

## 2      **Definition und Management der deutschen Forschungsuniversität im Kontext des deutschen Universitätsystems**

Nach einer Darstellung des Veränderungsprozesses, der die Wissenschaftssysteme derzeit erfasst, folgt die Ableitung einer Definition der deutschen Forschungs- und der deutschen Lehruniversität. Der letzte Teil des Kapitels dient der Bestimmung wichtiger Managementaufgaben der deutschen Forschungsuniversität vor dem Hintergrund zentraler universitärer Spannungsfelder.

### 2.1      **Aktueller Wandelprozess des deutschen Universitätssystems**

Das deutsche Universitätssystem befindet sich derzeit in einem Prozess des *strukturellen Wandels*.<sup>45</sup> Auslöser hierfür sind fundamentale Veränderungen der 1. *politisch-rechtlichen*, 2. *makro-ökonomischen*, 3. *technologischen* und 4. *sozio-kulturellen Umwelt*<sup>46</sup> sowie wissenschaftsimmanenter Faktoren.<sup>47</sup> Diesem Reformprozess ging eine starke Expansion des universitären Systems in den 1970er- und 1980er-Jahren voraus.<sup>48</sup>

#### 2.1.1      **Wandel der politisch-rechtlichen Umwelt**

Die Leistungsfähigkeit des Wissenschaftssystems stand stets in einem engen Zusammenhang mit der ökonomischen und politischen Stellung von Staaten und

---

<sup>45</sup> Vgl. MÜNCH (2007), S. 376.

<sup>46</sup> Die Unterscheidung der Umweltbereiche folgt der Systematisierung von Schreyögg (2008), die auf Basis einer Rezeption verschiedener Ansätze entwickelt wurde. Zur globalen Umwelt gehören die technologische, politisch-rechtliche, sozio-kulturelle, ökologische und makroökonomische Umwelt. Vgl. EBENDA (2008), S. 263–265. Die Veränderungen der ökologischen Umwelt werden im Folgenden aufgrund der geringen Relevanz für den Untersuchungsgegenstand nicht betrachtet.

<sup>47</sup> Vgl. stellvertretend für viele andere Autoren MITTELSTRAß (1994), S. 12–28. Für eine ausführliche Beschreibung der Veränderungen siehe den gesamten Abschnitt 2.1.

<sup>48</sup> Vgl. BARGH/SCOTT/SMITH (1996), S. 2, FRANK/MEYER (2007), S. 19–40, MEYER/SCHOFER (2007), S. 45–60, WISSENSCHAFTSRAT (2006), S. 9. Für eine ausführliche Betrachtung des Wachstumsprozesses des deutschen Wissenschaftssystems vgl. KÖLBEL (2002), S. 113–124.

deren kulturellen Errungenschaften.<sup>49</sup> Das Zeitalter der Globalisierung ist durch eine zunehmende Verflechtung der gesellschaftlichen Teilbereiche Politik, Wirtschaft und Wissenschaft<sup>50</sup> gekennzeichnet.<sup>51</sup> Die Deregulierung internationaler Kapital-, Handels- und Finanzmärkte fördert die Wettbewerbsorientierung, wobei sich Wissen zunehmend zu einer strategischen Ressource entwickelt.<sup>52</sup> Das Erreichen politischer Macht und ökonomischer Wohlfahrt ist daher in wachsendem Umfang an die Innovationsfähigkeit von Volkswirtschaften gekoppelt. Diese Entwicklung wird durch den Prozess der „*Verwissenschaftlichung*“<sup>53</sup> der Gesellschaft belegt, der durch den steigenden Bedarf an akademischen Leistungen insbesondere für wissensintensive Industrien gekennzeichnet ist.<sup>54</sup>

Die globalen Veränderungen ziehen einen Wandel des Verhältnisses von Staat und Markt nach sich (siehe auch Abschnitt 2.1.2). Das neue Staats- und Politikverständnis betont im Sinne des *New Public Management* das Leitbild der serviceorientierten Universität, das die Relevanz der wissenschaftlichen Leistungen für die Gesellschaft in den Vordergrund stellt.<sup>55</sup> Das *Neue Steuerungsmodell*<sup>56</sup> ist durch die Übertragung von staatlichen Kompetenzen auf die Hochschulen ge-

<sup>49</sup> Vgl. ETZKOWITZ (1999), S. 98, EBENDA (2008), S. 10–15, LEYDESDORFF (2006), S. 42–52, EBENDA (2010), S. 367–380, LYOTARD (2005), S. 31 f.

<sup>50</sup> Die Wissenschaft dient der Wahrheitssuche und -findung, der Beschreibung des Aufbaus der Welt sowie deren Rationalisierung. Vgl. BEN-DAVID (1984), S. 170, KUHN (2009), S. 55, LUHMANN (2005), S. 633, POLANYI (1985), S. 71, POPPER (2005), S. 36 f.

<sup>51</sup> Das Triple-Helix-Modell verdeutlicht die Notwendigkeit für Volkswirtschaften, in allen drei gesellschaftlichen Teilbereichen gleichzeitig Erfolge zu erzielen, d. h. ökonomische Wohlfahrt (Wirtschaft) und politische Macht (Politik) zu generieren und innovatives Wissen zu produzieren (Wissenschaft). Vgl. ETZKOWITZ (1999), S. 98, EBENDA (2008), S. 10–15, LEYDESDORFF (2010), S. 367–385. Für eine Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Macht und Wissen siehe FOUCAULT (1980), S. 109–133 sowie für die Beziehung zwischen Signifikation, Domination und Legitimation GIDDENS (2007), S. 1–40.

<sup>52</sup> Vgl. MÜNCH (2007), S. 12 f., PELLERT (1999), S. 17, 27.

<sup>53</sup> BRINCKMANN (1998), S. 25. Für eine ausführliche Diskussion des weltweiten Prozesses der Verwissenschaftlichung siehe DRORI/MEYER (2006), S. 50–67.

<sup>54</sup> Vgl. PELLERT (1999), S. 17.

<sup>55</sup> Vgl. BERDAHL (1990), S. 169–179, BRAUN/MERRIEN (1999), S. 11–29, MÜNCH (2007), S. 302, ZINBERG (1985), S. 111–121. Guston/Keniston verwenden die Metapher eines sozialen Kontrakts zwischen Staat und Universitäten. Vgl. GUSTON/KENISTON (1994), S. 5–8.

<sup>56</sup> Die meisten Bundesländer haben seit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) im Jahr 1998 neue Regelungen für *Gremien- und Leitungsstrukturen* eingeführt. Für einen Vergleich der Landesgesetze vor dem Hintergrund aktueller Veränderungen vgl. STIFTERVERBAND DER DEUTSCHEN WISSENSCHAFT (2002), S. 9–28.

kennzeichnet, während der Staat vor allem über Zielvereinbarungen<sup>57</sup>, Struktur- und Entwicklungspläne, Qualitätsmanagement<sup>58</sup> sowie Globalbudgets steuert (*Reduzierung der staatlichen Steuerung*).<sup>59</sup> Gleichzeitig werden bisher durch den Staat wahrgenommene Aufgaben von externen (wissenschaftsfremden) Institutionen übernommen, z. B. durch das Einsetzen von Wissenschaftskommissionen auf Länderebene (*Stärkung der externen Aufsicht*).<sup>60</sup>

Weitere zentrale Auslöser für Veränderungen auf der politisch-rechtlichen Ebene sind Bestrebungen, einen grenzenlosen europäischen Forschungs- und Bildungsraum zu schaffen (z. B. durch die Lissabon-Strategie<sup>61</sup>). Der *Bologna-Prozess*<sup>62</sup>, der auf die Vereinheitlichung des europäischen Hochschulwesens abzielt, impli-

<sup>57</sup> Zielvereinbarungen werden zwischen Ministerien und Universitätsleitungen sowie Universitätsleitungen und Fakultäten geschlossen. Durch Zielvorgaben auf Ebene der Bundesländer soll u. a. die Vergleichbarkeit universitärer Leistungen erhöht werden. Vgl. NICKEL (2007), S. 130. Nach einer gemeinsamen Zielbestimmung durch übergeordnete und nachgelagerte Einheiten (z. B. Präsident und Fakultät) erfolgt eine Zuweisung des Globalbudgets. Vgl. EBENDA (2007), S. 127, SEIDLER (2004), S. 484. Den nachgeordneten Einheiten werden bei der Zielerfüllung, z. B. Konzeption und Durchführung bestimmter Maßnahmen, Handlungsspielräume gewährt. Es folgt eine Evaluation der Maßnahmen durch die übergeordnete Einheit, die ggf. zu einer Veränderung der Ziele führt. Vgl. KIESER (2000), S. 269. Werden die vereinbarten Ziele nicht erreicht, erfolgt in der Regel eine Sanktionierung. Für eine ausführliche Darstellung der Erfahrungen mit dem Instrument siehe auch NICKEL/ZECHLIN (2000), S. 153–168, ZIEGELE (2001a), S. 191–204 und EBENDA (2001b), S. 331–343.

<sup>58</sup> Für einen Überblick über Dimensionen des Qualitätsmanagements an deutschen Hochschulen siehe ROLAND (2001), S. 105–119.

<sup>59</sup> Vgl. BRINCKMANN (1998), S. 98, THIEME (2004), S. 33, TRUTE ET AL. (2007), S. 159, WISSENSCHAFTSRAT (2006), S. 23 f.

<sup>60</sup> Vgl. KEMPEN (2004), S. 41, TRUTE ET AL. (2007), S. 159 f.

<sup>61</sup> Die im Jahre 2000 verabschiedete Lissabon-Strategie hatte das Ziel, die Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der Europäischen Union innerhalb von zehn Jahren deutlich zu erhöhen. Vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION (2010), S. 2 f.

<sup>62</sup> Vor der Einführung der gestuften Studiengänge durch den Bologna-Prozess existierte in Deutschland das für Europa typische *einstufige* Universitätssystem. Das einstufige System ist durch einen direkten Eintritt an die Hochschule nach Abschluss der Sekundarstufe II charakterisiert, wobei eine Berufsbefähigung nach 4–6 Jahren erworben wird. Durch den Bologna-Prozess fand eine Angleichung an das US-amerikanische *mehrstufige* System statt, das nach Absolvieren eines 2–4 Jahre dauernden allgemeinbildenden Studiums (Bachelor) eine berufsorientierte Spezialisierung (Master) sowie den Ph.D.-Abschluss (als Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses) auf der dritten Stufe vorsieht. Vgl. CLARK (1978), S. 247. Siehe auch PARSONS/PLATT (1990), S. 143 f.

ziert einen Perspektivwechsel („Shift from Teaching to Learning“)<sup>63</sup> sowie eine stärkere Betonung der Berufsbefähigung und -orientierung<sup>64, 65</sup>.

Neue Schwerpunkte der nationalen und europäischen Wissenschaftsförderpolitik unterstützen die Entstehung von *Verbundforschungsaktivitäten* über nationale und institutionelle Grenzen hinweg, während eine Konzentration auf gesellschaftlich relevante Schlüsselfelder (u. a. Gesundheit, Energie, Verkehr usw.) z. B. durch das 7. Forschungsrahmenprogramm der Europäischen Union erfolgt.<sup>66</sup> Durch die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder<sup>67</sup> wird erstmalig der institutionelle Wettbewerb zwischen deutschen Universitäten gefördert.

### 2.1.2 Wandel der makro-ökonomischen Umwelt

Die in Abschnitt 2.1.1 dargestellten Entwicklungen fördern einen Prozess der „Ökonomisierung“<sup>68</sup> von Universitäten. Dieser ist durch eine Stärkung der Wettbewerbsorientierung, einen Rückgang staatlicher Budgets, eine wachsende Bedeutung von Drittmitteln<sup>69</sup>, Rankings<sup>70</sup>, Evaluationen<sup>71</sup> und einen Übergang von der Input- zur Outputsteuerung<sup>72</sup> sowie eine verstärkte Leistungserstellung

<sup>63</sup> WISSENSCHAFTSRAT (2008a), S. 18.

<sup>64</sup> In diesem Zusammenhang stehen Bestrebungen, verbindliche Lernziele und Kompetenzen (*Learning Outcomes*) für Studiengänge zu definieren. Vgl. MÜLLER-BÖLING (2000), S. 240 und VAUGHAN (2008), S. 216–220.

<sup>65</sup> Vgl. TEICHLER (2005), S. 104–111. Zu weiteren Reformzielen für den deutschen Raum zählen die Verkürzung der Studiendauer, die Reduzierung der Abbrecherquote sowie die Förderung der Mobilität der Studierenden. Vgl. THIEME (2004), S. 34. Durch die Modularisierung steigen Komplexität und Heterogenität akademischer Dienstleistungen. Vgl. BARGH/SCOTT/SMITH (1996), S. 14.

<sup>66</sup> Vgl. KEHM/LANZENDORF (2006b), S. 161 f.

<sup>67</sup> Zu den Auswirkungen der Exzellenzinitiative vgl. LEIBFRIED/WIESNER (2008), S. 37.

<sup>68</sup> BARGH/SCOTT/SMITH (1996), S. 2. Lyotard spricht von einer „Merkantilisierung“ des Wissens. Vgl. LYOTARD (2005), S. 26.

<sup>69</sup> Für die Entwicklung der Drittmittelausgaben der deutschen Hochschulen vgl. Anhang Nr. 3. Im Jahre 2006 warben Professoren deutscher Hochschulen durchschnittlich 107.650,- EUR an Drittmitteln ein (Jahr 2005: 100.000,- EUR; 2004: 94.000,- EUR). Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT (2009), S. 40. Für die zunehmende Bedeutung von Stiftungslehrstühlen an deutschen Universitäten vgl. VOLLMERS (2008), S. C 8.

<sup>70</sup> Beispielhaft seien für den deutschen Raum das *DFG-Förderranking* sowie das *CHE-Forschungsranking* genannt.

<sup>71</sup> Für einen Überblick über Wirkungen und Mechanismen von Evaluationen vgl. BRAUN (2008), S. 103–121, ENDERS (2008), S. 83, HORNBOSTEL (2008), S. 59–71, POWER (2008), S. 16–23.

<sup>72</sup> Damit ist der Wechsel von einem *Kosten-* zu einem *Preismodell* der Hochschulfinanzierung verbunden. Im Rahmen des *Kostenmodells* erfolgt eine Zuweisung von Mitteln für die universi-

in Form *privater Güter*<sup>73</sup> (Universitäten in privater Trägerschaft<sup>74</sup>, Studiengebühren<sup>75</sup>) gekennzeichnet.<sup>76</sup>

Die „unternehmerische Universität“<sup>77</sup> wird zum Leitbild der vorab beschriebenen Reform. Diese Entwicklung ist eng mit einem Prozess der *Institutionalisierung*<sup>78</sup> verbunden, der Universitäten in organisationale Akteure transformiert und zu einer *Professionalisierung und Rationalisierung* führt.<sup>79</sup> Auf der institutionellen Ebene kommt es zu einer Stärkung von exekutiven Leitungsfunktionen (*Stärkung der managementorientierten Koordination*) bei einem gleichzeitig reduzier-

---

täre Aufgabenerfüllung unabhängig von den Ergebnissen. Im Rahmen des *Preismodells* wird die Verteilung von Ressourcen an das Erreichen vertraglich definierter Leistungen geknüpft, für die ein Preis gezahlt wird. Vgl. SEIDLER (2004), S. 482 f.

<sup>73</sup> Die Leistungen deutscher Universitäten wurden in der Vergangenheit in der Regel in Form *öffentlicher Güter* erbracht, d. h. sie wurden den entsprechenden Zielgruppen frei und unentgeltlich bereitgestellt. Die Finanzierung erfolgte durch den Staat, der den Universitäten eine institutionelle Förderung zukommen ließ. Vgl. ALEWELL (1993), S. 32 f.

<sup>74</sup> Vgl. BRINCKMANN (1998), S. 125, THIEME (2004), S. 48. Dabei handelt es sich vor allem um *Hochschulen* mit spezifischen Fächerprofilen (meist Wirtschaftswissenschaften) und einer Konzentration im Bereich der Lehre, z. B. European Business School (EBS) und ESCP-EAP European School of Management.

<sup>75</sup> Im Jahre 2010 erhoben die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Saarland Studiengebühren.

<sup>76</sup> Vgl. auch DEEM (2006), S. 222 f., McNAY (1999), S. 43–58, MÜLLER-BÖLING (2000), S. 97, SLAUGHTER/LESLIE (1997), S. 11.

<sup>77</sup> Der Begriff geht auf Clark (1998) zurück. Er umfasst die folgenden Prinzipien: 1. *diversifizierte Einnahmestruktur* (weitere Einnahmequellen neben staatlicher Finanzierung, z. B. industrielle Drittmittel, Studiengebühren, Stiftungen von Alumni), 2. *gestärkte zentralisierte Führungsstrukturen und starke administrative Einheiten*, 3. *erweiterte Peripherie* (nicht-disziplinenzentrierte Departments, eher interdisziplinäre Forschungszentren), 4. *starkes Unternehmertum in wissenschaftlichen Kernbereichen (Departments)* und 5. *universitätsweite Kultur des Unternehmertums* (Entrepreneurship). Vgl. EBENDA (1998), S. 3–8, EBENDA (2004), S. 1–7, 175–178.

<sup>78</sup> March/Schulz/Zhou (2000) untersuchten die Zunahme akademischer und administrativer Regeln am Beispiel der Stanford University. Vgl. MARCH/SCHULZ/ZHOU (2000), S. 106–140.

<sup>79</sup> Vgl. BLEIKLIE (2005), S. 199–209, DRORI/MEYER (2006), S. 63, KÖLBEL (2002), S. 125, KRÜCKEN/MEIER (2006), S. 247–254, MEYER/DRORI/HWANG (2006), S. 43–49, RAMMERT (2009), S. 256, SCHELSKY (1971), S. 148–150, WEIBKOPF (2005), S. 173–179. Lyotard (2005) geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass Wissensentwicklung zunehmend an organisationale Akteure gebunden ist. Vgl. EBENDA (2005), S. 24.

ten Einfluss der *akademischen Selbstverwaltung*.<sup>80</sup> Insgesamt steigt die Komplexität universitärer Steuerungsaufgaben.<sup>81</sup>

### 2.1.3 Wandel der technologischen Umwelt

Die Prozesse der *Technisierung* und „Informatisierung“<sup>82</sup> der Gesellschaft führen zu veränderten Arbeitsbedingungen für Wissenschaftler und erhöhen die Komplexität von Forschung. Technisierung fördert die Entstehung hoch spezialisierter kollektiver Forschungsprozesse mit einem gesteigerten Grad an Arbeitsteilung und eine Zunahme kapitalintensiver Untersuchungsmethoden und Ausrüstung.<sup>83</sup>

Gibbons et al. (2006) stellen fest, dass sich ein neuer Modus gesellschaftlicher Wissensgenerierungsprozesse („*Mode 2*“) etabliert hat. Dieser ist durch netzwerkartige, flexible Zusammenarbeit über institutionelle Grenzen hinweg gekennzeichnet.<sup>84</sup> Die Bedeutung *inter- und transdisziplinärer* Forschung<sup>85</sup> nimmt zu. Es werden verstärkt diverse Stakeholder in den Forschungsprozess integriert, Anwendungskontexte beachtet und Bewertungskriterien verschiedener gesellschaftlicher Teilsysteme genutzt.<sup>86</sup> Die o. g. Autoren stellen fest, dass die Gren-

<sup>80</sup> Dies sind allgemeine Trends, deren Gültigkeit die Autoren für die Länder Deutschland, Großbritannien, die Niederlande und Österreich feststellten. Vgl. DE BOER/ENDERS/SCHIMANK (2007), S. 137–151, KEHM/LANZENDORF (2006b), S. 147–178, EBENDA (2006c), S. 194–212. Vgl. in diesem Zusammenhang auch HENKEL (2007), S. 97 f., NULLMEIER (2000), S. 105, TRUTE ET AL. (2007), S. 159 f.

<sup>81</sup> Vgl. ENGELS (2001), S. 361.

<sup>82</sup> LYOTARD (2005), S. 30.

<sup>83</sup> Vgl. ETZKOWITZ (1992), S. 29–33, GIBBONS (1985), S. 6 f., MITTELSTRAß (1994), S. 38 f., MÜNCH (2007), S. 302, PELLERT (1999), S. 21, 38 und SCHELSKY (1971), S. 147.

<sup>84</sup> Zu den folgenden Ausführungen vgl. GIBBONS (2000), S. 25–33, GIBBONS ET AL. (2006), S. 3–8.

<sup>85</sup> Zur Bedeutung inter- und transdisziplinärer Forschung vgl. KLEIN (2000), S. 3, PARTHEY (2002), S. 24, WEINGART (2000), S. 36–41. Mittelstraß geht davon aus, dass *Transdisziplinarität* die neue Form der Forschung darstellt, da gesellschaftliche Probleme eine disziplinenübergreifende Bearbeitung erfordern. Vgl. auch MITTELSTRAß (1994), S. 49 f. Für eine ausführliche Diskussion der besonderen Arbeitsbedingungen inter- und transdisziplinärer Forschung vgl. BROMME (2000), S. 116–125, JANSEN (2007), S. 112–130 und TURNER (2000), S. 55–62.

<sup>86</sup> Dies verändert die Rolle der wissenschaftlichen Communities, die wissenschaftliches Wissen im Rahmen von Peer-Review-Prozessen bewertet haben. Heterarchische Organisationsstrukturen ersetzen hierarchische Formen der Zusammenarbeit. Vgl. GIBBONS ET AL. (2006), S. 3–10.

zen zwischen *Grundlagenforschung*<sup>87</sup> und *anwendungsorientierter Forschung*<sup>88</sup> zunehmend verschwimmen.<sup>89</sup>

#### 2.1.4 Wandel der sozio-kulturellen Umwelt

In den letzten zehn Jahren sind die Anforderungen an die Rechenschaftslegung gestiegen und Universitäten in eine „*Legitimations- und Vertrauenskrise*“<sup>90</sup> geraten.<sup>91</sup> Das Konzept „*Multiversity*“<sup>92</sup> verdeutlicht die zunehmend widersprüchlichen Anforderungen der Gesellschaft, mit denen Universitäten konfrontiert werden.<sup>93</sup> Die ideelle Aufwertung der Ressource Wissen steht der Reduzierung staatlicher Budgets gegenüber. Die Erwartung, Universitäten sollen marktnäher und berufsbezogener ausbilden, steht im Kontrast zur Forderung nach international sichtbarer Spitzenforschung.<sup>94</sup> Diese zunehmend widersprüchlichen Anforderungen sind die Folge eines Differenzierungs- und Individualisierungsprozesses der Gesellschaft.<sup>95</sup>

Die Internationalisierung der Forschungs- und Bildungsmärkte führt einerseits zu einer Homogenisierung und *Standardisierung* organisationaler Strukturen<sup>96</sup> und

<sup>87</sup> Grundlagenforschung wird als „...allein auf Wissensvermehrung ausgerichtete Forschung...“ und „...Erforschung von grundlegenden Aspekten...“ definiert. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2004), S. 4. Für eine ausführliche Betrachtung der Begriffe vgl. MULKAY (1977), S. 93–99.

<sup>88</sup> Nach Ansicht vieler Autoren trägt anwendungsorientierte Forschung dazu bei, wirtschaftliches Wachstum und einen hohen volkswirtschaftlichen Beschäftigungsgrad zu sichern. Vgl. KAUFFOLD (2000), S. 14.

<sup>89</sup> Vgl. GIBBONS ET AL. (2006), S. 3–8, MITTELSTRAß (1994), S. 35–39.

<sup>90</sup> MITTELSTRAß (1994), S. 7.

<sup>91</sup> Vgl. MILLER (1995), S. 87 f., SIZER/CANNON (2000), S. 193–200.

<sup>92</sup> Das Konzept wurde von Kerr (2001) zur Charakterisierung amerikanischer Universitäten Anfang des 20. Jahrhunderts eingeführt. Typisch ist eine lose Kopplung *diverser* Communities, die im Hinblick auf eine gemeinsame Zielstellung unter einem Dach geführt werden. Vgl. EBENDA (2001), S. 1. Es ist als Metapher für die vielfältigen Erwartungen, die Universitäten erfüllen müssen, zu verstehen.

<sup>93</sup> Vgl. KRÜCKEN/KOSMÜTZKY/TORKA (2007), S. 7–16.

<sup>94</sup> Vgl. PELLERT (1999), S. 46–59.

<sup>95</sup> Vgl. BECHER/TROWLER (2001), S. 66 f., RAMMERT (2009), S. 260.

<sup>96</sup> Vgl. MÜNCH (2007), S. 356. Dieser Trend ist als Teil eines Angleichungsprozesses innerhalb organisationaler Felder (Prozess der institutionellen Isomorphie) zu interpretieren. Hierdurch entsteht eine Anpassung an „institutionalisierte Rationalitätsmythen“ (MEYER/ROWAN [1977], S. 353), die aufgrund der Notwendigkeit, Legitimität von externen Stakeholdern zugewiesen zu bekommen, entsteht. Vgl. als wichtigste Vertreter des *Neo-Institutionalistischen Ansatzes* DiMAGGIO/POWELL (1983), S. 150–154, MEYER/ROWAN (1977), S. 353 f.

zu einer Anpassung an US-amerikanisch geprägte Forschungsansätze sowie -standards (z. B. Aufsätze in amerikanischen Fachzeitschriften).<sup>97</sup> Andererseits ist ein Trend hin zu einer zunehmenden inter- und intrauniversitären *Differenzierung*<sup>98</sup> der internationalen Hochschulsysteme zu erkennen, der auch in Deutschland an Bedeutung gewinnt.<sup>99</sup>

### 2.1.5 Zusammenfassung der Auswirkungen des Wandelprozesses

Die dargestellten Parameter des aktuellen Wandelprozesses haben Auswirkungen auf die Aufgabenstellung von Universitäten, die Finanzierungs- und Bewertungsmechanismen, das institutionelle Gefüge des Wissenschaftssystems, das Selbstverständnis von Wissenschaftlern sowie auf zentrale Werte der wissenschaftlichen Communities.<sup>100</sup> Es wurde gezeigt, dass das deutsche Universitätsystem derzeit von einer 1. Reduzierung der *staatlichen Regulation*, 2. Stärkung der *externen Aufsicht*, 3. Stärkung der *Wettbewerbsorientierung*, 4. Reduzierung der *akademischen Selbstverwaltung* und 5. einer Förderung des *managementorientierten Koordinationsmodus* gekennzeichnet ist.<sup>101</sup> Gleichzeitig wurde dargelegt, dass sich deutsche Universitäten in einer *Modernisierungskrise* befinden und strukturelle Veränderungen erforderlich sind. Die Frage der Organisationsgestaltung gewinnt vor diesem Hintergrund an Bedeutung.

---

<sup>97</sup> Vgl. KRÜCKEN/KOSMÜTZKY/TORKA (2007), S. 8, MÜNCH (2007), S. 15, 176, 204.

<sup>98</sup> Für eine ausführliche Diskussion des Konzeptes siehe Birnbaum (1983), der verschiedene Aspekte der Diversität von akademischen Systemen unterscheidet: 1. programmatische, 2. prozedurale, 3. institutionelle, 4. konstitutionelle, 5. reputationale, 6. kulturelle und 7. strukturelle Diversität. Vgl. BIRNBAUM (1983), S. 38–55. Der Autor differenziert weiterhin zwischen *innerer* (innerhalb einer einzelnen Institution) und *externer* (zwischen Institutionen) Diversität. Vgl. BIRNBAUM (1983), S. 38 f.

<sup>99</sup> Vgl. BRINCKMANN (1998), S. 180–191, CLARK (1996), S. 16–19, GOEDEGEBUURE ET AL. (1996), S. 8–10, HANNS MARTIN SCHLEYER-STIFTUNG (2009), S. 26, MARGINSON (2007), S. 117–130, MEEK (2000), S. 23–34, MÜNCH (2007), S. 16 f., NEAVE (2000), S. 7–18, THIEME (2004), S. 52, WISSENSCHAFTSRAT (2006), S. 17–26, v. VUGHT (1996), S. 45–55. Dieser Prozess wird als Ergebnis eines allgemeinen Trends zur Differenzierung der Gesellschaft interpretiert. Vgl. SCHIMANK (1995), S. 43.

<sup>100</sup> Vgl. GIBBONS (1985), S. 3–20, HENKEL (2005), S. 145–163, NOWOTNY (1985), S. 149–152.

<sup>101</sup> Vgl. KEHM/LANZENDORF (2006b), S. 170–177 sowie KEHM/LANZENDORF (2006c), S. 194–212.

## 2.2 Definition der deutschen Forschungsuniversität und der deutschen Lehruniversität

Abschnitt 2.2 dient der Ableitung der Charakteristika von zwei neuen Universitätstypen (deutsche Forschungs- und deutsche Lehruniversität) vor dem Hintergrund eines veränderten institutionellen Gefüges des Wissenschaftssystems. Nach einer Beschreibung bestehender Modelle auf Basis abgeleiteter Kriterien erfolgt die Definition der Konzepte. Die Charakterisierung wird auf Grundlage einer Analyse theoretischer Ansätze sowie internationaler Universitätstypen vorgenommen.

### 2.2.1 Notwendigkeit der Definition neuer Universitätstypen

Seit dem Jahr 1968<sup>102</sup> ist das deutsche Hochschulsystem<sup>103</sup> horizontal differenziert<sup>104</sup> und weist eine binäre Struktur<sup>105</sup> auf. Es lässt sich in den Sektor der *Universitäten* und den Sektor der *Fachhochschulen* gliedern, die beide zur Gruppe der Hochschulen zählen.<sup>106</sup> Ein spezieller Typ von Universität ist die *Technische*

<sup>102</sup> Mit der Gründung der Fachhochschulen durch das Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens im Jahr 1968 war intendiert, dass die Fachhochschulen anwendungsorientierte und praxisnahe Lehre mit kürzerer Studiendauer betreiben. Vgl. WISSENSCHAFTSRAT (2002a), S. 5. Für eine ausführliche historische Betrachtung der Entstehung von Fachhochschulen vgl. TEICHLER (1996), S. 121–126.

<sup>103</sup> Es lassen sich folgende Hochschultypen unterscheiden: *Nach der Trägerschaft*: 1. Staatliche Hochschulen (mit einem Land als Träger), 2. Nichtstaatliche Hochschulen (Bundeshochschulen, Kirchliche Hochschulen, Privathochschulen i.e.S.) und 3. Stiftungs-Hochschulen. *Nach dem Gegenstand der Lehre*: 1. Universitäten und diesen gleichgestellte Hochschulen (wissenschaftliche Hochschulen i.e.S.), 2. Künstlerische Hochschulen, 3. Fachhochschulen, 4. Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst, 5. Gesamthochschulen. *Universitäten und ihnen gleichgestellte Hochschulen*: 1. Klassische Universitäten, 2. Technische Universitäten, 3. Sonstige universitätsgleiche Hochschulen z. B. Medizinische Hochschule, 4. Pädagogische Hochschulen, 5. Bundesuniversitäten. Vgl. THIEME (2004), S. 49 f., siehe auch ENGELS (2001), S. 6 f.

<sup>104</sup> Vgl. TEICHLER (1996), S. 121, WALDEYER (2000), S. 49, WISSENSCHAFTSRAT (2006), S. 27.

<sup>105</sup> Clark (1978) unterscheidet drei Typen horizontaler Differenzierung zwischen Institutionen: 1. *einzelner Sektor* unter staatlicher Kontrolle (z. B. Italien), 2. *binäre Struktur* (z. B. Frankreich und Großbritannien) und 3. *Mischung von Sektoren* (z. B. USA). Vgl. EBENDA (1978), S. 249.

<sup>106</sup> § 1 Abs. 1 HOCHSCHULRAHMENGESETZ. Im Wintersemester 2009/10 verteilten sich die 410 deutschen Hochschulen auf die einzelnen Hochschularten wie folgt: Universitäten: 105, Pädagogische Hochschulen: 6, Theologische Hochschulen: 16, Kunsthochschulen: 51, Fachhochschulen (ohne Verwaltungshochschulen): 203, Verwaltungshochschulen: 29. Vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT (2010), S. 5. Im Jahr 2009 waren 1,37 Millionen Studierende an Universitäten und 603.660 Studierende an Fachhochschulen, die zur Hochschulrektorenkonferenz gehören, immatrikuliert. Vgl. HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2009), S. 1.

*Universität*, die ihre Forschungs- und Lehraktivitäten auf ingenieur- und naturwissenschaftliche Bereiche konzentriert.<sup>107</sup> Das Hochschulsystem war vor den jüngsten Reformen (z. B. Exzellenzinitiative) durch ein vergleichsweise hohes Maß an *Homogenität* innerhalb der Sektoren gekennzeichnet, d. h. die Profile der Universitäten wiesen einen hohen Grad an Ähnlichkeit auf.<sup>108</sup>

Abschnitt 2.1.4 zeigt, dass weltweit ein Trend der zunehmenden *Differenzierung* akademischer Systeme zu erkennen ist. Hochschulpolitische Akteure, z. B. der Wissenschaftsrat, empfehlen eine Profilbildung<sup>109</sup> und institutionelle Differenzierung der deutschen Forschungslandschaft seit den 1960er-Jahren.<sup>110</sup> Eine Schwerpunktbildung und die Gründung neuer Universitäten werden als wirksame Instrumente angesehen, um die Leistungsfähigkeit und Sichtbarkeit deutscher Universitäten im Zeitalter globalisierter Forschungs- und Bildungsmärkte zu erhöhen.<sup>111</sup> Die Stärkung der Qualität und Wettbewerbsfähigkeit soll durch eine Konzentration auf leistungsstarke Bereiche, die damit verbundene erhöhte Transparenz, klarere Zieldefinitionen<sup>112</sup> sowie die Möglichkeit, auf eine differenziertere Nachfrage reagieren zu können, erreicht werden.<sup>113</sup> Durch die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Forschung und

<sup>107</sup> Vgl. KEHM/LANZENDORF (2006b), S. 136 f., MÜLLER (1990), S. 87. Sie entstanden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Zuge der Industrialisierung, dem damit verbundenen Bedarf nach qualifizierenden technischen Studiengängen und erhielten im Zeitraum 1970–80 den Status von Universitäten. Die Verleihung des Promotionsrechts (in Preußen im Jahre 1899), die Gleichstellung der Professoren sowie die Anerkennung der Studienabschlüsse führten zu einer Aufwertung der Technischen Hochschulen. Vgl. EBENDA (1990), S. 82–87.

<sup>108</sup> Dies ist auf eine Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts in den 1970er-Jahren zurückzuführen, die ein hohes Maß an Homogenität bezüglich des Zugangs und der Abschlüsse sowie eine Bindung an einen *Fächerkanon* implizierte. Mit dieser Regelung sollte das Recht auf freie Wahl des Ausbildungsplatzes und Verwirklichung individueller Chancengleichheit erreicht werden. Alle Institutionen hatten prinzipiell Leistungen der gleichen Qualität anzubieten. Die Möglichkeit, abweichende Studiengänge zu entwickeln, war damit vergleichsweise eingeschränkt. Vgl. BRINCKMANN (1998), S. 88–90. Eine ähnliche Perspektive vertritt HOLLINGSWORTH (2009), der davon ausgeht, dass das deutsche Hochschulsystem aufgrund des starken institutionellen Umfeldes über ein geringes Maß an Diversität verfügt. Vgl. EBENDA (2009), S. 425 f.

<sup>109</sup> Zur Positionierung deutscher Hochschulen mithilfe von Marketing-Maßnahmen siehe CORDES (2001), S. 39–60 und ESCHER (2000), S. 235–256.

<sup>110</sup> Vgl. WISSENSCHAFTSRAT (1967), S. 118–125.

<sup>111</sup> Vgl. MITTELSTRAB (1994), S. 18, WISSENSCHAFTSRAT (2006), S. 18 f. Dieses Ziel wurde im Rahmen der Exzellenzinitiative verfolgt. Der Prozess der institutionellen Profilierung wurde insbesondere durch die 3. Förderlinie unterstützt. Vgl. auch WISSENSCHAFTSRAT (2008b), S. 9.

<sup>112</sup> Vgl. BRINCKMANN (1998), S. 24.

<sup>113</sup> Vgl. WISSENSCHAFTSRAT (2006), S. 19.

Wissenschaft an deutschen Hochschulen wurde erstmalig eine Differenzierung auf institutioneller Ebene unterstützt, durch die sich forschungsstarke Universitäten profilieren können.<sup>114</sup>

Auf der anderen Seite lässt sich in den letzten Jahren ein Prozess der *Konvergenz*, d. h. eine Angleichung der Profile zwischen Universitäten und Fachhochschulen, erkennen.<sup>115</sup> Die Konvergenzbewegung wird durch staatliche Programme zur Förderung anwendungsbezogener Forschung an Fachhochschulen und die Einführung der gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge verstärkt.<sup>116</sup> Durch den Bologna-Prozess und die damit verbundene Fokussierung auf Berufsqualifizierung („Employability“)<sup>117</sup> kommt es zu einer Angleichung von Studiendauer und -abschlüssen.<sup>118</sup>

### 2.2.2 Kriterien für die Definition

Ausgehend von den dargestellten Entwicklungen (Differenzierung innerhalb der Universitätslandschaft bei Konvergenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen) werden im Folgenden zwei *neue* Universitätstypen,

1. die deutsche Forschungsuniversität und
2. die deutsche Lehruniversität

eingeführt und *definiert*.<sup>119</sup>

<sup>114</sup> Vgl. LEIBFRIED/WIESNER (2008), S. 37, MÜNCH (2007), S. 45.

<sup>115</sup> Vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ (2003), S. 3–5, Abs. 1.1., 2.3., 3.2. Mittelstraß bezeichnet diesen Prozess sogar als „partielle Verschulung und Entwissenschaftlichung“ (MITTELSTRAß [1994], S. 19) der Universitäten. Siehe auch REISER (2009), S. N 5.

<sup>116</sup> Vgl. WISSENSCHAFTSRAT (2006), S. 28–30.

<sup>117</sup> § 8 HOCHSCHULRAHMENGESETZ.

<sup>118</sup> Bachelor- und Master-Studiengänge sollen nach Maßgabe der Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz grundsätzlich sowohl an Fachhochschulen und Universitäten angeboten werden, wobei der Bachelor-Abschluss grundsätzlich als „berufsqualifizierender“ Abschluss angesehen wird. Erst im Rahmen der Masterebene erfolgt eine Unterscheidung zwischen „stärker forschungsorientierten“ und „stärker anwendungsorientierten“ Profilen der Studiengänge, wobei eine Zuordnung zu einem der beiden Profile durch die Hochschulen selbst erfolgt. Vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ (2003), S. 3–6, Abs. 1.1., 2.3., 3.2.

<sup>119</sup> Durch die institutionelle Differenzierung wird das *Humboldt'sche Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre* nicht aufgehoben, da lediglich eine Schwerpunktsetzung vorgenommen wird, Forschung und Lehre jedoch gekoppelt bleiben. Vgl. dazu auch WISSENSCHAFTSRAT (2008a), S. 21.

Organisation der Forschungsuniversität  
Eine handlungstheoretische Effizienzanalyse

Froese, A.

2013, XVII, 265 S. 12 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-00440-8