

Nordamerikanisches und deutsches Hochschulsystem im Vergleich

Stephan Kohl (Würzburg)

Gliederung

- 1 Zum Stand der ‚Amerikanisierung‘ der deutschen Universitäten
- 2 Hochschulsysteme im Vergleich
 - 2.1 Hochschultypen
 - 2.2 Studiengebühren
 - 2.3 Ausbildungsniveau
 - 2.4 Ausbildungszeiten
 - 2.5 Leistung
- 3 Zum Import ausgewählter Elemente des amerikanischen Hochschulsystems
 - 3.1 Hochschulrat
 - 3.2 *Bachelor*-Studiengang
 - 3.3 Junior-Professur
 - 3.4 Leistungsabhängige Besoldung
- 4 Zusammenfassung

Weiterführende Literatur

Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem: Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik. Ed. H. Breinig, J. Gebhardt und B. Ostendorf. Publikationen der Bayerischen Amerika-Akademie 1. Münster: LIT-Verlag, 2001.

„Vorbild Nordamerika? Zum problematischen Vergleich Nordamerikanisches / deutsches Hochschulsystem: Stellungnahme des *Deutschen Anglistenverbands*“. <<http://www.anglistenverband.de/amerika.html>>.

(1) Zum Stand der ‚Amerikanisierung‘ der deutschen Universität

Um Ausbildungsleistung und Forschungsintensität der deutschen Universitäten, so sagt man, stehe es nicht zum Besten. Und der Grund für die beklagte nicht-optimale Leistung der Hochschulen scheint auch ausgemacht: Die noch heute geltenden Strukturen der Universität des 19. Jhs., die auf ideale Weise auf das forschende Lehren mit den damals kleinen Studierendengruppen zugeschnitten waren, erweisen sich nach der Bildungsexplosion der siebziger Jahre als ungenügend, da sie keinen Platz für all die Studierenden vorsehen, die ihrem Studium aus eher pragmatischen Gründen nachgehen und die am Fortgang der Wissenschaft selbst wenig interessiert sind.

Glücklicherweise ist dem Gesetzgeber das Schicksal der Universitäten in ihrer neuen Rolle als Massenuniversitäten nicht gleichgültig. Unglücklicherweise aber kann sich dieser Gesetzgeber die Reform seiner Hochschulen nur als ‚Amerika-

nisierung‘ des Systems Hochschule vorstellen. Auf dieser Grundlage wurde in jüngster Zeit beispielsweise reformiert durch

- ⇒die Einsetzung von ‚Hochschulräten‘, in denen Vertretern und Vertreterinnen von Wirtschaft, Verwaltung und Wissenschaft das Recht zugesprochen wird, hochschulpolitische Entscheidungen zu empfehlen;
- ⇒die Einführung ‚amerikanischer‘ Studienabschlüssen wie *Bachelor* und *Master*
- ⇒die Einführung einer leistungsbezogenen Besoldung der Professorenschaft;
- ⇒Evaluierungen von Lehre und Forschung durch Außenstehende;
- ⇒die Einrichtung von Juniorprofessuren und
- ⇒die Gründung von Privathochschulen.

An all diesen Änderungen wird die Orientierung des Gesetzgebers am Modell des nordamerikanischen Hochschulsystems deutlich. Diese Berufung auf das amerikanische Modell ist bedenklich, weil die Vorstellungen, die deutsche Hochschulpolitikerinnen und -politiker vom amerikanischen Universitätssystem haben, lückenhaft sind. Die Amerikanisierung der deutschen Universität wird in der Tat unter Missachtung der tatsächlichen Verhältnisse in Nordamerika propagiert, über die Zukunft der deutschen Universitäten wird auf der Basis von Argumenten entschieden, die einer sachlichen Überprüfung nicht standhalten.

Mein Vortrag heute dient daher zwei Zielen: Ich möchte zunächst einige charakteristische Eigenheiten des nordamerikanischen Universitätssystems mit den deutschen Verhältnissen vergleichen, und dann, in einem zweiten Teil, die Frage stellen, ob der Import ausgewählter Elemente des nordamerikanischen Universitätssystems in die deutsche Hochschullandschaft sinnvoll ist.

(2) Amerikanisches und deutsches Hochschulsystem im Vergleich

(2.1) Hochschultypen

Wenn die amerikanische Hochschule als Vorbild für Deutschland genannt wird, dann denkt die deutsche Hochschulpolitik nur an die sog. *Research Universities*, also jene ca. 125 amerikanischen Hochschulen, die Lehre und Forschung im Sinne der Humboldt-Universität des 19. Jhs. verbinden und daher auch Promotionsstudiengänge anbieten. Es wird also suggeriert, und unter nicht wenigen Hochschulpolitikerinnen und -politikern wohl auch geglaubt, die idealen Verhältnisse der *Research Universities* wären amerikanischer Standard. Dabei besuchen von den 15 Mio. amerikanischer Studierender nur 2 Mio – ca. 15% – diesen Typ von Hochschule. Fassen wir deutsche Fachhochschulen und Uni-

versitäten als tertiären Bildungsbereich zusammen, so besuchen aber zwei Drittel unserer Studierenden diesen Typ von ‚Forschungs-Universität‘.

Welche universitären Einrichtungen besuchen nun die amerikanischen Studierenden?

⇒Fast 40% besuchen nur eines der sog. *Two Year Colleges*, die ohne wissenschaftliche Spezialisierung der Förderung der Allgemeinbildung dienen und deren Ausbildungsniveau nicht einmal dem der deutschen gymnasialen Oberstufe entspricht.

⇒Knapp die Hälfte, ca. 45%, der amerikanischen Studierenden besucht Anstalten des tertiären Bildungssystems, die man mit einem B. A. verlassen kann, einer Abschlussprüfung über die Grundlagen eines wissenschaftlichen Gebiets, die in ihrem Anspruch etwa mit unserem Vordiplom korrespondiert; ein Drittel etwa schreitet von dort zum einem Master-Abschluss vor.

⇒15 % besuchen *Research Universities* (Ausführungen s.o.)

Diese amerikanischen Abschlüsse, *Bachelor* und *Master*, die nun auch in Deutschland eingeführt werden, kann man zwar auch auf *Research Universities* erwerben; nach amerikanischen Untersuchungen liegt aber gerade dieser Bereich der akademischen Ausbildung an den *Research Universities* im Argen. Ob unser Gesetzgeber mit seinem Wunsch nach Einführung von *Bachelor*- und *Master*-Abschlüssen die deutschen Universitäten unterhalb des bislang geltenden wissenschaftlichen Ehrgeizes ansiedeln will, oder ob er Pläne hat, die in Amerika selbst weithin beklagte Schwäche der *Research Universities* in der normalen Ausbildung zu vermeiden, ist nicht bekannt.

Freilich: Die Einführung des amerikanischen *Bachelor*-Studiengangs in Deutschland erscheint durchaus sinnvoll, da ja schlecht vorstellbar ist, dass an unseren Massenuniversitäten alle Studierenden auch an wissenschaftlicher Forschung interessiert sein könnten. Über die Vereinbarkeit der neuen Studiengänge mit der Verpflichtung zur Forschung, wie sie für die deutschen Universitäten gilt, muss aber noch gründlich nachgedacht werden.

(2.2) Studiengebühren

Alle amerikanischen Hochschulen erheben trotz beträchtlicher öffentlicher Förderung sehr hohe Studiengebühren. Dabei reicht im Bereich der *Research Universities* die Spanne an jährlichen Studiengebühren von \$13.500 (staatliche Universität Massachusetts) zu \$34.000 (Privat-Universität Harvard).

Dass bei solchen Studiengebühren die Aufnahme eines Studiums eine soziale Hürde darstellt, liegt auf der Hand. Auch Familien der Mittelschicht müssen sich verschulden, um ihren Kindern eine gute Universitätsausbildung zu ermöglichen. Dass andererseits bei solchen Studiengebühren die adäquate Ausstattung von Universitäten und die Einstellung von genügend Lehrpersonal weniger problematisch ist als bei uns, wo von Studiengebühren allenfalls in Höhe von etwa EUR 1.000 pro Jahr die Rede ist, versteht sich von selbst. Amerikanische *Research Universities* – und hier insbesondere die *Ivy League Schools* wie Harvard und Yale – zeichnen sich daher durch hervorragende Forschungsqualität, exzellente Bibliotheken, großzügige Ausstattung und internationalen unbestreitbar guten Ruf aus.

Der Vergleich deutscher Universitäten mit den bestens ausgestatteten amerikanischen *Research Universities* kann unter diesen Umständen nur zu dem Verdikt führen, dass die deutschen Hochschulen unterfinanziert und mangelhaft ausgestattet sind. Es ist ernsthaft zu überlegen, ob man diese Benachteiligung in Kauf nehmen will, um zu vermeiden, dass eine universitäre Ausbildung auf die beschränkt bleibt, die reiche Eltern – wohlgerne: reich, also oberhalb des Einkommens der Mittelschicht – oder eine außerordentlicher Begabung haben.

(2.3) Ausbildungsniveau

Es ist völlig abwegig, das Ausbildungsniveau amerikanischer und deutscher Universitäten miteinander zu vergleichen. Wie schon erwähnt, bietet das amerikanische Universitätssystem nur etwa 30% seiner Studierenden einen Abschluss, der qualitativ etwa einem deutschen Universitätsabschluss auf Diplom-, Magister- oder Staatsexamensniveau entspricht. Mit dem amerikanischen *Associate Degree*, Abschlussexamen von ca. 40% der amerikanischen Studierenden, wird ja nur Allgemeinbildung und grundsätzliche Schreibfähigkeit in einem Umfang nachgewiesen, der nicht einmal den Ansprüchen der gymnasialen Oberstufe in Deutschland entspricht. Die Ausrichtung des amerikanischen *Associate Degree* auf Allgemeinbildung hat ihren guten Grund: Da ein wesentlich höherer Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern der *High Schools* an Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs geht als in Deutschland vom Gymnasium an die Universität, und da die amerikanische *High School* praktisch keine Durchfallraten – wohl aber Abbruchraten – kennt, ist der Leistungsstandard amerikanischer Erstsemester deutlich niedriger als der deutscher Studienanfängerinnen und -anfänger. Mit dem *Associate Degree* werden in Amerika also nur die Mängel der *High-School*-Ausbildung kompensiert.

Der amerikanische *Bachelor*-Abschluss, Abschlussexamen von etwa einem Drittel der amerikanischen Studierenden und großes Vorbild unserer Bildungspolitikerinnen und -politiker, vermittelt in vier Jahren erstes Fachwissen etwa

auf dem Niveau des Vordiploms. Knapp drei Viertel aller amerikanischen Studierenden verlassen den tertiären Bildungsbereich also, ohne mit wissenschaftlichem Arbeiten in Berührung gekommen zu sein. Dies kann nicht deutlich genug gesagt werden, um vor Augen zu führen, wie unterschiedlich die Ausbildungsziele von deutschen und amerikanischen Universitäten sind. Zudem werden in Amerika Leistungen innerhalb der *Bachelor*-Studiengänge sehr milde benotet. Eine schlechtere Note als ‚befriedigend‘ ist für die Studierenden Grund zur Beschwerde über die Kursleiterin oder den Kursleiter.

Nur eine Minderheit – etwas mehr ein Viertel – der nordamerikanischen Studierenden legt mit dem *Master Degree* ein wissenschaftliches Examen ab. Im Unterschied zu Deutschland ist dieses wissenschaftliche Studium, das zum *Master* führt, ein spezialisiertes Ein-Fach-Studium, dessen Spezialisierung man sich kaum eng genug vorstellen kann. Über diese Form der Ausbildung werden zwar hervorragende Fachleute für einen klar definierten kleinen Bereich wissenschaftlich ausgebildet, die Risiken, die diese Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt erfahren, wenn sich Prioritäten von Produktion und gesellschaftlicher Nachfrage ändern, sind aber erheblich größer als bei uns. Nordamerikanische Hochschulabschlüsse jenseits des *Bachelor* basieren also auf einem Konzept der Hochschulausbildung, das der engen Spezialisierung des Wissens verpflichtet ist, während deutsche Studierende in Seminaren und Prüfungen die ganze systematische Breite und oft auch historische Tiefe eines breit definierten Fachgebietes abdecken müssen.

Ob mit der Einführung von *Bachelor*- und *Masters*-Abschlüssen in Deutschland eine solche weitgehende Entwissenschaftlichung des allgemeinen Studiums und eine konsequente Spezialisierung des fortgeschrittenen wissenschaftlichen Studiums geplant ist, wird bei uns nicht diskutiert – weder auf hochschulpolitischer noch auf breiter Ebene, weder unter wissenschaftstheoretischen noch arbeitsmarktpolitischen Vorzeichen. Formen des Studienabschlusses werden also aus Amerika importiert, ohne dass die grundlegenden gesellschaftlichen Konsequenzen eines solchen Imports reflektiert würden.

(2.4) Ausbildungszeiten

Eine Verlockung, welche die amerikanischen Universitätsgrade angeblich so unwiderstehlich attraktiv macht, besteht landläufiger Meinung nach darin, dass die Absolventinnen und Absolventen früh dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Die Kritik an der langen Studiendauer in Deutschland verweist ja immer auf Amerika, wo angeblich täglich bewiesen würde, dass es auch schneller ginge. Sobald man aber das Abschlussniveau in den Vergleich der Studiendauer mit einbezieht, zeigt sich, dass nordamerikanische Studierende für vergleichbare Abschlüsse nicht kürzer an der Universität weilen als deutsche Studierende.

Typische Studienverlaufszeiten (Annäherungswerte)

<u>Alter</u>	<u>Nordamerika</u>	<u>BRD</u>
18	Studienbeginn	
19		Studienbeginn Frauen
20		Studienbeginn Männer
21	<i>B. A.</i> (früher Abschluss)	Zwischenprüfung (früher Abschluss)
22	<i>B. A.</i> (später Abschluss)	Zwischenprüfung (später Abschluss)
23	Graduate Studies	Hauptstudium
24	<i>M. A.</i> (früher Abschluss) und/oder 1. Jahr <i>Ph. D.</i> - Programm	
25	<i>M. A.</i> (früher Abschluss) und/oder 2. Jahr <i>Ph. D.</i> - Programm	
26	<i>M. A.</i> -Abschluss / Prüfung für die endgültige <i>Ph. D.</i> -Zulassung	<i>M. A.</i> - Abschluss
27	Beginn der Recherchen für die Dissertation	Beginn Dissertation
28		
29		
30	<i>Ph. D.</i> (früher Abschluss) Assistant Professor	Promotion (früher Abschluss) Hochschulassistentur
31		
32		
33		
34	<i>Ph. D.</i> (später Abschluss)	Promotion (später Abschluss)
35		
36	<i>tenure</i> (= Lebenszeitstelle nach	Habilitation (früh)

sechs Jahren Assistenzprofessur)

37

38

39

40 *tenure* (spätes Erreichen der
Lebenszeitprofessur)

Habilitation (spät)

Selbst wenn die meisten Studierenden in Deutschland die Regelstudienzeit überschreiten und ihren Abschluss erst im 12. Semester machen, liegen sie studierendauermäßig genau gleich mit amerikanischen Magisterkandidatinnen und -kandidaten: Amerikanische Studierende studieren vier Jahre für ihren *Bachelor* und danach mindestens zwei weitere Jahre (oft auch mehr), um zu ihrem *Master Degree* zu gelangen. Damit sind auch 12 Semester verstrichen. Und während Dissertationen in Deutschland üblicherweise innerhalb von vier Jahren abgeschlossen sind, werden in den USA dafür – wegen eines umfangreichen Kursprogramms – sechs bis acht Jahre veranschlagt.

Keineswegs also legt der Vergleich mit amerikanischen Verhältnissen den Schluss nahe, dass in Deutschland zu lange studiert würde. Die Zeitverluste beim Weg in den Arbeitsmarkt sind in Deutschland im Vorfeld der Universität zu verzeichnen: durch das neunte Jahr der Sekundarstufe und durch den Wehr- bzw. Wehrersatzdienst. In Amerika kommen männliche Jugendliche mit 18 Jahren an die Universität, deutsche Männer meist erst im Alter von 20 Jahren.

Völlig abwegig ist es auch, aus Vergleichsgründen den deutschen Universitäten eine zu hohe Studienabbrecherquote vorzuhalten. Während nach der neuesten OECD-Statistik (1994–96) in Deutschland 28% der Studierenden ihr Studium abbrechen, sind es in den USA 37%.

Mit den Argumenten von Studiendauer und Studienerfolg kann also – recht gesehen – eine Studienreform in Deutschland nicht begründet werden.

(2.5) „Leistung“

Amerikanische Akademiker sind hoch spezialisiert auf einen Teil ihres Fachgebiets, wie Sie sich erinnern. Zudem meint es die amerikanische Universität ernst mit dem Prinzip der 40-Stunden-Woche, und daher überschreitet dort, wo Forschung ernst genommen wird, an den *Research Universities* also, die Lehrbelastung der Professorinnen und Professoren kaum einmal drei Stunden pro Woche; nur an den *Two Year Colleges* müssen Lehrverpflichtungen erfüllt werden, die den bei uns üblichen acht Stunden pro Woche vergleichbar sind.

Aus diesen Gründen erfordert das amerikanische Universitätssystem einen um das Fünf- bis Siebenfache höheren Personaleinsatz. Nur ein besonders krasses Zahlenpaar zum Vergleich: Die Universität von Michigan finanziert für ihr *English Department* mit 1.100 Studierenden 74 Professorinnen und Professoren, während die gleiche Zahl von Englisch-Studierenden in Würzburg von fünf Hochschullehrern betreut wird.

Bei einem Vergleich der Arbeitsleistungen der Professorinnen und Professoren in Deutschland mit denen der amerikanischen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer zeigen sich daher krasse Unterschiede:

Amerikanische Professorinnen und Professoren sind eng spezialisiert und sie unterrichten stets dieselben fünf bis sieben Kurse, deren Themen meist dem von ihnen auch in der Forschung gepflegten Bereich entnommen sind. Deutsche Professorinnen und Professoren dagegen unterrichten der Abdeckung des ‚Kanons‘ ihres Faches wegen tendenziell jedes Semester mindestens zwei thematisch neue Lehrveranstaltungen, die sie dann frühestens nach fünf Jahren – wenn der Lehrstoff einer gründlichen Überarbeitung bedarf – wiederholen können. Der Aufwand an Unterrichtsvorbereitung ist daher hoch, zumal viele Kurse und Vorlesungen in keiner Verbindung zum gepflegten Forschungsgebiet stehen.

Amerikanische Professorinnen und Professoren an *Research Universities* unterrichten zwei Kurse pro Semester, wobei die Teilnehmerzahl begrenzt ist. In der vorlesungsfreien Zeit haben die amerikanischen Kolleginnen und Kollegen in der Regel keinerlei Verpflichtungen gegenüber ihrer Universität. Deutsche Professorinnen und Professoren dagegen unterrichten vier Kurse pro Semester bei nach oben offener Teilnehmerzahl. Da ihnen bei dieser Lehrbelastung für Korrekturen studentischer Arbeiten im Semester wenig Zeit bleibt, wird die vorlesungsfreie Zeit mit der Korrektur von Seminar-, Zulassungs-, und Magisterarbeiten verbracht.

Wenn amerikanische Professorinnen und Professoren Aufgaben im Rahmen der universitären Selbstverwaltung übernehmen, werden diese Leistungen durch die Gewährung von Unterrichtsreduktion abgegolten. Auch Mitglieder von Berufungskommissionen erhalten Unterrichtsnachlass, da sie Zeit für die Lektüre der Bewerberschriften brauchen. In Deutschland dagegen wird der Zeitaufwand für all diese Tätigkeiten ignoriert. Eine Reduktion der Lehrverpflichtung darf nicht erwartet werden.

Vergleicht man also Arbeitsbedingungen und finanzielle Ausstattung deutscher Universitäten mit den entsprechenden Gegebenheiten in Amerika, leistet eine deutsche Universität deutlich mehr als eine amerikanische. Bei (im Vergleich mit den *Research Universities*) deutlich schlechteren Ausgangsbedingungen

bildet die deutsche Universität etwa 20% eines Jahrgangs der Bevölkerung wissenschaftlich aus, die amerikanischen etwas mehr als 10%. Damit ist der Ertrag im Verhältnis zu den eingesetzten Mitteln in Deutschland deutlich besser. Weniger günstig fällt der Leistungsvergleich auf dem Gebiet der Forschung aus, ein Umstand, der sich weitgehend auf den Mangel an ununterbrochener Forschungszeit zurückführen lässt, der für die Arbeitsbedingungen deutscher Professorinnen und Professoren kennzeichnend ist. Die Priorität der deutschen Hochschulpolitik heißt eben ‚Sparen‘, und so wird die für Forschung ausgebildete Hochschullehrerschaft vor allem für die Lehre in Anspruch genommen – eine hochschulpolitische Entscheidung, die nur bedingt als zukunftsorientiert angesehen werden kann. In diesen Zusammenhang passt das Bestreben der Bundesregierung, die Habilitation als Zugang zu einer Professur abzuschaffen: Damit entfällt für die Angehörigen der deutschen Universität die letzte Verpflichtung, ein größeres Forschungsvorhaben durchzuführen.

Die der deutschen Universität ständig abgeforderte Überlast in der Lehre geht also auf Kosten der Forschung. Wer Semester für Semester mehr als zweihundert Studierende betreuen muss, hat keine Zeit für nobelpreisverdächtige Forschung. Aber an eine nachhaltige Entlastung der deutschen Universität im Sinne des amerikanischen Vorbilds ist offensichtlich nicht gedacht.

(3) Import von ausgewählten Elementen des amerikanischen Hochschulsystems

Diese etwas resignierte Beobachtung leitet mich nun zum zweiten Hauptteil meiner Ausführungen: Macht es Sinn, ausgewählte Elemente des amerikanischen Universitätssystems zu importieren – ohne das System als solches in seiner Gesamtheit zu akzeptieren? Die Probleme eines solchen partiellen Imports seien an vier Beispielen illustriert, dem Hochschulrat, dem neuen *Bachelor*-Studiengang, der Juniorprofessur und der leistungsgerechten Besoldung.

(3.1) Hochschulrat

In einer Reihe von Bundesländern hat man nach dem Vorbild der *boards of trustees* der amerikanischen Universitäten den Hochschulrat eingeführt, ein mit hochrangigen Persönlichkeiten aus Wirtschaft, Verwaltung und Wissenschaft besetztes Gremium, das die Hochschule in ihren weiter reichenden Entscheidungen jenseits der Tagesprobleme beraten soll. Effektives Hochschulmanagement wurde damit, wie die bislang gemachten Erfahrungen zeigen, nicht etabliert. Während nämlich die amerikanischen Hochschulräte das Recht haben, konkret über Hochschulstruktur und Haushalt der ihr anvertrauten Universität zu entscheiden und (meist) auch den Präsidenten der Universität zu wählen, bleibt

die Arbeit der deutschen Hochschulräte auf das unverbindlich Beratende beschränkt. Nicht wenige, die in ein solches Amt berufen wurden, äußern inzwischen öffentlich ihren Frust über sinnlos vergeudete Vorbereitungs- und Sitzungszeiten.

Eine Erfolgsgeschichte kann diese angebliche Reform des Universitätsmanagements deshalb nicht werden, weil trotz der Einsetzung eines Management Teams weder die alten Rechte der Fakultäten und des Senats der deutschen Universität beschnitten wurden noch die Kultusministerien Bereitschaft zeigten, ihre Kontrolle der Universitäten zu lockern. Ein Element des amerikanischen Hochschulsystems wurde also übernommen, aber es bleibt eine nur dekorative Garnitur, weil das Gesamtsystem ‚Hochschulverwaltung‘ nicht mit dem neuen Gremium Hochschulrat kompatibel gemacht wurde. Die Wirkung der Neuerung bleibt also gleich Null.

(3.2) *Bachelor-Studiengang*

Die deutschen Hochschulen führen auf Grund großen politischen Drucks allenthalben die neuen amerikanischen Studienabschlüsse *Bachelor* und *Master* ein. Ungeklärt bleibt dabei, wie schon erwähnt, die prinzipielle Frage, ob es fortan einen deutschen Universitätsabschluss ohne wissenschaftlichen Anspruch geben darf – mit Blick auf den *Bachelor*-Abschluss eine drängende Frage.

Wie immer man aber die Rolle der Wissenschaft in diesem verkürzten Studium definieren mag, Konsens herrscht darüber, dass die neuen *Bachelor*-Studiengänge eine einmalige Chance bieten könnten, praxisrelevante, aktuelle, innovative Studiengänge einzurichten. Konzeption und Gestaltung solch neuer Studiengänge erfordern aber Personal und Sachmittel. Jede amerikanische Universität, die auf sich hält, investiert großzügig in die Innovation von Lehre und Ausbildung. Bei uns aber geschieht die Einführung der neuen Studiengänge ausschließlich unter der Prämisse, Studienzeiten zu verkürzen, Geld zu sparen und die Eingangsbesoldung der Absolventinnen und Absolventen der neuen Studiengänge kräftig abzusenken, wenn diese im öffentlichen Dienst Beschäftigung suchen. Unter diesen Bedingungen hat die Einführung des *Bachelor*-Studiengangs wenig Chancen, die durchaus nötige Innovation und Aktualisierung der Lehrinhalte zu fördern. Was sich in Amerika als Typus des konstant revidierten und aktualisierten Grundstudiums bewährt hat, verkommt hier zur Sparmaßnahme; dies ist auch schon daraus ersichtlich, dass der deutsche *Bachelor*-Abschluss in drei Jahren geschafft werden muss, während sich die amerikanischen Studierenden vier Jahre Zeit nehmen dürfen.

(3.3) Juniorprofessur

Der Gesetzgeber will mit der Revision des Hochschulrahmengesetzes den Weg zum Professorenamt verkürzen. Das Ziel ist löblich; zu kritisieren ist an der neuen Gesetzgebung aber wieder, dass sie ein amerikanisches Element in das deutsche System einführt, ohne zu sehen, dass zum Erfolg der neuen Gesetze eine konsequente Amerikanisierung des deutschen Hochschulsystems Voraussetzung wäre.

Natürlich schafft die Einführung der sog. Juniorprofessur Stellen, auf denen begabte junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unabhängig forschen und lehren können. Während die bisher übliche Assistentenzeit den wissenschaftlichen Nachwuchs in eine Situation stellte, in der er sich in ein Lehrstuhlprofil produktiv einpassen musste, kann die Juniorprofessorin, der Juniorprofessor tun und lassen, was er, was sie will. Diese Unabhängigkeit kann freilich zum Fluch werden, da die Rahmenbedingungen akademischer Laufbahnen nicht geändert wurden:

Am Ende der sechsjährigen Zeit der Juniorprofessur kann sich die Unabhängigkeit als Alleingelassen-Werden erweisen, wenn sich niemand in der Fakultät findet, der sich um eine Weitervermittlung des talentierten Nachwuchses bemüht. Die Institution der Juniorprofessur kann nur auch zum Nutzen der jungen Leute sein, wenn die Gesamtstruktur der akademischen Karriere – im Sinne des amerikanischen Beispiels – geändert wird, wenn also institutionell Pfade vorgegeben werden, auf denen sich der Aufstieg des unbetreuten Nachwuchses geordnet und erfolgversprechend gehen lässt. Hier aber hat der Gesetzgeber nichts unternommen – wieder wird ein Element des amerikanischen Systems übernommen, ohne dass das Potential der Änderungen ausgeschöpft würde.

Ein weiteres Problem betrifft die hohen Erwartungen des Gesetzgebers an die Juniorprofessorinnen und -professoren. Diese sollen ja nicht nur nahezu das volle Lehrprogramm einer etablierten Professur übernehmen, sie müssen auch bemerkenswerte Forschungsarbeit leisten und sich mit ihren Ergebnissen nach spätestens vier bis viereinhalb Jahren so bekannt gemacht haben, dass sie nach Ablauf von sechs Jahren auf eine Professur berufen sind. Wer die Zeiträume kennt, die im Durchschnitt von der Ausschreibung einer Professorenstelle bis zu deren Besetzung verstreicht, wird diese Vier-Jahres-Frist für durchaus realistisch ansehen.

Die Schwierigkeit, innerhalb von vier Jahren als Forscherin, als Forscher bekannt zu werden, liegt hier sicher nicht im Fleiß oder intellektuellen Potential der Inhaber und Inhaberinnen von Juniorprofessuren, sondern in der Tatsache, dass diese Nachwuchskräfte auch verpflichtet sind, mit ganz geringen Abstrichen das Lehrprogramm einer Professur zu übernehmen. Bei der Personalknappheit unserer deutschen Universitäten kann das aber nur heißen, dass diese

jungen Leute innerhalb eines gewissen Zeitraums die ganze Breite ihres Faches abdecken müssen. Das heißt, sie müssen – und damit ist erst ein Viertel ihres Lehrprogramms pro Semester abgedeckt – jede Woche ca. 40 Seiten anspruchsvoller wissenschaftlicher Prosa für eine Vorlesung über ein Gebiet formulieren, das sie oft genug nur rezeptiv während ihres Studiums kennen gelernt haben. Amerikanischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern geht es hier wesentlich besser: Die Spezialisierung auf immer das gleiche kleine Teilgebiet eines Faches, die sie beim Erwerb des *Master Degree* und der Promotion pflegen durften, schlägt sich auch in den Erwartungen nieder, die an ihr Lehrprogramm gestellt werden: Sie sind auch in der Lehre nur für ein kleines Spezialgebiet zuständig, für das Vorlesungen und Kurse vorzubereiten wenig Arbeit bedeutet, da der enge Zusammenhang mit den Forschungsinteressen gewahrt bleibt. In Deutschland wird von den Juniorprofessorinnen und –professoren einfach zu viel erwartet.

(3.4) Leistungsabhängige Besoldung

Durch die neue Gesetzgebung soll das kompetitive Verhalten der Professorenschaft dadurch gesteigert werden, dass – nach vorheriger kräftiger Senkung der Grundgehälter – Zulagen gewährt werden für besonderen Einsatz in Forschung, Lehre oder Selbstverwaltung. Wie das bei unveränderten Arbeitsbedingungen funktionieren kann, weiß aber niemand. Wo ist Raum für die Übernahme zusätzlicher Aufgaben,

wenn, nach der neuesten Erhebung, die durchschnittliche Wochenarbeitszeit des deutschen Professors / der deutschen Professorin etwa 70 Stunden beträgt?

wenn viele Professoren 80 Studierende und mehr pro Jahr prüfen müssen, also Examensarbeiten betreuen, korrigieren und bewerten sowie die mündlichen Prüfungen organisieren und abhalten müssen?

Allein die Zeit, die unter diesen Bedingungen für Lehre und Korrekturen aufgewendet werden muss, schließt die Übernahme weiterer Pflichten aus, die zu Zulagen berechtigten.

Wesentliche weitere Elemente des amerikanischen Universitätssystem müssten übernommen werden, um brauchbare Bedingungen für die Einführung eines angeblich motivierenden Zulagenwesens zu schaffen:

Auswahl der Studierenden durch die Professoren,

Konsequente Begrenzung der Studierendenzahlen in den einzelnen Kursen,

Reduktion des Lehrdeputats auf ein Ausmaß, das Raum schafft für die Übernahme anderer Aufgaben.

Eine konsequent amerikanisierende Gesetzgebung, die die Bedingungen für ein System der Leistungsanreize schaffen würde, fehlt aber.

Zudem – da sind sich amerikanische Beobachter unserer Universitätsszene einig – würde eine Universität, die nur gute Professorinnen, gute Professoren zu ihren Mitgliedern zählt, bei leistungsabhängiger Bezahlung mehr kosten, als die Gesellschaft zu bezahlen bereit ist.

Wesentlicher Schwachpunkt beim Import des Prinzips leistungsabhängiger Bezahlung aber ist, dass Kriterien zur Leistungsdefinition fehlen. In Amerika werden Professorinnen und Professoren in einem regelmäßigen Zyklus nach genau vorgeschriebenen Kriterien evaluiert. Diese Kriterien honorieren in erster Linie Forschungsleistungen, erst in zweiter Linie Lehrqualität und die Übernahme von Verwaltungsaufgaben. Überdurchschnittliche Forschungsleistungen werden dabei mit besonders hohen Gehaltsaufbesserungen belohnt und akzeptable Leistungen mit regulärer Gehaltserhöhung, fehlende Leistungen durch Einfrieren des Gehalts geahndet.

Die derzeit in Deutschland diskutierten Maßnahmen schaffen dagegen keine Leistungsanreize. Der Gedanke einer Besoldung nach Anzahl der betreuten Studierenden oder gar nach Zahl der Abschlüsse in der Regelstudienzeit erschiene in den USA absurd. Dort wird erkannt, dass die Qualität der Ausbildung entscheidend von kleinen, überschaubaren Kursen und von einem Lehrpersonal abhängt, das nicht durch ein hohes Lehrdeputat ausgepowert wird,

(4) Ergebnisse

Worauf meine Beispiele hinauslaufen, ist nun klar: Wenn das deutsche Universitätssystem schon amerikanisiert werden soll, um im globalen Maßstab konkurrenzfähig zu sein, dann sollte diese Umorganisation nicht auf eine derart selektive Weise erfolgen wie jetzt zu beobachten. Ich wage die These, dass die deutsche Universität sehr zufrieden damit wäre, wenn es zu einer konsequenten Amerikanisierung des Hochschulsystems im Sinne der *Research Universities* käme. Freilich stellt sich da ein Problem. Konsequent amerikanisierte Universitäten benötigen fünf bis sieben mal so viel Lehrpersonal wie die deutschen, und um diesen Lehrkörper bezahlen zu können, bedürfte es einer grundlegenden Neu-Festsetzung der gesellschaftlichen Prioritäten.

Angesichts einer solchen ‚Alles oder Nichts‘-Alternative wäre aber prinzipiell zu fragen: Ist eine solche vollständige Amerikanisierung überhaupt wünschenswert? Schaut man nämlich genauer auf die Leistungen des amerikanischen Universitätssystems, zeigt sich, dass das deutsche Hochschulsystem leistungs-

fähiger ist als das amerikanische Modell, das nur für eine Minderheit der Studierenden eine anspruchsvolle wissenschaftliche Ausbildung bereit hält. Die allgemeine Überlegenheit des nordamerikanischen Hochschulsystems ist ein Mythos, dem die jetzige Hochschulpolitik leider völlig erlegen ist.

Wie unehrlich, ja unredlich, bei dieser Amerikanisierung vorgegangen wird, zeigt sich nirgendwo deutlicher als beim Umgang der Bildungspolitik mit den wenigen in Deutschland eingerichteten Privatuniversitäten: Diese erhalten öffentliche Mittel, weil sie in der Tat ernst machen mit der Umsetzung des amerikanischen Modells der *Research University* – weil sie also ein effektives Hochschulmanagement betreiben, zur Finanzierung hohe Studiengebühren verlangen, ihre Studierenden selbst auswählen und das Lehrpersonal nicht über Gebühr beanspruchen –, während den staatlichen Universitäten nur jene Elemente des amerikanischen Universitätssystems verordnet werden, die kurzfristig Geld zu sparen versprechen.

Reformbedarf gibt es an den deutschen Hochschulen ohne Zweifel. Dass die Reformbemühungen der Bildungspolitikerinnen und -politiker aber einseitig in dem Sinne sind, dass sie vom amerikanischen System alles übernehmen, was zur Stärkung der Lehre beiträgt; alles aber vernachlässigen, was die Forschungsqualität der deutschen Universität stärken könnte, zeigt sich auch daran, dass es den deutschen Universitäten nicht gelingt, ausländische Wissenschaftler von Profil zu gewinnen oder zurückzugewinnen, dass sie gleichzeitig aber für ausländische Studierende immer attraktiver werden. Amerikanische *Research Universities* ziehen durch lukrative Angebote gut ausgestatteter Institute die Spitzenforscher aus aller Welt an – die Mehrzahl der Nobelpreise werden von Immigranten für die USA erobert –, amerikanische *Research Universities* sind in herausgehobener Position in transnationale Forschungsvorhaben eingebunden, und natürlich ziehen sie auch Studierende aus dem Ausland an.

Aber trotz des Nachteils, den Großteil des Lehrangebots nicht in der Weltsprache Englisch anzubieten, sind es die deutschen Universitäten, die für ausländische Studierende immer attraktiver werden. So stieg die Zahl ausländischer Studierender – nach einem Gutachten des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung, dem sog. Teichler-Gutachten – von ca. 28.000 im Jahre 1970 auf ca. 146.000 Mitte der 90er Jahre. Auch nach Abzug der Bildungsinländer bleibt dies eine eindrucksvolle Steigerung. Fast 10 % der Studierenden an deutschen Universitäten kommt heute aus dem Ausland (nach 6 % im Jahre 1970). Als Zielland ausländischer Studierender ist Deutschland damit seit 1970 vom vierten auf den dritten Platz weltweit aufgerückt (nach den USA mit 30 % und Frankreich mit 11 % – aber vor Großbritannien mit 9 %). Und die USA sind in den letzten Jahren keineswegs immer attraktiver für ausländische Studierende geworden: der Prozentsatz der international mobilen

Studentenschaft, der in den USA studiert, sank von 35% im Jahre 1980 auf 30% Mitte der 90er Jahre.

Die internationale Wettbewerbsfähigkeit der an deutschen Hochschulen ausgebildeten Studierenden erweist sich nicht zuletzt darin, dass sie auch an den amerikanischen *Research Universities* überwiegend gut bis sehr gut abschneiden. Die deutsche Universität bietet offensichtlich eine Qualität der Ausbildung, die den internationalen Vergleich nicht zu scheuen braucht. Anders steht es freilich mit dem internationalen Abschneiden der deutschen Universität auf dem Gebiet der Spitzenforschung. Jahrzehntelange Sparpolitik und die Einsetzung der Überlast zum Normalfall haben das Forschungspotential beschädigt. Die jetzigen Reformbemühungen im Sinne einer partiellen Amerikanisierung der deutschen Universität sind ebenfalls dadurch gekennzeichnet, dass sie vor allem die Ausbildungskapazität der Universitäten erhöhen wollen, sich um den Wiederaufbau der Forschung aber wenig kümmern.

Vom amerikanischen System müssten auch jene Elemente übernommen werden, die der Forschung wieder zu ihrem Recht verhelfen. Dazu gehört vor allem eine großzügigere finanzielle Ausstattung der Hochschulen, damit diese in die Lage versetzt werden, den besten international bekannten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern interessante Angebote auf Professorenstellen machen zu können. Übernommen werden müssten auch einige der Elemente, die Forschen erst institutionell möglich machen: Begrenzung der Teilnehmerzahlen an Seminaren und Übungen, Reduktion der Lehrverpflichtung und großzügige Gewährung von Forschungssemestern bei laufenden erfolgversprechenden Forschungsvorhaben.

Man verstehe das nicht falsch: Der Erfolg der amerikanischen *Research Universities* geht nicht einfach darauf zurück, dass materielle Dinge großzügiger geregelt würden und der Professorenschaft die Zeit zur Forschung gegeben würde. Dies sind nur die Vorbedingungen dafür, dass sich an diesen Universitäten ein Klima bilden kann, in dem das Prinzip der Humboldtschen Universität, die Verbindung von Forschung und Lehre, in Reinkultur verwirklicht werden kann. Die Professorinnen und Professoren an den *Research Universities* bilden in kleinen Gruppen einen exzellenten Nachwuchs heran, sie unterrichten nur auf ihrem Spezialgebiet und vermitteln den jungen Leuten daher wirklich den aktuellen Erkenntnisstand – kurz: sie unterrichten im persönlichen wissenschaftlichen Gespräch die Zukunftsgeneration von Weltklasse-Wissenschaftlerinnen und –wissenschaftlern. Diese Unterrichtsform lässt sich aber nur bei kleinen Kursstärken verwirklichen.

Obwohl die deutschen Universitäten im Vergleich zu den nordamerikanischen *Research Universities* personell und finanziell weitaus schlechter ausgestattet sind, leisten sie mehr an qualifizierter Ausbildung. Die gängigen Vorwürfe ge-

gen die deutsche Universität – mangelnde Leistungsorientierung, fehlende internationale Wettbewerbsfähigkeit, zu lange Studienzeiten, zu viele Studienabbrecher – treffen schlicht und einfach nicht zu. Angeklagt werden sollte die deutsche Universität eher dafür, dass sie bei der jetzigen Amerikanisierungsrunde nicht viel entschlossener darauf beharrt, auch jene Teile des amerikanischen Hochschulsystem verordnet zu bekommen, die die Forschung an den Universitäten wieder in ihr Recht setzt.

Schließen wir mit dem Versuch einer positiven Bilanz: Während an wenigen amerikanischen Elite-Universitäten eine exzellente Lehre für fortgeschrittene Studierende geboten wird, wie sie hierzulande nicht zu realisieren ist, bieten die deutschen Universitäten Lehre für verhältnismäßig weit mehr Studierende in einem im Zugang freien und im ganzen Land vergleichbaren System – ein Charakteristikum unserer Hochschulen, das man mit berechtigtem Stolz als demokratische Errungenschaft hervorheben darf. Und da bislang der Magister bzw. das Staatsexamen in Deutschland der erste mögliche Studienabschluss ist – anders als in Amerika, wo nach vier Jahren der qualitativ viel niedrigere *Bachelor*-Grad vergeben wird –, wird bei uns eine höhere bildungsmäßige und berufliche Qualifizierung eines größeren Teils der Bevölkerung erreicht als in Amerika.

Aber – und diese Einschränkung des positiven Resümees kann nicht unterbleiben – die Amerikanisierung der deutschen Universität, wie sie zur Zeit betrieben wird, beschleunigt eine schon lange eingeleitete Perversion der der Allgemeinheit verpflichteten Hochschule zur reinen Ausbildungsstätte, an der ein Personal beschäftigt ist, dem der Kontakt mit der Wissenschaft immer schwerer gemacht wird.