

Schools – Kollegs – Zentren Alternative Organisationsstrukturen für deutsche Hochschulen¹

Vortrag im Rahmen der gemeinsamen Ringvorlesung „Die innovative Hochschule“ der Fachhochschule Nordostniedersachsen und der Universität Lüneburg im Wintersemester 2004/2005

7. Dezember 2004

Hans N. Weiler²
Stanford University

Wenn zukünftige Archäologen in etwa 10 000 Jahren – nach den nächsten zwei Erwärmungs- und Eiszeitkatastrophen – deutsche Hochschulen ausgraben, dann könnte es sein, dass sie zwei sehr unterschiedliche Typen finden: einen Typ – den die Archäologen dann vielleicht „universitas heidelbergensis“ benennen – dessen innere Struktur im wesentlichen von wissenschaftlichen Disziplinen und Fächern geprägt ist, wo sich also unter dem Schutt der Jahrhunderte säuberlich getrennt eine wirtschaftswissenschaftliche und eine juristische und eine physikalische Fakultät findet, wo es in einem anderen, weit entfernten Grabungsfeld die Spuren eines Max-Planck-Instituts für molekulare Chemie gibt, und wo bei den sterblichen Überresten der damaligen Studierenden vergilbte Studienbücher zu finden sind, die auf einstufige, im wesentlichen an Fächern orientierte Studiengänge schließen lassen. Die Radio-Karbondatierung würde diesen Typus auf die Zeit zwischen dem 13. und dem 20. Jahrhundert so genannter moderner Zeitrechnung ansetzen.

Die Archäologen des 12. Jahrtausends würden bei ihren Ausgrabungen aber auch auf einen zweiten Typus von Hochschulen stoßen, der ganz anders aussieht und sich vom ersten Typus ganz erheblich unterscheidet. Die Karbondatierung würde auf die frühe Phase des 21. Jahrhunderts schließen lassen, und es ist nicht auszuschließen, dass dieser Typus von Hochschulen in die archäologische Fachliteratur unter der Bezeichnung „universitas lueneburgensis“ eingeht.

Dieser Vortrag beschäftigt sich mit diesem zweiten Typus und versucht, einem alternativen Konzept für deutsche Hochschulen schon jetzt – und nicht erst in der

¹ Eine frühere und gekürzte Fassung von Teilen dieses Vortrags wurde beim zehnjährigen Jubiläum des Centrums für Hochschulentwicklung im April 2004 in Berlin unter dem Titel „Neuer Wein braucht neue Schläuche: Organisationsformen und –reformen im deutschen Hochschulwesen“ vorgetragen (siehe http://www.stanford.edu/~weiler/Vortrag_CHE.pdf).

² Website: <http://www.stanford.edu/people/weiler>; Email: weiler@stanford.edu.

archäologischen Literatur des 12. Jahrtausends – konkrete Gestalt zu geben. Es handelt sich also streng genommen um eine hochschulpolitische Utopie – eine Kunstform, die seit ihren großen Vertretern vom Range eines Kardinal Newman etwas aus der Mode gekommen ist, in Zeiten relativer hochschulpolitischer Einfallsllosigkeit jedoch durchaus eine Renaissance verdient hätte. Allerdings geht es hier um eine Utopie, für die es nicht nur gute Gründe, sondern hier und da auch durchaus konkrete, erprobte und entwicklungsfähige Beispiele gibt. Sie steht, was ihre hochschulpolitische Schlüssigkeit angeht, durchaus auf ihren eigenen Beinen.

Einige der Beispiele, die ich zur Illustration dieser Überlegungen heranziehe, stammen aus dem Hochschulwesen der USA. Das ist in Deutschland, vor allem zur Zeit, keine besonders beliebte Referenz, aber ich kann Ihnen das nicht ersparen. Denn man mag ja, wie ich selbst auch, über die derzeitige und künftige Regierung meines Landes durchaus seine profunden Zweifel haben – aber das ändert wenig daran, dass es sich beim Hochschulwesen der USA um ein im internationalen Vergleich ungemein reichhaltiges Laboratorium handelt, dessen zumindest heuristischer Ertrag bemerkenswert ist. Vor dem Hintergrund meiner eigenen Biographie, die eine intime Erfahrung mit Leitungs- und Reformprojekten im amerikanischen wie im deutschen Hochschulwesen umfasst, habe ich jedenfalls keine Schwierigkeiten, mich von amerikanischen Erfahrungen inspirieren und von deutschen Erfordernissen leiten zu lassen.

Natürlich hat der Vorwurf, bei Neuerungen an den Hochschulen handle es sich um das bloße Abkupfern amerikanischer Vorbilder, in der deutschen hochschulpolitischen Diskussion eine gewisse Tradition. Er wird bekanntlich immer dann hervorgeholt, wenn man mit bestimmten Neuerungen aus völlig anderen Gründen nicht einverstanden ist und sich ihrer mit dem Argument erwehren will, sie seien systemfremd. Man konnte das sehr schön besichtigen etwa bei der Einführung leistungsfähiger Leitungsstrukturen an deutschen Hochschulen, im Anfangsstadium des Bologna-Prozesses zur Schaffung gestufter Abschlüsse, bei der leistungsgebundenen Besoldung von Hochschullehrern oder auch bei der Diskussion um Studiengebühren.

Im übrigen bin ich in dieser Hinsicht, was Lüneburg angeht, ein Wiederholungstäter, denn ich bediene mich an diesem Ort einer solchen vergleichenden Betrachtungsweise nicht zum ersten Mal. In einem Vortrag zu dem Thema „Wettbewerb, Leistung, Privatisierung: Vergleichende Perspektiven zur Hochschulreform“, den ich am 26. Oktober 1995 hier aus Anlass der Entpflichtung von Herrn Kollegen de Rudder gehalten habe, sind Sie – wenn Sie denn schon lange genug an diesem schönen Ort ansässig sind – dieser Perspektive schon einmal begegnet³.

³ Hans N. Weiler, Wettbewerb, Leistung, Privatisierung: Vergleichende Perspektiven zur Hochschulreform, in: Volker Lenhart und Horst Hörner (Hrsg.), Aspekte internationaler Erziehungswissenschaft - Festschrift für Hermann Röhrs. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996, 123-134.

Das, was ich Ihnen heute vorstellen möchte, geht von folgender Prämisse aus:

Das deutsche Hochschulwesen wandelt sich in einem bisher nicht da gewesenen Ausmaß und mit einer nicht mehr umkehrbaren Dynamik: Studienstrukturen und Entscheidungsprozesse, Zulassungsregelungen und Curricula, Personalstatuten und Prüfungsordnungen, Finanzierungsmodalitäten und Qualitätskontrolle – sie alle und vieles mehr befinden sich in einem profunden Wandlungsprozess, der den Hochschulen und ihren Mitgliedern eine Vielfalt neuer Möglichkeiten eröffnet, sie aber gleichzeitig vor ebenso große Herausforderungen stellt.

Gleichzeitig vollzieht sich – von den Hochschulen mehr oder weniger bemerkt und mehr oder weniger verarbeitet – eine grundlegende Wandlung in dem, was wir unter „Wissen“ verstehen und als solches anerkennen. Die ständig zunehmende Bedeutung des Beobachters in wissenschaftlichen Feststellungen, die Entwicklung neuer und wichtiger wissenschaftlicher Fragestellungen an den Schnittstellen herkömmlicher Disziplinen und unsere neueren Erkenntnisse zur Kulturalität von Wissen sind nur einige der hier einschlägigen Veränderungen, zu denen ich mich ausführlicher vor einer Woche in einem Vortrag vor der UNESCO in Paris geäußert habe⁴.

Vor diesem Hintergrund liegt den hier entwickelten Vorstellungen die These zugrunde, dass ein solches Ausmaß an Veränderung mit den hergebrachten Organisationsformen der deutschen Hochschule nicht zu bewältigen ist und deshalb eine grundlegende Reform in der Organisation von Hochschulen unabdingbar wird. Die in der Tradition des deutschen Hochschulwesens verankerten Organisationseinheiten von Fakultät, Fachbereich und Institut waren in der Vergangenheit hinreichend gut geeignet für eine Form von Wissenschaftlichkeit, deren Merkmale eine vorwiegend disziplinäre Orientierung, eine stark individualisierte wissenschaftliche Tätigkeit, eine einstufig verabfolgte akademische Ausbildung, ein Lehrling/Meister-Modell der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und eine relative Isolation des akademischen Lebens von gesellschaftlichen Fragestellungen waren. Diese überkommenen Organisationseinheiten schaffen indessen in einer sich rapide verändernden Hochschullandschaft weder für die Forschung noch für die Lehre noch auch für den Bereich von Wissenstransfer und Weiterbildung ein Optimum an Leistungs-, Anpassungs- und Wettbewerbsfähigkeit mehr. Zu den wichtigen, aber bisher zu wenig beachteten Aufgaben der Reform des deutschen Hochschulwesens gehört es deshalb, sich nach neuen und angemesseneren Organisationsformen

⁴ Siehe hierzu sehr viel ausführlicher: Hans N. Weiler, Knowledge, Politics, and the Future of Higher Education: Critical Observations on a Worldwide Transformation, in Ruth Hayhoe and Julia Pan (eds.), Knowledge Across Cultures: A Contribution to Dialogue Among Civilizations. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 2001, pp. 25-43; ders., Wissen und Macht in einer Welt der Konflikte. Zur Politik der Wissensproduktion. Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), Gut zu Wissen. Links zur Wissensgesellschaft. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, 2002, 238-261.

umzusehen und diese im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit für neue Lehr- und Forschungsaufgaben kritisch zu bewerten.

Die hier vor- und zur Diskussion gestellten Strukturvorschläge versuchen, sechs Veränderungen gerecht zu werden, die für die neuere Hochschulentwicklung in Deutschland (vor allem an den Hochschulen des zweiten Typs unserer archäologischen Klassifikation) in besonderer Weise kennzeichnend und maßgeblich sind, und für deren Erfolg eine mehr oder weniger durchgreifende Organisationsreform unerlässlich erscheint; im Einzelnen handelt es sich hier um die folgenden Entwicklungen:

- die Einführung und angemessene Weiterentwicklung und Betreuung gestufter Studiengänge,
- eine neu konzipierte, stärker strukturierte, kooperative und umfassende Form der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses,
- eine intensivere und transparentere Verzahnung des Verhältnisses von Hochschule und Gesellschaft und von Ausbildung und Arbeitsmarkt,
- die deutlich zunehmende Bedeutung von Wissenstransfer und Weiterbildung für das deutsche Hochschulwesen und die deutsche Wirtschaft,
- die Entstehung neuer Forschungsschwerpunkte und –prioritäten an den Schnittstellen herkömmlicher Forschungsfelder und Disziplinen und schließlich
- eine stärkere Integration von universitärer und außeruniversitärer Forschung an den Hochschulen.

Für jede dieser Veränderungen gibt es gute und nicht mehr aus dem Weg zu räumende Gründe⁵. In diesem Vortrag geht es darum, dass keine dieser Veränderungen „organisationsneutral“ ist und sie alle nur erfolgreich sein werden, wenn sie von entsprechenden Anpassungen und Veränderungen in der organisatorischen Struktur von Hochschulen begleitet sind. Einige dieser Veränderungen werden hier vorgestellt und erörtert – insbesondere die folgenden vier:

1. Das Bachelor-Kolleg;
2. Fachkolleg und Professional School als organisatorische Optionen für die post-Bakkalaureus-, also die Masters- und Doktoranden-Ausbildung;
3. standortübergreifende und internationale Dienstleistungszentren für Wissenstransfer und Weiterbildung; und
4. das Instrument des Hochschulforschungsverbundes

⁵ Siehe hierzu u.a.: Detlef Müller-Böling, Die entfesselte Hochschule, Gütersloh 2000; Hans N. Weiler et al., Hochschulpolitik als Arbeitsmarktpolitik: Vorschläge zu einer beschäftigungsorientierten Hochschul- und Studienreform, in Norbert Bense, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner (Hrsg.), Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte, Bielefeld 2003, S. 33-71; Johanna Witte und Ulrich Schreiterer, Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben, in Norbert Bense et al., op. cit., S. 225-240.

Eine unmittelbare Folge dieser neuen Entwicklungen wäre das Verschwinden eines der zentralen Merkmale der „universitas heidelbergensis“, nämlich der bisherigen Fachbereiche und Fakultäten; sie würden durch kleinteiligere sogenannte „Facheinheiten“ ersetzt, die auf vielfältige Weise in die neuen Hochschulstrukturen – also die Kollegs, Schools, und Zentren – eingebunden sind, aber nicht mehr das dominante Organisationsprinzip der Hochschule bilden. Bezeichnend für diese Einbindung wäre etwa, dass bei der Allokation von Ressourcen an einzelne Fächer (also etwa von Professorenstellen) die Leitungen des Bachelor-Kollegs und der einschlägigen Fachkollegs und Professional Schools ein Mitspracherecht haben.

1. Das Bachelor-Kolleg

Mein Vorschlag eines Bachelorkollegs geht davon aus, dass die vielfältigen Möglichkeiten, die die neuen gestuften Studienstrukturen gerade für die Eingangsphase des Hochschulstudiums auf dem Weg zum Bachelor eröffnen, zu ihrer sachgerechten Entfaltung einer organisatorischen Form eigenen Rechts und eigener Qualität bedürfen. Dieses Bachelor-Kolleg muss in enger Beziehung zu den Fächern stehen, aber über ein eigenes Mandat, eigene Steuerungsmöglichkeiten und eigene Ressourcen verfügen. Die Notwendigkeit eines solchen Kollegs ergibt sich daraus, dass

- a) viele Bachelor-Studiengänge sich zwar nach wie vor an einzelnen Fächern orientieren, eine zunehmende Anzahl von ihnen jedoch entweder mehrere Fächer umfasst oder auf erhebliche Komponenten aus anderen Fächern angewiesen ist,
- b) die sich gerade im Bachelor-Studium eröffnende Vielfalt der Studiengänge und –optionen – auch und gerade bei zunehmender Modularisierung – eine sehr viel intensivere Beratung, Betreuung und Evaluierung sowohl der Studienangebote wie der Studierenden erfordert, und
- c) die Erwartung, dass das BA-Studium zu einem „berufsbefähigenden“ Abschluss führen solle, sowohl eine sehr viel intensivere Berufsberatung als auch einen sehr viel engeren Kontakt zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt nötig macht, der wiederum durch eine ausschließlich für das Bachelor-Studium verantwortliche Einrichtung erleichtert würde.

Es ist hinlänglich bekannt, wie schwer sich immer noch viele deutsche Hochschulen mit der Schaffung eines wirklich eigenständigen Konzepts für das Bachelor-Studium tun und wie oft genug anstatt einer wirklichen Studienreform bestimmte Etappen bisheriger Studienverläufe lediglich neu etikettiert werden. Gerade *weil* diese eher vordergründige Veränderung der Studienstruktur nicht ausreicht und die reformerischen Möglichkeiten gestufter Abschlüsse nicht angemessen nutzt, bedarf es eben auch einer ausdrücklichen *organisatorischen* Fokussierung auf die besonderen Belange und Bedürfnisse des Bachelor-

Studiiums und seiner Studierenden. Das Bachelor-Kolleg dürfte ein besonders geeignetes Instrument für eine solche Fokussierung sein.

Das Bachelor-Kolleg ist eine eigenständige Einrichtung der Hochschule und entweder allein oder gemeinsam mit den einschlägigen Facheinheiten verantwortlich für alle mit einem Bachelor abschließenden Studiengänge. Es wird verantwortlich geleitet von dem Dekan des Bachelor-Kollegs, der als Vizepräsident Mitglied der Hochschulleitung ist und über angemessene Haushaltsmittel für die Belange des Kollegs verfügt. Das Kolleg ist gemeinsam mit den einschlägigen Facheinheiten für die Entwicklung, Akkreditierung und regelmäßige Evaluierung von Bachelor-Studiengängen verantwortlich, verfügt über festgelegte Lehrdeputate aus dem Personalbestand der beteiligten Fächer und über Kapazitäten zur Studienberatung, die sowohl aus hauptamtlichen Studien- und Berufsberatern als auch aus Beratungsdeputaten der beteiligten Professoren bestehen. Es bildet in seiner Binnenstruktur curriculare Schwerpunkte, die mehrere einander benachbarte und in Bachelor-Studiengängen besonders häufig miteinander verknüpfte Fächer umfassen, aber für neue Verknüpfungen offen sind. Dem Dekan des Bachelor-Kollegs steht ein Innovationsfonds zur Verfügung, mit dessen Hilfe er für Facheinheiten und Gruppen von Professoren aus unterschiedlichen Facheinheiten Anreize zur Schaffung neuer oder zur Weiterentwicklung bestehender Bachelor-Studiengänge bereit stellen kann.

2. Fachkolleg und Professional School als organisatorische Optionen für die post-Bakkalaureus-Ausbildung

Die Idee des Bachelor-Kollegs entstand aus der Absicht, eine für die besonderen Aufgaben dieses ersten Studienabschnitts passende Organisationsform zu finden. Auf ähnliche Weise wird man Überlegungen anstellen müssen, wie man für die auf das Bachelor-Studium aufbauende Studienphase neue und angemessene organisatorische Formen entwickeln könnte. Aus diesen Überlegungen entstand das Konzept einer parallelen Struktur aus Fachkollegs und Professional Schools als gleichberechtigten, aber unterschiedlichen organisatorischen Rahmenstrukturen für die Ausbildung von Master- und Promotionsstudierenden. Ich gehe davon aus, dass diese beiden Organisationsformen jeweils eine durchaus eigene Identität entwickeln, gleichzeitig jedoch auch eine Vielzahl von Querverbindungen und Übergangsmöglichkeiten schaffen werden.

Fachkollegs wie Professional Schools bieten sowohl Masterabschlüsse als auch die Möglichkeit der Promotion an. Das Fachkolleg dient einer im Wesentlichen auf die bestehenden Disziplinen ausgerichteten Form der wissenschaftlichen Forschung und Ausbildung, während die Professional School in Forschung und Lehre einer stärker problem- und anwendungsorientierten und damit notwendig interdisziplinären Form von Wissenschaft vorbehalten ist. Folgerichtig orientiert

sich die Struktur der Fachkollegs stärker an der herkömmlichen Typologie der wissenschaftlichen Fächer und Disziplinen, während die Professional Schools sich an gesellschaftlichen Aufgabenbereichen – wie Bildung, Rechtswesen, Management, öffentliche Gesundheit, Siedlungs- und Verkehrswesen, Umweltschutz usw. – orientieren und dem entsprechend disziplinübergreifend konzipiert und angelegt sind.

Diese unterschiedlichen Orientierungen der beiden Einrichtungen spiegeln sich im Angebot verschiedener Masterstudiengänge wieder: Die Masterstudiengänge des Fachkollegs sind im wesentlichen disziplinär angelegt, können eigenständig berufsvorbereitend sein, sind aber auch als Propädeutika einer fachwissenschaftlich orientierten Doktorandenausbildung konzipiert. In den Professional Schools spielt die Masterausbildung eine mindestens ebenso große und möglicherweise sogar größere Rolle als in den Fachkollegs; die Studiengänge sind gemäß dem Profil der jeweiligen Professional School stärker problem- und anwendungsorientiert und damit interdisziplinär angelegt. Sie können auf ein problemorientiertes und interdisziplinäres Doktorandenstudium an der Professional School vorbereiten, führen für die Mehrzahl der Studierenden aber auch zu eigenständigen Masterabschlüssen.

2.1 Fachkollegs

Organisatorisch sind die Fachkollegs bestehenden Facheinheiten zugeordnet, verfügen aber über eine eigene Infrastruktur, die die Kohärenz und Studierbarkeit der Studienangebote sicherstellt, die Beratung der Studierenden – nicht zuletzt im Übergang von der Masters- zur Doktorandenebene und von der letzteren zum Einstieg in akademische Berufe – sichert und den Erfolg des Studienangebots regelmäßig evaluiert. Es könnte sich bewähren, dass benachbarte Facheinheiten (für die Gesamtheit etwa der Sozial-, der Geistes- oder der Lebenswissenschaften) gemeinsame Fachkollegs – mit unterschiedlichen Graden der Binnendifferenzierung – gründen, um sowohl die Möglichkeiten transdisziplinärer Kooperation als auch organisatorischer Effizienz (etwa in der methodologischen Ausbildung) auszuschöpfen.

Kennzeichnend für die Fachkollegs sind

- ihre curriculare Struktur,
- ihre Beratungsintensität,
- ihre diagnostischen und Selektionsverfahren sowohl in der ursprünglichen Zulassung zur Masters-Ebene als auch in der Zulassung zu einem Doktorandenprogramm,
- ihre besondere Betonung wissenschaftlicher Methodenfragen, und
- ihre wissenschaftsdidaktische Komponente.

Es würde den Rahmen dieses Vortrags sprengen, auf alle diese Gesichtspunkte näher einzugehen; die zuletzt genannten zwei Elemente erscheinen besonders wichtig in dem Sinne, dass

- die starke Berücksichtigung wissenschaftsmethodischer Elemente nicht nur künftigen Doktoranden eine solide Grundlage für ihre Dissertationsforschung, sondern auch den Absolventen der Masters-Programme einen besonderen Wettbewerbsvorteil auf dem nicht-akademischen, aber an Methodenkompetenz besonders interessierten Arbeitsmarkt verschafft; und dass
- die obligatorische wissenschaftsdidaktische Komponente der Ausbildung wiederum die Lehrbefähigung künftiger Hochschullehrer, aber auch die zunehmend nachgefragte Vermittlungskompetenz von Absolventen der Masters-Studiengänge erhöht.

Diese beiden Elemente – eine besondere Betonung von Methoden- und Vermittlungskompetenz – wären im übrigen, auf ihre jeweils unterschiedliche Weise, Fachkollegs und Professional Schools gemeinsam.

Organisatorisch sind die Fachkollegs eigenständige, wenn auch mit den Facheinheiten auf mehrfache Weise verbundene Organisationsstrukturen, die von einem Sprecher des Fachkollegs geleitet werden und mit Ressourcen ausgestattet sind, die es ihnen u.a. erlauben, relativ langfristig Lehrdeputate aus den zugeordneten (oder anderen) Facheinheiten „einzukaufen“, ausbildungsrelevante Labor- und Übungseinrichtungen zu unterhalten und ein auf Wettbewerbsbasis zugängliches Programm von Doktorandenstipendien zu bewirtschaften. Besonders erfolgreich dürften diejenigen Fachkollegs sein, die de facto als Partner einer bestehenden und besonders leistungsfähigen universitären oder interuniversitären Forschungseinrichtung aufgebaut und betrieben werden.

2.2 Professional Schools

Während die Fachkollegs in gewisser Weise, wenn auch mit erheblichen Modifikationen, Traditionen der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung in Deutschland aufgreifen und weiterführen, stellen die Professional Schools eine sehr viel grundlegendere Neuorientierung dar, die sich keineswegs allein auf den Bereich der Lehre und Ausbildung, sondern auch auf die Organisation von Forschung, Wissenstransfer und Weiterbildung auswirkt. Aus diesem Grunde findet die Organisationsform „Professional School“ auch in dieser Erörterung eine etwas eingehendere Berücksichtigung⁶.

Zum Unterschied von den – wenn auch lose – an die bestehenden Fächerstrukturen angebotenen Fachkollegs sind die Professional Schools

⁶ Eine ausführlichere Darstellung des Konzepts der „Professional School“ findet sich in Hans N. Weiler, Professional Schools – Ein Bündnis von Anwendungsbezug und Wissenschaftlichkeit, in Stefan Titscher und Sigurd Höllinger (Hrsg.), Hochschulreform in Europa – konkret: Österreichs Universitäten auf dem Weg vom Gesetz zur Realität, Opladen 2003, S. 253-266; siehe auch ders., Anwendungsbezug und interdisziplinäre Wissenschaft: Das Strukturmodell der „Professional School“, Norbert Bense, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner (Hrsg.), Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte – Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. Gütersloh: Bertelsmann, 2003, S. 199-211.

eigenständige Lehr-, Forschungs- und Organisationseinheiten der Hochschule, die sich disziplinübergreifend des Ausbildungs- und Forschungsbedarfs bestimmter gesellschaftlicher Aufgabenbereiche – Bildung, Gesundheitswesen, Rechtswesen, Soziale Wohlfahrt, Siedlungs- und Verkehrswesen – annehmen. Für diese Bereiche bieten sie eine fortgeschrittene Ausbildung auf der Ebene des Masters an, in die die einschlägigen Wissensbestände und Methoden der Einzelwissenschaften eingehen; für ausgewählte Absolventen ihrer Masterstudiengänge stellen sie die Möglichkeit der Promotion zur Verfügung – in der Regel zu einem stärker von bestimmten Problemlagen her definierten Dissertationsthema und mit einem Qualifikationsprofil, das disziplinäre Kompetenz mit interdisziplinärer Forschungserfahrung verbindet.

Neben ihren Ausbildungsfunktionen nimmt die Professional School für ihren jeweiligen Wissensbereich auch zentrale Aufgaben der problemorientierten Forschung, des Wissenstransfers und der Weiterbildung wahr – das letztere in enger Verbindung mit den zu diesem Zweck geschaffenen Service-Einrichtungen (über die noch zu reden sein wird). Für eine Vielzahl von Bereichen – etwa im öffentlichen und privaten Management – dürften Professional Schools auch das ideale institutionelle Vehikel für die Entwicklung und Betreuung einer neuen Generation dualer Studiengänge sein.

Die organisatorische Form der Professional School hat eine gewisse Ähnlichkeit mit den Bachelor-Kollegs insofern, als auch die Professional School in einer gleichsam symbiotischen Verbindung mit den Facheinheiten steht – einer Verbindung, die insbesondere durch das Instrument der gemeinsamen Berufung geknüpft wird. Diese gemeinsamen Berufungen zielen ganz bewusst auf Fachwissenschaftler, deren wissenschaftliche Arbeit sich besonders intensiv mit dem einer Professional School zugeordneten gesellschaftlichen Bereich beschäftigt (also Bildungspsychologen für eine Professional School der Bildungswissenschaft, Epidemiologen für eine Professional School des öffentlichen Gesundheitswesens, Stadtsoziologen für eine Professional School zum Siedlungs- und Verkehrswesen, usw.). Diese gemeinsamen Berufungen müssen, wenn sie wirksam sein sollen, zwei Bedingungen erfüllen:

- a) sie müssen ihre eindeutige und einforderbare Entsprechung im Personalhaushalt der Hochschule haben; der jeweilige Deputatsanteil, den ein Professor einerseits einer Facheinheit und andererseits „seiner“ Professional School „schuldet“, muss in den Haushalten der jeweiligen Einheiten anteilig ausgewiesen sein;
- b) sie müssen auf der Basis einer doppelten wissenschaftlichen Legitimation erfolgen: die Berufung eines Wissenschaftlers muss den Qualitätsansprüchen seiner „Heimatdisziplin“ ebenso entsprechen wie den inhaltlichen Anforderungen der jeweiligen Professional School (dass dies möglich ist, belegen allein an meiner eigenen Hochschule in Stanford Namen wie der des Soziologen James March, des (jüngst verstorbenen) Psychologen Lee Cronbach, des Anthropologen George Spindler, oder des Statistikers Ingram Olkin – allesamt mittels eines *joint appointment* jetzt oder früher an der School of Education tätig,

wie im übrigen auch, wenngleich nicht auf ähnlich olympischer Höhe, der Politikwissenschaftler Hans N. Weiler).

Die Leitung der Professional School obliegt einem Dekan, der direkt der Hochschulleitung gegenüber verantwortlich ist. Es versteht sich vor dem Hintergrund des über die Eigenständigkeit der Professional School Gesagten, dass die Professional School über ihre eigenen Ressourcen und Steuerungsmöglichkeiten sowie im Gesamtgefüge der Hochschule über ein ausreichendes Maß an Autonomie verfügt, um sich für ihr jeweiliges Problemfeld profilieren zu können.

In der Forschung zeichnet sich die Professional School sowohl durch die kompromisslose Qualität der wissenschaftlichen Arbeit als auch durch die Praxisbezogenheit ihrer wissenschaftlichen Fragestellungen aus. Sie sichert ihre wissenschaftliche Reputation durch die zwar von der Praxis informierte, aber grundsätzlich unabhängige und selbstbestimmte Setzung ihrer Forschungsprioritäten sowie durch eine Qualitätskontrolle, die voll in die Regelungen und Maßstäbe der Hochschule zur Evaluation wissenschaftlicher Arbeit im Rahmen von Zulassungs-, Prüfungs-, Akkreditierungs- und vor allem Personalentscheidungen integriert ist.

Man sollte in der Entwicklung der Lehr- und Forschungsprofile von Professional Schools die systematische Wahrnehmung gesellschaftlicher Fragestellungen nicht mit Marktabhängigkeit verwechseln. Die Professional Schools sind nichts anderes als die hochschulorganisatorische Anerkennung der Tatsache, dass die Probleme unserer Gesellschaft zu ihrer Lösung höchster wissenschaftlicher Qualität bedürfen, uns aber nun einmal nicht den Gefallen tun, sich säuberlich nach wissenschaftlichen Disziplinen zu organisieren.

Dass so etwas möglich ist, beweisen im übrigen auch die besseren Beispiele von Professional Schools an wissenschaftlich bedeutenden US-Universitäten, wo Praxisbezug weder als akademisch ehrenrührig noch als Vorwand für diskontierte Schwellenwerte bei Zulassungs-, Einstellungs- oder Beförderungsentscheidungen gilt. Die Verbindung etwa der School of Business und der School of Engineering der Stanford University mit der Entwicklung von Silicon Valley ist ein Beispiel für eine Partnerschaft, von der beide Partner in erheblichem Umfang (und keineswegs nur finanziell) profitiert haben, ohne dass ihre Autonomie, Selbstbestimmung oder Qualität dabei jemals in Frage gestanden hätten⁷.

⁷ Hans N. Weiler, Proximity and Affinity: Regional and Cultural Linkages between Higher Education and ICT in Silicon Valley and Elsewhere. Marijk van der Wende & Maarten van de Ven (eds.), The Use of ICT in Higher Education: A Mirror of Europe. Utrecht: Lemma, 2003, 277-297; James F. Gibbons, The Role of Stanford University: A Dean's Reflections. Chong-Moon Lee, William F. Miller, Marguerite Gong Hancock, and Henry S. Rowen (eds.), The Silicon Valley Edge: A Habitat for Innovation and Entrepreneurship. Stanford, CA: Stanford University Press, 2000, 200-217.

Man sollte die Anfangsschwierigkeiten, die sich zunächst aus der Koexistenz von disziplinär orientierten Fachkollegs und interdisziplinär angelegten Professional Schools ergeben, nicht unterschätzen. Nach einer gewissen Übergangszeit dürften sich diese Schwierigkeiten jedoch weitgehend erledigen. Die Tatsache, dass in Deutschland inzwischen in mehreren Ländern (so in Hamburg und in Bayern) aktiv über die Einführung von Professional Schools nachgedacht wird, spricht für die Attraktivität dieses neuen Organisationsmodells. Ein logischer nächster Schritt wäre die Einrichtung von hochschul- und sogar standortübergreifenden Professional Schools – weshalb ich auch der Meinung bin, dass dieses Strukturmodell der Professional School sich besonders gut für die weitere Entwicklung des Standorts Lüneburg eignen würde. Die Einrichtung einer interdisziplinär angelegten Professional School für Rechtswesen und Rechtspflege könnte im übrigen auch zu einem erfolgreichen Modell einer neuen Juristenausbildung führen.

Man könnte sich sehr gut vorstellen, dass der Bereich Bildungsforschung und Lehrerbildung – also die wissenschaftliche Betreuung von Lehren und Lernen an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen – einer der vorrangigsten Kandidaten für eine Neustrukturierung nach dem Modell der Professional School wäre. Natürlich wäre es zu einfach, alle Defizite der modernen Schulpraxis der universitären Bildungswissenschaft und Lehrerbildung zur Last zu legen, doch dürfte weitgehend Einverständnis darüber herrschen, dass die Universitäten in ihrer Beschäftigung mit der schulischen Praxis erhebliche Mängel aufweisen und einen grundlegend neuen Ansatz brauchen⁸. Das Konzept einer Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung könnte nicht nur eine angemessene Antwort auf dieses Dilemma, sondern auch eine besonders sinnvolle Illustration des Modells der Professional School sein.

Vorsichtshalber muss auch hier noch einmal der Hinweis eingefügt werden, dass sich diese Darstellung nur in sehr ausgewählter Weise am *genus* der amerikanischen „School of Education“ orientiert. Dieser Typus von Professional School hat in den USA eine überaus unterschiedliche Geschichte und Präsenz und weist neben wissenschaftlich eindrucksvollen Exemplaren (Columbia, Harvard, Stanford, Michigan State, UCLA) auch äußerst zweifelhafte Kreationen auf, die selbst an ihren eigenen Hochschulen wissenschaftlich nicht besonders ernst genommen werden⁹; wenn überhaupt, dann orientiert sich diese Darstellung weitaus eher an den ersteren als an den letzteren dieser Beispiele.

⁸ Ewald Terhart (Hrsg.) (2000), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel: Beltz; Wissenschaftsrat (2001), Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln: Wissenschaftsrat; Hans N. Weiler, Bildungsforschung und Bildungsreform: Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft, in Ingrid Gogolin und Rudolf Tippelt (Hrsg.), Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich (im Druck).

⁹ Siehe u.a. Harry Judge (1982), American Graduate Schools of Education: A View from Abroad. New York: Ford Foundation; Geraldine Joncich Clifford and James W. Guthrie (1988), Ed School:

Eine solche „School of Education“, die ihrem Anspruch gerecht werden wollte, würde sich in besonderer Weise durch die hier schon erörterten Merkmale auszeichnen: Anwendungs- und Praxisbezogenheit, Interdisziplinarität und hochschulinterne Autonomie und Profilierung; den beiden ersten gilt hier unsere besondere Aufmerksamkeit.

Die Anwendungsbezogenheit würde eine enge Verknüpfung mit dem Bereich der schulischen Praxis voraussetzen und sich in Lehre und Forschung der Professional School niederschlagen. In der Lehre würden die Qualifikationsprofile der schulischen und außerschulischen Bildungspraxis im Vordergrund stehen, allerdings mit der Maßgabe, dass es eine der wichtigsten Aufgaben der Professional School sein müsste, die Angemessenheit dieser Profile auf der Basis solider bildungswissenschaftlicher Forschung ständig zu hinterfragen. In seinem Gutachten zur Lehrerbildung in Deutschland konstatiert der Wissenschaftsrat als eines der wichtigsten Defizite, dass es an deutschen Hochschulen keine nennenswerte wissenschaftliche Beschäftigung mit der Lehrerbildung gibt: „Lehrerbildung ist bislang in Deutschland kein Gegenstand wissenschaftlicher Forschung.“¹⁰ Hier ist eine für eine Professional School durchaus typische Art der Forschung gefragt, die die Maßstäbe rigoroser wissenschaftlicher Analyse auf Fragen anwendet, die die professionelle Praxis stellt.

Das bezieht sich selbstverständlich nicht nur auf die Qualifikationsprofile des erzieherischen Personals (Lehrer, Schulleiter, beratendes Personal usw.), sondern auch auf ein sehr viel gründlicheres Verständnis der Lehr- und Lernprozesse im schulischen und außerschulischen Bereich, also der Determinanten von Lernerfolgen und –schwierigkeiten, der Zusammenhänge zwischen Lehrmethoden und Lehrinhalten, der Auswirkungen unterschiedlicher Selektions-, Prüfungs- und Beratungssysteme, der sozialen und biographischen Korrelate von Schulerfolg und –misserfolg usw.

Weder in der Lehre noch in der Forschung kann eine Professional School für Bildungswissenschaft und Lehrerbildung diesen Ansprüchen genügen, ohne systematisch ein breites Spektrum disziplinärer Theorien, Methoden und Erkenntnisse in Anspruch zu nehmen. Die komplexe Realität von Schule und Unterricht erschließt sich nur einer gemeinsamen wissenschaftlichen Anstrengung, an der Psychologen und Soziologen, Anthropologen und Ökonomen, Statistiker und Organisationswissenschaftler, Unterrichtsforscher und Linguisten, Historiker und Neurophysiologen, Medienwissenschaftler und Philosophen beteiligt sind – und zwar im Sinne nicht eines additiven

A Brief for Professional Education. Chicago: University of Chicago Press; Robert S. Patterson, Nicholas M. Michelli, and Arturo Pacheco (1999), *Centers of Pedagogy: New Structures for Educational Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass; Jianping Shen (1999), *The School of Education: Its Mission, Faculty, and Reward Structure*. New York: Peter Lang.

¹⁰ Wissenschaftsrat 2001, 56

Flickteppichs, sondern eines aufeinander abgestimmten wissenschaftlichen Programms. Erstklassige amerikanische Schools of Education wie die von Stanford kommen diesem Idealtyp nahe, lassen jedoch hinter einer eindrucksvollen Oberfläche immer noch viele Wünsche offen.

Es müsste an diesem Punkt unmittelbar einsichtig sein, eine wie unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen eines solchen Konzepts die Konstruktion von gemeinsamen Berufungen (*joint appointments*) ist. Dieses Spektrum disziplinärer Sachkompetenz lässt sich nämlich nicht auf dem Wege über gelegentliche kollegiale Gefälligkeitsleistungen herstellen, sondern erfordert eine verbindliche, verlässliche und wohl durchdachte Personalplanung, die einen lebendigen Kreislauf von Ideen und Kompetenzen zwischen den einschlägigen Disziplinen und dem Bedarf der Professional School sicher stellt. Dazu ist nicht jeder Psychologe oder Soziologe oder Sprachwissenschaftler bereit und in der Lage; die gemeinsame Berufung muss ausdrücklich Wert darauf legen, dass Kandidaten sowohl den wissenschaftlichen Qualitätsansprüchen der Disziplin als auch den professionellen Verpflichtungen gegenüber der Wirklichkeit von Lehren und Lernen gerecht werden.

Der strukturelle Rahmen einer Professional School würde auch die Möglichkeit bieten, ein bisher in Deutschland nicht zufrieden stellend bewältigtes Problem angemessen zu lösen: die Rolle der so genannten „Fachdidaktiken“ – also der Beschäftigung mit der wirksamen Vermittlung fachlicher Inhalte im Rahmen des Unterrichts. Statt – wie in Deutschland bisher üblich – etwa die „Fachdidaktik Physik“ in einer vom Fach oft eher gering geschätzten Nische des Fachbereichs Physik anzusiedeln und damit u.a. von fachübergreifenden didaktischen und unterrichtswissenschaftlichen Überlegungen zu isolieren, würde die Fachdidaktik *aller* Fächer – auf dem Wege über gemeinsame Berufungen mit den einschlägigen Fachbereichen – in einer Professional School eine sehr viel kongenialere Heimstatt finden. Sie wäre – kraft *joint appointment* – nach wie vor in den wissenschaftlichen Kreislauf des „Stammfachs“ eingebunden, hätte innerhalb der Professional School jedoch eine beträchtlich erweiterte Möglichkeit der Interaktion mit ihresgleichen und mit fachübergreifend angelegten unterrichtswissenschaftlichen Bemühungen in Forschung und Lehre.

Exkurs: Was wird aus den Fächern?

An dieser Stelle bitte ich darum, mir einen kleinen Exkurs zu gestatten. Er beschäftigt sich mit einer Frage, die Sie sich wahrscheinlich inzwischen auch gestellt haben, der Frage nämlich, was denn in dieser neuen Organisationsstruktur aus den ursprünglichen Fächern wird, die ja nun einmal das logische und organisatorische Rückgrat der *universitas heidelbergensis* gebildet hatten und die anscheinend durch solche neuen Organisationseinheiten wie Bachelor-Kollegs und Professional Schools zu Zaungästen des Hochschulgeschehens zu werden drohen.

Die Frage ist zunächst dahingehend zu beantworten, dass es für eine Überprüfung der Rolle der Fächer als Organisationsprinzip der Hochschule ohnehin inzwischen höchste Zeit geworden ist. Das stellt keinesfalls die Rolle der wissenschaftlichen Disziplinen für eine Morphologie des Wissens in Frage, bezweifelt aber doch recht grundsätzlich, ob eine sich vornehmlich an diesen Disziplinen orientierende Matrix der Hochschulorganisation für die Aufgaben von Lehre, Forschung und Wissenstransfer heute noch zielführend sein könne. Nach wie vor wären auch in der von mir vorgeschlagenen veränderten Hochschulstruktur die Disziplinen Träger und Gravitationspunkte eines wichtigen – nämlich des fachwissenschaftlichen – Teils des wissenschaftlichen Diskurses, aber eben nur eines *Teils*, neben den disziplinübergreifende Diskurse und deshalb auch fachübergreifende Organisationsformen treten müssen.

So ist denn auch ein nicht zu unterschätzender Vorzug der neuen Organisationsstrukturen wie Bachelor-Kolleg, Professional School und Forschungsverbund, dass sie die Einzeldisziplinen mit Herausforderungen konfrontieren, die ihrer eigenen Weiterentwicklung auf gleichsam sokratische Weise behilflich sein können. Problemorientierte und disziplinübergreifende Lehre und Forschung, wie sie etwa für die Professional School kennzeichnend sind, stellen disziplingebundene Wissensbestände systematisch und unablässig in Frage und ermöglichen damit eine Regenerierung von disziplinären Wissenskulturen, die in den autarken und oft genug verkrusteten Fächerstrukturen der hergebrachten Art sehr viel weniger wahrscheinlich wäre.

Ein konkretes Beispiel für die Regenerierung einer Disziplin in einem interdisziplinären Organisationszusammenhang könnte etwa die Erziehungswissenschaft werden, die bekanntlich in Deutschland auf eine lang anhaltende Krise ihrer disziplinären Identität zurückblickt. Das Modell einer Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung, wie ich es soeben skizziert habe, könnte nämlich auch dazu führen, dass sich die Erziehungswissenschaft in der ständigen (und keineswegs immer konfliktfreien) Auseinandersetzung mit Psychologen, Anthropologen, Organisationswissenschaftlern, Ökonomen, Soziologen und Neurologen als sowohl theoretisch geleitete wie auch empirisch ausgewiesene Disziplin neu profilieren würde.

Tatsächlich bleiben die Fächer in der Form von Facheinheiten auch organisatorisch in dem hier beschriebenen Modell entscheidend wichtige Akteure in Forschung und Lehre – als Mitträger der Bachelor-Studiengänge im Bachelor-Kolleg, als strukturbestimmendes Element in den Fachkollegs und als ein entscheidender Partner in den Professional Schools und den Forschungsverbänden.

3. Standortübergreifende und internationale Dienstleistungszentren für Wissenstransfer und Weiterbildung

Nach diesem Exkurs wende ich mich abschließend zwei weiteren Entwicklungen zu, die organisatorisches Neuland betreten – oder aber gewohntes Territorium neu erschließen: dem Wissenstransfer und der Organisation der Forschung.

Zunächst zum Wissenstransfer. Hier plädiere ich für eine Entwicklung, in der

- Wissenstransfer und Weiterbildung eine gemeinsame hochschulorganisatorische Einheit und
- neben Forschung, Lehre und wissenschaftlicher Nachwuchsförderung eine Kernaufgabe von Hochschulen bilden.

Das ist im real existierenden Hochschulwesen Deutschlands bekanntlich längst noch keine Selbstverständlichkeit – und wenn es sich irgendwo findet, dann am ehesten an den Fachhochschulen.

Kennzeichnend für dieses Konzept ist eine enge organisatorische Verbindung von Wissenstransfer und Weiterbildung, also die Verbindung von Maßnahmen zur breiteren Nutzung von hochschulinternen Erkenntnissen, Entdeckungen und Erfindungen, mit Maßnahmen zur Beteiligung der Hochschule an lebenslangen Weiterbildungs- und Requalifizierungsprogrammen. Es erscheint mir sinnvoll, dass sich ein und dieselbe Einheit sowohl mit der Aufarbeitung und Vermarktung von Patenten und Lizenzen als auch mit der Entwicklung, Umsetzung und Vermarktung von Weiterbildungs- und Requalifizierungsangeboten auf höchstem Niveau beschäftigt.

Bei dieser organisatorischen Einheit – und das wäre die zweite Besonderheit – sollte es sich aber nicht um eine Gliederung der Hochschule handeln, sondern um eine GmbH – die „Agentur Wissenstransfer GmbH (AWG)“, zu deren Gesellschaftern die jeweilige Hochschule gehört, an der sich aber auch noch andere Hochschulen, wissenschaftliche Einrichtungen, Unternehmen und Verbände als Gesellschafter beteiligen können und sollten. Diese teilen sich sowohl die Kosten als auch die Erträge dieser Maßnahmen nach Maßgabe der von jeder Einrichtung eingebrachten Leistungen und schließen mit der GmbH Nutzungsverträge über die Nutzung von Einrichtungen und Personal ab.

Gerade diese arbeitsteilige und kooperative Organisation von Wissenstransfer und Weiterbildung dürfte sich außerordentlich positiv auswirken. Das gilt im Hinblick auf den Wissenstransfer im engeren Sinne, wo die gebündelten innovativen Kapazitäten mehrerer und komplementärer wissenschaftlicher Einrichtungen die Chancen einer erfolgreichen Umsetzung von wissenschaftlichen Ergebnissen erheblich erhöhen. Es gilt aber auch für die Weiterbildung, wo es – vor allem auch angesichts des Wettbewerbs des kommerziellen, nicht-universitären Weiterbildungsangebots – nur in den seltensten Fällen sinnvoll sein dürfte, dass einzelne Hochschulen ihr eigenes Weiterbildungsangebot einrichten und auf dem Markt behaupten. Damit

Angebote flexibel, bedarfsgerecht und zeitnah verfügbar gemacht werden können, ist der Zugriff auf ein möglichst großes und vielfältiges Repertoire von Weiterbildungskapazität notwendig. Weiterbildung dürfte deshalb *der* Bereich der Tätigkeit von Hochschulen sein, der sich zunächst und nachdrücklich für hochschul- und auch standortübergreifende organisatorische Lösungen anbietet. Vielleicht kommt diesem letzteren Gesichtspunkt auch eine breitere hochschulpolitische Modellfunktion insofern zu, als auf diese Weise auch wertvolle Erfahrungen im Aufbau standortübergreifender Hochschuleinrichtungen gesammelt werden. Auch hier könnte ein „Lüneburger Modell“ durchaus eine Pionierrolle spielen.

Im übrigen trägt die enge organisatorische Verbindung von Wissenstransfer und Weiterbildung auch der Tatsache Rechnung, dass Hochschulen gegenüber den meisten kommerziellen Anbietern auf dem Weiterbildungsmarkt einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil insofern geltend machen können, als sie eine größere Nähe zur Forschung haben und dadurch in der Lage sind, in ihren Weiterbildungsangeboten die Gewähr für den aktuellsten Wissensstand, für „cutting edge knowledge“ zu bieten. Dieser Vorteil kann jedoch nur zum Tragen kommen, wenn organisatorisch eine enge und dauerhafte Verbindung zwischen den Forschungskapazitäten der beteiligten Hochschulen und ihren Weiterbildungsmaßnahmen besteht. Eben diese Verbindung dauerhaft und konfliktfrei zu sichern muss die zentrale Aufgabe einer leistungsfähigen und mit allen erforderlichen Ressourcen ausgestatteten Transferagentur sein.

Eine solche Form der Organisation von Wissenstransfer und Weiterbildung könnte sich im übrigen auch noch durch ein besonderes Maß von Internationalität auszeichnen. Ich gehe dabei von der wohl durchaus richtigen Annahme aus, dass Deutschland in der internationalen Konkurrenz für Spitzenweiterbildung durchaus einen Wettbewerbsvorteil gewinnen könnte, nicht zuletzt auch aufgrund des sicherheitspolitisch bedingten Rückgangs in der Rolle der USA als eines Gravitationszentrums hochqualifizierter Ausbildung. Um diesen Vorteil nutzen zu können, sind allerdings sinnvolle gesetzliche Regelungen über Zuwanderung und Verbleib ebenso notwendig wie eine erheblich bessere Verständigung der Hochschulen mit der Wirtschaft über die Inhalte der Weiterbildung, eine sehr viel besser koordinierte internationale Vertretung und Vermarktung des deutschen Weiterbildungsangebots, und wiederum eine Konzentration der Kräfte in standort- und hochschulübergreifenden Weiterbildungsagenturen.

4. Die Hochschule und ihre Forschungsverbände

Man wird mir nach diesem Vortrag alles mögliche vorwerfen können, aber sicher nicht mangelnden Ehrgeiz. Denn als ob Bachelor-Kolleg, Professional School und eine hochschulübergreifende Agentur für Wissenstransfer noch nicht ambitioniert und riskant genug wären, bestehe ich darauf, mich auch noch eines

der heikelsten Themen der jüngeren deutschen Wissenschaftspolitik – des Verhältnisses von universitärer und außeruniversitärer Forschung – anzunehmen. Ich tue das allerdings mit, wie ich meine, durchaus guten Gründen, denn ich bin sicher nicht allein in der Überzeugung, dass diese Spaltung der deutschen Forschungslandschaft in universitäre und außeruniversitäre Forschung dringend einer kritischen Überprüfung bedarf. Eine solche Überprüfung hat es auch schon gegeben – im Bericht einer internationalen Expertenkommission aus dem Jahre 1999¹¹, die als eine ihrer zentralen Empfehlungen eine engere Zusammenführung von universitärer und außeruniversitärer Forschung vorgeschlagen hatte. Nur ist nicht viel aus dieser Einsicht geworden, und auch der eklatante Widerspruch in der gegenwärtigen Debatte über so genannte „Spitzenhochschulen“ – dass man nämlich Spitzenhochschulen nur haben kann, wenn die Spitzenforschung an den Hochschulen stattfindet und nicht in Max-Planck-Instituten – scheint bisher noch niemandem so recht aufgefallen zu sein¹².

Ich schlage als eine Lösung dieses Problems die Organisationsstruktur eines Hochschulforschungsverbundes vor, der – im Sinne einer hochschuleigenen „Holding“ – sowohl die Begrenzungen disziplinär orientierter Forschung als auch die Trennung zwischen hochschulischer und außerhochschulischer Forschung zu überwinden sucht, ohne die Eigengesetzlichkeit wissenschaftlicher Forschung zu verkennen.

Dazu bedarf es einer Organisationsform, die elastisch genug ist, in sich eine Vielzahl von institutionellen Eigenarten zuzulassen – von Max-Planck-Instituten als angegliederte Hochschuleinrichtungen über Fraunhofer-Institute als integrale Bestandteile von Professional Schools bis zu „joint ventures“ in Forschung und Entwicklung zwischen Hochschulen und Unternehmen¹³ – , die gleichzeitig aber auch die Steuerungskapazität besitzt, ein solches Aggregat von Wissenschaft nicht nur additiv zu versammeln, sondern auch in seinen vielfältigen Synergien zu nutzen.

Mein Vorschlag sieht ein in der Leitung der Hochschule angesiedeltes Steuerungsorgan vor – den Forschungsrat der Hochschule, der die finanziellen und personellen Verknüpfungen der Mitglieder des Verbunds mit der Hochschule

¹¹ Forschungsförderung in Deutschland – Bericht der internationalen Kommission zur Systemevaluation der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Max-Planck-Gesellschaft. Hannover 1999, insbesondere S. 9-14.

¹² Siehe dazu u.a.: „Es reicht nicht“ – Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (SPD) und der Wissenschaftler Hans Weiler über den richtigen Weg zu Spitzenuniversitäten in Deutschland. Wirtschaftswoche vom 18.3.2004 (Nr. 13), S. 26-27.

¹³ Hier haben internationale Modelle wie das Center for Integrated Systems (CIS) der Stanford University (www-cis.stanford.edu) Pate gestanden, eine von der Universität in Partnerschaft mit 19 Firmen der amerikanischen Mikroelektronik geschaffene Forschungseinrichtung, die neben der Grundfinanzierung durch die Mitgliedsfirmen (\$150,000 im Jahr, was insgesamt zehn Prozent des Institutshaushalts ergibt) 90 Prozent der Forschungsmittel aus der staatlichen Forschungsförderung einwirbt.

regelt. Dieses Organ hat auch die Mittel, sowohl Startfinanzierungen für neue Forschungsinitiativen als auch finanzielle Anreize für die Entwicklung neuer Matrixstrukturen zu gewähren, in denen das volle Potential interdisziplinärer Zusammenarbeit ausgeschöpft werden kann.

Dieser Forschungsrat wird von einem mit beträchtlichen Befugnissen und Haushaltsmitteln ausgestatteten Vizepräsidenten für Forschung geleitet und umfasst die Leiter der Mitgliedseinrichtungen des Forschungsverbundes der Hochschule. Seine Entscheidungen unterliegen Abstimmungsregelungen, die nach Forschungsvolumen gewichtete Voten vorsehen.

Der Erfolg dieses Modells eines hochschuleigenen, weit diversifizierten Forschungsverbundes hängt allerdings nicht nur von der Struktur und Ausstattung des Steuerungsorgans ab, sondern ganz entscheidend auch von einer fundamentalen Neuorientierung der deutschen Forschungsförderungspolitik. Zu deren zentralen Defiziten gehört nämlich das Prinzip, dass Forschungsförderung grundsätzlich immer nur die direkten Kosten eines Forschungsprojekts bestreitet – und oft nicht einmal das. In aller Regel müssen Hochschulen zunächst einmal mit einer personellen und sächlichen Grundausstattung in Vorleistung treten, bevor sie sich überhaupt – etwa bei der DFG – um externe Forschungsmittel bewerben können. Diese Politik benachteiligt vor allem die Hochschulen, da die außeruniversitären Forschungsreinrichtungen in der Regel, gleichsam von Hause aus, bereits über akzeptable Grundausstattungen verfügen. Sie erschwert es deutschen Hochschulen auch, international wettbewerbsfähig zu werden, denn ihr bedeutendster Wettbewerber, die amerikanischen Forschungsuniversitäten, operieren unter einem von der amerikanischen Bundesregierung verantworteten Forschungsfördersystem, das jedem Forschungsprojekt nicht nur die direkten Kosten, sondern auch die indirekten Kosten – in Stanford etwa rund 55 Prozent der direkten Kosten als zusätzlicher „overhead“ – erstattet und damit eine angemessene Ausstattung und Erhaltung der Infrastrukturen für die Forschung an den Hochschulen (Labors, Spezialsammlungen, Datennetze usw.) sichert.

Man sollte sich in Deutschland ernsthaft überlegen, die für das etwas fragwürdige Projekt der „Spitzenhochschulen“ vorgesehenen Milliarden zumindest zu einem Teil in die dringend notwendige Modernisierung einer Forschungsförderung zu stecken, die in ihrer gegenwärtigen Form – bei aller Qualität der beteiligten Wissenschaftler – aus strukturellen Gründen wenig Chancen hat, in die internationale Bundesliga der Forschung aufzusteigen.

Ich komme zum Schluss. Einer früheren und sehr verkürzten Version dieses Vortrags hatte ich den Titel „Neuer Wein braucht neue Schläuche“ gegeben. Das ist keine schlechte Metapher, wie ich meine, für eine Situation, in der das organisatorische Gerüst der deutschen Hochschule den Veränderungen in ihrem Innern Rechnung zu tragen hat. Der Ursprung dieser Metapher ist bekanntlich

das zweite Kapitel des Markus-Evangeliums. Dort heißt es in Vers 22: „Und niemand füllt neuen Wein in alte Schläuche; sonst zerreißt der Wein die Schläuche, und der Wein ist verloren und die Schläuche auch; sondern man soll neuen Wein in neue Schläuche füllen.“ Die Metapher ist, für biblische wie für hochschulpolitische Zwecke, durchaus einschlägig: So wie die Botschaft des Neuen Testaments in den alten Schläuchen der vorchristlichen Überlieferung nicht besonders gut aufgehoben war, so würde ein neues Verständnis von Lehre und Forschung die alten Schläuche hergebrachter Hochschulorganisation zu zerreißen drohen und dabei auch noch selbst gefährdet werden. Man sollte das nicht zulassen – im Interesse künftiger Studierender wie künftiger Archäologen.