit die Möglichkeit, die Entwicklung von interaktivem Lehren und Lernen an allen Fachbereichen und Instituten zu unterstützen.

Ein Teil dieser Drittmittel fließt in die für mich wichtigste Maßnahme, wenn es darum geht, den Kreis der Dozent/inn/en zu erweitern, die sich der Lehre mit den neuen Medien öffnen und die Hochschuldidaktik, Praxis und Forschung aktiv vorantreiben. Seit dem Wintersemester 2009 arbeiten sechs hauptamtliche Professor/inn/en aus allen Fachbereichen gemeinsam mit dem Projektteam an der Umsetzung der Pläne zur verstärkten Integration und Verschränkung der Fachbereiche, an einem E-Learning Projektwettbewerb, an einem Curriculum zur Lehrkräfteweiterbildung und an der Konzipierung der Virtuellen HWR in Second Life®.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Durch den langen Förderzeitraum von vier Jahren wird uns hier eine schöne Gelegenheit geboten, Aktivitäten überall in der Hochschule zu unterstützen und einen nachhaltigen Beitrag zur Vernetzung der HWR und zur Netzwerkbildung mit anderen Bildungsträgern zu leisten.

4.3 Strategische Ausrichtung

Das zunächst voraussichtlich erst einmal abgeschlossene Wachstum der HWR durch die Vereinigung mit der ehemaligen FHVR im April 2009 bietet eine gute Gelegenheit, die Positionierung der gesamten Hochschule auch im Bereich der neuen Medien und des elektronisch gestützten Unterrichts (Sammelbegriff: E-Learning) zu überdenken, eine beispielhafte Rolle, bundesweit und möglicherweise sogar international im Bereich Blended Learning zu spielen. Dies wird dem Ranking und der Attraktivität der Hochschule gut tun.

Wer die Entwicklungen im Wissensmanagement in Unternehmen von mindestens vergleichbarer Größenordnung wie der HWR Berlin seit Anfang der 1990er Jahre verfolgt hat (vgl. Birkenkrahe 2002) weiß, dass es bei Change Management Projekten vor allem um das Commitment, den Einsatz und die Verbindlichkeit, der Exekutivebene ankommt. Analog zur Unternehmensorganisation wird auch der Erfolg von E-Learning an der HWR Berlin stark vom Commitment des neuen Präsidenten, der Dekane und aller Kollegen abhängen. Eine klare Stellungnahme, die E-Learning einen angemessenen Platz in der Hochschulentwicklungsstrategie insgesamt zuweist, wäre wünschenswert.

Literatur

Albrecht, D./Arnold, R./Bauerfeld, W./Bode, A./Bruche, E./Cress, U./Haake, J./Keil, R./Kuper, J./Nejdl, W./Reinmann, G./Rensing, C./Schaper, J./Zimmermann, V. (2007): Web 2.0: Strategievorschläge zur Stärkung von Bildung und Innovation in Deutschland. In: Bericht der Expertenkommission Bildung mit neuen Medien. Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung

Bergmann, J. (2006): Die Gläserne Firma. In: brand eins Online (Internet: bit.ly/5GeT3x; zuletzt aufgesucht am 10.01.2010)

Birkenkrahe, M. (2002): How Large Multi-Nationals Manage Their Knowledge. In: University of Auckland, Business Review, Vol. 4, No. 2, S. 11–15

Birkenkrahe, M./Mundt, M. (2009): From crisis to creativity: undergraduates craft their own online learning modules. In: Int. J. of Innovation in Education, Vol. 1, No. 1, S. 96–119

Birkenkrahe, M./Kürsten, M./Spear, B. (2010): Blogging in the Classroom – A Study Of Learner-Centered, Autonomous Learning Of Individual Students And Groups Using Internet-based Weblogs. Voraussichtlich in: Int. J. for Innovation in Education, Vol. 1, No. 2

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Brookhart, S. M. (1999): The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing Part of Pedagogy. In: ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 27, No.1

Brown, J. S. (2009): Learning in the Digital Age (Internet: bit.ly/Vvyed; zuletzt aufgesucht am 10.1.2010)

COMBLE – Community of Integrated Blended Learning in Europe (Internet: comble-project.eu; zuletzt aufgesucht am 10.1.2010)

Franceschi, K./Hinds, D./Lee, R. M./Zanakis, S. H. (2009): Engaging Group E-Learning in Virtual Worlds. In: Journal of Management Information Systems, Vol. 26/No. 1, S. 73–100

Grzega, J./Schöner, M. (2008): The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society. In: Journal of Education for Teaching, Vol. 34, S. 167–175

Kimball, L. (1998): Managing Distance Learning – New Challenges for Faculty. In: Hazemi, R./Hailes, S./Wilbur, S. (Hg.): The Digital University. Reinventing the Academy. London, S. 25–38

Kuhn, T. S. (1962): The Structure of Scientific Revolutions. Chicago

Lobo, S. (2009): Die bedrohte Elite. In: SPIEGEL Online (Internet: bit.ly/8ltjve; zuletzt aufgesucht am 10.1.2010)

Martin, J. P./Oebel, G. (2007): Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik? In: Zeitschrift Deutschunterricht in Japan, No. 12, S. 4–21

Mills, M. (2009): Another SL project wins Innovation prize (Internet: bit.ly/2zLFYz; zuletzt aufgesucht am 10.1.2010)

O'Reilly, T. (2005): What is Web 2.0? (Internet: oreillynet.com; zuletzt aufgesucht am 10.1. 2010)

Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon, Vol. 9/No. 5 (Internet: marcprensky.com; zuletzt aufgesucht am 10.1.2010)

Presseportal (2009): Deutsche Nutzer verbringen mehr Zeit in Second Life als auf Social Networking-Seiten (Internet: presseportal.de; zuletzt aufgesucht am 10.1.2010)

Rieger, F. H. (2000): Was die Experten der FHW Berlin empfehlen (Internet: hwr-berlin.de; zuletzt aufgesucht am 10.1.2010)

Robbins R./Butler B. S. (2009): Selecting a Virtual World Platform for Learning. In: Journal of Information Systems Education, Vol. 20, No. 2, S. 199–210

Schirrmacher, F. (2009): Mein Kopf kommt nicht mehr mit. In: SPIEGEL Online (Internet: bit.ly/1kppZZ; zuletzt aufgesucht am 10.1.2010)

Schulmeister, R. (1999): Virtuelles Lernen aus didaktischer Sicht. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Nr. 3, S. 1–27

Schroeder, U./Spannagel, C. (2006): Supporting the active learning process. In: AACE International Journal on E-Learning, Vol. 5, No. 2, S. 245–264

Spiegel (2007): Der Digitale Maskenball. In: Der Spiegel, H. 8 (Internet: http://www.spiegel.de/spiegel/spiegelspecial/d-52058402.html; zuletzt aufgesucht am 22.2.2010)

Tiedge, A. (2009): Die Presse ist verschwunden, aber die Nutzer sind geblieben (Internet: manager-magazin.de; zuletzt aufgesucht am 10.1.2010)

Wiesner, H. (2008): E-Teaching.Org – Erfahrungsberichte aus der Praxis, Das Wiesner-Wiki (nternet: bit.ly/4HPXzj; zuletzt aufgesucht am 10.1.2010)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die Weltfinanzkrise als wirtschaftsethisches Problem – Herausforderung für die Managementausbildung an der HWR Berlin?

Michael Tolksdorf

Franz Herbert Rieger, der Jubilar dieser Festschrift, und der Autor dieses Beitrags waren durch ein Jahrzehnt intensiver Zusammenarbeit in der Hochschulleitung der damaligen *Fachhochschule für Wirtschaft (FHW) Berlin* und jetzt der *Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin* verbunden. In diesen Jahren ergaben sich zahlreiche Gelegenheiten, Gedanken über Selbstverständnis, Aufgaben und Entwicklung der Hochschule auszutauschen, für die die Gesprächspartner eine besondere Verantwortung übernommen hatten. Zielsetzungen für eine akademische Einrichtung, die in besonderer Weise wissenschaftliche Arbeit mit der Reflektion berufspraktischer Anforderungen in gesellschaftlicher Verantwortung verbindet, ließen sich nur auf der Grundlage von Werten oder ethischen Grundüberzeugungen treffen und dann mit den Hochschulangehörigen diskutieren.

Franz Herbert Rieger als Stipendiat und Vertrauensdozent des *Cusanuswerks*, der bischöflichen Studienförderung, sah sich als Betriebs- und Volkswirt in der Tradition von Werten, die die europäische Entwicklung über Jahrhunderte geprägt hatten und sich durchaus im Konflikt mit fundamentalistisch auftretenden angelsächsischen Managementlehren befinden konnten. Auch der Verfasser, Vertrauensdozent der *Friedrich Naumann Stiftung Für die Freiheit*, sah sich in einer Wertegemeinschaft, die Freiheit mit Verantwortung verbinden wollte. Daher ergaben sich bei den Gesprächen häufiger Übereinstimmungen als unauflösbare Konflikte.

1. Ethische Grundlagen des Wirtschafthandelns

Diese Gespräche gaben Anlass, verstärkt über die ethischen Grundlagen des Handelns von Unternehmensleitungen nachzudenken, nicht zuletzt auch deshalb, weil sich zu Zeiten des gemeinsamen Rektorats die postgraduale Weiterbildung sowohl für Managerinnen und Manager im dafür geschaffenen *Institute of Management Berlin (IMB)* mit einer über den Hochschulstandort hinaus reichenden Beachtung qualitativ und quantitativ entwickelt hatte. Konkret geht es bei den wertgeleiteten Gesprächen um ein Axiom, das den Managementlehren bislang

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zugrunde liegt. Danach rückten die Menschen streng rational ihre je eigenen Interessen in den Mittelpunkt und verfolgten diese bedingungslos. Diese Einkommens- bzw. Gewinninteressen werden prinzipiell als grenzenlos wahrgenommen.

Die damit häufig in Verbindung stehende Gier der Handelnden, also „the greed of the business people", ist als eine der Ursachen für die Mitte 2007 in den USA auf dem Markt für verbriefte Hypothekenkredite begonnene und seit 2008 weltweit virulente Finanzmarktkrise genannt worden. „Den Exzessen an der Wall Street wurden keine Schranken gesetzt. Die Börsianer tranken sich in einen besinnungslosen Rausch." (Akerlof/Shiller 2009, S. 13) Immer größere Räder drehen zu wollen berge immer auch die Gefahr zu großer Spekulationsblasen in sich, die dann einen umso härteren Aufprall verursachten, je stärker sich die Marktentwicklung von den Fundamentaldaten entfernte. Einzelwirtschaftliche Forderungen wie z.B. die der Deutschen Bank, eine 25-prozentige Eigenkapitalrendite zu erwirtschaften, stehen in krassem Widerspruch zur gesamtwirtschaftlichen Erfahrung, dass Volkswirtschaften auf lange Sicht keine größere Wachstumsrate des realen Bruttoinlandsprodukts als etwa 2,5% im Mehrjahresdurchschnitt erreichen konnten. Diese Differenz von 2,5% zu 25% bleibt auch dann extrem, wenn man zugesteht, dass beide Zielgrößen (BIP-Wachstum und Eigenkapitalrendite) inhaltlich unterschiedlich sind. Wie kann hier die einzelwirtschaftliche Forderung versöhnt werden mit den gesamtwirtschaftlichen Möglichkeiten? Erreicht die Bank ein so großes Renditeziel dadurch, dass sie Effizienzreserven nutzt und deshalb so stark wächst? Oder verschieben sich Erträge nur zwischen den Betrieben – von den kreditnehmenden Produktionsunternehmen hin zu den Banken? Oder sind das alles nur Scheinerträge, die sich als gesteigerte Bewertung von Aktien darstellen, die dann gelegentlich von den Märkten auf das Maß zurückgestutzt werden, das dem langfristigen realen Produktivitätsfortschritt entspricht? Wenn das so wäre, dann gäbe es seit 2007 keine wirkliche Finanzmarktkrise. Zur Zeit würden die Märkte nur einzelwirtschaftliche Überheblichkeiten auf das reale Maß zurückführen und dabei ziemlich ruppig die Schleier imaginierter Wertsteigerungen von den Schuldverschreibungen und Teilhaberechten entfernen. Derartige Korrekturen erwarte man schließlich von effizient funktionierenden Märkten.

Es gibt empirische Hinweise, dass theoriegeleitete Handlungen, die nur auf die Maximierung individualisierter Interessen ansprechen, immer stärker die in menschlichen Gesellschaften vorhandenen Vorstellungen über Fairness und Gerechtigkeit verletzen. Sie mögen höchste Effizienz versprechen, schafften aber gleichzeitig gesellschaftliche Widersprüche, die die Interessen der Unternehmen verletzen, die sich am Markt nicht nur um kurzfristigen Absatz, sondern auch um Kundenloyalität bemühen müssen. Sie führen generell zu wachsender Ablehnung einer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung, die hier keinen angemessen Interessenausgleich schaffen kann. Als eine Reaktion auf diese Erfahrung

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

beobachtete man vielfältige, manchmal ein wenig aufgesetzt und eilfertig wirkende Versuche von Unternehmen und Business Schools, Corporate Social Responsibility zu praktizieren bzw. zu lehren, Unternehmensethik direkt anzusprechen und gesellschaftliche Verantwortung zu beschwören. *John Fernandes,* der Präsident der AACSB (*American Association to Advance Collegiate Schools of Business,* die die Standards für die Managementausbildung in den USA setzt), beobachtete, dass „(business) schools are ... revamping their classes on ethics." (Financial Times, 4.1.2010) Dass die akademische Lehre wohl nicht mehr an diesen Fragen vorbei kommt, unterstrich auch die Antrittsvorlesung von *C. B. Bhattacharya*, dem Inhaber des EON Chair in Corporate Responsibility an der *European School of Management and Technology (ESMT)*, Berlin, unter dem Leitthema „Good is not enough: Maximising Value from Corporate Responsibility". Die normative Begründung für dieses Engagement liege darin, „Right thing to do" und „Business as a force for societal change" zu begreifen. (Berlin, 30.9.2009). Aber was besagt denn letztlich die Forderung nach unternehmensethischen Modulen? Damit wird ja nur betont, dass es um Prinzipien geht, die Handlungsträger zur Grundlage wertgeleiteter Entscheidungen zwischen Alternativen nehmen. Das werden sie bei Beachtung bestimmter Prinzipien und Glaubenssätze tun, die das Verhalten in einer Gruppe oder Gesellschaft leiten. Inhaltlich sind wir da noch nicht weiter, selbst wenn wir den Begriff der Moral einführten. Denn moralisches Verhalten ist ebenfalls nur allgemein bestimmt als eines, das zwischen richtig und falsch unterscheidet. Aber welche Prinzipien sollen denn nun weltweit gleichermaßen als richtig akzeptiert werden? Wer ist für Glaubenssätze die letzte Instanz, gar mit Unfehlbarkeitsanspruch? Wer sagte uns im Sinne von Bhattacharya, was weltweit diese „richtigen Dinge" sind?

2. „Weltethos" als Basis für Wirtschaftsethik?

Wir kämen einen Schritt weiter, wenn wir uns auf einen Kanon von Verhaltensweisen einigen könnten, Lehrsätzen also, die das richtige Verhalten in jeweils unterschiedlichen Situationen beschrieben, also eine Art von Unternehmenskatechismus. Wenn das Inhalt einer akademischen Veranstaltung werden soll, müsste der weiterführende Versuch unternommen werden, Kriterien zu entwickeln, aus denen sich eben diese verhaltensethischen Handlungsanweisungen ableiten ließen. Mit anderen Worten: Welche fundamentalen Werte liegen letztlich allen Anforderungen an die „Business Ethics" zugrunde?

Einen Hinweis auf die mögliche Antwort gab eine Veranstaltung, zu der die oben bereits zitierte Deutsche Bank im Jahr 2008 eingeladen hatte. Inhalt waren die Herausforderungen durch die Lehre vom „Weltethos", auf das alle Nationen und alle Interessengruppen verpflichtet werden sollten. Gastredner war der Theo-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

loge *Hans Küng*, der die Herausforderungen an Religion und Ethik in Zeiten der Globalisierung zum Schwerpunkt seiner Arbeiten gemacht hat. Worum es dabei gehen könnte, hatte eben dieser *Hans Küng* 1998 wie folgt veranschaulicht:

> „Eine Besinnung auf das notwendige Minimum an bestimmten ethischen Werten, Grundhaltungen und Maßstäben, eben ein Weltethos für diese Weltgesellschaft und Weltwirtschaft, tut Not, auf das alle Nationen und Interessengruppen zu verpflichten wären. Wie eine Rahmenordnung für die Finanzmärkte (ähnlich wie seinerzeit das Bretton Woods-Abkommen) global gelten müsste, damit die Teilnehmer bei Einschränkungen nicht einfach in andere Märkte fliehen, so müsste auch ein ethischer Grundkonsens global gelten, damit ein einigermaßen friedliches und gerechtes Zusammenleben auf unserem Globus gewährleistet ist. Also: Gerade der globale Markt erfordert ein globales Ethos." (Website Stiftung Weltethos, 23.9.2009)

Der Abgleich der verschiedenen Weltreligionen machte deutlich, dass es eine Reihe elementarer moralischer Normen gibt, die allen gemeinsam sind. Diese finden beispielsweise in der jüdisch-christlichen Tradition ihre Niederschrift im Dekalog, den zehn Geboten also, aber auch im „Hadith from the Islamic tradition, the five precepts of Buddhism, and morally exemplary actions based on Hindu scriptures, just to name a few." (Wicks et al. 2009, S. 6) So betonte Elinor Ostrom, die Nobelpreisträgerin für Wirtschaft 2009, dass

> „Vertrauen (als Fundament gesellschaftlichen Handelns) sehr wichtig ist, jeder muss darauf vertrauen können, dass legitime Regeln eingehalten werden, dass ihre Befolgung irgendwie kontrolliert und Verstöße ... sanktioniert werden." (Wirtschaftswoche, 44/2009, S. 40)

Damit stellte sie die ökonomische und soziale Bedeutung des achten Gebots des Dekalogs (Wahrhaftigkeit) heraus. Ebenso wenig könnten Menschen nachhaltig bestehen, wenn Mord, Raub, Betrug und Täuschung sanktionsfrei an der Tagesordnung wären. Gegen derartige zerstörerische Handlungen musste man sich überall, zu jeder Zeit schützen, weshalb diese fundamentalen Anforderungen an richtiges bzw. falsches Verhalten mit transzendentem Nachdruck, als göttliches Gebot also, eingefordert wurden: Moralisch richtiges Verhalten ist, was die nachhaltige Überlebensfähigkeit menschlicher Gemeinschaften gewährleistet.

Nach der Lehre vom Weltethos gibt es jedoch auch eine größere Zahl spezifischer Verhaltensmuster, die sich je nach den Kulturen und Religionen unterscheiden, die im Gegensatz zu den zentralen Normen als „nicht überlebenswichtig" (!) angesehen werden. Als Beispiel seien Nahrungsge- und -verbote genannt. Auch verschiedene Ausprägungen des Geschlechterverhältnisses werden angeführt, was den Rückschluss zulässt, dass in der menschlichen Entwicklung

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

verschiedene Relationen von Frau und Mann erprobt wurden, ohne dass sich eindeutige Folgen für das Überleben der Art hätten ableiten lassen.

Als Zwischenergebnis lässt sich festhalten: Die moralischen Kriterien finden ihre letzten Begründungen in den (oft religiös überhöhten) Beiträgen zum Überleben oder zur Zerstörung menschlicher Existenz. Das ist dann das eigentliche Axiom ethischen Handelns. Das kann man nicht weiter ableiten, weil es elementar gesetzt wird. Dass man dieses Axiom durchaus kritisch betrachten kann, wird bei den makroökonomischen Messziffern eines „Environmentally Adjusted Net Domestic Product" und den „Ecological Footprint"-Konzepten deutlich. Hier wird letztlich gefragt, wie viele Menschen dieser Planet aushält? Wenn wohl zu Recht festgestellt wird, dass die Menschen nicht ohne die Erde, die Erde dagegen bestens ohne Menschen auskäme, dann wäre das Überleben der Menschheit nicht mehr höchster Wert. Ob sich die Menschheit damit abfinden würde, wäre eine andere Frage.

Diese Grundüberlegung der Weltethoslehre lässt sich auf eine zu formulierende globale Wirtschaftsethik übertragen. Die axiomatische Annahme, die letzte Begründung für wirtschaftliches Handeln, sei die Kontinuität der Wertschöpfung, die damit im Wortsinn als Produktion von „Lebens-Mitteln" erscheint. Von dieser hatte *Karl Marx* einmal deftig formuliert, dass die Menschheit verreckte, wenn sie diese Produktion nicht mehr fortsetzen könnte. Die Wirtschaftsethik könnte dann formulieren, das moralisch Richtige sei, was das Potenzial gesellschaftlicher Wertschöpfung erhielte und steigerte, das moralisch Falsche wäre, was dieses Potenzial beschädigte und zerstörte.

3. Drei Beispiele für wirtschaftsethisch korrektes Handeln

Ich möchte das gern auf drei Beispiele anwenden: (1) den Umgang mit Absprachen, die Manager mit ihren Konkurrenten zur Beeinflussung der Marktbedingungen tätigen („Kartelle"), (2) bei Einstellungen und der Sozialauswahl bei Kündigungen von Mitarbeitern, (3) die Frage, ob die überall zu findende Gier nicht ein menschliches (durch die Gene gesteuertes) Urbedürfnis sei, was letztlich zu akzeptieren wäre und damit auch die aberwitzigen Prämien und Boni als dessen Manifestation.

(1) Sehen wir uns das erste Beispiel an, den Wettbewerb als einen Archetypus menschlichen Verhaltens in Kunst, Sport, Politik, Wirtschaft. Der Vorsokratiker *Hesiod* besang vor mehr als 2.700 Jahren die gute Göttin *Eris*, die die Menschen zu mehr Leistung und Erfindungsreichtum antreibt. Das findet sich in der modernen Wettbewerbstheorie bei der Betrachtung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfunktionen wieder, die für Machtkontrolle, Leistungsgerechtigkeit, Anpas-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sung an Kundenwünsche und Innovation stehen. Sich diesem Leistungswettbewerb zu stellen, wäre demnach etwas, was zum Unternehmensethos von Managern gehörte. So schrieb der Verwaltungsratschef der global operierenden *Hongkong and Shanghai Banking Corporation (HSBC), Stephen Green*, „Wertzuwachs soll das Ergebnis guter Arbeit sein. Und gute Arbeit bedeutet, auf profitable Weise werthaltige Leistungen für den Kunden zu erbringen." (Green 2009) Danach wäre der Gewinn/Profit als Belohnung besonders gelungener Wertschöpfung („gute Arbeit") moralisch gerechtfertigt.

Das Gegenteil, also moralisch abzulehnendes Verhalten, läge darin, diesen wertschaffenden Wettbewerbsprozess auszuschließen, indem die Manager sich zu Preisabsprachen treffen und diese auch praktizieren. Damit würden sie auf Vermachtung der Märkte, auf Ausschluss der freien Wahl, auf Preis- und Mengendiktate setzen. Sie forderten Entgelte für ihr verteuertes und verknapptes Angebot ein, die über dem Niveau wettbewerblicher Marktprozesse lägen. Sie setzten bei ihren Handlungen auf die Verdichtung der Kontrolle, nicht mehr auf die Verbesserung ihrer Produkte. Insofern beuteten sie die Marktgegenseite, ihre Zulieferanten bzw. ihre Kunden aus. Das wäre, wenn man so will, eine subtile Form des Raubs und damit eine Verletzung eines überlebensnotwendigen Grundpostulats des Weltethos, z.B. des siebten Gebots des Dekalogs.

Diese Form der Ausplünderung – die über monopolistische Preisforderungen bzw. -gebote auch zwischen Ländern, armen und reichen, stattfinden kann – ist aber nicht so evident wie der buchstäblich handgreifliche Raub der Vergangenheit. Der moderne Raub erschließt sich erst nach einer ökonomischen Analyse. Und da die Opfer häufig unmittelbar nicht spüren, was mit ihnen geschieht, gehen von ihnen unmittelbar keine Abwehrhandlungen aus. Diese muss stellvertretend der Staat vornehmen – er muss Kartelle wettbewerbsgesetzlich sanktionieren und das Bewusstsein über die andauernden Schädigungen der gesellschaftlichen Produktion von Werten herstellen. Kein Wunder, dass lange Zeit Kartellverstöße als so genannte Kavaliersdelikte weit verbreitet waren und bei Managern ein Unrechtsbewusstsein fehlte, wenn sie für ihr eigenes Unternehmen Monopolgewinne, genauer Monopolrenten als leistungslose Einnahmen, im Kollektiv mit den anderen von der Marktgegenseite einforderten. Das hat sich in den letzten Jahren deutlich geändert, nicht zuletzt wegen der Milliardenstrafen und erster Inhaftierungen von Schuldigen. Der Gesetzgeber und die Gerichte spielen langsam mit, wenn Kartellopfer den ihnen abgezwungenen Raub in Schadensersatzprozessen wieder einfordern.

Als Ergänzung sei auf die Probleme von widerstreitenden ethischen Grundsätzen hingewiesen. Die Autoren Wicks, Freeman, Werhan und Martin (Wicks et al. 2009, S. 5ff.) machen auf die ethischen Dimensionen der „actions", aber auch der „ends" aufmerksam: Ethisch geprägte Verhaltensstandards (actions) seien durch Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit und Vertrauensschutz gekennzeichnet,

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wobei die gesellschaftlichen Ziele (ends) wie „prosperity, security, and justice“ neben dem Streben nach „personal success and happiness“ erreicht werden sollen. Die moderne Kartellpolitik setzt seit einigen Jahren mit Erfolg darauf, dass Mitglieder von Kartellen die soeben dargelegten ethisch hochwertigen Verhaltensstandards ihren Partnern gegenüber missachten: Sie sollen als „Whistleblower“ auftreten, um die anderen Kartellmitglieder – bereichert um den „Judaslohn“ eigener Straffreiheit – bei den Wettbewerbsbehörden zu verraten. Mit diesem in den amerikanischen Anti-Mafia-Prozessen des vergangenen Jahrhunderts erprobten Kronzeugenprivileg konnte das Gesetz des Schweigens durchbrochen werden: „Kronzeugen zwingen Kartelle in die Knie“. (Fockenbrock 2009) Die Ergebnisnorm – freie Märkte ohne Ausbeutung – wird somit gegenüber dem Verhaltensstandard als moralisch höherrangig erachtet.

(2) Ein Blick auf das zweite Beispiel, die Sozialauswahl bei Kündigungen oder Einstellungen: Kann es wirtschaftsethisch gefordert sein, dass der Staat auch jenseits des Mitgefühls mit den davon Betroffenen entsprechende Gesetze erlässt und durchsetzt? Was heißt es denn, wenn – sagen wir – 50-Jährige entlassen werden oder junge Frauen nicht eingestellt werden, weil gesundheitliche Beeinträchtigungen auf der einen oder Schwangerschaften auf der anderen Seite befürchtet werden? Hat ein Unternehmen mit einer „olympiareifen“ Mannschaft nicht bessere Chancen im Wettbewerb als eines, das sich mit Abnutzungserscheinungen in der Belegschaft abgeben muss? Die Antwort: Ja, könnte so sein, so wird – vereinfacht – vom Management argumentiert, am besten seien alle mit Einsatzbeschränkungen zu entfernen. Wir müssen daher klären, wie sich dieses Vorgehen auf die Bedingungen gesellschaftlicher Reproduktion auswirkt. Umfang und Qualität betrieblicher Produktion hängen davon ab, wie intelligent die Produktionsfaktoren kombiniert werden. Letztere erhalten ihren besonderen Wert nicht als Einzelteile, sondern im Gefüge ihres produktiven Einsatzes mit den anderen Faktoren. Der 50-Jährige mit seinem Erfahrungswissen und Überblick wird für seine bisherige Produktion wertvoll sein, nicht dagegen als isolierter Faktor irgendwo. Wenn er sich vereinzelt, nach seiner Entlassung, dem Arbeitsmarkt zuwendet, gelingt es ihm nur schwer, sein „Humankapital“ gleichartig effizient einsetzen, vielleicht gar nicht mehr, womit er die Schar der Langzeitarbeitslosen vergrößerte. Einen ähnlichen Effekt kennen wir auch beim Sachkapital, wenn z.B. ein Insolvenzverwalter einen Maschinenpark in Einzelstücken versteigert. Der dabei erzielte Wert ist meist deutlich niedriger als der der Einzelteile in ihrer produktiven Verknüpfung.

Gesellschaftlich betrachtet würde somit die systematische Verdrängung Älterer oder der Nichteinsatz jüngerer Frauen in den Produktionsprozessen die Chancen nachhaltiger Wertschöpfung deutlich beschädigen. Es kann somit – und zwar unabhängig davon, dass Einzelschicksale persönlich betroffen machen

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

können – nicht gleichgültig sein, wie der volkswirtschaftliche Ressourcenbestand eingesetzt und entwickelt wird. Wenn einzelwirtschaftliches Verhalten dazu führt, dass dieser tendenziell verramscht und die Konsequenzen der Gesamtheit aufgebürdet würden, dann wird sich die Gesellschaft gegen dieses als unethisch bewertete Verhalten wehren. Geschieht das mit Gesetzen, die für alle gleichermaßen gelten, ist die einzelwirtschaftliche Akzeptanz dieses moralisch gebotenen Umgangs mit den jeweiligen Belegschaften akzeptabel. Diese Bedingungen eines gesellschaftlich verantwortlichen Umgangs gelten dann wettbewerbsneutral für alle Konkurrenten, weil ein einheitlicher institutioneller Rahmen gesetzt wurde. Hier wird auch noch einmal deutlich, dass sich selbst überlassene Märkte diese Steuerungsleistung nicht vorweisen können. Ethische Prinzipien erscheinen nicht im Katalog der Prämissen der Marktmodelle, womit diese die sozioökonomische Irrationalität von einzelwirtschaftlich sinnvollen Handlungen nicht sichtbar machen können.

(3) Werfen wir noch einen Blick auf die Gier – warum soll diese als Zuspitzung des Eigeninteresses und Profitprinzips unmoralisch sein? Im angelsächsischen Sprachgebrauch wird „greed“ definiert als das starke Verlangen nach mehr Geld und Macht als man benötigt. Als Beispiel wird genannt „the greed of large companies“, während in den aktuellen Diskussionen über die Ethik der in keinem nachvollziehbaren Leistungszusammenhang gewährten Bonuszahlungen ein Zusammenhang zu einzelnen Managern hergestellt wird. Der *St. Galler* Wirtschaftsethiker *Ulrich Thielemann* (2009) kritisierte die Boni, weil moralische „Bedenken im Bonusregen ertränkt (wurden). Boni machen Mitarbeiter zu Marionetten der (einzelwirtschaftlichen) Zielvorgaben, zu Pawlow’schen Hunden der ‚Leistungsanreize’“.

Gemessen am gesellschaftlichen Ziel einer nachhaltigen Überwindung von Armut und der leistungsgerechten Beteiligung aller am fundamentalen Leistungsangebot ist Gier als Zielverletzung anzusehen. Sie beschädigt schon definitorisch den Anspruch, möglichst viele möglichst gut in den Wertschöpfungsprozess zu integrieren: Über mehr Ressourcen verfügen zu wollen als man benötigt heißt, diese anderen Menschen vorzuenthalten. Zudem ist Gier als unkontrolliertes, suchtgleiches Verlangen („Besinnungsloser Rausch“, so Akerlof und Shiller) immer nur sehr kurzfristig, damit ohne jeden Bezug zur langfristigen gesellschaftlichen Reproduktion. *C. H. Prahalad* aus den USA, der Generationen von Managern die Strategie der Gewinnmaximierung und Stärkung der Kernkompetenzen vermittelt hatte, wendet sich in neuerer Zeit den Fragen zu, „welche Spuren ein Unternehmen mit seinem Handeln“ hinterlässt: Zwar seien

> „Gewinne ... für Unternehmen so unverzichtbar wie Sauerstoff für das Leben auf der Erde. Aber mehr Umsatz und höherer Gewinn dürfen nicht länger Selbst-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> zweck sein. In Zukunft ... (muss) nachhaltiges Wirtschaften zentraler Maßstab unternehmerischer Entscheidungen werden." (Prahalad 2009, S. 97)

Es überrascht daher nicht, dass beispielsweise die Vorschläge der G 20 in Pittsburgh im September 2009 in der Gier der Verantwortungsträger eine der Krisenursachen sahen, daher die Boni der Bankmanager insgesamt begrenzen und zudem noch an die langfristige Produktivitätssteigerung binden wollten.

4. „Weltethos" und „Compassion"

Diese Zusammenhänge lassen sich exemplarisch auch aus einer buddhistischen Sicht betrachten. Die Financial Times widmete sich in ihrer Ausgabe vom 5.10. 2009 den „Masters in Management" und brachte dabei den Beitrag von *Angel Cabrera,* dem Präsidenten der *Thunderbird School of Global Management in Phoenix, Arizona.* Dessen Institut hatte sich den Fragen der Managermoral zugewandt und dafür zwei Gäste zu sich gebeten, um mit diesen die Probleme der Unternehmensethik zu erörtern. Sie luden ein den Multimillionär und Unternehmer *Richard Branson* („Virgin Atlantic") sowie den *Dalai Lama*. Letzterer hatte ganz im Sinne des Weltethos argumentiert und als Grundprinzip des Buddhismus herausgestellt, dass alle Dinge miteinander verwoben seien, und dass die Wertesysteme auf dem Mitgefühl („compassion") der Menschen zueinander zu errichten seien. Konkret wurde das zur Forderung, dass man einander kein Leid zufügen dürfe, was im weitesten Sinn dem fünften Gebot des Dekalogs entspricht. Moralisch geboten sei es für den als „global citizen" zu betrachtenden Menschen, durch Arbeit Werte für alle in Produktion und Austausch verbundenen Menschen zu schaffen. Falsch dagegen wäre es „seeking to exploit one party for short-term gain". Das wiederum erinnert an Gier und die moralisch verwerfliche Ausbeutung aufgrund kollektiver Vermachtung der Märkte z.B. durch Preiskartelle; letzteres nicht nur wegen der individuellen Schädigung, sondern wesentlich auch, weil damit die menschliche Gesellschaft hinter den Möglichkeiten bleibt, die materiellen Bedingungen für ein erfülltes Dasein nachhaltig zu verbessern.

Man sollte sich gleichzeitig vor idealistischer Vereinfachung in Acht nehmen, wonach es keine unternehmensethischen Konflikte geben könnte, weil sich die individuellen und die gesellschaftlichen Vorteile moralischen Handelns prinzipiell entsprechen, es also im wohlverstandenen Interesse eines jeden Akteurs sei, hohe ethische Standards einzusetzen und ebensolche Ziele zu verfolgen. Noch günstiger ist jedoch für den einzelnen, wenn alle anderen ihm gegenüber fair und anständig auftreten, nur er die Normen missachtet und damit seinen wirtschaftlichen Nutzen steigert. Das erinnert an das Wachstum der globalen Wohlfahrt (the „Wealth of Nations", *Adam Smith*), wenn die Staatengemein-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

schaft die Bedingungen für einen behinderungsfreien Welthandel vereinbart – auch hier könnte für jeden Vertragspartner die verdeckte Missachtung der Verträge (Nutzung freier internationaler Absatzmärkte bei gleichzeitiger Protektion des heimischen Klientels) günstiger für die Mehrung des nationalen Reichtums sein, allerdings zu Lasten dritter Staaten. In beiden Fällen liegt die typische Ausgangssituation für ein „Gefangenendilemma" vor, wonach unreguliertes Handeln in vermutetem Eigeninteresse die Lage für alle verschlechtert. Wie immer bei der Lösung dieser Dilemmata angezeigt, müssen Transparenz geschaffen und Schiedsrichter bestellt werden, um die gesellschaftlichen, auch global geforderten Regeln („Institutionen") einzuhalten. So argumentiert auch die ansonsten von der gesellschaftlichen Selbstregulierungskompetenz überzeugte *Elinor Ostrom*, dass

> „Selbstregulierung eine große Rolle spielen (kann), aber in ein breiteres Regelsystem eingebunden werden (muss) ... zu große Unternehmen (sind) nicht ausreichend überwacht worden. Ich glaube darum, ... Kontrolle ist unverzichtbar." (Ostrom 2009)

5. Nicht-beherrschte (Finanz-)Produkte als Krisenursache

Es ist Vorsicht geboten, Krisen nur verhaltensökonomisch zu erklären: Die aktuelle, noch nicht wirklich überwundene Finanz- und Wirtschaftskrise mag durch die Gier von Managern verschärft worden sein. Gier hat es seit undenklichen Zeiten gegeben und wird uns auch weiterhin begleiten. Tatsächlich ist die Krise hauptsächlich Folge einer erst nachträglich gelingenden Bewertung des „Produktionsfortschritts" bei Finanztiteln und der Erkenntnis, dass die Qualität der dabei vorgenommenen Risikobewertungen mit der Entwicklung der neuartigen Wertpapiere nicht mitgehalten hat. „The crisis was a systemic event – the aggregate result of individual choices, not single acts of wrongdoing." (Risk and returns of the MBA diploma, Financial Times, 4.1.2010) Die in vielen Ländern längst bestehenden Marktregulierungsbehörden und Zentralbanken hatten viele der innovativen Finanzprodukte nicht hinreichend einschätzen und kontrollieren können. Das galt meines Erachtens insbesondere für die so genannten Credit Default Swaps (CDS), die als Instrument der Absicherung von Kreditverbriefungen gedacht waren und beste Bewertungen seitens der Ratingagenturen erhalten hatten. Sie waren sicher als Absicherung einzelner Risiken geeignet, nicht jedoch für die Risikoabwehr bei interdependenten Kreditgefährdungen. Indem die CDS (angebliche) Sicherheit erzeugten, ermöglichten sie Kreditverbriefungen bislang ungeahnten Ausmaßes. Zusammen mit der Gier der Akteure erzeugten sie damit eine Finanzmarktblase, für deren Risikobeherrschung sie nicht geeig-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

net waren – was die Händler und die Regulierer dann feststellten, als sich die kumulative Aufwärtsbewegung in einen freien Fall nach unten umkehrte. Diese Krise wäre damit nicht in erster Linie durch unethisches Verhalten, sondern durch Unwissen über die tatsächliche Risikoabsicherung bei der Kreditverbriefung entstanden. Die vielzitierte Gier hätte das Problem insofern nur verschärft, nicht verursacht.

6. Kontrolldefizite und Krisen

Die Krise ist weiterhin Folge des Kontrolldefizits über die globalen Finanzmärkte wegen unzureichender nationaler Regulierungsmittel und -instanzen. Nicht zuletzt deshalb wird auf europäischer Ebene seit Beginn der Krise daran gearbeitet, mit einem transnationalen „European Systemic Risk Board" die Risiken des Gesamtsystems zu bewerten. Die Aufsichtsbehörden sollen mit dem „European System of Financial Supervisors" effektiver werden, und die Bank- und Versicherungsaufsicht werden durch eine „European Banking" bzw. „Insurance Authority" gestärkt. Zu ergänzen ist das durch eine neue Architektur des globalen Finanzsystems und eine makroökonomische Überwachung der weltweiten grenzüberschreitenden Zahlungsströme. Das alsbald zu tun, wäre eine Forderung des Weltethos an die politischen Entscheidungsträger, und es wäre dementsprechend nicht nur ökonomisch, sondern auch moralisch falsch, wenn sich Regierungen einer verantwortlichen Mitwirkung entziehen wollten.

7. Die Gene und das wirtschaftliche Verhalten

Verantwortliches Handeln fiele den Regierungen leichter, wenn bereits sichtbare Mitwirkungsbereitschaft „aus der Wirtschaft" aufgegriffen und gestärkt würde. Beispielhaft stehen die ermunternden Worte, wie die von *Stephen Green* (DIE ZEIT, 6.8.2009). Der fordert mit ausführlicher Begründung, dass das ethische Fundament des Kapitalismus durch eine neue Weltordnung jenseits der Selbstheilungskräfte des Marktes zu erneuern sei. Abschließend sei im Jahr des Gedenkens an die epochalen Arbeiten *Charles Darwins* die Bemerkung gestattet, dass der Appell des Bankers an die Einsicht seiner Mitstreiter in die Zusammenhänge globaler Erfolgsmaximierung und damit an die Vernunft der Handlungsträger nicht unsympathisch erscheint. Kann er aber nachhaltig sein, wenn menschliches Verhalten nicht nur von der Hirnrinde als Ausprägung der späteren Entwicklungsphasen des Menschen gesteuert wird, sondern unbewusst und damit schwer kontrollierbar vom archaischen Stammhirn, das die „animal spirits" (Akerlof/Shiller, 2009) speichert, die von den Erfahrungen von Millionen

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

von Jahren natürlicher Selektion geprägt wurden? Sollten wir daher *Andrew W. Lo, Sloan School of Management, Cambridge, USA,* folgen und auch die Evolutionsbiologie befragen, um handlungsrelevante Instinkte jenseits der Rationalität zu finden und – die Lehre von den effizienten Märkten aufgebend – der „adaptive markets hypothesis" folgen? (Vgl. Lo 2009) Ist dem Menschen somit auch Altruismus in seinen Genen mitgegeben? Müsste dann aber nicht

> „ein Mensch, ein ‚Wilder', wie Darwin schrieb, der seine Interessen der Allgemeinheit unterordnete, schwere Nachteile (riskieren)? Er würde sich für andere opfern und selbst keine Nachkommen haben. Als Mitspieler auf der großen Bühne des Lebens hätte er verloren." (Wewetzer 2009)

Die traditionelle Volkswirtschaftslehre, die auf den Werken des schottischen Moralphilosophen Adam Smith aufbaut, hatte eine einfache Antwort parat: Ja, der Mensch wäre egoistisch, handle auch unmoralisch und denke nur an seine Interessen. Es sei unrealistisch, ihn umerziehen zu wollen. Man hole ihn daher ab, wo er stehe, akzeptiere seine jeweiligen Aktionen als Ausdruck profitgesteuerten Marktverhaltens und kontrolliere ihn mittelbar durch die Konkurrenz auf den Märkten. Damit hat aber die gesellschaftlich zu sichernde Wettbewerbsfreiheit nicht nur eine instrumentelle, sondern auch eine ethische Bedeutung.

Die Managementausbildung sollte besser nicht auf das Glatteis von Spekulationen über die menschlichen Gene und die Frage geführt werden, ob es neben natürlicher Auslese und Mutation neue genetische Varianten geben könnte, die gesellschaftliches Verhalten im Bau von Siedlungen, Handel und Technik, Rechtssystemen und Staaten genauso dem Homo Sapiens als wesentlich erscheinen lassen wie der Kampf des einzelnen Individuums um die Arterhaltung. (Wewetzer 2009) Wenn, wie es *Prahalad* für das Handeln von Managern fordert, die Nachhaltigkeit in den Mittelpunkt gerückt werden muss, um die Bewohnbarkeit des Planeten und damit das nur kollektiv leistbare Überleben zu gewährleisten, dann gäbe es – Weltklimakonferenz Kopenhagen 2009 hin oder her – als Folge der Einsicht in die Notwendigkeit diesen Paradigmenwechsel für die Managementstudien und gleich noch eine Chance für das Weltethos.

Literatur

Akerlof, G./Shiller, R. (2009): Animal Spirits. Wie Wirtschaft wirklich funktioniert. Frankfurt/M., New York

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bhattacharya, C. (2009): Good is not enough: Maximizing Value from Corporate Responsibility. Foliensatz der Antrittsvorlesung an der European School of Management and Technology Berlin, 30.9.2009

Cabrera, A. (2009): Economic Truths. What could the Dalai Lama have to say about business? In: Financial Times, Business Education, Masters in Management 2009, 5.10.2009

Fockenbrock, D. (2009): Kronzeugen zwingen Kartelle in die Knie. Die Luft für Kartelle in Europa wird immer dünner. Weil Unternehmen, die gegen das Wettbewerbsrecht verstoßen haben, sich den Behörden immer häufiger als Kronzeugen andienen, fliegen inzwischen fast alle illegalen Kartelle auf. In: Handelsblatt 28.12.2009.

Green, S. (2009): Moral für Banker. Es ist an der Zeit, das ethische Fundament des Kapitalismus zu erneuern. Das Plädoyer eines Spitzenbankers. In: DIE ZEIT, 6.8.2009

Küng, H. (2010): Der globale Markt erfordert ein globales Ethos (Internet: www.weltethos.org/00-globaler-markt.htm; http://www.weltethos.org/00-globaler-markt.htm; zuletzt aufgesucht am 6.1.2010)

Lo, Andrew W. (2009): Why animal spirits can cause markets to break down. In: Financial Times, 21.7.2009

Ostrom, E. (2009): „Baut mehr Radwege!“ Ökonomie-Nobelpreisträgerin Elinor Ostrom über die Vertrauenskrise in der Ökonomie und alternative Ansätze im globalen Klimaschutz. In: Wirtschaftswoche 26.10.2009

o.V. (Editorial) (2009): Risk and returns of the MBA diploma. Business Schools need to learn lessons after the crisis. In: Financial Times, 4.1.2010.

Prahalad, C. (2009): „Neuer Gesellschaftsvertrag“. Management-Vordenker C. K. Prahalad fordert Nachhaltigkeit statt Profitdenken als Selbstzweck. In: Wirtschaftswoche, 21.12.2009

Schüler, S. (2009): Hans Küng: Wozu Weltethos? (Rezension) (Internet: www.weltethos.org/00-globaler-markt.htm; http://www.weltethos.org/00-globaler-markt.htm; zuletzt aufgesucht 23.9.2009)

Thielemann, U. (2009): Boni machen Mitarbeiter zu Marionetten. Der Wirtschaftsethiker Ulrich Thielemann von der Universität St. Gallen hält Leistungsanreize grundsätzlich für schädlich. In: Süddeutsche Zeitung, 15.10.2009.

Wewetzer, H. (2009): Die selbstlosen Gene. Menschen arbeiten zusammen und opfern sich für andere auf. Steckt der Sozialismus schon in den Erbanlagen? In: Der Tagesspiegel, 16.9.2009

Wicks, A./Freeman, R./Werhane, P./Martin, K. (2009): Business Ethics. A Managerial Approach. Boston u.a.O.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Gewinn durch Verantwortung

Hans-Erich Müller

Einleitung

Business Schools haben nicht erst auf die jüngste, gravierende Finanz- und Wirtschaftskrise reagiert. Bereits vor dem Hintergrund der Skandale um Enron, Tyco und andere amerikanische Unternehmen wurden Curricula ergänzt, Kurse für Unternehmensethik und Corporate Social Responsibility aufgebaut. Aber reicht dies aus? Nach Sumantra Goshal, dem international renommierten Managementforscher und -lehrer, besteht der Kern des Problems nicht darin, dass sich die Managementlehre zu wenig für eine gute Praxis eingesetzt hat. Vielmehr sind die Business Schools selbst dafür verantwortlich, dass sie mit einer schlechten Managementtheorie eine gute Managementpraxis ruiniert haben:

> „Unsere Theorien und Ideen haben erheblich dazu beigetragen, eine Managementpraxis zu fördern, die wir heute alle so lautstark verurteilen. (...) Indem sie ideologisch inspirierte amoralische Theorien verbreiteten, haben die Business Schools aktiv ihre Studenten von jedem Sinn für moralische Verantwortung befreit.“ (Goshal 2005, S. 75f.)

Gemeint ist die dominierende Ideologie des radikalen Individualismus, wie sie etwa von Milton Friedman vertreten wird, nach der ethische Fragen als Privatsache aus den Wirtschaftswissenschaften auszuschließen sind. Mehr Interdisziplinarität durch die Anreicherung der Curricula löst das Problem im Grunde nicht, weil verwandte Disziplinen wie Volkswirtschaft, Recht, Soziologie usw. selbst schon von der Ideologie des radikalen Individualismus „unterwandert“ sind. Intellektueller Pluralismus ist daher nach Goshal die einzige Alternative zu jeder Form des ideologischen Absolutismus. Aber diesen „Taste for Pluralism“ haben die Gesellschaftswissenschaften im Allgemeinen und die Business Schools im Besonderen verloren (vgl. ebd., S. 88).

Dagegen lässt sich einwenden, dass auch Kontinentaleuropa von spektakulären Unternehmensskandalen nicht verschont blieb, obwohl die Ideologie des radikalen Individualismus und die damit verwandte Shareholder-Value-Perspektive nicht in dem Maße dominieren, wie vielleicht in den USA und Großbritannien. Eher überlebte hier wohl die Stakeholder-Value-Perspektive, wonach die relevanten Interessen aller Anspruchsgruppen des Unternehmens zu berücksichtigen sind. Aber es bleibt unklar, ob und inwieweit dadurch die Leistungsfähigkeit von Organisationen gesteigert wird. Auch gelten gemeinwirtschaftliche und

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

öffentliche Wirtschaftsprinzipien nicht mehr als attraktive Alternative zu radikal-individualistischen Prinzipien in der Privatwirtschaft: Nicht zuletzt die Affäre um die gewerkschaftseigene Wohnungsbaugesellschaft Neue Heimat in den 1980er Jahren, die Privatisierung öffentlicher Unternehmen in den 1990er Jahren, der Berliner Bankenskandal zur Jahrhundertwende aber auch das Managementversagen bei Landesbanken in der jüngsten Krise haben dazu beigetragen. Offenbar sind bei beiden Perspektiven kritische Überlegungen angebracht.

Ein Ausweg aus diesem Dilemma liegt darin, beide Perspektiven, Stakeholder- und Shareholder Value, Gewinn und Verantwortung, in ihrem Spannungsverhältnis zu analysieren. Die These ist, dass die Berücksichtigung der Werte der relevanten Anspruchsgruppen zur langfristigen Wertsteigerung beitragen kann. Dazu betrachten wir zunächst jede Perspektive für sich und dann ihren Zusammenhang. Danach vertiefen wir dies am Beispiel der aktuellen Diskussion um die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen (Corporate Social Responsibility). Wir folgen dabei einem neueren Ansatz, der u.a. als integrierte Unternehmensführung bezeichnet wird (vgl. Bleicher 1992; De Wit/Meyer 2008; Müller 2010). Gegensätzliche Perspektiven sind hierbei kein Mangel, sondern eine Methode um Lösungen für komplexe Probleme in einem dynamischen Umfeld zu entwickeln. Mit anderen Worten: Pluralismus ist Methode im Konzept der integrierten Unternehmensführung.

1. Wertsteigerung und Werte

Unternehmen werden als Institutionen gesehen, die Wertsteigerung (Gewinn) für ihre Eigentümer (Shareholder) erzielen. Sie sollen sich zugleich aber auch, wegen ihrer Bedeutung für die Gesellschaft, als verantwortlich gegenüber den Werten der Anspruchsgruppen, den Stakeholdern, zeigen. In den USA der 1950er und 1960er Jahren war der Stakeholder-Ansatz populär, später dann setze sich der Shareholder-Value-Ansatz durch, mit erheblichem Einfluss auch in Europa. Die Rede vom „Ende der Deutschland AG“ meint die Verdrängung der Stakeholder-Perspektive durch eine zunehmende Kapitalmarktorientierung, erst durch die Krise werden die Karten neu gemischt. Nach der jüngsten Wirtschaftskrise gibt es auch in den USA Stimmen für eine erneute Kehrtwende (vgl. Pfeffer 2009). Offenbar bleibt das Thema weiterhin kontrovers.

1.1 Shareholder-Value-Perspektive

Aus wirtschaftsliberaler Perspektive dient die Verfolgung des Eigennutzes zugleich der gesellschaftlichen Wohlfahrt. Dazu passt die provokante These von Milton Friedman: „The social responsibility of business is to increase its prof-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

its.“ (Friedman 1970) Ähnlich argumentieren auch Anhänger der Shareholder-Value-Perspektive (vgl. Abb. 1). Die Beeinflussung des Kräftefeldes der Anspruchsgruppen – der Lieferanten, Gewerkschaften, der Umweltaktivisten, Lokalregierungen und anderer Gruppen der Gesellschaft – ist aus dieser Sicht nützlich; es ist ein Mittel zum Zweck. Organisationen werden als Instrumente betrachtet, um den Organisationszweck für die Eigentümer umzusetzen. Zentraler Erfolgsmaßstab ist der langfristige Gesamtertrag für die Aktionäre, der Total Shareholder Return aus Aktienkurssteigerung, Dividende und Bezugsrechten (vgl. Knight 1998; Rappaport 1999). Das Hauptproblem besteht darin, die Manager, die als Agenten des Eigentümers (des Prinzipals) eingesetzt werden, auf dessen Interessen zu verpflichten. Als Lösung wird die aktienbasierte leistungsorientierte Managervergütung angesehen. Zur Verbesserung der Überwachung im Verwaltungsrat (Board of Directors) werden unabhängige Mitglieder (Outside Directors) bestellt. Die Interessen relevanter Anspruchsgruppen (Stakeholder) werden berücksichtigt, solange dies dem Organisationszweck der Eigentümer dient. Gesellschaftliche Verantwortung übernimmt jeder für sich selbst, ist also keine Organisationsaufgabe. Der Gesellschaft wird am besten durch die Verfolgung der Eigeninteressen gedient. Die Rolle des Staates beschränkt sich darauf, durch Gebote und Verbote, durch Anreize und Sanktionen die externen Effekte privatwirtschaftlichen Handels in Grenzen zu halten.

Abb. 1 Shareholder Value versus Stakeholder Value Perspektive

	Shareholder Value Perspektive	Stakeholder Value Perspektive
Betonung auf…	Gewinn vor Verantwortung	Verantwortung vor Gewinn
Organisationen werden betrachtet als…	Instrument	Koalition von Anspruchsgruppen
Organisationszweck	Für den Eigentümer	Für alle relevanten Interessen
Erfolgsmaßstab	Aktienkurs und Dividende	Befriedigung der Anspruchsgruppen
Hauptproblem	Den Agenten auf die Interessen des Prinzipals verpflichten	Unterschiedliche Interessen der Anspruchsgruppen ausbalancieren
Corporate Governance durch…	Unabhängige Outside Directors	Vertretung der Stakeholder
Stakeholder Management	Mittel	Ziel und Mittel
Soziale Verantwortung	Jeder für sich selbst; keine Organisationsaufgabe	Individuum und Organisation
Der Gesellschaft wird am besten gedient durch …	Verfolgen der Eigeninteressen (Wirtschaftliche Effizienz)	Gemeinsame Interessen verfolgen (Wirtschaftliche Symbiose)

(nach De Wit/Meier 2008, S. 607)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Eine aufgeklärte Variante des Shareholder-Value-Ansatzes ist das Konzept der wertorientierten Unternehmensführung (Value Based Management). Dabei geht man davon aus, dass das primäre Ziel des Unternehmens und das gemeinsame Interesse der Stakeholder die nachhaltige Wertsteigerung ist:

> „Nachhaltigkeit der Wertsteigerung setzt eine Ausbalancierung der Spannungsverhältnisse zwischen den Interessengruppen eines Unternehmens voraus. Bei einer ausschließlichen Orientierung an den Zielen der Shareholder handelt es sich um ein falsches Verständnis von wertorientierter Unternehmensführung. Nicht Konflikt, sondern Konsens ist gefragt. Ziel muss es sein, für alle Interessengruppen Wert zu schaffen: Für die Shareholder und zugleich auch für die Kunden, die Arbeitnehmer und die übrigen Gesellschaftsgruppen. Nur wenn es gelingt, einen solchen ‚Vierklang' zu formen, kann die Gleichung aufgehen." (Macharzina/Neubürger 2002, S. 73)

Ein hoher Gewinn ist nicht nur das Ergebnis, sondern auch eine Quelle von Wettbewerbsvorteilen. Die Annahme ist, dass der Börsenwert unter den Bedingungen zunehmend effizienter Kapitalmärkte zumindest langfristig ein transparentes Bild der Geschäftsentwicklung des Unternehmens vermittelt und positive Auswirkungen auf die Unternehmensentwicklung hat. Aufgabe der Unternehmensführung ist es daher, einen Wertsteigerungskreislauf in Gang zu setzen, der mehr Investitionskapital zur Verfügung stellt, dadurch mehr Spielräume für internes Wachstum eröffnet, die wiederum zu Umsatzsteigerungen, erhöhten Markterwartungen und weiteren Steigerungen des Börsenwerts führen (Rappaport/Mauboussin 2001; Coenenberg/Salfeld 2003). Damit hat der Börsenkurs auch Einfluss auf die Unternehmensleistung, weil die Kosten einer Kapitalerhöhung zur Außenfinanzierung oder die Möglichkeiten einer Übernahmefinanzierung davon abhängen. Die Finanzkommunikation (Investor Relations), der Teil der Unternehmenskommunikation (Corporate Communication), der bei einer Aktiengesellschaft die Beziehungen zu Aktionären, bzw. Investoren, Analysten und Finanzmedien pflegt, hat daher die Aufgabe Informationsunterschiede zwischen der Unternehmensleitung und Kapitalgebern zu verringern (vgl. Piwinger/Zerfaß 2007).

Zwar sprechen für diesen Ansatz die Tatsachen, dass in den letzten zehn Jahren die Finanzmärkte weiter vorgedrungen sind, dass es zu einer Konsolidierung der Finanzintermediäre und der Internationalisierung von Bankgeschäften und Märkten gekommen ist. Allerdings wird die Bedeutung der wertorientierten Berichterstattung überschätzt. Privatanleger orientieren sich an der Medienberichterstattung und wenn es hoch kommt noch am Jahresabschluss im Geschäftsbericht. Institutionelle Investoren interessieren sich neben der Ertragslage vor allem für die Managementqualität und die allgemeine strategische Ausrichtung des Unternehmens (vgl. Ernst et al. 2009). Außerdem kann bezweifelt werden,

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dass die Börsen die ihnen zugewiesene Kontrollfunktion überhaupt einnehmen können. Börsenwerte sind nicht nur auf Grund von Marktirrationalismen kurzfristig verzerrt. Der Zusammenhang zwischen Börsenwert und Unternehmensentwicklung ist nicht nur als Wertsteigerungskreislauf anzusehen (so bereits Keynes 1936, S. 134), wie gerade die jüngste Wirtschaftkrise zeigt.

1.2 Stakeholder Value Perspektive

Aus der Stakeholder-Perspektive sind die Interessen der Shareholder mit anderen Anspruchsgruppen abzuwägen, die Interesse und Einfluss haben. Unternehmen stehen nicht nur in der rechtlichen Verantwortung, wenn sie Verträge mit Mitarbeitern, Kunden, Lieferanten und Regierungsstellen schließen. Die gesellschaftliche Verantwortung der Unternehmen ergibt sich auch daraus, dass sie als Organisationen in der Gesellschaft auf das Vertrauen der Akteure angewiesen sind. Die Betonung liegt hier auf Verantwortung vor Gewinn. Neben den internen Anspruchsgruppen (Anteilseigner, Manager, Mitarbeiter) sind die Werte weiterer Anspruchsgruppen in diesem politischen Modell zu berücksichtigen. Organisationen werden als Koalitionen von Anspruchsgruppen betrachtet. Der Organisationszweck dient allen relevanten Anspruchsgruppen und der Befriedigung ihrer Bedürfnisse. Das Hauptproblem besteht darin, die unterschiedlichen Interessen der Anspruchsgruppen auszubalancieren. Deshalb sollten zumindest die internen Stakeholder an der Willensbildung mitwirken können. Individuen wie Organisationen sind sozial verantwortlich. Der Gesellschaft wird am besten gedient, wenn gemeinsame Interessen gesucht und verfolgt werden. Stakeholder Management ist also nicht nur ein Instrument, das eingesetzt wird um Wertsteigerung zu erzielen, sondern gehört zum Organisationszweck selbst. Corporate Social Responsibility (CSR) ist mehr als eine lästige Pflicht zur Öffentlichkeitsarbeit.

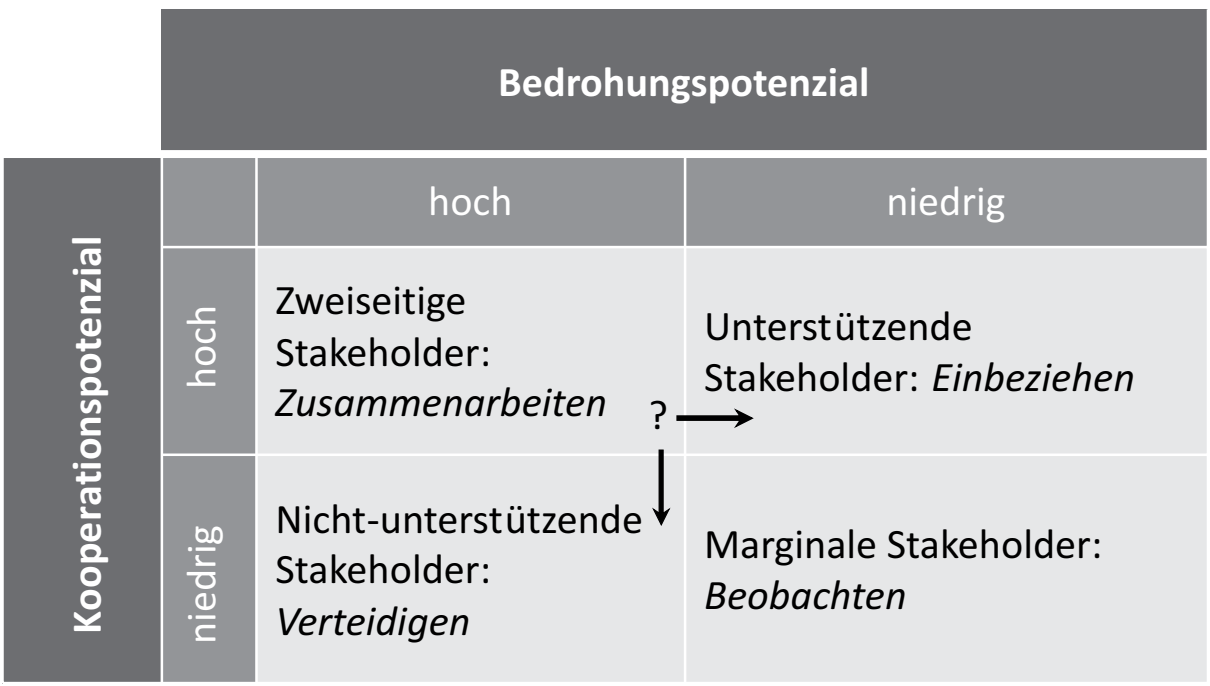
Zur Analyse kann das Stakeholder-Raster von Freeman dienen, der nach der formellen Macht unterscheidet, wie sie in der Unternehmensverfassung geregelt ist und der wirtschaftlichen und politischen Macht, die Kunden, Wettbewerbern, Lieferanten, Gewerkschaften bzw. Verbrauchergruppen, Regierungen und Handelsvereinigungen erlaubt, ihre Ansprüche durchzusetzen (Freeman/Reed 1982; Freeman 1984). Die Klassifizierung nach Bedrohungs- und Kooperationspotenzial erlaubt es der Unternehmensführung nach Savage et al. (1991), differenzierte Strategien zu entwickeln (vgl. Abb. 2). Der Typ des unterstützenden Stakeholders fördert die Ziele und Handlungen der Organisation. In einer gut geführten Organisation gehören dazu das Management einschließlich des Aufsichtsrates, die Mitarbeiter und Lieferanten. Durch die Einbeziehung der unterstützenden Stakeholder bei relevanten Themen kann kooperatives Potenzial genutzt werden. Marginale Stakeholder sind weder bedrohlich noch sonderlich kooperativ und sollten

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nur im Einzelfall berücksichtigt werden. Nicht-unterstützende Stakeholder mit hohem Bedrohungspotential und wenig Kooperationsbereitschaft sind für eine Organisation und ihr Management besonders besorgniserregend. Zu den typischen nicht-unterstützenden Stakeholdern gehören hiernach Wettbewerber, Gewerkschaften, die Bundesregierung und manchmal die Medien. Die Autoren empfehlen hier eine defensive Strategie, die daran ansetzt, die Abhängigkeit zu reduzieren. Einem Streik der Fluglotsen etwa könne man durch eine abgestimmte Aktion zur Umlenkung der Flüge begegnen. Bei zweiseitigen Stakeholdern schließlich, bei denen die Bedrohungs- und Kooperations-Chancen gleichermaßen hoch sind, wird Zusammenarbeit empfohlen, um die Risiken zu verringern, dass diese in die Kategorie der nicht-unterstützenden Stakeholder abwandern. Hierzu werden schwer ersetzbare Mitarbeiter, Kunden und Kooperationspartner gerechnet. Deshalb hatte General Motors Ende der 1980er Jahren wieder die Zusammenarbeit mit der Automobilgewerkschaft UAW gesucht. Auch die Kooperation von General Motors mit dem Konkurrenten Toyota hatte dieses Ziel (ebd. S. 67).

Als Zwischenresümee lässt sich festhalten: Mit der Verbreitung des Shareholder-Value-Konzeptes und der wertorientierten Unternehmensführung (Value Based Management) als dessen aufgeklärte Variante, nimmt der Gewinn wieder einen prominenten Platz als „Oberziel“ ein. Allerdings ging man bereits in den 1950er Jahren überwiegend davon aus, dass Unternehmen dem Ziel der Gewinnmaximierung folgen. Das betriebswirtschaftliche Problem sah man in der

Abb.2: Stakeholder Mapping



(nach Savage 1991, S. 65)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

optimalen Kombination der eingesetzten Produktionsfaktoren. Diese soll nach Maßgabe rationaler Entscheidungskriterien erfolgen. Je effektiver und effizienter dies erfolgt, desto größer wird der unternehmerische Gewinn. Die Vorstellung, dass Unternehmen ausschließlich das Ziel der Gewinnmaximierung verfolgen, ist jedoch bald kritisiert und als nicht realitätsnah bewertet worden. Die empirische Zielforschung von Heinen, Kirsch und anderen seit den 1960er Jahren ergibt, dass die Ziele oft weder vollständig, noch eindeutig, noch miteinander konsistent sind und sich sogar widersprechen. Diese Unbestimmtheit sei sogar häufig beabsichtigt, um überhaupt konsensfähige Ziele aushandeln zu können. Cyert/March sowie Simon prägen durch ihre Untersuchungen zum Entscheidungsverhalten den Begriff der begrenzten Rationalität (Bounded Rationality). Dabei gehen sie davon aus, dass Entscheider keine vollständigen Informationen besitzen, niemals alle Alternativen und deren Konsequenzen kennen und dass sich daher auch keine optimale Lösung, sondern lediglich ein zufriedenstellendes Ergebnis bestimmen lässt. Bereits Anfang der 1980er Jahre kann die Debatte in zwei Lager geteilt werden: eine monistische Zielrichtung, wonach ökonomische Ziele und die Interessen der Aktionäre in den Mittelpunkt zu rücken sind (Shareholder Value) und eine pluralistische, gesellschaftsorientierte Zielausrichtung, sowohl für die an den wirtschaftlichen Leistungen des Unternehmens beteiligten Anspruchsgruppen, als auch für andere gesellschaftliche Bezugsgruppen (Stakeholder Value).

> „Beide Ansätze verbindet die Einsicht, dass der Zweck von Unternehmen in der Schaffung von Wert zu sehen sei, jedoch gehen ihre Ansichten hinsichtlich der Frage, was denn unter Wert genau zu verstehen sei sowie an wen wieviel von dem geschaffenen Wert verteilt werden soll (...) weit auseinander." (Müller-Stewens/Lechner 2005, S. 244; vgl. auch Staehle et al. 1999; Mintzberg et al. 2003; Macharzina/Wolf 2008)

1.3 Shareholder Value durch Stakeholder Value?

Die Achillesferse beider Ansätze liegt in ihrer Einseitigkeit. Der Shareholder-Ansatz berücksichtigt nicht das Problem begrenzter Rationalität bei der Strategieentwicklung. Das gilt auch für seine erweiterte Balanced Scorecard-Variante, in der nicht-finanzielle Ziele lediglich als Werttreiber verstanden werden (vgl. Kaplan/Norton 2008). Andere Wertkriterien werden nicht berücksichtigt und

> „Ansprüche anderer Interessengruppen nur dann erfasst, wenn sie in der Lage sind, den Unternehmenswert zu beeinflussen (wie z.B. wenn staatliche Stellen Steuern einfordern, Mitarbeiter ihren Lohn oder Lieferanten die Zahlung ihrer Dienste)." (Müller-Stewens/Lechner 2005, S. 245)

Ansprüche anderer Interessengruppen können beim Stakeholder-Ansatz berücksichtigt werden. Aber: auf welcher Basis soll sich beim Stakeholder Modell der

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ausgleich der Interessen der unterschiedlichen Anspruchsgruppen vollziehen? Die Schwäche des Stakeholder-Ansatzes ist, dass klare Erfolgskriterien fehlen. Die so der Politik ausgelieferten Führungskräfte an der Unternehmensspitze könnten einem Problem erliegen, das Hans Magnus Enzensberger als das Gulliver-Problem bezeichnet hat:

> „Ein Politiker, der als wichtig gilt, liegt ja da wie Gulliver, mit tausend Fäden angebunden, Lobbys, Druck von allen Seiten, Wahlkämpfe. Politiker sind bedauernswerte Erscheinungen. Es ist komfortabel, dass wir diese Aufgaben in einer Demokratie delegieren können. Wenn es schief geht – was häufig der Fall ist – dann waren es die." (Tagesspiegel vom 08.08.2005; Interviewer Peer Teuwsen)

Besteht die Lösung für das strategische Paradox des Unternehmenszwecks „Gewinnorientierung versus Verantwortung" nun darin, dass beide Perspektiven ausgewogen werden oder gibt es weitergehende Überlegungen? Fragen der Unternehmensethik und der sozialen Verantwortung von Unternehmen (Corporate Social Responsibility, CSR) können nicht nur Nebenbedingungen des Gewinnziels, sondern selbst ein Wettbewerbsvorteil sein:

> „CSR kann sehr viel mehr sein als nur Kosten, Beschränkung oder eine mildtätige Handlung – CSR kann eine Chance, eine Innovation und ein Wettbewerbsvorteil sein." (Porter/Kramer 2006, S. 80; ebenso bereits Jones 1995)

Gewinn und Verantwortung, Wertsteigerung und Werte, sind gleichermaßen notwendig, um ein Unternehmen erfolgreich zu führen. Wertsteigerung (Shareholder Value) wird erst durch Stakeholder Value erreicht und die Ansprüche der Mitwirkenden sollten nicht erst bei der Verteilung berücksichtigt werden. Der renommierte Marketingautor Philip Kotler hat dazu ausgeführt:

> „Als erster Haltepunkt auf dem Weg zu höherer Leistung muss bei der geschäftlichen Betätigung definiert werden, wer dabei mitwirkt und wer davon betroffen ist. Diese Mitwirkenden und Betroffenen bilden zusammen die Gruppe der Stakeholder. Ihre Bedürfnisse und Wünsche müssen erkannt werden. Herkömmlich legten die Unternehmen den größten Wert auf das Wohl und den Willen der Eigentümer. Heute erkennen die Unternehmen zunehmend, dass sie hinreichende Gewinne für die Eigentümer nur dann erwirtschaften können, wenn auch andere Stakeholder, Kunden, Beschäftigte, Zulieferer, Absatzpartner zufriedengestellt werden." (Kotler 1997, S. 65)

Demnach wird es etwa für General Motors oder Volkswagen schwer, Gewinne zu erzielen, wenn sich die Beschäftigten, die Kunden, die Händler oder die Zulieferer schlecht behandelt fühlen. Als Beispiel kann auch der Ölkonzern Shell herhalten, der im Fall der „Brent-Spar"-Entscheidung, seiner Absicht eine Ölplattform in der Nordsee zu versenken, Lehrgeld zahlen musste.

In der Praxis zählt ein Mix von Erfolgsfaktoren wie eine klare Mission, nachhaltige Steigerung des Unternehmenswertes, Berücksichtigung des Einflus-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ses des Kapitalmarktes auf den Unternehmenswert und umgekehrt, Einbeziehung der Erwartungen (Werte) anderer Anspruchsgruppen, mehr Transparenz zu Wertentwicklung und Risiken. Wertorientierte Unternehmensführung kann auf ethische Werte, auf Mitarbeiter- und Kundenorientierung nicht verzichten. Die angesehensten Unternehmen schaffen Wert, handeln sozial verantwortlich (Corporate Social Responsibility, CSR), nach ethischen Grundsätzen (Corporate Integrity) und verfügen über eine gute Unternehmenssteuerung und -überwachung (Corporate Governance) (vgl. Financial Times vom 20.01.2004; Booz Allen & Hamilton 2003). Dafür dass Werte Wert schaffen, sind zusammenfassend drei Gründe maßgeblich: Leadership, Mission und Verantwortung. Allerdings sehen Manager und Board-Mitglieder zwar die Relevanz nicht-finanzieller Ziele für die Unternehmenssteuerung, tun sich aber in der Praxis schwer dies umzusetzen (vgl. Deloitte 2007).

Für die Verbindung von Wertsteigerung und Werten spricht weiter, dass grundlegende Werte, wie sie in der Mission des Unternehmens zum Ausdruck kommen, den Erfolg des Unternehmens erst ermöglichen:

> „Werte können die grundlegende Forderung nach Profitabilität einschränken, erweitern und sogar über diese hinausgehen. Werte, wie beispielsweise die Schaffung von Möglichkeiten zur Weiterbildung und Selbstverwirklichung der Mitarbeiter, das Streben nach einer unübertroffenen Produktqualität, die Schaffung eines sicheren Arbeitsumfelds oder Anstrengungen zur Verbesserung der natürlichen Lebensbedingungen begrenzen vordergründig das Streben nach Profitabilität, spielen aber eine wichtige Rolle beim Aufbau der schon erwähnten strategischen Absicht (Strategic Intent) und bei der Erreichung von Konsens und Engagement innerhalb der Organisation.“ (Grant/Nippa 2006, S. 88)

Diese Auffassung wird unterstützt durch die bekannte Studie „Built to Last“ von Collins und Porras (1994), wonach Unternehmen, die langfristig an ihrer Vision, ihren grundlegenden Werten und Zwecken festhalten, aber ihre Geschäftsstrategien und -praktiken beständig an eine sich verändernde Welt anpassen, besser sind. Sie haben sich seit 1925 zwölfmal besser entwickelt als der allgemeine Börsenwert. Keiner der grundlegenden Zwecke (Core Purposes) fällt in die Kategorie „Maximiere den Reichtum der Aktionäre.“ Die Menschen auf allen Ebenen der Organisation ließen sich damit weder inspirieren noch orientieren. Die Autoren zitieren dazu David Packard, Firmengründer von Hewlett Packard aus den 1960er Jahren:

> „Ich möchte darüber reden, warum ein Unternehmen vor allem existiert. Anders gesagt: Warum sind wir hier? Ich meine viele nehmen an, ein Unternehmen ist einfach dazu da, Geld zu verdienen. Zwar ist das ein wichtiges Ergebnis der Existenz eines Unternehmens, aber wir müssen weiter gehen und herausfinden, was die wirklichen Gründe sind. Wenn wir das untersuchen, werden wir unvermeidlich zu der Schlussfolgerung kommen, dass eine Gruppe von Menschen zu-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> sammenwirken und als Institution existieren, die wir Unternehmen nennen, sie können etwas gemeinsam leisten wozu sie als Einzelne nicht in der Lage sind – sie leisten einen Beitrag zur Gesellschaft, ein Satz, der banal klingt, aber grundlegend ist. (...) Sie können sich in der Geschäftswelt umschauen und noch Menschen finden, die nur an Geld interessiert sind, aber der unterliegende Antrieb kommt vor allem aus dem Verlangen etwas anderes zu machen – ein Produkt, einen Dienst zu leisten – etwas was Wert hat.“ (Nach Collins/Porras 1996)

Die Zwecke eines Unternehmens sind die langfristigen, tieferliegenden Existenzgründe einer Organisation, jenseits derer, nur Geld zu verdienen. Werte (Core Values) gehen über die finanzielle Einseitigkeit der wertorientierten Unternehmensführung weit hinaus. Visionäre Unternehmen schaffen, das zeigen auch neuere Untersuchungen (Collins/Porras 1996; Collins 2001), mehr Unternehmenswert und Arbeitsplätze als gewöhnliche Unternehmen.

Kritisch dagegen halten die McKinsey Autoren Foster und Kaplan (2001). Auch die bestgeführten Unternehmen hätten es nicht geschafft, über mehr als zehn bis fünfzehn Jahre eine höhere Wertsteigerung als der Markt zu erreichen. Dazu haben sie die Originalliste des Forbes-Magazins von 1917 der Top 100 der US-amerikanischen Unternehmen mit einer Liste desselben Magazins aus dem Jahre 1987 verglichen. Nur 18 Unternehmen, Firmen wie Kodak, DuPont, General Electric, Ford, General Motors und Procter & Gamble, haben überlebt und nur zwei, General Electric und Kodak wuchsen schneller als der zusammengesetzte Börsenwert. „Built to Last“ reiche deshalb nicht, sondern auch Unternehmen, die traditionell an Kontinuität ausgerichtet sind, müssten sich nach Schumpeter den Kräften der „Creative Destruction“, der „schöpferischen Zerstörung“ durch die Marktkräfte, stellen. Unternehmen sollten ihr Portfolio an Beteiligungen wie eine Finanzholding verwalten und auf längerfristige Visionen verzichten.

2. Verantwortung gegenüber der Gesellschaft

Am 30. April 1995 besetzten Greenpeace-Aktivisten den schwimmenden Öltank Brent Spar des niederländisch-britischen Ölkonzerns Shell in der Nordsee, der versenkt werden sollte. Die Folgen der Boykottaufrufe und Medienkampagnen waren, dass der Konzern einlenkte und in Anzeigen bekannte: „Wir werden uns ändern“. Am 9. Juni 2009 meldet die Frankfurter Allgemeine Zeitung, dass Shell einen Vergleich mit den Hinterbliebenen des 1995 hingerichteten nigerianischen Schriftstellers und Bürgerrechtlers Ken-Saro-Wiva geschlossen hat. Der Konzern verpflichtet sich, rund 15,5 Millionen Dollar zu zahlen. Ein Teil des Geldes soll direkt an die Angehörigen und acht weiterer mit ihm gehenkter Bürgerrechtler gehen. Die Angehörigen hatten 1996 Klage in den Vereinigten Staaten gegen Shell eingereicht. Die Anwälte der Opfer hatten dem Ölkonzern vorgeworfen,

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mit verantwortlich für die Hinrichtungen und Menschenrechtsverletzungen durch das damalige nigerianische Militärregime sowie für Umweltverschmutzungen zu sein.

Gesellschaftlich verantwortliches Handeln (Corporate Social Responsibility, CSR) eines Unternehmens kann zum einen durch äußere Anreize und Sanktionen sowie durch Recht und Vertrag gefördert werden, zum anderen aber durch freiwillige Selbstverpflichtung. Nur letzteres ist nach einer viel zitierten Definition der EU-Kommission CSR, ein

> „Konzept, das den Unternehmen als Grundlage dient, auf freiwilliger Basis soziale Belange und Umweltbelange in ihre Unternehmenstätigkeit und in die Wechselbeziehungen mit den Stakeholdern zu integrieren." (Europäische Kommission 2001, S. 8)

So hat das europäische Chemieunternehmen Solvay einen Aktionsplan zur nachhaltigen Entwicklung und eine Charta zu gesellschaftlichen Verantwortung entwickelt, unter anderem werden Mitarbeiter dabei unterstützt, sich an örtlichen sozialen Aktionen zu beteiligen. Das britische Pharmaunternehmen GlaxoSmithKline gab für sein weltweites soziales Engagement 156 Millionen Euro in 2008 aus. Europas größter Versandhändler Otto will mit Friedensnobelpreisträger Muhammed Yunus in Bangladesch eine Textilfabrik nach sozialen und ökologischen Kriterien bauen. Was bringt Unternehmen dazu, über das erforderliche Maß hinaus gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen und wie kann Wertemanagement systematisch entwickelt werden?

2.1 Verantwortung als Wettbewerbsvorteil erkennen

Sind die Aktivitäten der Unternehmen zur gesellschaftlichen Verantwortung (vgl. u.a. Crane et al. 2008; www.bertelsmann-stiftung.de), die nicht erst durch äußeren Druck erzwungen werden, mehr als „Greenwashing"? Verantwortung ist nicht nur etwas, was sich gut gehende Unternehmen leisten können, sondern kann selbst Werttreiber sein. Caroll (1991) hat die gesellschaftliche Verantwortung des Unternehmens in Anlehnung an den Gedanken der Bedürfnispyramide von Maslow in einer Pyramide der Unternehmensverantwortung und den Stakeholder-Ansatz systematisiert (vgl. Abb. 3). Danach wird zwischen ökonomischer, gesetzlicher, ethischer und philanthropischer Verantwortlichkeit unterschieden. Ökonomische Verantwortung bedeutet, dass Güter und Dienstleistungen von Unternehmen verkauft werden, die von der Gesellschaft erwünscht sind und zu fairen Preisen angeboten werden. Die langfristige Profitabilität des Unternehmens ist die Voraussetzung seiner Existenz. Die rechtliche Verantwortlichkeit setzt eine Einhaltung von Gesetzen und Vorschriften voraus. Die dritte Stufe der Pyramide, die ethische Verantwortung, umfasst die gesellschaftliche

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Erwartungshaltung gegenüber einem Handeln, das nicht rechtlich verankert ist. Darin spiegeln sich die Erwartungen und Ansprüche der Gesellschaft wider. Die philanthropische und vierte Ebene der Pyramide bezieht sich auf freiwillige Aktivitäten eines Unternehmens, welche die gesellschaftliche Wohlfahrt steigern.

Abb. 3 Pyramide der Unternehmensverantwortung

(nach Caroll 1991, S. 42)

Korruption, Kinderarbeit in der Bekleidungsindustrie, Umweltschäden in der Ölindustrie und anderes mehr: Unternehmen reagieren bisher immer noch häufig erst dann auf die öffentliche Kritik, wenn der Druck der Öffentlichkeit die Reputation und den Markenwert gefährdet (vgl. Gaines-Ross 2008). Besser ist es, die Strategie und die Aktivitäten zur gesellschaftlichen Verantwortung des Unternehmens abzustimmen. Je enger das gesellschaftliche Thema mit dem Geschäft des Unternehmens verbunden ist, umso größer ist die Möglichkeit, die Ressourcen des Unternehmens zu erweitern und der Gesellschaft zu dienen (so Porter/ Kramer 2006). Beispiele dafür sind die Anpassung der Wertschöpfungsaktivitäten an die gesellschaftlichen Bedürfnisse (Mikrofinanzierung und Corporate Volunteering bei der Deutschen Bank, Nestlés Zusammenarbeit mit kleinen

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Milchbauern in Entwicklungsländern, Kauf von Danones Volvic Mineralwasser hilft sauberes Wasser in Äthiopien zu fördern) oder aber entsprechende neue Geschäftsfelder („gute“ Kosmetika bei Body Shop; Öko-Supermärkte). Gleichwohl entstehen CSR-Aktivitäten auch aus unterschiedlichen Interessen, wobei die Initiative vom Management, der Arbeitnehmervertretung oder von Nicht-Regierungsorganisationen ausgeht (vgl. Preuss et al. 2009).

2.2 Wertemanagement entwickeln

Wertemanagement ist ein geeigneter Ansatz um die vielfältigen Anforderungen an gute und verantwortliche Unternehmensführung umzusetzen (vgl. Wieland 2004; Menzies et al. 2008). Dazu gehören neben der Befolgung gesetzlicher (Compliance) und untergesetzlicher Regelungen (Corporate Governance Kodex) auch die freiwillige Erfüllung von Anforderungen, die im Interesse der Stakeholder liegen. Die Instrumente setzen an Managementfunktionen wie Strategie, Organisation etc. an und können nach Standardmaßnahmen und CSR-spezifischen Maßnahmen unterschieden werden (vgl. Abb. 4). Aber selbst ein technisch ausgefuchstes Wertemanagement hat nicht verhindern können, dass es zu Bestechungsskandalen bei namhaften deutschen Unternehmen mit den nachfolgenden Reputationsschäden gekommen ist. Möglicherweise lag es an mangelnder Umsetzung und einer Art Doppelmoral.

Viele Unternehmen orientieren sich bereits an Normen gesellschaftlicher Verantwortung internationaler Institutionen wie der UN Global Compact, der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) und den Leitsätzen der OECD:

Der Global Compact der Vereinten Nationen umfasst zehn Prinzipien, die auf der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte basieren. Sie beinhalten beispielsweise Arbeitsbeziehungen, Umweltschutz und Korruptionsbekämpfung. Der Beitritt der Unternehmen ist für diesen bestehenden Regelungsansatz freiwillig.

Die Instrumente der Internationalen Arbeitsorganisation umfassen Arbeitnehmerrechte in Form von 185 Arbeitsrechtskonventionen. Als Grundprinzipien gelten die Vereinigungsfreiheit, die Abschaffung von Zwangs- und Kinderarbeit und das Verbot von Diskriminierung in Beschäftigung und Beruf.

Die Leitsätze für multinationale Unternehmen der OECD sind thematisch umfassende Empfehlungen von Regierungen an ihre Unternehmen. Die Empfehlungen für verantwortliches Unternehmerverhalten regeln beispielsweise die Themen Transparenz, Arbeitsbeziehungen, Umwelt, Korruption, Verbraucherschutz und Wettbewerb.

Instrumente zur Umsetzung im Unternehmen können Kodizes sowie Sozial- und Umweltgütesiegel sein. Diese, wie zum Beispiel das Fair-Trade-Gütesiegel,

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Abb. 4: Instrumente des Wertemanagements

Prinzipien/ Grundwerte		**Leistung** Profit, Flexibilität Innovation, Kreativität Qualität Motivation, Kompetenz	**Kommunikation** Respekt, Offenheit Transparenz Zugehörigkeit Kommunikation Risikobereitschaft	**Kooperation** Loyalität Offenheit Teamgeist Kommunikation Konfliktfähigkeit	**Ethik** Fairness Integrität Aufrichtigkeit Gerechtigkeit Soz. Verantwortung
Management-ebene		**Strategie**	**Organisation**	**Policies & Procedures**	**Kommunikation**	**Steuerung**
Instrumente	**Standard**	Corporate Governance Code Mission-Vision-Values Statement	Compliance Officer Unternehmens-kommunikation Projekt-management	QM-Handbuch Lieferantenent-wicklungsprogramm Beschaffungspolitik Kompensationspolitik Bonus-/Anreiz-Politik Zielvereinbarung	Training Internet/Intranet Triple Bottom Line Reporting	Whistle-blowing Interne Revision Internes Audit Doku-mentation
	CSR-spezifisch	Code of Ethics	Nachhaltigkeitsrat Ethics Officer Ombudsman Helpline	Code of Conduct Umgang mit Geschenken Sozialstandards Umweltpolitik	Stakeholder-dialog Ethics Quick-Check Nachhaltigkeits-bericht	Ethik-Audit Assurance-programm

(Wieland 2004, S. 27)

signalisieren dem Konsumenten, dass Produkte ohne Ausbeutung oder Missbrauch hergestellt wurden. In einem Verhaltenskodex (Code of Conduct) werden die CSR-Prinzipien gegenüber Kunden und Lieferanten verankert. Siemens beispielsweise hat einen solchen Verhaltenskodex für seine Lieferantenbeziehungen aufgestellt, um Fehlentwicklungen in Zukunft zu vermeiden. Das Unternehmen Apple (2009) berichtet, dass es sich „zu den höchsten Standards gesellschaftlicher Verantwortung in seiner Lieferantenkette“ (Supply Chain) verpflichtet. Apple lässt seine Produkte und Komponenten durch eine Vielzahl von Zulieferern, überwiegend in China fertigen. Dazu gehört ein Programm aus Betriebsüberwachung, Korrekturmaßnahmen und Zertifizierung. Ein solcher Code of Conduct kann Unternehmenswerte, Führungsgrundsätze und ethische und moralische Leitlinien beinhalten. Neben diesen Verhaltenskodizes der Unternehmen gibt es Branchenkodizes wie beispielsweise für die internationale Spielzeugindustrie. Ein Unternehmen kann sich zudem mit der internationalen Norm DIN EN ISO 14001, welche Anforderungen für ein Umweltmanagementsystem festlegt, oder mit der Qualitätsmanagementnorm DIN EN ISO 9001 zertifizieren lassen.

Die Berichterstattung über das verantwortliche Verhalten ist für Unternehmen keine Pflicht. Jedoch veröffentlichen immer mehr Firmen CSR-Berichte. Ein Leitfaden für die Berichterstattung ist die 1997 gegründete Global Reporting

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Initiative (GRI). Sie beinhaltet bestimmte Richtlinienvorgaben für Nachhaltigkeitsberichte. Die Berichterstattung kann aber auch als Marketinginstrument im Rahmen der Selbstdarstellung eines Unternehmens gesehen werden. Unternehmen können nach internationalen Indizes hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Verantwortlichkeit und Nachhaltigkeit bewertet werden. Beispiele für diese Indizes sind der Dow Jones Sustainability Index für die Welt oder Europa, der Advanced Sustainable Performance Index APSI sowie der Nachhaltigkeitsindex FTSE4Good der Financial Times Stock Exchange.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen mehr sein kann als eine eher lästige Selbstverpflichtung. Wertorientierung und Verantwortung des Unternehmens müssen nicht notwendig einen Zielkonflikt einschließen, sondern können sich auch als Win-Win-Situation darstellen: „Werte schaffen Wert“ (Booz Allen & Hamilton 2003).

3. Resumee

Vielen gilt heute die Shareholder-Value Bewegung als mitverantwortlich für Korruption, Bilanzmanipulation, unanständig hohe Managervergütung und die Finanzkrise. In einem Beitrag im Harvard Business Review rechtfertigt sich Rappaport (2006), einer der theoretischen Köpfe des Konzeptes, damit, dass nicht die Prinzipien falsch seien, sondern dass es das Management gewesen sei, dass die Prinzipien verraten habe. Die generöse Verteilung von Aktienoptionen hätte langfristig wertsteigerndes Verhalten nicht gefördert, sondern Manager dazu verleitet, durch kurzfristige Gewinne die Aktienkurse hochzutreiben, um Kasse zu machen und zur Fehlsteuerung beigetragen. Kaplan (2008), der mit Norton das Konzept der Balanced Scorecard erfunden hat, verwahrt sich dagegen, die Performance-Messung an den Zielen der Stakeholder zu orientieren. Zuerst komme die Strategie und deren oberster Erfolgsmaßstab bleibe die finanzielle Performance für die Shareholder. Tatsächlich lässt sich dieser zielmonistische Ansatz nicht durchhalten. Die zentrale Schwäche des Shareholder-Value Ansatzes ist, dass er die Unternehmung als komplexes soziales und politisches System nicht erklären kann.

Seit den 1990er Jahren wird auch vermehrt vom externen Rechnungswesen gefordert, die aggregierten Finanzkennzahlen in Bilanz und GuV durch nichtfinanzielle und zukunftsorientierte Berichtselemente zu ergänzen. Die Entscheidungsrelevanz des externen Rechnungswesens beruht somit nicht allein auf der Bereitstellung scheinbar neutraler und objektiver Kennzahlen, sondern auch auf mehr Transparenz zu komplexer Zusammenhänge, Stakeholder-Beziehungen und subjektiven Entscheidungsprozessen (vgl. Chahed 2009). Die Unternehmensleistung wird zunehmend nicht mehr allein am wirtschaftlichen Erfolg gemes-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sen, sondern auch an der Erreichung sozialer und ökologischer Ziele (Triple Bottom Line). Ursachen dafür sind, dass insbesondere große Unternehmen als verantwortlich gegenüber der Gesellschaft angesehen werden, dass ihre Attraktivität auf dem Arbeitsmarkt und ihr Markenwert davon abhängen. Das Problem aber bleibt die konsistente Messung. Um strategische Zielvorgaben für das Nachhaltigkeitsmanagement mit finanziellen Zielen vergleichbar zu machen, wurde der Sustainable-Value-Ansatz entwickelt. Der BMW Group werden danach im Vergleich zur Autobranche hervorragende Ergebnisse bescheinigt (vgl. Barkemeyer et al. 2009). Allerdings gibt es dabei erhebliche methodische Probleme (bei Konsistenz und Vollständigkeit, sowie der Variablenkontrolle, wie der Wertschöpfungstiefe). Hier zeigt sich wiederum die zentrale Schwäche des Stakeholder-Ansatzes: Klare Erfolgskriterien fehlen. Seine Stärke ist, dass Unternehmen nicht nur als gewinnmaximierende Einheiten angesehen werden, die über Markttransaktionen mit der Umwelt verbunden sind.

Vielleicht ist aber ein grundlegend neuer Managementansatz erforderlich. Für Ghoshal/Bartlett (1997) ist die moderne „Individualized Corporation“ zur wichtigsten Institution der Gesellschaft geworden:

> „Als die wichtigsten Quellen der Ressourcen und des Wissens, sind Unternehmen zu den Hauptakteuren des Wandels der Gesellschaft geworden, mit der einzigartigen Verantwortung, durch die beständige Verbesserung ihrer Produktivität und Innovationsfähigkeit, Reichtum zu schaffen und zu verteilen. Ebenso bedeutend ist ihre Rolle als das bedeutendste Forum für soziale Interaktion und persönliche Entfaltung für Viele in der Gesellschaft.“ (Ebd., S. 308)

Ein gewisser „Taste for Pluralism“ ist erforderlich, um dieses Spannungsverhältnis zwischen Erfolg und Verantwortung gegenüber unterschiedlichen Interessen, Ansichten und Lebensstilen zu gestalten. Für die Business Schools bedeutet dies sich zu öffnen: für unterschiedliche Perspektiven, für den lebendigen Dialog zwischen den Disziplinen, für Internationalisierung und Diversität, für die Praxis und neue Medien, ohne dabei den Gedanken der Integration aus dem Auge zu verlieren.

Literatur

Apple (2009): Supplier Responsibilty Progress Report (Internet: http://www.apple.com/supplierresponsibility; zuletzt aufgesucht am 15.11.2009)

Barkemeyer, R./Figge, F./Hahn, T./Liesen, A./Schuler, V./Wald, E. (2009): Zielorientiertes Nachhaltigkeitsmanagement mit dem Sustainable-Value-Ansatz am Beispiel der Automobilindustrie und der BMW Group. In: Wall, F./ Schröder, R.W. (Hg.): Controlling zwischen Shareholder Value und Stakeholder Value. München, S. 290–306

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Bleicher, K. (1992): Das Konzept Integriertes Management. Frankfurt/M., New York

Booz Allen & Hamilton (2003): Werte schaffen Wert (Internet: http://www.boozallen.com; zuletzt aufgesucht am 4.5.2003)

Carroll, A. B. (1991): The Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the Moral Management of Organizational Stakeholders. In: Business Horizons, Jg. 34, Nr. 4, S. 39–48

Chahed, Y. (2009): Mistrust in Numbers: The rise of Non-Financial and Future-Oriented Reporting in UK Accounting Regulation in the 1990s. Unpublished Ph.D. thesis. London School of Economics and Political Science

Coenenberg, A.G./Salfeld, R. (2003): Wertorientierte Unternehmensführung. Stuttgart

Collins, J. (2001): Good to Great. New York

Collins, J./Porras, J. I. (1994): Built to last: Successful Habits of Visionary Companies. New York

Collins, J./Porras, J. I. (1996): Building Your Company's Vision. In: Harvard Business Review, Jg. 74, Nr. 5, S. 65–77

Crane, A./Williams, A./Matten, D./Moon, J./Siegel, D.S. (Hg.) (2008): The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility. New York

Deloitte (2007): In the dark II: What many boards and executives still don't know about the health of their businesses (Internet: http://www.deloitte.com; zuletzt aufgesucht am 15.5. 2009)

Ernst, E./Gassen, J./Pellens, B. (2009): Verhalten und Präferenzen deutscher Aktionäre. Eine Befragung von privaten und institutionellen Anlegern zum Informationsverhalten, zur Dividendenpräferenz und zur Wahrnehmung von Stimmrechten. Studien des Deutschen Aktieninstituts, Nr. 42 (Internet: http://www.dai.de/; zuletzt aufgesucht am 20.6.2009)

Europäische Kommission (2001): Grünbuch Europäische Rahmenbedingungen für die soziale Verantwortung der Unternehmen. Brüssel

Foster, R./Kaplan, S. (2001): Creative Destruction – Why Companies That Are Built to Last Underperform the Market – and how to Successfully Transform Them. New York

Freeman, E./Reed, D. (1982): Stockholders and stakeholders: A new perspective on corporate Governance. In: California Management Review, Jg. 3, S. 88–106

Freeman, R.E. (1984): Strategic Management: A Stakeholder Approach. Boston u.a.O.

Friedman, M. (1970): The Social Responsibility of Business is to Increase Its Profits. In: The New York Times Magazine, 13.9.1970

Gaines-Ross, L. (2008): Reputation Management. New Jersey

Ghoshal, S./Bartlett, C. A. (1997): The Individualized Corporation. New York

Ghoshal, S. (2005): Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices. In: Academy of Management Learning & Education, Jg. 4, Nr. 1, S. 75–91

Grant, R. M./Nippa, M. 2006: Strategisches Management. München

Jones, T. M. (1995): Instrumental Stakeholder Theory: A Synthesis of Ethics and Economics. In: Academy of Management Review, Jg. 20, Nr. 2, S. 404–437

Kaplan, R. S. (2008): Strategy or Stakeholders: Which Comes First? Balanced Scorecard Report, März 2008, S. 1–5 (Internet: http://hbp.harvardbusiness.org/ep/; zuletzt aufgesucht am 2.3.2009)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Keynes, J. M. (1936): Allgemeine Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes. Berlin

Knight, J. A. (1998): Value-Based Management: Developing a Systematic Approach to Creating Shareholder Value. New York u.a.O.

Kotler, P./Bliemel, F. (1999): Marketing-Management (9. Aufl.). Stuttgart

Macharzina, K./Neubürger, H. J. (2002): Wertorientierte Unternehmensführung: Strategien – Strukturen und Controlling, Kongress-Dokumentation, 55. Deutscher Betriebswirtschafter-Tag 2001. Stuttgart

Macharzina, K./Wolf, J. (2008): Unternehmensführung: Das internationale Managementwissen – Konzepte – Methoden – Praxis. (6. Aufl.). Wiesbaden

Menzies, C./Tüllner, J./Martin, A. (2008): Compliance Management. Nachhaltige Umsetzung in der Praxis. In: Zeitschrift für Organisation, Jg. 77, Nr. 3, S. 136–142

Mintzberg, H./Lampel, J./Quinn, J. P. (2003): The Strategy Process. Harlow

Müller, H.-E. (2010): Unternehmensführung. Strategien – Konzepte – Praxisbeispiele. München

Müller-Stewens, G./Lechner, C. (2005): Strategisches Management. Wie strategische Initiativen zum Wandel führen. Stuttgart

Piwinger, M./Zerfaß, A. (Hg.) (2007): Handbuch Unternehmenskommunikation. Wiesbaden

Pfeffer, J. (2009): Shareholders First? Not so Fast ... In: Harvard Business Review, Jg. 87, Nr. 7/8, S. 90–91

Porter, M. E./Kramer, M. R. (2006): Strategy/Society. In: Harvard Business Review, Jg. 84, Nr. 12, S. 78–92

Preuss, L./Haunschild, A./Matten, D. (2009): The rise of CSR: implications for HRM and employee representation. In: The International Journal of Human Resource Management, Jg. 20, Nr. 4, S. 953–973

Rappaport, A. (1998): Creating Shareholder Value: a guide for managers and investors (2. Aufl.). New York

Rappaport, A./Mauboussin, M. J. (2001): Expectations Investing. Boston

Rappaport, A. (2006): 10 Ways to Create Shareholder Value, In: Harvard Business Review Nr. 84, S. 66–77

Savage, G. T./Nix, T. W./Whitehead, C. J./Blair, J. D. (1991): Strategies for Assessing and Managing Organizational Stakeholders. In: Academy of Management Executive, Jg. 5, Nr. 2, S. 61–75

Staehle, W. H./Conrad, P./Sydow, J. (1999): Management (8. Aufl.). München

Wieland, J. (Hg.) (2004): Handbuch Wertemanagement. Hamburg

De Wit, B./Meyer, R. (2008): Strategy, Process, Content, Context. (3. Aufl.). London u.a.O.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Shareholder-Value als Leitbild unternehmerischer Verantwortung?

Hansjörg Herr

1. Paradigmen in den Sozialwissenschaften

Hochschulen sind Teil der gesellschaftlichen Willensbildung.[1] Um diese Aufgabe zu erfüllen, müssen sie bei ihrer Lehre verschiedene Positionen und die dahinter liegenden Interessen darstellen. Sie sollten einen Lehrkörper haben, der verschiedene Positionen vertritt oder zumindest darzustellen in der Lage ist. Schließlich müssen sich Hochschulen, wollen sie ihre Funktion erfüllen, Forschungsleistungen erbringen und Teil der wissenschaftlichen Debatte sein. Da in Sozialwissenschaften seit ihrem Bestehen verschiedene Paradigmen gleichzeitig existieren und es keine Möglichkeit gibt, durch empirische Untersuchungen die Richtigkeit des einen oder anderen Paradigmas zu belegen, kann nur ein möglichst offener Diskurs die rationale Entwicklung einer Gesellschaft versuchen zu garantieren. Der Unterschied der Sozialwissenschaften ist an diesem Punkt übrigens nicht so groß wie oftmals geglaubt. Auch in den Naturwissenschaften gibt es verschiedene Paradigmen, die sich jedoch abgesehen von kurzen Perioden in einer historischen Abfolge entwickeln. Die Weltsicht vor Galileo Galilei, die geozentrische Weltsicht, sah die Erde im Zentrum des Universums und die Gestirne um die Erde kreisen. Die beobachtbare Bewegung der Sterne konnte mit diesem Paradigma wunderbar erklärt werden. Albert Einstein brachte die Newtonsche Physik zum Einsturz, indem er die Postulate einer absoluter Zeit oder eines absoluten Raumes aufhob (Kuhn 1962). In der Soziologie, Psychologie, der Volkswirtschaftslehre und auch den Rechtswissenschaften spielen verschiedene paradigmatische Ansätze eine große Rolle. Auch in der Betriebswirtschaftslehre ist paradigmatisches Denken angelegt, obwohl sich gerade bei ihr leicht die Idee einer „Objektivität“ einschleichen kann und dann nur noch die Vermittlung der richtigen Instrumente im Zentrum steht. Dass die Betriebswirtschaftslehre wie alle Sozialwissenschaften paradigmatische Auseinandersetzungen kennt, soll in diesem Beitrag exemplarisch gezeigt werden.

Es soll in einem der Kernbereiche der Betriebswirtschaftslehre, der *Corporate Governance*, gezeigt werden, wie wissenschaftliche Vorstellungen und auch spezifische Interessen die Debatte geprägt und zu Änderungen der Corporate Governance geführt haben. Zunächst wird das Modell der Corporate Govern-

1 Für hilfreiche Anmerkungen danke ich *Bernd Pfeiffer*.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ance, das in den 1950er und 1960er Jahren in den westlichen Ländern dominierte, kurz dargestellt. Danach erfolgen eine kurze Analyse der Veränderungen in den Finanzmärkten und die theoretische Debatte darüber. Dann wird auf das *Shareholder-Value-Prinzip* als die moderne Variante der Corporate Governance eingegangen. Eine Schlussbemerkung beendet den Beitrag.

2. Der Stakeholder-Kapitalismus

Nach der Großen Depression in den 1930er Jahren hat sich ein regulierter Typus des Kapitalismus herausgebildet, der in den USA unter dem Namen New Deal bekannt wurde, aber faktisch noch ausgeprägter in Kontinentaleuropa und Japan ausgebildet war. In Deutschland sprachen konservative Theoretiker vom Modell der sozialen Marktwirtschaft. Der Kapitalismustypus, der sich nach der Katastrophe der 1930er Jahre und ihren ökonomischen und politischen Folgen entwickelte und in den 1950er und 1960er Jahren seine Blüte erführ, hatte als zentrale Elemente regulierte nationale und internationale Finanzmärkte, regulierte Arbeitsmärkte mit starken Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden, einen ausgebauten Sozialstaat, eine vergleichsweise ausgeglichene Lohnstruktur und eine relativ ausgeglichene Einkommensverteilung generell. Dieser Kapitalismustypus war äußerst erfolgreich und bescherte bei weitem nicht nur Deutschland ein „Wirtschaftswunder“. Wachstumsraten des Sozialproduktes in den 1950er und 1960er Jahren waren höher als in den Jahrzehnten danach, Arbeitslosenquoten waren vergleichsweise gering, es existierten Wohlfahrtsstaaten und prekäre Beschäftigungsverhältnisse gab es in den meisten Ländern nicht. Auch Produktivitätserhöhungen und technologische Erneuerungen standen in den 1960er und 1970er Jahren denen der letzten Jahrzehnte nicht nach. Die Gesellschaften waren insgesamt gerechter, zumindest wenn die Einkommens- und Vermögensverteilung oder die Unsicherheit der Lebensverhältnisse als Indikatoren gewählt werden. Nicht umsonst wurde vom „goldenen kapitalistischen Zeitalter“ (Marglin/Schor 1992) gesprochen.

Ein Element dieses regulierten Kapitalismus war eine spezifische Gestaltung der Corporate Governance, das Stakeholder-Modell der Unternehmensführung. Im Stakeholder-Modell sucht das Management einen Kompromiss zwischen den Eigentümern des Unternehmens, den Arbeitnehmern, den Gläubigern, den Zulieferern, den Kunden und der Region der Ansiedlung des Unternehmens. Selbstverständlich musste das Unternehmen Profite erwirtschaften, das konnte auch von keinem der Stakeholder bestritten werden, jedoch wurde dieses Ziel nicht als absolut gesetzt, sondern es musste ein Kompromiss mit anderen Stakeholdern gefunden werden. Der Sache nach sind Gewerkschaften neben den Eigentümern die wichtigsten Stakeholder, so dass ein Kompromiss zwischen den Eigentümerinteressen und den Arbeitnehmern gefunden werden musste.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Aber auch zwischen Großunternehmen und ihren Zulieferern galt nicht das Gesetz des puren Wettbewerbs, sondern auch hier wurde ein Interessenkompromiss gesucht. Banken spielten in vielen Ländern die zentrale Rolle bei der Finanzierung der Unternehmen und hielten beispielsweise in Kontinentaleuropa große Aktienpakete. Banker wurden zu „Ephoren" der Unternehmen, wie Joseph Schumpeter (1926) es nannte. Investitionsvorhaben mussten von Banken geprüft werden, die in der Regel einen größeren Sachverstand haben als die Eigentümer einer Aktiengesellschaft. Die „Deutschland AG" der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bestand aus einer engen Verflechtung zwischen Großunternehmen und Banken. Das Management hatte nicht nur die verschiedenen Interessen möglichst „unter einen Hut" zu bringen, das Management wurde auch von den verschiedenen Stakeholdern kontrolliert. Sehr hohe Gehälter wären beispielsweise von den Arbeitnehmern und anderen Anteilseignern ebenso wenig akzeptiert worden wie eine Kurzfristorientierung bei der Unternehmensführung.

Das skizzierte Modell der Unternehmensführung fand sich nicht nur in Deutschland mit seiner ausgeprägten betrieblichen Mitbestimmung, sondern in allen westlichen Industrieländern. Kenneth Galbraith (1967) konnte in den 1960er Jahren für die USA schreiben:

> „Management does not go out ruthlessly to reward itself – a sound management is expected to exercise restrain. (...). With the power of decision goes opportunity for making money. ... Where everyone to seek to do so ... the corporation would be a chaos of competitive avarice. But these are not the sort of thinks a good company man does; a remarkably effective code bans such behaviour. Group decision-making insures, moreover, that almost everyone's action and even thoughts are known to others. This acts to enforce the code, and, more than incidentally, a high standard of personal honesty as well." (Zitiert in Krugman 2002)

Das insgesamt erfolgreiche Modell des Kapitalismus der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg kam in den 1970er Jahren in eine Krise und wich einem neoliberalen Globalisierungsmodell, das bis heute existiert. Die krisenhaften Entwicklungen zeigten sich unter anderem in inflationären Entwicklungen. Die damals in den meisten Ländern regierenden sozialdemokratischen Regierungen und die erstarkten sozialen Bewegungen waren nicht in der Lage das goldene Zeitalter des Kapitalismus zu reformieren und zu retten (zu den Einzelheiten vgl. Dullien et al. 2009). Bei der Gruppe der westlichen Industrieländer spitzte sich die Situation besonderes in Großbritannien und den USA zu, die beide in den 1970er Jahren mit tiefen Währungskrisen und hohen Inflationsraten zu kämpfen hatten. Die USA hatten zudem mit der Erosion der internationalen Rolle des US-Dollars zu kämpfen. In beiden Ländern gewannen radikal konservative Regierungen die Wahlen: Margret Thatcher siegte 1979 in Großbritannien, Ronald Reagan war der Wahlsieger in den USA im Jahre 1980. Beide hatten äußerst klare Vorstellungen über die einzuleitende konservative Revolution, beide hatten Berater aus

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

konservativen Denkfabriken, die von einem marktradikalen Wirtschaftsmodell überzeugt waren (Harvey 2007). In dieser Phase wurde der neoliberale Globalisierungszug auf die Schienen gesetzt. Er hinterließ auf seinem Weg eine lange Liste von Krisen zunächst primär in den Entwicklungsländern und dann auch in den Zentren der Globalisierung selbst. Die Subprime-Krise, die im Jahre 2007 ausbrach und sich dann zu einer Weltwirtschaftskrise ausweitete, ist der bisherige Höhepunkt der Entwicklung.

3. Veränderungen im Finanzsystem durch Deregulierungen

Das neoliberale Globalisierungsmodell folgte dem Motto „Deregulierung, Liberalisierung, Privatisierung". Kernbereiche der Politik waren die Finanzmärkte und Arbeitsmärkte, die beide massiv dereguliert wurden. Uns interessieren hier die Finanzmärkte, die sofort nach der Regierungsübernahme von Margret Thatcher und Ronald Reagan dereguliert wurden. Andere Länder zogen nach. In Deutschland kam die Deregulierung der Finanzmärkte erst sehr spät in den 1990er Jahren (Hein/van Treeck 2008). Die Entwicklung führte dazu, dass die Finanzmärkte eine größere Rolle in der Ökonomie spielten, Personen und Institutionen in den Finanzmärkten wurden machtvoller, Finanzmarktmotive in allen Bereichen der Gesellschaft wurden wichtig und die nationalen Finanzmärkte der wichtigen Industrieländer und auch teilweise der Entwicklungsländer begannen sich zu integrieren (Epstein 2005). Die wichtigsten Dimensionen der Veränderungen waren:

Verbriefung von Kreditverhältnissen: Verbriefung an sich ist ein altes Finanzinstrument und erleichtert die Übertragung von Forderungen. Da verbriefte Kredite auf Sekundärmärkten gehandelt werden, erhöht sich durch Verbriefung die individuelle Liquidität. Allerdings nimmt die Liquidität im Finanzsystem insgesamt nicht zu, da nicht alle gleichzeitig ihre Kreditforderungen verkaufen können. Verbriefung birgt ein Moral-Hazard-Problem in sich, da der erste Kreditgeber nicht auf die Qualität des Kredits achtet, wenn er den Kredit an andere verkaufen kann. Wird ein Kredit mehrmals weitergereicht und möglicherweise tranchiert und mit anderen Krediten gemischt, dann kann der letzte Halter der Forderung die Qualität des Kredits nicht mehr einschätzten. Die Subprime-Krise ist ein Beispiel dafür.

Abbau von Segmentierungen im Finanzsystem: Beispielsweise wurde der Markt für Immobilienkredite, der in allen westlichen Finanzsystemen ein spezifischer und abgeschotteter war, mit dem Rest des Kreditmarktes verbunden. Während der Kreditexpansion vor dem Ausbruch der Subprime-Krise wurden beispielsweise verbriefte zweitklassige Immobilienkredite in die gesamte Welt verkauft.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Steigende Bedeutung von Nicht-Bank-Finanzintermediären: Dies hatte drei Konsequenzen. Erstens sind Investmentbanken, Hedge-Fonds, Private-Equity-Fonds etc. risikofreudiger als traditionelle Banken. Sie agieren zweitens mit einem größeren Kredithebel. Drittens – und dies verstärkt die ersten zwei Tendenzen – sind sie weniger reguliert als Geschäftsbanken oder unterliegen keinerlei Regulierung beispielsweise bei der Eigenkapitalhaltung. Nimmt man die Finanzgeschäfte hinzu, die über Offshore-Zentren oder nicht offiziell organisierte Börsen abgewickelt werden, dann hat sich ein gigantisches Schattenbankensystem ohne adäquate Regulierung entwickelt. Anfang 2007 betrug allein die Bilanzsumme der fünf größten Investmentbanken in den USA 4 Billionen US-Dollar und das der Hedge-Fonds 1,8 Billionen US-Dollar, während das gesamte US-Bankensystem eine Bilanzsumme von rund 10 Billionen US-Dollar hatte (Krugmann 2009, S. 161).

Zunehmende Bedeutung quantitativer Risikomodelle: Diese auf der Theorie effizienter Finanzmärkte basierenden Modelle sind auf Daten der Vergangenheit aufgebaut und unterstellen alle in der einen oder anderen Variante, dass sich vergangene Entwicklungen in der Zukunft fortsetzen. Mit Hilfe vergangener Kreditausfallraten, Korrelationen zwischen der Preisentwicklung von Vermögenswerten etc. werden „optimale“ Wertpapiere gebastelt. In der Subprime-Krise hat sich gezeigt, dass vergangene Daten keineswegs ein guter Ratgeber für zukünftige Entwicklungen sind. Zuvor unkorrelierte Kreditrisiken wie Immobilienkredite, Kreditkartenkredite oder Kredite an Entwicklungsländer wurden zur Überraschung der Käufer dieser Papiere alle gleichzeitig faul. Quantitative Risikomodelle haben zudem den Nachteil, dass sie prozyklisch wirken, da in Expansionsphasen Risiken systematisch unterschätzt und in Krisenphasen überschätzt werden. Auch Institutionen, die für die Überwachung von Finanzinstituten zuständig sind, basierten ihre Ansätze auf quantitativen Risikomodellen. Basel II erlaubte bankspezifische Risikomodelle zur Berechnung der Eigenkapitalhinterlegungspflicht von Banken. Rating-Agenturen, welche die Qualität von Finanzprodukten bewerten, nutzen ebenfalls quantitative Risikomodelle. All diese Entwicklungen haben die Eigenkapitalhaltung selbst im regulierten Teil des Finanzsystems reduziert und prozyklische Effekte verstärkt. Buchführungsnormen wurden so verändert, dass Vermögenswerte immer nach aktuellen Marktpreisen bewertet werden müssen (Hellwig 2008). Im nächsten Abschnitt werden wir uns explizit mit den Unterstellungen bei diesen Modellen beschäftigen.

Veränderung des Verhaltens der Akteure: Die stärkere Risikoorientierung einer steigenden Anzahl der Agierenden im Finanzsystem schlug sich in steigenden Renditeansprüchen, einer spekulativen Orientierung und einer Verkürzung des Zeithorizonts der Wirtschaftssubjekte nieder.

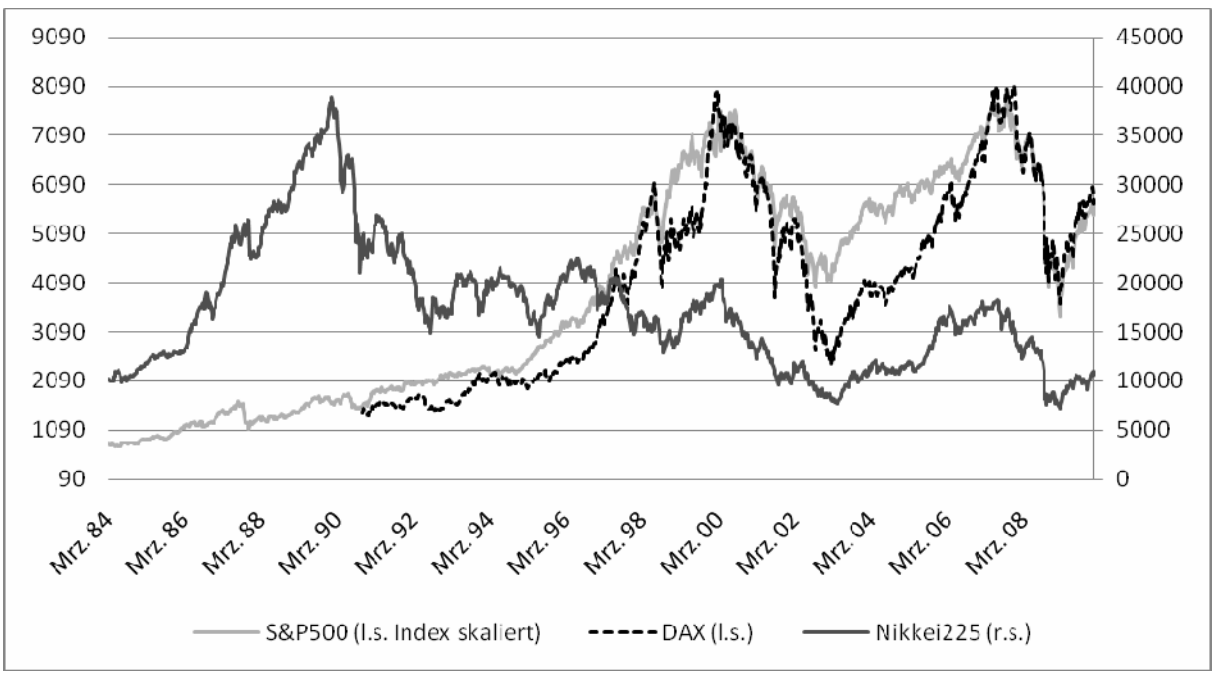
Internationale Kapitalströme: Kapitalströme zwischen verschiedenen Währungsräumen nahmen massiv zu, wurden instabil und erzeugten destabilisierende

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Wechselkursbewegungen und große Leistungsbilanzungleichgewichte in entwickelten Ländern und Entwicklungsländern. Der US-Dollar hat seine Stabilität eingebüßt. Aber auch der Euro ist international keine stabile Währung. Entwicklungsländer wurden von hohen Kapitalzuflüssen und plötzlichen Kapitalabflüssen betroffen. Da die Periode der Kapitalzuflüsse mit einem Aufbau der Auslandsverschuldung in Fremdwährung verbunden ist, führten die Kapitalabflüsse zu simultanen zerstörerischen Währungs- und inländischen Finanzmarktkrisen (Herr/Hübner 2005).

Die Veränderungen auf den Finanzmärkten haben zu dem geführt, was erwartet werden konnte, nämlich zu einer drastischen Zunahme von Instabilität. Der gigantische Anstieg internationaler Kapitalströme erzeugte, wie schon vermerkt, destabilisierende Wechselkursbewegungen und Leistungsbilanzungleichgewichte. Schließlich wurden der Ölpreis und selbst Nahrungsmittel spekulativen Preisschwankungen unterworfen. Uns interessiert hier insbesondere die Entwicklung der Aktienkurse (vgl. Abb. 1). In den USA (S&P500) und in Deutschland (DAX) entwickelten sich die Aktienmärkte weitgehend parallel. Im Rahmen des New-Economy-Booms in den 1990er Jahren explodierten die Aktienkurse, um dann nach 2000 abzustürzen. Eine ebenso massive Aktienpreisinflation entwickelte sich nach 2003 zusammen mit der Immobilienblase in den USA und vielen anderen Ländern. Der Absturz kam mit der Subprime-Krise. Im Jahre 2009

Abb. 1: Aktienpreisindex in den Vereinigten Staaten, Japan und Deutschland



Quelle: Yahoo Finance 2009

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

stiegen die Aktienkurse dann wieder massiv an. Japan hatte eine Aktien- und Immobilienblase in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre, die 1990 ihr Ende fand. Bis heute hat sich Japan nicht von den Folgen der Vermögensmarktblase erholt.

Es spricht alles dafür, dass die Aktienpreisentwicklung (wie auch die Entwicklung anderer Vermögenspreise) nicht von Fundamentalfaktoren bestimmt sein kann. Vermögensmärkte lassen schlicht und einfach keinen Anker erkennen, der sich aus Fundamentalfaktoren ergeben könnte. Wer sollte denn glauben, dass die gigantischen Schwankungen der Aktienpreise durch Produktivitätsschocks oder ähnliche Fundamentalfaktoren begründet sein könnten? Was wir bei den Vermögensmärkten und auch den Aktienmärkten vor Augen haben sind irrationale Übertreibungen sowohl in Boom-Phasen als auch in Phasen von Vermögensmarktdeflationen. Neu ist diese Erkenntnis über Vermögensmärkte nicht. Theoretiker wie Irving Fisher (1933), John Maynard Keynes (1936), Hymen Minsky (1975), Charles Kindleberger (1996), Robert Shiller (2008) ebenso wie der Ansatz der verhaltensorientierten Finanzwissenschaft (Andrei Schleifer 2000) betonen diesen Punkt schon lange.

4. Die Hypothese effizienter Finanzmärkte

In diesem Abschnitt beschäftigen wir uns mit einem paradigmatischen Streit, der auch für die Betriebswirtschaftslehre von großer Bedeutung ist. Das neoklassische Paradigma sieht die Wirtschaftswissenschaft in der Tradition der Physik. Von den Naturwissenschaften wird erstens die Idee des Markes als ein sich selbst regulierendes Systems übernommen, zweitens werden aus der Physik bekannte Verfahren übernommen, um ökonomische Prozesse zu erfassen. Hören wir Léon Walras (1874, S. 305f.), einen der Begründer der Neoklassik:

> „Maximum effective utility, on the one hand; uniformity of price, on the other hand ... these always constitute the double condition by which the universe of economic interests is automatically governed, just as the universe of astronomical movements is automatically governed by the double condition of gravitation which acts in direct proportion to the masses and in inverse proportion to the square of the distances. ... Furthermore, an important truth, which economists have proclaimed over and over again, but have left unproven, is finally established in the face of the denials of socialists, namely, that under certain conditions and within limits the mechanism of free competition is a self-driven and self-regulating mechanism not only for transforming services into products but also for turning savings into capital goods proper.“[2]

2 Die von Walras begründete „Allgemeine Gleichgewichtstheorie“ hat sich weiterentwickelt und wurde nicht zuletzt von den Ökonomen Gerard Debreu und Kenneth Arrow in

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dieser Gedanke steckt auch hinter der Annahme effizienter Finanzmärkte, der von Eugene Fama (1970) in die modernere Theoriegeschichte eingeführt wurde und der dann in den 1970er Jahren seinen Siegeszug in die Hörsäle und die Finanzwelt begann. Effiziente Finanzmärkte unterstellen, dass Vermögenspreise wie Aktien durch Fundamentalfaktoren bestimmt werden. Dies bedeutet, dass der Aktienkurs eines Unternehmens dadurch bestimmt wird, dass die künftigen Cash-Flows, welche das Unternehmen zu erwarten hat, mit einem risikogewichteten Zinssatz abgezinst und so der Vermögenswert des Unternehmens und davon abgeleitet der Aktie bestimmt wird. Nehmen wir als Beispiel Siemens: Es müssen zunächst die zukünftigen Cash-Flows von Siemens, sagen wir die nächsten 50 Jahre, geschätzt werden. Dann muss ein Abzinsungsfaktor gefunden werden, der das spezifische Risiko von Siemens etwa im Vergleich zu einer Staatsanleihe ausdrückt. Die Annahme ist, dass im einfachsten Fall alle Wirtschaftssubjekte eine solche langfristige und in der Tat anspruchsvolle Kalkulation vornehmen und auch alle zum gleichen Ergebnis kommen. Das Argument kann komplizierter gestaltet werden, wenn angenommen wird, dass einige Wirtschaftssubjekte Fehler machen. Haben die Fehler eine Normalverteilung, dann gleichen sie sich aus. Aber selbst wenn die Fehler keine Normalverteilung haben, führt ein Arbitrageprozess immer sofort dazu, dass der Vermögenspreis im Gleichgewicht ist und den Fundamentalfaktoren entspricht. Denn informierte Akteure auf Börsen werden es sich nicht entgehen lassen, aus der Dummheit anderer Börsenteilnehmer einen Gewinn schlagen zu wollen. Spekulative Gewinne sind unter diesen Annahmen nicht möglich, da Aktienkurse immer im Gleichgewicht sind, das sich aus Fundamentalfaktoren ergibt. Neue Informationen werden von allen Wirtschaftssubjekten sofort in der gleichen Form verarbeitet, so dass der Markt sofort in sein neues Gleichgewicht springt.[3]

Die moderne Finanzwissenschaft hat auch ökonomische Prozesse modelliert und daraus Risikoberechnungen abgeleitet. Auch hier stand die Physik Pate. William Sharpe (1992, S. 2) spricht von einer „atomaren Finanzwirtschaft“:

> „An important subfield of physics – Nuclear Physics – deals with smallest particles of which matter is composed. Constructs developed by Kenneth Arrow and

ihre moderne Form gebracht. Es besteht Einigkeit, dass es keinen Beweis gibt, dass ein Prozess existiert, der das individuelle Verhalten von Haushalten und Unternehmen über Märkte zu einem Pareto-optimalen Ergebnis führt. Das Modell muss sich auf die Suche von (in der Regel mehreren) Gleichgewichtslösungen beschränken.

3 Auf makroökonomischer Ebene findet die Annahme effizienter Finanzmärkte ihre Entsprechung im Modell rationaler Erwartungen. Für Modellbauer sind rationale Erwartungen ein „Segen“. Denn sie brauchen sich nicht um Erwartungen der Wirtschaftssubjekte zu kümmern. Denn es kann unterstellt werden, dass alle an die Fundamentalfaktoren des Modells glauben und die Gleichgewichtslösung des Modells erwarten.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> Gerard Debreu provide similar foundations for financial economics. With a bit of hyperbole, the approach may be termed *nuclear financial economics.*"

In der Tat baut das bekannteste Preismodell für Vermögenswerte, das Black-Scholes-Merton-Modell, auf der Brownschen Molekularbewegung auf (Black/ Scholes 1973; Merton 1973).[4] Der schottische Botaniker Robert Brown beobachtete im 19. Jahrhundert, dass Getreidepollen sich in einer Flüssigkeit in einem unvorhersehbaren Zickzack hin und her bewegen. Albert Einstein entwickelte in Jahre 1905 mit Hilfe der Wärmelehre eine Formel zur Beschreibung der Molekularbewegung, die Brownsche Formel.[5] Die Grundidee des Black-Scholes-Merton-Modells besteht darin, dass die zukünftige Kursentwicklung von Aktien einem Zufallsprozess folgt, jedoch die vergangene Volatilität des Preises eines Vermögensobjektes die zukünftige Volatilität bestimmt.[6] Damit wird bei diesem Modell die Vergangenheit in die Zukunft fortgeschrieben. Dieser Tatbestand bleibt bestehen, auch wenn die Modelle immer komplizierter ausgestaltet werden. Beispielsweise kann die Annahme der Normalverteilung von Volatilitäten aufgegeben, die beim Black-Scholes-Merton-Modells unterstellt ist, oder es können in der Zukunft schwankende Volatilitäten angenommen werden. Unterstellt man nun – basierend auf Fundamentalfaktoren – einen langfristigen Trend der Aktienkursentwicklung, dann kann über diesen Trend die Brownsche Bewegung gelegt werden und schon produziert das Modell einen gezackten Verlauf des Aktienkurses langfristig entlang des unterstellten Trends. Die Volatilität der Kursentwicklung wird dann zur entscheidenden Größe zur Berechnung des Risikos der Aktie. Auch das Risiko ganzer Portfolios kann errechnet werden, etwa mit Hilfe von „Value at Risk"-Modellen.

Diese Art von Berechnungen wurde in allen Bereichen der Finanzwissenschaft in Theorie und Praxis sehr populär. Mathematisches Wissen war in vielen Bereichen wichtiger als ökonomischer Sachverstand. Beispielsweise war im Jahre 2005 jeder zehnte Akademiker, den die Deutsche Bank in Deutschland einstellte, Naturwissenschaftler. Beim Derivate-Eigenhandel der Hypo-Vereinsbank waren fünf von sechs Mitarbeitern Physiker oder Mathematiker (FAZ 2005).

Das keynesianische Paradigma steht der Hypothese effizienter Finanzmärkte sowie der Berechnung von zukünftigen Risken auf Basis wahrscheinlichkeitstheoretischer Modelle skeptisch gegenüber, da die dahinterliegenden axiomati-

---

4 Fisher Black ist Physiker.

5 Fünf Jahre davor hatte schon Luis Bachelier ein ähnliches Modell für die Börsenspekulation entwickelt.

6 Albert Einstein stand übrigens einer wahrscheinlichkeitstheoretischen Interpretation der Brownschen Bewegung skeptisch gegenüber. In einem Brief an Max Born schrieb er: „Die Theorie liefert viel, aber dem Geheimnis des Alten bringt sie uns kaum näher. Jedenfalls bin ich überzeugt, dass der Alte nicht würfelt." (Calaprice 1996, S. 354)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

schen Annahmen als nicht haltbar angesehen werden. Es wird erstens bestritten, dass alle Wirtschaftssubjekte die gleichen Erwartungen haben bzw. dass sich über Arbitrageprozesse ein gleichgewichtiger Preis bildet, der irgendwelchen Fundamentalfaktoren entspricht. Nehmen wir wiederum die Aktienbewertung von Siemens. Es ist nicht davon auszugehen, dass Wirtschaftssubjekte in der Lage sind, die künftigen Cash-Flows für die nächsten 50 Jahre zu bestimmen. Selbst wenn Experten dies versuchen sollten, würden sie zu gänzlich unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Denn es wird keine Übereinstimmung geben können, welches die relevanten Fundamentalfaktoren sind und welche im Falle Siemens eine Rolle spielen. Ebenso wenig gibt es eine befriedigende Theorie, einen Abzinsungsfaktor zu finden, der das spezifische Risiko von Siemens zum Ausdruck bringen kann (Herr/Stachuletz 2010). Das Problem wird noch dadurch verschärft, dass Erwartungen die zukünftigen Fundamentalfaktoren verändern (Soros 2008).

Die These effizienter Finanzmärkte unterstellt, dass die Zukunft aus wahrscheinlichkeitstheoretischer Sicht bekannt ist und sich das zukünftige Risiko aus objektiven Wahrscheinlichkeiten ergibt und berechnet werden kann. Denn nur dann werden Wirtschaftssubjekte zu gleichen Erwartungen kommen können. Da auch die Anhänger effizienter Finanzmärkte und Praktiker im Finanzsystem die Zukunft nicht kennen, nehmen sie Daten der Vergangenheit, die dann Schlussfolgerungen für die Zukunft liefern sollen. Implizit wird der Newtonsche Zeitbegriff unterstellt, der keine historische, sondern nur logische Zeit kennt. Dieses Vorgehen ist moderne Metaphysik. Denn es muss als verfehlt angesehen werden, im Bereich der Sozialwissenschaften aus der Vergangenheit quantitative Schlussfolgerungen für die Zukunft ziehen zu wollen. Ebenso verfehlt ist es, soziale Prozesse auf der Ebene von Molekularbewegungen abzuhandeln. Soziale Prozesse, die sich gerade auf Aktienmärkten abspielen, sind durch nicht-lineare Entwicklungen und Massenpsychologie gekennzeichnet, die nicht berechnet werden können. Philosophisch gesprochen haben Menschen einen Entscheidungsspielraum und schaffen die Welt im historischen Prozess. Wenn die Zukunft erst geschaffen wird, dann kann sie nicht erkannt werden.

Keynes, der sich mit der Wahrscheinlichkeitstheorie intensiv beschäftigte (Keynes 1921), lehnte eine wahrscheinlichkeitstheoretische Erfassung der Zukunft ab. Denn, formal gesprochen, sind nicht alle zukünftigen Ereignisse bekannt und selbst bekannten Ereignissen kann oftmals keine objektive Wahrscheinlichkeit zugeordnet werden. „We simply do not know“ (Keynes 1937, S. 214) – so charakterisierte Keynes die Unsicherheit gerade bei der Abschätzung langfristiger Entwicklungen wie die von Aktienkursen. Jede historische Entwicklung ist einmalig, so dass von vergangenen quantitativen Entwicklungen nichts Berechenbares für die Zukunft gelernt werden kann. Auf einer axiomatischen Ebene müssen in diesem Fall Erwartungen als exogen angesehen werden

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(Hahn 1981). Subjektive Wahrscheinlichkeiten helfen nicht weiter. Erstens hat in diesem Fall jedes Wirtschaftssubjekt individuelle Erwartungen, und diese müssen nicht von Fundamentalfaktoren beherrscht werden. Zweitens muss angenommen werden, dass Wirtschaftssubjekte davon ausgehen, dass sie nicht alle zukünftigen Ereignisse kennen und selbst bekannten Ereignissen keine Wahrscheinlichkeiten zuordnen können. In solchen Fällen ist der formale Apparat der Wahrscheinlichkeitsrechnung bei vielen Entscheidungen nicht anwendbar. Die Aktienkursentwicklung ist ein Beispiel dafür.

Keynes (1936, S. 136) hat den exogenen Charakter der Erwartungen so ausgedrückt:

> „Wahrscheinlich können die meisten unserer Entschlüsse, etwas Positives zu tun, dessen volle Wirkungen sich über viele zukünftige Tage ausdehnen werden, nur auf Lebensgeister zurückgeführt werden – auf einen plötzlichen Anstoß zur Tätigkeit, statt zur Untätigkeit, und nicht auf den gewogenen Durchschnitt quantitative Vorteile, multipliziert mit quantitativen Wahrscheinlichkeiten."

Schumpeter (1926) spricht in diesem Zusammenhang über Unternehmertum. Lebensgeister – „animal spirits" in der englischen Fassung – hängen von institutionellen, sozialen und politischen Faktoren ab. Sie sind nicht rein ökonomisch begründet, sondern Ausdruck der gesellschaftlichen Situation. Ohne ausreichende Einbettung in Institutionen und Regulierungen sind Erwartungen äußerst sprunghaft.

Bisher wurde unterstellt, dass Wirtschaftssubjekte nach langfristigen Entwicklungen suchen. Dies gilt beileibe nicht für alle. Auf Aktienmärkten tummeln sich Spekulanten, welche einen kurzfristigen Zeithorizont haben oder sich an technische Analyseverfahren halten, die als Humbug bezeichnet werden müssen.

Zusammenfassend gilt, dass auf Aktienmärkten kumulative Prozesse und Übertreibungen typisch sind, die sich aus schnellen und weitreichenden Veränderungen der langfristigen Erwartungen ergeben *und* durch Spekulationen im engeren Sinne und kurzfristige Erwartungen massiv verstärkt werden. Die Deregulierung der Finanzmärkte hat gewaltige liquide Vermögenswerte geschaffen, die schnell umgeschichtet werden können. Finanzinstitute können mit gigantischen Kredithebeln Vermögensblasen insbesondere durch Geschäfte auf Zukunftsmärkten antreiben, die nur mit einer Implosion enden können. Aktienmärkte (und andere Vermögensmärkte) im Rahmen unregulierter Finanzmärkte sind Quellen der Instabilität mit unberechenbaren kurzfristigen und viel wichtiger mittelfristigen Schwankungen, die nicht prognostiziert werden können.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

5. Shareholder-Value als Modell der Unternehmensführung

Das Shareholder-Value-Modell der Unternehmensführung reflektiert die Veränderungen in der Ökonomie und die gestiegene Macht des Finanzsystems im Rahmen der neoliberalen Globalisierung. Es drückt aus, dass das Management nicht mehr einen Kompromiss zwischen den verschiedenen Stakeholdern am Unternehmen suchen muss, sondern nur noch einem Herrn dienen soll, den Eigentümern. Einer der Wegbereiter der Shareholder-Value-Bewegung in den 1980er Jahren war Jack Welch, Vorstandsvorsitzender von General Electric. Auf einer theoretischen Ebene entwickelte Alfred Rappaport (1986) das Shareholder-Value-Modell. Es besagt, dass in der obersten Zielfunktion der Unternehmenssteuerung ausschließlich die Interessen der Aktionäre enthalten sein sollten. Die als zu komplex erachtete Zielfunktion des Stakeholder-Prinzips sollte vereinfacht werden. Selbstverständlich erhofften sich die Eigentümer der Unternehmen, die oftmals durch institutionelle Investoren repräsentiert wurden, durch die Veränderung der Unternehmensführung höhere Renditen. Nach der Shareholder-Value-Sicht lässt sich der Erfolg eines Unternehmens objektiv an der Entwicklung des Aktienkurses messen. Analog zu Fama (1970) wird der Shareholder-Value eines Unternehmens durch die Abdiskontierung aller zukünftigen (freien) Cash-Flows berechnet, wobei von diesem Wert dann noch der Gegenwartswert der Verbindlichkeiten abgezogen werden muss. Um die Interessen der Manager mit denen der Eigentümer deckungsgleich zu machen, wurden Manager mit Aktienoptionen entlohnt.

Akzeptiert man, dass Unternehmen nur den Eigentümern verpflichtet sind, macht im Rahmen effizienter Finanzmärkte der Shareholder-Value-Ansatz einen Sinn. Hat die Aktienkursentwicklung allerdings keinen Anker in Fundamentalfaktoren und ist Spielball von unberechenbaren langfristigen Erwartungen und kurzfristiger Spekulation, ist der Aktienkurs ein denkbar schlechter Indikator für die Messung der Leistungen des Managements. Schlimmer noch: Orientiert sich das Management an der kurzfristigen Entwicklung der Aktien, dann wirkt sich das schlecht auf die Unternehmensentwicklung und die Gesellschaft aus. Keynes (1936, S. 134) machte diesen Punkt sehr deutlich:

> „Spekulanten mögen unschädlich sein als Seifenblasen auf einem steten Strom der Unternehmungslust. Aber die Lage wird ernsthaft, wenn die Unternehmungslust die Seifenblase auf einem Strudel der Spekulation wird. Wenn die Kapitalentwicklung eines Landes das Nebenerzeugnis der Tätigkeit eines Spielsaales wird, wird die Arbeit voraussichtlich schlecht getan werden."

Eine rationale Unternehmensführung sollte gerade nicht auf den Aktienkurs – so wie es in den Zeiten der Wirtschaftswunder nach dem Zweiten Weltkrieg der Fall war – ausgerichtet sein.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Eine weitere Problematik besteht darin, dass der Shareholder-Ansatz, außer dem Ziel der rücksichtslosen Durchsetzung der Eigentümerinteressen, eine leere Hülse ist. Sie bietet zunächst einmal keinerlei konkrete strategische Orientierung. Welch, der sich gegenüber dem Shareholder-Ansatz nun kritisch äußert, argumentiert:

> „Shareholder-Value als Strategie ergibt überhaupt keinen Sinn. Strategien treiben das Geschäft, nicht das Ziel eines steigenden Aktienkurses. Damit kann im Unternehmen niemand etwas anfangen, niemand weiß dann, was er tagtäglich tun soll, es motiviert niemanden. Strategien sind dagegen klare Vorgaben, ich kann versuchen, der Anbieter mit den niedrigsten Kosten zu sein oder der Technologieführer oder eine Gesellschaft, die ihre Stärken international ausspielt." (Wirtschaftswoche 2009)

Das Ziel des Shareholder-Value-Ansatzes hat in der Hinsicht geklappt, dass viele Unternehmen nun in brutaler Weise den Verwertungsinteressen der Eigentümer folgen oder von institutionellen Anlegern dazu getrieben werden. Nicht geklappt hat, die Interessen der Manager mit denen der Eigentümer in Einklang zu bringen. Dazu haben verschiedene Punkte beigetragen. So müsste, wenn das Shareholder-Value-Prinzip ernst genommen wird, ein Management nur außerordentlich entlohnt werden, wenn der Aktienkurs des eigenen Unternehmens sich besser als der Durchschnitt entwickelt. Denn ein genereller Anstieg des Aktienkurses ist kein hinreichender Indikator für eine herausragende Leistung eines Managements, er kann ausschließlich eine allgemein optimistische Stimmungslage widerspiegeln. Eine Entlohnung nach der relativen Entwicklung des Aktienkurses findet sich jedoch nur in einem verschwindenden Anteil der Unternehmen (Rappaport 1999).

Entgegen den eigentlichen Zielen des Shareholder-Value-Ansatzes hat sich eine Kurzfristorientierung bei der Unternehmensführung durchgesetzt. Selbst Rappaport (2005) geißelt diese Entwicklung. Die Kurzfristorientierung kam dadurch zustande, dass die Bonuszahlungen an das Management an die kurzfristige Aktienkursentwicklung gekoppelt wurden. Dadurch hatte das Management einen Anreiz, den kurzfristigen Aktienkurs zu erhöhen. Es konnte eine Hit-and-Run-Strategie verfolgen, nämlich eine Unternehmenspolitik betreiben, die den Aktienkurs kurzfristig hochtreibt. Auch gibt es für das Management einen Anreiz, mit hohen Kredithebeln die Eigenkapitalrendite und damit den Aktienwert nach oben zu treiben. Gelingt die Strategie, dann wird das Management fürstlich belohnt, misslingt sie, dann gibt es nur allzu oft einen goldenen Handschlag. Zudem haben Agenten auf den Aktienmärkten einen äußerst kurzfristigen Zeithorizont. Quartalsdaten oder kurzfristige Gewinnwarnungen der Unternehmen dürften bei einer langfristigen Orientierung die Aktienkurse nicht tangieren. Dem ist aber nicht so. Das Management betreibt in der Regel eine kurzfristige

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

„Aktienpflege“, um den Bedürfnissen der Börse nachzukommen. Managern wurde durch die Möglichkeit des Rückkaufs eigener Aktien zudem eine perverse Anreizstruktur geboten. Es ist bei dieser Möglichkeit nichts einfacher als Aktien zu kaufen, um das eigene Gehalt zu erhöhen – im Notfall mittels Kreditaufnahme.[7] Das obige Argument von Welch stimmt also nicht ganz. Die Shareholder-Value-Orientierung hat zu ganz spezifischen Anreizstrukturen und Strategien geführt, die für die gesellschaftliche Produktivitätsentwicklung und die Stabilität des Unternehmenssektors schädlich sind.

Selbst die Kontrolle des Managements durch die Eigentümer wurde nicht gelöst. Das Management konnte sein Einkommen in einem extremen Ausmaß erhöhen und das auf Kosten der Gesamtgesellschaft und auch der Aktionäre. Nehmen wir als Beispiel die USA. Zwischen 1970 und 1999 erhöhte sich das durchschnittliche jährliche Gehalt (preisbereinigt mit dem Basisjahr 1998) von 32.522 US-Dollar auf 35.864 US-Dollar, eine moderate Erhöhung um rund 10%. Nimmt man die 100 am besten verdienenden Vorstandsmitglieder in den USA, dann hat sich deren preisbereinigtes Gehalt im gleichen Zeitraum von 1,3 Millionen US-Dollar auf 37,5 Millionen US-Dollar erhöht. 1970 verdienten die 100 Topmanager 39 mal so viel wie ein durchschnittlicher Arbeitnehmer, 1999 waren es mehr als 1.000 mal so viel (Krugman 2002).

Das Stakeholder-Modell mit dem Zwang zum Kompromiss zwischen den verschiedenen Interessengruppen und der gegenseitigen Kontrolle war viel besser in der Lage, eine Ausbeutung der Unternehmen und der Gesellschaft durch das Management zu verhindern als das Shareholder-Modell. Ein neues Modell eines regulierten Kapitalismus mit einem neuen Modell der Unternehmensführung ist möglich. Die Shareholder-Orientierung wurde politisch geschaffen, sie kann auch wieder abgeschafft werden. Gelingen kann dies allerdings nur, wenn die Ökonomie wieder stärker in Institutionen und Regulierungen eingebettet ist (Dullien et al. 2009).

6. Hochschulen und gesellschaftliche Interessen

Die Debatte um die Corporate Governance und die faktischen Veränderungen bei der Unternehmensführung in Deutschland und auch weltweit haben gezeigt, dass unterschiedliche theoretische Auffassungen existieren, die nicht unabhängig von gesellschaftlichen Interessen und Machtverhältnissen sind. Auch wurde deutlich, dass der Übergang zum Shareholder-Value-Prinzip volkswirtschaftli-

7 Aktienrückkäufe können auch anderen Zielen dienen, etwa der Verhinderung feindlicher Übernahmen. Bei den geltenden Bonusregelungen griff man bei Aktienrückkäufen gerne auf dieses Argument zurück.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

che und gesellschaftliche Konsequenzen hat. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass viele Unternehmen im Rahmen des Shareholder-Value-Ansatzes einer Kurzfristorientierung folgen, die für die langfristige Entwicklung einer Gesellschaft schädlich ist. Auch hat das Shareholder-Value-Prinzip zu einer ungleicheren Einkommensverteilung beigetragen, die gesellschaftliche Bedeutung hat.

Auch betriebswirtschaftliche Ausbildung und Forschung ist in einen gesamtwirtschaftlichen und gesamtgesellschaftlichen Kontext einzubauen. Nur so kann verhindert werden, dass Diskussionen um die richtige Unternehmensführung als „technische" Fragen missverstanden werden. Die Einbettung der Betriebswirtschaftslehre in breitere Zusammenhänge geht nicht ohne einen interdisziplinären Ansatz bei der Lehre und eine angemessene Berücksichtigung von volkswirtschaftlichen, politologischen, soziologischen und juristischen Ausbildungsteilen.

Die Hochschule für Wirtschaft und Recht hat sich seit ihrer Gründung um ein solches interdisziplinäres und breites Profil bemüht. Gefördert wurde dies nicht zuletzt von allen Rektoren und Leitungsgremien der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (HWR) (davor Fachhochschule für Wirtschaft Berlin) und in ganz besonderem Maße von Franz-Herbert Rieger, dem diese Festschrift gewidmet ist. Denn die Umstellung der Diplomstudiengänge in Bachelor- und Master-Studiengänge, die in seine Amtszeit fiel, trug die Gefahr in sich, die einzelnen Fachdisziplinen zu sehr in den Mittelpunkt der Ausbildung zu schieben und nur noch betriebswirtschaftliche Studiengänge anzubieten. Dies ist nicht geschehen. Es ist zu hoffen, dass das Erbe dieser Orientierung der HWR auch in der Zukunft erhalten bleibt und sich die HWR den sich ändernden ökonomischen und gesellschaftlichen Realitäten weiter als aktive breit aufgestellte akademische Institution verpflichtet sieht.

Literatur

Black, F./Scholes, M. (1973): The Pricing of Options and Corporate Liabilities. In: Journal of Political Economy, Jg. 81, S. 637–654

Dullien, S./Herr, H./Kellermann, C. (2009): Der gute Kapitalismus. Bielefeld

Calaprice, A. (1996): Einstein sagt. Einstein-Archiv 8-180. München

Epstein, G. A. (ed.) (2005): Financialisation and the World Economy. Cheltenham

Fama, E. (1970): Efficient Capital Markets: A Review of Theory and Empirical Work. In: Journal of Finance, Vol. 25, S. 383–417

Fisher, I. (1933): The Debt-Deflation Theory of Great Depressions. In: Econometrica, Vol. 1, S. 337-57

FAZ (Frankfurter Allgemeine Zeitung) (2005): Einsteins Erben in den Banken. 20.5.2005

Galbraith, J. K. (1967): The New Industrial State. New York

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Hahn, F. (1981): General Equilibrium Theory. In: Bell, D./ Kristol, I. (eds.): The Crisis in Economic Theory. New York, S. 123–138

Harvey, D. (2007): Kleine Geschichte des Neoliberalismus. Zürich

Hein, E./Treeck, T. van (2008): Finanzmarktorientierung – ein Investitions- und Wachstumshemmnis? Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung, Report Nr. 26

Hellwig, M. (2008): Systemic Risk in the Financial Sector. An Analysis of the Subprime-Mortgage Crisis. Max Planck Institute for Research on Collective Goods, November

Herr, H./Hübner, K. (2005): Währung und Unsicherheit in der globalen Ökonomie. Eine geldwirtschaftliche Theorie der Globalisierung. Berlin

Herr, H./Stachuletz, R. (2010): Die Immobilien-Bubble – Makro- und mikroökonomische Entstehungsmuster nachhaltiger Instabilitäten und Wege aus der Krise. Handbuch der Immobilienbewertung. Stuttgart

Keynes, J. M. (1921): A Treatise on Probability. London

Keynes, J. M. (1936): Allgemeine Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes. Berlin

Keynes, J. M. (1937): The General Theory of Employment. In: Quarterly Journal of Economics, Vol. 51, S. 209–223

Kindleberger, C. P. (1996): Manias, Panics, and Crashes. A History of Financial Crises (3. Aufl.). New York

Kuhn, T. S. (1962): The Structure of Scientific Revolutions. Chicago

Krugman, P. (2002): For Richer. In: The New York Times, 20.10.2002

Krugman, P. (2009): The Return of Depression Economics and the Crisis of 2008. New York

Marglin, S./Schor, J. (1992): The Golden Age of Capitalism. Reinterpreting the Postwar Experience. Oxford

Merton, R. C. (1973): Theory of Rational Option Pricing. In: Bell Journal of Economics and Management Science, Vol. 4, S. 141–183

Minsky, H. (1975): John Maynard Keynes. New York

Rappaport, A. (1986): Creating Shareholder Value: The New Standard for Business Performance. New York

Rappaport, A. (1999): How to Link Executive Pay With Performance. In: Harvard Business Review, S. 91–101

Rappaport, A. (2005): The Economics of Short-Term Performance Obsession. In: Financial Analysis Journal, Vol. 61, S. 65-79

Sharpe, W. F. (1993): Nuclear Financial Economics, Stanford University, Graduate School of Business, Research Paper 1275

Schumpeter, J. (1926): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung (2. Aufl.). München

Shiller, R. J. (2008): Irrational Exuberance (2. Aufl.). Princeton

Shleifer, A. (2000): Inefficient Markets. An Introduction to Behavioural Finance. Oxford

Soros, G. (2008): The New Paradigm for Financial Markets. The Credit Crisis of 2008 and What in Means. London

Walras, L. (1874/1974): Elements of Pure Economics. Or the Theory of Social Wealth. London

Wirtschaftswoche (2009): Jack Welch: Keine Abkehr vom Shareholder Value. Wirtschaftswoche vom 28.3.2009

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Personalentwicklung in Deutschland

Zahlen, Daten, Fakten und Herausforderungen

Laila Maija Hofmann

Das Thema „Personalentwicklung“ (PE) kann im Rahmen der Ausbildung an einer Hochschule aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden: Zum einen ist natürlich jedwede Ausbildung selbst ein Bestandteil von PE; Studierende stellen in diesem Zusammenhang sozusagen die „Objekte“ von PE dar. Weiterhin müssen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschule bei ihrer „persönlichen Entwicklung“ unterstützt werden, damit sie den gegenwärtigen und künftigen Anforderungen von Hochschularbeit gewachsen sind. Diese Aufgabe unterscheidet sich dem Grunde nach nicht von der in anderen Organisationen. Und schließlich steht die inhaltliche Ausgestaltung einer Vorbereitung auf das Aufgabenfeld eines Personalentwicklers bzw. einer Personalentwicklerin für uns an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin (HWR) im Fokus der Betrachtung.

Der letztgenannte Aspekt soll im folgenden Beitrag näher betrachtet werden, da sich die HWR entschlossen hat, ihren Studierenden einen Schwerpunkt „Personalmanagement“ in der Ausbildung zum Bachelor of Arts in Business Administration anzubieten. Darüber hinaus wurde entschieden, Budget für ein konsekutives Masterprogramm „Human Resource Management (HRM) and Consulting“ bereitzustellen, um das Angebot der Berliner und Brandenburger Hochschulen um dieses Themengebiet zu erweitern. Weltweit nimmt das Angebot an Studiengängen mit einem Abschluss in HRM zu (Fay et al. 2005, S. 52).

Unter anderem im Rahmen der Vorbereitung zur Einführung dieses Masterprogramms im Herbst 2010 wurden Analysen zur Situation der PE in Deutschland in Zusammenarbeit mit dem Windmühle Verlag durchgeführt. Auszüge aus dieser Veröffentlichung bilden die Grundlage für die folgenden Ausführungen (vgl. Klutmann/Hofmann, in Vorbereitung).

1. Aktuelle Bedeutung der Funktion „Personalentwicklung“

In der aktuellen angespannten wirtschaftlichen Situation sahen und sehen sich viele Unternehmen gezwungen, Personal abzubauen. Gleichzeitig wird auf allen Fachkongressen die absehbare Herausforderung diskutiert, wie man angesichts der demografischen Situation in den Firmen den Ersatz der ausscheidenden

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

„Baby-Boomer"-Generation sicherstellen kann. Eine heikle Aufgabe – insbesondere für das Personalmanagement – in den Unternehmen, die vorausschauende und auf die Organisationen jeweils zugeschnittene Konzepte brauchen. Vor allem dann, wenn in der Organisation zwar „Personalmanagement als Schlüssel zu Unternehmenserfolg" propagiert, in wirtschaftlich kritischen Zeiten jedoch Investitionen in das Humankapital „zum verzichtbaren Luxus degradiert" (Fay et al. 2005, S. 52) werden.

Für Absolventinnen und Absolventen eines PE-Studiengangs ist dies eine sehr zwiespältige Situation, die ein hohes Maß an Eigenmotivationsfähigkeit abverlangt.

2. Die Datengrundlage der Analyse

Um einen fundierten Eindruck über den Stand der PE und insbesondere deren Situation in Deutschland zu gewinnen, haben zwei Hochschulprofessorinnen der HWR und drei Personalpraktiker aus Berlin, Hamburg und München in den Jahren 2008 und 2009 Interviews mit PE-Experten und deren Auftraggebern durchgeführt (Klutmann/Hofmann, in Vorbereitung) sowie drei groß angelegte – zum Teil internationale – Studien zur Personalarbeit ausgewertet: Die „High Performance Workforce Study 2006" von Accenture, die „Kienbaum-Studie 2008 Personalentwicklung" und die Untersuchung „Creating People Advantage: How to

Tab. 1: Überblick zu den der Analyse zugrunde gelegten Studien

Herausgeber der Studie	Stichprobe	Methode	Zeitraum der Datenerhebung
Accenture	251 Führungskräfte aller Funktionen aus den USA, England, Spanien, Frankreich, Deutschland und Australien; sie repräsentieren fünf Hauptindustriezweige	Online-Fragebogen	2006
Kienbaum	Personalleiter, Leiter und Experten aus der PE (alle jedoch in leitender Funktion) aus 161 Unternehmen verschiedener Größe und aus unterschiedlichen Branchen in Deutschland (99), Österreich (23) und der Schweiz (39)	Online-Fragebogen	November bis Dezember 2007
BCG	235 Führungskräfte aus unterschiedlichen Funktionsbereichen (aus Deutschland) 23 Führungskräfte aus unterschiedlichen Funktionsbereichen (aus Deutschland)	Online-Fragebogen Persönliche Interviews	November 2008 bis Januar 2009 Dezember 2008 bis April 2009
Klutmann/Hofmann	18 Leiter der bzw. Experten aus der PE und deren Auftraggeber	Persönliche Interviews bzw. Telefon-Interviews, Fragebogen	2008 bis August 2009

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Tackle the Major HR Challenges During the Crisis and Beyond“ der Boston Consulting Group (BCG) in Zusammenarbeit mit der European Association for People Management aus dem Jahr 2009.

Darüber hinaus wurde ein Überblick über Buchveröffentlichungen in Deutschland zum Schwerpunktthema „PE“ der letzten beiden Jahre erarbeitet und die führenden Personalfachzeitschriften „Personalführung“ der Deutschen Gesellschaft für Personalführung und „Personalwirtschaft“ aus dem Hause Wolters Kluwer Deutschland auf die Schwerpunktthemen der Hefte der letzten zwei Jahre hin untersucht. Auf der Grundlage dieser Analyse werden Empfehlungen für die inhaltliche Ausgestaltung einer Ausbildung von PE-Fachleuten abgeleitet.

3. Personalentwicklung heute – Das aktuelle Aufgabenspektrum

Unter „PE“ wird meist die planvolle zukunftsorientierte Gestaltung des Leistungsvermögens der Belegschaft im Hinblick auf Organisations- und Individualziele verstanden (vgl. beispielsweise Hofmann 2009).

Im Idealfall werden mit PE sowohl die Ziele der Organisation wie auch die Ziele der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verfolgt. Da es sich um eine betriebliche Aufgabe handelt, kann davon ausgegangen werden, dass bei konfliktären Zielen die Organisationsziele ausschlaggebend sind. Zu bedenken gilt es hierbei jedoch immer, dass Personalentwicklungsmaßnahmen gegen den Willen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Wahrscheinlichkeit des Erfolges der Maßnahme und demzufolge der damit verbundenen Investition (Return-On-Investment) schmälern. Neben dem Hauptziel der PE, der Optimierung des Wertschöpfungsbeitrags des „Human Capital“, verfolgen Unternehmen normalerweise eine Reihe von Subzielen: Zu nennen sind hier beispielsweise die allgemeine Erhöhung der innerbetrieblichen Flexibilität, wobei man sich – je nach Arbeitsmarktsituation – über die steigende Gefahr der externen Fluktuation bei gestiegenem Qualifikationsniveau klar sein sollte; oder die Steigerung des Images des Unternehmens und damit der Attraktivität als Arbeitgeber („employer of choice“) sowohl für aktuelle wie auch für potenzielle zukünftige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Dies wird u.a. darüber erreicht, dass durch professionelle Personalentwicklungssysteme die Transparenz beispielsweise bei Besetzungsentscheidungen erhöht wird. Darüber hinaus tragen Unternehmen einen Teil der Verantwortung dafür, dass ihre Belegschaft ihren Wert auch auf dem externen Arbeitsmarkt behält („employability“). Die in den letzten Jahren rasante Zunahme von Firmenzusammenschlüssen, Firmen(teil)verkäufen und Firmenschließungen haben die Bedeutung dieses Teilzieles von PE deutlicher hervortreten lassen.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Der Begriff „planvoll“ unterstreicht den Managementaspekt einer professionellen PE. Es gilt einen Prozess zu implementieren, der abgeleitet von den Unternehmenszielen eine Planung zur Grundlage hat, auf Basis derer die Entscheidungen über die einzelnen Implementierungsschritte getroffen werden können und die schließlich den Bezugspunkt für das Controlling der PE bildet. Dies wiederum ermöglicht eine ständige Verbesserung – zum einen des Planungsprozesses, zum anderen der operativen Umsetzung. Berücksichtigt werden sollte dabei auch die Selbst-Entwicklung des Leistungsvermögens der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die nicht zwangsläufig mit der betrieblichen Intention der PE übereinstimmen muss.

Professionelle PE sollte langfristig ausgerichtet sein und sich an zukünftigen Entwicklungen innerhalb und außerhalb des Unternehmens orientieren. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die PE aktuelle Anforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter außer Acht lässt; allerdings darf sich professionelle PE-Arbeit darauf nicht beschränken.

Das Themengebiet „PE“ hat sich in den letzten 30 Jahren bedeutend verändert (Müller-Vorbrüggen 2006). Die strategische Ausrichtung spielt mehr und mehr eine wichtige Rolle, die Ableitung der PE-Arbeit aus den Zielen des Unternehmens rückt in den Fokus der Betrachtung (Fay et al. 2005).

Eine Auswahl an Definitionen der PE über die Zeit macht diesen Wandel deutlich:

> „Personalentwicklung umfasst (...) alle Maßnahmen zur Auswahl, Beurteilung, Ausbildung, ‚Entwicklung’ und Förderung der Mitarbeiter, die im Hinblick auf das Überleben und Wachstum der Organisation (...) eine besondere Bedeutung haben.“ (Hinterhuber 1980, S. 1864)
>
> „Personalentwicklung ist eine Form der zielgerichteten Beeinflussung menschlichen Verhaltens (wie Motivation und Führung), und zwar über die Erweiterung und/oder Vertiefung bestehender und/oder Vermittlung neuer Qualifikationen. Die geplante betriebliche Fort- und Weiterbildung wird dabei als Kern der Personalentwicklung (im engeren Sinne) verstanden.“ (Staehle 1991, S. 804)
>
> „Personalentwicklung ist eine nicht-delegierbare Führungsaufgabe von hoher Priorität und umfasst inhaltlich alle geplanten Maßnahmen der Bildung, Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Zwecke, zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden.“ (Becker 2007, S. 136)
>
> „Personalentwicklung ist der Prozess der Förderung, Bildung und Unterstützung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zur Erreichung der Organisationsziele. Sie setzt in der Phase der ersten Kontaktaufnahme im Rekrutierungsprozess ein und endet erst mit dem Ausscheiden des Individuums aus der Organisation.“ (Krämer 2007, S. 15)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> „Die Personalentwicklung dient der Vermittlung jener Qualifikationen und Kompetenzen, die zur optimalen Verrichtung der derzeitigen und der zukünftigen Aufgaben erforderlich und beruflich, persönlich sowie sozial förderlich sind." (Bröckermann 2009, S. 19)

Obwohl – wie bereits oben gezeigt – von einer Vielzahl von Unternehmen diese strategische Bedeutung immer wieder propagiert und das Humankapital als Erfolgsfaktor herausgestellt wird, gerät die PE-Arbeit in wirtschaftlich schwierigen Zeiten auch heute noch immer wieder unter Druck und damit auch verstärkt in den Fokus von Effizienzbetrachtungen (Fay et al. 2005, S. 52f.). Wie alle anderen Organisationseinheiten unterliegen auch die Personalentwicklungsabteilungen zunehmend Controlling-Anforderungen.

Soweit die Ergebnisse der Literaturdurchsicht. Wie aber sehen das PE-Experten aus der Praxis heute?

In der im ersten Abschnitt beschriebenen Studie der Unternehmensberatung Kienbaum wurden die Firmenvertreter danach gefragt, was sie unter PE verstehen. 76% der Befragten gaben dabei „Weiterbildung" an, 57% „Fach- und Führungskräfteentwicklung" und 47% „Nachfolgemanagement".

Ein Vergleich der Ergebnisse der Kienbaum-Studie und der Studie von Klutmann/Hofmann bzgl. der Schwerpunkte in der PE in den letzten Jahren ergab folgendes Bild[1]:

Fach- und Führungskräfteentwicklung inkl. Nachfolgeplanung bzw. Talentmanagement wurde von einer großen Mehrheit der Befragten beider Studien (76% bzw. 89%) genannt. Nicht bestätigt werden konnte die Bedeutung von Performance Management Aktivitäten in der Kienbaum-Studie. Umgekehrt kommt das Thema „Personalauswahl" in der Untersuchung von Kienbaum nicht vor, obwohl es nach der Definition von Krämer (2007) zum Arbeitsgebiet der PE gehören sollte. Eine große Mehrheit der Befragten aus der Klutmann/Hofmann-Studie hatte mit Organisationsentwicklung im letzten Jahr zu tun; bei der Kienbaum Stichprobe gaben dies nur 30% der Befragten an.[2] Es bleibt also nach Einschätzung der Praktiker zunächst bei den so genannten „klassischen Aufgaben" der PE. So langsam scheint jedoch zusätzlich die Aufgabe „Organisationsentwicklung", die sich schon lange in den Definitionen von PE in den Lehrbüchern findet, auch im Tagesgeschäft der Fachleute an Bedeutung zu gewinnen.

---

1 Zu beachten ist hierbei, dass die Untersuchung von Kienbaum „gestützt" durchgeführt wurde; d.h., die Befragten konnten aus vorgegebenen Antwortkategorien auswählen. Die Befragung von Klutmann und Hofmann wurde „ungestützt" durchgeführt.

2 Jedoch wird dieses Thema auch in der Kienbaum-Studie in der Zukunft von 41% der Befragten gesehen.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

3.1 Strategische Ausrichtung der Personalentwicklungsarbeit

Wie bereits angedeutet hat die strategische Ausrichtung der PE-Arbeit in der Literatur bereits seit geraumer Zeit an Bedeutung gewonnen. Auch anhand von Studienergebnissen kann man dies nachweisen: Nach den Ergebnissen der Accenture-Studie hat eine ausgeprägte strategische Ausrichtung große Bedeutung für den unternehmerischen Erfolg einer Firma. Man ermittelte einen hohen Zusammenhang zwischen personalbezogenen Kenngrößen und den Geschäftsergebnissen bei den befragten Firmen. So wurden die Werbung und das Halten von qualifiziertem Personal, die Leistungsorientierung des Personals und die Auswahl und die Entwicklung von begabten Führungskräften von den Top Führungskräften unter den fünf wichtigsten Einflussfaktoren für den Unternehmenserfolg genannt (Accenture 2006, S. 6). Allerdings gaben jeweils weniger als die Hälfte der Befragten an, dass sie diese Themen in ihren Unternehmen wirklich gut beherrschten.

Der Kienbaum-Studie von 2008 ist bzgl. der Einschätzung der strategischen Ausrichtung der PE-Arbeit zu entnehmen, dass mehr als zwei Drittel der dort befragten 161 Personalexperten die Ziele und Inhalte der PE aus der Unternehmensstrategie ableiten (67%). In knapp 60% der betrachteten Unternehmen sind die PE-Ziele und -Inhalte in einer Personalstrategie verankert. Und etwas weniger als die Hälfte der Firmen haben eine eigene Personalentwicklungsstrategie.

Nun könnte man zum Schluss kommen, dass sei ja (schon) eine ganze Menge. Angesichts der bereits mehrmals herausgehobenen Bedeutung für den Erfolg von PE-Arbeit bleibt jedoch offensichtlich in zumindest einem Drittel von Unternehmen noch viel zu tun.

In der Studie von BCG gaben nur 15% der befragten Unternehmen an, Planungen für die Belegschaft für mehr als drei Jahre vorzunehmen. Die Beratungsfirma leitet daraus ab, dass die Mehrzahl der Unternehmen keine Aussage darüber treffen kann, ob sie für die Erreichung der strategischen Geschäftsziele das hinreichend qualifizierte Personal „an Bord“ hat (BCG 2009, S. 23). Interessant ist auch ein weiteres Ergebnis der BCG Studie zu diesem Themenkreis: Die Führungskräfte außerhalb der Personalabteilung haben eine deutlich negativere Einschätzung der Positionierung von Personalmitarbeitern als strategische Gesprächspartner als die Betroffenen selbst (BCG 2009, S. 21).

Das mag zum Teil daran liegen, dass nur wenige PE-Fachleute die Ergebnisse ihrer Arbeit messen und darlegen können. So geben weniger als 20% der von Kienbaum befragten Unternehmen an, den Erfolg der Personalentwicklungsinterventionen zu messen. In der Untersuchung von Klutmann/Hofmann war das allerdings mehr als die Hälfte. Dieses Ergebnis entspricht auch den Untersuchungen von Wunderer und Dick aus dem Jahr 2007. Sie vermuten aufgrund

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ihrer Untersuchungen, dass ab 2010 über 50% der Unternehmen Bildungscontrolling umgesetzt haben werden.

Es lässt sich also nur hoffen, dass sich eine steigende Zahl an Personalfachleuten mit dem Thema „Personalentwicklungscontrolling" auseinandersetzt. Da es mit großer Wahrscheinlichkeit hilfreich sein wird, für die Erfüllung der Aufgaben als strategischer Partner im Unternehmen und auch für die Wahrnehmung als solcher.

Wie bereits erwähnt, berichten Studien von einer Diskrepanz zwischen Selbstbild der Personalentwickler und der Kundenperspektive. Im folgenden Kapitel gehen wir hierauf genauer ein.

3.2 Zufriedenheitsgrad der Personalentwickler – und ihrer Kunden

Im November 2008 führte die Fachhochschule (FH) Koblenz in Zusammenarbeit mit dem Markt- und Meinungsforschungsinstitut Psychonomics und der Zeitschrift Personalmagazin unter der Leitung von Professor Dr. Christoph Beck eine Image-Untersuchung von Personalabteilungen in Deutschland durch. Hierfür wurden per Online-Fragebogen 1.034 Arbeitnehmer – darunter etwas mehr als ein Drittel Führungskräfte – aus Unternehmen unterschiedlicher Größenklassen (1 bis mehr als 5.000 Mitarbeiter) u.a. über ihre Zufriedenheit mit der Personalabteilung befragt. Wichtig hierbei war der Studiengruppe, dass Mitarbeiter aus Personalabteilungen nicht an der Befragung teilnahmen, da nicht das Selbst-, sondern das Fremdbild ermittelt werden sollte. In einer vorbereitenden Literaturanalyse war nämlich festgestellt worden, dass Studien zum Themengebiet „Human Resource (HR) Image" in der Regel fast ausschließlich die Selbstwahrnehmung der Personalfachleute fokussierten (Beck 2009, S. 5).

In der Studie der FH Koblenz sprachen die weitaus meisten der Befragten ihren Personalbetreuern eine hohe Kompetenz in Verwaltungsaufgaben zu. Die Fremdwahrnehmung der „Personaler" durch die internen Kunden fiel positiv im Hinblick auf Attribute wie „kompetent", „hilfsbereit", „sympathisch" und „vertrauenswürdig" aus.

Weniger als die Hälfte der Befragten jedoch erlebte den „Personaler" positiv bei den so genannten aktivitätsbezogenen Kompetenzen. So entdeckten die befragten Arbeitnehmer Attribute wie „aktiv", „lösungsorientiert", „innovativ", „wirtschaftlich", „strategisch" und „effizient" nur in geringem Maße an ihren Personalverantwortlichen. Die geringste Zustimmung erhielt das Attribut „innovativ". Immerhin antworteten 43% auf die Frage, ob die Abteilung in ihrem Unternehmen einen guten Ruf genieße, mit „ja" und „nur" 21% mit „nein".

Beck und seine Studiengruppe leiteten aus den Ergebnissen Empfehlungen für die Personalabteilungen ab. An erster Stelle nannten sie dabei den vermehrten Austausch mit den zu betreuenden Mitarbeitern.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Auch in der Untersuchung von Accenture ging man der Frage nach der Kundenzufriedenheit nach. Die befragten Führungskräfte aus den unterschiedlichen Aufgabenbereichen nahmen Stellung zu der Frage nach den drei wichtigsten Funktionen in ihrer Organisation. „Training & Development" kam mit 9% der Nennungen auf den vorletzten Platz – vor Logistik. Personalmanagement (generell) landete mit 19% der Nennungen im Mittelfeld (Accenture 2006, S. 7). Gut, das muss den PE-Experten noch nicht beunruhigen. Dass der Vertrieb oder der Kundenservice mehr als doppelt so häufig genannt wurden, ist wohl nachvollziehbar. Dass die Funktionen „Training & Development" und „Personalmanagement – generell" bei der Frage nach der wahrgenommenen Leistung auf den beiden letzten Plätzen zu finden ist, stimmt schon nachdenklicher. Nur 14% bzw. 19% der Befragten bezeichneten die Leistung der beiden Funktionen in ihrem Unternehmen als „hoch". Die Leistung der Funktion „Marketing" wurde – zum Vergleich – von immerhin 37% der Studienteilnehmer als „hoch" beurteilt (Accenture 2006, S. 7). In der Accenture-Studie wurde leider auch die Unterstützung der wichtigsten Organisationseinheiten durch die Funktion „Training & Development" von der Mehrheit der Befragten als durchschnittlich bis hin zu nicht zielführend bezeichnet (Accenture, 2006, S. 8). Es werden mehrere Gründe für dieses fast schon vernichtende Urteil erwogen. Zum einen scheinen die Personalentwickler zu wenig mit dem Geschäft vernetzt zu sein, und auch die Führungskräfte zu wenig in die Entwicklung ihrer Leute einzubinden; weiterhin beklagen viele Führungskräfte auch hier in der Accenture-Studie den Mangel an Messbarkeit des Resultats von Investitionen in „Training & Development".

Dies unterstreicht die Empfehlung von Beck und seiner Studiengruppe nach einer höheren Vernetzung mit der „Kundschaft" sowie die Bedeutung von Controllinginstrumenten.

Das Selbstbild der von Kienbaum 2008 befragten 161 Personalexperten sieht anders aus. Es schätzten fast zwei Drittel der Studienteilnehmer den Stellenwert von PE als „eher hoch" bzw. „hoch", ein Drittel stufte die Bedeutung der PE als „mittel" und nur 6% als „eher gering" bzw. „gering" ein (Kienbaum 2008, S. 6). Auch in der Untersuchung von Klutmann und Hofmann fiel das Selbstbild der Personalentwickler bzgl. des wahrgenommenen Images eher positiv aus. Dies erklärt sicher auch den hohen Zufriedenheitsgrad der Personalfachleute mit ihrer Rolle. Zwei Drittel der Interviewpartner in der Untersuchung von Klutmann und Hofmann bezeichnete sich als „sehr zufrieden" bzw. „zufrieden" – zum Teil wurden gar keine Änderungswünsche angegeben. Nur bei zwei Interviews klang Frust heraus über die mangelnde Anerkennung im Unternehmen. Was jedoch aufgrund der oben beschriebenen Unzufriedenheit der Kunden nicht weiter erstaunt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die Personalentwickler scheinen zufrieden mit ihrer Aufgabe und Rolle zu sein, obwohl teilweise die

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Anerkennung der Kunden fehlt. Die Kunden hingegen sind eher unzufrieden mit den Leistungen aus der Personalentwicklungsabteilung. Es kommt immer wieder die Bedeutung einer engeren Vernetzung mit den Kunden zur Sprache; und somit die dezidierte Ausrichtung der PE-Arbeit an den strategischen Unternehmenszielen. Um als Gesprächspartner hierfür jedoch überhaupt in Betracht gezogen zu werden, muss wohl intensiv an der Einschätzung als „wenig innovativ" gearbeitet werden.

Etwas nachdenklich macht, dass in der Regel Menschen, die sehr zufrieden sind mit dem was sie machen, wenig Antrieb haben, sich auf Neues einzulassen oder gar selbst Neues auszuprobieren.

Zufriedene Kunden wären ein Zeichen für erfolgreiche PE-Arbeit. Was aber macht PE-Arbeit erfolgreich – und damit Kunden zufrieden?

3.3 Erfolgsfaktoren von PE-Arbeit

In der Studie von Accenture (2006) wurden fünf Unterschiede zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Unternehmen in der Personal(entwicklungs)arbeit aufgeführt. Erfolgreiche Unternehmen verwenden weit häufiger Kennzahlen, um die Personal(entwicklungs)arbeit enger mit Finanzkennzahlen zu verbinden, vernetzen die Personal(entwicklungs)aktivitäten eher mit dem Geschäft, sorgen mehr für eine Einbindung der Führungsmannschaft in Personalaktivitäten, bieten ein hoch effektives Talentmanagement als Unterstützung der Führungskräfte an und haben eine erfolgreiche, strategisch ausgerichtete Lernfunktion (Accenture, 2006, S. 12).

Durch die „Best Practice Untersuchung" von Kienbaum bei 161 Unternehmen wird die Bedeutung der strategischen Ausrichtung, der engen Vernetzung mit dem Geschäft sowie der Verwendung von Kennzahlen zum Controlling der PE-Arbeit für den Erfolg bestätigt. Dies alles war auch bereits in der Literatur als Kennzeichen einer professionellen PE-Arbeit aufgeführt. Die Studien belegen jedoch darüber hinaus die Bedeutung für das gesamtunternehmerische Ergebnis.

Als zusätzlicher Erfolgsfaktor wurde in der Kienbaum-Studie der abgestimmte Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologie genannt. Accenture hebt die Einbindung der Führungskräfte bei den PE-Entscheidungen hervor und thematisiert die Frage der Organisation von Personal(entwicklungs)aktivitäten: Aufgrund der gestiegenen Anforderungen an die Personalmanagement- und -trainingsfunktionen und der von den befragten Führungskräften als eher ineffektiv wahrgenommenen Personalprozesse wird angenommen, dass Outsourcing als organisatorische Alternative zu eigenen Personal(entwicklungs)abteilungen an Attraktivität gewinnen müsste. Und tatsächlich antwortete die Mehrheit der 2006 Befragten, dass sie mindestens einen Teil der Trainingsakti-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

vitäten auslagert, wie beispielsweise Seminardurchführung oder die Entwicklung von Seminarinhalten. Die meisten Unternehmen behalten allerdings die Curriculumsentwicklung und die Trainingsverwaltung im eigenen Haus (Accenture 2006, S. 10).

Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang, dass in der Online-Befragung sowie in zusätzlich von Accenture durchgeführten Interviews festgestellt werden konnte, dass Unternehmen, die mehr Personal(entwicklungs)aktivitäten „outsourcen" bessere Geschäftsergebnisse erreichten als solche, die weniger Aktivitäten auslagerten. Auch das Ansehen der Personal(entwicklungs)-abteilung war in solchen Firmen sehr viel höher (ebenda).

Hierfür sollten die Fachleute in den PE-Abteilungen sensibilisiert sein, und Ideen für die Optimierung der PE-Arbeit unterbreiten können. Organisationsmodelle, wie beispielsweise Outsourcing oder Shared Services sollten durchdacht werden und nach Vor- und Nachteilen für die eigene Unternehmung analysiert werden können.

4. Herausforderungen für die PE-Arbeit – Was bringt die Zukunft?

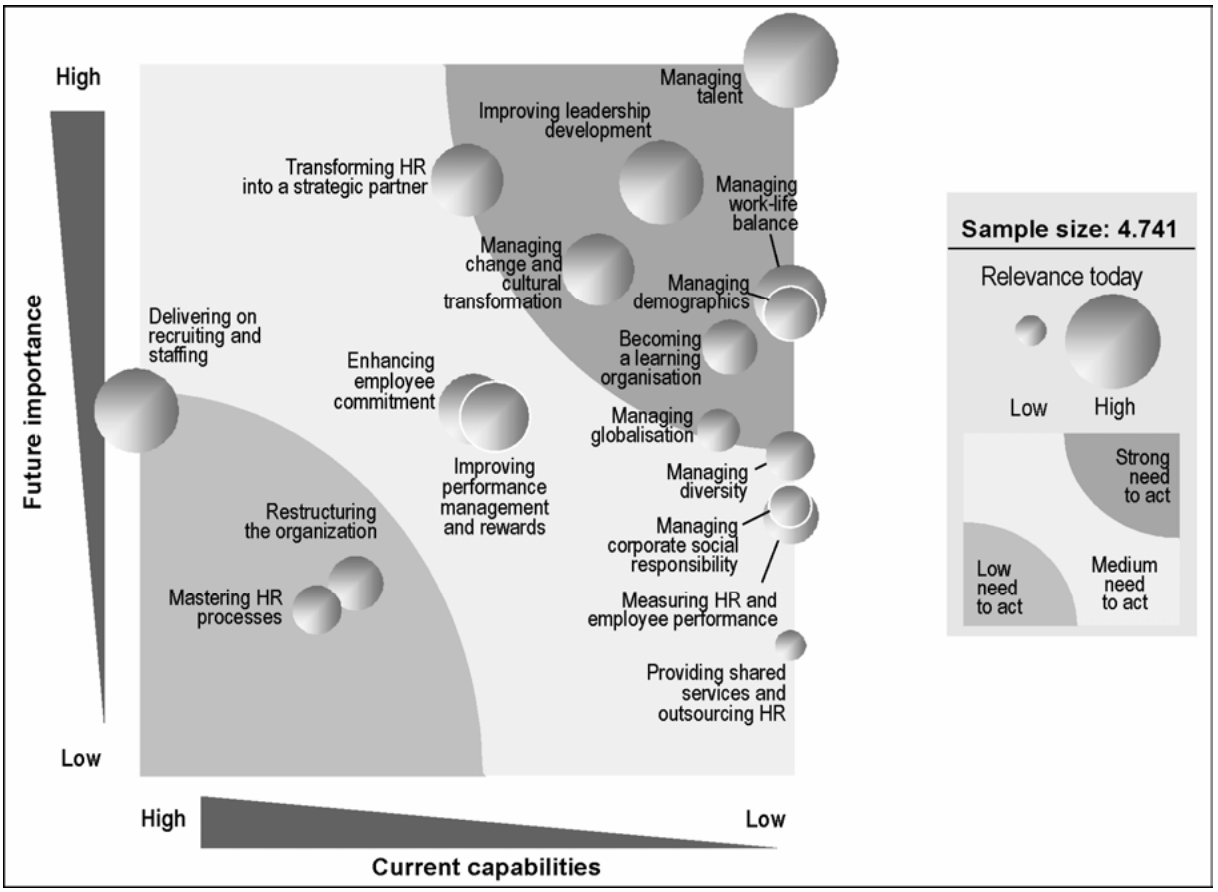
Was lässt sich an dringlichen Aufgabenbereichen in der Zukunft für die PE absehen? Die Unternehmensberatung BCG führt dazu regelmäßig weltweit eine Befragung durch. Das Ergebnis der Umfrage aus dem Jahre 2008 ist im Folgenden abgebildet (vgl. Abb. 1).

In der internationalen Stichprobe wurde das Thema „Talentmanagement" als dringlichster „call for action" genannt. Bereits in der 2007 veröffentlichten Untersuchung stand dieser Punkt ganz vorne auf der „to-do"-Liste. Dies gilt auch für die Auswertung der deutschen Stichprobe sowie jeweils für zehn der elf untersuchten europäischen Länder. Dieses Themengebiet umfasst hierbei die Überwachung von Talent Pools, die Überprüfung von Prozessen des Talentmanagements und die Nachfolgeplanung für Führungspositionen (BCG 2009, S. 13).Wie man der Abbildung darüber hinaus entnehmen kann, sind weitere wichtige zukünftige Herausforderungen, für die die Unternehmen sich selbst für noch nicht gut gerüstet halten: die Führungskräfte-Entwicklung, die Veränderung hin zum strategischen Geschäftspartner (für die ganze Personalarbeit), das Change Management, die Handhabung des demografischen Prozesses und der Balance zwischen Arbeits- und Privatleben, die Entwicklung hin zu einer lernenden Organisation, das Management von Globalisierung, und – offensichtlich eng damit verknüpft – von Vielfalt, „diversity", in den Unternehmen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Themen „Talentmanagement" (eng verknüpft mit Führungskräfte-Entwicklung), „Change Manage-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Abb. 1: Die weltweit größten Herausforderungen an die Personalarbeit 2008



Quelle: BCG 2008, S. 5; Online-Untersuchung mit Antworten aus 83 Ländern und Märkten durch BCG und WFPM)

ment“ und die „Entwicklung zum strategischen Geschäftspartner“ sowohl in der Literatur wie auch in der Praxis ihre Bedeutung für eine erfolgreiche PE behalten und in Zukunft noch ausbauen werden. Hinzu kommen als zukünftige Herausforderungen die Bewältigung des demografischen Wandels (eng hiermit verbunden Themen der so genannten „Work-Life-Balance“), die Weiterentwicklung zur lernenden Organisation und alle Aufgabenstellungen rund um Internationalisierung. Anders als in der weltweiten Stichprobe gaben die deutschen Teilnehmer der Untersuchung auch das „Employer Branding“ als Herausforderung für die Zukunft an, für die aktuell noch nicht in allen Unternehmen überzeugende Lösungskonzepte vorzuliegen scheinen (BCG 2009, S. 50f.).

Die Herausforderungen „Demografie“ und „Entwicklung zum strategischen Geschäftspartner“ wurden auch in der Untersuchung von Klutmann und Hofmann von den meisten Studienteilnehmern als bedeutend für die Zukunft eingeschätzt: Das Management des demografischen Wandels am häufigsten – von mehr als 30% der Befragten, die Entwicklung zum strategischen Geschäftspartner immerhin noch von einem Viertel.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Diese Schwerpunktsetzung bzgl. der Herausforderungen für die PE-Arbeit konnte weitgehend auch anhand der Auswertung der Themenstellungen von Fachzeitschriften überprüft werden. So ergab die Auswertung der Schwerpunktthemen und der Sonderhefte der Zeitschrift Personalwirtschaft in den Jahren 2006 bis September 2009, dass die Fragestellungen rund um die Gebiete „Talentmanagement", „Umgang mit der so genannten alternden Belegschaft", „Business Partner" und „Employer Branding" häufiger – und zum Teil sogar im Rahmen eines Sonderheftes – behandelt wurden. Darüber hinaus wurden den oben diskutierten Aufgabenbereichen „Outsourcing von Personalarbeit", „Informationstechnologie", „Personalcontrolling" und „Innovation in der Personalarbeit" Ausgaben der Zeitschriften gewidmet.

Anders als in den Studien setzte sich die Fachpresse zusätzlich verstärkt mit dem Thema „HR Managementberatung" auseinander. Hierin könnte man eine Bestätigung der Bedeutung des Themas Changemanagement für die PE ablesen.

Es lässt sich also für viele aktuelle und zukünftig relevante Themengebiete in der Personal(entwicklungs)arbeit eine Art von Übereinstimmung in Fachkreisen konstatieren. Welche Auswirkung hat dies auf die Qualifikations- bzw. die Kompetenzprofile der Fachleute in der PE?

5. Personalentwickler und ihre Kompetenzprofile

In den Interviews aus der Klutmann/Hofmann-Studie gaben fünf der Befragten als Qualifikation einen kaufmännischen Hintergrund an, vier Mal wurde ein Psychologiestudium genannt, zwei Mal ein geisteswissenschaftliches, einmal ein pädagogisches und zwei der Befragten gaben ein naturwissenschaftliches Studium als Grundlage für ihre Aufgabe als Personalentwickler an.

Als Zusatzausbildungen wurden vor allem Trainer- (vier Befragte) und Coachingausbildungen (fünf Befragte) genannt. Darüber hinaus verfügen einzelne unserer Befragten über Prozessberater-, systemische Berater-, Supervisions- und Gruppendynamikausbildungen.

Die Frage nach den Qualifikationsprofilen aller Mitarbeiter in der PE ergab ein sehr buntes Bild: Eine kaufmännische oder juristische Ausbildung wurde als qualifikatorischer Hintergrund bei den Mitarbeitern in der PE genannt; jedoch gibt es bei unseren befragten Unternehmen in etwa ebenso viele technische Ausbildungen als Grundlage. („Die verstehen unsere Techniker dann einfach besser.") Psychologen, Pädagogen, Ingenieure und Informatiker, jedwede Ausbildung scheint einen Einsatz in der PE zu ermöglichen. Wozu also eine spezifische Ausbildung für diesen Aufgabenbereich?

Es scheint sich eine Veränderung abzuzeichnen. Unternehmen legen zunehmend mehr Wert auf eine qualitativ hochwertige PE-Arbeit, da – wie bereits

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

gezeigt – sich die Anzeichen mehren, dass Investitionen in gute PE sich für die Organisation – auch finanziell – lohnen. Beispielsweise berichten Müller-Vorbrüggen (2006) und Becker (2007) von gestiegenen Anforderungen an Personalentwickler. Im Unterschied zur Vergangenheit würde heute in der Regel ein einschlägiges Studium erwartet.

6. Fazit: Was bedeutet das für die Ausbildung von PE-Experten an Hochschulen?

Es lässt sich also festhalten, dass für Interessenten an Tätigkeiten in der PE in Unternehmen ein einschlägiges Studium zukünftig von Vorteil sein wird.

Die Sichtung der Studien über das aktuelle Aufgabenspektrum machte deutlich, dass die Aktivitäten der PE sich auf die klassischen Felder der Weiterbildung und der Fach- und Führungskräfteentwicklung fokussieren. Es lässt sich jedoch langsam eine Entwicklung hin zu einem weiteren Schwerpunkt ausmachen, der in der Literatur schon längst als zum Tätigkeitsfeld der PE gehörend definiert wird, nämlich die Organisationsentwicklung – häufig auch in einem Atemzug mit dem Change Management genannt. Auf diese Aufgaben müssen die Nachwuchskräfte dezidiert vorbereitet werden. Hier gilt es, eine fundierte Grundlage zu schaffen und die Fähigkeit zu trainieren, die Instrumente situationsgerecht zum Einsatz zu bringen.

Die große Bedeutung der strategischen Ausrichtung von PE-Arbeit – auch für die Zukunft – legt nahe, in der Ausbildung hier einen Schwerpunkt zu setzen. In der Mehrzahl der deutschen Unternehmen ist die PE-Funktion eine Unterfunktion des Personalmanagements. Das macht es sicherlich an vielen Stellen schwierig, als strategischer Gesprächspartner der Top-Entscheider zum Zuge zu kommen. Auf der anderen Seite musste festgehalten werden, dass es nach wie vor oftmals an der eigenen mangelnden strategischen Sichtweise liegt, dass PE-Leiter zu strategischen Geschäftsentscheidungen nicht gehört werden. Das notwendige Know-how, aber auch die persönliche Bereitschaft, den eigenen Aufgabenbereich Kosten-Nutzen-Erwägungen zu unterziehen, alternative Organisationsmodelle für die PE zu analysieren, müssen auf- bzw. ausgebaut werden. Dies beinhaltet zumindest ein Grundverständnis für das Thema Controlling.

Im letzten Teil der Analyse ging es um Zukunftsthemen für die PE-Arbeit. Ganz klar wurde die steigende Bedeutung des Talentmanagements – und zwar weltweit – betont. Dieses Aufgabengebiet erscheint angesichts der demografischen Entwicklung besonders knifflig. In der Ausbildung muss es demzufolge in diesem Zusammenhang darum gehen, vorliegende Praxiskonzepte auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen und neue Ideen für Lösungsansätze in einem internationalen Kontext zu generieren. Was eine internationale Ausrichtung des Stu-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

diums inkl. der Ausbildung von Sprachkompetenz notwendig macht. Wer also PE als reine Traineraufgabe versteht, und sich auf die Konzeption und die Durchführung von Seminaren spezialisieren möchte, ist mit großer Wahrscheinlichkeit als PE-Experte in Unternehmen nicht gut aufgehoben. Eine solide betriebswirtschaftliche Basis wird den Überblick über die strategischen und operativen Zusammenhänge erleichtern. Ein Grundverständnis für juristische und Informatik-Aspekte wird zudem bei der Implementierung von Konzepten hilfreich sein. Es handelt sich also um eine sehr facettenreiche Ausbildung.

Die fantastische Aussicht, sich auf einen Tätigkeitsbereich vorzubereiten, der – wie beschrieben – mit großer Wahrscheinlichkeit zu hoher Zufriedenheit führt, macht die PE zu einem überaus attraktiven Berufsziel, und die Ausbildung von PE-Experten an Hochschulen zu einer wirklich lohnenden Aufgabe.

Literatur

Accenture (2006): The High-Performance Workforce Study (Internet: www.accenture.com/NR/rdonlyres/D55AA2A6-850F-4589-AADB553C10A7109D/0/Accenture_High_Performance_ Workforce_Study_2006_v2.pdf; zuletzt aufgesucht am 8.1.2010)

BCG The Boston Consulting Group (2008): Creating People Advantage – How to Address HR Challenges Worldwide Through 2015 (Internet: www.bcg.com/documents/file15224.pdf; zuletzt aufgesucht am 8.1.2010)

BCG The Boston Consulting Group (2009): Creating People Advantage – How to Tackle the Major HR Challenges During the Crisis and Beyond. Boston

Beck, C. (2009): Studie HR Image – Die Personalabteilung im Spiegel ihrer Zielgruppe (Studienbericht) (Internet: www.haufe.de/Auftritte/ShopData/media/attachmentlibraries/rp/Personal/Studienbericht_HRImage.pdf; zuletzt aufgesucht am 8.1.2010)

Becker, M. (2007): Lexikon der Personalentwicklung. Stuttgart

Bröckermann, R. (2009): Personalwirtschaft (5. Aufl.). Stuttgart

Brodbeck, F./Fay, D./West, M. (2005): Human Resource Management: Eine Frage von Leben und Tod? In: Organisationsentwicklung, Jg. 24, H. 1, S. 52–59

Hinterhuber, H. (1980): Organisatorische Aspekte der Personalentwicklung. Stuttgart

Hofmann, L. (2009): Personalentwicklung. In: Scholz, C. (Hg.): Vahlens Großes Personallexikon. München, S. 871ff.

Kienbaum (2008): Kienbaum Studie 2008 Personalentwicklung (Internet: www.kienbaum.de/ext/download/kienbaum_studie_2008_personalentwicklung.pdf; zuletzt aufgesucht am 22.11.2009)

Klutmann, B./Hofmann, L. M. (in Vorbereitung): Ich bin jetzt ‘mal auf Seminar – Über die Leitungsfunktion in der Personalentwicklung. Hamburg

Krämer, M. (2007): Grundlagen und Praxis der Personalentwicklung. Göttingen

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Müller-Vorbrüggen, M. (2006): Struktur und Strategie der Personalentwicklung. In: Bröckermann, R./Müller-Vorbrüggen, M. (Hg.): Handbuch Personalentwicklung – Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung. Stuttgart, S. 3–22

Staehle, W. (1991): Management. München

Wunderer, R./Dick, P. (2007): Personalmanagement – Quo vadis? (5. Aufl.). Köln

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Akademischer Fachkräftemangel in Deutschland und der Bildungsaufstieg Chinas und Indiens

Implikationen und Zusammenhänge

Gert Bruche

Einleitung

Drei grundlegende Verschiebungen charakterisieren die gegenwärtig andauernde epochale Transformation des Weltwirtschaftssystems: Erstens, die Kontraktion von Raum und Zeit („the death of distance") aufgrund der Umwälzungen in den Kommunikations- und Transporttechnologien (vgl. z.B. Cairncoss 1997); zweitens, die Transformation zu wissensintensiven Produkten und Produktionsweisen; drittens, der (Wieder-)Aufstieg Asiens, insbesondere Chinas und Indiens (vgl. Maddison 2006). In einer ersten Phase haben diese Verschiebungen bereits zu einer weltweiten Neuverteilung und internationalen Interdependenz industrieller Wertschöpfungsprozesse geführt, mit der Folge einer Verlagerung *einfacher wertschöpfender Tätigkeiten* aus den „alten" Industrieländern, wie Deutschland, in Schwellenländer des Südens oder nach Osteuropa. Während die Verlagerung weniger qualifizierter Arbeit als unvermeidbare Implikation der zunehmenden Globalisierung hingenommen wird, wird als „Ausweg" für die entwickelten Länder eine „Premium-Strategie" mit *Konzentration auf höherwertige Wertschöpfungsstufen und wissensintensive Produkte und Herstellprozesse* propagiert.[1]

Im Folgenden soll vorwiegend am Beispiel Deutschlands der Frage nachgegangen werden, ob die Grundannahmen einer solchen „Premium-Strategie" längerfristig Bestand haben. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Frage nach der internationalen Integration oder *„Globalisierung" der Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte.* Wird sich die Standortkonkurrenz wie in der Vergangenheit vornehmlich im Niedriglohnsektor abspielen? Sind Arbeitsplätze im oberen Qualifizierungssegment „globalisierungsfester" als solche mit weniger anspruchsvollen Tätigkeitsprofilen? Wird die Arbeitsteilung zwischen Schwellenländern wie China und entwickelten Ländern wie Deutschland dauerhaft dem gleichen Muster unterliegen? Ist das Angebot an Akademikern, insbesondere mit den so genannten MINT-Qualifikationen (Mathematik, Infor-

1 Eine interessante Variante dieser Strategie wurde unter dem Titel „Systemkopf Deutschland Plus" durch Roland Berger in Zusammenarbeit mit verschiedenen Unternehmensverbänden erarbeitet (vgl. BDI et al. 2008).

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

matik, Naturwissenschaften, Technik) ausreichend für eine Absicherung der „Premium-Strategie“? Werden die besonders hochwertigen Unternehmensfunktionen wie Forschung und Entwicklung (F&E), wissensintensive Produktion oder technisch anspruchsvolle Marketingaufgaben langfristig standortsicher in Deutschland verbleiben?[2]

Diesem Komplex von Fragen wird im Folgenden mit Schwerpunkt auf das in diesem Zusammenhang zentrale Thema der langfristigen Implikationen eines Akademikermangels (insbesondere in den MINT-Fächern) nachgegangen. Ausgehend von einer kurzen Darstellung der absehbaren Akademikerlücke wird der Frage der Machbarkeit einer Verlagerung von Akademikerarbeitsplätzen nachgegangen. Im dritten Abschnitt geht es um eine Analyse des rasch wachsenden Angebots von Hochqualifizierten in China und Indien (als den beiden wichtigsten Protagonisten der Schwellen- und Entwicklungsländer). Im vierten Abschnitt wird der bereits laufenden Verlagerung von hochwertigen F&E Aktivitäten in diese beiden Länder nachgegangen. Die Untersuchung schließt mit einer Zusammenfassung und einigen Hinweisen zu möglichen Politikimplikationen.

1. Die zukünftige Akademikerlücke

Die Diskussion über „Fachkräftemangel“, „Akademikerdefizit“, „Ingenieurlücke“, „brain drain“ oder die unzureichende Ausbildung oder Attraktion von besonders Hochqualifizierten im MINT-Segment flammt in Deutschland mindestens seit den 90er Jahren in Abständen immer wieder auf. Der politische Diskurs wird dabei vor allem durch Studien unternehmensnaher Einrichtungen wie dem Institut der deutschen Wirtschaft vorangetrieben (z.B. IW Köln 2007). Aber auch andere Institute und Untersuchungen von Bundesministerien behandeln das Thema mit jeweils verschiedenen Akzentuierungen, die auf akute Problemlagen der Unternehmen, auf die geringe Attraktivität des Standorts für hoch qualifizierte Forscher, auf die positiven Folgen einer Zuwanderung von qualifizierten Arbeitskräften oder auf die unzureichenden Leistungen des deutschen Hochschulsystems verweisen (z.B. Angenendt 2008; BMAS 2009; BMFB 2007; Reinberg/ Hummel 2003).

Während in den bisherigen Diskussionen der *aktuelle* Fachkräftemangel Raum für Interpretationen zulässt (vgl. Biersack et al. 2007), besteht in Fachkreisen weitgehende Übereinstimmung darüber, dass bei Fortschreibung der

2 Ein weiterer wichtiger Aspekt der langfristigen Sicherung des Forschungs- und Innovationsstandorts Deutschland (und der EU insgesamt) ist die Frage eines „brain drain“ durch die Abwanderung von Höchstqualifizierten, der Forschungselite, vor allem in die USA, aber auch z.B. in die Schweiz. Dieser Frage wird hier nicht nachgegangen (vgl. dazu z.B. Wolburg 2007 oder für „nobelpreisverdächtige“ Spitzenforscher Ali et al. 2007).

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

strukturellen Gegebenheiten in die *Zukunft* eine *Akademikerlücke* in bedrohlichem Umfang nicht weg zu diskutieren ist. So veranschlagt eine aktuelle Studie die Lücke allein im MINT-Akademikersegment bis zum Jahr 2020 auf 232.000 Personen, was ca. 17% des gesamten Personalbedarfs im MINT-Segment entspräche. Langfristig prognostizieren die Autoren ab 2020 eine Verschärfung des zu erwartenden Fachkräftemangels: Die Knappheit von Hochqualifizierten (= Absolventen einer Hochschule oder einer Meister- bzw. Technikerausbildung) wachse in Deutschland allein aufgrund des demografischen Ersatzbedarfs bis zum Jahr 2030 zu einer zusätzlichen Fachkräftelücke von knapp 900.000 an (Koppel/Plünnecke 2009, S. 36f.).

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung kommt in verschiedenen Projektionsrechnungen zu folgenden Ergebnissen: Bei konservativen Annahmen fehlen im Jahr 2014 10%, bei einer eher dramatischen Entwicklung wären es bis zu 30% eines Absolventenjahrgangs (BMBF 2007, S. 118f.). Auch bei sehr moderaten Annahmen über die weitere gesamtwirtschaftliche Entwicklung und ohne Strukturveränderungen sieht das BMBF also bis 2014 erhebliche Engpässe in der Verfügbarkeit von Akademikern und insbesondere Ingenieuren. Der Bericht weist weiter darauf hin, dass es aufgrund der restringierenden Wirkungen der Fehlbedarfe bereits im betrachteten Zeitraum zu Anpassungen der Unternehmen kommen dürfte.

Während die Akademikerlücke grundsätzlich auf das Zusammentreffen von *demografischen Veränderungen,* die Entwicklung der *Hochschul-Absolventenquoten* (vgl. OECD 2008; OECD 2009a) sowie auf *Wachstum und Strukturverschiebungen* zurückgeführt wird, tragen weitere Faktoren zu einer Verschärfung der Situation bei. So hat in den letzten Jahren die *Abwanderung qualifizierter Fachkräfte* stark zugenommen: Seit 2003 hat Deutschland „netto“ (also unter Gegenrechnung der deutschen Rückwanderer) fast 180.000 Staatsangehörige an andere OECD-Staaten verloren, wobei die Abwanderer tendenziell als hoch qualifiziert und wirtschaftlich leistungsstark eingeschätzt werden. Der gestiegenen Abwanderung von qualifizierten Kräften steht keine im Hinblick auf das Qualifikationsniveau vergleichbare Zuwanderung gegenüber (vgl. SVR 2009). Die Wahrnehmung in der Öffentlichkeit ist durch die Erfahrungen mit geringer qualifizierten Migranten und durch das Fehlen einer „Willkommenskultur“ geprägt, ein Umstand, der Deutschland für junge hoch qualifizierte Ausländer – unabhängig von den formalen Zuzugsregelungen – relativ unattraktiv macht. Dies schwächt die Ausgangsposition Deutschlands im „Race for Talent“, der internationalen Konkurrenz um Hoch- und Höchstqualifizierte (vgl. Shachar 2006; Douglass/Edelstein 2009). Einige generelle Nachteile im Vergleich zur angelsächsischen Welt insgesamt werden durch die weiter steigende Dominanz der englischen Sprache in Wissenschaft und Wirtschaft noch verstärkt.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Für die Beantwortung der Frage nach den möglichen wirtschaftlichen und *arbeitsmarktpolitischen Rückwirkungen* der Akademikerlücke im nächsten und übernächsten Jahrzehnt sind insbesondere die Handlungsmöglichkeiten und Ausweichstrategien der im internationalen Wettbewerb stehenden deutschen und in Deutschland tätigen multinationalen Unternehmen von Interesse. Zwei Faktoren beeinflussen die Optionen der Unternehmen in besonderem Maße: Zum einen, die „Machbarkeit" einer räumlichen *Verlagerung* von Akademikerarbeitsplätzen in andere Länder, zum anderen die *Verfügbarkeit* entsprechend qualifizierter Kräfte außerhalb Deutschlands.

2. Die „Verlagerbarkeit" von Akademikerarbeitsplätzen

Die Verlagerung von Arbeitsplätzen in Niedriglohnländer des Südens war bis weit in die 90er Jahre hinein überwiegend auf den Bereich der *gering qualifizierten* Industriearbeitsplätze beschränkt. Arbeitsplätze im Dienstleistungssektor waren von Verlagerungen weitgehend nicht betroffen, da die erstellten Leistungen räumlich nicht übertragbar und handelbar waren. Die rasante Entwicklung in den Informations- und Kommunikationstechnologien seit den 1990er Jahren ermöglichte dann aber ein „Offshoring" von Dienstleistungen für immer mehr Teilbereiche, deren Leistungsergebnisse über Glasfaserkabelnetze übertragen werden können. Die weltweite räumliche Trennung zwischen den Orten der Erstellung und den Konsumptionsorten der Leistungen wurde dadurch immer besser realisierbar (vgl. dazu z.B. Baldwin 2006). Die zunehmende „Fragmentierung" oder „Entbündelung" der Wertschöpfungsketten, die einen horizontalen Wettbewerb auf der Ebene von Wertschöpfungsstufen oder sogar einzelner isolierbarer Leistungsschritte beförderte, ist gleichzeitig Voraussetzung und Folge dieser Entwicklung (vgl. z.B. Evans 1998; Mahnke 2001).

Mit einer an die Untersuchungen von Blinder (2007) für die USA angelehnten Methodik sind Schrader und Laaser (2009) vom Institut für Weltwirtschaft Kiel für Deutschland der Frage nach der *„Verlagerbarkeit"* („Offshorability") von deutschen Arbeitsplätzen nachgegangen. Auf der Basis von Daten der Bundesagentur für Arbeit kommen sie zunächst zu dem Ergebnis, dass etwa 42% der Arbeitsplätze als *„verlagerbar"* (10% als *„leicht verlagerbar"*) und rund 38% als *„überhaupt nicht verlagerbar"*, gewissermaßen als „globalisierungsfern" einzustufen sind (ebd. S. 8); bei weiteren 19% ist eine Verlagerung wenig wahrscheinlich, aber nicht völlig auszuschließen (zur weltweiten Verlagerbarkeit von Dienstleistungstätigkeiten vgl. auch Farrell et al. 2005a).

In der weiteren Analyse der Daten wird die weitverbreitete Annahme widerlegt, dass auch heute noch vornehmlich nur die Arbeitsplätze von Geringqualifizierten verlagerbar sind. Vielmehr kommt die Analyse zu dem bedeutenden

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ergebnis, dass gerade die Arbeitsplätze *Hochqualifizierter in Deutschland* zu fast 53% potenziell verlagerbar sind, während der Anteil bei den Geringqualifizierten nur 43% beträgt (ebd. S. 11). Die Ergebnisse decken sich mit der Analyse von Blinder (2007) für die USA, der ebenfalls belegt, dass die Hypothese, wonach *Geringqualifizierte* besonders hohen Verlagerungsrisiken ausgesetzt sind, durch die empirischen Ergebnisse nicht bestätigt wird.

Eine Verlagerung kommt natürlich nur in Frage, wenn entsprechend hochqualifizierte Arbeitskräfte anderswo in ausreichender Zahl und mit einem entsprechenden Einkommens-/Produktivitätsniveau zur Verfügung stehen. Während entsprechende „Talent-Pools" in den 1980er und noch in den 1990er Jahren nur in den Industrieländern mit ihren breit entwickelten tertiären Bildungssystemen zur Verfügung standen, entsteht in den letzen zehn Jahren und mit Blick auf die nähere Zukunft ein vollständig neues Talentreservoir in den Entwicklungsländern, vornehmlich in Asien.

3. Der Aufstieg des asiatischen Hochschulraums, vor allem China und Indien

Durch den Fall der Mauer und des „eisernen Vorhangs" standen deutschen Firmen in den 90er Jahren zunächst neue Potenziale von hochqualifizierten MINT-Akademikern in Osteuropa und auch in Russland und anderen Staaten der ehemaligen Sowjetunion zur Verfügung, die nach und nach im Rahmen von so genannten „Nearshoring"-Aktivitäten erschlossen wurden. Erst seit der Jahrtausendwende rückten auch die rasch wachsenden Talentpotenziale Asiens mehr und mehr ins Blickfeld. Der alle bisherige Vorstellungen sprengende „Bildungsaufbruch" der Schwellenländer Asiens wird besonders augenfällig in den beiden großen Kernländern China und Indien, deren dynamische Entwicklungen im Bereich der tertiären Qualifikationssysteme hier kurz angerissen werden sollen.

Während nach der „Öffnung" *Chinas* das fast völlig zerstörte chinesische Hochschulsystem zunächst schrittweise wieder aufgebaut wurde, setzt die chinesische Führung seit den 90er Jahren einen rapiden Ausbau des tertiären Bildungssektors um. Im Bewusstsein der zentralen Bedeutung der (tertiären) Bildung für den geplanten „Sprung in die Wissensgesellschaft" wurde die Zahl der in Universitäten und regulären tertiären Bildungseinrichtungen Studierenden von etwas über zwei Millionen (etwa entsprechend der heutigen Zahl in Deutschland) bis zum Jahr 2000 auf fast sechs Millionen verdreifacht und bis 2008 erneut auf rund 20 Millionen verdreifacht (vgl. dazu Simon/Cao 2009). Ein weiterer Anstieg auf ca. 30 Millionen Studierende wird prognostiziert (vgl. Xie/Huang 2005).

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Eine ähnliche wenn auch etwas weniger dynamische Entwicklung ist in *Indien* zu verzeichnen, wo die Zahl der Studierenden von rund fünf Millionen zu Beginn der 90er Jahre auf rund zwölf Millionen in 2008 anstieg (vgl. Agarval 2009; UGC 2007). Der elfte Plan (2007-2012) sieht unter anderem die Einrichtung von 30 neuen zentralen Universitäten, 373 Colleges, 15 neuen Eliteinstituten im Technologie- und Managementbereich sowie von fast 90 weiteren größeren Hochschulausbildungszentren in Indien vor (vgl. ebd.).

In China ist der Ausbau vor allem auf MINT-Fächer sowie andere „praxisnahe Fächer" wie Betriebswirtschaftslehre/Management oder Recht fokussiert. So lassen sich rund 50% der Bachelorabsolventen, um die 60% der Masterabsolventen und sogar 70% der Doktoranden der MINT-Fächergruppe zuordnen – unter Einschluss der BWL- und Rechtsfächer steigen diese Anteile sogar auf 75 bis 90% (eigene Berechnungen nach Simon/Cao 2009). Die in dieser Größenordnung historisch einmalige Expansion der Hochschulsysteme von *„Chindien"* (von rund sieben Millionen auf rund 32 Millionen Studierende mit der Tendenz in Richtung 40-50 Millionen) baut ein „Talentreservoir" für die interne Entwicklung dieser Länder auf, entwickelt aber auch eine beträchtliche „Attraktivität" für Unternehmen, die in ihren Heimatländern mit einer MINT-Akademikerlücke konfrontiert sind.

Der Einwand, die *Qualitätsniveaus* der chinesischen und indischen Hochschulsysteme seien im Durchschnitt noch weit entfernt von denen der entwickelten Länder (vgl. z.B. Gereffi et al. 2008) und die Absolventen seien nur zu 10-25% unmittelbar beschäftigungsfähig (vgl. Farrell et al. 2005b), ist zur Zeit noch gerechtfertigt. Er verkennt jedoch die „Verbesserungsdynamik" insbesondere in Chinas Hochschulentwicklung: Auch wenn es vielleicht noch fünf bis zehn Jahre dauern wird, bis ein größerer Teil dieses riesigen „Talentreservoirs" Weltstandard erreicht hat, sind die Fortschritte doch unverkennbar (vgl. Simon/Cao 2009, OECD 2009b). Dass das entstehende „chindische" Potential an Hochqualifizierten nicht nur *zukünftig* die Möglichkeiten für Verlagerungen bietet, sondern bereits *heute* zu einer beginnenden Globalisierung des Akademikerarbeitsmarktes beiträgt, soll im folgenden für den Bereich der Unternehmens-F&E und der Verlagerung von wissensintensiven Dienstleistungen („Knowledge Process Offshoring") illustriert werden.

4. Frühe Signale: „Knowledge Process Outsourcing" und interne F&E Verlagerung

Die Verlagerung von qualifizierten Dienstleistungsarbeiten insbesondere nach Indien und China, aber auch nach Osteuropa und in andere asiatische Länder hat sich etwa seit der Jahrtausendwende in zwei Formen entwickelt: Die Auslage-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

rung zu *externen* Anbietern im Ausland („Offshore Outsourcing“) sowie eine *unternehmensinterne* Verlagerung in ausländische Tochtergesellschaften („Captive Offshoring“). Zunächst wurden vor allem aus den USA und in geringerem Maße auch aus europäischen Ländern IT-Aufgaben oder „Routine-Bürotätigkeiten“, wie z.B. Rechnungsbearbeitung, Lohn- und Gehaltsabrechnung, Versicherungskalkulation, Call-Centeraufgaben, vor allem nach Indien und Osteuropa verlagert. Resultat dieser Verlagerungsprozesse ist ein rapider Ausbau der Beschäftigung von MINT-Arbeitskräften in diesen Ländern durch die großen internationalen Outsourcing-Dienstleister wie beispielsweise IBM, Accenture oder Cap Gemini, aber auch durch die großen indischen Dienstleister wie Tata Consultancy Services, Infosys oder Wipro Technologies.

In diesem Zusammenhang zeigen die Erhebungen des Offshoring Research Network der Duke University nicht nur einen raschen *quantitativen* Anstieg des Offshore Outsourcing, sondern vor allem auch einen klaren Trend zur Auslagerung immer *höherwertiger, wissensintensiver Leistungen.* Wie die seit 2005 jährlich wiederholte Befragung von fast 500 amerikanischen und europäischen Firmen zeigt, nimmt der Anteil des „Knowledge Process Outsourcing“ an der Gesamtheit der internationalen Outsourcing-Tätigkeiten rasch zu, wobei neben Kostenarbitrage zunehmend die Knappheit bzw. Verfügbarkeit von qualifiziertem Fachpersonal als Grund angegeben wird (vgl. dazu Couto et al. 2006; Couto et al. 2008; Lewin et al. 2008) Maskell et al. von der Copenhagen Business School haben in einer empirischen Studie gezeigt, dass der Aufstieg der Outsourcing-Anbieter in der Wertschöpfungshierarchie auf iterative Lernprozesse zurückgeführt werden kann (vgl. Maskell et al. 2006).

Ein zweiter paralleler Prozess betrifft die *„unternehmensinterne“ Verlagerung* in ausländische Tochtergesellschaften, wobei sich dies häufig nicht in einer eigentlichen Verlagerung vorhandener Arbeitsplätze ausdrückt, sondern in der Realisierung von Arbeitsplatz*zuwächsen* außerhalb des Heimatstandortes. Während die die Gruppe Geringqualifizierter betreffende Verlagerung von arbeitsintensiver Produktion in Entwicklungsländer bereits seit Jahrzehnten stattfindet, gibt es eine für den Bereich der Hochqualifizierten bedeutsame *neuere* Entwicklung *im Bereich F&E,* der in der Vergangenheit als besonders „standortfest“ galt. Etwa seit der Jahrtausendwende ist eine beginnende und sich beschleunigende Verlagerung von F&E-Aktivitäten multinationaler Unternehmen aus Ländern der „Triade“ (USA, Westeuropa und Japan) in F&E-Einrichtungen in China und Indien zu verzeichnen (vgl. Bruche 2009). Dieser Prozess verläuft parallel und ergänzend zu dem bereits angeführten Offshore-Outsourcing von immer wissensintensiveren Wertschöpfungsstufen. Allerdings werden F&E-Aktivitäten zum geringeren Teil auch durch Auslagerung an externe Anbieter abgewickelt: So werden z.B. zunehmend Routinetätigkeiten der pharmazeutischen F&E, wie bestimmte vorklinische Tests oder Teile von klinischen Studien, aber

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

auch Ingenieurdienstleistungen der Automobilentwicklung und insbesondere Software-Entwicklungstätigkeiten an Outsourcing-Anbieter in China und Indien vergeben.

Im Rahmen unternehmensinterner Verlagerungsprozesse stieg die Zahl der F&E-Zentren multinationaler Unternehmen in China zwischen 2000 und 2007 von rund 50 auf über 1.100, in Indien im selben Zeitraum von unter 100 auf über 600 (vgl. Bruche 2009). Im Zeitraum zwischen 2004 und 2007 steigerten die 1.000 größten multinationalen Unternehmen die Zahl ihrer internationalen F&E Zentren um 6% und die Zahl ihrer F&E-Mitarbeiter außerhalb des Heimatmarktes um 22%. Dabei entfielen 83% der zusätzlichen Zentren und 91% des zusätzlichen Personals auf China und Indien (vgl. Jaruzelski/Dehoff 2008). Besonders betroffen sind die Automobilindustrie, die Life Science Branchen und Kommunikations- und Innformationstechnologien inkl. Elektronik (vgl. ebd.). So baute z.B. allein SAP bis 2008 in seiner F&E-Tochtergesellschaft SAP Labs India über 4000 zusätzliche Arbeitsplätze für Informatiker, Softwareprogrammierer und Computerspezialisten auf, wobei die „Initialzündung" für diese Verlagerung auf Rekrutierungsschwierigkeiten in Deutschland zurückgeht (Neumann/Srinivasan 2009, S. 27).

Wie die Erfahrungen der vergangenen zehn Jahre zeigen, finden als Folge der Verlagerung in den chinesischen und indischen Zentren Lernprozesse statt, in deren Verlauf nach und nach immer höherwertige und komplexere Aufgaben wahrgenommen werden können. Im Ergebnis entwickeln sich die zunächst auf Funktionen der lokalen Anpassung oder „Routine- F&E" orientierten Tochtergesellschaften zu wichtigen regionalen und später weltweiten Exzellenzzentren im Konzernverbund, bis hin zu Überlegungen, ob nicht wichtige F&E Bereiche inklusive ihrer Steuerungsfunktionen vollständig in diese Länder verlagert werden sollten. Hier deutet sich eine Dynamik an, die entscheidende Auswirkungen auf die Globalisierung des Akademikerarbeitsmarktes (insbesondere in den MINT-Berufen) und damit auch auf den Forschungsstandort Deutschland haben dürfte.

5. Schlussfolgerungen und Implikationen

Wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, befördert die absehbare Akademikerlücke in Deutschland längerfristig einen beschleunigten Aufbau oder eine Verlagerung von hochwertigen, wissensintensiven Unternehmensfunktionen in Schwellen- und Entwicklungsländer Asiens, wobei China und Indien aufgrund ihrer Bevölkerungszahl, Marktbedeutung und Bildungsdynamik eine herausragende Position einnehmen. Die *Lernprozesse*, die in den neuen „Talentbasen" stattfinden, verstärken deren „Anschlussfähigkeit" und Integration in einen Welt-Arbeitsmarkt für Hochqualifizierte. Im Ergebnis findet eine *Globalisie-*

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

rung des Akademikerarbeitsmarktes statt: Deutsche Hochschulabsolventen und MINT-Akademiker treten zunehmend in den Wettbewerb mit ihren chinesischen, indischen und anderen Gegenparts ein. Diese Entwicklung wird in Verbindung mit den demografischen Verschiebungen zu einer der zentralen Herausforderungen für eine auf deutschen Standortvorteilen basierende „Premium Strategie" der Unternehmen. Das bisherige Muster einer *vertikalen* Arbeitsteilung zwischen Niedriglohnländern, wie China und Indien, einerseits sowie hoch entwickelten wissensbasierten Ökonomien, wie Deutschland, andererseits wird in dieser undifferenzierten Form auf Dauer nicht zu halten sein.

Eine Analyse der politischen Strategien und Maßnahmen in Deutschland und der EU, die für eine angemessene und zukunftsfeste Antwort auf die skizzierten Umbrüche in Frage kommen, würde den Rahmen dieser Untersuchung sprengen. Dabei sind insbesondere die Hochschul- und Bildungspolitik, die Forschungspolitik, die Immigrationspolitik, die Industrie- und Regionalpolitik, aber auch die Entwicklungspolitik einer Überprüfung zu unterziehen. Auch ist ein Bewusstsein über den „heraufziehenden Sturm" (vgl. dazu den Titel einer amerikanischen Studie: NAE 2006) in einer viel größeren Breite zu schaffen, als dies heute in der deutschen Bevölkerung und in Europa der Fall ist. Viele der politischen Aspekte lassen sich außerdem nicht allein aus deutscher Sicht angehen, sondern erfordern eine gesamteuropäische Strategie. Schließlich gibt es ohne Frage einen erheblichen Aktivierungsbedarf in Bezug auf die Kooperation mit China und Indien. Aufgrund der Präsenz von weit mehr als zwei Millionen hochqualifizierter Chinesen und Indern in den USA – als Ergebnis einer jahrzehntelangen auf Hochqualifizierte ausgerichteten Hochschul- und Einwanderungspolitik – verfügen die USA über eine gute Chance, einen weltwirtschaftlich dominierenden „transpazifischen Wissens- und Wirtschaftsraum" zu etablieren, dem Europa zur Zeit ohne massive zusätzliche Anstrengungen wenig entgegenzusetzen hat.

Literatur

Agarwal, P. (2009): Indian Higher Education – Envisioning the Future. New Delhi u.a.O.

Ali, S./Carden, G./Culling, B./Hunter, R./Oswald, A. J./Owen, N./Ralsmark, H./Snodgrass, N. (2007): Elite Scientists and the Global Brain Drain. Warwick Economic Research Paper No. 825. Warwick

Angenendt, S. (2008): Die Steuerung der Arbeitsmigration in Deutschland: Reformbedarf und Handlungsmöglichkeiten. Gutachten im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn

Baldwin, R. (2006): Globalisation: the Great Unbundling(s). Helsinki

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

BDI/IW Köln/Roland Berger/vbw (2008): Systemkopf Deutschland Plus – Die Zukunft der Wertschöpfung am Standort Deutschland (Management Summary). BDI-Drucksache Nr. 403. Meckenheim

Biersack, W./Kettner, A./Schreyer, F. (2007): Fachkräftebedarf – Engpässe, aber noch kein allgemeiner Ingenieurmangel. IAB-Kurzbericht, H.16. Nürnberg (Internet: http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb1607.pdf; zuletzt aufgesucht am 20.12.2009)

Blinder, A. S. (2007): How Many U.S. Jobs Might be Offshorable? CEPS Working Paper No. 142, March 2007 (Internet: http://www.princeton.edu/~ceps/workingpapers/142blinder.pdf; zuletzt aufgesucht am 21.12.2009)

BMAS (2009): Kompetenzen wahrnehmen, anerkennen und fördern. Vorschläge des BMAS für ein Gesetz zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen. Berlin

BMBF (2007): Bericht zur technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Berlin

Bruche, G. (2009): The Emergence of China and India as New Competitors in MNCs Innovation Networks. In: Competition & Change, Jg. 13, H. 3, S. 267–288

Bundesregierung (2009): Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen (Stand 9.12. 2009). Berlin

Cairncross, F. (1997): The Death of Distance – How the Communications Revolution Will Change Our Lives. Cambridge

Couto, V./Lewin, A.Y./Mani, M./Seghal, V. (2008): Offshoring the Brains as well as the Brawn – Companies Seek Intellectual Talent Beyond Their Borders (Internet: http://www.booz.com/global/home/what_we_think/reports_and_white_papers/ic-display/41936486; zuletzt aufgesucht am 30.10.2009)

Couto, V./Mani, M./Lewin, A.Y. (2006): The Globalization of White-Collar Work – The Facts and Fallout of Next-Generation Offshoring. Durham

Douglass, J. A./Edelstein, R. (2009): The Global Competition for Talent. Research & Occasional Paper Series CSHE 08.09. Berkeley

Evans, P. B. (1998): How Deconstruction Drives De-averaging. In: Perspectives – Journal of „The Boston Consulting Group“, Reprint 373

Farrell, D./Laboissière, M. A./Pascal, R./Rosenfeld, J./de Segundo, C./Stürze, S./Umezawa, F. (2005a): The Emerging Global Labour Market. Sydney

Farrell, D./Laboissière, M. A./Rosenfeld, J. (2005b): Sizing the Emerging Global Labour Market. In: McKinsey Quarterly, S. 93–103

Gereffi, G./Wadha, V./Rissing, B./Ong, R. (2008): Getting the Numbers Right: International Engineering Education in the United States, China and India. In: Journal of Engineering Education, Jg. 97, H. 1, S. 13–25

IW Köln – Institut der deutschen Wirtschaft Köln (Hg.) (2007): Wertschöpfungsverluste durch nicht besetzbare Stellen Hochqualifizierter in der Bundesrepublik Deutschland. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie. Köln

Jaruzelski, B./Dehoff, K. (2008): Beyond Borders: The Global Innovation 1000. In: Strategy+Business, H. 53 (Winter), S. 54–67

Koppel, O./Plünnecke, A. (2009): Fachkräftemangel in Deutschland. Bildungsökonomische Analyse, politische Handlungsempfehlungen, Wachstums- und Fiskaleffekte. Köln

Lewin, A. Y./Massini, S./Peeters, C. (2008): Why Are Companies Offshoring Innovation? The Emerging Global Race for Talent. Working Papers CEB No. 08-009. Brussels

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Maddison, A. (2006): The World Economy – A Millenial Perspective (Vol. 1 & 2). Paris

Mahnke, V. (2001): The Process of Vertical Dis-Integration: An Evolutionary Perspektive on Outsourcing. In: Journal of Management and Governance, Jg. 5, S. 353–379

Maskell, P./Pedersen, T./Petersen, B./Dick-Nielsen, J. (2006): Learning Paths to Offshore Outsourcing – From Cost Reduction to Knowledge Seeking. SMG Working Paper No. 13. Frederiksberg

Neumann, C./Srinivasan, J. (2009): Managing Innovation from the Land of Ideas and Talents – The 10-Year Success Story of SAP Labs India. Berlin, Heidelberg

OECD (2008): Bildung auf einen Blick 2008: Deutschland verliert bei der Ausbildung von Hochqualifizierten international weiter an Boden. Pressemeldung des OECD Zentrums Berlin vom 9.9.2008 (Internet: http://bildungsklick.de/pm/62869/bildung-auf-einen-blick-2008-deutschland-verliert-bei-der-ausbildung-von-hochqualifizierten-international-weiter-an-boden; zuletzt aufgesucht am 5.1.2010)

OECD (2009a): Bildung auf einen Blick 2009. Paris

OECD (2009b): China – OECD Reviews of Higher Education. Paris

Reinberg, A./Hummel, M. (2003): Bildungspolitik – Steuert Deutschland langfristig auf einen Fachkräftemangel zu? IAB-Kurzberichte, Nr. 9. Nürnberg

Schrader, K. /Laaser, C.-F. (2009): Globalisierung in der Wirtschaftskrise: Wie sicher sind die Jobs in Deutschland? Kieler Diskussionsbeiträge Nr. 465. Kiel

Shachar, A. (2006): The Race for Talent: Highly Skilled Migrants and Competitive Immigration Regimes. Research Paper No. 883739. Toronto

Simon, D. F./Cao, C. (2009): China's Emerging Technological Edge – Assessing the Role of High-End Talent. Cambridge

SVR (2009): Informationspapier „Qualifikation und Migration: Potenzial und Personalpolitik in der Firma Deutschland". Berlin

UGC (2007): UGC Annual Report 2005–2006. New Delhi

Wolburg, M. (2007): Brain Drain: A Danger for Germany? In: INFER Research Perspectives, Jg. 2, S. 79–101

Xie, Z./Huang, R. (2005): Research on the Macro-Regulation Model of China's Mainland Post-Secondary Education Expansion. In: Higher Education Policy, Jg. 18, S. 145–162

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Konzept-kreative Gründungen als Fokus der Entrepreneurship Education an der HWR Berlin

Sven Ripsas

1. Der Begriff Entrepreneurship

Der Begriff Entrepreneurship ist auch mehr als zehn Jahre nach der Etablierung der ersten offiziellen[1], auf das Thema spezialisierten Lehrstühle, in Deutschland nicht richtig angekommen. Schulte (2007) verweist darauf, dass zwar mittlerweile ca. 100 Fakultäten in Deutschland Entrepreneurshiplehrveranstaltungen anbieten, diese aber nicht immer den Unternehmer zum Gegenstand haben, sondern zu sehr auf angestellte Managementfunktionen abzielen. Dieser Beitrag soll eine Brücke schlagen, in dem er deutlich die Funktion des Entrepreneurship als ökonomische Handlung in den Vordergrund stellt, wohlwissend, dass die Umsetzung mehrheitlich als selbständige Eigentümerunternehmer erfolgt.

Um die Erwartungen, die an eine Entrepreneurshipausbildung an Hochschulen gestellt werden können, möglichst realistisch beschreiben zu können, soll zunächst der Begriff Entrepreneurship definiert und die zu beobachtende Praxis der Gründerausbildung vor dem Hintergrund der theoretischen Funktion des Entrepreneurship in der Ökonomie zu reflektiert werden.

In der ökonomischen Theorie spielt der Unternehmer, und dies darf gerade Nicht-Ökonomen durchaus überraschen, keine zentrale Rolle. Es überrascht insofern, als dem Unternehmer intuitiv eine zentrale Funktion in der Wirtschaft zugewiesen wird. Trotz der rund 200jährigen Tradition der wirtschaftswissenschaftlichen Diskussion wurde die Funktion des Unternehmers in der Ökonomie lange vernachlässigt. So schreibt Casson: „Entrepreneurship is an important and, until fairly recently, sadly neglected subject. The literature is extremely diffuse." Casson (1990, S. xiii) und Blanchflower/Oswald (1990, S. 22) nannten die Unternehmerrolle schlicht „the most elusive and least understood form of economic behavior". Es ist zudem gerade einmal etwas mehr als zehn Jahre her, dass Kirzner (1998, S. 1) schrieb:

---

1 Die Bezeichnung „offiziell" ist deswegen wichtig, weil es schon in den 1980er und 1990er Jahren Lehrstühle an Hochschulen in Deutschland gab, die unternehmerisches Denken unter ihren Studierenden förderten, die Professuren aber nicht explizit das Thema Entrepreneurship im Namen trugen, sondern über klassische Denominationen wie Maschinenbau (TU Berlin, Professoren Spur und Seliger), Betriebswirtschaft (Universität Köln, Prof. Szyperski) oder Wirtschaftspädagogik (FU Berlin, Prof. Faltin).

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

> „Leider hat die herrschende Wirtschaftswissenschaft die Rolle des Unternehmers vernachlässigt. Dadurch ist beim Laien das vorhandene naive Bild des Unternehmers verstärkt worden, das Bild eines funktionslosen Parasiten, der sich selbst auf Kosten der unschuldigen Konsumenten und der hart arbeitenden Bevölkerung bereichert. Diese Sichtweise ist zu bedauern; nicht nur wegen ihrer inhärenten Ungenauigkeit und Ungerechtigkeit, sondern auch wegen ihres schädlichen Potentials für das allgemeine wirtschaftliche Wohlergehen."

In der noch jungen Entrepreneurship-Forschung wird der Versuch unternommen, den Begriff Entrepreneurship theoriegeleitet zu definieren (z.B. Baumol 1968, Kirzner 1978). Im Ergebnis können in chronologischer Reihenfolge vier Hauptfunktionen des Entrepreneurs im ökonomischen Prozess festgehalten werden (in Klammer die Namen der Wissenschaftler, auf die diese Funktionen zurückzuführen sind; vgl. ausführlich Ripsas 1997, Hébert/Link 1988 und Fallgatter 2002):

1. Übernahme von Unsicherheit (Knight)
2. Durchsetzen von Innovationen (Schumpeter)
3. Entdecken von Preisarbitragen (Kirzner)
4. Koordination von Ressourcen (Casson)

Welche dieser Funktionen des Unternehmers, von denen letztlich die Berechtigung für den Erhalt des residualen Gewinns abgeleitet werden kann, die Bedeutsamste ist, hängt von davon ab, welchen Prämissen im Gedankengebäude der Theoretiker man folgen möchte. Aber vielleicht ist es für die Zwecke der Entrepreneurship Education gar nicht nötig, sich exklusiv auf eine Funktion zu fokussieren. Vielmehr ist festzuhalten, dass die meisten Konzepte der Entrepreneurshipausbildung auf die Rolle als Innovator (Schumpeter, Kirzner) und/oder die Rolle als Eigentümerunternehmern (Knight, Casson) vorbereiten. Offen ist allerdings bis heute, ob eine der beiden Dimensionen bereits konstituierend für den Entrepreneurshipbegriff ist oder ob beide vorliegen müssen. Von den theoretischen Unternehmerfunktionen soll nun zum Entrepreneur in der Managementlehre übergeleitet werden, um eventuell dort Antworten auf diese Frage zu finden.

Anders als die theoretische Ökonomie versucht die Managementlehre, konkrete Handlungsanleitungen für die Praxis zu liefern. Hinzu kommt, dass nicht nur in der Theorie unterschiedliche Beschreibungen der Unternehmerfunktion verwendet werden, sondern dass zudem auch in der Praxis eine nicht minder verwirrende Vielzahl von unterschiedlichen Interpretationen des Unternehmerbegriffs existiert. Etymologisch lässt sich der Begriff auf das französische Wort *entreprendre* (deutsch: etwas unternehmen, dazwischen gehen) zurückführen. Ein Blick zurück in das 14. Jahrhundert zeigt, dass zu diesem Zeitpunkt im Englischen das Wort *undertaker* lediglich eine allgemeine kaufmännische Betä-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tigung beschrieb (New English Dictionary 1891). In der Bedeutung „ein wirtschaftliches Unterfangen *beginnen*" überlebte das Wort *undertaker* bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. Wann genau und wie das französische *entreprendre* Eingang in die englische Sprache fand, ist nicht exakt festzustellen. Vermutlich geschah dies aber über die ökonomische Theorie mit den Arbeiten von Jean-Baptiste Say (1830), so dass sich dann im 20. Jh. der Begriff *entrepreneur* für den Eigentümer-Unternehmer durchsetzte: Ein *entrepreneur* ist eine Person, „who undertakes an enterprise; one who owns and manages a business; a person who takes the risk of profit or loss" (Oxford English Dictionary (OED) 1989, Bd. V, S. 307).

Mit der zunehmenden Bedeutung der Managementlehre hat sich gegen Ende des 20. Jahrhunderts ein handlungsorientiertes Verständnis des Entrepreneurship durchgesetzt. 1992 definierten Hisrich/Peters Entrepreneurship als

> „... process of creating something different with value by devoting the necessary time and effort, assuming the accompanying financial, psychic, and social risk, and receiving the resulting rewards of monetary and personal satisfaction." (Hisrich/Peters 1992, S. 10)

In dieser Perspektive spielt weniger der Besitzkomponente („own") als vielmehr das Agieren, das Erkennen und Durchsetzen von innovativen Geschäftsmodellen, die zentrale Rolle beim Entrepreneurship. Die prägnanteste Definition beschreibt Entrepreneurship als „... the pursuit of opportunity without regard to resources currently controlled" (Stevenson et al. 1994, S. 5).

Demnach ist Entrepreneurship also nicht an ökonomische Selbständigkeit oder Firmeneigentum gebunden, sondern vielmehr eine Form von Managementhandeln. Dadurch wird der Kreis derer, die unter dem Begriff Entrepreneur zusammengefasst werden können, auch auf die Personen erweitert, die als Angestellte neue Märkte bzw. Profitchancen erschließen („Corporate Entrepreneurship"). Außerdem lässt er sich auf Initiativen mit gesellschaftlichen und sozialen Zielen („Social Entrepreneurship") anwenden. Entrepreneurship kann somit in einer zweidimensionalen Matrix dargestellt werden:

Tab. 1: Dimensionen des Entrepreneurship

		Innovatives Managementhandeln	
		Nein	Ja
Ökonomische Selbständigkeit	Nein	Administratives Management	Corporate Entrepreneurship
	Ja	Me-too Gründungen	Innovative Entrepreneurship: Technologieunternehmen, Konzept-kreative Gründungen

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2. Entrepreneurial Designs und Konzept-kreative Gründungen

Um den kreativen Schöpfungsprozess des Entrepreneurship stärker zu betonen und der permanenten, gedanklichen Verfolgung des Ziels einer ökonomisch optimalen, ja ästhetischen Faktorkombination aus Kundennutzen, effizienter Produktion und hohen Erträgen, näher zu kommen, wurden in Zusammenarbeit mit Faltin (vgl. auch Faltin 2008, S. 19) in den letzten Jahren die Begriffe Entrepreneurial Design und Konzept-kreative Gründungen entwickelt.

Der Begriff Entrepreneurial Design baut auf dem Geschäftsmodellbegriff auf. Ein Geschäftsmodell besteht aus drei Hauptkomponenten, dem Alleinstellungsmerkmal (der Value Proposition), der Architektur der Wertschöpfung und dem Ertragsmodell (Stähler 2002), und beschreibt modellartig den Aufbau und den Nutzen des Unternehmens: „A Business Model describes the rationale of how an organization creates, delivers, and captures value“ (Osterwalder 2009, 14). Konzept-kreative Gründer verfügen in diesem Verständnis über innovative Entrepreneurial Designs, das heißt ihre Innovation beruhen weniger auf neuartigen, häufig „patentierbaren“ Technologien, als vielmehr auf der neuartigen Kombination von ökonomischen Prozessen und Komponenten (z.B. ergab bei Teekampagne die Neukombination der durchaus bekannten Elemente Großpackung, Direktvertrieb und Saisonverkauf das einzigartige Entrepreneurial Design der Teekampgne, vgl. Faltin 2008, S. 5ff.). Durch die neuartige bzw. innovative Gestaltung der vor- und nachgelagerten Stufen der Wertschöpfungskette und einer intelligenten Gestaltung der Ertragsströme, die sowohl die Kunden- als auch die Liquiditätsbedürfnisse des Unternehmens berücksichtigt, können sich ökonomisch völlig neuartige Möglichkeiten ergeben (z.B. Verkaufspreise, die deutlich unter denen der Wettbewerber liegen). Dieses „Gesamtkunstwerk“ kann als Entrepreneurial Design, das Unternehmen als Konzept-kreative Gründung bezeichnet werden.

Wie die folgende Aufzählung zeigt, handelt es sich bei Konzept-kreativen Gründungen keineswegs nur um Unternehmen, die klein bleiben, sondern um Unternehmen, die mit zu den erfolgreichsten der jüngeren Wirtschaftsgeschichte gerechnet werden können. International zählen u.a. IKEA, Migros, Body Shop, skype, Facebook und Youtube zur Gruppe der Konzept-kreativen Gründungen. In Deutschland können Aldi, XING, studiVZ, Teekampagne, Würth und die dm-Drogerie-Kette zu dieser bisher vernachlässigten Gattung von Unternehmensgründungen gezählt werden.

Wie bereits angesprochen, steht weniger die Quantität als vielmehr die Qualität des Entrepreneurship im Mittelpunkt – so auch bei der Entrepreneurship-Education an der HWR Berlin. Anders als an forschenden Universitäten, bei denen Entrepreneurshipausbildung vornehmlich darauf ausgerichtet ist, technologischen Neuerungen zu einem Markterfolg zu verhelfen, stehen bei der Entre-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

preneurshipausbildung der HWR Berlin das unternehmerische Handeln des Einzelnen, die konzeptionelle Suche nach und das Erschließen von ungenutzten Wertschöpfungspotenzialen, im Mittelpunkt.

3. Entrepreneurship Education

In der deutschsprachigen Entrepreneurship Education steht häufig die Selbständigkeitsdimension im Vordergrund – zu Lasten des Innovationsaspekts. Die Lehrkonzepte fokussieren auf originäre Gründungen,[2] wobei hier zwei Gründungstypen unterschieden werden können: Necessity-Entrepreneure gründen aus der Not und zum Zwecke der Einkommenserzielung heraus (z.B. aus der Arbeitslosigkeit); Opportunity-Entrepreneure gründen, weil sie eine entdeckte Wertschöpfungschance verfolgen. Diese Unterscheidung ist wichtig, weil es Hinweise darauf gibt, dass Opportunity-Entrepreneurship eine positive Wirkung auf das Wirtschaftswachstum eines Landes hat, die Notgründungen hingegen nicht (Acs 2006, S. 97). Das genaue Analysieren des Wesens des Entrepreneurship ist auch deswegen wichtig, weil es die immer wieder zu hörende Forderung der Politiker nach mehr Selbständigkeit in Deutschland fragwürdig erscheinen lässt, denn laut Eurostat liegt die Selbständigenquote in Deutschland im November 2009 mit 10,2% deutlich über der der häufig als Vorbild genanten USA (6,9%).

Zwar gibt es Hinweise darauf, dass Deutschland auch mehr Gründungen benötigt (vgl. Bosma/Harding 2006), das Problem der deutschen Gründungslandschaft scheint aber vielmehr in der Qualität der Gründungen zu liegen. So bringt Deutschland durchaus „opportunity-orientierte“ mittelständische Weltmarktführer hervor, die große Zahl der Gründungen geschieht aus der Not heraus. Es gelingt viel zu wenigen Unternehmensgründern ein globales Unternehmen zu schaffen. Eine Ausnahme ist SAP, aber die Gründung liegt mittlerweile auch schon 37 Jahre zurück ...

Es spricht also einiges dafür, dem Innovationsaspekt ein stärkeres Gewicht in der Entrepreneurship Education zu geben und so mehr „wertschöpfungsorientierte Gründer“ auszubilden. Dabei kann die Entrepreneurship-Education durchaus auf Instrumente aus den Bereichen des Strategischen Managements und des Marketings zurückgreifen. Zu selten werden bisher Themen wie die innovative Gestaltung von Wertketten oder die Vermarktung von Innovation auf die besonderen Situationen von „entrepreneurial ventures“ (z.B. teilweise geringe Res-

2 Originäre Gründungen bezeichnen völlig neue Unternehmen, wohingegen bei derivativen Gründungen auf bereits bestehende Unternehmensstrukturen zurückgegriffen werden kann (z.B. Tochtergesellschaften von Unternehmen).

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sourcen und/oder fehlende Vertriebsstrukturen, Berücksichtigung der Person) angewendet. Positive Ausnahmen sind z.B. Meyer at al. (2003) und Rüggeberg (2003). Wenn aus Sicht der Entrepreneurship-Education die Fähigkeit zum Erkennen und Realisieren von Wertschöpfungspotenzialen das Ziel ist, so sollte der Instrumentenbaukasten des Strategischen Managements und des Marketing mit Erkenntnissen über die Besonderheiten des Gründungsprozesses und die Rolle der Eigentümerunternehmer ergänzt werden.

Aber es geht auch um mehr. Es geht es um eine Geisteshaltung („a way of thinking"), eine Einstellung bei Gründern und Angestellten. Es geht um eine bestimmte Art und Weise die ökonomische Realität zu hinterfragen. Es geht um das Ziel, durch ökonomische Kreativität (Göbel 1990) und eigene wirtschaftliche Aktivitäten neuen Wert zu schaffen. Entrepreneurship schließt das Gründen von Unternehmen ebenso mit ein, wie das unternehmerische Agieren von Angestellten. Im Folgenden – und auch bei der Konzeption der Entrepreneurship-Education an der HWR Berlin – wird daher der Begriff Entrepreneurship als Managementhandeln im Sinne der Definition von Stevenson et al. interpretiert und als Prozess verstanden, bei dem innovative und wertschöpfende Entrepreneurial Designs entwickelt, die mehrheitlich im eigenen Unternehmen umgesetzt werden, Selbständigkeit kann, muss aber nicht mit Entrepreneurship einhergehen. Ob Entrepreneurship überhaupt an Hochschulen lehr- bzw. lernbar ist, ist eine viel diskutierte Frage, schließlich gibt es sehr viele erfolgreiche Gründer ohne Hochschulstudium. Aber wenn es, wie in Kapitel eins geschehen, als innovatives und mehrheitlich selbständiges Managementhandeln interpretiert wird, dann kann diese Frage in Analogie zur Marketingausbildung durchaus mit „JA" beantwortet werden.

Es ist insofern nur konsequent, der Gründungsdidaktik mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Ein erstes Drei-Stufen-Modell entstand 1998 (vgl. dazu ausführlich Ripsas 1998, S. 217-234) und führt die Studierenden über Basisveranstaltungen zur Wissensvermittlung und der Möglichkeit zum aktiven experimentellen Lernen und Trainieren zur dritten Stufe, dem Start des eigenen Projekts. In den letzten Jahren war es vor allem Braukmann, der an der Universität Wuppertal auch den einzigen Lehrstuhl für Gründungsdidaktik in Deutschland inne hat, der sich der Gründungsdidaktik widmete und eine *Didaktik zur Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit (DEUP)* entwickelt (vgl. Braukmann et al. 2010, S. 8). Weber et al. haben zahlreiche Studien zu Entrepreneurshipkursen an Hochschulen ausgewertet und kommen zu dem Schluss, dass diese einen positiven Einfluss auf die wahrgenommene Attraktivität einer Unternehmerkarriere und die Selbstwirksamkeit der Studierenden (also die subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenz zur Bewältigung einer Herausforderung) haben

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(Weber et al. 2009, S. 2).[3] Diese Aussage wird auch durch die empirische Studie von Müller untermauert, die feststellt, „ (...) that it is possible to promote entrepreneurial intentions through effectively designed entrepreneurship training" (Müller 2008, S. 159).

Eine Herausforderung für die Entrepreneurship-Education ist die Berücksichtigung der individuellen Persönlichkeit. Gibt es ein Persönlichkeitsprofil des erfolgreichen Entrepreneurs? Das Interesse der Forscher wurde durch Kapitalgeber angeregt. Diese versuchen ihre finanziellen Risiken dadurch zu minimieren, dass sie im Vorfeld der Gründung Aussagen über die Qualität der Gründerpersönlichkeit (und damit über die Erfolgswahrscheinlichkeit) treffen. Jedoch führte die Analyse der Charaktermerkmale und Persönlichkeitseigenschaften („traits") genauso wie die der demographischen Merkmale der Gründer zu keinem einheitlichen Ergebnis (vgl. Müller 2008, S. 50). Fünfzig Jahre nachdem an der Harvard Business School die ersten Entrepreneurshipkurse abgehalten wurden, stellt Gartner in seinem Artikel „*Who ist the Entrepreneur?" Is the Wrong Question* fest: „The entrepreneur is not a fixed state of existence, rather entrepreneurship is a role that individuals undertake to create organizations (1989, S. 64)." Zu vielfältig ist die Persönlichkeit, als dass durch die Entrepreneurship-Education verbindlich erkannt und festgelegt werden könnte, wer zukünftig erfolgreich Unternehmen gründet. In der Konsequenz muss die Ausbildung – und dies ist eine große Herausforderung für Programme mit einem wissenschaftlichen Abschluss – einen möglichst großen individuellen Spielraum für unterschiedliche Lernwege bieten.

In diesem Sinne sollte sich die Entrepreneurship-Education auf die Vermittlung generischer Handlungsstrategien („Schlüsselkompetenzen") konzentrieren und Raum lassen für die individuelle Lern- und Umsetzungswege. Die Ausgangssituation eines jeden Studierenden ist anders, seine Erfahrung wie auch die Ziele für die Zukunft unterscheiden sich von denen seiner Kommilitonen. Jedes Entrepreneurial Design wird anders und ist ohne Garantie auf Erfolg. Wie auch aus einer Marketinglehrveranstaltung nicht automatisch Absolventen erwachsen, die mit Garantie erfolgreiche Werbekampagnen konzipieren, so gilt auch für die Entrepreneurship-Education, dass Theorie allein nicht ausreicht. Die Entrepreneurship-Education ist vielmehr mit der Vermittlung von Handlungskomponenten zu vergleichen, die die Studierenden dann in späteren „Ventures" selbständig und immer wieder anders zusammensetzen.

Betont die Entrepreneurship-Education die Innovationskomponente, dann heißt Entrepreneurship kreative Zerstörung (Schumpeter), das Ersinnen von neu-

3 Lerntheoretisch kann die Gründungsdidaktik auf die Modelle der „entrepreneurial intension" von Shapero und der „Theory of Planned Behavior" von Ajzen aufgebaut werden (vgl. Ripsas 1997, S. 194).

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

artigen Geschäftsmodellen, die bestehende Marktprozesse derartig radikal verdrängen, dass manche Autoren gar von Revolution sprechen (Hamel 2000). Es stellt sich also die Frage: „Wie werden Revolutionäre ausgebildet?“ Damit Entrepreneurshipstudierende ökonomisch revolutionär denken, reichen traditionelle Lehr- und Lernformen wie Vorlesung und Seminar kaum aus. Revolution verlangt nach aktivem Mitgestalten. Und wann immer Menschen selbständig gestalten ist der Prozess ergebnisoffen – genau dies macht Entrepreneurship-Education so anspruchsvoll. Entrepreneure haben den Wunsch nach Veränderung, streben danach wie ein Hundertmeterläufer das Rennen zu gewinnen bzw. danach, der Welt zu zeigen, dass ihre Ideen richtig sind, auch wenn anfangs nur wenige daran glauben, (Schumpeter 1993. S. 135f).

Antoine de Saint-Exupéry wird folgendes Zitat zugeschrieben

> „Wenn Du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Menschen zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Menschen die Sehnsucht nach dem weiten endlosen Meer.“

Entrepreneurship-Education muss also die Sehnsucht nach Entrepreneurship lehren. Für Hochschulen heißt das: Sie müssen weg von zu stark verschulten Studienprogrammen – Entrepreneurship erfordert Kreativität und die findet nicht immer dienstags zwischen 16 und 18 Uhr statt.

> „Ökonomie mit einem Stück Utopie entsteht nicht im Betriebsalltag. Neue Ideen, Experimente brauchen Orte, die Offenheit, Spiel, Versuch ermöglichen. Ein solcher Ort kann eine Universität sein, muss es aber keineswegs. Phantasie und kreative Produktivität haben sich ja zunehmend aus großen Teilen der Universität verabschiedet.“ (Faltin 1987, S. 324)

Um die Antwort auf die Eingangsfrage zu konkretisieren: Entrepreneurship-Education kann nicht Hunde zum Jagen tragen. Aber Entrepreneurship-Education kann ein Umfeld zu schaffen, das die gründungsinteressierten Studierenden abholt und ihnen hilft, unternehmerisches Denken (in Abgrenzung zum administrativen Paradigma der BWL) zu lernen. Eine schnelle Lernkurve ist zentral für den Gründungserfolg, denn der Markt verzeiht Fehler nicht. Die Entrepreneurship-Education muss daher ein Angebot offerieren, das Managementinstrumente und Betriebswirtschaftskenntnisse vermittelt, Konzepte zur Entwicklung der unternehmerischen Persönlichkeit anbietet und den Gründern einen erfolgreichen operativen Start ermöglicht. Fehler, die andere zuvor machten, können durch die Reflektion in den Lehrveranstaltungen vermieden werden. Eine Garantie auf Erfolg kann es nicht geben. Keine Kunsthochschule kann mit Garantie Virtuosen ausbilden. Es können „nur“ hochqualifizierte Absolventen angestrebt werden, und dies ist natürlich auch das Ziel der Entrepreneurshipausbildung. Zudem gilt es, auf die besondere Verantwortung der Entrepreneurship-Education

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

hinzuweisen, denn in der Literatur wird darauf verwiesen, dass gerade die Studierenden, die vor den Entrepreneurshiplehrveranstaltungen noch unentschlossen hinsichtlich ihrer Karriereziele waren, zum Gründen animiert werden (Weber et al. 2009, S. 32).

Hinsichtlich der Persönlichkeit wissen wir heute, dass es nicht um den Alleskönner geht, der in dem Versuch Buchhaltung, Logistik, Personalführung und Marketing optimal zu verstehen, in die Überforderungsfalle läuft (vgl. Faltin 2008, S. 63ff.). Es geht vielmehr um die Fähigkeit zum ökonomischen Querdenken, dem Gespür für gesellschaftliche Trends wie Bioessen, Cloud-Computing, Grüne Energie oder Medienkonvergenz. Und genau in dieser Tradition kann die HWR Berlin mit ihrer interdisziplinären Ausrichtung der Wirtschaftsausbildung einen wichtigen Beitrag zur Entrepreneurship-Education leisten.

4. Konzept-kreative Gründungen als Mittelpunkt der Entrepreneurshipausildung an der HWR Berlin

Die Entrepreneurship-Education an der HWR Berlin basiert auf dem dreistufigen Entrepreneurship-Education-Modell von Ripsas (vgl. Kapitel drei). Dieses konnte vor allem in dem Bachelorstudiengang „Unternehmensgründung und -nachfolge“ umgesetzt werden. Zudem basiert der Ansatz der HWR Berlin auf einer interdisziplinären Darstellung des Themas und dem Fokus auf den Interessen des Einzelnen und der Prämisse des Lernens unter Ernstbedingungen, an die die Studierenden systematisch herangeführt werden. Lerntheoretisch ist es vor allem die Kombination aus analytischer Reflektion und eigenen Erfahrungen, die Lernen stattfinden lässt (vgl. Müller 2008, S. 39).

Der Bereich Entrepreneurship hat sich für die HWR Berlin zu einem profilbildenden Themenbereich entwickelt. In diesem Kapitel werden die entsprechend spezialisierten Studiengänge bzw. Lehrveranstaltungskonzepte vorgestellt. Die Praxiserfahrung der Dozenten genießt dabei weiterhin einen hohen Stellenwert, da sich aus den ersten Lehrbüchern zum Entrepreneurship (z.B. Füglistaller et al. 2008 oder Volkmann/Tokarski 2006) noch kein Standardwerk für handlungsorientierte Lehre herausgebildet hat. Die systematische und wissenschaftlich strukturierte Darstellung der Einzelaspekte des Entrepreneurship stellt für die Entrepreneurship-Education eine nur bedingt geeignete Sammlung von Inhalten dar. Die besten Lehrbücher zum Thema Entrepreneurship im Sinne der Entwicklung Konzept-kreativer Gründungen sind bisher nicht die Lehrbücher von Professoren, sondern Werke von Unternehmern wie Guy Kawasaki (The Art of the Start 2004) oder Anita Roddick (Body and Soul 1991) – mit einer Ausnahme: Günter Faltins „Kopf schlägt Kapital“ (2008), das nicht umsonst Top-Platzierungen in den Wirtschaftsbestsellerlisten 2009 erreichte. Das Buch überzeugt

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

durch die Kombination aus fachkundiger Reflektion und praktischen Gestaltungsempfehlungen für innovative Entrepreneurial Designs. Faltin vermeidet es bewusst, die Individualität der jeweiligen Gründungssituation („every entrepreneur is unique“) den in Wissenschaftskreisen dominierenden, aber in der Entrepreneurshipforschung nur mit der Konsequenz der Realitätsferne realisierbaren Kriterien der methodischen Strenge (Validität und Reliabilität) zu opfern.

4.1 Praxisorientierte Lehre: Studiengänge im Bereich Entrepreneurship

Die HWR Berlin bietet ein innovatives Spektrum von Lehrveranstaltungen im Bereich Entrepreneurship:

- Seit 2000 gibt es im größten Studiengang der Hochschule (bis 2007 Diplomstudiengang Betriebswirtschaftslehre, heute Bachelor Business Administration) einen Wahlpflichtbereich zum Thema Entrepreneurship im Umfang von zwölf Semesterwochenstunden;
- ebenfalls seit 2000 gibt es einen auf junge und kleine Unternehmen spezialisierten weiterbildenden Masterstudiengang (zunächst MBA Kleine und mittlere Unternehmen, heute MBA Entrepreneurship);
- seit 2001 gibt es eine Professur für Entrepreneurship und einen Existenzgründungsbeauftagten des Rektors;
- 2006 wurde zusätzlich die Professur für Mittelstand und Unternehmensnachfolge eingerichtet und
- ebenfalls 2006 wurde der Studiengang „Unternehmensgründung und -nachfolge“ gestartet.

4.1.1 Der Bachelorstudiengang „Unternehmensgründung und -nachfolge“

Mit dem Bachelorstudiengang „Unternehmensgründung und -nachfolge“ bietet die HWR Berlin seit 2006 als erste Hochschule in Deutschland ein betriebswirtschaftliches Erststudium mit dem Fokus Entrepreneurship an. Die Nachfrage für die 35 Studienplätze ist kontinuierlich hoch. Mit der Landesbank Berlin konnte zudem ein Partner gewonnen werden, der die Studiengangsarbeit finanziell, aber auch mit Know-how unterstützt. Das herausragende Merkmal des Studiengangs ist die Gestaltung als Startbahn in die Selbständigkeit. So schließt das achtsemestrige Abendstudium nicht mit der wissenschaftlichen Bachelorarbeit, die wird bereits nach sechs Semestern geschrieben, sondern mit dem Erstellen des eigenen Gründungs- bzw. Nachfolgekonzepts ab. In den letzten zwei Semestern erarbeiten die Studierenden, gecoacht durch vier Dozenten aus unterschiedlichen Bereichen (z.B. Entrepreneurship, Marketing, Recht und Finanzierung), ihre individuellen Businesspläne.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ein wichtiges vorbereitendes Element für die eigene Gründung ist das interdiziplinäre Themenfeld Entrepreneurship, das im fünften Semester angeboten wird, zwölf Semesterwochenstunden umfasst und offen für Studierende aller Bachelorstudiengänge ist. Nach einer ca. vierwöchigen Einführung (Basislehrveranstaltungen), in der die Studierenden Entrepreneurship aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven (z.B. Managementlehre, Soziologie, Recht) kennen lernen, stellen sich die Gründerteams aus dem BPW in der HWR Berlin vor. Die Vielfalt der Ideen ist groß: Kokoswasser im Direktvertrieb, innovative Getränkeautomaten mit Hightech-Bedienelementen und Internetplattformen zum Wissensmanagement sind nur drei der 30 Ideen, die in den Kursen bisher analysiert wurden. Entsprechend der Prämisse des Lernens unter Ernstbedingungen unterstützen die HWR Studierenden, wie bereits angedeutet, Unternehmensgründer aus dem Businessplan-Wettbewerb Berlin-Brandenburg (BPW) bei der Umsetzung ihrer Businesspläne. Die Studierenden analysieren die „entrepreneurial designs“ und die Qualität der Businesspläne der BPW Teilnehmer und erarbeiteten Vorschläge für die konzeptionelle Weiterentwicklung. Lerntheoretisch reflektieren sie ihre Erfahrungen in den Lehrveranstaltungen und lernen so aus erster Hand die Hürden des Entrepreneurship kennen, bevor sie anschließend eigene „entrepreneurial designs“ (z.B. im Rahmen der Abschlussarbeit) erarbeiten und Businesspläne schreiben, die ihre individuellen Stärken und Zukunftsziele berücksichtigen.

Mit dieser innovativen Form des Entrepreneurshipunterrichts sind die Studierenden hochzufrieden, wie Auszüge aus der Evaluation des Themenfelds zeigen: „Die praktische Zusammenarbeit mit den Gründern war eine enorme Bereicherung für das Themenfeld und für mich privat.“ und „Engagement der Lehrenden super! Themenfeld uneingeschränkt empfehlenswert!“ Aber natürlich gab es, wie bei einem Pilotprojekt üblich, auch konstruktive Kritik: „Mehr Abstimmung unter den Dozenten mit Blick auf die Prüfungsleistungen wäre sinnvoll. Sehr lehrreiche und inhaltlich interessante Veranstaltung.“ Auch Unternehmensvertreter gaben dem Projekt gute Noten:

> „Die Studierenden haben uns auch die ausführliche Branchenanalyse vorgelegt und sie hat uns beeindruckt. Es hat uns hier nicht nur Spaß gemacht mit Studenten zusammen zu arbeiten, sondern wir haben wirklich das Gefühl einen frischen externen Einblick bekommen zu haben.“

4.1.2 Der Masterstudiengang „MBA Entrepreneurship“

Dieser MBA Entrepreneurship wurde im Wintersemester 2000/2001 als MBA für kleine und mittlere Unternehmen gestartet und war der erste MBA Studiengang mit der Orientierung Entrepreneurship in Deutschland. Durch die kontinuierliche Weiterentwicklung (laufende Aktualisierung des Curriculums, 2004 Um-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

benennung in MBA Entrepreneurial Management, 2005 Start des Wichita Projekts, 2008 Firmierung als MBA Entrepreneurship, 2010 Einführung der Vertiefungsoptionen „Creative Industries & Social Business“, „Technological Entrepreneurship“ und „Familienunternehmen“) hat das IMB Institute of Management Berlin der HWR Berlin ein klares inhaltliches Profil für den Studiengang entwickelt.

Auch in diesem weiterbildenden Studiengang findet sich die Dreistufigkeit aus Baislehrveranstaltungen, aktivem Lernen und der Anwendung des Erlernten beim Start des eigenen Vorhabens wieder. Ergänzt wird dies „Lernsetting“ um die Dimension der Internationalität. Der Kurs „International Strategic Consulting Project“ bietet vor allem hinsichtlich des Ernstcharakters und der Möglichkeit eigene Erfahrungen zu sammeln einzigartige Chancen. Er wurde in 2009 bereits zum fünften Mal durchgeführt. Als deutsch-amerikanische Innovation im Bereich der Masterausbildung ist es das Ziel dieser Zusammenarbeit: „... to give U.S. and German students a real-world international work team experience.“ (Dorothy Harpool, Director of Graduate Studies Barton School of Business, Wichita State University, Kansas, USA)

Das Projekt startet jährlich im Januar mit einem einwöchigen Study Visit der amerikanischen MBA-Studierenden in Berlin. Dabei werden die Studierenden in das Projekt eingeführt. In Teams (z.B. je zwei MBA Studierende aus Wichita und Berlin) analysieren die Teilnehmer als virtuelle Arbeitsgruppe die Chancen von amerikanischen und deutschen Unternehmen in das jeweils andere Land zu expandieren. Nach ca. neun Wochen wird das Projekt bei einem Gegenbesuch der deutschen MBA-Studierenden in den USA abgeschlossen. Während des Projekts erhalten die Studierenden Einblicke in die Management- und Entrepreneurshipausbildung des jeweiligen Gastlandes und nehmen an Unternehmenspräsentationen und Gastvorträgen von Entrepreneuren und Wissenschaftlern teil. In den USA wurde dieser Kurs auf der Conference der MBA Anbieter (GMAT Council 2006) als besonders innovatives Projekt im Bereich der berufsbegleitenden Studiengänge vorgestellt. Regelmäßig berichtet die Presse (z.B. das amerikanische Magazin „MBA Innovation“, die Financial Times Deutschland, der Berliner Tagesspiegel und das IHK Magazin Berliner Wirtschaft) über die Ergebnisse.

Bis Ende 2009 haben bereits über 40 Unternehmen aus Berlin/Brandenburg und dem US-Bundesstaat Kansas die Möglichkeit genutzt, gemeinsam mit den Studierenden und Hochschulen ihre Internationalisierungspläne zu konkretisieren. So wurde in vergangenen Projekten beispielsweise analysiert, ob und wie ein Softwareunternehmen sein Videoconferencing System auf dem US-Markt vertreiben kann oder wie sich der Markt in den USA für Bio-Diesel oder Windenergie gestaltet. Die teilnehmenden deutschen Unternehmen erhalten Daten

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

und Fakten über den US-Markt und konkrete Ansprechpartner, die sie selbst nur mit großem Zeitaufwand bekommen hätten.

> „I would like to thank all who worked on this topic and I want to point out that I was impressed about the results of the work. It is a good summary and I can agree to all facts which have been presented. The results and recommendations presented will be used at our next Directors meeting to discuss the next strategic steps we will take. It was a pleasure working with the participiants." (Michael Melsheimer, Geschäftsführer Deutsche WindGuard GmbH; Projektpartner 2009)

Auch die MBA-Studierenden, die durchschnittlich über eine sechsjährige qualifizierte Berufserfahrung in unterschiedlichen Branchen verfügen und kurz vor ihrem Abschluss zum Master of Business Administration (MBA) stehen, schätzen das Projekt:

> „Das internationale Beratungsprojekt bietet die einmalige Möglichkeit, in einem transatlantischen Team ein Internationalisierungskonzept praxisorientiert zu erstellen. Die jeweiligen Studienaufenthalte vor Ort schaffen dazu die persönliche Basis für die erfolgreiche Projektinitialisierung und eine ‚cross-culture' Zusammenarbeit in internationalen Teams. Insbesondere die verschiedenen Firmenbesichtigungen gaben einen umfassenden Einblick in die Bandbreite amerikanischer Unternehmenskultur." (Dipl.-Ing. Frank Külich/Dipl.-Ing. Friedhelm Keil; Projektteam 2007)

Aus diesen Beispielen wird deutlich, wie die Entrepreneurshipausbildung an der HWR Berlin versucht, „die Sehnsucht nach Entrepreneurship" zu fördern: zunächst durch das Teilnehmen am Gründungsprozess anderer (Sammeln von Erfahrungen und kritisches Reflektieren) und das anschließende aktive Umsetzen des Gelernten in eigenen Konzepten. Erfolge in der Form von medienträchtigen Unternehmensgründungen brauchen Zeit und sind aufgrund der fehlenden Alumnikultur in Deutschland schwer zu dokumentieren. Immerhin konnten zwei dem Verfasser bekannte Ausgründungen aus der HWR Berlin (PaperC.de und niiu.de) im Jahre 2009 knapp ca. 1,5 Mio. € an Finanzierungsvolumen akquirieren und damit zeigen, dass Konzept-kreative Gründungen in den Augen der Kapitalgeber über erhebliche Potenziale verfügen.

4.2 Institutioneller Rahmen und Gründerbeispiele

4.2.1 Das EMF Institut

Das Institut für Entrepreneurship, Mittelstand und Familienunternehmen (EMF-Institut) ist eine interdisziplinäre Forschungseinrichtung der HWR Berlin. Es wurde 2008 von sechs Professoren (u.a. Birgit Felden, Sven Ripsas und Harald Rüggeberg) verschiedener Disziplinen der HWR Berlin ins Leben gerufen und

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

arbeitet 2009 mit drei Forschungsassistenten sowie vier studentischen Mitarbeitern. Das Institut ist eine logische Entwicklung der zunehmenden Aktivitäten der Hochschule im Bereich Entrepreneurship (siehe Kapitel 4.1). Aufgabe des EMF Institutes ist es, Forschungslücken zu schließen und die Forschungserkenntnisse der an der HWR Berlin mit den Themen Entrepreneurship, Mittelstand und Familienunternehmen befassten Professoren und assoziierten Forschern in die Fachwelt und die Öffentlichkeit zu kommunizieren. Die Forschungsergebnisse gehen unmittelbar in die Lehre der HWR Berlin, insbesondere in den Bachelorstudiengang Unternehmensgründung und Unternehmensnachfolge sowie den MBA Entrepreneurship, ein.

4.2.2 Das Gründerzentrum der HWR Berlin

Obwohl die HWR Berlin in der Lehre wie auch bei der Einrichtung der Entrepreneurshipprofessuren einer der Vorreiter in Deutschland war, dauerte es bis zum Jahr 2009, bis die Hochschule ein eigenes Gründerzentrum einrichtete. Das Gründerzentrum der HWR Berlin bietet auf 400 qm Bürofläche, Arbeits- und Seminarräume sowie Beratungskapazität für Gründer im Umfeld der Hochschule an. Die HWR Berlin bietet den Studierenden damit neben den Lehrveranstaltungen auch konkrete Unterstützung bei der Umsetzung der Konzept-kreativen Geschäftsmodelle an. Neben dem durch die räumliche Nähe erleichterten unmittelbaren Austausch, durch den die Gründer wichtige Informationen untereinander austauschen, bietet das Gründerzentrum im Rahmen des Programms „Gründereinstieg“ Beratungsleistungen aus dem Praxisnetzwerk (u.a. Unternehmens- und Rechtsberatung, Workshops zur Verhandlungstechnik). Von 2005 bis 2009 gingen mehr als 100 Gründungen aus dem Programm „Gründereinstieg“ hervor, darunter Beratungsfirmen, produzierende Betriebe und Onlinedienstleister. Auch das Unternehmen PaperC, auf das gleich noch näher eingegangen werden wird, zählte zu den Teilnehmern.

4.2.3 Ausgründungen aus der HWR Berlin

Im Folgenden werden die zwei spektakulärsten studentischen Gründungen der letzten Jahre an der HWR Berlin beschrieben. Ohne die Gründungen zu vergessen, die an dieser Stelle nicht beschrieben werden, seien die beiden folgenden Startups, PaperC und niiu, als Beispiele für den Typus Gründungen genannt, der durch die Entrepreneurship-Education der HWR Berlin gezielt entwickelt werden soll: die Konzept-kreativen Unternehmen.

PaperC: PaperC wurde 2008 von Felix Hofmann und Martin Fröhlich (beides ehemalige HWR Studierende) direkt im Anschluss an ihr Studium gegründet. Der dritte Mitgründer ist Lukas Rieder, ein Programmierer. Die Website von PaperC bietet dem Nutzer die Möglichkeit, Fachbücher kostenfrei online zu

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

lesen – erst wenn die Inhalte ausgedruckt oder bearbeitet („getagt“ oder mit Freunden geteilt werden) wird eine Gebühr für eine virtuelle Kopie der Seite – wie in einem Copyshop bzw. beim Kopierer in der Bibliothek – fällig. Die Dokumentenplattform hat Ende 2009 etwa 1.500 Bücher von 17 beteiligten Sach- und Fachverlagen im Angebot.

Die Gründer haben am Programm Gründungseinstieg der HWR Berlin teilgenommen und wurden 2008 mit dem EXIST-Gründerstipendium des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie gefördert, gewannen 2009 den AKEP Preis des Deutschen Buchhandels und wurden Start-up des Jahres 2009 (www.deutsche-startups.de). Die wissenschaftliche Unterstützung und Begleitung durch die Hochschule hat das Berliner Start-up von Professor Dr. Ripsas, Beauftragter für Existenzgründung an der HWR Berlin erhalten.

Für eine Revolution im Medienbereich engagieren sich die Gründer von niiu.de, ein Unternehmen, das die Konvergenz der Medien im Bereich Nachrichten aufgreift und die erste individuell gestaltete und gedruckte (!) Tageszeitung der Welt im November 2009 in Berlin auf den Markt brachte. Einer der beiden Gründer, Hendrik Tiedemann, hatte die Idee zu diesem Produkt im oben genannten Themenfeld Entrepreneurship entwickelt und traf später auf den Kommilitonen Wanja Oberhof, der die Realisierung eines fast identischen Konzepts plante. Auch bei niiu handelt es sich um ein Konzept-kreatives Unternehmen – zwar haben sie wesentliche Teile der Software neu programmieren lassen, aber Teile der Software gab es bereits (nur entsprach diese nicht den Anforderungen der Gründer). Im Entrepreneurial Design von niiu gibt es einen deutlichen Zusatznutzen gegenüber herkömmlichen Angeboten (USP: einzige individuell gestaltete und gedruckte Tageszeitung der Welt), eine hochgradig innovative Wertkette (Kunden wählen Content selbst im Internet; Druck auf modernster Digitaldruckmaschine der Welt) und neuartige Bezahlformen (Prepaid mit kurzer Vertragsdauer).

Die niiu Gründer stehen aber auch für ein bisher ungelöstes Problem der Entrepreneurship Education – es fehlen noch Studienleistungen, um das Studium zu beenden. Und sollte der Erfolg anhalten, so ist nicht abzusehen, wann sie, die Entrepreneurship unter Ernstbedingungen erfolgreich umsetzen und damit ihre Kenntnisse unter den schwierigsten Marktumständen beweisen, ihr Studium beenden können.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die HWR Berlin hat viele innovative Elemente der modernen Entrepreneurship Education aufgegriffen – aber auch an anderen Hochschulen gibt es exzellente Ansätze. Für die Universitäten gelten Potsdam und Wuppertal in der Entrepre-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

neurship Education als führend (Schmude 2009) – ein vergleichbares Ranking für Fachhochschulen gibt es noch nicht. Die HWR Berlin kann, wenn sie sich der weiteren Umsetzung aktueller Forschungsergebnisse auf dem Gebiet des Entrepreneurship widmet, einen der vorderen Plätze in Deutschland belegen.

Dafür gilt es aber, sich weiterzuentwickeln und die Akzeptanz des Themas in den anderen Fachdisziplinen zu stärken. Entrepreneurship ist wie kaum ein anderes Thema dafür geeignet, auf Basis der Interdisziplinarität in der Lehre, ohnehin eine der Stärken der HWR Berlin, zu einem profilbildenden Fachgebiet der Hochschule zu werden. Die Wirtschaft braucht revolutionäre Denker, die Ökologie und Ökonomie durch Innovationen verknüpfen, die Diversity und andere soziale Aspekte aufgreifen und die dennoch die attraktiven Anreizstrukturen des Marktes für den Einzelnen schätzen. Strukturen mit dem Ziel, Gemeinwohl und individuelle Freiheit miteinander zu versöhnen, in dem Wissen, dass genau wie der Freiheit des Einzelnen dort Grenzen gesetzt werden, wo andere verletzt werden, dem Markt dort Grenzen zu setzen sind, wo er die Umwelt und sozial Schwächere nicht ausreichend beachtet. Dabei darf nicht der Fehler begangen werden, das Kind mit dem Bade auszuschütten. Markt ist und bleibt eine für den Menschen in seiner Freiheitsliebe geeignete Form des Güteraustausches – Entrepreneurship-Education kann zu einer aufgeklärten und innovationsgetriebenen gesellschaftlichen Entwicklung einen wichtigen Beitrag leisten.

Literatur

Acs, Z. J./Armington, C. (2006): Entrepreneurship, Geography, and American Economic Growth. New York

Ajzen, I. (1991): The Theory of Planned Behavior. In: Organizational and Human Decision Processes, Nr. 50, S. 179–211

Baumol, W. J. (1968): Entrepreneurship in Economic Theory. In: American Economic Review, Jg. 58, S. 64–71

Blanchflower, D. G./Oswald, A. J. (1990): What makes a young entrepreneur? Discussion Paper, London School of Economics

Braukmann, U./Schneider, D./Voth, A. (2010): MODE3 – Model for Didactical Evaluation of Entrepreneurship Education – Ein innovativer Ansatz zur gründungsdidaktisch fundierten Evaluation der Entrepreneurship Education an Hochschulen. Unveröffentlichtes Arbeitspapier

Bosma, N./Harding, R. (2006): Global Entrepreneurship Monitor – GEM 2006 Summary Results. London

Casson, M. (Hg.) (1990): Entrepreneurship. Vermont

Fallgatter, M. J. (2002): Theorie des Entrepreneurship. Perspektiven zur Erforschung der Entstehung und Entwicklung junger Unternehmungen. Wiesbaden

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Faltin, G. (1987): Bildung und Einkommenserzielung – Das Defizit: Unternehmerische Qualifiktionen. In: Axt, H. J./ Karcher, W/Schleich, B. (Hg.): Ausbildungs- und Beschäftigungskrise in der Dritten Welt. Frankfurt/M., S. 317–338

Faltin, G. (2008): Kopf schlägt Kapital. Die ganz andere Art, ein Unternehmen zu gründen; von der Lust, ein Entrepreneur zu sein. München

Fueglistaller, U./Müller, C./Volery, T./Müller, S. (2008): Entrepreneurship. Modelle, Umsetzung, Perspektiven; mit Fallbeispielen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz (2., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden

Gartner, W. B. (1989): „Who Is an Entrepreneur?“ Is the Wrong Question. In: Entrepreneurship Theory and Practice, Jg. 13, S. 47–68

Goebel, P. (1990): Erfolgreiche Jungunternehmer: lieber kleiner Herr als großer Knecht! Welche Fähigkeiten brauchen Firmengründer. München

Hamel, G. (2000): Leading the revolution. London

Hébert, R. F./Link, A. N. (1988): The Entrepreneur. New York

Hisrich, R. D./Peters, M. P. (1992): Entrepreneurship – Starting, Developing, and Managing a New Enterprise (2. Aufl.). Boston

Kawasaki, G. (2004): The art of the start. The time-tested, battle-hardened guide for anyone starting anything. New York

Knight, F. H. (1921). Risk, Uncertainty and Profit. Boston

Kirzner, I. M. (1978): Wettbewerb und Unternehmertum. Tübingen

Kirzner, I. M. (1998): Einstieg. In: Faltin, G./Ripsas, S./Zimmer, J.: Entrepreneurship – Wie aus Ideen Unternehmen werden. München, S. 1–2

Meyer, G. D./Neck, H. M./Meeks, M. D. (2002): The entrepreneurship: strategic management interface. In: Strategic Entrepreneurship, S. 19–44

Müller, S. (2008): Encouraging Future Entrepreneurs: The Effect of Entrepreneurship Course Characteristics on Entrepreneurial Intention. St. Gallen

Osterwalder, A./Pigneur, Y. (2009): Business model generation. A handbook for visionaries, game changers, and challengers. Amsterdam

Oxford English Dictionary OED (1989)

Ripsas, S. (1997): Entrepreneurship als ökonomischer Prozeß. Perspektiven zur Förderung unternehmerischen Handelns. Wiesbaden

Ripsas, S. (1998): Elemente der EntrepreneurshipEducation. In: Faltin, G./Ripsas, S./Zimmer, J.: Entrepreneurship – Wie aus Ideen Unternehmen werden. München, S. 217–233

Roddick, A. (1991): Body and soul. Erfolgsrezept Öko-Ethik (2. Aufl.). Düsseldorf

Rüggeberg, H. (2003): Marketing für Unternehmensgründer. Von der ersten Geschäftsidee zum Wachstumsunternehmen. Wiesbaden

Schmude, J. (2009): Vom Studenten zum Unternehmer – Welche Universität bietet die besten Chancen? Ranking 2009. Frankfurt/M., Regensburg

Schulte, R. (2007): Kann man Entrepreneurship an Universitäten lehren? Überlegungen zur akademischen Ausbildung im unternehmerischen Denken und Handeln. In: Raich, M./ Pechlaner, H./Hinterhuber, H. (Hg.): Entrepreneurial Leadership. Wiesbaden, S. 257–276

Schumpeter, J. (1993): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung (8. Aufl.). Berlin

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Stähler, P. (2002): Geschäftsmodelle in der digitalen Ökonomie. Merkmale, Strategien und Auswirkungen. Lohmar/Köln

Stevenson, H. H./Roberts, M. J./Grousbeck, H. Irving (1994): New Business Ventures and the Entrepreneur (4. Aufl.). Boston

Volkmann, C. K./Tokarski, K. O. (2006): Entrepreneurship – Gründung und Wachstum von jungen Unternehmen. Stuttgart

Weber, R./Graevitz, G. von/Harhoff, D. (2009): The Effects of Entrepreneurship Education, University of Munich: Discussion Paper. München

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Eine Hochschule im Wandel

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Der Herr der Baustellen

Eine Hochschule und ihr Rektor

Dorothea Schmidt

Ringe verleihen in Mythen und Märchen oft unbegrenzte Macht über Freunde und Feinde. Um in ihren Besitz zu kommen, wird geraubt und gelogen, verraten und umgebracht. Auch der *Ring der Nibelungen* hat seinen Trägern meist ebenso wenig Glück gebracht wie andere Geschmeide dieser Art. Möglicherweise hätte sich Franz Herbert Rieger in gewissen Momenten gewünscht, der *Herr der Ringe* zu sein, um, wie im gleichnamigen Roman, mit dem Besitz eines bestimmten Ringes alle anderen Ringträger beeinflussen und beherrschen zu können – aber letztlich wurde er in seiner Zeit als Rektor vor allem *Herr der Baustellen* und blieb auf gewöhnlichere Mittel angewiesen, um seine Ziele durchzusetzen: Denken, Planen, Reden, Verhandeln, Drohen, Überzeugen, Versprechen – und Charmieren. Der Baustellen gab es in den letzten Jahren nicht wenige und einige davon hatten tatsächlich mit Stahlträgern und Ziegeln zu tun, andere dagegen mit Modulen, Doppelabschlüssen oder der Integration von bis dahin voneinander unabhängigen Hochschulen. Auf manchen gab es rasche Baufortschritte, auf anderen etwas langsamere, aber auch sie kamen voran; einige dümpelten vor sich hin oder mussten nach einiger Zeit ganz aufgegeben werden.

1. Die Person des Rektors

Wie kommt einer dazu, sich souverän auf so vielen unterschiedlichen Baustellen zu bewegen? Das hat sicherlich mit dem Werdegang Franz Herbert Riegers zu tun, dem eng gefasstes Spezialistentum auf einem einzigen Feld immer schon fremd war. Sein bisheriges Berufsleben war im Großen und Ganzen durch Fünf-Jahres-Schritte charakterisiert, wobei manche davon auch schon einmal vier oder sechs Jahre dauern konnten. In den 1970er Jahren erwarb er auf diese Art zuerst den Titel eines Diplom-Kaufmanns, dann denjenigen eines Diplom-Volkswirts, und 1981 denjenigen eines Dr. rer. pol. Im Anschluss daran war er für sechs Jahre bei der Bayerischen Vereinsbank tätig, dann fünf Jahre Wissenschaftlicher Assistent an der FU und wiederum sechs Jahre Wissenschaftlicher Referent bei der Forschungsstelle für den Handel. Als Professor an der FHW vertrat er für sechs Jahre das Fach *Unternehmenspolitik und Unternehmensverfassung*, dann für fünf Jahre *Management nicht-kommerzieller Betriebe*, bis er

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

1996 Erster Prorektor eines solchen nicht-kommerziellen Betriebes, nämlich der FHW wurde. Mit der Wahl zum Rektor der Hochschule im Jahr 2000 musste er sich allerdings von diesem eingespielten Rhythmus verabschieden, da auf die erste Wahlperiode von vier Jahren eine weitere folgte. Diese verlängerte sich zudem, weil die FHW mittlerweile mit der FHVR zur neuen HWR fusionierte, der erstmals ein Präsident vorstehen würde. Bis zu dessen Wahl sollte Franz Herbert Rieger im Amt bleiben, so dass aus den früheren Fünf-Jahres-Schritten nun eine Zehn-Jahres-Periode geworden war. Insgesamt war er also 14 Jahre in der Hochschulleitung und hat als Prorektor und Rektor mehrere Berliner Senatoren kommen und gehen gesehen.

2. Interdisziplinarität

Im modernen Management-Slang könnte man von diesem Rektor sagen, er sei für seine Aufgabe „breit aufgestellt“ gewesen, ihm selber würde es vermutlich mehr zusagen, wenn man ihn etwas unmoderner als einen Grenzüberschreiter oder einen „Wanderer zwischen den Welten“ bezeichnete. Tatsächlich war er in vielen Welten eine Weile zu Hause, ob es um Fragen der Unternehmensfinanzierung oder der Stadtsanierung, der Handels- und Absatzforschung oder aber der Entwicklung wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge ging. Diesen weiten Blick teilte er mit seinen Vorgängern im Amt, *Edgar Uherek* und *Jürgen Kunze*, von denen jeder auf seine Art Interdisziplinarität als wesentliches Merkmal der 1971 gegründeten FHW definierte und umsetzte.

Die entsprechende Tradition ging auf den früheren Direktor des Tagesstudiums an der Höheren Wirtschaftsfachschule *Hans Fritz Groß* zurück. In dieser Vorläufereinrichtung der FHW reichte das Spektrum der Themen in den Lehrveranstaltungen von der Gewinn- und Verlustrechnung bis zu Walther von der Vogelweide und Rainer Maria Rilke, während die Bandbreite der behandelten Autoren sich in den 1970er und 1980er Jahren unter Edgar Uherek von Erich Gutenberg bis zu Paul A. Baran und Paul M. Sweezy erstreckte. In den 1990er Jahren lässt sich die Vielfalt der wirtschaftsbezogenen Themen daran festmachen, dass im Unterricht *Internationale Unternehmensfinanzierung* ebenso behandelt wurde wie Fragen von *Wirtschaft und Geschlechterverhältnissen*, seit 2000 *Risikomanagement* ebenso wie *Corporate Social Responsibility*. Bis zum heutigen Tag gehört die *Interdisziplinarität zum Profil der Hochschule* und trägt dazu bei, dass sie sich von anderen Fachhochschulen mit sehr viel engerer betriebswirtschaftlicher Ausrichtung unterscheidet. Das Anliegen aller Rektoren der FHW war es stets, Betriebswirtinnen und Betriebswirte heranzubilden, die imstande sein sollten, über den Tellerrand zu blicken, Wirtschaftsthemen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und kritisch zu reflektieren, somit also

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

mehr konnten, als schematisches Rezeptwissen zu reproduzieren. Der bange Blick auf die *employability* hat manche Hochschulleitung andernorts zu dem Fehlschluss geführt, es entspräche den Interessen von Arbeitgebern und Absolvent/inn/en, umfassendere Ansprüche an Bildung zugunsten einer Ausbildung aufzugeben, die sich ihre Inhalte von wechselnden Personalberatungs- und Management-Moden vorgeben ließ. Demgegenüber hielt Franz Herbert Rieger das traditionelle Verständnis der FHW hoch, wonach ein Studium praxisorientiert, eine Hochschule aber gleichermaßen der wissenschaftlichen Autonomie verpflichtet sein soll. Nach diesem „altmodischen" Anspruch liegen die Aufgaben von Hochschulen ganz wesentlich auch in der Selbstbeobachtung und Selbstreflexion einer Gesellschaft.[1]

3. Internationale Orientierung

Ein weiteres Merkmal, das die Hochschule seit längerem auszeichnet, ist die internationale Orientierung. Damit steht sie heutzutage keineswegs mehr alleine da, hat es aber auf einigen Gebieten früher als andere entwickelt. Bis zu den 1980er Jahren verbrachten Studierende normalerweise sämtliche Studiensemester in Berlin und machten sich höchstens in den Ferien auf den Weg, um an die Côte d' Azur zu trampen oder in einem klapprigen VW-Bus nach Indien zu fahren, um so den „Duft der großen weiten Welt" kennen zu lernen (wie ihn eine seit den 1950er Jahren bekannte Zigarettenmarke anpries). Mit der verstärkten internationalen Orientierung von Unternehmen wuchsen demgegenüber in den letzten Jahrzehnten auch die Ansprüche an die Absolvent/inn/en, Praktika außerhalb Deutschlands und ausländische Studiensemester vorzuweisen. Die FHW ermöglichte dies, indem sie zahlreiche Kooperationen mit ausländischen Hochschulen einging, wobei sie in einigen Fällen, etwa bei der Partnerschaft mit der SWUFE in Chengdu (VR China), eine Pionierrolle einnahm. Noch vor seiner Prorektor- und Rektorzeit war Franz Herbert Rieger bereits daran beteiligt, Partnerschaften aufzubauen, die es den FHW-Studierenden ermöglichen sollten, ein Semester im Ausland zu verbringen. Studierende haben seither die Chance, auf fast jedem Kontinent ein Auslandssemester zu absolvieren, und dies nicht nur in zahlreichen westeuropäischen Ländern, sondern auch in Polen, Russland oder Japan, in der Volksrepublik China, in Australien, Kanada oder Brasilien, insgesamt in mehr als 70 Partnerhochschulen. Sie hatten dabei so unterschiedliche Erlebnisse wie dasjenige eines eisigen Winters mit minus 20 Grad in St. Petersburg, des Wohlgeschmacks von Caipirinha in Brasilien oder der Erprobung von Outrigger Canoe Sports in Hawai. Vor allem aber machten sie Bekanntschaft

1 Zur Geschichte der FHW und ihrer Vorläufereinrichtungen vgl. Schmidt 2004, S. 107ff.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mit anderen Lern- und Lebenskulturen. Mit mehreren europäischen Hochschulen wurden Abkommen für Doppel-Abschlüsse getroffen. Umgekehrt hat sich seit den 1990er Jahren auch die Zahl der ausländischen Studierenden erhöht, die für ein Semester nach Berlin kommen oder hier – etwa in dem im Wintersemester 2007/08 neu eingeführten Studiengang International Business Management – überhaupt den größten Teil ihres Studiums verbringen. Seither hört man in der Mensa in der Badenschen Straße nicht nur schwäbische oder hessische Gesprächsfetzen, sondern auch viel Englisch, Spanisch, Polnisch oder Chinesisch. Neben den Studierenden zog es die Professor/inn/en ebenfalls immer häufiger ins Ausland, wenn sie an Partnerhochschulen unterrichten, und umgekehrt machten sich ihre Kolleg/inn/en von den Partnerhochschulen auf den Weg nach Berlin, um dort zu lehren. Was im Alltag gelebte Interkulturalität darstellt und der Hochschule ein buntes Sprachengewirr verschafft, hat im Rektorat, in der Verwaltung und bei mehreren Professor/inn/en einen sehr viel weniger sichtbaren Vorlauf, nämlich unzählige Auslandsreisen, den Empfang von Gästen der Partnerhochschulen, Verhandlungen und schließlich Kooperationsvereinbarungen. Bei all dem spielte der Rektor eine tragende Rolle: Franz Herbert Rieger erwies sich als weltläufiger Bayer.

Hochschulen hatten eine relativ große Freiheit bei der Wahl ihrer Partner, nicht aber dabei, ob sie sich in den letzten 20 Jahren überhaupt auf den Pfad der Internationalisierung begeben wollten. Denn hier wie auf anderen Gebieten standen sie seither mehr und mehr unter strukturellen Zwängen, die teils über Hochschulgesetze oder Modalitäten der Finanzierung, teils über schlichte Marktmechanismen zum Tragen kamen. Seit den 1990er Jahren waren sie weniger als zuvor abhängig von unmittelbaren Weisungen und Eingriffen von Senatoren oder Kultusministern, wie sie gerade die FHW in früheren Jahrzehnten mehrfach erlebt hatte, wenn Berliner Wissenschaftssenatoren über interne Voten hinweg Berufungen vornahmen oder sich in Details des Hochschulhaushalts einmischten. Viele der Baustellen, auf denen Franz Herbert Rieger als Rektor tätig war, hat er sich somit nicht ausgesucht, sondern sie wurden ihm durch die Entwicklung des Hochschulwesens vorgegeben.

4. Neue Instrumente der Hochschulsteuerung und Europäischer Hochschulraum

Unabhängig davon wie gut oder schlecht einzelne Hochschulen funktionierten, standen sie seit den Debatten der 1980er und 1990er Jahre unter dem Generalverdacht einer unzureichenden „Dienstleistungsorientierung“. Diesem sollte unter anderem dadurch abgeholfen werden, dass man marktförmige Mechanismen einführte, etwa Kennzahlensysteme, die den Vergleich der verschiedenen Insti-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

tutionen untereinander ermöglichten und erzwangen – *benchmarking* und *best practice* als neue Orientierungsmarken des Bildungsgeschehens, die der Qualitätssicherung dienen würden. Damit die Erhebung, vor allem aber der permanente Vergleich der Zahlen ihre segensreichen Wirkungen entfalten konnten, wurde ein erheblicher Teil der Finanzierung an sie geknüpft. Diese Maßnahmen standen in enger Verbindung mit dem gleichzeitigen Ziel der Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulraumes durch die Einführung des zweistufigen Systems von Bachelor und Master, wie es in der Bologna-Erklärung von 29 europäischen Bildungsministern im Jahr 1999 zum Ausdruck kam.

Ausgelöst durch die Studierendenproteste im Winter 2009 gibt es mittlerweile eine breite Diskussion darüber, inwieweit die ergriffenen Maßnahmen hilfreich oder schädlich waren, ob das Ziel der „Ökonomisierung" an sich bereits problematisch ist oder ob es sich, wie der Vorsitzende des Wissenschaftsrates Peter Strohschneider nun einräumt, möglicherweise um ein „Geflecht von Unabgestimmtheiten und Widersprüchen" handelte, nämlich „Bildung für alle zu geringsten Kosten in kürzester Zeit auf höchstem Niveau"(Strohschneider 2009). Andere Akteure wie Bundesbildungsministerin Schavan wollen lediglich bei der Umsetzung der angestrebten Modernisierung des Hochschulsystems „handwerkliche Fehler" ausmachen (Kühl 2009, S. 1).

Zumindest über ein Ergebnis sind sich die meisten Beobachter, insbesondere alle, die damit unmittelbar zu tun hatten, einig: Die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse sowie die geforderten Akkreditierungen waren enorm arbeitsaufwändig. Vor allem der Prozess der Akkreditierung erwies sich als bürokratisches Monster, dessen Sinnhaftigkeit in vielen Punkten fragwürdig erscheint. Der Besuch von Akkreditierungskommissionen versetzt Hochschulen seither in eine Situation der Anspannung und Aufregung, die derjenigen ähnelt, wie sie in Nikolai Gogols *Der Revisor* beschrieben wird, wenngleich im Unterschied dazu die Revisoren zumindest bekannt sind und Vorfälle der versuchten Bestechung bisher nicht bekannt wurden. Die (im Übrigen recht kostspieligen) Prozeduren zwingen Hochschulen dazu, Zeit und Ressourcen dafür einzusetzen, um den formalen Anforderungen der Akkreditierungsagenturen zu entsprechen. Vielen Beteiligten erscheint es zweifelhaft, ob zumindest die bisherigen Modalitäten dazu beitragen werden, die Qualität einzelner Studiengänge tatsächlich zu gewährleisten oder nicht eher dazu führen, dass Hochschulen vermehrt die neue Kompetenz des Akkreditierungsmanagements entwickeln, das sich etwa in ausgefuchsten Rechnereien niederschlägt, bei denen das Nebeneinander der verschiedenen Währungen Module, Semesterwochenstunden und Leistungspunkte so lange umsortiert wird, bis die Gesamtmengen den Bologna-Anforderungen entsprechen, also etwa bei einem Bachelorstudium 5.400 Stunden und 180 Leistungspunkte (Kühl 2009, S. 4). Trotz aller Widrigkeiten wurden an der FHW bis 2006 nicht weniger als 28 Studiengänge akkreditiert, d.h. meh-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

rere Regalmeter beschriftetes Papier, die inzwischen zahllose Ordner füllen, produziert. Das offizielle Siegel war somit erteilt worden, die Kommissionen konnten die Hochschule dabei zuweilen auf gewisse Schwächen hinweisen, die meist auch bereits vorher bekannt waren und gelegentlich einige nützliche Anregungen geben.

Wie andere Hochschulen hat die FHW nicht nur die Umstellung ihrer Diplom- Studiengänge zum zweistufigen System Bachelor und Master vorgenommen (wobei für den Master-Bereich bereits langjährige Erfahrungen mit MBA-Studiengängen vorlagen), sondern es wurden unter dem Rektorat Franz Herbert Riegers auch eine Reihe neuer Studiengänge entwickelt. Bereits Ende der 1990er Jahre gab es Stimmen im Akademischen Senat, die sich nur mit leiser Wehmut von der übersichtlichen Welt des alleinigen Diplom-Studiengangs „Wirtschaft" verabschiedeten und die sich bereits durch die Neuerungsfreudigkeit des damaligen Rektors Jürgen Kunze überfordert fühlten. Doch das Zeitalter der „Produktdifferenzierung", wie es Franz Herbert Rieger in seiner späteren Rede zur Fusionsfeier von FHW und FHVR nannte, brach danach erst richtig an und auch hier handelte es sich um eine der Baustellen, die er nicht unbedingt aus freien Stücken eröffnete. Sowohl 2003 wie 2005 winkte der Berliner Senat mit Geldscheinen, legte also einen Strukturfonds auf, aus dem neue Studiengänge finanziert werden konnten und sollten, eine eher ungewöhnliche Situation, da der Finanzsenator seine Taschen für die Hochschulen sonst eher zuhielt. Wenn die Finanzsituation der FHW zwar keineswegs mehr so dramatisch war wie noch einige Jahre zuvor, so stellte dies doch eine Gelegenheit dar, die man beim Schopf ergreifen musste. Dass die FHW mit ihren Anträgen im Vergleich zu anderen Berliner Hochschulen überdurchschnittlich erfolgreich war, führte bei diesen kaum zu Freude, zeugt aber von den guten Vorarbeiten der beteiligten Professor/inn/en und sonstiger Mitarbeiter/innen, da insgesamt zehn neue Studiengänge entstanden, die sich in der Folgezeit im Großen und Ganzen durchweg gut entwickelten. Manche davon stellten Ausfächerungen der bisherigen betriebswirtschaftlichen Abschlüsse dar (wie die Bachelor-Studiengänge Wirtschaftsinformatik oder Wirtschaftsrecht), andere erweiterten das Spektrum des Angebots in Richtung Volkswirtschaftslehre (wie der Bachelor-Studiengang Economics).

In einer kritischen Einschätzung des Bologna-Prozesses resümiert Stefan Kühl:

> „Die durch Bologna-Reformen initiierten Studiengänge erinnern jeden Betroffenen an schlimmste Planungsphantasien des Staatssozialismus oder die Verregelungs- und Kontrollwut kapitalistischer Großunternehmen."(Kühl 2009, S. 6)

Verglichen mit dieser Einschätzung lässt sich für die FHW sicherlich sagen, dass sie glimpflich davon gekommen ist. Das ist unter anderem dem Umstand zu

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

verdanken, dass der Akademische Senat der Hochschule sich für die Einführung eines siebensemestrigen Bachelors entschied und sich gegen ein komprimiertes sechssemestriges Studium aussprach, wie es andere Hochschulen einführten. Anders als an Universitäten hat das Studium hier zudem immer schon einen gewissen Grad der Verschulung erreicht, so dass für die Stundenplanung lang erprobte Werkzeuge wie etwa Stundenplanraster zur Verfügung standen, mit denen vermieden werden konnte, dass Studierende vor der Situation stehen, dass zwei Pflichtveranstaltungen sich überschneiden oder überhaupt gleichzeitig stattfinden. Auch gab es nur vereinzelt Bestrebungen, die Studierenden mit Anwesenheitskontrollen zu drangsalieren, so dass diese nicht den Eindruck bekommen mussten, sie seien einem neuen Regime des permanenten Drucks von oben ausgeliefert. Da der Großteil der Lehrveranstaltungen bei der bewährten Form des „seminaristischen Unterrichts“ mit nicht mehr als 40 Teilnehmer/inne/n blieb, gibt es nach wie vor den „Prof. zum Anfassen“, wie Gert Bruche bei einer Vorstellung des Fachbereichs vor angehenden Studierenden die typische Studiensituation an der FHW einmal bezeichnete. Studierende haben also die Möglichkeit, mit ihren Dozent/inn/en über ihre Hausarbeiten zu sprechen oder sich über sonstige Fragen des Studiums beraten zu lassen, ob nach der Lehrveranstaltung, in der Sprechstunde oder auch zwischendurch auf dem Flur. Denn, wie bereits mehreren auswärtigen Besuchern und auch der ersten externen Evaluierungskommission im Jahr 2001 auffiel – dass allerorten auf den Fluren geredet wird, scheint ein besonderes Merkmal dieser Hochschule zu sein. Die Umsetzung der Reformen erfolgte demnach in einer Atmosphäre, die durch die Fortführung des bisherigen liberalen Stils geprägt war, und nicht in einem Geist, der auf Einschüchterung und Daumenschrauben setzt. Auch hier zeigen sich die Handschrift des Rektors und sein grundlegendes Verständnis, dass Studierende als mündige Menschen zu behandeln und in erster Linie durch interessanten Unterricht, Anregungen zum eigenen Denken sowie innovative didaktische Angebote zu motivieren sind.

5. Die Gebäudesituation der Hochschule

Und dann gab es in den letzten Jahren auch noch eine reale Baustelle sowie zahlreiche Pläne zur Vergrößerung der Raumkapazität, von denen einige jedoch wieder fallen gelassen werden mussten. Das Gebäude der FHW stammt aus einer Zeit, deren Architektur normalerweise nur mit Befremden und leichtem Schauer zur Kenntnis genommen wird – aus der Zeit des Nationalsozialismus. Doch das 1938 für die Wirtschaftsgruppe Einzelhandel entworfene Gebäude war kein typischer „Nazi-Bau“. Es wurde zur gleichen Zeit errichtet wie das Nachbargebäude in der Badenschen Straße Richtung Osten, von dem es durch die Meraner

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Straße getrennt ist. Auch dieses war für einen Verband bestimmt, die Hauptvereinigung der deutschen Brauwirtschaft. Beide Organisationen hatten ihr Domizil zuvor im Tiergartenviertel, wo Albrecht Speer zugunsten der Planungen für Hitlers Hauptstadt-Projekt Germania weiträumig Abrisse vornehmen ließ, so dass sie für den Verlust ihrer Gebäude im Bayerischen Viertel Kompensation erhielten. Die neuen Gebäude wurden von zwei verschiedenen Architekten entworfen, dennoch verweisen sie aufeinander, zeigen in Material und Ausführung Verwandtschaften, und harmonieren auch insofern, als sie eher dem Historismus und an manchen Stellen auch dem Bauhaus verpflichtet sind, als dass in ihnen nationalsozialistische Vorstellungen von Heroismus, Kämpfertum und Herrschaftlichkeit Stein geworden wären. Zumindest gilt dies beim Gebäude für die Wirtschaftsgruppe Einzelhandel für die Fassade, die Treppenhäuser und die Büroräume, während der damalige Sitzungssaal (die heutige Bibliothek) durchaus pompös angelegt war und ein riesiges Hitler-Bild an der Stirnseite aufwies. Die gemeinsamen Ursprünge der beiden Bauten laufen neuerdings wieder zusammen, da nach der Renovierung und Aufstockung des FHW-Gebäudes nun auch das Nachbargebäude, in dem zuvor lange Jahre das Sozialamt untergebracht war, von der Hochschule genutzt werden soll und derzeit eine grundlegende Sanierung erfährt.

Das Gebäude, in dem die FHW seit ihrer Gründung zu Hause ist, war Anfang 1945 durch Bomben schwer beschädigt worden, stand eine Zeit lang als Ruine mehr oder weniger leer und wurde erst 1951 wieder aufgebaut, und zwar für die Hochschule für Politik unter der Leitung von Otto Suhr. Von den ursprünglichen fünf Stockwerken wurden allerdings nur vier wieder hergestellt. In den folgenden Jahrzehnten gab es keine größeren Renovierungen mehr, so dass das Gebäude in den 1990er Jahren im Inneren den etwas schäbigen Charme der Fünfzigerjahre ausstrahlte. Doch die Zahl der Studierenden nahm stetig zu und selbst der Wegzug des Berlin Kollegs, das viele Jahre mit der FHW unter einem gemeinsamen Dach bestanden hatte, linderte die Raumnot nur vorübergehend, da zu den steigenden Studierendenzahlen, für die zusätzliche Seminarräume benötigt wurden, auch neue Aufgaben kamen, für die weitere Büros erforderlich waren. Die FHW platzte aus allen Nähten und so kam es zur Aufstockung der Seitenflügel des Gebäudes, die mit einer Reihe von Maßnahmen der Modernisierung einherging.

Im Jahr 2006 war es dann soweit: Der vierte Stock präsentierte sich in neuem Gewand, mit zusätzlichen, größeren Räumen für Lehrveranstaltungen, die seither auch mehrfach für Podiumsdiskussionen im Rahmen des Studium Generale oder für Auftakt-Veranstaltungen für Studienanfänger/innen Verwendung fanden. Hell und luftig geht es gleichfalls im fünften Stock zu, wo neue Büros und zwei Konferenzräume entstanden sind, deren große, an der Oberseite halbrunde Fenster dem Gebäude nun auch von außen ein charakteristisches Aus-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sehen verleihen und den historistischen Bau im Bereich des Daches mit elegant-modernem Schwung enden lassen. Im November 2008 wurde schließlich auf dem Dach eine Anlage zur Photovoltaik in Betrieb genommen, die als ressourcenschonende Energiequelle verpachtet wird. Der Rektor war bei all diesen Maßnahmen nicht nur Bauherr, sondern verfolgte sie mit speziellem Engagement, da ihn Architektur von jeher interessiert hatte und ihm dabei, zusammen mit dem Architekten und den übrigen am Bau beteiligten Stellen, die denkmalpflegerischen Aspekte besonders am Herzen lagen.[2]

Doch auch nachdem die Phase des Mörtels auf den Fluren, der Presslufthämmer und scharf riechenden Fussbodenkleber endgültig vorbei war, sollte kaum beschauliche Ruhe ins Rektorat einkehren. Denn größere Umbauten anderer Art folgten auf dem Fuß. Aus der bis dahin relativ kleinen Fachhochschule mit nur einem grundständigen Studiengang und rund 3.000 Studierenden Anfang der 1990er Jahre sollte im folgenden Jahrzehnt eine Hochschule mit drei Standorten und rund 8.000 Studierenden werden: Aus eins mach drei. Die FHW durchlief zwei Fusionsetappen.

6. Wachstum durch Fusionen

Die erste betraf die Zusammenführung mit der Berufsakademie. Im Herbst 2003 wurde das Gesetz verabschiedet, mit dem die seit 1993 bestehende Berufsakademie in die FHW integriert wurde, im Frühjahr 2004 wurde die Eingliederung umgesetzt. Die Berufsakademie war zunächst im Ostteil der Stadt, in Karlshorst, ansässig und siedelte dann in die Nähe des Ostkreuzes, in ein Gebäude des ehemaligen Industriekomplexes der Knorr-Bremse AG um. Die Berufsakademie bietet ein duales Studium mit zwei Lernorten an – Akademie und Betrieb – und arbeitet mit rund 500 mittelständischen und großen Unternehmen zusammen. Als „Liebesheirat“ wurde diese Zusammenführung von beiden Seiten nicht aufgefasst, und tatsächlich hatten ihre Betreiber dafür wohl in erster Linie finanzielle Aspekte im Kopf, dennoch gibt es eine Reihe von inhaltlichen Anknüpfungspunkten. Beide Einrichtungen bilden Studierende aus, die ihren Platz in der Wirtschaft finden sollen und wollen, wobei die FHW an die Tradition des akademischen Hochschulbetriebs anschließt, die Berufsakademie an das duale System der deutschen Berufsausbildung. Während die Berufsakademie branchenbezogene Qualifikationen vermittelt, sah es die FHW von jeher als ihre Aufgabe an, den Studierenden ein generalistisches Studium anzubieten, das erst im Hauptstudium bzw. im zweiten Studienabschnitt funktionelle Spezialisierungen wie Rechnungswesen, Marketing, Personal und Organisation oder Finanzierung und Investition aufweist.

2 Zur Baugeschichte des späteren FHW-Gebäudes vgl. Schmidt 2004, S. 15ff.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Beim Thema *Mergers & Acquisitions* lernen Studierende üblicherweise, dass der Erfolg von Unternehmensfusionen nicht allein eine Frage der guten Organisationstechnik ist, sondern dass hierbei auch die Frage unterschiedlicher Kulturen entscheidend sein kann, also der Werte, Normen, Alltagsroutinen und Gewohnheiten der beteiligten Personen. Ein beliebtes (negatives) Fallbeispiel stellt hierbei die Fusion von Daimler und Chrysler dar, bei der unter anderem die unterschiedlichen Unternehmenskulturen zum Misserfolg dieses Zusammenschlusses beitrugen. Probleme wie zwischen Stuttgart und Auburn Hills gab es zuweilen auch zwischen dem Ostkreuz und der Badenschen Straße, aber im Unterschied zur größten Fusion der deutschen Industriegeschichte konnten die Spannungen zwischen zwei kleinen Berliner Bildungseinrichtungen im Lauf der letzten Jahre in vielen Bereichen abgebaut werden, unter anderem dadurch, dass persönliche Kontakte zwischen Mitarbeiter/inn/en auf verschiedenen Ebenen entstanden, so dass sich die Fusion in diesem Fall trotz gelegentlicher Reibungen als weitgehend gelungen erwies.

Als Folge des Zusammenschlusses wurde es notwendig, das bisherige Corporate Design der FHW wie auch der Berufsakademie zu erneuern. Manchen fiel der Abschied von den angestammten Logos schwer. So trauerten an der FHW viele der türkisgrünen Farbe sowie dem Schriftzug im Stil der 1980er Jahre nach und monierten an dem roten Berliner Bären, dieser wende der Hochschule offenbar den Rücken zu, da er sich von dem Schriftblock weg bewege. Man kann diese Anordnung aber auch so interpretieren, dass sich die Hochschule dem Berliner Bären nahe und verbunden fühlt, aber keine Neigung dazu hat, sich unbesehen in seine Arme bzw. Pratzen zu stürzen.

Ähnliche Probleme wie bei der Fusion zwischen FHW und Berufsakademie standen naturgemäß auf der Tagesordnung, als der nächste Zusammenschluss anstand, nämlich derjenige mit der FHVR, der bisherigen Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege. Im Jahr 1973 gegründet, residierte sie zunächst im so genannten Kudammkarree, um nach der Deutschen Einheit nach Lichtenberg zu ziehen, und zwar in das Gebäude der ehemaligen Stasi-Bezirksverwaltung Berlin. Ihre Aufgabe lag in einer fundierten Ausbildung für höhere Beamte, was zu einer häufigen Gratwanderung zwischen dem Anspruch der Unabhängigkeit einer Hochschule und den Erwartungen des „Abnehmersystems“, also den zukünftigen öffentlichen Arbeitgebern der Absolvent/inn/en führte.

Der Zusammenschluss beider Einrichtungen war bereits 2005 vom Wissenschaftsrat empfohlen worden, wobei dieser der langjährig etablierten Argumentationslinie folgte, wonach Hochschulen, die lediglich ein Fach anboten, zugunsten eines breiteren Fächerspektrums mit anderen fusionieren sollten und gleichzeitig als sicher galt, der Zusammenschluss mehrerer kleiner zu einer größeren Hochschulen würde grundsätzlich positive „Synergien“ hervorrufen. Mit dem ersten Argument ist die Fusion von FHW und FHVR in der Tat gut zu begrün-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

den: So zitiert der Tagesspiegel Franz Herbert Rieger am Vorabend der großen Fusionsfeier:

> „Einerseits würde sich die öffentliche Verwaltung immer mehr ökonomisieren und bräuchte dafür Verwaltungsexperten mit betriebswirtschaftlichen Kenntnissen. Andererseits würden klassische Manager immer öfter von gemeinnützigen Einrichtungen wie dem Roten Kreuz benötigt. Solche Manager müssten auch die Bedürfnisse einer Einrichtung kennen, die nicht gewinnorientiert arbeitet." (Warnecke 2009)

Privates und öffentliches Management weisen somit eine Reihe von Parallelen und Überschneidungen auf. Inwieweit das zweite Argument der Synergien zum Tragen kommen wird, ist noch nicht abzusehen. Nach der Einschätzung vieler Beteiligter ist noch ein erhebliches Stück Arbeit zu leisten, um eine Annäherung der Hochschulkulturen an den beiden Standorten Lichtenberg und Schöneberg zu erreichen. Ein gemeinsamer Campus für alle drei Einrichtungen erscheint nicht realisierbar, aber zumindest sollen Berufsakademie und die frühere FHVR gemeinsam die Baulichkeiten in Lichtenberg nutzen.

Franz Herbert Rieger wurde Rektor der neuen Hochschule für Wirtschaft und Recht (die bei dieser Gelegenheit, wie die anderen Berliner Fachhochschulen ihr „F" verlor) und hatte seither viel damit zu tun, die Verschiedenheiten der drei Hochschulen zu verwalten und im Ansatz neu zu gestalten: *Managing Diversity* – dies stellt ebenfalls ein Thema dar, das an der FHW seit längerer Zeit im Unterricht behandelt wird, und bei dem es um mögliche Probleme geht, wenn Menschen unterschiedlicher Herkunft und Kultur zusammen kommen und zusammen arbeiten sollen. Es geht aber auch um die Chancen, dass sich Verschiedenheiten in produktive Potentiale verwandeln können.

7. Alles in allem ...

Zu Beginn seiner Zeit als Rektor hat Franz Herbert Rieger vermutlich nicht geahnt, was für eine Vielzahl von Baustellen ihn in den folgenden Jahren erwarten würden. Er fand eine Hochschule vor, die im Vergleich zu den bewegten Zeiten der internen Grabenkämpfe unter dem früheren Rektor Edgar Uherek bereits unter Jürgen Kunze zur Ruhe gekommen war. Die FHW galt aber auch – und dies ist als bleibendes Verdienst Edgar Uhereks anzusehen – als eine Hochschule der besonderen Art: disziplinär offen, bildungsorientiert und debattenfreudig. Franz Herbert Rieger hat diese Traditionen fortgesetzt, sah sich jedoch gleichzeitig mit einer Reihe von neuen Herausforderungen konfrontiert: Dazu gehören die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- auf Masterabschlüsse, die Einführung neuer Studiengänge, die Entwicklung des MBA-Bereichs, die Fortführung der

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Internationalisierung, der Umbau des Gebäudes, die Fusion mit anderen Hochschulen. Er musste die Hochschule nach außen vertreten und hat dies nach Einschätzung derer, die ihn dabei erlebten, stets äußerst kompetent und formvollendet gemacht. Er musste aber auch im Inneren der Hochschule Entscheidungen treffen, mit denen er sich nicht immer nur Freunde gemacht hat. Manche fühlten sich dabei nicht ausreichend einbezogen, fanden ihn wenig delegationsfreudig und merkten kritisch an, dass er sich um zu viele Details kümmerte, wie etwa um die Kommasetzung bei den Schriftstücken, die er zu unterzeichnen hatte. Andere heben demgegenüber hervor, dass er sehr wohl wichtige Aufgaben an andere übertrug und ihnen dabei vermittelte, wie sehr er ihnen vertraute. Einig sind sich aber alle, die mit ihm in den letzten Jahren zusammen gearbeitet haben, dass er sein Amt mit großem Verantwortungsbewusstsein ausfüllte, dass es ihm stets um die Sache ging und nicht um die eigene Person, und dass der Umgang mit ihm häufig dadurch besonders angenehm und entspannt war, weil er Schwierigkeiten und Unzulänglichkeiten mit Humor begegnen konnte.

Eine Schwalbe macht keinen Sommer und ein Rektor keine Hochschule. Aber er nimmt in ihr wichtige Weichenstellungen vor. An dieser Hochschule gibt es – dies kann die Autorin aus eigener Anschauung zumindest für die ehemalige FHW bezeugen – besonders viele Menschen, die hier gerne arbeiten und die das Klima als freundlich und kollegial erleben, so dass sie mit anderen zusammen vieles von dem umsetzen können, was ihnen in Forschung und Lehre am Herzen liegt. Auch das hat mit Franz Herbert Rieger als Rektor zu tun.

Literatur

Kühl, S. (2009): Die Sprichwörter der Professorenschaft – Wie der Bologna-Prozess ein Bürokratie-Monster produzieren konnte. Universität Bielefeld, Working Paper. Bielefeld

Schmidt, D. (2004): Zeitgeschichte im Mikrokosmos – Ein Gebäude in Berlin-Schöneberg. Berlin

Strohschneider, P. (2009): Alles für alle! Bologna und seine Widersprüche. In: Süddeutsche Zeitung, 10.12.2009

Warnecke, T. (2009): Traumhochzeit der Fachhochschulen. In: Der Tagesspiegel, 30.3.2009

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Hochschulpolitische Bedeutung des Hochschulnetzwerks UAS7

Erhard Mielenhausen

1. Vorbemerkungen

Die staatliche Wissenschaftspolitik geht im Grundsatz von der Fiktion zweier Hochschultypen in Deutschland aus, nämlich erstens den Universitäten (einschließlich gleichgestellter Hochschulen wie vor allem Kunst- und Musikhochschulen) sowie zweitens den Fachhochschulen. Durch rechtliche Normierungen wird ein formaler Typenzwang definiert, um diese binäre Hochschulstruktur aufrecht zu erhalten.

In der Realität ist die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der ca. 350 staatlichen bzw. staatlich anerkannten Institutionen jedoch weit größer als es die Einordnung in zwei Typen widerspiegelt. Einerseits nimmt der Überschneidungsbereich zwischen Universitäten und Fachhochschulen weiter zu und andererseits hat sich sowohl innerhalb des universitären Sektors als auch im Fachhochschulbereich in der Praxis faktisch eine Differenzierung ergeben, deren Spannweite innerhalb des jeweiligen Segments zum Teil größer ist als zwischen den beiden Hochschultypen. Der Bolognaprozess hat mit seiner grundsätzlichen formalen Gleichstellung der Studienabschlüsse – egal in welchem Hochschultyp er erworben ist – diese Entwicklung weiter verstärkt.

Während sich Bund und Länder bemühen, mittels formaljuristischer Satzungen ihre ordnungspolitischen Vorstellungen zu administrieren, ergreifen einzelne Hochschulen selber die Initiative, durch mehr oder weniger lose Verbünde und Netzwerke, der tatsächlichen Differenzierung des Hochschulbereichs Ausdruck zu verleihen. Beispiele solcher Netzwerke im Universitätsbereich sind:

- Der Verband *„TU 9 – German Institutes of Technology e.V.“*, ein Zusammenschluss von neun früheren Technischen Hochschulen (heute Technische Universitäten) aus sieben Bundesländern; informell 2003 gestartet und 2006 in der Rechtsform eines eingetragenen Vereins gegründet;
- der informelle Zusammenschluss von Universitäten mit sehr hohen Studierendenzahlen, 2005 unter der Bezeichnung *„Gruppe großer Universitäten“* initiiert, über den Status eines lockeren Bündnisses zum Erfahrungsaustausch bis heute jedoch nicht weiter formalisiert;

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

– das *„Netzwerk Mittelgroße Universitäten“*, 2008 von 13 mittelgroßen Universitäten aus acht Bundesländern gegründet; aktuell gehören dem Netzwerk 17 Hochschulen aus neun Bundesländern an.

Beispiele für Netzwerke im Fachhochschulbereich:

– Die *„Strategische Allianz UAS7 – Seven Universities of Applied Sciences“*, 2004 von sieben Hochschulen aus sechs Bundesländern ins Leben gerufen und 2006 als eingetragener Verein gegründet;
– das Netzwerk *HAWtech*, 2009 von sechs – überwiegend technisch orientierten – Fachhochschulen aus fünf Bundesländern formal gegründet.

Allen Netzwerken liegen jeweils konkrete Interessen bzw. gemeinsame Ziele zugrunde und ihre Mitglieder erwarten bzw. hoffen, diese Ziele in der Gruppe leichter und schneller sowie vor allem effizienter zu erreichen als im Alleingang.

So ist der Zusammenschluss *„TU 9 – German Institutes of Technology e.V.“* aus der gemeinsamen Abwehrhaltung gegen den Bolognaprozess und der damit verbundenen Aufgabe des Diploms (Motto: „Der Bachelor ist der Weg, der Master – als Äquivalent für den deutschen Diplomingenieur – das Ziel“).

Ausgangspunkt der *„Gruppe der großen Universitäten“* ist hingegen das Ziel, die besonderen Rahmenbedingungen einer Massenuniversität aufgrund der gewachsenen Bedeutung des Rankings von Studiengängen methodisch stärker zu berücksichtigen, um eine vermutete strukturelle Benachteiligung auszuschließen.

Der Zusammenschluss der *„Mittelgroßen Universitäten“* ist u.a. die Antwort auf die Exzellenzinitiative von Bund und Ländern, bei der sich diese Hochschulen im Vergleich zu den alten Traditionsuniversitäten benachteiligt sehen. Durch gemeinsame Interessenwahrnehmung soll das Profil als forschungsstarke, regional verankerte Hochschulen stärker im öffentlichen Bewusstsein verankert werden.

Der Zusammenschluss *UAS7* hat seinen Ursprung in einer gemeinsamen Internationalisierungsstrategie auf dem US-amerikanischen Bildungsmarkt, während die technisch orientierten HAWtech Fachhochschulen ihr wissenschaftliches Profil in den Mittelpunkt der Gründungsidee stellen.

Angesichts der gewachsenen Autonomie der Hochschulen und des zunehmenden nationalen und internationalen Wettbewerbs ist davon auszugehen, dass die oben genannten Netzwerke nur der Anfang einer weiteren Ausdifferenzierung des tertiären Bereichs sind und weitere folgen werden. Inwieweit es hierbei auch zu hochschultypenübergreifenden Netzwerken kommen wird, bleibt abzuwarten.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2. Auswirkungen der Netzwerke auf bestehende Interessenvertretungen

Die offizielle Gesamtvertretung der Hochschulen gegenüber Politik und Gesellschaft wird auf Landes- und Bundesebene traditionell durch *Landesrektoren- bzw. Landeshochschulkonferenzen* und die *Hochschulrektorenkonferenz (HRK)* gewährleistet. Bezogen auf Fächer und Disziplinen sind die Fakultäten- und Fachbereichstage die wesentlichen Akteure. Hinzu kommen Verbände, die in erster Linie die Interessen einzelner Statusgruppen – wie Professorinnen und Professoren, Studierende, wissenschaftlicher Mittelbau – im Fokus ihrer Bemühungen haben.

Vor diesem Hintergrund kann es nicht überraschen, dass die neuen Netzwerkgründungen sofort die Aufmerksamkeit der bestehenden Interessenvertretung geweckt haben. Insbesondere die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) beobachtet mit Skepsis und einigem Argwohn die neue Entwicklung, wobei sich vor allem die beiden Teilversammlungen der HRK – die Mitgliedsgruppe der Universitäten und gleichstellten Hochschulen einerseits sowie die Mitgliedsgruppe der Fachhochschulen andererseits – tangiert sehen. Es werden u.a. Abspaltungstendenzen befürchtet und widersprüchliche Aussagen gegenüber der Politik. Angesichts des Selbstverständnisses und Anspruchs der HRK als „Stimme der Hochschulen“ und ihrer inneren Verfassung als Mitgliedsorganisation kann dies natürlich nicht verwundern.

Nachdem inzwischen jedoch deutlich geworden ist, dass die neuen Netzwerke keineswegs die offiziellen Strukturen und Aufgaben von Landeshochschul- und Hochschulrektorenkonferenzen bzw. ihrer Mitgliedergruppen in Frage stellen, sondern sie im Gegenteil – richtig eingebunden – unterstützen können, haben sich die anfänglichen Wogen weitgehend wieder geglättet.

Nachfolgend wird am Beispiel des Netzwerks UAS7 kurz aufgezeigt, welche Wirkungen dieses Netzwerk nach innen und nach außen entfalten kann bzw. schon entfaltet hat und welche Rückwirkungen dies auf die Gesamtentwicklung der Fachhochschulen, aber auch des übrigen Hochschulsystems hat.

3. Strategische Bedeutung von UAS7 für die Entwicklung der Fachhochschulen

Bevor näher auf die strategische Bedeutung von UAS7 für die Entwicklung der Fachhochschulen in Deutschland eingegangen wird, soll zum besseren Verständnis zunächst kurz die ursprüngliche Gründungsidee skizziert werden (vgl. hierzu auch den Beitrag „UAS7 – eine strategische Allianz unter Fachhochschulen“ von Ute von Lojewski und Klaus Niederdrenk).

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Auf Anregung des damaligen Rektors der Hochschule Bremen, Professor Dr. Elmar Schreiber, verabredeten einige Fachhochschulen – die sich im Rahmen des Qualitätswettbewerbs des Stifterverbandes und/oder der Best-Practice Initiative des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) profiliert hatten – sich 2004 an der Ausschreibung des DAAD zum Aufbau einer eigenen Repräsentanz im German House in New York zu beteiligen. Mit einem Konsortialantrag sollte der Wettbewerbsnachteil im Vergleich zu den ebenfalls zum Kreis der Antragsteller gehörenden großen Universitäten wie z.B. die TU Berlin, TU München, HU Berlin sowie die Universitäten Heidelberg, Göttingen und Frankfurt am Main ausgeglichen werden.

Nachdem zunächst ca. zehn Fachhochschulen ihr grundsätzliches Interesse bekundet hatten, blieben letztlich sieben übrig, die bereit waren, die finanziellen Risiken und Belastungen eines Büros in New York auf sich zu nehmen. Fachhochschulen aus den neuen Ländern scheuten vor allem die mehrjährigen finanziellen Bindungen oder verwiesen auf den Vorrang osteuropäischer und asiatischer Partnerschaften in ihrer Internationalisierungsstrategie, interessierte Hochschulen aus Baden-Württemberg und Hessen zogen es vor, sich im Rahmen der Antragstellung ihrer Landesministerien an der DAAD-Ausschreibung für ein Büro im German House in New York zu engagieren. So bildete sich letztlich ein Konsortium aus folgenden sieben Fachhochschulen

– Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin,
– Hochschule Bremen,
– Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg,
– Fachhochschule Köln,
– Hochschule München,
– Fachhochschule Münster und
– Fachhochschule Osnabrück,

die sich erfolgreich dem wettbewerblichen Auswahlverfahren stellten.

Vorrangiges Ziel des gemeinsamen Büros in New York ist einerseits die Koordinierung und Verstärkung der wissenschaftlichen Kontakte mit amerikanischen Universitäten beim Austausch von Studierenden und Lehrenden sowie andererseits die Imagewerbung für den in den USA weitgehend unbekannten Hochschultyp Fachhochschule.

In der Mitgliedergruppe der Fachhochschulen trifft das Netzwerk UAS7 verständlicherweise zunächst auf Skepsis bis Ablehnung. Dies umso mehr, als es mit über 75.000 Studierenden sowie rund 2.000 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einen beträchtlichen Teil des Fachhochschulsektors umfasst. Kritiker sehen die formale Gleichheit aller Hochschulen des Typs Fachhochschule – die in der Realität seit langem nicht mehr gegeben ist – als bedroht an. Durch gemeinsame vertrauensbildende Maßnahmen der Leitungen der UAS7-Hoch-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

schulen sowie ihrer breiten Präsenz in den Gremien der HRK (u.a. im Präsidium der HRK und Sprecher der Mitgliedergruppe der Fachhochschulen), des DAAD (u.a. im Vorstand) und der Akkreditierungsagenturen (in Vorständen, Stiftungsräten und Kommissionen) gelingt es, das anfängliche Misstrauen Schritt für Schritt abzubauen. Inzwischen wird anerkannt, dass ein Netzwerk dieser Art durchaus als Speerspitze und Motor der Entwicklung positive Rückwirkung auf das Gesamtsystem zu entfalten in der Lage ist.

4. Weitere Entwicklung des UAS7-Netzwerks

Bei der konkreten Arbeit im Netzwerk zeigt sich schnell, dass die Gemeinsamkeiten der sieben UAS7-Hochschulen nicht nur auf die internationale Zusammenarbeit – vorwiegend beim Austausch von Studierenden und Lehrenden – beschränkt sind, sondern eine erheblich breitere Basis haben. Kooperationen in der Lehre und in der angewandten Forschung, aber auch vergleichbare Vorstellungen eines modernen Hochschulmanagements und bei hochschulpolitischen Positionen sind weitere wichtige Bausteine.

Neben die erfolgreichen Aktivitäten im internationalen Bereich treten gemeinsame Projektanträge bei Fördereinrichtungen auf nationaler und europäischer Ebene, Erfahrungsaustausch im Qualitätsmanagement, systematische Zusammenarbeit in der Berufungspolitik (Qualitätssicherung, Gutachtertätigkeit und wechselseitige Beteiligung in Berufungskommissionen), Benchmarking, um nur einige Beispiele zu nennen.

Durch die 2007 erfolgte Gründung eines eingetragenen Verein als rechtliche Basis ihres Konsortialvertrages, die Einrichtung einer hauptamtlich besetzten Geschäftsstelle mit Sitz in Berlin und die Übertragung der Leitung auf einen dreiköpfigen Vorstand werden organisatorische Maßnahmen zur Stabilisierung und Nachhaltigkeit ergriffen. Als Gründungspräsident stellt sich Professor Dr. Franz Herbert Rieger, Rektor der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin, zur Verfügung. Hierdurch wird ein hohes Maß an Verbindlichkeit bei der Verfolgung gemeinsamer Ziele erreicht und eine Basis für abgestimmte Positionen bei wichtigen hochschulpolitischen Themen – wie z.B. dem Bolognaprozess oder dem Promotionsrecht als seiner dritten Stufe – geschaffen.

UAS7 entwickelt sich zunehmend zu einem Markenzeichen im Hochschulbereich, das sowohl im staatlichen Bereich als auch in Einrichtungen der verschiedenen wissenschaftlichen Verbände und Institutionen Rückhall und Beachtung findet. Mitglieder der UAS7-Hochschulen werden verstärkt in Arbeitsgruppen und Kommissionen des Wissenschaftsrates berufen, sie arbeiten im Präsidium und in Kommissionen der HRK und in anderen Wissenschaftsorganisationen aktiv mit. Sie sind anerkannte Interessenvertreter der Fachhochschulen ins-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gesamt und machen ihren hochschulpolitischen Einfluss bei der Gestaltung von Strukturen und Rahmenbedingungen des tertiären Bereichs geltend.

Für die Steuerung der Prozesse kommt in einem solchen Netzwerk den Personen in der Hochschulleitung eine entscheidende Bedeutung zu. Die Belastbarkeit der Strukturen zeigt sich somit besonders bei personellen Veränderungen in diesen Ämtern. Von Beginn an haben die Gründer des Netzwerks großen Wert auf eine breite Basis der Zusammenarbeit gelegt, um personelle Veränderungen möglichst reibungslos zu gestalten. Der Erfolg dieser Bemühungen ist darin abzulesen, dass die natürliche Fluktuation – seit Gründung des Netzwerkes hat es in drei der sieben Hochschulen personelle Veränderungen in der Leitung gegeben, in Kürze werden einschließlich Herrn Rieger zwei weitere folgen – schnell und gut gemeistert werden. Die Bewährungs- und Belastungsprobe ist damit hervorragend bestanden.

Die ursprüngliche Sorge, durch Gründung dieses Netzwerks werde der Markenkern der Fachhochschulen innerhalb des binären deutschen Hochschulsystem verwässert oder gehe gar ganz verloren, hat sich ebenfalls als unbegründet erwiesen. Im Gegenteil: durch Netzwerke wie UAS7 oder auch der neuen Gruppierung HAWtech werden die Leistungen der Fachhochschulen für die Gesellschaft und ihre Stellung im Wissenschaftssystem sichtbarer und wirksamer. Dies hat vielfältige positive Rückwirkungen auf das Ansehen und den politischen Stellenwert der Fachhochschulen und kommt somit letztlich allen Fachhochschulen zugute.

Auch auf der europäischen Ebene hat sich das Netzwerk sehr bewährt. Bekanntlich gewinnt die *Europäische Rektorenkonferenz EUA* zunehmend an Bedeutung. Sie ist an allen Fragen den Europäischen Hochschul- und Forschungsraum betreffend aktiv beteiligt. Da die Einzelmitgliedschaft von Hochschulen in der EUA satzungsgemäß an das Promotionsrecht gebunden ist, ist sie Fachhochschulen aufgrund des ihnen bisher vorenthaltenen Promotionsrechts grundsätzlich verwehrt. Mit aktiver Unterstützung der HRK haben sich die Türen für Fachhochschulen zwischenzeitlich ein wenig geöffnet. In Einzelfallprüfungen wird nunmehr der Nachweis umfangreicher und exzellenter Forschungsaktivitäten als Grundlage für eine Mitgliedschaft akzeptiert. Bisher ist es nur acht Fachhochschulen gelungen, die ausgesprochen hohen Hürden zu überspringen, über die Hälfte davon ist Mitglied in einem der beiden Netzwerke. Mit der Fachhochschule Köln, der Fachhochschule Münster und der Fachhochschule Osnabrück befinden sich drei Mitglieder des Netzwerks UAS7 in diesem Kreis; die übrigen vier UAS7-Hochschulen haben Anträge gestellt bzw. vorbereitet und können sich gute Chancen ausrechnen, in Kürze ebenfalls die EUA-Mitgliedschaft zu erhalten. Hierdurch erhöht sich nicht nur der Bekanntheitsgrad von UAS7 in der Europäischen Union, sondern wird das Ansehen und der Stellenwert der deutschen Fachhochschulen insgesamt im internationalen Hochschul- und Wissen-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

schaftsraum sichtbarer und nachhaltig aufgewertet. Das Netzwerk UAS7 leistet damit – neben anderen exzellenten Fachhochschulen zum Beispiel des Netzwerks HAWtech – einen wichtigen Beitrag zur Stärkung des Hochschultyps Fachhochschule im Wissenschaftssystem.

5. Zwischenfazit

Der deutsche Hochschul- und Wissenschaftssektor hat sich in der letzten Dekade stärker verändert als je zuvor. Die erhöhten beruflichen Anforderungen in allen Bereichen des Beschäftigungssystems führen zu einem weiteren Anstieg der Akademikerquote und betreffen alle Lebensbereiche. Die Politik hat inzwischen die Zielmarke auf 40% eines Jahrganges, denen ein Hochschulstudium ermöglicht werden soll, gelegt. Davon sind wir in Deutschland aktuell noch weit entfernt. Den Fachhochschulen wächst aufgrund ihrer spezifisch berufsfeldorientierten Studienangebote in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle zu.

Der Wissenschaftsrat geht davon aus, dass der quantitative Ausbaustand des Fachhochschulsektors den gesellschaftlich steigenden Bedarf aufgrund begrenzter Kapazitäten nur teilweise decken kann und fordert deshalb, dass sich die Universitäten zukünftig mit ihren Studienangeboten verstärkt den Anforderungen der beruflichen Praxis stellen müssen. Ungeachtet dessen soll der Fachhochschulbereich weiter ausgebaut werden. Hierdurch wird die Tendenz zur Überlappung der Aufgabenfelder und Profile beider Hochschultypen und damit zu mehr Wettbewerb weiter verstärkt.

Der Staat zieht sich zugleich aus der Detailsteuerung der Hochschulen als „nachgeordneter Behörde“ mehr und mehr zurück und setzt auf die qualitätssteigernden Effekte eines geordneten Wettbewerbs. Zugleich führt die Globalisierung zu neuen beruflichen Anforderungen, denen die Hochschulen Rechnung tragen müssen.

In einem solchen Szenario zunehmenden Wettbewerbs gewinnen Kooperationen und Netzwerke weiter an Bedeutung. Hochschulen müssen flexibel und schneller als bisher auf sich ändernde Rahmenbedingungen reagieren. Dies wird ihnen in Netzwerken wie z.B. dem Verein *„UAS7: Seven German Universities for Applied Sciences – Alliance for Excellence“* mit Sitz in Berlin und einem Büro in New York sowie gegebenenfalls zukünftig in weiteren wichtigen Regionen der Welt aller Voraussicht nach leichter und vor allem qualitativ besser gelingen als im Alleingang.

Für die Fachhochschulen – als grundsätzlich stärker regional orientiertem Hochschultyp – erwachsen hierbei allein schon aufgrund ihrer vergleichsweise geringen Betriebsgrößen neue Herausforderungen. Die Bildung von Netzwerken

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zur Stärkung des Markenkerns des Typs Fachhochschule kann dabei erheblich zum Erfolg beitragen.

Von entscheidender Bedeutung für die weitere – insgesamt sehr erfolgreiche Entwicklung der deutschen Fachhochschulen – wird sein, wie schnell es den Fachhochschulen gelingt, durch strategische und institutionell abgesicherte Kooperationen ihr im nationalen wie internationalen Wettbewerb bestehendes Handicap einer angemessenen Beteiligung an der dritten Stufe des Bolognaprozesses – der Promotion – zu überwinden. Auf Qualität angelegte Netzwerke wie UAS7 sind hervorragend geeignet, die durch Prestigeüberlegungen in beiden Hochschultypen aufgebauten Barrieren modellhaft und wissenschaftlich begleitet zu überwinden. Allein hierfür lohnt sich der zweifellos große Aufwand strategischer Allianzen.

Der Leiter des Netzwerks UAS7 und langjährige Rektor der Hochschule für Wirtschaft und Recht, Professor Rieger gehört zu den Innovatoren und Wegbereitern auf diesem Gebiet. Mit Weitsicht und Beharrlichkeit hat er sich unbeirrt über viele Jahre große Verdienste bei der Weiterentwicklung und Profilierung des Fachhochschulsystems erworben.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

UAS7 – eine strategische Allianz unter Fachhochschulen

Ute von Lojewski, Klaus Niederdrenk

1. Einleitung

Allianzen bilden in der Geschäftswelt ein probates Mittel, um durch nachhaltig angelegte Kooperationen strategische Ziele zur Wertsteigerung durchzusetzen. Unternehmen arbeiten dabei zusammen, ohne ihre rechtliche Selbstständigkeit aufzugeben. Eine Einschränkung der wirtschaftlichen Selbstständigkeit erfolgt lediglich in den gemeinsam erfüllten Aufgabenbereichen wie etwa dem Einkauf, der Produktentwicklung oder dem Vertrieb. Aber nicht nur im unternehmerischen Umfeld lässt sich die strategische Option „Kooperation durch Allianz" zielführend einsetzen. Hier soll gezeigt werden, warum und wie mit der Gründung des UAS7-Verbundes sieben leistungsstarke deutsche Fachhochschulen – u.a. die HWR Berlin unter der Leitung von Franz Herbert Rieger – erfolgreich eine strategische Allianz eingegangen sind.

2. Strategische Allianz in der Wirtschaft – Begriff, Merkmale und Motive

Eine strategische Allianz (vgl. Lojewski 2007, S. 403f.) bezeichnet eine besonders weitreichende Form der Kooperation, die international auch mit dem Namen „Partnering" versehen ist. Dieses freiwillige Bündnis wird als wichtiges und nachhaltiges Element zur längerfristigen Ausrichtung eines Unternehmens eingesetzt; sie ist damit das Mittel der Wahl zur Wertsteigerung. Anders als bei Formen der Konzentration (vgl. Hopfenbeck 2002, S. 145) wie etwa Mergers & Acquisition erfolgt bei einer Kooperation nur eine partielle Zusammenarbeit mit Anderen bei weitgehender Beibehaltung der Selbstständigkeit. Folgende Eigenheiten sind typisch:

- strategischer Bezug;
- freiwilliger Charakter;
- vertraglich festgelegte inhaltliche Begrenzung auf bestimmte Kooperationsfelder;
- rechtliche und wirtschaftliche Selbstständigkeit der Partner mit partieller Aufgabe dieser Selbstständigkeit im Kooperationsbereich;
- häufig überregionaler Bezug.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Strategische Allianzen treten in den verschiedensten Formen auf: bekannte Varianten sind etwa Joint Venture, Value Adding Partnership, horizontale Kooperationen oder Networking (vgl. Lojewski 2007, S. 404ff.). Da strategische Allianzen nur schwer allgemein gültig zu definieren sind, bietet es sich an, spezielle Ausprägungen anhand besonderer Charakteristika zu beschreiben: Wie viele Partner machen mit, wie formalisiert sind die Absprachen, auf welchen Bereich bezieht sich die Zusammenarbeit?

Die Beweggründe für Organisationseinheiten zum Zusammenschluss sind mannigfaltig: Beschleunigte Technologie und Produktlebenszyklen, mangelnde Ressourcen, veränderte Kostenstrukturen mit hohen Fixkostenanteilen oder die allgemeine Globalisierung sind häufig genannte Motive für Kooperationsbestrebungen. Dahinter steckt fast immer das Ziel, durch gemeinsames Handeln Risiken zu mindern und/oder Kosten zu sparen bzw. Erlöse zu steigern. Hinzu treten so genannte außerökonomische Ziele wie Imagegewinn u.ä.; allen gemeinsam ist die Idee, mit der Zusammenarbeit eine Wertsteigerung des eigenen Objektes zu erreichen.

3. UAS7-Verbund als Profilelement

3.1 Ursprung

Seit Ende des letzten Jahrhunderts sehen sich die Länder wegen desaströser Haushaltssituationen veranlasst, auch die Finanzierung des Hochschulbereichs zu kürzen. So legte die Politik eine Reihe von Einsparrunden auf – durchweg als „Pakt“ zwischen Landesregierung und Hochschule bezeichnet und oft künstlich mit Begriffen wie „Qualität“, „Optimierung“ usw. versehen. Hinzu kam, dass die Hochschulen zu dieser Zeit durch weitere politische Aktivitäten wie nie zuvor gefordert waren. Nur als Stichworte seien der „Bologna-Prozess“ (eine Jahrhundertreform unter Volllastbedingungen), die Umstellung auf die W-Besoldung für Professorinnen und Professoren (eine verkappte Besoldungsabsenkung) und der beginnende Wechsel von einer Input- hin zu einer Output-Steuerung (LOM: Leistungsorientierte Mittelverteilung) genannt.

In dieser hochschulpolitisch turbulenten Zeit, genauer im Jahr 2004, schlossen sich folgende sieben Hochschulen unter dem Namen UAS7 – Seven German Universities for Applied Sciences (vgl. www.uas7.org) über einen Konsortialvertrag zusammen:

– Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin,
– Hochschule Bremen,
– Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg,

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

– Fachhochschule Köln,
– Hochschule München,
– Fachhochschule Münster,
– Fachhochschule Osnabrück.

Anfänglich ging es darum, ein DAAD-Angebot wahrzunehmen und gemeinsam ein Verbindungsbüro in New York zu betreiben. Damit sollte der nordamerikanische Kontinent für internationale Studienprogramme und den Dozentenaustausch erschlossen werden. Die Bürobesetzung – ein Mitarbeiter, der von allen sieben Hochschulen gemeinsam finanziert wird – stellte Kontakte zu amerikanischen Hochschulen her und erste Programme (Studierendenaustausch, Summer School usw.) wurden aufgelegt. Ganz offensichtlich war hier Ressourcen schonend ein Mehrwert entstanden, der jede einzelne Hochschule im Alleingang teuer zu stehen gekommen wäre.

Da sich auch auf anderen Ebenen, insbesondere im Bereich Forschung und Transfer, eine fruchtbare Zusammenarbeit entwickelte, entschieden die Hochschulleitungen, das entstandene Netzwerk für weitere gemeinsame Aktivitäten zu nutzen und in Richtung auf eine strategische Allianz auszubauen.

3.2 Strategische Entscheidung

Allen beteiligten Hochschulen war klar: Die gravierenden Veränderungen im Hochschulraum stellen Herausforderungen dar, denen die einzelnen Hochschulen allein nicht in Umfang und Qualität wie gewünscht nachkommen können. Um im Wettbewerb der Hochschulen um die besten Köpfe, eine auskömmliche Mittelausstattung und die besten Studien- und Arbeitsbedingungen bestehen zu können, würde die Kooperation mit anderen Institutionen zu einem wichtigen Instrument (vgl. Abb. 1; Fachhochschule Münster-Hochschulentwicklungsplan 2005). Erst durch eine strategisch angelegte Zusammenarbeit, angelehnt an das „Partnering“-Modell aus der Wirtschaft, bestünde die Chance, dass sich die UAS7-Hochschulen gegenseitig sinnvoll und langfristig ergänzen.

Auch wenn sich Hochschulen aufgrund ihres Bildungs- und Forschungsauftrags deutlich von erwerbswirtschaftlichen Unternehmen unterscheiden, können doch – entsprechend angepasst – in Unternehmen erfolgreich eingesetzte Instrumente durchaus auf den Hochschulraum übertragen werden. Dies gilt auch für strategische Allianzen.

Die UAS7-Gemeinschaft hat deshalb zu dieser Zeit auf der Basis einer lebendigen operativen Zusammenarbeit systematisch und nachhaltig Anknüpfungspunkte für eine strategische Allianz erarbeitet. Für sie ist ihre Partnerschaft ...

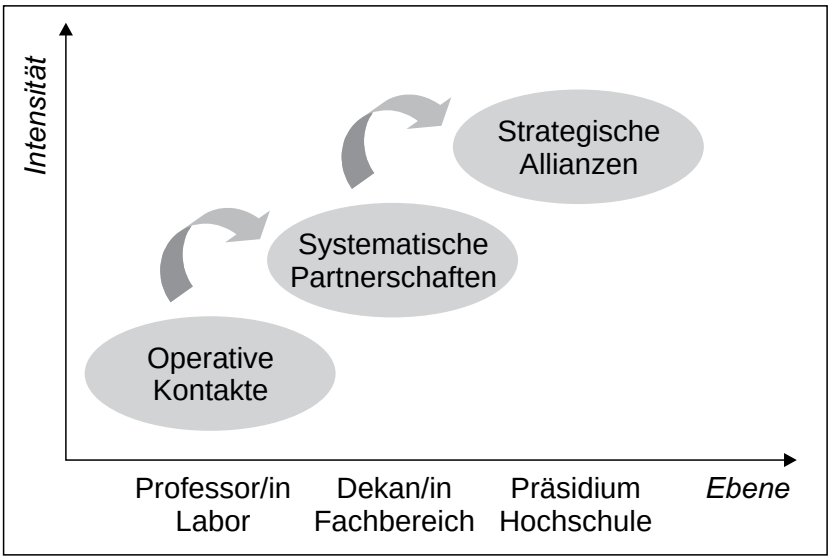
... eine starke Bindung in ausgewählten Bereichen,
... auf vielen Ebenen lebendig,

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

... auf Präsidiumsebene verankert,
... eine gegenseitige win-win-Situation und vor allem
... profilbildend für die Hochschulen.

An dieser Charakteristik und der dahinter steckenden Zielsetzung, gemeinsam mehr zu erreichen als im Alleingang der Hochschulen, ist letztendlich auch der Erfolg der UAS7-Allianz zu messen.

Abb. 1: Modell der Entwicklung einer strategischen Allianz im Hochschulbereich



4. UAS7-Kooperationsmodell

4.1 Konfiguration

Aus der gemeinsamen Idee der Mitgliedshochschulen ergaben sich die wesentlichen Merkmalsausprägungen, mit denen die Allianz UAS7 beschrieben werden kann (siehe Abb. 2):

Als überregionale Anbieter von Lehre und Forschung haben sich auf die beschriebene Weise für eine unbegrenzte Dauer sieben leistungsstarke Fachhochschulen zusammen gefunden.

Da es sich bei UAS7 um eine Vereinigung von Organisationseinheiten der gleichen „Produktionsstufe“ handelt, bezeichnet man diese als horizontale Kooperation in Abgrenzung zur vertikalen (in der Wirtschaft: Vorwärts- oder Rückwärtsintegration aufeinander folgender Produktions- und Handelsstufen) oder diagonalen (verschiedene Produktions- und Handelsstufen). Die Bereiche, in denen zusammengearbeitet wird, reichen von interkulturellen Aspekten über Beru-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

fungsverfahren bis zu Forschungsprojekten – insofern handelt es sich um eine multifunktionale Allianz. Formal besiegelt wurde die strategische Kooperation im Jahr 2007 durch die Gründung des Vereins „UAS7: Seven German Universities of Applied Sciences – Alliance for Excellence“ mit Sitz in der Bundeshauptstadt Berlin; zum Gründungspräsidenten wurde Professor Dr. Franz Herbert Rieger gewählt. Die rechtliche und organisatorische Selbständigkeit aller Partner bleibt im Außenverhältnis unberührt; die Allianz wird zwischenbetrieblich geregelt und die entstehenden Kosten werden zwischen allen Partnern gleichmäßig aufgeteilt.

Abb. 2: Morphologische Beschreibung zur Charakterisierung einer Allianz

Merkmal/Parameter	**Merkmalsausprägung**			
Geographische Lage	lokal	regional	überregional	inter-natio-nal
Kooperationsdauer	begrenzt		unbegrenzt	
Größe der Partner	klein	mittel	groß	
Zahl der Partner	2	3-5	6-8	. . .
Verbindungsrichtung	horizontal	vertikal	diagonal	
Kooperationsfeld	teilfunktional	funktional	multifunktional	
Formalisierungsgrad	Absprache	Vertrag	Vereinsgründung	Kapitalbe-teiligung
Gestaltung/Leitung	zwischenbetrieblich	überbetrieblich		

(vgl. Pausenberger 1989, S. 622)

Gemeinsam erreicht der Verbund inzwischen folgende beeindruckende Größenordnung, verteilt auf sieben attraktive deutsche Städte:

– rund 500 Studienprogramme (Bachelor, Master) in vielerlei Disziplinen
– über 75.000 eingeschriebene Studierende
– mehr als 2.000 Professorinnen und Professoren sowie mehrere tausend Lehrbeauftragte aus der Wirtschaft

4.2 Realisation

In der konstituierenden Phase und auch noch danach hat sich gezeigt, wie wichtig ein „Allianzmanagement“ ist. Besonders zu beachten ist, dass die Partner ihre

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Zielvorstellungen aufeinander abstimmen, ihre Erwartungen konkretisieren und ihr Engagement immer wieder auf allen Ebenen absprechen. So sind auf der Basis der bereits gelebten Zusammenarbeit folgende organisatorischen und strukturellen Maßnahmen ergriffen worden:

- Verständigung auf ein gemeinsames Missionstatement
- Verankerung im jeweiligen Hochschulleitbild
- Erweiterung der Arbeitskreise (neben Präsidenten und Vizepräsidenten sowie International Offices) auf Gleichstellungsbeauftragte und Öffentlichkeitsarbeit; daneben fallbezogen aufgabenspezifische Arbeitsgemeinschaften (z.B. Dekanetreffen)
- Geschäftsstelle in Berlin und New York mit entsprechender personeller und sachlicher Ausstattung
- Kommunikation nach innen (regelmäßige Berichte in den Hochschulmedien, footer im Internetauftritt)
- Kommunikation nach außen (Internetauftritt der Berliner und New Yorker Geschäftsstelle; Imagebroschüre; Flyer mit Studienangeboten; regelmäßige Öffentlichkeitsarbeit).

Abb. 3: Mission Statement der strategischen Allianz UAS7

UAS 7

Sieben Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (Universities of Applied Sciences)

– Bündnis für Exzellenz –

Mission

Wir sind sieben leistungsstarke deutsche Hochschulen moderner Prägung und wollen unsere Potenziale in Lehre, Forschung, Wissenschaftstransfer und Organisation bündeln, um gemeinsam formulierte strategische Ziele zu verfolgen und uns gegenseitig bei deren qualitätsvoller Verwirklichung zu unterstützen.

Wir offerieren gemeinsame Masterprogramme und International Graduate Schools unter Beachtung höchster Standards für unsere Studierenden und für Studierende der internationalen Bildungsmärkte.

Wir schaffen vielfältige Promotionsmöglichkeiten und passen unsere Lehr- und Lernbedingungen systematisch hohen internationalen Standards an.

Wir bilden ein Netzwerk zur Akquisition nationaler und europäischer Forschungsförderung und bauen unter Beachtung wissenschaftsethischer Prinzipien einen internationalen Wissens- und Technologietransfer mit gemeinsamen Repräsentanzen auf.

Inhaltlich war und ist man sehr stark daran interessiert, gemeinsame Qualitätsstandards in einer Reihe hochschultypischer Prozesse zu entwickeln. Als erstes zentrales Element hat sich dabei die Qualitätssicherung in Berufungsverfahren herausgestellt, die man seitdem höchst professionell mit gegenseitiger Unterstützung verfolgt und immer weiter präzisiert. Hinzu kommen Aspekte der For-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

schungsbündelung und die Einwerbung von Drittmitteln. Ein gemeinsames Promotionskolleg ist in Vorbereitung; wechselseitige gutachterliche Tätigkeiten sind – wegen des inzwischen gewachsenen gegenseitigen Vertrauens – an der Tagesordnung.

In der Lehre stand zu Anfang das gemeinsame Engagement im nordamerikanischen Raum im Vordergrund. So konnten etwa durch das Study and Internship Program (SIP) inzwischen zahlreiche amerikanische Studierende für ein Studien- und ein Praxissemester in den Mitgliedshochschulen begrüßt werden; gleichzeitig wurde deutschen Studenten im Gegenzug ein gebührenfreier Aufenthalt an einer amerikanischen Universität ermöglicht. Dies wäre den einzelnen Hochschulen ähnlich Ressourcen schonend im Alleingang sicher nicht möglich gewesen. Aber auch national lässt sich der Verbund nutzen: warum nicht gemeinsam um gute Studierende werben? Was muss alles organisiert werden, damit ein „nationaler" Austausch von Studierenden ohne Zeitverlust funktioniert? Welche Bereiche eignen sich für ein gemeinsames Projektstudium?

Darüber hinaus bietet auch die Zusammenarbeit im administrativen Bereich Vorteile. So kann ein produktiver Know-how-Transfer durch die gegenseitige Einsichtnahme in tägliche Abläufe erfolgen (beispielsweise „Kanzlertausch" auf Zeit – realisiert zwischen der Hamburger und Münchener Hochschule). Außerdem lässt sich in einer solchen Arbeitsgemeinschaft die Wahrnehmung von Serviceaufgaben im Sinne eines Benchmarking-Clubs optimieren.

5. Erfolgsfaktoren

Angetreten waren die Partner, um über den Weg der Allianz im Wesentlichen ihre Ziele schneller zu erreichen und mangelnde Ressourcen auszugleichen, insgesamt also eine Wertsteigerung zu erfahren. Hat das überhaupt funktioniert? Lassen sich – ähnlich wie im Wirtschaftsleben (vgl. Lojewski 2007, S. 403ff.) – aus heutiger Sicht Treiber und Bremser für eine solche Entwicklung identifizieren?

Aus Sicht der beteiligten Hochschulen ist die Allianz auf dem richtigen Weg. Wesentliche inhaltliche Elemente in Lehre, Forschung, Transfer und Administration, die im Alleingang nicht in dieser Form hätten realisiert werden können, sind unter Punkt 4.2 Realisation beschrieben. Wenn auch eine echte Wertsteigerung im Hochschulbereich schwer messbar und objektiv (noch) nicht nachweisbar ist, so ist auf jeden Fall – auch Dank der positiven öffentlichen Wahrnehmung – ein gewisser Imagegewinn zu verzeichnen. Mit Fortschreiten der gemeinsamen, momentan noch jungen Aktivitäten wird eine deutliche Verstärkung der positiven Effekte erwartet.

Im bisherigen Verlauf haben sich gewisse Faktoren als förderlich, andere als hinderlich erwiesen:

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Vergleichbar zu den Erfahrungen der betrieblichen Praxis scheint für die Phase der Konfiguration der grundsätzliche „fit“ der beteiligten Partner extrem wichtig gewesen zu sein. Das Potenzial zur Zusammenarbeit, das jede einzelne Hochschule mitgebracht hat, sind insbesondere die ähnliche hochschulpolitische Grundhaltung und die einende Idee, gemeinsam mehr erreichen zu können als allein. Die Einschätzung der eigenen Lage, die Vorstellungen zur Positionierung im Hochschulbereich und der Wille zum aktiven strategischen Handeln stimmten so gut überein, dass die wichtigsten Voraussetzungen für eine engere Zusammenarbeit vorhanden waren.

In der Realisation hat sich – wie schon erwähnt – insbesondere die große Bedeutung eines guten Managements der Allianz gezeigt; dies scheint sogar noch bedeutender als im Wirtschaftsbetrieb zu sein, da die Akteure in der Hochschule wesentlich freier über ihr Engagement entscheiden können als dies bei Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in Unternehmen der Fall ist. Im Hochschulbereich werden die Möglichkeit, der Wille und die ständige Bereitschaft aller Beteiligten zur Zusammenarbeit zum entscheidenden internen Erfolgsfaktor.

Die logische Folge: nur wenn die gesamte Hochschulleitung als unermüdlicher Antriebsmotor zur Verfügung steht, kann die strategische Allianz ihre Potenziale entfalten (was übrigens auch heißt, für entsprechende Aktivitäten hinreichend Ressourcen auf Managementebene einzuplanen, beispielsweise mit einer/m UAS7-Referent/in als Stabstelle). Gleichzeitig müssen die Verantwortlichen darauf achten, dass Initiativen durch angemessene Anreize auch auf der jeweiligen operativen Ebene aufgegriffen werden.

Wesentlich ist, dass die strategische Ausrichtung der Allianz in jeder beteiligten Hochschule voll und ganz mitgetragen wird. Neue Ziele können nur durch den Einsatz zusätzlicher Ressourcen erreicht werden – das gilt für eine Allianz ebenso, wenn auch mit weniger Einsatz als im Alleingang. Konsequenz ist, dass jede Hochschule entsprechende Beiträge für gemeinsam getragene Vorhaben eventuell zu Lasten eigener Projekte zu leisten hat. Gerade wenn jedoch ein Mitteleinsatz zugunsten der Allianz, aber auf Kosten anderer Aktivitäten in der Hochschule erfolgen muss, erfährt das Bündnis seinen Stellenwert. Es ist übrigens nicht notwendig, dass sich immer alle Partner an jeder Allianz-Initiative beteiligen; es muss allerdings stets Einvernehmen über die graduelle Ausprägung der jeweiligen Beteiligung bestehen.

Ein langer Atem und eine nachhaltige Kommunikation in die Hochschule hinein sind hier unerlässlich. Damit Informationen kontinuierlich fließen und keine Irritationen auftreten, sollten alle Betroffenen auf ein internetgestütztes Dokumentationssystem zugreifen können. Bei der internen Kommunikation muss es besonders darum gehen, mit Chancen und Erfolgen der Allianz zu überzeugen und immer wieder Akteure für die hochschulübergreifende Zusammenarbeit – Möglichkeiten, die es sonst nicht geben würde – zu begeistern.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Zu den internen Erfolgsfaktoren eines Allianzmanagements gehört auch, die hochschulübergreifende Kooperation ständig auf allen Ebenen zu reflektieren, um die geschaffenen Rahmenbedingungen weiter zu entwickeln und auf diese Weise zu optimieren. Sollten Schwierigkeiten auftreten, muss darüber offen gesprochen werden können. Die Hochschulleitungen geben dabei für die vertrauensvolle Zusammenarbeit den Maßstab vor: nur wenn auf dieser Ebene jegliches Problem ungeschützt und unkompliziert angegangen werden kann, entwickelt sich auch in operativen Bereichen ein vergleichbares Arbeitsklima.

Eine (de-)stabilisierende Größe stellen im Hochschulbereich die handelnden Personen dar. In verantwortlichen Positionen ist es üblich, dass die jeweiligen Wahlämter nach gewisser Zeit neu besetzt werden. Dies erfordert besondere Aufmerksamkeit, um die Kontinuität in der Allianz zu gewährleisten. Die frisch verantwortlichen Personen müssen sich nicht nur hochschulintern einarbeiten, sondern auch ihre Stellung im Allianzgefüge finden und mittragen. Da der „Generationswechsel“ in der UAS7-Allianz gerade im vollen Gange ist, muss diese Bewährungsprobe noch ausgestanden werden.

Möchte eine Hochschulallianz auch innenpolitisch eine wahrnehmbare Größe darstellen und zu bestimmten hochschulpolitischen Themen Stellung beziehen, so müssen dem kurze Abstimmungswege unter den Partnern zugrunde liegen. Ebenso ist im bidirektionalen Sinne auf eine klare und einfache Ansprechbarkeit für Medienvertreter zu achten. Hier sind erste Maßnahmen mit der Vergabe einer Sprecherrolle und der Gründung der Geschäftsstelle ergriffen worden.

Neben den internen Erfolgsfaktoren bestimmt natürlich eine Reihe von exogenen Faktoren den Erfolg einer Allianz im Hochschulbereich. Eher hinderlich erscheint der gelebte Föderalismus – gehören doch die beteiligten Hochschulen immerhin sechs verschiedenen Bundesländern an, in denen eigenständige Hochschulgesetze einen durchaus unterschiedlichen Spielraum vorgeben. Es ist jedoch vorstellbar, dass durch mutige Vorgaben eines Landes (Stichwort: „Experimentierklausel“) dem Bündnis ganz besondere Perspektiven eingeräumt werden, wie es in keinem der Länder für sich gesehen möglich wäre.

6. Danksagung

UAS7 hat eine ganze Reihe der gesteckten Ziele Erfolg versprechend aufgegriffen und ist bestens gerüstet, zu einer bedeutenden Größe innerhalb der deutschen Hochschullandschaft zu werden. Ein besonderer Dank gilt dem Vorsitzenden des Vereins „UAS7: Seven Universities of Applied Sciences – Alliance for Excellence“ und langjährigen Rektor einer der beteiligten Hochschulen, Professor Dr. Franz Herbert Rieger. Er hat mit Augenmaß und Engagement den schwierigen Spagat bewältigt, einerseits die prosperierende Entfaltung seiner Hochschule

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und andererseits die Entwicklung der strategischen Allianz UAS7 in den letzten Jahren zu verantworten.

Literatur

Hopfenbeck, W. (2002): Allgemeine Betriebswirtschafts- und Managementlehre (14. Aufl.). Landsberg a. L.

Lojewski, U. v. (2007): Kooperation als Alternative. In: Arlinghaus, O./Balz, U. (Hg.): Praxisbuch Mergers & Acquisitions. (2. Aufl.). Landsberg a. L., S. 399–418

Pausenberger, E. (1989): Zur Systematik von Unternehmenszusammenschlüssen. In: WISU, Das Wirtschaftsstudium, S. 621–626

Fachhochschule Münster (2005): Hochschulentwicklungsplan der Fachhochschule Münster (Internet: www.fh-münster.de/hochschule/organisation/hochschulentwicklungsplan.php?p=3,5,5; zuletzt aufgesucht am 6.1.2010)

UAS7 (2010): Internet: www.uas7.org bzw. www.uas7.de; zuletzt aufgesucht am 6.1.2010)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Von der FHW in den Beruf

Erste Auswertungen der Absolventenbefragung 2008/2009

Miriam Beblo, Cornelia Kaiser

1. Einleitung

Im Winter 2008/09 wurde an der FHW Berlin eine Absolventenbefragung durchgeführt.[1] Die Absolventenbefragung diente dazu, Informationen über verschiedene Aspekte von Studium und Beruf zu erlangen. Hauptfragen waren dabei:

- Wie gestaltet sich der Übergang vom Studium in den Beruf?
- Welche Arbeitsbedingungen haben heutige Absolventinnen und Absolventen?
- Passt die berufliche Tätigkeit zu den Studieninhalten?
- Wie beurteilen die Absolventinnen und Absolventen den Kompetenzerwerb durch das Studium und deren Nutzen im Berufsleben?
- Wie bewerten die Absolventinnen und Absolventen ihr Studium in der Retrospektive?

Befragt wurde der Abschlussjahrgang 2007, d.h. alle 502 Absolventinnen und Absolventen, die im Wintersemester 2006/07 und Sommersemester 2007 einen Abschluss (Diplom, Bachelor oder Master) an der FHW Berlin gemacht hatten.[2]

Die Absolventenforschung hat in Deutschland eine lange Tradition und geht bis in die 1970er Jahre zurück (Leitner 2009). Allerdings hat sich das Erkenntnisinteresse mit den Jahren stark gewandelt. Während anfangs vor allem die Be-

1 Wir bedanken uns bei *Nicola Schliephake* für die hilfreiche Forschungsassistenz. Die Absolventenbefragung an der FHW Berlin (jetzt HWR Berlin) ist in das Kooperationsprojekt „Studienbedingungen und Berufserfolg“ (*Ko*operationsprojekt *A*bsolventenstudien KOAB) eingebunden, das vom INCHER-Kassel koordiniert wird. Der Fragebogen wurde in enger Kooperation mit den anderen im Projekt KOAB beteiligten Hochschulen entwickelt. Im Winter 2008/09 haben insgesamt 48 Hochschulen am Kooperationsprojekt teilgenommen und insgesamt rund 89.000 Absolventinnen und Absolventen befragt.

2 Ausgenommen aus der Befragung wurden die Absolvent/innen aller dualen Studiengänge im Fachbereich 2. Eingeschlossen sind somit die Studienabschlüsse am Fachbereich 1: Diplom Wirtschaftswissenschaften/International Business/International Management/Wirtschaftsingenieurwesen, Bachelor Business Administration/Economics/Kooperativer Studiengang BWL, Master International Business/International Economics.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

schäftigungs- bzw. Arbeitslosenquote interessierten, haben inzwischen Aspekte der Studienqualität an Bedeutung gewonnen.

Ziel ist es nun, aus den Absolventenstudien Rückschlüsse auf die Studienqualität zu ziehen. Ebenso sollen detaillierte Fragen zum beruflichen Verbleib der Studierenden beantwortet werden, da die Nachfrage nach differenzierten fachspezifischen Befunden steigt – nicht zuletzt durch die Einführung neuer (zum Teil sehr spezialisierter) Bachelor- und Master-Studiengänge. Wir möchten deshalb im Folgenden einige der wichtigsten Ergebnisse der neuesten Befragung unter FHW-Absolvent/inn/en vorstellen und – wo dies sinnvoll und möglich ist – Bezüge zu anderen Absolventenstudien herstellen. Der Beitrag versteht sich dabei als ein rein deskriptiver und hat nicht den Anspruch Kausalzusammenhänge aufzuzeigen.

In den folgenden Abschnitten gehen wir zunächst auf die Repräsentativität unserer Ergebnisse ein und zeichnen dann ein Bild der Berufseinmündung von Absolvent/inn/en der FHW Berlin. Dabei stellen wir die Mobilität zum und vom Studium, den Berufseinstieg, die berufliche Situation (anhand der Indikatoren berufliche Stellung, Einkommen, geforderte Fähigkeiten und Kompetenzen) und die Zufriedenheit im Beruf dar. Schließlich interessiert uns, wie die Befragten ihr Studium an der FHW Berlin im Rückblick bewerten – vor allem auch im Vergleich zur Zufriedenheit der Absolvent/inn/en anderer Hochschulen.

2. Repräsentativität

Anhand einiger demografischer Merkmale soll zunächst überprüft werden, wie gut diejenigen, die an der Befragung teilgenommen haben, die Zielpopulation aller 502 Absolventinnen und Absolventen, die im Wintersemester 2006/07 und Sommersemester 2007 einen Abschluss (Diplom, Bachelor oder Master) an der FHW Berlin gemacht haben, repräsentieren und inwieweit systematische Abweichungen festzustellen sind.

Die Befragten hatten die Möglichkeit, den Fragebogen entweder online oder als Papierfragebogen auszufüllen. Um eine hohe Beteiligung an der Befragung zu gewährleisten, wurden neben der ersten Aufforderung zur Teilnahme drei Erinnerungen verschickt, so dass die Absolventinnen und Absolventen insgesamt bis zu viermal kontaktiert wurden. Die Beantwortung des Fragebogens dauerte etwa 30 Minuten.

Insgesamt nahmen 181 der Angeschriebenen an der Befragung teil. Die Rücklaufquote betrug also 36% und lag damit – wie auch bei den anderen Berliner Hochschulen – etwas unterhalb der durchschnittlichen Quote aller im Kooperationsprojekt beteiligten Hochschulen von 42% (INCHER-Kassel 2009). Der prozentuale Rücklauf bei den Diplom-Betriebswirt/innen – mit vier von fünf

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Befragten auch der größten Gruppe der Absolvent/inn/en in 2007 – entsprach ebenfalls 36%. Die Quote der Bachelor-Absolvent/inn/en lag mit 40% etwas über dem Durchschnitt, die der Master-Absolvent/inn/en mit 24% darunter. Dies lässt sich mit der stark internationalen Ausrichtung der rein englischsprachigen Master-Studiengänge erklären und dem hohen Anteil ausländischer Studierender, die nach dem Studium häufiger nicht in Deutschland bleiben und somit schwieriger zu erreichen sind (siehe auch Fußnote 3).

Zur quantitativen Einschätzung der Repräsentativität haben wir in Tabelle 1 auch auf vorhandene Daten der Hochschulstatistik zurückgegriffen:

Tab. 1: Soziodemografische Merkmale der Befragungsteilnehmer/innen

	Alle FHW-Absolvent/inn/en des befragten Jahrgangs (in %)	FHW-Absolvent/inn/en, die an der Befragung teilgenommen haben (in %)
Geschlecht		
Männlich	43	36
Weiblich	57	64
Staatsangehörigkeit		
Deutsch	86	94
nicht-deutsch	14	6
Art des Studienabschlusses		
Bachelor	14	15
Master	5	3
Diplom	81	81
Abschlussnote		
sehr gut	13	16
Gut	73	76
Befriedigend	15	8
Ausreichend	0	0

Das Antwortverhalten von männlichen und weiblichen Absolventen entspricht in etwa ihren Anteilen in der Grundgesamtheit aller Jahrgangsabsolvent/inn/en, wenngleich sich Frauen eher überproportional an der Befragung beteiligten. Bei der Staatsangehörigkeit treten deutlichere Abweichungen zwischen der Grundgesamtheit und der Gruppe der Teilnehmenden auf. Während 14% aller FHW-Absolvent/inn/en nicht deutscher Nationalität waren, waren diese unter den Antwortenden mit nur 6% vertreten. Ausländische Absolvent/inn/en sind im Durchschnitt schwieriger zu erreichen, da ausländische Post- und E-Mail-Adressen schwieriger zu recherchieren sind[3], aber auch eine geringere Antwortbereitschaft

3 Auffallend ist, dass von den 15 insgesamt unzustellbaren Adressen elf von Absolventinnen und Absolventen mit ausländischer Staatsangehörigkeit waren. Das entspricht 15% der Adressen von Absolvent/innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Bei den

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

kann nicht ausgeschlossen werden. Bei der Art des Abschlusses sind so gut wie keine Unterschiede zu beobachten. Bei der Abschlussnote finden wir die Tendenz zu einer höheren Antwortbereitschaft bei Absolvent/inn/en mit besseren Noten. Die durchschnittliche Abschlussnote aller Absolventinnen und Absolventen betrug 2,04, während der Notenschnitt der Befragungsteilnehmer/innen mit 1,95 etwas besser ausfiel.

Aufgrund der relativ geringen Abweichungen zwischen den Befragungsteilnehmer/innen und der Grundgesamtheit, kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass die nun folgenden Auswertungsergebnisse den Abschlussjahrgang 2007 relativ gut beschreiben. Trotzdem sollten die festgestellten Abweichungen (vor allem die Überrepräsentanz bei guter oder sehr guter Abschlussnote und die Unterrepräsentanz ausländischer Absolvent/inn/en) bei der Interpretation der Befunde nicht außer Acht gelassen werden.

Außerdem kann nicht ausgeschlossen werden, dass insgesamt „erfolgreiche" Absolvent/inn/en eine etwas höhere Antwortbereitschaft bei Absolventenbefragungen zeigen als weniger erfolgreiche, da letztere mögliche Schwierigkeiten bei der Jobsuche mit ihrem Studium assoziieren könnten. Andererseits wäre auch denkbar, dass besonders „erfolgreiche" Absolventinnen und Absolventen wegen ihrer beruflichen Beanspruchung keine Zeit zum Ausfüllen des Fragebogens haben und deswegen unterrepräsentiert sind. Während sich die mögliche Selektion beim Studienerfolg noch mit der Abschlussnote aus der Hochschulstatistik prüfen ließ, ist dies beim Berufserfolg nicht möglich, da wir beispielsweise keine Informationen über den Beschäftigungsstatus (erwerbstätig/erwerbslos) der Nichtteilnehmer/innen haben. Diese Informationen abzuschätzen, könnte eins der Ziele zukünftiger Absolventenbefragungen sein.

3. Mobilität zum und vom Studium

Für eine Hochschule (und die Hochschulpolitik eines Landes) ist es von Bedeutung, ob sie für den regionalen oder überregionalen Arbeitsmarkt ausbildet. Diese Information kann einen Beitrag zur immer wichtiger werdenden Profilbildung leisten (Falk/Kratz 2009). Wie Falk und Kratz zusammenfassen, zeigen bisherige Untersuchungen, dass das Ausmaß der Mobilität stark von der Region, in welcher der Hochschulabschluss erworben wurde, und dem Studienfach abhängt: Hochschulabsolvent/inn/en aus den nördlichen und östlichen Regionen weisen eine höhere Mobilität auf als Absolvent/inn/en aus dem Süden Deutschlands (Fabian/Minks 2008). Außerdem ist die Mobilität von Hochschulabsol-

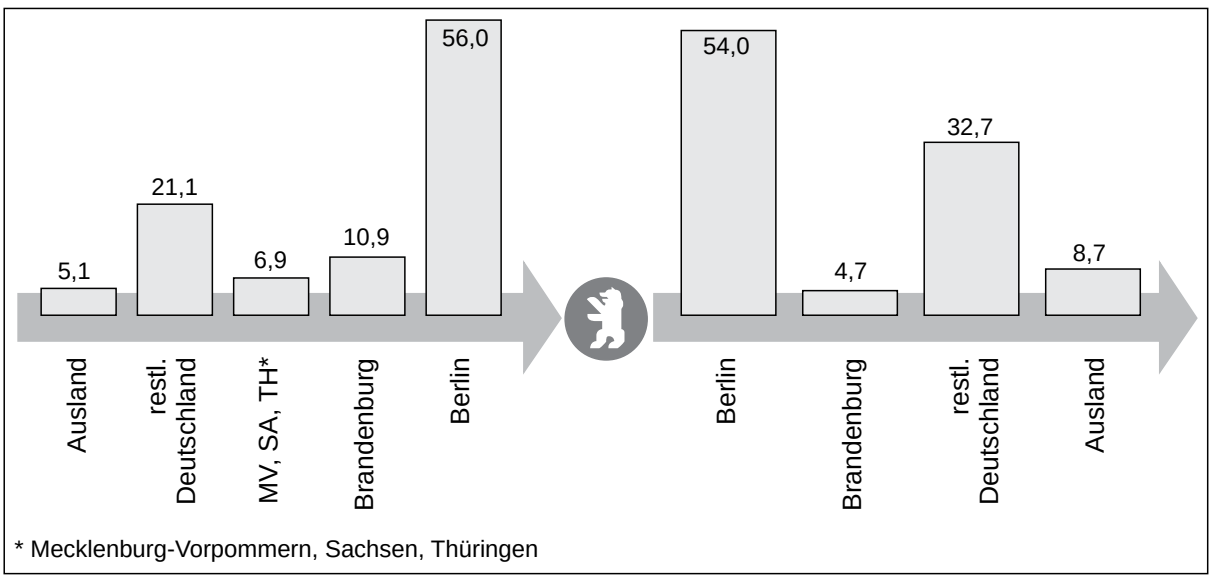
Absolvent/innen mit deutscher Staatsangehörigkeit waren dagegen fast alle Fragebögen zustellbar.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

vent/inn/en in städtischen Regionen geringer als in ländlichen Regionen (Rolfes 1996). Schließlich gehören Wirtschaftswissenschaftler zu den mobilsten Absolvent/innen (Mohr 2002). Als Beispiel dienen hier Bayerische Hochschulabsolvent/inn/en des Jahrgangs 2006, von denen je über 90% der Rechtswissenschafts- und Elektrotechnik-Absolvent/innen ihre erste Stelle in Bayern antraten, wohingegen es bei den Betriebswirtschaftler/innen nur gut zwei Drittel waren (Falk/ Kratz 2009, S. 60).

Vor diesem Hintergrund erscheinen die Zahlen für die FHW Berlin eher moderat. Abbildung 1 zeigt, dass mehr als die Hälfte aller befragten FHW-Studierenden aus Berlin stammte und wiederum mehr als die Hälfte auch nach dem Studium in Berlin blieb. Der Anteil der Absolvent/inn/en, die aus dem Ausland an die FHW kamen, ist mit 5,1% geringer als der Anteil derjenigen, die nach Abschluss ins Ausland abwanderten: 8,7%. Des weiteren kann festgestellt werden, dass der Anteil der aus Brandenburg zugewanderten (10,9%), doppelt so hoch war wie der Anteil der Absolvent/inn/en, die nach Studienende nach Brandenburg gingen (4,7%).

Abb. 1: Mobilität zum/vom Studium (in %)



4. Berufseinstieg

Etwa ein Viertel der Absolvent/inn/en gibt explizit an, nach Studienabschluss nicht nach einer Beschäftigung gesucht zu haben. Überwiegend setzen diese Absolvent/inn/en eine Tätigkeit fort, die sie bereits während des Studiums ausgeübt haben. Einige haben eine Stelle gefunden, ohne zu suchen, andere haben sich selbständig gemacht oder sie studieren weiter bzw. promovieren.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Alle anderen wurden zum Verlauf ihrer Beschäftigungssuche ausführlich befragt. Nur 16% der Absolvent/inn/en bemühten sich erst nach dem Studienabschluss um eine Stelle. Der größte Teil begann schon vor dem Abschluss oder zur Zeit des Abschlusses mit der Suche nach einer Beschäftigung.

Mehr als ein Viertel aller Absolvent/inn/en war bei der Beschäftigungssuche mit einem bis drei Arbeitgeberkontakten erfolgreich, ein weiteres Viertel benötigte vier bis zehn Kontakte. Weniger als 10% der Absolvent/inn/en kontaktierte mehr als 50 Arbeitgeber (vgl. Tab. 2). Das spiegelt sich auch deutlich in der Dauer der Beschäftigungssuche wider. Zwei Drittel der Absolvent/inn/en haben bereits nach drei Monaten eine Beschäftigung gefunden, nach einem halben Jahr waren es 87%, eine Suchdauer von mehr als zwölf Monaten berichten nur Einzelne.

Tab. 2: Zahl der kontaktierten Arbeitgeber

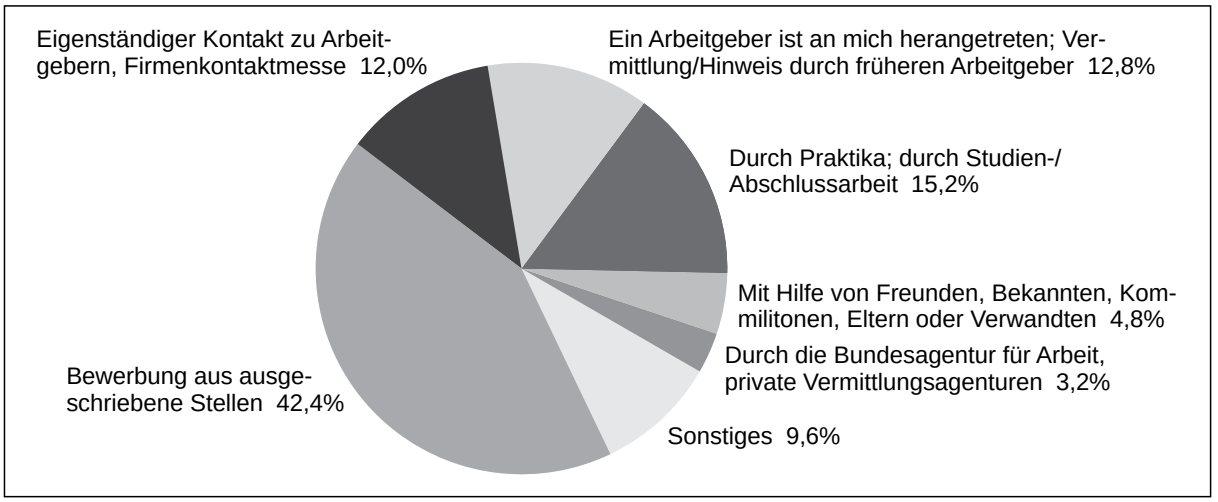
	Zahl der kontaktierten Arbeitgeber					
	1-3	4-10	11-20	21-50	über 50	Gesamt
Absolut	37	31	26	26	13	133
In Prozent	27,8	23,3	19,5	19,5	9,8	100

Die geringen Zahlen der kleinen Studiengänge bzw. der neu eingerichteten Studiengänge mit nur wenigen Absolvent/inn/en zum Zeitpunkt der Befragung lassen keine Rückschlüsse auf Unterschiede zwischen den Studiengängen oder spezielle Probleme in einzelnen Studiengängen zu. Grundsätzlich scheinen diejenigen Absolvent/inn/en des Abschlussjahrgangs 2007, die auf Beschäftigungssuche waren, innerhalb eines Jahres auch erfolgreich gewesen zu sein. Der erfolgreiche Weg zur ersten Beschäftigung nach Studienabschluss war dabei in erster Linie – nämlich in 42% der Fälle – die Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle, gefolgt von Praktika während des oder nach dem Studium bzw. durch die Abschlussarbeit (15%), Vermittlungen oder Anfragen durch Arbeitgeber und eigenständigen Kontakt (jeweils 12 bis 13%). Die Bundesagentur für Arbeit oder private Vermittlungsagenturen spielten offenbar nur eine sehr geringe Rolle (vgl. Abb. 2).

Die Absolvent/inn/en wurden gebeten, uns ihre Einschätzung verschiedener Kriterien zu geben, die für die Einstellung in ihrer ersten Beschäftigung relevant waren. An oberster Stelle, von 95% der Absolvent/inn/en als sehr wichtig oder wichtig genannt, rangiert die Persönlichkeit. Praktische bzw. berufliche Erfahrungen stehen mit 87% an zweiter Stelle, gefolgt von Computer-Kenntnissen mit 78%. Erst danach nennen 75% der Absolvent/inn/en den Studiengang oder das Studienfach. Zwei Drittel der Absolvent/innen schätzen ihre Fremdsprachenkenntnisse als sehr wichtig für die Einstellung ein. 57% der Absolvent/inn/en ga-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Abb. 2: Erfolgreicher Weg in die erste Beschäftigung



ben an, dass es sonstige relevante Kriterien für ihre Beschäftigung gab und führen hauptsächlich das Praktikum, Flexibilität und Teamfähigkeit an. Für die Absolvent/inn/en im Kooperativen Studiengang BWL stellt die Ausbildung im Hause Siemens offenbar auch ein wichtiges Einstellungskriterium für andere Unternehmen dar. Die fachliche Spezialisierung schätzen 64% der Absolvent/inn/en als wichtiges Kriterium ein und nur 46% hatten den Eindruck, dass die Examensnote relevant war. 30% sagen explizit, dass die Note nicht oder gar nicht wichtig war. Für 41% war die Auslandserfahrung von Bedeutung und immerhin ein Drittel hatte den Eindruck, dass die Abschlussarbeit ein relevantes Kriterium darstellte. Am Ende der Skala finden wir den Ruf der Hochschule bzw. den Ruf des Fachbereichs. Nur 15% der Absolvent/inn/en sehen darin ein für ihren Arbeitgeber relevantes Entscheidungskriterium. Demgegenüber halten 60% den Ruf der Hochschule für nicht oder gar nicht wichtig (vgl. Abb. 3).

5. Berufliche Situation

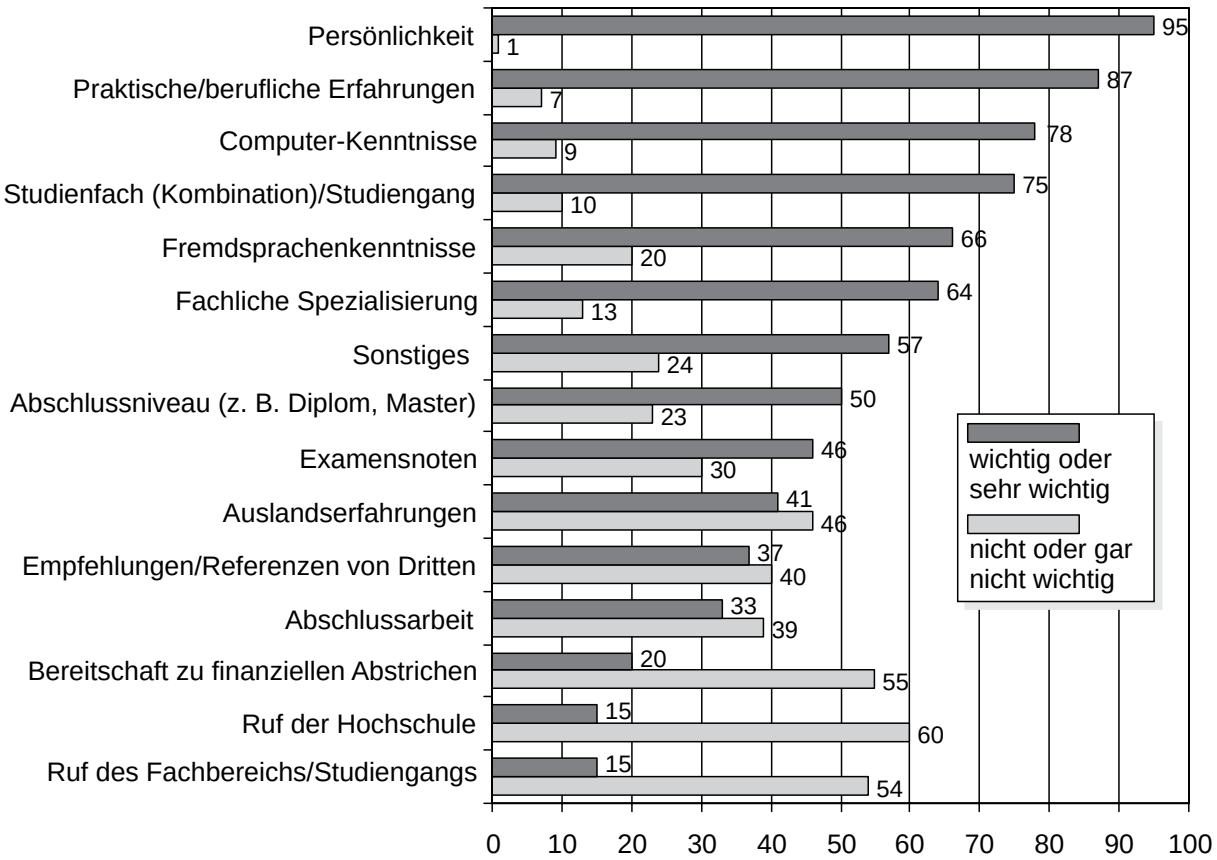
Zum Zeitpunkt der Befragung hatten die Absolvent/inn/en vor mindestens einem und maximal zwei Jahren ihr Studium beendet. Um eine mögliche berufliche Entwicklung innerhalb dieses Zeitraumes zu erfassen, wurden alle Fragen zur beruflichen Situation zweimal gestellt, nämlich einmal bezogen auf das erste Beschäftigungsverhältnis nach Berufseintritt und noch einmal bezogen auf die aktuelle Stelle.

Nur 9% der FHW-Absolvent/inn/en gaben an, zum Zeitpunkt der Befragung nicht beschäftigt zu sein (zum Vergleich: von allen befragten FH-Absolvent/inn/en im Kooperationsprojekt hatten 11% keine Beschäftigung (INCHER-Kassel 2009, Tabelle 98). Ein Drittel der nicht beschäftigten FHW-Absolven-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

t/inn/en bezeichnete sich als Beschäftigung suchend, die anderen zwei Drittel hatten ein Aufbau- oder Zweitstudium aufgenommen, promovierten oder leisteten Familienarbeit.

Abb. 3: Einschätzung der Relevanz von Rekrutierungskriterien für die Arbeitgeber durch die Absolvent/inn/en[a]



a – Anteil der Bewertungen „wichtig oder sehr wichtig“ und „nicht oder gar nicht wichtig“ in Prozent

a) Berufliche Stellung

Etwas weniger als 60% der Absolvent/inn/en hatten bereits in ihrer ersten Beschäftigung nach Studienabschluss eine unbefristete Stelle. Zum Zeitpunkt der Befragung verfügten schon über drei Viertel der Befragten über einen unbefristeten Arbeitsvertrag. Das könnte darauf hindeuten, dass in einigen Fällen die Befristung die übliche Probezeit ersetzt.

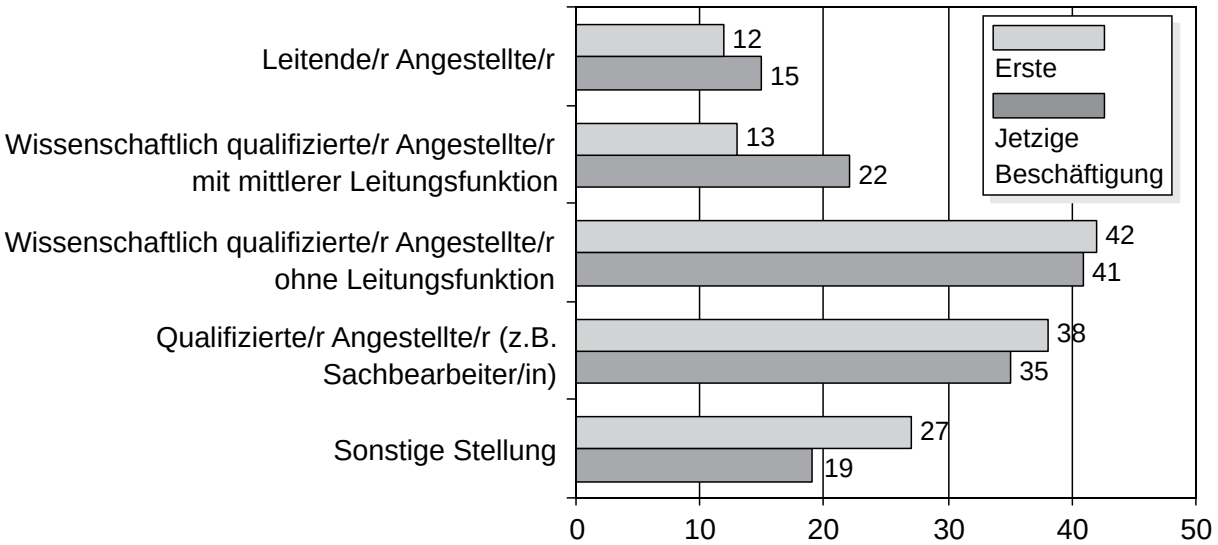
Die Hälfte der Absolvent/inn/en hatte bereits in der ersten Stellung nach Studienabschluss die Position leitende/r Angestellte/r oder wissenschaftlich qualifizierte/r Angestellte/r mit oder ohne Leitungsfunktion.[4] Zum Zeitpunkt der

4 Die Befragten ordneten ihre berufliche Position selbst in vorgegebene Kategorien ein.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Befragung befanden sich fast 60% der Absolvent/inn/en in einer dieser Stellungen. Während sich zwischen Berufseinstieg und Befragungszeitpunkt bei den meisten Absolvent/inn/en noch keine Veränderung in der beruflichen Position ergeben hat, konnten einige innerhalb des ersten Jahres nach Berufseinstieg einen Zuwachs an Verantwortung bzw. den Aufstieg in Leitungsfunktionen erreichen. Lediglich fünf der befragten Absolvent/inn/en stiegen nach Studienabschluss als Praktikant/in ein, vier davon erreichten innerhalb des ersten Jahres die Stellung einer/s qualifizierten oder wissenschaftlich qualifizierten Angestellten (vgl. Abb. 4).

Abb. 4: Berufliche Stellung in der ersten Beschäftigung nach Studienabschluss und derzeit



Diese letzte Beobachtung bestätigt den inzwischen fast allgemeinen Befund, dass der Begriff „Generation Praktikum“ irreführend, da statistisch nicht nachweisbar ist – so z.B. das Ergebnis einer Absolventenbefragung im Jahre 2006 (Briedis/ Minks 2007) oder auch der Gesamtbefragung im Kooperationsprojekt (KOAB 2009, S. 61).

Auch in anderer Hinsicht sind die beruflichen Stellungen der FHW-Absolvent/inn/en gut vergleichbar mit denen anderer Fachhochschulabsolvent/innen in Deutschland. Nach Kerst und Schramm (2008) hat ein Drittel der Fachhochschulabsolvent/inn/en des Abschlussjahrgangs 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss eine leitende Position übernommen. Bei den FHW-Absolvent/inn/en sind es – nach eigenen Angaben – schon nach ein bis zwei Jahren etwa 37%. Am weitesten verbreitet sind laut Kerst und Schramm (2008) insgesamt Tätigkeiten als (wissenschaftlich) qualifizierte Angestellte oder als Beamte. Auch dies trifft auf die Absolvent/inn/en der FHW Berlin zu.

Fast 90% aller Absolvent/inn/en nehmen nach Studienabschluss eine Stellung im privatwirtschaftlichen Bereich an, nur wenige werden im öffentlichen

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Bereich oder in Organisationen ohne Erwerbscharakter tätig. Für die Studiengänge Economics (Bachelor) und International Economics (Master) sind die Rücklaufzahlen leider zu gering um aus dem dort höheren Anteil der Beschäftigung im nicht-privatwirtschaftlichen Bereich eine allgemeingültige Aussage treffen zu können.

Die Hälfte der Absolvent/inn/en gibt an, ihre erste Stelle in Unternehmen mit mehr als 1.000 Beschäftigten gefunden zu haben, 28% arbeiten in Unternehmen mit 100 bis 1.000 Beschäftigten, die restlichen 22% verteilen sich relativ gleichmäßig auf Unternehmen mit bis zu 10, 10 bis 50 oder 50 bis 100 Beschäftigten.

b) Einkommen

Das derzeitige Bruttomonatseinkommen der vollzeitbeschäftigten Absolvent/-inn/en betrug im Gesamtdurchschnitt aller beteiligten Fachhochschulen 2.909 Euro und lag bei den wirtschaftswissenschaftlichen Studienfächern etwas über 3.000 Euro (INCHER-Kassel 2009, Tabelle 108). Da das Einkommen nicht als stetige Variable, sondern in Kategorien abgefragt wurde, sind für die Berechnung des arithmetischen Mittels einige Annahmen über die Verteilung der Einkommen nötig. Wenn man diese auf die Angaben der FHW-Absolvent/innen überträgt, kommt man auf einen etwas höheren Durchschnittswert von 3.090 Euro monatlich.

Etwa ein Drittel der vollzeitbeschäftigten FHW-Absolvent/inn/en erzielte in der ersten Beschäftigung ein Bruttomonatseinkommen zwischen 2.000 und 3.000 Euro, ein weiteres Drittel startete die Erwerbstätigkeit mit einem Einkommen zwischen 3.000 und 4.000 Euro. 26% der Absolvent/inn/en hatten ein Bruttomonatseinkommen von unter 2.000 Euro, wobei dies nur zu einem geringen Anteil auf Teilzeitbeschäftigung zurückzuführen ist.

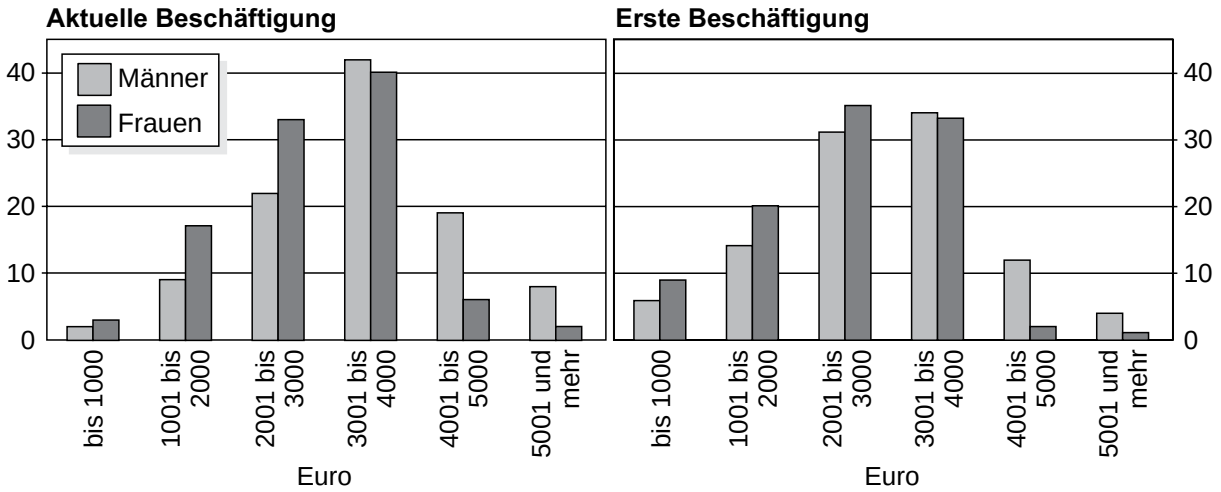
Innerhalb des ersten Jahres ihrer Beschäftigung sank der Anteil der Beschäftigten mit einem Einkommen unter 2.000 Euro auf 16%. Der Anteil derjenigen, die zwischen 3.000 und 4.000 Euro monatlich verdienten, stieg auf 40% (vgl. Abb. 5).

Bezüglich der unterschiedlichen Entgelte zwischen Frauen und Männern ist durchgängig festzustellen, dass die weiblichen Befragten in den unteren Einkommenskategorien überproportional und in den höheren Kategorien (über 3.000 Euro) unterproportional vertreten sind. Dies gilt für die erste genauso wie für die aktuelle Beschäftigung, wobei der Abstand mit der Zeit tendenziell größer zu werden scheint – ein Ergebnis, welches auch bei den Absolvent/inn/en anderer Wirtschaftshochschulen beobachtet wird (siehe z.B. Strunk/Hermann 2009) und näherer Kausalanalysen bedarf. Laut Carl et al. (2008) sind für geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede neben der Arbeitszeit (Vollzeit versus Teil-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zeit) – welche man hier vernachlässigen kann, da nur 3% Teilzeit arbeiten – auch berufliche Statusunterschiede verantwortlich.

Abb. 5: Bruttomonatseinkommen in der ersten und in der aktuellen Beschäftigung



c) Fähigkeiten und Kompetenzen

Für die Hochschule ist es von großem Interesse, welche Fähigkeiten und Kompetenzen in welchem Maße von den Absolvent/inn/en im Erwerbsleben gefordert werden. Abbildung 6 zeigt den Anteil derjenigen Absolvent/innen, die die jeweilige Kompetenz als in hohem oder sehr hohem Maße gefordert einschätzen.

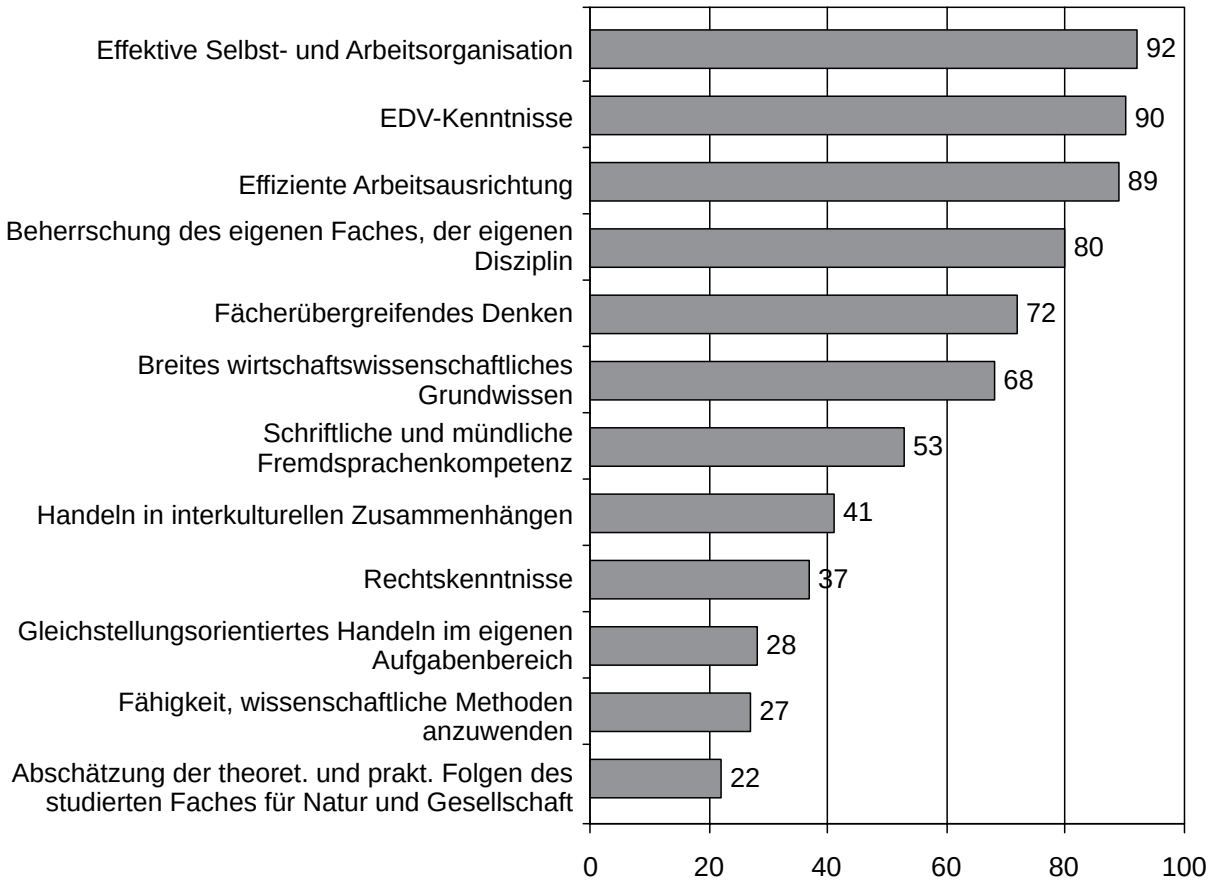
Am meisten gefordert sind demnach nicht Fachkompetenzen, sondern solche, die im Studium als Schlüsselqualifikation oder Methodenkompetenzen vermittelt werden. Fast alle Absolvent/inn/en geben an, dass ihr aktueller Arbeitgeber hohe Anforderungen an ihre Arbeitsorganisation und -effizienz stellt. Außerdem werden gute EDV-Kenntnisse als in hohem Maße gefordert angesehen. Dies wurde auch schon weiter oben bei der Frage nach den relevanten Einstellungskriterien deutlich. Mit 80% Zustimmung folgt die Beherrschung des eigenen Faches. Die Fähigkeit, fächerübergreifend zu denken, wird von einem größeren Anteil der Absolvent/inn/en als gefordert eingeschätzt als das breite wirtschaftswissenschaftliche Grundwissen. Nur Wenige haben offenbar Positionen, in denen die Anwendung wissenschaftlicher Methoden wichtig wäre, oder in denen in hohem Maße Rechtskenntnisse benötigt werden.

Die Fähigkeit, in interkulturellen Zusammenhängen zu handeln sowie diejenige, in einer Fremdsprache zu kommunizieren, wird von etwa der Hälfte der Absolvent/inn/en als in hohem Maße, von den anderen als gar nicht gefordert eingeschätzt. Mit den Themen Gleichstellung sowie Folgen für Natur und Gesellschaft sieht sich nur ein geringerer Anteil der Absolvent/inn/en am derzeiti-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gen Arbeitsplatz konfrontiert. Gleichzeitig fühlen sich die Befragten hierzu durch das Studium an der FHW Berlin überwiegend kompetent vorbereitet.

Abb. 6: Einschätzung der vom Arbeitgeber geforderten Kompetenzen (in hohem/sehr hohem Maß, in Prozent)



Vergleicht man die Einschätzungen der Absolvent/inn/en zu den *geforderten* Fähigkeiten mit den Einschätzungen zu ihren bei Studienabschluss vorhandenen Fähigkeiten, dann ergeben sich die größten Lücken bei den von den Arbeitgebern am meisten geforderten Kompetenzen (selbstständiges, effizientes und zielgerichtetes Arbeiten, EDV-Kenntnisse und auch die Beherrschung des eigenen Faches). Bei den Fähigkeiten, denen die Arbeitgeber eine eher geringere Bedeutung beimessen, übererfüllen die Absolvent/inn/en dagegen meist die Anforderungen. Dies trifft insbesondere auf die Fähigkeiten zu, in interkulturellen Zusammenhängen zu handeln, wissenschaftliche Methoden anzuwenden, gleichstellungsorientiert und nachhaltigkeitsorientiert zu handeln.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

d) Zufriedenheit

Gut 40% der Absolvent/inn/en schätzen die studierte Fachrichtung als die einzig mögliche bzw. beste für ihre beruflichen Aufgaben ein. Knapp 40% meinen, sie hätten durch eine andere Fachrichtung ebenfalls auf ihre beruflichen Aufgaben vorbereitet werden können. Für etwa 10% wäre eine andere Fachrichtung nützlicher gewesen und bei den restlichen 10% kam es auf die Fachrichtung gar nicht an. Dieses Ergebnis ähnelt denen der anderen Hochschulen (KOAB 2009, S. 84).

Aus Abbildung 6 wissen wir schon, wie wichtig es für viele Unternehmen ist, das die Absolvent/inn/en in der Lage sind, sich schnell und selbstständig einzuarbeiten, im Team zu agieren, Ideen zu entwickeln und Wissenslücken selbständig zu schließen. Die Einsatzbereiche für die Absolvent/inn/en der FHW Berlin sind offenbar vielfältig: In hohem oder sehr hohem Maße verwenden nach eigenen Angaben 43% der Absolvent/inn/en die im Studium erworbenen Qualifikationen. Das Ergebnis aller Absolvent/inn/en der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge der beteiligten Fachhochschulen liegt um sechs Prozentpunkte höher. In mittlerem Umfang verwenden 40% der Absolvent/inn/en ihre erworbenen Qualifikationen (gegenüber 33% in der Gesamtbefragung). Der Anteil derjenigen, die Studieninhalte nicht oder gar nicht verwenden, liegt bei 16% (der FHW-Absolvent/inn/en) bzw. 17% (aller Absolvent/inn/en wirtschaftwissenschaftlicher Studiengänge) (INCHER-Kassel 2009, Tabelle 116).

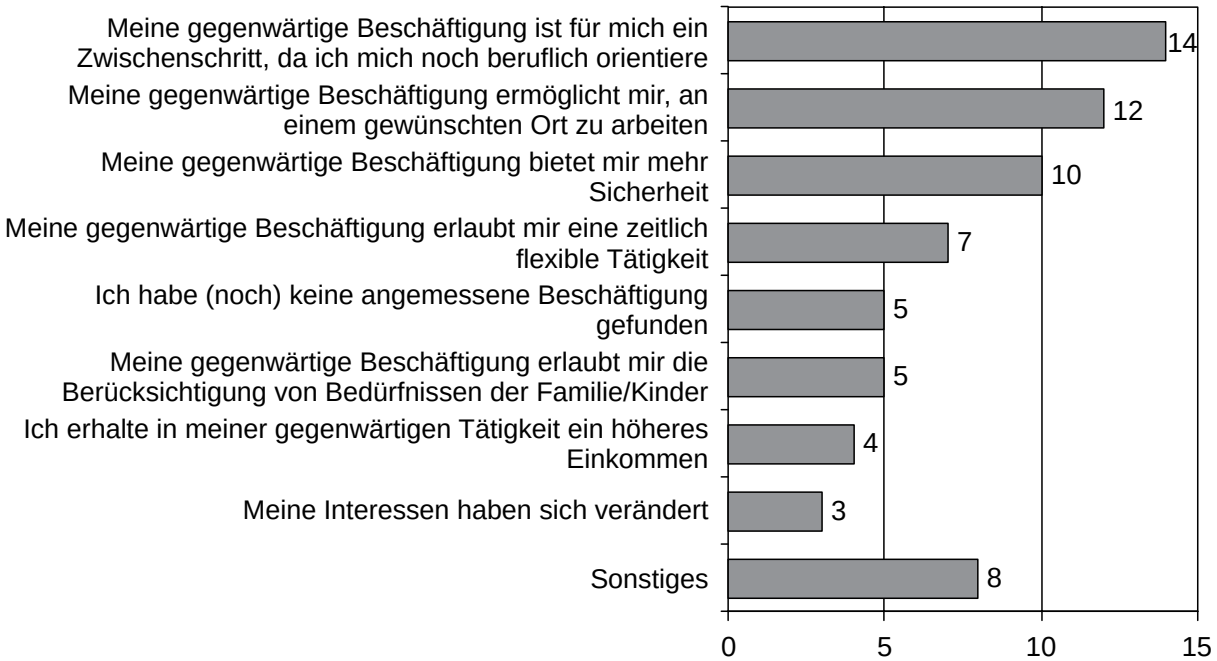
Die Gründe für die Aufnahme einer studienfernen Beschäftigung sind ebenso vielfältig. 14% der Absolvent/inn/en sehen ihre Situation als Zwischenschritt zur Orientierung an, 10% haben eine sichere Beschäftigung vorgezogen, 12% haben ihre gegenwärtige Tätigkeit aufgenommen, weil sie an einem bestimmten Ort leben und arbeiten wollten. Rücksicht auf die Bedürfnisse von Familie und Kindern spielte bei 5% der Absolvent/inn/en eine Rolle, Flexibilität bei 7% und ein höheres Einkommen bei 4% (vgl. Abb. 7).

e) Berufliche Orientierung

Auf einer Skala (1 = sehr wichtig bis 5 = gar nicht wichtig) wurden die Absolvent/inn/en gebeten zu beurteilen, wie wichtig Ihnen zunächst bestimmte Aspekte des Berufslebens sind und anschließend, in welchem Maße (1 = sehr hoch bis 5 = gar nicht) diese Aspekte auf ihre berufliche Situation zutreffen. In der Auswertung stellen wir zwar in allen Aspekten eine Diskrepanz zwischen persönlicher Präferenz und tatsächlicher Situation fest, aber die relative Bewertung korrespondiert stark (siehe Abbildung 8):

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Abb. 7: Gründe für die Aufnahme einer studienfernen Beschäftigung (in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)

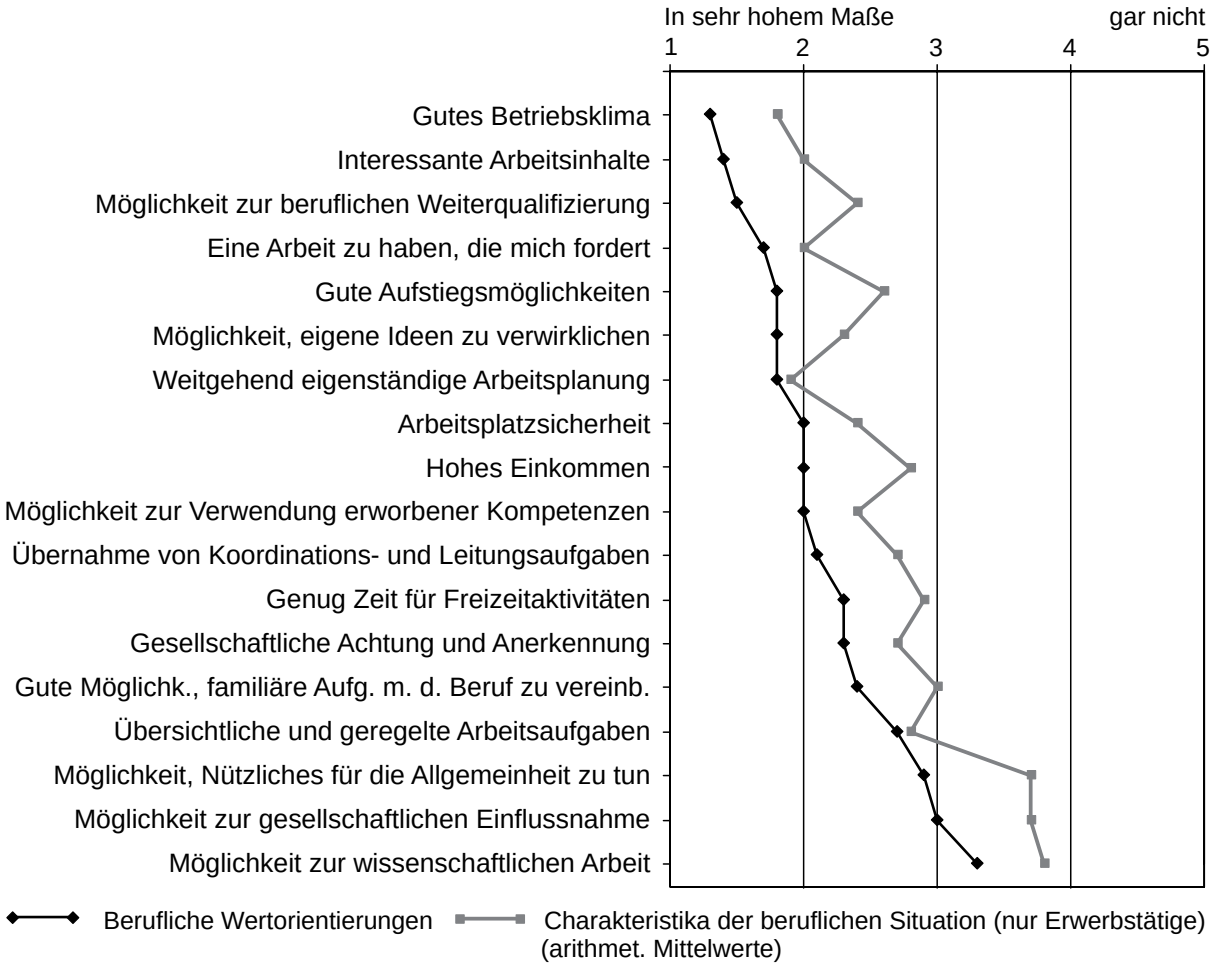


An oberster Position der Wichtigkeitsskala steht ein gutes Betriebsklima, das offenbar in den meisten Arbeitsverhältnissen angetroffen wird – von einigen wenigen Einzelfällen abgesehen. Interessante Arbeitsinhalte stehen an zweiter Stelle und drei Viertel der Absolvent/inn/en sagen von sich, dass dies auf ihre Arbeitssituation zutrifft. Sehr stark ausgeprägt ist der Wunsch nach Möglichkeiten zur beruflichen Weiterqualifizierung. An dem Punkt werden leider viele Absolvent/inn/en von der Realität enttäuscht: 56% finden solche Möglichkeiten in ihrer beruflichen Situation vor, in 20% der Beschäftigungsverhältnisse gibt es keine Weiterqualifizierungsmöglichkeiten. Möglicherweise geht dies mit den gebotenen Aufstiegsmöglichkeiten einher. Auch in diesem Punkt finden die Absolvent/inn/en weniger Möglichkeiten vor als sie sich wünschen.

In den Aspekten gefordert zu sein sowie eigenständig zu planen, decken sich Wunsch und Wirklichkeit dagegen besser: Die Absolvent/inn/en finden das von Ihnen gewünschte Niveau im Berufsleben vor. Ein hohes Einkommen rangiert in der Wichtigkeit erst an neunter Stelle, jedoch mit einer deutlichen Abweichung zwischen der persönlichen Wichtigkeit und der tatsächlichen beruflichen Situation. Arbeitsplatzsicherheit und die Möglichkeit zur Verwendung der erworbenen Kompetenzen, werden von den Absolvent/inn/en als etwa gleich wichtig eingeschätzt und mit Abstrichen treffen beide Aspekte auf ihre Situation zu. Eine deutliche Diskrepanz gibt es bei der Übernahme von Koordinations- und Leitungsaufgaben. 73% der Absolvent/inn/en wünschen sich solche Aufga-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Abb. 8: Berufliche Wertorientierung und Charakteristika der beruflichen Situation



ben, aber nur 44% finden sie in ihrem Beschäftigungsverhältnis vor. Angesichts des Zeitabstands von höchstens zwei Jahren zum Studienabschluss ist jedoch zu erwarten, dass sich die Wünsche zukünftig eher erfüllen.

Ein Teil der Absolvent/inn/en wünscht sich die Möglichkeit, familiäre Aufgaben mit dem Beruf verbinden zu können. Für 59% ist dieser Aspekt wichtig oder sehr wichtig, nur 41% finden tatsächlich solche Bedingungen vor. Der Wunsch nach übersichtlichen und geregelten Arbeitsaufgaben ist nicht sehr ausgeprägt, wird aber auch nicht abgelehnt. 85% der Absolvent/inn/en bewerten diesen Aspekt mit 2, 3 oder 4 der Skala. Die Beurteilung der tatsächlichen Situation fällt in etwa gleich aus.

Die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Einflussnahme, Nützliches für die Allgemeinheit zu tun oder zum wissenschaftlichen Arbeiten ist nur für einen kleineren Teil der Absolvent/inn/en von Bedeutung. Diese Aspekte des Arbeitsplatzes werden am Ende der Rangliste gewünscht, in der aktuellen beruflichen Situation aber auch nur von Wenigen vorgefunden.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Wieder finden sich einige Ähnlichkeiten mit den bundesweiten Ergebnissen zum Absolventenjahrgang 2000/2001 (Kerst/Schramm 2008), welcher allgemein hohe Zufriedenheit mit der Art der Tätigkeit, aber Kritik an Rahmenbedingungen und Einkommen äußerte. Weniger zufrieden dagegen waren die Befragten – wie an der FHW Berlin – mit dem Einkommen und mit den zeitlichen Rahmenbedingungen der Arbeit, vor allem in Hinblick auf Familienfreundlichkeit. Nach Kerst und Schramms Einschätzung wird hieran deutlich, dass auch Hochschulabsolvent/inn/en den allgemeinen Entwicklungen im Beschäftigungssystem ausgesetzt sind.

Lediglich 9% der Absolvent/inn/en betrachten ihre momentane Situation als kurzfristige Übergangssituation. 66% glauben, dass ihre Situation langfristig und 25%, dass sie mittelfristig Bestand haben wird.

Für 15% der Absolvent/inn/en stellt sich die berufliche Situation schlechter dar, als sie es bei Studienbeginn erwartet hatten. Für 36% ist die jetzige Situation mit der Erwartung deckungsgleich und für 49% wurden die Erwartungen an die berufliche Situation von der Realität übertroffen. Diese Zahlen entsprechen in etwa den Werten aller im Kooperationsprojekt befragten Absolvent/inn/en (INCHER-Kassel 2009, Tabelle 121).

6. Rückblickende Einschätzung der FHW Berlin

Die Absolvent/inn/en waren gebeten, rückblickend auch die Hochschule selbst, d.h. die Studieninhalte, die Rahmenbedingungen und die Qualität der Beratung zu beurteilen.

a) Beurteilung der praxis- und berufsbezogenen Elemente im Studienfach (vgl. Abb. 9)

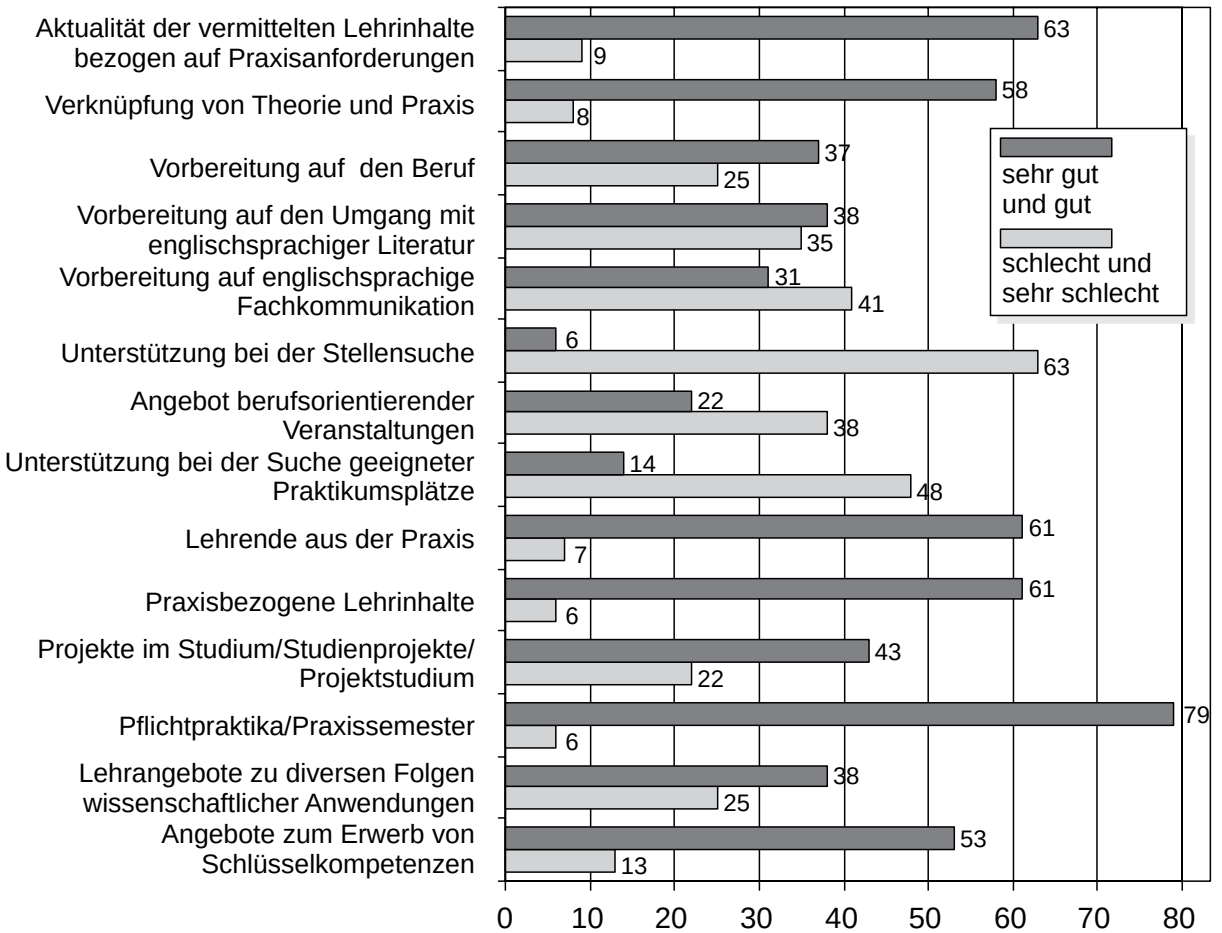
Der überwiegende Teil der Befragten ist mit dem Praxisbezug des Studiums zufrieden. 63% der Absolvent/inn/en beurteilen die Lehrinhalte rückblickend als aktuell, nur 9% sind anderer Meinung. Mit der Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis sind 58% zufrieden und mit dem Pflichtpraktikum 79%. Trotzdem schätzen nur 37% der Absolvent/inn/en die Vorbereitung auf den Beruf als gut oder sehr gut ein, während 25% sie als schlecht oder sehr schlecht bewerten. Jeweils 61% sind mit dem Einsatz von Lehrenden aus der Praxis sowie mit den praxisbezogenen Lehrinhalten zufrieden.

Den kritischen Punkt scheint die Schnittstelle zwischen Hochschule und Unternehmen zu bilden. Hier empfinden viele Absolvent/inn/en rückblickend die Unterstützung der Hochschule nicht als ausreichend. Die Unterstützung bei der Stellensuche und bei der Suche nach Praktikumsplätzen sowie das Angebot be-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

rufsorientierender Veranstaltungen werden nur von einem kleinen Teil als gut und von einem großen Teil als schlecht beurteilt. Über die Hälfte der Absolvent/inn/en ist mit den Möglichkeiten zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen zufrieden, 13% aber hätten sich ein größeres Angebot gewünscht.

Abb. 9: Beurteilung der praxis- und berufsbezogenen Elemente im Studienfach (in Prozent)



b) Beurteilung der Studienangebote und -bedingungen (vgl. Abb. 10)

Rückblickend empfinden 85% der Absolvent/inn/en die Kontakte zu Mitstudierenden als gut oder sehr gut. Dieses Ergebnis spricht für ein gutes soziales Lernklima an der Hochschule. Immerhin fast drei Viertel der Absolvent/inn/en bewerten diverse Aspekte der Studienorganisation und der Inhalte als gut oder sehr gut und gut drei Viertel beurteilen die Kontakte zu den Lehrenden als gut oder sehr gut.

Die didaktische Qualität der Lehre stellt eine permanente Herausforderung für die Hochschule dar, für deren Verbesserung sie seit 2008 vom Berliner Zentrum für Hochschullehre mit Schulungs- und Trainingsangeboten unterstützt

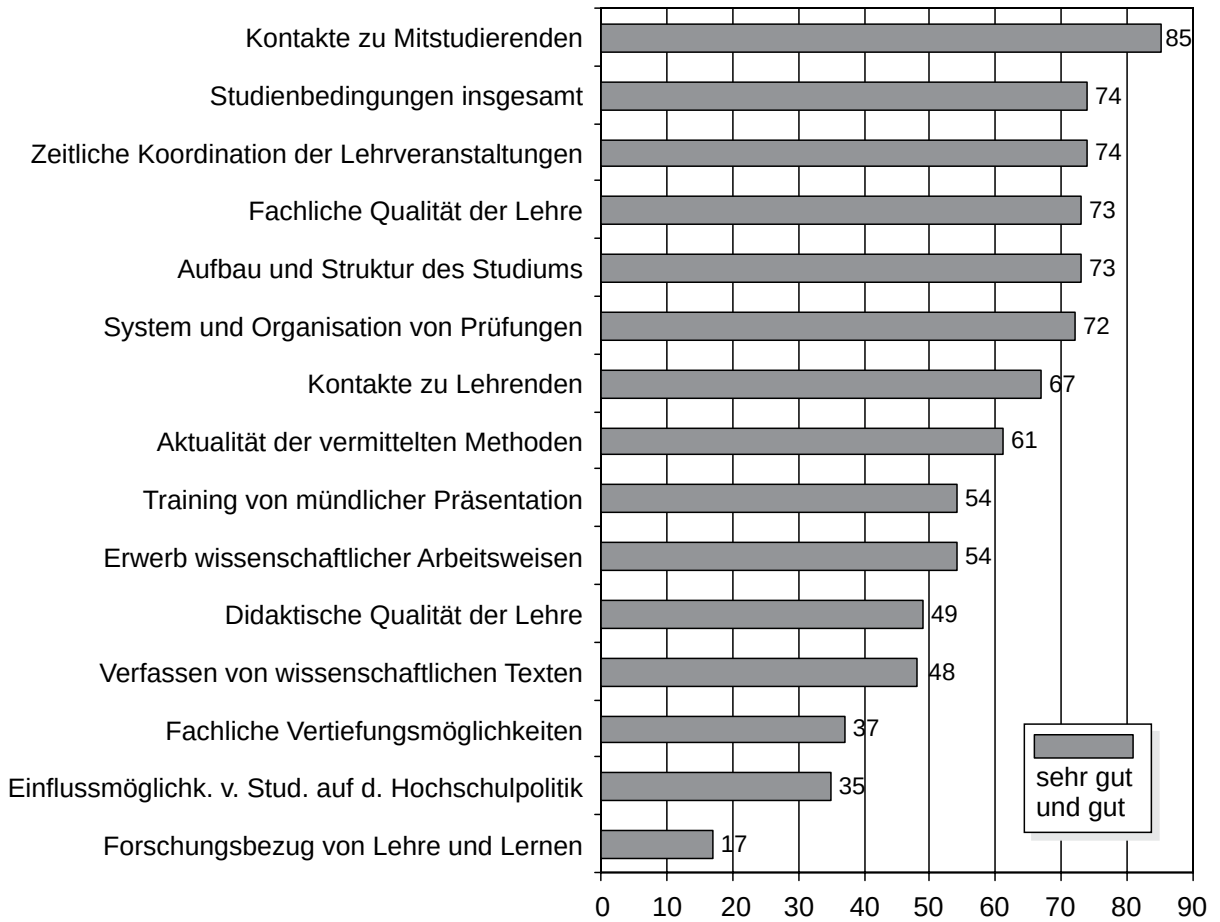
https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

wird. Etwa die Hälfte der Absolvent/inn/en ist rückblickend mit diesem Aspekt zufrieden, der Anteil der schlechten oder sehr schlechten Bewertungen liegt bei 5%.

Der Forschungsbezug der Lehre wird von 17% der Absolvent/inn/en als gut oder sehr gut bewertet. Dahinter verbergen sich vermutlich ein kleiner Teil von Veranstaltungen mit einem hohen Forschungsbezug und ein großer Teil, in dem überwiegend Grundlagenwissen vermittelt wird. Dass nur 35% der Absolvent/inn/en die Einflussmöglichkeiten auf die Hochschulpolitik als sehr gut oder gut bewerten, ist eher erstaunlich, wenn man weiß, dass es häufig schwierig bis unmöglich ist z.B. Gremienplätze mit Studierenden zu besetzen oder Studierende für die Arbeit in Berufskommissionen zu gewinnen.

Nach Tabelle 3 bewerten etwa zwei Drittel der Absolvent/inn/en die fachliche Beratung und Betreuung durch Lehrende sowie die Unterstützung bei der Anfertigung der Abschlussarbeit als gut oder sehr gut. Nur die Hälfte sagt dies dagegen über die Besprechung von Klausuren, Hausarbeiten etc. Das verwundert angesichts der Tatsache, dass es für jede abgeschlossene Lehrveranstaltung

Abb. 10: Beurteilung der Studienangebote und -bedingungen (in Prozent)



https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

einen Prüfungseinsichtstermin geben sollte, bei dem die Lehrperson anwesend ist. Diese Termine werden von den Studierenden unseres Wissens nicht in großem Umfang wahrgenommen. Die Gründe hierfür und für die Diskrepanz zur mangelnden Zufriedenheit bedürfen weiterer Analysen, auch wenn die Absolvent/inn/en der FHW Berlin immerhin noch bessere Noten verteilen als der Durchschnitt aller anderen gleichzeitig befragten Absolvent/inn/en im Kooperationsprojekt (INCHER-Kassel 2009, Tabelle 31).

Schlechte Noten erhält vor allem die individuelle Berufsberatung. Nur 18% der FHW-Absolvent/inn/en bewerten diese als mindestens gut – auch hier liegt der Durchschnittswert aller befragten Wirtschaftsabsolvent/inn/en mit 12 bis 16% sogar noch niedriger (INCHER-Kassel 2009, Tabelle 31). Wie oben schon gesehen, hätten sich die Absolvent/inn/en insbesondere mehr Unterstützung bei der Suche nach einem Praktikumsplatz und einem Arbeitsplatz gewünscht.

Woran die ebenfalls eher schlechte bis mittelmäßige Bewertung der Studienberatung liegen mag, ist an dieser Stelle schwer zu bestimmen. Ein Grund könnte sein, dass der Beratungsschwerpunkt immer mehr auf die (neuen) Bachelor- und Masterstudiengänge verlagert wurde und die Diplom-Studierenden bzw. -Absolvent/inn/en sich nicht mehr ausreichend beraten und beachtet fühlten.

Tab. 3: Bewertung der Beratung und Betreuung durch Lehrende und andere Hochschul-Mitarbeiter/innen (Zustimmung zu Antwortkategorien sehr gut und gut)

Bewertung der Beratungs- und Betreuungselemente (in %)	
Fachliche Beratung und Betreuung durch Lehrende	64
Besprechung von Klausuren, Hausarbeiten u.Ä.	50
Individuelle Berufsberatung in Ihrem Fach	18
Individuelle Studienberatung in Ihrem Fach	29
Unterstützung/Anleitung für Abschlussarbeit	68

c) Auslandsaufenthalte

42% aller Absolvent/inn/en geben an, sich im Laufe des Studiums mindestens einmal, viele auch mehrfach im Ausland aufgehalten zu haben. Dies ist ein bemerkenswertes Ergebnis im Vergleich zu den KOAB-Resultaten anderer Fachhochschulen, bei denen der Anteil der Auslandsaufenthalte bei 22% lag (KOAB 2009, S. 41). In erster Linie diente der Auslandsaufenthalt der FHW-Absolvent/inn/en dem Studium an einer Partnerhochschule. 82% derjenigen, die im Ausland waren, haben ein Auslandssemester wahrgenommen. Immerhin 44% haben ein Praktikum im Ausland absolviert und 7% waren dort erwerbstätig. 13% haben einen Sprachkurs im Ausland besucht und 7% eine längere Reise gemacht.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

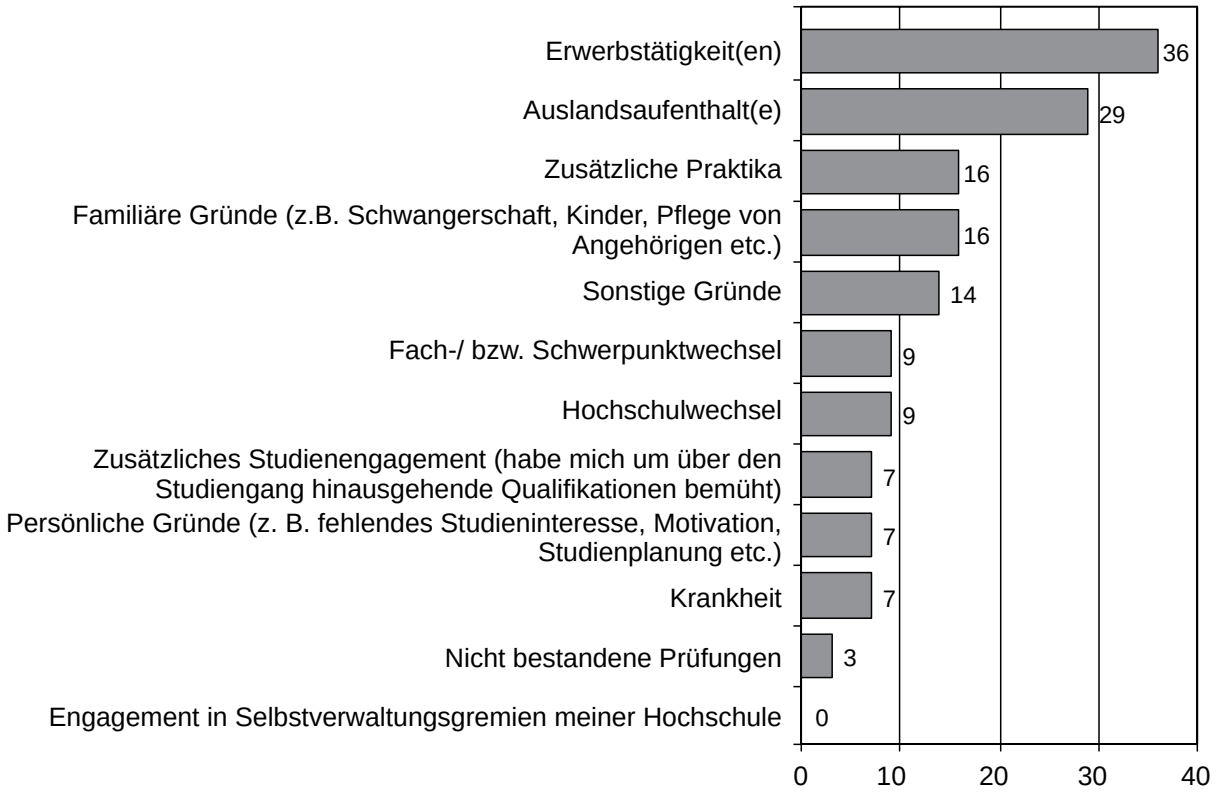
d) Regelstudienzeit

Fast zwei Drittel aller Absolvent/inn/en geben an, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abgeschlossen zu haben. Betrachtet man dieses Ergebnis differenziert nach den alten Diplom-Studienabschlüssen und den neuen Bachelor- und Masterabschlüssen findet man einen deutlichen Unterschied. Während von den Diplom-Studierenden nur 45,3% innerhalb der Regelstudienzeit abschließen, sind es bei den Bachelor- und Masterstudierenden 88,5%. Ob dieser Befund langfristig Bestand haben wird, wird sich aber erst zeigen müssen. Ein möglicher Grund: Es handelt sich bei den befragten Absolvent/inn/en um die ersten Jahrgänge in den neuen Studiengängen, die noch die Wahl zwischen Bachelor- und Diplomstudiengang hatten. Diese Tatsache könnte insofern für das oben genannte Resultat verantwortlich sein, als dass Bewerber/innen mit abgeschlossener Ausbildung und teilweise zeitgleicher Berufstätigkeit eher das traditionelle, bekannte Diplom-Studium wählten als die frischen Abitur-Jahrgänge, die sich in Vollzeit dem Studium widmen wollten. Außerdem haben diejenigen Bachelor-Studierenden, die länger als die Regelstudienzeit benötigen, das Studium zum Zeitpunkt der Befragung zumeist noch nicht abgeschlossen. Die ersten Bachelorstudiengänge an der FHW Berlin starteten im Jahr 2003. Die Beantwortung der Frage nach den Gründen für die Nichteinhaltung der Regelstudienzeit legt diese Vermutung nahe.

Wie in Abbildung 11 illustriert, hat kein einziger Befragter/keine einzige Befragte die Studienzeit wegen eines hochschulpolitischen Engagements verlängert. Bei nur 3% aller Betroffenen war der Grund nicht bestandene Prüfungen. 9% haben mehr Zeit benötigt, weil sie von einer anderen Hochschule zur FHW Berlin gewechselt sind und weitere 9% geben als Begründung an, das Fach bzw. den Schwerpunkt gewechselt zu haben. Die meisten Gründe liegen außerhalb des Einflusses der Hochschule. 36% haben wegen Erwerbstätigkeit länger studiert und 16% wegen zusätzlicher Praktika. Weitere 16% konnten aus familiären Gründen die Regelstudienzeit nicht einhalten. Von den 29%, für die ein Auslandsaufenthalt für die Verlängerung maßgeblich war, hätten möglicherweise einige durch ein transparenteres und besser strukturiertes Anerkennungsverfahren der dort erbrachten Leistungen, ihre Studiendauer verringern können. 14% geben sonstige Gründe an. Überwiegend geht es auch dabei um Berufstätigkeit oder Familie, einige berichten aber auch von Problemen in der Studienorganisation. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Hochschule nur in wenigen Fällen die Möglichkeit gehabt hätte, auf einen Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit hin zu wirken.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Abb. 11: Gründe für eine Verlängerung der Studienzeit über die Regelstudienzeit hinaus (in Prozent)



e) Zusammenfassende Bewertung

Die Absolvent/inn/en wurden schließlich gefragt, wie zufrieden sie aus heutiger Sicht mit ihrem Studium insgesamt sind. Im Rückblick sind 73% der Absolvent/inn/en mit ihrem Studium an der FHW Berlin insgesamt zufrieden – 18% sogar sehr zufrieden – und nur 4% unzufrieden oder sehr unzufrieden. Der Anteil der Zufriedenen bei allen im Kooperationsprojekt beteiligten Fachhochschulen beträgt dagegen nur 66% (INCHER-Kassel 2009, Tabelle 62). Damit ist der Zuspruch zur FHW vergleichsweise hoch.

81% würden, wenn sie noch einmal die freie Wahl hätten, (sehr) wahrscheinlich wieder an der FHW Berlin studieren, während im Durchschnitt aller Befragten nur 62% dieselbe Hochschule wählen würden (INCHER-Kassel 2009, Tabelle 64). Vier von fünf FHW-Absolvent/inn/en würden sogar denselben Studiengang wählen und immerhin 72% dieselbe fachliche Vertiefung.

Wir werten diese Zahlen als sehr hohe Zustimmung zum Studium an der FHW Berlin. Allerdings sei an dieser Stelle noch einmal an die mögliche Verzerrung erinnert, die dadurch entstehen könnte, dass „erfolgreiche“ und somit eventuell auch zufriedenere Absolvent/inn/en eher geneigt waren, an einer Befragung zu ihrem Studium teilzunehmen. Auch wenn dieses Verzerrungsrisiko

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gleichermaßen auf alle Hochschulen zuträfe, und somit für Vergleiche zwischen ihnen keine Bedeutung hätte, sollten die absoluten Prozentzahlen eher als Höchstwerte interpretiert werden.

Diese Einschränkung gilt natürlich nicht minder für die folgende, aber dennoch sehr beeindruckende Zahl: 99% der Teilnehmer/innen antworteten auf die Frage: „Würden Sie jemandem ein Studium an der FHW Berlin empfehlen?“ mit „Ja“!

7. Abschließende Einschätzung

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die Student/inn/en und Absolvent/inn/en der FHW Berlin trotz hoher Auslandsmobilität vergleichsweise regional (in Berlin und Brandenburg) gebunden sind, dass sie schnell und unkompliziert in den Beruf einmünden und ihre aktuelle berufliche Situation als mittel- bis langfristig stabil einschätzen. In den beruflichen Erfolgsindikatoren berufliche Stellung und Einkommen sind sie vergleichbar mit den Absolvent/inn/en anderer Fachhochschulen in Deutschland.

Die Relevanz der studierten Fachrichtung für die derzeitige Beschäftigung ist für die Absolvent/inn/en der FHW etwas höher als für diejenigen der anderen Hochschulen im Kooperationsprojekt. In der Einschätzung der Verwendung der im Studium erworbenen Qualifikationen unterscheiden sich die Angaben ebenfalls. Der Anteil derjenigen, welche die Qualifikationen in hohem Maße verwenden, ist bei den FHW-Absolvent/inn/en geringer als im Mittel aller Projekthochschul-Absolvent/inn/en. Auch die Bewertung der Betreuung und Beratung seitens der Hochschule wird unterschiedlich eingeschätzt, wobei die FHW Berlin besser abschneidet als andere am Projekt beteiligte Hochschulen. Erfreulicherweise sind die Absolvent/inn/en der FHW auch häufiger als andere mit ihrem Studium zufrieden, würden es wieder wählen und vor allem auch weiterempfehlen.

So wie sich die Absolvent/inn/en auf dem Arbeitsmarkt im Wettbewerb befinden, treten Hochschulen im bildungspolitischen Wettbewerb gegeneinander an. Auch deshalb sind Hochschulen gefordert, individuelle Profile zu entwickeln und neue Studierendengruppen zu rekrutieren.

> „Dabei sollten sie auf Informationen aus Absolventenstudien zurückgreifen und sie als Ausgangspunkt für die Strategieentwicklung und zur Schaffung von Transparenz für Studieninteressierte nutzen.“ (Dräger 2009, S. 22).

Wenn wir uns also die als kritisch beurteilten Aspekte des Studiums an der FHW Berlin noch einmal vor Augen führen, so sind dies zum einen die festgestellten Diskrepanzen zwischen Anforderungen am Arbeitsplatz und erworbenen Kompetenzen durch das Studium. Bei den Fähigkeiten, denen die Arbeitgeber

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

eher geringere Bedeutung beimessen, übererfüllen die Absolvent/inn/en dagegen meist die Anforderungen. Dies trifft insbesondere auf die Fähigkeiten zu, in interkulturellen Zusammenhängen zu handeln, wissenschaftliche Methoden anzuwenden, gleichstellungsorientiert zu handeln und Nachhaltigkeit mitzudenken. Unserer Einschätzung nach bietet aber gerade der Kompetenzerwerb im interkulturellen, gleichstellungsorientierten und nachhaltigen Umgang eine zukunftsorientierte Ausbildung. Problematischer – aber wenig erstaunlich – ist der festgestellte Mangel an Fachwissen, da betriebliche Arbeitsabläufe in der Regel kleinteiliger und spezifischer sind als in einem Studium allgemeingültig vermittelbar sein kann. Zur allgemeinen Einordnung des Ergebnisses, dass FHW-Absolvent/inn/en ihre im Studium erworbenen Qualifikationen in geringerem Maße verwenden können als andere, sollte man das spezielle Profil des Fachbereichs 1 der FHW Berlin heranziehen, welches eine breit angelegte, praxisorientierte und international ausgerichtete Ausbildung anstrebt, die nicht branchenspezifisch geprägt ist. Aus diesem Profil folgt, dass die Absolvent/inn/en beim Berufseinstieg ihr Wissen und ihre Fähigkeiten branchenbezogen anpassen bzw. ergänzen. Interessanterweise stellen Carl et al. (2008, S. 132) in ihrer Übersicht zu verschiedenen Absolvent/inn/en-Studien fest, dass eine Abweichung der theoretischen Qualifikationen von den praktischen Anforderungen nur dann zu Unzufriedenheit führt, wenn auch andere Erfolgskriterien auf der Strecke bleiben wie beispielsweise Einkommen und Status. Ob und wie diese Kriterien bei den FHW-Absolvent/inn/en zusammenhängen, könnte in einer weiteren Untersuchung überprüft werden.

Im Hinblick auf die ebenfalls eher schlechte Bewertung der individuellen Berufsberatung muss eine detaillierte Erwartungs- und Potenzialanalyse folgen. Als erste Antwort sei hier auf das umfangreiche Programm des Career Service der Hochschule hingewiesen. Dort werden für alle Studierenden, die es wünschen, Seminare, Coachings, individuelle Beratungstermine, Bewerbungsunterlagenchecks und Bewerbungsberatungen etc. angeboten. Im Studienalltag wird dieses breite Angebot von vielen nicht wahrgenommen, die nach Studienabschluss feststellen, dass sie ein solches Angebot gewünscht hätten.[5]

Wie soll es nun weitergehen? Geplant ist, die Absolventenstudie als Panel anzulegen. Das heißt, dass nach der hier ausgewerteten ersten Befragung eine Folgebefragung derselben Personen etwa fünf Jahre nach dem Examen folgen soll. Aus dieser Längsschnittbeobachtung erhoffen wir uns noch aussagekräftigere Daten, um Kausalanalysen anzustellen und Antworten auf einige der oben offen gebliebenen Fragen zu finden.

5 Nähere Informationen zu einem Angebot, welches sich speziell an Alumni richtet, befinden sich auf der Homepage der Hochschule unter http://www.hwr-berlin.de/service/career-service/.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Literatur

Briedis, K./Minks, K. (2007): Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen? Hannover

Carl, A./Maier, F./Schmidt, D. (2008): Auf halbem Weg. Die Studien- und Arbeitsmarktsituation von Ökonominnen im Wandel. FHW Forschung. Berlin

Dräger, J. (2009): Hochschulen und Absolventen im Wettbewerb. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 31: Absolventenstudien und ihre strategische Bedeutung für Studienqualität, Berufseinstieg und Profilbildung, S. 22–30

Fabian, G/Minks, K. (2008): Muss i denn zum Städtele hinaus? In: HIS-Magazin, 2008, Heft 3, S. 4–5

Falk,S./Kratz, F. (2009): Regionale Mobilität von Hochschulabsolventen beim Berufseinstieg. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 31, Heft 3: Absolventenstudien und ihre strategische Bedeutung für Studienqualität, Berufseinstieg und Profilbildung, S. 52–67

INCHER-Kassel (Internationales Zentrum für Hochschulforschung) (2009): Absolventenbefragung im Rahmen des INCHER-Kooperationsprojekts „Studienbedingungen und Berufserfolg“. Tabellenband A2: Grundauswertung nach Studienfachgruppen – Fachhochschulabschluss

Kerst, C./Schramm, M. (2008): Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss – Berufsverlauf und aktuelle Situation. HIS-Publikation Forum Hochschule 10|2008

KOAB (Kooperationsprojekt Absolventenstudien) (2009): Generation Vielfalt: Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg“, Befragung Jahrgang 2007. Tagungsunterlagen vom Oktober 2009

Leitner, M. (2009): 35 Jahre Absolventenstudien in Deutschland – eine Bilanz. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 31, Heft 3: Absolventenstudien und ihre strategische Bedeutung für Studienqualität, Berufseinstieg und Profilbildung, S. 8–20

Mohr, H. (2002): Räumliche Mobilität von Hochschulabsolventen. In: Bellmann, L./Velling, J. (Hg.): Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte. Nürnberg, S. 249–279

Rolfes, M. (1996): Regionale Mobilität und akademischer Arbeitsmarkt (Osnabrücker Studien zur Geographie Band 17). Osnabrück

Strunk, G./Hermann, A. (2009): Berufliche Chancengleichheit von Frauen und Männern. Eine empirische Untersuchung zum Gender Pay Gap, Zeitschrift für Personalforschung, Jg. 23, Heft 3, S. 237–257

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

The Berlin School of Economics as active part of the regional development

Report within the OECD Review „Higher Education in the Region“

Friederike Maier, Annette Fleck

1. Preface and Introduction

In June 2008, the „Berlin Board“, an advisory body of twelve high-level representatives from business, politics, culture, and academia to advise the Prime Minister and at the same time Mayor of the State and City of Berlin, Klaus Wowereit, suggested that Berlin participates in the OECD reviews of „Higher Education in Regions“. With higher education institutions (HEIs) and non-university research institutions playing an important role for the standing and the future economic, social, and cultural development for that knowledge-driven city region, analyzing and reviewing their impact and potential through the lens of an internationally comparative review seemed to provide ample opportunity for stocktaking and improving relationships between these sectors and the regional economy or to even boost closer collaboration. When the universities were asked to contribute to this review the Rektor Franz Herbert Rieger decided that the Berlin School of Economics, FHW, will participate in this review and use the opportunity to analyse our relation to the region. Annette Fleck and Friederike Maier were responsible for collecting the data, organizing internal discussions, participating in the meetings with the project team of the WZB and finally writing the report. We present here the main findings of our report.[1]

1 The reporting team for the OECD, Ulrich Schreiterer and Lena Ulbricht WZB Berlin decided to highlight our university in special boxes of the report: special attention is put on our Dual programmes with Box 4.1 of the report (page 42), two of our study programmes are highlighted as examples for programmes tailored to needs of the regional labour market (box 4.2, page 43) and in other parts of the report special attention is put on our mentoring programme for female students with a migrant background (page 50) and the Harriet Taylor Mill-Institute (page 54). Their full report is available at the HTTP: http://www.oecd.org/dataoecd/30/10/43942109.pdf

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2. Teaching and Learning

2.1 Guiding Principles

One of the guiding principles at the Berlin School of Economics is to facilitate a strong link between academic theory and real-life practice. All our programmes are guided by the following principles:

- they have to prepare students for their future roles as academically trained employees in a rapidly changing world which needs people who are able to actively participate in these processes
- they have to improve students' opportunities to enter the labour market
- they have to focus on the importance of active citizenship in a democratic society
- they have to support the individual development of the students as socially responsible citizens
- they have to enable students to build and maintain a high level of knowledge.

These guiding principles materialize within our programmes in the following way: All programmes are based on a broad and multidisciplinary approach towards business and management studies or technology based studies and we combine a solid knowledge of relevant theory and methods from different disciplines like business and management studies, economics, law and social science, engineering and technologies with maths, information sciences, languages and training of „soft skills". In each part of our study programmes students are asked to develop their ability to find solutions to real problems on the basis of their knowledge both in individual work and in group work. By developing their sense of methodology, students will be enabled to apply critical and constructive thinking to the problems at hand; they learn how to learn and how to solve problems, both in a theoretical and a practical way.

We think our programmes should prepare students for a world of global economic activities and therefore have a high degree of international aspects both in the content of our programmes and in the background of our students and professors and lecturers. We are highly aware of ecological aspects of the world developments and we therefore aim to support an approach of sustainability. We support all activities of gender equality and equality of opportunities and integrate gender and diversity aspects both in our study programmes and our daily work in the university. Over the last years, the university's commitment to gender equality and ecological issues has resulted in several respective awards.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2.2 Diversity of students

Our students do have a quite diverse background, both in terms of their educational levels, professional experiences, their social and ethnic background, and we are proud of having such a variety of people and life-experiences in our programmes. The diversity of our students is a source of inspiration and challenge in the daily teaching and learning process. As all our programmes are run in small groups with only 30 to 40 students attending a seminar or a lecture, the teaching and learning process is rather intense with a close relation between the professors or other lecturers and the students.

2.2.1 Bachelor and Master Programmes

We offer two distinct types of studies for Bachelor and Master Programmes: full-time or part-time university based programmes in *Faculty 1* and company-linked programmes in which the students have alternate phases of university and on-the-job training in *Faculty 2*.

All admissions to Bachelor programmes at *Faculty 1* are ruled by a numerus clausus, e.g. students have to apply and are accepted to the programme according to their overall average marks in their school leaving certificates, to their special marks in English and Maths, to waiting times and in some programmes we take positively into account if someone has already working experience in business administration or completed a vocational training. Two major entrance levels are required: either the general „Hochschulreife (Abitur)“ or the „Fachhochschulreife“ (one level below the Abitur). Students who do not fulfil these criteria have the possibility to apply according to the rules of § 11 of the Berlin Hochschulgesetz and will receive a preliminary admission to the programme. During the first year they have to prove that they are able to successfully follow the programme. In the programmes run with partner universities, the language skills and the maths skills are sometimes tested beforehand or an individual letter of motivation is needed.

With the exception of the two part-time programmes which do have a specific target group (potential entrepreneurs and already employed people), the university does not limit access to its bachelor programmes by high levels of additional requirements, but welcomes all young men and women interested in studying in its fields as potential students, irrespective whether they come from the region, from other places in Germany or from abroad.

However, in our own research on the social composition of our students we found, that students in the international programmes run with universities in England, France and other countries, which require a mandatory year in the partner universities abroad, are in average much younger than the students in the

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

other programmes, are more often financially supported by their parents and more often have a higher level of school leaving certificates.

The Master programmes which are run by *Faculty 1* are consecutive programmes, which require at least a Bachelor's degree and an academic knowledge in the relevant fields, i.e. in business or management studies or in economics. Most of the Master programmes are entirely held in English and try to recruit students from all over the world, a concept that works due to the high attractiveness of Berlin as a place for studying and living. More than 50% of the Master students are from other countries than Germany.

Faculty 2 is the largest provider of company-linked programmes in Berlin. Due to the integration of the former Berufsakademie into the Berlin School of Economics in 2003, all students now receive a Bachelor's Degree. The precise number of students in each of the different parts of the programme is dependant upon the number of places offered by the participating firms.

80% of the companies are based in Berlin and Brandenburg. To participate in the programme the students need to have a contract as trainees with a company. Therefore, the actual number of participants is dependant from the development of the companies in the region and the recruitment and selection of students is entirely in the responsibility of the firms. The university does not intervene in these recruitment procedures, although we help young people in getting into contact with firms, and we offer a list of available places and give advice how to apply and inform students about the generally required skills. But the final recruitment decision lies within the firms.

The two different ways of recruitment, in *Faculty 1* by fairly anonymous processes ruled by indicators like marks and waiting times and in *Faculty 2* by highly discretionary decision making processes of responsible persons in single firms, result in a remarkable difference in the educational, ethnic and regional background of our students as the following table shows.

The students in *Faculty 2* have a higher educational level than the students in *Faculty 1*, an overwhelming majority of the students there has the highest educational level of the Allgemeine Hochschulreife, i.e. Abitur. This is in accordance with the aim of the company-linked programmes, because when they were first introduced in Baden-Württemberg, they aimed at offering an alternative for Abiturienten to a traditional university career or a traditional vocational training in the German apprenticeship system. The students in *Faculty 1* have a broader and more diverse educational background. This is in accordance with our target groups and reflects the historical background of the Fachhochschulen which should offer academic education to a broader range of students. Looking into detail of the data, we find a remarkable number of students in *Faculty 1* which come from the so-called „Zweiter Bildungsweg" or have an Abitur restricted to business/economics studies as they are awarded by specialised schools. The di-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

versity of educational levels is one speciality the *Faculty 1* has a long experience with. It is sometimes a challenge for our teaching processes in which we have to balance between the generally high and demanding level of our academic programmes and the entrance qualifications from people with different educational backgrounds.

Table 1: Students' Characteristics in 2008

	Faculty 1		*Faculty 2*	
Characteristics	*abs.*	*in %*	*abs.*	*in%*
total number of students	*3,520*	*100,0*	1,824	100,0
thereof: males	1,663	47,2	920	50,4
females	1,857	52,8	904	49,6
migrants*	484	13,7	17	0,9
foreigners**	282	8,0	5	0,3
region: Berlin	1,921	54,6	623	34,1
Brandenburg	416	11,8	584	32,0
educational level***	*2,337*	100,0	1,207	100,0
Abitur	1,466	62,7	1,152	95,4
Fachhochschulreife	871	37,3	55	4,6

* Bildungsinländer; ** including 139 guest-students from partner universities; *** only students from Berlin and Brandenburg

Source: internal data of BSE

Students in *Faculty 2* are less likely to be from Berlin, they more often come from Brandenburg, but defining Berlin-Brandenburg as one region we see that two-thirds of our students in both faculties have their origins in this region. We may therefore state that our recruiting background for the majority of students is the region Berlin-Brandenburg.

Additionally, we have to be aware that less than 1% of the students in *Faculty 2* have a migrant background, whereas their proportion in *Faculty 1* is more than 20%. Even if we exclude the 139 exchange students the proportion still is nearly 18%. With this proportion *Faculty 1* substantially contributes to the increase of the proportion of academically trained young people with a migrant background in the Berlin-Brandenburg region.

We try to increase the number of foreign students from our partner universities and from other parts of the world both as regular and as exchange students as we think that in a globalised world a multinational and intercultural learning culture is inspiring for our teaching and learning process and will help our students to develop competences for a modern working life. We have better opportunities in our faculty 1 to achieve higher numbers of foreign and exchange

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

students, because the programmes of this faculty are similarly structured to those at international partner universities which are much better suited for student exchange than the programmes run in *Faculty 2*.

We are quite active in presenting our study programmes in Berlin and outside. To recruit more international students we regularly go to fairs in the USA, China, Australia, Krakow and other international fairs. The proportion of exchange students (via Erasmus) and of students from other foreign countries is increasing over the last years, mainly due to our extended networking with partner universities. Berlin as an international location is one attraction, another one is the increasing number of seminars and programmes taught in English, so that those students are attracted who do not speak German. The university runs a very active international office and offers a broad variety of academic activities and daily life support.

2.2.2 MBA and non-consecutive Master programmes

The *Institute for Management Berlin* (IMB) offers five accredited MBA programmes, three Master programmes and two programmes leading to post-graduate certificates. In 2008 the IMB overall had 289 students inscribed.

Two MBA programmes are run full-time over a period of twelve months. They are particularly suitable for graduates and young professionals who have gained first experience in business and wish to strengthen their leadership skills to thoroughly prepare for international management positions. The *MBA European Management* is offered in cooperation with the London South Bank University (UK) and allows students to study in two European capitals. The programme qualifies for positions with companies in the European business environment. The *MBA European-Asian Programme,* also taught in English, is distinguished by its global management perspective and special focus on the Asian-Pacific economies as much as by its international group of students. This programme includes an integrated three-month company internship giving students the opportunity to utilise the knowledge they gained.

The IMB offers three part-time MBA-Programmes that enable students to combine their working life with management education. These programmes allow students to pursue part-time management education without interrupting their careers. They run over a period of 24 months. The *MBA Entrepreneurship* focuses on the needs of medium-sized companies. This programme covers a period of two years (four study periods/semester), organised in blocked periods with one week full attendance per semester and compact weekend seminars on one specific topic held every two or three weeks. The languages of tuition are German and English. The *MBA General Management* – Dual Award is held as blocked lectures and seminars in cooperation with Anglia Ruskin University

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(Cambridge, UK). The key focus of this course is the business environment of companies in European trade. The languages of tuition are German and English. The *MBA Health Care Management* was developed with the assistance of experts in the area of health care management. Apart from basics in economics it trains management skills for leading positions within the health sector. Courses are held in blocks of eleven on-site phases. The language of instruction is German.

All MBA programmes are closely linked to companies either of the region or of the sector they cover. Participants have to pay fees, sometimes these fees are reimbursed by the students' employers.

Other programmes which are run by the IMB are non-consecutive Master programmes: The intercultural programme *Chinese-European Economics and Business Studies* provides students with key insights into major aspects of economic development in China and Europe. The skills taught entirely in English include analyses of specific aspects of trade relations and financial flows, and an understanding of the social and economic interrelations between these two geopolitical regions. It is a full-time programme over a period of two years. The students complete the first two terms in Berlin and then continue at the partner university, South-western University of Finance and Economics, in Chengdu, China. Students have to pay fees.

The Master programme *Sustainability and Quality Management* aims to develop specific competences in modern business management with main focus on environmental and quality Management with a clear focus on sustainable development. This part-time study programme extends over two years and takes place at two evenings per week and in several blocked seminars in German. Fees have to be paid.

The Master's programme *Labour Policies and Globalisation* is a one-year programme on Sustainable Development, Social Justice, International Labour Standards and Trade Unions. It is organised together with the University of Kassel and part of a multinational cooperation with partner universities in Brazil, India and South Africa. This unique global programme is jointly developed by universities and trade unions and other workers' organisations from around the world and aims at those candidates who have experience with labour and social movements, and who are willing to assist organisations in these fields to engage more effectively in social dialogue, public debate, and policy implementation. Participants analyse and discuss in a multidisciplinary programme the challenges of globalisation from a labour and trade union perspective. The programmes offer a multi-cultural and multiregional environment with students and lecturers coming from developing, transition and industrialised countries. Students spend the first term at Kassel university and then go to Berlin, after completion of a short internship. No fees need to be paid as the programme is subsi-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dised by organisations such as the ILO, the Friedrich-Ebert-Stiftung, the Hans Böckler-Stiftung and trade unions.

Last but not least the IMB offers two certificate courses funded by InWent gGmbH. The first is Macroeconomic Policy Studies in cooperation with the FHTW Berlin and the People's Bank of China. The MPS programme (since 2000) is designed for young professionals employed in the financial sector from the People's Republic of China, Mongolia, and Viet Nam. MPS courses take 18 weeks, starting twice a year in March and September, and are held in Berlin. The second is InWEnt International Leadership Training (ILT) Hospital Management Asia (since 2007) which addresses managers with a first Bachelor degree and five years of professional experiences from China, Indonesia and Viet Nam working in the health care sector.

The programmes run by the IMB show that we are also specialized in further and adult education with an international perspective both in content and student profile. The IMB programmes are aimed at both younger business professionals and professionals in NGOs and trade unions as well as adult learners from developing countries.

The experiences with teaching and learning in an international and intercultural surrounding as practised in the IMB programmes have a positive spillover on the Bachelor and Master programmes in the two faculties as the professors who teach are the same. In particular, intercultural teaching and methodologies used in our partner universities are very helpful to be used for improving our teaching in the Bachelor and Master programmes.

2.3 The interrelation with regional stakeholders

2.3.1 The students' relations

Since early 2000, the university is revising all its previous programmes not only due to the reorganisation process initiated by the Bachelor/Master programmes, but also in terms of the specific profile and target groups of our university. When we revise our programmes, we follow the overall idea that our programmes should reflect the needs for competences and skills both in a regional, national and international dimension. Our graduates should be enabled to be geographically mobile and to switch between different functional areas, positions and business sectors. Their grades should be based on internationally accepted standards of modern business, economics and engineering/technology curricula and give them internationally recognised skills and competences. Although not all of our students will search employment outside Berlin and Brandenburg, their studies should nevertheless enable them to do this.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

All Bachelor students from *Faculty 1* come in contact with the corporate world by the mandatory six months internship. We offer assistance in finding highly qualifying internships not only in the region, but also in other places of Germany or abroad. Not all internships are with private companies, some are in the non-profit sector (e.g. NGOs), in research institutes or with public authorities like ministries e.g. The B.A. Economics focuses on these latter sectors. Again, we think that a variety of employers may be considered when searching for an internship. Of all 450 internships in 2007, about 63% were in Berlin and Brandenburg, 25% in other parts of Germany and 12% of the internships were outside all over the world.

Other links between the students and the business world are the course materials used in our lectures, especially the case studies, which draw examples from the business community including some Berlin or Brandenburg based firms. Students also are in direct contact with firms when they write their thesis (Diploma, Bachelor or Master) in cooperation with a firm. The firms usually supply them with data and other useful material. Around 40% of our annual final theses are directly prepared with a Berlin or Brandenburg based firm.

Problems of Berlin-Brandenburg based firms or economic and social problems of the region are sometimes explored during our project-studies (Themenfelder). Nearly all students of *faculty 1* have to participate in a project-study developed by a multidisciplinary team of lecturers. The topics cover a wide range from merger and acquisitions, the development of the service sector, corporate social responsibility to gender equality issues or managing diversity. Students are doing some empirical research, like the project-study in managing diversity focused on the situation of migrants in Berlin. In particular, the students did empirical research in firms, in community projects, discussed with teachers the situation in Berlin's schools and interviewed the Berlin Senate representative for integration. All their findings become part of their term papers. In another project-study, the students organised a conference to present the results of their studies to academics and firm representatives.

A small proportion of students is involved in research or knowledge transfer programmes related to firms in Berlin and Brandenburg. These students work as student assistants with professors of our university and are involved in the organisation of workshops, seminars or meetings with business partners in the region.

Based on our observations regarding the graduates' labour market entrance processes, we in 2008 developed a mentoring programme for female students with a migrant background which will be extended to male students from 2009 on. A group of actually 20 students is accompanied through their studies, their employment search and their first steps in the job by a group of highly professional women organised in ZONTA, an international professional women's

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

NGO. The women of the Berlin branch of ZONTA engage themselves as mentors for our students and the first experiences are very positive – as is reported from both sides. The mentoring project is developed and accompanied by a professor from *faculty 1* and administered by our „career service". The project is mainly funded by the Berlin Masterplan. The responsible persons in the career service seek to extend the number of mentors and are actively working together with the association „Verband Berliner Kaufleute und Industrieller". The Berlin branch of a big international corporation will join the mentoring programme in April 2009. We expect this programme to help our graduates with a migrant background to transform their skills and competences acquired during their studies in our university in appropriate positions in the labour market.

Our „Career Service" offers a series of short-term training on job searching strategies, on developing business start ups, on presentation skills and communicative skills. The staffs give advices to the students on job search activities and organises seminars together with the employment agency. Cooperation here is institutionalised with the „Hochschulteam der Agentur für Arbeit Berlin Süd". The programme is linked to „Sonderprogramme des Europäischen Sozialfonds" and the „Job Portal" of Berlin universities. More than 400 students per year participate in some of these activities.

The situation is different in *faculty 2* as students are employed in firms, which are at 80% based in Berlin and Brandenburg. They do have regular employment contracts, are paid according to the relevant wage agreements covering trainees, and are included in social security regulations. Parallel, they are students at our university.

The list of participating firms is long (more than 480 firms) and ranges from very small ones like chartered accountants to medium-sized firms in the tourism, banking, insurance and trade sectors up to international corporations like Bayer Schering, Bombardier Transportation or Daimler. Some public employers like the Berlin Stadtreinigung (BSR) are participating as well in the company-linked study programmes. Many of the bigger firms offer places not only in one study programme but in several: Bayer Schering for example employs students in the programmes Business Administration for Manufacturing, International Business Administration, Business Information Technologies and Information Technologies. Or another example: The Deutsche Bahn has students in the programmes Business Administration for Manufacturing, Business Information Technologies, Building, Electrical Engineering.

The list of firms shows the variety of the manufacturing and services industries in Berlin and Brandenburg. It is including all important bigger corporations in manufacturing, banking, trade, and the service sector industries, but also shows the structural limitations of the Berlin-Brandenburg region which is not as much industrialised as other regions in Germany.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

The guiding principle of the study programmes in *faculty 2* is to organise the interrelation of university-based training and practical experiences gained in the firms and to transfer it into solidly recognised and broad academic skills and competences.

Nearly all Bachelor theses are written with the company which employs the student. Those students which do not write their thesis in their employing firm work on empirically based theses in cooperation with other companies. The university supervises these studies and has to guarantee the academic standards. We can state that the students' academic training is directly used by the local enterprises and therefore has a direct relation to the local/regional economy. Such a close link between local firms and the university is only to be found in company-linked programmes, and it imposes the responsibility on the university to keep academic standards of the programmes at a high level and keep an eye on the content of the firm-based training so that it fulfils our principles of enabling students to be sectorally, functionally and geographically mobile.

The students in company-linked programmes are per definition actively integrated in the regional employment system, and – according to our last survey in 2005 – about 60% of them remain with the firm in which they were trained for their first regular employment. Depending on the developments of the regional labour market, in some sectors a bigger share of students stayed with their employers (for example in banking and trade more than 90%), whereas in others like tourism only a minority found employment with the firm of their training.

Until now, faculty 2 has not yet developed a mentoring programme like faculty 1, but is planning to involve its own alumni into such a form of individual coaching and mentoring. Students from *faculty 2* can participate in all activities offered by the Career Service, but due to their rather rigid time table and due to their already close contacts with the labour market they rather seldom attend these activities.

2.3.2 Development of study programmes

When the university develops its study programmes, either new programmes or major revisions of the existing ones, it usually takes into account the following considerations:

The employment system

Are there new emerging fields of employment in the region, at the national or international level? Are there new functional areas developing within firms, as part of self-employment or in other organisations like NGOs or in the public sector?

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

To answer these questions we review the developments in the labour markets, we analyse empirical studies and relevant literature reporting on new trends in the development of occupations and tasks etc. We also ask experts which are linked with our university as lecturers, alumni, or as external experts in our academic boards or who are partners in the company-linked programmes.

These investigations lead sometimes to some major revisions of programmes and sometimes they help to develop totally new programmes. Two out of our newly developed programmes in *faculty 1*, the B.A. and M.A. Economics and the B.A. Entrepreneurship are good examples. Since Berlin became the capital of Germany, there is an emerging market for economists especially in organisations like industrial associations, trade unions, NGOs or others, which do not need economists primarily trained for tasks in research institutes, but who are trained for understanding, interpreting and campaigning economic policy programmes. Thus, our programmes B.A.. Economics and M.A. International Economics combine a solid knowledge of standard economics with a specialisation in the fields of (national and international) economic policy, economics of the public sector, economics of the non-profit sector development and European policy. The internships of the students are often in organisations like ministries, non-profit groups and similar organisations. The B.A. Entrepreneurship was developed following the observation that Berlin has a relevant number of small firms whose owner is looking for a trained successor who seems to be not available in the own family or in the labour market. The second observation is that start-up firms do need some special knowledge in the stage of their foundation and within the first years to be successful. Both aspects are an essential part of the BA programme additionally to a solid knowledge in all fields of business administration. The programme includes seminars specially designed for start ups and family businesses, and it integrates coaching processes and skills related with business plans etc. We run the programme in a part-time form to enable the students to parallel work in their start-up business or continue working in the firm where they plan to become the successor.

Some of our programmes, especially the MBAs, but also some of the BA/MA programmes have advisory boards with external experts from the business world. These advisory boards have a variety of functions, including hints for the programmes' development, they assist in finding internships and organise relations to guest lecturers. In some programmes the advisory boards are involved in processes of evaluation and programme development. The experiences of external advisors for example were very important for the development of the MBA programme in Health Care Management.

The integration of stakeholders into the development is often ad hoc, but some of these processes are highly institutionalised: *Faculty 2* has a board called „Duale Kommission", which is legally guaranteed. Its members are, apart from

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

the university members (dean and vice-dean, professors and students), six representatives from the partner firms, one representative from the Berlin Chamber of Commerce, and one representative from the employers' association and one from the trade union. This board's structure and tasks closely follow the tradition in the German vocational training system. Its tasks are not only to develop new programmes (like the programmes Electrical Engineering or International Business Administration which were developed in close relation with the firms, the university and the Dual Commission), but also to initiate major adaptations of already run programmes to the changing needs and developments in the firms and in the labour market. The dual commission is also responsible to check the quality standards of the firm-related training, to check whether participating firms are capable and suitable to fulfil the quality criteria, and to regulate all formal relations between the students, the firms and the university. We think that this structure is unique within the German university system and allows to develop high standard programmes tailored not only to the needs of the local economy, but also ensuring high competences for the students' applicable not only in one firm but in a variety of employment relations and over a life cycle.

Programmes offered by other universities in the region

Before we develop a new programme, we check the capacities already available in the region. We think that competition between different universities may be one argument, but it is a waste of tax payers' money by just always increasing the same programmes which do us not seem to be a good strategy. We therefore look for innovative programmes which are not yet available in the region. We also look for cooperation between universities in the region (as we run our Bachelor in Business Engineering together with the Technical University of Applied Sciences Berlin), and beyond, if the regional cooperation is not possible (see for example our M.A. Labour Policy and Globalisation with the University of Kassel) or not needed as in our international programmes with universities in France, Spain, the UK and China.

Our profile, our capacities (in quantity and quality) and our experiences/ evaluations

All programmes offered at Berlin School of Economics have to contribute to the overall profile of the university and have to fulfil the guiding principles of our teaching and learning processes as described earlier. Before we develop new programmes we check if we have the capacities to teach and administer these programmes at high quality level. Thanks to special programmes initiated by the Berlin Senate (Masterprogramm, Strukturfonds), we were able to grow rapidly over the last years and therefore could develop programmes which we think

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

necessary for a high quality university in the fields of business administration and economics. Examples for this are our Bachelors in business law and business information technologies. The expansion of the local economy led to an increase of places in company-linked programmes which could be realised thanks to the additional means given by the Berlin Senate. We regularly evaluate our programmes by a questionnaire-based review from students and graduates, all programmes are accredited by the national agencies conducting accreditation processes in Germany, and last but not least our highest board, the Kuratorium, accompanies our programmes with all its experiences. Again, the Kuratorium includes not only the Ministry of Science and Education but also the Ministry of Economics, and – apart from the representatives of the university – representatives from Berlin-based corporations, non-profit organisations and other regional actors.

Stakeholders are actively involved in the development of our study programmes, students have a variety of contacts to regional firms and other regional actors either during their internships or because they are studying in company-linked programmes. We coach our students and graduates in career service units both in the faculties and in the IMB, and we cooperate with the branch for academics of the local employment agency. Our part-time lecturers are often employed in Berlin or Brandenburg based firms or within the public sector, and connect their professional experiences with their teaching activities in our university. Our regional stakeholders are not only private and public enterprises, but also NGOs, trade unions, associations with an ecological focus etc. Our profile is developed in cooperation with this variety of stakeholders and is therefore by no means balanced to only one or the other side of the employment system and society. We try to avoid restricting ourselves to a too narrow definition of our stakeholders and our target groups, both in terms of teaching, research, and transfer activities. Therefore, we have a certain experience in managing diversity within a university which is – at the first glance – highly restricted to a small field of disciplines and employment areas. We think that this is our strength also vis-à-vis our stakeholders and they appreciate and support our special profile.

3. Transfers in Research and Development

The Berlin School of Economics has some research institutes which are founded and organised by the professors of the university. None of our research institutes focuses on the region per se, but all of them are closely linked to regional developments and regional partners.

To give some examples: within the institute Harriet Taylor Mill-Institute for Economics and Gender Studies, a DFG-founded research project examined

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

women's positions in the labour market for academically trained female economists and managers. The in-depth analyses included a historical study on the development of economics and business administration as an academic discipline in East and West Germany and the empirical research was conducted here in Berlin, because Berlin universities have good archives, they represent outstanding examples for the development over the last 100 years, and they allow to study the development in East and West. Another on-going project analyses the success or failure of highly skilled women as entrepreneurs and again this project is not only founded by regional agencies but also empirically based in Berlin.

Within the institute for *International Political Economy Berlin (IPE Berlin)* professors are conducting their research on social inclusion and social exclusion processes in modern western capitals, and Berlin is one of the areas researched.

The recently founded *Institute for Entrepreneurship, SMEs and Family Businesses (EMF Institute)* had its first conference on the development of family businesses with partners from Berlin, and it has an advisory board in which business partners from the region are involved.

The *Institute for Logistics (IfL)* will organise together with the Harriet Taylor Mill-Institute and the Bundesverband Logistik, Regionalverband Berlin-Brandenburg, a seminar on „Gender and Diversity Management in the Logistic Sector" as one of its first activities, and the institute has acquired an endowed professorship (Stiftungsprofessur) from one of the leading logistic corporations in Germany which will be located in *faculty 2*.

Within the *Steinbeis Research Centre at the Faculty of Company-Linked Programmes*, firms especially from the construction sector are involved.

The *Institute for Resource Conservation, Innovation and Sustainability (IRIS) e.V.* focuses in its research and counselling project mainly on firms in the region. The *Institute for Resource Conservation, Innovation and Sustainability (IRIS) e.V.* started recently a new research and transfer programme in cooperation with regional firms called „sustainable economic development in the region" which is aimed to enable regional firms to develop their business processes and products in a sustainable way. The programme will employ additional academic staff which will offer the firms counselling and practical help. It is co-financed by the European Social Found and the Senate of Berlin and will be running over a period of tree years.

Additionally, all our institutes and some of our faculties organise seminars, round table talks or conferences with regional partners which are not only addressed to students and other faculty members but also to the public. Again, some examples: our marketing department organises a series of seminars called „Marketing Forum" during the semesters, in which firms and researchers present new developments in marketing. Our law department organises a so-called „Rechtsgespräch" at least once a semester, in which current developments in

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

business law are discussed with external experts. The Harriet Taylor Mill-Institute organises a so-called „Werkstattgespräch“ at least once a semester, which presents interesting new developments, new research or political questions which are discussed always involving not only the academic side but also people which are actually working on the subjects either in companies or in politics or in NGOs. The *Institute for International Political Economy Berlin (IPE Berlin)* recently organised a round table seminar on the analysis of the current financial crisis which attracted an auditorium of more than 200 people from inside and outside our university.

Our regional networks regarding the transfer of research into policies and our business-related environment are well developed, although the university itself does not follow a strong policy in coordinating these activities. The institutes and departments get some minor financial and administrative support from the university, but the activities themselves are based on the enthusiasm of the professors and other staff involved.

With its changed role in the political arena, Berlin today is a good sounding board especially with respect to policy developments and policy making, and our policy-related studies find partners not only in business but also in political groups, parliamentary surroundings etc. both involving the regional and also the Federal level. More professors than before are invited experts to the parliamentary procedures, some of them are in scientific boards or are scientific advisers at the Federal or regional level. Again, the university itself does not follow a particular strategy to develop the FHW towards a policy-related entity, but supports these activities of its members mainly immaterially.

More institutionalised are all activities based on regional transfer programmes like the ESF programme for „Research Assistants“ (these assistants have the tasks to connect the universities research with implementation in regional firms; we currently employ four persons in projects related to business start-ups and family-based enterprises) administered by the Berlin Senate, or the Career Service activities (as already mentioned in chapter 2.3.1) which are also partially funded by the European Social Fund.

The research activities of our professors are broader than the research related to the institutes; they include a lot of individual research projects, done individually, in cooperation with other researchers, in cooperation with firms or other partners, in cooperation with researchers from other universities or research institutes, in national or international contexts etc. It is not possible to go into detail here, but what we may say is, that the university allows and supports a broad range of research activities by rewarding professors a reduction of the teaching hours per semester and by granting research semesters for those projects which were positively evaluated in an internal process and will result in external publications. Apart from other universities of applied sciences, we are

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

proud of having professors which are able to participate in the competitive publication process of refereed journals and invited papers handed in to international conferences. But both time and money available for our professors to engage in research activities are scarce so that they cannot compete on an equal basis with traditional universities in the fields of additional research funding and external funds etc. The university's regular financial means to support these activities are limited and the legal constraints are narrow, although the Berlin Senate increased the facilities just recently through its „Masterprogramm". Therefore, we expect an expansion of our research activities in the years to come with a special focus on research done in cooperation with firms and other non-academic partners.

4. Conclusions

The expansion of the Berlin School of Economics in recent years has created a university which is highly embedded in the local economy, has sharpened its academic profile and has created a network of local firms, regional, national and international university partnerships. Our students come mainly from the region Berlin-Brandenburg and a majority of them stays in this region after the completion of their studies. Our study programmes are aimed to enable our graduates to be geographically mobile and to switch between positions within firms, between firms and business sectors. Their grades should be based on internationally accepted standards of modern business and economics curricula and give them internationally recognised skills and competences. Although not all of our students will search for employment outside Berlin and Brandenburg, their studies at least enable them to do so. The relations to the regional economy are very close (in our company-linked programmes) or close, both in terms of the students and in terms of the integration of regional stakeholders into the programmes of the university, e.g. as lecturers.

We compete with other universities not only in the region to attract the best students, but we regard ourselves as an university which does not limit the access to its Bachelor programmes – apart from the numerus clausus criteria – by high levels of additional requirements. We equally welcome all young men and women interested in studying in our fields, whether they come from the region, from other places in Germany or from other countries as potential students as long as they fulfil the criteria for the numerus clausus. We regard the social, educational and ethnic diversity of our students as strength and challenge at the same time.

Our programmes, especially the company-linked programmes, are a mirror of the industrial structure of Berlin, with all its problems, limitations and

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

chances, and our programmes help to train a highly skilled workforce which will be able to develop economically efficient activities in their jobs or in their own enterprises. The MBA programmes train people in middle and higher management positions and we know from our surveys that a major group moved up in their hierarchical positions and/or their remuneration after participation in the programmes. The programmes may not only have an individual advantage, but may also have helped firms in Berlin and Brandenburg to increase their human capital resources and (hopefully) their productivity. In special segments/occupations, the company-linked programmes may have developed a new, academically trained group within the professions' hierarchy.

Our research and development activities are related to the region but not in a systematic way, the issues are more driven by the individual's research capacities and focal subjects – the university did not develop a special infrastructure nor programmes to develop regionally addressed research. It is an open question within the faculties whether such a strategy is helpful and necessary. Nevertheless, since Berlin has established a common centre of research for all universities of applied science we are in need to re-organize our research processes.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Vom Zusatzgeld zum Wettbewerbsverfahren

Frauenförderungsprogramme für Hochschulen und ihre Anwendung an der HWR Berlin

Viola Philipp

Der folgende Aufsatz möchte einen Überblick über die größten Frauenförderprogramme des Landes Berlins sowie des Bundes geben, die explizit der Qualifizierung von Frauen in Forschung und Lehre an Hochschulen bzw. deren Aufstieg in Spitzenpositionen dienen. Diese staatlichen Unterstützungsprogramme werden in Berliner Hochschulen umfangreich genutzt und waren im Bundesvergleich sehr erfolgreich – z.B. nachgewiesen durch einen hohen Frauenanteil an den Professuren. Die Betrachtung der verschiedenen Förderprogramme über die mehrjährigen Förderzeiträume zeigt, dass sich die Steuerungsstrategien der Geldgeber verändert haben. Das soll im vorliegenden Beitrag gezeigt werden.

Exemplarisch und um die „gute Hochschulpraxis" der HWR Berlin unter der Leitung des Rektors, Professor Dr. Franz Herbert Rieger, zu dokumentieren, geht die Darstellung auf die Maßnahmen dieser Hochschule ein. Als Rektor war Franz Herbert Rieger zehn Jahre lang auch für die Frauenförderung zuständig, die an dieser Hochschule traditionell direkt beim Rektor angesiedelt ist und nicht an Prorektor/innen abgegeben wird.

Der Einfluss eines zu innovativen Projekten bereiten Hochschulleiters sollte nicht unterschätzt werden. Ohne dessen Entschlossenheit, auch die Chancengleichheit für Männer und Frauen ernsthaft voranzutreiben, wird es für Gleichstellungsinteressierte schwierig, in wichtigen Angelegenheiten Erfolge zu erzielen. Beispielhaft ist das Engagement von Franz Herbert Rieger in den Jahren 2008 bis 2009 zu nennen, als er schwungvoll zusammen mit den Dekanen entschied (oder sie davon überzeugte), eine zweistellige Zahl von Professuren an der damaligen FHW Berlin als so genannte „Frauenprofessuren" zu definieren. „Vorgezogene Berufungen für Frauen" boten die bundesdeutschen und landesweiten Förderprogramme und die Hochschule beantragte in großem Umfang gleich 15 entsprechend geförderte Professuren. Mittlerweile sind bereits neun Frauen aus diesen Programmen an der Hochschule tätig. „Weltmeister bei den vorgezogenen Berufungen für Frauen" sei die HWR Berlin, fasst Franz Herbert Rieger diese erfreulichen Ergebnisse mit Recht zusammen. Die hervorragende Bilanz eines steigenden Frauenanteils an den Professuren, aber auch der damit verbundenen Zusatzgelder für die Lehre, stellen auch seinen Verdienst dar. Da-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

für und für das Befördern der Geschlechterdemokratie in der Hochschule ist ihm zu danken.

1. Berliner Sonderprogramm zur „Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen in der Wissenschaft“

Bereits 1990 erhielten die Berliner Hochschulen (West) aus Landesmitteln im Umfang von fünf Millionen DM Stellen für Wissenschaftlerinnen zur Qualifizierung. Das so genannte „C1/C2-Programm“ förderte alle Hochschulen nach ihren Studierendenzahlen mit Stellen in dieser Dotierung. Die beiden Universitäten (FU und TU) wurden mit befristeten Qualifizierungspositionen C1 und C2 ausgestattet. Für die West-Berliner Fachhochschulen wurden C2- und C3-Stellen eingerichtet, die aufgrund der andersartigen Fachhochschulstruktur als unbefristete Professuren vergeben wurden (0,4 Millionen DM) (vgl. Koreuber 2001).

1994 beriet das Abgeordnetenhaus von Berlin erneut über das erfolgreiche Programm und stellte seine erfolgreiche Wirkung innerhalb der Hochschulen fest. In der Folge wurde das Programm daher auf die Ost-Berliner Hochschulen erweitert und verlängert, indem die Befristung aufgehoben wurde. Das geschah allerdings zunächst ohne die Bereitstellung zusätzlicher Gelder, sondern frei werdende Stellen wurden innerhalb des Hochschulbereichs anders verteilt (vgl. Beyer/Fuhrich-Grubert 2008). Die vollständige Nachhaltigkeit des Programms wurde dann mit dem Beschluss des Berliner Abgeordnetenhauses im Jahr 1997 erzielt, die vorhandenen Stellen in die Haushalte der Hochschulen einzustellen.

Die geförderten Qualifizierungsmaßnahmen aus diesem Programm waren naturgemäß vielfältig, insbesondere an den Universitäten und Kunsthochschulen, die ihrer Struktur folgend die entsprechenden Qualifizierungseffekte erreichen wollten. Rückblickend betrachtet kann eine hohe innerhochschulische Akzeptanz der Maßnahmen festgestellt werden. So wurden in einzelnen Hochschulen die vorhandenen Berliner Landesmittel mit Hochschulmitteln kombiniert, um weitere Effekte zu erzielen.

In den Fachhochschulen hat dieses Förderprogramm eine sehr hohe Akzeptanz erzielt, da es zusätzliche unbefristete Professuren bedeutete, die mittlerweile vollständig in die Hochschulhaushalte eingestellt wurden. Zusätzlich entstand ein Anreiz für die Institutionen, im gleichstellungspolitischen Sinne weiter zu wirken. Auch die Verankerung von Gender- und Frauenforschung konnte geschickt gefördert werden. Als ein gelungenes Beispiel für Geschlechterforschung kann die HWR Berlin dienen. Die Vorgängerhochschule FHW Berlin konnte1992 eine C2-Professur mit der Denomination „Soziologie, insbesondere Wirtschaft und Geschlechterverhältnis“ mit einer Frau besetzen. Die Vorgängerhochschule FHVR, damals noch nachgeordnete Behörde der Innenverwaltung,

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

konnte zu Beginn noch nicht an dem Programm partizipieren. 1995 wurde der FHVR eine Stelle zugewiesen, die nach der zweiten Ausschreibung als „Professur für Rechtswirkungsforschung (...) unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von Frauen“ 1999 weiblich besetzt wurde. Damit haben beide Fachhochschulen die Sondergelder nicht nur für die weibliche Besetzung von Professuren genutzt, sondern auch dazu, die Frauen- und Geschlechterforschung in den Hochschulen zu etablieren.

2. Bundesprogramm: Hochschulsonderprogramme I bis III

Auf Bundesebene profitierten die Hochschulen seit Mitte der 1980er Jahre von den Hochschulsonderprogrammen (HSP) I bis III, deren Gelder in Berlin direkt den einzelnen Hochschulen zugewiesen wurden. Ab 1990 wurde beim HSP II in Berlin die Geldanweisung mit der Auflage der zuständigen Senatorin verknüpft, 18% der Mittel zur Frauenförderung zu verwenden. Dies galt nur für die Westberliner Hochschulen, die Ostberliner Einrichtungen konnten erst ab 1996, dem Beginn des HSP III, direkt bei den Förderprogrammen Berücksichtigung finden (vgl. Kriszio 2001).

Der Förderprogrammpunkt „Chancengleichheit“ im HSP III betrug 5,5% der Gesamtmittel und war verbunden mit der Anforderung, dass 20% der dadurch entstehenden Beschäftigungspositionen weiblich besetzt werden sollten. In Berlin wurden 11,7 Millionen DM Frauenfördermittel für fünf Jahre zweckgebunden an die einzelnen Hochschulen verteilt. Mithilfe einer Berichtspflicht mussten die Hochschulen die sachgerechte Mittelverwendung nachweisen.

Da der Rahmen der Förderungsmaßnahmen in diesem Programm deutlich breiter als im oben geschilderte Qualifizierungsprogramm des Landes (C1-/C2-Programm) gespannt war, konnte ein umfangreicher Instrumentenkoffer an den verschiedenen Hochschulen entwickelt werden. An den Universitäten wurden Qualifizierungsstipendien und Gastprofessuren sowie die Anschubfinanzierung regulärer Professuren finanziert. An den künstlerischen Hochschulen wurden Gastprofessuren und -dozenturen vergeben. An den Berliner Fachhochschulen wurden Frauenforschungsprofessuren, Promotionsförderungsprogramme für Fachhochschulabsolventinnen sowie Maßnahmen zur Gewinnung und Förderung von Studentinnen in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen etabliert. Für alle in Berlin über HSP III finanzierten Beschäftigungspositionen ließ sich im Nachhinein ein Frauenanteil von ungefähr 29% ermitteln.

An der HWR Berlin konnten damit die ersten Qualifizierungsinstrumente unterhalb der Professurbesetzung, wie sie das C1-/C2-Programm vorsah, entwickelt werden. So wurde an der Vorgängerhochschule FHW Berlin ein Stipendienprogramm zur Förderung der Promotion für Fachhochschulabsolventinnen

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

initiiert und erfolgreich durchgeführt. Eine wissenschaftliche Mitarbeiterin wirkte fünf Jahre lang im Bereich der Frauenforschung und -lehre und etablierte bis heute gelebte Konzepte des Austausches zwischen Wissenschaft und Praxis zu Fragen des Geschlechterverhältnisses in der Wirtschaft.

An der Vorgängerhochschule FHVR wurde eine wissenschaftliche Arbeit „Frauengleichstellung im Modernisierungsprozess der öffentlichen Verwaltung" gefördert, die zugleich als Handreichung zum „Gender-Mainstreaming-Prozess" an der Hochschule genutzt werden konnte (vgl. Fuhrich-Grubert 2008). Als nachgeordnete bzw. den Senatsverwaltungen deutlich näher stehende Einrichtung begann die FHVR bereits frühzeitiger als andere Hochschulen, Aktivitäten des politischen Handelns im Sinne der Strategie des „Gender Mainstreaming" in staatlichen Institutionen zu initiieren und zu etablieren.

3. Hochschulwissenschaftsprogramm 2000 bis 2006

Zwischen 2001 bis 2003 wurden durch das Hochschulwissenschaftsprogramm (HWP) des Bundes den Bundesländern Mittel zur Verfügung gestellt, wenn sie in der Lage waren, eine Kofinanzierung der geförderten Projekte im Umfang von 50% zu leisten.

3.1 Berliner Programm zur Förderung der Chancengleichheit von Frauen in Forschung und Lehre

Das im HWP enthaltene „Fachprogramm Chancengleichheit für Frauen in Lehre und Forschung" wurde auf innovative Weise an die finanziellen und gleichstellungspolitischen Erfordernisse der Stadt Berlin angepasst. Das hat folgenden Hintergrund:

Da das Land Berlin 1999 die Bund-Länder Vereinbarung zur „Förderung der Weiterentwicklung von Hochschule und Wissenschaft" (HWP) und das darin enthaltende Fachprogramm zur „Förderung der Chancengleichheit von Frauen in Forschung und Lehre" unterzeichnet hatte, die notwendige Gegenfinanzierung aber nicht zur Verfügung stellen konnte, suchte man einen Lösungsweg. So beschloss der Berliner Senat Ende des Jahres 2000, die im Land Berlin auf die Förderung von Frauen in der Wissenschaft ausgerichteten Programme, das Berliner Frauenforschungsförderprogramms (FPFF) und das Bund-Länder-Programm (HWP) zu einem gemeinsamen „Berliner Programm zur Förderung der Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre (BCP)" zu vereinen. Zusätzlich sollte eine Beteiligung der Hochschulen zur Gegenfinanzierung aufgebracht werden. Damit wurden von 2001 bis 2006 jährlich 3,066 Millionen Euro zur Verfügung gestellt.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Förderziele dieses Programms sind die Überwindung struktureller Hemmnisse und die Erhöhung des Frauenanteils bei Führungspositionen in Forschungs- und Lehreinrichtungen. Die Erhöhung der Frauenanteile in allen wissenschaftlichen Qualifikationsstufen und bei den Abschlüssen, in denen Unterrepräsentanz besteht, sowie die Implementierung von Genderaspekten in Forschung und Lehre wurden ebenfalls als förderungswürdig erachtet.

Das „Berliner Chancengleichheitsprogramm" bestand zunächst aus zwei inhaltlichen Säulen, den Hochschulmaßnahmen (ca. 2 Mio. €) und einem Stipendienprogramm (ca.1 Mio. €). Das in Berlin bis zu diesem Zeitpunkt angebotene Stipendienprogramm zur Förderung der Frauen- und Geschlechterforschung wurde nun in das BCP integriert und um die Förderung von Frauen in den Natur- und Technikwissenschaften erweitert. Für beide thematischen Schwerpunkte wurden Gutachterkommissionen eingerichtet, die Förderempfehlungen aussprachen. Entscheidungen über die Vergabe von Fördermitteln traf eine Auswahlkommission, der jeweils drei Vertreter/innen der Landeskonferenz der Rektoren und Präsidenten (LKRP) und der Landeskonferenz der Frauenbeauftragten an Berliner Hochschulen (LaKoF) angehörten, ergänzt um die Vorsitzenden der Gutachterkommissionen und je einer Vertreter/in der beiden Senatsverwaltungen. Die Anträge der Hochschulen mussten zu 75% der Förderung von Frauen auf dem Weg zur Professur, zu 15% der Verankerung der Frauen- und Geschlechterforschung und zu 10% der Erhöhung des Anteils von Studentinnen in Natur- und Technikwissenschaften dienen. Die jeweilige Kommission hatte die Aufgabe, die Anträge auf Förderungsfähigkeit entsprechend der Förderrichtlinien und auf eine nachvollziehbare Planung der Mittelverwendung zu prüfen.

Die Entscheidung, das Berliner Frauenforschungsförderprogramm (FPFF), mit dem nahezu 20 Jahre lang zu Frauen- und Geschlechterfragen forschende Wissenschaftlerinnen auch außerhalb der Hochschulen unterstützt wurden, umzugestalten und in ein neues Programm zu integrieren, an dem nur Frauen in Hochschulen partizipieren können, fand nicht nur Zustimmung.

Das ehemalige FPFF blieb zwar bis 2006 als Einheit im Konzept des Gesamtprogramms erhalten, setzte aber mit seinen nunmehr nur noch zwei Millionen Euro den Schwerpunkt der Förderung auf ein Stipendienprogramm zur Qualifizierung im Bereich der Frauen- und Geschlechterforschung und in naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen. Die Bandbreite umfasste dabei Promotionsstipendien, vorrangig im Bereich der Ingenieurwissenschaften, und Abschlussstipendien für Promotionen und Habilitationen. Finanziert wurden auch Forschungsstipendien zur Durchführung begrenzter Forschungsvorhaben für promovierte Wissenschaftlerinnen und Stipendien zur Ausarbeitung von Forschungsanträgen für andere Förderinstitutionen. Genau an diesen Schwerpunkten setzte die Kritik ein: Während das neue Stipendienprogramm durch die Förderung von an der Hochschule bereits etablierten Frauen nunmehr eher als eine

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Art „Eliteförderung“ interpretiert wurde, hatte das FPFF durch die Förderung von Frauen auch aus dem nicht-universitären Kreis eine deutlich breiter gefächerte Klientel aufzuweisen und erzielte zusätzlich beschäftigungspolitische Effekte. Geistes-, Geschichts- und Sozialwissenschaftlerinnen, aber auch Künstlerinnen, für die eine inhaltliche Ausgestaltung mit expliziter Genderthematik zur Förderung unabdingbar war, mussten sich seitdem das Fördervolumen mit Ingenieurinnen teilen, die keinen Genderaspekt in ihre Arbeit einbringen wollen oder können. Die Ausweitung der Zielgruppe stellte aus Sicht der Frauen- und Genderforschung keinen Ersatz für die Minderung der Mittel im Bereich der ursprünglichen Ziele des FPFF dar.

Das Controlling des BCPs erfolgte über die jährliche Berichterstattung der Hochschulen zur erfolgreichen Umsetzung der beantragten Maßnahmen und über die sorgfältige Verausgabung der Mittel. Die Einbeziehung der Hochschulen über eine Gegenfinanzierung aus ihren Haushalten erwies sich als gelungen. Die Befürchtung, dass die Hochschulleitungen nicht zustimmen würden, bewahrheitete sich nicht. Das Interesse der Hochschulen an der Förderung von Frauen aus Sondermitteln war durchaus vorhanden, weil die Hochschulen damit über zusätzliche flexible Mittel in Forschung und Lehre verfügen konnten. Die Bereitstellung eigener Mittel der Hochschulen hat darüber hinaus eine größere Aufmerksamkeit auf die Maßnahmen und deren Erfolg gelenkt. Dieser Anreiz hat zu einer Sensibilisierung der Hochschulleitungen und Hochschulmitglieder geführt.

Die in den Hochschulen erzielten Effekte variieren, da die Hochschultypen und Fachkulturen verschieden sind und die Hochschulen unterschiedliche Maßnahmen ergriffen haben. 679 Wissenschaftlerinnen bzw. Künstlerinnen wurden von 2001 bis 2006 aus diesen Mitteln gefördert. Die Diskussionen sowohl bei der Antragstellung als auch aufgrund der jährlichen Berichtspflicht haben einen Kommunikationsprozess über die Notwendigkeit von Maßnahmen zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft befördert. Eine ganze Reihe von Maßnahmen an den unterschiedlichen Hochschulen Berlins haben großartige Effekte erzielt, wie z.B. die Anschubfinanzierung für Institute zur Geschlechterforschung in der Medizin und in den Wirtschaftswissenschaften oder die Weiterförderung der Gender-Innovationsprofessuren an der Technischen Fachhochschule (TFH). Die TFH hatte ein weiteres Fachprogramm des HWPs und das BCP miteinander verknüpft, um die Besetzung von fünf Professuren mit Frauen, die sich Genderfragestellungen in ihren jeweiligen Studiengängen annehmen, zu finanzieren.

Auch die Stipendienprogramme mehrerer Fachhochschulen, mit denen Frauen als wissenschaftlicher Nachwuchs zur Promotion geführt werden, sind erfolgreich. Ebenso erreichten Instrumente wie Anschubfinanzierungen für Professuren, Juniorprofessuren, Gastprofessuren oder -dozenturen oder die Erhöhung des Anteils von Frauen auf Qualifikationsstellen bzw. die Förderung von

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Projekten für Künstlerinnen nachhaltige Effekte. Nachweisbare Wirkung hatten auch aus der Programmlinie unterstützte Projekte, mit denen Schülerinnen insbesondere auf die technischen und naturwissenschaftlichen Studiengänge der Universitäten aufmerksam gemacht werden sollen (vgl. Degethoff de Campos et al. 2008).

Die relativ geringen Programmmittel für die Geschäftsstelle wurden durch eine gezielte Schwerpunktsetzung, durch die Gestaltung des Antragsverfahrens als Qualitätssicherungsverfahren sowie durch Controlling effizient eingesetzt. Das BCP hat in erheblichem Umfang zur Repräsentanz von Frauen in allen Qualifikationsstufen und zu strukturellen Veränderungen in den Hochschulen beigetragen.

3.2 Frauenförderung mithilfe des BCPs an der HWR bis 2006

An der Vorgängerhochschule FHW Berlin gab es bereits bewährte frauenfördernde Strukturen. Neue Maßnahmen griffen die Konzeption einer neuen Forschungszusammenarbeit für die disziplin- und hochschulübergreifende Frauen- und Genderforschung auf.

Seit 1999 wird an der FHW Berlin der weibliche wissenschaftliche Nachwuchs mithilfe des Stipendienprogramms zur Vorbereitung von Dissertationen für Fachhochschulabsolventinnen gefördert. Im Jahr 2000 wurde das „Harriet Taylor Mill-Institut für Ökonomie und Geschlechterforschung“ eingerichtet und unterhalten. Dieses erste interdisziplinär angelegte wirtschaftswissenschaftliche Hochschulinstitut widmet sich u.a. der Vernetzung von geschlechtsspezifischer Forschung sowie der Drittmittelakquisition und Durchführung von Forschungsprojekten mit Genderinhalten. Zur inhaltlichen Ergänzung des Instituts und zur Qualifizierung von Frauen auf eine Fachhochschulprofessur wurde eine Gastprofessur mit Qualifizierungsanteil an eine Frau vergeben.

An der Vorgängerhochschule FHVR Berlin wurden ganz im Einklang mit dem wichtigsten Förderziel, Frauen für wissenschaftliche Führungspositionen zu qualifizieren, insgesamt sechs Frauen gefördert. Im Polizeifachbereich wurden vier Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen bzw. Lehrkräfte auf Zeit geschaffen. Zusätzlich konnte in diesem Fachbereich eine Gastprofessur für Soziologie mit einer Teildenomination „Gender Studies“ besetzt werden, die zur weiteren Verankerung von Genderaspekten in die Curricula diente. Im Fachbereich „Allgemeine Verwaltung“ konnte sich ebenfalls eine wissenschaftliche Mitarbeiterin für eine Fachhochschulprofessur qualifizieren. Die beschriebenen Maßnahmen trugen zur positiven Karriereentwicklung der geförderten Frauen bei; die Polizeibeamtinnen konnten ihre interne Polizeikarriere weiterführen, und die Gastprofessorin konnte eine reguläre Professur am Fachbereich einnehmen. Zusätzlich brachten alle Wissenschaftlerinnen Genderaspekte in die Lehre

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und Forschung ein, insbesondere bei der Studiengangsentwicklung und natürlich aufgrund der erhöhten Präsenz von Frauen in der Lehre, insbesondere bei der Ausbildung des Polizeivollzugsdienstes (vgl. Fuhrich-Grubert 2008).

4. Weiterführung des BCPs von 2007 bis 2011 (Berliner Masterplan)

Trotz der Einstellung des bundesweiten Hochschulwissenschaftsprogramms wurde das „Berliner Programm“ ab 2007 in veränderter Form mit der erklärten Absicht des Senats von Berlin fortgeführt, die Mittel aufzustocken, sobald sich dazu finanzieller Spielraum ergäbe. Für den Zeitraum von 2007 bis 2009 stand zunächst nur ca. eine Million Euro der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Frauen zur Verfügung, ergänzt um einen erhöhten Eigenanteil der Hochschulen von 33% (500.000 Euro). Auf Grundlage der Erfahrung, dass die gesetzten Ziele erst längerfristig zu erreichen sind, wurden die Förderschwerpunkte angepasst und mit Qualitäts- und Profilentwicklungsplanungen verbunden. Folgende Förderschwerpunkte wurden festgelegt: Die Qualifizierung und Professionalisierung von Wissenschaftlerinnen und Künstlerinnen für eine Professur und die Stabilisierung der wissenschaftlichen Karriere von Frauen in der Post-doc-Phase. Ebenfalls gefördert werden sollten die Verankerung von Genderaspekten in Forschung und Lehre sowie die Qualifizierung von Frauen in den Natur- und Technikwissenschaften. Der zuvor explizit ausgewiesene Anteil an Mitteln für Stipendien wurde als eigenständige Säule des Programms nicht weitergeführt.

Bereits ein Jahr später erfolgte eine weitere Justierung des Programms. Zur verstärkten Förderung von Frauen im Hochschulbereich hat der Senat gemäß seiner Absichtserklärung aus dem Jahr 2007 im Februar 2008 die Fortsetzung und Aufstockung des BCPs aus Landesmitteln für den Zeitraum von 2008 bis 2011 beschlossen. Das BCP in seiner Ausgestaltung von 2007 wurde in die Programmlinie 9 der Ausbildungsoffensive in den Masterplan „Wissen schafft Berlins Zukunft!“ aufgenommen und für die Jahre 2008 bis 2011 um insgesamt sechs Millionen Euro aufgestockt. Das Fördermittelvolumen der gesamten Programmlinie 9 beträgt damit nun 3.398.000 € jährlich bzw. 13,592 Millionen Euro insgesamt. Die Grundfinanzierung des Programms erfolgt durch Landesmittel der für Frauen zuständigen Senatsverwaltung in Höhe von 1.023.000 € und der für Wissenschaft zuständigen Senatsverwaltung in Höhe von 1.500.000 €. Die beteiligten Hochschulen erbringen – außer im Förderschwerpunkt „vorgezogene Nachfolgeberufungen“ – eine Kofinanzierung in Höhe von ca. 875.000 € (ca. ein Drittel).

An der HWR werden seit 2007 verschiedene Einzelmaßnahmen unterhalb der Professur, die über das BCP finanziert und gefördert wurden, umgesetzt. Als

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

personenbezogene Qualifizierung werden damit Frauen gefördert und mit ihnen viele innovative Projekte¸ so die Verankerung von Genderaspekten in der Lehre in den Wirtschaftswissenschaften, in der Rechtspflege und im Sicherheitsmanagement. Es wurden befristet beschäftigte Lehrende im Polizeirecht, in der Rechtstheorie und -soziologie, im Strafprozessrecht und in den Wirtschaftswissenschaften eingestellt. Weitere Bereiche sind die Förderung von Fachhochschulpromotionen, die Ausrichtung einer wissenschaftlichen Summer School „Frauen in Europa (Arbeitstitel)“, die Erstellung einer Studie zu wirtschaftwissenschaftlichen Absolventinnen sowie ein Praxis-Diversity-Projekt.

5. Vorgezogenen Berufung von Frauen

Neben den beschriebenen und weitergeführten Förderschwerpunkten des Berliner Programms stellen vorgezogene Berufungen für Frauen in Fächern, in denen sie unterrepräsentiert sind, eine neue und zusätzliche Schwerpunktsetzung (finanziell die Hälfte der Finanzmittel), dar. Voraussetzung ist eine vorhandene Professur, auf der ein Professor in absehbarer Zeit pensioniert werden würde. In der Übergangszeit wird die Professur zusätzlich mit einer Frau besetzt. Die Förderung erfolgt durch die Übernahme der Kosten für die zeitweilige Doppelbesetzung der Stelle. Dieser Förderschwerpunkt erhält auch dadurch eine besondere Bedeutung, dass das identische Instrumentarium „vorgezogene Nachfolgeberufungen für Frauen“ in der weiteren Programmlinie 3 des Masterplans gleichfalls unterstützt wird.

5.1 Vorgezogene Berufungen aus Mitteln des Berliner Masterplans

Weil ansteigende Studierendenzahlen erwartet werden, erhielten alle Bundesländer über den Hochschulpakt zusätzlich Hochschulentwicklungsgelder des Bundes. Das Land Berlin hat durch den Wissenschaftssenator aufgrund dieser neuen Mittel im Februar 2008 mit den Leitungen der Berliner Hochschulen die Vereinbarung über die „Ausbildungsoffensive“ im Rahmen des Förderprogramms „Masterplan Wissen schafft Berlins Zukunft!“ geschlossen. Es stehen nun also verschiedene Programme zur vorgezogenen Berufung von Frauen bereit, die es ermöglichen, in erheblichem Umfang Förderungen zu realisieren. In der Ausbildungsoffensive sind dies die Programmlinie 3 „Vorgezogene Nachfolgeberufungen für Frauen“ sowie die Programmlinie 9, die im aufgestockten BCP zusätzliche Mittel für weitere vorgezogene Berufungen von Frauen bereithält. Insgesamt können bis zu 70 Professuren für Frauen für mehrere Jahre bis 2011 über die Programmlinien 3 und 9 des Masterplans vorfinanziert werden.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die Programmlinien des Berliner Landesprogramms sind wesentlich umfangreicher als das Bundesprogramm, das 2008 ausgelobt wurde (dazu unten). Alle drei Programme sind dadurch miteinander verbunden, dass im Bundesprogramm eine Kofinanzierung von Seiten des Landes gefordert wird, die in Berlin aus den Landesprogrammlinien erfolgt.

5.2 „Professorinnenprogramm" des Bundes und der Länder

Mit dem 2008 aufgrund einer Bund-Länder-Vereinbarung aus dem Jahr 2007 bundesweit ausgeschriebenen Professorinnenprogramm wurden in zwei Ausschreibungsverfahren (2008 und 2009) insgesamt 200 zusätzliche Stellen für Professorinnen geschaffen.

5.2.1 Ausgestaltung des Programms

Danach kann jede Hochschule die Finanzierung von maximal drei Stellen aus dem Programm beantragen. Das Programm steht allen Hochschultypen offen und enthält keine fachlichen Vorgaben. Die Ausschreibung erfolgt in einem bundesweiten Wettbewerbsverfahren und enthält keine Kontingentierung nach Ländern. Das Programm ist auf Erstberufungen beschränkt. Finanziert werden bis zu 150.000 € pro Jahr und Stelle; im Unterschied zum Berliner Landesprogramm wird neben dem Gehalt der geförderten Professorin während der Laufzeit auch die Ausstattung finanziert. Das gilt nicht nur für Universitäten, sondern auch für Fachhochschulen – so dass auch ihnen befristet wissenschaftliche Qualifizierungsstellen zur Verfügung gestellt werden können.

Dieses Bund-Länder-Programm enthält sowohl sogenannte „Vorgriffsprofessuren" wie auch die Möglichkeit der Finanzierung von Regelberufungen. In beiden Fällen ist eine mindestens 50-prozentige Kofinanzierung der Länder erforderlich. Bei den Vorgriffsprofessuren geht es darum, durch eine mehrjährige Anschubfinanzierung einen Anreiz für die Listenplatzierung und Berufung einer Frau zu geben. Eine solche Förderung kann sich auf einen Zeitraum von bis zu fünf Jahren erstrecken.

Grundsätzlich ist nach der Vereinbarung auch die Finanzierung von Regelberufungen auf offene Stellen möglich. Der Schwerpunkt des Programms liegt aber auf Vorgriffsprofessuren. Bei der Förderung von Regelberufungen von Frauen soll die Kofinanzierung des Landes oder der Hochschule in der Form erfolgen, dass die dann frei werdenden und weitere Haushaltsmittel für die Durchführung anderer Gleichstellungsmaßnahmen eingesetzt werden.

Im Land Berlin existieren gute Bedingungen, das Programm stärker in der Form von Vorgriffsprofessuren zu realisieren, da mit dem „Masterplan" des Landes, der gleichzeitig realisiert wird und den damit vorhandenen Gegenfinan-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

zierungsgeldern Mittel des Landes zur Verfügung stehen, aus denen die erforderliche Eigenleistung erbracht werden kann. In anderen Bundesländern ist es für die Hochschulen teilweise schwieriger, an dem Programm zu partizipieren, da die Kofinanzierung dort ausschließlich von den Hochschulen getragen werden muss.[1]

Für alle sich bewerbenden Hochschulen galt, dass die entscheidende Bedingung für eine erfolgreiche Bewerbung um Mittel aus diesem Programm die Vorlage eines überzeugenden Gleichstellungskonzeptes war. Unter den Hochschulen, die diese gleichstellungspolitische Qualitätsprüfung bestanden haben, werden die Finanzmittel dann in Wettbewerbsverfahren bzw. im „sogenannten Windhundverfahren" vergeben, also in der Reihenfolge, in der die Hochschulen die Ernennung der neuen Professorin für die beantragte Professur nachweisen können. Dieses Prozedere, das für Hochschulen mit erheblichen Unsicherheiten verbunden ist, wurde absichtlich gewählt, um den Wettbewerb um die schnellsten und erfolgreichsten Verfahren anzuregen. Es bedeutet aber für die Hochschulen, dass es zu einer Doppelbesetzung ohne Doppelfinanzierung kommen kann. Wenn eine Frau den Ruf auf eine vorgezogene Berufung angenommen hat, die Hochschule im „Windhundverfahren" aber nicht gefördert wird, weil andere Hochschulen schneller waren, stände keine externe Finanzierung bereit, sondern die Hochschule müsste zusätzliche Gelder allein aufbringen.

5.2.2 Genderkonzepte der Hochschulen im Wettbewerb

Voraussetzung für die Förderung ist das erfolgreiche Abschneiden der Hochschulen in einem Wettbewerbsverfahren, das im Frauenförderbereich einen neuartigen Ansatz darstellt. Eine Beantragung der Bundesmittel aus dem Professorinnenprogramm ist nur in einem mehrschrittigen Verfahren möglich. Erst muss die Hochschule in einem umfassenden und zukunftsorientierten Gleichstellungskonzept vergangene Ansätze, Aktivitäten und Leistungen für die Gleichstellung von Männern und Frauen dokumentieren. Über die Beurteilung dieses Gleichstellungskonzeptes und damit indirekt auch über die Anträge der Hochschule entscheidet ein Begutachtungsgremium. Das Gleichstellungskonzept muss eine differenzierte Situationsanalyse (Stärken-Schwächen-Analyse) enthalten und daraus operationale, nachprüfbare Gleichstellungsziele ableiten. Neben quantitativen und qualitativen Erfolgen der Hochschule in ihrer Gleichstellungsarbeit sollte eine durchgängige Nachhaltigkeit erkennbar sein. Die Erfolge bei der Einbindung von weiblichen Nachwuchskräften in den Bereichen, in denen Frauen bislang unterrepräsentiert sind, sind in dem Gleichstellungskonzept darzustellen.

1 Zusätzlich haben andere Bundesländer das Problem, dass für wegfallende HWP-Mittel keine kompensatorischen Programme auf Landessebene aufgelegt wurden.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Das Handeln der gesamten Hochschule und ihrer Leitung muss für ein erfolgreiches Antragsverfahren von einem gleichstellungspolitischen Gesamtdenken geprägt sein. Dementsprechend sind institutionalisierte hochschulinterne Regelungen zur Chancengleichheit bei der Hochschulsteuerung, im Qualitätsmanagement sowie im Controlling unverzichtbar. Übereinkünfte über das Qualitätselement „Chancengleichheit" sollten z.B. über Gleichstellungsziele bzw. über das Leitbild der Hochschule abgesichert sein.

Diese Gleichstellungskonzepte werden von einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Benehmen mit den Ländern eingesetztes Begutachtungsgremium bewertet. Erst nach einer positiven Begutachtung erfolgt eine Fördermitteilung im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel dem Grunde nach. Konkrete Finanzierungsanträge können erst mit der schriftlichen Rufannahme der Professorin eingereicht werden. Die Finanzzusage erfolgt dann entsprechend der vorhandenen Finanzmittel für diejenigen Hochschulen, die am schnellsten ihre Personalentscheidung umsetzen konnten.

5.3 HWR Berlin und vorgezogene Berufungen

Die HWR Berlin bzw. ihre Vorgängereinrichtungen FHVR und FHW Berlin beteiligten sich in allen drei Förderlinien/-programmen nach den jeweils vorgesehenen Verfahrensregelungen an der Fördermaßnahme „vorgezogene Berufungen für Frauen". Beide Vorgängerhochschulen wurden in ihren Ansätzen und Konzepten bestätigt und waren damit im Herzstück der Frauenförderung, der unbefristeten Berufung von Frauen auf Professuren, erfolgreich und der Frauenanteil an den Professuren konnte erhöht werden. An der FHW Berlin wurde eine zweistellige Anzahl von Professuren als vorgezogene Nachfolgeberufungen für Frauen definiert. An der FHVR wurden ebenfalls Professuren diesem Zweck gewidmet – nicht in der gleichen Anzahl, da die FHVR insgesamt über deutlich weniger Professuren verfügte.

Zum Ende des Jahres 2009 haben neun neu berufene Professorinnen an der HWR ihre Professur angetreten bzw. werden definitiv zum Sommersemester 2010 beginnen. Weitere vier Berufungsverfahren sind noch in der Bearbeitung auf Fachbereichsebene. Dies bedeutet eine erfolgreiche Einwerbung dieser „Drittmittel" für zeitweise doppelt besetzte Professuren im Umfang einer siebenstelligen Geldsumme für die HWR Berlin, die vor allen der Lehre zugute kommt.

6. Zusatzförderung dank gleichstellungspolitischer Leistungen – Fazit

Festgehalten werden kann, dass mit der Form der Antragsstellung, bei der die Hochschulen um die Fördergelder für die Frauenförderung konkurrieren, eine neue Steuerungsstrategie angewendet wurde. Das Bundesministerium, aber auch

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

der Berliner Senat möchten durch das Wettbewerbsverfahren neue Impulse für die Gleichstellung geben, weiterhin auf hohem Niveau Frauenförderung zu betreiben. Dann honorieren sie mit zusätzlichem Geld diejenigen Hochschulen, die bereits gute bis sehr gute Leistungen auf dem Gebiet der Chancengleichheit vorzuweisen haben. Dem Kriterium „Erfolg in der Gleichstellungspolitik" kann die HWR Berlin gut entsprechen. So hat sie sich im Laufe der Jahre in hohem Maße engagiert und das nicht zuletzt finanziell – wie ihr in dem Begründungsschreiben für das Gleichstellungskonzept vom Begutachtungsgremium 2008 bescheinigt wurde. Sicher kommt der HWR Berlin (bzw. der Vorgängerhochschule FHW Berlin) in diesem Wettbewerbverfahren ihre umfangreiche Erfahrung in einem anderen ähnlich aufwendigen Akkreditierungsverfahren zugute. So wurde sie im Mai 2008 zum dritten Mal mit dem Total E-Quality Award für ihre erfolgreichen Aktivitäten für die Chancengleichheit ausgezeichnet. Auch diese Erfolge hat Franz Herbert Rieger maßgeblich mitverantwortet.

Literatur

Beyer, B./Fuhrich-Grubert, U. (2008): Das erste „Programm zur Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -künstlerinnen". In: Landeskonferenz der Frauenbeauftragten an Berliner Hochschulen (Hg.): In der Vielfalt erfolgreich. Gleichstellungspolitik an Berliner Hochschulen. Berlin, S. 58–63

Degethoff de Campos, H./Haase, S./Philipp, V. (2008): Das „Berliner Programm zur Förderung der Chancengleichheit von Frauen in Forschung und Lehre". In: Landeskonferenz der Frauenbeauftragten an Berliner Hochschulen (Hg.): In der Vielfalt erfolgreich. Gleichstellungspolitik an Berliner Hochschulen. Berlin, S. 63–67

Fuhrich-Grubert, U. (2008): Erfolgreich und notwendig: Frauenpolitik und Gender Mainstreaming an der FHVR (1992–2008). In: Prümm, H. P./Spinti, H. (Hg.): Verwaltung und Recht – Entwicklung und Perspektiven. Eine Festschrift zum 35-jährigen Bestehen der FHVR Berlin und zu ihrer Integration in die HWR Berlin. Berlin, S. 65–89

Koreuber, M. (2001): Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen an den Hochschulen – ein Berliner Sonderprogramm. In: LaKoF (Hg.): Zehn Jahre LaKoF. Landeskonferenz der Frauenbeauftragten an Berliner Hochschulen: erfolgreich & unverzichtbar. Berlin, S. 12–13

Kriszio, M. (2001): Frauenförderung im Rahmen der Hochschulsonderprogramme des Bundes und der Länder. In: Lakof (Hg.): Zehn Jahre LaKoF. Landeskonferenz der Frauenbeauftragten an Berliner Hochschulen: erfolgreich & unverzichtbar. Berlin, S. 14–15

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Entwicklung, Weiterentwicklung und „Export“ neuer Studienprogramme

Das Beispiel des Studienprogramms „Öffentliche Verwaltung/Public Administration“

Hans Paul Prümm

1. Einführung

Auf der Homepage des Council of Australian Law Deans werden die „key activities“ von Universitäten aufgelistet als „teaching, learning, research and management“ (CALD 2009). Das Thema dieses Beitrags ist allen vier Schlüsselbereichen einer Hochschule zuzurechnen, da es sich als Managementaufgabe beschreiben lässt, die sich unmittelbar auf Lehren und Lernen bezieht und oft das Ergebnis eines Forschungsprozesses ist.

Das Thema ist nicht nur allgemein für Hochschulen von großem Interesse, sondern besonders auch für die HWR, lässt sich der Mission der UAS7, deren Mitglied die HWR ist, doch entnehmen, dass „Programmentwicklung und Akkreditierung“ besonders wichtige Themen dieser Hochschulen sind (UAS7 2009).

Die hier dargestellten Entwicklungslinien dienen in der englischen Diktion eher als Begründung i. S. v. Recognition anstatt von Discovery. Dies soll darauf verdeutlichen, dass die Entwicklung neuer Studienprogramme keineswegs ausschließlich wissenschafts-systematischen Logiken folgt, wenngleich diese Ansätze (siehe unter 2.2) durchaus heuristische Funktionen haben. Der wissenschaftlichen Ehrlichkeit willen sei auch darauf hingewiesen, dass oft/in der Regel zu Beginn von Entwicklungen deren Weiterentwicklungen und Folgen jedenfalls nicht im Detail vorhergesehen werden können (Forst et al. 2009, S. 12).

Dennoch ist die folgende Beschreibung von Konzeption, Implementation, Evaluation, Akkreditierung, Weiterentwicklung und „Export“ eines Studienprogramms und seiner Adaptionen keineswegs nur eine Rekonstruktion, sondern diese Faktoren haben durchaus als Hinweise/Richtschnüre (Hohn 2008b; Prümm 2006b, 2007) für die Weiterentwicklungen gedient bzw. sollen zu neuen Studienprogrammen führen (Winkel 2008).

Die folgenden Schritte – von dem ersten Nachdenken über ein neues Studienprogramm, dessen Generierung, Implementation, Evaluation und Änderung – lassen sich zwar idealtypisch mehr oder weniger klar darstellen und abgrenzen, vermischen sich jedoch in praxi laufend – und zwar so, dass man nicht ein-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mal von einem Kreislauf sprechen kann, sondern oft einen Zick-Zack-Kurs gehen muss. Dennoch sollen die angesprochenen Schritte kurz vorgestellt werden:

(1) Am Anfang steht in der Regel die Feststellung des Fehlens eines einschlägigen Studienprogramms oder von Mankos im vorhandenen Programm, durch Kenntnisnahme von Bedürfnissen nach neuen oder modifizierten Programmen – also der Wunsch nach Veränderungen und der Impetus, diesen Wunsch zu befriedigen.
(2) Es folgt die Konzeption eines neuen oder modifizierten Studienprogramms durch Nachdenken, Recherchen, Diskussion im Kolleg/inn/en-Kreis, Workshops usw.
(3) Kommt man zum (Zwischen-)Ergebnis, dass man ein tragfähiges Konzept entwickelt hat, geht es darum, dieses anhand der rechtlich strukturierten Vorgaben in den zuständigen Gremien der Hochschule (AK, FBR, AS) und bei der Senatsverwaltung durchzusetzen.
(4) Nun muss das Studienprogramm durch Aktivierung – oft sogar im Sinne eines Change-Managements – der Aufbau- und Ablauforganisation der Hochschule (FB-Verwaltung, Marketing-Abteilung, Imma-Amt) implementiert werden.
(5) Während der Implementation erfolgt eine kontinuierliche Evaluation durch studentisches Feedback und Rückmeldungen der Lehrenden, Benchmarking und Akkreditierung/Re-Akkreditierung.
(6) Diese Rückmeldungen führen zu Änderungen des Studienprogramms und der Randbedingungen (Aufbau- und Ablauforganisation) – unter bestimmten Umständen sogar zur Einstellung des Programms.
(7) Abgesehen von dem Fall der Einstellung eines Programms kommt dieser Prozess eigentlich nicht zu einem Abschluss, sondern ist eine never ending story.

Diese Punkte können im Folgenden nicht im Einzelnen erörtert werden, vielmehr beschränkt sich dieser Beitrag auf ausgewählte Aspekte; es sei schon hier – summarisch – darauf hingewiesen, dass die unter 3.5 vorgestellten Studienprogramme diese skizzierten Schritte zumindest einmal erfolgreich absolviert haben.

2. Ausgangspunkte

Man kann sich auf das Brecht'sche „Etwas fehlt" (Brecht 1928/1929, 8. Szene) berufen oder an die „Pathologie des Sozialen" von Axel Honneth (Forst et al. 2009, S. 11) anknüpfen, entscheidend ist jedenfalls, dass das Nachdenken über neue Studienprogramme immer initiiert wird von einem Gefühl, dass etwas besser gemacht werden sollte. Deshalb zunächst eine knappe Schilderung des verbesserungswürdigen Zustandes.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

2.1 Die verwaltungshochschulinterne Ausbildung zum Verwaltungswirt

In den 1970ern wurde in Deutschland die Ausbildung des gehobenen nichttechnischen Verwaltungsdienstes an internen Verwaltungsfachhochschulen installiert. Die entsprechenden Studiengänge wurden im Wesentlichen von den Innenministerien konzipiert und vor allem durch die Konstruktion verwaltungsinterner Fachhochschulen überwacht. Die Absolvent/inn/en erwarben den akademischen Titel „Diplom-Verwaltungswirt“; es gab damals wirklich nur die männliche Fassung (§ 36 Abs. 2 APOgD, GVBl 1982, S. 906).

2.2 Die Weiterentwicklung der Verwaltungswirtschaftsstudiengänge und der Verwaltungsfachhochschulen

Spätestens in den 1990ern merkte man, dass die vorwiegend auf juristische Fächer fokussierte Ausbildung des gehobenen nichttechnischen Verwaltungsdienstes den gewandelten Auffassungen der Verwaltung als Dienstleistungsunternehmen ebenso wenig gerecht wurde (Weidmann 2000, S. 32f.) wie die Konstruktion der verwaltungsinternen Fachhochschulen ohne akademische Selbstverwaltung und mit wenig bzw. keinerlei Forschungskompetenzen kaum etwas zur Fortentwicklung der Verwaltung beitragen konnte (Bischoff/Reichard1994; siehe dazu auch Stember 2009).

Deshalb wurden theoretische Konzepte nicht nur für die Weiterentwicklung des Studienprogramms „Öffentliche Verwaltungswirtschaft“ (ÖV), sondern auch für andere verwaltungsrelevante oder verwaltungsnahe Studiengänge entwickelt. Da das Ur-Studienprogramm auf eine generalistische Verwaltungsausbildung zielte, in dem mehrere Grunddisziplinen Eingang gefunden hatten, ist es denkbar, jede dieser Teildisziplinen der ÖV als speziellen Studiengang auszudifferenzieren.

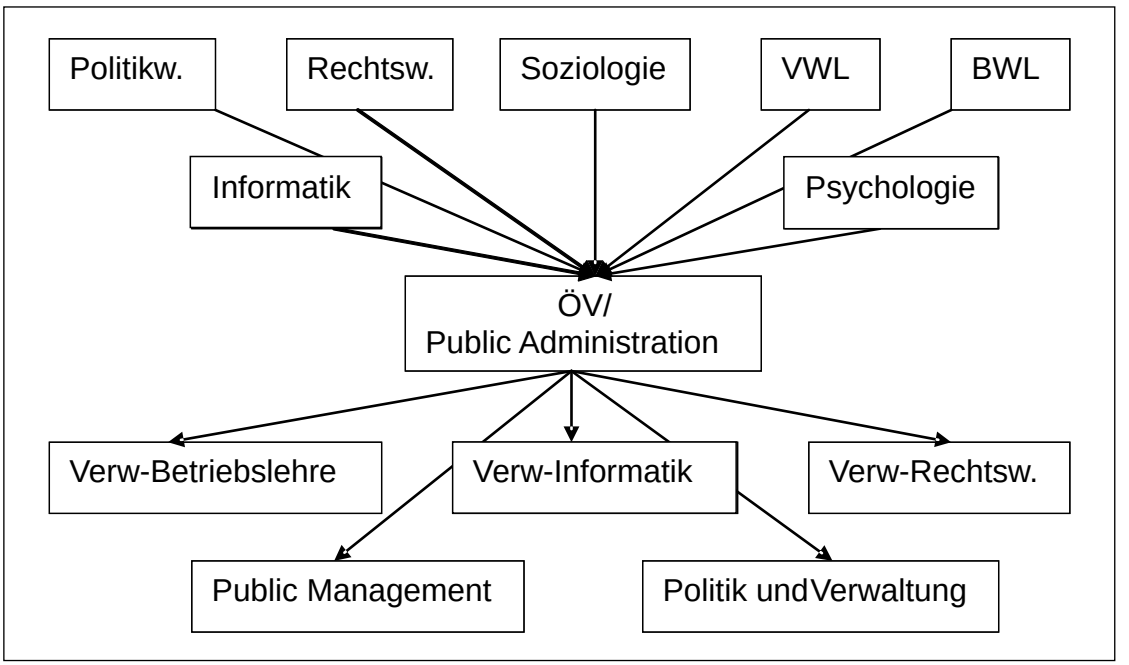
Das folgende Schaubild soll diese Entwicklung – unter wissenschafts-systematischen Aspekten – verdeutlichen (fortentwickelt aus Prümm 2004/2005, S. 30):

Denkbar sind auch Ausdifferenzierungen einzelner Handlungs- oder Problemfelder des ÖV-Studienprogramms, wenn sich ein entsprechendes Bedürfnis herausstellt; Beispiele sind letztlich die schon frühzeitig aus den allgemeinen Verwaltungslehrgängen ausgegliederten Programme Polizeivollzugsdienst oder Sozialverwaltung bzw. die im Rahmen dieser Skizze zu behandelnde Vertiefung des Handlungsfeldes „Europa“. Die Nukleus-Funktion des ÖV-Studiengangs für die hier zu besprechenden Weiterentwicklungen zeigt sich daran, dass diese Weiterentwicklungen im Rahmen des Fachbereichs „Verwaltung“ der FHVR stattfanden und/oder unter intensiver Mitwirkung von Hochschullehrer/inne/n eben aus diesem Fachbereich. Neben dieser Entwicklung neuer Studienprogramme setzte die Tendenz der Annäherung der Verwaltungsfachhochschulen an das

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

allgemeine Hochschulsystem ein, die zur Externalisierung der FHVR Berlin (Bischoff/Teubner 2008) und letztlich zu ihrer Integration in die HWR Berlin (Prümm 2009a) führte.

Abb. 1 Wissenschaftsbereiche des ÖV-Studienprogramms



3. Der Berliner Studiengang „Öffentliche Verwaltungswirtschaft" – Konzeption, Implementation, Evaluation, Akkreditierung, Weiterentwicklung und „Export"

3.1 Konzeption des Studiengangs

Quasi über Nacht wurde in Berlin das beamtete Studium zum/r Diplom-Verwaltungswirt/in aufgegeben. Der Ende der 1990er Jahre gestartete Bolognaprozess (vgl. für Fachhochschulen Gimmler/Heid 2009; für Verwaltungsfachhochschulen Maier 2009) zwang den Fachbereich „Verwaltung" der FHVR Berlin zur Konzeption eines Bologna-fähigen Studiengangs, der seine (nicht beamteten) Absolvent/inn/en für die Laufbahn des gehobenen nichttechnischen Dienstes oder für vergleichbare Positionen in der öffentlichen Verwaltung vorbereitete. Dafür hatte die Innenministerkonferenz Vorgaben entwickelt, die wir einhalten wollten, um den Absolvent/inn/en eben die beamtenrechtliche Anerkennung für den gehobenen nichttechnischen Verwaltungsdienst zu „besorgen". Gleichzeitig aber haben wir auch mit den Vorgaben des Bolognaprozesses Ernst gemacht und das Studium nicht nur modularisiert, sondern auch die Präsenzpha-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

sen zugunsten von Selbststudienzeiten reduziert, grundsätzlich alle Prüfungsformen (Hausarbeit, Klausur, Referat/Präsentation, mündliche Prüfung) zugelassen sowie verstärkt interdisziplinäre Module (wie etwa das Modul Entscheidungslehre) eingeführt.

3.2 Implementation

Die Umsetzung dieses Konzepts erwies sich als wesentlich problematischer als seine Entwicklung, musste doch mit der größeren Wahlfreiheit der Studierenden hinsichtlich der Prüfungsformen von der klassischen Prüfungsform Klausur verstärkt Abschied genommen werden; auch die durch die Forcierung interdisziplinärer Module implizierte Zusammenarbeit von individualistischen Hochschullehrer/inne/n gestaltete sich als schwierig. Dies galt ebenso für das Konzept, dass die Studierenden das sechssemestrige Studium entweder mit einem halbjährigen Praxissemester ohne beamtenrechtliche Anerkennung abschließen konnten oder aber die beamtenrechtliche Anerkennung dadurch erwerben konnten, dass sie weitere 26 Praxiswochen teilweise in den studienfreien Zeiten absolvieren mussten.

3.3 Evaluation

Sinn der Evaluation ist die Sicherung der Qualität unseres Studienprogramms – und zwar sowohl seiner Konzeption als auch seiner Implementation (vgl. zuletzt Michalk 2009).

Die Evaluation unseres Studiengangs fand und findet laufend statt durch

- Systematische Feedbackabfragen,
- „Berichte aus den Studiengängen“ in den Fachbereichsratssitzungen,
- Anregungen und Beschwerden beim AStA, die dieser dann in die entsprechenden Gremien einbringt, aber auch durch die entsprechenden Informationen an Rektor/inn/en, Dekane/Dekaninnen, Modulbeauftragte, Prüfungsausschussvorsitzende, Hochschullehrer/innen und Verwaltungsmitarbeiter/innen,
- Befragung unserer Absolvent/inn/en – nicht nur hinsichtlich ihrer Karriereverläufe (vgl. Seyfried 2008), sondern auch im Hinblick auf neue Kompetenzen, die in der Praxis benötigt werden (vgl. Prümm 2006b, S. 127: Drei der dort aufgeführten Expert/inn/en waren Absolvent/inn/en der FHVR Berlin).

Durch diese Instrumente haben wir auf der internen Hochschulebene von den meisten Schwierigkeiten erfahren – und sie auch soweit uns dies möglich war behoben (siehe unter 3.5).

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

3.4 Akkreditierung

Die Akkreditierung (siehe Meyer in diesem Band; kritisch: Kempen 2009; befürwortend: Grimm 2009) ist eigentlich nichts anderes als eine besondere Evaluationsform im Rahmen eines Qualitätsmanagements (vgl. HRK 2009a), allerdings mit der Besonderheit, dass sie zum einen von der zuständigen Senatsverwaltung im Rahmen des Zustimmungsverfahrens für ein Studienprogramm als Nebenbestimmung aufgenommen wird und zum anderen, dass externe Akkreditierungsagenturen in so genannten Peer-Reviews die Studierbarkeit und Employability (vgl. Gimmler/Heid 2009, S. 95f.) der Studienprogramme untersuchen.

In der Erstellung des Selbstberichts, bei dem alle Gruppen der Hochschule beteiligt sind, werden die Schwächen des Studienprogramms nicht nur hinsichtlich seiner Konzeption, sondern auch in der Implementation unerbittlich deutlich – darin liegt vielleicht der wichtigste Zugewinn der Akkreditierung. Dabei stellte es sich im Laufe der Zeit heraus, dass es nicht nur aus Kostengründen (siehe dazu Nolte 2009) sinnvoll war, parallel mehrere Studienprogramme zur Akkreditierung anzumelden.

Im Rahmen dieser Akkreditierung wurden Konzeption und Implementation des Studienprogramms bestätigt.

3.5 Weiterentwicklung

Der Begriff der Weiterentwicklung muss in unserem Zusammenhang differenziert werden in die Weiterentwicklung des nuklearen Studiengangs ÖV selbst und die Weiterentwicklung neuer Studiengänge aus diesem (Ur-)Studiengang.

Diese Differenzierung soll allerdings nicht kaschieren, dass nach dem Grundsatz „alles hängt mit allem zusammen“, jede Veränderung eines Studienprogramms Auswirkungen auf andere Studienprogramme haben kann. So führte etwa die akkreditierungsbedingte Verlängerung des Fernstudiengangs „Europäisches Verwaltungsmanagement (EVM)“ von vier auf sechs Semester dazu, hinsichtlich des Fernstudiengangs „Master of Public Administration (MPA)“ über Anrechnungskonzepte nachzudenken, die dieses Studium innerhalb von vier Semestern ermöglichen – da ein sechssemestriges Fernstudium kaum angenommen wird.

Für den Zusammenhang der im Folgenden darzustellenden Studiengänge mit der Ur-Matrix ist es wichtig, sich kurz darüber zu verständigen, was wir überhaupt unter der öffentlichen Verwaltung verstehen: öffentliche Verwaltung kann in einem formellen, aber auch in einem materiellen Sinn verstanden werden. Im erstgenannten Fall (vgl. § 1 Abs. 4 VwVfG) versteht man darunter die staatlichen Behörden. Öffentliche Verwaltung im materiellen Sinne meint dage-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

gen die Erfüllung öffentlicher Aufgaben (Schuppert 1980; Baer 2006) unabhängig davon, welche Stelle sich um diese öffentlichen Aufgaben kümmert (Bull/ Mehde 2009 Rn. 16ff.).

3.5.1 Weiterentwicklung des Studienprogramms ÖV, B.A.

Hier sollen aus der Vielzahl der Weiterentwicklungen drei Punkte herausgegriffen werden:

(1) Die Weiterentwicklung des Studiengangs Öffentliche Verwaltungswirtschaft beginnt eigentlich schon mit seiner Namensänderung. Der Begriff der Öffentlichen Verwaltungswirtschaft ist letztlich nur historisch zu verstehen (Prümm 2006a) und lässt sich heute problemlos in Öffentliche Verwaltung bzw. Public Administration übersetzen. Wegen seiner im Laufe der Zeit immer weniger deutlichen Konnexität zu den Studiengängen, die mit dem Titel Diplom-Verwaltungswirt/in abgeschlossen haben, erschien es sinnvoll, ihm mit der Überschrift „Öffentliche Verwaltung“ auch eine mit „Public Administration“ international kommunizierbare Überschrift zu geben.

(2) Eine Reihe von Studierenden erachtete die ausschließliche Möglichkeit des Erwerbs der beamtenrechtlichen Anerkennung ihres Abschlusses durch das Absolvieren des (zweiten) 26-wöchigen Praktikums großenteils in den Semesterferien teilweise entweder als zu anstrengend oder wegen der Notwendigkeit für den Lebensunterhalt zu jobben als überhaupt nicht durchführbar. Daraus haben wir Konsequenzen gezogen und den Studiengang insofern erheblich variiert. Wir bieten ihn mittlerweile in drei Varianten an:

- Es gibt eine Langfassung von sieben Semestern, bei denen zwei Praktikumssemester die Möglichkeit einer insgesamt 52-wöchigen Praxis und damit die beamtenrechtliche Anerkennung sicherstellen;
- es gibt eine Kurzfassung von sechs Semestern mit einem Praktikumssemester von 26 Wochen ohne die beamtenrechtliche Anerkennung;
- last but not least gibt es die Möglichkeit, innerhalb des sechssemestrigen Studiums nicht nur ein „normales“ Praktikumssemester zu absolvieren, sondern weitere 26 Wochen in den lehrveranstaltungsfreien Zeiten bzw. als Alternative zu einem Schlüsselqualifikationsseminar im sechsten Semester zu praktizieren.

Wir haben also aus den einschlägigen studentischen Kritiken Schlüsse gezogen und – für die Fachbereichsverwaltung durchaus belastende – Alternativen entwickelt.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

(3) Als ein weiteres Resultat aus der Einsicht, dass „Nur"-Studierende „eine aussterbende Spezies" sind (Dräger 2009), die meisten Studierenden jobben müssen (Studentenwerk Berlin 2008, S. 41; Plander 2007) – und zwar grundsätzlich zu einer kontinuierlichen Zeit – und „ohne zufriedene Studierende (...) die Uni wertlos" ist (Nolte 2009), bieten wir seit dem Wintersemester 2009/2010 den Studiengang in zwei Vormittagskohorten und einer Nachmittagsschicht an; dadurch sind die Studierenden in der Lage, zumindest für ein Semester ihren Arbeitgebern ihre Arbeitskraft kontinuierlich zu einem bestimmten Termin anzubieten. Man mag diesen Schritt in Klassengemeinschaften/Classrooms als wenig akademisch betrachten, solange die Politik die Studierenden nur unzulänglich „alimentiert", müssen die Hochschulen insofern auf die Bedürfnisse ihrer Studierenden reagieren.

3.5.2 Weiterentwicklung neuer Studienprogramme aus dem Studiengang ÖV heraus

Der Studiengang ÖV war in seiner ursprünglichen Version ein an der Ausbildung von Beamt/inn/en des gehobenen nichttechnischen Dienstes der Berliner Verwaltung orientierter Präsenzstudiengang. Nimmt man diese Deskriptoren des ÖV-Programms zum Ausgangspunkt, dann sind – immer unter Bezug auf die Erfüllung öffentlicher Aufgaben – etwa die in der folgenden Grafik dargestellten Weiterentwicklungen denkbar (fortentwickelt aus Prümm 2009b, S. 36).

Abb. 2: Deskriptoren des ÖV-Studienprogramms

Dabei sind diese Weiterentwicklungslinien zum einen kein Numerus clausus und zum anderen auch nicht nur für sich allein zu sehen, sondern können miteinander kombiniert werden. Dies zeigt sich im Folgenden an den jeweils zu skizzierenden, weiterentwickelten Studiengängen.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die Frage nach den Bedürfnissen für den jeweiligen Studiengang haben wir – jeweils mit Erfolg – mittels unterschiedlicher Methoden beantwortet. Einerseits setzten wir sehr intensive Befragungsmethoden ein (Hohn 2008a), andererseits luden wir Experten zu Round-Table-Gesprächen ein (Prümm 2007a, S. 117ff.), um von ihnen unmittelbar zu erfahren, ob und wenn ja in welchem Umfang und mit welchen Inhalten Bedürfnisse nach den konzipierten Studiengängen bestehen. Es versteht sich sozusagen von selbst, dass wir den jeweiligen Expertenrat in unsere weiteren Überlegungen intensiv einbezogen haben.

3.5.2.1 Public Management

Dieser Studiengang war der erste, den wir mit Hilfe des ersten Rektors der HWR, Franz-Herbert Rieger, als Gutachter im Rahmen eines Modellversuchs, und des ersten Präsidenten der HWR, Bernd Reissert, als Gründungsmitglied der ersten Gemeinsamen Kommission „PuMa“ der FHTW und der FHVR, aus dem Nukleus „Öffentliche Verwaltungswirtschaft“ entwickelt haben (Budäus et al. 1999). Er öffnete die Hochschule für andere Träger als der staatlichen öffentlichen Verwaltung, die sich aber auch öffentlichen Aufgaben widmen. Dieser Studiengang wurde in der Folgezeit bachelorisiert und wird seit 2009 in einer Mastervariante angeboten (Hohn 2008b, S. 222ff.).

3.5.2.2 Europäisches Verwaltungsmanagement, M.A.

Hier wurden mehrere neue Pfade beschritten (Seyfried/Stamm 2000): Zum einen betraten wir mit diesem Studiengang insofern Neuland, als wir ein Fernstudium offerierten, in dem wir mehr und mehr die Elemente des E-Learning (Drasdo 2008) einsetzten. Zum zweiten lösten wir uns von der Fixierung auf die Ausbildung für den gehobenen Dienst, weil der Masterabschluss die Befähigung für den höheren Dienst vermitteln sollte. Außerdem wurde dieser Studiengang als Weiterbildungsstudium konzipiert. Last but not least orientierten wir uns nicht mehr ausschließlich an den Rekrutierungsbedürfnissen der Berliner Verwaltung, sondern suchten unsere Kunden in ganz Deutschland; das Wort Kunde hat insofern seine Berechtigung, als dieser Studiengang entgeltpflichtig ist.

3.5.2.3 Recht für die öffentliche Verwaltung, LL.M.

Da der Nukleus-Studiengang über 50% Rechtsanteile ausweist, lag es nahe, auf diesem Fundus aufzubauen und einen juristisch orientierten sowie auf die öffentliche Verwaltung fokussierten Studiengang anzubieten (Eckebrecht 2008). Es handelt sich dabei um den ersten LL.M. der FHVR.

3.5.2.4 Verwaltungsinformatik, B.A.

Je mehr sich der Bereich E-Government in allen seinen Untergliederungen (Winkel 2006) ausweitete, desto deutlicher wurde das Bedürfnis nach einem entspre-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

chenden Studiengang. Obwohl auch in dem Nukleus-Studienprogramm verstärkt Verwaltungsinformatik vermittelt wurde (Lück-Schneider 2009) haben wir nach einer längeren Anlaufphase erstmals im Wintersemester 2009 einen speziellen Verwaltungsinformatik-Studiengang erfolgreich angeboten (HWR 2010). Hier sichert eine Kooperationsvereinbarung zwischen der HWR Berlin und dem IT-Dienstleistungszentrum Berlin (ITDZ Berlin) einen hohen Praxisbezug und die Nutzung modernster Technologie in der Lehre.

3.5.2.5 Master of Public Administration, MPA

Dieser Studiengang wurde von uns in zweierlei Richtungen entwickelt.

Zum einen ist die nationale Variante als Fernstudiengang zu erwähnen. Hier haben wir ganz bewusst in Abgrenzung zum MBA einen auf die Erfüllung öffentlicher Aufgaben konzentrierten Fernstudiengang als MPA konzipiert (Prümm 2007b). Wir offerieren den Studierenden eine breite Palette an Wahlmodulen. Da wir aber wissen, dass die meisten Masterstudierenden nach einer mehr oder weniger langen Praxiszeit Schwierigkeiten mit der Methodik und Technik des wissenschaftlichen Arbeitens haben, gehört das entsprechende Modul zum Pflichtprogramm.

Eine Besonderheit dieses Studiengangs liegt darin, dass wir den Studierenden die Möglichkeit bieten, berufspraktisches Erfahrungswissen in einem intensiven Reflexionsverfahren in Hochschul-Creditpoints „umzumünzen“ (siehe dazu Helmstädter/Tippe 2009).

Zum anderen haben wir in Zusammenarbeit mit der GTZ und der ukrainischen National Academy of Public Administration (NAPA) für die Ukraine einen MPA-Präsenzstudiengang (mit-)aufgebaut (Fakultät für öffentliche Verwaltung 2010), der „natürlich“ keine Übernahme unseres Berliner Modells darstellt, sondern in enger Zusammenarbeit zwischen deutschen und ukrainischen Hochschullehrer/inne/n als eine an den ukrainischen Gegebenheiten und Wünschen orientierte Adaption unseres ÖV- und MPA-Studiengangs entwickelt und implementiert wurde. Hier soll vor allem hervorgehoben werden, dass nicht nur ein Studienprogramm entwickelt wurde, sondern dass deutsche und ukrainische Hochschullehrer/innen sich gegenseitig in Lehrveranstaltungen besuchten, um auch auf der praktisch-didaktischen Ebene von einander zu lernen.

4. Perspektiven

4.1 Allgemeines

Nach dem Motto „Wer rastet, rostet“ und unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit müssen die vorhandenen Programme immer wieder geändert, aber auch neue

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Programme aufgelegt werden, um so sicherzustellen, dass die öffentlichen Aufgaben der Zukunft von kompetenten Akademiker/inne/n angemessenen Lösungen näher gebracht werden.

4.2 Neue Studiengänge

4.2.1 Öffentliche Verwaltung – Weiterbildendes Fernstudium, B.A.

Dieser Studiengang ist eine inhaltliche Adaption des Ur-Studiengangs als weiterbildendes Fernstudium. Hier haben wir das politische und soziale Bedürfnis nach einem Studiengang festgestellt, der vor allem Mitarbeiter/inne/n aus der öffentlichen Verwaltung ohne Abitur die Möglichkeit eines Studiums bei Aufrechterhaltung ihrer beruflichen Tätigkeit ermöglicht (Prümm/Strehl 2010, 1.6 und 1.7). Damit wird einer neuen Klientel der Eintritt in die akademische Welt ermöglicht und genau dies entspricht auch dem (neuen) hochschulpolitischen Selbstverständnis der Fachhochschulen als Hochschulen sozialer Mobilität (siehe dazu Hänsli/Dürsteler 2007). Da mehr Frauen als Männer im mittleren Dienst der öffentlichen Verwaltung tätig sind, würde dieses Studienangebot überdies auch die Aufstiegschancen von Frauen verbessern.

Bei der Konzeption dieses Studiengangs gehen wir grundsätzlich davon aus, dass die beruflichen Bildungserfahrungen, die etwa Mitarbeiter/innen in der öffentlichen Verwaltung im mittleren Dienst bzw. vergleichbaren Beschäftigungspositionen gewonnen haben, sie nicht nur nach Maßgabe des § 11 BerlHG zur Aufnahme eines Bachelor-Studiums befähigen, sondern dass die erworbenen praktischen Erfahrungen in gewissen Bereichen durchaus den entsprechenden Theorie-Fähigkeiten gleichwertig sind (vgl. grundsätzlich Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2009), und deshalb auf die im Rahmen des Studiums zu erwerbenden Creditpoints angerechnet werden können (siehe dazu Helmstädter/Tippe 2009; Stamm-Riemer et al. 2008; Zöllner 2009, S. 15).

4.2.2 MPA in Vietnam

Nach einer weltweiten Phase der Privatisierung öffentlicher Aufgaben scheint nun die Forderung nach einer „guten Verwaltung“ nicht nur in der EU (siehe dazu Classen 2008), sondern weltweit Raum zu greifen (von Weizsäcker et al. 2006). Dies führte dazu, dass die vietnamesische NAPA an uns herangetreten ist und wir in Verhandlungen über den Aufbau eines MPA-Programms für die vietnamesische Verwaltung stehen. Hierbei sind natürlich zum einen unsere Implementations-Evaluierungen des heimischen MPA-Programms als auch unsere ukrainischen Auslandserfahrungen sehr hilfreich.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

4.2.3 Verwaltungspolitik

Spätestens seit der Konzeption des Politisch-Administrativen Systems (PAS) wissen wir um die unlösbar enge Verknüpfung von politischer und administrativer Sphäre – vor allem im Bereich der Kommunalverwaltung/-spolitik (Eichhorn 2002, Stichwort Politisch-Administratives System). Dies ruft geradezu nach einem Studiengang „Verwaltungspolitik" (Winkel 2008), der sich vor allem an die verwaltungspolitischen Entscheider/innen wie Kreisdeputierte oder Stadtdezernent/inn/en richtet. Wegen der hohen zeitlichen Belastung dieses Personenkreises ist es sinnvoll, dieses Studium nicht in einem kurzfristigen Term anzubieten, sondern – in Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen – einen modularisierten Studiengang über einen langfristigen Zeitraum so zu offerieren, dass die Zielgruppe über einen Zeitraum von bis zu fünf Jahren den Mastergrad anhand von nach ihren beruflich-situativen Bedürfnissen zu wählenden Modulen erwerben kann. Unabhängig von dem Ziel eines Masterabschlusses können auch einzelne Module belegt und ihr erfolgreicher Abschluss zertifiziert werden.

5. Schlussbemerkung

Zunächst einmal zeigt sich, dass die Weiterentwicklung vorhandener und neuer Studienprogramme nicht nur eine rein bedürfnisorientierte, sondern durchaus auch eine konzeptionelle, nachhaltige Arbeit ist, die eigentlich niemals zum Abschluss kommt. Diese Arbeit verlangt nicht nur innovative Fähigkeiten, sondern auch Managementkompetenzen, um die neuen Konzepte unter Equipment-, finanziellen, hochschulpolitischen und personal-kapazitären Aspekten zu implementieren.

Nur eine fortlaufende Evaluation auf verschiedenen Ebenen und mittels unterschiedlicher Instrumente sichert die Qualität der Studienprogramme und ihrer Umsetzung.

Eine Hochschule muss ihre Studierenden auf die Aufgaben von morgen vorbereiten. Dies geschieht am besten durch Lehren, Lernen und Einüben von Schlüsselqualifikationen (Selbst- oder persönliche Kompetenz, Sozial- und allgemeine Methodenkompetenz) sowie Fachmethoden. Allerdings ist die Zeit so schnelllebig, dass selbst eine solch generalistische akademische Erstausbildung kaum für ein Berufsleben ausreicht; hier haben wir unter dem Aspekt des unausweichlichen Lifelong Learning durch Weiterbildungs-Studienprogramme (siehe dazu Maier 2009, S. 157) neue Akzente gesetzt, die allerdings in Zukunft verstärkt werden müssen. Auch müssen wir in diesem Zusammenhang an der Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Qualifikationswegen (Liebich 2010, S. 10) arbeiten.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dabei zeigt sich, dass die Akkreditierungsagenturen durchaus Neuerungen positiv gegenüberstehen – wer hier immer nur zögerlich mit neuen Ideen umgeht, kann seine Bedenken jedenfalls selten auf das Akkreditierungsmoment stützen.

Darüber hinaus sind auf öffentliche Aufgaben bezogene Studienprogramme durchaus „exporttauglich“. Klaus König hat die These aufgestellt, dass das deutsche System der spezifischen (wenngleich generalistischen) akademischen Grundausbildung für die öffentliche Verwaltung „bemerkenswert“ ist (König 2006, S. 527); unsere praktischen Erfahrungen können diese These zumindest ein Stück weit untermauern. In Zeiten, in denen etwa Australien die Hochschulausbildung als relevanten Wirtschaftsfaktor erkannt hat (Prümm 2010, 2.2.3), sollten wir diese Karte durchaus bewusst einsetzen.

Literatur

Baer, S. (2006): Verwaltungsaufgaben. In: Hoffmann-Riem, W./Schmidt-Aßmann, E./Voßkuhle, A. (Hg.): Grundlagen des Verwaltungsrechts, Band I. Methoden, Maßstäbe, Aufgaben, Organisation. München, S. 717–759

Bischoff, D./Reichard, C. (Hg.) (1994): Vom Beamten zum Manager? Herausforderungen und Perspektiven der Verwaltungsausbildung. Berlin

Bischoff, D./Teubner, W. (2008): Entstehung und Entwicklung der FHVR. In: Prümm, H. P./ Spinti, H. (Hg.): Verwaltung und Recht – Entwicklung und Perspektiven. Eine Festschrift zum 35-jährigen Bestehen der FHVR Berlin und zu ihrer Integration in die HWR Berlin. Berlin, S. 17–37

Brecht, B. (1928/1929): Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny. In: Brecht, B.: Gesammelte Werke 2, 1967. Frankfurt/M.

Budäus, D./Rieger, F. H./Volz, J. (1999): Abschlussbericht Wissenschaftliche Begleitung des Modellstudiengangs „Öffentliches Dienstleistung-Management (Public Management)“ an der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin und der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin. Hamburg

Bull, H. P./Mehde, V. (2009): Allgemeines Verwaltungsrecht mit Verwaltungslehre. (8. Aufl.). Heidelberg

Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (2009): Auf Augenhöhe – Die Qualitätssicherungssysteme der beruflichen Bildung stehen denen der Hochschulen in nichts nach (Internet: http://www.bmwi.de/BMWi/Navigation/Presse/pressemitteilungen,did= 324338. html; zuletzt aufgesucht am 9.12.2009)

CALD (2009): Australia as your study destination (Internet: http://www.cald.asn.au/slia/ Australia.htm#Legal; zuletzt aufgesucht am 27.7.2009)

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Classen, Kai D. (2008): Gute Verwaltung im Recht der Europäischen Union: Eine Untersuchung zu Herkunft, Entstehung und Bedeutung des Art. 41 Abs. 1 und 2 der Europäischen Grundrechtecharta. Hamburg

Dräger, J. (2009): In: HochschulTrends. Strategisches Wissen für Führungskräfte an Hochschulen, S. 5

Drasdo, K. (2008): E-Learning an der FHVR Berlin. In: Prümm, H. P./Spinti, H. (Hg.): Verwaltung und Recht – Entwicklung und Perspektiven. Eine Festschrift zum 35-jährigen Bestehen der FHVR Berlin und zu ihrer Integration in die HWR Berlin. Berlin, S. 191–202

Eckebrecht, M. (2008): Berlin Law School – LLB und LLM an der FHVR. In: Prümm, H. P./ Spinti, H. (Hg.): Verwaltung und Recht – Entwicklung und Perspektiven. Eine Festschrift zum 35-jährigen Bestehen der FHVR Berlin und zu ihrer Integration in die HWR Berlin. Berlin, S. 203–216

Eichhorn, P. (Hg.) (2002): Verwaltungslexikon. (3. Aufl.). Baden-Baden

Fakultät für öffentliche Verwaltung, Nationale Akademie für staatliche Verwaltung beim Präsidenten der Ukraine (2010): Masterstudiengang „Öffentliche Verwaltung" (MPA). Kiew, Berlin

Forst, R./Hartmann, M./Jaeggi, R./Saar, M. (2009): Vorwort. In: Forst, R./Hartmann, M./ Jaeggi, R./Saar, M. (Hg.): Sozialphilosophie und Kritik. Frankfurt/M., S. 11

Gimmler, H. H./Heid, D. A. (2009): Ausgewählte Aspekte zur Lage der Fachhochschulen im Bologna-Vorgang. In: Bönders, T. (Hg.): Kompetenz und Verantwortung in der Bundesverwaltung. 30 Jahre Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung. München, S. 93–99

Grimm, R. (2009): Akkreditierung – eine Erfolgsgeschichte? In: Forschung und Lehre, S. 802–805

Hänsli, M./Dürsteler, U. (2007): Soziale Mobilität durch das Fachhochschulstudium. Bern

Helmstädter, H.G./Tippe, U. (Hg.) (2009): Durchlässigkeit und Anrechnung im Hochschulalltag. Dem lebenslangen Lernen Türen öffnen. Brandenburg

Hohn, B. (2008 a): Qualifizierung im Nonprofit-Management – Empirische Erkenntnisse und Umsetzung in praxisorientierte Studienangebote. In: Treubrodt, D./Kirstein, D. (Hg.): Auf dem Wege zur Hochschule für öffentliche Aufgaben – Aufsätze aus der Rechts-, Polizei-, Wirtschafts-, Verwaltungs- und Sozialwissenschaft. Festschrift für Hans Paul Prümm zum 60. Geburtstag. Berlin, S. 233–245

Hohn, B. (2008 b): Studienangebote im Public und Nonprofit-Management – Eine erfolgreiche Kooperation von FHVR und FHTW Berlin. In: Prümm, H. P./Spinti, H. (Hg.): Verwaltung und Recht – Entwicklung und Perspektiven. Eine Festschrift zum 35-jährigen Bestehen der FHVR Berlin und zu ihrer Integration in die HWR Berlin. Berlin, S. 217–226

HRK (2009): Qm Projekt Qualitätsmanagement (Internet: www.hrk-qm.de; zuletzt aufgesucht am 29.12.2009)

HWR (2010): Zum Bachelor Verwaltungsinformatik (Internet: http://www.hwr-berlin.de/ fachbereich-allgemeine-verwaltung/studiengaenge/verwaltungsinformatik/; zuletzt aufgesucht am 22.1.2010)

Kempen, B. (2009): Schluss mit dem Zirkus. In: Forschung & Lehre, S. 806–807

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

König, K. (2006): Zur Professionalisierung eines Graduiertenstudiums im Kontext von Politik und Verwaltung. In: Politik und Verwaltung. PVS, Sonderheft 37. Wiesbaden, S. 527–538

Liebich, K. (2010): EQR – DQR – aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. In: Newsletter „Europa in Berlin in Europa“, Ausgabe Januar 2010

Lück-Schneider, D. (2009): Was man von Informatik lernen kann – Ein Plädoyer für das Studienfach Verwaltungsinformatik auch innerhalb nichttechnischer Studiengänge. In: Bönders, T. (Hg.): Kompetenz und Verantwortung in der Bundesverwaltung. 30 Jahre Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung. München, S. 133–141

Maier, W. (2009): Der Bologna-Prozess an den Hochschulen des öffentlichen Dienstes. In: Bönders, T. (Hg.): Kompetenz und Verantwortung in der Bundesverwaltung. 30 Jahre Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung. München, S. 143–157

Michalk, B. (2009): Qualität messbar machen. In: HRK (Hg.): Qualitätssicherung in der Career Service-Arbeit. Bonn, S. 27–38

Nolte, J. (2009): Wozu der Aufwand? In: Die Zeit vom 30.12.2009, S. 65

Plander, H. (2007): Ratgeber Studentenjobs: Arbeitsrecht – Sozialversicherung – Steuern. München

Prümm, H. P. (2004/2005): Die Öffentliche Verwaltungswirtschaft zwischen Spezigeneralisierung und Glokalisierung. apf-Berlin 2004, S. 73–75, 81–88, 89–93; 2005, S. 4–8, 14–16, 21–24, 28–31

Prümm, H. P. (2006 a): Öffentliche Verwaltungswirtschaft – eine Begriffsskizze. In: Böttcher, R./Kühnel, W./Prümm, H. P. (Hg.): Verwaltung, Recht und Gesellschaft. Festschrift für Peter Heinrich zum 65. Geburtstag. Berlin, S. 33–47

Prümm, H. P. (Hg.) (2006 b): Bachelorstudiengang „Öffentliche Verwaltungswirtschaft“ (ÖVW B.A.). Bd. 1. Das Konzept. Norderstedt

Prümm, H. P. (Hg.) (2007 a): Master-Studiengang. Master of Public Administration (MPA). Das Konzept. Norderstedt

Prümm, H. P. (2007 b): MPA: An innovative programme for Public Administration Studies (contents, forms and methods). In: Lomonosow Moscow State University, School of Public Administration (Hg.): Public Administration in the 21st Century: Traditions and Innovations Proceedings of the 5th International Conference of Schools of Public Administration Part 2. Moskau, S. 403–408

Prümm, H. P. (2009 a): Premiere in Deutschland: Die akademische Ausbildung des gehobenen Polizeivollzugsdienstes des Landes Berlin in einer allgemeinen Hochschule. In: Die Polizei, S. 195–200

Prümm, H. P. (2009 b): Eine eigene generalistische, akademische Grundausbildung für die Öffentliche Verwaltung. In: Prümm, H. P./Kirstein, D. (Hg.): Braucht die öffentliche Verwaltung eine eigene Ausbildung? Redebeiträge und Thesen des 20. Glienicker Gesprächs 2009. Berlin, S. 7–38

Prümm, H. P. (2009 c): Braucht die Öffentliche Verwaltung eine eigene akademische Grundausbildung? In: Bönders, T. (Hg.): Kompetenz und Verantwortung in der Bundesverwaltung. 30 Jahre Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung. München, S. 159–174

Prümm, H. P. (2010): Australien – Gesellschaft, Staat, Recht und Verwaltung. Im Erscheinen

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Prümm, H. P./Strehl, W. (Hg.) (2010): Öffentliche Verwaltungswirtschaft. Weiterbildung als Fernstudium. Im Erscheinen

Schuppert, F. (1980): Die öffentliche Aufgabe als Schlüsselbegriff der Verwaltungswissenschaft. In: Verwaltungsarchiv, S. 309–344

Seyfried, E. (Hg.) (2008): Verwaltungskarrieren. Analysen zum Verbleib und Karriereverlauf von Absolventen/innen der FHVR Berlin. Berlin

Seyfried, E./Stamm, S. (2000): Fernstudium Europäisches Verwaltungsmanagement von TFH Wildau und FHVR Berlin. In: Bischoff, D. (Hg.): Modernisierung durch Ausbildung. Innovationen in Studiengängen für den öffentlichen Sektor. Berlin, S. 179–190

Stamm-Riemer, I./Lorof, C./Minks, K.-H./Freitag, W. (Hg.) (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Hannover

Stember, J. (2009): Rahmenbedingungen der Verwaltungsmodernisierung und die Rolle der Verwaltungswissenschaften. In: Bönders, T. (Hg.): Kompetenz und Verantwortung in der Bundesverwaltung. 30 Jahre Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung. München, S. 335–344

Studentenwerk Berlin (Hg.) (2008): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Berlin 2006. Berlin

UAS7 (2009): Mission (Internet: UAS7MissionJuni2009.pdf; zuletzt aufgesucht am 5.1.2010)

Weizsäcker, E. U./Young, O. R./Finger, M. (Hg.) (2006): Grenzen der Privatisierung. Wann ist es des Guten zu viel? Bericht an den Club of Rome. Stuttgart

Weidmann, T. (2000): Ausbildungsreform als Teil der Verwaltungsreform. Eine empirische Studie über die Ausbildung für den gehobenen Dienst an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin. Berlin

Wilhelm, K. (2009): Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Fragen der Akkreditierung von Studiengängen. Berlin

Winkel, O. (2006): Electronic Government – Stand und Perspektiven in der Diskussion. In: Verwaltung und Management 2006, S. 269–278

Winkel, O. (2008): Verwaltungspolitik und Public Sector Reforms – Curriculare Innovationen als Antwort auf neue Erkenntnisse zur Modernisierungspraxis. In: Prümm, H. P./Spinti, H. (Hg.): Verwaltung und Recht – Entwicklung und Perspektiven. Eine Festschrift zum 35-jährigen Bestehen der FHVR Berlin und zu ihrer Integration in die HWR Berlin. Berlin, S. 317–341

Zöllner, E. J. (2009): Herausforderungen einer sozialdemokratischen Wissenschaftspolitik für leistungsfähige Hochschulen der Zukunft. In: WissenschaftsNotizen 25, S. 13–18

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Erfahrungen mit Hochschulfusionen

Wie die Berufsakademie Berlin zur FHW kam

Hartmund Barth

Der 3. Oktober 2003 war für die FHW Berlin ein markantes Datum. Die Berufsakademie Berlin wurde als Fachbereich II der Hochschule eingegliedert. Doch was waren die Hintergründe für diese Entwicklung, und welchen Beitrag hat Rektor Franz Herbert Rieger hierzu geleistet?

1. Besonderheiten und Entstehung der Berufsakademie in Berlin

Die Berufsakademie Berlin war inhaltlich ein Ableger der baden-württembergischen Berufsakademien (BAs). Wissenschaftssenator Manfred Erhardt (CDU) war in der Gründungsphase der dortigen BAs Referatsleiter für die Berufsakademien im Kultusministerium Baden-Württemberg gewesen und wollte diese erfolgreiche Einrichtung nun auch in Berlin ansiedeln. Schwierigkeiten machte jedoch der Partner in der Großen Koalition, die Berliner SPD. Ein Grund war u.a. in der ungewöhnlichen rechtlichen Konstruktion der BAs zu suchen. Diese sollten Alternativen zu den Hochschulen sein; sie waren dem tertiären Bildungsbereich zugeordnet, dort allerdings die einzigen Nicht-Hochschulen. Ein konstitutives Merkmal der BAs war nämlich die gleichberechtigte Mitwirkung der Vertreter der Wirtschaft in ihren Gremien, was mit Artikel 5 Absatz 3 GG (Wissenschaftsfreiheit) nicht vereinbar schien.

Die SPD stimmte schließlich doch im Januar 1993 im Koalitionsausschuss der Gründung einer Berliner Berufsakademie zu. Im anschließenden Verfahren der Beratung und Verabschiedung des Berliner Berufsakademiegesetzes (BBAG) setzte sie durch, dass die Abschlüsse der BA Berlin – Diplom-Betriebswirt/in (BA) oder Diplom-Ingenieur/in (BA) – nicht nur landesrechtlich den Abschlüssen vergleichbarer Hochschulen gleichgestellt sein sollten, wie das der Gesetzentwurf des Berliner Senats vorsah, sondern dass innerhalb von zwei Jahren nach Aufnahme des Studienbetriebs an der BA die Gleichwertigkeit mit FH-Studiengängen in allen Bundesländern anerkannt sein müsste. Anderenfalls würden gemäß § 15 Absatz 1 des BBAG vom 10. Juni 1993 (GVBl. S. 252) die BA-Studiengänge in Fachhochschul(FH)-Studiengänge umgewandelt und an eine Berliner FH angegliedert werden. In der Tat war auch in Baden-Württemberg seit vielen Jahren erfolglos darüber diskutiert worden, wie eine bessere Anerkennung der BA-Diplome außerhalb des eigenen Bundeslandes erreicht werden könnte.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Erstaunlicherweise gelang es Wissenschaftssenator Erhardt im Verein mit Wissenschaftsminister Klaus von Trotha (CDU) aus Baden-Württemberg genau zwei Jahre nach der Erstzulassung von Studierenden an der Berliner BA, in der Kultusministerkonferenz einen Beschluss zur „Anerkennung der Abschlüsse der Berufsakademien im tertiären Bereich“ herbeizuführen (KMK-Beschluss vom 29.09.1995). Erst bei näherer Betrachtung dieses Beschlusses wurde jedoch deutlich, dass damit keineswegs eine hochschulrechtliche Anerkennung der BA-Diplome auf Bundesebene erreicht worden war. Vielmehr wurde lediglich den „Zuständigkeitsträgern“ empfohlen, BA-Absolventen hinsichtlich der berufsrechtlichen Regelungen FH-Absolventen gleichzustellen. Trotzdem reichte dies der Berliner SPD, um die o. g. Übergangsvorschrift aus dem BBAG zu streichen. Allerdings wurde in der folgenden Gesetzesnovelle (Artikel X des Haushaltsstrukturgesetzes vom 12. März 1997, GVBl. S. 69) im § 8 Absatz 2 Satz 3 BBAG festgeschrieben, dass die hauptberuflichen Lehrkräfte, die BA-Professorinnen und BA-Professoren, im Regelfall nicht verbeamtet würden.

2. Motive für Strukturveränderungen bei der Berufsakademie

Damit entstanden der BA Berlin bei der Gewinnung des hauptberuflichen Lehrpersonals erhebliche Wettbewerbsnachteile gegenüber den Berliner FHs, deren Professorenschaft fast durchgängig verbeamtet ist. Die BA verlor in der Aufbauphase etwa 40% der neu eingestellten Professorinnen und Professoren bereits nach wenigen Jahren insbesondere an die Fachhochschulen, die offensichtlich bessere Vergütungs- und Arbeitsbedingungen bieten konnten.

In der zweiten Hälfte der neunziger Jahre trat darüber hinaus ein Paradigmenwechsel in der Berliner Finanzpolitik ein. Finanzsenatorin Annette Fugmann-Heesing (SPD) sorgte dafür, dass der Wissenschaftsetat des Landes deutlich reduziert wurde. Dies steigerte sich noch unter ihrem Nachfolger Thilo Sarrazin (SPD). FU und TU Berlin büßten über 40% ihrer Hochschullehrerstellen ein; selbst die im Neuaufbau begriffene HU musste etwa 25% der Lehrkapazitäten streichen. Im Gegenzug erhielten die Berliner Hochschulen über das Instrument der Hochschulverträge Planungssicherheit für mehrere Jahre. In diesen Verträgen wurde u.a. ein Fachhochschul-Strukturfonds vereinbart, der die Berliner Universitäten verpflichtete, den FHs bestimmte Beträge zur Einrichtung neuer Studiengänge zur Verfügung zu stellen. Da der FH-Sektor in Berlin im bundesweiten Vergleich deutlich unterrepräsentiert war, wurde dies von der Öffentlichkeit als sinnvolle bildungspolitische Maßnahme des Berliner Senats verstanden.

Weit weniger wurde der Fachöffentlichkeit bewusst, dass die drei künstlerischen Hochschulen im Ostteil Berlins und auch die Berufsakademie keine recht-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

liche Selbstständigkeit besaßen und dass mit ihnen deshalb auch keine Verträge abgeschlossen werden konnten. Als nachgeordnete Einrichtungen der Senatswissenschaftsverwaltung schlug jede „vorläufige Haushaltsführung“ und jede Haushaltssperre, die vom Finanzsenator angeordnet wurde, nicht nur auf die Haupt- und Bezirksverwaltungen, sondern sofort auch auf die Nicht-Vertragshochschulen durch. Das bedeutete fast permanente Stellenbesetzungssperren und Kürzungen im Sachmittelbereich bis auf das unbedingt Notwendige („Aufrechterhaltung des Geschäftsbetriebs“). Die BA Berlin büßte darüber hinaus in jedem neuen Haushaltsplan Personalstellen für die „sonstigen Mitarbeiter“ ein. 1991 kam auf eine Professorenstelle noch eine halbe Mitarbeiterstelle (zum Vergleich: Die FHW hatte etwa 0,8 Mitarbeiterstellen je Professorenstelle).

Im Doppelhaushalt 2002/2003 war der Etat der BA Berlin um weitere 965.400 Euro im Vergleich zum Vorjahr gekürzt worden. Dies entsprach etwa 14 Professorenstellen oder rund einem Drittel des hauptberuflichen Lehrpersonals. Weitere Kürzungen waren für die Folgejahre bereits angekündigt worden. In der Konsequenz wären die Studienkapazitäten der BA ab dem Studienjahrgang 2003 von 18 auf 12 Kohorten und im Jahrgang 2004 um eine weitere Kohorte auf 11 reduziert worden. Die ausfinanzierten Studienplätze wären von 1.355 auf 877 gesunken.

Dies war im Jahr 2002 der Anlass, nach Alternativen zu suchen, um das von Studieninteressierten und von der Wirtschaft stark nachgefragte duale Studienmodell zu stabilisieren und die im Doppelhaushalt bereits realisierten Kürzungen doch noch rückgängig machen zu können. Die Koalitionspartner SPD und PDS hatten in ihrer Koalitionsvereinbarung 2002 in Aussicht genommen, der BA eine privatrechtliche Rechtsform zu geben. Dies hätte allerdings zur Folge gehabt, dass die Studienakademie der BA (zum Beispiel als GmbH) relativ leicht in die Insolvenz hätte gehen können, wenn sich das Land Berlin immer stärker aus der Finanzierung der Studienplätze zurückgezogen hätte und die Ausbildungsbetriebe nicht die zusätzlichen Kosten übernommen hätten. Immerhin war das Metropol-Theater 1997 als GmbH unter dem Geschäftsführer René Kollo zahlungsunfähig und geschlossen worden.

Aus der Sicht der Berufsakademie Berlin wäre es die beste Alternative gewesen, die BA in eine eigenständige duale Fachhochschule in Form einer Körperschaft öffentlichen Rechtes umzuwandeln, eine Rechtsform, die auch die anderen Berliner FHs besitzen. Die BA hätte als FH neue Entwicklungsmöglichkeiten besessen; insbesondere der FH-Strukturfonds wäre auch ihr zugute gekommen. Allerdings war diese „Idealalternative“ kaum durchsetzbar, einmal aufgrund der politischen Beschlusslage des Berliner Senats (Koalitionsvereinbarung), andererseits wegen der geringen Größe der BA im Vergleich zu den bestehenden FHs.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Deshalb wurde die zweitbeste Lösung ins Auge gefasst: die Integration der BA-Studiengänge in eine oder mehrere Berliner FHs. Auch hier bot sich für die BA die dringend erforderliche Stabilisierung der finanziellen Situation, aber ebenso eine Verbesserung für die Absolventinnen und Absolventen der BA, die dann einen FH-Abschluss erwerben würden. Auch für den hauptberuflichen Lehrkörper der BA würden die Benachteiligungen gegenüber FH-Professorinnen und -Professoren beseitigt werden können. Zudem gäbe es für die aufnehmende(n) FH(s) eine ganze Reihe von Vorteilen:

– Die vom Wissenschaftsrat geforderte stärkere Differenzierung der Studienangebote würde erreicht werden.
– Ebenso hatten die Unternehmensverbände Berlin – Brandenburg (UVB) in einem Papier ihres für Bildungsfragen zuständigen Präsidiumsmitglieds Norbert Bensel einen Ausbau der dualen Studienplätze im (Fach-)Hochschulbereich gefordert.
– Die Qualität der BA-Studierenden – von den Ausbildungsbetrieben handverlesene Abiturienten – sollte zu einer Bereicherung der FHs führen.
– Weiterhin würde der FH-Sektor innerhalb der Berliner Hochschullandschaft auch quantitativ gestärkt werden.

3. Auf der Suche nach Kooperationspartnern

Zunächst war es notwendig zu prüfen, ob überhaupt eine FH oder sogar mehrere FHs an einer Integration der BA-Studiengänge interessiert waren. Das erste Gespräch wurde mit dem Präsidenten der Technischen Fachhochschule (TFH) Gerhard Ackermann geführt, der der BA in der Vergangenheit die größten Avancen gemacht hatte. Jedoch gab es offensichtlich im TFH-Präsidium kein grünes Licht für das Konzept.

Ein Gespräch mit dem Präsidenten der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft (FHTW) Helmut Schmidt verlief demgegenüber sehr positiv. In einer zweiten Verhandlungsrunde mit dem gesamten FHTW-Präsidium unter Beteiligung auch des Ersten Vizepräsidenten Bernd Reissert ergab sich, dass eine Integration zwar erwünscht war, dass aber die einzelnen BA-Studiengänge strukturell den jeweiligen Fachbereichen der FHTW zugeordnet werden sollten. Die BA war allerdings der Auffassung, dass es wegen der besonderen dualen Organisationsform der BA-Studiengänge und der bisherigen gleichberechtigten Mitwirkung der Wirtschaft in den Gremien der BA sinnvoll war, die Studiengänge möglichst in einem einheitlichen Fachbereich der aufnehmenden Fachhochschule anzusiedeln. Wir befürchteten ansonsten eine „Atomisierung“ der BA, wie sie in der Vergangenheit auch nach der Integration der Telekom-FH in die FHTW zu beobachten war.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Vor dem Gespräch mit der FHW-Hochschulleitung machten wir uns im Prinzip die geringste Hoffnung auf eine einvernehmliche Lösung. Hatte doch in der Vergangenheit Alt-Rektor Jürgen Kunze mehrfach betont, dass er von den spezialisierten branchenorientierten BA-Studiengängen („für das Brötchenbacken“) wenig hielt. Umso überraschender war für uns der Verlauf des Gesprächs mit Rektor Franz Herbert Rieger und Prorektor Michael Tolksdorf. Beide Gesprächspartner zeigten keinerlei Ressentiments gegenüber den BA-Studiengängen, ganz im Gegenteil: Beide waren über die positiven Bewertungen der BA durch den Wissenschaftsrat und das exzellente Standing der BA in der Berliner Wirtschaft gut informiert.

Gerade für die FHW brachte eine Integration der BA erhebliche Vorteile. Einerseits war die FHW in der Vergangenheit als kleinere FH schon als Übernahmekandidatin gehandelt worden. Nach einer Verschmelzung mit der BA käme die FHW in die Nähe der magischen Schwelle von 5.000 Studienplätzen. Andererseits besaß die FHW bisher lediglich wenige duale Studiengänge. Mithilfe des vorgeschlagenen Konzepts konnte das FHW-Studiengangs-Portfolio deutlich angereichert werden. Weiterhin zeigte sich bereits in diesem ersten Gespräch, dass es für die FHW keine Schwierigkeiten machte, ja sogar wünschenswert war, die BA-Studiengänge in einem separaten Fachbereich zu organisieren. Schließlich war die FHW bisher eine Ein-Fachbereich-Hochschule: Der Rektor war gleichzeitig Dekan, der Akademische Senat nahm zusätzlich die Aufgaben des Fachbereichsrates wahr. Überraschenderweise war die FHW auch bereit, die drei technischen BA-Studiengänge zu übernehmen, obwohl diese nicht gut in das Fächerspektrum der „Berlin School of Economics“ passten.

Die Akzeptanz der BA bei der FHW und eingeschränkt bei der FHTW war eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für ein Gelingen des Konzepts. Uns war klar, dass wir die Unterstützung der beteiligten Ausbildungsbetriebe und ihrer Repräsentanzen in der Industrie- und Handelskammer (IHK) und der Vereinigung der Unternehmensverbände in Berlin (UVB) benötigten, die mit Sitz und Stimme im Rat der Berufsakademie, unserem obersten Entscheidungsgremium, vertreten waren. Dies war ein äußerst delikates Unterfangen, war es doch zumindest in Baden-Württemberg immer eine ausgemachte Sache gewesen, dass die Berufsakademien zwar im tertiären Bildungsbereich angesiedelt waren, wegen der Mitentscheidungsrechte der dualen Partner aber außerhalb des Hochschulsystems verbleiben sollten.

Erfreulicherweise war die Resonanz auf unser Konzept bei den Entscheidungsträgern von UVB und IHK eher positiv. Man sprach sogar von einer Win-Win-Situation für alle Beteiligten. Allerdings wiesen die Gesprächspartner darauf hin, dass ihre zuständigen Gremien das Letztentscheidungsrecht hätten. Wir wurden ermutigt, das Konzept bei einem unmittelbar bevorstehenden Gesprächstermin am 2. April 2002 dem Wissenschaftsstaatssekretär Peer Pasternack vor-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

zutragen. Dieser leitete unser Papier nicht nur in die Hochschulabteilung seiner Senatsverwaltung weiter, sondern übergab es offensichtlich auch den wissenschaftspolitischen Sprechern der Koalitionsfraktionen des Abgeordnetenhauses Bert Flemming (SPD) und Benjamin-Immanuel Hoff (PDS).

4. Schritte zur politischen Fusionsentscheidung

Und nun geschah etwas in der zeitlichen Abfolge völlig Überraschendes. Bereits am 14. Mai 2002 – also sechs Wochen nach dem Gespräch mit dem Staatssekretär – beschloss der Berliner Senat, die Studiengänge der BA unter Sicherung ihrer Strukturen in den Fachhochschulbereich einzugliedern. Dabei sollten auch die Studienkapazitäten der BA erhalten bleiben. Der Senat machte sich unseren Vorschlag zu Eigen, dass der in den Hochschulverträgen vereinbarte FH-Strukturfonds dafür genutzt werden sollte, die im Doppelhaushalt 2002/2003 vorgesehenen Etatkürzungen der BA zu kompensieren, weil durch die Integration der BA in eine FH quasi neue FH-Studiengänge geschaffen würden.

Der Senatsbeschluss schlug bei der CDU-Opposition und in der Wirtschaft ein wie eine Bombe. Die CDU sah eines ihrer bildungspolitischen Lieblingskinder gemeuchelt, Vorstandsmitglieder einflussreicher Ausbildungsbetriebe, insbesondere mit Hauptsitz in Baden-Württemberg, befürchteten, dass das besondere Profil der BA Berlin bei einer FH-Integration verloren gehen würde. Referatsleiter Hans-Jürgen Stöppler stellte zwar in den Räumen der UVB den dort versammelten Ausbildungsbetrieben einen Referentenentwurf vor, der alle Strukturmerkmale der BA-Studiengänge sicherte, der Widerstand von einem erheblichen Teil der anwesenden Ausbildungsbetriebe konnte jedoch nicht beseitigt werden.

Im Rat der Berufsakademie, der sonst für ruhige Beratungen mit einstimmigen Beschlüssen bekannt war, entbrannten die Auseinandersetzungen. Der Kulminationspunkt war erreicht, als bei der turnusmäßigen Wahl des Ratsvorsitzenden der erneut von den Arbeitgeberverbänden vorgeschlagene Stelleninhaber Wolf-Joachim Sawahn, Personalchef der Bankgesellschaft Berlin, nicht die nötige Stimmenzahl erhielt. Staatssekretär Pasternack nahm in der Folgezeit den Vorsitz im Rat kommissarisch wahr.

Herr Flemming hatte für die Berliner SPD erklärt, dass seine Partei die vorgesehene Integration der BA Berlin nicht gegen den Widerstand der Wirtschaft betreiben würde, wohl, um sich nicht dem Vorwurf der Wirtschaftsfeindlichkeit auszusetzen. Das gab IHK und UVB eine starke Vetoposition, die auch ausgeübt wurde. In einer Beratung bei der IHK im Hochsommer 2002 stellte Abteilungsleiter Bernhard Kleber für die Senatswissenschaftsverwaltung fest, dass ein Einvernehmen mit der Wirtschaft offensichtlich nicht zu erreichen sei und dass des-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

halb das laufende Verfahren ergebnislos beendet werden müsste. Alle Diskussionen der letzten Monate hatten sich anscheinend als vergebliche Bemühungen herausgestellt. Die maßgeblichen Wirtschaftsvertreter waren eher bereit, die bereits vorgenommenen Haushaltskürzungen und die damit einhergehenden Reduktionen der dualen Studienplätze zu akzeptieren als eine Integration der BA in den FH-Bereich bei Wahrung der wesentlichen Strukturmerkmale der BA-Studiengänge!

Nach Rückkehr aus dem Jahresurlaub stellte sich die Gemengelage für den Verfasser plötzlich völlig verändert dar. Während der vorlesungsfreien Zeit hatte die Vereinigung der Mitarbeiter an der Berufsakademie Berlin (VMBA) unter Leitung ihres Vorsitzenden Thorsten Kurzawa und die Studierendenvertretung der BA Berlin einen gemeinsamen Brief an alle Ausbildungsbetriebe der BA geschrieben, in dem die prekäre Situation dargestellt wurde. Darin wurde um Abstimmung gebeten, ob die Betriebe für eine FH-Integration der BA unter Beibehaltung der wesentlichen Strukturen oder für den Erhalt einer selbstständigen BA unter Hinnahme der Kürzung von Studienplätzen seien. Eine große Mehrheit der Betriebe entschied sich für die erstgenannte Alternative. Dieses Ergebnis zeigte den Koalitionspartnern, dass das vorherige Votum von IHK und UVB offensichtlich von den in den dortigen Gremien vertretenen Großbetrieben bestimmt war. Für die SPD lag damit eine mehrheitliche Zustimmung der Ausbildungsbetriebe vor. Das Gesetzgebungsverfahren wurde nun in die Wege geleitet. Der überraschende Durchbruch war doch noch gelungen.

Im Rat der Berufsakademie wurde in drei Sitzungen im Zeitraum September bis November 2002 die neue Lage intensiv beraten. Der Rat erzielte schließlich Einigkeit darüber, dass folgende Essentials bei der Eingliederung der BA in eine FH garantiert werden müssten:

- Die BA-Struktur muss Wachstumsperspektiven bieten.
- Eine flexible BA muss schnell auf Anforderungen der Wirtschaft reagieren können.
- Die Unternehmen müssen eine praxisgerechte Lehre mitgestalten können.
- Die Unternehmen müssen ihre BA-Studierenden/Auszubildenden auswählen können.
- BA-Studierende müssen im Unternehmen den Status von Auszubildenden haben.
- Die Studien-/Ausbildungsdauer darf drei Jahre nicht überschreiten.
- Das Studium führt zu einem Hochschulabschluss, der in einem dualen Studiengang Berufsakademie erworben wird.
- Es soll ein diskriminierungsfreier Übergang des Lehrkörpers der BA an eine FH des Landes Berlin erfolgen.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Diese Essentials wurden von der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur in Abstimmung mit den Regierungsfraktionen in einen ersten Gesetzentwurf eingearbeitet.

In der November-Ratssitzung erklärte Staatssekretär Pasternack, dass nach einer FH-Integration auf der Basis der Essentials die Studienkapazitäten der BA auch für die Folgejahre bestehen blieben. Die drei in Betracht kommenden Fachhochschulen des Landes Berlin wurden von der Senatswissenschaftsverwaltung über den Gesetzentwurf informiert und um ein Votum gebeten, ob sie an einer Eingliederung der Studiengänge der BA Berlin in einen gesonderten Fachbereich interessiert wären.

In einer ersten Anhörung vor dem Wissenschaftsausschuss des Abgeordnetenhauses am 4. Dezember 2002 war die FHW durch den Ersten Prorektor Tolksdorf vertreten. Es zeigte sich, dass die bereits früher von den relevanten drei FHs in den internen Gesprächen eingenommenen Positionen inhaltlich unverändert bestanden. Nur die FHW war bereit, die BA-Studiengänge in einem eigenen Fachbereich zu integrieren. Deshalb wurde im Gesetzentwurf der SPD/PDS-Koalition eine Eingliederung der BA in die FHW Berlin vorgesehen.

Die erste Lesung des Gesetzentwurfs im Plenum des Abgeordnetenhauses zeigte noch einmal, welch tiefe Gräben dieses Konzept zur CDU aufgerissen hatte. Ihre wissenschaftspolitische Sprecherin Monika Grütters wurde sogar persönlich und behauptete, dass der BA-Direktor das dem Gesetzentwurf zugrunde liegende Konzept nur aus dem Grunde vertreten habe, weil er an der FHW verbeamtet werden wolle. Dabei übersah sie allerdings, dass dieser bereits seit 1978 Beamter war und im Jahr 1998 vom Land Berlin in das Beamtenverhältnis übernommen worden war.

Am 4. Juni 2003 beriet der Wissenschaftsausschuss erneut über die Thematik, jetzt den aktuell vorliegenden Gesetzentwurf. Von Seiten der Berufsakademie wurde dieser Entwurf begrüßt mit einer Ausnahme. Es waren die bisherigen Abschlussbezeichnungen „Diplom-Betriebswirt/in (BA)“ und „Diplom-Ingenieur/in (BA)“ vorgesehen, die keine Hochschulgrade waren und eben weder hochschulrechtlich als gleichwertig anerkannt waren, noch in das Studienkonzept einer Fachhochschule passten. Stattdessen sprachen wir uns für den Bachelor als ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss für alle BA-Studiengänge aus.

Rektor Rieger betonte in der Anhörung, „dass es für eine Spezialhochschule für Wirtschaft – die wir sind – ein sehr einladendes Projekt ist, duale Studiengänge auf diese Weise an die Hochschule zu binden und sowohl der früheren Berufsakademie als auch uns weitere Entwicklungsmöglichkeiten zu geben.“ Weiterhin wies er darauf hin, dass der Wissenschaftsrat massiv auf die Verstärkung dualer Angebote in den Fachhochschulen dränge. Außerdem bemühe sich die FHW um eine Verbreiterung ihres Fächerspektrums. Damit verbunden sei

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

auch eine Verstärkung der Praxiskontakte über die dualen Studiengänge der BA. Kritik äußerte Franz Herbert Rieger am Gesetzentwurf insoweit, dass dieser explizit einen Fachbereich „Berufsakademie“ vorsehe. Der FHW sei eine Regelung „Eingliederung als Fachbereich in die FHW“ lieber, weil es üblich sei, dass Hochschulen selbst über den Namen ihrer Fachbereiche entschieden.

Im Übrigen sprach sich auch der FHW-Rektor für Bachelorabschlüsse anstelle der BA-Diplome aus. Dies sei auch deshalb richtig, weil man immer stärker von der institutionellen Betrachtung wegkomme, „so dass auch nach den neuesten KMK-Entwürfen keine Unterschiede zwischen Bachelorabschlüssen an Fachhochschulen und Universitäten mehr bestehen.“ Außerdem artikulierte Herr Rieger noch ein weiteres Thema. Im Gesetzentwurf waren die bisher vorhandenen 1.355 Studienplätze der BA garantiert worden. Sollte es allerdings später zu einer Kürzung des FHW-Haushalts kommen, müsste die gesamte Kürzung von der „FHW alt“ geschultert werden. Es dürfe nicht zu einer „Kannibalisierung“ der FHW-Studienplätze über die Bestandsgarantie der BA-Studienplätze kommen.

Ergänzend wies er noch auf einen weiteren Punkt hin. Im Gesetzentwurf war vorgesehen, dass der bisherige Rat der BA als Duale Kommission des Fachbereichsrates Berufsakademie fungieren sollte. Allerdings waren die bisher vorhandenen Sitze für die Staatssekretäre für Wissenschaft und Wirtschaft gestrichen worden, sodass die bisherige Parität von Landesvertretern (einschließlich der BA-Mitglieder) und von Wirtschaftsvertretern (einschließlich der Gewerkschaften) nicht mehr gegeben war. Dies sei „zumindest erstaunlich und etwas ungewohnt, denn normalerweise sind alle Beiräte, die wir haben – auch in dualen Studiengängen, sei es Gesundheitsökonomie, sei es MBA oder KMO –, paritätisch zusammengesetzt. Hier liegt keine wirkliche Parität vor.“

Von den im Wissenschaftsausschuss gegebenen Anregungen wurden vom Abgeordnetenhaus in der zweiten und letzten Lesung des Eingliederungsgesetzes die Bachelorgrade als Abschlussgrade der BA-Studiengänge in den Gesetzestext aufgenommen. Die übrigen von Herrn Rieger vorgetragenen Kritikpunkte wurden nicht berücksichtigt, zumal dies von den Herren Thomas Hertz (Hauptgeschäftsführer der IHK Berlin) und Sven Weickert (UVB) im Wissenschaftsausschuss abgelehnt worden war. Am 2. Oktober 2003 wurde das „Gesetz zur Eingliederung der Berufsakademie Berlin in die Fachhochschule für Wirtschaft Berlin“ veröffentlicht. Am folgenden Tag trat es in Kraft.

5. Fazit

Die von Franz Herbert Rieger kritisierten Regelungen des Eingliederungsgesetzes haben sich in der Folgezeit erfreulicherweise nicht negativ innerhalb der FHW Berlin bemerkbar gemacht:

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Kürzungen der Haushaltsmittel standen in der Folgezeit nicht auf der Agenda. Ganz im Gegenteil: Die FHW konnte sowohl vom FH-Strukturfonds als auch von dem später aufgelegten Hochschulpakt und dem Masterplan profitieren.

Die unparitätische Besetzung der Dualen Kommission hat sich bisher nicht ausgewirkt, wurden doch alle Beschlüsse weitgehend einvernehmlich in Abstimmung mit dem Fachbereichsrat BA gefasst.

Auch die etwas unübliche Fachbereichsbezeichnung „Berufsakademie“ steht jetzt nach sechs Jahren zur Disposition. Im Dezember 2009 hat der Fachbereichsrat BA erstmals über eine Umbenennung beraten. Immerhin hat das Land Baden-Württemberg zum 1. April 2009 seine Berufsakademien in eine Duale Hochschule umgewandelt.

Rückblickend kann man sagen, dass die Eingliederung der Berufsakademie Berlin in die Fachhochschule für Wirtschaft Berlin eine Erfolgsgeschichte war. Aus der Sicht der BA kann Folgendes konstatiert werden:

Das duale Studienmodell konnte auch nach Eingliederung in die FHW komplett erhalten werden. Die hierzu vom Rat der Berufsakademie verabschiedeten Essentials wurden nicht tangiert.

Durch die Eingliederung wurde eine Kompensation der bereits vorgenommenen Kürzungen der Studienkapazitäten erreicht. Darüber hinaus konnten erstmals seit Jahren wieder neue Fachrichtungen geschaffen werden, so BWL/International Business Administration und BWL/Dienstleistungsmanagement. Im Herbst 2009 wurde mit der Elektrotechnik ein vierter technischer Studiengang eröffnet.

Die Absolventinnen und Absolventen erhalten jetzt mit dem Bachelorgrad einen national und international anerkannten Hochschulabschluss. Innerhalb von sechs Semestern werden am Fachbereich BA sogar 210 Leistungspunkte vergeben, das heißt, dass die BA-Studiengänge als Intensivstudiengänge anerkannt sind. Darüber hinaus besteht für alle Absolventen die Möglichkeit, sich in konsekutiven oder Weiterbildungs-Masterprogrammen weiterzuqualifizieren.

Ein dicker Wermutstropfen trübt jedoch die ansonsten erfreuliche Lage. Die Senatswissenschaftsverwaltung besteht nach wie vor darauf, dass neu berufene Professorinnen und Professoren des Fachbereichs Berufsakademie in der Regel nur im Angestelltenverhältnis beschäftigt werden. Das bedeutet, dass die Kolleginnen und Kollegen dieses Fachbereichs nicht nur gegenüber denen der anderen Hochschulen benachteiligt werden, sondern dass sogar Wettbewerbsnachteile innerhalb der FHW bzw. der jetzigen HWR gegenüber den anderen Fachbereichen bestehen. Hier sehen wir für die neue Hochschulleitung der HWR deutlichen Handlungsbedarf.

Aus der Sicht der FHW bzw. ihrer Rechtsnachfolgerin HWR stellt sich die Lage ebenfalls durchweg positiv dar. Schließlich und endlich hat die FHW zum 1. April 2009 die Fusion mit der ehemaligen Fachhochschule für Verwaltung

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

und Rechtspflege (FHVR) bewerkstelligt. Ohne die positiven Wirkungen der BA-Integration wäre die neuerliche Verschmelzung sicher nicht betrieben worden. Allerdings hat diese Maßnahme auch zur Folge, dass die HWR wohl auf Dauer auf zwei Standorte verteilt sein wird und das über eine Entfernung von etwa zehn Kilometern. Bereits die räumliche Trennung zum Fachbereich Berufsakademie erschwerte in der Vergangenheit das Zusammenwachsen der Hochschule. Dies dürfte für das neue Präsidium eine erhebliche Herausforderung in ihrer Arbeit darstellen.

Franz Herbert Rieger und auch Michael Tolksdorf aber können mit Recht stolz darauf sein, dass sie den „Merger“ Berufsakademie zum Erfolg geführt haben. Sie haben nie wie andere von einer „Hochzeit im Himmel“ gesprochen. Dafür hat diese „Ehe“ jedoch gehalten.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Ein kleines Vorwort

Die HWR kooperiert heute mit ca. einhundert ausländischen Hochschulen auf allen Kontinenten. Natürlich können nicht alle Partnerhochschulen ausführliche Erwähnung in dieser Festschrift finden. Wir – die Herausgeber – wollten jene „Hochschulen der ersten Stunde“ zu Worte kommen lassen, mit denen wir seit den frühen 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts eine intensive Zusammenarbeit pflegen:

– St. Petersburg/Russland : Staatliche Universität für Wirtschaft und Finanzen
– Chengdu/Sichuan/China: Southwestern University of Finance and Economics
– Cambridge/UK: Anglia Ruskin University.

Es muss nicht betont werden, dass hiermit keine geringere Einschätzung unser anderen Partner gemeint ist.

Die Herausgeber

Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin und Universität für Wirtschaft und Finanzen St. Petersburg

Eine Zusammenarbeit auf hohem Niveau und von langjähriger Dauer

Igor Maximzew, Tatjana Nikitina, Vjatscheslav Kruglov, Leonid Tarasevitsch

Die internationalen Kontakte unserer Universität zu führenden Hochschulen der Welt erfüllen uns zu Recht mit Stolz. Die Zusammenarbeit mit Hochschulen aus Deutschland spielt dabei eine besonders wichtige Rolle in der Entwicklung unserer internationalen Beziehungen. Erster bundesdeutscher Kooperationspartner unserer Universität wurde die Fachhochschule für Wirtschaft Berlin. 1991 wurde der Kooperationsvertrag unterzeichnet. Auf diesen Beginn folgten weitere Verträge über den Studenten- und Wissenschaftleraustausch mit mehr als 20 Hochschulen Deutschlands.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Doch weiterhin spielt die Zusammenarbeit mit der jetzigen Hochschule für Wirtschaft und Recht in Berlin eine zentrale Rolle und ist bis zum heutigen Tag die fruchtbarste Kooperation. In der langjährigen Zusammenarbeit nutzten mehr als 100 Studierende die Möglichkeiten der Austauschprogramme für Studierende. Viele führende Wissenschaftler unserer Universität fuhren nach Berlin im Rahmen des Austauschprogramms für Wissenschaftler: Prof. Dr. G. N. Beloglasova, Prof. Dr. A. S. Selitzev, Prof. Dr. I. I. Eliseeva, Prof. Dr. W. W. Kruglov, Prof. Dr. G. L. Bagiev, Prof. Dr. O. N. Litun, Prof. Dr. E. V. Schatrova, Prof. Dr. V. A. Jamschanova, Dr. O. K. Kremleva, Dr. E. S. Losovskaja, Prof. Dr. J. Solojeva, Dr. V. G. Kaurov, Prof. Dr. T. V. Nikitina, Dr. V. V. Bykov, Dr. M. C. Voronin, Dr. Balabina, um nur einige zu nennen.

Die Bedeutung dieser Zusammenarbeit unterstreicht auch die Tatsache, dass Studierende, die unter den ersten Austauschstudierenden waren, heute Dozenten an unserer Universität sind und zu Vorlesungsreihen nach Berlin fahren: Dr. G. F. Feigin, Dozent am Lehrstuhl für Wirtschaftstheorie und Dr. A. J. Kurotchkina, Dozentin am Lehrstuhl für Qualitätsmanagement.

Die Studierenden, Magistranten und Doktoranden unserer Universität folgen ihrerseits mit großem Interesse den Vorlesungen der Professoren aus Berlin. Wir bedanken uns ganz herzlich für die Unterstützung unserer Zusammenarbeit und für die interessanten Vorlesungen bei einer ganzen Reihe unserer Freunde wie Professorin Dr. Silke Bustamante, Professor Dr. Joachim Daduna, Professor Dr. Achim Grawert, Professor Dr. Thomas Gruber, Professor Dr. Hansjörg Herr, Professorin Dr. Laila Maija Hofmann, Professor Dr. Martin Kronauer, Professorin Dr. Gisela Landrock, Professorin Dr. Heike Langguth, Professor Dr. Helmut Maier, Dr. Hans-Peter Müller, Professor Dr. Bernd Pfeiffer, Professor Dr. Joachim Scholz-Ligma, Professor Dr. habil Jörg Soller, Professor Dr. Torsten Straub L L. M., Professor Dr. Michael Tolksdorf, Professor Dr. André Tomfort, Professorin Dr. Dorle Linz, Professor Dr. Peter Siewert.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Zusammenarbeit ist die Durchführung gemeinsamer Konferenzen. Zum besonderen Ereignis wurde im Jahre 2007 die gemeinsam mit der Vertretung der Zentralbank der Russischen Föderation in St. Petersburg veranstaltete internationale Konferenz „Der Einfluss der Finanzinstitutionen auf die sozialwirtschaftliche Entwicklung des Landes“.

Interessant und effizient war auch die Teilnahme von unseren Kollegen aus Berlin unter der Leitung von Professor Rieger an einer Konferenz zum Thema „Energetik des XXI. Jahrhunderts“ im Oktober 2009.

Wo lag und liegt bisher das Rezept einer solch erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen beiden Universitäten? Die Antwort ist einfach: Selbstverständlich sind es die Personen. Herr Professor Rieger war immer und bleibt einer der wichtigsten Menschen bei der Förderung und weiteren Entwicklung unserer Zusammenarbeit. Er ist eine Lokomotive, und die anderen Kollegen wie die Koor-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

dinatoren der Zusammenarbeit, Herr Professor Siewert und anschließend Herr Professor Kronauer, und die Mitarbeiter der Internationalen Abteilung unter der Leitung von Frau Fürstenberg folgen ihm vertraulich und haben die Zusammenarbeit mit Russland so liebevoll und herzlich ausgestaltet. Die Gastfreundschaft der HWR ist uns allen sehr gut bekannt und wir an der FINEC antworten unseren Berliner Kollegen mit einem ebenso warmen Herzen. Anders kann es nicht sein, da unsere Partnerschaft schon weit mehr als eine formale akademische Zusammenarbeit ist: Die persönlichen zwischenmenschlichen Kontakte heben sie darüber hinaus.

Dank der Gastfreundschaft von Professor Rieger ist für uns die HWR zu einem der liebsten Plätze in Deutschland geworden, wo wir uns alle sehr wohl fühlen und uns immer wieder freuen auf jede Begegnung mit den Kollegen und Kolleginnen aus Berlin.

Es gibt für die weitere Zusammenarbeit sehr viele Pläne und Projekte wie gemeinsame Master-Programme, Publikationen usw., die durch Professor Rieger initiiert wurden. Es bleibt also noch sehr viel gemeinsam zu unternehmen, es bleibt aber auch die ungelöste Frage, die wir bisher noch nicht beantwortet haben: Wer liebt wen mehr?

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Alte Liebe rostet nicht

Viktoria Jamschanova

Die Fachhochschule für Wirtschaft Berlin war die erste westdeutsche Hochschule, mit der unsere Universität einen Vertrag über die Zusammenarbeit geschlossen hat. Diese Zusammenarbeit dauert jetzt fast zwanzig Jahre. Als Dolmetscherin war ich einmal Zeugin eines Gespräches, in dem dem damaligen Rektor unserer Universität, Herrn Professor Leonid Tarasevitsch seitens des Rektors einer deutschen Universität angedeutet wurde, eine so enge Freundschaft zwischen einer Universität und einer Fachhochschule sei nicht angebracht. „Alte Liebe rostet nicht“ war die Antwort unseres Rektors.

Seit der Zeit haben nicht nur Kollegen in Berlin und in ganz Deutschland, sondern auch hier in Russland die gedeihliche Entwicklung der FHW verfolgt, die aus unserer Sicht in einigen Bereichen vielen Universitäten Konkurrenz gemacht hat und weiter macht. Ebenso wie unsere Uni erschließt die FHW neue „Geschäftsfelder“ der Lehre und Forschung und ist dabei außergewöhnlich erfolgreich. Wir beglückwünschen sie zu ihrem neuen Namen „Hochschule für Wirtschaft und Recht“, der dieser Entwicklung nur zu gerecht wird. Selbstverständlich ist die Rolle des Rektors an dem Aufstieg der Hochschule nicht zu überschätzen.

Meine persönlichen Kontakte zur FHW haben gerade zu der Zeit begonnen, als Herr Rieger Rektor dieser, wie ich damals schon wusste, von uns hoch geschätzten Hochschule wurde. Jeder Besuch von St. Petersburg in Berlin begann mit einem Begrüßungsgespräch mit dem Rektor: immer aufschlussreich, informativ und förderlich für die weitere Zusammenarbeit. Die Tür seines Arbeitszimmers blieb für uns immer weit offen. Nach der „Einsegnung“ bei dem Rektor waren alle weiteren Kontakte mit den Kollegen und den Studenten beruflich erfolgreich und menschlich angenehm.

Als Germanistin habe ich immer die deutsche Sprache von Herrn Rieger sehr genossen, sei es eine Vorlesung über die Hochschulreform bei uns in St. Petersburg oder eine Festrede bei der MBA-Graduierungsfeier im Roten Rathaus von Berlin, sei es ein Weihnachtsfest in der FHW oder anlässlich eines Besuches bei der gastfreundlichen Familie Siewert, dem langjährigen Beauftragten des Rektors für die deutsch-russischen Beziehungen. Und stets war seine Rede – dem Anliegen angemessen – fein mit Humor gewürzt.

Auch die Thematik meiner Vorlesungen an der FHW zur „Interkulturellen Business-Kommunikation“ unter dem gemeinsamen Motto „Warum wir an einander vorbeireden (deutsch-russische Kommunikation)“ fand interessante Fort-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

setzung in den Gesprächen mit den deutschen Kollegen, darunter auch mit Herrn Rieger. Durch ihn habe ich einen attraktiven bayerischen Menschentyp kennen gelernt, der viel Gemeinsames mit dem slawischen hat. Als Vertreterin der slawischen Kultur, in der der Begriff „Liebe“ zu den zentralen Begriffen gehört, habe ich das Recht und das Privileg, unsere Liebe zu Herrn Rieger laut auszusprechen. Seien Sie sicher, lieber Herr Rieger, diese Liebe wird nicht rosten!

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Franz Herbert Rieger

Alan Griffiths

I first met Franz Rieger in October 1989 when a group of lecturers from our College in Cambridge came to Berlin to set up a joint degree with the Fachhochschule für Wirtschaft. I am the only member of staff left in our University who was present at that inaugural meeting in Berlin and am happy to record both the events of that period, and also my recollection of Franz Rieger who is now about to retire as Rector of the Berlin School of Economics and Law.

The joint degree set up between Cambridge and Berlin required students to study both at Cambridge and in Berlin. The course would eventually lead to the award of a BA in European Business Administration (BAEBA) from Cambridge and a Diploma Kaufmann from Berlin. The course structure was developed by both institutions in close conjunction with one another. The reason for our visit to Berlin in 1989 was for the staff from Cambridge to meet and discuss the course content with their counterpart in Berlin. My counterpart was Franz Rieger and we developed two specific modules together – Franz would be in charge of two modules in Berlin and I would be in charge of the same two modules in Cambridge. They were entitled 'Organisational Design' and 'Organisational Strategy'.

Our Cambridge group flew into Berlin Airport at 3.40pm on Monday the 30th October 1989 and stayed in a hotel not far from the Kurfürstendamm where we saw many department stores and fashion designer shops. Our team was led by David Kinnear, the Head of the Business Department and also by the course leader, Derek Marshall. On the plane over to Berlin, our group spend some of the time singing a recently released song by Kylie Minogue entitled 'Enjoy Yourself' and that was, ironically, to be an accurate foretaste of our positive experience in Berlin! On Tuesday morning we all met at the Fachhochschule where I first introduced to Franz. I remember two things about that morning; first, the Fachhochschule building was very big compared to the Coslett building where I worked on the Cambridge campus and, second, I remember my first meeting with Franz. When we were introduced, Franz looked me up and down and seemed a little shy at first. I always had too much to say when meeting people for the first time but I remember Franz as being more measured and reflective – probably puzzled at seeing a person like myself who could not stop talking! However, once we started to discuss the two modules which we were to develop and share, the tempo changed and we began to work well together.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

I found Franz a person who listened and weighed things up in a logical and reasoned way – his aim was always to be constructive and supportive. We agreed on the content, the type of delivery and the type of assignment which students should expect. What I thought might have been a difficult time turned out to be very enjoyable and rewarding thanks to Franz's positive attitude towards the need to nurture links between the Fachhochschule and other educational institutions outside Germany. During that time, it was also a great pleasure for me to meet with Bernd Pfeiffer who was to remain the backbone of the link between our institutions for many years to come.

Our time in Berlin was new and exciting for us and with the help of some of the staff of the Fachhochschule we were able to enjoy some meals and drinks in the capital. A walk up the Kurfürstendamm to the Kaiser Wilhelm memorial and also to the Berlin Wall were eventful and this gave me the chance to use the only six words of German which I possessed! I remember that every person who served us drinks in Berlin seemed to understand when we ordered a beer!! Our group flew back from Berlin on Thursday 2nd of November 1989 and landed back in the UK at 6.10pm having had a very fruitful educational and human experience. The only real pity was that exactly a week later on the 9th November I saw on my television set in Cambridge the breaching of the Berlin Wall. Had our group arranged to visit Berlin just one week later we would have experienced that amazing event!!

The validation of the BAEBA degree scheme took place in Cambridge on the 16th of March 1990 and soon afterwards the course began. The students from Germany were taught completely separately from the rest of our University students until around 1995 when our course structure changed, and the BAEBA group had then to join the same modules as other home students. In those early years Bernd and Franz would come over to Cambridge and we would meet, discuss courses, and had some suitable refreshments. Franz, if I remember correctly, used to like to wear a sport jacket and looked very relaxed and at home in Cambridge after a visit or two.

After those early years, I finished teaching on the BAEBA course and went on to lecture on other University modules so I did not meet up with Franz so often. This was a pity. I was told that he was rising up the educational ranks in Berlin and that he had, by the year 2000, become Rector of what was eventually to become the Berlin School of Economics and Law. I was not surprised at his elevation into the educational hierarchy. He seemed to me, even many years ago, to have a combination of skills which could be harnessed for the benefit of his educational institution in Berlin. He had academic credence, quiet determination, a personable outlook, and a will to communicate his valuable educational experience to others. It was therefore no surprise for me to hear that Franz had became an early leading light in the UAS7 consortium formed in 2005 which

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

was committed to excellence in teaching and research in an international context. He had already accumulated nearly 21years of experience since he was first involved in the early experiment with us in Cambridge in the late 1980s. By now it has become a twenty year old educational relationship which has endured the test of time. The baton has now been passed to new people like Tim Froggett at our University and others in your School who will, I am sure, continue the relationship for many years to come.

Dale Carnegie the American writer and lecturer once said ‘Success is getting what you want: happiness is wanting what you get’. Franz has already obtained success in his professional life – a factor which he wanted, enjoyed, and well earned. Now, during the next phase of his ‘new’ life, I wish him all the happiness I am sure he would want, and hopefully get. In conclusion, I, and my colleagues here in Cambridge, would like to wish him a healthy and enjoyable time in whatever pursuit he follows in the years to come. In addition, we would like to thank him for being such an essential foundation stone in the relationship which subsequently flourished between Berlin and Cambridge

With very best wishes

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

The Programme „International Business“ in 2010

Tim Froggett

In 2005 I was asked to take over the management of the International Business Berlin programme from my colleague Dr. David Dyer. As a relatively new recruit to what was then Anglia Polytechnic University I knew only of the reputation of International Business and it was a great honour therefore to be appointed to the management of this flagship programme.

Today International Business (now of course a dual Bachelor programme) is in great health with around 30 first year undergraduate starters in each centre. The health of the programme owes a great deal to the excellent management and administration provided by colleagues in Berlin especially their commitment and enthusiasm to a very rigorous application process which ensures a continuing supply of the highest quality undergraduate students. It is a great testament to the reputation of Berlin School of Economics and Law and to the German secondary education system that we in Cambridge are given such wonderful „raw material“ with which to work. The teaching methodologies of our two institutions, the expertise and experience of academic staff in Berlin and Cambridge and the real world challenges of two work placements combine in an educational synergy which delivers to the world of work graduates who quickly make their names in their chosen careers.

Twenty years ago when Professor Rieger worked on the development of the programme an international dual award with mutual recognition of credit was a truly visionary concept. Today the programme is as valid as ever and it’s graduates highly sought after. For twenty years the Berliners have been an integral part of the life of our business school in Cambridge enlivening and enriching the lives of those who teach and study with them. Berliners have played a major part in building the reputation of the Ashcroft International Business School in many ways but most notably as a major force in the annual IBM Business School challenge. Each year teams from Universities throughout the UK go head to head in a business simulation competing for a place in the Grand Final played out at IBM UK headquarters. In 2007 a team of 4 Berliners was narrowly beaten into second place in the Grand Final but the class of 2008 went one better defeating all rivals by a large margin to become IBM UK Universities Business Challenge champions . Over the years students from Berlin have made an outstanding contribution to Anglia Ruskin’s enviable track record in this competition.

One key measure of the success of an undergraduate programme is the destination of it’s graduates. Over the years IB graduates have progressed to Mas-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ters or Doctoral programmes at world class business schools: Insead, Warwick, Judge and St Andrews. Or have begun their business careers in world class companies: Unilever, Proctor & Gamble, Mars, McKinsey, Daimler, BMW, Sony, EBay, Intel, Beiersdorf and many others.

It is of great credit to the Alumni of our programme and to the high regard in which they hold our institutions for preparing them so well that they readily give their time and energies to help today's generation of students. Two years ago a „Meet Global Brand Leaders" event was hosted in Cambridge when four Berlin alumni with successful careers in EBay, Sony, Intel and Beiersdorf returned to thrill an auditorium full of students with hugely valuable advice, guidance and insights.

An important part of our quality processes at Anglia Ruskin University is the post assessment Awards Panel. It is at this event that module marks are scrutinised by internal academic staff and external examiners. Frequently module tutors are asked to offer an explanation for the numbers of students performing at the high end of the mark range. The explanation is invariably the presence of a cohort of IB Berlin students which always has the impact of improving the mean module mark. Frequently our External Examiners commend the outstanding quality of work produced by our Berlin students.

Twenty years on the International Business Dual Award programme plays an important strategic role in the portfolio of business courses at Anglia Ruskin University. The competitive environment for business education in the UK is changing. Central government demands closer links between business schools and employers and a greater emphasis on employability skills in course content. These ideas have always been central to the philosophy of the IB programme and demand for it remains strong despite enormous growth in competitive offerings. In the second decade of the 21st century our programme remains an outstanding opportunity for high quality, highly motivated students to prepare themselves for the challenging demands of the work place. We look forward at Anglia Ruskin to the continued success of this co-operation and today we are very grateful to Professor Rieger and his colleagues for their visionary work.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

FHW/HWR Berlin meets China

Gerd Kulke

Unter dieser Überschrift wäre Vieles mitzuteilen: Über die Entfaltung der Beziehungen zwischen der FHW und ihren chinesischen Partnern könnte ich berichten. Interessant wäre es auch, die Entwicklung des Hochschulwesens in der VR China kritisch zu diskutieren. Ebenso wäre es reizvoll, das veränderte Erscheinungsbild der chinesischen Austauschstudierenden an der FHW Berlin nachzuzeichnen, da jede Gruppe eine neue Generation zu repräsentieren scheint.

Alle diese Zugänge wären im Kontext dieser Festschrift für den Rektor der HWR Berlin, Franz Herbert Rieger nicht nur möglich, sondern höchst angebracht. Hier will ich aber über das Verhältnis von FHW und China schreiben als einer Melange von Erscheinungen, Entwicklungen und Erfahrungen einer Partnerschaft während der Zeit des Rektorates von Franz Herbert Rieger – einer Zeit bedeutsamer Veränderungen der Hochschule und auch Chinas.

1. Die Southwestern University of Finance and Economics – Chengdu/Sichuan

Mit unserer heutigen Partner-Universität Southwestern University of Finance and Economics (SWUFE) startete ich fachbezogene Beziehungen bereits im Jahre 1986, also schon drei Jahre vor dem Mauerfall. Franz Herbert Rieger besuchte die SWUFE zum ersten Mal, als er noch Prorektor der FHW Berlin war. Der Anlass war die Einladung zu einem Referat auf einer internationalen Konferenz zum Thema „Business Education“, die gemeinsam von der FHW Berlin, der Staatsuniversität für Wirtschaft und Finanzen St. Petersburg und der SWUFE Ende der 90er Jahre in Chengdu abgehalten wurde. Offensichtlich waren diese Konferenz, der Empfang und die Betreuung in Chengdu recht gelungen, so dass Prorektor Rieger eine durchaus positive Grundstimmung für China und für unsere Partner-Universität in der Provinz Sichuan entwickelte. Aufbauend auf dieser Erfahrung konnten die China-Beziehungen der FHW Berlin stetes Interesse und immer die Bereitschaft des Rektors finden. Franz Herbert Rieger zeigte große Offenheit und Unterstützung für die verschiedenen Aktivitäten vom ersten Moment ihrer Entstehung an, und selbst dann, wenn sie seine Zeitplanung zu sprengen drohten. Und es soll hier ausdrücklich betont werden, dass diese Haltung keineswegs eine Selbstverständlichkeit ist angesichts der Schwierigkeiten, die sich aus den kulturellen Unterschieden ergeben. Gerade in der Begegnung

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

mit Süd-Ost-Asien – und das gilt besonders für China – tritt diese Problematik besonders zutage: viele Geschäftsbeziehungen deutscher Unternehmer mit China sind bekanntlich daran gescheitert, dass man einander nicht verstehen konnte oder wollte, dass die jeweils andere Seite nicht in der Lage war nachzuvollziehen, wie und warum der Partner reagierte oder agierte. Chinabeziehungen positiv und erfolgreich zu entwickeln ist kein Selbstläufer und häufig eine lange Durststrecke sowie kein vergnügungssteuerpflichtiges Unterfangen.

Frühzeitig habe ich versucht persönlich begründete Beziehungen mit einer Universität in China formell in die Hochschule einzubringen. Leider war dem unter dem ersten Rektor der FHW Berlin, Professor Dr. Edgar Uherek kein Erfolg beschieden. Um so erfreulicher war es, dass unter dem Vorgänger von Professor Rieger, dem damaligen Rektor Professor Kunze, mein erneuter Versuch mit dem Abschluss eines offiziellen Kooperationsvertrages zwischen der FHW Berlin und der *Southwestern University of Finance and Economics in Chengdu / Sichuan* dann doch zum positiven Ergebnis führte.

Damit waren die Chinabeziehungen auf der Leitungsebene angekommen und es eröffneten sich viele Möglichkeiten. Jede Unternehmung begann als Versuch und jeder Versuch bedurfte zuerst der Entwicklung einer spezifischen Vertrauensbasis auf chinesischer Seite. Mit China ging und geht nichts wirklich schnell vonstatten und manche hoffnungsvoll eingeschätzte Idee kam nicht in das Stadium der Realisierung. Jedoch konnte durch die kontinuierliche und verlässliche Zusammenarbeit zwischen FHW Berlin und SWUFE auf Seiten der chinesischen Kolleginnen und Kollegen Vertrauenskapital aufgebaut werden und es gelang viele Probleme zu lösen.

Der Rektor Franz Herbert Rieger erwies sich als ein engagierter Förderer dieser Auslandskontakte der FHW Berlin. Besonders bei der Weiterentwicklung der Beziehungen zur SWUFE zeigte er jederzeit die Bereitschaft zum Dialog und zur Unterstützung, geleitet von einem spezifischen Interesse an der traditionellen und gegenwärtigen chinesischen Kultur – konfuzianistische, buddhistische und taoistische Elemente inklusive – sowie deren Umsetzung in der heutigen Zeit. So ermunterte der Rektor die unterschiedlichsten Projekte. Es muss nicht betont werden, dass er auch deren Konsolidierung begrüßte.

Die HWR Berlin kann jetzt auf stabile Chinabeziehungen blicken, die praktisch alle sehr lebendig sind, im Unterschied etwa zur Projektsituation an einigen anderen Hochschulen. Wenn man dort nach Chinaaktivitäten forscht, wird einem häufig ein mehr oder weniger umfangreicher Katalog vorgelegt. Auf die Frage, was da passiert, stellt sich in der Regel heraus, dass die meisten „Aktivitäten“ lediglich auf dem Papier stehen.

Angefangen hat alles mit Vorlesungen in Chengdu sowie mit Vorträgen und Co-Teaching chinesischer Kollegen an der FHW Berlin. Für den Professoren-Austausch konnte und kann Förderung vom DAAD beantragt werden zuzüglich

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

aufwändiger Berichterstattung nach dessen Abschluss. Einem solchen Verfahren unterzogen sich eine ganze Anzahl von Kollegen der unterschiedlichen Fachrichtungen.

Dieser Professoren-Austausch führte dann auch zu einer Reihe von Publikationen; einige Forschungsergebnisse von HWR Kollegen wurden ins Chinesische übersetzt und in China veröffentlicht. Das Austauschprogramm mit Professoren wird mit der SWUFE, wenn auch nicht regelmäßig, aber doch stetig praktiziert.

Der Abschluss eines offiziellen Kooperationsvertrages mit der SWUFE hat es auch ermöglicht uns um DAAD-Mittel „zur Förderung der Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern“ zu bewerben. Dieser Antrag wurde genehmigt und zweimal verlängert. Damit war die FHW Berlin in der Lage ein Studierenden-Austauschprogramm mit China aufzulegen. Denn zu dieser Zeit wäre es praktisch für keinen chinesischen Studierenden möglich gewesen mit eigenen Mitteln einen Auslandsstudienaufenthalt zu finanzieren. Die Einkommenssituation in der VR China erlaubte das damals noch nicht. Das hat sich heute grundlegend geändert.

Die Einladung, die dieser Antragsbewilligung folgte, war der Beginn eines regulären Studierendenaustausch-Programms. Es wurde 1996 gestartet mit der Einladung von drei SWUFE Studenten zum Studium im WS 1996/97 nach Berlin zu kommen. Dementsprechend gingen im SS 1997 die ersten zwei Studentinnen der FHW Berlin für ein Semester zum Studium an die Partneruniversität SWUFE. Vor zwei Jahren ist der Studierendenaustausch mit China um ein Programm mit der Hong Kong Baptist University erweitert worden, die zwei Plätze für HWR Kommiliton/inn/en als Austauschstudierende zur Verfügung stellte. Seitdem ist der Studierendenaustausch trotz aller Schwierigkeiten ständig gewachsen und nun ein fester Bestandteil der Auslandsaktivitäten der HWR Berlin.

Zur Zeit entsendet die SWUFE jedes Jahr zehn Studierende für jeweils ein Jahr nach Berlin. Von unserer Seite gab es nur einmal so viele Bewerber für Chengdu wie Plätze zur Verfügung stehen. Dafür bleiben dann einige FHW Studierende noch für ein anschließendes

Praktikum in China und übernehmen später interessante Jobs in der Volksrepublik. Die Hong Kong Baptist University bietet jetzt drei Plätze pro Semester an, die immer voll nachgefragt werden. Der Erfolg des Deutschland-Aufenthaltes der SWUFE Studierenden zeigt sich überzeugend in deren weiterer professioneller Entwicklung. Zum Beispiel ist ein Student des ersten intakes 1996 heute „full professor“ und „dean of the department“. Oder eine chinesische Studentin, die 2000 die FHW Berlin wieder verließ, ist heute „full professor“ und „vice dean of the department of finance“! Offensichtlich ist ein Austausch- (oder Auslands-) Studium an der FHW/ HWR Berlin karrierefördernd in China, sowohl im akademischen als auch im Unternehmensbereich.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Dabei war der Anfang dieser beiden Chinaaktivitäten – Professoren- und Studierendenaustausch – der FHW Berlin ziemlich schwierig, obwohl er sich auf nur eine Partneruniversität konzentrierte. Einerseits standen kaum Mittel dafür zur Verfügung. Zudem gab es bis Ende der 1990er Jahre praktisch kein Auslandsamt an unserer Hochschule, das solche aufwändigen Beziehungen unterstützen konnte. Wie effektiv ein solches sein kann, soll mit Blick auf die heutige Situation ausdrücklich vermerkt werden. So blieb seinerzeit die ganze Verantwortung und Last, die eine Einladung chinesischer Kollegen und/oder Studierenden mit sich brachte, eigentlich bei den Initiatoren. Und das betraf auch ganz praktische organisatorische Dinge, die sehr mühevoll sind und nur selten Begeisterung hervorrufen, als da zu nennen wären: Besorgung der Unterkünfte, Sicherstellung der Ausstattung, Abholen vom Flughafen, Einweisungshilfen in das Berliner Alltagsleben (BVG, Bankgeschäfte, Krankenversicherung, Einkaufen etc.) und vieles andere mehr bis zur Verabschiedung auf dem Flughafen.

Wesentlich interessanter waren die Unterschiede der zusammentreffenden Kulturen, die durch diese intensiven Auslandsaktivitäten deutlich zutage treten und erfahrbar werden. Zum Beispiel wird das Weihnachtsfest traditionell in Deutschland sehr exklusiv in der Familie gefeiert. Meine Versuche, private Weihnachtseinladungen für die chinesischen Studierenden zu organisieren, damit sie nicht allein im Studentenwohnheim sitzen, waren so gut wie immer erfolglos. Neuerdings gibt es sehr vereinzelt von den betreuenden HWR Studierenden („Buddies“) Einladungen nach Hause. Das wird sehr gern von den chinesischen Studierenden angenommen.

Was blieb also zu tun: Seit mehr als zehn Jahren habe ich alljährlich die SWUFE Studierenden allesamt am Heiligen Abend zu mir eingeladen, nachdem wir gemeinsam den Berliner Dom „in action“ besucht hatten. Sie glaubten, als Nicht-Christen sei ihnen der Kirchenbesuch verboten. Und natürlich fanden sie den weihnachtlich geschmückten Dom sowie die Lifemusic „cool“. Um entsprechend Balance zu halten, wurde nach der Domvisite dem Marx-Engels-Denkmal eine kurze Referenz erwiesen. Anschließen gab es ein Chinese Banquet, entweder gemeinsam zubereitet oder im Restaurant, und dann wurde bei brennenden Christbaumkerzen sehr viel von den unterschiedlichen Sitten und Gebräuchen erzählt, gespielt und bis in den Morgen diskutiert. Das konnten dann Augenblicke sein, in denen alle Mühen der Vorbereitung in den Hintergrund traten und dafür das, was man in diesen Gesprächen von der anderen Kultur lernte (zum Beispiel warum Chinesen auch kleine Geschenke prächtig verpacken und die empfangenen nie in Gegenwart des Schenkers auspacken und vieles mehr), so interessant war, dass man gemeinsam sofort neugierig weiterfragte.

Natürlich waren viele weitere „events“ zu veranstalten, damit die jungen Chinesen, die in der Regel zum ersten Mal im Ausland sind, möglichst viel von Deutschland und von der Kultur in Berlin kennen lernen. Die SWUFE Studie-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

renden, die „from all over China“ herkamen, sind begeistert dabei und nehmen sichtbar sehr viel an Erkenntnissen mit. Aber anders als Austauschstudierende aus westlichen Ländern muss man sie anleiten, es muss ein „Programm“ ablaufen. Von ihrem kulturell-sozialisatorischem, ideologischem und lebenspraktischem Hintergrund geprägt, sind sie am Anfang ihres Deutschlandaufenthaltes sehr zurückhaltend und abwartend; individuelle Alleingänge und Initiativen sind eher nicht zu erwarten. Entsprechend erfordert dies ein intensiveres Engagement. Aber wenn ein Vertrauensverhältnis aufgebaut und gepflegt werden kann, dann bestehen gute Chancen für zukünftige erfolgreiche Zusammenarbeit.

Als ein erstes Ergebnis solch vertrauensvoller Zusammenarbeit könnte der ursprüngliche „Deutsch-Chinesische MBA“ der FHW Berlin benannt werden, der inzwischen als *„MBA European-Asian Programme“* der HWR Berlin angeboten wird. Frühzeitig neben der formellen Kooperation von uns entwickelt, wurde die Einführungsphase zum überwiegenden Teil mit von der SWUFE vermittelten Bewerbern bestritten. Diese Zusammenarbeit beendete die SWUFE allerdings, nachdem sie selber begann, gebührenpflichtige MBA Studien anzubieten.

Zuvor und parallel hatte die FHW Berlin auch für Sichuan Provincial People’s Government zur berufsbegleitenden Schulung von Regierungsangestellten bestimmte Module, zum Beispiel Controlling, Public Administration, Environment Protection oder ähnliches entwickelt und in sechs- bis achtwöchigen Kursen in Berlin durchgeführt. Leider ging dabei 1997 eine Teilnehmerin „verloren“ (d.h., sie kam und reiste anschließend weiter nach Westen), was dieser Art der Kooperation ein für beide Seiten unfreiwilliges Ende setzte. Die Weiterführung der Schulung wurde jedoch entsprechend der chinesischen Verhandlungsführungskultur nicht etwa abgesagt, sondern sie scheiterte an phantastischen Preisforderungen der Regierung von Sichuan.

Intensiviert wurde dafür aber die Zusammenarbeit mit der SWUFE. Professor Hansjörg Herr lud SWUFE Kollegen 1998 zu einer *„Konferenz über Geldpolitik“* an die FHW Berlin ein. Dieses Diskussionsforum entwickelte sich derart erfolgreich, dass wir uns seitdem jedes Jahr (mit einer Ausnahme) abwechselnd einmal an der SWUFE und im Folgejahr an der FHW/HWR Berlin zur intensiven fachlichen Arbeit zusammenfinden, wobei das Thema jetzt um Aspekte der wirtschaftlichen Entwicklung erweitert wurde. Zugleich konnte die Deutsche Bundesbank, Hauptverwaltung Berlin, inzwischen als regelmäßiger aktiver Teilnehmer und auch als Teil-Sponsor gewonnen werden. (Seit mehreren Jahren engagiert sie sich auch als finanzieller Förderer der Zusammenarbeit der FHW/HWR Berlin mit der SWUFE.) In 2009 konnte das Treffen zum zehnten Mal in Folge diesmal in Berlin stattfinden.

Ähnlich erfolgreich entwickelt sich die seit 2005 nach dem gleichen Muster wie die geldpolitische Konferenz von Professor Jochen Breinlinger-O’Reilly ins Leben gerufene *„Conference on Public Administration“*. Sie entstand nach einem

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Besuch des Dekans des an der SWUFE neu gegründeten „Department of Public Administration“. Das war noch zu Zeiten der alten FHW und nur durch den sehr zeitintensiven persönlichen Einsatz des Rektors Franz Herbert Rieger konnten die fachlichen Diskussionswünsche der Gäste erfüllt werden. Seit dieser Zeit findet die Konferenz regelmäßig jedes Jahr – mit einer einmaligen Unterbrechung wegen des verheerenden Erdbebens in der Provinz Sichuan – jeweils im Wechsel in Berlin oder in Chengdu statt, 2009 zum vierten Mal in Folge.

Beide Konferenzen haben deutsche und chinesische Kollegen zu intensivem fachlichem Austausch zusammengebracht. Insbesondere hat der Bereich Geldpolitik und ökonomische Entwicklung eine Reihe von Publikationen hervorgebracht.

Bei der Schilderung der lebendigen Kooperation mit der *Southwestern University of Finance and Economics (SWUFE)* in Chengdu soll nicht vergessen werden, dass auch FHW Kollegen, die nicht mit Finance oder Public Administration verbunden sind, in unregelmäßigen Abständen nach China gefahren sind und an unserer Partneruniversität Vorlesungen gehalten haben. In der Regel blieben sie zehn bis vierzehn Tage in Chengdu, aber es gab auch mehrere Kollegen, die sechs oder mehr Wochen den Campus im subtropischen Sommer Südwest-Chinas erkundeten. Ein Kollege hatte sogar seinen kleinen Sohn mitgenommen. Sie alle waren jederzeit willkommen geheißen worden und wurden herzlich aufgenommen.

Und diese kooperative Aufnahme wird jeder HWR Berlin Kollege finden, der neugierig und nicht besserwisserisch, teilnehmend interessiert und bereit zum Mitteilen ist. Schließlich war die Feier zum zwanzigjährigen Bestehen der Partnerschaft zwischen FHW/HWR Berlin und SWUFE in Chengdu ein Beweis dafür, wie wertvoll diese Kooperation auch der SWUFE ist.

2. Weitere Partner und Projekte

Wenn es um die Kooperation zwischen deutschen und chinesischen Universitäten geht, muss auch die Verbindung nach Nanchang in der Provinz Jiangxi genannt werden. Die FHW Berlin hat vor längerer Zeit einen Vertrag zur Zusammenarbeit mit der *Jiangxi University of Finance and Economics (JUFE)* abgeschlossen. Aber leider muss gesagt werden, dass diese Kooperation aus vielen unterschiedlichen Gründen nie richtig lebendig geworden ist. Kurzfristig wurde sie belebt, als die FHW als führende Antragstellerin sich um Mittel der Europäischen Union im Rahmen des ASIA Link Programms bewarb. Hier wurde die Verbesserung der Lehre und die Vernetzung europäischer mit asiatischen Universitäten als Ziel gesetzt. Voraussetzung zur Teilnahme war, dass mehrere Hochschulen aus EU-Ländern mit Universitäten zum Beispiel aus China in einem

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Projekt zusammen arbeiten. Dabei sollte die Kooperation zwischen den europäischen und chinesischen Hochschulen als bereits vertraglich bestehende Partnerschaft eingebracht werden.

Der Antrag auf ASIA Link Mittel wurde federführend von der FHW Berlin bei der Europäischen Union für eine Gruppe von fünf Universitäten gestellt und bewilligt. Dabei arbeiteten die FHW Berlin, die HES Amsterdam, die FHW Wien sowie die SWUFE in Chengdu und die JUFE in Nanchang in diesem Projekt während einer Reihe von Jahren zusammen und als solches konnte es erfolgreich abgeschlossen werden.

Die Idee des ASIA Link Projektes, Erarbeitung und Angebot äquivalenter Lehrveranstaltungen in Hochschulen der Europäischen Union und in China war erfüllt. Doch die FHW Berlin wollte mehr, wollte das Erreichte ausbauen. Damit wurde als Folgeprojekt die Entwicklung eines mit der SWUFE gemeinsam durchzuführenden Masterstudienganges in englischer Sprache kreiert. Es kostete viel Mühe und manchmal schien die Überwindung insbesondere kultureller Unterschiede kaum möglich. Doch heute existiert der gemeinsame Masterstudiengang *Chinese European Economics and Business Studies (CEEBS)* als Angebot der HWR Berlin und der SWUFE in Chengdu und erfreut sich reger Nachfrage. Seine Besonderheiten sind offensichtlich sehr reizvoll: Studium in englischer Sprache, zur einen Hälfte in Deutschland, zur anderen Hälfte in China, Teilnehmer/innen aus Europa, Übersee und Asien, vornehmlich der Volksrepublik China in einem Studiengang, Einführung in die jeweils andere Sprache und schließlich nach erfolgreichem Abschlussexamen Verleihung zweier Mastertitel, einen von der HWR Berlin und einen weiteren von der SWUFE in Chengdu (Dual Award). Diese Konstruktion verlangt in der Durchführung eine sehr enge und intensive Zusammenarbeit sowohl in der Lehre und bei den Prüfungen als auch bei der allfälligen Organisation. Manchmal kommt dabei Freude auf, es erfordert aber ständig immense Geduld und fortwährende Neugier auf das Denken und Handeln des Partners. Dieses Modell bringt durchaus auch Ärger mit sich, wenn etwas klar abgestimmt zu sein scheint, aber immer neu aufgegriffen werden muss.

Als größere Projekte müssen noch zwei Vorhaben der FHW/HWR Berlin erwähnt werden, die ohne das zustimmende Mittragen durch den Rektor Franz Herbert Rieger nicht möglich gewesen wären. In beiden Fällen handelt es sich um Projekte, ausgeschrieben von InWEnt, der der Bundesregierung unterstellten Internationalen Weiterbildungs- und Entwicklungsagentur. Die FHW Berlin hat sich um die Ausführung dieser besonderen Erwachsenenbildung beworben, hat im Konkurrenzwettstreit den Zuschlag erhalten und dieser ist auch mehrfach verlängert worden.

Das eine Vorhaben wurde von InWEnt und der People’s Bank of China (PBoC), der Chinesischen Zentralbank gemeinsam finanziert. Die Teilnehmer/in-

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

nen waren qualifizierte Mitarbeiter/innen der PBoC, anderer chinesischer Banken und Finanzinstitute oder aus den entsprechenden Departments chinesischer Universitäten. Sie wurden für vier Monate nach Berlin an die FHW/HWR zum so genannten *Macro Economic Policy Studies (MPS)* in englischer Sprache delegiert. Der akademische Teil lag in der Verantwortung von Professor Hansjörg Herr. Nachdem InWEnt diese Weiterbildung nach mehrfacher Verlängerung nicht mehr an die HWR Berlin vergeben wollte, hat sich auch die Chinesische Zentralbank aus dem Projekt zurück gezogen. Für sie war die Einbindung der HWR Berlin und von Professor Hansjörg Herr eine Voraussetzung für die Beteiligung. Die in den vergangenen Jahren von Hansjörg Herr mit der PBoC entwickelten Beziehungen werden indes von ihm weiterhin sorgfältig gepflegt.

Das zweite Vorhaben, das InWEnt ausgeschrieben und anschließend an die FHW/HWR Berlin vergeben hat, trägt den Titel *„International Leadership Training – Krankenhausmanagement Asien“ (ILT).* Hierbei werden Mitarbeiter/innen mit Leitungsfunktionen aus dem Medizinbereich hauptsächlich aus der VR China, aber auch aus Vietnam und Indonesien ausgewählt und zur Weiterbildung an die FHW/HWR Berlin delegiert. Die akademische Leitung dieses ILT-Studienganges liegt bei Professor Jochen Breinlinger-O'Reilly und Professor Axel Hellmann. Die von uns für ILT entwickelten Module umfassen betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Problemfelder, deren Beherrschung sowohl theoretisch als auch im medizinischen Alltag von leitenden Funktionsträger/inne/n in Kliniken, im ambulanten Bereich, aber auch in der Verwaltung und in den entsprechenden Fachministerien abgefordert wird. Die Kurse werden an der FHW/HWR Berlin in deutscher Sprache abgehalten. Dazu hat InWEnt die Teilnehmer/innen allerdings bereits in ihren Heimatländern und in Saarbrücken in Deutsch geschult; während der Fachkurse in Berlin wird der deutsche Sprachunterricht fortgeführt. Gegenwärtig erwarten wir den dritten Intake. Die bisherigen Ergebnisse sind sehr gut; die Zahl der Bewerbungen steigt, insbesondere durch die Weiterempfehlung der bisherigen Absolvent/inn/en. Die HWR Berlin ist also auf dem unaufhaltsamen Aufstieg, das heißt auf dem besten Wege, in den Kliniken und Hospitälern der Zentren Chinas zu einer der bekanntesten Hochschule Deutschlands zu werden.

Die HWR Berlin steht im Ranking in Deutschland sehr gut da. Professor Franz Herbert Rieger hat als Rektor mit seinen Mitarbeiter/inne/n die Hochschule hervorragend positioniert – und das auch in dem großen Land China. Als Beauftragter des Rektors für die Deutsch-Chinesischen Beziehungen der HWR Berlin bedanke ich mich ausdrücklich für sein stetes Interesse für China, für seine Neugier gegenüber dieser schwer erschließbaren, aber faszinierenden Kultur und besonders für seine immer gefundene Bereitschaft zum Engagement und zur Unterstützung der Kooperation, besonders mit der SWUFE.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Die Southwestern University of Finance and Economics wird unseren Rektor in Zukunft vermissen. Der Präsident der SWUFE ZHAO Dewu wird sagen:

„Che che nin“ und „Tadschidele, Pläsident Flanz Liegel!“

Dem kann ich mich nur voll anschließen – mit entsprechendem Konsonantenwechsel.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Autorinnen und Autoren

Prof. *Dr. Hartmund Barth* ist Professor für Wirtschaftswissenschaften und Fachleiter Versicherung am Fachbereich Berufsakademie der HWR Berlin und war Gründungsdirektor der Berufsakademie Berlin.

Prof. *Dr. Miriam Beblo* ist Professorin für Institutionenökonomik und angewandte Mikroökonomik am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der HWR Berlin.

Prof. *Dr. Marcus Birkenkrahe* ist Professor für Wirtschaftsinformatik, insbes. Betriebliche Anwendungssoftware am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der HWR Berlin.

Prof. *Dr. Gert Bruche* ist Professor für Internationales Management und war von 2004 bis 2008 Dekan des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der FHW Berlin.

Friedrich Buttler war 2001 bis 2007 Regionaldirektor der International Labour Organization (ILO), davor Staatssekretär im Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg und vorher Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Er ist Mitglied im Kuratorium der HWR Berlin.

Prof. *Dr. Otto von Campenhausen* ist Professor für Steuer- und Bilanzrecht und Dekan des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der HWR Berlin.

Annette Fleck ist verantwortlich für Studiengangsentwicklung, Projektentwicklung und Projektakquise an der HWR Berlin und derzeit zur Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung abgeordnet.

Tim Froggett ist Senior Lecturer and Pathway Leader International Business im Fachgebiet Marketing an der Ashcroft International Business School, Anglia Ruskin University in Cambridge, Großbritannien.

Prof. *Dr. Harald Gleißner* ist Professor für Spedition und Logistik sowie Fachleiter BWL/Spedition und Logistik am Fachbereich Berufsakademie der HWR Berlin.

Luise Görges ist Studentin des Fachs Economics an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin und Mitarbeiterin im Studium Generale.

Alan Griffiths ist Reader in Economics an der Ashcroft International Business School, Anglia Ruskin University in Cambridge,UK.

Prof. *Dr. Peter Heinrich* war Professor für Psychologie an der Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege Berlin, deren Rektor er von 1999 bis 2007 war.

Prof. *Dr. Hansjörg Herr* ist Professor für Supranationale Wirtschaftsintegration am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der HWR Berlin.

Prof. *Dr. Laila Hofmann* ist Professorin für Internationales Personalmanagement am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der HWR Berlin.

Dr. Hans-Gerhard Husung ist Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung in der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin.

Prof. *Dr. Viktoria Jamschanova* ist Direktorin des Fremdspracheninstituts an der FINEC Staatlichen Universität für Wirtschaft und Finanzen in St. Petersburg, Russland.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Prof. *Dr. Ulf Kadritzke* war Professor für Industrie- und Betriebssoziologie an der Hochschule für Wirtschaft Berlin und ist Beauftragter für das Studium Generale an der HWR Berlin.

Cornelia Kaiser ist verantwortlich für Qualitätsmanagement, Evaluation und Akkreditierung an der HWR Berlin.

Prof. *Dr. Vjatscheslav Kruglov* ist Prorektor für internationale Beziehungen der St. Petersburger Staatlichen Universität für Wirtschaft und Finanzen.

Prof. *Dr. Gerd Kulke* war Professor für Geld, Kredit und Währung an der FHW Berlin.

Prof. *Dr. Ute von Lojewski* ist Professorin für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Rechnungswesen und Finanzwirtschaft und Präsidentin der Fachhochschule Münster.

Prof. *Dr. Birgit Mahnkopf* ist Professorin für Europäische Gesellschaftspolitik am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der HWR Berlin.

Prof. *Dr. Friederike Maier* ist Professorin für Verteilung und Sozialpolitik am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der HWR Berlin und Direktorin des Harriet Taylor Mill-Instituts für Ökonomie und Geschlechterforschung.

Prof. *Dr. Igor Maximzew* ist Rektor der St. Petersburger Staatlichen Universität für Wirtschaft und Finanzen.

Prof. *Dr. Susanne Meyer* ist Professorin für Gesellschaftsrecht und internationales Vertragsrecht am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der HWR Berlin.

Prof. *Dr. Erhard Mielenhausen* ist Professor für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Marketing und seit 1994 Rektor der Fachhochschule Osnabrück.

Prof. *Dr. Hans-Erich Müller* ist Professor für Organisation und Management am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der HWR Berlin.

Prof. *Dr. Klaus Niederdrenk* ist Professor für Mathematik und Quantitative Methoden am Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Münster, deren Rektor er von 1998 bis 2008 war.

Prof. *Dr. Tatjana Nikitina* ist Professorin für Bankbetriebslehre und Direktorin des Deutsch-Russischen Zentrums der St. Petersburger Staatlichen Universität für Wirtschaft und Finanzen.

Prof. *Dr. Bernd Pfeiffer* war Professor für betriebliches Finanz- und Rechnungswesen an der HWR Berlin und von 2000 bis 2004 Prorektor der FHW Berlin.

Viola Philipp ist Diplom-Politologin und Dipl-Kauffrau (FH) und arbeitet seit 1999 als hauptamtliche Frauenbeauftragte an der HWR Berlin.

Prof. *Dr. Hans Paul Prümm* ist Professor für Öffentliches Recht, Rechtsphilosophie, juristische Methodik und Öffentliche Verwaltungswirtschaft am Fachbereich Allgemeine Verwaltung der HWR Berlin und war von 2007 bis 2009 Rektor der FHVR Berlin und danach Dekan des Fachbereichs Allgemeine Verwaltung der HWR Berlin.

Prof. *Martin Reynolds* ist Dean der Ashcroft International Business School an der Anglia Ruskin University, UK.

Prof. *Dr. Sven Ripsas* ist Professor für Entrepreneurship und war Direktor des Instituts für Management Berlin an der HWR Berlin.

Prof. *Dr. Dorothea Schmidt* ist Professorin für Wirtschafts- und Sozialgeschichte am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der HWR Berlin.

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

Prof. *Dr. Pakize Schuchert-Güler* ist Professorin für Produkt- und Preispolitik am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der HWR Berlin.

Karin Setzpfandt ist Studentin im Studiengang Bachelor Wirtschaftsrecht an der HWR Berlin und war Vorsitzende des Allgemeinen Studierendenausschusses der FHW Berlin.

Prof. *Dr. Henning Spinti* war Prorektor der HWR Berlin mit der Zuständigkeit für Forschung und ist Professor für Polizeiliches Eingriffsrecht, Strafrecht und Zivilrecht am Fachbereich Polizei und Sicherheitsmanagement der HWR Berlin.

Prof. *Dr. Leonid Tarasevitsch* ist Präsident der St. Petersburger Staatlichen Universität für Wirtschaft und Finanzen.

Prof. *Dr. Michael Tolksdorf* ist Professor für Staatliche Wettbewerbspolitik und Marktregulierung und war von 2000 bis 2010 Erster Prorektor von FHW und HWR Berlin.

Prof. *Dr. Matthias Tomenendal* ist Professor für BWL, Management and Consulting an der HWR Berlin und Direktor des Instituts für Management an der HWR Berlin.

Prof. *Dr. Olaf Winkel* ist Professor für Public Management mit dem Schwerpunkt Verwaltung am Fachbereich Allgemeine Verwaltung der HWR Berlin.

Ebenfalls bei edition sigma – eine Auswahl

Dorothea Schmidt
Zeitgeschichte im Mikrokosmos
Ein Gebäude in Berlin-Schöneberg
fhw forschung, Bd. 46/47
2004 239 S. ISBN 978-3-89404-793-1 € 15,90

Andrea-Hilla Carl, Friederike Maier, Dorothea Schmidt
Auf halbem Weg
Die Studien- und Arbeitsmarktsituation von Ökonominnen im Wandel
fhw forschung, Bd. 48/49
2008 189 S. ISBN 978-3-89404- 794-8 € 15,90

Jörg Bogumil, Rolf G. Heinze (Hg.)
Neue Steuerung von Hochschulen
Eine Zwischenbilanz
Modernisierung des öffentlichen Sektors, Sonderband 34
2009 166 S. ISBN 978-3-8360-7284-7 € 15,90

edition sigma
Karl-Marx-Str. 17
D-12043 Berlin
Tel. [030] 623 23 63
Fax [030] 623 93 93
verlag@edition-sigma.de
www.edition-sigma.de

https://doi.org/10.5771/9783845267814 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -