

Stanisław Chwirot/Hans Henning Hahn
(Hrsg.)

Stellung und Verantwortung der Hochschulen in einem politisch offenen Europa

Beiträge des Symposiums anlässlich der
15jährigen Kooperation zwischen der
Nikolaus Kopernikus Universität
Thorn/Toruń und der Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg

Nikolaus Kopernikus Universität Thorn/Toruń
23. September 1996

bis

**Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
1997**

Verlag/Druck/
Vertrieb: Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) - Verlag -
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
e-mail: sip@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0580-4

Einleitung

Im November/Dezember 1981 beschlossen die Senate der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg und der Nikolaus Kopernikus Universität Thorn in eine partnerschaftliche Beziehung zueinander zu treten und auf den Gebieten der Forschung und Lehre möglichst breit zusammenzuarbeiten.

Die allgemeinpolitischen Umstände in Europa und speziell in Polen waren für einen solchen Entschluß alles andere als günstig; im Gegenteil, die Entscheidung für eine solche konkrete polnisch-deutsche Zusammenarbeit lief gegen den „Trend“: in Thorn wurde der Beschluß des Senats einige Tage nach der Verhängung des Kriegszustands am 13.12.1981 gefaßt, ein Umstand, der nicht nur den Mut und die Zivilcourage der beteiligten Wissenschaftler unter Beweis stellt, sondern auch erklärt, warum es noch anderthalb Jahre dauern sollte, bevor das Partnerschaftsabkommen formal besiegelt werden konnte.

Zur Feier des 15jährigen Jubiläums der Partnerschaft fand am 23. September 1996 in den Räumen des Rektorats der Nikolaus Kopernikus Universität in Thorn ein Symposium statt, das dem Thema „Die Stellung und Verantwortung der Hochschulen in einem politisch offenen Europa“ gewidmet war. Schon aus dem Titel geht hervor, daß der Anlaß nicht nur genutzt wurde, um Rückschau zu halten, sondern um vor allem über gegenwärtige Probleme und Zukunftsperspektiven zu sprechen. So enthält dieser Band, der die bei diesem Anlaß

vorgetragenen Referate einer breiteren akademischen Öffentlichkeit zugänglich macht, sowohl einige z.T. persönlich gefärbte Erinnerungen als auch Untersuchungen und Reflexionen zu der Problematik, die sich aus dem Wandel, dem Europa seit 1989 unterworfen ist, für die Hochschulen in Polen und Deutschland ergibt. Die Herausgeber hielten es für richtig, die Entscheidung über die Form der Texte den Autoren zu überlassen. So haben einige Autoren die Vortragsform auch für die Drucklegung beibehalten, während andere es vorgezogen haben, ihre Beiträge als Aufsätze zu formulieren.

Die Zäsur des Jahres 1989 fiel nicht vom Himmel, und daß wir heute in einem „politisch offenen Europa“ leben, bedurfte einer langen Vorbereitung. Wenn man auch oft richtig festgestellt hat, daß Europa in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine bis dahin ungekannt dauerhafte Periode des Friedens und - für den westeuropäisch-amerikanischen Raum - des Wohlstands erlebt, dann darf nicht übersehen werden, daß gleichzeitig auch die Erkenntnis wuchs, in welchem Maße Frieden und Freiheit einander bedingen; Lamartines Aufruf von 1848: „La liberté, c'est la paix!“ meinte, daß Freiheit, so unterschiedlich auch immer dieser schillernde und vieldeutige Begriff definiert wird, nicht nur die Freiheit eines Landes, einer Gesellschaft und die Freiheit der Individuen in einer Gesellschaft betrifft, sondern daß Freiheit sich aus der politischen Offenheit der Länder und Gesellschaften ergibt und dementsprechend auch eine Voraussetzung von Frieden ist. Die wachsende Erkenntnis der wechselseitigen Bedingtheit von Freiheit und Friedensordnung in Europa ohne Ausgrenzung von Teilen des Kontinents hat wesentlich zu der Ermöglichung der Veränderungen von 1989/90 beigetragen und bleibt auch

weiterhin wesentlicher Faktor der Fortsetzung des Wandels und einer gleichzeitig notwendigen Stabilisierung.

Wenn wir heute von einem „politisch offenen Europa“ sprechen, dann meinen wir ein Europa freier Völker und Gesellschaften, und daß wir heute davon reden können, verdanken wir nicht zuletzt denjenigen, die sich in den vergangenen Jahrzehnten nicht mit einer vom sogenannten gesunden Menschenverstand empfohlenen Haltung des „wait and see“ begnügten, sondern die mutig und visionär genug waren, Veränderungen zu fordern und deren Ansätze zu praktizieren, ohne die Gewißheit, daß es sich „auszahlen“ werde. Das gilt auf der einen Seite für zahlreiche Menschen in Westeuropa und auch in der Bundesrepublik Deutschland, die sich dafür engagierten, Kontakte durch den sprichwörtlichen Eisernen Vorhang hindurch und über die Gräben, die Politik, Vorurteile und leidvolle historische Erfahrungen in Europa gezogen hatten, hinweg anzuknüpfen und aufrechtzuerhalten. Hier ist aber auf der anderen Seite vor allem die besondere Rolle polnischer Wissenschaftler und Intellektueller zu betonen, die nicht nur sich geistig für ihre Gesellschaft öffneten und damit das in die Wege leiteten, was die intellektuelle Dynamik jeder Gesellschaft ausmacht, nämlich Austausch mit anderen, sondern die auch ständig von sich aus Brücken schlugen, auf denen westliche Wissenschaftler nach Polen kommen und dieses Land mit seiner unruhigen Gesellschaft und seiner dynamischen Kultur kennenlernen konnten. Polen unterschied sich darin von anderen ostmitteleuropäischen Ländern, daß dieser Austausch kontinuierlich stattfand, daß diese Brücken nie völlig abbrachen. Die polnischen Intellektuellen, die Hochschulen und Wissenschaftler Polens bewiesen, daß man sich dem formalen

und informellen Konformitätsdruck eines politischen Regimes mit dem totalitären Anspruch auf die weitgehende Kontrolle der Gesellschaft und des Geistes nicht unterordnen muß, sondern daß es möglich ist, ja daß eine moralisch-politische Verpflichtung besteht, Freiräume zu erkämpfen und sie zu bewahren.

So war die Koinzidenz von erneuter verschärfter politischer Repression in Polen und dem Kooperationsbeschluß des Thorner Senats kein historischer Zufall, sondern eine bewußte Entscheidung gegen einen resignativen, angeblich gesunden Menschenverstand, für eine nonkonformistische Vision eines neuen Polen und eines neuen Europa. Die Nikolaus Kopernikus Universität hatte bis dahin Partnerschaften mit den Universitäten in Rostock und Greifswald in der heute nicht mehr existierenden DDR; Oldenburg war der erste Partner in der Bundesrepublik Deutschland. Zum Zustandekommen der Partnerschaft haben viele Angehörige beider Universitäten beigetragen. Stellvertretend sei an dieser Stelle den Kollegen Prof. Marian Arsyński, Prof. Janusz Małek und Prof. Zenon Nowak in Thorn sowie Prof. Friedhelm Busch und Prof. Helmut Freiwald in Oldenburg gedankt.

Wie es der Titel unseres Symposiums aussagt - von Anfang an stand allen Beteiligten klar vor Augen, daß es um mehr ging als um die „normale“ Zusammenarbeit zweier Hochschulen in Forschung und Lehre, nämlich gerade um die gemeinsame Vision eines politisch offenen Europa. Damals war die Europäische Union noch die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft. Und in Polen war für die Einladung eines jeden deutschen Wissenschaftlers noch die Genehmigung des Ministeri-

ums einzuholen, und da gab es einige Institutionen, die dabei noch mitzureden beanspruchten. Wenn wir heute mit Fug und Recht von einem politische offenen Europa sprechen dürfen, dann ist nicht zu vergessen, daß wir nichtsdestoweniger noch einen langen Weg vor uns haben. Es ist offensichtlich, daß die Universitäten als Institutionen, die in erheblichem Ausmaß für die intellektuelle Prägung kommender Generationen verantwortlich sind, eine bedeutende Rolle zu spielen haben, wenn es darum geht, das Europa der Staaten in ein Europa der Nationen und vielleicht langfristig sogar in ein Europa der Völker zu verwandeln. So wie vor 15 Jahren die Entscheidung zur Partnerschaft von der Vision eines offenen Europa geleitet war, so sehen wir auch die Zukunft unserer Partnerschaft in der Perspektive dieses gesamteuropäischen Transformationsprozesses. Dieses Bewußtsein wird uns helfen, die allbekannten finanziellen Engpässe und übrigen Schwierigkeiten von heute in beiden Ländern und an beiden Universitäten zu überwinden. *Ad multos annos.*

Andrzej Jamiołkowski

Polish Universities by the End of the 20th century

I am deeply convinced that among institutions of higher education universities have always played, and will play, a very particular role. In Poland we have at the moment almost 200 institutions of higher education, but only twelve of them have the status of an university.

When we try to describe universities, one of the essential and distinctive factors is the assumption that a complete education at university level is not possible to offer without the involvement of the university in international cooperation.

Only research and education with an international dimension can assure university status to a higher school.

Therefore, in my opinion, the cooperation that has been developed between our universities has an important impact on improvement of the quality of education and the level of research.

I am also speaking from my own experience, as an active participant of this cooperation.

In order to make an even better profit of each other's experience, we should aim at a better recognition of our possibilities, formal and legal regulations on the one side, and on the other side, our weaknesses and the problems we face.

Let me concentrate in this presentation on the current situation of Polish Universities in the mid-nineties.

Polish higher education is nowadays situated in a new political and economical context, shaped by the evolution which was started in Poland in 1989. The main features of this evolution are reconstruction of democracy and free market economy as well as European integration.

The new conditions for higher education have been established by two laws which came in force six years ago in September 1990 which regulate the legal status of universities and the procedures of conferring academic degrees and titles.

These laws bring about new regulations concerning academic freedom, accreditation, universities' finance, organisation of research, and status of university professors.

1 Academic freedom and autonomy

The idea of academic freedom, of academic community of scholars and students is deeply rooted in Poland, because it was adopted as early as 1364 when the Jagiellonian University was founded in Cracow. According to this traditional pattern, a Polish university is governed by the rector and the senate, composed of the most experienced scholars, and rector and senate are democratically elected. A university is divided into faculties headed by deans and faculty councils. A faculty is divided into chairs or institutes directed by professors. It is very important that chairs and institutes possess considerable autonomy in programming of research and in recruiting assistants and students.

According to the idea of academic freedom, the university senate possesses internal law-making power. The rector executes its resolutions.

Violated for a long time, the university freedom is now in reconstruction, and according to the 1990 laws:

- Rectors and deans are elected democratically;
- Statutes and internal regulations are adopted by the university senate;
- Curricula and courses are established by the faculty council;
- the internal university structure is shaped by the senate;
- the number of students and the recruitment procedure is decided by the faculty council.

Before 1990 a lot of such decisions were imposed on the universities or approved of by the Minister of Education. Now these decisions do not have to be approved by the state, if made by a university belonging to the group of fully autonomous higher schools. These are schools which possess at least 60 complete professors, where at least half of all faculties have the right to organize the habilitation procedure. The autonomous universities depend on the state only from the economic point of view, being financed from the state budget, and because within this budget some expenses are specified and limited. For example, the global amount of money for salaries is limited.

Only some 30 higher education institutions (i.e. almost all universities, medical academies, technical universities) fulfil the

legal conditions of autonomy and self-government. 80 other higher state schools are not fully autonomous because their decisions concerning the status, internal structure and curricula have to be approved by the Minister of National Education.

The division of all higher schools into two groups, self-governed and subordinated to ministerial supervision, is a very important step in the reconstruction of academic freedom. It gives not only real freedom to the largest and strongest universities, but also offers the possibility to integrate the small schools with these autonomous ones, thus improving the quality of their teaching and research.

Nevertheless, the process of integration of small schools is very difficult. The schools show great reluctance to lose their autonomy after they are combined in one institution or after they are attached to a larger institution, e.g. a university. Autonomous institutions of higher education, however, strongly encourage the policy of fusion of smaller schools, trying to take care for a higher level of education and research.

2 Accreditation

In the Polish higher education system two organs perform accrediting functions. One of them is the *Higher Education Council*. It makes up a list of study-curricula (undergraduate and graduate) and decides on staff requirements (number of professors), which affects the possibility of running those study programmes.

The Council also sets up proportions between full and university professors, which limits the rector's freedom of appointing applicants to the latter group.

Moreover, the Higher Council, composed of elected representatives of higher education institutions, is a consultative corporation to the Minister of National Education.

The other accrediting corporation is the *State Commission for Scientific Degrees*. It is composed of democratically elected outstanding professors, representing particular areas of science. This commission authorizes higher schools and other scientific institutions to organize doctoral and habilitation procedures. Such a right may be obtained on condition that the applying institution has the required minimal number of professors (for doctoral procedures at least eight full professors or university professors; for habilitations at least six full professors and six university professors).

Besides, the Central Commission ratifies decisions of the university authorities concerning conferring of doctoral degrees and habilitations, as well as approvals of applications of higher education institutions to the President of the Republic of Poland to confer the title of a professor.

The Conference of Rectors of the Polish Universities acquaints the Minister of National Education and other institutions involved in the process of higher education with opinions and postulates of university communities.

The role of the Conferences of Polytechnics and Higher Medical Schools is similar. Higher Medical Schools, however, are subordinated to the Minister of Health and Social Care.

3 University finance

Polish universities are financed from the state budget because, as a rule, they are state-owned schools. Also other state schools are depending on state budget. There exist also more than 90 private schools.

Because of the deep economic crisis, the state finances the university budgets on a rather low level, so the state guarantees the money only for the essential expenses. By this the universities have to obtain the money by their own efforts. But at the same time the law allows them to receive tuition fees only to a limited extent, continuing to provide easy access to higher education for everybody. The chances to gain some money by conducting research for industry are also limited, since the state sector is not really interested in such cooperation because of the recession, whereas the private sector is not developed enough.

A positive factor in the finance area is the great freedom of universities in constructing internal structures of their budgets.

4 Organisation of research

Universities are the main centres of scientific research in Poland. But the recent reform of research-organization has limited university resources for this purpose. Most of the money is administrated by the National Committee of Scientific Research which distributes grants according to individual applications. Only the best projects are accepted.

Professors who did not receive a grant can still apply to the university research budget, which is also provided by the Na-

tional Committee of Scientific Research. But this money is considerably limited and does not guarantee the possibility to do basic research which is linked with the process of teaching.

The present system of financing scientific research in Poland is new and fundamentally different from the former rules, this is why the universities have to adapt their structures and attitudes to the new system, which is not an easy task. Some elements of this new system of research are criticized, but it is too early to do an appropriate evaluation.

5 University professors' position

The new legislation on higher education consolidates also the university professors' position. A full professor title is awarded by the President of the State on the application of the faculty councils. There also exists the position of an university professor.

University professors are appointed by the rector of the university.

However, nobody can be promoted to the rank of a professor without having presented a habilitation thesis (higher doctoral thesis) being the result of his or her individual research. By this solution, new academic law cancels former provisions which made it possible to appoint professors by administrative decisions who had not presented their habilitation thesis.

6 Problems

Polish universities and the higher education system nowadays face serious problems.

One of them is the adjustment of curricula and courses to the principles of our new political, economic and social system. It concerns particularly the area of social sciences which was, for a long time, influenced by ideology. It is a hard and delicate task as far as the mentality and abilities of many academic teachers are concerned and because we would like to avoid political selection through administrative decisions.

We also have to modernize our general structure of higher education by adopting two-level-curricula, undergraduate and graduate. In this way we would like to increase the number of students in Poland and to make our system more flexible and less expensive.

The main economic problem is how to use the modest university budget in the most efficient way. For this purpose we try to concentrate our resources on the most important projects and activities. But, as a consequence, the activities of some teaching and research groups have to be limited. It is obvious that decisions and selections in these matters may lead to protests and conflicts.

To cope with economic problems we also had to reduce the number of university employees. Before 1990 the higher education sector was integrated into the policy of full employment. Also in this sector, jobs were often multiplied without any economic or educational reason. Under the new economic and legal conditions, the university cannot guarantee work for all its teachers and members of the administrative staff. We have to select the best of them, but it is a very hard task, leading to conflicts. However, it has to be done to reduce the costs of running our higher schools.

Since higher education institutions in Poland are facing serious financial problems, the question of payment for tuition arises. The Bill of 1990, which is still in force, guarantees that full-time studies are free of charge. Fees may be charged from part-time students, and from those who repeat their study courses. Nevertheless, the problem of introducing fees is being considered more and more frequently, with the assumption that the charges should depend on the income of the student parents. There are important and strong arguments for and against fees. They are being carefully considered by authorities, professors and students.

The main purpose of all higher education institutions in Poland is to obtain possibly broadest autonomy. Strong universities, however, are of the opinion that the range of autonomous decisions should depend on the number of school personnel. They think that full autonomy should be given only to the schools with high personnel academic standards. Decisions of the schools should be controlled by accrediting organs, composed of representatives of schools and academic communities. The supervision by the Ministry should concentrate on examining the legality of decisions of the school organs.

Under the social pressure it was a corporative, self-governmental model rather than a managerial model of management which was introduced by the reform in 1990. The executive power of elected rector and deans is in some sense limited by representative corporate bodies. We elect rectors and deans, and at the same time, we limit their executive power - a lot of decisions have to be arranged with and confirmed by the senates or faculty councils. It was not the best solution. I

would rather opt for a model of democratic management in which the democratically-elected officials are advised and controlled by representative bodies, which means that they have power to make decisions, and if they misuse that power, they may be deposed.

As I said before, the Polish system of higher education is facing nowadays serious problems and troubles, which are due to our transition to democracy and free market economy; Polish universities are searching for their identity. This task has to be performed by ourselves.

We expect that international cooperation, and particularly the programme of European integration will be helpful in our efforts. That is why Polish universities would like to develop international contacts, on all levels.

I tried to present in brief the problems of autonomy, structure and financing of Polish universities.

I do hope that this information will allow you to better recognize the context in which we operate, also here in Toruń.

I expect that in further presentations and discussions we will learn more about the current situation of German universities and of the Carl-von-Ossietzky University.

I am convinced that such an exchange of information will highly contribute to a more active utilisation of the means and exchange possibilities offered by both universities and that the mission faced by our schools will be fulfilled at our best.

Michael Daxner

Der Wandel der deutschen Hochschulen - Auswege aus der Krise

Eine Stunde dankbaren Rückblicks und erwartungsfroher Vorausschau eröffnet unser gemeinsames Symposium. So, wie wir heute allen danken, die zu diesem Anlaß die Mühen der Vorbereitung und Durchführung auf sich genommen haben, danken wir auch all denen, die in den vergangenen 15 Jahren in Thorn und Oldenburg daran gearbeitet haben, daß ein Kooperationsvertrag mit Leben erfüllt und durch Arbeit gestaltet werden konnte. Ich will diesen Dank nicht aufgliedern, jede Nennung von Namen würde notwendig darauf verzichten müssen, besondere Verdienste hervorzuheben, und doch ist es ein gelungenes Werk *aller* Beteiligten, das wir heute mit Freude und Nachdenklichkeit feiern.

Das Privileg des Festvortrags will ich der Nachdenklichkeit widmen. Ich werde nicht über die Perspektiven unserer künftigen gemeinsamen Arbeit sprechen, dazu wird es im Lauf der kommenden Tage viele differenzierte Beiträge geben. Ich will vielmehr über das Hochschulsystem sprechen, in dem die Universität Oldenburg eingebettet ist, und aus dem heraus wir unsere Reformen und Visionen anpeilen. Unter Freunden und Kollegen gilt nicht, daß man mit seinen Sorgen und Problemen am besten im eigenen Haus bleibt und die Kritik nicht nach außen trägt: im Gegenteil - in der vertrauten Atmosphäre universitärer Freiheit ist die Öffnung für den Blick von außen eine Voraussetzung für

eine Zusammenarbeit, die nicht auf doppeltem Boden sich bewegen muß.

Ich werde über vier Abschnitte mein Thema ausbreiten:

1. Worin besteht die Krise des deutschen Hochschulsystems?
2. Welche Strukturreformen sind zur Bewältigung der Krise erforderlich?
3. Worin liegen die Widerstände gegen diese Reformen begründet?
4. Wie soll die Universität der Zukunft aussehen?

Vier Fragen also, auf die ich knappe und sicherlich verkürzte Antworten gebe. Antworten, von denen ich meine, daß sie auf viele andere nationale Hochschulsysteme auch Anwendung finden können. Je geringer die Bedeutung nationaler Wissenschaftssysteme in Kontrast zu großen internationalen und supranationalen Verbänden und zu regionalen Strukturen wird, desto größer ist die Gefahr, sich auf ein nationales System zu beschränken. Aber die nationalstaatliche Verwaltung und Ordnung der Hochschulen ist eines der bis vor kurzem unangetasteten Residuen von anscheinend intakter Souveränität, und so wollen wir hiermit beginnen.

1 Die Krise

Das westdeutsche Hochschulsystem hat bis zur Vereinigung der beiden deutschen Staaten Bedeutendes geleistet und Bedeutendes versäumt. Wenn ich beides zusammenfassen soll, ist das beinahe eine Vergewaltigung der komplexen Wirklichkeit, aber ich wage diese Bilanz:

Der Übergang von elitärer Reproduktion der Funktionseleiten zu einer massenhaften Hochschulausbildung ist später als anderswo, aber erfolgreich gelungen und hat viele soziale und kulturelle Ressourcen mobilisiert. Der Kulminationspunkt dieser Entwicklung war zwischen 1958 (der ersten Vollbeschäftigung auf dem Arbeitsmarkt) und dem Hochschulrahmengesetz 1975. Es ist der Zeitraum der ersten intensiven Verarbeitung der deutschen Vergangenheit und besonders des Nationalsozialismus, es ist die Zeit eines vehementen Demokratisierungsbedürfnisses überall dort, wo die alten Strukturen überlebt haben, also vor allem in den großen gesellschaftlichen Institutionen Justiz, Schule, Wissenschaft, Gesundheit. Damals, und nicht erst 1989, können wir das *Ende der Nachkriegszeit* konstatieren, die erste Friedensgeneration hat einen Aufbruch gewagt, der weit über die Hoffnungen der Studentenbewegung hinausging, auch wenn er viele ihrer Erwartungen nicht traf. Der Erfolg war die Öffnung der Hochschulen, die Expansion von Bildung und die Anerkennung ihres kritischen Substrats, und vor allem *der gesellschaftliche Konsens über den Beitrag der Hochschulausbildung zum Aufbau einer zivilen Gesellschaft*. Im konkreten bedeutete das die Errichtung vieler neuer Hochschulen, intensive Bildungswerbung, Öffnung der Curricula zur Gesellschaft, Ansätze zu einer Demokratisierung im Inneren. Es ist ein bedeutender Erfolg, er darf nicht kleingeredet werden, denn die Hochschulen haben bewiesen, daß sie ihre neue Funktion und Rolle - gestützt durch Öffentlichkeit und Politik - wahrnehmen können. Auch die Zahlen bestätigen dies eindrucksvoll, aber die Statistik leitet auch gleich zu den Versäumnissen über.

Versäumt wurde, die zivilgesellschaftliche Basis der Hochschulen zu sichern, d.h. den gesellschaftlichen Konsens über ihre bedeutsame Rolle bei der Gestaltung der Zukunft in der Öffentlichkeit zu verankern. Die geglückte Expansion ging mit einer Verlagerung der Kompetenzen auf die staatliche Administration über, deren einziges Regulierungsmittel *Geld* wurde. Alle Reformen und Erweiterungen waren darauf begründet, daß bestimmte Grundlagen des spezifisch deutschen Systems nicht angetastet würden: dazu zählen die Personalstruktur, der Finanzierungsmodus, die staatliche Letztentscheidung über Mittelvergabe und Berufungsentscheidungen für Professoren und eine Vielzahl von Genehmigungsvorbehalten bei inhaltlichen Fragen. Das Ergebnis war, daß die interne Autonomie sich immer mehr auf die Professoren individuell konzentrierte, daß der Austausch mit der staatlichen Verwaltung immer stärker die Wirklichkeit der Hochschulen bestimmte und daß die Motivation zur inhaltlichen Gestaltung der eigenen Hochschule in dem Maß abnahm, in dem sie als Institution gegenüber dem Regulierungsdickicht an Bedeutung verlor. Das sollte sich weniger auf die Forschung als auf die Lehre auswirken, so daß das Studium besonders an Legitimation und Wert verlor. Dazu kommt, daß alle Neuerungen, die bisher mit Geldzuwachs ermöglicht wurden, nunmehr durch Einschnitte in bestehende Strukturen bezahlt werden mußten und insgesamt eine Unterfinanzierungskrise, gemessen am hohen Niveau zu Beginn der 70er Jahre, eintrat. Während in anderen Ländern daraus schnell die Konsequenzen gezogen wurden, Strukturveränderungen zu beginnen, wurde in Deutschland ein gigantisches Reparaturunternehmen gestartet, das die Grundstrukturen unangetastet ließ und nur an den Symptomen herumdokterte. Die Gesell-

schaft aber verlor die Hochschulen aus den Augen, sie wurden als selbstverständlich hingenommen, ihre Klagen verloren an Aufmerksamkeitswert, und die notwendigen Ausgaben wurden nur mehr als *Kosten* und nicht als *Investitionen* interpretiert. Dazu kommt, daß mit dem Ende des Fortschrittsparadigmas durch die Umweltkrise die *Legitimität von Wissenschaft* zur Lösung gesellschaftlicher Probleme ohnedies angegriffen wurde.

Mittlerweile kann man von einer echten Krise sprechen, weil sie von allen Akteuren als solche wahrgenommen wird, und der Ruf nach radikalen Reformen umso lauter wird, je mehr sich die bisherige Politik als wirkungslos herausstellte. Die Vereinigung der beiden Staaten, die chronische Unterfinanzierung, der Rückzug des Staates von allen sozialen und kulturellen Schwerpunkten seiner Strategie, die abnehmende Kompetenz der staatliche Bürokratie sind Krisensymptome auf der einen Seite, auf der anderen Seite sind Starrheit der bisherigen Personalstrukturen, Verarmung der Studierenden, unterbewertete und schlecht organisierte Lehre sowie erhebliche Defizite in der Diffusion wissenschaftlicher Erkenntnisse zu nennen.

Allerdings muß mit Nachdruck betont werden, daß die Krise nicht bereits die Ausmaße unkorrigierbarer Katastrophen angenommen hat, daß das System unter schweren Belastungen soweit ja auch „funktioniert“ und daß es völlig unangemessen ist, die vorhandenen Potentiale zu zerreden. Deutschland ist nach wie vor ein wichtiger Wissenschaftsstandort, der allerdings um seine Position erheblich kämpfen muß. In Bezug auf die europäische Integration wird Herr Kollege Meyenberg dazu die entsprechenden Hinweise geben.

2 Reformmaßnahmen

Es gibt eine Vielzahl von Reformvorschlägen, die alle in die internationale Konzeption passen, die Hochschulen zu einem relevanten Akteur für die Gestaltung der Zukunft zu machen. Diese Reformen haben eine gemeinsame Grundlage:

- a) In kapitalistischen demokratischen Zivilgesellschaften findet eine rapide Veränderung der *Staatsfunktionen* statt. Es ist das nicht zuletzt eine Folge des Auslaufens hegemonialer Dualität konkurrierender Gesellschaftssysteme. Dies hat weniger mit dem partiellen Abbau sozialstaatlicher Grundlagen zu tun als mit der Erkenntnis, daß die großen gesellschaftlichen Dienstleistungen nicht mehr zentral verwaltet werden können, sondern hohe Autonomie- und Selbstverantwortungsspielräume brauchen, um der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stehen.
- b) Damit in Zusammenhang steht die Erkenntnis, daß *Global Players* nicht durch staatliche Anstaltsstruktur oder durch private Geschäftstätigkeit reguliert werden dürfen. Aus Globalisierung folgt die Organisationsform des Unternehmens - wohlverstanden: *enterprise*, nicht *business*¹. Nun sind Hochschulen aber sicherlich keine reinen Ausbildungsstätten wie Schulen und keine Forschungsfabriken, sondern nehmen an der globalisierten Problembewältigung für die Zukunft teil.

1 Die Kritiker verformen dies zum Vorwurf der Ökonomisierung und setzen *Enterprise* mit *Business* gleich, das ist unzulässig. Vgl. Armand Mattelard: Neue Horizonte der Kommunikation: Die Rückkehr zur Kultur. In: Das Argument 201 (1993), S. 689-706; Michael Daxner: Die Wiederherstellung der Hochschule. Köln 1993, S. 65.

- c) Aus der stärkeren Zuwendung zur Öffentlichkeit folgt, daß diese intensiver als bisher am Leben und an den Entwicklungen ihrer Hochschulen teilnehmen muß: das wird die Partizipationsformen in und mit der Hochschule verändern: *Buffer Institutions und Kuratorien* stehen auf der Tagesordnung. Gleichzeitig müssen die Zurechnungsfähigkeit und Verantwortungswilligkeit der Institutionen unter Beweis gestellt werden. Das Stichwort hierzu ist Accountability, eine Konsequenz ist der Übergang zu härteren Leistungskriterien für die akademische Laufbahn.
- d) Eine Reform des akademischen *Dienstrechts* ist damit unvermeidlich. Dauerhafte Beschäftigung als Grundlage zur Ausübung akademischer Freiheit kann nur garantiert werden, wenn zugleich Leistungskriterien für Anstellung, Beförderung und Wirkungsradius gegenüber dem jetzigen Dienstaltersprinzip eingeführt werden.
- e) Über *Evaluation, Indikatorsteuerung* und verschiedene Formen der *Rationalisierung der Verwaltung* besteht ebenfalls großer Konsens, obwohl gerade hier viele traditionelle Strukturen obsolet werden. Neben der Dienstrechtsreform scheint die flächendeckende Einführung echter *Globalhaushalte* ein geeignetes Mittel zur verantwortlichen und effektiven Mittelverwendung und Ressourcenplanung zu sein.
- f) Weitere Vorschläge beziehen sich auf eine Modularisierung von Studiengängen, Credit-Transfer-Systems, eine höhere Differenzierung nachfragegerechter Studienangebote, um die Studierenden in die Lage zu versetzen, eine echte Wahl zu treffen; die Rückführung von Forschung in die Hochschulen steht auf der Tagesordnung, und die Leitungsstrukturen müs-

sen aufgrund einer effektiven *Governance* modernisiert werden.

Sie merken an schwer zu übersetzenden Termini aus dem Englischen, woher viele der guten Anregungen kommen. Das hat auch seine symbolischen und ideologischen Folgen, denn welches erfolgreiche System läßt sich die Reformsprache aus anderen Modellen diktieren? Aber im Wettbewerb der Hochschulmodelle um ganz reale Märkte sind viele Vorentscheidungen schon in die angelsächsische Richtung gefallen.

3 Barrieren

Ich brauche diesem sachverständigen Publikum nicht die Details solcher Vorschlagslisten zu erläutern, Sie alle wissen, wieviel Einzelaktivitäten sich hinter diesen etwas globalen Vorgaben verbergen. Nun könnte das deutsche Hochschulsystem alle diese Vorgaben einlösen, die gesetzgeberische Arbeit müßte gar nicht die größte Barriere sein. Ich gebe eine Reihe von Gründen an, warum die vorgeschlagenen Reformen nicht schon längst umgesetzt sind, wobei die Reihenfolge keine Wertung bedeutet. Im komplizierten deutschen System mag manches mehr auf der Länderebene, manches institutionell und anderes nur bundespolitisch zu verstehen sein, darauf will ich jetzt nicht eingehen.

- a) Der mangelnde gesellschaftliche Konsens über Hochschulen und was sie wert sein sollen, hat dazu geführt, daß sich niemand richtig für die Reform und die Hochschulpolitik verantwortlich fühlt. Ich habe in diesem Zusammenhang von einer politischen Absenz gesprochen, die durch eine reine

Finanzpolitik und Mangelverwaltung nur schlecht kompensiert wird.

- b) Fast alle privilegierten Gruppen haben durch die oben beschriebenen Reformen zu verlieren, am wenigsten die Studierenden, die bei den meisten der Neuerungen zu gewinnen haben, sicherlich am meisten die Funktionärsschicht des Professoriats und seiner Unterorganisationen. Aber auch die staatliche Verwaltung hat Besitzstände einzubüßen, vor allem die Macht unmittelbarer Intervention. Da nun die Kompetenz staatlichen Verwaltungshandelns und die Unwilligkeit des Professoriats, sich strukturell zu erneuern, evident sind, ist hier eine Polarisierung unvermeidlich, die nicht gerade reformförderlich ist. Hinderlich ist auch, daß dieser Konflikt von vielen Repräsentanten von der strukturellen Ebene auf eine persönliche geschoben wird, und dann jede Kritik böswillig als Professorenschelte und Illoyalität abgetan wird. Nirgendwo kann das „Qui s'excuse, s'accuse" deutlicher wahrgenommen werden als gerade bei den staatlichen Interventionen und beim professoralen Selbstverständnis.
- c) Ein wesentlicher Hinderungsgrund für die Umsetzung von Reformen ist, daß die einzelnen Sektoren der Politik schlecht koordiniert sind: wenn die Studienreform flexiblen Einsatz von Geldmitteln verlangt, die Hochschulen aber noch an den jährlichen Haushaltsberatungen der Parlamente hängen, dann ist das ebenso negativ wie wenn dringend erforderliche Neubauten zu spät fertig werden, weil die staatliche Hochbauverwaltung zwischen Planung und Fertigstellung oft zehn Jahre Zeit benötigt. Re-Investitionen finden nicht statt, obwohl sie anerkannt sind, während individuelle

Berufungszusagen die Ausstattung in der Hochschule oft ungerecht verzerren.

- d) Die Regulierungsdichte vom Staat zur Hochschule ist sehr hoch. Alle Reformvorschläge wollen die Deregulierung auf dieser Ebene durch eine präzisere Regulierung auf der unteren, also institutionellen Ebene kompensieren.

Dem steht aber die schwache institutionelle Autonomie entgegen, die ständig von der individuellen Autonomie der einzelnen Wissenschaftler konterkariert wird.

- e) Ein ganz anderes Feld von Barrieren eröffnet sich, wenn wir die soziale Situation der Studierenden betrachten. Auch im reichen Deutschland gibt es studentische Not, einen übermäßigen Zwang zur Erwerbsarbeit und immer geringer werdende staatliche Sozialleistungen, die zudem die Eltern und ihre Sozialgeschichte viel wichtiger nehmen als die ökonomische Situation unserer erwachsenen Studenten. Die Unruhen um das Bundesausbildungsförderungsgesetz 1996 und die elende Debatte über Studiengebühren weisen auf eine explosive Situation hin, die demnächst zum Eklat führen muß.

- f) Denn paradoxerweise konzentriert sich der Grundtenor der abwehrenden Politik noch immer auf angeblich zu lange Studienzeiten und auf mangelnde studentische Leistungen, wobei von vielen ungerechterweise deren Studierfähigkeit in Zweifel gezogen wird. Die Verantwortung der Hochschulen - und nicht der Schule oder des Staates - wird hier kaum angenommen, so daß eine weitere Legitimationslücke deutlich wird, wenn die Hochschulen mehr Geld wollen.

g) Schließlich sind das Mißmanagement in den Hochschulen, eine relative Ignoranz gegenüber wirtschaftlichen organisatorischen Obliegenheiten und wenig Sensibilität gegenüber den kommunitären Aufgaben von Hochschulen weitere Gründe, warum Reformen so wenig Chancen hatten. Der Druck der Verhältnisse, nicht zuletzt die internationale Reputation - die zur Zeit bedroht ist - werden die Reformen erzwingen, aber besser wäre es, sie würden gewollt von aktivem Engagement der Hochschulen selbst umgesetzt.

4 Die Hochschule der Zukunft

Ich erlaube mir den Luxus, einen Festvortrag kritisch zu gestalten. Nicht zuletzt auch deshalb, weil die Befunde der Hochschulforschung das, was ich kurz dargestellt habe, weitgehend und differenziert stützen, und wir es nötig haben, uns unserer eigenen Kompetenz zu bedienen, wenn wir unsere Situation verbessern wollen. Das deutsche Hochschulsystem trägt eine hohe Verantwortung für das Gelingen von Hochschulreform in vielen Teilen Europas, weil ja Deutschland selbst eine wichtige politische und wirtschaftliche Macht ist. Wer über die kognitiven und innovativen Strukturen der Zukunft verfügt, meldet auch bestimmte hegemoniale Ansprüche an, die nicht schon vom Machtstandpunkt her legitimiert sind.

Für Deutschland besteht, neben den im zweiten Abschnitt dargestellten konkreten Reformen, der Ausweg aus der Krise zunächst aus einer sicherlich schwierigen Einsicht: Nationalstaatliche Souveränität kann die Integrität des deutschen Modells nur in ganz wenigen zukunftsweisenden Teilen bewahren. Zum einen, weil diese Souveränität nur mehr zu reduzierten

Anteilen besteht, und die internationale und supranationale Verflechtung hier tiefgreifende Einschnitte bewirkt hat, zum anderen aber aus der schlichten Tatsache, daß das Modell nur in wenigen Bereichen marktgängig ist, z.B. wenn es um die Attraktivität für ausländische Studierende und Wissenschaftler geht, in Deutschland zu arbeiten. Dort, wo qualitative Marktvorsprünge evident sind, z.B. bei Graduiertenkollegs und in weiten Bereichen der Forschungsförderung, sind deutsche Modelle natürlich übertragbar.

Wenn ich hier von Markt spreche, dann jedenfalls nicht im Sinne des vorherrschenden kurzsichtigen Wirtschaftsliberalismus. Dessen Markt ist ineffektiv kurzsichtig und nicht zukunftsweisend, was übrigens vielen deutschen Unternehmern ihren Zugang zur Wissenschaft sehr erschwert. Der Markt der Möglichkeiten ist jedoch ein Feld, in dem Hochschulen sich wie kaum eine andere gesellschaftliche Großinstitution bewegen müssen, um ihre Aufgaben erfüllen zu können. Aber die alte Kritik am Markt aus der Sicht staatlicher Regulierungs- und Fürsorgezwänge kann schon deshalb nicht greifen, weil es kaum mehr staatliche Macht und Legitimität in diesem Bereich gibt. Auch für Deutschland wäre eine stärkere Auseinandersetzung mit kommunitaristischen Modellen und mit einer starken Mitbeteiligung der Bürgerinnen und Bürger in Zukunftsfragen angemessen.

Denn um solche handelt es sich. Wenn wir Wissenschaft weiterhin brauchen als Ort der Wissenspflege und Problemsortierung, auch der Problemgenese, dann wird sie noch viel wichtiger zum Lösen der bereits erkannten globalen Probleme, deren Bearbeitung überhaupt nur dezentral und lösungsnah, aber in

jedem Fall wissenschaftlich beeinflußt erfolgen kann. Von daher ist die Qualifikationsfrage zu stellen, zumal wir nie mehr ein geordnetes Feld von differenzierten Berufen vorfinden werden, sondern eine höchst heterogene Mischung aus verschiedenen Tätigkeitsbereichen. Daraus ergibt sich zwingend die politische Frage nach der Zentralität der Hochschule für ihre vier Aufgaben, die auch in Zukunft sein werden:

- wissenschaftliches Studium als Basis für Lehre und Forschung
- Dienstleistungen
- Herstellung kompetenter Öffentlichkeit

In Deutschland hat man später als anderswo begriffen, daß Millionenunternehmen, deren einzelnes institutionelles Budget zwischen 100 und 700 Millionen DM rangiert, nicht wie beliebige staatliche Ämter verwaltet und geführt werden können. Man hat auch noch nicht begriffen, um welchen Preis der frühere Erfolg des deutschen Modells erwirtschaftet wurde, und diese Geschichte reicht weit ins 19. Jahrhundert zurück, zu den Karlsbader Beschlüssen von 1819 über die verspätete Nationalstaatlichkeit bis hinein in den Nationalsozialismus.

Aber die Hoffnung besteht, daß der Druck zum Aufholen so vieler Versäumnisse eine Bewußtseinsänderung und Politisierung bewirken wird, wie sie der Wissenschaftslandschaft des neuen Europa nur angemessen sein kann.

5 Zum guten Schluß und zurück zum Anlaß der Feier

Nun würde diese verallgemeinerungsfähige Bilanz deutscher

Hochschulpolitik auf jedem Symposium zum Thema passen, warum also gerade in Thorn es ausbreiten? Unsere Hochschulen haben in politisch schwieriger Zeit den Weg der Zusammenarbeit beschritten. Wir haben immer den Hauptakzent auf „Arbeit“ gelegt, aus der dann Freundschaft erwachsen ist, und respektvolle Anerkennung der jeweiligen Arbeits- und Leistungsbedingungen. So mußten wir auch nach 1989 nicht das hohle Pathos von sogenannten Freundschaftsverträgen revidieren, die ja doch nur die Stabilisierung der Verhältnisse auf Funktionärssebene bewirkt haben, ohne konkrete Arbeit wirklich zu fördern. Daß es zwischen uns gut läuft, liegt nicht zuletzt daran, daß wir ziemlich gut sind! Natürlich immer unter dem Vorbehalt, daß die Qualität nach oben hin unbegrenzt zu steigern ist, jedenfalls im Reich der Vorstellung und des präzedierenden Geistes. Also: Nicht Mittelmäßigkeit, sondern Qualität ist das Fundament guter Arbeitsbeziehungen. Da wir aber nun keine Inseln sind, sondern in unsere Hochschulsysteme eingebunden, muß uns der Zustand der Systeme ebenso beschäftigen wie die Verfassung der uns umgebenden Gesellschaften. Uns hier immer wieder auf die Vision von guten Hochschulen zu einigen, wird weiterhin zum Kernbestand unserer Kooperation gehören, Menschliches und Fachliches gleichermaßen bedenkend.

Wir sind bedeutende Unternehmen, wir verlangen den Respekt der Menschen in unserer Gesellschaft und wir sind bereit, dafür zu arbeiten und unsere Leistung wirken zu lassen. Aber wir sind keine Krämer, keine Geschäftemacher. Wir sollten uns immer wieder das Otium erarbeiten, das uns vom Kioskdenken des Negotiums, der rastlosen Verwertungslogik, absetzt.

Friedrich W. Busch

Verständnis und Vertrauen - Rückblick auf 15 Jahre Kooperation zwischen den Universitäten Toruń und Oldenburg

Es ist nicht einfach für mich, an dieser Stelle unseres Symposiums zu sprechen, schon gar nicht, wenn es um Reflexionen über den polnisch-deutschen Dialog im Rahmen der Kooperation unserer Hochschulen geht, da ich von Beginn an daran beteiligt war. Der Dialog war ja die Grundlage unserer nun 15-jährigen Kooperation oder sollte es zumindest gewesen sein. Gab es überhaupt einen solchen Dialog? Worüber wurde gesprochen? Wie hat er sich vollzogen? Welche Rolle spielten darin einzelne Wissenschaftsdisziplinen? Mein akademischer Lehrer Oskar Anweiler, ein auch in Polen außerordentlich angesehener Bildungsforscher und Komparatist, hat vor kurzem gemeint: über den polnisch-deutschen Dialog zu reden und zu forschen, ohne gleichzeitig auch über Politik zu sprechen, sei kaum möglich (vgl. Anweiler 1996, 1f.). Ich will zumindest im ersten Teil meiner Ausführungen versuchen, ohne die Politik auszukommen. Aber im Hinterkopf sollten wir diesen Sachverhalt behalten.

Damit Sie nachvollziehen können, warum ich meinem Vortrag den Titel „Verständnis und Vertrauen“ gab, muß ich ihn mit autobiographischen Anmerkungen beginnen.

1. Von meinem Studium und meiner Ausbildung her bin ich Lehrer, Volksschullehrer wie es zu Beginn der 60er Jahre in Deutschland noch hieß. Der Volksschullehrer unterrichtete in den Klassen 1 bis 8 alles, was an Fächern im Stundenplan einer Volksschule auftauchte: von Lesen, Schreiben, Rechnen bis Religion, von Musik und Kunst bis Physik. Konnte man in diesem weiten Spektrum als Lehrer Schwerpunkte (für sich) setzen? Ich habe es versucht in den kurzen sechs Jahren, die ich als Volksschullehrer tätig war.

Ein Anstoß war der Auftrag an die Lehrerschaft, die sogenannte „Deutsche Frage“ im Unterricht zu behandeln. Zur Erinnerung: im Jahre 1961 wurde durch die Errichtung der Mauer in Berlin und entlang der deutsch-deutschen Grenze die Trennung zwischen den beiden deutschen Staaten auf lange Zeit festgeschrieben. Wie sollte man da - angemessen und verstehend - die deutsche Frage im Unterricht behandeln? Wie konnte man erfahren, wie es den Menschen jenseits der Grenze, in der DDR ging, was sie dachten und wie sie lebten?

Eine Antwort, die ich mir - nicht ohne eine gewisse Naivität - zurechtlegte war: hinfahren, nachsehen, miteinander reden, aber auch vorher Informationen sammeln, Texte und Dokumente studieren, Fragen formulieren.

Einmal angefangen, darüber nachzudenken und erste Schritte in diese Richtung zu tun, stellte sich - für mich - heraus, daß da in unmittelbarer Nachbarschaft zur DDR, jenseits von Oder und Neiße ein Land lag, Polen, das nicht nur lose in den Kontext der deutschen Frage gehörte. Und der Geschichtsunterricht der 50er Jahre auf dem Gymnasium fiel mir ein, wo im Zusammenhang mit Hitlers Angriff auf Polen (am 1. Septem-

ber 1939) auch auf die - für uns Deutsche entwürdigende - nationalsozialistische Herrschaft in Polen und über die Polen gesprochen und diskutiert wurde...

Lassen Sie mich hier einfach abbrechen, weil dies als Hinführung zu dem ersten themenleitenden Begriff „*Verständnis*“, verstehen lernen, genügen könnte.

2. In der zweiten Hälfte der 60er Jahre begann ich, meine Beschäftigung mit der deutschen Frage und mit der Aufarbeitung der deutsch-polnischen Beziehungen zu vertiefen und wissenschaftlich zu betreiben. Ich blieb bei der Pädagogik, die in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft eine Teildisziplin entwickelt hat, die die internationale Dimension pädagogischen Denkens und Handelns in den Blick nahm.

Eine Frage stellte sich mir in diesem Kontext immer wieder: Wozu können Vergleiche (in der Pädagogik) dienen? Von den Antwortversuchen haben die drei folgenden nicht nur nach wie vor Bestand, sondern sie haben auch mein wissenschaftliches Denken und mein hochschulpolitisches Handeln seit den frühen 70er Jahren bestimmt. Vergleiche - in der Pädagogik oder, wie heute wegen der notwendigen Interdisziplinarität besser zu sagen ist, in der Bildungsforschung - Vergleiche können dazu dienen

- aus positiven Lösungen, die in anderen Ländern gefunden wurden, für das eigene Bildungssystem Geeignetes zu übernehmen, zumindest daraus zu lernen;
- das internationale Problembewußtsein zum Zwecke der Erweiterung des denkbaren Handlungsspektrums zu schärfen und

- zur Überwindung nationaler, rassistischer und/oder religiöser Vorurteile beizutragen.

Die Frage nach dem Ziel oder dem Nutzen vergleichender Forschungen ist eine legitime Frage, auch wenn sie aus der Sicht der sogenannten Praktiker am häufigsten gestellt wird. Denkt man an die Begründer „meiner“ Disziplin, also der Vergleichenden Bildungsforschung, und an die Repräsentanten einer internationalen Pädagogik, so darf man feststellen, daß diese Frage und die am häufigsten darauf gegebene Antwort: Dienst an der Völkerverständigung, Überwindung von Vorurteilen jeglicher Art nicht als „wissenschaftsfremde Zumutung“ (Anweiler) aufgefaßt wurde.

Dennoch bleibt wohl richtig, daß die Wirkungen wissenschaftlicher Vergleichsstudien eher indirekter Art sind bzw. sein können. „Durch sachliche Aufklärungsarbeit kann die Wissenschaft zu einem solchen Ideal (wie etwa dem der Völkerverständigung; F. B.) mehr beitragen als durch rhetorische Bemühungen und eine oberflächliche Harmonisierung bestehender Gegensätze“ (Anweiler 1989, 93).

3. Bevor ich diese Gedanken weiter verfolge, muß ich kurz *Agnieszka* aus Olsztyn erwähnen, weil sie sozusagen stellvertretend steht für das zweite themengebende Stichwort „Vertrauen“ und weil sie damit für meinen Umgang mit dem deutsch-polnischen wissenschaftlichen Dialog eine Rolle spielt.

Im Frühjahr 1979 kam ich im Rahmen einer Studienreise zum ersten Mal in dieses Land. Die wissenschaftlichen Gespräche brachten uns u.a. mit Bogdan Suchodolski, Jan Szczepański,

Wincenty Okon und dem noch jungen Mikołaj Kozakiewicz zusammen. Sie bestärkten mich übrigens in meinem Eindruck, daß eine Reihe polnischer Wissenschaftler mit der deutschen und europäischen Pädagogik bestens vertraut war und auch in den schlimmsten Zeiten stalinistischer Repression an dem Bewußtsein festhielt, einer europäischen Kulturgemeinschaft - wozu auch Deutschland zählt - anzugehören. Neben dem wissenschaftlichen Austausch spielten Besuche in pädagogischen Einrichtungen, Universitäten, Seminaren und Schulen eine wichtige Rolle.

So kam ich nach Olsztyn in die dortige Musikhochschule, in der uns der Direktor das Konzept einer musikalischen Früherziehung erläuterte und auch seine jüngste SchülerInnengruppe vorstellte. Darunter war auch Agnieszka, eine Flötenschülerin, noch keine sieben Jahre alt. Fotos wünschten die Kinder nach einem kurzen Gespräch von mir, weil sie gesehen hatten, daß ich eine Kamera dabei hatte. Sie haben die Fotos noch im gleichen Frühjahr erhalten - über die Schulleitung, weil ich einen Weg gefunden hatte, der eine persönliche Zustellung sicherte.

Erst im Jahre 1981, fast zwei Jahre nach der Begegnung in Olsztyn - die Grenzen zwischen Polen und Deutschland waren inzwischen dadurch dichter geworden, weil sie zwischen der DDR und Polen quasi abgeriegelt worden waren - erhielt ich eine Antwort, von Agnieszka, die sich bedankte und entschuldigte und erklärte, daß der Direktor eine Kontaktnahme der SchülerInnen mit mir untersagt hatte. Seit 1981 besteht mein Kontakt zu Agnieszka fort, vor allem brieflich, gelegentlich - aus Anlaß meiner Reisen nach Toruń - auch persönlich.

Das mir entgegengebrachte *Vertrauen* eines Kindes, einer jungen Schülerin war tragfähiger für die Entwicklung eines dialogischen Verhältnisses zu Polen als die Abwiegelungsmethoden eines Schuldirektors.

(Agnieszka hat übrigens inzwischen ihr Studium als Flötistin in Warschau abgeschlossen, hat an zahlreichen nationalen und internationalen Wettbewerben - erfolgreich - teilgenommen und als Orchestermusikerin an der Warschauer Oper eine Chance erhalten, ihren Beruf auszuüben.)

4. Verständnis und Vertrauen waren für *mich* die bedeutsamen Rahmenbedingungen für das Zustandekommen unserer Kooperation, die 1981 begann und am 21. April 1983 vertraglich zwischen unseren beiden Universitäten und den hier lehrenden und forschenden WissenschaftlerInnen abgesichert wurde. Diese Rahmenbedingungen allein hätten jedoch noch nicht zur Zusammenarbeit und zum Kooperationsvertrag mit der Universität Toruń geführt, wenn es nicht - zusätzlich - seit den 70er Jahren auch

- einerseits erste persönliche Kontakte zwischen Oldenburger und Toruñer Wissenschaftlern gegeben hätte (an Namen verdienen hier sicher Erwähnung: Prof. Helmut Freiwald und die Professoren Nowak und Małtek) und
- andererseits die auf die Jahre 1977 bis 1979 zurückgehenden Diskussionen in der Oldenburger Universitätsleitung über die Entwicklung eines Konzeptes zum Aufbau internationaler Beziehungen gegeben hätte.

Die entscheidenden Eckpfeiler dieses Konzeptes habe ich als damaliger Prorektor zusammen mit Rektor Rainer Krüger und

Kanzler Jürgen Lüthje - heute Präsident der Universität Hamburg - entwickelt. Diese Eckpfeiler, die von Senat und Konzil unserer Universität verabschiedet wurden, waren:

Die neugegründete Universität Oldenburg sucht gesamtuniversitäre Verträge

- mit einer Universität des auch regional vergleichbaren Nachbarlandes Niederlande,
- mit einer Universität in der DDR wegen des fortbestehenden politischen Anspruchs nach Vereinigung von Bundesrepublik und DDR,
- mit einer polnischen Universität wegen der besonderen polnisch-deutschen Beziehungen und dem Anspruch, daß die Versöhnung der beiden Staaten von Deutschland ausgehen müsse und
- zu einer Universität in der damals so genannten „Dritten Welt“, weil auch die Universitäten an Entwicklungshilfe zu beteiligen seien.

Die Verträge mit der Universität des Nachbarlandes, mit Groningen, und zwischen unseren beiden Hochschulen kamen dann relativ schnell zustande und wurden zu lebendigen Zeugen des Internationalisierungskonzeptes der Universität Oldenburg. Dieses Konzept hat in seinen Grunddaten auch heute noch Bestand, selbst wenn die inzwischen nachgefolgten Hochschulleitungen Erweiterungen und Akzentsetzungen vornahmen oder einfach auch nur die Akkumulation von Verträgen betrieben.

Eines dürfte aber die bisherige Geschichte der internationalen Beziehungen der Carl von Ossietzky Universität klar belegen: Verträge sind nur so viel wert, wie diejenigen Personen, die sie ausführen wollen und ausfüllen sollen, daraus machen.

5. Mit Blick auf „unsere“ Kooperation stimme ich mit dem damaligen Vizerektor für Wissenschaft und internationale Beziehungen und heutigen Rektor der UMK, Prof. A. Jamiołkowski, überein, der vor gut fünf Jahren in Oldenburg in einem Pressegespräch das 10jährige Bestehen der Kooperation Toruń - Oldenburg zusammenfassend so bewertete: Nicht nur das Konzept einer gesamtuniversitären Kooperation hat sich bewährt, sondern „wir bewerten die Zusammenarbeit zwischen Oldenburger und Toruńer Wissenschaftlern als die am besten funktionierende und als die wissenschaftlich erfolgreichste“.

Ich lasse diese Aussage einmal so stehen, ohne zu fragen, ob dies auch nach weiteren fünf Jahren der Kooperation noch so gelten kann. Immerhin haben die politischen Veränderungen in Europa, an deren Ausrichtung auf Demokratie, Freiheit und Selbstbestimmung die polnische Politik der späten 80er Jahre einen entscheidenden Anteil hatte, dahin geführt, daß die Aufnahme von internationalen Beziehungen zu jeder beliebigen Hochschule eine Normalität wurde, und daß keine „diplomatische Sprache“ mehr in Vertragstexten als Preis gezahlt werden muß, um eine Basis zu finden für wissenschaftliche Zusammenarbeit, die vor den prüfenden Augen der Politik (in Warschau) Bestand hatte.

Wir, d.h. die damals in den Hochschulleitungen Verantwortlichen, haben uns auf das Jahr 1981 - und nicht das Jahr der Erstunterzeichnung des Kooperationsvertrages 1983 - als den

Beginn unserer Kooperation verständigt, weil auf das Jahr 1981 die Erklärung und die feste Absicht beider Hochschulen zurückgeht, die Kooperation schriftlich zu fixieren und damit auch öffentlich überprüfbar zu machen.

Wer sich an die politischen Verhältnisse zu Beginn der 80er Jahre erinnert, der weiß, wie sehr gerade damals auch die Wissenschaft im Schatten der Politik stand. Und der kann dann auch in angemessener Weise die Entscheidung der Toruńer Universitätsleitung am 9. März 1983 würdigen, den von mir im Auftrag des Oldenburger Präsidenten Dr. Zilleßen vorgelegten Entwurf eines Kooperationsvertrages zu akzeptieren und mit der Bitte reagierte, in Oldenburg für einen schnellen Unterzeichnungstermin zu sorgen. Das war bereits am 21. April, knapp sechs Wochen nach meinem ersten Besuch hier in dieser schönen Stadt und in ihrer Universität.

6. Dies ist ja ein Rückblick auf 15 Jahre Kooperation, und deswegen verdient nicht nur die vertragliche Seite Erwähnung, sondern ebenso eine persönliche, die für mein Verhältnis zu unserer Kooperation und für die Wahrnehmung meiner fast zwölf Jahre währenden Tätigkeit als „Beauftragter des Präsidenten für Osteuropa und die DDR“ ausschlaggebend wurde.

Im März 1983 befand ich mich erneut auf einer Studienreise in Polen - diesmal mit Stationen in Warschau und Krakau. Mein Besuch in Toruń war für den 9. März vereinbart. Mit dem Frühzug kam ich gegen 9 Uhr von Warschau in Toruń an, traf kurz den Kollegen Małek, der mir eine Nachricht für Herrn Freiwald übergab und schnell wieder verschwand, und wurde vom Dienstwagenfahrer - auf Anweisung der Hochschulleitung - ins Kollegium Majus zu den Pädagogen gebracht. Das war mir

ganz recht, lernte ich dadurch doch auch diejenigen Fachleute in Toruń kennen, mit denen ich es zukünftig zu tun haben würde. Was ich nicht wußte, war, daß dieses Treffen - zunächst mit dem Leiter des Instituts - „von oben“ verordnet worden war und nicht einem Wunsch der Kollegen entsprach. Prof. Plesniarski - so hieß der Kollege - ist seit einigen Jahren verstorben; die KollegInnen Scholz, Wolter und Adelheid Busch erinnern sich mit mir mit großem intellektuellem Vergnügen an die wissenschaftlichen Streitgespräche, die wir in all den Jahren immer wieder mit ihm hatten. Deswegen kann ich ohne Verletzung von Vertraulichkeit sagen, warum er diese Begegnung am 9. März 1983 eigentlich nicht und schon gar nicht auf Grund einer Anweisung wünschte. Praktisch seine ganze Familie war im zweiten Weltkrieg durch die deutschen Kriegsgegner ausgelöscht worden. Er wollte keine Kontakte zu Personen derjenigen Nation, die ihm dieses unermeßliche Leid zugefügt hatte. Er folgte dann doch der Weisung, und nach einem mehr als zweistündigen Gespräch hatten wir eine Basis gefunden, um eine Zusammenarbeit ins Auge zu fassen.

Verständnis und *Vertrauen* sollten die beiden Pfeiler werden, auf denen eine tragfähige Brücke des deutsch-polnischen wissenschaftlichen Dialogs zwischen Oldenburg und Toruń zu liegen kam.

7. Zumindest bis zum Jahre 1991/92 ist der Verlauf und sind die Erträge unserer Kooperation über Aktennotizen, Protokolle und Berichte bemerkenswert gut dokumentiert. Auf Oldenburger Seite hat daran der leider so früh verstorbene Johannes Buchrucker, zu meiner Zeit Rektorassistent und dann Leiter des Akademischen Auslandsamtes, einen großen Anteil. Wir

sollten seiner Person und seinen Verdiensten um die Kooperation auch an einem Tag wie heute gedenken.

Zahlen werden gerne als deutlichste Belege für Erfolge gewertet. Ich glaube allerdings nicht, daß dies für den unter schwierigen politischen Bedingungen begonnenen Prozeß der Zusammenarbeit zwischen unseren Hochschulen ausreichende Maßstäbe sind. Dennoch liefern die erwähnten Dokumente und Aufzeichnungen auch beeindruckende und aussagekräftige Zahlen. Vielleicht sitzen die Personen, die sich von abrechenbaren Leistungen beeindrucken lassen, eher in den kontrollierenden Verwaltungen, die uns Kooperationspartnern immer wieder auch die jährlichen Berichte abverlangten und zur Grundlage der Gewährung von finanziellen Zuwendungen machten.

Ich greife aus den Dokumenten folgendes beispielhaft heraus:

- Der am 21. April 1983 in Oldenburg zunächst auf fünf Jahre geschlossene Vertrag (mit dem amtlichen Titel: Vereinbarung über wissenschaftliche Zusammenarbeit zwischen der Nikolaus Kopernikus Universität Toruń und der (Carl von Ossietzky) Universität Oldenburg) wurde am 29. Januar 1988 - ebenfalls in Oldenburg - auf „unbestimmte Zeit“ verlängert.
- Bis heute (1996) hat es 13 sogenannte „Nachträge“ zur Vereinbarung gegeben; das sind die - im jährlichen Wechsel in Toruń und Oldenburg unterzeichneten - Jahrespläne der Kooperation. In ihnen wurde u. a. festgelegt
 - die Anzahl der Aufenthaltstage in Toruń und Oldenburg,
 - die Verteilung auf einzelne Wissenschaftsdisziplinen,

- die Namen der jeweils reisenden WissenschaftlerInnen,
 - die Jahresschwerpunkte und besonderen Vorhaben sowie
 - die inhaltliche Beschreibung der Kooperationsvorhaben.
- Die Anzahl der Aufenthaltstage konnte von 80 Tage für 1984 auf 200 Tage ab 1988 (bis 1995) ausgebaut werden. Für 1996 sind erstmals wieder „nur“ 100 Tage vereinbart.
 - WissenschaftlerInnen aus folgenden Fachgebieten waren über Vorträge, Kolloquien, Seminare, Workshops, Experten- oder Fachtagungen, Lehrveranstaltungen und Weiterbildungsseminare an der Kooperation beteiligt: Soziologie, Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung, Sonderpädagogik, Unterrichtswissenschaft/Schulpädagogik, Geschichte, Geographie, Germanistik, Polonistik, Denkmalpflege, Kunstgeschichte, Rechtswissenschaft, Biologie, Chemie, Physik, Mathematik, Ökonomie...
 - Mit Schwierigkeiten, und zunächst einseitig, gelang die Einbeziehung von Studierenden und Verwaltungskräften in die Kooperation. (Hauptargument gegen deren Einbeziehung: es handle sich um einen Vertrag über wissenschaftliche Zusammenarbeit.) Im September/Oktober 1989 hielten sich erstmals 21 Studierende der Sonderpädagogik und vier Studierende der Physik in Toruń auf. 1990 kam es zu einem ersten Gegenbesuch.
 - Ausstellungen, die insbesondere von den Bibliotheken unserer Hochschulen vorbereitet wurden, kamen mehrfach zustande. Ich erwähne beispielhaft

- die Ausstellung „Geometrisierung des Menschen“ 1985 in Toruń,
 - die Präsentation „Polnische(r) Kinderbücher der Nachkriegszeit“ 1987 in Oldenburg oder
 - die „Ausstellung deutscher Kinder- und Jugendbücher“ 1990 in Toruń.
- Von besonderer Bedeutung waren sicher auch die mehrmonatigen und aus Sondermitteln geförderten Aufenthalte einzelner WissenschaftlerInnen in Oldenburg und Toruń:
 - 1990 war dies der damalige Dozent Dr. Jamiołkowski im Bereich der Physik,
 - 1991 forschte und lehrte Prof. Dr. Haubold über Monate in Toruń und
 - 1993/ konnte Frau Hanna Zielińska ein insgesamt 20-
1994 monatiges Stipendium des DAAD in Oldenburg nutzen, um in meinem Forschungsgebiet der Bildungsforschung ihre Dissertation weitgehend zum Abschluß zu bringen.

In der gemeinsamen Förderung wenigstens einer Person aus dem wissenschaftlichen Nachwuchs sehe ich eine späte Frucht der von Anfang an im Kooperationsprogramm aufgenommenen Vorstellung, daß insbesondere jüngere WissenschaftlerInnen von der Kooperation profitieren sollten.

Ich will es bei dieser Aufzählung und Hervorhebung einzelner Vorhaben bewenden lassen, wissend, daß durchaus weitere Erwähnung verdienen - so z.B. das 1993 in Toruń in polnischer Sprache erschienene Studienbuch „Bildung und Erzie-

hung in der Bundesrepublik Deutschland", das Adelheid Busch, Wolf-Dieter Scholz, Andr  Wolter und ich verfaßten.

8. Mit dem 1983 geschlossenen Kooperationsvertrag und den nun schon 13 Nachträgen haben wir jedenfalls eine Form gefunden, um die persönlichen fachlichen Kontakte auf eine feste institutionelle Basis zu stellen. Ich übernehme noch einmal Formulierungen von Oskar Anweiler, um den Leitgedanken unserer Kooperation, der wichtiger als bilanzierende Daten und Einzelheiten ist, zu verdeutlichen. „Der Gedankenaustausch selbst, die dabei gewonnenen Anregungen und Erkenntnisse, auch die entstandenen persönlichen Freundschaften sind das Wichtigste und Wertvollste. Das meiste entzieht sich einer exakten wissenschaftlichen Analyse, bestimmt aber in starkem Maße, wie wir wissen, das geistige Klima auch in der Wissenschaft" (Anweiler 1996, 7).

Insofern möchte ich in meinem Rückblick auf die Kooperation zwischen unseren beiden Hochschulen für eine Fortsetzung der *direkten* und *persönlichen* Begegnungen und für einen nur auf diesem Wege möglichen Gedankenaustausch plädieren - trotz Internet und E-Mail und was es noch bald an sogenannten Kommunikationsmedien gibt.

Und an die eigene, die deutsche Adresse gerichtet, möchte ich hinzufügen, daß es an der Zeit ist, die gewisse „Schieflage" im deutsch-polnischen Dialog weiter abzubauen. Sie besteht u.a. darin, daß bei uns die „Kenntnisse über die Leistungen, die einzelnen Richtungen und die Diskussionsthemen (etwa) in der polnischen Pädagogik nur gering sind" (Anweiler 1996, 2). Ein bescheidener Beitrag zum Abbau dieser Schieflage kann m.E. schon darin gesehen werden, daß in Kürze in Ol-

denburg ein kleines Studienbuch über „Das polnische Bildungssystem“, von Toruńer KollegInnen verfaßt, in deutscher Sprache erscheinen wird. Und als Ausdruck für den über persönliche Begegnungen stattgefundenen Gedankenaustausch kann ich heute Ihnen, Magnifizenz Jamiołkowski, und Ihren Kollegen eine Veröffentlichung im Rahmen der Oldenburger Universitätsreden übergeben - mit Beiträgen von Hanna Zielińska, Roman Schulz, Aleksander Nalaskowski und Marian Bybluk, die sich mit der Entwicklung und den Perspektiven der polnischen Pädagogik seit der politischen Wende auseinandersetzen.

9. Ich hatte zu Beginn meines Rückblicks Oskar Anweiler mit seinem Hinweis zitiert, daß über den polnisch-deutschen Dialog - hier am Beispiel unserer langjährigen Zusammenarbeit - zu reden nicht möglich sei, ohne gleichzeitig auch über Politik zu reden. Dieser Hinweis kann zweierlei meinen.

Einmal im Zusammenhang mit der Aufarbeitung der Fakten der Kooperation und deren Interpretation. Dabei ginge es dann auch um Namen und Personen und um deren jeweils konkrete Einflußnahme auf die Kooperation. Vielen Personen und Persönlichkeiten bin ich hier in den Jahren seit 1983 begegnet. Deren Wirken insbesondere unter den Belastungen der politischen Vergangenheit zu kennzeichnen oder gar zu bewerten steht mir nicht an.

Zum anderen kann damit gemeint sein, die dem wissenschaftlichen Denken immanente Kritik, die an keine Rücksichten gebunden sein sollte, dafür zu nutzen, den Prozeß der Verständigung auch in Zukunft zu gestalten, um immer mehr von den Belastungen der politischen Vergangenheit frei zu kommen.

Dies kann schon heute, auf den diesem Symposium folgenden Veranstaltungen fortgesetzt werden, oder beginnen, wenn ein Anfang noch nicht getan wurde.

Ich kann meinen Rückblick nicht schließen, ohne doch noch Personen aus Toruń namentlich zu erwähnen, denen meine und insgesamt die Oldenburger Anerkennung für das Gelingen unserer Vereinbarung über die wissenschaftliche Zusammenarbeit gehört.

Es ist dies die inzwischen wieder im Lehrbetrieb tätige Frau Hanna Wenta, die ähnlich wie Johannes Buchrucker in den Anfangsjahren der Kooperation auf Toruñer Seite verlässlich „dienstleistend“ für den Wissenschaftsbetrieb tätig war. Ich freue mich, daß sie in Frau E. Wiśniewska eine genau so engagierte Nachfolgerin gefunden hat.

Es ist dies der Dozent Dr. habil. Marian Arsyński, der viele Jahre nicht nur als „Dolmetscher“ der Kooperation tätig war. Wenn Sie mir ein Bild zur Beschreibung seines Wirkens erlauben, dann möchte ich es so ausdrücken: die Brückenbaumeister der Kooperation benötigten bei ihrer Arbeit auch den Mörtel, der das Bauwerk tragfähig macht. Doz. Dr. Arsyński hat dafür gesorgt, daß ausreichend Mörtel in die Hände der Baumeister gelangte. Die Verleihung der Carl von Ossietzky-Medaille unserer Universität ist eine schöne Anerkennung seiner Arbeit im Sinne unserer Kooperation.

Und schließlich möchte ich Sie nennen, Magnifizenz, lieber Kollege Jamiołkowski. Ihr Weg vom Vizerektor zum Leiter der Nikolaus Kopernikus Universität Toruń allein schon ist Beleg für die von Ihnen praktizierte Integrationsfähigkeit in der Vergangenheit und unter sehr schwierigen (hochschul)politischen

Verhältnissen. Dies ist deswegen zu betonen, weil bei Ihnen in Polen der Einfluß der Politik viel unmittelbarer spürbar wurde als auf deutscher Seite; wir verfügen über einen weit größeren autonomen Bereich und sind kaum solchen Belastungen ausgesetzt gewesen wie Sie.

Mit der vom Präsidenten Prof. Dr. Michael Daxner angekündigten Verleihung der Würde eines Ehrensensors der Carl-von-Ossietzky Universität finden Ihre Verdienste um die Kooperation zwischen der Nikolaus-Kopernikus Universität Toruń und der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg eine angemessene Würdigung.

Ich freue mich, daß wir uns bald schon in Oldenburg aus Anlaß dieser Auszeichnung wiedersehen werden.

Literatur

ANWEILER, OSKAR: Polnische und deutsche Pädagogik im Dialog. Wissenschaft im Schatten der Politik, Braunschweig 1996 (Ms.)

ANWEILER, OSKAR: Die internationale Dimension der Pädagogik. In: Röhrs, Hermann/Scheuerl, Hans (Hg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung, Frankfurt/M. und Bern 1989, S. 83-97

BUSCH, FRIEDRICH W.: Umbrüche in Osteuropa und der DDR. Oldenburger Universitätsreden Nr. 42, Oldenburg 1990

BUSCH, FRIEDRICH W.: Erinnerungen auf dem Weg der Erneuerung. Oldenburger Universitätsreden Nr. 57, Oldenburg 1993

BUSCH, ADELHEID/BUSCH, FRIEDRICH W./SCHOLZ, WOLF-DIETER/WOLTER, ANDRÁ: Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland, Oldenburg 1990 und Toruń 1993 (in poln. Sprache)

FÜNFZIG JAHRE Nikolaus Kopernikus Universität Thorn. Oldenburger Universitätsreden Nr. 75, Oldenburg 1995

VERTRÄGE UND VEREINBARUNGEN zwischen der Nikolaus-Kopernikus Universität Toruń und der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg, Toruń und Oldenburg 1983ff.

ZIELIŃSKA, HANNA/SCHULZ, ROMAN/NALASKOWSKI, ALEXANDER/ BYBLUK, MARIAN: Polnische Pädagogik in der Zeit der Wende. Oldenburger Universitätsreden Nr. 85, Oldenburg 1996

Kazimierz Wajda

Die Zusammenarbeit der Thorner und Oldenburger Historiker

Die ersten Kontakte zwischen den Thorner und den Oldenburger Historikern wurden schon vor mehr als zwanzig Jahren geknüpft. Im Jahre 1974 wurde Prof. Dr. Zenon Hubert Nowak von Prof. Dr. Helmut Freiwald nach Oldenburg zu einem Vortrag eingeladen. Zwei Jahre später trafen sich dann Prof. Dr. Helmut Freiwald und Prof. Dr. Janusz Małek. Leider wurden die gemeinsam formulierten Vorschläge einer wissenschaftlichen Zusammenarbeit zwischen den Thorner und den Oldenburger Historikern seitens der damaligen Thorner Universitätsbehörden mit Gleichgültigkeit aufgenommen. Darum blieben diese Kontakte in den nächsten Jahren sehr sporadisch und begrenzt. Erst dank des Vertrages über die Partnerschaft zwischen der Nikolaus-Kopernikus Universität in Toruń und der Carl-von-Ossietzky Universität in Oldenburg wurden die formalen Grundlagen für eine regelmäßige Zusammenarbeit der Historiker beider Universitäten geschaffen. Die innenpolitische Lage der frühen achtziger Jahren in Polen wirkte jedoch hemmend auf die Aufnahme engerer Kontakte zwischen den beiden Instituten.

Der entscheidende Durchbruch fand erst im Jahre 1984 statt, als der damalige Direktor des Instituts für Geschichte und Archivkunde der Thorner Universität, Prof. Dr. Mieczysław Wojciechowski, nach Oldenburg zu Besuch kam. In den Gesprächen zwischen dem geschäftsführenden Leiter des Oldenburger

Historischen Seminars, Prof. Dr. Klaus Saul, und Prof. Dr. Mieczysław Wojciechowski, an welchen auch Prof. Dr. Helmut Freiwald, Prof. Dr. Wolfgang Günther und Prof. Dr. Wolfgang Rudzio sehr aktiv teilgenommen haben, wurden die Richtlinien der zukünftigen Zusammenarbeit auf drei Grundebenen vereinbart. Es ging damals um den Austausch von Mitarbeitern beider Institute, die wissenschaftliche Zusammenarbeit in Form von gemeinsamen wissenschaftlichen Konferenzen und Symposien wie auch um den Austausch von Studentengruppen. Die letzte Form der Zusammenarbeit wurde aber aus finanziellen Gründen bis jetzt noch nicht aufgenommen. Viel besser entwickelte sich der Austausch von Mitarbeitern beider Institute, die im Rahmen der kurzfristigen Aufenthalte die Forschungsproblematik des Partners kennenlernen, die Bibliotheksbestände benutzen wie auch die eigenen Forschungen in Vorträgen präsentieren konnten.

Man muß mit Nachdruck hervorheben, daß Prof. Dr. Helmut Freiwald nicht nur bei der Festlegung von Richtlinien der Zusammenarbeit eine relevante Rolle spielte, sondern er betreute auch die Gäste aus Toruń mit größter Herzlichkeit und Engagement. Dank ihm wurden auch die Kontakte mit dem Institut für vergleichende Politikforschung angeknüpft, die bis heute als Austausch von Vortragsrednern (u.a. Prof. Dr. Wolfgang Rudzio, Prof. Dr. Helmut Freiwald und Prof. Kazimierz Wajda) beiderseits fortgeführt werden.

Eine wichtige Rolle in unserer wissenschaftlichen Zusammenarbeit spielten und spielen bis heute die gemeinsamen wissenschaftlichen Konferenzen und Symposien. Erstmals fand eine solche Zusammenkunft in Oldenburg am 11. und 12. Juni 1987

statt. Es war das von Prof. Dr. Klaus Saul und Prof. Dr. Wolfgang Günther veranstaltete Symposium zum Thema: „Gesellschaftliche Bewegungen in Nordwestdeutschland und Nordpolen“, an dem vier deutsche Referenten (Dr. Hans Martin Barth, Prof. Dr. Helga Grebing, Frau Ellen Mosebach-Tegtmeier und Dr. Bernhard Parisius) und drei Thorner Historiker (Prof. Prof. Ryszard Kozłowski, Kazimierz Wajda und Mieczysław Wojciechowski) teilnahmen. Die meisten Beiträge stellten Ergebnisse der regionalgeschichtlichen Forschung über die Arbeiterschaft und über die Arbeiterbewegung in den beiden erwähnten Regionen, d.h. in Nordwestdeutschland und in Westpreußen/ Pommerellen, im 19. und 20. Jahrhundert vor. Die Materialien dieser Konferenz wurden von Prof. Dr. Wolfgang Günther im Jahre 1988 im Rahmen des Bibliotheks- und Informationssystems der Universität Oldenburg unter dem Titel: „Gesellschaftliche Bewegungen in Nordwestdeutschland und Nordpolen“ herausgegeben, was die Forschungsergebnisse der Thorner Historiker den deutschen Lesern zugänglich machte.

Die nächste Konferenz fand am 14. und 15. November 1989 statt, also in einer für beide Länder politisch ereignisvollen Zeit. Das Thema lautete diesmal: „Polen, Deutsche und Juden in Thorn/Toruń vom Deutschen Kaiserreich bis zum Ende des 'Dritten Reiches'“. Diese Konferenz, die ebenfalls wieder von Prof. Dr. Klaus Saul und Prof. Dr. Wolfgang Günther veranstaltet wurde, bildete schon eine neue Qualität in unserer wissenschaftlichen Zusammenarbeit, weil es in diesem Fall nicht mehr nur um einen bloßen Vergleich von Forschungsergebnissen der beiden Partner ging, sondern auch um eine gemeinsam konzipierte Forschungsaufgabe. Die deutschen Historiker zeigten in ihren Vorträgen die allgemeinen Aspekte sowohl der preu-

Bisch-deutschen Polenpolitik als auch der deutsch-polnischen Beziehungen auf, während die Thorner Historiker die wechselseitigen Beziehungen der drei erwähnten Nationalitäten in einer nationalgemischten Gesellschaft am Beispiel der Stadt Thorn/Toruń, also in Form von Vor-Ort-Studien vorstellten. Die Arbeiten der Thorner Historiker (Prof. Prof. Zenon Hubert Nowak, Jan Sziling, Kazimierz Wajda und Mieczysław Wojciechowski) wurden einige Jahre später von Prof. Dr. Hans Henning Hahn in „Forschungen und Berichte. Jahrbuch des Bundesinstituts für ostdeutsche Kultur und Geschichte“, Band 2 (1994) herausgegeben. Diese Studien waren nicht ohne Bedeutung für die weitere Entwicklung der Forschung über die Nationalitätenbeziehungen und über die nationalen und konfessionellen Minderheiten in Westpreußen/Pommerellen im 19. und 20. Jahrhundert, die unter der Leitung von Prof. Dr. Mieczysław Wojciechowski in unserem Institut für Geschichte und Archivkunde sehr fruchtbar fortgeführt werden.

Der weitere Fortschritt in der wissenschaftlichen Zusammenarbeit unserer beiden Institute ist mit der Übernahme der Professur für osteuropäische Geschichte mit dem Schwerpunkt Polen durch Prof. Dr. Hans Henning Hahn in Oldenburg verbunden, weil die von einigen Thorner Historikern unter der Leitung von Prof. Dr. Kazimierz Wajda erforschte Problematik der ethnischen Stereotypen in ihm einen erfahrenen Partner fand.

Die erste gemeinsame Konferenz über nationale Stereotypen wurde von Prof. Dr. Hans Henning Hahn in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für ostdeutsche Kultur und Geschichte am 21. und 22. Februar 1994 in Oldenburg veranstaltet. An diesem Symposium nahmen fünf Oldenburger Historiker und Slawisten (Prof. Dr. Hans Henning Hahn, Dr. Michael Garleff, Dr. Jens

Stüben, Prof. Dr. Alfred Sproede und Prof. Dr. Gerd Hentschel) teil, und aus Toruń kamen drei Teilnehmer (Prof. Dr. Kazimierz Wajda, Prof. Dr. Kazimierz Maliszewski und Dr. Marek Chamot) nach Oldenburg. Als Schwerpunkt dieses Symposiums galt vor allem die Problematik der Auto- und Heterostereotypen von Polen und Deutschen in der Epoche von der Neuzeit bis zum 20. Jahrhundert, aber methodische Überlegungen stellten dabei ebenfalls eine starke Komponente dar. Die Materialien dieses Symposiums wurden im Jahre 1995 von Prof. Dr. Hans Henning Hahn unter dem Titel: „Historische Stereotypenforschung. Methodische Überlegungen und empirische Befunde“ im Rahmen des Bibliotheks- und Informationssystems der Universität Oldenburg herausgegeben.

Das zweite gemeinsame Symposium unter dem Titel: „Ethnische Stereotype in Mittel- und Osteuropa vom 17. bis zum 20. Jahrhundert“ wurde am 6. Dezember 1995 von Prof. Dr. Kazimierz Wajda in Toruń veranstaltet. Die Problematik dieses Symposiums wurde u.a. durch die Russen- und Rußlandbilder erweitert. Aus Oldenburg kamen Prof. Dr. Hans Henning Hahn und Dr. Jens Stüben, während aus der Thorner Universität sechs Historiker und Literaturhistoriker an diesem Symposium teilnahmen (Prof. Prof. Jerzy Wojtowicz, Kazimierz Wajda, Kazimierz Maliszewski und Dr. Marek Chamot wie auch Prof. Prof. Wojciech Gutowski und Jerzy Zbigniew Maciejewski). Die Materialien dieser Konferenz werden zur Drucklegung in Toruń vorbereitet.

Es verdient hervorgehoben zu werden, daß die beiden Symposien sehr fruchtbar waren, weil die Vorträge und die intensive Diskussion nicht nur unsere Kenntnisse über die in Mittel- und Osteuropa in der Vergangenheit bestehenden ethnischen Stereotypen bedeutend erweitert haben, sondern auch zu einer

stärkeren Betonung von theoretischen Aspekten unserer Forschung beiderseits beigetragen haben. Ich glaube auch, daß unsere gemeinsame Forschung über die ethnischen Stereotypen in der Vergangenheit auch von einer gewissen Relevanz für den Abbau der jetzt noch bestehenden Vorurteile ist.

Das dritte Symposium ist für den Herbst 1997 in Oldenburg geplant, wobei wir auch einige Thorner Germanisten zu unserer Zusammenarbeit heranziehen möchten, was das Spektrum unserer gemeinsamen Forschung erweitern sollte.

Diese Übersicht unserer wissenschaftlichen Kooperation zeigt, daß es in den letzten fast zehn Jahren einen deutlichen Fortschritt in der Entwicklung und Vervollkommnung der gemeinsamen Forschung wie auch in der Erweiterung des Teilnehmerkreises gab. Es wäre sehr erfreulich, wenn unsere Mediävisten und Frühneuzeitler, von denen bereits viele an dem kurzfristigen Austausch zwischen den beiden historischen Instituten teilgenommen haben, ebenfalls zu der gemeinsam organisierten wissenschaftlichen Zusammenarbeit gewonnen werden, weil sie beiderseits ein starkes, bisher noch nicht zu diesem Zweck genutztes Potential darstellen. Ich hoffe, daß die Teilnahme von Prof. Dr. Holbach an der von Prof. Dr. Janusz Tandecki und Prof. Dr. Zenon Hubert Nowak im Herbst dieses Jahres veranstaltete Konferenz zur Hansageschichte ein erster Schritt in diese Richtung ist.

Zuletzt möchte ich meiner Überzeugung Ausdruck verleihen, daß unsere bisherige wissenschaftliche Kooperation nicht nur der Forschungsentwicklung in den beiden historischen Instituten diene, sondern unseren Beitrag sowohl zur Vertiefung der Annäherung als auch zur Entwicklung der Freundschaft unserer Nationen bildete.

Jan Głuchowski

The Question of Private Schools in Poland at the academic Level

1. Private schools are a new phenomenon within the system of Polish education. This is true of all the three levels of education, i.e. the primary/elementary, the secondary and the tertiary/academic levels. After the Second World War as long as until the change of political and economic system, at the turning point marked by the year 1989, there existed merely a few secondary/grammar schools which were run in convents or religious organisations and one university, i.e. The Catholic University of Lublin, which was considered to be a 'private' institution.

2. New regulations concerning tertiary/academic education (from 12th September 1990) opened the door for the creation of private schools at the tertiary level. The National Education Minister is in charge of licensing new schools whose founders are supposed to apply to the Ministry in order to receive an appropriate stamp of approval. At the moment there are 80 private tertiary level educational institutions in Poland.

Who are the founders or applicants? In most cases these are social or educational organisations and various foundations. Sometimes they are established for the sole purpose of meeting the necessary conditions needed for the Ministry's approval.

3. The application form is supposed to include the following: (a) the name of a given school, (b) the educational area (e.g. a business school, a school of commerce, a humanist oriented school etc.). Appropriate information with regard to a full, detailed specification of courses taught and the names of the teaching staff needs to be included. A certain number of the teaching staff members needs to meet the criteria of holding the doctoral degree (PhD.) and post-doctoral degree.

4. The specification of courses which are taught needs to meet the so called 'minimum curricular conditions' for universities and other tertiary public institutions and is defined by The National Ministry of Education. The minimum curricular conditions specify the names of courses taught and the number of teaching hours respectively, all of which are obligatory. The schools have the freedom to introduce their own extra courses (i.e. lectures, seminars and classes).

5. The lecturers employed in private schools usually come from tertiary institutions which belong to the 'public' educational sector. mainly universities. In this way they receive extra employment and extra income. Curricula are often adjusted to the staff available rather than strictly to the teaching area for a given subject of studying. Due to various difficulties with regard to finding appropriate specialists in a given field some courses are taught by accidentally selected staff.

6. The rules, now in force in Poland, unfortunately do not require a match between the curricular orientation of a given school and the educational background (specialisation) of the school's managing staff. As a result we come to witness paradoxical situations as in the following example. The Rector of

the Cracow School of Banking and Management is a specialist in the field of mining and engineering geology; none of the five members of the School's Senate is a specialist in the area of marketing or banking. It is not our purpose to question the level of their qualifications or their lecturing abilities within their respective fields. What needs to be questioned, however, is the fact that their qualifications do not match the requirements of the school's curricular orientation.

7. The level of salaries paid to private schools' staff for relevant amount of teaching is far higher than that in respective state-run institutions. In spite of these quite lucrative conditions, very few lecturers are ready to give up their original jobs and devote their career development exclusively to private schools. Among professors such cases are very accidental. This is due to two reasons. Firstly, the prestige of private schools is lower than that of the state-run schools. Secondly, there always seems to be some risk involved as far as the stability factor is concerned, i.e. a school may be closed down due to a decrease of candidates ready to take up studies at a given school. As a result only retired professors happen to be members of staffs of private schools without any extra employment outside.

8. The financing of private schools is supported from the students' fees, which are considerable amounts regarding the fact that the fees vary from 200 zł to 500 zł per month. Schools reserve the right to change (i. e. increase) the fee level according to the rate of inflation. Some schools determine the fee level in US\$. The fee level in question has to be considered as very high in view of the fact that the costs of the lecturing

process alone are covered from the fees and the student has to spend extra money on top of this on books, accommodation etc. As a result only the students coming from relatively wealthy or quite well-off families can afford to attend such schools.

9. One of the weaknesses of private schools is also the fact that they lack the air of educational tradition which is part of the character of large public academic institutions with thousands of students pursuing various disciplines. In the latter case diversity is a very important aspect of educational value. Students are able to attend lectures beyond their own field, they have access to foreign lecturers and are able to meet foreign students. They also have access to large libraries, which is not easy or even impossible for private school students, especially those which are located away from academic centres (e.g. Brodnica, Płońsk, Nowy Sącz).

10. Private schools, in contrast to state-run schools, generally do not possess their own student hostels, student canteens or medical centres. What is more, they do not even possess their own premises. They rent them from other institutions or companies. Quite frequently, the premises (such as offices) are not suitable for appropriate educational process. Private schools do not possess suitable libraries to meet their curricular and academic conditions. All this undoubtedly affects the quality of their graduates in terms of qualifications. The situation is better among the schools located close to academic centres as access to library facilities is free for all.

11. No entrance examinations are held for candidates who would like to take up studies in a private school. Candidates

are recruited throughout the summer until the beginning of the academic year. State-run academic institutions hold their entrance examinations in July. As a result the candidates who failed to be admitted have an opportunity to enrol to a private school. The only conditions required are (a) the school certificate of general education with the final exams passed (the so called "egzamin maturalny" similar to British 'O' and 'A' level exams), and (b) the appropriate amount of fee to be paid.

The number of private school students is growing quickly. In some fields of studies the amount reaches the value of 50% of the total amount of students. At the same time private schools offer studies in the fields most popular among candidates in order to meet a given demand - especially where the supply is not provided in sufficient quantity (e. g. number of places available) in Universities. There is not a single private school which provides education in the field of agriculture, library sciences or technology. At the same time, due to high costs of equipment, private schools do not offer courses in such areas as astronomy, physics, biology or art conservation.

APPENDIX A demonstrates a list of business schools in Poland. APPENDIX B presents the location of these in Poland.

13. Private schools run three-year curricular studies, thus are akin to college-type studies. A given school offers two or three specialisations. Only very few private schools are licensed to give 'magister's degree' (almost equivalent to Master's degree) to their graduates, although a vast majority of the remaining schools are striving to have this privilege. This would undoubtedly increase the attractiveness of a given school, which in turn would bring in new candidates and new funds. In order to

be able to provide master/magister-degree studies to students, a given institution has to meet a number of conditions, such as a minimum number of permanent professorial staff employed, research carried out and the results published regularly.

14. Private schools offer education to both regular students and evening or extramural students. At present extramural students are the majority. The number of students in individual schools varies. Some schools have 200 students, whereas a few of the largest private schools have as many as 3 thousand students.

Lectures, seminars and classes are supposed to be held exclusively in the premises of a given school. Regulations do not allow to establish branches away from the original seat of a given school. In practice this rule is not followed. One of the largest schools of this kind carries out the educational process in places so distant from one another as Gdańsk, Katowice and some other locations.

15. *Conclusion.* Private schools at tertiary level have become a permanent part of the Polish educational scenery. These schools are able to and ought to complement public or academic institutions of the state. The number of students in Poland has grown recently, but it is still low in comparison with highly developed countries. Many potential candidates are not able to take up studies due to the limited number of places available.

Many private schools offer a decent level of educational services. There are also those whose curricula and qualifications of the teaching staff ought to be replaced or improved. The shortcomings resulting from legal aspects and regulations with

regard to new schools should be removed. The Minister of Education ought to be able to give his approval only in such cases that meet high educational standards, i. e. well qualified teaching staff, well elaborated curricula and a solid material/financial base. The already existing schools should undergo the process of verification.

The present situation can be described in terms of 'a transition stage'. The tertiary educational system in Poland in the area of private schools is still undergoing the process of crystallization.

ANNEX A

Białystock (*BI*)

Wyższa Szkoła Ekonomiczna

Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania

Bielsko Biała (*BB*)

Bielska Wyższa Szkoła Biznesu

Wyższa Szkoła Bankowości i Finansów

Chrzanów (*CH*)

Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Marketingu

Częstochowa (*CZ*)

Wyższa Szkoła Zarządzania

Dąbrowa Górnicza (*DG*)

Wyższa Szkoła Biznesu

Gdynia (*GD*)

Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu

Katowice (*KA*)

Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa

Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania

Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków

Obcych

Kielce (*KI*)

Wyższa Szkoła Handlowa

Kraków (*KR*)

Profesjonalna Szkoła Biznesu - Szkoła Wyższa

Wyższa Szkoła Handlowa

Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości

Leszno (*LE*)

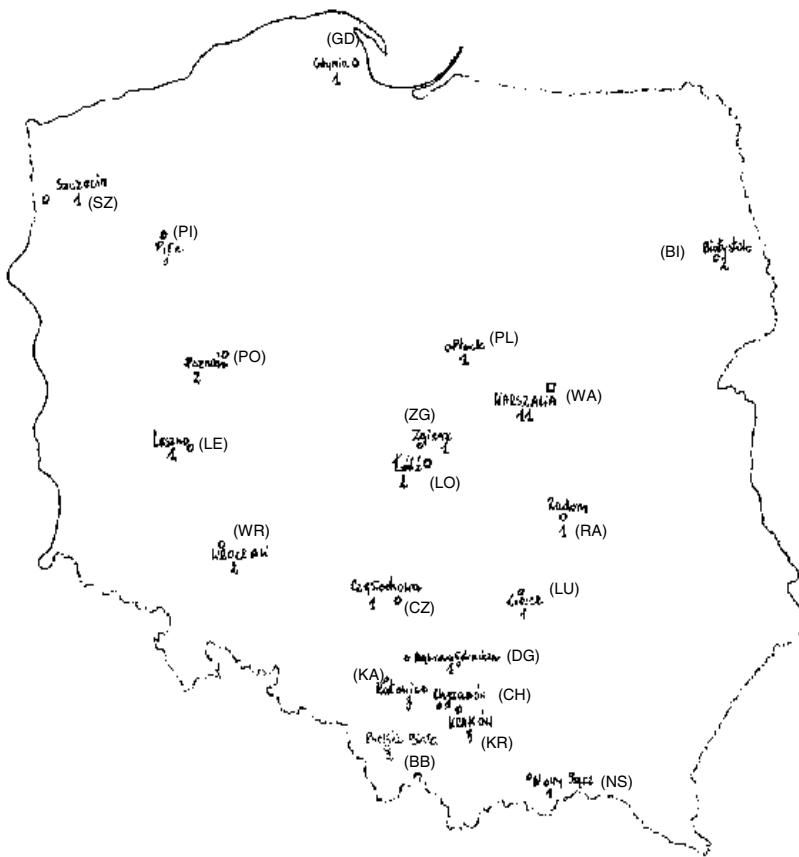
Wyższa Szkoła Marketingu i Zarządzania

Łódź (*LO*)

Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania

Wyższa Szkoła Marketingu i Biznesu
Nowy Sącz (NS)
Wyższa Szkoła Biznesu - National Louis University
Piła (PI)
Wyższa Szkoła Biznesu
Płock (PL)
Prywatna Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości
Poznań (PO)
Wyższa Szkoła Bankowa
Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości
Radom (RA)
Prywatna Wyższa Szkoła Finansów i Bankowości
Szczecin (SZ)
Zachodniopomorska Szkoła Businessu
Warszawa (WA)
Prywatna Wyższa Szkoła Businessu i Administracji
Prywatna Wyższa Szkoła Handlowa
Warszawska Szkoła Biznesu
Wyższa Szkoła Bankowości Finansów i Zarządzania
Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych
Wyższa Szkoła Menedżerska SIG
Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania
Wyższa Szkoła Ubezpieczeń i Bankowości
Wyższa Szkoła Zarządzania
Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. B.
Jańskiego
Wrocław (WR)
Wyższa Szkoła Zarządzania i Finansów
Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu
Zgierz (ZG)
Wyższa Szkoła Kupiecka

ANNEX B



Wolf-Dieter Scholz

Private Hochschulen/Universitäten in Deutschland - Eine ernsthafte Alternative zu staatlichen Einrichtungen?

Die vielen Gespräche, die wir mit unseren polnischen Kollegen und Kolleginnen aus Thorn in den letzten Jahren geführt haben, zeigten sehr eindringlich, daß die polnische Pädagogik nach der politischen Wende Anfang der 90er Jahre nach neuen und für die ökonomischen, sozialen, politischen, kulturellen und humanitären Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft dieses Landes tragfähigen Handlungsentwürfen sucht. Es geht hierbei allerdings nicht nur um neue pädagogische Ideen, sondern auch um veränderte Strukturen des Bildungssystems, in denen die neuen Konzepte umgesetzt werden müssen. Das betrifft die Schulen wie die Hochschulen gleichermaßen. Die Republik Polen scheint dabei in der Schaffung und Stärkung privater Schulen und Hochschulen eine zukunftsweisende Alternative zu den staatlichen Bildungseinrichtungen zu sehen. Unser Kollege Roman Schulz vom pädagogischen Institut der Nikolaus Kopernikus Universität in Thorn nennt in seinem Beitrag „Aktuelle Probleme der Bildungsentwicklung“ in Polen dazu beeindruckende Zahlen. So sind zwischen einem Drittel und der Hälfte der Hochschulen in der Republik Polen nichtstaatlich. In ihnen studierten zu diesem Zeitpunkt etwa 40.000 Studierende. Das sind ca. 10% aller in Polen studierender Menschen (Schulz 1996, 30f). Es ist deshalb nicht überraschend,

daß in diesem Land das Interesse an privaten Schulen und Hochschulen ausgeprägt ist und große Erwartungen mit dem Ausbau des nichtstaatlichen Bildungssystems verbunden werden (Schulz 1996, 31). Vor diesem Hintergrund ist der Vergleich mit anderen benachbarten Ländern wie der Bundesrepublik Deutschland lohnenswert, weil er zeigen könnte, welche Entwicklungen und Erfahrungen dort Anregungen geben können für den eigenen Weg oder zur Vermeidung von Fehlentwicklungen.

Deshalb möchte ich in meinem Beitrag die Situation in unserem Land vorstellen. Ich werde versuchen, zu begründen, weshalb ich die mir gestellte Frage, ob private Hochschulen/Universitäten in Deutschland - wie in Polen - eine ernsthafte Alternative zu staatlichen Einrichtungen sind, mit einem klaren „Nein“ beantworte, aber auch, weshalb ich dieses für unser Land nicht bedaure.

Ich möchte Sie dazu mit dem etwas vertrauter machen, was sich in Deutschland hinter dem Begriff Privathochschulen verbirgt, wie die Entwicklung dieser Hochschulen bislang verlaufen ist, welche Trägerformen und Finanzierungsmodelle sich bei ihnen finden lassen und schließlich, wie ich ihre Zukunftschancen einschätze.

Ich möchte mit einer Begriffsklärung beginnen. Fachhochschulen und wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, bei denen der Staat (im föderativen System der Bundesrepublik die nunmehr 16 Bundesländer, in Sonderfällen wie bei der Bundeswehrhochschule der Bund als Zentralgewalt) nicht der Träger und damit verantwortlich für die

inhaltlichen, sachlichen und personalen Angelegenheiten ist, sind nichtstaatliche Hochschulen.

Diese nichtstaatlichen Hochschulen können in der Bundesrepublik Deutschland weiter differenziert werden. Da sind zum einen die nichtstaatlichen Fachhochschulen und die nichtstaatlichen wissenschaftlichen Hochschulen. Diese wiederum können zum anderen unterschieden werden in kirchliche Hochschulen und in Privathochschulen im engeren Sinne. Das folgende Schema zeigt diese Differenzierung im Überblick:

Struktur nichtstaatlicher Hochschulen in Deutschland

Träger/ Hochschul- typus	Fachhochschulen für ...	wissenschaftliche Hochschulen für ...
kirchliche Träger	Sozialpädagogik/ Sozialarbeit	Theologie, Alte Sprachen/Philosophie (Sonderstatus: Universität Eichstätt)
private Träger	überwiegend Wirtschafts- wissenschaft	überwiegend Wirtschaftswissenschaft (Sonderstatus: Universität Witten-Herdecke)

Im engen Verständnis des Begriffes sind die kirchlichen Hochschulen keine Privathochschulen, weil die Kirchen als Trägerinnen dieser Einrichtungen eine Institution sind, „die dem Bereich des Öffentlichen zuzuordnen sind“ (Thieme 1988, 11). Die Aufgaben der kirchlichen Hochschulen liegen im Bereich der wissenschaftlichen Hochschulen ganz eindeutig in der Ausbildung des klerikalen Nachwuchses, d.h., es wird vor allem der Studiengang Theologie angeboten. Mit Ausnahme der katholischen Universität Eichstätt (sie nimmt mit ihren insgesamt 3.723 Studierenden und einem breiten Fächerspektrum im

deutschen nichtstaatlichen Hochschulwesen eine Sonderstellung ein), werden an diesen Hochschulen nur Studiengänge angeboten, die in einem Zusammenhang mit der Ausbildung für das geistliche Amt anstehen (dazu gehören dann z.B. auch die Philosophie und die Alten Sprachen).

Bei den kirchlichen Fachhochschulen dagegen wird in der Regel für die sozialpädagogischen Berufsfelder in kirchlichen und weltlichen Berufsfeldern ausgebildet (z.B. für die Tätigkeit von Diakonen und Diakoninnen).

Die Kirche hat ihren Hochschulen gegenüber nicht nur die finanzielle Verantwortung, sie führt auch die Aufsicht über diese. So wählt sie die Lehrenden aus, definiert die inhaltlichen Kriterien für das Studium und nimmt die Prüfungen ab. Die relative Unabhängigkeit der Kirchen vom Staat ist durch besondere rechtliche Vereinbarungen geregelt und gesichert (so z.B. für die katholische Kirche durch das Konkordat zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Staat). Durch die Aufsichtsrechte der Kirchen wird auch die an staatlichen Universitäten verfassungsmäßige Freiheit von Forschung und Lehre im Sinne der katholischen oder der evangelischen Lehre deutlich eingeschränkt. Allerdings lassen sich im Selbstverständnis der beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland darin Unterschiede feststellen. Während die katholische Kirche in einem sehr viel strengeren Ausmaß die Bindung und den Gehorsam ihrer Hochschulen (vor allem der dort Lehrenden und Studierenden) einfordert, scheint die Anbindung der evangelischen kirchlichen Hochschulen an die jeweilige Landeskirche geringer ausgeprägt zu sein.

Interessanter für die Frage nach der gegenwärtigen faktischen Bedeutung und den Zukunftschancen nichtstaatlicher Hochschulen, echte Alternativen zu den staatlichen Hochschulen zu werden, sind die im engeren Sinne privaten Hochschulen. Es sind dies solche Hochschulen, die von nichtöffentlichen Institutionen, Personen oder Personengruppen gegründet wurden und in ihrer Trägerschaft bleiben. Gemeint sind hier vor allem Hochschulen, die als GmbH, als Stiftung privaten Rechts oder als Verein auftreten. Aus dieser Gruppe sind es wiederum die wissenschaftlichen Hochschulen, die uns besonders interessieren.

Ich möchte aber zunächst einige Informationen zu den Fachhochschulen geben. Es gibt in der Bundesrepublik Deutschland insgesamt 44 nichtstaatliche Fachhochschulen mit zusammen ca. 29.000 Studierenden. Von diesen nichtstaatlichen Fachhochschulen befinden sich mehr als die Hälfte in kirchlicher Trägerschaft. Sie befassen sich, wie bereits erwähnt, überwiegend mit der Ausbildung zukünftiger Sozialpädagogen und Sozialarbeiter. Die restlichen Fachhochschulen in privater Trägerschaft umfassen ein etwas breiteres Spektrum an Studienangeboten - darunter sind z.B. einige naturwissenschaftlich-technische Studiengänge (z.B. für den Bergbau), überwiegend wird aber ein wirtschaftswissenschaftliches Studium angeboten.

Im schmalen Bereich der Privathochschulen wissenschaftlichen Typs dominieren diejenigen mit wirtschaftswissenschaftlichen Studienangeboten ganz eindeutig. Mit Ausnahme der Universität Witten-Herdecke (an ihr kann man neben den Wirtschaftswissenschaften auch Humanwissenschaften und die Studiengänge Medizin und Zahnmedizin studieren) werden an

den anderen insgesamt vier Privathochschulen ausschließlich wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge im Grundstudium oder im postgradualen Studium angeboten. Das gilt für die wissenschaftliche Hochschule für Unternehmensführung in Vallendar bei Koblenz mit ihren (zur Zeit) etwa 242 Studierenden, das gilt für die European Business School in Oestrich Winkel mit ihren 706 Studierenden, das trifft zu für die Europäische Wirtschaftshochschule in Berlin mit 126 Studierenden und bestätigt sich bei der neuesten Gründung, der Handelshochschule Leipzig mit zur Zeit 19 Studierenden. Mit Ausnahme der Universität Witten-Herdecke streben diese Privathochschulen nach dem Status und Image der Elite Business Schools in den USA, um sich durch eine Aura der Exklusivität von den normalen Wirtschaftsfakultäten der staatlichen Universitäten zu unterscheiden. Einem Bericht der Frankfurter Rundschau vom 29.08.1996 zufolge scheint dieses Kalkül für die dort Studierenden zumindest im Hinblick auf ihre Chance aufzugehen, gleich nach dem Diplom einen Job zu bekommen (Heinemann 1996). Für viele der z.B. an der Privathochschule Vallendar Studierenden werden die hohen Studiengebühren pro Jahr (ca. 1000 DM pro Monat) als sichere Investition in die berufliche Zukunft - besonders als erstes Stadium auf dem Weg ins Topmanagement - betrachtet. Das hängt wohl auch damit zusammen, daß das Studium an einer kleinen Elitehochschule im Sinne Bourdieus das soziale Kapital erhöht und gute Bedingungen für eine karrierefördernde soziale Infrastruktur bildet. Mit anderen Worten: Auf einem solchen Fundament ist gut Karriere zu machen!

Wie ist nun die rechtliche Stellung privater Hochschulen in Deutschland? Warum streben sie als private Hochschulen die

staatliche Anerkennung an, und welche Voraussetzungen müssen sie erfüllen, um diese zu bekommen?

Aus meinen bisherigen Ausführungen sollte deutlich werden, daß in Deutschland Universitäten bzw. wissenschaftliche Hochschulen fast ausschließlich staatliche Einrichtungen sind. Private wissenschaftliche Hochschulen im engeren Sinne sind von ihrer Anzahl her gesehen eine winzige Minderheit, von der Zahl der dort Studierenden her gesehen kann sogar von einer *Quantité négligeable* gesprochen werden. Ich werde das etwas später noch genauer belegen. Das hängt sicherlich auch damit zusammen, daß es im Gegensatz zu anderen westlichen Ländern bei uns keine Tradition privater Hochschulen gibt. Das hängt ganz sicherlich auch mit der Geschichte der deutschen Universitätsgründungen zusammen. Auch darauf gehe ich später noch kurz ein. Fehlender Rückgriff auf eine Tradition privater Hochschulen und ihre statistische (und realpolitische, wenngleich nicht bildungsideologische) geringe Bedeutung in der heutigen Bundesrepublik Deutschland sind aber keine Ergebnisse rechtlicher Beschränkungen. Die Rechtsnormen in unserem Land lassen die Gründung und Förderung privater Hochschulen durchaus zu. Auch wenn das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland keinen gesonderten Artikel kennt, der sich direkt oder indirekt auf private Universitäten bezieht, auch wenn das Grundgesetz nicht die Frage regelt, ob bzw. daß der Staat die Pflicht hat private Hochschulen anzuerkennen, stellen die Artikel 5 (Abs. 3) und Artikel 7 (Abs. 4) in Verbindung mit Artikel 19 (Abs. 3) GG das verfassungsmäßige Recht auch auf die Einrichtung von privaten Hochschulen und Schulen fest (Thieme 1988, 19ff). Trotz der föderativen Verfassung mit ihrer Zuständigkeit der

Bundesländer für Kultusangelegenheiten hat die Bundesrepublik als Zentralgewalt im Rahmen ihrer Verpflichtung, an einer einheitlichen Entwicklung des Hochschulsystems in Deutschland mitzuwirken, 1976 das Hochschulrahmengesetz (HRG) verabschiedet. In seinem Paragraph 70 regelt es die Anerkennung von nichtstaatlichen Hochschulen und ermächtigt die Bundesländer, unter Berücksichtigung bestimmter Kriterien, private Hochschulen staatlich anzuerkennen. In den seit dieser Zeit verabschiedeten Landeshochschulgesetzen bzw. in deren Novellierungen ist dieses auch weitgehend landesrechtlich umgesetzt.

In Niedersachsen wird diese staatliche Anerkennung privater, nichtstaatlicher Hochschulen im fünften Abschnitt in den §§135 ff. des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) geregelt. In Anlehnung an das Hochschulrahmengesetz kann in Niedersachsen die staatliche Anerkennung von Privathochschulen erteilt werden, wenn im wesentlichen folgende Voraussetzungen erfüllt sind:

1. Privathochschulen müssen wie ihre staatlichen Schwestern ihre Aufgabe in der Pflege der Wissenschaften und der Künste durch Lehre, Forschung, Studium und Weiterbildung sehen, d.h. sie dürfen keine wirtschaftlichen Interessen verfolgen.
2. Privathochschulen müssen mehrere Studiengänge anbieten oder dieses im Rahmen einer Ausbauplanung vorsehen - es sei denn, daß innerhalb einer Fachrichtung dieses nicht zwingend nahegelegt wird.

3. Studienbewerber und -bewerberinnen und Lehrende an diesen Hochschulen müssen dieselben Voraussetzungen erfüllen wie an staatlichen Hochschulen.
4. Die Privathochschulen müssen nachweisen, daß sie in ihrer Finanzausstattung für die nächsten fünf Jahre gesichert sind.

Außenstehende könnten nun fragen, weshalb ein solcher Aufwand betrieben wird, worin der Reiz der staatlichen Anerkennung einer Privathochschule besteht, zumal sie sich mit einer solchen staatlichen Anerkennung unter die Aufsicht der entsprechenden Fachministerien stellt. Die Antwort darauf ist unmittelbar einleuchtend. Nur staatlich anerkannte Hochschulen können auch staatlich anerkannte Prüfungen abnehmen und entsprechende Hochschulgrade verleihen. Ohne solche Berechtigungen dürfte die Attraktivität der Privathochschulen sehr gering sein, und nur wenig Menschen wären vermutlich bereit, dafür auch noch relativ viel Geld als Studiengebühren zu bezahlen. Außerdem können die Träger staatlich anerkannter Hochschulen ihren hauptamtlich Lehrenden den Titel einer Professorin bzw. eines Professors verleihen, wenn diese die allgemein geltenden Voraussetzungen für dieses Amt erfüllen.

Ein zweiter Grund für den Wunsch nach einer staatlichen Anerkennung der Privathochschulen liegt in der Erweiterung finanzieller Förderungsmöglichkeiten durch den Staat. Nur staatlich anerkannte Hochschulen können eine solche finanzielle staatliche Unterstützung sowohl für den laufenden Betrieb wie auch für bauliche Investitionsmaßnahmen (im Sinne des Hochschulbauförderungsgesetzes) bekommen. Allerdings sind in Niedersachsen die Hürden dafür relativ hoch, weil solche

Hilfen nur frühestens fünf Jahre nach der Anerkennung bzw. Einrichtung einer privaten Hochschulen gewährt werden dürfen. Allerdings: Bei der Gewährung einer finanziellen Förderung durch den Staat handelt es sich um Ermessensentscheidungen. Der Staat (gemeint ist damit in Deutschland das jeweilige Bundesland) kann, er muß aber nicht solche Leistungen für die Privathochschulen erbringen.

Auch wenn es in Niedersachsen trotz der rechtlichen Voraussetzungen durch das Hochschulgesetz nicht eine einzige Privathochschule im engeren Sinne gibt, bleibt doch hier wie in den anderen Bundesländern das Prinzip bemerkenswert: Staatlich anerkannte Privathochschulen werden eng an den Staat gebunden. Sie stehen zu ihm durch seine Anerkennung in einem starken Abhängigkeitsverhältnis und bezahlen für die Teilhabe am staatlichen Monopol in der Titelvergabe und in den zu erwerbenden formalen Berechtigungen den Preis einer Teilaufgabe ihrer privaten Autonomie. Im Grunde genommen sind sie weder wirklich privat noch staatlich.

Ich möchte als nächstes einige kurze Informationen über die Finanzierungsmodalitäten, resp. -modelle und über Rechtsfiguren der Trägerschaft privater Hochschulen geben und im Anschluß daran ihre quantitative bildungsstatistische Bedeutung darstellen.

Hochschulen, insbesondere Universitäten mit einem breiten Fächerspektrum, sind geldfressende Monstren. Das ist im Grundsatz unabhängig davon, ob sie staatlich oder privat organisiert und getragen werden. Generell gilt in Deutschland, daß die Grundfinanzierung der Hochschulen eine Angelegenheit der Bundesländer ist. Allerdings ist der Bund, das heißt die

Bundesregierung, z.B. im Rahmen des Hochschulbaus („Gemeinschaftsaufgabe Hochschule“), daran beteiligt.

Die Verpflichtung des Staates zur Grundfinanzierung der Hochschule ist eine zwingende Konsequenz aus dem geltenden sozial- und kulturstaatlichen Optionen unseres Landes (Daxner 1996, 205). (Noch) verbieten sie es dem Staat, sich aus seiner Finanzierungsverantwortung für die Hochschulen herauszuziehen. Vor diesem Hintergrund ist auch die finanzielle Förderung von staatlich anerkannten Privathochschulen zu sehen. Ob das angesichts der stark anwachsenden Finanzvolumen der Universitäten auch in Zukunft noch so sein wird, daran darf gezweifelt werden.

Wie sieht nun die Finanzierung der privaten Hochschulen aus? Diese Frage ist von besonderer Bedeutung, weil daran manches hochfliegende Projekt schon gescheitert ist oder vom Scheitern bedroht war bzw. immer noch gefährdet ist. Der Finanzbedarf der privaten Hochschulen wird im wesentlichen durch folgende Quellen befriedigt (Thieme 1988, 46ff; Retter 1996, 7):

1. Dotationskapital. Dotationskapital ist das Grundkapital, das vom jeweiligen Träger aufgebracht werden muß. Wenn der Träger der Privathochschule eine GmbH ist, dann müssen die Gesellschafter für dieses Grundkapital sorgen (indem sie z.B. das Geld auf dem Kapitalmarkt leihen). Ist der Träger ein Verein, dann gilt das für die Vereinsmitglieder in gleicher Weise. Ist der Träger eine Stiftung, so muß dieses Dotationskapital vom Stifter aufgebracht werden. Das ist z.B. bei der Wirtschaftshochschule in Vallendar bei Koblenz der Fall. Ihr Stiftungsvermögen wurde vom Gründer des größten

Lebensmittelkonzerns in Deutschland (Otto Beisheim) auf etwa 60 Millionen DM aufgestockt. Das ist ein stolzer Betrag angesichts der etwa 220 dort Studierenden.

2. Das Dotationskapital bildet nur die finanzielle Grundausstattung der Privathochschulen. Die laufenden Unkosten werden durch eine Reihe weiterer Einnahmen bestritten. Dazu gehören die Studiengelder, die sich an den privaten wissenschaftlichen Hochschulen im Durchschnitt auf ca. 11.000 bis 12.000 DM pro Jahr belaufen. Das bedeutet, daß für ein vierjähriges Studium ca. 45.000 DM privat bezahlt werden müssen. Daß hier bereits eine hohe soziale Selektionschwelle für Interessenten an diesen exklusiven Studiemöglichkeiten besteht, liegt auf der Hand. Daran ändert auch die Stipendienvergabe an sozial schwache und leistungsbereite Bewerber und Bewerberinnen im Grundsatz wenig. Allerdings reichen die Studiengebühren bei weitem nicht aus, um die hohen laufenden Kosten dieser Hochschulen zu decken. Eine weitere Einnahmequelle ist - wie an staatlichen Universitäten - in der Auftragsforschung zu sehen. Dazu werden Forschungsprojekte eingeworben, aus denen Personal- und Sachausgaben finanziert werden können. Allerdings gilt auch hier, daß der Tauschhandel "Forschungsleistung" gegen Geld den Lehr- und Forschungsetat der Hochschulen nicht entscheidend tragen kann. Das gilt auch für den Verkauf von Beratertätigkeiten. Je nach Dotationskapital wird bei der Finanzierung der laufenden Haushaltskosten auch der Zinsertrag eine Rolle spielen - und geworben wird selbstverständlich auch um Spenden. Nach den bisher vorliegenden Erfahrungen in Deutschland läßt sich aber feststellen, daß die staatliche Zu-

satzfinanzierung ein großes und zunehmendes Gewicht bekommt. Der Staat kann direkte finanzielle Zuwendungen geben, er kann aber auch indirekt die privaten Hochschulen dadurch subventionieren, daß er Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, die an staatlichen Universitäten im Hauptamt arbeiten, mit Teildeputaten an Privathochschulen abordnet. Das führt zu einer erheblichen finanziellen Entlastung dieser Privathochschulen.

Wie notwendig die staatliche Finanzierung wird, um die Existenz von Privathochschulen zu sichern, läßt sich am Beispiel der Privatuniversität Witten-Herdecke nachvollziehen. Zunächst von staatlichen Zuschüssen unabhängig, wurde eine staatliche Zusatzfinanzierung mit der Zeit notwendig, die sich bis heute zur staatlichen Hauptfinanzierung verändert hat. Der Staat finanziert hier die Umsetzung einer interessanten Universitätsidee, er finanziert aber auch eine im Vergleich mit dem staatlichen Regelhochschulen privilegierte Studiensituation der dort Lehrenden und Immatrikulierten.

Wenn man sich der Frage nach der faktischen Bedeutung privater bzw. nichtstaatlicher Hochschulen von der hochschulstatistischen Seite her nähert, wird sehr schnell deutlich, daß alle Diskussionen über das Pro und Kontra, über Leistungsfähigkeit und Konkurrenzfähigkeit der Privathochschulen Diskussionen über eine Idee und weniger über einen real existierenden Teil unseres Hochschulsystems sind. Um das zu verdeutlichen, habe ich die neuesten Zahlen herangezogen, die die Bundesregierung (bmb+f 1996) über „Studenten an Hochschulen“ herausgegeben hat. Sie umfassen den Zeitraum von 1975 bis 1995 und zeigen so auch die Entwicklung im vereinigten

Deutschland seit 1990. Diese Zahlen verdeutlichen zunächst einmal den beeindruckenden Verlauf der Expansion der Hochschulentwicklung bzw. der Studierendenzahlen in unserem Land. 1975 studierten in der alten Bundesrepublik Deutschland und in der DDR zusammen ca. 977.000 junge Menschen an einer Fachhochschule oder an einer wissenschaftlichen Hochschule. Bis heute hat sich diese Zahl verdoppelt. An den 326 Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland (davon sind 158 wissenschaftliche und 168 Fachhochschulen) studierten im Jahre 1995 1.858.400 Studierende.

Welche Rolle spielen dabei nun die nichtstaatlichen, insbesondere die privaten Hochschulen? Ich möchte Ihnen das in einem tabellarischen Überblick zeigen:

Zur quantitativen Bedeutung privater Hochschulen in Deutschland

nichtstaatliche Hochschulen als	Anteile nichtstaatlicher Hochschulen an allen 326 Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland (darunter ca. 160 wissenschaftliche Hochschulen und 168 Fachhochschulen) in %	Anteil der Studierenden an nichtstaatlichen Hochschulen an allen Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland in %
kirchliche und private Hochschulen	22	2
wissenschaftliche Privathochschulen	3,5	0,1
private Fachhochschulen	14	3

In der Bundesrepublik Deutschland sind zur Zeit von den 76 nichtstaatliche Hochschulen zwei Drittel Fachhochschulen und ein Drittel wissenschaftliche Hochschulen. An den insgesamt fünf nichtkirchlichen wissenschaftlichen Privathochschulen studieren zusammen 1.793 junge Menschen. Diese Zahl bekommt ihre richtige Gewichtung erst vor dem Hintergrund von 1,4 Millionen Studierenden, die an den staatlichen wissenschaftlichen Hochschulen in unserem Lande studieren bzw. immatrikuliert sind. Nur 0,1% aller an wissenschaftlichen Hochschulen Studierenden sind an einer privaten Hochschule immatrikuliert! In welchem Mißverhältnis Studierendenzahlen und die Aufmerksamkeit und politische Zuwendung zu den Privatuniversitäten in Deutschland stehen, möchte ich am Beispiel der neuesten und kleinsten wissenschaftlichen Privathochschule zeigen. Es ist dies die Handelshochschule in Leipzig (Sachsen), die ein postgraduales Studium für Ökonomie anbietet. Sie ist als gemeinnützige GmbH gegründet worden. Das Land Sachsen als Mitgesellschafter hat das Grundkapital von 1 Million DM auf 26 Million DM erhöht, es hat weiterhin das Gebäude für 10 Millionen DM saniert und dieses der Hochschule für 20 Jahre mietfrei überlassen. Ein Teil der Professoren ist im Hauptamt an einer staatlichen Universität im Freistaat Sachsen beschäftigt und wird dort bezahlt. Der Jahresetat dieser Hochschule umfaßt 6 Millionen DM. Die Hochschule hat zur Zeit 19 Studierende, im kommenden Semester sollen weitere 40 hinzukommen. Damit kostet zur Zeit jeder Studierende pro Jahr 300.000 DM. Verständlich, daß der Geschäftsführer dieser Hochschule der Meinung ist, daß „small beautiful“ ist (Frankfurter Rundschau 1996). Verständlich aber auch, daß wir als Hochschullehrer an den staatlichen Hochschulen, die mit

kleinen Budgets und restriktiven Arbeitsbedingungen die Hauptarbeit in der Ausbildung der Studierenden in unserem Land zu leisten haben, diese Entwicklung mit Unverständnis betrachten.

Ich hatte bereits angedeutet, daß die Bundesrepublik Deutschland im Gegensatz zu vielen, vor allem angelsächsischen Ländern, auf keine Tradition von leistungsfähigen, renommierten Privathochschulen zurückblicken kann. In unserem Bildungssystem spielen sowohl private Schulen (mit einem Anteil von ca. 4% an allen Schülern) wie auch privat organisierte und finanzierte Hochschulen nur eine marginale Rolle. Die privaten Hochschulgründungen sind bei uns erst spät in den 70er und 80er Jahren erfolgt, ohne sich in einem nennenswerten Maße am Markt durchzusetzen.

Abgesehen von eher bildungselitären Vorstellungen, nach dem Muster amerikanischer Elitehochschulen auch in Deutschland "Kaderschmieden für Funktionseleiten" zu schaffen, wurde die Diskussion über die Gründung privater Universitäten auch im Kontext der Krisenentwicklung der staatlichen Regeluniversitäten geführt.

Nennen will ich hier nur stichwortartig die Krise der alten Ordinarienuniversität, auf die in den Studentenunruhen Ende der 60er Jahre so spektakulär aufmerksam gemacht worden ist, und in deren Folge die autoritären und hierarchischen Strukturen der Universitäten aufgeweicht und Elemente der Gruppenuniversität mit größeren Mitbestimmungsrechten der dort Arbeitenden und Studierenden realisiert wurden. In den zweieinhalb Jahrzehnten seit der reformerischen Aufbruchphase zeigte sich allerdings, daß die Innovationskraft der alten und auch der

neugegründeten Reformuniversitäten nur relativ begrenzt war und ist. Problematischer Praxisbezug, fehlende innere Flexibilität, schwere curriculare Mängel, organisatorische Defizite, überfüllte Lehrveranstaltungen, wachsende Orientierungs- und Sinnkrisen der Studierenden und Lehrenden, fehlende oder erst sehr spät einsetzende Evaluation haben nicht nur zur durchaus ernsthaften Frage geführt: "Ist die Universität noch zu retten?" (Daxner 1996). Sie haben auch den Gedanken befördert, daß private Universitäten die bessere Alternative sind. 1980 wurde die in der philosophischen Tradition der Anthroposophen stehende private Universität Witten-Herdecke gegründet. Sie wurde im Hinblick auf ihre erhoffte wissenschaftliche Leistung in Forschung und Lehre, ihr alternatives Grundkonzept, ihre Resonanz bei den Studierenden mit großer öffentlicher Aufmerksamkeit verfolgt und angesichts der Probleme der wachsenden staatlichen Universitäten von vielen als lichtvolle Vision auf dem Weg in ein neues Zeitalter der Hochschulen gesehen. Die Realität ist nun freilich aus heutiger Sicht betrachtet deutlich nüchterner. Die Privatuniversität Witten-Herdecke kann in der Zwischenzeit ohne die finanzielle Nabelschnur durch das Land Nordrhein-Westfalen nicht mehr existieren.

Die Frage liegt nahe, wieso es in Deutschland nicht möglich war, Privatuniversitäten zu etablieren. Woran liegt es, daß trotz aller Kritik an den staatlichen Universitäten sogar die großen Parteien in unserem Lande (bzw. konservativ oder sozialdemokratisch geführte Landesregierungen) kein erkennbares und artikuliertes Interesse an solchen Einrichtungen haben? Wer diese Frage nicht nur vor dem Hintergrund des enormen und ständig anwachsenden Finanzbedarfs von staatlichen wie privaten

Hochschulen beantworten will, der wird Ursachen für den insgesamt doch nach wie vor ausgeprägten Fremdkörpercharakter von Privathochschulen auch in der Entstehungsgeschichte deutscher Universitäten finden können (Retter 1996, 1f; Wolter 1987). Die Gründung der ersten deutschen Universitäten war modern gesprochen eine Gemeinschaftsaufgabe von geistlicher und weltlicher Macht. Kaiser, König oder Landesfürst wurden dadurch Träger der Universitäten, daß sie für die räumlichen und finanziellen Mittel sorgten, während die Kirche das Recht zur Lehre und zur akademischen Graduierung verlieh. Als freie Genossenschaft der Scholaren und Magister genossen die Universitäten eine Reihe von besonderen Rechten, z.B. das Recht der Verleihung akademischer Grade, das Recht der Selbstverwaltung und das Recht der eigenen Gerichtsbarkeit. Ein wichtiger Einschnitt bei der Entwicklung staatlicher Universitäten in Deutschland wurde mit der Reformation gegeben. Sie lockerte nämlich den bis dahin deutlichen Einfluß der Kirche auf die Universität, weil in den reformierten Ländern Landesherr und Kirchenherr in Personalunion auftraten und die Aufsicht über die Universität hatten. Als mit der Aufklärung die Landesherren zunehmend die Bedeutung universitärer Ausbildung für Staatsbeamte, Richter, Ärzte und Theologen erkannten und förderten, konnte sich die Universität als Institution im staatlichen Herrschaftsinteresse etablieren und die Zeiten als Staatsuniversität gut überdauern. Durch die enge Wechselbeziehung zwischen staats-universitärer Ausbildung und höherem Staatsamt (die bis weit in das 20. Jahrhundert hinein wirkte) konnte sich im absolutistischen Staat die neue Sozialschicht der Staatsbürger als Bildungsbürger entwickeln und auch dem Adel die Anerkennung des bürgerlichen Leistungsprinzips

aufnötigen (Wehler 1987, 210). Sie waren als zunächst zahlenmäßig kleine Funktionselite im Rahmen der wachsenden Komplexität der Gesellschaft und für die Entwicklung des modernen Staates unverzichtbar. Als „beamtete Intelligenz“ beeinflussten sie „direkt die Zugangsschleusen der Gymnasial- und Universitätsausbildung, damit auch die Leistungskriterien der Universitätsprüfungen und späteren Ausbildungsexamina.“ (Wehler 1987, 211) Vor diesem sozialhistorischen Hintergrund und seiner Wirksamkeit bis in die deutsche Gegenwart hinein ist es nicht verwunderlich, daß in Deutschland die Hochschulen eng mit dem Staat als Träger verbunden sind.

Abgesehen von der Gründung kirchlicher Hochschulen (zunächst im katholischen Einflußbereich im Zuge der Gegenreformation, später dann auch als Gründung evangelischer kirchlicher Hochschulen) hat sich diese eindeutige Dominanz bis in die Gegenwart hinein erhalten. Von daher ist auch erklärbar, daß wir - wenn überhaupt - eine nur sehr zögerliche Entwicklung von Privathochschulen haben. Die staatliche Universität ist das überragende Modell geworden und geblieben und wirkt sich auch auf andere Bereiche unseres Lebens normierend aus. So spielt z.B. das Berechtigungssystem, das an universitäre Abschlüsse gebunden ist, nicht nur im öffentlichen Dienst unseres Staates eine Rolle, sondern fast gleichermaßen auch in der Privatwirtschaft.

Welche Chancen haben nun die Privathochschulen im engeren Sinne, mittel- oder langfristig, echte Alternativen zu den staatlichen Regelhochschulen zu werden? Ganz unabhängig von der Frage, ob man einer Privatisierung des Hochschulsystems das Wort redet oder nicht, ob man das bestehende staatliche

Monopol befürwortet oder für eine stärkere Konkurrenz durch private Anbieter plädiert, kann für unser Land als bisherige Erfahrung festgehalten werden:

Privathochschulen haben sich trotz zweifellos angewachsener Probleme der staatlichen Regelhochschulen bislang als Alternative nicht durchsetzen lassen. Sie sind eine Marginalie im Gesamtangebot wissenschaftlicher Studienmöglichkeiten. Ihre bildungsideologische Bedeutung ist ungleich größer als ihre faktische. Das gilt für die Zahl der Gründungen, für die Zahl der dort Studierenden und für die Breite des Angebotes an Studiermöglichkeiten. Wer geglaubt haben sollte, daß man gleichsam aus dem Stand die USA kopieren und bei uns eine dichtes Netz an leistungsfähigen Privathochschulen mit hohem Renommee aus dem Boden stampfen könne, der hat sich getäuscht und übersehen, daß das private Hochschulsystem z.B. in den USA in einer ganz anderen Tradition und in einem anderen normativen Umfeld steht und sich im übrigen in längeren Zeiträumen zu einer echten Alternativen gegenüber den staatlichen Hochschulen entwickelt hat. In Deutschland fehlen uns diese Voraussetzungen und wir haben meines Erachtens allen Unkenrufen zum Trotz ein leistungsfähiges und reformfähiges staatliches Hochschulsystem. Private Hochschulen werden deshalb nur ein sehr schmales Segment bleiben, das mit dem Anspruch verbunden bleibt, klein, aber exklusiv und fein zu sein! Dabei kann es durchaus so sein, daß sie interessante Aspekte einer Verbesserung der bestehenden Hochschulausbildungen anbieten und damit auch in gewisser Weise Anregungen für die staatlichen Universitäten bieten können (dazu finden sich bei Retter einige interessante Aspekte, ders. 1996, 7f).

Das Hauptproblem für die Gründung und die dauerhafte Führung einer Privathochschule war und ist aber ihre Finanzierung. Auch hohe Studiengebühren können die laufenden Kosten nur zu einem geringen Teil decken, und ausreichende Mittel zur Befriedigung des wachsenden Finanzbedarfs sind dauerhaft nur schwer zu bekommen. Deshalb wächst ja auch die Notwendigkeit für Privathochschulen, um staatliche Zuschüsse zu werben. Ihre wachsende Abhängigkeit von den staatlichen Leistungen höhlt aber ihren Privatcharakter aus. In gewisser Weise erleben wir bei ihnen eine Tendenz zur Verstaatlichung. Das gilt nicht nur für die finanzwirtschaftliche Seite, das gilt auch für den Nachweis der Kriterien, die zu einer staatlichen Anerkennung führen. Im Kern bedeuten sie, daß „die private Hochschule ihren Studiengang genauso anlegt wie die staatliche Hochschule“ (Thieme 1988, 72).

Ich möchte meine Ausführungen über die Chancen von Privatuniversitäten in Deutschland mit einem Blick auf die staatlichen Hochschulen beenden, weil ich nicht ausschließe, daß es dort zunehmende Tendenzen einer Privatisierung, bzw. wie Michael Daxner es ausgedrückt hat, einer „unternehmensorientierten Erneuerung“ gibt (Daxner 1996, 202). Wir erfahren inzwischen schmerzhaft, daß die deutschen Hochschulen einen Finanzbedarf haben, der mit den traditionellen finanzwirtschaftlichen Konditionen und Mechanismen nicht mehr zu decken ist. Das muß entweder zu neuen Prioritäten in den Länderhaushalten führen (woran ich nicht glaube), zu einer qualitativen oder quantitativen Einschränkung der Angebotsstrukturen (was ich nicht hoffe) oder zu einer stärkeren Professionalisierung der Leitungs- und Selbstverwaltungsstrukturen (was ich begrüßen würde). Ein Beispiel dafür ist der sogenannte Globalhaushalt,

bei dem die Universität als Eigenbetrieb des Landes geführt wird und damit die Chance bekommt, durch betriebswirtschaftliche Ansätze ihre wirtschaftliche Effizienz zu verstärken. Die Universität Oldenburg gehört in Niedersachsen zu den drei Hochschulen, die diesen Modellversuch zur Zeit erproben. Über Zielsetzungen, Widerstände aus der Universität und Ergebnisse dieses neuen Weges in der Hochschulorganisation ließe sich viel Interessantes berichten.

Ich vermute, daß das der zukünftige Weg ist, über den sich der Staat langfristig stärker aus den Hochschulen herauszieht und diesen mehr Spielraum und damit auch mehr gleichsam „private“ Verantwortung zuweist. Insofern gehe ich davon aus, daß die wirkliche Alternative zu den jetzigen staatlichen Hochschulen, die mit mehr Autonomie ausgestatteten veränderten staatlichen Hochschulen sind und die Privathochschulen eine zwar interessante aber letztlich doch weitgehend unbedeutende Erscheinung im deutschen Hochschulsystem bleiben werden, was ich, wie ich ganz offen an dieser Stelle bekunden will, nicht bedauern würde.

Literatur

BMBF+F (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) (Hg.): Studenten an Hochschulen 1975 bis 1995. Bonn 1996

BUNDESMINISTER FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST (Hg.): Hochschulrahmengesetz. Bonn 1986

DAXNER, MICHAEL: Ist die Universität noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision. Reinbek bei Hamburg 1996

- HEINEMANN, KARL-HEINZ: Das Studium als Fertigenü für 11.000 DM im Jahr. Privathochschulen in Deutschland: Wie sich der Studienbetrieb dort von dem einer staatlichen Universität unterscheidet. In: Frankfurter Rundschau Nr. 201, 29.8.1996
- NIEDERSÄCHSISCHES MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hg.): Niedersächsisches Hochschulgesetz. Hannover 1994
- RETTNER, HEIN: Private Universitäten in der Bundesrepublik Deutschland heute. Vortrag auf der wissenschaftlichen Konferenz in Łowicz am 23./24. Oktober 1995. (Unveröffentlichtes Manuskript)
- SCHULZ, ROMAN: Aktuelle Probleme der Bildungsentwicklung in Polen. In: Zielińska, H./Schulz, R./Nalskowski, A./Bybluk, M: Polnische Pädagogik in der Zeit der Wende. Oldenburg 1996. S. 19-34
- THIEME, WERNER: Privathochschulen in Deutschland - Chancen für die Zukunft? Göttingen 1988
- WEHLER, HANS-ULRICH: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1815-1845/49. München 1987
- WOLTER, ANDRÄ: Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. Oldenburg 1987

Erfahrungen mit der beschäftigungsorientierten Qualifizierung in Polen: Kann die europäische Hochschulzusammenarbeit helfen?

1 Einführung

Im Jahr 1995 erreichte Polen mit der Steigerung des Bruttoinlandsproduktes (BIP) von 7% einen weiteren Wachstumsschritt. Notwendige Bedingung für den erfolgreichen Strukturwandel zur Marktwirtschaft sind die Freisetzungen von Beschäftigten und die damit verbundene Arbeitslosigkeit. In Polen gibt es heute 2,4 Millionen Arbeitslose und die Arbeitslosenquote beträgt 14%.

Die charakteristischen Merkmale dieser Arbeitslosigkeit sind:

- Ein überproportionaler Anteil von Jugendlichen. Der Anteil der 18-35jährigen an den Arbeitslosen insgesamt beträgt 63,4%, darunter der 18-24jährigen bereits 37,5%.
- Langfristige, strukturelle Arbeitslosigkeit in verschiedenen Regionen mit der Konsequenz wachsender Verarmung der dortigen Bevölkerung.
- 30,3% der Arbeitslosen verfügen nur über acht Jahre (oder weniger) an Schulausbildung.

Allerdings ist das Ausbildungsniveau der polnischen Arbeitnehmer mit dem in westlichen OECD-Ländern vergleichbar. Mit dieser Aussage sind auch westliche Experten einverstanden¹. Der Anteil derjenigen, die über mehr als die Grundausbildung verfügen, beträgt 74,6% der Erwerbstätigen. 12% der Erwerbstätigen haben einen Hochschulabschluß. Defizite betreffen vor allem Qualifikationen, die mit den marktwirtschaftlichen Mechanismen zusammenhängen, wie z.B. Management, Finanz- und Bankwesen, Vertrieb und Marketing im Zusammenhang mit veränderten internationalen Märkten und Fremdsprachkenntnissen. Diese Defizite sind zweifellos ein wichtiges, aber bei weitem nicht das einzige Problem, das die Qualifikationen der gegenwärtigen und künftigen Arbeitskräfte betrifft.

Ebenso wichtig ist die Tatsache, daß sich die vorhandene Qualifikationsstruktur infolge des bevorstehenden Strukturwandels und der damit verbundenen Verlagerungen der Beschäftigten zwischen den Sektoren und Zweigen der Wirtschaft wesentlich ändern müssen. Dies bewirkt, daß der Bedarf an Qualifizierung und Umschulung zu einer langfristigen Erscheinung in Polen wird. Die Deckung des Qualifikationsbedarfs wird nicht infolge einer einmaligen Aktion erfolgen, sondern von Handlungen mit Systemcharakter, die die Umgestaltung des Bildungssystems, seiner Struktur, Organisation und Verwaltung, seiner Finanzierung sowie seiner Lehrinhalte anstreben. Insbesondere sollten die bisher nicht vorhandenen Verbindungen zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem geschaffen werden. Bei der Anpassung der Qualifikationsstrukturen geht es nicht nur um den Erwerb neuen Wissens, sondern letztlich vor

1 OECD, The Labour Market in Poland, Paris 1993, S. 70.

allem um die Akzeptanz neuer Werte und um die Änderung von Verhaltensweisen.

2 Schulsystem und Berufsausbildung

Die Grundfunktion für das gesamte Schul- und Bildungssystem erfüllt die Grundschule. Sie vermittelt allen Schülern eine einheitliche Ausbildung. Die Grundausbildung dauert acht Jahre.

Die nächste Stufe umfaßt zwei gleichwertige Bildungswege, einen allgemeinbildenden (vierjähriges allgemeinbildendes Lyceum) und einen beruflichen. Letzterer gliedert sich wiederum in zwei Züge:

- Einen einstufigen Weg über die vier- bis fünfjährige berufliche Mittelschule (Berufstechnikum, Berufsslyceum),
- einen zweistufigen Weg über die dreijährige Berufsgrundschule und ein daran anschließendes dreijähriges berufsbildendes Lyceum oder Berufstechnikum.

Für Absolventen der allgemeinbildenden Lyceen stehen einjährige postlyceale Schulen für bestimmte Facharbeiterberufe und zweijährige postlyceale Schulen für bestimmte Berufe auf Technikerniveau zur Verfügung.

Die letzte Stufe des Bildungssystem bilden die Hochschulen. In Polen ist die Hochschullandschaft institutionell stark zersplittert. Nach der Ausgliederung der medizinischen, wirtschaftswissenschaftlichen und agrarwissenschaftlichen Fakultäten und ihrer Verselbständigung sowie der Neugründung weiterer, zumeist eng profilierter Hochschulen bestanden 1989 über 100 Hochschuleinrichtungen. Damit gab es im Verhältnis zur Bevölke-

rungszahl einen ungewöhnlich hohen Anteil von Hochschulen, während gleichzeitig der Anteil der Studierenden an den entsprechenden Altersjahrgängen mit 10 bis 15 Prozent weit unter dem europäischen Durchschnitt lag. Ein wesentliches Anliegen der Hochschulpolitik ist es daher, die niedrige Rate der Studierenden in naher Zukunft deutlich zu erhöhen. Zu diesem Zweck wird seit 1990 versucht, das veraltete, relativ homogene Profil der Hochschulausbildung aufzubrechen. Die Gründung von Fachhochschulen mit dreijährigen praxisorientierten Studiengängen wird diskutiert. Angesichts der noch fehlenden Rechtsgrundlagen konnte der neue Hochschultyp bislang nur in privaten Hochschulen erprobt werden. Man muß hinzufügen, daß fast 100 private Hochschulen gegründet worden sind.

In Polen haben wir es gegenwärtig mit einer solchen Situation zu tun, in der sich das konservativ bleibende Bildungssystem zwar dem Druck seiner transformierenden Umwelt nicht unterwirft, aber doch seine stabilisierende Kraft verbraucht und sich den Änderungen anpassen muß.

3 Die Anpassung der Berufsausbildung an die Bedingungen der Marktwirtschaft

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Berufsbildungssystemen in der Bundesrepublik Deutschland und Polen besteht im Zugang zur Ausbildung. In der Bundesrepublik erfolgt der Ausgleich von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt, und die freie Wahl des Berufs und der Ausbildungsstätte ist grundgesetzlich verankert. Im Nachbarland dagegen entscheidet eine Bürokratie über Zahl und Art der Ausbildungsplätze.

In Polen überwiegt die Berufsausbildung. Im Zeitraum 1992-93 haben mehr als 70% der Grundschulabsolventen die Berufsausbildung gewählt. Im Detail sieht die Struktur folgendermaßen aus:

- 38% Berufsgrundschule,
- 34% berufliche Mittelschule,
- 28% allgemeinbildendes Lyceum.

Die Empfehlungen weisen darauf hin, daß in der Zukunft folgende Struktur nötig ist²:

- 20% Berufsgrundschule,
- 30% berufliche Mittelschule,
- 50% allgemeinbildendes Lyceum.

Die Angebotsstruktur der Berufsgrundschulen und beruflichen Mittelschulen garantiert keine vollständig bedarfsgerechte Qualifizierung. So existieren z.B. noch Schulen, die Bergleute ausbilden, obwohl auf dem Arbeitsmarkt kein Bedarf nach solchen Qualifikationen besteht. Die bestehenden Berufsgrundschulen bilden in vielen sehr eng definierten Berufen aus, die heute wegen der Restrukturierung der Industrie nicht mehr gebraucht werden. Die berufliche Bildung muß marktgängige Ergebnisse zum Ziel haben. Marktgängigkeit schließt betriebliche Verwertbarkeit der Qualifikationen ein.

2 M. Gmytrasiewicz, Szkolnictwo zawodowe i wyższe a rynek pracy, in: Rynek Pracy, 1994, No. 5, S. 2-12.

Die Gestaltung der Berufe und der inhaltlichen Programme der Ausbildung sind weiter nach Sektoren orientiert (sectoral identity) und teilweise begrenzt. Bereits bestehende Profile und noch zu Lernendes gilt es miteinander zu verbinden, um neue marktgängige und anerkannte Qualifikationsprofile zu gewinnen.

In Hinblick auf die Schließung vieler Grundberufsschulen, die auf der Basis der Betriebe organisiert waren, muß neu über die zukünftige Rolle der Unternehmen und über die Organisation der praktischen Ausbildung entschieden werden.

Die Reformen und die neue Konstruktion der beruflichen Ausbildung sollten vor allem die Flexibilität erhöhen, um den Bedarf an Qualifikationen mit dem Angebot zusammenzubringen. Die Flexibilität sollte in folgenden Bereichen gesichert werden: Teilung der Lehrzeit auf Zyklen (Etappen), Organisation des Schulsystems und Inhaltsprogramme³. Es sollte so der gesetzliche Rahmen für die Transformation der Berufsausbildung von einem zentral geplanten und überwiegend öffentlich finanzierten System in ein marktwirtschaftlich orientiertes und zumeist in Teilen privatfinanziertes Bildungssystem geschaffen werden.

4 Beruflich-betriebliche Weiterbildung

Den Problemen der Weiterbildung wird bisher in den Unternehmen keine wichtige Rolle beigemessen. Als Ursachen kann man vor allem nennen:

3 S. M. Kwiatkowski, System kształcenia zawodowego - kierunki zmian, in: Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej, hrsg. von S. M. Kwiatkowski, Warszawa 1994.

- Schwächung der für die Personalfragen zuständigen Kräfte bzw. ihre Unfähigkeit, unter neuen Bedingungen zu agieren;
- finanzielle Einschränkungen - ein Teil der Unternehmen findet angesichts seiner schlechten wirtschaftlichen Lage keine eigenen Mittel für die Weiterbildung und erhält auch keine Unterstützung von der Regierung. Strategien zur Personalentwicklung waren auf Personalabbau oder auf die Gewinnung von Mitarbeitern mit den erwünschten Qualifikationen ausgerichtet;
- Unübersichtlichkeit des Bildungsmarktes - die Betriebe verhalten sich sehr zurückhaltend und die Bildungsleistungen agieren frei am Markt.

Die erwähnten Gründe betreffen in unterschiedlichem Grad die Unternehmen aus verschiedenen Branchen und von verschiedenem Eigentumsstatus. Am häufigsten treffen sie auf staatliche Industriebetriebe zu. Privatisierte Unternehmen haben in der Regel ein größeres Bewußtsein ihres Qualifizierungsbedarfs und verfügen über größere Möglichkeiten der Abdeckung durch die Teilnahme an den vom Staat und oft auch durch ausländische Hilfe geförderten Privatisierungsprogrammen. In den neuen Privatunternehmen wird Weiterbildung jedoch selten als ein rentables Instrument der Personalwirtschaft angesehen, da sich die Einstellung neuen Personals als vorteilhafter erweist. Im Kontrast zu der Krise der betrieblichen Weiterbildung steht die dynamische Entwicklung der außerbetrieblichen Weiterbildung, insbesondere in Defizitbereichen. Eine Motivation für die eigenverantwortliche Aufnahme und die Finanzierung der betreffenden Kurse aus eigenen Mitteln ist die sich anschließend bie-

tende Chance, eine gut bezahlte Arbeit im Privatsektor oder in ausländischen Unternehmen zu finden.

5 Fazit

In Polen befinden sich Reformen von beschäftigungsorientierten Qualifizierungsmaßnahmen in der Anfangsphase. Die bisherigen Aktivitäten hinsichtlich der Qualifikationsanpassung an die neuen wirtschaftlichen Bedingungen waren überwiegend kurzfristig angelegt. Der Staat vermochte nicht, seine Rolle in diesem Prozeß zu definieren. Die erteilte ausländische Hilfe hatte auch überwiegend kurzfristigen Charakter⁴.

Gleichzeitig läßt sich aber eine Reihe von positiven Tendenzen feststellen:

- Die teilweise Anpassung der im früheren System verwurzelten Einrichtungen an die neuen Anforderungen;
- die Gründung von privaten Fachhochschulen mit dreijährigen praxisorientierten Studiengängen;
- die Pluralisierung des Weiterbildungsmarktes und die Aktivitäten vieler neuer Träger auf diesem Gebiet;
- die große Nachfrage nach Weiterbildungsleistungen seitens individueller Arbeitnehmer;

4 Die wichtigsten internationalen Geber in Polen sind die Europäische Union mit dem PHARE-Programm, die Europäische Bank für Wiederaufbau und Entwicklung (EBWE), die Weltbank zusammen mit der Internationale Finance Cooperation (IFC) und der Internationale Währungsfonds (IWF).

- die Einführung von Umschulungen und Fortbildungen, die als beschäftigungsorientierte Qualifizierungsmaßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik zu sehen sind;
- die Versuche, eine Kontrolle über die Qualität der Weiterbildungsleistungen und ein Verbraucherschutzsystem durch die Annahme gemeinsamer Standards und Lizenzen einzuführen;
- die Initiativen auf lokaler Ebene, die zum Aufbau der Verbindungen zwischen Weiterbildungseinrichtungen und der Arbeitsverwaltung und den wirtschaftlichen Verbänden führen.

6 Was kann europäische Hochschulzusammenarbeit helfen?

Der Westen kann Polen und anderen postsozialistischen Ländern dabei mithelfen, aktuelle Entwicklungen zu verstehen, nachzuvollziehen und die richtigen Schlußfolgerungen daraus zu ziehen. Das gilt sowohl für die gesamtwirtschaftliche Ebene wie auch für die regionale Differenzierung und für die einzelunternehmerische Seite. Die westliche Hilfe bei der Qualifizierung ist umso wichtiger, da die schlechte wirtschaftliche Lage bei den öffentlichen Haushalten und in den Unternehmen zu Einsparungen im öffentlichen Bildungssektor bzw. bei Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zwingt. In diesem Bereich kann europäische Hochschulzusammenarbeit viel helfen, da wir es mit einem multiplikatorischen Effekt zu tun haben. Deshalb gewinnen gegenwärtig die internationalen Hochschulbeziehungen eine spezifische Dynamik.

Die internationale Hochschulzusammenarbeit stimuliert besonders die Mobilität der Studierenden und Dozenten, die zu strukturellen Veränderungen an den polnischen Universitäten beitragen sollte. Diese Veränderungen sind an den Hochschulen notwendig, um die Absolventen mit den marktgängigen und auslandsbezogenen Qualifikationen auszubilden und wettbewerbsfähig in der Forschung zu sein. Eine große Rolle spielt auch die Entwicklung eines europäischen Netzes von Ausbildungspartnerschaften zwischen Hochschulen und Wirtschaft.

Die polnischen Hochschulen unterhalten außerordentlich vielfältige internationale Beziehungen, die sich besonders auf vier Ebenen abspielen: Den Partnerschaften zwischen Hochschulen, den Auslandsbeziehungen von Wissenschaftlern, die Teilnahme an EU-Projekten wie TEMPUS (Transeuropean Mobility Scheme for University Studies), TACIS, ACE und dem Studentenaustausch.

Unsere Universität pflegt besonders die Zusammenarbeit mit den ausländischen Hochschulen und nimmt an vielen EU-Programmen teil. In den letzten Jahren haben wir es an unserer Universität mit dem Übergang von der individuellen zur organisierten Mobilität zu tun. Dafür stehen zum Beispiel die europäischen Programme und das integrierte Studienangebot des Deutschen Akademischen Auslandsdienstes zur Verfügung, wo nicht mehr der einzelne Student sich sein eigenes Vorhaben ausdenkt, sich bewirbt und dann ein Stipendium erhält, sondern wo ein Gruppenprogramm von einer Hochschule organisiert wird. In umgekehrter Richtung, also bei den Programmen für Ausländer, sind an der Universität Toruń die entwicklungsbezogenen Aufbaustudiengänge oder Studentenpraktika in

Unternehmen, die von der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und Management betreut werden, zu nennen. Die Europäische Union ist dabei heute mit ihren Programmen einer der wichtigsten Akteure auf der Szene der Förderung der internationalen Beziehungen geworden.

Eine zweite wichtige neue Tendenz ist der Trend von der „bloßen“ Mobilität zur inhaltlichen Kooperation. Klassisch war, daß ein einzelner Student oder Wissenschaftler ein Vorhaben hatte und an eine ausländische Hochschule gegangen ist, wo man dieses Vorhaben besonders gut betreiben konnte. Viel seltener war die Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Studenten aus verschiedenen Ländern an ein und demselben Projekt bzw. wissenschaftlichen Vorhaben. Das hat sich in den letzten Jahren deutlich ausgedehnt. Ein Förderungsinstrument dafür ist das, was wir „projektorientierten Personenaustausch“ nennen.

Der dritte Trend, den ich hier nur kurz ansprechen möchte und der mit den beiden vorigen zusammenhängt, ist die viel häufigere Beteiligung unserer Universität am internationalen Austausch. Das gilt vor allem für EU-Programme, die nicht mehr bei der nationalen Förderorganisation liegen.

Die heutige Tagung gibt uns die Möglichkeit, neue Formen der Zusammenarbeit zwischen der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg und Nikolaus Kopernikus Universität Toruń zu diskutieren, um unsere Kooperation noch erfolgreicher zu gestalten. Zur dieser Diskussion lade ich Sie recht herzlich ein.

Rüdiger Meyenberg

Aufgaben und Perspektiven der europäischen Hochschulzusammenarbeit

1 Einleitung - Europas Herausforderungen

Europa sieht sich gegenwärtig wie die übrige Welt enormen Herausforderungen ausgesetzt, deren Ausmaß nur in Teilen erkennbar ist. Insbesondere die Verbreitung der Informationstechnologien, aber auch der Druck des Weltmarktes sowie eine beschleunigte wissenschaftlich-technische Erneuerung prägen die Entwicklung der Gesellschaften Europas und nehmen dadurch Einfluß, insbesondere auf das Beschäftigungs- und Ausbildungssystem. Wir scheinen uns in Europa in einer Übergangsphase zu einer neuen Gesellschaftsform zu befinden, deren Gestalt und Ausmaß allenfalls in Konturen erkennbar wird. Einherzugehen scheint diese Entwicklung mit einer stärkeren Abhängigkeit voneinander, wobei offensichtlich von lieb gewordenen Gewohnheiten und Standards Abschied genommen werden muß.

Ich möchte diese Veränderungen an drei Punkten verdeutlichen.

Informationsgesellschaft

In dem Bericht „Europa und die globale Informationsgesellschaft“, den eine Gruppe hochrangiger Persönlichkeiten unter

dem Vorsitz des EG-Kommissars Martin Bangemann im Mai 1994 verfaßt hat, wird hervorgehoben: „Die Informations- und Kommunikationstechnologien haben auf der ganzen Welt bereits eine neue industrielle Revolution eingeleitet, die in ihrer Bedeutung und Reichweite den Revolutionen der Vergangenheit nicht nachsteht.“

Ich denke, es steht fest, daß die Informationstechnologien das Wesen der Arbeits- und Produktionsorganisation tiefgreifend verändern und weiterhin verändern werden. Diese Veränderungen bewirken gegenwärtig einen enormen Wandel in den europäischen Gesellschaften.

Bereits jetzt bewirkt die Informationstechnologie einen Wegfall der Routinearbeiten, die sich über Automaten codieren und programmieren. So können durch Informationstechnologien Aufgaben besser dezentralisiert und koordiniert werden, Aufgaben, die sowohl zwischen Kontinenten wie zwischen Büros auf ein und demselben Stockwerk anfallen. Daraus ergibt sich einerseits eine größere Eigenständigkeit des einzelnen Arbeitnehmers in Gestaltung seiner Tätigkeit, andererseits aber auch ein schlechterer Überblick über den Gesamtrahmen dieser Tätigkeit.

Auswirkungen der neuen Technologien sind einerseits die verstärkte Rolle des menschlichen Faktors im Produktionsprozeß, andererseits die Anfälligkeit der Arbeitnehmer gegenüber Veränderungen der Arbeitsorganisation, da der einzelne einem komplexen Netzwerk gegenübersteht.

Dieser durch die Informationstechnologien hervorgerufene Wandel hat weiterreichende wirtschaftliche und soziale Wirkungen: Entwicklung der selbständigen Erwerbstätigkeit, der

Dienstleistungstätigkeiten und neuer, sogenannter qualifikationsfördernder Formen der Arbeitsorganisation, Dezentralisation der Verwaltung und flexiblere Arbeitszeit.

In jedem Fall wird die Informationsgesellschaft die Unterrichtsmethoden verändern, indem sie das eher zu passive Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden durch ein *a priori* fruchtbares interaktives Verhältnis ersetzt.

Globalisierung der Wirtschaft

Die Globalisierung der Wirtschaft, die zweite mobilisierende Umwälzung, hat ihre Umsetzungen in einem nie dagewesenen freien Kapital-, Güter- und Dienstleistungsverkehr gefunden.

Künftig wird ein weltweiter, differenzierter Arbeitsmarkt entstehen, und zwar schneller als man allgemein glaubt. Es ist zu beobachten, wie Großfirmen, aber auch Kleinunternehmen, ja sogar Vertreter freier Berufe Teleports nutzen, um in Ländern mit niedrigen Löhnen Arbeiten im Oneline-Betrieb ausführen zu lassen.

Die Globalisierung hebt die Einigung Europas als sogenannte Interventionsebene sogar noch hervor. Europa als Block muß über Qualifikationen, technologischen Innovationen und rasche Umsetzung in den Schlüsselqualifikationen und Schlüsseltechnologien mit den USA einerseits und Japan sowie den fernöstlichen Zentren andererseits konkurrenzfähig bleiben.

In einer sich wandelnden und unsicheren Welt stellt Europa einen Organisationsfaktor dar. Die Entscheidung für die Öffnung, die unsere Volkswirtschaft zu einem Schwerpunkt ihrer allgemeinen Wettbewerbsfähigkeit zwingt, erfordert jedoch in

allen Ländern umfassende Anpassungsprozesse, wobei das Risiko eines sozialen Bruchs mit all seinen negativen, ja sogar dramatischen Folgen besteht. Hier kann, wenn nicht gar muß Europa die Aufgabe übernehmen, ein Modell für eine sozial ausgerichtete Wirtschaft zu entwickeln.

Wissenschaftlich-technische Erneuerungen

Die Entwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnisse, die Produktion und Verbreitung von technischen Gütern werden immer schneller. Es bildet sich dabei ein neues Modell der Produktion von Wissen und Know-how heraus, das höchste Spezialisierung und disziplinübergreifende Kreativität miteinander verbindet. Die Industrie bedient sich immer häufiger der Wissenschaft, um neue Erzeugnisse zu entwickeln, und die wissenschaftliche Forschung verlangt nach technisch hochentwickelten Ausrüstungen. Dem Fortschritt gegenüber steht die Angst, die in gewisser Weise an die Diskrepanz zwischen Fortschritt und kollektivem Bewußtsein erinnert, wie sie bereits an der Schwelle vom Mittelalter zur Renaissance existierte. Bessere Information allein reicht nicht mehr aus; durch die Vermittlung von Wissen wird sich dieses Klima der Irrationalität vielleicht auflösen lassen.

Indem man die Verbindung zwischen Wissenschaft und menschlichem Fortschritt aufzeigt und man sich ihrer Grenzen bewußt ist, wird die wissenschaftlich-technische Zivilisation akzeptiert und es kann sich eine Innovationskultur verbreiten. In vielen europäischen Ländern bemüht man sich um die Lösung dieses Problems auf zwei Ebenen: kulturell und ethisch, auf die ich hier nicht weiter eingehen kann.

Dieser drei eben nur skizzenhaft angerissenen Umwälzungen und ihre Konsequenzen für Industrie und Beschäftigung wird man sich europaweit, in allen Mitgliedstaaten, immer deutlicher und stärker bewußt. Ich habe sie aufgeführt, weil ich der Meinung bin, daß diese tiefgreifenden Umwälzungen in Europa auch Konsequenzen für Hochschulen und Universitäten haben werden. Wir, die Universitäten, werden uns diesen Herausforderungen europaweit zu stellen haben. Dies wird nicht ganz leicht sein; nirgendwo gibt es so viele differenzierte Hochschultraditionen mit ihren unterschiedlichen Entstehungsgeschichten, Sprachen und nationalen Eigenheiten wie in Europa.

2 Zusammenarbeit oder Harmonisierung?

Brauchen wir die europäische Hochschule?

Wie müssen nun die Universitäten auf diese gesellschaftlichen Veränderungen reagieren?

Im Kern lautet doch wohl die Frage, brauchen wir nun eine europäische Hochschulpolitik, die auch ein Stück Entnationalisierung bedeutet und für Deutschland die Frage aufwirft, ob wir die Vorrangstellung der hochdeutschen Tradition und der deutschen Sprache unwiderruflich einem System- und Methodenpluralismus mit einer zunehmenden Tendenz der Übernahme angelsächsischer Modelle und jedenfalls der englischen Wissenschaftssprache übernehmen wollen, oder wollen wir nur die Koordination von Hochschulen in Europa.

Ich denke, wir brauchen zunächst beides: eine europäische Hochschulpolitik, die sich insbesondere mit der Anerkennung von Studienleistungen und Anerkennung der akademischen Abschlüsse beschäftigt, und wir brauchen die nationale Hoch-

schulpolitik, die behutsame Innovationen begünstigt, ohne traditionelle Werte über Bord zu werfen, die aber auch darauf achtet, daß die Marktmechanismen nicht unmittelbar auf Wissenschaft und Ausbildung durchschlägt. Die Freiheit von Forschung und Lehre muß garantiert bleiben.

Trotz der Tatsache, daß die Europäische Union (EU) so gut wie keine bildungspolitische Kompetenzen hat, werden ihre Förderungsprogramme enorme Veränderungen zur Folge haben; wer z.B. seine Studiengänge nicht auf das ECTS-System (siehe unten) umstellt, wird auf Dauer ausländische Studierende verlieren. Und wer keine europäischen Förderungsanträge stellt, verliert an Prestige und internationaler Anerkennung.

Mobilitätsabsichten von Führungskräften

Daß die deutschen Studiengänge mindestens europäisiert, wenn nicht gar internationalisiert werden müßten, zeigt die von Führungskräften - und damit auch von Akademikerinnen und Akademikern - häufig geäußerte Absicht, stärker als bisher Positionen in anderen europäischen Ländern einzunehmen.

In einer Untersuchung, die im Auftrage der EG-Kommission 1991 in Deutschland, Spanien, Großbritannien, Italien und Frankreich durchgeführt wurde, ging die Frage an 1.600 Führungskräfte, ob sie bereit wären, in einem anderen europäischen Land zu arbeiten. Die generelle Einstellung hierzu war eher negativ, allerdings mit starken nationalen Unterschieden: So wollten zwar 65% der Italiener in einem europäischen Nachbarland arbeiten, aber nur 16% der befragten Deutschen. Alter, Familienstand und Bildungsniveau beeinflussen die

Mobilitätsbereitschaft ebenfalls entscheidend. Ledige und Alleinstehende waren weitaus eher wanderungswillig als Verheiratete. Besonders aussagekräftig ist jedoch das Bildungsniveau. So sprachen sich Hochschulabsolventen zu 38% für einen beruflichen Standortwechsel aus. Als Hinderungsgründe wurden überwiegend genannt: fehlende Sprachkenntnisse und die Intransparenz der Bildungsabschlüsse (siehe Anlagen 1 und 2).

3 Rechtliche Grundlagen der Zusammenarbeit in Bildung und Ausbildung innerhalb der Europäischen Union (EU)

Im folgenden soll der Aspekt der Freizügigkeit für Akademikerinnen und Akademiker sowohl unter Berücksichtigung der rechtlichen Grundlagen als auch der bildungspolitischen Rahmenbedingungen dargestellt werden.

Die europaweite Freizügigkeit, auf die sich Akademiker während der Ausbildung und bei der Berufszulassung und Berufsausübung berufen können, beruht auf einer Vielzahl von Regelungen, die sich nur zum Teil unmittelbar aus dem EU-Vertrag ableiten können.

Die Zusammenarbeit im Bildungswesen seit 1974

Die Zusammenarbeit im Bildungswesen wurde bereits 1974 mit einer Entschließung der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen eingeleitet. Hervorgehoben wurde bereits hier, daß die Zusammenarbeit im Bildungswesen nicht als Bestandteil des Wirtschaftslebens zu sehen sei. Die grundlegende Zielsetzung war unter anderem:

- Verbesserung des Informationsflusses und gegenseitigen Kenntnisstandes über die einzelnen Bildungssysteme.
- Zusammenstellung einer aktuellen Dokumentation sowie aktueller Statistiken im Bereich der Bildung.
- Zusammenarbeit im Hochschulbereich bei der Entwicklung gemeinsamer Studien- und Forschungsprogramme und einem Austausch von Wissenschaftlern und Studenten.
- Verbesserung des Fremdsprachenniveaus.

Schwerpunkte waren für die Europäische Kommission u.a. die europaweite Zusammenarbeit im Bildungsbereich, der Ausbau der Zusammenarbeit von Hochschulen und Wirtschaft und der Beitrag der Bildungssysteme zum Abbau regionaler Unterschiede in der Gemeinschaft. Damit wurde erstmals das Interesse einer Mitsprache im Bildungsbereich auch auf europäischer Ebene deutlich. Bis zum Maastrichter Vertrag gab es allerdings wenig konkrete Anhaltspunkte für eine eigenständige Kompetenz der Gemeinschaft in Fragen der Ausbildung und des Studiums. Da Bildungsangelegenheiten in erster Linie Angelegenheiten der Nationalstaaten sind (in Deutschland die der einzelnen Bundesländer), waren einem Tätigwerden der Gemeinschaft auf vertraglicher Basis von Anfang an Grenzen gesetzt. Bildung war ein Teilaspekt, der in erster Linie auf wirtschaftlichen und politischen Grundlagen beruhenden Gemeinschaft. Dies wurde auch durch den Charakter der Vorschriften deutlich, die vor allem auf Förderung und Finanzierung zielten und in erster Linie die Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten auf dem Gebiet der Bildung sicherstellen sollten.

Daran hat sich auch nach der Neufassung der Artikel 126 und 127 EU-Vertrag grundsätzlich nichts geändert. Die dort beschriebenen Ziele einer gemeinsamen Bildungspolitik hat eher allgemeinen und unterstützenden Charakter. Das Subsidiaritätsprinzip des Artikels 3b EU-Vertrag gebietet sogar ausdrücklich Zurückhaltung und erlaubt einen Eingriff in die Angelegenheiten der Mitgliedsstaaten nur, „sofern und soweit die Ziele der in Betracht gezogenen Maßnahmen auf Ebene der Mitgliedsstaaten nicht ausreichend erreicht werden können und daher wegen ihres Umfangs oder ihrer Wirkung besser auf Gemeinschaftsebene erreicht werden können“.

Dennoch läßt sich nicht ausschließen, daß die Einbeziehung der allgemeinen Bildung in die - wenn auch weitgefaßte - Zuständigkeit der Gemeinschaft zu einer neuen Richtung in der Bildungspolitik führen wird.

Artikel 126/127 EU-Vertrag (siehe Anlage 3)

Die in den neugefaßten Artikeln 126 und 127 EU-Vertrag erstmals begründete getrennte Zuständigkeit der Gemeinschaft für die Bereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung erstreckt sich auf die Unterstützung der Zusammenarbeit der Mitgliedsländer bei der Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung und setzt damit die bereits angesprochene Tradition einer Förderung der Kooperation vor der Gründung gemeinschaftlicher Kompetenzen fort. Eine europaweite Angleichung oder Vereinheitlichung der Bildungssysteme oder deren Teilbereiche läßt sich auch nach der Neufassung aus dem Vertragstext nicht ableiten.

Anerkennung der Diplome

Die Ermöglichung einer umfassenden Freizügigkeit war lange daran gescheitert, daß nationale Rechtsvorschriften den Besitz eines bestimmten, meist nationalen Diploms für die Berufsausübung voraussetzen. Daran konnte auch die ausdrückliche vertragliche Bestimmung des Artikels 57 nichts ändern, der den Rat der Europäischen Gemeinschaft zum Erlaß von Richtlinien und Verordnungen für die gegenseitige Anerkennung von Diplomen, Prüfungszeugnissen und sonstigen Befähigungsnachweisen ermächtigt. Zweck dieser Regelung war nicht in erster Linie eine gemeinsame Bildungs- oder Hochschulpolitik, sondern die Vorschriften sollten die Aufnahme und Ausübung selbständiger Tätigkeiten erleichtern, also zur allgemeinen Niederlassungs- und Dienstleistungsfreiheit beitragen.

Die Richtlinie für die gegenseitige Anerkennung von Diplomen auf dem Gebiet der Architektur beispielsweise kam erst nach 17jähriger Verhandlungsdauer zustande. Im Gegensatz zu anderen Richtlinien ist hier keine Koordinierung der Ausbildung vorgesehen, sondern nur Maßnahmen zur gegenseitigen Anerkennung der Prüfungszeugnisse, da die nationalen Ausbildungen jeweils zu unterschiedlich waren. Die Schwierigkeiten bei dem Erlaß der Architektenrichtlinien machten die Grenzen der Einzelberufsregelung deutlich.

Die Harmonisierung der Abschlüsse setzt im Prinzip eine Harmonisierung von Studium und Ausbildung bis hin zum Schulwesen voraus, die, abgesehen vom zeitlichen Aufwand, vor allem dann scheitern mußte, wenn Studieninhalte und Berufsausbildung sehr stark an nationalen Gegebenheiten orientiert

waren. Letzteres galt vor allem für rechtsberatende Berufe. Aus diesem Grunde entschloß man sich zu einer allgemeinen Anerkennung von Hochschuldiplomen für reglementierte Berufe in der Europäischen Gemeinschaft, die im Dezember 1988 verabschiedet wurde. Entscheidende Grundlage für die Anerkennungsrichtlinien der EG ist das Vertrauen in die Gleichwertigkeit der Ausbildung in den Mitgliedsstaaten, das die Gemeinschaft einem mühsamen Angleichungsverfahren der einzelnen Ausbildungsgänge, wie bei den sektorialen Richtlinien (also Einzelregelungen), vorgezogen hat.

Die entscheidende Richtlinie 89/48 findet Anwendung auf alle Befähigungsnachweise, die nach einer mindestens dreijährigen Hochschulausbildung erworben werden. Eingeschlossen sind folglich die Abschlüsse sämtlicher in Deutschland existierender Hochschulstudiengänge an Universitäten, Technischen Hochschulen und anderen Hochschulen sowie die Diplome der Fachhochschulen. Der Hochschulabsolvent muß außerdem EU-Bürger sein und darf seinen Beruf nicht schon vorher im Aufnahmestaat ausgeübt haben. Der Anwendungsbereich der Richtlinie gilt für Selbständige und Angestellte; er umfaßt die Niederlassungs- und Dienstleistungsfreiheiten.

Die Richtlinie setzt weiter voraus, daß der Beruf im Aufnahmestaat reglementiert ist, d.h. an den Besitz eines Zeugnisses gebunden ist, oder daß der mit der Berufsausübung verbundene Titel besonders geschützt ist (z.B. Ingenieur).

4 Die heutigen EU-Förderungsprogramme

60 Millionen Menschen gehen heute in den Ländern der Europäischen Union zur Schule, 10 Millionen studieren, weitere 7

Millionen erlernen einen Beruf. Es ist die erste Generation, die von Beginn ihres Berufslebens an den grenzenlosen Binnenmarkt erfahren wird, mit all seinen Chancen. Die EU nun hat eine Reihe von Förderprogrammen eingerichtet, um die Mobilität der Studierenden und Dozenten einerseits, aber auch die Zusammenarbeit innerhalb der Bildungssysteme in der EU zu intensivieren.

Die 1957 durch Verträge von Rom gegründete Wirtschaftsgemeinschaft versteht sich 40 Jahre später auch als Ausbildungs- und Kulturraum. Heute erleben die Bürgerinnen und Bürger der Mitgliedsnationen in ihrem Alltag nicht nur das internationale Warenangebot und die Möglichkeit des problemlosen Grenzübertritts, die Gemeinschaftsorgane treten auch auf den Ebenen Unterricht, Erziehung und Kulturgeschehen auf. Für die Entwicklung dieser Räume hat die Europäische Union eine Reihe von Programmen aufgelegt, die letztlich auch die Funktion haben, die Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen zu fördern, und das Erlernen und die Verbreitung der Sprachen der Mitgliedsländer zu ermöglichen, die Mobilität von Lernenden und Lehrenden zu fördern, sowie die Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen zu stützen.

Programme, die in der Vergangenheit eine Bedeutung hatten, waren Erasmus, Petra II, Lingua, Comett, Tempus. Seit 1995 werden die laufenden Förderprogramme in zwei Programmen zusammengefaßt:

SOKRATES für die Bereiche Schul- und Hochschulausbildung sowie bereichsübergreifende Aktivitäten auf den Gebieten Fremdsprachenkenntnisse in der Gemeinschaft, offener Unter-

richt und Fernlehre, Informations- und Erfahrungsaustausch (Erasmus, Lingua).

LEONARDO für den Bereich Berufsausbildung (für Comett und Petra II).

Finanzierung

Um die Mobilität der Bürgerinnen und Bürger zu fördern, aber auch um die Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen zu ermöglichen, hat die Europäische Union sehr viel Geld zur Verfügung gestellt.

Begann sie 1986 noch mit 2 Millionen Ecu, so sind dies 1992 - sechs Jahre später - über 300 Millionen geworden, während heute für das Programm SOKRATES 1,6 Milliarden DM und für das Programm LEONARDO 1,1 Milliarden DM zur Verfügung gestellt werden (siehe Anlage 4).

ECTS-System (European Credit Transfer System)

Um ein Studium im Ausland für einen Studenten oder eine Studentin ohne Zeitverlust zu ermöglichen, wurde in einem sechsjährigen Zeitraum an 145 europäischen Hochschulen aus dem EU- und EFTA-Raum, jede mit einem Studienfach (Betriebswirtschaftslehre, Chemie, Geschichte, Maschinenbau und Medizin) ein europäisches System zur Anrechnung von Studienleistung (ECTS) in einem Pilotprojekt ausprobiert.

Studienbedingungen und sämtliche Kurse aller teilnehmenden Fachbereiche sind in einem sogenannten ECTS-Informationspaket detailliert dargestellt und werden jährlich in zwei Sprachen (Landessprache und Englisch) zwischen den etwa 30

Hochschulen, die in einem Studienfach an ECTS teilnehmen, ausgetauscht. Neben vollständiger Transparenz über das Studienangebot aller ECTS-Partner ist der „Credit“, der Anrechnungspunkt, ein Schlüsselement: während sich eine Anrechnung von größeren Studienblöcken international als problematisch erwiesen hatte, versucht ECTS mit Erfolg, diese Blöcke aufzubrechen in kleinere, überschaubare und transparente Teileinheiten. Die ECTS-Regel ist, den Credit als den 60sten Teil des Arbeitsaufwandes eines Studenten pro Studienjahr zu definieren. Die erforderlichen Kurse eines Studienjahres werden entsprechend ihrer Wertigkeit in 60 ECTS-Credits aufgeteilt. Das ECTS-Informationspaket weist den Kreditwert jedes einzelnen Kurses aus.

Drittes Hauptelement von ECTS ist ein Lernvertrag, der zwischen allen Beteiligten ausgehandelt und verbindlich festgelegt wird. Ein Beispiel: der Medizinstudent aus Bonn, der in Tessaloniki ein Studienjahr verbringen will, sucht sich aus dem auf griechisch bzw. englisch vorliegenden ECTS-Informationspaket die für seine Studienphase bestgeeigneten Kurse aus und stimmt sie mit einem Bonner Medizinprofessor ab. Der entsprechende griechische Professor bestätigt die Kurswahl und adaptiert sie.

Das Resultat der Abstimmung, eine Auswahl von Kursen mit einem Kreditwert von insgesamt 60, wird schriftlich als Lernvertrag festgeschrieben und von den drei Beteiligten unterzeichnet. Kurse, Credits und Examensergebnisse der Heimat- und Gasthochschule werden in einem sogenannten „Transcript of records“ festgehalten, das den Studenten begleitet. Durch ein ausgefeiltes Notenumsetzungssystem wird

sichergestellt, daß die von dem Studenten erreichten Noten qualitativ richtig umgesetzt werden.

Um im Beispiel zu bleiben: in Deutschland konnte der Durchbruch von ECTS in der Medizin erst geschafft werden, nachdem die zuständigen Landesprüfungsämter eingebunden und von der Qualität des Medizinstudiums anderswo in Europa überzeugt wurden. So wurde es möglich, daß mehrere 100 deutsche Medizinstudenten der Universität von Bonn, des Saarlandes und der Humboldt Universität in Berlin im Laufe der vergangenen sechs Jahre an 25 Universitäten in 15 anderen europäischen Staaten studieren konnten und dieses Studium voll anerkannt wurde.

ECTS ermöglicht es auch, daß Studierende nicht an ihre Heimathochschule zurückkehren, sondern an der Gasthochschule ihr Studium beenden. Um beim Fall Medizin zu bleiben: in diesem Fall sorgt die Richtlinie der EU zur beruflichen Anerkennung des „Endprodukts“ Arzt für europaweite Anerkennung. Diese Verknüpfung von akademischer und beruflicher Anerkennung war seit Anfang des ECTS-Pilotprogramms intendiert. ECTS greift nicht in die Autonomie und Lern- und Lehrfreiheit der europäischen Hochschulen ein. Es ist lediglich ein Instrument, zusätzlich zur normalen Studienorganisation Elemente einzurichten, die im Auslandsstudium die Studienanerkennung erleichtern.

5 Die Einbindung der Universität Oldenburg in Programme der EU

Von Anfang an - seit ihrer Gründung - hat sich die Universität Oldenburg an einem internationalen Profil orientiert. Zeugnis

dafür sind die über 30 Kooperationsbeziehungen mit ausländischen Universitäten und Hochschulen. Die Regionalisierung Europas spielt dabei eine große Rolle, insbesondere angesichts der seit der Osteröffnung geänderten Koordinaten. Die künftige Schwerpunktsetzung ist im supranationalen Bereich, d.h. innerhalb der Europäischen Union und anderer europäischer Partner, Israel, USA und im regionalen Verbund.

Sokrates-Programm

Mit dem Sokrates-Programm wird die Förderung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden noch gesteigert, so daß es zu einer qualitativen Verbesserung der Mobilität kommt und die europäische Dimension im Bildungswesen gefestigt wird. Schwerpunkte sind dabei die Integration des Fernstudienzentrums im Lehrbetrieb sowie die Erarbeitung von Studiengängen gemäß des ECTS-Systems. Darüber hinaus soll insbesondere die Dozenten- und Studentenmobilität intensiviert werden.

Grenzüberschreitende Zusammenarbeit im Hochschulwesen

Die Universität Oldenburg ist aktiv im Verbund Niederlande-Flandern-Bremen-Niedersachsen-Nordrhein-Westfalen. Hier sollen insbesondere gemeinsame Studiengänge eingerichtet und die Entwicklung transnationaler Formen der Bildungs- und Forschungsarbeit gefördert werden. Es soll zu einem Qualitätsgewinn führen, der sich vor allem für die Studierenden auswirkt, damit sie besser als bisher für den europäischen Arbeits-

markt gerüstet sind, da sie ja verschiedene Kulturen kennengelernt haben und mehrere Sprachen sprechen können.

Obwohl die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in unserer Region noch in den Kinderschuhen steckt, gibt es vielversprechende Ansätze, ein kleines Europa innerhalb des großen Europas auf dem Felde der Bildungsarbeit zu konstruieren.

Ich fasse zusammen. Wir, insbesondere die Deutschen brauchen Europa. Das bedeutet, daß wir die Universitäten und Hochschulen stärker als bisher internationalisieren, mindestens aber europäisieren müssen. Wir brauchen darüber hinaus eine europäische Bildungspolitik, die die nationalen Besonderheiten, deren geschichtlichen Traditionen berücksichtigt, aber auf der anderen Seite auch die Vielstaaterei, wie wir sie in der Bundesrepublik in den 16 Bundesländern kennen, beseitigt. Europa ist auch im Bildungsbereich eine Herausforderung; stellen wir uns ihr!

Literatur

DALICHOW, FRITZ (1995): Der Punkt als Maß der Leistung, in: DUZ 9/1995, S. 22 - 24,

DAXNER, MICHAEL (1996): Ist die Uni noch zu retten? Zehn Vorschläge und eine Vision, Hamburg

DER VERTRAG (1994): Europäische Union/Europäische Gemeinschaft - die Vertragstexte von Maastricht mit den Begleittexten, hrsg. v. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Bonn

EUROPA 2000 (1996): - Die Europäische Union der fünfzehn Staaten, hrsg. v. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Bonn

EUROPÄISCHE UNION (1996): Weißbuch: Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Bonn

LIST, JULIANE (1996): Grenzüberschreitende Mobilität von Hochschulabsolventen in Europa - Bildungspolitische Rahmenbedingungen und praktische Umsetzung, Köln

MÜLLER-SOLGER, HERMANN u.a. (Hg.) (1993): Bildung und Europa.

Anlagen

Anlage 1

Mobilitätsbereitschaft befragter Führungskräfte nach Alter, Bildungsstand, Familienstand und Sprachkenntnissen (in Prozent). Quelle: UCC, 1991, S. 16

Einstellung zur Arbeitsaufnahme in einem anderen Land		
	pro	contra
Insgesamt	36	63
Alter:		
- jünger als 29 Jahre	51	49
- 30 bis 39 Jahre	46	54
- 40 bis 49 Jahre	32	68
- 50 bis 59 Jahre	22	77
- älter als 60 Jahre	12	88
Bildungsstand:		
- Hauptschule	22	78
- Sekundarschule	31	69
- Universität oder vergleichbar	38	62
Familienstand:		
- ledig	53	47
- verheiratet, in Lebensgemeinschaft lebend	32	67
- alleinstehend (verwitwet, geschieden)	37	63
Fremdsprachenkenntnisse:		
- ja	43	57
- nein	22	78

Anlage 2

Einstellungen befragter Führungskräfte für und gegen die Arbeitsaufnahme in einem anderen europäischen Land (Angaben in Prozent). Quelle: UCC, 1991, S. 23, 25-26

Gründe	Herkunftsländer				
	D	E	F	I	GB
Pro:					
verbesserte Lebensqualität	32	53	39	61	87
Interessante finanzielle Perspektiven	21	42	50	48	58
Beschleunigte Karriere	30	24	34	24	34
Blick über die Grenzen	5	10	33	44	10
Ausbildung der Kinder	1	17	11	17	25
Wunsch zur Veränderung	6	9	29	14	7
Mehr Verantwortung	2	9	16	18	22
contra					
Fehlende Sprachkenntnisse	18	55	33	42	57
Fehlende Anerkennung/ Gleichbehandlung der Examina	21	24	21	34	23
Mangelnde Information über Arbeitsmarkt	19	22	21	34	23
Ausbildung der Kinder	5	25	23	22	45
Mangelnde Informationen über Arbeitsbedingungen, Tarifordnung, Arbeitsrecht	14	19	30	19	29
Sorge um Arbeitsplatz für den Partner	5	19	32	14	28
Unzulängliches Sozialsystem	15	9	21	14	18
Unzulängliche Altersversorgung	3	9	15	16	32
Steuerrechtliche Hemmnisse	-	7	13	12	17

Anlage 3

Artikel 126 [Ziele; europäische Dimensionen]

(1) Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung dadurch bei, daß sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt.

(2) Die Tätigkeit der Gemeinschaft hat folgende Ziele:

- Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten;
- Förderung der Mobilität von Lehrenden und Lernenden, auch durch die Förderung der akademischen Anerkennung der Diplome und Studienzeiten;
- Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen;
- Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustausches über gemeinsame Probleme im Rahmen der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten;
- Förderung des Ausbaus des Jugendaustausches und des Austausches sozialpädagogischer Betreuer;
- Förderung der Entwicklung der Fernlehre.

(3) Die Gemeinschaft und die Mitgliedstaaten fördern die Zusammenarbeit mit dritten Ländern und den für den Bildungsbereich zuständigen internationalen Organisationen, insbesondere dem Europarat.

(4) Als Beitrag zur Verwirklichung der Ziele dieses Artikels erläßt der Rat

- gemäß dem Verfahren des Artikels 189 b und nach Anhörung des Wirtschafts- und Sozialausschusses der Regionen Fördermaßnahmen unter Ausschluß jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten;
- mit qualifizierter Mehrheit auf Vorschlag der Kommission Empfehlungen.

Anlage 4

Mittel der EG für Aktionsprogramme in Mio ECU

	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992
COMETT I/II	1,0	15,8	20,0	24,0	29,0	41,6	48,0
ERASMUS I/II	1,2	11,2	30,0	52,5	60,0	69,8	72,9
PETRA I/II	-	-	10,8	10,0	9,0	14,9	26,5
LINGUA	-	-	-	-	5,9	21,9	34,6
EURO-TECHNET	-	-	-	-	2,0	2,1	1,5
TEMPUS	-	-	-	-	25,0	76,0	104,0
FORCE	-	-	-	-	-	12,8	17,4

aus: Müller-Solger, Hermann u.a. (Hg.) (1993): Bildung und Europa. Die EG-Fördermaßnahmen, Bonn

Die Autoren

Friedrich W. Busch, Prof.Dr., Institut für Erziehungswissenschaft 1 der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und vergleichende Bildungsforschung

Stanisław Chwirot, Prof.Dr., Institut für Physik der Nikolaus Kopernikus Universität Thorn, Abt. für Gasspektroskopie, Prorektor für Wissenschaft und internationale Zusammenarbeit

Michael Daxner, Prof.Dr., Präsident der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Jan Głuchowski, Prof.Dr., Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Nikolaus Kopernikus Universität Thorn, Lehrstuhl für Finanzmanagement

Hans Henning Hahn, Prof.Dr., Historisches Seminar der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Lehrstuhl für Moderne Osteuropäische Geschichte, Beauftragter für die Partnerschaft mit der Universität Thorn

Andrzej Jamiołkowski, Prof.Dr., Institut für Physik der Nikolaus Kopernikus Universität Thorn, Abt. für mathematische und statistische Physik, Rektor der Nikolaus Kopernikus Universität Thorn

Rüdiger Meyenberg, Prof.Dr., Institut für Politikwissenschaft II der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Lehrstuhl für Didaktik der politischen Bildung, Dekan des Fachbereichs 3 (Sozialwissenschaften)

Wolf-Dieter Scholz, Prof.Dr., Institut für Erziehungswissenschaft 1 der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Lehrstuhl für empirische Bildungsforschung

Kazimierz Wajda, Prof.Dr., Institut für Geschichte und Archivwesen der Nikolaus Kopernikus Universität Thorn, Abt. Geschichte des 19. Jahrhunderts

Zenon Wiśniewski, Prof.Dr., Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Nikolaus Kopernikus Universität Thorn, Abt. für Beschäftigungspolitik