

Gleichartig - aber anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Baden-Württemberg Stiftung. (2014). *Gleichartig - aber anderswertig? Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen im deutschen Hochschulsystem* (Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung, 72). Bielefeld. : W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004361w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Gleichartig – aber anderswertig?

Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen
im deutschen Hochschulsystem

Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung, Nr. 72

Baden-Württemberg Stiftung gGmbH (Hg.)

Gleichartig – aber anderswertig?

Zur künftigen Rolle der (Fach-)Hochschulen
im deutschen Hochschulsystem

Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung, Nr. 72

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2013

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, **wbv.de**

Umschlagabbildung: Shutterstock/connel

Herausgeberin:
Baden-Württemberg Stiftung gGmbH
Kriegsbergstraße 42, 70174 Stuttgart
Tel +49 (0) 711 248 476-0
Fax +49 (0) 711 248 476-50
info@bwstiftung.de, www.bwstiftung.de

Verantwortlich:
Dr. Andreas Weber
Baden-Württemberg Stiftung gGmbH

Bestell Nr.: 6004361
ISBN: 978-3-7639-5263-2 (Print)
ISBN: 978-3-7639-5264-9 (E-Book)

Schriftenreihe der
Baden-Württemberg Stiftung, Nr. 72
ISSN: 1610-4269

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Printed in Germany

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

1	Vorwort der Baden-Württemberg Stiftung	5
2	Einführung in den Band <i>Ann-Katrin Schröder-Kralemann, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Andreas Weber, Baden-Württemberg Stiftung</i>	7 7
3	Zur Rolle der Fachhochschulen im deutschen Hochschulsystem <i>Klaus Niederdrenk, Fachbereich Wirtschaft, Fachhochschule Münster und ehemaliges Mitglied des Wissenschaftsrates</i>	11
4	A Look at Professional Higher Education in Europe <i>Stefan Delplace, Secretary General, European Association of Institutions in Higher Education, Brussels, Belgium</i>	33
5	Profildfelder und (gesetzliche) Aufgabenstellungen	51
5.1	Profilierung durch exzellente Lehre: institutionelle Strategien von Fachhochschulen <i>Sabine Behrenbeck, Wissenschaftsrat, Köln</i>	51
5.2	Profilierung durch exzellente, anwendungsorientierte Forschung <i>Ursula Eicker, Hochschule für Technik Stuttgart</i>	74
5.2.1	Forschung an Fachhochschulen/Erwartungen der Praxis <i>Michael Krause, Geschäftsführung AiF Forschung • Technik • Kommunikation GmbH, Köln Michael Grünberg, AiF e.V., Köln</i>	85
5.3	Weiterbildung als strategisches Handlungsfeld von Fachhochschulen <i>Joachim Metzner, Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz und ehemaliger Präsident der Fachhochschule Köln</i>	93
5.3.1	Zur Rolle der Fachhochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus Sicht der Arbeitgeber <i>Stefan Küpper, Geschäftsführer Politik, Bildung und Arbeitsmarkt, Landesvereinigung Baden-Württembergischer Arbeitgeberverbände e.V.</i>	111

6	„Zukunftsszenarien“ – zur zukünftigen Rolle der Fachhochschulen im deutschen Hochschulsystem <i>Christian Berthold, Geschäftsführer, CHE Consult GmbH, Berlin</i> <i>Frank Ziegele, Geschäftsführer, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh</i>	117
7	Die Sicht der Studierenden Essaywettbewerb unter Fachhochschul-Studierenden in Baden-Württemberg: „Die Zukunft des Hochschulsystems/die Zukunft der Fachhochschule“	135
7.1	„Alice im Wunderland“ oder „Weshalb ich mein Universitätsstudium an einer Fachhochschule beende“ <i>Rebekka Sommer, Evangelische Hochschule Freiburg, Master Soziale Arbeit, 4. Fachsemester</i>	135
7.2	Gedacht – getan: nach der Uni kam die FH <i>Tugce Dizdar, Masterstudentin Elektronische Medien mit dem Schwerpunkt Unternehmenskommunikation (Zuvor Bachelorstudium der Medienwissenschaft und Empirischen Kulturwissenschaft an der Universität Tübingen)</i>	139
	Anhang	143
1	Tabellen mit Datenmaterial zu den Fachhochschulen in den einzelnen Bundesländern (geliefert vom Wissenschaftsrat)	145
2	„Zukunftssicherungsprogramm für Fachhochschulen und Berufsakademien“ der Baden-Württemberg Stiftung (2005 bis 2012) Gesamtvolumen: 5 Mio. Euro	174
	Autorenverzeichnis	177
	Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung	180

1 Vorwort der Baden-Württemberg Stiftung

Die Baden-Württemberg Stiftung hat im Jahr 2005 das „Zukunftssicherungsprogramm für Fachhochschulen und Berufsakademien“ ins Leben gerufen. Mit einem Volumen von insgesamt 5 Mio. Euro hat sie Projekte in den drei Schwerpunktbereichen „Lehroffensive“, „Forschungsoffensive“ und „Impulsfinanzierung“ unterstützt. Ziel des Programms war es, Anreize für die Fachhochschulen und Berufsakademien in Baden-Württemberg zu ihrer Weiterentwicklung durch innovative Projekte zu geben. Dabei unterstützte die Baden-Württemberg Stiftung insbesondere neue Studienangebote im Bachelorbereich, die Erschließung neuer Forschungskompetenzen mit zukunftsweisendem Potenzial sowie die Stärkung der Antrags- und damit Drittmittelfähigkeit von Fachhochschulen im Bereich der Forschung. Inzwischen hat sich in der Hochschullandschaft einiges verändert, vieles ist weiter im Wandel. Dies wird in Baden-Württemberg u.a. dadurch deutlich, dass die Fachhochschulen zu „Hochschulen für Angewandte Wissenschaften“ und die Berufsakademien in der „Dualen Hochschule Baden-Württemberg“ zusammengefasst und damit aufgewertet wurden.

Auf der Konferenz „Gleichartig – aber anderswertig?“, zu der die Baden-Württemberg Stiftung im Rahmen des Zukunftssicherungsprogramms im November 2009 nach Stuttgart eingeladen hatte, wurden die Veränderungen reflektiert und bereits eine Zwischenbilanz zum Programm der Baden-Württemberg Stiftung gezogen. Diese Publikation soll das Programm nun abschließen. Unser herzlicher Dank geht an die Autorinnen und Autoren der Textbeiträge in diesem Buch.

Bei der Realisierung des Zukunftssicherungsprogramms hat die Baden-Württemberg Stiftung eng mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft zusammengearbeitet. Wir danken dem Stifterverband für die immer angenehme und sehr ertragreiche Zusammenarbeit. Unser besonderer Dank gilt Frau Ann-Katrin Schröder-Kralemann, die mit Ihrer exzellenten Expertise dieses Programm über all die Jahre begleitet und uns unterstützt hat, es zu einem Erfolg werden zu lassen.

Wir wünschen Ihnen eine interessante und anregende Lektüre.

Christoph Dahl
Geschäftsführer
Baden-Württemberg Stiftung

Dr. Andreas Weber
Abteilungsleiter Bildung
Baden-Württemberg Stiftung

2 Einführung in den Band

ANN-KATRIN SCHRÖDER-KRALEMANN, STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT, ANDREAS WEBER, BADEN-WÜRTTEMBERG STIFTUNG

Struktur und Organisation der vielfältigen Hochschullandschaft Deutschlands sind seit etlichen Jahren einer intensiven Diskussion unterworfen. Ein Aspekt davon sind die Rolle und die Aufgaben der unterschiedlichen Hochschularten. Vor dem Beginn des Bologna-Prozesses ließen sich Funktion und Ausbildungsaufgabe von Universität und Fachhochschule zumindest auf dem Papier deutlich unterscheiden: Universitäten standen für *Forschung*, (v. a. Grundlagenforschung und damit „Pflege der Wissenschaften“) und *Lehre* im Sinne der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie der Ausbildung für wissenschaftliche Berufe außerhalb der Hochschule. Fachhochschulen standen für praxis- und berufsfeldorientierte *Lehre* und anwendungsbezogene *Forschung und Entwicklung*.

Im 2005 gestarteten „Zukunftssicherungsprogramm für Fachhochschulen und Berufsakademien in Baden-Württemberg“ der Baden-Württemberg Stiftung ist jedoch deutlich geworden: Das alte Diktum zur Beschreibung der Fachhochschulen „Gleichwertig, aber andersartig“, hat seither an Beschreibungskraft eingebüßt, denn beide Hochschularten – Universitäten und Fachhochschulen – bieten nun gleichermaßen Bachelor- und Masterabschlüsse an. Und die gesetzlichen Aufgaben für beide Hochschularten sind Forschung und Lehre, Weiterbildung und Wissenstransfer.

Es scheint also auf den ersten Blick inzwischen vieles „gleichartig“ geworden zu sein. Doch trotz der vielfach diagnostizierten „Gleichartigkeit“ gibt es immer noch signifikante Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen, beispielsweise mit Blick auf das Lehrdeputat, die Besoldung, die finanziellen und personellen Ressourcen (insbesondere mit Blick auf den Mittelbau), das Fächerspektrum oder das Promotionsrecht.

In einigen Bundesländern wird das Hochschulsystem darüber hinaus durch weitere Hochschultypen wie die Pädagogischen Hochschulen und seit dem 1. März 2009 die Duale Hochschule als Nachfolgeeinrichtung der Berufsakademien ergänzt. Insbesondere in Baden-Württemberg befinden sich die (Fach-)Hochschulen mit ihrem eher anwendungsorientierten Profil seither in einer Art „Sandwichposition“ zwischen den Universitäten und der Dualen Hochschule, die ein rasantes Wachstum

verzeichnet und beginnt, neben Bachelor- auch Masterstudiengänge in ihr Angebot aufzunehmen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach den Spezifika und der Zukunft des Hochschultyps „Fachhochschule/Hochschule für Angewandte Wissenschaften“ innerhalb des deutschen Hochschulsystems, das sich – befördert durch die zunehmende Finanzierung durch wettbewerblich vergebene Drittmittel – inzwischen auch jenseits aller Hochschultypenbeschreibungen ausdifferenziert.

Die ursprüngliche, dem deutschen Hochschulsystem bis zum Ende des 20. Jahrhunderts zugrunde liegende Aufgabenteilung zwischen Universitäten und Fachhochschulen ist damit – mindestens im Bereich der Lehre, mitunter aber auch in der Forschung – weitgehend aufgehoben. Stattdessen sind nun Profilbildung, Wettbewerbsorientierung, Flexibilität und Eigenverantwortung an der Tagesordnung. Deshalb ist die Frage nach der künftigen Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem entscheidend für die strategische Ausrichtung aller Hochschultypen, denn ihre Profilbildung kann letztlich nur in Abgrenzung oder in komplementärer Ergänzung erfolgen. Welches Profil sollten Fachhochschulen sich künftig geben? Was wird von diesem Hochschultyp erwartet? Was ist sein Alleinstellungsmerkmal?

Diese Fragen sollen in der vorliegenden Publikation diskutiert werden. Dabei wird auch die Perspektive der Wirtschaft berücksichtigt, denn für Unternehmen ist die Frage nach der Ausrichtung von (Fach-)Hochschulen aus zweierlei Hinsicht wichtig: Zum einen sind Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in ihrer aktuellen Rolle vor allem für den Mittelstand der wichtigste Forschungspartner, zum anderen bilden sie praxisorientiert Studierende aus. Insbesondere vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses, der das Ausbildungsprofil von Universitäten und Fachhochschulen einander angenähert hat, sind seitens der „Abnehmer“ (d. h. der Arbeitgeber) Unsicherheiten entstanden: Wo erhalten Studierende die passende Ausbildung? Welche Karriereaussichten sind mit dem Abschluss einer Hochschule für Angewandte Wissenschaften, welche mit einem Universitätsabschluss verbunden, wenn seit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an beiden Hochschularten formal beide zu der gleichen Qualifikation führen?

Aufbau der Publikation

Die ersten beiden Beiträge der vorliegenden Publikation führen in den Band ein mit einer Darstellung der aktuellen Situation der (Fach-)Hochschulen in Deutschland und einem Blick auf die anwendungsorientierte Hochschulbildung in Europa. Danach werden mögliche Profildfelder und strategische Ausrichtungen von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften anhand der drei gesetzlichen Aufgabefelder – Lehre, Forschung, Weiterbildung – vorgestellt. Diese Analysen werden abgerundet durch einen Beitrag, in dem das Zukunftsszenario eines differenzierten Hochschulsystems entworfen wird. Darin wird der Frage nachgegangen, wie die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften sich dort einordnen und welche Aufgaben sie erfüllen können. Zwei Beiträge geben zum Abschluss der Publikation die Sicht von Studierenden auf das Thema wieder. Diese beiden Texte gehen auf einen Essaywettbewerb der Baden-Württemberg Stiftung aus dem Jahr 2012 zum Thema „Die Zukunft

des Hochschulsystems – die Zukunft der Fachhochschule“ zurück. Baden-württembergische Studierende an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften waren aufgerufen, ihre Meinung zu formulieren, der erste und zweite Platz des Wettbewerbs werden hier abgedruckt.

Die Baden-Württemberg Stiftung hat mit dem „Zukunftssicherungsprogramm für Fachhochschulen und Berufsakademien“ fünf innovative Studiengänge, neun Forschungsvorhaben sowie 22 kleinere Forschungsvorhaben finanziert. Eine Projektliste im Anhang gibt einen Eindruck von der Vielfalt der ausgewählten und realisierten Projekte.

Auch nach Abschluss dieses Zukunftssicherungsprogramms, das sich gezielt an die Fachhochschulen und Berufsakademien in Baden-Württemberg richtete, arbeitet die Baden-Württemberg Stiftung weiterhin mit den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und der Dualen Hochschule zusammen und bleibt mit ihnen im Dialog. So werden beispielsweise jedes Jahr zahlreiche Stipendien aus dem Baden-Württemberg STIPENDIUM an Studierende der Hochschulen vergeben. Darüber hinaus beteiligen sich die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und die Dualen Hochschulen an der Ausschreibung „Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre“, das die Baden-Württemberg Stiftung gemeinsam mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der Joachim Herz Stiftung drei Jahre in Folge ausgeschrieben hat. Prof. Jan Cremers, Hochschule für Technik Stuttgart, Prof. Andreas Heberle, Hochschule Karlsruhe und Prof. Petra Morschheuser, Duale Hochschule Baden-Württemberg, Mosbach, nehmen aktuell an dem Programm teil und setzen ein innovatives Lehrkonzept um.

Die Veränderung der Hochschullandschaft bleibt im Fokus der Baden-Württemberg Stiftung wie auch des Stifterverbandes und vieler anderer Stiftungen. Geht es hier doch um ein zentrales Zukunftsthema: die Pflege und Weiterentwicklung der wichtigsten Ressource, die wir haben. Es gilt die Ausbildung junger Menschen auf das Beste zu gestalten. Der Weg dahin ist immer eine Diskussion wert.

3 Zur Rolle der Fachhochschulen im deutschen Hochschulsystem

KLAUS NIEDERDRENK, FACHBEREICH WIRTSCHAFT, FACHHOCHSCHULE MÜNSTER UND EHEMALIGES MITGLIED DES WISSENSCHAFTSRATES

Der Aufbau des Fachhochschulsektors ist die gelungenste hochschulpolitische Reform in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland.

Wer wird dieser Feststellung wohl ernsthaft widersprechen? Der Wissenschaftsrat (WR) hat in der Tat mit zwei Empfehlungen unlängst die herausragende Bedeutung dieses Hochschultyps gewürdigt. Zum einen hat er sich detailliert mit dem Sektor der Fachhochschulen befasst (Wissenschaftsrat 2010), zum anderen wurden perspektivisch die Veränderungsprozesse und Wandlungserfordernisse im gesamten Hochschulsystem betrachtet (Wissenschaftsrat 2011a). Da seine Beschlüsse sowohl von der Wissenschaftlichen Kommission (24 Wissenschaftler/-innen und 8 Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens) als auch von der Verwaltungskommission (Bundes- und Länderregierungen, vertreten durch ihre Wissenschaftsministerien) getragen werden, kommt ihnen eine besondere Verbindlichkeit zu, auf die es sich zu berufen lohnt. Bei Bezügen zum Wissenschaftsrat bilden die genannten beiden Empfehlungen die Grundlage der folgenden Ausführungen.

1 Fachhochschulen und ihre sich wandelnde Identität

Ein Strukturwandel durchzieht das gesamte tertiäre Bildungssystem: Zur herkömmlichen Typunterscheidung „Universität“ und „Fachhochschule“ kommen Differenzierungen zwischen einzelnen Hochschulen und Fachbereichen hinzu. Sie können – neben naheliegenden, oft die Forschung betreffenden Motivationen – durchaus auf hehren Ansätzen beruhen wie der Ermöglichung und Etablierung neuer Bildungswege oder der Ausgestaltung von Chancengleichheit. Mitunter zwingen regionale Besonderheiten zu solchen Entwicklungen. Vermehrt sind sie auch eine Konsequenz finanzieller Sparprogramme der Länder. Im Ergebnis entstehen durch diesen Strukturwandel zahlreiche neue Hochschulprofile.

Die Fachhochschulen wurden vor etwa 40 Jahren als Reaktion auf die Expansion des tertiären Bildungssektors gegründet. Sie haben seitdem eine äußerst dynamische Entwicklung erfahren. Dies hat mittlerweile, einhergehend mit dem allgemein feststellbaren Strukturwandel, zu einer hohen Ausdifferenzierung untereinander geführt, sodass schon seit Längerem zahlreiche Versuche, „die“ Fachhochschule aktuell präzise und trennscharf zu beschreiben, immer weniger befriedigend verlaufen. Man kann die erfolgte Differenzierung im Fachhochschulsektor an vielerlei Parametern festmachen, beispielsweise an den Betriebsgrößen, am Fächerspektrum, an Lehr- und Lernkonzepten, an der Drittmittelstärke, am regionalen Kontext oder an strategischen Ausrichtungen und Schwerpunktsetzungen. Auch historische Bezüge spielen eine Rolle: Sind die Fachhochschulen in den alten Bundesländern vielfach aus Fachschulen wie Ingenieurschulen oder Wirtschafts- und Sozialakademien hervorgegangen, so waren ihre Vorgängereinrichtungen in den neuen Bundesländern oft Ingenieurhochschulen oder Technische Hochschulen, die zu DDR-Zeiten das Promotionsrecht besaßen.

Ein weiterer Treiber der Differenzierung im Fachhochschulsektor liegt in unserem föderalen System begründet: 16 Bundesländer schafften unterschiedliche Rahmensetzungen für potenzielle Entwicklungswege der von ihnen getragenen Hochschulen und statten sie überdies ungleich aus.

Im Folgenden wird die feststellbare Differenzierung an zwei vertrauten quantitativen Parametern verdeutlicht und durch die Betrachtung weiterer offensichtlicher Differenzierungsfaktoren ergänzt.

1.1 Differenzierung nach Betriebsgröße

Abbildung 1 zeigt die Bandbreite, die die staatlichen Hochschulen zum Parameter „Betriebsgröße“ aufweisen. Die Daten stammen aus dem Jahr 2009 und liegen den WR-Empfehlungen zugrunde. Auch wenn sich durchschnittlich etwa 5.000 Studierende an einer Fachhochschule eingeschrieben haben, so waren es an der kleinsten Fachhochschule rund 400, an der größten über 15.000; sechs Hochschulen hatten bereits im Jahr 2009 mehr als 10.000 Studierende. Deutlich wird aber auch, dass es erhebliche Unterschiede zwischen den Größen von Universitäten und Fachhochschulen gibt. Durchschnittlich waren im Jahr 2009 an einer Universität circa 15.500 Studierende immatrikuliert; es gibt Universitäten, die dreimal so groß sind wie die größten Fachhochschulen. Allerdings haben 33 Universitäten weniger als 10.000 Studierende und sind damit kleiner als die großen Fachhochschulen.

An den meisten Fachhochschulen gehören Betriebswirtschaft, Ingenieurwissenschaften und Sozialwesen zum selbstverständlichen Kern des Angebotes. Bei den kleineren Fachhochschulen findet man eine Konzentrierung auf bestimmte berufs-feldbezogene Bereiche (wie Hochschule für Forstwirtschaft, Rottenburg, oder Hochschule für Gesundheit, Bochum), während die großen Fachhochschulen durchweg mit einem breiten fachlichen Spektrum aufwarten.

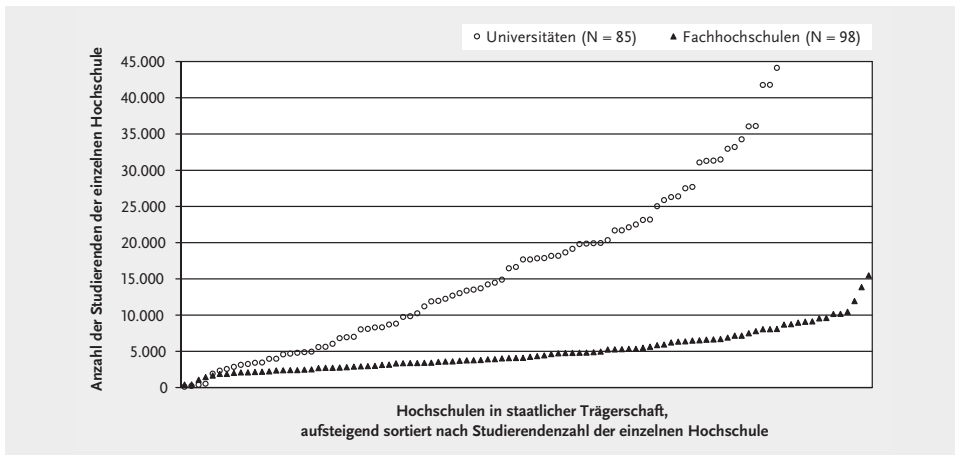


Abb. 1: Betriebsgrößen staatlicher Hochschulen (Stand 2009)

Quelle: WR

1.2 Differenzierung nach Drittmittelstärke

Die beiden folgenden Abbildungen befassen sich mit der Drittmittelstärke der staatlichen Hochschulen im Jahr 2007.¹ Abbildung 2 verdeutlicht die Spreizung bei den Fachhochschulen, wobei die Größe einer Hochschule nicht ausschlaggebend ist, da die Relation pro hauptberufliche Professur aufgezeigt wird.

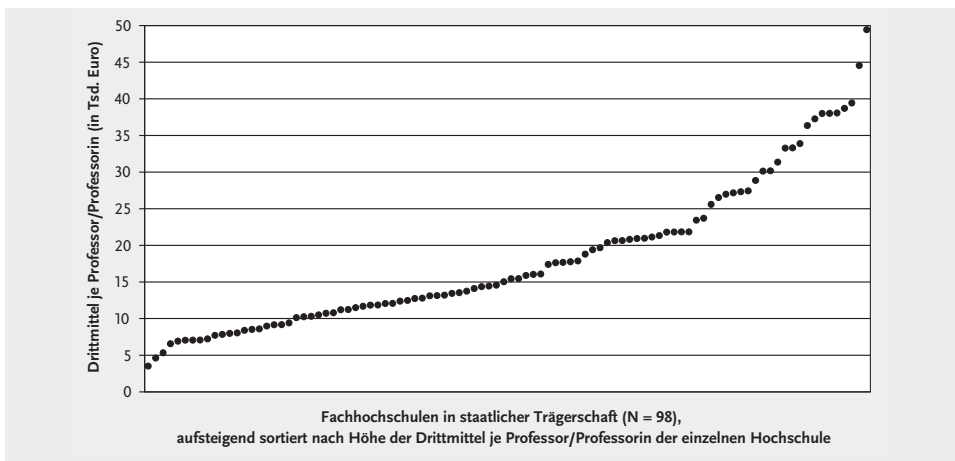


Abb. 2: Drittmittelstärke staatlicher Fachhochschulen (Stand 2007)

Quelle: WR

1 Diese Daten liegen den WR-Empfehlungen zugrunde. Da aktuellere Daten auf den darzustellenden Differenzierungsgrad nur einen untergeordneten Einfluss ausüben würden, wird an dieser Stelle auf ihre – im föderalen Geflecht durchaus mühsame – Ermittlung verzichtet.

Die erhebliche Steigerung, die der Fachhochschulsektor im Drittmittelbereich zwischen 1999 (insgesamt 92 Mio. Euro) und 2007 (214 Mio. Euro) erfahren hat, führt demnach zu einer weiteren Ausdifferenzierung: Die drittmittelstärkste Hochschule warb 49.400 Euro je Professur ein, die in dieser Hinsicht schwächste unter 5.000 Euro je Professur; der Durchschnitt lag im Jahr 2007 bei 17.200 Euro je Professor/-in.

Der Vergleich mit den staatlichen Universitäten relativiert allerdings diese Bilanz. Die Abbildungen 2 und 3 unterscheiden sich maßstabsmäßig nur in der Skalierung der senkrechten Achse. In Abbildung 3 wird die Spreizung der Drittmittelstärke der Fachhochschulen kaum noch sichtbar und von der der Universitäten dominiert, die aufgrund ihres Aufgabenzuschnitts und ihrer Ausstattung bei der Einwerbung drittmittelfinanzierter Projekte mit ganz anderen Ressourcen auftreten können. Im Jahr 2007 hat eine universitäre Professur (ohne medizinische Einrichtungen) durchschnittlich 169.400 Euro eingeworben. Der Anteil der Fachhochschulen an den eingeworbenen Drittmitteln aller Hochschulen betrug 6,9 %.

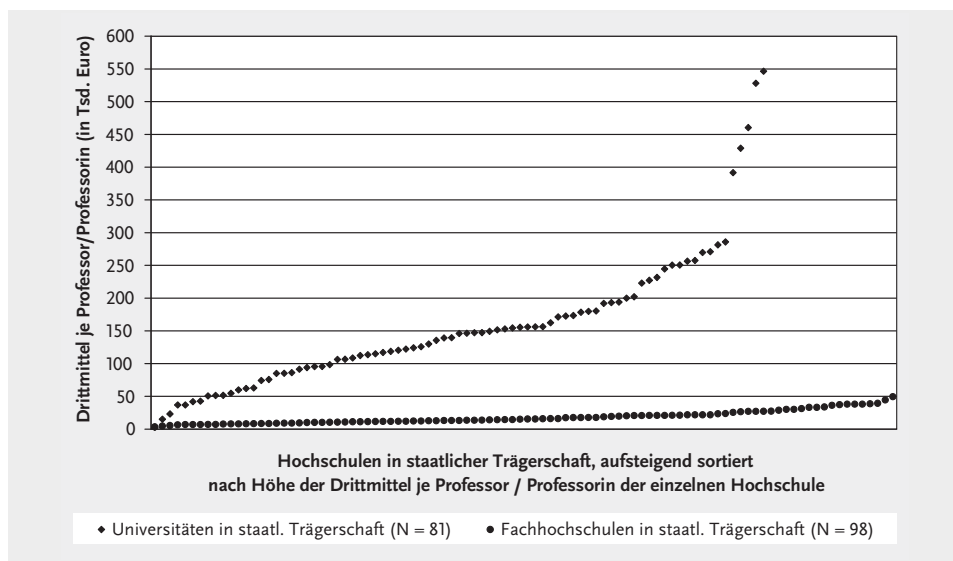


Abb. 3: Drittmittelstärke staatlicher Hochschulen (Stand 2007)

Quelle: WR

1.3 Weitere Differenzierungsparameter

Die Differenzierung innerhalb des Fachhochschulsektors wird zudem durch unterschiedliche Hochschulstrategien verstärkt. So profilieren sich einige Hochschulen durch eine konsequente internationale Ausrichtung, andere durch eine Fokussierung auf regionale Bedürfnisse. Bestimmte Zielgruppenorientierungen zeichnen manche Hochschulen ebenso aus wie besondere Schwerpunktsetzungen in For-

schung und Transfer. Und die Tatsache, dass die Länder ihre Hochschulen nicht mehr aufgabenadäquat ausstatten können, erzwingt zunehmend Partnerschaften mit anderen wissenschaftlichen Einrichtungen oder auch Unternehmen in der Erwartung, dass die Vorteile dieser Zusammenarbeit, auf die man angewiesen ist, gegenüber den damit verbundenen Erschwernissen überwiegen.

Vernetzungen können auch politisch-strategischen Anliegen dienen. So kommen die Verbände „UAS7 – Seven Universities of Applied Sciences“² und „HAWtech – HochschulAllianz für Angewandte Wissenschaften“³ sich nicht nur die Lehre und Forschung betreffend entgegen, sondern nutzen auch ihre länderübergreifende Verankerung, um den föderalen Eigenarten, die zum Teil wettbewerbsverzerrende Auswirkungen implizieren, streckenweise Erfolg versprechend zu begegnen.

1.4 Zum Sektor der nichtstaatlichen Fachhochschulen

Eine um den nichtstaatlichen Sektor erweiterte Betrachtung schließt vereinbarungsgemäß diejenigen Hochschulen mit ein, die sich nicht in der Trägerschaft eines Landes befinden. Neben einigen Hochschulen, die dennoch unmittelbar oder mittelbar von der öffentlichen Hand getragen werden (wie die Hochschule der Bundesagentur für Arbeit oder die Universitäten der Bundeswehr), betrifft dies insbesondere die privaten und kirchlichen Hochschulen. Nach der aktuellen Bestandsaufnahme des Wissenschaftsrates befinden sich darunter 96 private und 21 kirchliche Fachhochschulen (Wissenschaftsrat 2012). Die Anzahl der privaten Hochschulen hat sich in den letzten zehn Jahren mehr als verdoppelt, die der kirchlichen ist konstant geblieben. Da sich der nichtstaatliche Bereich überwiegend aus kleineren Hochschulen zusammensetzt, ist dieser Anteil an der gesamten Studierendenschaft mit rund 6 % immer noch gering. Die privaten und kirchlichen Fachhochschulen stellen mit innovativen Modellen, vorwiegend zu Studienangebotsformaten, einen wesentlichen Beitrag zur Ausdifferenzierung dieses Hochschultyps dar und übernehmen darüber hinaus auch Vorreiterfunktion, wenn es beispielsweise um die Akademisierung von Berufsfeldern, die Mobilisierung und Erschließung neuer Zielgruppen und die Entwicklung von Finanzierungsmodellen für institutionelle und individuelle Bedürfnisse (Sponsoring, Stipendien und so weiter) geht. Dem nichtstaatlichen Sektor kommt in den folgenden Ausführungen allerdings kein besonderes Augenmerk zu.

1.5 Zu den Verwaltungsfachhochschulen

Schließlich gibt es noch 29 Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung in Deutschland (Stand 2012); sie werden vom Bund oder den Ländern getragen. Sie sind jedoch nicht öffentlich zugänglich und dienen der Aus- und Weiterbildung des verwaltungsinternen Personals. Deshalb hat man sie auch nicht wie üblich den Wissen-

2 Siehe www.uas7.de oder www.uas7.org

3 Siehe www.hawtech.de

schaftsministerien unterstellt, sondern sie unterliegen der Aufsicht eines zuständigen Ministeriums der Finanzen, der Justiz oder des Inneren. Der Wissenschaftsrat hat schon im Jahr 2002 empfohlen, diese Hochschulen in die staatlichen Fachhochschulen aufgehen zu lassen – leider mit nur mäßigem Erfolg. Auf die Verwaltungsfachhochschulen wird hier ebenfalls nicht weiter eingegangen.

2 Die allgemeine Dynamik im Hochschulbereich

2.1 Entwicklung in den letzten 20 Jahren

Der Wissenschaftsrat hat immer wieder gefordert, den Fachhochschulsektor auszubauen. Damit will man dem überwiegenden Anteil der Studierenden, die eine berufsfeldbezogene akademische Ausbildung anstreben, besser gerecht werden. So haben zwei Drittel unserer Ingenieurinnen und Ingenieure ihr Studium an Fachhochschulen und ein Drittel an Universitäten erfolgreich abgeschlossen – und das deutsche Ingenieurwesen genießt weltweit einen ausgezeichneten Ruf! Die Studierendenanteile von Universitäten und Fachhochschulen sollten deshalb eher umgekehrt aufgestellt sein; zumindest müssten die Fachhochschulen 40 % der Studierenden tragen. Abbildung 4 zeigt die Entwicklung in den vergangenen zwei Dekaden.

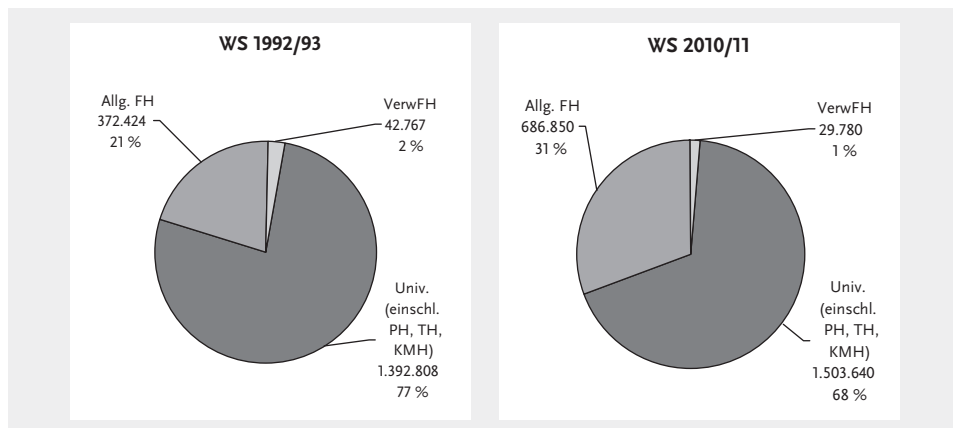


Abb. 4: Studierendenanteile im WS 1992/93 und im WS 2010/11

Quelle: WR

Der Anteil der Studierenden an Fachhochschulen ist von 21 % (WS 1992/93) auf 31 % (WS 2010/11) angestiegen, aber immer noch deutlich hinter der Empfehlung des Wissenschaftsrates zurückgeblieben; es überwiegt weiterhin der universitäre Anteil (einschließlich Pädagogische Hochschulen, Technische Hochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen). Während des betrachteten Zeitraums sind die Studierendenzahlen insgesamt um 23 % gestiegen; dieser Zuwachs wird überwiegend von den

Fachhochschulen getragen (plus 84 % gegenüber einem Wachstum an Universitäten von plus 8 %).

2.2 Tendenz bis zum Jahr 2020

Die derzeit erhöhte Abiturientenquote, die nicht nur durch die länderübergreifende Reform zum achtjährigen Gymnasium hervorgerufen wird, führt zu dem aktuellen „Studentenberg“. Um ihn zu bewältigen, werden über ein Bund-Länder-Abkommen („Hochschulpakt 2020“) zahlreiche zusätzliche Studienplätze auf Zeit finanziert, die überwiegend den Fachhochschulen zugesprochen werden. Der Wissenschaftsrat begrüßt diese Entwicklung, vollzieht sie doch die Erwartungen und Interessen der Studierenden nach. Damit diesen Aktivitäten eine nachhaltige Wirkung zukommt, ruft er gleichzeitig die Länder auf, die zunächst nur temporär finanzierten Kapazitäten an Fachhochschulen auf Dauer sicherzustellen. Auf diese Weise kann man langfristig der starken Nachfrage nach Fachhochschulstudiengängen Erfolg versprechend begegnen, die bis heute als ungewollte Nebenwirkung zahlreiche Zulassungsbeschränkungen mit sich bringt. Mit einem „verstetigten“ Hochschulpakt könnte man sich in diesem Jahrzehnt endlich dem „Minimalziel 40 %“ annähern. Es wird allerdings nicht gelingen, nur über den hierüber erreichten Ausbau der Studienplätze die gewünschte Strukturänderung im Hochschulsystem dauerhaft zu vollziehen. Gerade nach der expansiven Zeit, wenn es darum gehen wird, die Studienkapazitäten wieder auf das Normalmaß zurückzuführen, werden die Glaubwürdigkeit der Politik und der Wahrheitsgehalt ihrer permanenten Bekundungen pro Fachhochschulen auf eine harte Probe gestellt: Ein anstehender Rückbau beträfe dann im Grunde nur den universitären Sektor!

Der Wissenschaftsrat hält die geografische Dichte von Fachhochschulen für ausreichend; der gewünschte Ausbau dieses Sektors kann im Bestand erfolgen und erfordert nicht die Gründung neuer Fachhochschulen. Damit einhergehen soll die Erweiterung des Fächerspektrums um Studienprogramme, in denen es einen Bedarf an praxis- und berufsfeldorientierter akademischer Ausbildung gibt.

2.3 Differenzierung als Reaktion auf wachsende Ansprüche

Mit dem quantitativen Wachstum des Hochschulsektors nimmt selbstverständlich auch dessen Heterogenität zu, vornehmlich bezüglich der vielfältigeren Zusammensetzung der Studierendenpopulation und der daraus resultierenden Pluralität der Ansprüche und Erwartungen der Studierenden an die Hochschulen.

Eine zweite Expansion ist durch eine Vervielfältigung der Ansprüche an das Hochschulsystem hervorgerufen worden. Jede einzelne Institution des Systems kann diesen vielschichtigen Ansprüchen allein nicht mehr nachkommen. So kann man nicht gleichzeitig Erstausbildung und Weiterbildung in möglichst vielen Fächern betreiben, bestimmte Berufsfelder akademisieren, Wissens- und Technologietransfer

vollbringen und unsere internationale Wettbewerbsfähigkeit wissenschaftsbasiert sichern. Große gesellschaftliche Herausforderungen (beispielsweise zu den Themenfeldern Energie, Demografie, Migration und Klima) erfordern zudem auf der einen Seite praktikable Lösungen zugeordneter komplexer Forschungsfragestellungen und auf der anderen Seite die Heranbildung adäquat ausgebildeter akademischer Fachkräfte für die intendierten neuen Einsatzfelder. Hochschulen, die in diesem Sinne Verantwortung für eine gedeihliche Entwicklung unserer Gesellschaft übernehmen, müssen hierauf, sogar oft ohne zusätzliche Mittel, mit strukturbildenden Konsequenzen reagieren, die sich vornehmlich im Aufbau neuer Kompetenzfelder und Studienprogramme zeigen.

Alle an sich berechtigten Ansprüche an die Hochschulen lassen sich vom Hochschulsystem nur in ihrer Gesamtheit angehen; einzelne Hochschulen bedienen mit eigenen exzellenten Kompetenzen (nur) bestimmte Anforderungen. Eine gewünschte Leistungssteigerung des Gesamtsystems kann am besten durch eine „qualifizierte“ Differenzierung geschehen: Hochschulen orientieren sich unterschiedlich, teilweise möglichst komplementär und erfüllen auf diese Weise mit zahlreichen kompetenten Teilbeiträgen einzelner Institutionen gemeinsam die Gesamterwartung an das Hochschulsystem.

All das veranschaulicht, dass die Überzeugung der Gleichheit und Einheitlichkeit von Universitäten einerseits und von Fachhochschulen andererseits schon längst zum Irrglauben geworden ist. Die Unterschiede liegen aber nicht nur auf institutioneller Ebene, sondern auch innerhalb einer Hochschule zwischen den dort vertretenen Disziplinen und ebenso auf individueller Ebene innerhalb der Professorenschaft.

2.4 Typenzwang verliert an Bedeutung

Die beschriebenen Differenzierungserfordernisse verdeutlichen, dass die bisherige binäre Ordnung unseres Hochschulsystems an ihre Grenzen stößt. Das Hochschulsystem insgesamt – und damit auch der Fachhochschulsektor – wird sich weiterentwickeln, auch über institutionelle Eigendynamiken. Diese weitere Ausdifferenzierung erfolgt nicht nur innerhalb des Universitäts- und des Fachhochschulsektors, sondern führt zu Überschneidungen und mitunter auch zu neuen Hochschulformen. So wurden mit dem sogenannten Bologna-Prozess bereits vor mehr als zehn Jahren an Universitäten der niveaumäßig neue Bachelor-Abschluss und an Fachhochschulen der qualitativ über dem bisherigen Diplomgrad stehende Master-Abschluss eingeführt. Man hat diese Abschlüsse unabhängig vom Hochschultyp gleichgestellt; an Universitäten und Fachhochschulen können Master-Studiengänge sowohl forschungsorientiert als auch auf Anwendung ausgerichtet sein. Daraus folgt ein Konvergenzprozess bezüglich der Hochschulangebote, was ihre Ausrichtung, Dauer und Wertigkeit angeht. Gleichzeitig ist festzustellen, dass dadurch die Integritätskräfte der Hochschultypen nicht verloren gehen. Für die Fachhochschulen sind

die Rahmenbedingungen mit Folgen für ihre Struktur und Ausstattung weitgehend unterschiedlich zu den Universitäten geblieben, auch wenn bisweilen reale Praktiken von Hochschulen und ihrer Mitglieder von diesen Rechtssetzungen abweichen können.

Der Wissenschaftsrat hat keinen rationalen Plan eines bis ins Detail funktionierenden Hochschulsystems vorgelegt. Nach seiner Überzeugung führen streng normative Vorgaben nicht zu seiner Leistungssteigerung. Er plädiert in diesem Zusammenhang nicht für eine generelle Aufhebung der Typdifferenz, sondern für eine Abkehr vom „tertium non datur“ und setzt sich speziell für eine funktionsadäquate und bedarfsorientierte Ausdifferenzierung im Fachhochschulsektor ein. Experimente mit alternativen institutionellen Hochschulformen sollten zugelassen werden. Daraus resultiert keine Einebnung der Typunterschiede, sondern eine Vergrößerung des Spektrums an Alternativen. Die Politik sollte diese Prozesse durch eine Öffnungsklausel begleiten und plausible Ausnahmen von der Regel zulassen. Diese Lockerung des Typenzwangs wird heutzutage schon von nichtstaatlichen Hochschulen betrieben; so besitzt beispielsweise die 2008 gegründete Deutsche Universität für Weiterbildung kein Promotionsrecht, ist aber sicher auch keine Fachhochschule.

2.5 Duale Hochschule als neuer Hochschultyp

Eine im staatlichen System vollzogene Typenerweiterung findet in Baden-Württemberg statt: Dort sind zum 1. März 2009 die früheren Berufsakademien des Landes in die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) aufgegangen. Zu dieser Zeit waren bereits über 25.000 Studierende in den praxisintegrierten Bachelor-Studiengängen in den Bereichen Wirtschaft, Technik und Sozialwesen eingeschrieben. Nach dem dualen Studienkonzept wechseln Theorie- und Praxisphasen im dreimonatigen Rhythmus in Kooperation mit eingebundenen Wirtschaftsunternehmen und sozialen Partnern. Untypisch und zu hinterfragen ist, warum die insgesamt dreijährigen Studienangebote als sogenannte Intensivstudiengänge sogar mit 210 ECTS akkreditiert sind.⁴ Mittlerweile werden auch berufsintegrierende oder berufsbegleitende Masterstudiengänge angeboten. Trotzdem bleibt die Frage: Wie sieht die wissenschaftliche Fundierung der DHBW in Bezug zu den sonst üblichen Hochschulangeboten aus? Auch mit dem festen Brückenschlag zum beruflichen Sektor muss die wissenschaftliche Eigenständigkeit und Identität einer Hochschule auf jeden Fall gewahrt sein.

Die DHBW befindet sich inzwischen schon im noch kleinen Kreis systemakkreditierter Hochschulen; damit werden ihr besondere Fähigkeiten und Leistungen in der hochschulweiten Qualitätssicherung und -entwicklung bescheinigt. Das Statistische Bundesamt ordnet diesen Hochschultyp übrigens – wohl mit Bezug auf das traditionelle binäre System – den Fachhochschulen zu, was nur unter der Klammer „Hochschulen ohne Promotionsrecht“ nachvollzogen werden kann. Aus Sicht der Fach-

4 Siehe www.dhbw.de

hochschulen erscheint das zurzeit problematisch, weil beispielsweise ein für Hochschulen notwendiger und unentbehrlicher Bezug zur Forschung noch nicht geklärt ist. Die DHBW hat zwar einen gesetzlichen Auftrag zu „kooperativer Forschung“, dies wird allerdings nur allgemein als anwendungs- und transferorientiert mit den „Dualen Partnern“ beschrieben. Soll damit der Forschungsauftrag allein auf Auftragsforschung beschränkt werden? Man darf gespannt sein, wie das forschungsbezogene Mandat der DHBW im Sinne der herkömmlichen Hochschulformigkeit in der Praxis ausgestaltet wird und was das dann für den Lehrkörper der DHBW im Sinne intrinsisch motivierter Forschung ohne direkten Bezug zu dualen Partnern oder sogar im Widerspruch dazu bedeutet. Gleichwohl gehört dieser Typ nun rechtlich dem deutschen Hochschulsektor an. Fachhochschulen sollten die Entwicklung der DHBW durchaus wohlwollend begleiten und mit ihnen gegebenenfalls zusammenarbeiten.

2.6 Kooperationsplattformen als Bindeglied

Die Hochschulen werden sich vermehrt durch Diversität sowohl in der Leistungsgüte als auch in den Leistungsdimensionen unterscheiden. Nicht alle werden in jeder Hinsicht exzellent sein. Den steigenden Ansprüchen wird man am besten gerecht werden können, wenn komplementäre Orientierungen, die sich in einzelnen Dimensionen der Hochschulen (wie Lehre, Forschung, Transfer und Weiterbildung) herausbilden, kooperativ zusammenfinden. Ein geeigneter strategischer Ansatz hierfür sind Kooperationsplattformen, die nicht abhängig von persönlichen Kontakten sind, sondern auf einer dauerhaften vertraglichen Grundlage beruhen und Hochschulen eine enge und institutionell nachhaltige Zusammenarbeit eröffnen. Sie können genutzt werden für gemeinsame Forschungsvorhaben, kooperative Studienangebote, das Zusammenwirken mit Dritten (Privatunternehmen und außerhochschulische Forschungseinrichtungen) oder die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die Fachhochschulen können damit ihre Forschungsarbeiten auch über kooperativ abgesicherte Promotionen voranbringen, ohne dass die grundsätzliche funktionale Differenzierung im deutschen Hochschulsystem aufgegeben werden muss. Auf Kooperationsplattformen wird in Abschnitt 4 noch einmal detailliert eingegangen.

2.7 Grenzen der Differenzierung

Die Differenzierung darf allerdings nicht zu weit vorgebracht werden. Der Wissenschaftsrat spricht sich gegen eine bereits erkennbare Überspezialisierung in einzelnen Studienangeboten an deutschen Hochschulen aus. Gerade mit einem Bachelorstudium muss eine fundierte wissenschaftliche Qualifizierung verbunden sein, die vielfältig verwendbare Kompetenzen und breite Methodenkenntnisse umfasst. Außerdem darf keine Trennung von Lehre und Forschung zugelassen werden; dies schließt insbesondere reine Lehranstalten als Hochschulen aus.

2.8 Werden die Fachhochschulen (endlich) zu Hochschulen?

In zahlreichen Bundesländern wird die besonders in den letzten beiden Jahrzehnten eingetretene substanzielle Entwicklung der Fachhochschulen dadurch nachvollzogen, dass der ursprüngliche Name Fachhochschule durch den Begriff Hochschule, oft mit einem Zusatz (wie „für Angewandte Wissenschaften“, „für Technik“ oder „für Wirtschaft und Recht“) versehen, ersetzt wird. Dies mag eine starre, rückwärts-gewandte Statusdifferenz auflockern und auch in der Kommunikation mit Dritten hilfreich sein; es ändert jedoch nichts an der funktionalen Zuordnung im Hochschulsystem und dem damit verbundenen Aufgabenzuschnitt inklusive der personellen und sächlichen Ausstattung. Überdies verwischt es die bisher übliche Zusammenfassung von Universitäten und Fachhochschulen zu Hochschulen und müsste konsequenterweise zu „Universitäten und Hochschulen“ als Sammelbegriff für das Hochschulsystem führen. Zumindest ist zu hoffen, dass nun die zuweilen leider immer noch verwendete widersinnige Auflistung „Hochschulen und Fachhochschulen“ endlich in Vergessenheit geraten wird.

3 Was charakterisiert Fachhochschulen gegenwärtig?

Jeder Hochschultyp lässt sich über ein Bündel von Merkmalen beschreiben, wobei institutionelle Weiterentwicklungen zu neuen Ähnlichkeiten mit einem anderen Typ oder erstmalig zu unterscheidbaren Veränderungen innerhalb eines Typs führen werden. Es gibt auch heutzutage noch unverwechselbare Merkmale, die eine Minimalbeschreibung des Typs Fachhochschule zulassen, ohne damit eine dauerhafte Festlegung vorzunehmen. Die individuellen Ausprägungen werden allerdings von Hochschule zu Hochschule differieren.

3.1 Qualifikation des Lehrkörpers

Das entscheidende Potenzial einer Hochschule liegt in der Qualifikation ihres Lehrkörpers. Die Professorenschaft an Fachhochschulen besitzt zum einen eine ausgewiesene fachwissenschaftliche Qualifikation, die in der Regel durch eine überdurchschnittliche Promotion nachgewiesen wird. Zum anderen haben die Professorinnen und Professoren eine mehrjährige berufliche Tätigkeit außerhalb des Hochschulsystems, häufig in Privatunternehmen, erfolgreich absolviert. Damit verfügen sie über vertiefte Kenntnisse sowohl des Wissenschaftssystems als auch der beruflichen Praxis – an Universitäten findet man eine derartige Verknüpfung von Kompetenzen höchstens in den Ingenieurwissenschaften. Diese beiden grundsätzlichen Berufungsvoraussetzungen befähigen die Professorenschaft, sich mit praktischen Anwendungen wissenschaftlicher Methoden authentisch in Lehre und Forschung auseinanderzusetzen. Gleichzeitig erleichtert es den Umgang mit Problemen und Fragestellungen außerhalb des Wissenschaftssystems. Fachhochschulen betreiben

deshalb auch häufig Projekte mit der privaten Wirtschaft oder gemeinnützigen Trägern.

3.2 Studium und Lehre

Das Primat der Lehre gilt als historische Stärke der Fachhochschulen; die akademische Bildung der Studierenden steht im Zentrum ihrer Aktivitäten. Dies drückt sich – neben ergänzenden Lehraufträgen – durch eine professorale Fürsorge und Obhut aus, die durchgängig von der ersten Veranstaltung bis zur abschließenden Prüfung eines jeden Studienmoduls erfolgt. Ein nur marginaler Mittelbau vermag dabei kaum Unterstützung zu leisten, hat er doch im Wesentlichen andere Aufgaben zu erfüllen. Gleichzeitig sind aufgrund unterschiedlicher Curricularnormwerte die Studiengruppen im Vergleich zu denen an Universitäten kleiner. Fachhochschulen bieten ihre Studiengänge in strukturierter Form (und nicht in verschulter Form) an und verstehen es, ihr Bachelorangebot mit einem berufsqualifizierenden Abschluss zu versehen. Der direkte Berufseinstieg ist deshalb für die Absolventen/-innen eine ernst zu nehmende Option neben der Aufnahme eines Masterstudiums.

Fachhochschulen fördern schon seit Langem die Entfaltung pädagogischer Kompetenzen im Lehrkörper; eine solche zusätzliche Eignung stellt oft sogar eine Berufungsvoraussetzung dar. Dieses Vermögen hilft den Fachhochschulen auch bei der Bewältigung ihres hervorstechendsten Beitrags zur Bildungsgerechtigkeit: den vielfältigen Zugangsmöglichkeiten zum Studium mit den dazugehörigen heterogenen Voraussetzungen, die ihre Studierenden mitbringen.

Der im Vordergrund stehende Berufsfeldbezug ihrer Angebote führt häufig dazu, dass notwendige interdisziplinäre Bezüge aufgebaut werden, ohne sich um die eingebundenen einzelnen Fachkulturen und deren Weiterentwicklung kümmern zu müssen (dies obliegt den Universitäten).

3.3 Zur Forschung

Was Forschung und Entwicklung (FuE) angeht, wird eine hochschultypbezogene Charakterisierung schon deutlich schwieriger. Die althergebrachte Unterscheidung „Universität = Grundlagenforschung“, „Fachhochschule = Anwendung“, die mitunter noch immer die Debatte und das Bild der Hochschultypen prägt, gilt schon lange nicht mehr. Genauso wie Anwendungen heutzutage an Universitäten selbstverständlich sind, setzen sich Fachhochschulen auch mit Grundlagen auseinander.

Natürlich können sich Professoren/-innen an Fachhochschulen nicht den überwiegenden Teil ihrer Arbeitszeit mit Forschungsfragestellungen beschäftigen – das lässt ihr Stellenzuschnitt nicht zu. Danach leisten sie einen erheblichen Anteil in der Lehre, in der Regel ist ihr Lehrdeputat etwa doppelt so hoch wie das an Universitäten. Zudem fühlen sie sich nicht einer bestimmten Fachgemeinschaft verpflichtet. Dies

hat Einfluss auf das Publikationsverhalten genauso wie die Tatsache, dass mit den zahlreich betriebenen nichtöffentlichen Drittmittelprojekten oft eine Geheimhaltungsklausel verbunden ist. Ferner muss man beachten, dass die Stellenausstattung nicht dem fortlaufend gesteigerten Aufgabenfeld einer Fachhochschulprofessur angepasst wurde; Forschung kam als verpflichtendes Betätigungsfeld quasi zum Nulltarif dazu – anders als bei Universitäten, wo dafür Freiraum und Ressourcen immer schon zur Verfügung stehen. Dennoch gelingt es den Fachhochschulen seit Längerem, sich grundsätzlichen Forschungsfragen ebenso wie praktischen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zu stellen. Bei ihren Projektanbindungen gerade zu kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) haben sie gegenüber den Universitäten klare Vorteile aufgebaut. Derart betriebene FuE-Projekte zeichnen sich durch ihre Fokussierung auf Problemlösungen und Innovationen aus. Für Forschungsvorhaben benötigte personelle und sächliche Ressourcen müssen allerdings stets mit eingeworben werden.

3.4 Zum Transfer

Eng verschränkt mit der berufsfeldorientierten Ausrichtung von Studium und Lehre sowie den Forschungsaktivitäten, insbesondere verknüpft mit praktischen Problemlösungen, wird Wissens- und Technologietransfer von Fachhochschulen intensiv wahrgenommen. Auch hierbei gelingt die Beschreibung hochschultypbezogener Eigentümlichkeiten nur bedingt, setzen doch auch Universitäten – wiederum vorwiegend in den Ingenieurwissenschaften – auf ähnliche Strategien und Potenziale. Fachhochschulen gelten oft als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Wirtschaft, insbesondere aus dem regionalen Umfeld. Sie wirken vielfach als „Innovationsmotoren“ für den Mittelstand. Häufig ist an kleinen und mittelständischen Unternehmen keine eigene Forschungs- und Entwicklungsabteilung angebunden; das Pendant in der Firma ist dann eine in die betrieblichen Prozesse oder Abläufe eingebundene Stelle. Dass gerade Fachhochschulprofessuren in diesem Zusammenhang erfolgreich agieren, verdanken sie ihrem berufspraktischen Qualifikationspart. Dies hilft ihnen auch dabei, ihre Transferaktivitäten vermehrt nicht mehr als Angebot, sondern nachfrageorientiert aufzuziehen.

Darüber hinaus betreiben Fachhochschulen transferorientierte Kooperationen mit anderen Hochschulen, Großunternehmen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen im überregionalen und internationalen Umfeld. Auch wenn dies im „hochschultypspezifischen“ Rahmen erfolgt, ist hierüber kein Alleinstellungsmerkmal für Fachhochschulen ableitbar.

3.5 Zur Promotionsbeteiligung

Als ein charakteristisches Statussymbol bleibt die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ausschließlich Universitäten vorbehalten. Gelingt es noch außeruniversitären Forschungseinrichtungen, im Rahmen einer Personalunion mit einer

Universitätsprofessur eigene Nachwuchswissenschaftler/-innen in Promotionsverfahren zu betreuen, so haben Fachhochschulen in diesem Kontext keine eigene Anspruchsrolle. Sie sind darauf angewiesen, kooperationsbereite universitäre Partner zu finden, die an Fachhochschulen betriebene wissenschaftliche Arbeiten im Rahmen ihrer Promotionsordnungen aufnehmen und entsprechende Verfahren zum Abschluss führen. Der Wissenschaftsrat hat eine verlässliche Zusammenarbeit dieser Art wiederholt angemahnt. Ein praktikabler Weg kann über Kooperationsplattformen besprochen werden; hierauf wird im folgenden Abschnitt genauer eingegangen.

4 Das Entwicklungspotenzial von Fachhochschulen

Aufgrund der Zunahme diverser Ansprüche an das Hochschulsystem kommt auch auf die Fachhochschulen die Anforderung zu, bestimmte Erwartungen durch eine entsprechende strategische Ausrichtung aufzugreifen. Dies kann dazu führen, die Tätigkeiten auf bestimmte Zielgruppen (wie Migranten) oder Themen (wie Energie, Nachhaltigkeit) zu fokussieren. Ansätze hierzu sind bereits sichtbar. Ein daraus resultierendes Hochschulprofil führt in seiner Konsequenz nicht nur zur Reform der bisherigen Lehr- und Lernkonzepte sowie zu einer entsprechenden Forschungsschwerpunktsetzung, sondern auch zur Entwicklung eines passenden Hochschulmarketings. All diese Aktivitäten sind durchweg im Rahmen geltender gesetzlicher Vorgaben realisierbar und sollten von den Fachhochschulen angemessen in Erwägung gezogen und bezüglich einer Realisierung geprüft werden.

4.1 Aspekte Lehre und wissenschaftliche Weiterbildung

Was die Aktivitäten in der Lehre angeht, so plädiert der Wissenschaftsrat dafür, das begrenzte Fächerspektrum so weiterzuentwickeln, dass prinzipiell in allen Fachgebieten berufsfeldbezogene Studienprogramme angeboten werden können, in denen es eine entsprechende Nachfrage gibt. Dem gesellschaftlichen Bedarf kommt damit eine zentrale Bedeutung zu; er soll den Ausbau der Tätigkeitsfelder von Fachhochschulen bestimmen. Der Wissenschaftsrat weist in diesem Zusammenhang explizit auf den Nachholbedarf hin, die berufsfeldspezifischen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen von Fachhochschulen für die Lehrerbildung nutzbar zu machen. Konkret spricht er sich in diesem Zusammenhang für Studiengangskooperationen von Universitäten mit Fachhochschulen aus, welche die Grund- beziehungsweise Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Berufsschullehrerbildung betreffen.

Die oder der Studierende steht bei Fachhochschulen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dafür setzen sie sich auch dauerhaft mit den verschiedenartigen Ansprüchen der Studierenden auseinander und streben an, diesen im Einklang mit ihrem Bil-

dungsauftrag gerecht zu werden. Ebenso ist ein Verständnis für die Abnehmerseite, das heißt die künftigen Arbeitgeber der Absolventen/-innen, mit einzubeziehen; entsprechend besetzte Firmenbeiräte unterstützen diesen Prozess vorteilhaft.

Selbstverständlich sollten Fachhochschulen auch bei der Akademisierung bestimmter Berufsfelder mit neuen primärqualifizierenden Studienangeboten weitere Akzente setzen. Dabei können sie auf anerkannte Erfahrungen aufbauen, in jüngerer Vergangenheit beispielsweise bei nichtärztlichen Gesundheitsberufen oder in der Elementarpädagogik (frühkindliche Bildung). Auf diese Weise sollen bisherige Ausbildungsberufe keinesfalls ersetzt, sondern um ein akademisches Niveau ergänzt werden. Außerdem sind Fachhochschulen prädestiniert, berechtigte duale Angebote in Kooperation mit der Wirtschaft zu konzipieren und durchzuführen. Der Bedarf an derartigen Bildungsgängen hat erheblich zugenommen, wobei sich „dual“ auf eine enge Verschränkung der Lernorte Hochschule und Unternehmen respektive Arbeitsplatz bezieht und in den Formen ausbildungsintegriert, berufsintegriert oder praxisintegriert vorkommen kann. Dies schließt natürlich zweckmäßige Kooperationen mit der beruflichen sowie der schulischen Bildung mit ein.

Forschungsorientierte Masterstudiengänge sollten im Kontext zu Forschungsschwerpunkten stehen. Dadurch erhöhen sich die Chancen, dass Personen mit einem Fachhochschulabschluss promovieren und langfristig auf eine Professur an einer Fachhochschule berufen werden können. Dies spielt gerade für Fächer eine überaus wichtige Rolle, die an Universitäten nicht oder nur bedingt fachnah vertreten sind.

Wissenschaftliche Weiterbildung gewinnt zunehmend an Bedeutung. Sie wird oft in Form von zertifizierten Modulen, die mit einem ähnlichen inhaltlichen Zuschnitt bereits in der Lehre erprobt sind, oder mit einem Hochschulabschluss versehen als weiterbildender Studiengang durchgeführt. Es bietet sich an, eine gewisse Anzahl erfolgreich absolvierter Module auf einen Abschluss anzurechnen. Auch unternehmensspezifische Ausrichtungen sind nachgefragt. Das Potenzial an Fachhochschulen prädestiniert sie geradezu, dieser Aufgabe – vorzugsweise unter Beachtung innovativer Lehr- und Lernkonzepte – nachzukommen. Da die Fachhochschulen durchweg eine Überlast fahren, greifen sie derartige Ansprüche meistens außerhalb des Hauptamtes auf. Weiterbildung muss deshalb aber nicht extern realisiert, sondern kann durchaus als ein Hochschulschwerpunkt wahrgenommen werden. Dies gelingt im Rahmen der W-Besoldung, wenn diese Aktivitäten in angemessener Weise extra, das heißt fallbezogen über die damit verbundenen zusätzlichen Einnahmen als sogenannte Forschungs- und Lehrzulage unabhängig von Grundgehalt und Leistungsbezügen, honoriert werden.

4.2 Aspekt Forschung

Bezüglich der Forschung spricht sich der Wissenschaftsrat dafür aus, Schwerpunkte im Rahmen einer übergreifenden Hochschulstrategie auszuweisen und zur Profil-

bildung zu nutzen. Die in einigen Bundesländern lukrative Wahrnehmung von Forschungs- und Entwicklungsaufgaben in Form von Nebentätigkeit müsste dazu ins Hauptamt verlagert werden; Anreize dafür könnten im Rahmen der leistungsorientierten Mittelvergabe und der Leistungszulagen in der W-Besoldung erfolgen. Prägnante Forschungsschwerpunkte sollten über eine strukturelle Verankerung (etwa als Forschungsinstitut) abgesichert sein.⁵ Ihnen wären zudem personelle Flexibilitäts-spielräume einzuräumen, um auch Förderprojekte bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) oder der Europäischen Union (EU) einwerben zu können – eventuell in Kooperation mit anderen wissenschaftlichen Einrichtungen und weiteren Partnern. Die guten Ansätze der Fachhochschulen sollten auf jeden Fall durch die Integration von Fachhochschulprofessoren/-innen in entsprechende Gutachterpools weiter vorangebracht werden.

4.3 Aspekt Personalstruktur

In Bezug auf das wissenschaftliche Personal plädiert der Wissenschaftsrat für eine Flexibilisierung der Höhe individueller Lehrdeputate. Dies sollte mit der Einrichtung von Professuren mit Schwerpunkt in der Forschung verbunden werden.⁶ Wenn solche Stellen befristet besetzt werden, lassen sich individuell attraktive Karriereverläufe gestalten. Auch bereits dauerhaft besetzte Professuren könnten zeitweise mit einem solchen Amt betraut werden.

Hinsichtlich des wissenschaftlichen Personals unterhalb einer Professur empfiehlt der Wissenschaftsrat, dass ausgewählte wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen – beispielsweise in der Promotionsphase – eigene Lehrveranstaltungen übernehmen. Dadurch bietet man diesen Personen einen wichtigen Baustein für ihre akademische Karriere und trägt gleichzeitig zur Bereicherung des Lehrangebotes bei. Im Rahmen des Qualitätsmanagements der betreffenden Hochschulen sind natürlich begleitende Qualifizierungskonzepte zu berücksichtigen.

4.4 Strukturelement „Kooperationsplattform“

Der Wissenschaftsrat setzt sich für mehr arbeitsteilige und kooperative Strukturen im Hochschulsystem ein. Als neues Strukturelement schlägt er die bereits erwähnten Kooperationsplattformen vor, die von mehreren Hochschulen insbesondere unterschiedlichen Typs, gegebenenfalls unter Beteiligung von Unternehmen oder außerhochschulischen Forschungseinrichtungen getragen werden. Damit ist eine institutionelle Basis für eine nachhaltige Zusammenarbeit in verschiedenen Leistungsbereichen – beispielsweise in Lehre und Weiterbildung, Forschung und Transfer oder der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses – gegeben. Die Ver-

5 Das Land Nordrhein-Westfalen hat mit dem Förderprogramm „Kompetenzplattform“ (KOPF) seit 2002 den nachhaltigen Aufbau von Forschungsstrukturen beispielgebend gefördert.

6 Das Land Brandenburg beschreitet schon seit 2009 diesen Weg.

bindlichkeit der Zusammenarbeit beruht auf einer vertraglichen Vereinbarung zwischen den beteiligten Institutionen. Zweck und jeweilige Ausgestaltung von Kooperationsplattformen werden vom gegenseitigen Nutzen bestimmt. Aufgrund regionaler Gegebenheiten sowie der föderalen Vielfalt rechtlicher Vorgaben werden sie sich unterscheiden.⁷ Es bietet sich an, dass die Länder in dieser Hinsicht mit finanziellen Anreizen initiativ werden. Mithilfe von Kooperationsplattformen kann ferner die Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen gefördert werden, lassen sich doch hierüber auch die üblicherweise nicht aufeinander bezogenen Studienangebote für die beteiligte(n) Fachhochschule(n) und Universität(en) aufeinander abstimmen.

Kooperationsplattformen zur gemeinsamen Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses gibt es bisher im kleinen Maßstab zwischen einer Fachhochschule und einer Universität, die oft nur einzelne Fächer betreffen. In lokaler oder enger regionaler Nähe stimmen die Fächerspektren der ansässigen Hochschulen unterschiedlichen Typs aber häufig nur eingeschränkt überein. Die Vorstellungen des Wissenschaftsrates ließen sich dann beispielsweise folgendermaßen präzisieren: Ein den systemischen Gedanken einer Kooperationsplattform aufgreifender Modellansatz stellt ein eigenständiges Institut für fortgeschrittene Studien oder eine eigenständige Graduiertenschule dar, gemeinsam getragen von mehreren Universitäten und Fachhochschulen. Hier ist auch ein landesweites Vorgehen vorstellbar, bei dem alle betroffenen Hochschulen einbezogen werden. Die Beteiligung von Universitäten sollte von Landesseite positiv ausgestaltet (beispielsweise durch besondere Berücksichtigung bei der leistungsorientierten Mittelvergabe) und in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen der betreffenden Hochschulen mit dem Land festgehalten sein. Die so gebildete Kooperationsplattform wird mit Promotionsausschüssen ausgestattet, in denen auch Fachhochschulprofessoren/-innen in angemessener Weise vertreten sind.⁸ Die Zuständigkeit eines Ausschusses könnte themenbezogen oder an Disziplinen ausgerichtet sein; genauso ist eine strikte Orientierung an Doktorgraden (beispielsweise Dr.-Ing., Dr. rer. pol.) denkbar. Er verantwortet im Sinne qualitätsgesicherter und transparenter Verfahren die Festlegung der Promotionsthemen sowie die Zulassung der Promotionskandidaten/-innen und bestimmt die jeweilige (hochschulübergreifende) Betreuung der Dissertationen. Außerdem legt er die zugehörigen Qualifikationsmodule im Sinne einer strukturierten Promotion fest. Letztendlich müsste das Promotionsverfahren (und damit die Gradvergabe) über eine derart ausgestaltete Kooperationsplattform auch abgeschlossen werden können. Es verbleibt zu prüfen, inwieweit ein solcher Weg noch landesrechtliche Anpassungen voraussetzt, was die Ausstattung der eigenständigen Kooperationsplattform mit dem Promotionsrecht angeht.

Universitäten kommen über Kooperationsplattformen ihrer Verantwortung nach, für die sie der Gesetzgeber alleinig autorisiert: die systemische Funktion der Repro-

7 Als erste Beispiele können das Wissenschaftszentrum Straubing (www.wz-straubing.de) und das Robert Bosch Zentrum für Leistungselektronik (www.rbzentrum.de) angesehen werden.

8 Zu beachten sind die „Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion“ (Wissenschaftsrat 2011b).

duktion des Wissenschaftssystems. Aus Sicht des Wissenschaftsrates geht dieses Promotionsprivileg unbedingt mit einer vorbehaltlosen Kooperationsverpflichtung einher. Dies betrifft grundsätzlich alle Fächer und im Besonderen solche, die an Universitäten nicht vertreten sind. Beispiele hierfür stellen die Gesundheitswissenschaften dar, für die Fachhochschulen qualifiziertes Personal derzeit fast nur aus dem Ausland bekommen. Auch tradierte Fächer gehören dazu. So findet man für die Soziale Arbeit an Universitäten nur Bezugsfächer wie Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft und so weiter. Wie lässt sich die thematische und methodische Kohäsion dieses Fachgebietes insbesondere mit Blick auf den wissenschaftlichen Nachwuchs gewährleisten? Kooperationsplattformen bilden eine geeignete Basis, um auch solchen Ansprüchen gerecht werden zu können. Nimmt man darüber hinaus korrespondierende Fächer mit forschungsstarken Fachhochschulbereichen mit in den Fokus, so werden Kooperationsplattformen das Wissenschaftssystem insgesamt bereichern und gleichzeitig dafür sorgen, das gereizte Verhältnis zwischen Universitäten und Fachhochschulen in Bezug auf das Thema „Promotion“ zu entspannen.

4.5 Zum eigenständigen Promotionsrecht

Wie der Wissenschaftsrat in zahlreichen Empfehlungen immer wieder feststellt, darf es keine dem Hochschulsystem angehörende Institution geben, die nicht Forschung betreibt; ansonsten wäre sie wohl eher dem berufsbildenden Sektor zuzuordnen. Fachhochschulen forschen eigenständig, wenn auch unterschiedlich intensiv. Selbst in dieser Hinsicht besonders leistungsstarke Hochschulen stoßen bei Universitäten – vornehm ausgedrückt – auf eine übergroße Zurückhaltung, wenn es um verbindliche Absprachen zu kooperativen Promotionen geht. Deshalb wird vermehrt gefordert, ihnen oder zumindest ihren forschungsintensiven Bereichen auch das Promotionsrecht zu verleihen. Es kann dabei wegen der enormen Spreizung forschungsbezogener Aktivitäten wohl nicht um eine pauschale Promotionsberechtigung aller Fachhochschulen gehen. Bei einem dadurch veränderten Aufgabenschnitt müsste nämlich die Politik dann auch eine notwendige Strukturreform dieses Hochschultyps mit einer entsprechend angepassten Ausstattung vornehmen, was überhaupt nicht zu erwarten ist.

Ein (verbleibendes) selektives Promotionsrecht für forschungsstarke Bereiche an Fachhochschulen ist bisher noch mit vielen Fragen verbunden, zumal die Promotionsberechtigung in Deutschland nicht personenbezogen, sondern institutionell ausgesprochen wird. Zu klären wäre beispielsweise die Abgrenzung des betreffenden institutionellen Teilbereichs (die Forschungsstruktur an einer Fachhochschule liegt im Allgemeinen quer zur lehrbezogenen Fachbereichsstruktur); hierzu gehört auch eine Zuordnung der einzubeziehenden Professoren/-innen sowie die Festlegung der zu vergebenden Doktorgrade. Ferner wäre bezüglich des Verleihungsverfahrens und -zeitraums und zur notwendigen Qualitätssicherung Aufschluss zu erzielen. Darüber hinaus müsste von Anfang an sichergestellt sein, dass den Kandidaten/-innen,

die diesen neuen Weg der Promotion gehen würden, auch Optionen für eine weitere wissenschaftliche Karriere offen ständen, um sich nicht dem Vorwurf eines Doktors zweiter Klasse auszusetzen, der „nur“ für berufliche Karrieren außerhalb des Wissenschaftssystems qualifiziert. Zur Klärung der vielen Fragen im Kontext eines selektiven Promotionsrechts könnte sicher ein von der Politik mutig unterstützter Modellversuch beitragen.

Einen Lösungsansatz bilden nach Überzeugung des Wissenschaftsrates wie gesagt die Kooperationsplattformen, wenn die Universitäten ihre Verantwortung in diesem Zusammenhang wirklich ernst nehmen und generell ein längst überholtes Statusverhalten aufgeben. Gute Forschungsvorhaben, die Promotionen einschließen, könnten auf diese Weise an Fachhochschulen vorangetrieben werden; die Qualitätssicherung wird über (eine) Universität(en) beziehungsweise eine gemeinsam getragene eigenständige institutionelle Plattform sichergestellt. Fachhochschulen werden hoffentlich nicht so statusbezogen denken, dass auch noch der Doktorgrad allein von ihren Institutionen vergeben werden muss, wenn über eine Kooperationsplattform auf jeden Fall sichergestellt ist, dass sie ihre Forschungskomplexe unter Beteiligung geeigneter Promovenden in absolut verlässlicher Weise aufgreifen und bearbeiten können.

Sollten sich jedoch solche oder ähnliche kooperative Promotionsansätze kaum realisieren lassen, so geht der Wissenschaftsrat inzwischen so weit, dass er das Promotionsrecht ausnahmsweise dort, wo es sinnvoll und geboten ist, selektiv auch an außeruniversitäre Institutionen zu verleihen empfiehlt. Dies sollte im Sinne des Gesetzes für die Kunsthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen kooperativ mit einer Universität erfolgen.⁹ Dadurch wird eine Statusdifferenz aufgehoben, gehört man dann doch zum Kreis der den Universitäten gleichgestellten Hochschulen. Das Bundesverfassungsgericht hat unlängst bereits eine andere Statusdifferenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen aufgehoben und damit frühere Urteile revidiert. Im Jahr 1973 hat man das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit nach Artikel 5 Absatz 3 des Grundgesetzes – „Kunst, Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei.“ – nicht wissenschaftsbezogen, sondern wissenschaftlerzentriert interpretiert und mit der Habilitation verknüpft. Und 1982 entschied das Verfassungsgericht in nahezu kongruenter Weise, als es eine wissenschaftsbezogene Unterscheidung zwischen Universitäten und Fachhochschulen als angebracht ansah, weil die Fachhochschulen einen institutionell engeren, anwendungsbezogenen Auftrag in Lehre und Forschung hätten. Im April 2010 hat das gleiche Gericht dagegen festgestellt, dass sich Universitäten wie Fachhochschulen gleichermaßen als wissenschaftliche Einrichtungen auf das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit berufen können. Begründet wird dies im Wesentlichen mit weitgehenden Übereinstimmungen im heutigen hochschulrechtlichen Zuschnitt der beiden Hochschultypen.

⁹ Siehe KunstHG NW vom 13.03.2008, insb. §§ 3 (1) und 59. In § 59 Abs. 6 heißt es: „Das Promotionsstudium wird unter Beteiligung von Universitäten durchgeführt, an der das entsprechende Fach vertreten ist.“

5 Fazit

Fachhochschulen stellen einen unverzichtbaren Bestandteil des deutschen Hochschulsystems dar. Ihr Erfolg hat zahlreiche andere Länder (wie Niederlande, Finnland, Schweiz und Österreich) dazu veranlasst, eine Hochschulreform umzusetzen, welche die Fachhochschulen – teilweise auch in verändertem Format – als neuen Typus ausweist.

Die Entwicklung der deutschen Fachhochschulen hat inzwischen zu einer enormen Spreizung dieses Sektors geführt; einigen ist es gelungen, sogar universitäre Charakteristika überzeugender als so manche Universität zu verwirklichen. Dennoch kann es nicht das Bestreben von Fachhochschulen sein, universitätsähnlich oder sogar universitätsgleich zu werden. Aufgrund ihrer finanziellen, personellen und sächlichen Ausstattung wären sie dann eine „Universität zweiter Klasse“; ein Wettbewerb auf Augenhöhe ist nicht möglich und von der Politik übrigens auch nicht gewollt!

Die Fachhochschulen sollten sich vielmehr auf ihre Stärken berufen und sich in der Wahrnehmung ihrer wissenschafts-, gesellschafts- und wirtschaftsrelevanten Aufgaben weiterentwickeln. Ihr Vermögen steckt in der Ausrichtung auf den Bedarf, sie agieren eher nachfrage- als angebotsorientiert. Dieser Weg sollte konsequent und ideenreich weitergegangen werden. Statt sich in der schlechten Kopie einer Universität aufzulösen, sollte man zu einer weiteren Öffnung des Hochschulsystems beitragen und somit gewinnbringende neue wissenschaftliche und wissenschaftsbezogene Betätigungsfelder aufzeigen. Unsere Gesellschaft ist zukünftig mehr denn je darauf angewiesen.

Damit die Fachhochschulen ihre Kompetenzen und Potenziale auch dementsprechend einbringen können, brauchen sie vor allem Unterstützung von politischer Seite. Unbegründete oder überwiegend rückständige statusbedingte Hürden – insbesondere im Zusammenhang mit ihrer Beteiligung an der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses – müssen abgebaut und bei künftigen Initiativen auch institutionell verhindert werden. Dies spricht unter anderem für Ausnahmen vom Regelfall. Die Politik wäre gut beraten, die Wirkungsbereiche der Fachhochschulen durch entsprechende Rahmenbedingungen auszuschöpfen und allgemein nutzbar zu machen. Dies unterstreicht das folgende Zitat von Peter Strohschneider, unter dessen Ägide als Vorsitzender des Wissenschaftsrates (2006 bis 2011) die zu Beginn genannten Empfehlungen erarbeitet und verabschiedet wurden: „Wenn die Fachhochschulen die an sie gestellten Herausforderungen bewältigen sollen, müssen sie adäquat ausgestattet und zeitgemäß weiterentwickelt werden.“

Literaturverzeichnis

Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Köln: Wissenschaftsrat

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Köln: Wissenschaftsrat

Wissenschaftsrat (2011a): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Köln: Wissenschaftsrat

Wissenschaftsrat (2011b): Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Positionspapier. Köln: Wissenschaftsrat

Wissenschaftsrat (2012): Private und kirchliche Hochschulen aus Sicht der Institutionellen Akkreditierung. Köln: Wissenschaftsrat

4 A Look at Professional Higher Education in Europe

STEFAN DELPLACE, SECRETARY GENERAL, EUROPEAN ASSOCIATION OF INSTITUTIONS IN HIGHER EDUCATION, BRUSSELS, BELGIUM

1 What is meant by professional higher education (PHE)?

The term professional higher education cannot easily be defined. Rather it is a *'passe-partout'* word for educational programmes and trainings that exist under different education structures in most European countries. However, at present, there is no sharp, generally acknowledged definition of PHE, and one shall not expect that such definition will appear soon.

The only justification for such a term may then be that throughout Europe there are institutions and programmes that profess themselves as profession-oriented, or want to be styled as such. This because they recognise themselves in a number of features or indicators that are linked to the predicate 'professional.'

From the above-mentioned absence of any categorisation we may conclude that PHE is just part of higher education and therefore operates within the same triangle of education, knowledge creation (research) and services to the community. Another advantage of this approach is that it is possible to define PHE without referring to historical levels and (national) (H)E structures, and even not to certain types of institutions and ways of learning. PHE can occur in all kinds of institutions in the broad spectrum of academic, professional and vocational strands, in the same way as it can be offered in several modes of learning (including the traditional ones).

Identifying academic institutions with 'highly theoretical courses' and professionally oriented institutions and programmes with 'practical skills development or training' means to disregard the fact that the comprehensive universities have offered and continue to offer vocational trainings such as for prospective physicians, dentists, veterinary surgeons and architects, which are all 'professionals' in their own right.

2 Past and present evolutions and trends that influence the current debate on PHE

In past decades, we could witness various *convergent and divergent processes* in higher education, which have had an influence on what is perceived as professional versus academic higher education. On the one hand, an ‘academic drift’ pushed many ‘non-academic’ institutions to profile themselves as (near) equivalents to the traditional universities, often quite successfully (e. g. as was the case in Germany with the ‘*Fachhochschulen*’).

This because governments and also society tended to consider the ‘non-university sector’ (a common name in the early days of the EU-sponsored programmes) as being second-class entities in the world of higher education, next to the research universities.

On the other hand, the explosion of the technological and commercial education sectors dating back to as far as the nineteen-seventies, in combination with a rise of income for middle class families, led to a steep rise of student numbers, which were (to be) trained in the newly established polytechnic-type of institutions (especially in West European countries). Some of them developed into new (‘red-brick’) universities, after gaining their autonomy from local authorities (as was the case in e. g. the United Kingdom).

Soon a rationale for such type of institutions was then developed, in both government and employers’ circles, which was based on the ‘employability’ factor, namely that a training which also puts an emphasis on skills is a guarantee of prospective careers in a well-defined job. This rationale has been upheld till recent times, only to be shattered by the recent economic and financial crisis.

Academic programmes would reluctantly in the beginning and then increasingly in the last decades adopt this reasoning, which meant that a ‘vocational drift’ became apparent in a large number of research universities. The National Qualification Frameworks that have been developed the past few years have strengthened this process, and even highly academic programmes felt compelled to include practical elements into curricula, and in the formulation of learning outcomes.

The above meant that the boundaries between originally purely academic trainings (in some disciplines at least) and the original professional ones became blurred.

From the viewpoint of the PHE sector, there is always a ‘general’ education content in professionally-oriented programmes, as it is precisely this component that makes them belong to ‘higher education’. The shift of paradigm to learning outcomes-based programmes, with the right combination of technical or vocational and more general humanistic skills has only strengthened the concept and perception that PHE is just a ‘variety’ of higher education.

A second factor of influence is the *nature and status of the provider*. With ‘nature’ is meant the profile of the institution based on its mission, whereas the ‘status’ refers

to the organising authority or awarding body (public institution, privately owned or a blend of this).

PHE programmes are found in a variety of settings, which can be (and mostly is) an individual institution providing professionally-oriented programmes. Other contexts exist where they are affiliated to or integrated into a ‘comprehensive institution’, which offers vocational programmes next to academic ones.

The discussion on the situation of ‘Level 5’ of the EQF in the different national qualifications frameworks is essential as it is in some countries the interface between higher vocational and higher education.

At present, different concepts of higher education institutions (HEIs) co-exist also in the academic range of institutions (from the post-Humboldtian “ivory tower” to the “entrepreneurial university”), and now also ‘dual learning’ institutions as they came into existence in some of the federal German states, on the model of the long-established vocational trainings.

The so-called ‘dual universities’, with sometimes mixed ‘ownership’ of the management are mostly public institutions, which provide a system of shared responsibilities between the public authorities and private companies, who take care of the technical or practical aspects of the training, while paying the student a salary, who is for this part considered an employee. Such joint initiatives are rare in other countries, as they can only exist if the prevailing economic conditions of a country allow this, which is not often the case in the current economic and financial crisis.

A third important factor is the *terminology*, as reflected in the name of the *institutions*, the *programmes* and especially of the *degrees*.

For the important shift in the name of the institutions with a clear and long-standing vocational or professional orientation, as is the case with the present ‘Universities of Applied Sciences’ see further on.

In a number of countries the degree name is linked to the professional or academic orientation of the programmes, with professional and academic bachelors respectively. Others are opposed to such a dichotomy, and prefer to call them qualifications with a certain ‘orientation’.

In many countries, the degrees ‘academic bachelor’ and ‘professional bachelor’, although classified at the same level of the qualifications framework (1st cycle/EQF Level 6) are not fully compatible and direct continuation of second-cycle studies by “professional bachelors” is virtually impossible without 1 to 2 years of ‘bridging studies’.

The occurrence of such a distinction (professional – academic) becomes rarer in the second cycle of the qualifications framework, and is virtually non-existent on the doctoral level. Countries with a binary system of higher education (in the same way as it exists on the level of secondary education, where we have the terms technical vs. gen-

eral education) more often have the distinction than is the case for the countries with a unitary (university only) type of higher education.

3 Universities of Applied Sciences (UAS), an acknowledged name in many European countries

Universities of Applied Sciences is a (relatively) new name, which is gradually substituting the original University Colleges, still in use in the UK and other countries that tend to copy the English example. Traditionally, University Colleges are the former Colleges, which were either mono-disciplinary and teaching advanced and specialist vocationally-oriented trainings, or else multi-disciplinary colleges that had not (yet) reached university status, for several reasons: less than five faculties or disciplines, under 5,000 students, no doctoral degrees, etc. Nowadays the term University College is mainly in use in the UK for HEIs which are in the above described position and feel comfortable in it, as they have established a close connection with the world of employment, for the specialist trainings they are offering.

The term Universities of Applied Sciences (UAS) is a translation of the original German '*Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW)*'.

Since the Bologna process started '*Universitäten*' and '*Fachhochschulen*' award in Germany legally equivalent academic bachelor's and master's degrees, while some (of the largest) '*Fachhochschulen*' award doctoral degrees as well.

Both Switzerland and Austria used the same denomination, and the example has been followed by the Netherlands, Finland and some of the Baltic countries. Other countries, like Lithuania, only use the term to paraphrase their own denominations for the use of their international contacts, but never in a 'home' context, as their own legislation exclusively reserves the term 'universities' for the 'research' universities. The same for countries like Portugal (where the native term is '*Instituto Politécnico*') and Ireland (where the native term is 'Institute of Technology') who also consider UAS as a suitable translation in an international context. Others like Denmark or Belgium (mainly Flanders) continue to use the term University College, as the term 'applied sciences' seems to exclude the human sciences (except for economics), and also the Schools of Arts. Croatia appears to adopt a middle-of-the-road solution, by choosing the term 'University Colleges of Applied Sciences'.

As there is also a lot of research (though of an applied or technological nature) done at '*Fachhochschulen*'/UAS, mainly sponsored by industry, the main difference with universities seems to be that only the 'real universities' can award doctor's degrees, though some '*Fachhochschulen*'/UAS also run doctoral programmes where the degree itself is awarded by a partner university (Weert/Soo 2009).

4 The place of PHE in the current debate on the role of higher education

A key part of the modernisation agenda for higher education, as advocated by the EU, is the reform of higher education in order to meet the requirements of the labour market.

In many countries, such a reform has involved either the creation or further expansion of a type of HEI, generally known as a *professional* HEI (sometimes also referred to as advanced vocational education), which is specifically targeted towards this goal, or the reform of current HEIs (of all types) through the *professionalisation* of courses, i. e. make them more oriented towards a future profession.

The scope (in terms of which disciplines are taught at which level) of PHE varies widely across Europe, as does its role and position within the overall education system.

This diversity creates a number of significant policy issues. Indeed the recognition of equivalent qualifications by employers is hampered by the fact that they are issued by different types of institutions. This is especially true in a cross-border context, where the status of a PHE institution in another country may not translate easily into the local situation.

Moreover, a lack of a common definition for PHE means that it cannot be analysed transnationally as a sector, and this leads to a discrepancy compared to traditional universities.

Finally, peer-learning and best-practice sharing on what PHE entails, are sporadic due to the same lack of uniform definitions in the different countries.

Still from the current examples in practice a number of similarities or common features can be implied. Thus, PHE tends to specialise in qualifications which provide direct access to the labour market. It also puts a stronger emphasis on competence development, being a mixture of knowledge, skills and attitudes. In its relation to the outside world, it has often developed strong links with external stakeholders at several levels of governance and teaching provision.

5 Impressions confirmed by recent research findings

In a firm belief that expansion of PHE needs to be a key element in the further growth of the knowledge society in Europe, EURASHE¹ in cooperation with a consortium of national councils of HEIs, and stakeholders in higher education, success-

¹ European Association of Institutions in Higher Education, a not-for profit association according to Belgian Law, founded in 1994 (www.eurashe.eu).

fully submitted an EU-funded project to improve the comparability of PHE systems across Europe, and put into place tools that will increase the effects of transnational policy actions.

The HAPHE project ('Harmonising Professional Higher Education in Europe')² has the following objectives: attempt to harmonise approaches to PHE in Europe, strengthen PHE as a sector, enhance the quality and importance of PHE, improve the roles of the different players in PHE, consider the links education/labour market/research and innovation and identify policy actions. The project started in October 2012 and in its first phase has concentrated on data gathering. This has allowed some preliminary findings to emerge: the importance of PHE in the market is considered to be high but the offerings are not adequate nor is the relationship between HEIs and employers.

Apart from the above findings, which will need to be further evidenced in the subsequent steps of the project, initial research has made it possible to earmark some common features and also to get a clearer picture of the occurrence and spread of PHE in Europe.

In a next phase of the project, we will investigate how PHE is officially defined in a number of European countries, linking this to its place in the national qualifications framework, its research and third mission coverage³, governance, funding mechanisms, recognition issues, etc.

Conclusions at this stage are therefore bound to be incomplete and premature but they will help us further steer our research and also to enlarge our scope and ambitions with this survey.

While it may be too early to draw major conclusions from the HAPHE project, it is interesting to compare this (preliminary) state of the art of PHE with the findings of another project focusing on the same target group, EDUPROF (Scholtes 2011), which in 2011 made a study on how the UAS type of HEIs deal with research and services in 18 PHE institutions, in comparable countries as the HAPHE project.⁴

This is an important issue in the discussion on the profile of PHE, as we can already see that a main differentiation with traditional universities is indeed the way they claim to conduct research, and also the contextual environment of this research.

The Frascati Manual, published by the OECD (2002) has set definitions of research that distinguish three main types ('levels') of research, namely *Basic research*, *Applied research*, and *Experimental development*. Only the first two are the main focus in scien-

2 The project has ten partners (Belgium-Flanders, Croatia, Czech Republic, Estonia, France, Germany, Ireland, Malta, Poland, Portugal), of which six are national PHE rectors' conferences (BE-FL, CZ, FR, HR, IRL, PT) but the research has focused on other European countries as well. www.eurashe.eu/haphe

3 It is generally understood that the mission of any HEI is threefold: teaching, research (in varying forms), and service to the community.

4 Participating institutions were from Austria, Belgium (Flanders), Denmark, Estonia, Finland, Ireland, Lithuania, the Netherlands, Portugal and Switzerland.

tific publications, but it is the latter that makes best apparent the close relationship between PHE institutions and its stakeholders, mainly through research but also through (other) services to the community.

The main objective of the EDUPROF project was to develop and pilot test a list of indicators of applied research, checking the ‘feasibility’ of such indicators, and the potential for institutions to benchmark among each other. As such it builds upon similar, more ground-breaking initiatives initiated and financed by the European Commission, namely the U-Multirank⁵ and U-Map projects⁶ (van Vught et al. 2010).

The importance of this small-scale project is that it demonstrated through these indicators the specific role of a type of PHE institutions, commonly known as UAS, in areas like regional development and knowledge creation.

6 Discussions involving the sector of PHE

The same conclusion about the specific role of the wide range of PHE institutions in what many call the knowledge triangle was confirmed at the latest conference of EURASHE held in Split, May 2013, which was attended by a broad range of members of EURASHE and stakeholders of (professional) higher education. It was an event co-organised with the Universities of Applied Sciences Network⁷, which also forms part of our membership. For the purpose of this conference, *education, innovation and employability* were linked in a triangle implying another priority of PHE, namely delivering directly employable graduates. The theme of the conference (‘Higher Education – Making the Knowledge Triangle Work’) led us to a reflection on the nature and profile of PHE, and it was also the venue for a presentation of and discussion on the main results of the above HAPHE project.

The conclusions from the conference therefore contain useful input for the discussion on the present status and role of PHE (Thorn 2013).

Vladimír Šucha, Deputy Director General of the European Commission’s Joint Research Centre (JRC) in his keynote address ‘Public engagement as integral part of the innovation ecosystem,’ argued that “the disenchantment of young people with science and technology and lack of public interest in science meant that an important component of the innovation process – public acceptance of the products of innovation – made the task of innovation much harder” (Thorn 2013, p. 8).

In his opinion the ‘democratisation’ of the innovation process by the use of Web 2.0 technologies holds a strong potential for the reengagement of society with science and technology, which contrasts with the Horizon 2020 programme approach, wide-

5 www.u-multirank.eu

6 www.u-map.eu

7 Universities of Applied Sciences Network (UASnet) (www.uasnet.eu)

ly perceived to focus towards 'big' science from global brand HEIs and large companies. It is precisely "this connivance between PHE (per se, UAS) and SMEs and by extension all that contributes to regional development [that] may be crucial in optimising the full development of the knowledge triangle"(Thorn 2013, p. 8).

The crucial question which was put then, was that if we want to ensure that this version of the knowledge triangle contributes to economic development, what is the specific role of HEIs with a 'professional' orientation or profile?

This issue was also dealt with in the same conference by Frank Ziegele, who emphasised that "traditional dual differentiation of HEIs into universities and UAS and other professionally-oriented HEIs was not a sufficient concept to capture all the diversity exhibited amongst HEIs" (Thorn 2013, p. 10).

The vocational drift in what were earlier exclusively research universities, and the emergence of new types of universities, closer to business and people's daily occupations, such as 'university of the information age,' 'last chance university,' 'online university,' are a challenge to the higher education market traditionally occupied by PHE. It particularly raises questions as to how the individual institutions should respond.

Ulf-Daniel Ehlers, of the Baden-Wurtemberg Cooperative State University, a dual university with a strong component of work-based learning, argued that "shifts from 'know-that' to 'know-how' to 'knowing-in-action' approaches to education are a feature of PHE that allow graduates to develop competences that enable them to act in open, complex and uncertain futures" (Thorn 2013, p. 10).

According to Ellen Hazelkorn, the changing role of higher education in society coincided with the changing idea of the university and new models of higher education delivery (Thorn 2013, p. 13).

Therefore she presented a "topology of HEIs for the 21st century that depended on where they positioned themselves on the education, research and innovation/engagement triangle; 'traditional universities' emphasising research and education, specialist research institutes focusing on the research/innovation dimension and vocational institutions emphasising the education/engagement dimension".

The question of what is the present provision of PHE, and how do they compare in the different European countries, still stands. It is at the same time a question concerning the status (and *future* provision) of PHE.

It looks as if, with the emergence of new providers and new types of delivery, PHE institutions will have to reinvent themselves in what they offer, and the way programmes are developed and delivered.

7 Conclusion

PHE is characterised by the fact that its education and certainly its study programmes are shaped by specific professional goals or needs, in which the contexts of the future professions are clear and the learning outcomes are defined by the professional needs, in terms of integrated competences.

PHE may play an important role as an intermediary between higher education, vocational education and training and the labour market. In particular, PHE institutions are – in a way – “bilingual”; they speak both the academic and professional language, and can thus be key players in the process of a better understanding between higher education and the world of work.

To attain this aim, it is important to elaborate multidimensional characteristics of PHE with adequate indicators of good practice or even excellence, and to make a comparative review of existing higher education structures in European countries, identifying also problems and weak points of present systems.

8 Appendix

The following is an attempt to an overview of the place and profile of PHE in the system of higher education in a number of countries which were and are the focus in the two above described projects, EDUPROF and HAPHE.

The countries are Belgium (Flanders), Croatia, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, Ireland, Lithuania, the Netherlands, Norway, Portugal.

This succinct overview pays attention to the occurrence of professional or vocational higher education in the above countries, but it is in no way an attempt to fully describe the complexity of the higher education system in the selected countries.

In most cases we describe PHE in a binary higher education system, of long occurrence or as an option envisaged for the future. The explanation for this is that they are easier to describe as being distinct from the academic programmes, although often the higher education landscape in these countries as well is in a constant flux.

The information is based on the different country profiles provided in the two projects referred to in this article, namely the HAPHE and EDUPROF projects. The author of this article can therefore not be held responsible for any omissions or inaccuracies.

Belgium-Flanders

Flanders has two types of HEIs, traditional **Universities** (5), which offer academic bachelor's and master's programmes, and 21 **University Colleges** (*hogescholen*), offering professional bachelor's programmes and presently also academic bachelor's and

master's programmes. The latter can only be organised if the university college is 'associated' with a university. There are five associations, each consisting of one university and one to eleven university colleges.

Flemish higher education will change drastically in October 2013, when an integration process involving most of the 'university colleges' will be finalised, resulting in all academic programmes being transferred to a university, except for the academic arts programmes ('Schools of Arts' in future) and nautical programmes. The latter two programmes remain in the university colleges, whereas all former 'academically oriented' programmes will have been integrated in the universities. This means the binary system of higher education will remain in Flanders, and the professional profile will become clearer, though there will still be a few 'academic programmes' (in arts mainly) left in a number of institutions. The number of university colleges will further decrease in the near future as a result of planned mergers.

Both university and university college graduates carry the titles BA or BSc, MA or MSc. The majority of the professional bachelor graduates enter straight the labour market, though they can also follow a bridging programme to an academic master. Academic bachelors graduate from a university college or a university and mostly continue to an academic master. PhDs can only be awarded by traditional universities.

Croatia

The Croatian higher education system makes a clear distinction between **Universities** (*sveučilište*) and PHE, which comprises the public **Polytechnics** (*veleučilišta*) and the (private) **Schools of professional higher education** (*visoke škole*), who both deliver professional study programmes, the first ones in several disciplines, whereas the latter tend to specialise in a particular field (e. g. management, finance, etc.).

The large Croatian universities have the particularity that they are composed of many independent "faculties" (Croatian *fakultet*, meaning college or department), which maintain their own administration, professional staff and campus. Thus, universities may have constituent HEIs which are legal entities and are called faculties (*fakulteti*) or art academies (*umjetničke akademije*).

Whereas universities are at this stage allowed to offer both academic and professional programmes, the different PHE institutions may only organise professional studies. The further aim is to establish an independent system of professional study programmes inside the official binary system of higher education in Croatia.

There is a clear difference between the graduates' profile from university and professional study programmes, in that the former programmes lead to employment in the chosen disciplines, including those requiring professional knowledge at the appropriate level, and the latter programmes provide students with an appropriate level of knowledge, skills and competences to work in applied professions, and to start working immediately after graduation.

Czech Republic

In the Czech Republic there are two types of institutions providing higher education: **Higher Education Institutions** (*vyšoké školy*) (ISCED 5a; EQF 6 – 8, provide first, second and third cycle programmes); and **Tertiary professional schools** (*vyšší odborné školy*) (ISCED 5b; EQF 6, provide sub-degree programmes).

HEIs are public, state and private. Under the Higher Education Act (1998) they are classified as **university type** (24 public, two state and three private) which offer study programmes at all three levels of higher education and **non-university type** (two public and 43 private) which offer mainly bachelor's programmes but may also provide master's programmes.

Tertiary professional schools (public, state, private or denominational) have study programmes that usually include both a theoretical and practical part.

Tertiary professional education (*vyšší odborné vzdělávání*) develops and deepens the knowledge and skills gained within secondary education, provides theoretical and professional education as well as practical experience for qualified professions.

There is a formal distinction between degrees awarded by HEIs (*vyšoké školy*) and tertiary professional schools (*vyšší odborné školy*). Only the former have the right to award bachelor, master and doctoral degrees. Graduates in tertiary professional education obtain a graduation certificate, a diploma and the non-academic title Diploma Specialist (DiS) (*diplomovaný specialista*).

There is no formal differentiation among the higher education programmes within the legislation, but different profiles of higher education programmes including professional ones are being prepared in a new decree.

Denmark

The Danish higher education has three constituents: **Universities** (*Universitet*) (five years) offering all three cycles programmes in all academic disciplines; **University Colleges** (*Professionshøjskole*) (3.5 or four years) offering professionally-oriented first cycle degree programmes in a number of disciplines (teacher training, social work, health care, etc.); and **Academies of Professional Higher Education** (*Erhvervsakademi*) (two years) offering AP Degrees – Academy Profession Degree programmes (level 5 according to EQF), in Business Studies, Technology & IT. The latter typically have four semesters and a three semester top-up to bachelor available in many cases.

HEIs are normally under the auspices of the Ministry of Science, Innovation and Higher Education, which has recently (Oct. 2011) taken over responsibility for a number of HEIs that previously were under the responsibility of other ministries. This is the case for higher education at the professional bachelor's degree level, including higher education for adults pursuing open education.

Denmark has eight universities, which provide academic higher education programmes, seven university colleges, which offer professional bachelor and AP pro-

grammes and nine Academies of Professional Higher Education, offering professionally-oriented short-cycle degree programmes.

Estonia

The Estonian higher education system has two branches of study (sectors): academic and PHE.

Academic bachelor, master and doctoral studies are provided at **Universities**. PHE is provided in **institutions of PHE** or **University Colleges**. Two vocational schools also offer PHE programmes.

Universities provide academic bachelor, master and doctoral programmes, but may also offer PHE programmes. **PHE institutions** and some vocational education institutions may only offer PHE, generally on bachelor's level, but some master's programmes may be provided in co-operation with a university.

PHE is at the bachelor's level only, and ensures access to master's study. The standard period of study in PHE is three to four years. A person who has completed PHE is awarded a 'diploma'. Completion of respective studies in each cycle of higher education is considered as graduation from a specific educational institution.

Finland

In Finnish higher education the sectors of **Polytechnics** and **Universities** are considered as complementary, and governed by separate Acts and Decrees regulating the administrative and educational responsibilities of the two types of HEIs.

Under the new Universities Act (2013) the autonomy of universities is further extended by giving them an independent legal personality, either as public corporations or as foundations under private law.

The mission of **universities** is to conduct scientific research and provide instruction and postgraduate education based on it. **Polytechnics** train professionals in response to labour market needs and conduct R&D which supports instruction and promotes regional development in particular. Polytechnics are multi-field regional institutions focusing on contacts with working life and on regional development.

Programmes and degrees: Depending on the awarding institution there are two profiles for first and second cycle studies: a *general academic* profile and a *practical* profile. They differ in learning outcomes, staffing and curricular requirements.

Universities confer bachelor's and master's degrees, and postgraduate licentiate and doctoral degrees. Polytechnics, which are now also called UAS, offer higher education qualifications and practical professional skills, at bachelor's (from 3.5 up to four years) and master's level (one to 1.5 years). A student is eligible for polytechnic/UAS master's level studies after accomplishing a bachelor's degree, and having at least three years of relevant work experience after that.

Ireland

The Higher Education Authority (HEA) is the statutory planning and development body for higher education and research in Ireland. The Irish Education system is best described as one of partnership between the State and various private agencies and organisations. The Department of Education and Skills (DES) is responsible for the overall administration of education at all levels.

Higher education in Ireland is provided mainly by seven **Universities**, 14 **Institutes of Technology**, including the **Dublin Institute of Technology** and seven (public) **Colleges of Education**. There are also a number of private colleges of higher education, which provide roughly the same types of programmes as the public ones.

The ‘non-university’ sector includes a network of **Institutes of Technology** that apply more technical curricula and engage in applied research. They also provide short and sandwich courses and are operated more directly under state control.

In February 2012 a ‘National Strategy for Higher Education’ was launched. It aims at engaging higher education providers in a reflection on the future. One of the elements involved will be the creation of **Technological Universities**.

Ireland has the following degree types: Certificate, EQF 5; Bachelor’s, EQF 6; Master’s, EQF 7; and the Doctor’s degree. Institutes of Technology and some specialised colleges offer two-year Certificate programmes in applied science fields.

Bachelor’s degrees may also be a professional qualification (Professional Degree). The bachelor’s degree may be awarded as a General Degree, an Honours Degree and a BA (Special) Degree.

There are two types of master’s degrees in Ireland. They can be either based on course work ‘Taught Masters’ or on research ‘Research Masters.’ A master’s programme lasts one to two years and usually involves course work and a thesis. In the case of research master, students are generally examined solely on their research thesis. Taught master may also include examination on relevant subjects. In the case of research-based master, there are opportunities for students to continue on to a PhD qualification.

Master’s programmes are delivered for all disciplines across the higher education sector. Holders of a master’s degree, either by course work or research, can progress to doctoral studies. There is no provision for a professional doctorate, and not all Institutes of Technology are accredited for doctoral programmes.

Lithuania

In Lithuania both institutions of university and ‘non-university level’ higher education are placed under authority of the Higher Education Department at the Ministry of Education and Science. Whereas the State grants **Universities** considerable autonomy, **Higher vocational schools or colleges (UAS)** are directly responsible to the central authorities.

There are two types of study programmes conferring degrees: university and college study programmes. The study programme offered in colleges is professionally-oriented.

Degrees in the first cycle – professional bachelor's degree and (academic) bachelor's degree – usually take four years. Professional bachelor's study programmes may be delivered by colleges, whereas the first cycle bachelor's programmes are offered by universities only. Both the bachelor's degree and the professional bachelor's degree may be obtained in a respective study field or supplemented with a professional qualification.

Degrees of the second cycle – master's degree – may only be awarded by universities, and usually take two years. A university degree conferring study programmes can also be integrated, combining the first and second cycles of studies.

Degrees of the third cycle – Doctoral degree may be obtained at universities or universities in conjunction with research institutes; studies in science and arts.

Non-degree study programmes are carried out at both universities and colleges. They are intended for retraining, preparation for an independent practical activity or for acquiring specialist qualifications in e.g. medicine, dentistry, veterinary, pedagogy, etc.

(The) Netherlands

The Netherlands has a binary system of higher education, but one Higher Education and Research Act (1993) provides a single statutory framework for university education, higher professional education and the Open University.

Academic degree courses are provided at 14 **Universities**, including the Open University. Three universities specialise in engineering and technology courses, and there is one renowned private University, the Nyenrode Business University.

PHE ('HBO' in Dutch) is provided at **Institutions of higher professional education** (*hogescholen* or **UAS**), which offer courses in various applied subjects.

The average size of 'HBO' institutions is constantly increasing as a result not only of mergers but also of rising student numbers. There are 36 government-funded higher professional education institutions.

Both universities and '*hogescholen*,' offer bachelor's and master's degrees. The latter are subject to restrictions for the '*hogescholen*' (professional masters, in most cases not state-subsidised). Doctorates are awarded by universities only.

Postgraduate vocational courses (not state-subsidised) are offered by both universities and PHE institutions.

New legislation is in preparation (September 2013) that will allow '*hogescholen*' to offer the so-called Associate Degree (AD), which are short-cycle courses (EQF level 5).

Norway

Norway has officially a unitary system of higher education, and the Ministry of Education and Research is responsible for all HEIs, with the exception of those of the military and police sectors.

There are **Universities** (so far public institutions only, eight universities), specialised university institutions (both public and private), **University Colleges** (both public and private) and two public university colleges of arts.

Tertiary education also includes vocational colleges (ISCED 4) and practical courses of training with duration half a year to two years as alternatives to higher education.

The degree system comprises three-year bachelor's degrees, two-year master's degrees and three-year Ph.D. degrees. There are some integrated five to five and half year programmes leading directly to master's degrees (or second cycle degree where the title of the former degree system has been kept) and some professional study programmes that last six years. In addition, there are some master's programmes of less than two years duration.

Additionally there is a two-year degree (*høgskolekandidat*) offered by some university colleges. This degree may be built upon to obtain a bachelor's degree. As opposed to the situation in many countries, the degree '*høgskolekandidat*' is offered at ordinary HEIs, i. e. short-cycle higher education is not offered at separate institutions.

Portugal

The Portuguese higher education system comprises public and private education and is organised according to a binary system, with **Universities** and **Polytechnics**. Study cycles in the university subsystem focus mainly on scientific knowledge, while polytechnic education stresses vocational skills and advanced technical training, making it, therefore, more professionally oriented. Despite this binary division of the Portuguese higher education system, the Portuguese legal framework allows for the integration of polytechnics in universities, albeit exceptionally.

Unlike polytechnics, universities can award PhD degrees (EQF Level 8), alongside '*licenciatura*' (EQF Level 6) and master (EQF Level 7) degrees and play a crucial role in the field of research. The nature of the training provided also sets the difference between university and polytechnic higher education. The university system favours more of a conceptual approach, less oriented towards professional activities, as opposed to the technical approach in polytechnic institutes. Finally, in the university system, through the master courses, the student obtains an academic specialisation based on research and innovation activities or the development of professional skills.

Polytechnic institutions provide training oriented towards professional life. These institutions concentrate their efforts in the creation, transmission and dissemination of culture and professional expertise, as well as in the development of applied research. Therefore, the educational offer in the polytechnic higher education subsystem encompasses the following areas: technologies, tourism, health, education, agri-

culture, sports and performing arts. The network of polytechnic HEIs comprises 15 **polytechnic institutes**⁸, five **non-integrated schools** and seven **universities**, which, as explained before, can sometimes integrate polytechnic education schools.

With regard to academic degrees, polytechnic institutions can award the ‘*licenciado*’ (EQF Level 6) and master’s (EQF Level 7) degrees and are not allowed to award the PhD degree. Polytechnic master’s degrees should certify that the specialisation obtained is of a professional nature. Polytechnic institutions also provide other types of training, such as post-graduate studies and technological specialisation courses (CET) – EQF Level 4 – which are, for the most part, held in polytechnic institutions, given their technical, practical and vocational nature.

Bibliography and Resources

Bollaert, Lucien (2013): Manual for Internal Quality Assurance in Profession-oriented Higher Education. EURASHE (*scheduled publication*, November 2013)

de Weert, Egbert/Soo, Maarja (2009): Research at Universities of Applied Sciences in Europe. Enschede: CHEPS http://www.uc-dk.dk/da/images/stories/pdf/eduprofoplaeg/research_at_uas_report.pdf

OECD (2002): Frascati Manual 2002. Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development. OECD Publishing www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?LANG=EN&SF1=DI&ST1=5LMQCR2K61J

Scholtes, Alexander (2011): The EDUPROF project: developing indicators of applied research – Final Report, November 2011 www.uasnet.eu

Thorn, Richard (2013): EURASHE 23rd Annual Conference. Higher Education-Making the Knowledge Triangle work. European Association of Institutions in Higher Education http://eurashe.eu/./EURASHE_AC_Split_130509-10_report.pdf

van Vught, Frans/Ziegele, Frank (2011): U-Multirank. Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking. Final Report. The CHERPA Network http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/multirank_en.pdf

van Vught, Frans/Kaiser, Frans/File, Jon M./Gaehtgens, Christiane/Peter, Rolf/Westerheijden, Don F. (2010): U-MAP. The European Classification of Higher Education Institutions. Enschede: CHEPS http://www.u-map.org/U-MAP_report.pdf

Belgium-Flanders

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Belgium-Flemish-Community:Overview>

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/regelgeving/BasisregelgevingHO.htm>

<http://onderwijs.vlaanderen.be/English/>

⁸ A polytechnic institute integrates two or more schools of different domains.

Croatia

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Croatia:Overview>

http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/reviews/croatia_review_of_higher_education.pdf

<http://www.studyincroatia.hr/studying-in-croatia/croatian-higher-education-system>

Czech Republic

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Higher_Education

<http://www.msmt.cz/areas-of-work/higher-education-1>

Denmark

<http://fivu.dk/en/education-and-institutions/higher-education/the-danish-higher-education-system>

Estonia

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Estonia:Overview>

<http://estonia.eu/about-estonia/society/estonian-educational-landscape.html>

<http://education.stateuniversity.com/pages/450/Estonia-HIGHER-EDUCATION.html>

Finland

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Overview>

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/?lang=en>

Ireland

<http://www.education.ie/en/The-Education-System/Higher-Education/>

Lithuania

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Lithuania:Higher_Education

<http://www.smm.lt/en/index.htm>

(The) Netherlands

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Overview>

<http://www.government.nl/issues/education/higher-education>

Norway

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Higher_Education

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/uhloven_engelsk.pdf

Portugal

<http://www.mctes.pt/legislation>

<http://www.dges.pt>

<http://www.a3es.pt/en>

5 Profilfelder und (gesetzliche) Aufgabenstellungen

5.1 Profilierung durch exzellente Lehre: institutionelle Strategien von Fachhochschulen

SABINE BEHRENBECK, WISSENSCHAFTSRAT, KÖLN

1 Wertehierarchien

Die Kompassnadel zeigt immer nach Norden. Norden – das steht im akademischen Bereich für Forschung und Nachwuchsausbildung. Im Osten könnte man Forschungstransfer in die Wirtschaft und im Westen vielleicht Themen wie Kooperationen und internationalen Austausch anordnen. Der Süden soll stehen für grundständige Lehre und berufsbefähigende Ausbildung. Mit ähnlicher Zuverlässigkeit wie ein Kompass sind deutsche Professoren und Professorinnen im Regelfall nach Norden, auf die Forschung ausgerichtet, von ihren Forschungsinteressen angetrieben, für ihre Themen brennend und bestrebt, auch potenziellen Nachwuchs dafür zu begeistern.¹

Wenn man nach Norden blickt, liegt der Süden im Rücken, und hinten hat man bekanntlich keine Augen. Lehre ist im offiziellen Selbstbild der deutschen Professoren/-innen häufig ein blinder Fleck. Zumindest im professionellen Kontext sprechen sie selten darüber, welches Maß ihrer Berufszufriedenheit sie aus der Ausbildung junger Menschen und der Begleitung ihrer intellektuellen Entwicklung ziehen. Engagement in der Lehre ist nicht prestigefördernd. Ihre Kollegen/-innen im angloamerikanischen Sprachraum eröffnen ein Gespräch gern mit Sätzen wie: „Was lehren Sie denn gerade?“ und erläutern im Vorwort ihrer Bücher, welche Lehr-

1 Ein Grund dafür dürfte die moderne Freiheit und Autonomie der Wissenschaft sein, die berechtigt, die Gegenstände von Forschung und Lehre nach eigenen Kriterien auszuwählen, wobei in Deutschland dem Anspruch nach der Forschungsgegenstand die Lehre bestimmt, nicht umgekehrt.

veranstaltung sie zu dieser neuen Fragestellung inspiriert hat.² In Deutschland raten Betreuer/-innen ihren Nachwuchskräften hingegen schon einmal: „Engagieren Sie sich lieber nicht so in der Lehre, damit schaden Sie Ihrer Karriere.“ Die dogmenartig hochgehaltene „Einheit von Lehre und Forschung“ meint zumeist die Subordination der Lehre gegenüber der Forschung.³

Lehre dominiert zwar den Alltag in der beruflichen Praxis der allermeisten Hochschullehrer/-innen, und das ungeachtet des Hochschultyps, an dem sie tätig sind. Aber Lehre prägt nicht das Selbstbild, nicht einmal das der „Lehrstuhl“-Inhaber/-in. Wissenschaft als Beruf ist noch immer – wie von Max Weber (1919) beschrieben – die Berufung zur und Hingabe an die Forschung. Während der Umfang der „Lehrbelastung“ durch das vom Träger (Lehrverordnung) vorgeschriebene Lehrdeputat vorgegeben ist, müssen Forschungsfreiräume erkämpft werden. Man sammelt für die Berufbarkeit Lehrerfahrung, die *Lehrbefähigung* wird dabei automatisch erworben und muss mit keinem Zertifikat nachgewiesen werden. Für die Forschung hingegen wird man viele Jahre stufenweise und unterstützt von Betreuern/-innen qualifiziert, hier strebt man nach Exzellenz und wirbt Drittmittel ein, die Gehalts- und Reputationszuwächse bedeuten können. Man reflektiert auf Konferenzen über Forschungsmethoden und deren Innovationen, aber didaktische Methoden sind seltener Gegenstand fachwissenschaftlicher Debatten oder Tagungen⁴, zumal Publikationen in der Lehr-/Lernforschung nicht sehr karriereförderlich sind.⁵ Die innere Kompassnadel der meisten, jedenfalls der maßgeblichen Personen im akademischen System zeigt in Richtung Forschung. Und dasselbe gilt auch für die Hochschulen als Institutionen.

Lehre hochzuhalten als tertiäre Ausbildungsinstitution, sich darüber profilieren zu wollen, wie es dieser Beitrag im Titel stehen hat, ist zwar politisch korrekt, aber nicht „sexy“. Es bringt kaum symbolisches Kapital in der wissenschaftlichen Gemeinschaft, denn die Währung, die dort in erster Linie Gültigkeit hat, ist Reputation in der Forschung. Eine niederländische Hochschule kann sich das Ziel setzen, „leading in learning“ zu sein⁶, in Deutschland ist eine vertikale Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft, also das Streben nach immer höheren Qualitätsniveaus, angereizt durch Wettbewerbe, Preise und Förderprogramme, traditionell in der Forschung üblich. Zwar sind in den letzten Jahren zunehmend auch Förderprogramme

2 Als beliebig herausgegriffenes Beispiel mag dienen: Neil Shubin (2008). Der Autor musste vertretungsweise den Anatomiekurs für Medizinstudenten lehren und zog darin als Paläontologe Analogien zu seinem Untersuchungsgebiet (fossile Fische), was ihn zusammen mit einer Entdeckung in der Arktis zu einer neuen Forschungsidee inspirierte.

3 In diesem Kontext von Bedeutung ist eine Transparenzasymmetrie: Die Forschungsergebnisse werden als Publikationen den Mitgliedern der Wissenschaftsgemeinschaft zur universellen Kritisierbarkeit vorgelegt, während die Leistungen in der Lehre zumeist nur für die Studierenden erkennbar sind.

4 Ein Gegenbeispiel war die Programmkonferenz „Qualitätspakt Lehre“ am 4. und 5. Juli 2013 in Berlin.

5 Das soll nicht heißen, dass in der Lehrmethodik keine Innovationen stattfinden, doch werden sie selten in Fachjournalen neben Forschungsarbeiten publiziert und bleiben oft dem Engagement des Einzelnen überlassen, es entsteht also kein Rezeptions- und Diskursraum, und es wird auch kein Modernisierungsdruck erzeugt.

6 University Maastricht, die ihren Ehrgeiz übrigens nicht auf das Ziel „leading in teaching“ richtet. Weitere Informationen in Wissenschaftsrat (2011), S. 104 ff. Im THES-Ranking der Hochschulen jünger als 50 Jahre hat Maastricht 2013 den Platz 6 belegt.

und Auszeichnungen für Qualität in der Lehre aufgelegt worden⁷, aber damit ist die Gewichtung der Reputationen für Forschung und Lehre noch längst nicht ausbalanciert.

Diese Reputationsasymmetrie prägt den dominanten Hochschultyp „Universität“ im deutschen Wissenschaftssystem, der sich – angelehnt an US-amerikanische Klassifizierungssysteme – gern als Forschungsuniversität versteht. Aber in diesem Band geht es doch um Fachhochschulen, und an diesen ist das doch sicher alles anders, oder? Die meisten Personen im tertiären Bildungsbereich können darüber nur Vermutungen anstellen, denn über Fachhochschulen gibt es unter den mehrheitlich universitär ausgebildeten Akademiker/-innen wenige Kenntnisse aus erster Hand, dafür aber viele Vorurteile. Der Anteil der Studierenden an diesem Hochschultyp wächst zwar, liegt aber erst bei 30%.⁸ Dass der Anteil mittlerweile so groß ist, liegt auch an dem temporär finanzierten Aufwuchs durch den Hochschulpakt, doch weder sind diese Studienplätze auskömmlich noch dauerhaft finanziert.⁹

Und sogar das professorale Lehrpersonal an Fachhochschulen hat fast ausschließlich selbst an einer Universität studiert und ganz sicher dort promoviert, aus eigener Anschauung lernt man die Fachhochschule meist erst als Lehrender kennen. Das Leitbild der wesentlich älteren und im Hochschulsystem dominanten Institution „Universität“¹⁰ prägt in gewissem Maße auch das Selbstbild der Fachhochschullehrer/-innen – und sei es als Abgrenzungsfall.

Wenn im Folgenden von „Profilierung durch exzellente Lehre“ an Fachhochschulen die Rede ist, dann sollten diese „kulturellen“ Rahmenbedingungen mitgedacht werden. Es gibt schon hinreichend viele politisch korrekte Beiträge, die die Kompassnadel drehen helfen sollen. Aber an den Magneten im Inneren des Kompasses ist noch niemand herangekommen. Darum schlage ich vor, diese Realität zu akzeptieren: Die Welt ist rund und bunt, und die Kompassnadel zeigt immer nach Norden. Das heißt nicht, dass niemand mehr in andere Himmelsrichtungen gehen würde, sogar nach Süden. Man muss nur wissen, wie man den Weg findet: Die Kompassnadel zeigt immer nach Norden. Um nach Süden zu kommen, muss man also eine Kehrtwende machen.

Diese Kehrtwende schließt ein, alte Konfrontationen aufzugeben, weil sie Entwicklungen verbauen und den Blick verstellen. Es geht nicht um die Klärung, welcher Hochschultyp „Koch“ und welcher „Kellner“ sei im Hochschulsystem. Berufsbezo-

7 Eine Tabelle mit den wichtigsten Wettbewerben und Lehrpreisen findet sich in Wissenschaftsrat (2011), S. 126 ff. Neu hinzugekommen ist seitdem der Wettbewerb „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, dessen Ausschreibung allerdings noch bevorsteht.

8 Vgl. Tabelle im Anhang, S. 149. Statistisches Bundesamt, eigene Berechnungen. Für die aktuellen Daten dieses Beitrags bedanke ich mich bei Andreas Sarakacianis und Karsten Kumoll.

9 Offen ist derzeit, ob es nach dem Abflachen der steilen Kurve der Studienplatznachfrage zu einem Rückbau oder einer Ressourcenverlagerung zulasten der universitären Studienangebote (und damit Personalbestände) kommen wird. Für den strukturellen Umbau des Hochschulsystems wäre dies durchaus eine Chance.

10 Aufgrund der Abstimmungsregeln nach Größe einer Einrichtung dominieren die Universitäten auch in der Hochschulrektorenkonferenz die Debatten und Beschlüsse.

gene Ausbildung und angewandte Forschung sind nicht geringer zu schätzen als Persönlichkeitsbildung und Grundlagenforschung, Lehre nicht geringer als Forschung. Die beiden Hochschultypen unterscheiden sich – aber diese Unterschiede liegen teilweise andernorts, als sie vermutet oder unterstellt werden.

2 Profelfeld Lehre

Die Idee, den Beitrag über das Profelfeld Lehre an die erste Stelle der drei Aufgaben von Fachhochschulen zu setzen, ist eine typische Herausgeberidee: Diese Priorität ist nach meinen Informationen auch normativ gemeint und soll die Werthierarchie der Wirklichkeit beeinflussen, wenn nicht korrigieren. Der Realität entspricht sie nicht unbedingt: Bei der dem Band zugrunde liegenden Veranstaltung im November 2009 war der Workshop zur Forschung überfüllt, der zur Lehre hatte die wenigsten Besucher. Aber das kann den Ehrgeiz anspornen, zugunsten der Profilierung in der Lehre dicke Bretter zu bohren.

Als Autorin bewege ich mich in beiden Gebieten, denn ich leite beim Wissenschaftsrat nicht nur das Referat „Tertiäre Bildung“ (früher „Studium, Lehre, wissenschaftlicher Nachwuchs“), sondern auch das Projekt „Exzellenzinitiative“. Mein Beitrag enthält neben einer Zusammenfassung und Auslegung der Empfehlungen des Wissenschaftsrats, sofern sie sich auf die Lehre beziehen, auch eigene Einschätzungen und Problemlösungsvorschläge sowie Hinweise auf Herausforderungen und Chancen, die ich für den Fachhochschulsektor im Profelfeld Lehre erkenne.

„Exzellenz“ in Verbindung mit „Lehre“ ist eine relativ junge Begriffskombination, die symbolisch die gleichrangige Bedeutung der beiden akademischen Kernaufgaben von Hochschulen zum Ausdruck bringen soll. Meist wäre man ja mit guter Qualität schon hochzufrieden, der ewige Superlativ ist ebenso ermüdend wie ein permanenter Imperativ. Aber die Inflation des Attributs – in der Forschungsevaluation zwecks Drittmittelförderung schon länger üblich – soll vermutlich helfen bei der normativen Aufwertung der Lehrleistungen zu Tätigkeiten, über die man öffentliche Anerkennung und sogar Drittmittel gewinnen kann und die auf diese Weise den Forschungsleistungen als ebenbürtig markiert sind.

Die Fachhochschulen haben die politische Hinwendung zur Lehrqualität in den letzten Jahren durchaus genutzt, um öffentlich auf sich aufmerksam zu machen. Sie beteiligten sich an lehrbezogenen Wettbewerben der letzten Jahre, in denen teilweise eigene Programmlinien für die Fachhochschulen aufgelegt und Fördermittel dafür reserviert wurden. So werden im Programm „Qualitätspakt Lehre“, der sogenannten „3. Säule des Hochschulpaktes 2020“, mit zwei Mrd. Euro insgesamt 186 Anträge gefördert, davon 78 Fachhochschulen, 78 von Universitäten und 30 von Kunst- und Musikhochschulen.¹¹

¹¹ Vgl. dazu BMBF (2012). Listen aller geförderten Hochschulen nach Ländern unter <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/1316.php>

Schon ein paar Jahre früher (2009) suchte der Wettbewerb „Exzellente Lehre“ des Stifterverbands und der Kultusministerkonferenz nach strategischen Konzepten von Hochschulen, wie deren Attraktivität als Ausbildungsstätte gesteigert werden könnte, und belohnte sehr unterschiedliche Ansätze von sechs Universitäten und vier Fachhochschulen. Obwohl nur mit 10 Mio. Euro Fördersumme ausgestattet, veranlasste das Programm 108 Hochschulen zur Antragstellung, 40 % aller Fachhochschulen und 60 % der Universitäten reichten ein Konzept ein.¹² Das Auswahlgremium prämierte das Konzept „Gut und gerne lehren“ der Hochschule Bremerhaven, in dessen Zentrum ein Programm zur didaktischen Weiterqualifizierung der Lehrenden durch selbstgesteuerte, kollegial durchgeführte Maßnahmen steht; ebenso ausgezeichnet wurde das Konzept „Lehren lernen“ der HAW Hamburg, durch das alle neu berufenen Hochschullehrerinnen und -lehrer im ersten Jahr nach der Berufung ein verbindliches Coaching für die Lehre erhalten oder kollegiale Hospitation im Team unter professioneller Anleitung etabliert wird. Den Universitäten voraus sind auch Konzepte wie „Educational Diversity“ der Fachhochschule Köln, die angesichts zunehmender Heterogenität der Studierendenschaft hinsichtlich Herkunft oder Wissensstand das Lehren und Lernen stärker individualisieren und die Selbstlernkompetenz der Studierenden fördern will. Der Förderung von Interdisziplinarität im grundständigen Studium ist das Konzept der Fachhochschule Potsdam „Gestaltung von Lehre und Studium“ gewidmet, mit der forschendes Lernen bereits in die Bachelor-Phase integriert werden soll. Auch Auszeichnungen für Qualität und Innovationen in der Lehre, wie etwa die von der Baden-Württemberg Stiftung, der Joachim Herz Stiftung und dem Stifterverband vergebenen „Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre“ stärken und prämiieren die Lehrqualität an Fachhochschulen und setzen durch individuelle Förderung, Vernetzung und öffentlichkeitswirksame Konferenzen Anreize für Engagement und Exzellenz in diesem Bereich.

Dass jenseits der Exzellenzrhetorik auch die Lehrpraxis an den Fachhochschulen sehr gut ist, lässt sich anhand verschiedener empirischer Nachweise belegen. Beispielfhaft seien die Umsetzung der Bologna-Reform und der Studienerfolg genannt.

3 Studienreform und Studienerfolg

Weil Lehre die Fachhochschulen als *raison d'être* stärker prägt als die Universitäten, ist ihre Profilierung in diesem Aufgabenfeld ebenso naheliegend wie Erfolg versprechend. Nicht zuletzt deswegen wurde die 1999 gestartete Studienreform als Chance begriffen, ihre besondere Expertise in diesem Feld unter Beweis zu stellen – und zugleich näher an die Universitäten heranzurücken. Während der jahrelangen Studierendenproteste konnten die Fachhochschulen selbstbewusst darauf verweisen, dass sie die Studienreform deutlich früher und geräuschloser ins Werk gesetzt hatten als die Universitäten. Ein wichtiges Motiv dazu lag in der Gelegenheit, mit dem Master

¹² Vgl. dazu http://www.stifterverband.org/wissenschaft_und_hochschule/lehre/exzellenz_in_der_lehre/index.html (zuletzt abgerufen am 29.08.2012).

eine neue, höhere Studienstufe in das Portfolio aufnehmen zu können und in beiden Studienstufen akademische Abschlüsse anzubieten, die formal den universitären Graden gleichgestellt sind.¹³

Dieses positive Bild wurde vorübergehend getrübt durch eine HIS-Studie von 2008, welche für die Bachelor-Absolventenjahrgänge 2006 eine Abbrecherquote an Fachhochschulen von 39 % ermittelte, die damit deutlich höher lag als an Universitäten mit 25 % und sich im Vergleich zum alten Studienregime quasi verdoppelt hatte (Heublein et al. 2008a; 2008b). Das war Öl ins Feuer der Bologna-Kritiker. Allerdings muss man die Ursachen für solche Befunde eher in statistischen Artefakten suchen sowie in diesem Fall auch in den seinerzeit sehr kleinen Absolventenzahlen in den neuen Studiengängen. Eine Besonderheit bei der Definition von Studienabbruch und -erfolg ist ebenfalls zu bedenken: Die HIS-Studie rechnete das Ergebnis nach einem Hochschulwechsel der Hochschule zu, an der die erste Einschreibung stattfand. Wechselt also eine Person von der Universität an eine Fachhochschule und schließt dort das Studium ab, wird dies als Studienerfolg der Universität angerechnet, geht eine Person von der Fachhochschule an die Universität und scheitert dort, wird dies der Fachhochschule als Abbruch angerechnet.¹⁴ Ein weiterer Grund war die asymmetrische Umstellung der Fächer. Auch in den Diplomstudiengängen waren die Studienerfolgsquoten fachspezifisch unterschiedlich. Weil die Fachhochschulen zunächst die Ingenieurstudiengänge mit traditionell höheren Abbrecherquoten umgestellt hatten und erst im zweiten Schritt die Angebote in den anderen Fächern wie Sozialwesen mit hohem NC und üblicherweise niedrigen Abbruchszahlen, entstand der statistische „Ausreißer“, als die ersten Absolventenjahrgänge der neuen Studiengänge untersucht wurden. Überdies wirkten sich bei den Absolventen/-innen, die 1999 bis 2001 ihr Studium begonnen hatten, die „Kinderkrankheiten“ der neu entworfenen Studiengänge noch stärker aus. Auf der Basis flächendeckender Evaluationen und längst vor dem Erscheinen der HIS-Studie wurden darum Tutoren- und Mentorenprogramme eingeführt, um den Studienerfolg zu steigern.¹⁵ Inzwischen sind Anpassungsprobleme aus der Übergangsphase an diesem Hochschultyp weitgehend überwunden, daher liegt die Abbruchquote in fachhochschulischen Bachelor-Studiengängen wie vor der Studienreform bei 19 %, die an Universitäten aktuell hingegen bei 35 % (Heublein 2012). Die veränderten Abbruchquoten lassen weder den Schluss zu, die Universitäten machten inzwischen mehr Fehler in der Gestaltung der Studienangebote als vor wenigen Jahren, noch den Schluss, die Fachhochschulen hätten erst aufgrund der Studie wirksame Maß-

13 Für viele Universitätsangehörige, denen die Statusunterschiede zu den nicht-habilitierten Professoren/-innen der Fachhochschulen wichtig und höchstrichterlich auch bestätigt worden waren, stellte hingegen allein diese Gleichstellung bereits eine Zumutung dar und war hinreichender Grund für eine Ablehnung der Studienreform.

14 Die Wechselströme verlaufen häufiger in Richtung Fachhochschulen als in Richtung Universitäten. An Orten mit Hochschulen beiderlei Typus mit ähnlichem Fächerangebot finden solche Wechsel in relativ großem Umfang statt. Diesen Hinweis verdanke ich Klaus Niederrenk.

15 So auch die Vermutung von Micha Teuscher, Rektor der Hochschule Neubrandenburg und Sprecher der Mitgliedergruppe der Fachhochschulen in der HRK, in einem Telefonat mit der Autorin am 22.08.2012. Die Universitäten hingegen hätten zuerst die wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge mit geringen Abbruchquoten umgestellt.

nahmen zur Verbesserung der Studiengänge aufgelegt. Solche Schwankungen in den Abbruchquoten sind auch ein Phänomen der Umstellungsphase. Erst wenn keine Abschlüsse in den alten Studiengängen mehr möglich sind und die Reakkreditierung der neuen Studiengänge erfolgt ist, wird man wohl eine realistische Vorstellung von der Chance haben, erfolgreich ein gestuftes Studium zu absolvieren. Aus den genannten Gründen bildet die Studie die jeweiligen Verhältnisse nicht differenziert genug ab, um daraus Schlüsse über die Lehrqualität zuzulassen.

Belege dafür findet man eher andernorts. Fachhochschulen werden von den Studierenden für ihre Lehrqualität gelobt. In einem „Hochschulranking für Lehrqualität“ der Online-Plattform „MeinProf.de“ 2011 gingen die drei ersten Plätze an Fachhochschulen: Aschaffenburg, Koblenz und Landshut (Balzter 2012). Dabei sind die Erfolgsbedingungen durchaus anspruchsvoll herzustellen. Denn die Studierenden an Fachhochschulen unterscheiden sich markant von denen an Universitäten. An diesem Hochschultyp findet man besonders häufig soziale Bildungsaufsteiger, also Personen, die nicht aus einem akademisch gebildeten Elternhaus stammen und/oder einen Migrationshintergrund haben.¹⁶ Viele Studienanfängerinnen und -anfänger sind im Durchschnitt älter als an Universitäten, weil sie erst auf dem zweiten oder dritten Bildungsweg die Hochschulreife erlangen.¹⁷ Nur die Hälfte der Studienanfänger/-innen an Fachhochschulen verfügt über die allgemeine Hochschulreife, und etwa 45 % von ihnen hat bereits eine Berufsausbildung absolviert.¹⁸ Immerhin 15 % der Studierenden im Masterbereich kommen aus dem Ausland (DAAD/HIS 2012, S. 12 ff.).

Sehr verschiedene Zugangswege eröffnen an Fachhochschulen also eine Vielfalt von Chancen und Bildungsbiografien. Eine Folge all dieser Faktoren ist: Die Studierenden an diesem Hochschultyp sind insgesamt recht heterogen in Alter, Herkunft und Vorbildung. Es dominieren nicht-traditionelle Studierende, sie benötigen für ihre akademische Sozialisierung und ein erfolgreiches Studium mehr und andere Unterstützung als junge Menschen mit Abitur und deutschsprachigem Akademikerelternhaus. Allerdings ist auch der gesellschaftliche „Mehrwert“ bei solchen Bildungsaufstiegen zweifellos besonders groß. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass zwei besondere Merkmale der Fachhochschulen – ihre kleinen Gruppengrößen und die intensive Betreuung der Studierenden – erhalten bleiben und der Ausbau der Fach-

16 Wissenschaftsrat (2010), S. 110 ff. Der Anteil von Bildungsinländern und Bildungsausländern zusammen liegt bei den Fachhochschulen 2011 bei 10,5 %. Der Anteil der Bildungsinländer, die an Fachhochschulen eingeschrieben sind, liegt mit 38 % deutlich über dem Wert bei deutschen Studierenden (33 %), er ist in einzelnen Ballungszentren (Nordrhein-Westfalen, Hessen, Berlin, Bremen, Hamburg) besonders hoch. Vgl. DAAD/HIS (2012), S. 8 ff. Diese Studierenden wählen auch besonders häufig technische Studiengänge, die in Deutschland zu zwei Dritteln an Fachhochschulen angeboten werden.

17 Studienanfänger sind an Fachhochschulen im Durchschnitt 20,8 Jahre alt, an Universitäten 19,8, vgl. Willich et al. (2011), S. 93 ff.

18 Wissenschaftsrat (2010), S. 113. Nicht zuletzt aus diesem Grund bietet es sich für Fachhochschulen an, im Masterbereich verstärkt auf nicht-konsekutive und weiterbildende Angebote zu setzen und gezielt Angebote für „Hochschulrückkehrer“ zu machen, verstärkt auch als berufsbegleitende Teilzeitangebote und mit zertifizierten Modulen, die über die Jahre zu einem Studienabschluss akkumuliert werden können.

hochschulen vorangetrieben wird, der in der jüngsten Vergangenheit auch durch den Hochschulpakt einen neuen Schub erhalten hat. Auf diese Weise ist in den letzten Jahren die Zahl der Studierenden an Fachhochschulen deutlich gestiegen (im WS 2011/12 auf 715.689) (Statistisches Bundesamt, eigene Weiterberechnungen). Dennoch birgt eben dieser Ausbau auch Risiken für die besonders vorteilhaften Studienbedingungen: Die große Nachfrage nach Studienplätzen hat an manchen Standorten bereits zu ungünstigeren Betreuungsrelationen geführt (Berthold et al. 2011, S. 5).

Was genau macht nun aber exzellente Lehre als Profilvermerkmal der Fachhochschulen aus und geht über allgemeine Aspekte wie Gruppengröße oder didaktische Ansätze hinaus? Nachfolgend erläutere ich Merkmale, welche sich diese Institutionen zunutze machen können in ihrem Bestreben, das Image des „zweitgeborenen“ und weniger prestige- und traditionsträchtigen Hochschultyps zu überwinden und sich in der Lehre zu profilieren: ihre Betriebsgröße, ihre Praxisorientierung, ihr Fächerspektrum, ihre Aufbauorganisation und ihren Lehrkörper.

4 Size matters

Eine besondere Chance für die Profilentwicklung liegt in der Größe des Personenkreises, der sich auf eine Profillinie einigen muss: je kleiner die Gruppe, je homogener und kooperativer, desto vorteilhafter. Weil die Betriebsgröße der meisten Fachhochschulen deutlich unter der von Universitäten liegt und ihr Fächerspektrum oft etwas schmaler ist, kann die Einigung auf ein gemeinsames Lehrkonzept, mit dem man als Hochschule ein Alleinstellungsmerkmal bei der Werbung um Personal und Studierende unverwechselbar herausstellen kann, leichter fallen. Ähnliches gilt für gemeinsame Standards und Maßstäbe bei der Qualitätssicherung.

Doch kann man diesen Vorteil nicht vorschnell generalisieren, denn der Fachhochschulsektor selbst ist bereits stark differenziert. Mit sehr unterschiedlichen Betriebsgrößen zwischen 344 Studierenden (Hochschule für Gesundheitsberufe in Bochum) und 21.000 Studierenden (Fachhochschule Köln)¹⁹ und großen Unterschieden im Fächerspektrum gehen sehr verschiedene „akademische Kulturen“ einher. Auch ergeben sich in Hochschulen mit breitem Fächerspektrum ganz andere fächerübergreifende Arbeits- und Kooperationsmöglichkeiten. Unterschiede in den Fächerkulturen haben bei Hochschulen mit kleinem Fächerspektrum größere Bedeutung für die Gesamtausrichtung der Hochschule. Um die oben beschriebene Chance zu nutzen, sind also durchaus Anstrengungen und Abstimmungsaufwand erforderlich.

Ein unbestreitbarer Vorteil sind die günstigen Betreuungsrelationen der hauptamtlichen Professoren/-innen zu den Studierenden, die 2010 mit 1:42 an Fachhochschulen insgesamt günstiger sind als an Universitäten mit 1:65. Doch auch hier relativiert

¹⁹ Vgl. Abb. 1, S. 13 in diesem Band. Deutlich wird, dass sehr große Fachhochschulen inzwischen durchaus größer sind als etliche Universitäten.

ein vertiefter zweiter Blick den Befund. Bezieht man in die Rechnung mit ein, dass in die universitäre Lehre in großem Umfang wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen während und nach der Promotion eingebunden sind, so stellen sich die Betreuungsverhältnisse anders dar: Auf ein Mitglied des hauptberuflichen wissenschaftlichen Personals kamen 2010 an Fachhochschulen 25 Studierende, an Universitäten acht Studierende.²⁰ Allerdings sind die wissenschaftlichen Mitarbeiter an Fachhochschulen derzeit nicht mit selbstständiger Lehre betraut, sondern vorrangig mit Aufgaben in Forschung, Service und Transfer.

Um die gestiegene Nachfrage nach Studienplätzen bedienen zu können, sind einige Institutionen oder Fachbereiche dazu übergegangen, mehr Lehraufträge an nebenberuflich tätige Personen zu vergeben. Das ist zwar einerseits den Berufsfeld- und Praxisbezügen förderlich, bei deutlich mehr als 20 % der curricularen Lehre und Pflichtveranstaltungen kann aber andererseits leicht ein Problem mit der Qualitätssicherung entstehen. Alternativ empfiehlt der Wissenschaftsrat, den Anteil der Teilzeitprofessuren auszubauen – das sorgt für Kontinuität – und den aus Grundmitteln finanzierten wissenschaftlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen an Fachhochschulen auch Aufgaben in Lehre, Studienberatung und Betreuung zuweisen zu können (Wissenschaftsrat 2010, S.79 ff.). In jedem Fall ist der Erhalt der günstigen Studienbedingungen kein Selbstläufer, sondern bedarf weiterer Fantasie und Anstrengungen für die Zukunft.

5 Studienziel Berufspraxis

Fachhochschulen sind vor vier Jahrzehnten in vielen Fällen nicht aus dem Nichts gegründet worden, sondern aus verschiedenen Vorgängerinstitutionen entstanden: In den alten Bundesländern wurden Fach- und Ingenieurschulen, Wirtschafts- und Sozialakademien in Hochschulen umgewandelt, in den neuen Ländern vor zwei Jahrzehnten Ingenieur- oder Technische Hochschulen, die zum Teil über das Promotionsrecht verfügten, dem Bereich zugeordnet. Die einen rekrutierten über die Jahre nur noch promoviertes Personal und wurden gewissermaßen aufgewertet, die anderen verloren ihren universitätsähnlichen Status. Das lässt ahnen, welche Unterschiede und daraus entstehende Spannungen innerhalb des Fachhochschulsektors gegeben sind.

Zu den Gründungsfächern gehörten Betriebswirtschaftslehre, Ingenieurwissenschaften und Sozialwesen. Bis auf das Sozialwesen werden die anderen beiden Fachgebiete auch an Universitäten angeboten.²¹ Aber während Universitäten, denen auch die „Pfleger der Disziplinen“ obliegt, in ihrer Aufbauorganisation an den Disziplinen orientiert sind (Institute und Seminare entsprechend bilden) und verwandte Disziplinen zu Fakultäten bündeln, haben Fachhochschulen typischerweise Fachberei-

20 Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.4 und eigene Berechnungen.

21 Ehemalige Gesamthochschulen oder Fusionen zwischen beiden Hochschultypen wie Kassel, Siegen, Duisburg-Essen und Lüneburg haben Soziale Arbeit auch in ihrem Angebot.

che, die Lehrgebiete abbilden. Ihr Spezifikum ist eine eigene Perspektivierung des Erkenntnisgewinns: Sie generieren Wissen und Erkenntnis zur Lösung praktischer Probleme, die Durchdringung und Bearbeitung der theoretischen Grundlagen steht nicht im Vordergrund. Und weil die nicht-akademischen Professionen selten der Eigenlogik einer wissenschaftlichen Disziplin folgen, sind die Lehrgebiete an Fachhochschulen oft interdisziplinär zugeschnitten (Beispiele: Wirtschaftsingenieur, Medieninformatik, Biotechnologie), decken Teildisziplinen oder die angewandten Aspekte eines Faches ab.

Die Fokussierung eines Studiengangs kann auf einen einzigen konkreten Beruf eng geführt werden, das bürdet den Absolventen allerdings ein gewisses berufliches Risiko auf bzw. verlangt von ihnen große Flexibilität, wenn die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt schwankt; auch die Anschlussfähigkeit an einen weiterführenden Studiengang ist dadurch erschwert. Zur Bewältigung von zunehmender Komplexität, zur Entwicklung von Problemlösungskompetenz, von Kommunikationsfähigkeit oder dem Einsatz anspruchsvoller Technologien in der beruflichen Praxis sind weniger spezialisierte Studiengänge besser geeignet. Sie erhöhen die Anpassungsfähigkeit an veränderte Rahmenbedingungen in der Arbeitswelt. Deshalb hat der Wissenschaftsrat auch den Fachhochschulen von einer zu starken Spezialisierung insbesondere der Bachelor-Angebote abgeraten (Wissenschaftsrat 2010, S. 53 ff.).

Ebenso ist eine reine „Fachs Schulung“ zur Aneignung selektiver Wissensbestände – selbst auf aktuellem Forschungsstand –, die eine bloß instrumentelle Kompetenz und eine berufliche Umsetzung erlernter Techniken entwickeln soll, hingegen kritisches Denken und Reflexion des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses nicht ausbildet, kein angemessenes Qualifikationsziel für eine hochschulische Ausbildung. Forschungsbezüge im Sinne von Einüben in wissenschaftliches Denken und Arbeiten stehen auch Fachhochschulen gut an (Wissenschaftsrat 2010, S. 55 ff.) und stehen nicht automatisch im Widerspruch zu deren Proprium, der Praxis- und Berufsorientierung ihrer Bildungsgänge.

Auch wenn Fachhochschulen nominal in manchen Feldern dieselben Fächer anbieten wie Universitäten (z. B. Maschinenbau, Informatik usw.), so gibt es bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Studiengänge durchaus hochschultypische Unterschiede: An Fachhochschulen werden die Fragestellungen, Übungen und Fallbeispiele in der Regel anwendungsbezogen und praxisrelevant sein, nicht aber theoriegetrieben wie an Universitäten. Es geht mehr um das „Wie“ als um das „Warum“. Früher waren auch die Regelstudienzeiten unterschiedlich. Nach der Studienreform gibt es formal keine Unterschiede zwischen den Hochschultypen. Dennoch existieren an Fachhochschulen mehr Bachelor-Studiengänge mit sieben oder acht Semestern als an Universitäten.²² Dabei verläuft eine Trennlinie quer durch die Republik: In die vorwiegend siebensemestrigen Bachelor-Angebote an vielen süddeutschen Fachhochschulen sind wie vor der Studienreform Praxissemester integriert, während in

22 Immerhin 1.427 Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen dauern in der Regelstudienzeit sieben Semester, an Universitäten sind es nur 138. (HRK: Statistische Daten zu Studienangeboten in Deutschland, Wintersemester 2012/13).

den anderen Ländern sechssemestrige Bachelor-Studiengänge üblich sind, bei denen die Praxisphasen in der vorlesungsfreien Zeit stattfinden.

Es darf an Fachhochschulen erwartet werden, dass diese Praxisphasen auch inhaltlich und didaktisch mit dem Studium verzahnt sind und das hauptamtliche Lehrpersonal an Organisation, Durchführung und Betreuung der Praxisphasen beteiligt ist (Wissenschaftsrat 2010, S. 59). Eine andere Form der engen Verbindung von Berufspraxis und Studium stellen duale Angebote dar, mit denen teilweise sogar parallel ein berufsbildender Abschluss und ein Hochschulgrad erworben werden können und von denen 2011 an Fachhochschulen bereits 545 Studiengänge existieren. Bezogen auf 2.482 Bachelor-Studiengänge insgesamt machen die dualen Angebote an Fachhochschulen bereits ein Fünftel aus.²³ Auch werden häufig die Abschlussarbeiten an Fachhochschulen in enger Kooperation mit einem Partnerunternehmen erstellt und behandeln konkrete Probleme in den Betrieben. Auf unterschiedliche Weise sorgen Fachhochschulen für einen „weichen“ Übergang vom Studium in den Beruf und beziehen die künftigen Arbeitgeber ihrer Absolventen in die Ausbildung ein.

Im Gesamtangebot der Fachhochschulen wurden zwischen den drei Kernbereichen (Ingenieurwissenschaft, Betriebswirtschaftslehre und Sozialwesen) zahlreiche Verbindungen geschaffen. Über die Gründungsfächer hinaus haben die Fachhochschulen weiter ausgegriffen und neue Themen und Fächer integriert, in manchen Fällen auch klassische Universitätsfächer (z. B. Naturwissenschaften, Mathematik, Rechtswissenschaft, Medizin, Psychologie). Auf diese Weise sind Studiengänge entstanden, die es so nur an diesem Hochschultyp gibt (z. B. Bioprozessinformatik in Freising, Wirtschaftsrecht in Osnabrück, angewandte Psychologie in Köln, Molekulare und Technische Medizin in Villingen-Schwenningen, angewandte Pharmazie in Pirmasens, Versorgungs- und Entsorgungstechnik in Gelsenkirchen). Fachhochschulen bieten inzwischen alternative Ausbildungsgänge in solchen Fächern an, die traditionell an Universitäten gelehrt und dort als Staatsexamensstudiengänge geführt werden. So kann man Volljurist weiterhin nur nach einer universitären Ausbildung werden, hingegen bieten Fachhochschulen Abschlüsse (LL.B. und LL.M.) in Wirtschaftsrecht, Sozialrecht und Medienrecht an. Es gibt inzwischen sogar Weiterbildungen zum Fachanwalt (IT-Recht, Urheber- und Medienrecht), deren theoretische Prüfungsteile an der Fachhochschule angeboten werden (Köln).²⁴

6 Bildungsexpansion

Aus Sicht der akademischen Disziplinen wirkt die Bezeichnung „Fachhochschule“ irritierend, denn deren Studiengänge sind eben weniger an Fächern, sondern an der

23 Projekt AusbildungPlus in Zahlen, Trends und Analysen 2008/09–2011. Die Zahlen sind mit Vorsicht zu betrachten, weil die Definition, was ein duales Studium ist, unscharf und uneinheitlich ist.

24 Man kann inzwischen auch Studienangebote mit sehr allgemeinen Bezeichnungen wie Chemie oder molekulare Biologie, Wirtschaft oder Informatik an Fachhochschulen belegen, aber dennoch unterscheiden sich die Inhalte von Studienangeboten mit derselben Bezeichnung an Universitäten.

Berufspraxis orientiert. Der Terminus markierte seinerzeit die institutionelle Unterscheidung zweier Qualifikationsansprüche: Die Universitäten sollten von gesellschaftlichen Qualifikationserfordernissen für verschiedene Professionen möglichst frei gehalten werden und sich der Pflege des disziplinären Wissens und Erkenntnisfortschritts widmen, während Studiengänge mit „Fachschulungscharakter“ an den Fachhochschulen vorgesehen waren.²⁵ Deren Lehre sollte sich an die von der Berufswelt vorgegebenen Standards anpassen. Angesichts des Umstandes, dass auch die Universitäten nach der Humboldt-Reform hauptsächlich für Berufe außerhalb der Wissenschaft ausbildeten (Gymnasiallehrer, Juristen, Theologen und Ärzte), kann also als ursprüngliches Unterscheidungsmerkmal zwischen den Hochschultypen weniger die Ausrichtung der Hochschulbildung auf Berufe oder Anwendung gelten als vielmehr die Unterscheidung zwischen „Bildung durch Wissenschaft“ und „Fachschulung auf wissenschaftlicher Basis“.²⁶ Diese Spannung zwischen innerwissenschaftlichem Eigensinn und Ansprüchen der Umwelt prägt heute beide Hochschultypen in unterschiedlicher Weise.

Es hieße, die Entwicklungsdynamik des tertiären Bildungssektors stillzustellen, wenn man die Fachhochschulen in die Bedingungen bei ihrer Gründung „einfrieren“ wollte. Vergleichbare Veränderungen im Institutionengefüge des tertiären Bildungsbereichs gab es vor gut 100 Jahren, als die Ausbildung für Technik und Gewerbe auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt und fortan an Technischen Hochschulen und Handelshochschulen gelehrt wurde, weil es der Nachfrage in Arbeitswelt und bei Studierenden entsprach. Die Universitäten hatten seinerzeit auch Vorbehalte gegen die Gleichstellung dieser neuen Hochschultypen (in Gestalt des Promotionsrechts) und nahmen dann relativ rasch die Fächer Ingenieurwissenschaften und Betriebswirtschaftslehre in ihren Kanon auf (Reisz/Stock 2011, S. 12).

Das historische Beispiel belegt die These, dass der erfolgreich vertretene Anspruch der Wissenschaft auf Welterklärung und Durchsetzung kognitiver Rationalität sowie gleichberechtigter Kommunikation Rückwirkungen auf die gesellschaftliche Umwelt und die Arbeitswelt hat. Die Verfügbarkeit von mehr Akademikern weitet die Nachfrage nach solchermaßen Qualifizierten in Unternehmen und Behörden aus. Die zunehmende Akademisierung von immer mehr Professionen und die Ausdehnung des wissenschaftlichen Begründungsanspruchs auf immer mehr gesellschaftliche Bereiche entfaltet eine Eigendynamik, welche die Bildungsexpansion weiter vorantreibt. Immer mehr berufliche Anwendungsfelder wurden und werden den normativen und kognitiven Standards der Wissenschaft unterworfen, damit ändern sie die

25 Vgl. hierzu und im Folgenden den aufschlussreichen Beitrag mit historischem Tiefgang von Reisz/Stock (2011), S. 18 ff.

26 Darum erinnert auch die gelegentlich anzutreffende Höherbewertung eines theoriegetriebenen Studiums gegenüber der anwendungsorientierten Variante an den alten Streit zwischen dem „philosophischen Kopf“ und den „Brotgelehrten“, der im 19. Jahrhundert innerhalb der Universitäten ausgetragen wurde. Ausgelöst wurde die Debatte von Friedrich Schiller 1789 in seiner Antrittsvorlesung. Eine Gegenposition bezog Friedrich Schleiermacher, der mehr Verständnis für das Interesse seiner Studenten an Beruf und Amt äußerte und die „Fachstudien“ nicht geringer schätzte als die „reine Wissenschaft“, vgl. dazu Tenorth/vom Bruch (2010), S. 18 ff.

geltenden Standards der beruflichen Praxis; zugleich schaffen sie mehr Innovationspotenzial, als durch reine Fachschulung (im Sinne einer Akkumulation von Erfahrungswissen) der Arbeitskräfte möglich wäre.

Infolge dieser Entwicklung ist es gerade bei einem berufsorientierten Hochschultyp nahezu unvermeidlich, dass sich auch die curriculare Entwicklung der „Fächer“ und Lehrgebiete von der inneren Logik der universitären Disziplinen ablöste und Studiengänge ins Leben gerufen wurden, die auf die Anwendbarkeit von Technologien und Interventionsmöglichkeiten in immer mehr gesellschaftlichen Bereichen und beruflichen Feldern gerichtet sind. Das hat selbstverstärkende Prozesse zur Folge: „Wenn wissenschaftsbasierte Technologien und Interventionen mit der Einführung der entsprechenden Studiengänge auf immer mehr Bereiche des beruflichen Handelns ausgedehnt werden und insofern auch neue Kriterien der Angemessenheit dieses Handelns institutionalisiert werden, so erzeugt dies zirkulär genau jenen zunehmenden ‚Bedarf‘, den es dann durch die Expansion dieser Studiengänge zu befriedigen gilt. Das, was in der Wirtschaft oder im Beschäftigungssystem als ‚Qualifikationsbedarf‘ erscheint, wird also durch die Hochschulen miterzeugt (Reisz/Stock 2011, S. 20).“

Die landläufige Unterscheidung von den allein der Wissenschaft und Erkenntnis gewidmeten Universitäten mit ihrer Angebotshaltung und den an Nachfrage und Bedarf orientierten Fachhochschulen greift demnach zu kurz. Beide Institutionen folgen einer rekursiven Logik des „Eigenausbaus“ (Reisz/Stock 2011, S. 20). Weder kann durch moralische Appelle die akademische Drift von Fachhochschulen in Richtung der Forschungsuniversität als Institution mit höherer Reputation verhindert, noch kann den Universitäten angesichts des universalistischen Anspruchs der „Wissenschaftsgesellschaft“ eine Beteiligung an der Qualifikation für Berufe erspart werden. Denn das Gewicht der Professionsausbildung an allen Hochschulen wächst (Reisz/Stock 2011, S. 21 ff.)²⁷, das ist die Folge der Bildungsexpansion, von der zuerst und zumeist die Universitäten durch mehr lehrendes und forschendes Personal profitiert haben. Der Wunsch, die Universitäten von diesen Qualifikationsansprüchen zu befreien, stellt sich historisch blind und wäre nur um den Preis zu haben, erhebliche Ressourcen zwischen den beiden Sektoren zu verlagern oder ganze Institutionen in den anderen Hochschultyp umzuwandeln. Dies aber ist und bleibt ein unrealistisches Szenario, ebenso wie die Idee, Studierendenströme in bestimmte Kanäle lenken zu wollen und damit die freie Berufswahl einzuschränken. Schon seit Ende des 19. Jahrhunderts ist bei Geltung der bürgerlichen Freiheitsrechte die Hochschulexpansion in demokratischen Gemeinwesen nicht mehr einzuschränken gewesen. Sie hat auch keineswegs, wie regelmäßig gemutmaßt wird, zu relativen Gehaltseinbußen durch Inflationierung ehemals seltener akademischer Qualifikationen geführt, wenngleich das symbolische Kapital eines akademischen Grades als soziales Distinktionsmerkmal angesichts seiner Häufigkeit gesunken sein mag. Und ernst-

27 In den USA wurde die Entwicklung auf den Begriff „from the liberal to the practical arts“ gebracht (Reisz/Stock 2011, S. 23).

haft zu fragen ist auch, ob eine strikte und nur durch staatliche Vorgaben aufrechterhaltene Arbeitsteilung zwischen den beiden Hochschultypen (enge Fachschulung hie, freie Bildung da) gesamtgesellschaftlich überhaupt wünschenswert wäre, ob nicht vielmehr die Neugier, der Ehrgeiz und die Problemlösungskompetenz des Lehrpersonals und der Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen viel zu wertvoll sind, um dieserart beschnitten und entmutigt zu werden.²⁸ Dafür ist Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungsgängen und bei den Rekrutierungswegen ein unerlässlicher Faktor (Wissenschaftsrat 2010, S. 64 ff.).

7 Bedarfsorientierung und Ausweitung des Fächerspektrums

Im Wintersemester 2012/13 werden an staatlichen Fachhochschulen 3.000 Bachelor-Studiengänge und 1.719 Master-Studiengänge angeboten, davon viele weiterbildende.²⁹ Die kleine Zahl von lediglich 91 Diplom-Studiengängen demonstriert, dass die Umstellung auf gestufte Studiengänge an diesem Hochschultyp weitgehend abgeschlossen ist. Erfreulich wenig ausgeprägt geblieben ist offenbar die Neigung der Fachhochschulen, auf jedes Bachelor-„Töpfchen“ ein konsekutives Master-„Deckelchen“ zu setzen. Vielmehr überwiegt die grundständige Lehre in der ersten Studienstufe, der Master wird in ausgewählten Feldern angeboten, und die weiterführenden Studiengänge sind meist spezialisierter angelegt. Dabei hat sich das inhaltliche Angebot des Hochschultyps – verglichen mit der Gründungsphase – ebenso ausgeweitet wie ausdifferenziert.

Und das ist auch gut so. Der Wissenschaftsrat hat 2010 bekräftigt, dass Fachhochschulen grundsätzlich in allen Fachgebieten Studienprogramme anbieten können sollten, in denen es einen Bedarf an einer praxis- und berufsfeldorientierten akademischen Ausbildung gibt; sie sollten auch verstärkt an akademischen Ausbildungen partizipieren, mit denen Berufszulassungen verknüpft sind.³⁰ Die Tätigkeitsfelder der Fachhochschulen sollen mit Blick auf gesellschaftliche Anforderungen und eigene Kompetenzen ausgebaut werden.

Diese Bedarfsorientierung ist leichter gefordert als erfüllt. Denn eine Hochschule, die sich darauf beschränkte, aktuelle spezifische Anforderungen von Studierenden und Arbeitgebern zu erfüllen, hätte auf die Anforderungen von morgen und von anderen Zielgruppen keine passende Antwort parat. Eine pure Reaktion auf die gesellschaftlichen Umwelten ist zu wenig. Akademische Einrichtungen müssen stets mehr leisten, als die Gesellschaft von ihnen verlangt, um ihren gesellschaftlichen

28 Dennoch wird in diesem Beitrag (und Band) an dem Terminus Fachhochschule festgehalten, da sich ein neuer, treffenderer Begriff noch nicht hinreichend etabliert hat. Der in einigen Ländern inzwischen auch gesetzlich eingeführte Begriff „Hochschule für angewandte Wissenschaften“ klingt zwar deutlich akademischer, wegen seiner Länge aber auch sperrig und legt den Hochschultyp vielleicht zu einseitig auf Anwendung fest, während der Berufs- oder Praxisbezug umfassender gemeint ist und mehr Entwicklungsräume öffnet.

29 HRK: Statistische Daten zu Studienangeboten in Deutschland, Wintersemester 2012/13.

30 Erstmals vor zehn Jahren (Wissenschaftsrat 2002, S. 95 ff.). Erneuert wurde die Anregung vor zwei Jahren (Wissenschaftsrat 2010, S. 47 ff.).

Auftrag zu erfüllen und zukunftsfähige Bildungs- und Ausbildungsangebote zu machen bzw. Forschungsleistungen zu erbringen (Wissenschaftsrat 2010, S. 17). Bei einer bedarfsorientierten Betrachtungsweise muss also ein Mittelweg gefunden werden zwischen den als legitim angesehenen gesellschaftlichen Erwartungen und den individuellen Freiheiten einzelner Hochschulen. Der dabei produzierte „Überschuss“ zahlt sich erfahrungsgemäß mittelfristig aus.

Die Ausweitung des Fächerspektrums an Fachhochschulen will der Wissenschaftsrat nicht normativ regeln, sondern an die Kernkompetenz der anbietenden Einrichtungen binden und den Institutionen Handlungs- und Entwicklungsspielräume eröffnen. Dabei wird in Kauf genommen, dass Fachhochschulen in manchen Fächern in einen Wettbewerb mit den Universitäten treten, in anderen Fällen, wo es eher um die Akademisierung bislang fachschulischer und betrieblicher Ausbildung geht, in einen Wettbewerb zu berufsbildenden Einrichtungen. Dieser Wettbewerb wird dann zum Erfolg führen, wenn Fachhochschulen ein Studienangebot machen, das andere Einrichtungen nicht bieten, und ihre Absolventen Kompetenzprofile aufweisen, die andernorts nicht zustande kommen, aber auf dem Arbeitsmarkt wertvoll und nachgefragt sind.

Mit seinen Empfehlungen, das Fächerspektrum an Fachhochschulen funktionsadäquat und bedarfsorientiert auszuweiten, folgt der Wissenschaftsrat der bisherigen Entwicklungslinie der Bildungsexpansion. Er redet damit nicht einer schlichten Planungsmechanik das Wort, als ob Hochschulbildung nur auf Bedarf reagiert, der in anderen gesellschaftlichen Bereichen entsteht; sondern er bestärkt die Fachhochschulen darin, auf die Akademisierung weiterer Professionen zu setzen. Der privatwirtschaftliche Arbeitsmarkt hat die Absolventen solcher neuen Zertifikate bislang stets sehr gut absorbiert und in den Betrieben darauf mit aufgewerteten Stellenzuschnitten und neuen Personalstrukturen reagiert (Reisz/Stock 2011, S. 23). Er profitiert nämlich durch mehr Innovationspotenzial: Vor allem jene Betriebe, die überdurchschnittlich ausgebildete Personen eingestellt hatten, konnten neue Technologien einführen. Der öffentliche Dienst und das Gesundheitswesen zeigen Abwehrreaktionen, weil finanzieller Mehraufwand für besser ausgebildetes Personal (Erzieherinnen, Pflegeberufe usw.) nicht im selben Sektor durch Mehreinnahmen gedeckt werden kann. Leider fließen in diese Rechnung nicht die Kosten und Aufwendungen ein, die gesamtgesellschaftlich wegen der nicht verfügbaren Höherqualifizierten entstehen (z. B. durch betreuende und pflegende Familienangehörige, die nicht oder nur eingeschränkt erwerbstätig sind), oder Dienstleistungen, die gar nicht angeboten werden können und allein deswegen Kosten im Sozial- und Gesundheitswesen erzeugen, oder die unterbliebenen Innovationen, die solche Höherqualifizierten hervorbringen könnten und die entweder Qualität heben oder Kosten senken könnten.

Zurück zu einem auch zukünftig erhaltenswerten, wenn auch nicht trennscharfen Unterschied zwischen den beiden Hochschultypen: Während die Universitäten hauptsächlich (wenn auch nicht mehr ausschließlich) monodisziplinäre Studienan-

gebote machen (wie Chemie, Soziologie, Geschichte), mit einer eher generalistischen Bildungsabsicht für viele verschiedene Berufe sowie der Wissenschaft als Berufsziel, und daneben inzwischen auch spezialisierte und in definierte Berufsfelder führende Studiengänge anbieten (z. B. Gesundheitsökonomie an der Universität Köln, Sozialmanagement an der Universität Bonn), steht letztere Aufgabe bei den Fachhochschulen im Zentrum. Beide Hochschultypen verhalten sich also in gewissem Sinne komplementär, bedienen aber teilweise auch dieselbe Nachfrage.

Der Wissenschaftsrat begrüßt, dass an Fachhochschulen in jüngster Zeit vermehrt berufsfeldorientierte Bachelor- und Master-Studienangebote in einigen bislang universitär geprägten Fachgebieten eingerichtet worden sind. So ist an Fachhochschulen die akademische Ausbildung in juristischen Spezialgebieten mittlerweile etabliert; es gibt nicht nur einschlägige Studiengänge im Fachgebiet Wirtschaftsrecht, sondern auch in den Gebieten Umwelt-, Sozial- und Versicherungsrecht. Auch in der Wirtschaftspsychologie oder der Dolmetscherausbildung gibt es an Fachhochschulen Studienangebote.

8 Aufbauorganisation

Einen weiteren Vorteil für eine Profilierung mit hochwertiger Lehre bietet die institutionelle Verfasstheit der Fachhochschulen. Denn auch sie ist in erster Linie durch die Lehre bestimmt. Während sich die Tradition der vormodernen Universität mit ihrer Struktur von Philosophischer Fakultät und drei Professionsfakultäten bis heute in der Aufbauorganisation dieses Hochschultyps niederschlägt, entspricht die Aufbauorganisation an Fachhochschulen entlang von Lehrgebieten der starken Ausrichtung der Institution auf Studium und Lehre. Fachbereiche sind meist nicht nach einer akademischen Disziplin (Chemie) oder deren abstrakter Gruppenbildung (Mathematik und Naturwissenschaften) benannt, sondern tragen Bezeichnungen wie „Tourismus“, „Design“ oder „Fahrzeugtechnik“. Studiendekane sind für die Organisation der Studienangebote und deren Qualitätssicherung zuständig; Teams von Professoren/-innen verantworten gemeinsam das Lehrangebot, die Betreuung der Studierenden und das Prüfungswesen eines Studiengangs. Sie stimmen sich untereinander enger ab und reiten seltener ihre Forschungssteckenpferde bei der Gestaltung des Lehrangebots, als dies an Universitäten der Fall ist. Die Beziehung zwischen einem Studienangebot und einem Kollegium war vor der Studienreform noch enger, sie ist infolge der Modularisierung und Stufung der Studiengänge etwas lockerer geworden.

Die Lehrangebote führen in den organisatorischen Einheiten an Fachhochschulen meist wissenschaftliches Personal aus verschiedenen Disziplinen zusammen, und so ist auch die Forschung organisiert. Um kritische Masse für die Verfolgung bestimmter Forschungsfragen zu bilden und ein Forschungsgebiet sichtbar zu machen, werden häufig Institute gebildet, die neben oder quer zu den Lehrgebieten bestehen und Personal aus verschiedenen Fachbereichen zusammenführen, um

fokussierte Forschungsthemen von langer Bearbeitungsdauer zu verfolgen. Nach Auffassung des Wissenschaftsrats könnte sich dieser auf Themen und Fragen bezogene Ansatz in Lehre und Forschung sogar noch stärker als bislang in der Organisation von Fachhochschulen bzw. deren inhaltlicher Fokussierung niederschlagen. Zu gesellschaftlichen Themenfeldern, die Fachhochschulen aufgreifen und deren Aufarbeitung sie zu einem wesentlichen Profilelement entwickeln könnten, gehören beispielsweise die alternde Gesellschaft, die Gestaltung von Diversität in der beruflichen Praxis oder Einzelaspekte der nachhaltigen Ressourcennutzung. Der Wissenschaftsrat hält es für erwägenswert, dass sich einzelne Fachhochschulen strukturell auf derartige gesellschaftliche Themenfelder ausrichten (Wissenschaftsrat 2010, S. 38 ff.). Sowohl die Einrichtung entsprechender Bereiche an Fachhochschulen wie auch die inhaltliche Ausrichtung ganzer Fachhochschulen auf gesellschaftliche Themenfelder können sich als sinnvoll erweisen – also als Alternative zu der auch an Fachhochschulen bislang üblichen fachlichen Aufgliederung in Lehrgebiete und Fachbereiche bzw. Fakultäten. Damit könnten einzelne Fachhochschulen ein innovatives Profil ausbilden, das neue Zielgruppen ansprechen und neue Arbeitsmärkte mit Absolventen versorgen könnte. Gerade weil Fachhochschulen nicht die Pflege der Disziplinen betreiben müssen, sind sie frei für die Erprobung solcher institutionellen Experimente.

9 Lehrkörper und Rekrutierungswege

Bislang unterscheiden sich die Qualifikationen des professoralen Personals beider Hochschultypen, entsprechend ihrem jeweils spezifischen Bildungsauftrag. Während Universitätsprofessuren meist die Habilitation oder gleichwertige Forschungsleistungen voraussetzen, ist für die Berufung an eine Fachhochschule eine Promotion und eine mehrjährige außerakademische Berufserfahrung die Regel. Auch hier sind Konvergenzbewegungen auszumachen: Die Habilitation ist heutzutage weder bei Juniorprofessuren noch flächendeckend in allen Fächern die obligatorische Berufungsvoraussetzung an Universitäten, während manche Habilitierte ohne Berufspraxis einen Ruf auf eine Fachhochschulprofessur angenommen haben.³¹ Förderprogramme, mit denen bereits berufenen Personen gleichzeitig mit der (Teilzeit-)Professur auch eine Praxisphase ermöglicht wird, können für die Aufrechterhaltung der Berufsnähe sorgen und lassen flexible Rekrutierungswege entstehen (Wissenschaftsrat 2010, S. 85).

Es gehörte zum Gründungsauftrag der Fachhochschulen, ihren Lehrkörper mit akademisch ausgebildetem Personal auszustatten. Heute sind die Fachhochschulprofessuren fast ausschließlich mit promovierten Personen besetzt (Ausnahme: künstlerische Fächer). Und das hat Folgen. Denn warum sollte jemand, der in seiner Dissertation seine Befähigung zu selbstständiger Forschung nachgewiesen hat und nach einer Phase der Berufstätigkeit an eine Fachhochschule berufen wird, dort von

31 Der Trend ist allerdings nicht steigend. Vgl. Wissenschaftsrat (2010) Tabelle 26, S. 168.

seiner wissenschaftlichen Kompetenz keinen Gebrauch machen? Konsequenterweise haben die Länder in ihren Hochschulgesetzen auch den Fachhochschulen inzwischen die Forschung als Aufgabe zugewiesen (Wissenschaftsrat 2010, S. 121), wenn auch bislang ohne die dazu erforderliche finanzielle Ausstattung. Und die wird – nach Lage der Dinge in den öffentlichen Haushalten – auch noch geraume Zeit auf sich warten lassen, sofern sie aus der öffentlichen Hand strömen soll. Ministerien begründen ihre Sparsamkeit an dieser Stelle meist mit der Bemerkung, dass die Fachhochschulen in erster Linie Ausbildungsfunktionen hätten und so viel Forschung gesellschaftlich weder bezahlbar sei noch benötigt werde. Hinter vorgehaltener Hand wird gelegentlich hinzugefügt, eigentlich stelle auch die Forschung in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Massenfächern der Universitäten ein Überangebot dar, für das die Gesellschaft keinen Bedarf habe. Aber was für Absolventen eines universitären Germanistikstudiums falsch ist, stimmt auch nicht für die Absolventen eines fachhochschulischen Pflegemanagement-Studiums. Vielmehr gilt: Teilhabe an Forschung bildet anders.³² Darum sind Forschungsmöglichkeiten auch ein Aspekt von Lehrqualität. Wenn man mit Forschungsbezug ausbildet, erhält man Absolventen mit anderen Fähigkeiten als ohne Forschungsbezug. Der Mehrwert besteht u. a. in der größeren Fähigkeit zu Innovationen und Adaptionen, zu flexiblen Berufswechseln und der Heranziehung abstrakter Prinzipien zur Lösung konkreter Probleme.

Die geringe Akademikerarbeitslosigkeit belegt, dass die Absolventinnen und Absolventen gerade auch der scheinbar praxisfernen Geisteswissenschaften die neuen Jobs mit kreieren, in denen sie tätig werden. Die Beziehungen zwischen Arbeitsmarkt und Hochschulen sind rekursiv, beide gesellschaftlichen Bereiche beeinflussen sich permanent gegenseitig. Natürlich kann die Gesellschaft beschließen, auf bestimmte intellektuelle Potenziale zu verzichten und ihr Steueraufkommen anders einzusetzen als für Forschung an Hochschulen. Sie muss dann aber gewärtigen, dass ihr künftiges Steueraufkommen womöglich darunter leidet. Gibt die Politik hingegen dem offensichtlichen Wunsch der Schulabgänger nach und entscheidet sich zum Ausbau der Studienangebote einschließlich der damit verbundenen Forschungskapazitäten, dann muss sie auch auf institutioneller Ebene Entwicklungsmöglichkeiten zulassen. Das betrifft zum Beispiel die Karrierewege, die bislang für Fachhochschulen etwas verschlungen laufen.

Das spezifische Profil des hauptamtlichen professoralen Lehrpersonals an Fachhochschulen besteht in einem doppelten Seiteneinstieg: institutionell und fachlich. Die Professoren/-innen haben ihre wissenschaftliche Ausbildung an der Universität erhalten und sie verfügen in aller Regel über Praxiserfahrungen. Diese Rekrutierungswege bilden durchaus eine Stärke der Fachhochschulen (Wissenschaftsrat 2010, S. 82 ff.). Für Fächer, die ausschließlich an Fachhochschulen vertreten sind,

32 Damit sei nicht der verbreiteten Ansicht das Wort geredet, es genüge, wenn Professoren/-innen Forschung und Lehre in ihrer Person vereinen, vielmehr müssen Studierende Forschung lernen. Das braucht „learning by doing“, nicht nur die Vorstellung von Forschungsergebnissen und Forschungsmethoden im Frontalunterricht.

können sich daraus allerdings Schwierigkeiten bezüglich der Rekrutierung hoch qualifizierten wissenschaftlichen Personals ergeben. Fachhochschulen sind bei Bewerber/-innen für solche Professuren auf fachliche Quereinsteiger angewiesen. Die Flexibilität der Fachhochschulen im Umgang mit gesellschaftlichen Bedarfen ist angesichts ihrer Abhängigkeit von den Universitäten eingeschränkt. In manchen Fachgebieten konkurrieren Fachhochschulen bei der Rekrutierung wissenschaftlichen Personals mit Universitäten.

Forschungsorientierte Master-Studiengänge an Fachhochschulen können die Etablierung einer solchen Rekrutierungs- und Karriereketten erleichtern, die von der Aufnahme eines Studiums an einer Fachhochschule bis hin zur Übernahme einer Fachhochschulprofessur reichen kann. Geeigneten Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen, die eine wissenschaftliche Laufbahn in dem entsprechenden Feld anstreben, sollte nach Auffassung des Wissenschaftsrats daher der Zugang zur Promotion in einem verwandten universitären Fach ermöglicht werden. Auf diese Weise erfüllen die Universitäten ihre systematische Funktion der Reproduktion des Wissenschaftssystems und tragen zugleich zur Konsolidierung und wissenschaftlichen Vertiefung der exklusiv an der Fachhochschule angebotenen Fächer bei (Wissenschaftsrat 2010, S. 84). Für eine konsistente Rekrutierungskette würde neben dem Zugang zur Promotion auch gehören, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern an Fachhochschulen die Gelegenheit zu geben, Lehrerfahrung zu sammeln und entsprechende Fortbildungsangebote wahrzunehmen (Wissenschaftsrat 2010, S. 80 ff.).

Weil es im Fachhochschulsektor bislang keine eigenständigen Qualifizierungs- und Karrierewege für promoviertes Lehrpersonal gibt, sind Fachhochschulen beim Auf- und Ausbau neuer Studiengänge und den damit verknüpften Forschungsressourcen systematisch auf die Universitäten angewiesen. Insbesondere für Lehrgebiete, die an Universitäten nicht oder nur randständig vertreten sind, können sich hieraus erhebliche Rekrutierungsprobleme ergeben (Beispiel: Gesundheitswissenschaften). Nur stabile und verlässliche Kooperationen mit Universitäten ermöglichen qualifizierten Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen die Promotion in einem verwandten Fach und genügen der universitären Verantwortung für die Selbstreproduktion des Wissenschaftssystems insgesamt (Wissenschaftsrat 2010, S. 82 ff.). Der Wissenschaftsrat schlägt hierfür die Einrichtung von Kooperationsplattformen vor, in die von beiden Einrichtungen Ressourcen fließen und deren Zweck gemeinsame Lehre, Forschung, Transfer in die Unternehmen u. a. sein kann.

Es ist bekannt, dass dies einen Kompromiss darstellt zwischen dem Anspruch der Universitäten auf den Erhalt ihres Promotionsprivilegs und der Forderung einzelner Fachhochschulen mit forschungsstarken Fachbereichen auf ein eigenständiges Promotionsrecht. Die exklusive Ausstattung mit dem Promotionsrecht geht für die Universitäten mit einer Pflicht zur partnerschaftlichen Kooperation einher und ist ohne sie kaum aufrechtzuerhalten. Gemeinsame Promotionsprogramme und Graduiertenschulen können für verlässliche Strukturen sorgen und dafür, dass das Potenzial

für die Forschung begabter Fachhochschulabsolventen/-innen ausgeschöpft werden kann (Wissenschaftsrat 2010, S. 86 ff.). Indem sich Fachhochschulen an strukturierten Promotionsangeboten beteiligen, können sie ihre spezifischen Stärken in die Nachwuchsausbildung auch des eigenen Hochschultyps einbringen.

10 Die „P-Frage“

Die Fachhochschulen sind anders als Universitäten – und das wollen sie auch bleiben. Darum ist die Idee, einzelne forschungsstarke Fachhochschulen in Universitäten umzuwandeln und so deren Ansprüche auf die Verleihung des Promotionsrechts zu erfüllen, ohne das Promotionsprivileg der Universitäten aufzugeben oder aufzuweichen, nicht eben begeistert aufgegriffen worden.³³

Weil sich Fachhochschulen von Universitäten keineswegs dadurch unterscheiden, dass nur Letztere forschen, während Erstere nur lehren, wäre eine solche Umwandlung von einem Hochschultyp in den anderen ohne sehr tief greifende Strukturreform auch eher ein Etikettenschwindel. Vor allem aber schafft er keine Abhilfe für das Hauptproblem: die symbolische Statusdifferenz. Fachhochschulen wollen im Verhältnis zu den Universitäten „andersartig, aber gleichwertig“ sein, Partner auf Augenhöhe.

Fachhochschulen haben sich aus gegebenem Anlass dazu bekannt, dass sie „ihren engen Anwendungsbezug und ihre Profilierung durch gute Lehre nicht aufgeben [wollen], um zur Universität zu werden. Universitäten wiederum, die mit keiner oder nur geringer Forschungsleistung aufwarten, können nicht einfach Fachhochschulen werden; ihnen fehlen in der Regel der enge Anwendungsbezug sowie die externe Berufspraxis ihrer Professoren/innen.“ (UAS7 2012) Sie plädieren allerdings dafür, „dass das Promotionsrecht nicht mehr automatisch an den Universitätsstatus, sondern an tatsächliche Forschungsleistungen gebunden“ werden soll (UAS7 2012). Die „P-Frage“ ist mittlerweile zur „Gretchenfrage“ im Verhältnis zwischen Universitäten und Fachhochschulen geworden, mit der Antwort wird das Bekenntnis verknüpft, auf welcher Seite man steht.

Die meisten Fachhochschulen streben nicht nach dem Promotionsrecht, und selbst die großen und forschungsstärksten unter ihnen wollen es nicht flächendeckend für sämtliche Fachbereiche. Sie wollen in erster Linie eine Beteiligung ihrer Professoren/-innen an Promotionsverfahren auf Augenhöhe sowie transparente und kalkulierbare Zugänge ihrer Absolventen zur Promotion. Solange Universitäten es an Kooperationsbereitschaft und gleichberechtigter Behandlung fehlen lassen, Fachhochschulprofessoren/-innen auf persönliche Beziehungen zu Universitäten angewiesen sind, damit ihre Absolventen und Mitarbeiter als Doktoranden akzeptiert werden, wird die „P-Frage“ wohl nicht verstummen.

33 Vgl. die Reaktion der UAS7 (2012) auf den Vorschlag des Präsidenten der HRK am 4. Mai 2012 in der Financial Times Deutschland, wonach Universitäten mit geringen Forschungsleistungen zu Fachhochschulen herabgestuft werden und im Gegenzug Fachhochschulen mit sehr guten Forschungsleistungen Universitätsstatus erhalten können.

11 Funktionale Typendifferenz statt Typenzwang

Zum Gründungsauftrag der Fachhochschulen gehört der Primat der Lehre, er spiegelt sich in den Lehrdeputaten und Ressourcenzuweisungen an die Fachhochschulen wider. Diese Ausrichtung ist nicht nur aufgenötigte Priorität, sondern sie entspricht auch dem Selbstverständnis der Institutionen, deshalb kann man ihnen Spielraum für die Weiterentwicklung sowohl des Lehrangebotes wie auch der sonstigen Organisation geben. Der Primat der Lehre führt zu einer besonderen Expertise für Lehre an Fachhochschulen qua Hochschultyp und bei ihren Lehrkörpern. Solange aber die Reputationsasymmetrie im Hochschulsystem zugunsten der Forschung gepflegt wird, kann dieser Primat auch als ein Anketten des Hochschultyps an eine zu überwindende Vergangenheit wahrgenommen werden, nicht als ein attraktives Merkmal, das begabtes Personal und talentierte Studierende anzieht.

Die vorangegangene Darstellung sollte illustrieren, dass – bei aller Konvergenz im Zuge des Bologna-Prozesses – die Fachhochschulen noch immer von anderen Institutionen des tertiären Sektors unterscheidbar sind und profilbildende Elemente identifiziert werden können, die zwar nicht ausschließlich für Fachhochschulen und auch nicht für alle Fachhochschulen gleichermaßen zutreffen, aber insgesamt eine institutionelle „Familienähnlichkeit“ zwischen den Fachhochschulen nahelegen und zugleich die Erfolgsfaktoren dieser Institution transparent machen.

Die Typendifferenz zwischen Fachhochschule und Universität betrachtet der Wissenschaftsrat weiterhin als funktional. Die strukturelle Folge ist, dass der Primat der Lehre an Fachhochschulen nicht infrage gestellt wird. Profilierung an Fachhochschulen muss immer und zuvörderst über die Lehrangebote erfolgen. Dies ist durchaus nicht trivial, denn es wäre ja auch eine andere Perspektive möglich gewesen, die auf die Typenunterscheidung überhaupt verzichtet, gemäß dem Motto: „Wir kennen keine Typen mehr, wir kennen nur noch Hochschulen“. Es geht dem Wissenschaftsrat also nicht primär um die Abgrenzung von Fachhochschulen zu anderen Bildungssektoren – seien es nun Universitäten oder Institutionen der beruflichen Bildung. Vielmehr sollen die Tätigkeitsfelder der Fachhochschulen mit Blick auf die gesellschaftlichen Anforderungen ausgebaut und die eigenen Kompetenzen der Fachhochschulen gestärkt werden.

Profilierung einer Einrichtung als Fachhochschule kann verstanden werden als Ausprägung eines unverwechselbaren fachlichen und didaktischen Profils, um von den Studienbewerbern, deren potenziellen Arbeitgebern und Kooperationspartnern als einzigartig wahrgenommen und ausgewählt zu werden. Das kann aus Sicht der Hochschule eine sinnvolle und Erfolg versprechende Strategie sein. Doch die Summe von solchermaßen profilierten Hochschulen bildet nicht automatisch auch schon ein funktionales Hochschulsystem, das alle berechtigten Bedarfe der verschiedenen gesellschaftlichen Anspruchsgruppen abdecken würde. Vielmehr ist das Risiko groß, dass viele Hochschulen demselben Trend folgen und eine bestimmte Nachfrage bedienen, während zahlreiche andere Ansprüche unerfüllt bleiben. Umgekehrt wäre es ein unrealistisches Planungsphantasma und stünde in scharfem Wider-

spruch zur Freiheit von Forschung und Lehre, aus einem abstrakt konstruierten funktionalen System jeder einzelnen Einrichtung ein passendes Profil zuzuweisen. Doch was ist die Alternative? Wie kann der einzelnen Hochschule Entwicklungsspielraum gegeben und zugleich dafür gesorgt werden, dass im Ergebnis ein funktionales System entsteht? Der Wissenschaftsrat traut den Hochschulen die Aufgabe zu, sich bei der eigenen Profilbildung an den gesellschaftlichen Umwelten und ihrem künftigen Qualifikationsbedarf zu orientieren, wobei jede Hochschule eigene Schwerpunkte setzen können soll und dem Sitzland bzw. der Kultusministerkonferenz die Aufgabe zufällt, für eine systemgerechte Differenzierung Sorge zu tragen. Wesentliche Voraussetzung dafür ist ein dynamisches System, das offen für Veränderungen bleibt.

Die Fachhochschulen verkörpern einen Hochschultypus in einer dynamischen Entwicklungsphase, viele von ihnen würden sehr von einer „Institutionellen Strategie“ profitieren, mit deren Hilfe maßgeschneiderte Veränderungsmaßnahmen umgesetzt werden könnten. Das ginge über die ausgelobten Wettbewerbe um mehr Lehrqualität deutlich hinaus und beträfe auch die institutionelle und organisatorische Verfasstheit und Governance. Zu entwerfen wären „Zukunftskonzepte für Fachhochschulen“, mit denen sie als Institution ihre Lehrkompetenz stärken. Ein solches Programm nach dem Vorbild der Exzellenzinitiative würde den Hochschultyp bekannter machen und einen weiteren Reputationsgewinn für die Lehre bringen. Viele Fachhochschulen haben bereits Profilbildungsprozesse eingeleitet oder Leitbilder entworfen, Treiber dafür waren oft Sparmaßnahmen des Trägers, demografische Entwicklungen in der Region oder die veränderte Konjunkturlage und darauf reagierende Partnerunternehmen. Auch gab es für die Umsetzung ihrer Strategien kein zusätzliches Geld. Darum wäre ein Förderprogramm, das nicht auf Forschung fokussiert ist, aber die institutionelle Entwicklung von Hochschulen unabhängig vom Hochschultyp unterstützt, ausgesprochen passend und wirkungsvoll. Unter den aktuellen verfassungsrechtlichen Voraussetzungen wäre eine Bundesbeteiligung wie in der universitären Exzellenzinitiative nicht einfach, aber möglich, wenn alle Akteure dies wollten.

Literaturverzeichnis

- Balzter, Sebastian: Uni oder FH – Der ewige Zweikampf (2009).** In: FAZ NET vom 02.08.2009 <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/uni-oder-fh-der-ewige-zweikampf-1828133.html> (zuletzt abgerufen am 31.08.2012)
- Berthold, Christian/Gabriel, Gösta/von Stuckrad, Thimo (2011):** Hochschulpakt 2020, Phase I (2007 bis 2010): Sonderauswertung zur Entwicklung der Betreuungsrelation nach Stellenkategorien. Gütersloh: CHE Consult GmbH

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012):** Qualitätspakt Lehre – Einsatz für optimale Studienbedingungen. <http://www.bmbf.de/de/15375.php> (zuletzt abgerufen am 29.08.2012)
- DAAD und HIS (Hg.) (2012):** Wissenschaft weltoffen, Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Heublein, Ulrich (2012):** Von den Schwierigkeiten des Übergangs – Studienabbruch im Bachelorstudium. In: HIS-Magazin 2012/3, S. 1–4
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2008a):** Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Hannover: HIS Projektbericht
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter/Wanka, Johanna (2008b):** Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Hannover: HIS Projektbericht
- Osel, Johann (2012):** Die kleinen Schwestern begehren auf. In: Süddeutsche Zeitung vom 30.08.2012
- Reisz, Robert D./Stock, Manfred (2011):** Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung. Halle-Wittenberg: HoF-Arbeitsberichte 2011/6
- Shubin, Neil (2008):** Der Fisch in uns, Eine Reise durch die 3,5 Milliarden Jahre alte Geschichte unseres Körpers, Frankfurt: S. Fischer Verlag
- Tenorth, Heinz-Elmar/vom Bruch, Rüdiger (Hg.) (2010)** Geschichte der Universität Unter den Linden 1810–2010. Bd. 4: Genese der Disziplinen – die Konstitution der Universität Berlin: Akademie Verlag
- UAS7:** Aussagen des neuen Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz, Horst Hippler, zeugen von Unverständnis zum Differenzierungsprozess im Hochschulsystem. Pressemitteilung vom 16.05.2012. <http://www.uas7.de/16-05-2012.152.0.html> (zuletzt abgerufen am 22.08.2012)
- Weber, Max (1919):** Wissenschaft als Beruf. In: Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1968: Mohr, 3. Auflage, S. 582–613
- Willich, Julia/Buck, Daniel/Heine, Christoph/Sommer, Dieter (2011):** Studienanfänger im Wintersemester 2009/10, Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. In: HIS-Forum Hochschule 2011/6
- Wissenschaftsrat (2002):** Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Köln: Wissenschaftsrat
- Wissenschaftsrat (2010):** Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Köln: Wissenschaftsrat
- Wissenschaftsrat (2011):** Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Köln: Wissenschaftsrat

5.2 Profilierung durch exzellente, anwendungsorientierte Forschung

URSULA EICKER,
HOCHSCHULE FÜR TECHNIK STUTT GART

1 Situation der angewandten Forschung

Die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung des Standorts Deutschlands beruht auf Innovationen, das heißt der Umsetzung neuester Erkenntnisse aus Wissenschaft und Forschung in Produkte, Dienstleistungen und Verfahren. Innovationen verbessern die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft und sind für die Lösung drängender gesellschaftlicher Fragen zu Energiewende und Klimawandel, der demografischen Entwicklung, Ressourcenknappheit, Finanzkrise, sozialen Fragen und vielem mehr unabdingbar.

Die dazu notwendige anwendungsbezogene Forschung und Entwicklung gehört neben der Lehre zu den zentralen Aufgaben der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) und wird dort seit vielen Jahren erfolgreich betrieben. In den letzten Jahren sind die Anzahl der wissenschaftlichen Publikationen und das Drittmittelvolumen der baden-württembergischen HAWs stetig gestiegen, von 23,7 Millionen in 2009 auf 39 Millionen im Jahr 2012. Damit ist eine beachtliche Größe erreicht, die allerdings auf viele kleinere Einheiten und Themen verteilt ist.

Jede Hochschule verfügt derzeit über mehrere Institute, Kooperationszentren oder ähnliche Einrichtungen, die beispielsweise in Baden-Württemberg zu einer an jeder Hochschule zentralen Einrichtung eines Instituts für angewandte Forschung zusammengefasst sind. Daneben ist keine einheitliche Organisationsstruktur erkennbar. Im Allgemeinen geht die Forschung an den HAWs stark in die Breite, mit einer Vielfalt von Themen und eher kleinen Arbeitsgruppen mit deutlich unter zehn wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen.

Neben der Breite der HAW-Forschung findet an den HAWs international beachtete Spitzenforschung statt. Hier ist in den nächsten Jahren eine zunehmende Fokussierung der Aktivitäten angestrebt. In der Hochschulrektorenkonferenz wurde 2011 eine Initiative gestartet, die Forschung an deutschen HAWs durch eine Bündelung der Forschungsaktivitäten in maximal drei Forschungsschwerpunkten je Hochschule stärker sichtbar zu machen, die in einer gemeinsamen Forschungslandkarte der deutschen Hochschulen zusammengefasst wurden. Die durchaus ambitionierten Anforderungen an die Forschungsschwerpunkte im Bereich Lebenswissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften liegen bei Drittmiteleinahmen von mindestens 500.000 Euro pro Jahr oder 15 wissenschaftlichen Publikationen und Patentanmeldungen für einen Schwerpunkt mit mindestens fünf Professor/-innen, bei den Geistes- und Sozialwissenschaftlern bei gleicher

Publikationsanzahl, jedoch bei den Drittmitteln mit 150.000 Euro pro Jahr niedriger. Der Wissenschaftsrat hält acht Professor/-innen je Forschungsschwerpunkt für einen Schwellenwert und setzt diese kritische Masse regelmäßig bei der Akkreditierung privater Hochschulen voraus.

Durch die Bologna-Reform wurde die Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen (Universität, HAW, Duale Hochschule Baden Württemberg [DHBW]) erhöht und gleichzeitig die Abgrenzung des Studiums zu den anderen Hochschulformen aufgehoben. HAWs bilden jetzt bis zum Master und – in Kooperation mit Universitäten – bis zur Promotion aus. Die Gleichstellung der Hochschulabschlüsse zwischen den Hochschultypen bedeutet für die HAWs, dass sie jetzt im Wettbewerb um Studierende mit Universitäten des Landes, mit der DHBW und mit den europäischen Hochschulen insgesamt stehen. Um sich zu profilieren, spielen Internationalisierung und stetige Aktualisierung durch Impulse aus der Forschung für Bachelor- und Masterstudiengänge eine wesentliche Rolle.

Insbesondere für die Entwicklung des wissenschaftlichen Anspruchs der Masterstudiengänge in allen Fakultäten ist Forschung wichtig. Gleichzeitig nimmt der Bedarf zu, nach dem Bachelorabschluss Zugang zum Masterstudium und nach dem Masterabschluss auch Promotionsmöglichkeiten zu schaffen. Ziel muss es deshalb sein, die jetzt schon laufenden Kooperationen zwischen HAWs und Universitäten weiter zu vertiefen und durch Clusterung von exzellenter Forschung an den HAWs die Basis dafür zu schaffen, dass nachhaltige und verlässliche Promotionsregelungen für Absolventen/-innen und Professor/-innen von HAWs entwickelt werden können.

Um HAWs in der Forschung zu stärken, sind als wesentliche Ziele die Erhöhung der Zahl der Berufungen nach Forschungsprofilen in allen Fakultäten, die Verbesserung der Infrastruktur für die Forschung (Gebäude, Geräte), die Einrichtung von Mittelbaustellen für die forschungsaktiven Bereiche, die Ausbildung von Forschungsschwerpunkten und die Internationalisierung von Lehre und Forschung zu nennen.

2 Rolle der anwendungsorientierten Forschung

Anwendungsnahe und Zielorientierung sind die zwei wichtigsten Parameter der Fachhochschulforschung in Zusammenarbeit mit Industrie, kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU), Kommunen, Forschungseinrichtungen und Universitäten. Eine wesentliche Voraussetzung der engen Kooperation mit der Wirtschaft ist die Anforderung an alle Professor/-innen, in der Regel mindestens drei Jahre Industrieerfahrung zur Berufung mitzubringen und dementsprechende inhaltliche Kompetenz und Kontakte. Weiterhin bestehen enge Kontakte zu Ämtern, Ministerien, Politik, Ausschüssen, unter anderem auch über die hohe Anzahl von Lehrbeauftragten aus der Praxis. Beiräte, vor allem im Masterbereich, unterstützen diesen Praxiskontakt. Auf europäischer Ebene wurde diese spezielle Kompetenz erkannt und die HAWs als herausragende Partner für das Heranführen von KMUs an die euro-

päische Forschung benannt. HAWs sind vor allem außerhalb der Ballungszentren deutlich stärker regional verankert als die großen Universitäten und kooperieren dort erfolgreich mit der mittelständischen Industrie und den Kommunen. Die HAWs sind verlässliche Innovationspartner für die kleine und mittelständische Industrie in der jeweiligen Region und üben damit einen positiven Einfluss auf die Regionen aus, in denen sie verwurzelt sind und denen sie sich in besonderer Weise verpflichtet sehen. Dabei führen sie ihre Aktivitäten zusammen, um ein breites fachliches Spektrum auf hohem Niveau abzubilden. Damit sind sie auch in der Lage, überregional Impulse in der Wirtschaft zu setzen und die wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland zu befördern. Dies ist angesichts des entscheidenden Beitrags, den mittelständische Unternehmen in Deutschland zur Entwicklung des Landes leisten, eine wichtige Funktion der HAWs in der Stärkung der Regionen als Wirtschafts- und Lebensraum.

Die HAWs verstehen sich jedoch auch als Partner für große Unternehmen mit überregionaler Bedeutung. Mit ihren innovativen Forschungsansätzen sind sie in der Lage, substantielle Beiträge zur kooperativen Forschung großer Unternehmen zu leisten.

Neben der Forschung an innovativen Produkten, Dienstleistungen und industriellen Verfahren kooperieren die HAWs mit politischen und gesellschaftlichen Einrichtungen und bearbeiten eine Vielzahl gesellschaftlich relevanter Themenfelder. Der Wissenschaftsrat (2010) begrüßt eine strukturelle Ausrichtung und Profilierung der HAWs auf gesellschaftlich relevante Themenfelder wie Stadtentwicklung und Demografie, Sicherheit, Mobilität, nachhaltige Ressourcennutzung u. a., „da an ihnen bereits vielfach interdisziplinäre Bezüge vorherrschen, Forschung und Entwicklung praxis- und problemlösungsorientiert ausgerichtet sind und sie, anders als Universitäten, nicht darauf verpflichtet sind, wissenschaftliche Disziplinen zu pflegen und weiterzuentwickeln ... Sowohl die Einrichtung entsprechender Bereiche an Fachhochschulen wie auch die inhaltliche Ausrichtung ganzer Fachhochschulen auf gesellschaftliche Themenfelder können sich als sinnvoll erweisen“. Auch diese Empfehlung geht in der bereits beschriebenen zunehmenden Clusterung und Profilierung der HAWs zu interdisziplinären Forschungsschwerpunkten auf.

Forschung ist essenziell, um gute Lehre leisten zu können. Nur durch aktuelle Forschungsprojekte kann die Methodenkompetenz der Lehrenden auf neustem Stand gehalten werden, durch Veröffentlichungen wird der internationale Wissensstand resümiert und neue Erkenntnisse verbreitet. Nicht zuletzt werden für Bachelor- und Masterarbeiten innovative Fragestellungen generiert, die über den Stand des Wissens hinausgehen.

3 Qualitätssicherung in der Forschung

Für die Qualitätssicherung der Forschung der HAWs gelten die üblichen anerkannten Regeln guter wissenschaftlicher Praxis. Dazu gehört als wesentliches Element

wissenschaftlichen Arbeitens, dass Forschungsergebnisse publiziert werden müssen, um der Kritik und Weiterverbreitung zugänglich gemacht zu werden, und dies möglichst im Peer Review-Verfahren. Die Publikationstätigkeit ist damit neben der Einwerbung von Drittmitteln der wichtigste Indikator für die Bewertung der Forschungsqualität. Weitere forschungsorientierte Indikatoren sind die Zahl der Promovenden, insbesondere der Promotionen von Fachhochschulabsolventen, die Zahl der Nachwuchswissenschaftler, die Einbindung von Gastwissenschaftlern, die Anzahl der Patente, Patentanmeldungen und -verwertung, die Anzahl von Ausgründungen etc. In den Bundesländern werden unterschiedliche Sets von Indikatoren für die leistungsorientierte Mittelvergabe und die Bewertung von Forschungsleistungen verwendet.

Die Kultusministerkonferenz hat 2011 einen Bericht zur Evaluierung von Qualitätssicherungsmaßnahmen der Länder veröffentlicht. Hierbei wurde die Forschungsevaluation als Instrument systematischer Qualitätsfeststellung und Qualitätssicherung sowie als wesentliches Element eines profilorientierten Qualitätsmanagements an den Hochschulen beschrieben. Wichtigstes Instrument der Forschungsevaluation sind Peer Review-Verfahren, meist in Kombination mit quantitativen Verfahren (damit auch als Informed Peer Review bezeichnet). Die Bundesländer sehen in den Peer Review-Verfahren ein Instrumentarium, das die größtmöglichen Chancen für ein wissenschaftsgeleitetes und objektives Verfahren in Wettbewerben bietet. Peer Review-Verfahren sind das wichtigste Instrument in wissenschaftsbasierten Evaluationen und bieten am ehesten die Chance für eine differenzierte Bewertung von Forschungsleistungen.

Peer Review-Verfahren in der Fachhochschulforschung kommen insbesondere zum Tragen für Projekt-, Einrichtungs- und Schwerpunktbegutachtungen sowie für die Begutachtung von Anträgen auf Forschungsförderung, weniger für die institutionelle Begutachtung der Forschung ganzer Hochschulen.

Forschungsbezogene Indikatoren stellen ein unverzichtbares Instrument zur quantitativen Erfassung von Forschungsleistungen dar und werden kontinuierlich weiterentwickelt. Sie sind jedoch auf quantitative Aspekte der Forschung beschränkt, sodass es für eine umfassende Qualitätsbewertung der Einbeziehung weiterer Bewertungskriterien und -verfahren bedarf, die nur durch wissenschaftsfundierte Evaluationsverfahren erfassbar sind. Die forschungsbezogenen Indikatoren haben jedoch einen wesentlichen Beitrag zur Leistungs- und Qualitätsdiskussion an den Hochschulen geleistet. Sie sind unverzichtbar zur vergleichenden Bewertung der Leistungsfähigkeit in der Forschung und fließen ein in die Entscheidungen zur strategischen Steuerung.

Rankings und Ratings wie das Förderranking der Deutschen Forschungsgemeinschaft, das Forschungsranking des Wissenschaftsrats, der Alexander von Humboldt-Stiftung, des Centrums für Hochschulentwicklung sowie internationale Universitätsrankings sind vorrangig auf die Universitäten und deren Forschungsleistung ausgerichtet. Die angewandte HAW-Forschung mit kleineren Einheiten, den Beson-

derheiten fehlenden Promotionsrechtes und geringer Mittelbauausstattung findet in diesen Rankings keine besondere Sichtbarkeit. Empfehlenswert wäre hier eine eigene Rankingsystematik für die HAW-Forschung in Deutschland, welche die Position und Wahrnehmung sehr forschungsstarker Hochschulschwerpunkte stärken könnte.

Insgesamt würdigt die Kultusministerkonferenz zwar den Beitrag von Rankings zu einer höheren Leistungstransparenz im Wissenschaftssystem und zur Stärkung des Wettbewerbsgedankens, bewertet jedoch den möglichen Beitrag zu Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung eher zurückhaltend.

4 Strukturen der angewandten Forschung

Angewandte Forschung an den HAWs ist strukturell nicht einheitlich organisiert und reicht von einer starken Verankerung in den Fakultäten über eher virtuelle zentrale Institute der Hochschulen, meist ohne eigene Gebäude und einem fast ausschließlich über Drittmittel finanzierten Mitarbeiterstamm. Vorteil der zentralen Forschungsinstitute ist eine sehr gute interdisziplinäre Vernetzung der aktiven Forscher/-innen durch einen kontinuierlichen Austausch zwischen den Disziplinen.

Wesentliche Hemmnisse für die Forschung an den HAWs sind der fehlende akademische Mittelbau, die fehlende Promotionsberechtigung zur Bindung exzellenter Nachwuchswissenschaftler/-innen sowie das hohe Lehrdeputat der Professor/-innen, die angesichts der vergleichsweise begrenzten Ressourcen der HAW (Mittelbau, Finanzmittel, Räume, Geräte etc.) zudem nur wenig Unterstützung für ihre Forschungstätigkeit erwarten können. Der Wissenschaftsrat (2010) empfiehlt die Einrichtung von Forschungskoordinatoren zur Stärkung der Forschung an Fachhochschulen. Diese akademisch ausgebildeten und forschungserfahrenen Mitarbeiter/-innen mit einer besonderen Expertise für Antragsunterstützung, Drittmittelakquise und Projektmanagement sollen von den forschungsstarken Mitgliedern der Professorenschaft einer Fachhochschule in Anspruch genommen werden können. Eine solche Unterstützung wird zunehmend wichtiger, da der Aufwand für die Beantragung von Drittmitteln und die Komplexität der Administration der Projekte steigt (z. B. europäische Projekte oder große deutsche Verbundprojekte bei den Bundesministerien). Bewährt hat sich aus Erfahrungen an einigen HAWs die Kombination einer Forschungskoordinationstätigkeit mit einer wissenschaftlichen Mitarbeit in Forschungsprojekten. Durch eine Teilzeitmitarbeit in aktuellen Forschungsvorhaben sind die Forschungskoordinatoren auf dem aktuellsten Stand der Forschung und können so sehr effektiv bei der Antragsentwicklung mitarbeiten.

Weiterhin ist eine Verbesserung der Infrastruktur für die Forschung in Form von Forschungsflächen, Gebäuden, Geräten, IT-Infrastruktur und Zugang zu wissenschaftlicher Literatur unumgänglich. Insbesondere im Bereich der experimentellen Forschung stellt eine fehlende Laborausstattung für die Forschung ein wesentliches Hemmnis dar. Laboreinrichtungen an den HAWs sind meist für die Lehre konzi-

piert und verfügen nicht über die notwendige Flexibilität und Nutzung für befristete und variable Forschungsvorhaben. Eigene multifunktionale und kurzfristig adaptierbare Prüfstände und Forschungslaboratorien sind eine wesentliche Voraussetzung für Spitzenforschung an den HAWs und sollten in die Struktur- und Entwicklungspläne der Hochschulen aufgenommen werden.

Unterstützend für die Forschung kann eine Internationalisierungsstrategie der Hochschulen wirken.

Studien in Bezug auf Forschungsaktivitäten an Fachhochschulen haben ermittelt, dass höchstens ein Drittel der Professor/-innen forschend tätig sind (Klein 2006). Mit der gegenwärtig hohen Lehrverpflichtung (18 Stunden in der Woche) ist eine flächendeckend intensive Forschung an Fachhochschulen nicht zu erreichen. Wichtig ist daher, dass die bereits forschenden Professor/-innen adäquat personell und sachlich ausgestattet werden.

Eine Analyse des Leiters der Kompetenzplattform Suchtforschung in NRW (Klein 2006) bezeichnet es als „Anachronismus ersten Ranges“, dass Fachhochschulabsolventen/-innen immer noch nicht an Fachhochschulen promovieren können – wenigstens dort, wo Forschungsschwerpunkte und Kompetenzplattformen vorhanden sind. Aufgrund dieser beschriebenen defizitären Strukturen an Fachhochschulen kommt es nicht zur Ausbildung eines „Mittelbaus, der über Qualifizierung und Erfahrung die Kontinuität und Qualität der Fachhochschulforschung mit sichern könnte“.

Die forschenden Professor/-innen sollten durch konkrete Ausstattungsunterstützung, durch Räume, Forschungslaborflächen und Sachmittel eine bessere Anerkennung intern und extern erfahren.

5 Forschungsförderung und Drittmittelfähigkeit von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften

HAWs sind drittmittelfähig bei fast allen Fördereinrichtungen auf Länder-, Bundes- und EU-Ebene. Problematisch ist die oft fehlende kritische Masse der Forschungsmitarbeiter/-innen, um Groß- und Verbundprojekte entwickeln und anschließend koordinieren zu können. Hier bedarf es hoch qualifizierter akademischer Forschungskordinatoren für die Projektakquise.

Aufgrund der starken Anwendungsorientierung sind Fachhochschulen selten bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) vertreten, nur ein Prozent der heute eingeworbenen Drittmittel stammen von der DFG. Eine Verstärkung des Gutachteranteils aus dem Bereich der HAWs in den entscheidenden Gutachtergruppen der verschiedenen Zuwendungsgeber wäre hier dringend geboten.

Trotz guter Erfolgsquoten bei allen Förderinstitutionen ist die Verstetigung der Forschung auch in etablierten Forschungszentren der HAW aufgrund der fehlenden

Grundausrüstung im Mittelbau kompliziert, da fast alle Mitarbeiter aus Drittmittelprojekten finanziert werden, diese aber gleichzeitig neue Anträge entwickeln müssen, ohne dafür zeitliche und finanzielle Ressourcen zu haben.

Hierfür, aber auch für neue Kollegen/-innen ist die Rolle von Impuls- und Anschubfinanzierungen der Hochschulen selbst, aber auch von Fördergebern wie die Baden-Württemberg Stiftung, das Land Baden-Württemberg und andere Förderer für die Verstetigung und den Einstieg in die Forschung weiterhin sehr wichtig.

Aufgrund der hohen Lehrbelastung und des fehlenden Mittelbaus kann durch solche Impulsmittel eine personelle Unterstützung durch wissenschaftliche Mitarbeiter und Hilfskräfte für die Antragsentwicklung erfolgen. Auch Spezialprogramme für Fachhochschulen erleichtern den Newcomern den Einstieg, sind aber mittlerweile stark überlaufen, sodass die Aussicht auf Förderung eher gering ist (z. B. das Programm des Bundesforschungsministeriums FHProfUnt (2012), oder Länderprogramme wie beispielsweise die innovativen Projekte für HAWs in Baden Württemberg). Ein Ausbau dieser erfolgreichen Programme wie FHProfUnt wäre sehr wünschenswert.

Auch für die Entwicklung großer Verbundanträge des Bundes oder der EU sollten vermehrt Anschubfinanzierungen bereitgestellt werden, um die Finanzierung der Antragsphase zu gewährleisten. Diese Unterstützung dient mittelbar der Mitarbeiterbindung durch eine Verstetigung der Forschungsförderung.

6 Forschungsverbände

Die Themen für Fachhochschulforschung aus Wirtschaft und Gesellschaft sind allgegenwärtig, wobei die Interdisziplinarität als Denk- und Lösungsmuster eine besondere Rolle spielt. Die Professor/-innen an den HAWs sind zum Teil ausgewiesene Grundlagenforscher/-innen, viele kooperieren aber bei den anwendungsorientierten Themen oft über die Disziplinen hinweg. Diese Arbeit in interdisziplinären Teams prägt die Forschungsthemen, ihre Methoden und ihre Lösungen. Auch der Wissenschaftsrat (2010) bekräftigt, dass „HAWs in ausgeprägter Weise an der wissenschaftlichen Lösung konkreter Probleme in Wirtschaft, Politik, Kultur und Gesellschaft bis zum Transfer mit intensiver Beteiligung an der praktischen Umsetzung der Forschung ausgerichtet sind“.

Der Beitritt in institutionalisierte Forschungsverbände der großen Landes- und Fraunhofer-Institute ist oft wegen geringer kritischer Masse und fehlender Finanzierungsmöglichkeiten schwierig. Über eine Assoziierung von Forschungsschwerpunkten an den HAWs mit größeren Forschungszentren gelingen jedoch auch signifikante Beiträge zu nationalen oder europäischen Forschungsverbänden, zum Beispiel der Europäischen Energieforschungsallianz EERA (European Energy Research Alliance). Weiterhin sind erfolgreiche Forschungsteams der HAWs mittlerweile in vielen internationalen Forschungsverbänden wie beispielsweise der interna-

tionalen Energieagentur tätig, da eine Beteiligung an Forschungsprogrammen des Bundeswirtschaftsministeriums oft eine finanzielle Unterstützung für internationale Aktivitäten beinhaltet.

HAWs stehen bei vielen Länder- oder nationalen Forschungsausschreibungen in Konkurrenz zu Universitäten oder außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Insbesondere die anwendungsbezogenen Vorhaben erfordern eine hohe Industriebeteiligung, weniger die Zusammenarbeit von Forschungseinrichtungen. Für eine verstärkte Kooperation zwischen den unterschiedlichen Forschungseinrichtungen und dem hieraus resultierenden Austausch von Methoden, Vorgehensweisen und Kompetenzen wäre es parallel zur Zusammenarbeit mit der Wirtschaft sehr wünschenswert, spezielle Programme für die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Forschungsorganisationen aufzulegen.

Ein wichtiges Ziel der Forschungsk Kooperation kann eine verstärkte regionale forschungs-basierte Standortentwicklung und Vernetzung zwischen Hochschulen und regionalen Akteuren darstellen, um die Rolle der Hochschulen als Motoren der Regionalentwicklung zu stärken. Dabei sollte den Hochschulen eine zentrale Koordinationsfunktion zukommen. Eine reine Entweder-oder-Wahl für die internationale oder die national-regionale Ausrichtung ist für die Mehrheit der Hochschulen keine Option, da beide Orientierungen überlebenswichtig sind. Organisationseinheiten müssen auf beides optimal reagieren können, von einer möglichst flexiblen Reaktion auf internationale Nachfragen und Angebote in der Wissenschaft, etwa durch den Aufbau exzellenter Forschungsumgebungen und international attraktiver Graduiertenprogramme, bis hin zum möglichst flexiblen Umgang mit dem Forschungs- und Ausbildungsbedarf lokaler Institutionen und Unternehmen.

Die Verbundforschung mit Wirtschaft, Verwaltung und Gesellschaft ist etabliert und in vielen Förderprogrammen der angewandten Forschung Voraussetzung für den Erfolg. Neben Kooperationsprojekten mit einzelnen Unternehmen wie z. B. in dem „Zentralen Innovationsprogramm Mittelstand“ des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie koordinieren HAWs große Verbundprojekte der Bundesministerien und der europäischen Forschung. Trotz der fehlenden Promotionsberechtigung ist selbst die Leitung europäischer Graduiertenkollegs im Rahmen der EU Marie Curie-Initiative an den HAWs anzutreffen.

Entwicklung, Beantragung und Koordination großer deutscher oder europäischer Forschungsverbünde erfordern jedoch eine hohe und stetige Personalausstattung, die nur in wenigen Forschungsschwerpunkten gegeben ist. Eine Lösung ist der Verbund von HAWs über die einzelnen Hochschulen hinweg.

So wird beispielsweise in Baden-Württemberg derzeit versucht, Forschungsaktivitäten von Spitzenforschern der HAWs auf Landesebene zu bündeln und auf bestimmte Themen zu fokussieren. Dazu soll ein virtuelles Baden-Württemberg Center for Applied Research (BW CAR) aufgebaut werden, in dem forschungsstarke HAW-Professor/-innen sich zusammenschließen und Kooperationen vorantreiben. Die struk-

turellen Nachteile der Regionalität und Kleinteiligkeit der HAWs soll somit überwunden werden, ohne ihre Vorteile, nämlich die Einbindung in die regionalen Netzwerke zu verlieren.

Aufgabe des BW CAR ist es, Qualitätssicherung der Forschung und der Forschenden zu betreiben und Synergien insbesondere durch einen inter- und transdisziplinären Austausch und entsprechende Projekte zu erreichen. An BW CAR können Professor/-innen aus HAWs in Baden-Württemberg teilnehmen, die ein bestimmtes Drittmittelvolumen bei Forschungsprojekten (im Dreijahreszeitraum ≥ 300.000 Euro bei den technischen Fächern bzw. ≥ 150.000 Euro bei Wirtschaft und Soziales) sowie im Dreijahreszeitraum sechs Publikationspunkte pro Professor/-in in den technischen Fächern und zwölf Publikationspunkte in den Themenfeldern Wirtschaft und Soziales aufweisen. Das Ziel dieser Plattform ist es, Möglichkeiten für Forschung und Lehre zu entwickeln und zu pflegen, die für einzelne HAWs ansonsten eher unerreichbar sind, z. B. kooperative Promotionskollegs, sowie Know-how und Ressourcen zu bündeln.

Aufgehängt an Anwendungsbereichen oder an fachlichen Disziplinen werden nun Themenfelder entwickelt, in denen eine über-kritische Anzahl ausgewiesener Forscher/-innen mit nachgewiesener Forschungskompetenz zusammenarbeiten kann.

Zur Bewertung der Forschungsstärke von Professor/-innen wurden sowohl in der Hochschulrektorenkonferenz als auch in der Forschungsarbeitsgruppe des Baden-Württembergischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst (AG IV) Kriterien kontinuierlich diskutiert und überprüft. Um den Anreiz der Veröffentlichung in Peer Reviewten wissenschaftlichen Journalen zu erhöhen, zählen beispielsweise solche begutachteten Veröffentlichungen fünf Mal so viel wie einfache Konferenzbeiträge.

In Baden-Württemberg wurden in den letzten Jahren hochschulübergreifende Zentren für angewandte Forschung eingerichtet, die als interdisziplinäre Forschungsverbände für die Dauer von drei bis fünf Jahren vom Land gefördert werden und zu einer sehr hohen Sichtbarkeit in der Landesforschung geführt haben. Die ersten seit 2002 geförderten drei Verbände auf den Gebieten Nachhaltige Energietechnik, Biotechnologie und Mikrotechnik/Systemintegration wurden 2008 durch die Zentren Embedded Systems, Computersimulation in der Materialwissenschaft, Autonome Roboter sowie Photonik und seit 2011 zu den Themen Biologische Massenspektroskopie und Energieeffiziente Beleuchtungsanwendungen mit LEDs, Kohlefaser-verstärkten Leichtbauwerkstoffen und zu Ambient Assisted Living ergänzt. Die Themenpalette verdeutlicht einmal mehr den anwendungsorientierten Bezug der Hochschulforschung zu einer ganzen Bandbreite gesellschaftlich und wirtschaftlich relevanter Themen.

Es wird erwartet, dass die Hochschulen die Verbände nach der Förderung weiterführen; die Finanzierung muss dann aus Drittmitteln oder über die einzelnen Hochschulhaushalte erfolgen. Aus diesem Grund (Verstetigung durch die Hochschule)

müssen die Hochschulgremien (Senat, Aufsichtsrat) bereits in der Phase der Antragstellung eingebunden werden. Die hochschulübergreifenden Zentren haben zu einer starken Fokussierung und internationalen Sichtbarkeit der HAW-Forschung in Baden-Württemberg geführt. Ob eine langfristige Finanzierung dieses erfolgreichen Programms erfolgen kann, ist noch nicht bekannt und wird auch vom Erfolg der angestrebten Clusterung/Fokussierung der HAW-Spitzenforschung abhängen.

7 Promotion von Fachhochschulabsolventen

Durch die Promotion wird die Befähigung zu vertiefter selbstständiger wissenschaftlicher Arbeit nachgewiesen. Doktorand/-innen sind Nachwuchswissenschaftler/-innen, die mit den in ihren Dissertationen erbrachten wissenschaftlichen Leistungen einen wesentlichen und innovativen Beitrag zum wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt und zur Zukunftsfähigkeit des Wissenschaftssystems erbringen. Promotionen sind unbedingt notwendig, um in Forschungsprojekten der HAWs wissenschaftlich hochwertige Leistungen zu erbringen.

Jede Promotion ist eine individuelle wissenschaftliche Leistung, jedoch profitiert jede Promotion von einer Strukturierung der Promotionsphase. Strukturierte Promotionsprogramme – national oder europäisch gefördert – vermitteln insbesondere auch fachübergreifende Kompetenzen im Rahmen von Graduiertenkollegs, -zentren oder -schulen.

Die Anzahl laufender Promotionsverfahren an HAWs ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Die Promotionen müssen jedoch weiterhin in Kooperation mit einer Universität abgewickelt werden, da die HAWs kein eigenes Promotionsrecht besitzen. Vor allem im Rahmen öffentlich geförderter Promotionskollegs kann das gut funktionieren, da Struktur und Finanzierung gegeben sind. Bei Einzelfalllösungen für Fachhochschulabsolventen sind sowohl die Kandidaten/-innen als auch die Betreuer/-innen nach wie vor mit formalen Schwierigkeiten konfrontiert, die den erfolgreichen Abschluss der Promotion erschweren oder sogar gefährden. Obwohl der Zugang der Masterabsolventen/-innen der HAWs zur Promotion vor dem Gesetz möglich ist, gibt es in Baden-Württemberg bisher über Absprachen mit einzelnen Fakultäten hinaus kein gültiges Kooperationsabkommen mit Universitäten, von denen diese ausreichend profitieren und welches den Zugang der HAW-Absolventen/-innen bei ausreichender fachlicher Eignung sichert. Auf der anderen Seite fühlen sich die Fakultäten nicht an Kooperationsvereinbarungen der Universitätsrektorate gebunden. Eine Entscheidung für Kooperationsverträge auf Rektoratsbene der Universitäten wird deshalb wahrscheinlich nur möglich sein, wenn es eine entsprechende (gesetzliche) Vorgabe der Ministerien gibt, die für alle Fakultäten einer Universität bindend ist.

8 Wissens- und Technologietransfer

Der Wissens- und Technologietransfer ist an den HAWs noch zu verbessern und zu intensivieren. Mit Unterstützung von Bund und Land können Patente z. B. in Baden-Württemberg über das Technologielizenzbüro (TLB) in Karlsruhe angemeldet werden. Die Überführung der Patente in Innovationen gestaltet sich jedoch schwierig, da die HAWs nicht über die Ressourcen verfügen, um mit verschiedenen Firmen professionell verhandeln und Lizenzen veräußern zu können. Der Wissens- und Technologietransfer scheitert in vielen Fällen nicht daran, dass Hochschulen und Wirtschaft zu wenig voneinander wissen, sondern an den fehlenden Mitteln und dem fehlenden „Förder-Instrumentarium“, um aus einer Anfrage tatsächlich Transfer zu machen. Das Thema Technologietransfer sollte bereits in der Lehre stärker verankert werden, um die Anzahl der Ausgründungen zu erhöhen.

9 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

„Fachhochschulforschung ist eine unumkehrbare Realität“ (Zitat Wissenschaftsrat). Hochschulen für angewandte Wissenschaften forschen heute erfolgreich in regionalen, nationalen, europäischen und internationalen Projekten und sind gefragte Partner für die Wirtschaft. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates geben klare Vorgaben für die Zukunft: Dort wird „eine nachhaltige Ausweitung des Spektrums anwendungsorientierter Forschung auf alle Disziplinen“ gefordert.

Insbesondere in der anwendungsorientierten Forschung der HAWs werden heute zentrale Fragen aus Wirtschaft und Gesellschaft bearbeitet und die Innovationsfähigkeit Deutschlands zielorientiert unterstützt. Dabei ist an vielen Hochschulen eine starke regionale Verankerung und Kooperation mit der mittelständischen Industrie dominierend, zunehmend werden jedoch größere Forschungsschwerpunkte gebildet, um genügend kritische Masse für eine weiterreichende nationale und internationale Wahrnehmung zusammenzubringen. Eine solche Clusterung von Aktivitäten über die Fakultäten und teilweise über die Hochschulen hinweg kann die Problematik einer insgesamt geringen Ausstattung der HAWs mit Personal im akademischen Mittelbau sowie mit Räumen und Geräten teilweise kompensieren.

Forschung an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften bedeutet Zukunft für den Standort Deutschland und für die Studierenden in heutigen Bachelor- und Masterprogrammen sowie in zukünftigen Promotionskollegs. Die Bedeutung der HAW-Forschung in den jeweiligen Regionen ist insbesondere für die mittelständische Industrie als zentraler Wirtschaftsfaktor sehr hoch, da sowohl stetige Innovationen als auch hoch qualifizierter wissenschaftlicher Nachwuchs für die Unternehmen generiert werden. Darüber hinaus liefert die angewandte Forschung der HAWs im nationalen und internationalen Kontext Antworten auf zentrale gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012):** FHprofUnt – Forschung an Fachhochschulen mit Unternehmen <http://www.bmbf.de/de/1952.php>
- Kultusministerkonferenz (2011):** Instrumente der Qualitätsfeststellung in der Hochschulforschung – Erfahrungen der Länder. Bonn: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.2011 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_05_12-Instrumente-Qualitaetsfeststellung.pdf
- Klein, Michael (2006):** Qualität (in) der Fachhochschul-Forschung. kfh: news 2006/03, S. 27–30
- Maercker, Christian (2012):** Entwurf der Forschungsstrategie der Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Hochschule Mannheim.
- Wissenschaftsrat (2010):** Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Köln: Wissenschaftsrat

5.2.1 Forschung an Fachhochschulen/Erwartungen der Praxis

MICHAEL KRAUSE, GESCHÄFTSFÜHRUNG AIF FORSCHUNG • TECHNIK •
KOMMUNIKATION GMBH, KÖLN
MICHAEL GRÜNBERG, AIF E.V., KÖLN

1 Rahmenbedingungen der Forschung an Fachhochschulen

Das Einwerben von Drittmitteln für Forschung und Entwicklung (FuE) nimmt bei den Hochschulen für angewandte Forschung (Fachhochschulen) eine immer wichtigere Rolle ein. Begründet ist dieses Engagement zunächst durch den in den 1980er und 1990er Jahren eingeführten Forschungsauftrag für Fachhochschulen. Darüber hinaus ist die Nachfrage nach Forschungs- und Entwicklungszusammenarbeit potenzieller Projektpartner, wie beispielsweise kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU), in den letzten Jahren signifikant gestiegen³⁴. Um den Bedürfnissen der Wirtschaft und Gesellschaft gerecht zu werden und damit die Erfüllung dieser Forschungs- und Entwicklungsaufgaben zu gewährleisten, bedarf es jedoch einer ausreichenden finanziellen Ausstattung. Fachhochschulen sind in einem hohen Ma-

34 Vgl. zur Definition KMU Institut für Mittelstandsforschung Bonn <http://www.ifm-bonn.org/mittelstandsdefinition/definition-kmu-des-ifm-bonn/ifm>; Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (2012); Wissenschaftsrat (2010)

ße auf Drittmittel und deren Einwerbung angewiesen (Wissenschaftsrat 2010, S. 72–73).

Die Steigerung dieser Bemühungen um Drittmittel birgt jedoch die Gefahr einer möglichen Überlastung der Fachhochschulprofessoren/-innen, welche sich wiederum negativ auf die Qualität der Lehre auswirken kann (Wissenschaftsrat 2010, S. 73). Hierbei stellen besonders die hohen Lehrverpflichtungen für Professoren/-innen an Fachhochschulen ein Problemfeld dar. So müssen sie in ihren Planungen 18 Semesterwochenstunden (SWS) für Lehrveranstaltungen berücksichtigen, während ihre Kollegen/-innen an Universitäten nur 8 bis 10 SWS investieren müssen (BMBF 2011, S. 3) Der Wissenschaftsrat hat daher bereits 2010 eine Flexibilisierung von Lehrdeputaten empfohlen, um besser auf die neuen Gegebenheiten eingehen und den gesellschaftlichen Bedürfnissen gerecht werden zu können (Wissenschaftsrat 2010, S. 78).

Die zunehmende Beteiligung der Fachhochschulen an öffentlichen Fördermaßnahmen zur Einwerbung von Drittmitteln für Forschungs- und Entwicklungsarbeiten wird durch die stetige Weiterentwicklung entsprechender Förderprogramme auf Bundes- und Länderebene unterstützt. Allen voran ist hier das FH-spezifische Förderprogramm „Forschung an Fachhochschulen“ zu nennen, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 1992 initiiert wurde (BMBF 2011, S. 4) Dabei ging die fortlaufende inhaltliche Weiterentwicklung dieses Programms einher mit einer stetigen Steigerung des Programmetats. Betrug das Budget zum Programmstart 1992 noch 2,5 Mio. Euro, waren es 1996 mit der Übernahme der Projektträgerschaft durch die Arbeitsgemeinschaft industrieller Forschungsvereinigungen (AiF) bereits 5 Mio. Euro. Bis 2012 stieg das Fördervolumen auf 40,7 Mio. Euro an. Verbunden mit der Steigerung der Fördermittel, nahm auch die Anzahl an geförderten Projekten zu. So konnten in den Jahren von 2006 bis 2011 vom BMBF über die AiF mehr als 800 Forschungsvorhaben gefördert werden (BMBF 2012).

Zusätzlich wurde das Förderprogramm „Forschung an Fachhochschulen“ thematisch kontinuierlich weiterentwickelt. Den Schwerpunkt des Förderprogramms bildet seit 2007 die Förderlinie „Forschung an Fachhochschulen mit Unternehmen (FHprofUnt)“. Hierbei soll vor allem durch Verbünde zwischen Fachhochschulen und Unternehmen, insbesondere KMU, der Wissens- und Technologietransfer gefördert und beschleunigt werden. Im Jahr 2007 wurde das Programm um die Förderlinie „Qualifizierung von Ingenieur Nachwuchs an Fachhochschulen (Ingenieur-Nachwuchs)“ erweitert. Bei dieser Förderlinie geht es um die Qualifizierung von Nachwuchskräften, wie beispielsweise Studentinnen und Studenten, Absolventinnen und Absolventen sowie erstberufene Professoren/-innen an Fachhochschulen, im Rahmen eines konkreten Forschungsprojektes in Kooperation mit einem KMU. Der Ingenieur Nachwuchs soll an Forschungs- und Entwicklungsthemen in Form von ersten Forschungsvorhaben, herangeführt werden um mit den so gewonnenen Erfahrungen weitere FuE-Aktivitäten durchzuführen und die hierfür notwendigen Drittmittel zu akquirieren. Im Jahr 2009 wurde schließlich eine neue Förderlinie

mit dem Titel „Soziale Innovationen für Lebensqualität im Alter“ (SILQUA-FH) eingeführt. Zu dieser Förderlinie zählen Forschungsaktivitäten im gesundheits-, sozial- und pflegewissenschaftlichen Bereich zur Steigerung der Lebensqualität im Alter. Hierbei greift diese Förderlinie die aktuelle Problematik des demografischen Wandels auf und unterstützt zwingend notwendige Innovationen, die darauf abzielen, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in diesem Feld zu verbessern (BMBF 2011, S. 4; 2012).

Neben dem BMBF-Programm gibt es für Fachhochschulen zahlreiche weitere Fördermöglichkeiten auf Bundesebene, wie z. B. das „Zentrale Innovationsprogramm Mittelstand“ (ZIM), welches vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) aufgesetzt wird, sich primär an KMU richtet und allen Hochschultypen als Kooperationspartner offen steht. Es handelt sich hierbei um ein branchen- und technologieoffenes Förderprogramm, das im Jahr 2008 zum ersten Mal unter dem Namen „PRO INNO“ aufgelegt wurde³⁵.

Auch auf Länderebene werden zunehmend mehr Fördermöglichkeiten für Fachhochschulen geschaffen, die zumeist Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen voraussetzen. So gibt es in Nordrhein-Westfalen z. B. die Förderlinien „FH-BASIS“, „FH-STRUKTUR“ und „Forschungsk Kooperationen“, während in Baden-Württemberg die Fördermaßnahmen „Innovative Projekte/Kooperationsprojekte“, „Technologietransfer zwischen HAW und KMU“ sowie „Zentren für angewandte Forschung (ZAFH)“ eingerichtet wurden.

Diese Fördermöglichkeiten versuchen einerseits strukturelle Nachteile auszugleichen, wie z. B. die vorhandene Grundausstattung zu verbessern und Freiräume für Forschung zu schaffen (z. B. durch Lehrdeputatsermäßigung der Hochschulprofessoren/-innen), andererseits Schwerpunkte, wie beispielsweise die Praxis- und Anwendungsorientierung der Hochschulen, weiter zu stärken, um so Kooperationen mit Unternehmen zu fördern.

2 Kleine und mittelständische Unternehmen in Deutschland

Der besondere Fokus auf KMU in den Zielsetzungen der oben beschriebenen Förderprogramme lässt sich durch den hohen Anteil der KMU an der Gesamtwirtschaft erklären. So sind gemäß der Definition des Instituts für Mittelstand 99,7 % aller Unternehmen in Deutschland in das Segment KMU einzuordnen. Diese KMU beschäftigen 60 % der sozialversicherungspflichtigen Arbeitnehmer/-innen und erzielen über 38 % der steuerpflichtigen Umsätze in Deutschland (Belitz et al. 2012 S. 23–24; vgl. zur Definition KMU Institut für Mittelstandsforschung Bonn). Die KMU in Deutschland haben im Jahr 2010 insgesamt 5,1 Milliarden Euro in die Forschung und Entwicklung investiert. Im Vergleich zum Jahr 2005 ergibt sich eine Steigerung um 35 %. Beteiligt an diesen Investitionen waren insgesamt 60.000 Unternehmen,

35 Konferenz der hessischen Fachhochschulpräsidenten: Förderkompass <http://www.forschung-fuer-die-praxis.de/content/view/92/61/>; Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie Zentrales Innovationsprogramm Mittelstand <http://www.zim-bmwi.de/>

von denen 13.000 von öffentlichen Fördermitteln profitiert haben (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung 2012). Diese gestiegenen KMU-Aktivitäten in der Forschung und Entwicklung fördern naturgemäß deren Nachfrage nach Unterstützung von Forschungsaktivitäten.

Vor diesem Hintergrund sind KMU sowohl für die Sicherstellung des Anwendungsbezuges im Lehrangebot (z. B. praxisorientierte Fächer und Studiengänge, Praktika, Studienarbeiten) als auch für die praxisnahen Forschungsaktivitäten der Fachhochschulen wichtige Partner. Hierbei handelt es sich um ein wechselseitiges Verhältnis. So profitieren Unternehmen wiederum von der Zusammenarbeit mit Fachhochschulen, da vor allem KMU oft nur in geringem Umfang eigenes FuE-Personal beschäftigen. Diese Praxisnähe fördert den Wissens- und Technologietransfer und drückt sich schließlich in innovativen Produkten und Dienstleistungen aus, die in erheblichem Umfang zum volkswirtschaftlichen Nutzen beitragen (vgl. auch BMBF 2011, S. 23). Die starke regionale Verbreitung der Fachhochschulen befördert zudem eine gewisse Ortsnähe zu den Unternehmen der Region und somit den Austausch der Personen untereinander.

In der Studie „Volkswirtschaftliche Bedeutung der Technologie und Innovationsförderung im Mittelstand“ des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung Berlin (Belitz et al. 2012) wurden KMU zu ihren wichtigen Bedürfnissen im Bereich der Forschung befragt. Hierbei wurde beispielsweise die Zufriedenheit mit den Beratungsleistungen im Bereich der Forschungsförderung (z. B. durch mit der Abwicklung der öffentlichen Fördermaßnahmen betraute Projektträger) und mit dem Aufwand für die Einreichung eines Antrags ermittelt. Von den 2.916 befragten KMU gaben 56 % der Unternehmen an, eine Beratung eingeholt zu haben, die wiederum von 85 % bis 90 % der KMU als „sehr hilfreich“ angesehen wurde. Aufschlussreich erweist sich dabei auch die Auswertung hinsichtlich des Aufwands. So wurde der Aufwand für die Bearbeitung eines Antrags bei BMWi-Förderprogrammen nur von durchschnittlich 18,2 % und bei BMBF-Förderprogrammen von durchschnittlich 23,8 % der Befragten als zu hoch eingeschätzt. Im Vergleich dazu wurde der Aufwand für die Antragsstellung bei EU-Förderprogrammen von mehr als 45 % der Befragten als zu hoch eingeschätzt. Diese Ergebnisse zeigen eine positive Tendenz hinsichtlich des Abbaus des bürokratischen Aufwands, die sowohl den KMU als auch den Fachhochschulen zugutekommt aber auch weiterhin von den Fördermittelgebern im Blick behalten werden sollte (Belitz et al. 2012, S. 109–114).

3 Förderung der Kooperationen zwischen KMU und Fachhochschulen

Nachfolgend sollen anhand der Evaluation der BMBF-Förderlinie „IngenieurNachwuchs“ zum einen die praxisrelevanten Ziele und zum anderen die Beziehungen zwischen KMU und Fachhochschulen sowie die Erwartungen der KMU analysiert werden. Die Grundlage bildet dabei die Evaluation der Förderlinie für den Förderzeitraum 2007 bis 2010, die im Jahr 2011 im Auftrag des BMBF durch die Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) durchgeführt wurde. Während des in der Auswertung beachteten Zeitraums wurden insgesamt 161 Projekte mit einem Ge-

samtfördervolumen in Höhe von ca. 40 Mio. Euro unterstützt. Für die Evaluierung wurde neben einer Auswertung der Projektdokumentationen und einer qualitativen Analyse auch eine Befragung von Projektbeteiligten vorgenommen. Zu den Befragten zählten unter anderen die wissenschaftlichen Projektleiter, die externen Antragsbegutachter sowie die Unternehmenspartner. Insgesamt kamen 82 % der Rückläufe der Unternehmenspartner von KMU (BMBF 2011, S. 14–16).

Mit dem Aufsetzen der Förderlinie wurden unterschiedliche Zielvorstellungen des BMBF verfolgt. Neben dem quantitativen Zuwachs und der fachlichen Qualifizierung von ingenieurwissenschaftlichem Nachwuchs sowie der Initiierung kooperativer Promotionen zwischen Fachhochschulen und Universitäten wurde insbesondere die Vernetzung von Fachhochschulen mit Unternehmen angestrebt, auf die nachfolgend spezifisch eingegangen werden soll (BMBF 2011, S. 23) In den Jahren 2007 bis 2010 kooperierten insgesamt 328 gewerbliche Unternehmen in den 161 geförderten Projekten mit Projektteams an den Fachhochschulen. Die statistische Auswertung ergibt, dass bei einem geförderten Projekt neben anderen wissenschaftlichen (z. B. Universitäten) und sonstigen Partnern (z. B. Schulen und Vereinen) in den Jahren 2007–2010 durchschnittlich 2,0 Unternehmen beteiligt waren. Von diesen wirtschaftlichen Partnern waren wiederum 1,5 KMU (BMBF 2011, S. 44) Dabei gilt zu beachten, dass die Beteiligung eines KMU eine Fördervoraussetzung für die Bewilligung eines Forschungsvorhabens in der Förderlinie „IngenieurNachwuchs“ war. Die Evaluation ergab des Weiteren, dass mit 67 % der Gutachterinnen und Gutachter sowie 70 % der wissenschaftlichen Partner ein großer Teil der Befragten das förderpolitische Ziel „der Vernetzung von Fachhochschulen mit KMU“ im Rahmen dieser Förderlinie als angemessen oder sehr angemessen umgesetzt ansahen (BMBF 2011, S. 24).

Die Kooperationen der Fachhochschulen mit ihren Partnern entstanden zum einen durch vorherige Geschäftskontakte, dies gaben 27 % der Unternehmenspartner als Auslöser für die Entstehung der Kooperationen an. Des Weiteren nannten 29 % der Unternehmenspartner frühere Forschungsprojekte als Grund für die Zusammenarbeit, während lediglich 17 % ein aktuelles Projekt als Entstehungsgrund angaben. Die Beiträge der Unternehmen zu den Forschungsprojekten umfassten eine ganze Bandbreite von Aufgaben, wie beispielsweise die Bereitstellung von Maschinen, das Einbringen von vor allem praktischer Erfahrung sowie die Betreuung von Promovierenden und Absolventen (BMBF 2011, S. 45 und 47).

Die Unternehmen sollten in der Befragung unter anderem die Zusammenarbeit mit den Fachhochschulen hinsichtlich verschiedener Aspekte beurteilen. Zum einen wurde nach der „Verteilung der Aufgaben“ gefragt, die von 87 % der Unternehmen mit gut oder sehr gut bewertet wurde, auch die „Einigkeit bezüglich der Zieldefinition“ wurde von 81 % der Befragten als positiv beurteilt. Andererseits bewerteten lediglich 68 % der Unternehmen „die Einhaltung von zeitlichen Zusagen“ und die „administrativen Abläufe“ als gut bzw. sehr gut (BMBF 2011, S. 48). Aus diesen Ergebnissen lässt sich eine grundsätzliche Zufriedenheit der Unternehmen hinsicht-

lich der Zusammenarbeit mit Fachhochschulen ableiten, dennoch zeigen die Ergebnisse, dass vor allem bezüglich des administrativen Aufwands und der Einhaltung zeitlicher Vorgaben seitens des Fördermittelgebers noch Optimierungspotenzial vorhanden ist.

Des Weiteren wurden die Unternehmen aufgefordert die Forschungs- und Entwicklungsergebnisse zu bewerten. Insgesamt 87 % der Befragten gaben dabei an, bei den Ergebnissen einen hohen Innovationsgehalt zu erkennen, und 69 % der Unternehmen beurteilten die Relevanz für einen weiteren wirtschaftlichen Anwenderkreis als hoch (BMBF 2011, S. 39). Darüber hinaus war für 63 % der Unternehmen die Erarbeitung von technologischen Grundlagen für zukünftige Produkte wichtig“. Außerdem gaben 56 % der Unternehmen an, dass „die Neuentwicklung eines Produkts bzw. einer Dienstleistung“ einen zentralen Aspekt darstellt. Zudem spielte für 46 % der Befragten insbesondere „die Optimierung von Produkten bzw. Dienstleistungen“ eine zentrale Rolle. Diese Aussagen spiegeln sich auch in den Ergebnissen wider, denn im Zeitraum von 2007 bis 2010 planten immerhin 26 % der Projektleiter die Anmeldung eines Patents (BMBF 2011, S. 40 und 50).

Bei der Nachfrage nach den wirtschaftlichen Absichten waren vor allem die Verbesserung der eigenen Marktsituation und die Steigerung des Umsatzes häufig angeführte Ziele. Auch die Erschließung neuer Absatzmärkte sowie der Erhalt von Arbeitsplätzen wurden als zentrale Aspekte angegeben. Abgesehen von wirtschaftlichen Absichten nannten die befragten Unternehmen jedoch auch andere Erwartungen an die Kooperationen mit Fachhochschulen. So erhofften sie sich einen verbesserten Zugang zu wissenschaftlicher Expertise zu erlangen, die Ausweitung von Kenntnissen in bereits bekannten oder neuen Technologiebereichen zu ermöglichen und gleichzeitig die Bearbeitung der aktuellen Forschungsfragestellung zu gewährleisten. Überdies wurden die Ausweitung von Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten sowie die Qualifizierung des eigenen Personals, aber auch die Einstellung von neuen qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der wissenschaftlichen Kooperationspartner erwartet (BMBF 2011, S. 51).

Bei Erkundigung nach der Qualifizierung von Personal ergab die Auswertung zum einen, dass 67 % der Unternehmensvertreter davon ausgingen, dass sich der Wissensstand ihrer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer durch die Beteiligung an den jeweiligen Forschungsprojekten wesentlich verbesserte. Zum anderen konnten durch die Kooperation mit Fachhochschulen und den einhergehenden Zugang zu hochqualifizierten Fachkräften wissenschaftliche Stellen innerhalb der Unternehmen qualifiziert besetzt werden. Dies ist auf Grund von strukturellen Nachteilen vor allem in KMUs sonst oftmals kaum möglich (BMBF 2011, S. 23 und 51). Des Weiteren wurden die Projektleitungen der Forschungsvorhaben befragt, inwiefern sie an einer Fortsetzung der Kooperation interessiert sind. Hierbei zeigten vor allem die Projektleiter/-innen ein großes Interesse an einer weiteren Zusammenarbeit mit den Partnern, 89 % wollten die Zusammenarbeit zumindest mit einem Partner fortsetzen. Auch bei 80 % der Unternehmen bestand das Interesse an einer weiteren

Kooperation. Als Gründe für die Fortsetzung der Kooperationen wurden u. a. die Durchführung weiterer FuE-Projekte, die praxisnahe Ausbildung von Studierenden, die Vermittlung von FH-Absolventen sowie die Netzbildung angegeben. Es zeigt sich somit eine nachhaltige Wirkung der Förderlinie „IngenieurNachwuchs“ im Bereich der Vernetzung von Unternehmen und Fachhochschulen (BMBF 2011, S. 52–53).

Die Ergebnisse der Evaluierung belegen, dass das BMBF die für die Förderlinie richtigen praxisorientierten Ziele gesetzt hat und diese weiterentwickelt. Die Förderlinie „IngenieurNachwuchs“ hat sich seit 2007 etabliert und wird sowohl von den Fachhochschulen als auch von den Unternehmen sehr gut angenommen. Die Ergebnisse dieser Evaluation können trotz ihres spezifischen Bezugs zur BMBF-Förderlinie „IngenieurNachwuchs“ als allgemeingültig betrachtet werden und lassen sich vor allem hinsichtlich der Kooperation zwischen KMU und Fachhochschulen auch auf andere Fördermaßnahmen übertragen.

4 Schlussbemerkungen

Aufgrund der zunehmenden Nachfrage nach Forschungs- und Entwicklungsleistungen für Unternehmen an Fachhochschulen und dem einhergehenden positiven Engagement der Professoren/-innen bei FuE-Aktivitäten sollte diese Art der Kooperation im Hinblick auf eine nachhaltige Standortpolitik auch künftig von Seiten der Öffentlichen Hand unterstützt und gefördert werden. In diesem Zusammenhang gilt es Hemmnisse abzubauen und durch Fördermittel zielgerichtet ausgemachte Problemfelder zu kompensieren. Dabei sollten beispielsweise die hohen Lehrverpflichtungen der FH-Professoren/-innen flexibler gestaltet und die oftmals fehlende Grundausstattung bereitgestellt werden. Darüber hinaus sollte über die Verlängerung der Projektlaufzeiten von Forschungsprojekten nachgedacht werden, damit die strukturellen Nachteile beispielsweise im Bereich der Personalkapazitäten abgebaut werden können. Denn obwohl bereits eine ausgeprägt gute Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Unternehmen festzustellen ist, gibt es immer noch einige Bereiche, in denen Veränderungen notwendig sind, so beispielsweise bei der zeitlichen Einhaltung von Fristen. Daher könnten sich etwaige Verbesserungen positiv auf die Kooperation der Beteiligten auswirken. Ein möglichst geringer Aufwand beim Antragsverfahren, realistische zeitliche Abläufe zwischen der Formulierung der Idee und der Bewilligung des Projektes sowie transparente Entscheidungsverfahren und -begründungen steigern darüber hinaus vor allem das Interesse der KMU an den Fördermaßnahmen.

Wichtig für die Konzeption von Fördermaßnahmen sind Antragsvoraussetzungen, die der FuE-Arbeit dienen und sich an der Praxis orientieren. Forderungen nach zu großen Verbänden oder zu hohen Eigenbeteiligungen (Risiken) sind gerade für KMU, die den Einstieg in kontinuierliche FuE-Aktivitäten planen, kaum zu erfüllen. Durch die Kooperationen können technische Grundlagen für neue zukünftige Produkte, Verfahren und Dienstleistungen erarbeitet werden. Doch FuE-Kooperationen

bieten für KMU neben der Lösung konkreter Fachfragen Zusatznutzen durch die Möglichkeit des Zugangs zu wissenschaftlichen Netzwerken und der Akquise qualifizierter Fachkräfte. Außerdem unterstützen die Fachhochschulen die Unternehmen in der Entwicklung neuer Produkte und Dienstleistungen oder optimieren bestehende Erzeugnisse. Diese Entwicklungen führten wiederum auch zur Anmeldung von Patenten. Neben den einhergehenden wirtschaftlichen Erwartungen der Unternehmen, wie beispielsweise der Steigerung des Umsatzes, sind für die beteiligten Firmen auch die Qualifizierung des bestehenden Personals durch die Projektarbeit, der Zugang zur wissenschaftlichen Expertise sowie die Bearbeitung der aktuellen Fragestellung wichtige Erwartungen.

Dies erfordert auch weiterhin Beratungsleistungen (z. B. durch Projektträger), um die jeweils geeignete Fördermöglichkeit zu eruieren. Für Unternehmen wird eine sachdienliche Förderberatung mit unkompliziertem Zugang als sehr hilfreich angesehen und von 56 % der KMU bereits genutzt. Vor diesem Hintergrund sollten die Fördermöglichkeiten für FuE-Kooperationen zwischen Fachhochschulen und Unternehmen, insbesondere KMU, weiter ausgebaut werden. Die Auswertung von Fördermaßnahmen zeigt, dass Maßnahmen zur Förderung der FuE-Kooperationen zwischen Fachhochschulen und Unternehmen wichtig und nachhaltige Kooperationen langfristig fruchtbar sind.

Literatur

Belitz, Heike/Eickelpasch, Alexander/Lejpras, Anna (2012): Volkswirtschaftliche Bedeutung der Technologie- und Innovationsförderung im Mittelstand. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.408628.de/diwkompakt_2012-067.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2011) Qualifizierung von Ingenieur Nachwuchs an Fachhochschulen. Evaluation der BMBF-Förderlinie Ingenieur Nachwuchs 2007–2010 aus dem Programm „Forschung an Fachhochschulen“. Bonn: BMBF http://www.bmbf.de/pub/qualifizierung_ingenieurnachwuchs_an_fachhochschulen.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Forschung an Fachhochschulen <http://www.bmbf.de/de/864.php>

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (2012): Forschungsstarker Mittelstand stützt deutsche Konjunktur. Pressemitteilung vom 27.09.2012 http://www.diw.de/de/diw_01.c.408795.de/themen_nachrichten/forschungsstarker_mittelstand_stuetzt_deutsche_konjunktur.html

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Köln: Wissenschaftsrat

5.3 Weiterbildung als strategisches Handlungsfeld von Fachhochschulen

JOACHIM METZNER, VIZEPRÄSIDENT DER HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ UND EHEMALIGER PRÄSIDENT DER FACHHOCHSCHULE KÖLN

Dass Weiterbildung ein zukunftsbestimmendes strategisches Handlungsfeld ist, haben andere Institutionen und Anbieter längst erkannt. Weiterbildung sei zukünftig eines der „zentralen Handlungsfelder kommunaler Bildungspolitik“, wurde 2007 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung angemahnt (Gnahn et al. 2007). Im Bereich der beruflichen Weiterbildung setzte sich die Erkenntnis durch: „Ein strategisches Handlungsfeld für die Weiterbildungsunternehmen ist die systematische Entwicklung passgenauer Leistungen zur Lernunterstützung im Dialog mit den KMU“ (Gürth/Kirchberg 2006). Eine solche dialogische und nachfrageorientierte Leistungsentwicklung sei erforderlich, um als Unternehmen langfristig wettbewerbsfähig zu bleiben. Dabei spielt sicherlich auch der Gedanke eine Rolle, dass Universitäten und mehr noch Fachhochschulen demnächst als weitere Wettbewerber auftreten könnten, diese aber traditionell angebotsorientiert sind und sich mit dem Unternehmensdialog nicht gerade leicht tun. Doch von der Vorstellung, Weiterbildung als strategisches Handlungsfeld zu verstehen, sind die meisten deutschen Hochschulen noch weit entfernt. Dabei gibt es eine Fülle treibender Kräfte, die seit mindestens einem Jahrzehnt die Hochschulen zur Gestaltung des Handlungsfeldes wissenschaftliche Weiterbildung drängen, und es gibt inzwischen zahlreiche spannende Ansätze zu einer ernsthaften Strategieentwicklung, die aber noch der Entfaltung bedürfen oder in der Erprobung stehen. Davon und von den Möglichkeiten, die sich Fachhochschulen im Handlungsfeld Weiterbildung eröffnen, soll im Folgenden die Rede sein.

1 Treibende Kräfte

1.1 Perspektivenwechsel

In seinen jüngsten „Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem“ (2010) geht der Wissenschaftsrat nur am Rande auf das Thema Weiterbildung ein. Dies ist auf den ersten Blick erstaunlich, hatte er doch in früheren Empfehlungen an die Adresse der Fachhochschulen diesen die wissenschaftliche Weiterbildung mit Nachdruck ans Herz gelegt und entsprechend ausführliche Ratschläge erteilt (1997; 2002). Doch zeigt die Erwähnung der Weiterbildung im Kapitel über die notwendige Durchlässigkeit zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Bildung eine bemerkenswerte Veränderung der Blickrichtung an: „Fachhochschulen sollten vermehrt auch grundständige Studiengänge mit solchen [d.h. berufsbegleitenden] Profilen vorhalten, weil grundständige Studienangebote an

Fachhochschulen von vielen Studieninteressierten bereits als eine Weiterbildung angesehen werden und individuell oftmals auf einer Berufsausbildung bzw. auf Berufserfahrungen aufsetzen“ (Wissenschaftsrat 2002, S. 65). Hier zeigt sich, dass die Frage, was als wissenschaftliche Weiterbildung gelten soll und wer darüber befinden darf, eine neue, historisch gesehen eine dritte Antwort bekommt. Während in Zeiten starker staatlicher Regulierung und entsprechender Genehmigungsvorbehalte bei der Einführung von Studienangeboten praktisch die Ministerien die Definitionsmacht besaßen, entscheiden seit Mitte der neunziger Jahre die Hochschulen gemäß nunmehr allen Ländergesetzen, was sie als weiterbildende Studiengänge oder Studienangebote verstehen und vorhalten. Heute bricht sich, wie das Zitat zeigt, die Erkenntnis Bahn, dass die Entscheidung, ob ein Studienangebot weiterbildenden Charakter hat, fallbezogen und vom Interessenten – sei es vom Individuum, sei es von interessierter Unternehmensseite – zu treffen ist. Damit wird das gesamte Lehr- und Qualifizierungsangebot einer Hochschule potenziell auch ein Weiterbildungsangebot – ein Perspektivenwechsel, der für die Rolle der wissenschaftlichen Weiterbildung im gesamten Hochschulbereich, besonders aber für die Angebotsentwicklung der Fachhochschulen gravierende Auswirkungen hat. Eine typische Folge dieses Perspektivenwechsels ist in Bayern zu beobachten, wo 2011 per Hochschulgesetz berufsbegleitende Bachelorstudiengänge eingeführt wurden, die ausschließlich von den Weiterbildungszentren der bayerischen Fachhochschulen angeboten und in denen die mitgebrachten Kompetenzen bis zu 50 % angerechnet werden. Entsprechend heißt es aus dem zuständigen Ministerium, „die Hochschulen [seien] für alle zu öffnen, die sich aus dem Beruf heraus weiterqualifizieren wollen und zum ersten Mal ein Studium anstreben“ [Minister Heubisch] (van Bebber 2011, S. 10). Das Tabu des weiterbildenden Bachelorstudiengangs wird hierdurch faktisch gebrochen. Inzwischen macht das bayerische Beispiel Schule. Allein die Fachhochschule Osnabrück bietet aktuell neun „Bachelor als Weiterbildung nach Berufsabschluss“ an.

1.2 Ziel Lebenslanges Lernen

Vermutlich wäre diese Veränderung eines Tages auch ohne die Auswirkungen des Bologna-Prozesses eingetreten. Aber die mit der Bologna-Idee verbundene Hinwendung zur lernerorientierten Lehre legt natürlich nahe, die Lerner selbst entscheiden zu lassen, was für sie Weiterbildung ist oder nicht. Noch stärker wirkte sich die Modularisierung aus. Die 2002 vom Wissenschaftsrat geäußerte Vermutung, zur Verstärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung könne „die konsequente Realisierung eines gestuften Studienmodells und die durchgängige Modularisierung Wesentliches beitragen“ (Wissenschaftsrat 2002, S. 119), hat sich erfüllt, ja sogar das Ziel, „in geeigneten Bereichen polyvalente Module zu entwickeln, die sowohl in grundständigen Studiengängen [...] wie auch in Weiterbildungsangeboten nutzbar sind“ (Wissenschaftsrat 2002, S. 120), ist, wenn auch erst in einer überschaubaren Zahl erreicht. Das vom BMBF 2001 angestoßene Projekt „Virtuelle Fachhochschule“ basierte auf der Annahme, die Mehrfachnutzung von Modulen und die so zu erreichende „Integration von Aus- und lebenslanger Weiterbildung schafft das wirtschaftliche Fundament für die Virtuelle Fachhochschule und eröffnet den Fachhochschu-

len einen neuen Markt, der in Zeiten knapper werdender öffentlicher Mittel sicher hilfreich ist“ (Görlitz/Siegel 2002). 2005 wurde in einer Studie der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung die „Austauschbarkeit und Mehrfachnutzung von Modulen durch unterschiedliche Studiengänge sowohl im Grundlagen- als auch im Wahlpflichtbereich, im Hinblick auf Weiterbildungsprogramme sowie auf die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums“ zum wichtigen Motiv der Hochschulen bei der Einführung von Leistungspunkten erklärt (BLK 2005, S. 13). In dem Maße, in dem gerade die Fachhochschulen die Modularisierung ihrer Studiengänge vorantrieben, wurde für sie der Einstieg in die wissenschaftliche Weiterbildung immer leichter.

Das nicht enden wollende Hickhack um die Sinnhaftigkeit der gestuften Studiengänge und ihrer Modularisierung hat immer wieder übersehen lassen, dass beides kein Selbstzweck ist, sondern der Erleichterung, ja Ermöglichung lebenslangen Lernens dient. Und übersehen wurde auch, dass lebenslanges und lebensbegleitendes Lernen als ein Ziel des Bologna-Prozesses (Bascherus et al. 2009, S. 53–56) das neue Paradigma wissenschaftlicher Weiterbildung ist. Präzise gesagt, hat erst die Bologna-Reform der seit den sechziger Jahren dümpelnden Idee des LLL zum Durchbruch verholfen und dadurch zugleich den zum LLL gehörenden Lernformen des nicht-formalen und informellen, ansatzweise sogar der Lernform des nicht-intentionalen Lernens zum Einzug in die wissenschaftliche Weiterbildung verholfen (Lang 2007). Heute findet sich hier eine der großen Chancen und Herausforderungen der Zukunft der Weiterbildung.

1.3 Demografische Wende

Treibende und umgestaltende Kraft hat im gleichen Zeitraum die bis 2012 geltende KMK-Prognose zur Entwicklung der Studierendenzahlen entfaltet. „Die erschreckende Präzision demographischer Prognosen“ (Buch 2006, S. 45) führte bei vielen Hochschulen, namentlich bei kleinen Fachhochschulen in strukturschwachen Gebieten zu heftigem Nachdenken über Mittel und Wege, den drohenden Bewerberchwund durch Ansprache neuer Zielgruppen und durch Einstieg in den Weiterbildungsmarkt wenigstens teilweise abzufangen, denn für die Zeit nach 2020 wurde als Positionierung der Finanzminister erwartet: „Rückbau – insbesondere der Personalkapazitäten – ist das Mittel der Wahl“ auch im Hochschulbereich (Buch 2006, S. 43). Diese Überlegung bot sich auch deshalb an, weil sie mit der von Arbeitnehmerseite erhobenen, ebenfalls demografisch begründeten Forderung an die Hochschulen korrespondierte, „dass die Beschäftigten stetig – im Sinne des Konzepts des Lebenslangen Lernens – weitergebildet werden, um zu erreichen, dass sie so lange wie möglich einsatzbereit sind“ (Berthold/Leichsenring 2009, S. 9). Nicht zufällig begann in diesen Jahren der Aufbau institutioneller Anlaufstellen und Organisationseinheiten für Weiterbildung an vielen Fachhochschulen. Sie folgten damit einer Empfehlung, die auch vom Wissenschaftsrat 2006, also zu Beginn des zeitweiligen Anstiegs der Bewerberzahlen vorgetragen wurde, „bereits jetzt die Aktivitäten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung massiv zu stärken und sich auf diesem wachsenden Markt mit qualitätsgesicherten Angeboten frühzeitig zu positionieren.“

[...] Mit den allmählich rückläufigen Studierendenzahlen Mitte des kommenden Jahrzehnts könnte dann, bei entsprechend langfristiger Planung, eine zügige Angebotsausweitung erfolgen“ (Wissenschaftsrat 2006, S. 80).

Die 2012 erfolgte Korrektur der KMK-Prognose, die nunmehr sehr hohe Studienanfängerzahlen bis 2025 und vermutlich noch weit darüber hinaus prophezeit, hat, soweit heute erkennbar, zu bemerkenswert uneinheitlichen Reaktionen geführt. Viele Hochschulen haben daraufhin ihre Aktivitäten im Bereich der Weiterbildung wieder zurückgefahren, was sich in der Tatsache widerspiegelt, dass aufseiten der Beschäftigten und der Unternehmen das Interesse an hochschulischer Weiterbildung in den vergangenen Jahren gestiegen ist, während „alles in allem der Marktanteil [der Hochschulen] über die letzten Jahre eher zu stagnieren, wenn nicht sogar rückläufig zu sein scheint. Die bisherigen Anteilswerte sind nicht gering zu schätzen, sprechen aber nicht für eine bedeutsame Rolle der Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt“ (Wolter 2011, S. 19). Bei den Fachhochschulen zeigt sich jedoch mitunter das umgekehrte Bild. Der von der HRK 2008 konstatierte Eindruck, bezüglich der wissenschaftlichen Weiterbildung gäbe es kaum strategische Ansätze (Hochschulrektorenkonferenz 2008, S. 4), lässt sich so nicht mehr halten. Auch wenn sich die demografische Wende im Hochschulbereich mit Zeitverzögerung einstellt, so bricht sich an den Fachhochschulen doch die Einschätzung Bahn: „Der gesellschaftliche Bildungsauftrag der Hochschulen wird künftig vor allem die Weiterbildung sein und weniger die Ausbildung von Akademikern“ (van Bebber 2011). Diese Veränderung wird diese Hochschulart in besonderer Weise betreffen, wenn es in einigen Jahren tatsächlich zur massiven Umschichtung von Studienplätzen an die Fachhochschulen durch Verstetigung der im Hochschulpakt aufgebauten Kapazitäten kommen sollte, was in einigen Bundesländern politisches Ziel ist. Fachhochschulen würden dann fast automatisch die Hauptträger von wissenschaftlicher Weiterbildung sein. So sind die Empfehlungen des Stifterverbandes, endlich Strategiebildung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu betreiben (Meyer-Guckel et al. 2008, S. 70–112), auf fruchtbaren Boden gefallen, wie man besonders an den Programmplanungen von Fachhochschulen ablesen kann.

1.4 Leitidee Offene Hochschule

Die Fachhochschulen sahen sich schon sehr früh mit Öffnungen für nicht-konventionelle oder nicht-traditionelle Bewerbergruppen konfrontiert. Die Einstufungsprüfung für Berufstätige tauchte zunächst in den Fachhochschulgesetzen der achtziger Jahre auf, obwohl das HRG diese Option für alle Hochschularten vorsah. Der sogenannte Meisterparagraf erschien 1994 zunächst ausschließlich im FHG des Landes Nordrhein-Westfalen. Insofern brachten die Öffnungsbeschlüsse der KMK von 2002 und 2009 für Fachhochschulen nichts umwerfend Neues. Sie fühlten sich aber durch diese ländergemeinsame politische Vorgabe zusätzlich motiviert, ihre Erfahrungen mit einer heterogenen Klientel als Wettbewerbsvorteil zu nutzen. Folgerichtig wurden im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM bei 20 Projekten 14 Fachhochschulen berücksichtigt, im Wettbewerb des BMBF „Aufstieg durch Bildung: Offene

Hochschulen“ 2011 gingen bei 16 ausgewählten Einzelprojekten zehn Fachhochschulen als Sieger hervor, weitere zehn sind an Verbundprojekten beteiligt.

Inzwischen hat die Öffnung der Hochschulen auch den Masterbereich erreicht. Nach dem Beschluss der KMK vom 4.2.2010 kann beim weiterbildenden Masterstudiengang das gesamte grundständige Studium entfallen, wenn nach einer berufspraktischen Phase eine Eingangsprüfung abgeleistet wird. Von dieser Möglichkeit haben unterdessen fast alle Bundesländer Gebrauch gemacht, nachdem Rheinland-Pfalz bereits 2005 diesen Sonderweg eröffnet hatte und die dortigen Fachhochschulen erste Studiengänge dieser Art vorhielten. Im Sommersemester 2012 gab es nach HIS-Angaben bundesweit 14 solcher Masterstudiengänge (Hoffmeyer 2012), die direkt auf beruflicher Erfahrung aufbauen, fast ausschließlich an Fachhochschulen, z. B. in Hamburg, Frankfurt oder Trier. Das ist wenig, bezogen auf die Gesamtzahl von derzeit ca. 6000 Masterstudiengängen, aber die Fachhochschulen werden dieses Feld in den nächsten Jahren für sich entdecken, zumal die Entwicklung politisch gewollt ist.

Durch die Verbindung des Bologna-Prozesses mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens und der Leitidee der Offenen Hochschule wurde das Konzept der wissenschaftlichen Weiterbildung gleichsam dreidimensional: Während die Stufung von Studiengängen vertikal den weiterbildenden Masterkurs hervorgebracht und die Modularisierung neue Studiengangsprofile ermöglicht hat, die Offene Hochschule den Zugang zu allen Studienangeboten und -stufen systematisch verbreitert, gewinnt das Qualifizierungsangebot mit den unterschiedlichen Voraussetzungen im Rahmen Lebenslangen Lernens notwendigerweise an Tiefe.

2 Neue Chancen, neue Strategien

Die Fachhochschulen sind dabei, die Chancen, die ihnen die wissenschaftliche Weiterbildung wegen ihrer Eigenart und ihrer spezifischen Möglichkeiten bietet, zu entdecken und über eigene Strategien zu nutzen. Es ist schwer, sich hiervon ein umfassendes Bild zu machen, da die aktuellen Entwicklungen sehr schnell vorstattengehen und sich im Rahmen der immer stärkeren Differenzierung innerhalb der Hochschulart deutlich unterscheiden. Eine generelle Einschätzung ist zurzeit noch am ehesten beim Hochschulkonsortium UAS⁷ möglich, da die Mitgliedshochschulen ihre Weiterbildungsstrategien systematisch miteinander abgleichen. Entsprechendes Material wurde hier ausgewertet (Vierzigmann/Zaby 2012).

2.1 Institutionalisierung und Rechtsform

Von den 120 Fachhochschulen, die Mitglied der HRK sind, hatten im Sommersemester 2012 etwa 95 eine institutionelle Verankerung ihres Angebots wissenschaftlicher Weiterbildung, was auf einen hohen Stellenwert schließen lässt. Die institutionelle Vielfalt ist sehr hoch, sie reicht von zentralen Betriebseinheiten und Zentralinstituten mit wissenschaftlichem Auftrag über Professional Schools bis zu

Sachgebieten und Vermittlungsstellen in der Verwaltung. Die jeweilige Organisationsform ist abhängig von der Größe einer Fachhochschule, aber auch von ihrer strategischen Positionierung in Sachen Weiterbildung. Es zeichnet sich ein eindeutiger Trend zu zentralen Lösungen ab. Dies hat sicher pragmatische Gründe, die mit der an Fachhochschulen ausgeprägten Ressourcenknappheit zusammenhängen. Hier spielt aber auch die Ernüchterung eine Rolle, nachdem man lange geglaubt hatte, mit Weiterbildung sei auch an einer staatlichen Hochschule das große Geld zu verdienen.

Diese realistische Einschätzung führt auch zu einem Trend bezüglich der Rechtsform. Die Zahl privatrechtlich konstituierter Weiterbildungseinrichtungen geht, zumindest bei den Fachhochschulen, zurück zugunsten hochschulinterner Lösungen. Gesellschaften oder Vereine für Weiterbildung waren ja gegründet worden, um Nebentätigkeiten für Professoren/-innen zu ermöglichen und um die erwarteten Einkünfte als Drittmittel deklarieren zu können. Nachdem die Gewinne sich als eher bescheiden erwiesen haben und Nebentätigkeit in einer wachsenden Zahl von Ländern auch innerhalb der Hochschule möglich ist, überwogen die problematischen Effekte einer Externalisierung. Die Zentraleinheit innerhalb der Hochschule wird zum Standardfall bei den Fachhochschulen werden, was ein dezentrales Veranstaltungsangebot keineswegs ausschließt. Darin zeigt sich auch die wachsende Tendenz, wissenschaftliche Weiterbildung als zentrale Aufgabe der gesamten Hochschule zu verstehen.

Hinsichtlich der Frage, ob eine Weiterbildungseinrichtung innerhalb der Hochschule Service- oder Wissenschaftscharakter haben soll, unterscheiden sich Fachhochschulen nach ihrer strategischen Gesamtausrichtung. Es herrscht ein weitgehender Konsens, dass die wissenschaftliche Verantwortung für alle Studienangebote nicht einer Servicestelle übertragen werden kann, sondern dass sie entweder in den Fakultäten liegt, oder, bei übergreifenden Angeboten, bei einer hierfür mandatisierten Wissenschaftlergruppe. Bei den UAS7-Hochschulen – und sicher auch manchen anderen – hat sich jedoch die Überzeugung durchgesetzt, dass eine zentrale Einrichtung auch mit wissenschaftlicher Kompetenz ausgestattet sein muss. Diese ist vor allem aus hochschuldidaktischer Sicht dringend erforderlich. Teilnehmer an wissenschaftlicher Weiterbildung mit ausgeprägter Berufserfahrung bringen individuelles Expertenwissen mit, das in den Lernprozess eingebunden werden muss und ihn stark verändert. Daraus folgt, dass Lehrende andere, noch kaum entwickelte Lehr- und Lernformen beherrschen müssen, wenn ihre Angebote im Wettbewerb – zumal mit hoch professionellen privaten Anbietern – bestehen sollen. Die Hochschuldidaktik selbst spricht hier von einem gerade erst beginnenden „Herantasten“ und von „ersten Ideen“ (Reimann 2011). Zwar wird diese Herausforderung je nach Fachrichtung variieren, aber wenn eine Fachhochschule berufsbezogene Weiterbildung zu ihrem Profilerkmal machen will, dann wird sie gut beraten sein, sich dieser Aufgabe zentral zu stellen. Ja mehr noch, es sollte ein Strategieelement großer Fachhochschulen mit breitem Fächerspektrum und entsprechendem Weiterbildungsangebot werden, mit der Entwicklung didaktischer und methodischer Konzepte für die wis-

senschaftliche Weiterbildung zu punkten. Hierfür könnte sogar Forschungskapazität zur Verfügung gestellt werden.

2.2 Zielgruppen

Nach einer vom Marktforschungsinstitut Innofact im Auftrag der Hochschule München durchgeführten Befragung sind 57 % der deutschen Bevölkerung der Meinung, Bachelorabsolventen sollten erst für einige Jahre in den Beruf gehen, um sich dann für oder gegen ein Masterstudium zu entscheiden (Hochschule München 2012). Das Ergebnis lässt sich nicht einfach als Meinungsbild auf die tatsächlichen Absolventinnen und Absolventen übertragen, aber es zeigt doch eine vorherrschende gesellschaftliche Einstellung, der zufolge berufsbezogene Weiterbildung (auch) via Masterstudiengang eher als wünschenswerter Regelfall gilt. Das wird sich in einigen Jahren voraussichtlich in einer deutlich ansteigenden Rückkehrerquote auswirken, zumal junge Menschen, die sich für ein Fachhochschulstudium entscheiden, sowie so zu zügigem Einstieg in den Beruf neigen. Auf diese sozusagen gesetzte Zielgruppe müssen sich die Fachhochschulen vorbereiten. Der Unterschied in der Nachfrage nach Masterstudienplätzen zwischen den Hochschularten wird sich also relativieren, aber der postgraduale Bereich wird bei den Fachhochschulen ganz spezifische Strukturen aufweisen, die schwer voraussehbar sind, gleichwohl sorgfältig geplant und in einigen Jahren zügig realisiert werden müssen. Das Masterangebot der Fachhochschulen wird seinen Schwerpunkt im Weiterbildungsbereich haben, wobei konsekutiv und weiterbildend, wie oben ausgeführt, keine normativen Zuschreibungen, sondern von den Teilnehmern vorzunehmende Wertungen sind. Der an zahlreichen Fachhochschulen im Aufbau befindliche Alumni-Service wird hier eine wichtige Beratungs- und Steuerungsfunktion haben.

Eine Unsicherheit betrifft das zukünftige Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung seitens der Nachfrager. Noch ist nicht absehbar, in welchem Umfang theorie- und forschungsbezogene Masterangebote zur wissenschaftlichen Vertiefung von Kompetenzen, berufsbezogene zur Aktualisierung und Erweiterung eigener Fachkenntnisse oder persönlichkeitsbezogene zur Weiterentwicklung von Führungskompetenzen nachgefragt sein werden. Typische Beispiele wie der Master „Methoden musiktherapeutischer Forschung und Praxis“ (HS Magdeburg), der Master „Projektmanagement mit den Vertiefungsrichtungen Bau und Immobilie, Fassade, Ausbau“ (HS Augsburg) oder der „Master in Leadership“ (FH Frankfurt) zeigen, dass zurzeit alle drei Kategorien angeboten werden, die meisten Fachhochschulen jedoch noch keine Profilentcheidung getroffen haben. Gerade hier wird es wohl im Rahmen der aktuellen Differenzierungsprozesse zu Schwerpunktbildungen unterschiedlicher Art kommen.

Eine zweite, strategisch hochinteressante Zielgruppe sind akademisch vorgebildete Interessenten, die bislang keinen Bezug zur Fachhochschulwelt hatten bzw. haben konnten. Zu denken ist hier besonders an Mediziner und Pharmazeuten oder auch an Juristen. Für Erstere kann z. B. ein auf die Pharmaforschung vorbereitender Master „Clinical Trial Management“ (Beuth Hochschule Berlin) interessant sein. Rechts-

anwälte, die sich auf Medien- und Urheberrecht spezialisieren, können von einem entsprechenden LL.M.-Studiengang an der Fachhochschule Köln profitieren. Da solche Interessenten in der Regel schon eine herausgehobene berufliche Position erreicht haben und umfangreiches Expertenwissen einbringen, sind die qualitativen Erwartungen an ein Weiterbildungsangebot entsprechend hoch, sowohl hinsichtlich des wissenschaftlichen Niveaus wie auch der organisatorischen Durchführung. Beides zu gewährleisten ist eine Governance-Aufgabe. Eine Fachhochschule, die sich auf diesen Weg begibt, wird aber einen eindeutigen Reputationsgewinn haben.

Die quantitativ bedeutendste Zielgruppe für Weiterbildung an Fachhochschulen werden Beschäftigte sein, die aus dem Studienangebot einer Hochschule die für ihren individuellen Kompetenzerhalt oder eine notwendige Kompetenzerweiterung relevanten Module herausuchen und diese berufsbegleitend nutzen, möglichst unterstützt durch Vermittlungsformen wie Blended Learning oder Social Media-Anwendungen. Beim Zugehen auf solche Interessenten werden Fachhochschulen davon ausgehen müssen, dass diese Bewerber weitgehend in Eigeninitiative handeln werden, da einerseits große Unternehmen häufig ihren Weiterbildungsbedarf intern decken, während die für Fachhochschulen interessanteren KMUs den Bedarf ihres Unternehmens an wissenschaftlicher Weiterbildung der Mitarbeiter oft nicht richtig einschätzen können. Daran dürfte sich seit der entsprechenden Analyse des Stifterverbandes 2003 wenig geändert haben (Stifterverband 2003, S. 20). Eine Veränderung könnte sich aus dem zunehmenden Fachkräftemangel ergeben, der Unternehmen zwingen wird, ältere Arbeitnehmer in jeder Beziehung fit zu halten – spätestens gegen Ende des Jahrzehnts, wenn die geburtenstarken Jahrgänge das Rentenalter erreichen.

2.3 Angebot und Nachfrage

Ein besonderes Problem erwächst der Hochschuleseite aus der ständigen Forderung der Unternehmensseite, Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung müssten möglichst „passgenau“ und „maßgeschneidert“ sein, um Hochschulen für Unternehmen interessant werden zu lassen – eine Forderung, die seitens der HRK eher schweigend zur Kenntnis genommen wurde (BDA/HRK/BDI 2007, S. 8, 13, 14 f.). In dieser Forderung steckt für Fachhochschulen durchaus strategisches Entscheidungspotenzial. Da Praxisnähe in vielen Fächern Unternehmensnähe impliziert, liegt es für Fachhochschulen nahe, solche Angebote zu kreieren und daraus ein Geschäftsmodell zu entwickeln. Andere scheuen den damit verbundenen Aufwand und sehen die Gefahr, dass eine Hochschule dadurch ihren Anspruch auf generalistische Ausbildung verliert und bei ihrer Selbstbestimmung Einbußen erleidet. Die UAS7-Hochschulen versuchen hier einen Mittelweg zu gehen, wie die Statistik zeigt. Sie bieten derzeit 55 weiterbildende Masterstudiengänge und 67 modularisierte Zertifikatskurse an. Lediglich zwei der Masterangebote sind auf spezielle Unternehmen ausgerichtet, bei den Zertifikatskursen hingegen zehn. Das zeigt insgesamt eine gewisse Zurückhaltung bei der Einrichtung passgenauer Angebote, die bei Zertifikatskursen aber geringer ist. Die curriculare Planung ganzer Studiengänge vor dem

Hintergrund konkreter Firmenerwartungen bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Lernbiografien und unterschiedlicher Unternehmenskulturen, das Einpassen von Lehr- und Lernprozessen in Arbeitswelten stellen eben eine hohe Hürde dar (Fischer 2011).

Passgenauigkeit muss aber nicht immer Folge einer zwangsweisen Anpassung von Curricula oder Modulen an ganz spezielle Interessen sein. Mitunter bietet sich vielmehr eine sinnvolle Mehrfachnutzung von Studienangeboten an, die im Rahmen einer generalistischen Ausbildung entwickelt wurden und angeboten werden, die aber zugleich für eine sehr spezielle Weiterbildung taugen. So decken Module des konsekutiven Masterstudiengangs „Medien- und Urheberrecht“ der Fachhochschule Köln den theoretischen Teil der Ausbildung zum Fachanwalt für Medien- und Urheberrecht ab. Rechtsanwälte, die die entsprechenden ECTS erwerben, haben also sowohl die Hürde der Zulassung zum Fachanwalt bewältigt als auch einen erheblichen Teil eines LL.M.-Studiengangs. Die Chancen, die für Fachhochschulen in solchen Kombinationen liegen, sind noch nicht annähernd ausgelotet worden.

Bei Zertifikatskursen, Inhouse-Schulungen und ähnlichen Qualifizierungsformaten befinden sich staatliche Hochschulen in deutlichem Wettbewerb vor allem mit privaten Fachhochschulen. Dieser Wettbewerb wird zunehmen, sobald die Nachfrage nach grundständigen Studienplätzen zurückgeht, da private Hochschulen ihre Existenz dann umso stärker über passgenaue Angebote für Partnerunternehmen sichern werden. Wie staatliche Hochschulen darauf reagieren werden, wird nicht zuletzt von ihrer Standortsituation abhängen, d. h. von der mit der Unternehmensdichte und Wirtschaftskraft einer Region verbundenen möglichen Nachfrage nach Weiterbildung in solchen Formaten und von der Zahl und Stärke privater – eventuell auch internationaler – Wettbewerber.

Schaut man sich die Inhalte der aktuellen Weiterbildungsangebote der Fachhochschulen an, dann entdeckt man hinter einer kaum zu überblickenden Vielfalt eine durchaus drastische Ungleichverteilung: Mit großem Abstand überwiegen Angebote für Managementausbildungen in jedem nur erdenklichen Bereich – innerbetrieblich, technisch, sozial, kulturell, auf Prozesse und Systeme, Gegenstände und Zustände aller Art bezogen. Von 348 weiterbildenden Masterstudiengängen an Fachhochschulen bilden 118 für das Managen von etwas aus. Es hat den Anschein, als sähen sich die Hochschulen einer Welt von Handlungsunfähigen gegenüber, und man kann zweifeln, ob dieses Angebot tatsächlich alle möglichen Nachfragen abdeckt. Hier wären die Fachhochschulen gut beraten, ihre Weiterbildungsangebote vor dem Hintergrund des Gesamtangebots und mithilfe einer – gegebenenfalls gemeinsamen – Nachfrageanalyse neu zu justieren. Ein weiterer Schwerpunkt bezieht sich auf neue Themen- und Problemgebiete, die im grundständigen Bereich (noch) nicht abgedeckt sind, weil konsistente Berufsbilder (noch) fehlen und/oder die Ressourcen an den Hochschulen nicht vorhanden sind. Der Weiterbildungsbereich erweist sich hier als Test- und Versuchsfeld im Vorgriff auf künftige Veränderungen des Fächerspektrums – eine für Fachhochschulen sehr wichtige Funktion. Dieser

Eindruck ließe sich vermutlich bei den Zertifikatskursen und ähnlichen Angeboten bestätigen.

2.4 Koordination und Kooperation

Von einer „koordinierten Strategie“ oder zumindest verabredeten „Gestaltungsstrategien“, wie sie die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium von den Hochschulen angesichts einer unüberschaubaren und verwirrenden Angebotsentwicklung einfordert (DGWF 2005, S. 2 f.), sind die Fachhochschulen – und vermutlich nicht nur sie – also noch weit entfernt. Das könnte sich ändern, wenn kleinere Verbundprojekte, wie die vom BMBF initiierten, Erfolg haben und ansteckend wirken. Doch beschränken sich solche Vernetzungen bislang auf Hochschulen untereinander. Die von den Wirtschaftsverbänden vorgeschlagene Bildung regional organisierter „Netzwerke Weiterbildung“ zwischen Hochschulen und Wirtschaft (BDA/HRK/BDI (2007, S. 20) ist hingegen kaum in Gang gekommen. Es bleibt zu konstatieren: „Für deutsche oder österreichische Hochschulen bzw. Weiterbildungseinrichtungen ist die Kooperation mit der Privatwirtschaft im Rahmen von speziellen Lernallianzen eher unüblich“ (Hanft/Knust 2007, S. V). Ein besonders heikles Kapitel ist die Kooperation in der Weiterbildung, mehr noch die Koordination der jeweiligen Angebote zwischen Fachhochschulen und Kammern, die sich mitunter als Konkurrenten sehen und eher daran interessiert sind, ihre eigenen Angebote zu akademisieren. Dabei wäre gerade hier enge Partnerschaft geboten. Doch es gibt Anzeichen für eine Veränderung. So kooperieren z. B. bayerische Fachhochschulen im Rahmen des Verbundprojekts „Offene Hochschule Oberbayern“ mit der IHK und der Handwerkskammer beim Aufbau berufs begleitender Bachelor-, Master- und Modulstudiengänge in den Bereichen Technik, Wirtschaft, Gesundheit und Sozialwesen. Der Ansatz, über die Hochschulebene hinaus regionale Verbände in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu schaffen, um Angebot und Nachfrage besser einordnen zu können, sollte von Fachhochschulen weiter verfolgt werden.

Dies setzt natürlich Bereitschaft und Offenheit auf beiden Seiten voraus. Exemplarisch soll hier auf die „Servicestelle Hochschule Wirtschaft“ des Bildungswerkes der Baden-Württembergischen Wirtschaft als Schnittstelle zwischen Arbeitgebern und Hochschulen verwiesen werden. Die Servicestelle erhebt die Weiterbildungsbedarfe der Unternehmen und kommuniziert diese gegenüber den Hochschulen. Gleichzeitig vermittelt die Stelle die adäquaten Weiterbildungsangebote und vernetzt die beteiligten Akteure. Man darf auch nicht vergessen, dass nach einer DIHK-Umfrage die Hälfte der Unternehmen in Deutschland regelmäßige Kontakte zu Hochschulen unterhält und dass hierbei die Fachhochschulen eine wesentliche Rolle spielen: 67 % der Unternehmen kooperieren mit Fachhochschulen (Pankow 2008, S. 14). Im Bereich der Lehre bedeutet Kooperation vor allem gemeinsame Durchführung dualer Studiengänge; Weiterbildung spielt noch eine nachgeordnete Rolle, was aber nach allgemeiner Einschätzung durchaus veränderungsfähig ist.

An dieser Stelle soll auf eine spezielle Form der Kooperation von Hochschulen mit nicht-hochschulischen Bildungsträgern eingegangen werden, die unter der Bezeichnung „akademisches Franchising“ geführt wird – ein international seit den frühen neunziger Jahren bekanntes Kooperationsmodell (Goodall 1996). Dass es sich in Deutschland um ein relativ neues Phänomen handelt, kann auch daran abgelesen werden, dass der Begriff erst in vier Hochschulgesetzen und einem KMK-Beschluss erscheint und jeweils Unterschiedliches meint (HG-NRW § 48 (7), § 66 (5); NHG § 64a (1); HessHG § 106; BbgHG § 23 (4). Vgl. KMK-Beschluss vom 18.09.2008). Akademisches Franchising bezeichnet in der Regel das Überlassen eines Studiengangs einer staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschule an einen nicht-hochschulischen Bildungsträger zur Durchführung, wobei die Hochschule als Franchise-Geber die fachliche Verantwortung, die Qualitätssicherung und das Prüfungsrecht behält. Einer der möglichen Beweggründe für ein solches Verfahren kann seitens der Hochschule die mangelnde Fähigkeit sein, ein Studienangebot auch berufsbegleitend zu organisieren. Besonders in diesem Fall werden Franchise-Studiengänge, egal ob Bachelor oder Master, auch als Weiterbildungsangebote verstanden und gehandelt.

Akademisches Franchising wird zurzeit von mindestens 23 Hochschulen in Deutschland praktiziert und taucht fast ausschließlich im Fachhochschulbereich auf (Leusing 2012). Die Zahl der Franchise-Studiengänge dürfte aktuell bei 50 liegen. Wozu diese Zusammenarbeit gut sein kann, sei an einem Beispiel der Fachhochschule Köln erläutert. Diese hat für die Deutsche Versicherungsakademie (DVA) einen Bachelor- und einen Masterstudiengang „Insurance Management“ akkreditieren lassen, für dessen Qualitätssicherung ihr Institut für Versicherungswesen verantwortlich ist. Die Akademie ihrerseits bietet diese Studiengänge an zahlreichen Standorten in Deutschland an, in denen sie Studienzentren unterhält. Die Studiengänge finden berufsbegleitend statt und richten sich an bereits betrieblich ausgebildete Versicherungskaufleute. Die Franchise-Kooperation eröffnet also Mitarbeitern von Versicherungsunternehmen eine Akademisierungs- und Weiterbildungschance vor Ort, die sie sonst häufig nicht hätten, die Hochschule ihrerseits schafft sich für ihr Studienangebot einen Verbreitungsgrad, den sie auf anderen Wegen nie erreichen könnte.

Diese Kooperationsform wird im Fachhochschulbereich weiter zunehmen. An wissenschaftlicher Weiterbildung durch Fachhochschulen haben aufgrund der Praxisnähe Berufstätige ein besonderes Interesse. Gerade kleinere Fachhochschulen sind aber häufig nicht in der Lage, die speziellen organisatorischen Erwartungen dieser Klientel zu erfüllen und suchen sich daher hierauf spezialisierte private Partner (Schneider 2011).

Voraussetzung für ein seriöses Verfahren ist natürlich die eindeutige Eignung des Franchise-Nehmers. Es ist darauf zu drängen, dass bei wachsender Fallzahl dies im Rahmen der Akkreditierung kritisch geprüft wird. Inzwischen gibt es schon umfassende Franchise-Verbünde mit bis zu einem Dutzend beteiligter Einrichtungen. Das

wirft zahlreiche Fragen auf bis hin zu der privatrechtlichen Problematik, wer eigentlich Eigentümer und wer Besitzer eines Studiengangs einer staatlichen Hochschule ist und bei wem die Verwertungsrechte liegen.

Diejenigen Fachhochschulen, die diesen Kooperationsweg beschritten haben oder sich für ihn interessieren, sollten von sich aus die Konstruktion eines validen und juristisch wie wissenschaftlich einwandfreien Franchise-Modells vorantreiben, denn so, wie berufliche und akademische Weiterbildung zunehmend interferieren, wie sich die normative Unterscheidung zwischen grundständigen und weiterbildenden Studienangeboten aufgelöst hat und sich die Grenzen zwischen den Hochschularten verwischen, so werden auch die Unterschiede zwischen Hochschulen und anderen Bildungsanbietern an Bedeutung verlieren. Dafür Sorge zu tragen, dass sich dies nicht zulasten wissenschaftlicher und institutioneller Qualitätsstandards vollzieht, sind gerade die Fachhochschulen aufgerufen. Sie können sich dabei an guten internationalen Beispielen orientieren, z. B. am 'UK Quality Code for Higher Education' (QAA 2012).

2.5 Governance

Die Analyse von Best Practice-Beispielen und der internationale Vergleich machen deutlich, dass wissenschaftliche Weiterbildung nur dort angemessen zu verwirklichen ist, wo die strategische Verantwortung für diesen Bereich bei der Hochschulleitung liegt (Hanft/Knust 2007, S. 52), wo es ein klares Commitment der Hochschulleitung mit nachfolgenden Leitbildentscheidungen und Ziel- und Leistungsvereinbarungen gibt (Hanft/Knust 2007, S. 78), konkrete Zuständigkeitsab-sprachen zwischen zentralen und dezentralen Akteuren erfolgen (Hanft/Knust 2007, S. 79), Berichtspflichten bestehen (Hanft/Knust 2007, S. 111) und die Hochschulleitungen mit grundlegenden Entscheidungen „die Basis für eine angemessene Professionalität schaffen. Die Frage der organisatorischen Anbindung von Einrichtungen der Weiterbildung ist demgegenüber zweitrangig und dürfte von der jeweiligen Struktur und dem Profil einer Hochschule abhängig zu machen sein“ (Hanft/Knust 2007, S. 113). Fachhochschulen wird dies häufig leichter fallen, weil die ganz überwiegende Zahl der Lehrenden aus dem Unternehmensbereich kommt, wo Leitungsverantwortung strikter gehandhabt und eher akzeptiert wird als in der Welt der Akademia. Hier haben Fachhochschulen gute Chancen im Wettbewerb. Aber der Wille zu solchem Leitungsverhalten muss vorhanden sein, wenn Hochschulen morgen und übermorgen den steigenden Erwartungen an funktionierende Weiterbildung gerecht werden sollen.

Die Initiierung und Steuerung von Weiterbildung durch Leistungsanreize dürfte eine besonders wichtige Leitungsaufgabe sein. Heute sind gerade einmal 9 % der Masterstudiengänge berufsbegleitend ausgelegt und damit überwiegend der Weiterbildung zuzurechnen (Institut der deutschen Wirtschaft 2012, S. 2). Zwar ist die Zahl bei den Fachhochschulen größer als bei den herkömmlichen Universitäten, was eindeutig für ein wachsendes Engagement der Fachhochschulen in diesem Bereich spricht, doch 343 von 1.613 Studiengängen werden langfristig der deutlich stei-

genden Nachfrage nach berufsbegleitendem postgraduellem Studium gerade im Fachhochschulbereich nicht genügen. Darum müssen Hochschulleitungen für die Lehrenden Klarheit schaffen, wie Weiterbildung bei der Gewährung von Leistungsbezügen in der W-Besoldung vorrangig berücksichtigt werden kann, ob zusätzliche Vergütungen in der C-Besoldung erfolgen sollen, ob an eine Überschussbeteiligung aus den Weiterbildungsmaßnahmen gedacht ist, ob es eine Anrechenbarkeit auf das Lehrdeputat geben oder Weiterbildung in Nebentätigkeit erfolgen soll, und wenn ja, zu welchen Preisen, und wie Anreize zur Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen aussehen könnten.

Ein erhebliches Hemmnis bei der wünschenswerten Erweiterung des Angebots stellen für Fachhochschulen die Entwicklungskosten dar, die mit der curricularen und organisatorischen Planung verbunden sind. Einige Hochschulen sind mit der Bildung und Füllung eines Weiterbildungsfonds beschäftigt, aus dem die Hochschulleitung eine Anschubfinanzierung bereitstellt, was wiederum voraussetzt, dass es eine zentrale Steuerung des Weiterbildungsportfolios der Hochschule gibt. Davon ist die Realität aber noch weit entfernt, was eine eindeutige Schwächung der Hochschulen gegenüber professionellen privaten Anbietern bedeutet.

Das Thema Weiterbildung spielt noch eine viel zu geringe Rolle bei den Berufungsverfahren. Die Fähigkeit und die Bereitschaft in diesem Feld entwickelnd und lehrend mitzuwirken, kann sehr wohl ein Berufungskriterium sein. So, wie vor 20 Jahren eine nachweisbare Forschungskompetenz zur Berufungsvoraussetzung an Fachhochschulen wurde, kann und sollte dies nun auch für die wissenschaftliche Weiterbildung gelten. Hier bestehen für Fachhochschulen interessante Möglichkeiten, weil unter den überwiegend aus der Unternehmenspraxis stammenden Bewerberinnen und Bewerbern auch immer wieder Fachleute mit umfangreichen Erfahrungen in der betrieblichen Weiterbildung sind. Auf diese Weise kann dringend benötigtes Wissen über neue Lehr- und Lernformen, deren Beherrschung für die Interaktion mit den unterschiedlichen Zielgruppen lebenslangen Lernens unerlässlich ist, in die Hochschule kommen. Darüber hinaus muss die Hochschulleitung aber sicherstellen, dass angemessene Qualifizierungsmaßnahmen existieren, damit Lehrende, die in der Weiterbildung eingesetzt werden, spezielle Kompetenzen hierfür in hinreichendem Umfang erworben haben. Dass dies tatsächlich gewährleistet ist, gehört zur Qualitätssicherung, für die eine Hochschulleitung die Letztverantwortung trägt.

Qualitätssicherung bedeutet bei der wissenschaftlichen Weiterbildung mehr als nur Akkreditierung. Diese beurteilt ja – jedenfalls derzeit – ausschließlich, ob ein Programm wissenschaftlichen Minimalanforderungen genügt. Schon dies werden Interessenten für ein Vollkostenangebot kritisch sehen. Fachhochschulen, die Weiterbildung und lebenslanges Lernen zu einem prioritären Profilvermerkmal entwickeln wollen, sollten sich aber viel stärker auf eine prozessorientierte und organisationsbezogene Qualitätssicherung konzentrieren, weil nur so echte Weiterbildungserfolge sichergestellt werden können. Dies kann auch eine Evaluierung nicht leisten und schon gar nicht die übliche Teilnehmerbefragung, weil diese sich ja nur auf das di-

rekt Wahrnehmbare bezieht, nicht auf die dahinter liegenden Prozesse. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu nicht-hochschulischen Weiterbildungsträgern, die sich viel konsequenter um die Qualität der Prozesse kümmern, was in Zertifizierungen nach ISO, LQW oder EFQM zum Ausdruck kommt. Für die österreichischen Fachhochschulen ist solche Zertifizierung hingegen Pflicht (Hölscher/Pastermack 2007). Besonders EFQM lässt sich offensichtlich auf Hochschulen anwenden, wobei in Österreich nicht nur die Weiterbildung, sondern alle Leistungsbereiche der Fachhochschule in den Blick genommen werden (Wehr 2006, S.155–163; Moll 2006). Auch deutsche Fachhochschulen haben hier weniger Berührungspunkte (z. B. die Fachhochschulen Regensburg, Aschaffenburg, Fulda oder Saarland). Solche prozessorientierte Qualitätssicherung hat auch den Vorteil, dass sie sich im Gegensatz zur Programmakkreditierung nicht nur auf Studiengänge, sondern auf alle Weiterbildungsformate bezieht.

Schließlich sollte sich eine Hochschulleitung um das Thema Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren kümmern, um die eigene Hochschule tatsächlich zur Offenen Hochschule mit weit geöffnetem Weiterbildungsportal umzugestalten. Dass es in Hinblick auf die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an deutschen Hochschulen nach wie vor erhebliche Probleme gibt, ist bekannt. Fachhochschulen sind diesbezüglich offener, wie eine HIS-Studie bestätigte (Völk 2011). Aber auch für diese gilt, dass Anrechnung „freihändig, informell und intransparent“ geschieht (Völk 2011, S.19). Dies ist besonders störend und wenig bewerberfreundlich, wenn es um Anrechnungspraxis im Weiterbildungsbereich geht. Hier sollte eine Hochschulleitung wenigstens den Versuch unternehmen, eine gewisse Durchschaubarkeit und Verlässlichkeit durch gemeinsam erstellte Leitlinien zu erzeugen. Dies wäre ein echter Wettbewerbsvorteil.

3 Ausblick

3.1 Alltagsbegleitendes Lernen

Von lebensbegleitendem Lernen, das ja auf Lernen in unterschiedlichen Lebensphasen abhebt, wird man bald in einem erweiterten Sinn sprechen: Lernen in allen Lebens- und Alltagssituationen. Das wird dann der Fall sein, wenn sich bewahrheitet, was seit Kurzem in den deutschsprachigen Medien zur beginnenden vollständigen Umwälzung des Hochschulsystems weltweit stilisiert wird: die „Entortung“ des Wissens- und Kompetenzerwerbs durch Online-Studienangebote (Carr, 2012; Hagen 2012; Mehnert 2012; Nercessian 2012; Werdes 2012). Damit würden sich auch für die wissenschaftliche Weiterbildung zahlreiche neue Fragen ergeben. Nun zeigen die bisherigen, weitgehend auf US-Universitäten bezogenen Beispiele, dass online bereitgestellte Studienangebote, seien es Studiengänge oder Module, in der Herstellung außerordentlich kostenträchtig sind, was dazu führt, dass sich nur wenige finanzstarke Spitzenuniversitäten auf solche Angebote eingelassen haben. Aber die Dinge sind im Fluss, Venture-Capital-Gesellschaften haben sich gegründet, die sowohl in Hochschulen als auch in Entwicklungs- und Vermarktungsunternehmen in-

vestieren. Die Bewegung hat Deutschland erreicht, etwa 25 Hochschulen bieten derzeit Online-Studiengänge an. Zunächst schien es sich, wie in den USA und Großbritannien, um ein universitäres Thema zu handeln. Doch einige Fachhochschulen haben bereits Geschäftsmodelle entwickelt: Die Hochschule Wismar hat 2011 mit „Netuni“ eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung gegründet, die Online-Module produziert, die wiederum von der Wings GmbH, einer hochschuleigenen Firma, vermarktet werden. „Das Angebot richtet sich vor allem an Berufstätige, die sich neben dem Job weiterqualifizieren und dabei räumlich und zeitlich flexibel bleiben wollen“ (Schmidt 2012). Die Fachhochschule Lübeck hat mit ihrer 100-prozentigen Tochter Oncampus GmbH dieses Modell weitgehend übernommen, dabei aber weitere Geschäftsfelder in das Konzept integriert. Neben der Produktion von Online-Modulen, die sowohl grundständig wie weiterbildend eingesetzt werden können, werden die Bereitstellung von Erstellungssoftware für Online-Kurse, das Hosting von E-Learning-Inhalten und Teilnehmeradministration für andere Hochschulen angeboten. Auf diese Weise werden Einnahmen erzielt, die auch kleinere Hochschulen in die Lage versetzen, die hohen Kosten zu bewältigen. Es zeichnet sich durchaus die Möglichkeit ab, dass auf diese Weise in Deutschland das Online-Studieren mit einer deutlichen Fokussierung auf berufsorientierte Weiterbildung ein strategisches Thema für Fachhochschulen wird.

Mit der Zunahme von Online-Studienangeboten wird sich der eingangs konstatierte Perspektivenwechsel hin zur individuellen Einschätzung, welches Angebot weiterbildenden Charakter hat, noch verstärken. Verändern wird sich aber auch die Rolle der ortsgebundenen Hochschulen und ihrer Lehrenden. Alle Experten sind sich einig, dass Online-Studieren nur dann erfolgreich sein kann, wenn die elektronische Wissensvermittlung verbunden ist mit starker mentorieller Begleitung, ganz gleich, ob sie im Sinne von Blended Learning vor Ort erfolgt oder unter Nutzung von Social Media. Das heißt, die Lehrenden können sich in viel größerem Umfang als bisher auf die praktische Anwendung des Wissens konzentrieren. Beides, das Begleiten von Studierenden und das Einüben in die Anwendung von Wissen, ist aber im Rollenverständnis und im Auftrag von Lehrenden an Fachhochschulen fest verwurzelt. Schon deshalb lohnt es sich, das Online-Studium zum Fachhochschulthema zu machen und es nicht ein paar global agierenden Konzernen zu überlassen.

Literaturverzeichnis

- Banscherus, Ulf/Gulbins, Annerose/Himpele, Klemens/Staack, Sonja (2009):** Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Frankfurt/Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- Berthold, Christian/Leichsenring, Hannah (2009):** Demographische Entwicklung und Hochschulen – Pilotprojekt Thüringen. Projektbericht – Bestandsaufnahme und politische Empfehlungen. Gütersloh: CHE-Consult
- BLK (2005):** Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen. In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 2005/124
- Buch, Florian (2006):** Demographischer Wandel und Hochschulsystem. In: Wissenschaftsmanagement 2006/2, S. 41–46
- BDA/HRK/BDI (2007):** Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur. Berlin: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
- Carr, Nicholas (2012):** The Crisis in Higher Education. In: MIT Technology Review 2012/115 <http://www.technologyreview.com/featured-story/429376/the-crisis-in-higher-education/> (zuletzt abgerufen am 28.09.2012)
- DGWF (2005):** Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an Hochschulen. DGWF-Empfehlungen. Beschlossen am 17.09.2005 in Wien
- Fischer, Martin (2011):** Knowledge to go. Sieben Dinge, die Sie über mobiles Lernen wissen sollten. In: Quartera Magazin 2011/5, S. 32–38
- Gnahn, Dieter/Hetmeier, Heinz-Werner/Wolf, Rainer (2007):** Bildungsmonitoring in der Region: zur Machbarkeit und Umsetzung. Fachkongress „Zukunft (der) Weiterbildung“, 06./07. November 2007, Zeche Ahlen http://www.innovation-weiterbildung.de/uploads/media/3.1_Gnahn__Hetmeier_Wolf_Abstract_01.pdf. (zuletzt abgerufen am 23.09.2012)
- Goodall, Deborah (1996):** Academic franchising: some pointers for improving practice. In: Library Management 1996/17, S. 4–9
- Görlitz, Gudrun/Siegel, Günter (2002):** Der Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule (VFH). In: Schubert, Sirdi E./Reusch, Bernd/Jesse, Norbert (Hg.): Informatik bewegt. Lecture Notes in Informatics 2002. Bonn: GI Verlag, S. 284–288
- Gürth, Walter/Kirchberg, Ralf (2006):** Partizipation oder von der Angebotsorientierung zur Nachfrageorientierung. In: Gestaltung regionaler Lernkulturen Kompetenzentwicklung Mecklenburg-Vorpommern. Nr. 23, Schwerin: Innovationstransfer- und Forschungsinstitut für berufliche Aus- und Weiterbildung, S. 25–34
- Hagen, Lara (2012):** Harvard am Handy oder: Als die Uni ihren Ort verlor. In: Der Standard vom 03.05.2012 <http://derstandard.at/1334796889071/Bildung-im-Internet-Harvard-am-Handy-oder-Als-die-Uni-ihren-Ort-verlor>
- Hanft, Anke/Knust, Michaela (Hg.) (2007):** Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Universität Oldenburg

- Hochschule München:** Praxiserfahrung oder Professorentitel: Was zählt beim Berufsstart? Pressemeldung 23/12 vom 06.06.2012 http://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/presse/pm/2012_6/2012-06-06_PM_Praxiserfahrung_oder_Professortitel.pdf (zuletzt abgerufen am 15.09.2012)
- Hochschulrektorenkonferenz (2008):** Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz
- Hölscher, Michael/Pasternack, Peer (2007):** Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung
- Hoffmeyer, Miriam (2012):** Der schnelle Weg zum Master. In: Süddeutsche Zeitung 2012/87, S. V2/9 <http://www.sueddeutsche.de/bildung/abschluss-ohne-bachelor-studium-der-schnelle-weg-zum-master-1.1331785> (zuletzt abgerufen am 31.08.2012)
- Institut der deutschen Wirtschaft (2012):** Die Master-Frage. Nach wie vor steht der Bachelor-Abschluss in der öffentlichen Kritik. In: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft 2012/36, S. 1–2
- Lang, Christian (2007):** Lebenslanges Lernen. In: Remdisch, Sabine/Utsch, Andreas (Hg.): Abschlussbericht – Bedarfsanalyse und Machbarkeitsstudie: Feststellung des Bedarfs für Weiterbildung und Wissenstransfer sowie Beurteilung der Machbarkeit eines spezifischen Angebots für die Region Lüneburg. Lüneburg: Leuphana Universität, S. 19 f. http://www.quartaere-bildung.de/pdf/lebenslanges_lernen_leuphana.pdf
- Leusing, Britta (2012):** „McUniversity“: Innerstaatliches Franchising von Studiengängen – ein Graubereich im deutschen Hochschulsektor. In: Hochschulmanagement 2012/2, S. 53–60
- Mehner, Ute (2012):** Elite-Uni zum Nulltarif. In: Süddeutsche Zeitung 2012/135, S. V2/3
- Meyer-Guckel, Volker/Schönfeld, Derk/Schröder, Ann-Katrin/Ziegele, Frank (2008):** Quartäre Bildung. Chancen der Hochschulen für die Weiterbildungsnachfrage von Unternehmen. Essen: Edition Stifterverband
- Moll, André (2006):** Das EFQM-Modell für Excellence als Management- und Organisationsentwicklungsmodell für Hochschulen. In: Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 2006/6, S. 104–112
- Nercessian, Marie-Thérèse (2012):** Verschenktes Wissen. In: Welt am Sonntag vom 17.06.2012 http://www.welt.de/print/die_welt/karriere/articler106609985/Die-Zukunft-ist-digital.html
- Pankow, Franziska (2008):** Die Studienreform zum Erfolg machen. Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Berlin: Deutscher Industrie- und Handelskammertag
- QAA (2012):** UK Quality Code for Higher Education. Chapter B 10: Managing higher education provisions with others. Gloucester: The Quality Assurance Agency for Higher Education
- Reimann, Gabi (2011):** Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. In: Weil, Markus/Schiefner, Mandy/Eugster, Balthasar/Futter, Kathrin (Hg.) (2011). Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster: Waxmann, S. 129–150

- Schmidt, Marion (2012):** Aufnahme läuft. Financial Times Deutschland vom 25.05.2012, S.15
- Schneider, Kerstin (2011):** Neue Kooperationsmodelle in der berufsbegleitenden Weiterbildung: Public Private Partnership. In: Quartera Magazin 2011/2, S. 26–32
- Stifterverband (2003):** Hochschulen im Weiterbildungsmarkt. Positionen Oktober 2003. Essen: Edition Stifterverband
- van Bebber, Frank (2011):** Weiterbildung: Warum sich Unis radikal öffnen müssen. Aus der Kür wird Pflicht. In: Deutsche Universitätszeitung, 2011/67, S. 9–11
- Vierzigmann, Gabriele/Zaby, Andreas (2012):** Weiterbildung an den UAS7-Hochschulen: Stand und Perspektiven. Interner Bericht der UAS7-Arbeitsgruppe Weiterbildung
- Völk, Daniel (2011):** Die Öffnung der Hochschulen aus der Perspektive von Hochschullehrenden. In: vhw Mitteilungen 2011/3, S.15–19
- Wehr, Hermann (2006):** Qualitätsmanagement: Von der Aktion zum Prozess. Erfahrungen aus der Praxis. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2006) Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung. Bd. II. Bonn, S.155–163
- Werdes, Alexandra (2012):** Die Edupunks kommen. Die Zeit 2012/25 <http://www.zeit.de/2012/25/C-Interview-Edupunks>
- Wissenschaftsrat (1997):** Empfehlungen zur berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Köln: Wissenschaftsrat
- Wissenschaftsrat (2002):** Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Köln: Wissenschaftsrat
- Wissenschaftsrat (2006):** Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Köln: Wissenschaftsrat
- Wissenschaftsrat (2010):** Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Köln: Wissenschaftsrat
- Wolter, Andrä (2011):** Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2011/4, S. 8–35

5.3.1 Zur Rolle der Fachhochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus Sicht der Arbeitgeber

STEFAN KÜPPER, GESCHÄFTSFÜHRER POLITIK, BILDUNG UND ARBEITSMARKT, LANDESVEREINIGUNG BADEN-WÜRTTEMBERGISCHER ARBEITGEBERVERBÄNDE E. V.

1 Praxisnähe als Markenzeichen

Fachhochschulen, die in Baden-Württemberg als „Hochschulen für Angewandte Wissenschaften“ bezeichnet werden, stehen für eine akademische Lehre, die Praxisbezug und Wissenschaftlichkeit kombiniert.³⁶ Professoren und Dozenten weisen aufgrund eigener beruflicher Tätigkeiten in der Wirtschaft in der Regel Praxiserfahrung auf. Davon profitieren Studierende und Absolventen, die ihrerseits bei der Stellenbewerbung Unternehmen mit einem praxisnahen Profil überzeugen. Entsprechend haben Fachhochschulen keine Mühe, einen berufsqualifizierenden Bachelorabschluss ganz im Sinne des Bologna-Prozesses erfolgreich umzusetzen. Dies gilt vor allem für technische Studiengänge. Der „Fachhochschulbachelor“ bietet Absolventen sehr gute Beschäftigungs- und Einkommensperspektiven und findet in den Unternehmen eine hohe Akzeptanz. Masterstudiengänge von Fachhochschulen werden im Gegensatz zu den Universitäten wesentlich stärker als Weiterqualifizierung und weniger als notwendiger zweiter Bestandteil eines berufsqualifizierenden Erststudiums begriffen. Entsprechend fällt Fachhochschulen der Brückenschlag zwischen akademischer Erstausbildung und Weiterbildung mit berufsbegleitenden Studienangeboten und Kursen deutlich leichter.

Fachhochschulen haben früher als andere Hochschularten die Möglichkeiten und Chancen wissenschaftlicher Weiterbildung erkannt und entsprechende Studienangebote in ihr Portfolio aufgenommen. Zu den Pionieren einer unternehmensnahen akademischen Weiterbildung in Baden-Württemberg zählt z. B. mit einer sehr langen Weiterbildungstradition die Hochschule Reutlingen. Fachhochschulen haben dann auch mit als Erste begonnen, sich für neue Zielgruppen und Studienformate zu öffnen. Dazu zählen z. B. Angebote für beruflich Qualifizierte in Form berufsbegleitender Bachelorstudiengänge sowie Zertifikatskurse und Kontaktstudiengänge in modularer Form. Ein Beispiel hierfür bietet die Hochschule Aalen: Im Jahr 2009 wurde eine Weiterbildungsakademie gegründet und ein auf Betriebe abgestimmtes berufsbegleitendes Studienangebot für Meister und Techniker im Bereich Maschinenbau/Mechatronik entwickelt. Weitere Studiengänge wurden mittlerweile dazugestellt (Nick-Magin 2012).

36 Der Beitrag fokussiert mit Blick auf die Hochschulbeispiele und die gesetzlichen Rahmenbedingungen auf Baden-Württemberg. Die Erwartungen der Arbeitgeber lassen sich jedoch auf die Gesamtsituation an deutschen Hochschulen übertragen.

2 Regionale Verankerung als Vorteil

Den Fachhochschulen kommt dabei vor allem ihre Nähe zur regionalen mittelständischen Wirtschaft zugute. Kleine und mittelständische Unternehmen (KMU) organisieren Weiterbildung im Regelfall regional, es dominiert die Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Bildungsträgern in einer Region. Aufgrund ihrer regionalen Verankerung und zusätzlich befördert durch enge Kontakte im Rahmen von „Auftragsforschung“ nehmen Fachhochschulen auf diesem Feld der Weiterbildung einen wichtigen Platz ein. Als Forschungspartner des Mittelstandes entwickeln sie einen hohen Kenntnisstand über Bedarfe und Möglichkeiten akademischer Weiterbildung im Unternehmen. Nicht selten löst ein Forschungsauftrag direkt weitergehenden wissenschaftlichen Weiterbildungsbedarf z. B. zur Einführung neuer Technologien in der betrieblichen Praxis aus.

Für diese Form der regionalen Symbiose bietet die Hochschule Aalen ein gutes Beispiel. Die Hochschule deckt die beiden Schwerpunkte Technik und Wirtschaft ab. Sie bietet, orientiert an der Wirtschaftsstruktur der Region Ostwürttemberg, beispielsweise die hoch spezialisierten Studienrichtungen Optoelektronik/Lasertechnik, Kunststofftechnik, Oberflächen- und Werkstofftechnik, Technik-Kommunikation, IT-Sicherheit sowie Augenoptik und Hörakustik an.

Ein anderes Beispiel für die Bedeutung des regionalen Bezugs wissenschaftlicher Weiterbildung bietet das sogenannte „Tuttlinger Modell“. Organisiert als Public Private Partnership arbeiten auf dem „Hochschulcampus Tuttlingen“ Unternehmen und die Hochschule Furtwangen in institutionalisierter Form in den Bereichen Medizintechnik und Ingenieurwesen zusammen. Die regionale Wirtschaft ist in den Studienkommissionen vertreten und begleitet so die Umsetzung der definierten Lernziele sowie die Weiterentwicklung der Studiengänge. Auf diese Weise entstand in Kooperation mit den in der Region ansässigen Medizintechnikunternehmen der berufsbegleitende MBA „Medical Devices and Health Care Management“. Die in Tuttlingen ansässige Aesculap AG hat diesen Studiengang fest in das unternehmenseigene Weiterbildungsportfolio integriert (alle Hochschulbeispiele vgl. Nick-Magin 2012).

3 Internationalität im Blick

Dass regionaler Bezug und Internationalität keineswegs ein Widerspruch sind, zeigen die Hochschule Reutlingen und die Hochschule Heilbronn. In Reutlingen bildet Internationalität den Schwerpunkt. Die Programme der hochschuleigenen Weiterbildungseinrichtung „Knowledge Foundation“ decken die Bereiche Betriebswirtschaft, Technik, Textil & Design, Angewandte Chemie und Informatik ab. Berufsbegleitend können in Reutlingen beispielsweise ein Master in „Business and Process Management“ und ein Master in „International Retail Management“ sowie zahlreiche Zertifikatskurse studiert werden (Nick-Magin 2012).

Die Hochschule Heilbronn bietet an den drei Standorten Heilbronn, Künzelsau und Schwäbisch Hall praxisnahe und international orientierte Bachelor- und Masterstu-

diengänge an. Die Hochschule legt dabei großen Wert auf eine erfolgreiche Forschung, Sprachförderung, die Vernetzung mit internationalen Partnerhochschulen und eine enge Kooperation mit Unternehmen aus der Region. Das an der Hochschule angesiedelte „Heilbronner Institut für Lebenslanges Lernen“ bietet Studierenden aller Altersgruppen, die sich im Bereich Technik, Wirtschaft und Informatik weiterentwickeln wollen, berufs begleitend einen Bachelor-Studiengang Maschinenbau und einen „MBA International Automotive Management“ an. Zudem finden an der Hochschule Heilbronn Zertifikatskurse wie z. B. das „Zertifikatsprogramm Nachhaltigkeitsmanagement“ statt (Nick-Magin 2012).

4 Neue Möglichkeiten durch veränderte Rahmenbedingungen

Die Fachhochschulen greifen für ihre Weiterbildungsformate regelmäßig auf bestehende Kapazitäten zurück, ganz im Sinne des Auftrages des Landeshochschulgesetzes, das Weiterbildung als originären Auftrag von Hochschulen definiert. Allerdings wird mit Blick auf die knappen Ressourcen bereits eine Grenze sichtbar, an der es nicht mehr gelingt, ohne veränderte Rahmenbedingungen ein entsprechendes Angebot aufrechtzuerhalten bzw. weiterzuentwickeln. In der Konsequenz hat an den Hochschulen eine sich schrittweise entwickelnde Externalisierung des Weiterbildungsangebots eingesetzt, indem eigene, rechtlich selbstständige Weiterbildungseinrichtungen gegründet wurden.

Vor diesem Hintergrund ist die Reform zur Stärkung der Weiterbildung an den baden-württembergischen Hochschulen sehr zu begrüßen.³⁷ Diese Reform beinhaltet die flexible Modularisierung von Weiterbildungsstudiengängen, die Neufassung der Nebentätigkeitsregelung für Hochschullehrer einschließlich der Option, Weiterbildung künftig auch hochschulintern anzubieten, sowie verbesserte Möglichkeiten für Studierende und Studieninteressierte, bereits erbrachte Lernleistungen anerkennen zu lassen. Damit wurden langjährige Forderungen der Arbeitgeber aufgegriffen.

5 Erwartungen an Politik, Wirtschaft und Hochschulen

Mit der neuen gesetzlichen Grundlage zur Stärkung der Weiterbildung an den Hochschulen wurde in Baden-Württemberg ein wichtiger und richtiger Schritt gemacht, der seitens der Politik mit dem Ziel verknüpft ist, die Weiterbildungsaktivitäten der Hochschulen wieder stärker zu internalisieren. Damit sich diese Hoffnung allerdings erfüllen kann, wird es notwendig sein, dass im Rahmen zukünftiger Kapazitätsplanungen auch Ressourcen für die wissenschaftliche Weiterbildung eingeplant werden. Das gilt für alle Hochschularten. Dies soll keine Vollfinanzierung seitens des Staates sein, sondern dient in erster Linie als Anschub- und ggf. als Vorfinanzierung. Einen zweiten wichtigen Baustein der Finanzierung stellen Studienbeiträge dar, die von den Studierenden, aber in bestimmten Konstellationen auch von den Unternehmen getragen werden. Schon heute sind 79 % aller Unternehmen, die ein berufs begleitendes Masterstudium in ihrem Weiterbildungsportfolio aufwei-

³⁷ Gesetz zur Einführung einer Verfassten Studierendenschaft und zur Stärkung der akademischen Weiterbildung (Verfasste-Studierendenschafts-Gesetz – VerfStudG) Landtag von Baden-Württemberg/Drucksache 1971/15

sen, bereit, einen Teil der Studiengebühren zu übernehmen, 70 % geben den Studierenden eine Rückkehrgarantie, 67 % wollen den Master-Studierenden bei Fortzahlung der Bezüge zumindest teilweise freistellen. Diese Unterstützungsangebote sind inzwischen zu einem Instrument des Personalmarketings geworden, um z. B. Bachelorabsolventen längerfristig an das Unternehmen zu binden (Briedis et al. 2011).

Qualifizierte Fachkräfte sind mitentscheidend für den wirtschaftlichen Erfolg von Unternehmen. Dabei gewinnt das lebensbegleitende Lernen über alle Altersstufen hinweg stark an Bedeutung. Auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit langjähriger Berufserfahrung sind zu einer Zielgruppe für Hochschulen geworden. Die Bologna-Reform mit der Einführung der zweistufigen Studienstruktur bietet eine hervorragende Grundlage und Chance, die Idee des lebenslangen Lernens an den Hochschulen zu verankern (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2011). Dies setzt allerdings voraus, dass mehr berufs begleitende Studiengänge und Zertifikatskurse entwickelt und angeboten werden, die auf die Bedürfnisse von Beschäftigten und Unternehmen ausgerichtet sind. Ein überzeugendes Angebot an berufsbegleitenden Studienangeboten wird mit darüber entscheiden, ob es tatsächlich gelingt, die zweistufige Studienstruktur in ihrem ursprünglichen Sinne zu etablieren und den momentan zu beobachtenden unguten Trend zu immer weiter steigenden direkten Übergängen in ein Masterstudium zu stoppen und umzukehren. Dabei kommt den Fachhochschulen als überzeugte und überzeugende Kronzeugen der Bologna-Reform eine zentrale Rolle zu.

Zur Umsetzung von Bologna gehört, die Pluralität von Bildungsbiografien zu beachten und die Stärkung der Durchlässigkeit im Bildungssystem zu ermöglichen. So gilt es, zum Ersten das Angebot fachlich vertiefender berufsbegleitender Masterstudiengänge auszubauen. Zum Zweiten muss der interdisziplinäre Gedanke gestärkt werden, wie er sich beispielsweise in speziell auf Ingenieure ausgerichteten MBA-Programmen widerspiegelt. Zum Dritten gilt es, weitere Angebote für beruflich Qualifizierte in Form von berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen zu entwickeln. Und zum Vierten muss es vermehrt Angebote unterhalb der Schwelle in sich abgeschlossener Studiengänge in Form von Kontaktstudiengängen und Zertifikatskursen geben. Dies gilt vor allem für den Bereich von Naturwissenschaften, Informatik und Technik, in dem der laufende Weiterbildungsbedarf auf akademischem Niveau aufgrund rasanter Technologie- und Marktentwicklungen als besonders hoch einzuschätzen ist. Hiermit könnte vor allem auch die Gruppe der Alumni gezielt angesprochen werden.

Dabei wird es entscheidend darauf ankommen, dass Unternehmen dies in ihren Strategien zur Personalrekrutierung, -bindung und -entwicklung berücksichtigen und integrieren. Dies erfordert eine institutionalisierte und langfristige Zusammenarbeit mit Hochschulen und einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch. Das bedeutet zukünftig, von einer eher auf persönlichen Kontakten beruhenden Zusammenarbeit mit einzelnen Hochschullehrern umzuschalten auf eine wechselseitig,

systematisch in Unternehmen und Hochschule verankerte Zusammenarbeit. Dies setzt an den Hochschulen zentrale Ansprechpartner und Anlaufstellen für Weiterbildung voraus.

6 Neue Allianzen

Um Theoriewissen entsprechend dem Stand der Forschung praxis- und bedarfsorientiert zu vermitteln, werden vermehrt neue Allianzen zwischen Unternehmen, Hochschulen und anderen Bildungsträgern erforderlich sein. Ein solcher Bildungsträger ist etwa das Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e.V. (www.biwe.de), das gezielt und vorwiegend mit Fachhochschulen Angebote für Unternehmen entwickelt, die Wissenschaft und Praxis in idealtypischer Art und Weise verknüpfen.

Darüber hinaus betreibt das Bildungswerk seit dem Sommer 2011 in Baden-Württemberg die Servicestelle *HOCHSCHULEWIRTSCHAFT*. Diese befindet sich in Entwicklung zur Anlaufstelle für Unternehmen, die das Weiterbildungsangebot von Hochschulen gezielt und passgenau nutzen wollen. Hauptzielgruppe der Servicestelle sind Beschäftigte kleiner und mittlerer Unternehmen sowohl mit als auch ohne Hochschulabschluss. Die Servicestelle soll die wissenschaftlichen Weiterbildungsbedarfe der Unternehmen erheben und diese an die Hochschulen kommunizieren, mit dem Ziel, so eine bessere Passung von Angebot und Nachfrage zu ermöglichen. Die Stelle nimmt damit, in enger Abstimmung mit den Arbeitgeberverbänden und dem Wissenschaftsministerium in Baden-Württemberg, eine wichtige Scharnierfunktion zwischen Unternehmen und Hochschulen wahr (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg 2011).

Erste Erfahrungen mit der Servicestelle zeigen, dass im zielgerichteten Abgleich von akademischem Weiterbildungsbedarf von Unternehmen und dem zu entwickelnden Angebot durch Hochschulen noch eine Menge Potenzial nutzbar gemacht werden kann. Und es hat sich auch bereits gezeigt: Die Fachhochschulen nehmen in diesem Prozess eine Schlüsselstellung ein.

Literaturverzeichnis

- Briedis, Kolja/Brand, Gesche/Fabian, Gregor/Rehn, Torsten (2011):** Bachelorabsolventen im Fokus. In: Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen: Edition Stifterverband, S. 53–81
- Gesetz zur Einführung einer Verfassten Studierendenschaft und zur Stärkung der akademischen Weiterbildung** (Verfasste-Studierendenschafts-Gesetz – VerfStudG), Landtag von Baden-Württemberg/Drucksache 1971/15

- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2011):** Gemeinsame Erklärung des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, der Landesvereinigung Baden-Württembergischer Arbeitgeberverbände und des Bildungswerks der Baden-Württembergischen Wirtschaft e. V., Stuttgart http://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/pdf/studium/bachelor_master/Bologna_gemeinsam_weiter_zum_Erfolg_fuehren_.pdf (zuletzt abgerufen am 02.08.2012)
- Nick-Magin, Stefanie (2012):** Servicestelle *HOCHSCHULEWIRTSCHAFT*. In: Hochschulen als Weiterbildungspartner der Wirtschaft – Eine Information der Servicestelle *HOCHSCHULEWIRTSCHAFT*. Beispiele von Kontaktstudien in Baden-Württemberg. Stuttgart: Bildungswerk der Baden-Württembergischen Wirtschaft e. V., S. 73

6 „Zukunftsszenarien“ – zur zukünftigen Rolle der Fachhochschulen im deutschen Hochschulsystem

CHRISTIAN BERTHOLD, GESCHÄFTSFÜHRER,
CHE CONSULT GMBH, BERLIN

FRANK ZIEGELE, GESCHÄFTSFÜHRER, CHE CENTRUM FÜR
HOCHSCHULENTWICKLUNG, GÜTERSLOH

1 Ausgangssituation

Seit der Gründung der Fachhochschulen zu Beginn der 1970er Jahre hat sich dieser Hochschultyp zu einem wichtigen Element im deutschen Hochschulsystem entwickelt (Wissenschaftsrat 2010a). Es hat sich eine inzwischen weithin akzeptierte Abgrenzung in einer funktionalen Differenzierung zwischen Fachhochschulen und Universitäten durchgesetzt. Zwar wurde anfangs in einer Reihe von Gerichtsverfahren noch um Unterscheidungen gerungen – und der Titel „Universitätsprofessor“ durchgesetzt –, aber insgesamt wird weithin eine erfolgreiche Erweiterung des Hochschulsystems konstatiert (Wissenschaftsrat 2010b).

Die funktionale Differenzierung ist nicht nur ein theoretisches oder politisches Konstrukt, sondern auch in der empirischen Realität zu finden. Bis heute spiegelt sich der unterschiedliche Auftrag auch in den Fächerspektren, die bei den Fachhochschulen bei Weitem enger sind und stärker an konkreten Berufsfeldern ausgerichtet bleiben. Obgleich den Fachhochschulen inzwischen auch ein gesetzlich verankerter Forschungsauftrag erteilt wurde, erreichen Drittmittelvolumina und Publikationsoutputs im Fachhochschulsektor nicht die Größenordnungen der Universitäten. Jüngere Daten zeigen, dass die Fachhochschulen ihrem Auftrag gemäß insgesamt nach wie vor eine stärkere Praxisorientierung in den Studienprogrammen verankert haben als Universitäten (Federkeil 2011), dass sie zudem stärker Studierende aus nicht-akademischen Familien qualifizieren und dass sie ungünstigere Studienvoraussetzungen besser kompensieren können (Berthold/Leichsenring 2012; hier insbesondere C1: Vergleich zwischen Studierenden an Fachhochschulen und an Universitäten).

Andererseits weist die Umsetzung der funktionalen Differenzierung zwischen den beiden Hochschultypen von Beginn an einige Widersprüche auf. Wenn die Universitäten vor allem für die Qualifikation des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Fachhochschulen für die praktischen und berufsnahen Studiengänge zuständig sind, dann leuchtet die Verteilung der Quantitäten (70 % der Studierenden sind an den Universitäten) nicht ein. Auch könnten Zweifel aufkommen, ob dann nicht konsequenterweise auch Juristen, Lehrer und Mediziner an den Fachhochschulen ausgebildet werden müssten.¹ Selbst die Vorstellung, nach der die Fachhochschulen die anwendungsbezogene Forschung betreiben und die Universitäten demgegenüber die Grundlagenforschung, gerät in Schwierigkeiten, wenn – gerade in den technischen Fächern – die Grenze zwischen anwendungsorientierter Forschung und Grundlagenforschung verschwimmt² bzw. beide als integrale Bestandteile von Innovationsprozessen betrachtet werden. Und schließlich leidet auch die dritte gängige Unterscheidung, die Fachhochschulen seien stärker regional ausgerichtet, an der Faktizität, dass auch die meisten Universitäten kaum überregional rekrutieren (Langer et al. 2009). Wenn also die funktionale Differenzierung sich an einigen Stellen überlebt hat und an anderen nie wirklich durchgehalten wurde – wird sie dann nicht zwangsläufig mittelfristig verschwinden?

Die Beschreibung einer funktionalen Dichotomie zwischen Universitäten und Fachhochschulen basiert auf zwei Unterstellungen. Zum einen wird angenommen, dass die Gemeinsamkeiten unter den Fachhochschulen signifikanter seien als die einzelner Fachhochschulen und Universitäten. Diese Sichtweise wird unterstützt durch die rechtlichen Rahmenbedingungen, werden doch vielfach in den Hochschulgesetzen Unterscheidungen gemacht, an denen sich auch die Steuerungsmodelle der Länder und etliche Förderungsprogramme orientieren. In den Lehrverpflichtungsverordnungen, in den Curricularnormwerten der Kapazitätssteuerung, bei den Stellenplänen und an etlichen weiteren Steuerungsansätzen greift die dichotomische Taxonomie, nach der dann für Fachhochschulen andere Bedingungen gelten als für Universitäten.

Zum anderen gilt in Bezug auf diese Hochschultypen³ jeweils die Unterstellung nicht nur einer großen formalrechtlichen Ähnlichkeit, sondern auch einer hohen qualitativen Homogenität. Ähnlich wurde auch für die Universitäten angenommen, dass die strikten formalen Vorgaben für das jeweilige Hochschulmodell gar keine großen qualitativen Differenzen innerhalb des Universitätssektors zulassen würden. Diese Voraussetzung war so dominant, dass sie sich auch unausgesprochen bis in

1 So hat der frühere HRK-Präsident Erichsen 2001 z. B. die Verlagerung der Juristenausbildung an die Fachhochschulen vorgeschlagen. Siehe die Berichterstattung auf [netzeitung.de](http://www.netzeitung.de) vom 21.02.2001 <http://www.netzeitung.de/1/131552.html> (zuletzt abgerufen am 22.08.2012).

2 Wenn die TU München ankündigt, sie werde ein Elektroauto entwerfen und vermarkten, dann klingt dies doch sehr anwendungsorientiert. Siehe dazu *Financial Times Deutschland* vom 17.10.2010: „TU München will günstiges Elektroauto bauen“ <http://www.ftd.de/wissen/technik/:forschungskooperation-tu-muenchen-will-guenstigtes-elektroauto-bauen/50182641.html> (zuletzt abgerufen am 21.08.2012).

3 Wenn im Folgenden alternierend von „Hochschultypen“ und „Hochschulmodellen“ gesprochen wird, so soll damit kein begrifflicher Unterschied bezeichnet sein. „Typ“ und „Modell“ werden hier synonym verwendet.

die höchstrichterliche Rechtsprechung durchsetzte: Das verfassungsrechtlich induzierte Modell der Zulassungsbeschränkungen in Deutschland unterstellt, dass das Grundrecht zur freien Berufswahl durch die Bereitstellung eines Studienplatzes an einer nicht selbst gewählten Hochschule ebenso angemessen gewährt wird wie durch die Zulassung an der selbst gewählten. Das dichotomische Referenzmodell in Abbildung 1 versucht diese Lage zu visualisieren.

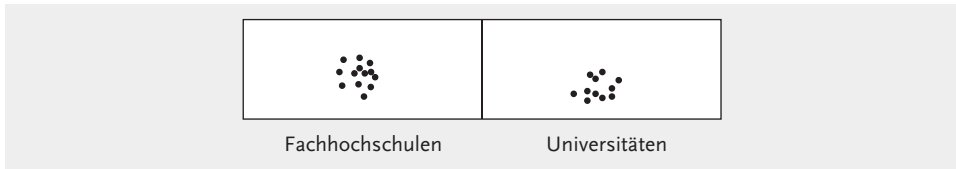


Abb. 1: „Gleichwertig und andersartig“

Dieses Referenzmodell reicht allerdings noch nicht aus, um die aktuelle Ausgangssituation hinreichend zu beschreiben. Eine erste Modifikation resultiert aus der inneren Logik des Wissenschaftssystems, welche die Gleichwertigkeit von Universitäten und Fachhochschulen infrage stellt. Da in der Wissenschaft die Forschung die dominante Reputationsressource bildet – und Wissenschaft zudem ein ausgeprägt reputationsgetriebenes System darstellt –, wird schon in den Universitäten die Lehre geringer geschätzt, allemal aber werden Hochschulen, die vornehmlich der Lehre gewidmet sind, nicht als gleichwertig anerkannt. Es zeigt sich, dass die Funktionsdifferenz nur glaubhaft gemacht werden kann, wenn man sich auf das System der Hochschulen bezieht und nicht auf das System Wissenschaft. Da es dem Hochschulsystem aber bisher unzureichend gelingt, sein eigenes Normengerüst gegenüber dem der Wissenschaft zu behaupten (der Bologna-Prozess stellt einen entsprechenden Versuch dar), sieht die dominante Interpretation der Differenz zwischen Fachhochschulen und Universitäten eher aus wie in Abbildung 2 dargestellt.

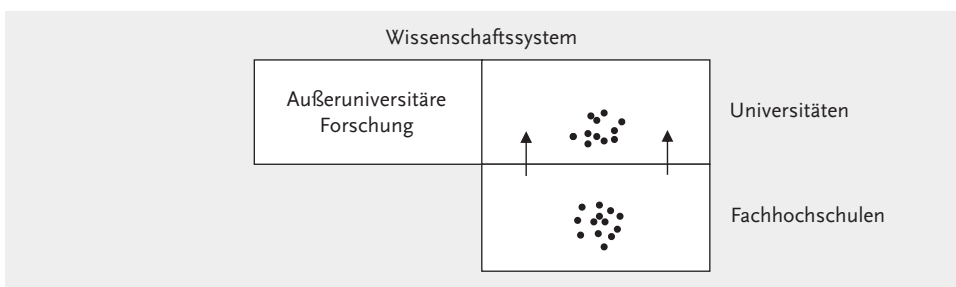


Abb. 2: Vertikale Differenzierung und *academic drift*

Dass es sich dabei nicht nur um Vorurteile der einen Seite über die andere handelt, sondern um das bisher insgesamt vorherrschende Wahrnehmungsmuster, kann

man an dem Phänomen der *academic drift* (Morphew/Huisman 2002)⁴ ablesen. Folglich neigen Hochschulen, auch wenn ihnen andere Aufgaben zugewiesen wurden, dazu, sich immer stärker an der Forschung zu orientieren, weil dies dem Image der Institution und den Karriereperspektiven ihrer wissenschaftlichen Mitglieder am meisten dient. Zumeist können sich die Träger der Einrichtung dem Streben der Hochschule und ihrer Protagonisten nicht auf Dauer widersetzen. Im Universitätssektor führt dies zu Abgrenzungsbemühungen nach „unten“, im Fachhochschulsektor zur Taktik der Verwischung von Unterschieden statt zu deren selbstbewussten Betonung.⁵ Die berühmte Formel von der „gleichwertigen Andersartigkeit“ sollte ja eigentlich genau diesem dominanten Wahrnehmungsmuster im deutschen Hochschulsystem entgegenwirken.⁶

Aber auch dieses Modell kann den Status quo nicht hinreichend beschreiben. Denn es ist seit Langem evident, dass die schlichte Dichotomie, nach der die Homogenität innerhalb einer der beiden Hochschultypen größer ist als es die qualitativen Gemeinsamkeiten mit einzelnen Hochschulen des anderen Typs sind, gar nicht der Wirklichkeit entspricht. Dafür gibt es mehrere Gründe. Erstens lässt sich längst eine viel größere institutionelle Vielfalt feststellen, als es die simple Gegenüberstellung von Fachhochschulen und Universitäten glauben machen will. So existieren neben diesen beiden zentralen Hochschultypen u. a. Kunst- und Musikhochschulen, vielfache Varianten von Verwaltungs-Fachhochschulen, die Universitäten der Bundeswehr und der Polizei, die Sporthochschule, die Fern-Universität, private Hochschulen verschiedenen Zuschnitts, die kirchlichen Fachhochschulen sowie Pädagogische Hochschulen.⁷

Neben dieser größeren Vielfalt an Hochschulen ist zu beobachten, dass inzwischen auch Unklarheiten aufgetreten sind, was die Zuordnung von Aufgaben und Leistungen anbetrifft. So wird an einigen universitären Fakultäten nachweislich weniger geforscht als an manchen Fachhochschulen. Das Employability-Gebot des Bologna-Prozesses führt mehr und mehr auch an den Universitäten zu berufsbezogenen Studienkonzepten. Das heißt, die Differenzierungsmerkmale tragen zwar noch für die Sektoren insgesamt, aber nicht mehr unbedingt für jeden einzelnen Teilbereich.

4 Ein besonders deutliches Beispiel für die Entdifferenzierungswirkung der *academic drift* ist das Vereinigte Königreich, wo im Zuge des „Education Reform Acts“ Anfang der 1990er Jahre die sogenannten „polytechnics“ den Universitäten formal gleichgestellt wurden und es damit zur Auflösung des binären Systems kam. Einen Überblick hierüber bietet Michael Shattock (2006).

5 Dies dokumentiert sich im sprachlichen Trend, den Begriff „Hochschule“ zunehmend an die Stelle der „Fachhochschule“ im Hochschulnamen zu setzen und damit Uneindeutigkeit zwischen dem Überbegriff „Hochschule“ und dem sektorspezifischen Begriff zu schaffen.

6 Ein markantes Beispiel für das Phänomen *academic drift* gibt die Hamburger Hochschule für Wirtschaft und Politik ab. Gegründet als „Akademie“ wurde die HWP bald zur „Hochschule“ umbenannt. Später erwarb sie das Recht, einen promotionsberechtigenden Diplomabschluss anzubieten, bevor dann mit der Umbenennung zur „Universität“ gar das Promotions- und Habilitationsrecht folgte und sie in die Universität Hamburg integriert wurde. Zur Geschichte der HWP siehe Bärbel von Borries-Pusback (2002).

7 Wobei jedoch die Pädagogischen Hochschulen mittlerweile nur noch in dem allgemein stark ausdifferenzierten Hochschulsystem Baden-Württembergs als eigenständige Hochschulen existieren.

Daneben ist drittens die Frage berechtigt, ob nicht auch interne Strukturparameter die Taxonomie infrage stellen. So hat der historisch bedingte, zum Teil sehr hohe Anteil von habilitierten Professor/-innen an einigen Fachhochschulen in den neuen Ländern eines der zentralen Argumente auf Seiten der Universitäten zur Abwehr des Promotionsrechts der Fachhochschulen ein wenig erschüttert (Wissenschaftsrat 2010a, hier Fußnote 108). Ob die strukturelle Gemeinsamkeit einer vor allem technisch ausgerichteten Fachhochschule mit einer Fachhochschule für Sozialwesen größer ist als die mit einer Technischen Universität, wäre ebenso durchaus zu fragen.

Viertens sind den Hochschulen beider Sektoren neue Aufgaben zugewachsen. In den letzten Jahren wurden aus verschiedenen Gründen immer wieder neue Herausforderungen aufgegriffen, die sich nicht entlang der bisherigen Zuteilungslogiken einem Hochschultyp exklusiv zuordnen ließen, sondern als Querschnittsaufgaben über alle Typen hinweg gelten. Das betrifft die Rücksicht auf Studierende mit Behinderung, die Frage der Gleichberechtigung, auch die Öffnung gegenüber neuen Medien und technisch unterstützten Lehrformen, die Internationalisierung, neuerdings die Öffnung gegenüber neuen Zielgruppen⁸ und vieles mehr. Diese Themen wurden von der Politik aufgegriffen und den Hochschulen als Anforderungen auferlegt, aber genauso auch von den Hochschulen selbst, zumindest teilweise, als willkommene Entwicklungschance genutzt. Dabei wurde von politischer Seite i. d. R. unterstellt, dass selbstverständlich alle Hochschulen sich diesen Aufgaben gleichermaßen zu stellen hätten. *Mainstreaming* wäre der Terminus dafür.

Inzwischen stellt sich allerdings die Frage, ob ein *mainstreaming* gegenüber immer neuen Themen und Anforderungen zum Erfolg führen kann. Denn so werden die Hochschulen gezwungen, Lippenbekenntnisse abzugeben und Profilbildung qua „talk“ zu betreiben (Meier/Schimank 2002, S. 84). Auch führt *mainstreaming* in allen Bereichen tendenziell zur Realisierung vieler kleinster gemeinsamer Nenner. Daher werden die neuen Aufgaben immer mehr auch zu Profilelementen für Hochschulen im Sinne horizontaler Ausdifferenzierung: Internationalisierung oder Diversity Management können sowohl Universitäten wie auch Fachhochschulen als Fokus ihrer strategischen Entwicklung dienen, weit jenseits eines allgemeinen Mindeststandards. An dieser Stelle ergibt sich dann tatsächlich eine Gleichwertigkeit in der Wahrnehmung der Leistung unabhängig vom Hochschultyp.

Diese Entwicklungen führen zu einer weiteren Modifikation unseres visuellen Modells in Abbildung 3: Zwar befinden sich in der Grundwahrnehmung die beiden Sektoren insgesamt noch immer in einer vertikalen Ordnung, allerdings fügt sich dem nicht unbedingt die einzelne Hochschule, sodass einige auf gleicher Höhe stehen. Die Binnendifferenzierung innerhalb der Sektoren ist zudem faktisch horizon-

8 Zwar könnten die Universitäten versucht sein, diese Aufgabe den Fachhochschulen zuzuweisen, die ja einen ähnlichen Gründungsauftrag schon haben. Allerdings schließe ihnen hier erneut das quantitative Problem zurück, dass eine solche Arbeitsteilung so viele zusätzliche Studierende den Fachhochschulen zuführen würde, dass dann auch Ressourcenverschiebungen die Folge sein müssten.

tal und vertikal größer (geworden, aber wohl auch schon immer gewesen) als im normativen Ausgangsmodell, verdeutlicht durch die weiter auseinanderliegenden Punkte.

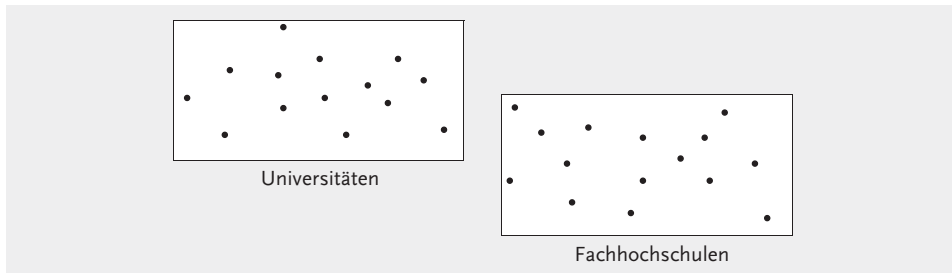


Abb. 3: Individual-Performanz passt nicht immer ins System

Ein letzter Punkt soll das Bild der Ausgangssituation komplettieren: Die Dichotomie hat sich bislang als äußerst geeignet erwiesen, neue Entwicklungen zu absorbieren. Beispiel „Gesamthochschulen“: Die Gesamthochschule war ein Hochschultyp, der sowohl Merkmale von Universitäten als auch von Fachhochschulen aufwies – schließlich waren Gesamthochschulen oftmals aus Zusammenlegungen von Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen entstanden. Im Jahr 2003 sind sämtliche Gesamthochschulen auf politische Initiative hin in den Universitätsstatus überführt worden und haben den Namen „Universität“ angenommen.

Dargestellt ist dieses Lösungsmuster der Absorption in Abbildung 4 – neue Profile (oder auch Rechtsformen/Trägerschaften wie im Falle privater Hochschulen) werden tendenziell in die bestehende Dichotomie einsortiert.

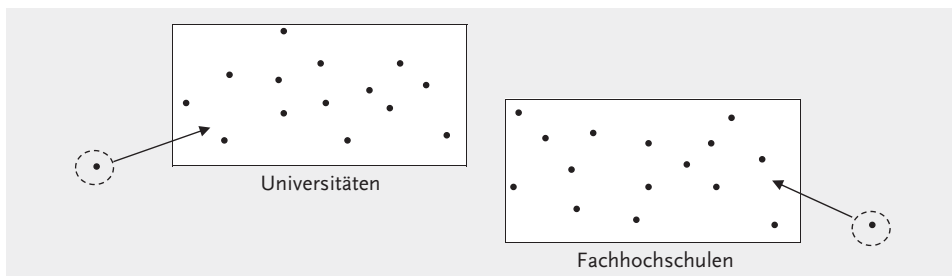


Abb. 4: Absorption neuer Exemplare

Soweit der aktuelle Ausgangspunkt, der die einfache Unterteilung des deutschen Hochschulsystems nach Universitäten und Fachhochschulen als dominantes Wahrnehmungsmuster fortsetzt. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass dies eine ganze Reihe von Vorteilen mit sich bringt. Zu nennen ist die Übersichtlichkeit und Verständlichkeit des Systems, die als ein nicht zu unterschätzender Wert angesehen werden sollte, etwa hinsichtlich Fragen der Steuerung. Der Wissenschaftsrat hat in seinen Empfehlungen zur Differenzierung des Hochschulsystems dafür plädiert, an

der bisherigen Typendifferenzierung festzuhalten, weil er befürchtet, dass eine Aufhebung der Zweigliedrigkeit wie in Australien oder dem Vereinigten Königreich den Fachhochschulen besonders zum Nachteil gereichen würde (Wissenschaftsrat 2010b, S. 32). Schließlich wäre ein Wettbewerb mit ungleichen Startbedingungen die Folge.⁹ Nun stellt sich die Frage, wie es ausgehend von der aktuellen Situation in Zukunft mit der systemischen Rolle der Fachhochschulen weitergeht. Dazu werden im Folgenden fünf Szenarien entwickelt, die in der aktuellen Situation insoweit angelegt sind, als dass ihr Eintreten mehr oder minder wahrscheinlich ist.

2 Szenarien

2.1 Szenario 1: Mobilität in der vertikalen Dichotomie

Die inzwischen vielzitierte Bemerkung des frisch gewählten HRK-Präsidenten Hippler über einen möglichen „Aufstieg guter Fachhochschulen“ in die Liga der Universitäten belegt die Virulenz der vertikalen Mobilität. Demnach würde man an der Zweiteilung festhalten, aber „Auf- und Abstiege“ zulassen und neue Hochschulformen den alten zuweisen.¹⁰ Wie Abbildung 4 zeigt, würde der „Überlappungsbe- reich“ der vorigen Darstellungen weitgehend beseitigt, denn Hochschulen mit individuellen (Forschungs-)Leistungsdaten im Übergangsbereich würden auf- oder absteigen, die Grenzziehung würde noch klarer, die klassischen Unterscheidungs- merkmale für die Profilierung würden noch wichtiger.

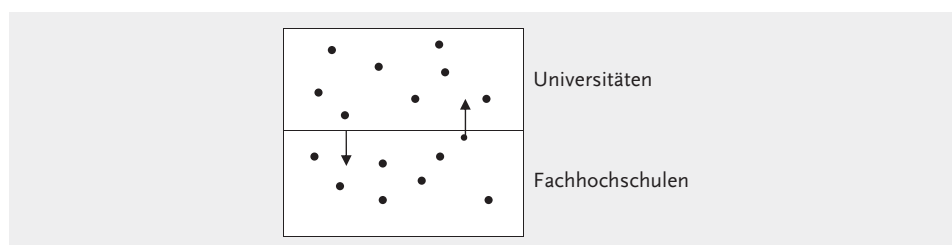


Abb. 5: Auf- und Abstiege

Der leicht erkennbare Vorteil eines solchen Szenarios bestünde darin, dass Leistungsunterschiede transparent gemacht würden und Beachtung fänden. Die Typenzuordnung würde durch empirische Sachverhalte dynamisiert statt durch his-

9 Beobachten lässt sich dies am Fall des Vereinigten Königreichs. Hier hat die Einebnung der Unterscheidung von Hochschultypen – „polytechnics“ wurden zu Universitäten erklärt – im Effekt zu einer schrittweisen Stratifizierung bzw. Hierarchisierung des Hochschulsystems geführt, und zwar zu Ungunsten der ehemaligen „polytechnics“ bzw. „new universities“. Für eine etwas freundlichere Bilanzierung siehe Tysome (2007).

10 Zwar fühlt sich der HRK-Präsident von den Medien falsch dargestellt, doch ist es für unseren Punkt sekundär, ob er diese Aussage tatsächlich getätigt hat. Entscheidend ist vielmehr, wie dies in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird und dass hier das Deutungsschema vertikaler Mobilität Verbreitung findet.

torische Setzungen determiniert. Problematisch hieran wäre, dass die Realität vielfältiger horizontaler Differenzen durch die Fokussierung auf vertikale Unterschiede in der (Forschungs-)Leistung ausgeblendet werden würde. Entsprechend verweist die Reaktion auf Hipplers Äußerungen seitens der Fachhochschulen auf die funktionale und damit horizontale Differenzierung als Triebfeder der Dynamisierung.¹¹

2.2 Szenario 2: Hybride Subtypen

In Bayern wird aktuell über die Schaffung „Technischer Hochschulen“ diskutiert (Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst 2011). Auch wenn die gesetzlichen Regelungen noch nicht endgültig bestimmt sind, zumindest tauchte in der Diskussion die Idee des Uni-FH-Hybrids auf: mit Schwerpunkt auf Forschung, aber anwendungsorientiert und regional fokussiert. Er könnte, wie in Abbildung 6 illustriert, Profilerkmale aus dem Universitäts- und Fachhochschulsektor aufnehmen. Damit bliebe die Dichotomie im Grunde bestehen, die Hybriden würden aber die Typenvielfalt erhöhen.

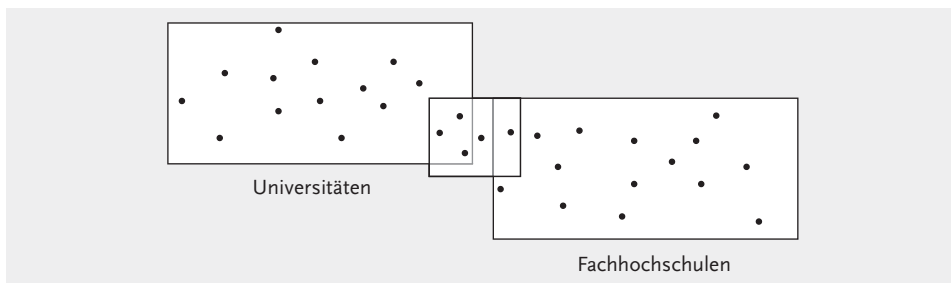


Abb. 6: Hybride Subtypen

Eine andere Form der Hybridbildung kann in den Colleges und Schools gesehen werden, die an einigen Hochschulen erprobt werden. Darin werden in Anlehnung an angelsächsische Hochschulmodelle Binneneinrichtungen geschaffen, die der funktionalen Differenzierung unter einem Dach Rechnung tragen wollen. Hier finden sich dann auf (Persönlichkeits-) Bildung fokussierte „Colleges“ neben forschungsorientierten „Graduate Schools“ und anwendungs- bzw. berufsbezogenen „Professional Schools“.¹²

Vorteile dieser Entwicklung lägen in einem verstärkten Wettbewerb zwischen einer größeren Typenvielfalt und in der simultanen Aufweichung, aber auch Stärkung

11 In einem Hochschulsystem mit vielfältigen Aufgaben von Hochschulen müsse eine Typenbildung vertikale **und** horizontale Differenzierung abbilden, ansonsten bestünde die Gefahr, eine schlechte Universität per se für eine gute Fachhochschule zu halten. Der Divergenz der Aufgaben würde das nicht gerecht, so die Stellungnahme der UAS7 (2012). Zur Abbildung der institutionellen Differenzierung auf den beiden Achsen siehe Zechlin (2012).

12 Für einen besonders prominenten Versuch, diese drei verschiedenen Hochschulmodelle unter dem Dach einer Institution zu versammeln, siehe etwa die Universität Lüneburg.

klassischer Profile (denn wer in den klassischen Sektoren verbleibt, der wird auf die Ursprungsidee der Universität bzw. Fachhochschule nun mehr Wert legen). Die Voraussetzung wäre, dass die rechtlichen Regelungen und die staatliche Steuerung auch tatsächlich spezielle, polyvalente Regelungen in Bezug auf Forschungsfinanzierung, Promotion, Lehrdeputate, Gruppengröße etc. zuließen und nicht versuchen würden, die neuen Typen doch wieder in das jeweilige Korsett für Universitäten oder Fachhochschulen zu pressen. Das wesentliche Risiko in diesem Szenario ist, dass letztlich doch wieder die *academic drift* gestärkt werden könnte und daraus – als Variante zu Szenario 1 – im Wesentlichen ein „Aufstiegsmodell“ wird. Die bisherige TH-Diskussion in Bayern macht deutlich, wie sehr eine solche Namensänderung von den potenziellen Kandidaten als ein Aufstieg verstanden würde – und wie sehr alle Beteiligten annehmen, dass dies einhergehen müsse mit einer strukturellen Annäherung an die Universitäten.¹³

Setzt man wie in Szenario 1 und 2 grundsätzlich weiter auf die Dichotomie (ggf. plus Hybride), dann bleibt ein Problem: Es ist kaum zu erwarten, dass alle Hochschulen eines Typs gleichermaßen die Anforderungen erfüllen können, die an sie gestellt werden. Das gilt besonders für die bereits angesprochenen neuen Aufgaben und Herausforderungen, die ja wesentlich begründet werden mit der zunehmenden Vielfalt der „Stakeholder“-Anliegen. Es ist z. B. nicht plausibel, dass einer der Typen, Universität oder Fachhochschule, systematisch das berufsbegleitende Studium zum typbezogenen Profilelement fortentwickelt. Daher fordern der Wissenschaftsrat und viele andere Stimmen in der Hochschulpolitik eine stärkere institutionelle Differenzierung, für die auch das Stichwort der „vielfältigen Exzellenz“¹⁴ gewählt wurde. Damit soll vor allem der Profilbildung der Hochschulen, wo sie bereits erfolgt ist, stärker Rechnung getragen und zugleich zu mehr Profilbildung jenseits der Dichotomie aufgefordert werden.¹⁵ In diese Richtung gehen die im Folgenden angesprochenen Szenarien. Allerdings ist bisher die Frage offen, ob die Hochschulen in Deutschland dazu neu gruppiert werden oder ob die bestehenden Einteilungen, aus denen sich wichtige Rahmenbedingungen ableiten, unangetastet bleiben sollten.¹⁶

13 Innenminister Hermann wird am 02.06.2012 in der Nürnberger Zeitung mit den Worten zitiert: „Die Absichtserklärung, dem Ohm einen neuen Namen zu verpassen, sei jedoch ein Signal [...], dass die Region Nürnberg künftig ein größeres Stück vom bayerischen Forschungskuchen abbekommen solle.“ Siehe: <http://www.nordbayern.de/nuernberger-zeitung/nuernberg-region/nurnberg-bekommt-doch-eine-technische-hochschule-1.1276442>; zuletzt abgerufen am 22.08.2012. Es sei an die historische Ironie erinnert, dass den ersten Technischen Hochschulen der Titel „Universität“ noch aus dem Bewusstsein heraus versagt wurde, dass so viel Realwissenschaft dem Geist der Universität widerspreche. Die Technischen Hochschulen haben erst nach 1945 die Möglichkeit erhalten, sich Technische Universitäten zu nennen. Inzwischen hat sich das Image gewandelt, sodass die Universität Dortmund 2007 sich gezielt in TU umbenannte. Und die TU München hat sich den von ihr seit 40 Jahren nicht mehr benutzen Titel „Technische Hochschule München“ schützen lassen. Siehe hierzu Krass (2012).

14 Siehe etwa die gleichnamige Konferenz von Stifterverband und CHE im Mai 2009: http://www.che.de/cms/?getObject=250&getLang=de&strAction=programm&PK_Veranstaltungen=193 (zuletzt abgerufen am 22.08.2012).

15 So bildet auch das CHE Hochschulranking unter dem Namen „Vielfältige Exzellenz“ verschiedene Leistungsdimensionen der Hochschulen ab. Siehe hierzu: <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=979&getLang=de>; zuletzt abgerufen am 22.08.2012.

16 Eben zu dieser Frage äußert sich auch Zechlin (2012) nicht in seinem jüngsten Plädoyer für eine institutionelle Differenzierung.

2.3 Szenario 3: Binnendifferenzierung

Dieses Szenario setzt auf die Kontinuität der Typendichotomie. Es würde sich jedoch zusätzlich mit der Herausbildung neuer Hochschultypen befassen und ihnen jeweils innerhalb eines Modells eine gewissen Geltung verschaffen. Das heißt, Universität und Fachhochschule verbleiben prägende Profilkategorien, werden aber um weitere ergänzt. Man könnte sich zum Beispiel in Abwandlung des Szenarios 2 vorstellen, dass die Technischen Hochschulen in Bayern den Fachhochschulen zugeordnet werden, sie sich aber dennoch im Vergleich zu den anderen Fachhochschulen auch in formaler Hinsicht unterscheiden. Innerhalb der Universitäten wären etwa die „world class research universities“ ein relevanter Subtypus. Der Vorteil wäre hier eine größere Diversität bei gleichzeitig klaren, sogar gesetzlich geregelten „Marken“ mit je spezifischem Leistungsversprechen. Die staatliche Steuerung könnte folglich passgenauer sein; beispielsweise muss der Indikator „Studiendauer“ bei einem Hochschultyp „offene Fachhochschule“ aufgrund der Relevanz des Teilzeitstudienmodells anders bewertet werden als beim Fokus auf grundständige Bachelorausbildung.

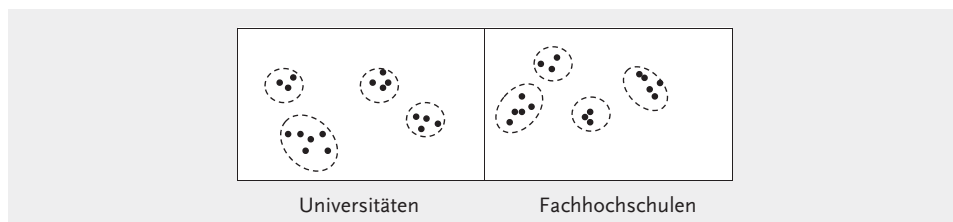


Abb. 7: Binnendifferenzierung

Dieser Ansatz birgt jedoch mehrere Schwierigkeiten: So ist noch völlig offen, nach welchen Kriterien eine Hochschule innerhalb der beiden Grundtypen einen neuen Binnenstatus zugesprochen bekäme. Selbstdeklaration allein könnte sicher kein hinreichendes Kriterium liefern; auf der anderen Seite droht staatliche (Über-)Regulierung von Profilierungen. Zudem gibt dieses Szenario keine Antwort auf Profilierungen, die quer zur Unterscheidung von Universitäten und Fachhochschulen stehen, z. B. auf die eben angeführte offene Hochschule.

2.4 Szenario 4: Institutionelle Diversifizierung

Hier müsste die Politik den faktischen Entwicklungen in der Weise Rechnung tragen, dass sie neben den beiden großen Hochschulgrundtypen neue Hochschultypen entstehen lässt, die, anders als im Szenario zuvor, eben nicht mehr einem Grundtyp zugeordnet würden. Vielmehr würden neue Hochschultypen definiert, die dann auf eigener Rechtsbasis Rahmenbedingungen erhielten (und dabei nicht wie im obigen Szenario den Hybridcharakter betonen, sondern das Neue im Profil). Zu diesem Szenario gehört dann auch, dass diejenigen Hochschulen, die ihre klassische Zuord-

nung nicht verlassen, möglicherweise das Universitäts- bzw. Fachhochschul-Profil gerade wieder neu aufleben lassen und in Abgrenzung zu den neuen Typen stärker betonen. Innerhalb eines neuen Typs könnten frühere Universitäten und Fachhochschulen zusammenfinden. Durch die größere Typenvielfalt spielt die hierarchische Wahrnehmung eine geringere Rolle, was in Abbildung 8 eher die andersartige Gleichwertigkeit garantiert.

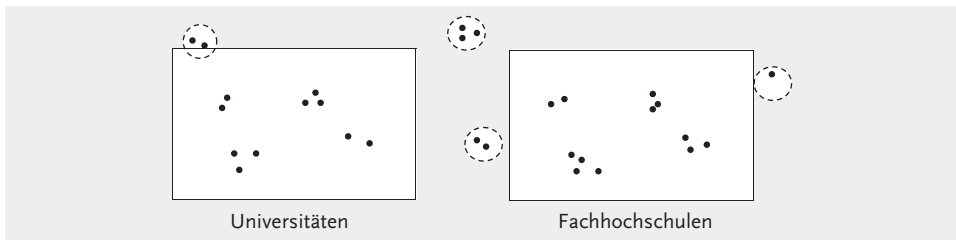


Abb. 8: Institutionelle Diversifizierung

Das deutsche Hochschulsystem würde auf diese Weise seine vertraute, (vermeintlich) übersichtliche Dichotomie verlieren und zu einer größeren Komplexität aufschließen, wie sie die Systeme vieler anderer Länder schon lange kennzeichnen. Gleichzeitig bliebe aber durch die klar geregelte Typenbeschreibung eine gewisse Transparenz gewahrt; die Typisierung kann auf unterschiedliche gesellschaftliche Ansprüche an Hochschulen abstellen. Die politische Steuerung könnte gewünschte Entwicklungen leichter anerkennen und den besonderen Bedingungen von Hochschulen, die sich ein spezifisches Profil durch die Erledigung besonderer Aufgaben erarbeiten, besser Rechnung tragen (was auf der anderen Seite wieder hohe Anforderungen an die politische Steuerungsfähigkeit setzt). Gelingen kann dies nur, wenn die mit der Zugehörigkeit zu einem neuen Typ verknüpften Vorteile hinreichend sind, um einen entsprechend hohen Anreiz zu bieten. Mit ihrem distinkten Profil ist die Duale Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) beispielhaft für einen solchen neuen Typ (der auch innerhalb des dritten Szenarios hätte verortet werden können). Da die direkt mit diesem Profil verbundenen Vorteile eine Assimilierung an „klassische“ Hochschultypen unwahrscheinlich machen, stellt die DHBW einen der wenigen Fälle dar, wo schon gegenwärtig die Gleichzeitigkeit institutioneller Diversifizierung und andersartiger Gleichwertigkeit als gegeben angesehen werden kann.

2.5 Szenario 5: Multivariantes Einheitssystem

Die radikale (und staatsferne) Lösung des Hochschulsystems, auf die neuen Herausforderungen zu reagieren, läge darin, ein neues Einheitssystem zu schaffen, in welchem es keine Status- und Rechtsunterschiede mehr auf der Ebene der Institutionen gibt (Abbildung 9). Vielmehr sind alle Hochschulen zunächst einmal in einen einheitlichen Rechtsrahmen eingebunden. In einem solchen System würden also alle

Einheiten dann gleichermaßen „Hochschulen“ oder eben „Universitäten“ heißen bzw. sich den Namen nach eigenem Wunsch wählen, weil er keine rechtliche Bedeutung mehr hätte. Oder man würde zunächst beim bisherigen Hochschultyp bleiben, alle Maßnahmen würden aber darauf abzielen, die Relevanz der Unterscheidung von Universität und Fachhochschule verschwinden zu lassen.



Abb. 9: Multivariantes Einheitssystem

Der Erfolg einer solchen Lösung ist zum einen abhängig von den gesetzten Rahmenbedingungen. Erforderlich wäre z. B. eine staatliche Mittelvergabe nach dem „Ein-Topf-Modell“. In den Ländern Hamburg, Brandenburg oder Hessen wird bereits in diese Richtung gedacht, konkurrieren hier doch Fachhochschulen, Universitäten und Kunst- und Musikhochschulen im selben formelgebundenen Verteilungssystem miteinander. In Hessen etwa wird dann für die Universitäten ein anderer Clusterpreis für die Studiengänge angesetzt als für die Fachhochschulen. Dem Einheitsmodell kommt wiederum entgegen, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses die Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen nicht mehr nur als Ausnahme intendiert ist, sondern endgültig zu einem Regelfall werden soll – auch wenn die Universitäten sich vielfach mit der Idee noch schwertun. Von dieser Ausgangslage einer politisch intendierten Veränderung von Studiengangskonzeptionen könnte die Schaffung eines einheitlichen Systems profitieren.

Förderlich für das multivariante Einheitssystem wäre es zudem, wenn die klassische Typisierung durch eine flexible „classification“ ersetzt werden würde. In mehreren europäischen Ländern wird derzeit das „U-Map“-System getestet, das Hochschulen anhand von Indikatoren in sechs Kerndimensionen charakterisiert.¹⁷ Die Indikatorenprofile kann man übereinanderlegen und so vergleichbare Hochschulen finden, völlig unabhängig vom formalen Hochschultyp. Hochschulprofile werden dadurch jenseits einer Typenzuordnung transparent und bleiben flexibel. Zeigt man zusätzlich zur horizontalen Vielfalt noch die vertikalen Leistungsunterschiede über multidimensionale Rankings auf, so ergeben sich Leistungshierarchien jenseits von Hochschultypen, nicht nur bezogen auf Forschung.¹⁸

Zum anderen wird das Einheitssystem determiniert durch die Logiken der Profilierung der Hochschulen. Es lassen sich mehrere Treiber der Profilierung identifizie-

17 Es ergeben sich Merkmalskombinationen aus Studierendenstruktur, Forschungsneigung, internationaler Ausrichtung und Transferorientierung etc. Mehr zu diesem Projekt unter <http://www.u-map.eu/>; zuletzt abgerufen am 22.08.2012.

18 Es wird derzeit unter dem Namen „U-Multirank“ ein innovatives Rankingsystem entwickelt, das diesem Anspruch der Multidimensionalität ausdrücklich gerecht werden kann. Siehe: <http://www.u-multirank.eu/>; zuletzt abgerufen am 22.08.2012.

ren: die „Club“-Bildung von Hochschulen (Exzellenz-Universitäten, TU9 und UAS7 und andere Interessengruppen, die sich bilden mögen – dies führt dann übrigens zu einer kollektiven Profilierung), die Profilierung über Querschnittsthemen (z. B. die familienorientierte Hochschule¹⁹), die Profilierung durch Fokussierung auf bestimmte Produkte (z. B. die Weiterbildungshochschule) oder die von Meier/Schimank (2002) favorisierte Mikroprofilierung auf Fächerebene.²⁰

Wenn nun Profilierung in dieser Komplexität betrieben wird und eigentlich niemand mehr nach den Kategorien Universität oder Fachhochschule fragt, dann könnte sich als empirische Realität doch ergeben, dass eine Reihe von Hochschulen eine ähnliche Richtung einschlägt, was dann wiederum eine Art Hochschultyp hervorbringt, allerdings nicht in formalisierter, verrechtlichter Form. Forschungsprojekte haben diese Entwicklung in jüngster Zeit versucht zu analysieren und kommen dabei zu unterschiedlichen Typencharakterisierungen.²¹ Dies ist relevant zur Beschreibung von Profilierungstrends, bleibt aber offen für vielfältige Interpretationen und wird nicht zu einer neuen festgefügt Struktur führen, die die alte Dichotomie ablöst.

Die Vorteile dieses Szenarios liegen auf der Hand: Vielfältige Bedürfnisse können durch „vielfältige Exzellenz“ bedient werden. Demgegenüber steht die Intransparenz und Komplexität des Systems; der vereinheitlichte Rechtsrahmen hilft hierbei nicht mehr. Transparenzinstrumente, wie die Klassifizierung oder z. B. die Auditierung eines bestimmten Profils²², erlangen entscheidende Bedeutung. Dennoch besteht angesichts der herrschenden normativen Muster eine große Gefahr, dass sich in einem solchen einheitlichen System die *academic drift* durchsetzen wird und die Einrichtungen nach internationaler Forschung streben werden. Wenn man dies vermeiden will, dann müssen starke Anreize in Richtung anderer Ziele gesetzt werden.

19 Ein Beispiel hierfür ist der Best Practice Club „Familie in der Hochschule“, in dessen Rahmen mehrere Hochschulen gemeinsam daran arbeiten, sich im Verbund familienfreundlicher aufzustellen. Siehe: <http://www.familie-in-der-hochschule.de/>; zuletzt abgerufen am 22.08.2012.

20 Die zum „Gemischtwarenladen“ mit profilierten Produkten führt, siehe Meier/Schimank (2002). Wenn sich z. B. die Hochschule Osnabrück, die Universität Oldenburg und die DHV Speyer mit einem fachlichen Angebot zum Hochschulmanagement profilieren, resultiert eine wirksame Mikroprofilierung auf einem speziellen Markt jenseits aller Hochschultypen, die allerdings nicht maßgeblich das Gesamtprofil der jeweiligen Hochschulen bestimmt.

21 Würmseer (2010) beschreibt so für Fachhochschulen eine „Allrounder und Masterfachhochschule“ sowie eine mit „Pioniergeist zwischen Regionalität und Internationalität“, daneben eine für „Spezialisierte Angebote von Praktikern für Praktiker“, die „Flächenhochschule und abgebildeter Mittelstand“ sowie die Hochschule „Auf dem Weg zur forschenden Hochschule der Region“. Geiger (2011) untersucht anhand von Internet-Darstellungen die Profile baden-württembergischer FHs und kommt zu den Typen „Fachspezialisierer“, „Forschungshochschule“, „regionalfokussierte Hochschule“ und „wachstumsorientierte Hochschule“ (als Idealtypen, wobei die „echten“ FHs dann z. T. Mischtypen darstellen).

22 Um nur ein Beispiel zu nennen: Die HRK hat im Jahr 2009 das Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ ins Leben gerufen und begleitet bzw. prüft seitdem die Internationalisierungsbestrebungen ausgewählter Hochschulen. Siehe: <http://www.hrk.de/themen/internationales/arbeitsfelder/audit-internationalisierung-der-hochschulen/das-re-audit/>; zuletzt abgerufen am 22.08.2012.

3 Zusammenfassend – was bedeutet das alles für die Fachhochschulen?

Eine Fachhochschule, die sich für zukünftige Rollen aufstellen will, wird zunächst nach der Wahrscheinlichkeit der unterschiedlichen Szenarien fragen müssen. Denn die zukünftige Rolle ist unklar: Soll man den Aufstieg zur Universität suchen, sich im herausbildenden Einheitssystem vielfältig positionieren bzw. im Rahmen der institutionellen Diversifizierung entweder auf ein neues Pferd setzen oder sich auf das traditionelle Profil der Fachhochschulen rückbesinnen?

Szenarien haben es an sich, dass sie derzeit angelegte Entwicklungen in bestimmte Richtungen überzeichnen; die Realität wird irgendwo dazwischen liegen. Das Auf- und Abstiegsszenario existiert zwar in den Köpfen, ist aber politisch nicht durchsetzbar. Es wäre auch eine Gefahr für die produktive Vielfalt des Hochschulsystems. Dennoch werden Elemente der vertikalen Differenzierung die Vorstellungen weiter mit prägen. Nicht unwahrscheinlich ist eine formale Beibehaltung der Dichotomie und damit das Weiterexistieren von Fachhochschulen; nicht zuletzt angesichts der Landeszuständigkeiten und der Schwierigkeiten, sich auf gemeinsame weitreichende Reformen innerhalb der Kultusministerkonferenz zu verständigen. Aber Triebkräfte in Richtung der Herausbildung von Hybridformen, der Differenzierung und des Einheitssystems werden weiter und verstärkt wirken. Einheitliche Steuerungsmechanismen über die Typen hinweg werden zunehmen, Querschnittsaufgaben werden Profilbildung im Einheitssystem befördern. Teilweise wird dies von autonomer Strategiebildung getrieben sein, teilweise aber auch von politischer Setzung. Wie aussichtsreich dabei die Beibehaltung des klassischen Fachhochschulprofils ist oder ob andere Ausrichtungen vielversprechender sind, muss jede Fachhochschule in Anbetracht ihrer je eigenen Situation entscheiden.

Ist das, was nun jeweils als realistisches Zukunftsszenario gekennzeichnet wurde, aus Sicht der (heutigen) Fachhochschulen aber auch wünschenswert? Die Autoren können nicht ihre Sympathie für Szenario 5, das multivariante Einheitssystem, verhehlen (das natürlich auch zulässt, dass Hochschulen ein ganz klassisches Fachhochschulprofil der Praxis- und Berufsorientierung, Regionalität, angewandten Forschung etc. explizit und selbstbewusst weiter betreiben). Es ist flexibel, greift am besten vielfältige Bedürfnisse der Anspruchsgruppen an Hochschulen auf und setzt auf die Hochschulautonomie. Es ist auch am besten dafür geeignet, dass Hochschulen völlig neue Profilentwicklungen aufgreifen, die heute noch gar nicht klar absehbar sind. Wenn z. B. Marginson (2012) spekuliert, dass regionale Lehrangebote durch frei im Web verfügbare „massive open online courses“ von amerikanischen Ivy-League-Universitäten verdrängt werden, könnte ein aus heutiger Sicht sehr ungewöhnliches Hochschulprofil darin bestehen, in die Rolle des Informationsbrokers und des Unterstützers individueller Karriereplanung zu geraten, sich aus dem Lehrbetrieb aber (zumindest partiell) zurückzuziehen. Hochschulsysteme müssen den Hochschulen die Flexibilität gewährleisten, solche Innovationspotenziale aufzugreifen.

Szenario 5 bietet gerade Fachhochschulen auf Basis ihrer heutigen Potenziale interessante Entwicklungsrichtungen: die Revitalisierung der klassischen Stärken in Lehre und anwendungsorientierter Forschung, die Besetzung zukunftssträchtiger Segmente in Verbindung mit diesen klassischen Stärken (berufsbegleitendes Studium, Innovationsorientierung, Hochschule für den Bildungsaufstieg) und die Spezialprofilierung jenseits der bisherigen Profile (familienorientierte Hochschule, Zielgruppen- oder Berufsfeldbezug, Gründerhochschule usw.).

Szenario 5 birgt aber gleichzeitig hohe Risiken. Es wird nämlich nicht funktionieren, solange die beschriebenen Mechanismen der *academic drift* und des umfassenden *mainstreaming* wirken. Nach der bisherigen Systemlogik würden Fachhochschulen die Szenarien danach beurteilen, in welchem sich ihre Rahmenbedingungen am ehesten verbessern würden. Die Leitfragen würden dann wohl meist lauten: Wo winkt das Promotionsrecht am deutlichsten, wo lässt sich die Lehrlast vermutlich am leichtesten reduzieren und das Stellengerüst modifizieren? In diesen Fragen offenbart sich eindeutig die *academic drift* – es kommt demnach allein darauf an, die Bedingungen für die Forschung zu verbessern. Dies macht deutlich, dass die so oft geforderte institutionelle Differenzierung keinen rechten Sinn ergibt, solange das Reputationssystem nicht verändert werden kann. So bleiben trotz der Vorteile von Szenario 5 erhebliche Bedenken im Hinblick auf die Umsetzbarkeit, die durch einen Blick auf Entwicklungen im Ausland (siehe das Vereinigte Königreich) noch genährt werden. Vielleicht ist dann die kurzfristige Beförderung von Elementen der Szenarien 2 bis 4 der richtige Weg, um mittelfristig zu Szenario 5 zu gelangen?

Es ist gerade im Einheitssystem auch offensichtlich, dass es kein Erfolg versprechender Weg ist, neue Aufgaben stets allen Hochschulen zuzuweisen. Es liegt zudem in der Logik der Steuerungsansätze der letzten 20 Jahre, politische Ziele mit Anreizen auszustatten und es dann den Hochschulen zu überlassen, ob und in welchem Umfang sie diesen Zielen folgen wollen. Dieser Ansatz kann jedoch nur zum Erfolg führen, wenn nicht zugleich von allen Hochschulen alles verlangt wird. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass wir es aushalten müssen, wenn Hochschulen nicht alle wünschenswerten Ziele verfolgen, obwohl es sich um öffentlich finanzierte Einrichtungen handelt. Es kann z. B. nicht davon ausgegangen werden, dass alle Hochschulen in der Bereitstellung von Weiterbildungsangeboten gleich engagiert und gut sind. Also ist es durchaus sinnvoll, auch Weiterbildungshochschulen zuzulassen und zu wollen. Die Debatte muss aber darüber hinausgehen. Ist eine Frauenhochschule so absurd, wenn das ein Weg sein könnte, die Abwanderung junger qualifizierter Frauen aus bestimmten Gegenden zu bremsen? Werden Männerhochschulen eines Tages eine probate Antwort sein auf die sich immer deutlicher abzeichnende strukturelle Benachteiligung von Jungen in den Schulen? Gleichwohl dürfen die steigenden Anforderungen an die Mobilität von Studierenden in diesem Szenario nicht unterschlagen werden.

Bereits erwähnt wurde die Bedeutung von Transparenz schaffenden Systemen. Ohne diese würde Szenario 5 nicht funktionieren. Ein interessanter Ansatzpunkt gera-

de für Fachhochschulen liegt im sogenannten *added value*, dem Bildungs- oder Kompetenzzuwachs während der Qualifikation. Eine Fachhochschule, die sich gezielt eher benachteiligten Schulabgängern annimmt und diese zum Examen führt, erzeugt möglicherweise einen größeren *added value* als eine Elite-Universität, die bereits die besten Schulabgänger rekrutiert hat. Solche Messansätze helfen, die Mitglieder dieser Institution mit einem eigenen Stolz zu erfüllen, der es ihnen erleichtert, ihrem je spezifischen Leitbild überzeugt zu folgen.

Die Fachhochschule stellt eine sehr erfolgreiche Ergänzung eines bis dahin einheitlichen Hochschulsystems dar. Sie ist in den vergangenen 40 Jahren zu einem wichtigen und erfolgreichen Element geworden. Es ist dringend an der Zeit, über die Weiterentwicklung des so entstandenen Konzepts zu diskutieren. Dabei wäre es mehr als wünschenswert, wenn letztlich nicht die Handlungsbeschränkungen eines komplexen Entscheidungsweges zwischen den Ländern das Ergebnis vorgeben würden, sondern eine lebhafte Debatte die Probleme den Anforderungen wie Optionen gegenüberstellt und dann Lösungen anstrebt, die in der Folge gestaltet werden.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2011): Hochschulen für angewandte Wissenschaften feiern 40jähriges Jubiläum – „Technische Hochschulen“ in Bayern geplant. Pressemitteilung vom 27.06.2011 <http://www.bayern.de/Pressemitteilungen-1255.10347118/index.htm> (zuletzt abgerufen am 22.08.2012)

Berthold, Christian/Leichsenring, Hannah (Hg.) (2012): Diversity Report. Vergleich zwischen Studierenden an Fachhochschulen und an Universitäten. Gütersloh: CHE Consult GmbH http://www.che.de/downloads/CHE_Diversity_Report_C1.pdf (zuletzt abgerufen am 22.08.2012)

Federkeil, Gero (2011): Im Blickpunkt: Praxis-Check 2011 – Wie gut fördern die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge die Beschäftigungsbefähigung? Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH http://www.che.de/downloads/Blickpunkt_Praxis_Check_2011.pdf (zuletzt abgerufen am 27.08.2012)

Geiger, Rebecca (2011): Warum brauchen Hochschulen Strategien? Von Fachspezialisierer bis Forschungshochschule. In: Wissenschaftsmanagement 2011/6, S. 44–48

Krass, Sebastian (2012): FH, TH, Uni – oder einfach nur Hochschule? In: Süddeutsche Zeitung vom 06.03.2012 <http://www.sueddeutsche.de/bildung/universitaeten-gegen-fachhochschulen-fh-th-uni-oder-einfach-nur-hochschule-1.1301130> (zuletzt abgerufen am 22.08.2012)

- Langer, Markus F./von Stuckrad, Thimo/Herdin, Gunvald (2009):** Der CHE Datenatlas für das deutsche Hochschulsystem: Grundlage einer Demographierisiko- und Marketingchancen-Bewertung von und für Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 127. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH https://www.che-consult.de/downloads/AP127___CHE_Datenatlas_Hochschulsystem.pdf (zuletzt abgerufen am 22.08.2012)
- Marginson, Simon (2012):** Yes, MOOC is the global higher education game changer. In: University World News vom 12.08.2012 <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2012080915084470> (zuletzt abgerufen am 22.08.2012)
- Meier, Frank/Schimank, Uwe (2002):** Szenarien der Profilbildung im deutschen Hochschulsystem. Einige Vermutungen. In: die hochschule 2002/1, S. 82–91
- Morphew, Christopher C./Huisman, Jeroen (2002):** Using institutional theory to reframe research on academic drift. In: Higher Education in Europe 2002/27, S. 491–506
- Shattock, Michael (2006):** United Kingdom. In: Forest, James J.F./Altbach, Philip G. (Hg.): International Handbook of Higher Education, Volume 1. New York, Springer, S. 1019–1033.
- Tysome, Tony (2007):** Former polytechnics spread their wings. In: Times Higher Education vom 31.08.2007 <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=310328§ioncode=26> (zuletzt abgerufen 30.08.2012)
- UAS7 (2012):** Ausdifferenzierung statt Auf- und Abstieg: Das Hochschulsystem ist nicht die Deutsche Fußball Liga. Pressemitteilung vom 16. Mai 2012 <http://www.uas7.de/16-05-2012.152.0.html> (zuletzt abgerufen am 22.08.2012)
- von Borries-Pusback, Bärbel (2002):** Keine Hochschule für den Sozialismus. Die Gründung der Akademie für Gemeinwirtschaft in Hamburg 1945–1955. Opladen: Leske und Budrich
- Wissenschaftsrat (2010a):** Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Köln: Wissenschaftsrat <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.pdf> (zuletzt abgerufen am 22.08.2012)
- Wissenschaftsrat (2010b):** Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Köln: Wissenschaftsrat <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf> (zuletzt abgerufen am 22.08.2012)
- Würmseer, Grit (2010):** Auf dem Weg zu neuen Hochschultypen. Eine organisationssoziologische Analyse vor dem Hintergrund hochschulpolitischer Reformen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Zechlin, Lothar (2012):** „Multiversity“ statt Einheitshochschule. Über horizontale und vertikale Differenzierung im Hochschulsystem. In: Forschung und Lehre 2012/6, S. 472–474 <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=10955#more-10955> (zuletzt abgerufen am 22.08.2012)

7 Die Sicht der Studierenden

Essaywettbewerb unter Fachhochschul-Studierenden in Baden-Württemberg: „Die Zukunft des Hochschulsystems/ die Zukunft der Fachhochschule“

7.1 „Alice im Wunderland“ oder „Weshalb ich mein Universitätsstudium an einer Fachhochschule beende“

REBEKKA SOMMER, EVANGELISCHE HOCHSCHULE FREIBURG,
MASTER SOZIALE ARBEIT, 4. FACHSEMESTER

Wenn ich in der Bibliothek lerne, setze ich mich am liebsten direkt vor das große Fenster im zweiten Obergeschoss. Ich staple die Bücher auf den Tisch, sortiere zwei grüne Bleistifte, Wasser und Traubenzucker daneben. Draußen, im Außenbereich der Hochschul-Cafeteria, biegen sich die Ahornbäume in einem frühen Herbstwind. Drinnen ist die Heizung schon auf „2“ geschaltet. Es riecht nach Gummi in der Bibliothek. Im Winter muss man den Grippeviren in der trockenen Luft geradezu ausweichen. Vorsorglich krame ich noch eine Packung „Soft & Sicher“ aus dem Rucksack. Außen an der großen Glasscheibe, vor der ich meine Lernwerkstatt aufgebaut habe, erscheint ganz oben links ein Fuß. Roter Adidas-Turnschuh. Ich wundere mich über die Gliederung des Luhmann-Lexikons, das ich eben aufgeschlagen habe und stelle fest, dass es eine ältere Auflage ist. Macht nichts – die Inhalte die ich gesucht habe, finde ich trotzdem. An der Glasfront baumelt jetzt ein zweiter roter Turnschuh neben dem ersten. Sieht irgendwie lustig aus, wie ein Vogelpärchen, so hoch in der Luft. Ein gestreiftes Hosenbein gesellt sich hinzu, ich lächle und beginne mit Kapitel drei meiner Hausarbeit.

Eine Studentin, die alleine in der Bibliothek büffelt. Eigentlich kein guter Einstieg für ein Essay, das die Vorzüge eines Fachhochschulstudiums hervorheben will. Zumindest kein prototypischer, denn schließlich geht es an Fachhochschulen darum, Wissen anzuwenden. Mit zu forschen, Ideen zu entwickeln, Konzepte zu präsentieren. Fachhochschulstudierende fühlen am Puls der Praxis. Einsames Lernen vor einem blütenreinweißen Blatt Papier, das ist eine Angelegenheit der Studierenden

philosophischer Fakultäten. Die wiederum tauchen tiefer in die Theorie ab – theoretisch zumindest. Ich kenne beide Seiten, aber mein Universitätsstudium hat mich in dieser Hinsicht desillusioniert. Ich habe erfahren, wie es ist, wenn theoretische Tiefe auf Kosten der Didaktik geht. Aber von vorn.

Nach meinem Abitur begann ich mit einem Studium der Soziologie an einer Universität mit aufregend noblen Namen. Albert Ludwigs Universität. Diese Zeit will ich nicht missen. So altherwürdig wie der Name meiner Uni klang, halten die eigenen Turnschuhschritte auf den Steinböden weiter Gänge, wenn man ins Seminar lief. Bourdieu und Foucault, Ringtausch und Reziprozität – der Klang dieser Namen und Begriffe versetzte mich Anfang-Zwanzigjährige in einen Rausch des maximalen Weltverstehens. Sobald ich mich für das Studium eingeschrieben hatte, war ich in den Beobachterposten aller Soziologen entrückt, der dich die Welt, die ganze Gesellschaft, von außen in ihre Einzelteile zerlegt begutachten lässt. Ein paar blinde Flecken gab es allerdings auch: Zum Beispiel konnte ich mich selbst nicht sehen. Wer bin ich und wo werde ich hin geraten, persönlich und beruflich? In jeder Vorlesung saßen andere Kommilitonen, heute kann ich an zehn Fingern abzählen, wie viele Namen ich kannte. Auch die Dozenten wechselten von Semester zu Semester. Es gab kein Ziel und keine Konstanten. Nur die Aura einiger charismatischer Professoren, deren Namen man hin und wieder in der Zeitung las. So schön es auch gewesen wäre, sich in die theoretischen Tiefen zu stürzen und die ganze Welt auf einmal zu verstehen – dazu kam es oft gar nicht. Meist waren wir mit unseren dicken Schmökern einfach allein gelassen und gleichzeitig über- und unterfordert. Ab Studienhälfte überlagerte das Gefühl, weder Ziel noch Funktion zu haben, mein Interesse an den Theorien.

Ich will nicht die Kritik an den Studienbedingungen deutscher Unis wiederholen, die ist hinlänglich bekannt. Vor vier Jahren stand in der Wochenzeitung DIE ZEIT, dass 34 % der Universitätsstudenten/-innen sich bessere Beratung und Betreuung wünschten und zwei Drittel regelmäßig mit überfüllten Veranstaltungen kämpften (Rohowski 2009). Mit solchen Schilderungen könnte ich Bände füllen. Aber das ist nicht der einzige Grund, weshalb ich manchmal meine, im Universitätsstudium so wenig gelernt zu haben, wie sonst nie in meinem Leben. Schuld ist fehlende Didaktik, beziehungsweise fehlender Wille dazu.

Überall gibt es Lernstrukturen: Auf die Pädagogik der Kindergärten folgt die Didaktik der Schulen, in Fortbildungen trifft man auf Erwachsenenbildner. Nur die Unis sind schwarze Didaktik-Löcher. Wie oft saßen wir uns in Seminaren schweigend gegenüber, hätten vorher dreißig Seiten Marx lesen sollen und trauten uns nicht, uns dazu äußern. „Stellen Sie kritische Fragen an den Text“ – lautete die Einstiegsaufgabe für zig Seminaren und Tutorien, die ich belegt habe. Meist blieb es die einzige Aufgabe. Kein Stimulus für anderthalb Seminarstunden außer den dreißig Seiten Marxlektüre, die kaum jemand gelesen hatte. Dass das die Dozenten nervte, ist verständlich, Studierende sollen ihren Beitrag leisten. Nur: Kann es eine Lösung sein, anderthalb Stunden lang darauf zu beharren, dass jemand etwas sagen soll? Keine

Fragestellung, kein Spontanreferat des Dozenten, keine Kleingruppenarbeit? Den Wissenserwerb für Studierende strukturiert zu gestalten, das scheint auch nach Bologna an Universitäten noch verpönt zu sein.

Die Hochschullehre solle nicht der verlängerte Arm der Schuldidaktik sein, lautet die Meinung manches Wissenschaftlers und mancher Wissenschaftlerin. Insbesondere in sozialwissenschaftlichen Fächern besteht das Credo, Studierende sollten zu allererst eine kritische Haltung einnehmen. Bloß nichts auswendig lernen, sondern sich den „soziologischen Blick“ zu Eigen machen. Ich erinnere mich an ein Seminar, das ungefähr hundert Studierende besuchten. Der Dozent war nett, das Thema interessant, aber der Raum viel zu voll. Es war immer unruhig. Keine Chance, sich zu konzentrieren, außer der Mitschrift. Mit Papier und Stift wollte ich meine Gedanken ordnen, Textfetzen mit Pfeilen verbinden und Schaubilder zeichnen. Doch das ärgerte den Dozenten. „Schreiben Sie nicht mit, diskutieren Sie lieber“, rief er aus, „denken Sie mit, seien Sie kritisch!“. Für mich wurde das Credo vom „soziologischen Blick“ zum weißen Kaninchen. Wie Alice im Wunderland irrte ich im Institut umher, suchte Inspiration und die verschwundenen Eintrags-Listen für kommende Seminare. Um eine Haltung einzunehmen, finde ich, muss man sich selbst verorten. Um Kritik zu üben, braucht es eine Wissensbasis. Die sollte in Seminaren vermittelt werden, nicht jedoch bildungsbürgerlicher Habitus. Ich wollte üben, trainieren, meinen Kopf füllen. Eine Funktion haben.

Mich ärgert das Argument, das Universitätsstudium an sich solle eine Herausforderung sein: Wer erst einmal herausgefunden hat, wie man unmögliche Überschneidungen im Stundenplan meistert; wer weiß, dass man, um Abgabefristen zu umgehen, bloß die korrekte Sekretärin des Professors ablenken und die verspätete Hausarbeit rasch auf den Stapel Schnellhefter hinter ihrem Rücken werfen muss; der habe, meint er oder sie/man wohl, fürs Leben gelernt. Ich bin überzeugt, dass junge Menschen ganz von allein „fürs Leben“ lernen und dass Persönlichkeiten stärker werden, wenn sie jemand stützt. Ohnehin kann man niemanden zur „Bildung“ zwingen, der kein tiefes Interesse daran hat. Man kann aber dafür sorgen, dass sein „Lernen“ erfolgreich verläuft. Dass das der Fall ist, wenn es interaktiv gestaltet wird, als Prozess, der Ziele verfolgt, ist eine lerntheoretische Binsenweisheit. Das muss nicht heißen, dass es kein Schmökern in fachfremden Büchern mehr geben soll, kein Fabulieren über „Gott-und-die-Welt“ und kein unbestimmtes Herumsitzen in den Vorlesungen anderer Disziplinen. Die universitäre Wissenswelt verspricht jungen Menschen große Freiheit und wie eingangs gesagt: Ich möchte diesen Erfahrungsschatz nicht missen. Aber was in der einen Lebensphase Freiheit verspricht, kann in einer anderen stören. Deshalb bin ich froh, dass ich für meinen Master den Weg an eine Fachhochschule gefunden habe.

Hier kennt und grüßt man sich. Ein großer Teil der Masterstudenten arbeitet im Forschungsbetrieb mit. Fachhochschulen scheinen ihre Studierenden zu brauchen, weil anwendungsorientiertes Lernen und Forschen nur funktionieren kann, wenn alle mitmachen. Das geht nur im Team, nicht im Elfenbeinturm/stillen Kämmer-

lein. Didaktik ist hier keine Angelegenheit motivierter Dozenten, sondern selbstverständlich. Meine Hausarbeit hatte von Beginn an einen Titel, ich weiß, wofür ich den Luhmann brauche. Den kann ich jetzt einfach abarbeiten. Das ist nicht nur motivierend, sondern vereinfacht es, zwei Tage pro Woche zu arbeiten oder für eine Familie da zu sein. Ein Fachhochschulstudium macht das Leben planbar. Aus meiner Sicht besteht darin die wichtigste Expertise der Fachhochschulen, ihr Vorsprung gegenüber den Universitäten.

„Wir geben Menschen eine Orientierung“, steht auf der Homepage meiner Hochschule. Man muss dazu sagen, dass es sich um eine Hochschule für Soziale Arbeit handelt. Hier sucht man keine Eintrags-Listen, sondern diskutiert zu Semesterbeginn im großen Saal aus, wer die beliebtesten Kurse belegt. Die meisten meiner Kommilitonen/-innen haben Fachhochschul-Bachelortitel. Sie ärgern sich gelegentlich über die vielen Gruppenarbeiten und Lernreflexionen, die der Unterricht beinhaltet und sie schimpfen, wenn Dozenten auf Flipcharts ausweichen weil der Beamer wieder mal nicht funktioniert. Ich denke an dreißig Seiten Marxlektüre in einem Raum mit Tafel ohne Kreide und bin fasziniert von den vielfarbigen Kärtchen, die die Lehrenden aus Moderationskoffern zaubern. Dass hier das Niveau auf der Strecke bleibt, finde ich nicht. Zumindest nicht, was den Master betrifft. Immerhin sitze ich auch als Fachhochschulstudentin mit meinem Luhmann-Lexikon hier oben vor der großen Fensterscheibe, an deren Außenseite sich jetzt ein dritter, vierter, fünfter Erstsemester vom Dach abseilt. Gruppenpädagogische Übung. Macht Spaß, bildet und gibt am Ende des Semesters Credits. Ein schönes, motivierendes Bild.

Literaturliste

Rohowski, Tina (2009): Universität versus Fachhochschule. In: DIE ZEIT vom 28.5.2009
<http://www.zeit.de/online/2009/23/universitaet-versus-fachhochs/seite-1> (zuletzt abgerufen am 25.07.2013)

7.2 Gedacht – getan: nach der Uni kam die FH

TUGCE DIZDAR, MASTERSTUDENTIN ELEKTRONISCHE MEDIEN MIT DEM SCHWERPUNKT UNTERNEHMENSKOMMUNIKATION (ZUVOR BACHELORSTUDIUM DER MEDIENWISSENSCHAFT UND EMPIRISCHEN KULTURWISSENSCHAFT AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN)

Fachhochschule? Dieser Begriff war mir bis vor vier Jahren eigentlich noch fremd. Besser gesagt, ich konnte die Fachhochschule nicht mit Studieren und Studium verknüpfen. Genau hierin lag meine Fehleinschätzung. Ich habe Studieren stets mit Universität gleichgesetzt. Erst mit Uni-Abschluss wird man zu einem richtigen Akademiker, so mein Empfinden. Ich gebe zu, ich habe die Fachhochschule – heute die Hochschule für Angewandte Wissenschaften – nicht wirklich wahrgenommen. Die Fachhochschule war für mich eher der kleine Bruder der Universität. Ein Dipl.-Ing. (Uni) war doch „größer“ als ein Dipl.-Ing. (FH), oder? Es liegt also nahe, dass ich mich nach meinem Abitur lediglich an Universitäten eingeschrieben habe und so 2008 anfang, an der Universität Tübingen zu studieren. Nun aber schreibe ich hier meinen Essay als Fachhochschul-Studentin. Der Grund hierfür ist der Übergang vom Bachelor zum Master. Nun studiere ich seit zwei Semestern an der Hochschule der Medien. Über meine Erlebnisse und Wahrnehmung der letzten Jahre möchte ich berichten.

1 Die Anfänge an der Universität

Nach meinem dreijährigen Bachelorstudium in Medienwissenschaft an der Universität Tübingen habe ich gemerkt, dass mein Studienfach nicht unbedingt ein Fach ist, welches „nur“ Theorie benötigt. Medienberufe benötigen viel Übung, denn Schreiben, Moderieren und Filme drehen will gelernt sein. Theoretisches Wissen ist zwar eine wichtige Voraussetzung, jedoch nicht ausreichend. Trotz vieler praktischer Seminare fühlte ich mich am Ende meines Studiums nicht bereit, mich in die Arbeitswelt zu stürzen. Zwar hatte ich grundlegendes Handwerkszeug erlernt, jedoch fehlten die praktischen Bezüge. Außerdem konnte ich nicht von mir selbst behaupten, gewisse Stärken und ein eigenes Profil im Studium entwickelt zu haben. Ich konnte irgendwie alles, aber auch nichts so wirklich. Andere Universitäten kamen für mich ebenfalls nicht mehr infrage, da ich nun eine andere Hochschulform wählen wollte, die mein Bachelorstudium erweitern sollte. Aus diesem Grund habe ich mich entschieden, meinen Master an einer Fachhochschule zu absolvieren. Das liegt zwei Semester zurück, und nun studiere ich Elektronische Medien mit dem Schwerpunkt Unternehmenskommunikation an der Hochschule der Medien.

2 Die Fachhochschule: erste Berührungen

Die kleinen aber feinen Unterschiede habe ich schnell wahrgenommen. Nicht nur war die Anzahl an Studierenden geringer geworden, sondern auch das Gebäude entsprechend kleiner und überschaubarer. Letztlich komme ich von einer Universität, wo ich zehn Minuten Bus fahren musste, um von einer Veranstaltung zur nächsten zu gelangen. Meine ersten Eindrücke an der Hochschule der Medien erinnerten mich stark an meine Schulzeit. Klein aber fein. Und alle Hörsäle ohne Bus erreichbar.

Im Laufe meines Studiums habe ich viele Fachhochschul-Studierende kennengelernt, die größtenteils zufrieden mit ihrer Hochschulwahl waren. Sie meinten immer, es sei „so wie in der Schule“. Man würde alles vorgeschrieben bekommen, so auch den Stundenplan. Das entspricht jedoch nicht meinen persönlichen Erfahrungen, da ich zum einen meinen Stundenplan immer noch am Semesteranfang selbst erstellte und zum anderen auch nicht das Gefühl habe, an einer Schule zu sein. Nein gewiss nicht, denn der Zeit- und Lernaufwand an der Fachhochschule ist sehr hoch. Das mag vor allem an den zahlreichen praxisorientierten Projekten liegen.

Die Universität hat mich vieles gelehrt, was ich niemals missen möchte. So zum Beispiel die gründliche Recherche von Literatur, die genaue Angabe von Quellen und die vielen Theorien der Medienwissenschaft. Als ich dann meine erste Hausarbeit an der Fachhochschule schreiben musste, war ich ein wenig überfordert, da nicht mehr so viel theoretischer Bezug gefragt war, sondern eher Beispiele aus der Praxis im Mittelpunkt standen.

3 Was ich an der Fachhochschule schätze

Ich glaube, dass die Fachhochschule viele Jahre sehr unterschätzt wurde. Auch ich habe vor Beginn meines Studiums nicht wirklich abschätzen können, was genau eine Fachhochschule ausmacht. Jetzt aber, wo ich selbst ein Teil der Fachhochschule bin, schätze ich vieles an diesem Hochschultyp. Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden ist an der Fachhochschule tatsächlich offener und näher. Die Gruppen sind klein, die Dozenten meist schnell erreichbar.

Das weit verbreitete Gerücht, die Universität sei anspruchsvoller als die Fachhochschule, würde ich definitiv nicht unterschreiben. Der Anteil der Vermittlung theoretischen Wissens ist sicherlich geringer, dafür ist der Anteil an praxisorientierten Aufgaben und deren Bedeutung in der Lehre wesentlich höher. Theoretische Grundlagen werden eher punktuell und themenbezogen aufgegriffen, wohingegen sie an der Universität tiefgründiger erlernt werden. Für meinen Studiengang sind theoretische Voraussetzungen – wie in vielen anderen Studiengängen auch – grundlegend. Doch die praktische Arbeit an Fallbeispielen und Projekten lässt nun mal nicht mehr so viel Freiraum für noch mehr Theorie.

Manche Studienfächer eignen sich eher für die Fachhochschule, insbesondere jene, welche zu einem Beruf mit hoher Praxiserfahrung führen. In meinem Studium sind

Gruppenarbeiten Teil vieler Seminare: So werden Projekte, Konzeptionen und Seminararbeiten in Gruppen bearbeitet. Es mag zwar oft anstrengend sein, Gruppentreffen zeitlich zu organisieren, doch kommen die Gruppentreffen erst mal zustande, entstehen viele kreative und tolle Ideen. Außerdem wird durch diese Gruppenarbeiten ein wichtiges Soft Skill erlernt, das in jedem Lebenslauf grundlegend ist: die Teamfähigkeit. Es wäre natürlich falsch zu behaupten, dass diese Kompetenz an anderen Hochschultypen nicht vermittelt wird. Aber ich werde in meinem Studium so häufig mit Teamaufgaben konfrontiert, dass ich eigentlich nur noch im Team denken und arbeiten kann.

All diese Gründe führen für mich zu der Schlussfolgerung, dass die Fachhochschule sich sehr stark an der Realität orientiert, und zwar an der Realität der zukünftigen Arbeitswelt. Viele Dozenten haben eine Laufbahn im „wahren“ Berufsleben hinter sich und können daher sehr viele Insider-Tipps geben. Darüber hinaus werden „richtige“ Projekte mit realen Unternehmen durchgeführt.

4 Universität versus Fachhochschule

Nicht umsonst werden Fächer wie Jura, Medizin oder Pharmazie ausschließlich an der Universität gelehrt. Und nicht umsonst führen Fachhochschulen interdisziplinäre Fächer wie Wirtschaftsrecht ein. Zielt die Universität darauf ab, eine größere Disziplinenvielfalt und eine Bandbreite an (theoretischem) Wissen zu vermitteln, stellt die Fachhochschule den Anspruch, interdisziplinäre und praxisnahe Studiengänge einzuführen.

Dennoch lässt es sich nicht abstreiten, dass diese Unterschiede zukünftig immer geringer werden. Ich plädiere jedoch dafür, dass sich die Hochschularten durch einzigartige Profile differenzieren sollten. Jede Hochschule benötigt ein Alleinstellungsmerkmal – sei es ein spezielles Studienfach oder Kooperationen mit bestimmten Unternehmen –, um sich von der Konkurrenz zu unterscheiden.

Dieses Prinzip sehe ich an meiner Fachhochschule, die sich durch den Medienschwerpunkt von anderen Hochschulen unterscheidet. Außerdem wird stets die Kooperation mit privaten Unternehmen und das „Durchspielen“ einzelner Kommunikationskampagnen hervorgehoben und ist auch tatsächlich im Studium wiederzufinden.

Die Fachhochschulen sollten sich den Anspruch setzen, Praxis hautnah zu vermitteln. Darüber hinaus sollte die Kleingruppenatmosphäre stärker hervorgehoben werden, denn manche Studierende würden sich in einem Hörsaal mit 400 Studierenden gewiss verloren fühlen.

Ich habe sowohl Erfahrungen an der Universität als auch an der Fachhochschule gesammelt. Und beide Hochschulformen haben mir wichtige Kenntnisse für meinen Lebenslauf vermittelt. Obwohl ich von der Universität zur Fachhochschule gewechselt habe, würde ich niemandem sagen, dass die eine Hochschulart schlechter sei als

die andere. Ein „schlechter“ oder „besser“ sollte es nicht geben, nur ein „anders“ und „individuell“.

Anhang

1 Tabellen mit Datenmaterial zu den Fachhochschulen in den einzelnen Bundesländern (geliefert vom Wissenschaftsrat)

A Zahl der Fachhochschulen (staatlich und nichtstaatlich) und Verwaltungsfachhochschulen nach Ländern seit Wintersemester 1999/2000

Bundesländer	WS 1999/2000	WS 2000/2001	WS 2001/2002	WS 2002/2003	WS 2003/2004	WS 2004/2005	WS 2005/2006	WS 2006/2007	WS 2007/2008	WS 2008/2009	WS 2009/10	WS 2010/11	WS 2011/12
	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾
BW	31	32	31	32	32	33	34	35	35	35	35	35	37
BY	18	20	20	20	21	22	23	24	25	24	25	24	24
BE	7	7	7	8	8	8	8	9	16	17	20	21	22
BB	5	5	5	5	6	6	6	7	7	7	8	8	8
HB	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4
HH	3	3	3	3	4	4	6	6	6	8	9	10	10
HE	12	11	11	11	11	11	12	12	12	12	13	13	13
MV	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
NI	13	11	12	12	13	13	12	12	11	10	11	12	13
NW	20	22	24	24	25	25	26	27	27	28	34	35	36
RP	9	9	9	9	9	9	9	9	9	8	8	8	8

Ohne Duale HS Baden-Württemberg

1) FH Bund als 1 VerwFH mit Sitz in NW

(Fortsetzung Anhang 1 A)

Bundesländer	WS 1999/2000	WS 2000/2001	WS 2001/2002	WS 2002/2003	WS 2003/2004	WS 2004/2005	WS 2005/2006	WS 2006/2007	WS 2007/2008	WS 2008/2009	WS 2009/10	WS 2010/11	WS 2011/12
	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾	Fachhochschulen VerwFH ¹⁾
SL	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
SN	11	1	11	1	10	2	11	2	11	2	11	2	10
ST	4	2	4	1	4	1	4	1	4	1	5	1	4
SH	8	1	8	1	8	1	7	1	7	1	7	1	7
TH	4	2	4	2	4	2	4	2	5	2	7	1	7
gesamt	152	30	154	29	162	29	170	30	184	31	189	30	202
Ohne Duale HS Baden-Württemberg													
1) FH Bund als 1 VerwFH mit Sitz in NW													

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.1 (Erläuterungen) nach Jahrgängen wie angegeben. Für WS 2011/12 Vorbericht der Hochschulstatistik.

B Studierende und Studienanfänger nach Ländern

Studierende an Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen) nach Bundesländern seit Wintersemester 2001/02

Bundesländer	WS 2001/02	WS 2002/03	WS 2003/04	WS 2004/05	WS 2005/06	WS 2006/07	WS 2007/08	WS 2008/09	WS 2009/10	WS 2010/11	WS 2011/12
Baden-Württemberg	56.992	60.070	64.339	67.871	69.718	70.815	68.781	71.767	77.575	83.363	89.923
Bayern	57.978	60.985	65.095	67.981	69.983	71.366	72.233	77.735	84.974	90.899	101.610
Berlin	21.995	23.230	26.251	26.740	27.160	28.221	29.569	30.808	36.294	39.542	42.580
Brandenburg	10.891	11.293	11.942	12.426	12.912	13.393	13.866	14.524	15.401	15.766	16.282
Bremen	8.775	8.845	10.057	10.608	11.018	10.483	10.709	11.366	11.840	12.155	12.323
Hamburg	16.599	17.230	18.986	20.092	20.591	20.231	21.625	23.219	26.435	29.639	33.095
Hessen	40.721	43.798	47.742	46.506	49.076	50.393	47.992	53.723	58.623	62.118	66.709
Mecklenburg-Vorpommern	8.549	8.745	9.116	9.469	9.476	9.327	9.778	9.917	10.636	11.038	11.720
Niedersachsen	38.838	41.263	43.048	44.326	40.123	38.335	37.181	39.227	40.834	44.295	49.346
Nordrhein-Westfalen	98.683	105.742	111.809	109.112	114.099	117.392	120.620	127.565	135.289	143.515	163.204
Rheinland-Pfalz	24.624	26.227	28.380	29.712	30.502	30.483	31.126	31.940	32.787	33.512	35.402
Saarland	2.911	3.130	3.541	3.612	3.830	3.987	3.873	5.755	6.047	7.089	8.339
Sachsen	23.145	24.501	25.139	26.018	26.918	27.421	27.818	28.192	29.124	29.556	29.752
Sachsen-Anhalt	15.851	16.683	18.619	19.716	19.622	19.587	19.653	19.504	19.542	19.907	20.127
Schleswig-Holstein	16.002	16.406	16.902	16.748	16.816	16.844	16.918	17.489	18.582	19.523	20.324
Thüringen	10.743	11.572	12.517	12.871	13.283	13.646	14.271	14.824	15.545	15.622	15.679
Länder insgesamt	453.297	479.720	513.483	523.808	535.127	541.924	546.013	577.555	619.528	657.539	716.415

Quelle: Statistisches Bundesamt (Auswertung aus der ICE-Datenbank der Länderministerien)

Studienanfängerinnen und Studienanfänger an Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen) nach Bundesländern seit Wintersemester 2001/02

	WS 2001/02	WS 2002/03	WS 2003/04	WS 2004/05	WS 2005/06	WS 2006/07	WS 2007/08	WS 2008/09	WS 2009/10	WS 2010/11	WS 2011/12
Deutschland	10.317	10.626	11.087	11.107	10.780	11.279	11.857	13.484	15.051	15.981	17.527
Baden-Württemberg	12.625	12.955	14.116	14.247	14.406	14.554	15.717	17.674	19.515	20.765	24.893
Bayern	3.297	3.280	4.071	3.902	3.960	4.241	4.972	5.452	6.715	7.275	7.507
Brandenburg	2.311	2.123	2.432	2.413	2.604	2.680	2.843	3.139	3.293	3.158	3.113
Bremen	1.873	1.749	2.164	2.078	2.183	2.087	2.373	2.548	2.731	2.633	2.685
Hamburg	1.535	2.200	2.429	2.523	2.769	2.574	2.876	3.275	4.200	4.135	5.128
Hessen	6.175	7.063	7.978	7.837	7.907	7.777	7.635	9.131	9.776	9.548	10.803
Mecklenburg-Vorpommern	1.756	1.565	1.816	1.904	1.816	1.944	2.164	2.221	2.511	2.253	2.422
Niedersachsen	6.998	7.007	7.800	7.219	6.234	6.052	7.154	8.426	8.809	9.774	11.188
Nordrhein-Westfalen	16.282	17.960	18.634	18.883	19.971	19.909	22.469	24.505	26.248	28.533	36.751
Rheinland-Pfalz	4.199	4.307	4.730	4.508	4.378	4.273	4.845	5.319	5.586	5.703	6.435
Saarland	699	851	931	834	892	846	888	1.470	1.505	1.913	2.055
Sachsen	5.055	5.274	5.320	5.213	5.258	5.120	5.539	5.834	6.192	6.054	5.708
Sachsen-Anhalt	3.203	2.966	3.744	3.697	3.008	3.177	3.504	3.679	3.628	3.446	3.525
Schleswig-Holstein	2.426	2.349	2.471	2.347	2.418	2.414	2.903	3.233	3.376	3.359	3.653
Thüringen	2.440	2.304	2.538	2.553	2.552	2.760	2.963	3.318	3.512	3.395	3.463
Länder insgesamt	81.191	84.579	92.261	91.265	91.136	91.687	100.702	112.708	122.648	127.925	146.856

Quelle: Statistisches Bundesamt (Auswertung aus der ICE-Datenbank der Länderministerien)

Anteil der Studierenden der Fachhochschulen (ohne VerwFH) an den Studierenden aller Hochschulen nach Bundesländern seit Wintersemester 2001/02

Bundesländer	WS 2001/02	WS 2002/03	WS 2003/04	WS 2004/05	WS 2005/06	WS 2006/07	WS 2007/08	WS 2008/09	WS 2009/10	WS 2010/11	WS 2011/12
Baden-Württemberg	28 %	28 %	28 %	28 %	29 %	29 %	29 %	27 %	28 %	29 %	29 %
Bayern	26 %	26 %	27 %	27 %	28 %	28 %	29 %	30 %	31 %	32 %	32 %
Berlin	16 %	17 %	18 %	19 %	20 %	21 %	22 %	23 %	26 %	27 %	28 %
Brandenburg	31 %	30 %	30 %	30 %	31 %	32 %	31 %	31 %	31 %	31 %	32 %
Bremen	31 %	29 %	30 %	31 %	31 %	34 %	34 %	36 %	38 %	38 %	37 %
Hamburg	25 %	25 %	27 %	29 %	30 %	29 %	31 %	32 %	35 %	37 %	39 %
Hessen	26 %	27 %	27 %	29 %	30 %	31 %	32 %	31 %	32 %	32 %	32 %
Mecklenburg-Vorpommern	30 %	30 %	28 %	27 %	27 %	27 %	27 %	27 %	27 %	28 %	29 %
Niedersachsen	26 %	27 %	28 %	29 %	26 %	26 %	27 %	28 %	28 %	30 %	30 %
Nordrhein-Westfalen	19 %	20 %	21 %	23 %	24 %	25 %	26 %	26 %	27 %	27 %	27 %
Rheinland-Pfalz	29 %	29 %	30 %	30 %	30 %	30 %	29 %	30 %	30 %	30 %	30 %
Saarland	14 %	15 %	18 %	19 %	20 %	20 %	20 %	27 %	26 %	28 %	31 %
Sachsen	26 %	25 %	24 %	24 %	25 %	26 %	26 %	26 %	27 %	27 %	27 %
Sachsen-Anhalt	39 %	38 %	38 %	38 %	38 %	38 %	38 %	37 %	37 %	37 %	37 %
Schleswig-Holstein	38 %	38 %	37 %	36 %	36 %	35 %	35 %	36 %	37 %	37 %	37 %
Thüringen	25 %	25 %	25 %	26 %	27 %	27 %	28 %	29 %	30 %	29 %	29 %
Länder insgesamt	24 %	25 %	25 %	27 %	27 %	27 %	28 %	29 %	29 %	30 %	30 %

Quelle: Statistisches Bundesamt (Auswertung aus der ICE-Datenbank der Länderministerien). Eigene Weiterberechnungen.

C Laufende Grundmittel (in 1.000 Euro) der Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen) nach Bundesländern 1999–2009

Bundesländer	1999	2000	2001	2002	2003	2004 ¹⁾	2005	2006	2007	2008	2009 ²⁾
Baden-Württemberg	253.761	255.231	270.705	290.854	300.030	298.044	307.008	309.611	284.075	314.155	456.141
Bayern	198.235	202.256	223.776	242.190	243.570	234.491	213.664	233.163	240.835	251.403	292.549
Berlin	97.886	100.296	102.923	107.151	106.670	107.558	113.490	119.305	128.724	124.185	133.442
Brandenburg	45.829	45.103	45.305	48.955	50.144	47.896	54.584	53.729	56.465	55.484	61.417
Bremen	27.141	28.304	28.473	33.212	33.987	46.152	47.150	39.259	35.639	35.090	39.757
Hamburg	68.841	62.152	60.757	60.652	61.891	60.714	62.922	48.546	41.270	37.343	47.484
Hessen	165.055	144.934	149.865	155.458	154.677	163.467	170.610	179.610	150.205	187.188	205.289
Mecklenburg-Vorpommern	42.865	43.783	44.797	46.830	47.679	46.901	47.110	47.569	45.853	45.691	47.889
Niedersachsen	189.029	190.723	204.140	219.327	220.156	222.019	188.628	173.023	158.135	179.127	208.236
Nordrhein-Westfalen	351.067	357.108	367.336	462.984	518.850	520.975	507.381	434.780	425.488	434.396	477.728
Rheinland-Pfalz	98.396	106.908	109.620	119.212	117.824	118.718	113.146	116.723	117.508	124.009	160.615
Saarland	13.975	14.317	15.031	15.621	15.697	14.999	17.019	16.549	16.151	15.701	17.157
Sachsen	122.304	123.747	122.428	130.568	132.630	133.315	131.605	140.094	132.071	134.336	138.618
Sachsen-Anhalt	75.824	74.999	75.257	80.643	79.862	78.358	83.465	79.412	83.412	87.152	94.349
Schleswig-Holstein	63.191	57.666	59.093	64.679	58.611	62.753	58.126	54.138	52.748	52.976	55.440
Thüringen	46.151	48.351	52.962	55.207	54.439	55.794	55.131	57.373	55.581	66.703	65.473
Länder insgesamt	1.859.549	1.855.878	1.932.468	2.133.543	2.196.717	2.212.154	2.171.039	2.102.885	2.024.159	2.144.936	2.501.585

Anmerkungen:
1) Aufgrund nachgelieferter Daten einzelner Hochschulen weichen die im ICE enthaltenen Zahlen der Hochschulfinanzstatistik für das Jahr 2004 von denen der Fachserie (FS 11 Reihe 4.5) ab.
2) Ab 2009 inklusive der Dualen Hochschule Baden Württemberg.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Auswertung aus der ICE-Datenbank der Länderministerien.

D Studierende an Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen) nach Fächergruppen seit Wintersemester 2000/01

WS	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.		Ingenieurwiss.		Mathematik, Naturwiss.		Kunst, Kunstwiss.		Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.		Sprach- und Kulturwiss. ²⁾		Humanmedizin/Gesundheitswiss. ¹⁾		Sport		Veterinärmedizin		Sonstige		Fächergruppen insgesamt	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
WS 2000/01	179.762		162.388		44.284		15.481		14.355		9.282		-		-		-		-		425.585	
		42 %		38 %		10 %		4 %		3 %		2 %										100 %
WS 2001/02	193.016		165.978		53.164		16.468		14.703		9.940		-		-		-		-		453.297	
		43 %		37 %		12 %		4 %		3 %		2 %										100 %
WS 2002/03	203.740		171.770		59.398		17.424		16.166		11.176		-		-		-		-		479.720	
		42 %		36 %		12 %		4 %		3 %		2 %										100 %
WS 2003/04	217.019		183.684		65.281		17.933		17.031		12.492		-		-		-		-		513.483	
		42 %		36 %		13 %		3 %		3 %		2 %										100 %

Anmerkungen:

- 1) Ab WS 2004/05 enthält die Fächergruppe Humanmedizin den neuen Studienbereich Gesundheitswiss. allg. und ändert ihre Bezeichnung von Humanmedizin zu Humanmedizin/Gesundheitswiss.
 - 2) Das Fach Gesundheitspädagogik wechselt zum WS 2004/05 den Studienbereich von Erziehungswissenschaften zu Gesundheitswissenschaften allgemein und damit die Fächergruppe von Sprach- und Kulturwissenschaften zu Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften.
- = Kein Wert vorhanden.

(Fortsetzung Anhang 1 D Tab. „Studierende an Fachhochschulen“)

WS 2004/05 ⁽¹²⁾	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	Ingenieurwiss.	Mathematik, Naturwiss.	Kunst, Kunstwiss.	Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	Sprach- und Kulturwiss. ²⁾	Humanmedizin/ Gesundheitswiss. ¹⁾	Sport	Veterinärmedizin	Sonstige	Fächergruppen insgesamt
WS 2004/05	212.997 41%	186.084 36%	66.664 13%	17.998 3%	17.452 3%	12.558 2%	10.044 2%	-	-	11 0%	523.808 100%
WS 2005/06	217.527 41%	190.500 36%	67.339 13%	17.801 3%	17.914 3%	13.358 2%	10.669 2%	-	-	19 0%	535.127 100%
WS 2006/07	224.433 41%	187.249 35%	67.768 13%	18.180 3%	17.834 3%	14.380 3%	12.056 2%	-	-	24 0%	541.924 100%
WS 2007/08	228.289 42%	186.789 34%	67.038 12%	18.603 3%	17.634 3%	14.817 3%	12.803 2%	21 0%	-	19 0%	546.013 100%
WS 2008/09	248.018	195.003	69.309	19.199	17.811	11.251	16.849	61	-	54	577.555

Anmerkungen:

- 1) Ab WS 2004/05 enthält die Fächergruppe Humanmedizin den neuen Studienbereich Gesundheitswiss. allg. und ändert ihre Bezeichnung von Humanmedizin zu Humanmedizin/Gesundheitswiss.
- 2) Das Fach Gesundheitspädagogik wechselt zum WS 2004/05 den Studienbereich von Erziehungswissenschaften zu Gesundheitswissenschaften allgemein und damit die Fächergruppe von Sprach- und Kulturwissenschaften zu Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften.

- = Kein Wert vorhanden.

(Fortsetzung Anhang 1 D Tab. „Studierende an Fachhochschulen“)

	Anteil										Fächer- gruppen ins- gesamt
	Rechts-, Wirt- schafts- und Sozialwiss.	Ingenieur- wiss.	Mathe- matik, Naturwiss.	Kunst, Kunst- wiss.	Agrar-, Forst- und Ernährungs- wiss.	Sprach- und Kul- turwiss. ²⁾	Humanmedizin/ Gesundheits- wiss. ¹⁾	Sport	Veteri- närmedi- zin	Sonstige	
WS 2009/10	43 %	34 %	12 %	3 %	3 %	2 %	3 %	0 %	–	0 %	100 %
	261.299	215.059	72.828	20.555	18.334	12.248	18.985	153	–	67	619.528
	42 %	35 %	12 %	3 %	3 %	2 %	3 %	0 %	–	0 %	100 %
WS 2010/11	269.328	235.148	75.883	22.192	19.041	14.620	20.987	230	–	110	657.539
	41 %	36 %	12 %	3 %	3 %	2 %	3 %	0 %	–	0 %	100 %

Anmerkungen:

- 1) Ab WS 2004/05 enthält die Fächergruppe Humanmedizin den neuen Studienbereich Gesundheitswiss. allg. und ändert ihre Bezeichnung von Humanmedizin zu Humanmedizin/Gesundheitswiss.
 - 2) Das Fach Gesundheitspädagogik wechselt zum WS 2004/05 den Studienbereich von Erziehungswissenschaften zu Gesundheitswissenschaften allgemein und damit die Fächergruppe von Sprach- und Kulturwissenschaften zu Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften.
- = Kein Wert vorhanden.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Auswertung aus der ICE-Datenbank der Länderministerien. Eigene Weiterberechnungen.

**E Studienanfängerinnen und Studienanfänger an Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen)
nach Art der Hochschulreife und nach Bundesländern seit Wintersemester 2005/06**

Bundesländer	Semester	Insgesamt		Allgemeine Hochschulreife		Fachhochschulreife	
		Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Baden-Württemberg	WS 2005/06	10.780	54 %	5.862	54 %	4.918	46 %
	WS 2006/07	11.279	58 %	6.559	58 %	4.720	42 %
	WS 2007/08	11.857	55 %	6.531	55 %	5.326	45 %
	WS 2008/09	13.484	58 %	7.767	58 %	5.717	42 %
	WS 2009/10	15.051	55 %	8.224	55 %	6.827	45 %
	WS 2010/11	15.981	54 %	8.572	54 %	7.409	46 %
	WS 2005/06	14.406	31 %	4.420	31 %	9.986	69 %
	WS 2006/07	14.554	33 %	4.768	33 %	9.786	67 %
	WS 2007/08	15.717	35 %	5.432	35 %	10.285	65 %
	WS 2008/09	17.674	41 %	7.309	41 %	10.365	59 %
Bayern	WS 2009/10	19.515	40 %	7.721	40 %	11.794	60 %
	WS 2010/11	20.765	38 %	7.989	38 %	12.776	62 %
	WS 2005/06	3.960	57 %	2.242	57 %	1.718	43 %
	WS 2006/07	4.241	61 %	2.569	61 %	1.672	39 %
	WS 2007/08	4.972	66 %	3.303	66 %	1.669	34 %
	WS 2008/09	5.452	68 %	3.720	68 %	1.732	32 %
	WS 2009/10	6.715	68 %	4.538	68 %	2.177	32 %
	WS 2010/11	7.275	67 %	4.852	67 %	2.423	33 %
	WS 2005/06	2.604	60 %	1.554	60 %	1.050	40 %
	WS 2006/07	2.680	62 %	1.673	62 %	1.007	38 %
Berlin							
Brandenburg							

(Fortsetzung Anhang 1 E)

Bundesländer	Semester	Insgesamt		Allgemeine Hochschulreife		Fachhochschulreife	
		Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
	WS 2007/08	2.843	61 %	1.739	61 %	1.104	39 %
	WS 2008/09	3.139	64 %	2.003	64 %	1.136	36 %
	WS 2009/10	3.293	65 %	2.138	65 %	1.155	35 %
	WS 2010/11	3.158	63 %	1.978	63 %	1.180	37 %
	WS 2005/06	2.183	53 %	1.161	53 %	1.022	47 %
	WS 2006/07	2.087	60 %	1.242	60 %	845	40 %
	WS 2007/08	2.373	63 %	1.496	63 %	877	37 %
	WS 2008/09	2.548	66 %	1.677	66 %	871	34 %
	WS 2009/10	2.731	63 %	1.722	63 %	1.009	37 %
	WS 2010/11	2.633	62 %	1.636	62 %	997	38 %
	WS 2005/06	2.769	67 %	1.851	67 %	918	33 %
	WS 2006/07	2.574	61 %	1.583	61 %	991	39 %
	WS 2007/08	2.876	67 %	1.921	67 %	955	33 %
	WS 2008/09	3.275	61 %	1.986	61 %	1.289	39 %
	WS 2009/10	4.200	66 %	2.762	66 %	1.438	34 %
	WS 2010/11	4.135	69 %	2.841	69 %	1.294	31 %
	WS 2005/06	7.907	47 %	3.725	47 %	4.182	53 %
	WS 2006/07	7.777	49 %	3.777	49 %	4.000	51 %
Hessen	WS 2007/08	7.635	55 %	4.187	55 %	3.448	45 %
	WS 2008/09	9.131	53 %	4.869	53 %	4.262	47 %
	WS 2009/10	9.776	54 %	5.291	54 %	4.485	46 %
	WS 2010/11	9.548	50 %	4.819	50 %	4.729	50 %
Mecklenburg-Vorpommern	WS 2005/06	1.816	62 %	1.128	62 %	688	38 %

Bundesländer	Semester	Insgesamt		Allgemeine Hochschulreife		Fachhochschulreife	
		Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
	WS 2006/07	1.944	64 %	1.249	64 %	695	36 %
	WS 2007/08	2.164	67 %	1.443	67 %	721	33 %
	WS 2008/09	2.221	69 %	1.523	69 %	698	31 %
	WS 2009/10	2.511	67 %	1.674	67 %	837	33 %
	WS 2010/11	2.253	63 %	1.417	63 %	836	37 %
	WS 2005/06	6.234	46 %	2.857	46 %	3.377	54 %
	WS 2006/07	6.052	50 %	3.019	50 %	3.033	50 %
	WS 2007/08	7.154	53 %	3.778	53 %	3.376	47 %
	WS 2008/09	8.426	55 %	4.622	55 %	3.804	45 %
	WS 2009/10	8.809	51 %	4.491	51 %	4.318	49 %
	WS 2010/11	9.774	56 %	5.469	56 %	4.305	44 %
Nordrhein-Westfalen	WS 2005/06	19.971	47 %	9.404	47 %	10.567	53 %
	WS 2006/07	19.909	49 %	9.669	49 %	10.240	51 %
	WS 2007/08	22.469	52 %	11.580	52 %	10.889	48 %
	WS 2008/09	24.505	52 %	12.790	52 %	11.715	48 %
	WS 2009/10	26.248	51 %	13.452	51 %	12.796	49 %
	WS 2010/11	28.533	53 %	15.001	53 %	13.532	47 %
	WS 2005/06	4.378	42 %	1.847	42 %	2.531	58 %
	WS 2006/07	4.273	45 %	1.920	45 %	2.353	55 %
	WS 2007/08	4.845	51 %	2.475	51 %	2.370	49 %
	WS 2008/09	5.319	50 %	2.662	50 %	2.657	50 %
	WS 2009/10	5.586	51 %	2.828	51 %	2.758	49 %
WS 2010/11	5.703	52 %	2.946	52 %	2.757	48 %	
Rheinland-Pfalz							

(Fortsetzung Anhang 1 E)

Bundesländer	Semester	Insgesamt		Allgemeine Hochschulreife		Fachhochschulreife	
		Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Saarland	WS 2005/06	892	241	27 %	651	73 %	
	WS 2006/07	846	250	30 %	596	70 %	
	WS 2007/08	888	360	41 %	528	59 %	
	WS 2008/09	1.470	663	45 %	807	55 %	
	WS 2009/10	1.505	719	48 %	786	52 %	
	WS 2010/11	1.913	841	44 %	1.072	56 %	
	WS 2005/06	5.258	2.959	56 %	2.299	44 %	
	WS 2006/07	5.120	3.124	61 %	1.996	39 %	
	WS 2007/08	5.539	3.442	62 %	2.097	38 %	
Sachsen	WS 2008/09	5.834	3.809	65 %	2.025	35 %	
	WS 2009/10	6.192	3.699	60 %	2.493	40 %	
	WS 2010/11	6.054	3.447	57 %	2.607	43 %	
	WS 2005/06	3.008	1.681	56 %	1.327	44 %	
	WS 2006/07	3.177	1.778	56 %	1.399	44 %	
	WS 2007/08	3.504	2.181	62 %	1.323	38 %	
	WS 2008/09	3.679	2.299	62 %	1.380	38 %	
	WS 2009/10	3.628	2.254	62 %	1.374	38 %	
	WS 2010/11	3.446	2.015	58 %	1.431	42 %	
Sachsen-Anhalt	WS 2005/06	2.418	1.348	56 %	1.070	44 %	
	WS 2006/07	2.414	1.382	57 %	1.032	43 %	
	WS 2007/08	2.903	1.763	61 %	1.140	39 %	
	WS 2008/09	3.233	1.968	61 %	1.265	39 %	
	WS 2009/10	3.376	2.056	61 %	1.320	39 %	
	Schleswig-Holstein						

Bundesländer	Semester	Insgesamt		Allgemeine Hochschulreife		Fachhochschulreife	
		Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Thüringen	WS 2010/11	3.359	63 %	2.100	63 %	1.259	37 %
	WS 2005/06	2.552	54 %	1.390	54 %	1.162	46 %
	WS 2006/07	2.760	57 %	1.566	57 %	1.194	43 %
	WS 2007/08	2.963	55 %	1.622	55 %	1.341	45 %
	WS 2008/09	3.318	59 %	1.964	59 %	1.354	41 %
	WS 2009/10	3.512	56 %	1.964	56 %	1.548	44 %
	WS 2010/11	3.395	57 %	1.939	57 %	1.456	43 %
	WS 2005/06	91.136	48 %	43.670	48 %	47.466	52 %
	WS 2006/07	91.687	50 %	46.128	50 %	45.559	50 %
	WS 2007/08	100.702	53 %	53.253	53 %	47.449	47 %
Länder insgesamt	WS 2008/09	112.708	55 %	61.631	55 %	51.077	45 %
	WS 2009/10	122.648	53 %	65.533	53 %	57.115	47 %
	WS 2010/11	127.925	53 %	67.862	53 %	60.063	47 %

Quelle: Statistisches Bundesamt. Auswertung aus der ICF-Datenbank der Länderministerien. Eigene Weiterberechnungen.

F Professorinnen und Professoren sowie wissenschaftliches und künstlerisches Personal insgesamt an Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen) nach Bundesländern in den Jahren 2000 bis 2010

Personalgruppe	Bundesländer	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Professorinnen und Professoren	Baden-Württemberg	1.951	1.997	2.036	2.073	2.135	2.133	2.165	2.222	2.339	2.385	2.486
	Bayern	1.867	1.877	1.891	1.933	2.008	1.983	2.015	2.005	2.065	2.246	2.373
	Berlin	632	630	622	659	687	692	722	777	810	900	1.001
	Brandenburg	310	317	330	330	353	356	376	383	390	391	390
	Bremen	202	205	209	209	212	217	197	191	195	194	198
	Hamburg	446	421	425	423	422	432	354	373	382	379	400
	Hessen	1.115	1.132	1.144	1.169	1.193	1.175	1.177	1.156	1.168	1.194	1.209
	Mecklenburg-Vorpommern	316	324	329	335	327	319	318	320	316	320	321
	Niedersachsen	1.209	1.237	1.265	1.259	1.251	1.114	1.098	1.119	1.131	1.199	1.258
	Nordrhein-Westfalen	2.318	2.324	2.440	2.437	2.630	2.639	2.624	2.645	2.625	2.871	3.062
	Rheinland-Pfalz	742	742	770	773	765	763	772	762	768	796	839
	Saarland	108	111	111	105	111	110	111	108	118	122	132
	Sachsen	803	812	814	811	797	795	779	762	774	785	771
	Sachsen-Anhalt	463	463	463	446	441	437	426	415	425	421	438
	Schleswig-Holstein	401	396	391	391	387	359	357	371	357	358	371
	Thüringen	351	360	354	356	362	365	358	368	383	385	395
	Länder insgesamt	13.234	13.348	13.594	13.709	14.081	13.889	13.849	13.977	14.246	14.946	15.644
Wissenschaftliches und künstlerisches Personal insgesamt	Baden-Württemberg	5.373	5.659	6.104	6.526	6.376	6.570	6.653	7.291	7.749	8.705	9.954
	Bayern	5.209	5.083	5.790	6.004	5.916	5.962	6.473	7.254	8.240	8.176	8.869
	Berlin	1.917	1.987	1.935	2.313	2.271	2.323	2.459	2.788	3.085	3.815	4.171
	Brandenburg	747	789	882	914	1.005	1.046	1.072	1.204	1.317	1.439	1.623

(Fortsetzung Anhang 1 F)

Personalgruppe	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Bundesländer											
Bremen	648	716	755	766	839	842	1.010	816	977	975	1.111
Hamburg	1.483	1.441	1.646	1.779	2.023	2.022	1.799	2.103	1.998	2.665	2.870
Hessen	3.096	3.175	3.390	3.872	4.086	4.097	3.965	4.028	4.229	4.509	5.079
Mecklenburg-Vorpommern	641	587	610	577	591	611	609	609	687	774	817
Niedersachsen	2.999	3.447	3.504	3.634	3.533	3.259	3.623	3.775	4.086	4.552	4.734
Nordrhein-Westfalen	5.920	6.088	6.600	6.849	7.010	7.282	7.333	8.078	8.754	10.318	11.507
Rheinland-Pfalz	1.828	1.924	1.952	1.943	1.969	1.972	2.024	2.153	2.265	2.404	2.678
Saarland	254	232	256	282	337	401	412	381	322	542	634
Sachsen	1.467	1.462	1.497	1.467	1.428	1.495	1.515	1.510	1.501	1.608	1.969
Sachsen-Anhalt	1.151	1.154	1.310	1.305	1.387	1.488	1.493	1.319	1.341	1.504	1.566
Schleswig-Holstein	987	1.024	1.022	1.022	1.040	978	975	995	1.018	1.044	1.086
Thüringen	778	769	769	843	898	916	948	987	1.078	1.112	1.327
Länder insgesamt	34.498	35.537	38.022	40.096	40.709	41.264	42.363	45.291	48.647	54.142	59.995

Quelle: Statistisches Bundesamt, Auswertung aus der ICE-Datenbank der Länderministerien.

G **Drittmittelinnahmen der Hochschulen (1.000 Euro) nach ausgewählten Hochschularten und nach Bundesländern in den Jahren 2001 – 2009**

Hochschulart	Jahr	Baden-Württemberg	Bayern	Berlin	Brandenburg	Bremen	Hamburg	Hessen	Mecklenburg-Vorpommern	Niedersachsen	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz	Saarland	Sachsen	Sachsen-Anhalt	Schleswig-Holstein	Thüringen	Insgesamt
Universitäten	2000	462.878	460.857	211.149	27.718	50.187	74.332	193.197	31.618	202.152	555.379	99.857	31.226	143.693	54.138	56.860	47.912	2.703.153
	2001	506.499	466.165	231.961	38.035	58.178	81.982	201.238	39.016	236.976	594.181	98.776	35.817	156.167	60.123	73.865	58.385	2.937.364
	2002	543.474	476.925	256.894	38.497	61.527	80.694	221.018	39.446	285.302	641.569	108.134	32.761	167.923	64.658	74.431	60.491	3.153.744
	2003	553.135	506.921	269.499	40.393	70.808	87.559	231.421	42.930	274.159	665.683	109.179	35.361	171.508	73.272	64.178	63.990	3.259.936
	2004	558.881	511.835	239.229	43.409	76.917	96.578	237.019	42.595	271.152	671.454	111.602	41.583	188.468	61.606	67.743	65.113	3.285.184
	2005	599.198	512.628	281.093	39.492	71.814	112.454	263.621	43.505	282.702	701.892	116.240	38.398	182.710	68.390	70.087	67.545	3.451.769
	2006	624.734	527.583	303.907	43.150	72.560	106.180	244.192	56.999	313.981	729.754	113.664	41.081	204.891	71.455	85.691	80.482	3.620.306
	2007	687.677	605.516	333.563	47.856	83.184	111.867	274.851	53.939	345.270	821.589	118.266	41.514	230.782	67.301	87.767	89.950	4.000.892
	2008	791.958	687.193	382.249	55.977	83.424	133.682	301.088	65.479	392.943	907.233	137.006	43.486	289.622	81.785	103.005	98.183	4.554.292
2009	857.396	746.987	432.968	72.974	95.277	144.501	348.358	73.895	413.083	###	136.274	47.650	325.953	86.047	102.207	115.474	5.022.236	
Kunsthochschulen	2000	568	843	2.118	361	171	683	432	2	468	2.215	0	0	115	2	0	10	7.988
	2001	691	1.112	2.008	536	275	828	610	38	216	1.851	0	27	192	247	0	17	8.648
	2002	850	2.139	2.948	342	218	586	504	14	247	2.159	0	52	317	144	129	28	10.677
	2003	912	2.357	3.648	541	259	586	847	36	509	1.462	0	45	344	195	320	39	12.100
	2004	1.373	2.306	3.142	459	270	753	441	186	547	2.837	0	32	194	410	174	54	13.178
	2005	1.063	2.552	2.910	678	286	686	517	113	707	2.932	0	85	446	675	283	44	13.977
	2006	1.492	4.768	2.547	875	173	807	510	149	1.077	3.852	0	250	918	916	334	183	18.850
	2007	796	3.384	2.778	823	219	653	695	91	27	4.232	0	83	629	443	1.104	143	16.101
	2008	1.782	3.788	2.920	754	455	1.089	1.069	174	1.614	5.055	0	48	1.252	608	618	127	21.353
2009	2.094	4.373	3.185	1.361	141	953	1.411	266	1.443	7.367	0	49	1.827	536	799	234	26.038	

1) Die Werte für Baden-Württemberg und für die Länder insgesamt enthalten auch die Duale Hochschule Baden-Württemberg.

(Fortsetzung Anhang 1 C)

Hochschulart	Jahr	Baden-Württemberg	Bayern	Berlin	Brandenburg	Bremen	Hamburg	Hessen	Mecklenburg-Vorpommern	Niedersachsen	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz	Saarland	Sachsen	Sachsen-Anhalt	Schleswig-Holstein	Thüringen	Insgesamt
Fachhochschulen (ohne Verwaltungshochschulen)	2000	14.907	17.542	4.999	5.534	4.715	1.042	4.256	1.865	12.940	21.199	5.609	532	8.361	4.304	8.662	1.777	118.244
	2001	14.011	18.088	5.165	7.972	4.183	1.754	6.732	3.023	11.835	21.566	6.792	532	10.847	6.108	8.583	2.428	129.619
	2002	14.548	20.346	5.330	7.047	5.794	1.845	7.795	3.926	16.683	26.968	7.217	295	9.434	6.221	4.014	2.633	140.096
	2003	17.187	23.476	6.882	8.658	5.902	1.845	9.115	3.772	17.044	31.070	8.562	661	9.407	7.497	10.277	2.988	164.343
	2004	18.068	23.317	5.221	9.735	5.546	1.845	7.924	3.263	17.855	37.118	7.566	746	9.071	6.121	5.727	3.020	162.144
	2005	22.248	32.275	6.702	9.668	5.828	1.958	8.878	3.486	14.329	47.242	9.242	603	11.164	5.015	7.959	3.862	190.459
	2006	27.353	23.803	8.028	10.572	5.359	2.025	8.778	3.886	15.160	61.577	10.979	801	12.436	5.589	8.370	4.915	209.631
	2007	30.504	27.912	11.763	10.003	5.080	2.836	9.981	5.299	13.277	77.625	13.180	715	14.514	6.652	8.117	5.529	242.987
	2008	35.264	32.326	10.806	14.947	9.293	4.094	10.685	6.900	18.403	84.061	11.377	1.447	15.419	6.440	8.581	6.152	276.194
	2009 ¹⁾	38.237	35.350	14.489	17.684	5.711	4.421	11.655	8.104	17.632	91.134	14.835	1.504	15.681	8.469	8.225	6.142	299.272
Hochschulen insgesamt	2000	478.386	479.262	218.655	33.613	55.072	76.057	197.885	33.485	215.560	578.793	105.466	31.758	152.169	58.444	65.522	49.699	2.829.826
	2001	521.242	485.380	239.204	46.543	62.636	84.564	208.588	42.077	249.027	617.598	105.568	36.376	167.206	66.478	82.448	60.830	3.075.765
	2002	559.200	499.425	265.208	45.886	67.547	83.125	229.319	43.386	302.232	670.696	115.351	33.108	177.674	71.023	78.574	63.152	3.304.906
	2003	571.593	537.431	280.212	49.598	76.969	89.990	241.383	46.738	291.712	698.215	117.741	36.067	181.259	80.904	74.775	67.017	3.441.604
	2004	578.534	542.071	247.862	53.603	82.733	99.176	245.384	46.044	289.554	711.409	119.168	42.361	197.733	68.137	73.644	68.187	3.465.601
	2005	622.719	552.382	290.927	49.838	77.928	115.098	273.016	47.104	297.738	752.066	125.482	39.086	194.320	74.080	78.329	71.451	3.661.564
	2006	653.795	561.450	314.651	54.597	78.124	109.012	253.598	61.033	330.829	795.184	124.643	42.132	218.245	77.959	94.395	85.580	3.855.228
	2007	719.279	636.811	348.444	58.682	88.580	115.356	285.527	59.329	358.575	903.446	131.446	42.312	245.926	74.396	96.989	95.623	4.260.720
	2008	829.349	723.307	396.467	71.678	93.242	138.844	312.914	72.553	412.960	996.349	148.383	44.981	306.293	88.832	112.210	104.462	4.852.825
2009	898.047	786.710	450.643	92.019	101.131	149.875	361.570	82.265	432.159	1.121.619	151.108	49.203	343.461	95.052	111.240	121.850	5.348.025	

1) Die Werte für Baden-Württemberg und für die Länder insgesamt enthalten auch die Duale Hochschule Baden-Württemberg.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 4.3.2 Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen, Jahrgänge wie angegeben.

H Drittmittelinnahmen (in 1.000 Euro) der Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen nach Fächergruppen und nach Bundesländer in den Jahren 2002 – 2010

Fächergruppe	Baden-Württemberg										Bayern									
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009 ¹⁾	2010 ¹⁾		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Sprach- und Kulturwissenschaften	6	6	50	10	644	675	743	118	206	–	–	–	601	375	400	645	553	400		
Sport	–	–	–	–	0	0	0	0	0	–	–	–	–	0	0	0	0	0		
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	1.321	2.403	2.303	2.413	4.316	4.507	5.245	6.445	8.289	2.526	9.967	9.570	9.162	3.143	3.343	4.185	5.222	6.419		
Mathematik, Naturwissenschaften	856	1.182	1.394	1.853	4.784	3.749	2.732	2.904	3.503	91	250	64	175	606	620	925	826	1.203		
Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften	–	–	–	–	0	50	236	166	15	–	–	–	450	614	516	422	396	688		
Veterinärmedizin	–	–	–	–	0	0	0	0	0	–	–	–	–	0	0	0	0	0		
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	101	505	353	177	498	569	918	539	487	841	898	626	1.246	330	1.741	1.793	1.040	2.228		
Ingenieurwissenschaften	4.885	5.373	4.854	4.791	7.441	8.289	12.911	12.823	17.261	5.015	5.745	5.019	6.334	6.192	7.941	9.745	12.358	17.536		
Kunst, Kunstwissenschaft	75	56	188	153	243	340	457	575	323	74	54	128	116	248	223	307	220	204		
Hochschule insgesamt, Zentrale Einrichtungen	7.304	7.662	8.926	12.851	9.428	12.324	12.020	14.666	19.349	11.799	6.562	7.910	14.194	12.293	13.128	14.304	14.735	21.843		
Insgesamt	14.548	17.187	18.068	22.248	27.353	30.504	35.264	38.237	49.433	20.346	23.476	23.317	32.278	23.803	27.912	32.326	35.350	50.520		

1) Inklusive der Dualen Hochschule Baden-Württemberg.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 4.5 Finanzen der Hochschulen, Jahrgänge wie angegeben.

(Fortsetzung Anhang 1 H)

Fächergruppe	Berlin										Brandenburg									
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Sprach- und Kulturwissenschaften	–	–	–	16	0	7	5	2	0	0	216	263	155	308	401	466	485	460	490	
Sport	35	29	70	–	0	0	0	0	0	0	–	–	–	–	0	0	0	0	0	
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	1.641	2.405	1.711	1.840	3.562	3.265	4.784	7.374	7.770	1.540	1.521	1.858	2.087	2.156	2.143	2.412	2.618	2.158		
Mathematik, Naturwissenschaften	914	684	667	–	0	0	795	973	1.403	446	719	532	578	721	295	499	1.347	1.170		
Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften	–	–	–	–	0	0	10	0	40	–	–	–	–	–	0	0	0	0		
Veterinärmedizin	–	–	–	–	0	0	0	0	0	–	–	–	–	–	0	0	0	0		
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	–	545	540	550	0	0	303	247	369	705	832	611	745	1.444	1.388	1.787	1.716	1.736		
Ingenieurwissenschaften	293	677	736	636	2.707	5.747	1.151	3.588	6.206	2.610	3.423	3.547	3.512	3.307	3.183	5.713	7.374	9.045		
Kunst, Kunstwissenschaft	274	320	156	182	510	571	236	251	215	232	164	197	252	483	466	312	165	415		
Hochschule insgesamt, Zentrale Einrichtungen	2.173	2.222	1.341	3.478	1.250	2.173	3.522	2.167	4.114	1.298	1.736	2.835	2.186	2.061	2.063	3.739	4.004	3.867		
Insgesamt	5.330	6.882	5.221	6.702	8.028	11.763	10.806	14.603	20.117	7.047	8.658	9.735	9.668	10.572	10.003	14.947	17.684	18.882		

1) Inklusive der Dualen Hochschule Baden-Württemberg.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 4.5 Finanzen der Hochschulen, Jahrgänge wie angegeben.

(Fortsetzung Anhang 1 H)

Fächergruppe	Bremen										Hamburg									
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Sprach- und Kulturwissenschaften	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	-	-	72	0	3	5	67	13	
Sport	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	744	692	540	554	939	882	843	920	767		-	-	-	148	211	204	429	617	620	
Mathematik, Naturwissenschaften	-	-	-	-	0	0	554	384	621		-	-	-	-	0	88	327	649	847	
Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften	-	-	-	-	0	0	0	0	0		-	-	-	-	0	0	348	313	348	
Veterinärmedizin	-	-	-	-	0	0	0	0	0		-	-	-	-	0	0	0	0	0	
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	-	-	-	-	0	0	0	41	4		221	221	221	308	273	20	315	263	627	
Ingenieurwissenschaften	3.597	4.069	3.410	3.954	3.353	3.060	2.975	1.570	2.561		1.596	1.596	1.596	1.374	1.235	1.974	2.593	2.249	2.555	
Kunst, Kunstwissenschaft	-	-	-	-	0	0	0	0	0		28	28	28	24	18	58	29	29	18	
Hochschule insgesamt, Zentrale Einrichtungen	1.453	1.141	1.596	1.320	1.068	1.138	4.921	2.795	3.668		-	-	-	32	288	488	48	65	119	
Insgesamt	5.794	5.902	5.546	5.828	5.359	5.080	9.293	5.711	7.622		1.845	1.845	1.845	1.958	2.025	2.836	4.094	4.253	5.147	

1) Inklusive der Dualen Hochschule Baden-Württemberg.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 4.5 Finanzen der Hochschulen, Jahrgänge wie angegeben.

(Fortsetzung Anhang 1 H)

Fächergruppe	Hessen										Mecklenburg-Vorpommern									
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Sprach- und Kulturwissenschaften	298	397	128	62	133	113	275	226	291		–	–	–	–	0	0	0	0	0	0
Sport	1	1	1	2	1	2	1	6	1		–	–	–	–	0	0	0	0	0	0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	2.928	2.835	2.532	3.998	2.271	2.855	2.761	1.785	1.958		504	713	417	428	643	866	596	599	883	
Mathematik, Naturwissenschaften	724	1.156	704	795	889	1.204	1.414	1.499	2.411		–	–	–	–	42	680	508	608	483	
Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften	–	–	–	–	290	363	323	1.318	1.015		–	–	102	273	306	401	858	591	460	
Veterinärmedizin	–	–	–	–	0	0	0	0	0		–	–	–	–	0	0	0	0	0	
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	448	436	388	331	310	663	670	355	924		428	442	511	527	409	614	718	934	1.294	
Ingenieurwissenschaften	1.876	2.078	2.337	2.952	3.124	3.715	3.819	3.667	4.689		2.179	1.989	1.511	1.347	1.481	1.562	3.638	4.748	5.305	
Kunst, Kunstwissenschaft	135	135	118	165	114	253	375	243	368		–	–	–	–	4	5	41	81	83	
Hochschule insgesamt, Zentrale Einrichtungen	1.385	2.077	2.323	2.066	2.364	1.504	1.383	3.253	3.566		815	628	722	911	1.001	1.171	541	543	934	
Insgesamt	7.795	9.115	8.531	10.371	9.496	10.673	11.022	12.351	15.223		3.926	3.772	3.263	3.486	3.886	5.299	6.900	8.104	9.441	

1) Inklusive der Dualen Hochschule Baden-Württemberg.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 4.5 Finanzen der Hochschulen, Jahrgänge wie angegeben.

(Fortsetzung Anhang 1 H)

Fächergruppe	Niedersachsen										Nordrhein-Westfalen									
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Sprach- und Kulturwissenschaften	260	93	64	135	30	1	15	22	219		193	223	459	857	464	616	292	655	651	
Sport	175	231	193	211	0	0	0	0	0		–	–	–	–	0	0	0	0	0	
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	4.489	4.787	5.116	3.528	2.310	1.790	1.896	1.791	2.752		4.363	4.964	6.594	9.480	20.835	21.866	22.269	23.455	26.381	
Mathematik, Naturwissenschaften	2.498	2.101	2.366	1.895	2.501	1.463	1.719	664	548		1.642	3.094	3.518	5.196	5.394	6.434	7.013	7.414	11.018	
Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften	–	–	–	149	0	2	16	0	7		–	–	–	232	0	0	0	0	0	113
Veterinärmedizin	–	–	–	–	0	0	0	0	0		–	–	–	–	0	0	0	0	0	
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	601	512	1.483	993	880	887	1.480	1.537	2.127		1.489	1.348	1.674	1.491	1.198	1.719	1.803	1.900	1.982	
Ingenieurwissenschaften	5.187	4.750	5.005	3.822	3.716	4.949	7.169	8.507	9.121		14.395	15.531	18.858	21.403	24.439	32.291	32.449	37.867	37.379	
Kunst, Kunstwissenschaft	973	264	391	703	1.319	767	1.040	1.280	947		598	529	500	614	1.297	1.563	1.604	1.605	1.397	
Hochschule insgesamt, Zentrale Einrichtungen	2.500	4.306	3.237	2.894	4.405	3.418	5.077	3.832	4.232		4.288	5.353	5.366	7.572	7.278	12.497	18.327	17.753	14.003	
Insgesamt	16.683	17.044	17.855	14.330	15.160	13.277	18.412	17.632	19.952		26.968	31.042	36.969	46.846	60.904	76.988	83.757	90.648	92.925	

1) Inklusive der Dualen Hochschule Baden-Württemberg.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 4.5 Finanzen der Hochschulen, Jahrgänge wie angegeben.

(Fortsetzung Anhang 1 H)

Fächergruppe	Rheinland-Pfalz										Saarland									
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Sprach- und Kulturwissenschaften	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0
Sport	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	1.189	2.100	2.892	3.757	4.751	6.287	4.999	7.071	6.002		-	7	-	104	167	196	322	226	60	
Mathematik, Naturwissenschaften	1.012	972	369	428	601	449	810	1.235	1.469		206	148	102	123	147	134	146	245	1	
Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften	-	-	-	-	10	28	37	0	0		-	-	-	1	51	28	29	155	8	
Veterinärmedizin	-	-	-	-	0	0	0	0	0		-	-	-	-	0	0	0	0	0	
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	65	60	2	37	5	82	101	39	122		-	-	-	-	0	0	0	0	0	
Ingenieurwissenschaften	2.567	3.911	3.401	3.866	3.881	4.370	3.765	4.723	5.451		54	65	254	92	430	342	711	367	6	
Kunst, Kunstwissenschaft	386	121	316	215	346	287	261	198	186		-	-	-	-	0	0	0	0	0	
Hochschule insgesamt, Zentrale Einrichtungen	1.998	1.398	586	939	1.386	1.677	1.404	1.569	3.256		35	441	390	285	5	16	239	511	1.930	
Insgesamt	7.217	8.562	7.566	9.242	10.979	13.180	11.377	14.835	16.486		295	661	746	605	801	715	1.447	1.504	2.005	

1) Inklusive der Dualen Hochschule Baden-Württemberg.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 4.5 Finanzen der Hochschulen, Jahrgänge wie angegeben.

(Fortsetzung Anhang 1 H)

Fächergruppe	Sachsen										Sachsen-Anhalt									
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010		2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Sprach- und Kulturwissenschaften	17	378	1.269	225	219	142	117	187	100		63				0	4	61	22	139	
Sport					0	0	0	0	0						0	0	0	0	0	
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	288	758	399	529	797	845	1.572	1.199	1.858		1.221	1.215	1.485	1.049	1.036	1.059	706	693	873	
Mathematik, Naturwissenschaften	768	859	585	1.258	1.794	1.940	1.948	1.321	3.484		627	758	416	324	218	202	109	138	239	
Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften			57	85	280	0	25	91	53						0	0	0	0	0	
Veterinärmedizin					0	0	0	0	0						0	0	0	0	0	
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften		122	168	160	83	97	144	507	680		1.672	1.509	732	832	551	530	684	1.429	1.668	
Ingenieurwissenschaften	5.834	5.248	4.245	5.998	6.062	8.903	8.797	9.199	9.062		1.830	2.493	2.310	1.890	2.327	2.435	2.284	3.253	4.539	
Kunst, Kunstwissenschaft	189	169	227	271	248	30	65	44	31		20	64	53	112	119	24	32	25	20	
Hochschule insgesamt, Zentrale Einrichtungen	2.338	1.873	2.116	2.613	2.907	2.502	2.718	3.091	3.395		788	1.469	1.125	808	1.338	2.398	2.563	2.909	3.668	
Insgesamt	9.434	9.407	9.066	11.139	12.391	14.459	15.386	15.638	18.665		6.221	7.497	6.121	5.015	5.589	6.652	6.440	8.469	11.145	

1) Inklusive der Dualen Hochschule Baden-Württemberg.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 4.5 Finanzen der Hochschulen, Jahrgänge wie angegeben.

(Fortsetzung Anhang 1 H)

Fächergruppe	Schleswig-Holstein										Thüringen									
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Sprach- und Kulturwissenschaften	–	88	29	–	30	0	0	0	0	–	–	–	–	–	0	0	0	0	0	0
Sport	–	–	–	–	0	0	0	0	0	–	–	–	–	–	0	0	0	0	0	0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	114	238	316	946	675	609	989	1.572	1.915	642	844	516	574	503	676	732	1.037	684	684	
Mathematik, Naturwissenschaften	–	183	27	19	86	929	264	618	728	78	111	257	334	381	173	248	293	732	732	
Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften	–	–	–	–	0	0	0	0	0	–	–	–	–	–	0	0	0	0	0	
Veterinärmedizin	–	–	–	–	0	0	0	0	0	–	–	–	–	–	0	0	0	0	0	
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	73	88	96	67	57	119	157	127	89	58	109	135	165	176	158	492	419	262	262	
Ingenieurwissenschaften	609	872	881	1.518	5.442	1.688	3.777	3.557	4.589	1.576	1.674	1.870	2.315	2.860	3.799	3.693	3.561	3.670	3.670	
Kunst, Kunstwissenschaft	–	–	–	–	0	0	0	0	0	137	46	123	171	232	180	151	224	218	218	
Hochschule insgesamt, Zentrale Einrichtungen	3.218	8.808	4.378	5.409	2.079	3.325	3.394	2.351	2.245	142	204	119	304	763	543	835	608	791	791	
Insgesamt	4.014	10.277	5.727	7.959	8.370	6.670	8.581	8.225	9.566	2.633	2.988	3.020	3.863	4.915	5.529	6.152	6.142	6.356	6.356	

1) Inklusive der Dualen Hochschule Baden-Württemberg.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 4.5 Finanzen der Hochschulen, Jahrgänge wie angegeben.

(Fortsetzung Anhang 1 H)

Fächergruppe	Insgesamt									
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009 ¹⁾	2010 ¹⁾	
Sprach- und Kulturwissenschaften	1.053	1.437	2.154	2.286	2.295	2.427	2.643	2.313	2.509	
Sport	211	261	264	213	1	2	1	6	1	
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	23.510	35.449	36.249	40.597	48.314	51.394	54.740	62.626	69.388	
Mathematik, Naturwissenschaften	9.862	12.217	11.001	12.978	18.165	18.359	20.012	21.115	29.861	
Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften	–	–	159	1.190	1.552	1.388	2.303	3.030	2.747	
Veterinärmedizin	–	–	–	–	0	0	0	0	0	
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	6.702	7.627	7.540	7.629	6.214	8.588	11.366	11.094	14.600	
Ingenieurwissenschaften	54.103	59.494	59.834	65.804	77.996	94.248	105.192	119.412	138.974	
Kunst, Kunstwissenschaft	3.121	1.950	2.425	2.978	5.180	4.767	4.910	4.937	4.426	
Hochschule insgesamt, Zentrale Einrichtungen	41.534	45.880	42.970	57.862	49.914	60.365	75.030	74.852	90.981	
Insgesamt	140.096	164.315	162.596	191.537	209.631	241.539	276.203	299.386	353.487	

1) Inklusive der Dualen Hochschule Baden-Württemberg.

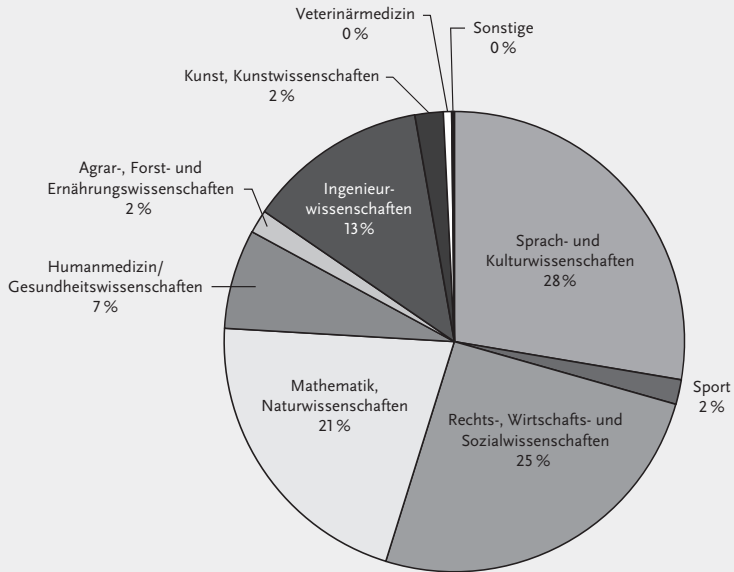
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 4.5 Finanzen der Hochschulen, Jahrgänge wie angegeben.

I Fächerspektrum an Universitäten und Fachhochschulen Studierende an Fachhochschulen und Universitäten nach Fächergruppen seit Wintersemester 2005/06

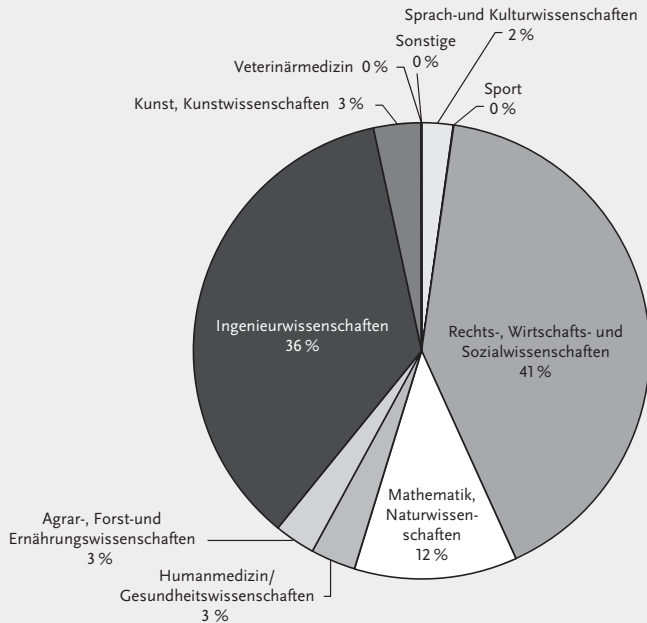
Hochschulart	Fächergruppen	WS 2005/06	WS 2006/07	WS 2007/08	WS 2008/09	WS 2009/10	WS 2010/11
Fachhochschulen (ohne Verwaltungs-fachhochschulen)	Sprach- und Kulturwissenschaften	13.358	14.380	14.817	11.251	12.248	14.620
	Sport	0	0	21	61	153	230
	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	217.527	224.433	228.289	248.018	261.299	269.328
	Mathematik, Naturwissenschaften	67.339	67.768	67.038	69.309	72.828	75.883
	Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften	10.669	12.056	12.803	16.849	18.985	20.987
	Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	17.914	17.834	17.634	17.811	18.334	19.041
	Ingenieurwissenschaften	190.500	187.249	186.789	195.003	215.059	235.148
	Kunst, Kunstwissenschaften	17.801	18.180	18.603	19.199	20.555	22.192
	Veterinärmedizin	0	0	0	0	0	0
	Sonstige	19	24	19	54	67	110
	Fächergruppen insgesamt	535.127	541.924	546.013	577.555	619.528	657.539
Universitäten	Sprach- und Kulturwissenschaften	390.861	389.220	375.673	370.988	384.882	399.930
	Sport	27.378	27.168	25.699	25.112	24.915	25.101
	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	363.747	357.471	344.032	360.024	363.624	367.715
	Mathematik, Naturwissenschaften	284.719	285.568	278.975	284.545	295.158	305.215
	Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften	98.997	99.121	97.439	99.095	99.812	101.175
	Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	22.116	22.114	21.922	22.678	23.960	23.736
	Ingenieurwissenschaften	134.411	133.337	134.404	142.815	160.892	183.432
	Kunst, Kunstwissenschaften	32.187	30.649	28.687	28.164	28.593	28.883
	Veterinärmedizin	7.785	7.794	7.691	8.021	8.130	8.200
	Sonstige	169	543	1.137	1.836	2.590	2.744
	Fächergruppen insgesamt	1.362.370	1.352.985	1.315.659	1.343.278	1.392.556	1.446.131

Quelle: Statistisches Bundesamt, Auswertung aus der ICE-Datenbank der Länderministerien.

**Fächerspektrum an Universitäten
(Studierende nach Fächergruppen im Wintersemester 2010/11)**



**Fächerspektrum an Fachhochschulen
(Studierende im Wintersemester 2010/11 nach Fächergruppen)**



2 „Zukunftssicherungsprogramm für Fachhochschulen und Berufsakademien“ der Baden-Württemberg Stiftung (2005 bis 2012)

Gesamtvolumen: 5 Mio. Euro

Finanzierte Projekte	Ausschreibungsbereich
Hochschule Aalen, Prof. Dr.-Ing. Lothar H. Kallien: „Druckgussteile mit funktionalen Hohlräumen“	Innovative Forschung
Hochschule Aalen, Prof. Dr. Rainer Börret: „Nanopräzise Kunststoffkomponenten mit optischer Funktion“	Impulsfinanzierung Forschung
Hochschule Albstadt Sigmaringen, Prof. Dr.-Ing Silviye Jovalekic: „Drahtlose Sensorgruppen für Test- und Mess-Anwendungen“	Impulsfinanzierung Forschung
Hochschule Biberach, Prof. Dipl.-Ing. MSAAD Ute Margarete Meyer: „Nutzungsoffene Zwischenräume in urbanen Projekten als Motoren und Stabilisatoren nachhaltiger Stadtentwicklungspolitik“	Impulsfinanzierung Forschung
Hochschule Esslingen, Prof. Dr. Falk Roscher: Bachelor-Studiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“	Lehroffensive
Hochschule Esslingen, Prof. Dr. Bettina Weiß: „Entwicklung von Cokultursystemen aus humanen Epithelzellen und Zellen des Immunsystems als Testsystem zur Überprüfung bioaktiver Substanzen“	Impulsfinanzierung Forschung
Hochschule Esslingen, Prof. Dr. Karin Reiber: „EbT.care-Pro – Vorlaufforschung zu evidenzbasierter Pflegeausbildung“	Impulsfinanzierung Forschung
Hochschule Esslingen, Prof. Dr. Michael Dürr: „Clusterinduzierte Desorption zur massenspektrometrischen Analyse von Biomolekülen“	Impulsfinanzierung Forschung
Hochschule Heilbronn, Prof. Dr. Elias Jammal: „Vertrauen in deutsch-arabischen Wirtschaftskooperationen“	Innovative Forschung
Hochschule Heilbronn, Prof. Dr. Elias Jammal: „Der interkulturelle Karl-May-Effekt. Konstruktion kultureller Differenz in interkulturellen Trainings- und Lehr-/Lernmaterialien“	Impulsfinanzierung Forschung
Hochschule Heilbronn, Prof. Dr.-Ing. Hartmut Dickhaus: „Quantitative Charakterisierung der Myokardperfusion bei Risikopatienten mit koronarer Herzerkrankung zur Therapie-stratifizierung“	Innovative Forschung
Hochschule Furtwangen, Prof. Dr. Ulrich Mescheder: „Mikro- und nanotechnologische Filtersysteme für Anwendungen in der Biotechnologie und Life Science“	Impulsfinanzierung Forschung
Evangelische Fachhochschule Freiburg, Prof. Dr. Cornelia Helfferich: „Familienplanung und Migration im Lebenslauf von Männern. Eine Machbarkeitsstudie“	Impulsfinanzierung Forschung
Evangelische Fachhochschule Freiburg, Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff: „Europäische Vergleichsstudie zu ‚Antworten‘ der Jugendhilfeeinrichtungen auf gewalttätige Kinder und Jugendliche in Familien“	Kofinanzierungsprojekt /Impulsfinanzierung Forschung

(Fortsetzung Anhang 2)

Finanzierte Projekte	Ausschreibungsbereich
Evangelische Fachhochschule Freiburg, Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff: „Entwicklung eines praxisgerechten Diagnose- und Beobachtungsinstruments für den Vorschulbereich, das zugleich wissenschaftlichen Gütekriterien gerecht wird“	Impulsfinanzierung Forschung
SRH Hochschule Heidelberg, Prof. Dr. Hans Volker Bolay: „Musiktherapie bei chronischem, nicht-tonalen Tinnitus“	Impulsfinanzierung Forschung
SRH Hochschule Heidelberg, Prof. Dr. Thomas Hillecke: „Entwicklung einer musiktherapeutischen Intervention bei primären Kopfschmerzen im Jugendalter“	Impulsfinanzierung Forschung
Duale Hochschule Karlsruhe (vormals Berufsakademie Karlsruhe), Prof. Dr. Dietwin Weigert/Prof. Dr. Rüdiger Schäfer/Prof. Dr. Armin Pfannenschwarz: Bachelor-Studiengang „Unternehmertum“	Lehroffensive
Hochschule Karlsruhe, Prof. Dr. Andreas Gerdes und Prof. Dr. Markus Stöckner: „Kompatible Werkstoffe des Bauwesens in Erhaltungsmanagement-Systemen für Verkehrsanlagen“	Innovative Forschung
Hochschule Karlsruhe, Prof. Dr. Britta Nestler: „Mehrskalen-Simulation zur numerischen Vorhersage der Struktur-Eigenschaftskorrelation in metallischen Materialien – SimMat“	Innovative Forschung
Hochschule Konstanz, Prof. Dr.-Ing. Werner Hofacker: „Sterile Aufbereitung von Lebensmitteln durch optisch kontrollierten Wasserstrahlschnitt“	Impulsfinanzierung Forschung
Hochschule Mannheim, Prof. Dr. Christian Frech: „Entwicklung von Thiol-Detergenzien und Tag-Detergenzien für die matrixunterstützte Rückfaltung rekombinanter Proteine“	Innovative Forschung
Hochschule Mannheim, Prof. Dr. Matthias Mack: „RNA-basierte Schalter („riboswitches“) als neue Zielmoleküle für antibakterielle Wirkstoffe“	Impulsfinanzierung Forschung
Hochschule Mannheim, Prof. Dr. Matthias Rädle: „Schlüssel-experiment zur Entwicklung eines Glas/Kunststoff Compoundsystems zur Steigerung des Wirkungsgrads bei Photovoltaik-Modulen“	Impulsfinanzierung Forschung
Hochschule Offenburg, Prof. Dr. Winfried Lieber/Prof. Dr. Werner Reich: Polyvalentes Studienprogramm „Mechatronik plus“	Lehroffensive
Hochschule Pforzheim, Prof. Dr.-Ing. Norbert Jost: „Optimierung der mechanischen und elektrischen Eigenschaften von Kupferbasislegierungen für Bahnleitmaterial“	Impulsfinanzierung Forschung
Hochschule Ravensburg-Weingarten, Prof. Dr. Tim Nospert: „Zero-Emission-Powerboat“	Impulsfinanzierung Forschung
Hochschule der Medien Stuttgart, Prof. Dr.-Ing. Gunter Hübner: „Mikrostrukturdruck für die Polymer-Elektronik“	Innovative Forschung
Hochschule für Technik Stuttgart, Prof. Dr. Andreas Löffler: „Optimierung von Fassadensystemen zur Erhöhung der Tageslichtnutzung und Reduzierung der sommerlichen Kühllasten von Gebäuden“	Innovative Forschung
Hochschule für Technik Stuttgart, Prof. Dr. Ursula Eicker: „Nachhaltiges Heizen und Kühlen mit solarer Diffusions-Absorptionstechnik in Verbindung mit Geothermienutzung“	Innovative Forschung

(Fortsetzung Anhang 2)

Finanzierte Projekte	Ausschreibungsbereich
Hochschule für Technik Stuttgart, Prof. Dr. Ursula Eicker: „Solare Klimatisierung mit thermischen Mitteltemperatursolaranlagen“	Impulsfinanzierung Forschung
Hochschule für Technik Stuttgart, Prof. Dr. Martin Stohrer/ Prof. Dr.-Ing. Eberhard Gülch: Bachelorstudiengang „Informationslogistik“	Lehroffensive
Hochschule für Technik Stuttgart, Prof. Dr. Ursula Eicker: „Energieeffiziente Stadt“	Impulsfinanzierung Forschung
Hochschule der Medien Stuttgart, Prof. Dr. Marion Büttgen/ Prof. Dr. Bettina Schwarzer: „Kundensozialisation zur Förderung verantwortungsvollen und sachgerechten Kundenverhaltens im medialen Dienstleistungskontext“	Impulsfinanzierung Forschung
Hochschule der Medien Stuttgart, Prof. Dr. Uwe Schlegel/ Prof. Dr. Bettina Schwarzer: Bachelor-Studiengang „E-Services“	Lehroffensive
Hochschule der Medien Stuttgart, Prof. Holger Nohr: „Business Process Management als Gestaltungsgrundlage einer SOA“	Impulsfinanzierung Forschung

Autorenverzeichnis

Dr. Christian Berthold, seit 2001 Geschäftsführer von CHE Consult in Berlin. Studium der Deutschen Philologie, Philosophie und Erziehungswissenschaften an der Universität Münster, Promotion an der Universität zu Köln. 1992 bis 1993 Leitung der Arbeitsstelle für social sponsorship an der Universität Münster. Von 1993 bis 1999 Geschäftsführer der Philosophischen Fakultät der Universität Münster. Danach Referent beim CHE. Inhaltlicher Schwerpunkt der Arbeit: Strategische Steuerung und Hochschulstrategie.

Stefan Delplace, seit 2004 Generalsekretär der European Association of Higher Education Institutions (EURASHE), die er in der Bologna Follow-up Group und ihren zahlreichen Arbeits- und Koordinationsgruppen repräsentiert. Vertreter der EURASHE in der „E4“-Gruppe (gemeinsam mit ENQA, EUA, ESU), die beauftragt wurde, europäische Standards und Richtlinien für die Qualitätssicherung zu entwickeln und ein „European Quality Assurance Register for Higher Education“ zu schaffen. Studium der Sprachen und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Gent, Belgien. Anschließend 15 Jahre lang Leitung des internationalen Büros einer Hochschule, danach Spezialisierung auf Kooperationsprogramme zwischen der EU und ihren Nachbarstaaten (Tempus, TACIS & MEDA) sowie Begleitung der Umsetzung des Bologna-Prozesses. Mitglied in Berater- und Expertengruppen der Europäischen Kommission sowie in diversen Gremien und Organisationen zur beruflichen und Hochschulbildung.

Tugce Dizdar, Bachelorstudium Medienwissenschaft und Empirische Kulturwissenschaft von 2008 bis 2011 an der Universität Tübingen. Anschließendes Masterstudium Elektronische Medien mit Schwerpunkt Unternehmenskommunikation an der Hochschule der Medien Stuttgart, Abschluss des Masterstudiums August 2013. Seit 15. August 2013 Studienberaterin an der Macromedia Hochschule für Medien und Kommunikation.

Prof. Dr. Ursula Eicker, Physikerin, lehrt und forscht seit 1993 im Studiengang Bauphysik der Hochschule für Technik Stuttgart (HFT) in der Gebäudeenergie-technik. Leitung des Instituts für angewandte Forschung der HFT mit etwa 60 Mitarbeitern, in dem Bauphysiker, Geoinformatiker, Mathematiker, Bauingenieure, Architekten und Stadtplaner ihre Forschungsaktivitäten zusammenfassen. Verantwortlich für das 2002 gegründete Forschungszentrum nachhaltige Energietechnik zafl.net, das

interdisziplinär und fachhochschulübergreifend in Baden-Württemberg arbeitet. Zentrale Forschungsthemen sind das solare Kühlen und Heizen, die Gebäude- und Stadtquartierssimulation, die Fotovoltaik sowie innovative Gebäudeenergiekonzepte. Veröffentlichung von sechs Büchern, Autorin von über 40 peer reviewten und über 300 sonstigen Publikationen.

Dipl.-Kfm. (FH) Michael Grünberg, seit 2001 bei der Arbeitsgemeinschaft industrieller Forschungsvereinigungen „Otto von Guericke“ e. V. (AiF). 2001 bis 2012 Bereich Forschung an Fachhochschulen mit den Schwerpunkten Koordination von Begutachtungs- und Wettbewerbsverfahren sowie Aufbau eines geeigneten DV-Systems zur Unterstützung der Arbeitsprozesse. Ab 2007 als Leiter des Bereiches Forschung an Fachhochschulen in der AiF verantwortlich für die Koordination von Förderprogrammen auf Bundes- und Landesebene. Seit Ende 2012 Leiter Administration mit den Schwerpunkten Finanz-, Personal- und Infrastrukturmanagement. Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Hochschule Merseburg.

Dipl.-Kfm. Michael Krause, seit 2010 bei der Arbeitsgemeinschaft industrieller Forschungsvereinigungen „Otto von Guericke“ e. V. (AiF) und seit 2012 Geschäftsführer der AiF Forschung · Technik · Kommunikation GmbH, einer Tochtergesellschaft des AiF e. V. mit den Schwerpunkten Beratung, Bewertung und Evaluation von Forschungs- und Entwicklungsvorhaben für öffentliche Auftraggeber im Bereich der Forschungsförderung. 2010 bis 2012 Leiter des Bereichs Verwaltung in der AiF mit den Schwerpunkten Finanzen und Personal. 2008 bis 2010 Assistent und stellvertretender Geschäftsführer in einem mittelständischen Unternehmen im Bildungssektor. Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Technischen Universität (TU) Berlin.

Dipl.-Volkswirt Stefan Küpper, seit August 2005 Geschäftsführer des Bildungswerkes der Baden-Württembergischen Wirtschaft e. V. und Geschäftsführer für Politik, Bildung und Arbeitsmarkt des Verbandes der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württemberg e. V. (Südwestmetall). Studium der Volkswirtschaftslehre an der Universität zu Köln. Von 1996 bis 2005 Mitarbeiter bei der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) in verschiedenen Funktionen, zuletzt von 2002 bis 2005 als Leiter der Abteilung „Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und Grundsatzfragen“.

Prof. Dr. Joachim Metzner, seit August 2008 Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) für Weiterbildung, Neue Medien und Wissenstransfer. Von 1989 bis 2012 Rektor/Präsident der Fachhochschule Köln. Studium der Philosophie, Germanistik und Theologie in Frankfurt am Main und Tübingen. 1975 Promotion an der Universität Tübingen. Danach Wissenschaftlicher Assistent an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz und Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Rechenzentrum der Universität Kaiserslautern sowie Akademischer Rat am Institut für Angewandte Informatik der Universität Koblenz-Landau. Seit 1978 Professor für Sprachwissenschaften und Sprachpädagogik an der Fachhochschule Köln.

Klaus Niederdrenk wurde als promovierter Mathematiker (RWTH Aachen, 1980) mit langjähriger Berufserfahrung 1993 als Professor an die Fachhochschule Münster berufen. Von 1998 bis 2008 war er Rektor dieser Hochschule. Seitdem nimmt er im Fachbereich Wirtschaft das Lehr- und Forschungsgebiet Mathematik, Quantitative Methoden wahr. Bezüglich seines Engagements in zahlreichen wissenschaftlichen und wissenschaftspolitischen Gremien und Beiräten sind im Besonderen die Mitgliedschaft im Wissenschaftsrat (2007 bis 2013) und im Vorstand des DAAD (2004 bis 2007) zu nennen.

Ann-Katrin Schröder-Kralemann, Programmleitung Hochschule und Wirtschaft, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Rebekka Sommer, Bachelorstudium Soziologie von Oktober 2003 bis April 2008 an den Universitäten Freiburg und Konstanz. Anschließend 14 Monate Elternzeit, dann Tätigkeit als freie Journalistin und wissenschaftliche Hilfskraft sowie berufsbegleitendes Masterstudium Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule Freiburg, Abschluss des Masterstudiums im Februar 2014.

Dr. Andreas Weber, Abteilungsleiter Bildung, Baden-Württemberg Stiftung.

Prof. Dr. Frank Ziegele, seit August 2008 Geschäftsführer des CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung GmbH und seit 2004 Professor für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Fachhochschule Osnabrück, dort Leiter des MBA-Studiengangs Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Studium der Wirtschaftswissenschaften an der Universität Hohenheim. Von 1991 bis 1996 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Finanzwissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum. 1996 bis 2006 Projektleiter im gemeinnützigen CHE Centrum für Hochschulentwicklung. 2007 bis 2008 Geschäftsführer der CHE Consult GmbH. Mitherausgeber der Zeitschrift Wissenschaftsmanagement.

Schriftenreihe der Baden-Württemberg Stiftung

Nr.	Titel	Erschienen
71	Coaching4Future. MINT-Nachwuchs fördern und Fachkräfte von morgen sichern	2013
70	Strategische Forschung. Eine Analyse der Forschungsschwerpunkte der Baden-Württemberg Stiftung , Autoren: Frietsch, Rainer et al	2013
69	„Advances in Nanotechnology Physics, Chemistry and Biology of Functional Nanostructures“ Autoren: Th. Schimmel, H. v. Löhneysen, M. Barczewski	2013
68	Botschafter für Nachhaltigkeit – die Ausbildung von Kulturlandschaftsführern in Baden-Württemberg – Eine Evaluierung der Ausbildung in drei Modellregionen	2013
67	Unterstützungsangebote für Kinder von psychisch kranken oder suchtkranken Eltern	2012
66	Medienwerkstatt Kindergarten – Vom Konsumieren zum Gestalten	2012
65	Gartenland in Kinderhand – Ein Garten für die Kita. Ergebnisse der Projektevaluation	2012
64	Aktionsprogramm Familienbesucher – Ein Programm zur Unterstützung von Müttern und Familien	2012
63	Gesundheitsförderung in der Grundschule – Komm mit in das gesunde Boot – Grundschule	2012
62	„Ferienzeit – Gestaltungszeit. Innovative pädagogische Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche während der Ferienzeit“ – Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitevaluation des Programms	2012
61	Da sein! – Könnst' ich das? – Abschlussbericht des Projekts „Ausbau der ambulanten Kinder- und Jugendhospizarbeit in Baden-Württemberg“	2012
60	BioLab Baden-Württemberg on Tour – Forschung, Leben, Zukunft	2011
59	Gesundheitsförderung im Kindergarten – Evaluation des Programms „Komm mit in das gesunde Boot“ der Baden-Württemberg Stiftung in Kindergärten in Baden-Württemberg	2011
58	Kompetenzen fördern – Erfolge schaffen – Dokumentation des Programms „KOMET 2 – Kompetenz- und Erfolgstrainings für Jugendliche“	2011
57	Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder – Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung	2011
56	Nanotechnology – Fundamentals and Applications of Functional Nanostructures – Th. Schimmel, H. v. Löhneysen, M. Barczewski	2011
55	Fit für den Wiedereinstieg – wie sich Beruf und Familie unter einen Hut bringen lassen – Tipps für eine erfolgreiche Rückkehr in den Beruf	2010
54	„Neue Brücken bauen ... zwischen Generationen, Kulturen und Institutionen“ – Programmdokumentation	2010
53	Erzähl uns was! Kinder erzählen Geschichten und hören einander zu – Eine Förderinitiative der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg	2010
52	Am Anfang ist es eine Idee – am Ende eine große Erfindung – Ein Leitfaden für die Planung und Umsetzung von naturwissenschaftlich-technischen Projekten	2010
51	Nachhaltigkeit macht fit für die Zukunft – Energie nutzen, Umwelt schützen	2011
50	Männer für erzieherische Berufe gewinnen: Perspektiven definieren und umsetzen – Impulse und Anregungen für eine größere Vielfalt in Tageseinrichtungen für Kinder	2010
49	Strategische Forschung 2010 – Studie zur Struktur und Dynamik der Wissenschaftsregion Baden-Württemberg	2010
48	Expeditionsziel: Nachhaltigkeit – Ihr Reiseführer in die Zukunft	2011

Nr.	Titel	Erschienen
47	Familiäre Einflüsse als prägender Faktor: Herausforderung für die Suchtprävention – Wie Familien für die familienorientierte Suchtprävention zu gewinnen und welche Veränderungen möglich sind	2010
46	Qualifizierung von Prüfern: Entwicklung innovativer Weiterbildungskonzepte. – Wie neuen Herausforderungen im Bildungswesen begegnet und Prüfungsqualität gesichert werden kann.	2010
45	Neue Generationennetzwerke für Familien – Wissenschaftliche Evaluation des Förderprogramms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg	2010
44	Kinder und ihr Umgang mit Geld und Konsum – Dokumentation und Evaluation des Förderprogramms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg	2009
43	Musisch-ästhetische Modellprojekte in Kindergärten und anderen Tageseinrichtungen für Kinder – Dokumentation des Programms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg	2009
42	Training bei Demenz – Dokumentation zum Kongress „Training bei Demenz“ Dezember 2008	2009
41	Hilfen und schulische Prävention für Kinder und Jugendliche bei häuslicher Gewalt – Evaluation der Aktionsprogramme „Gegen Gewalt an Kindern“ 2004–2008 in Baden-Württemberg	2010
40	Kommunen auf dem Weg zu mehr Familienfreundlichkeit – Dokumentation des Projekts der Landesstiftung Baden-Württemberg „ZUKUNFTSFORUM Familie, Kinder & Kommune“	2009
39	Naturwissenschaftlich-technische Modellprojekte in Kindergärten – Dokumentation des Programms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg	2009
38	Erfolgsgeschichten – Nachwuchswissenschaftler im Porträt – Ergebnisse des Eliteprogramms für Postdoktorandinnen und Postdoktoranden der Landesstiftung Baden-Württemberg	2009
37	„Kinder nehmen Kinder an die Hand“ – Dokumentation des Programms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg	2009
36	Zeit nutzen – Innovative pädagogische Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche während der Ferienzeit – Dokumentation des Förderprogramms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg	2008
35	E-LINGO – Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens – Erfahrungen und Ergebnisse mit Blended Learning in einem Masterstudiengang (erschienen im gnv Gunter Narr Verlag Tübingen)	2008
34	Visionen entwickeln – Bildungsprozesse wirksam steuern – Führung professionell gestalten – Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg (erschienen im wbv W. Bertelsmann Verlag Bielefeld)	2008
33	Forschungsprogramm Klima- und Ressourcenschutz – Berichte und Ergebnisse aus den Forschungsprojekten der Landesstiftung Baden-Württemberg	2008
32	Nanotechnology – Physics, Chemistry, and Biology of Functional Nanostructures – Results of the first research programme Kompetenznetz „Funktionelle Nanostrukturen“ (Competence Network on Functional Nanostructures)	2008
31	„Früh übt sich ...“ – Zugänge und Facetten freiwilligen Engagements junger Menschen – Fachtagung am 21. und 22. Juni 2007 in der Evangelischen Akademie Bad Boll	2007
30	beo – 6. Wettbewerb Berufliche Schulen – Ausstellung, Preisverleihung, Gewinner und Wettbewerbsbeiträge 2007	2007
29	Forschungsprogramm Mikrosystemtechnik der Landesstiftung Baden-Württemberg – Berichte und Ergebnisse aus den Forschungsprojekten	2007

Nr.	Titel	Erschienen
28	Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen – Dokumentation zum Kongress am 5. und 6. Oktober 2006 in Mannheim	2007
27	„Es ist schon cool, wenn man viel weiß!“ KOMET – Kompetenz- und Erfolgstrainings für Jugendliche – Dokumentation der Programmlinie der Landesstiftung Baden-Württemberg 2005–2007	2007
26	Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung – Medien und Gesellschaft – Untersuchungsbericht des Forschungsinstituts tifs e.V.	2007
25	jes – Jugend engagiert sich und jes connection – Die Modellprojekte der Landesstiftung Baden-Württemberg – Bericht der wissenschaftlichen Begleitung 2002–2005	2007
24	Suchtfrei ins Leben – Dokumentation der Förderprogramme zur Suchtprävention für vorbelastete Kinder und Jugendliche	2007
23	Häusliche Gewalt beenden: Verhaltensänderung von Tätern als Ansatzpunkt – Eine Evaluationsstudie von Monika Barz und Cornelia Helfferich	2006
22	Innovative Familienbildung – Modellprojekte in Baden-Württemberg – Aktionsprogramm Familie – Förderung der Familienbildung	2006
21	Förderung der Selbständigkeit und Eigenverantwortung von Menschen mit Behinderung – Dokumentation der Projekte der Ausschreibung der Landesstiftung Baden-Württemberg 2002–2006	2006
20	Raus aus der Sackgasse! – Dokumentation des Programms „Hilfen für Straßenkinder und Schulverweigerer“	2006
19	„Erfahrungen, die's nicht zu kaufen gibt!“ – Bildungspotenziale im freiwilligen Engagement junger Menschen – Fachtagung 16. und 17. Juni 2005 in der Evangelischen Akademie in Bad Boll	2006
18	beo – 5. Wettbewerb Berufliche Schulen – Dokumentation über die Wettbewerbsbeiträge der Preisträgerinnen und Preisträger 2006	2006
17	Forschungsprogramm Nahrungsmittelsicherheit der Landesstiftung Baden-Württemberg – Berichte und Ergebnisse aus den Forschungsprojekten	2006
16	Medienkompetenz vermitteln – Strategien und Evaluation – Das Einsteigerprogramm start und klick! der Landesstiftung Baden-Württemberg	2006
15	Forschungsprogramm Optische Technologien der Landesstiftung Baden-Württemberg – Zwischenberichte aus den Forschungsprojekten	2005
14	Jugend. Werte. Zukunft. – Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter – Eine Studie von Dr. Heinz Reinders	2005
13	4. Wettbewerb Berufliche Schulen – Dokumentation des Wettbewerbs 2005 mit den Preisträgerinnen und Preisträgern	2005
12	„Beruf UND Familie“ – wie gestalten wir das UND? – Ein Leitfaden für Praktiker und Praktikerinnen aus Unternehmen und Kommunen	2005
11	Strategische Forschung in Baden-Württemberg – Foresight-Studie und Bericht an die Landesstiftung Baden-Württemberg	2005
10	Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung – Medien und Gesellschaft – Untersuchungsbericht des Forschungsinstituts tifs e.V.	2007
9	Dialog Wissenschaft und Öffentlichkeit – Ein Ideenwettbewerb zur Vermittlung von Wissenschaft und Forschung an Kinder und Jugendliche	2004
8	Selbstvertrauen stärken – Ausbildungsreife verbessern – Dokumentation innovativer Projekte im Berufsvorbereitungsjahr 2001/2002	2005
7	Faustlos in Kindergärten – Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten – dokumentiert im Zeitraum von Januar 2003 bis Oktober 2004	2004

Nr.	Titel	Erschienen
6	Hochschulzulassung: Auswahlmodelle für die Zukunft – Eine Entscheidungshilfe für die Hochschulen	2005
5	3. Wettbewerb Berufliche Schulen – Dokumentation des Wettbewerbs 2004 mit den Preisträgerinnen und Preisträgern	2004
4	Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung – Medien und Persönlichkeitsentwicklung – Dokumentation des Fachtags, 4. Dezember 2003, Gospel Forum Stuttgart	2004
3	2. Wettbewerb Berufliche Schulen – Dokumentation des Wettbewerbs 2003 mit den Preisträgerinnen und Preisträgern	2003
2	Neue Wege der Förderung freiwilligen Engagements von Jugendlichen – Eine Zwischenbilanz zu Modellen in Baden-Württemberg	2003
1	1. Wettbewerb Berufliche Schulen – Dokumentation des Wettbewerbs 2002 mit den Preisträgerinnen und Preisträgern	2002

Welche Rolle spielt die (Fach-)Hochschule zukünftig im deutschen Hochschulsystem? Die Autorinnen und Autoren des Sammelbandes gehen der Frage nach, welche Strategien Fachhochschulen entwickeln können, um sich erfolgreich zu profilieren.

Nach einer Einführung in die aktuelle Situation der Fachhochschulen in Deutschland und einem Blick auf das europäische Ausland skizzieren sie mögliche Felder für die Profilierung und die strategische Ausrichtung von Fachhochschulen entlang der drei gesetzlichen Aufgabenfelder – Lehre, Forschung, Weiterbildung.

Den Abschluss der Publikation bilden Zukunftsszenarien auf das Hochschulsystem im Jahr 2030. Die Sichtweise der FH-Studierenden in Baden-Württemberg wird durch zwei Essays aus dem Wettbewerb zum Thema „Die Zukunft der Fachhochschulen“ verdeutlicht.



ISBN 978-3-7639-5263-2