

Hochschulsysteme im Wettbewerb: Ein Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den USA

Von *Horst Gischer*, Magdeburg* und *Fritz Helmedag*, Chemnitz**

Abstract

In Germany, both the education and the university system are often characterized as being inefficient and non-competitive. Compared to the U.S., German students are frequently lamented to be too old and, yet, lack the necessary skills when starting their professional careers. However, looking more closely into the underlying conditions of the university systems, we find that the American model of higher education is not generally superior to the German one. The indisputable advantages of the American system are especially due to private universities' strong financial backbone and, hence, the privileged relation between educational staff and students. Therefore, to improve the attractiveness of German universities, increased financial support – as e.g. by introducing tuition fees – and taking some administrative burdens from the teaching body are of highest priority.

A. Hochschulpolitik in der Diskussion

Die gegenwärtige Diskussion über den Zustand sowie die mutmaßlich notwendigen strukturellen Veränderungen des deutschen Hochschulsystems findet auf unterschiedlichen thematischen Ebenen statt. Nach dem jüngsten Urteil des Bundesverfassungsgerichtes zur grundsätzlichen Zulässigkeit von Studiengebühren ist zunächst einmal die Kontroverse um die Finanzierung der deutschen Universitäten und Fachhochschulen in eine neue Phase eingetreten. Nunmehr besteht die Möglichkeit, ganz nach angelsächsischem, insbesondere nordamerikanischem Vorbild, marktorientierte Anreize in ein bis dato beinahe ausschließlich bürokratisch-verwaltungstechnisch organisiertes Umfeld einzuführen. Im Mittelpunkt der Finanzierungsdebatte steht die möglichst effiziente Allokation der Angebotsressourcen einer Hochschule sowie der dazu passenden Studienplatznachfrage. Eine andere

* Prof. Dr. *Horst Gischer*, Fakultät für Wirtschaftswissenschaft, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Universitätsplatz 2, 39106 Magdeburg.

** Prof. Dr. *Fritz Helmedag*, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Technische Universität Chemnitz, Reichenhainer Str. 39, 09126 Chemnitz.

Dimension der öffentlichen und politischen Auseinandersetzung hingegen wird durch das Stichwort „Eliteuniversität“ angesprochen, wobei sich die bereits vorliegenden Diskussionsbeiträge nicht gänzlich von der Finanzierungsfrage lösen lassen. Die von der amtierenden Bundesregierung angestoßene Initiative zur Förderung der akademischen Elite findet ihre institutionellen Vorbilder wiederum fast ausnahmslos jenseits des Atlantik, wobei primär auf die vorgeblich überlegene Leistungsfähigkeit amerikanischer Spitzenuniversitäten im Vergleich zu den deutschen Hochschulen verwiesen wird. Letztendlich führen indes beide – nur sehr grob skizzierten – Diskussionslinien in ihrer Konsequenz zu Forderungen nach einer umfassenden Reformierung der deutschen Universitätslandschaft – notabene nach amerikanischem Muster.

Das vorliegende Referat fügt der beschriebenen Debatte eine weitere Facette hinzu, ohne jedoch die grundlegenden Probleme und Fragen umfassend zu lösen bzw. zu beantworten. Freilich fokussiert unsere Argumentation die impliziten Annahmen der anhaltenden Kontroversen. Der Titel des Beitrages lässt sich in zweierlei Weise interpretieren: Zum einen könnte der jeweils inländische Wettbewerb der Hochschulen untereinander sowie zu alternativen Fortbildungsinstitutionen beleuchtet werden, zum anderen ist die grenzüberschreitende Analyse der Vor- und Nachteile nationaler Organisationsformen möglich.

Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit betrifft die Betrachtungsperspektive. Die Sicht des Lehrenden an einer Hochschule kann sich von der des Studierenden signifikant unterscheiden, nicht jede Verbesserung der Arbeitsbedingungen des Lehrkörpers führt auch zu einem damit einhergehenden Qualitätszuwachs im Studienumfeld. Mithin wäre es zunächst einmal gar nicht eindeutig zu klären, ob eine – wie auch immer im Detail ausgestaltete – „Eliteuniversität“ sowohl für Lehrende als auch für Studierende wirklich erstrebenswert ist; womöglich profitiert das Lehrpersonal weit mehr als die Studentenschaft.

In jedem Falle geht der Formulierung etwaiger hochschulpolitischer Anpassungsforderungen die kritische Bestandsaufnahme voraus. Diese scheint uns allerdings in der häufig allenfalls pseudowissenschaftlich geführten Auseinandersetzung breitflächig zu fehlen. Wo liegen die primären Stärken und Schwächen der Hochschulen in Deutschland einerseits und den USA andererseits? Lassen sich die Systeme ohne weitere Einschränkungen überhaupt miteinander vergleichen? Bedeutet eine anerkannte Kompetenz in der Forschung ipso facto eine ebenso uneingeschränkte Leistungsfähigkeit in der Lehre? Lassen sich „die“ Universitäten in Deutschland oder „die“ Universitäten in den USA überhaupt undifferenziert charakterisieren? Die folgenden Ausführungen versuchen angesichts der Vielschichtigkeit der exemplarisch aufgeworfenen Fragen, stilisierte Fakten zu einer Auswahl aus unserer Sicht konstituierender Elemente eines Hochschulsystems zu liefern. Darauf aufbauend werden zum einen eine qualitative Einschätzung des gegenwärtigen Standes der Debatte geliefert und zum anderen Vorschläge für den weiteren Fortgang des offenbar unabwendbaren Neuordnungsprozesses gemacht.

Letztendlich stehen in einem – ökonomisch interpretierten – Wettbewerbsprozess alternative Allokationen zur Auswahl, freilich umfassen diese im Unterschied zur traditionellen mikrotheoretischen Analyse in der Regel mehr Kriterien als nur den (Markt-)Preis und die bei diesem Preis insgesamt umgesetzte (Güter-)Menge. Die in der Markttheorie gängige Annahme (mehr oder weniger) vollkommener Märkte bzw. homogener Güter kann für eine Betrachtung von Hochschulsystemen kaum sinnvoll sein. Mithin liegt die Crux der Auseinandersetzung in der Formulierung einer grundsätzlich anzustrebenden Zielgröße.

Folgt man einem Teil der öffentlichen Verlautbarungen, beispielsweise aus den Länderkultusministerien oder auch dem Bundesbildungsministerium, so sollte ein deutlich höherer Anteil eines Einschulungsjahrganges in Deutschland am Ende seiner Ausbildungskarriere einen Hochschulabschluss aufweisen als bisher (ca. 16%)¹. Je nach konkreter Formulierung der angestrebten Abschlussquote würde dies allerdings eine nicht unerhebliche Ausweitung der Lehrkapazitäten an den deutschen Hochschulen erfordern. Andererseits wird u. a. von prominenten Vertretern der gleichen Institutionen, aber auch von Seiten der Spitzenverbände der deutschen Industrie, der vermeintliche Nachholbedarf in der Grundlagenforschung sowie der Förderung wissenschaftlicher Eliten beklagt. Korrekturen dieses Zustandes erforderten hingegen zusätzliche *Forschungskapazitäten*, die – bei näherer Betrachtung – in der Regel mit expliziten Freistellungen von Lehrverpflichtungen einhergehen. Stellt man allerdings diesen häufig ebenso unreflektiert wie öffentlichkeitswirksam vorgetragenen Forderungen die faktische Entwicklung der Etatansätze für Hochschulausbildung gegenüber, fühlt man sich unwillkürlich an Karl May erinnert: „Bleichgesicht sprechen mit gespaltener Zunge“. Die sodann unmittelbar folgenden Schuldzuweisungen der ertappten Politiker mit Hinweis auf die unklaren Kompetenzen infolge des deutschen Föderalismusproblems helfen weder den Studierenden noch den Lehrenden weiter. Einigkeit besteht indes alsbald über die dringend einzuleitenden Konsequenzen: Reformen müssen her! Aber welche? Auf der ersten Woge des euphorischen Aufbruchs sind die Ansatzpunkte schnell gefunden, sie entpuppen sich als die „üblichen Verdächtigen“: mehr Wettbewerb, mehr Eigenverantwortung, mehr Markt u.ä.m. Auch das Vorbild kann zügig ausgemacht werden: die Vereinigten Staaten von Amerika. Stellen wir uns also dem Vergleich.

B. Das amerikanische System: Der erste Blick trägt

Die beeindruckende Zahl der jährlichen Studienabschlüsse in den USA wird regelmäßig als Beleg für den Bildungsrückstand in der Bundesrepublik Deutschland herangezogen. In der Tat sind die Relationen bemerkenswert: In Deutschland haben im Jahr 2003 knapp 220.000 Studierende ihr Studium erfolgreich abge-

¹ Vgl. Mayer (2004), S. 540.

schlossen², während in den USA mehr als die zehnfache Zahl an Absolventen eine Hochschule mit einem Zertifikat verlässt.³ Selbstverständlich sind die absoluten Zahlen allein wenig aussagefähig, aber selbst nach Bereinigung um die Bevölkerungszahlen bzw. die Gesamtzahl der Studierenden fallen die amerikanischen Resultate auf den ersten Blick weitaus günstiger aus. In Deutschland kommen auf 1.000 Einwohner weniger als drei erfolgreiche Studienabschlüsse pro Jahr, in den Vereinigten Staaten hingegen rd. neun. Während in den USA knapp 16 % der Studierenden jährlich ihr Studium beenden, beträgt der Anteil in Deutschland wenig mehr als 1 %. Da es keine unmittelbaren Hinweise für eine systematische intellektuelle Unterlegenheit deutscher Kinder und Jugendlicher im Vergleich zu ihren amerikanischen Altersgenossen gibt, spricht zunächst einiges für die größere Effektivität des amerikanischen (Hoch-)Schulsystems.

Bei genauerem Hinsehen relativieren sich die Ergebnisse jedoch erheblich. An erster Stelle ist die Frage zu beantworten, was als Hochschulabschluss angesehen werden soll. In Deutschland zählt das Statistische Bundesamt zunächst das Universitätsdiplom sowie den Fachhochschulabschluss und ergänzt diese Zahlen um die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sowie die Absolventen der neu eingeführten Bachelor- bzw. Masterstudiengänge. Weiterhin sind in den Abschlusszahlen die erfolgreich beendeten Promotionsverfahren enthalten, die im Jahr 2003 immerhin 11 % aller Absolventen ausmachten. Nicht angerechnet werden hingegen die Abschlusszahlen hochschulähnlicher Institute wie z. B. der Berufsakademien, die vornehmlich in Baden-Württemberg und Berlin eine durchaus attraktive Alternative zum „reinen“ Hochschulstudium darstellen. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben die berufsbegleitenden Ausbildungsformen mit – zumindest teilweise – akademischem Charakter, hier sei etwa auf die Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien verwiesen.

Legt man den amerikanischen Zahlen die deutschen Qualifikationskriterien zugrunde, so können lediglich die Bachelor- und Masterabschlüsse (rd. 1,7 Millionen) sowie die Promotionen (ca. 45.000) als grundsätzlich gleichwertig angesehen werden. Es ist auffällig, dass der Anteil der vergebenen Dokortitel an der Gesamtzahl der Abschlüsse mit etwa 2 % in den USA bedeutend niedriger liegt als in Deutschland. Darüber hinaus wird deutlich, dass beinahe ein Viertel aller Absolventen amerikanischer Hochschulen Zertifikate erhalten, für die kein deutsches Pendant existiert (sog. Associate- oder First professional-Studiengänge). Würde man stattdessen für die deutschen Verhältnisse die z. T. mehr als dreijährigen, dual organisierten, Berufsausbildungen (rd. 513.000 im Jahr 2002⁴) sowie die Abschlüsse der Industrie- bzw. Handwerksmeister und Fachwirte (ca. 103.000 im Jahr 2002⁵) berücksichtigen, ergäbe sich eine spürbar bessere Bilanz, jetzt wären be-

² Vgl. *Statistisches Bundesamt* (2004).

³ Vgl. *Statistical Abstract of the United States* (2003), im Jahr 2001 wurden rd. 2.416.000 Absolventen registriert.

⁴ *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (2004), S. 87.

⁵ *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (2004), S. 175.

zogen auf 1.000 Einwohner rd. zehn qualitativ z. T. hochwertige Ausbildungsabschlüsse pro Jahr zu verzeichnen – mithin wäre (zahlenmäßig) ein mit den USA vergleichbares Niveau zu konstatieren.

Streng genommen müsste man die amerikanischen Zahlen sogar noch weiter hinterfragen, da sich hinter den Bachelor-Degrees höchst unterschiedliche Studienformen verbergen können, die im Einzelfall nur sehr großzügig als Hochschulstudium deutschen Standards angesehen werden dürften (sog. Liberal Arts Schools)⁶. Dieser Unterscheidung werden wir allerdings erst in einem späteren Abschnitt größere Aufmerksamkeit widmen, für die Ausgangsthese kann unter Berücksichtigung der hier beschriebenen Ergänzungen festgehalten werden, dass im amerikanischen Hochschulsystem Ausbildungsleistungen erbracht werden, die in Deutschland in abweichender Form organisiert sind.

Setzt man ergänzend an der tatsächlichen Qualität des absolvierten Studiums an, nivellieren sich die vermeintlichen Unterschiede zusätzlich. In diesem Zusammenhang gilt es, die abweichende Organisation der *Schulausbildung* in die Betrachtung einzubeziehen. Im Gegensatz zu den Gepflogenheiten in Deutschland existiert in den USA streng genommen kein Leistungsfähigkeitsnachweis für die Aufnahme eines Hochschulstudiums. Formal wird zwar der High School-Abschluss verlangt, dieser ist aber faktisch beinahe „automatisch“ erreichbar, da an amerikanischen High Schools Durchfallquoten weitgehend unbekannt sind.⁷ Damit einhergehend kann für einen großen Anteil der Studienabsolventen, insbesondere mit Associate- bzw. Bachelor-Degrees, allenfalls von einer sehr eingeschränkt wissenschaftlich fundierten Ausbildung ausgegangen werden.⁸

Als erstes Zwischenergebnis lässt sich festhalten, dass der durchschnittliche Ausbildungsstand der deutschen Hochschulabsolventen keinen Vergleich mit dem amerikanischen Niveau zu scheuen braucht. Im Gegenteil, insbesondere das deutsche Fachhochschulstudium, das am ehesten mit den Bachelor-Programmen amerikanischer Institutionen vergleichbar ist⁹, darf aufgrund der wesentlich breiteren Fundierung wohl eher als qualitativ hochwertiger angesehen werden. Das amerikanische (Hochschul-)System „produziert“ zwar quantitativ mehr „Output“, jedoch schafft das in Deutschland alternativ angebotene duale Ausbildungsverfahren in großem Maße hohe Qualifikationsniveaus außerhalb der Hochschulen.

⁶ Vgl. etwa *Reuter* (2003), S. 32.

⁷ Vgl. *Kohl* (2002), S. 4.

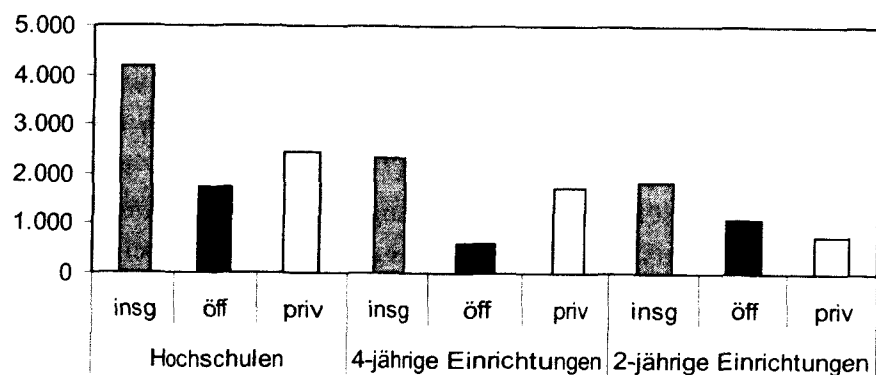
⁸ *Kohl* (2002), S. 5, spricht explizit von knapp drei Vierteln aller amerikanischen Studierenden, die während ihrer Ausbildung nicht mit wissenschaftlichen Arbeiten in Berührung gekommen sind.

⁹ So bspw. bei *Rothfuß* (1997), S. 69.

C. Quantitative Aspekte

I. Hochschulstruktur und Studierende

Die Attraktivität von Hochschulsystemen lässt sich aus zwei Perspektiven beleuchten, aus der Sicht der Lehrenden und aus dem Blickwinkel der Lernenden. Allerdings gehen hier die Beurteilungsanforderungen – zumindest teilweise – in die gleiche Richtung. Bevor wir ins Detail gehen, soll zunächst eine etwas präzisere Auseinandersetzung mit der grundsätzlichen Organisation des amerikanischen Hochschulwesens vorangestellt werden. Wir beschränken uns dabei, allein aus Gründen der Vergleichbarkeit mit dem deutschen System, auf die sog. „2-year and 4-year degree granting institutions“, d. h. auf Einrichtungen, die zumindest einen Bachelor-Abschluss vergeben. Schaubild 1 verschafft einen cursorischen Eindruck von den Gegebenheiten im Jahr 2002. In den USA haben demnach knapp 4.200 Hochschulen etwa 16 Mio. Studierende ausgebildet. Im Gegensatz zu den deutschen Gepflogenheiten, ist die Aufteilung auf (primär) öffentlich und (größtenteils) privat finanzierte Einrichtungen von Bedeutung. Man erkennt, dass beinahe 60 % der Hochschulen dem privaten Bereich zugerechnet werden können, wobei der öffentliche Anteil bei den „zweijährigen“ Einrichtungen mit rd. 60 % deutlich höher ist als bei den „vierjährigen“ Einrichtungen (ca. 26 %)¹⁰. Zahlenmäßig überwiegen die auf längere Studienprogramme ausgerichteten Hochschulen, sie machen etwa 56 % aller Einrichtungen aus. Auch die weit überwiegende Mehrzahl der privaten Hochschulen hat sich in diesem Segment platziert, ca. 74 % aller „vierjährigen“ Institutionen sind nichtöffentlich organisiert, davon bieten rd. 70 % neben dem Bachelor- auch zumindest einen Master-Abschluss an.



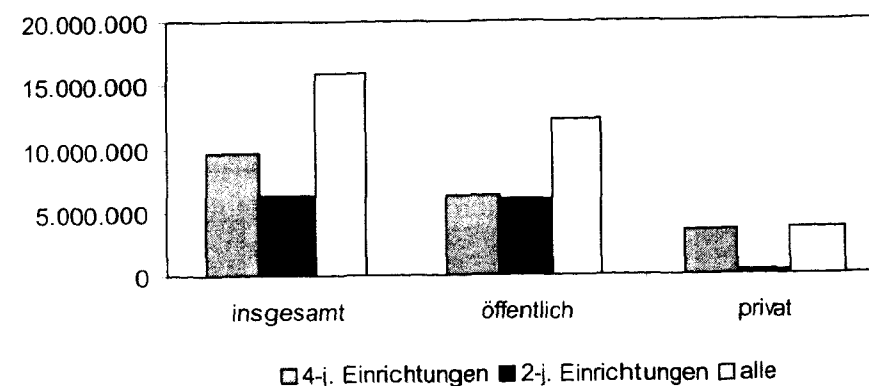
Quelle: National Center for Education Statistics.

Schaubild 1: Hochschulstruktur in den USA

Betrachten wir die auf diese Struktur entfallenden Studierendenzahlen (siehe Schaubild 2 bzw. Schaubild 3). Von den rd. 16 Mio. Studierenden im Jahr 2002

¹⁰ Der typische vierjährige Abschluss ist der Master-Degree.

sind ca. 10 Mio. Studenten (oder gut 64 %) an „vierjährigen“ Einrichtungen eingeschrieben, nur etwa 6 Mio. Studierende (rd. 36 %) haben sich für eine „zweijährige“ Bildungsinstitution entschieden. Interessant sind darüber hinaus die unterschiedlichen Gewichte der öffentlichen bzw. privaten Hochschulen in dem jeweiligen Subsegment. Insgesamt studieren mehr als drei Viertel aller an amerikanischen Hochschulen eingeschriebenen Personen an öffentlichen Einrichtungen, lediglich knapp ein Viertel der Studierenden (ca. 3,7 Mio.) haben sich hingegen für eine private Institution entschieden. Vor allem bei den „vierjährigen“ Einrichtungen sind die Unterschiede bemerkenswert, hier beträgt der Anteil der Studierenden an öffentlichen Hochschulen etwa 65 %, der Anteil an der Gesamtzahl der „vierjährigen“ Einrichtungen allerdings – wie schon erwähnt – lediglich etwa 26 %. Die Bedeutung privater Bildungsanbieter im Bereich der „zweijährigen“ Institutionen ist mehr oder weniger vernachlässigbar, weniger als 5 % der Studierenden in diesem Segment sind an einer privaten Hochschule eingeschrieben.¹¹



Quelle: National Center for Education Statistics.

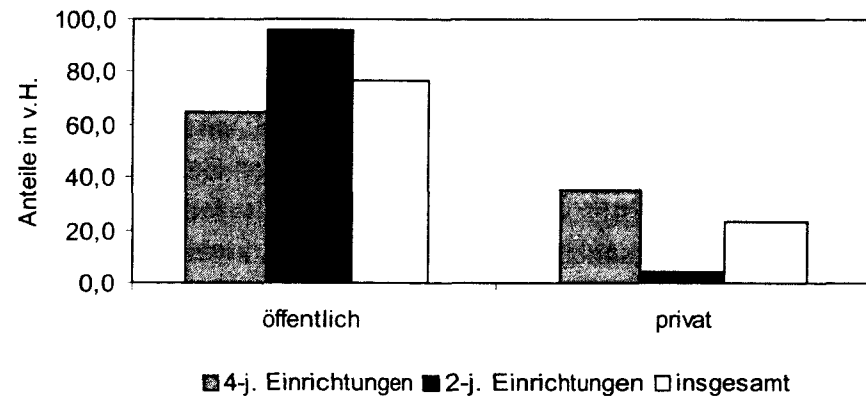
Schaubild 2: Studierende an amerikanischen Hochschulen (I)

Das deutsche Hochschulsystem ist weniger detailliert gegliedert. Vor allem die privaten Studieninstitutionen spielen (noch) keine Rolle, der tertiäre Bildungssektor wird beinahe ausschließlich öffentlich finanziert. Unterschieden wird grundsätzlich nach Universitäten einerseits und Fachhochschulen andererseits.¹² Von

¹¹ Es sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das amerikanische Hochschulsystem noch wesentlich detaillierter abgegrenzt werden kann, etwa nach der „Carnegie-Klassifikation“, die Vergleichbarkeit mit den deutschen Verhältnissen würde durch die Anwendung eines stärker differenzierenden Rasters jedoch zusätzlich erschwert. Für nähere Informationen vgl. *Carnegie Foundation of the Advancement of Teaching* (2000) oder *Rothfuß* (1997), S. 49 ff.

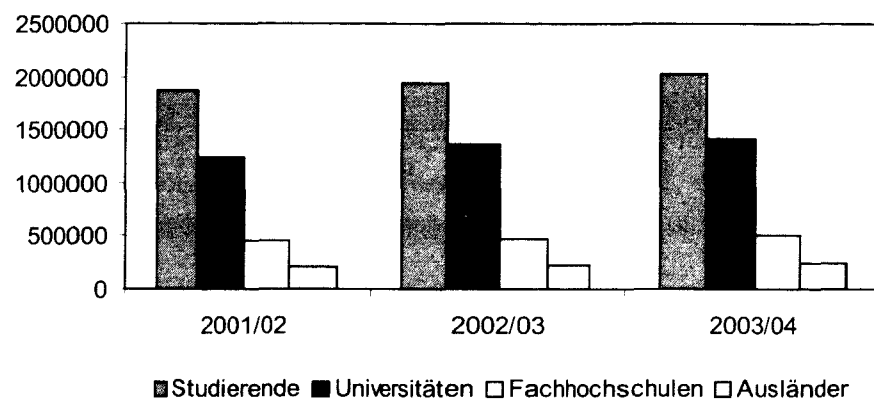
¹² Die bis 2001 in der deutschen Hochschulstatistik separat erfassten Gesamthochschulen werden seitdem den Universitäten zugerechnet, im Fachhochschulsegment lassen sich ergänzend die Verwaltungsfachhochschulen separat ausweisen. Für unsere Zwecke sind allerdings die aggregierten Angaben zielführender, daher wird auf eine weitere Unterteilung im Weiteren verzichtet.

diesen Einrichtungen existieren in Deutschland etwa 300, ein Drittel sind Universitäten, die übrigen zwei Drittel entfallen auf Fachhochschulen und Verwaltungsfachhochschulen. Die Studentenzahlen weichen indes von diesem Verhältnis gravierend ab (vgl. Schaubilder 4 und 5).



Quelle: National Center for Education Statistics, eigene Berechnungen.

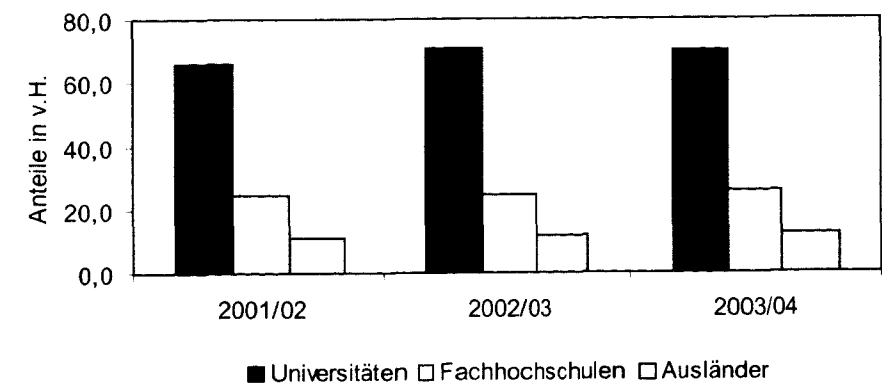
Schaubild 3: Studierende an amerikanischen Hochschulen (II)



Quelle: Statistisches Bundesamt.

Schaubild 4: Studierende an deutschen Hochschulen (I)

Bei einer leicht steigenden Nachfrage nach Studienleistungen in den vergangenen Jahren haben die Universitäten ihre Position weiter ausbauen können. Von rd. 2 Mio. Studierenden sind mehr als 1,4 Mio. (oder 70 %) an Universitäten eingeschrieben, im Fachhochschulsegment studieren dagegen lediglich etwas mehr als 500.000 Personen (bzw. 25 %). An anderen Institutionen des tertiären Bildungssektors in Deutschland (z. B. Kunst- oder Pädagogischen Hochschulen) sind derzeit etwa 100.000 Studierende (rd. 5 %) eingeschrieben. Auffällig ist der zunehmende Anteil ausländischer Studierenden, der gegenwärtig mehr als 12 % aller eingeschriebenen Personen umfasst und auch Indiz dafür gelten darf, dass die deutschen Studienbedingungen von Ausländern als (immer noch) höchst attraktiv angesehen werden.

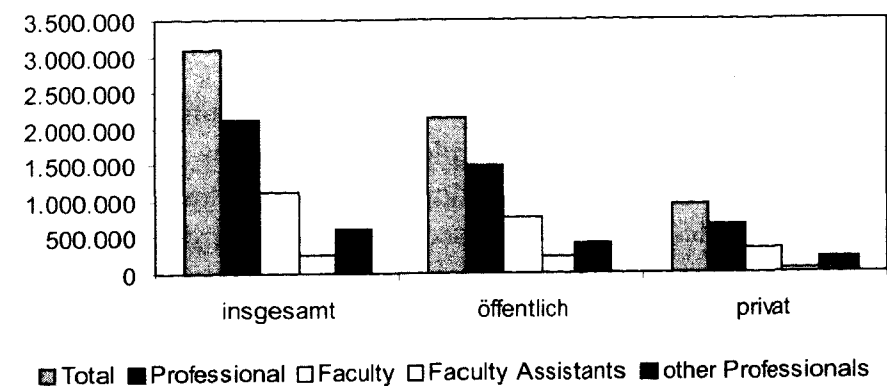


Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnungen.

Schaubild 5: Studierende an deutschen Hochschulen (II)

II. Personalausstattung und Betreuungsverhältnisse

Aussagen über die Studienverhältnisse können aber nicht allein anhand der Studentenzahlen getroffen werden, sondern erfordern vielmehr auch eine Berücksichtigung der „Angebotsbedingungen“, also v. a. der Personalausstattung. Erneut sind jedoch die statistisch erfassten Angaben in den USA mit denen in Deutschland nicht ohne weitere Erläuterungen vergleichbar. Auskunft über die amerikanischen Verhältnisse des Jahres 2001 gibt das nachfolgende Schaubild 6.



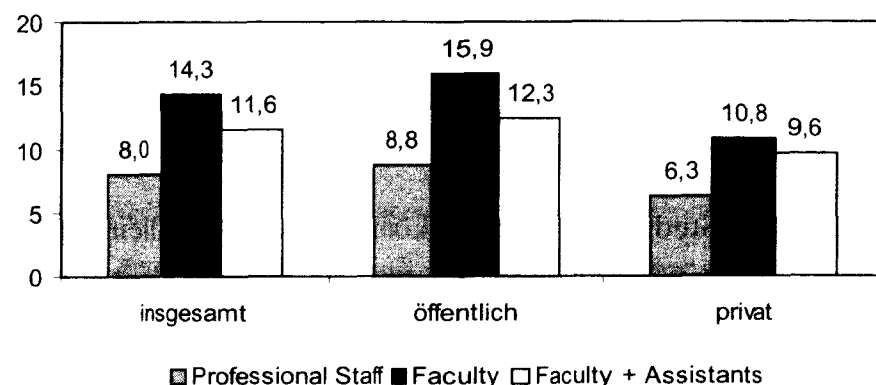
Quelle: National Center for Education Statistics.

Schaubild 6: Personal an amerikanischen Hochschulen

Von den etwas mehr als 3 Mio. Beschäftigten an amerikanischen Hochschulen zählen 70 % zu den „Professionals“, d. h. den hauptberuflich tätigen und entsprechend ausgebildeten Mitarbeitern. Das Lehrpersonal im engeren Sinne bildet die „Faculty“, hierzu gehören neben den Professoren auch die „Lecturer“, deren wissenschaftliche Qualifikation in der Regel weniger strenge Anforderungen erfüllt.¹³

¹³ Vgl. ergänzend auch Schmitt u.a (2004), S. 16 f.

„Faculty Assistants“ sind, im Unterschied zur deutschen Tradition, keine wissenschaftlichen Mitarbeiter, sondern zumeist mit Verwaltungsaufgaben betraute Beschäftigte. Die Strukturunterschiede in den einzelnen Segmenten des amerikanischen Systems sind weitgehend unerheblich. Der Anteil der Faculty an den Gesamtbeschäftigten im privaten Hochschulbereich ist mit 36 % genauso groß wie im öffentlichen Subsegment. Die Professionals machen in beiden Teilbereichen ebenfalls übereinstimmend 70 % der Gesamtbeschäftigten aus. Allerdings ändert sich das Bild gravierend, wenn man diesen Strukturen die Studierendenzahlen gegenüberstellt (vgl. Schaubild 7).

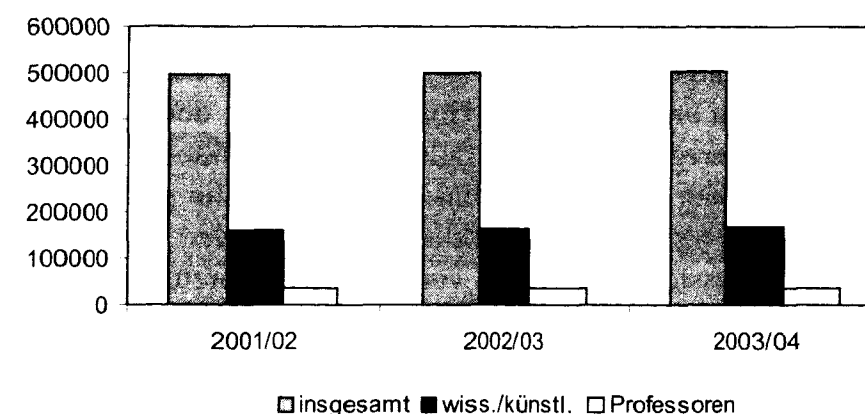


Quelle: National Center for Education Statistics, eigene Berechnungen.

Schaubild 7: Betreuungsrelationen in den USA

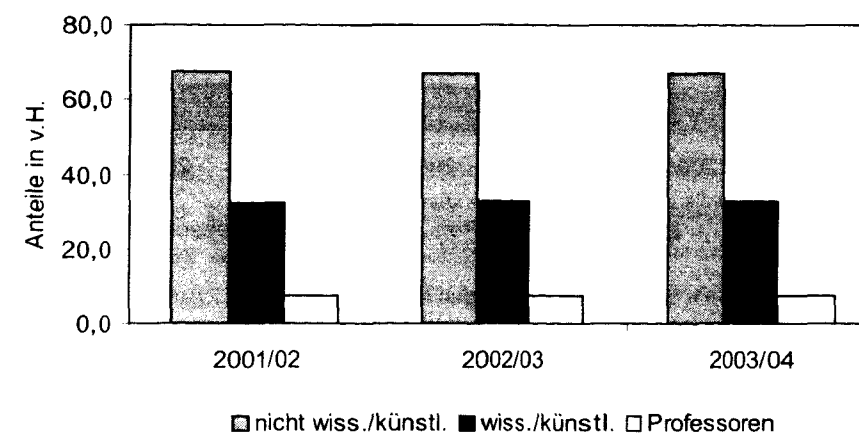
Es ist unmittelbar ersichtlich, dass die privaten Einrichtungen bei den Betreuungsrelationen erheblich besser abschneiden. So kommen auf ein Mitglied der Faculty an öffentlichen Hochschulen knapp 50 % mehr Studierende als an einer privaten Institution, schlechtere Verhältnisse gelten auch für die Betreuungsrelationen bei den beiden zusätzlich dargestellten Abgrenzungen der an den jeweiligen Hochschulen Beschäftigten.

An den deutschen Hochschulen stellt sich die Situation weniger positiv dar. Dem Schaubild 8 ist zu entnehmen, dass sich das Beschäftigtenvolumen an den tertiären Bildungseinrichtungen in Deutschland in den vergangenen Jahren trotz gestiegener Studierendenzahlen kaum verändert hat. Auch die strukturellen Gegebenheiten sind in den vergangenen Jahren im Wesentlichen fortgeschrieben worden (vgl. Schaubild 9). Von den rd. 500.000 Beschäftigten im Hochschulsektor sind mehr als zwei Drittel nicht dem wissenschaftlichen bzw. künstlerischen Personal zuzurechnen, der Anteil der Professoren an den insgesamt Beschäftigten liegt (im Trend sogar leicht abnehmend) bei weniger als acht Prozent. Trotz der eingeschränkten Vergleichbarkeit liegt der Verdacht nahe, dass der „Verwaltungsoverhead“ in Deutschland (trotz Selbstverwaltung) deutlich größer ist als in den USA.



Quelle: Statistisches Bundesamt.

Schaubild 8: Personal an deutschen Hochschulen (I)



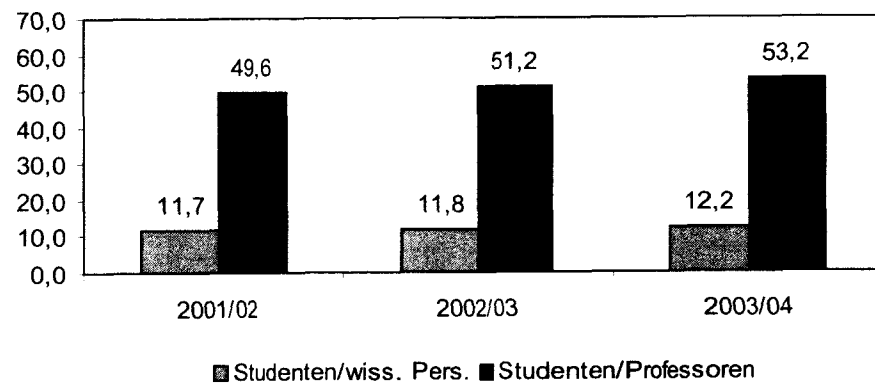
Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnungen.

Schaubild 9: Personal an deutschen Hochschulen (II)

Folgerichtig ergeben sich an deutschen Hochschulen deutlich ungünstigere Betreuungsrelationen als in den USA (siehe Schaubild 10). Bezieht man den wissenschaftlichen Mittelbau ungewichtet in die Gegenüberstellung ein, so werden in Deutschland (im Durchschnitt) 12 Studierende von einem Vertreter des Lehrpersonals betreut. Auf dieser Basis lägen die Verhältnisse an deutschen Hochschulen nicht schlechter als in den USA. Freilich käme es den tatsächlichen Zuständen wesentlich näher, wenn die Zahl der Studierenden pro Professor als Vergleich herangezogen würde. Hier indes beträgt die Betreuungsrelation inzwischen mehr als 53 Studierende pro Hochschullehrer, in den USA im Durchschnitt dagegen lediglich etwa 14. Noch unattraktiver wird die deutsche Hochschule im direkten Wettbewerb zu den privaten amerikanischen Einrichtungen, wo weniger als 11 Studierende von einem Mitglied der Faculty betreut werden.

Wesentliche Vorteile weist das amerikanische System mithin streng genommen nur bei der relativ engen Betrachtung der Betreuungsverhältnisse in Bezug auf Hochschullehrer (im engeren Sinne) auf. Bezieht man den wissenschaftlichen Mit-

telbau in die Betrachtung ein, sind die Unterschiede zwischen den USA und Deutschland weit weniger gravierend. Berücksichtigt man darüber hinaus, dass ein Teil der „Faculty“ an amerikanischen Hochschulen, den deutschen wissenschaftlichen Mitarbeitern vergleichbar, ebenfalls nur einen (ersten) akademischen Abschluss vorweisen kann, dann wird offensichtlich allein die private amerikanische Hochschule aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden attraktiv. Die in der gegenwärtigen Diskussion regelmäßig vorgetragenen Vorzüge der tertiären amerikanischen Ausbildung gelten folglich nicht für das System als Ganzes, sondern allenfalls für ein spezielles Subsegment.



Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnungen.

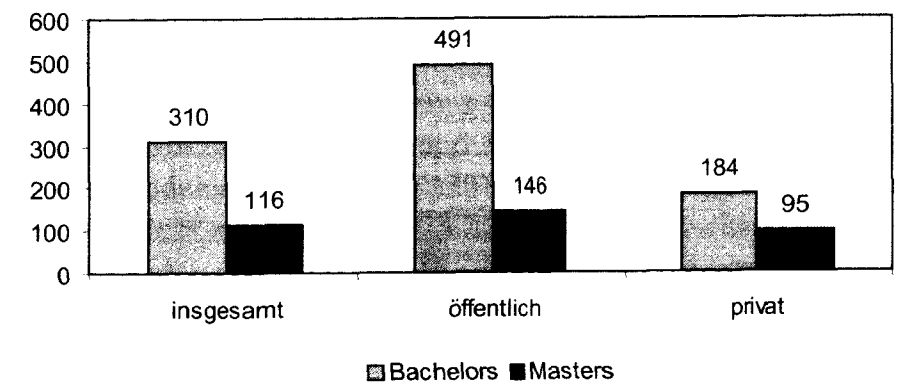
Abbildung 10: Betreuungsrelationen in Deutschland

III. Zahl der Abschlüsse

Dass es wichtig und notwendig ist, die Unterscheidung sorgfältig zu beachten, zeigt sich erneut, wenn die Verteilung der akademischen Abschlüsse miteinander verglichen wird. Auch hierbei können die durchaus voneinander abweichenden relativen Belastungen der einzelnen Einrichtungen innerhalb des amerikanischen bzw. deutschen Systems demonstriert werden. Hinter den Abschlusszahlen stehen schließlich Prüfungen und damit – je nach Größe der Hochschule und Organisation der Studiengänge – implizit Prüfungsverpflichtungen des Lehrkörpers. Schaubild 11 offenbart für die USA beinahe paradiesische Zustände.

Pro Jahr verlassen im Durchschnitt gerade einmal 426 Studierende nach einem erfolgreichen Examen eine amerikanische Hochschule. Während die öffentlichen Einrichtungen die Hauptlast der Abschlüsse zu tragen haben (durchschnittlich 637 jährlich), examinieren private amerikanische Hochschulen gerade einmal 279 Studierende im Jahr, zwei Drittel davon in wissenschaftlich relativ wenig anspruchsvollen Bachelor-Studiengängen.¹⁴

¹⁴ Zum Vergleich: Im Studienjahr 2003 haben allein 665 Frauen und Männer ihr Studium an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln erfolgreich



Quelle: National Center for Education Statistics, eigene Berechnungen.

Abbildung 11: Jährliche Abschlüsse je Hochschule in den USA

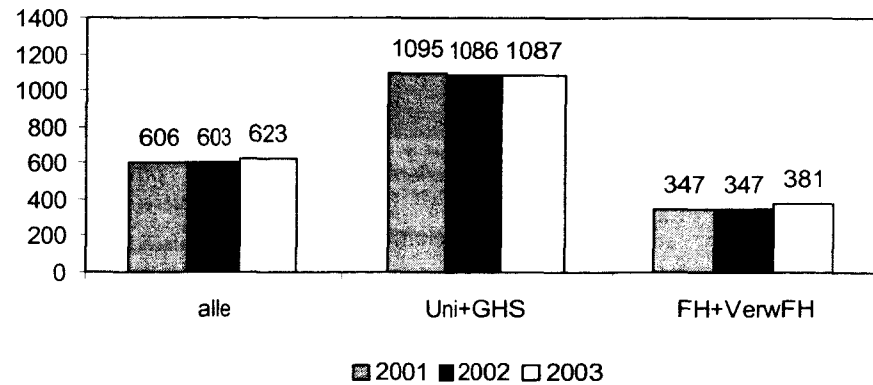
Ein wesentlicher Grund für die vermeintliche Attraktivität des amerikanischen Systems liegt in den bereits mehrfach erwähnten, derzeit noch abweichenden Studienkonzepten. Die herausgehobene Bedeutung des Diploms im deutschen System hat zur Folge, dass die durchschnittliche Studiendauer eines Universitätsabsolventen immerhin sechs Jahre beträgt.¹⁵ Das amerikanische Bachelor-Studium dauert dagegen in Regel lediglich drei Jahre, wegen der im Vergleich zu Deutschland ein Jahr kürzeren Schulausbildung ist die Mehrzahl der amerikanischen Berufsanfänger mit abgeschlossenem Studium sehr häufig mindestens vier Jahre jünger als im deutschen System. Die Bereitschaft für zusätzliche, berufsbezogene Ausbildungsprogramme, auch als „Learning on the Job“, ist deutlich höher als nach einer relativ langen Verweilphase an einer Hochschule, die Akzeptanz, nach dem Examen zunächst in weniger verantwortungsvollen Positionen (bei entsprechend geringerer Entlohnung) tätig zu werden, ebenfalls. Die in Deutschland unter dem Stichwort „Bologna-Abkommen“ bevorstehende Neuordnung der Studienprogramme hat vornehmlich die spürbare Verkürzung der Studienzeiten zum Ziel.

Stellt man den amerikanischen Ergebnissen die Verhältnisse an deutschen Hochschulen gegenüber, dann werden die anhaltenden Klagen des Lehrpersonals über teilweise nur mühsam zu bewältigende Prüfungspflichten nachvollziehbar (siehe Schaubild 12). Im Durchschnitt aller tertiären Bildungseinrichtungen in Deutschland beträgt die jährliche Zahl der erfolgreichen Studienabschlüsse mehr als 600, der Trend der letzten Jahre ist leicht zunehmend. Auch im deutschen Hochschulsystem ist die Verteilung deutlich asymmetrisch, allerdings zu Gunsten (aus der Sicht der Lehrenden möglicherweise eher zu Lasten) der qualitativ anspruchsvolleren Studiengänge. Auf einen Fachhochschulabschluss kommen jährlich (mehr oder weniger) zwei Abschlüsse an einer wissenschaftlichen Hochschule. In der

abgeschlossen, in der Philosophischen Fakultät betrug die Zahl der Absolventinnen und Absolventen sogar 748, vgl. Universität zu Köln (2005), S. 14.

¹⁵ Vgl. Statistisches Bundesamt (2004).

jüngeren Vergangenheit war allerdings eine moderate Verschiebung in Richtung Fachhochschulen festzustellen.



Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Berechnungen.

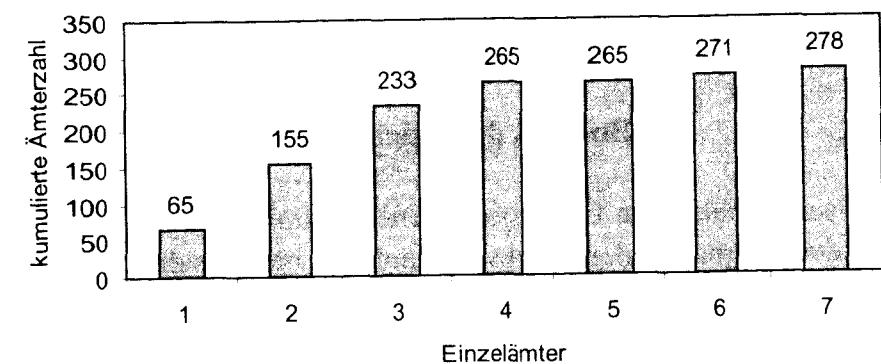
Abbildung 12: Abschlüsse je Hochschule in Deutschland

Das gravierende Problem des tertiären Bildungssektors in Deutschland ist die anhaltende Tendenz zu Massenhochschulen. Hier mag der Blick in die USA zwar anstrengenswerte Zustände erkennen lassen, freilich sind die geographischen und demographischen Gegebenheiten in den beiden Ländern nicht kompatibel. Das Flächenverhältnis zwischen den USA und Deutschland beträgt etwa 27:1, das Bevölkerungsverhältnis dagegen lediglich rd. 3,5 :1. Berücksichtigt man darüber hinaus, dass die Zahl der Hochschulen in den USA etwa dem 14-fachen der deutschen tertiären Bildungseinrichtungen entspricht, dann wird offensichtlich, dass eine Einführung der amerikanischen Verhältnisse in Deutschland die Neugründung von rd. 900 Hochschulen notwendig machen würde.¹⁶ Durch die wesentlich intensivere Besiedlung und die damit verbunden (relativ) größere Zahl von Ballungsgebieten sind die durchschnittlichen Einschreibungszahlen an deutschen Hochschulen beinahe zwangsläufig erheblich höher als in den USA.

Ein wesentlicher und häufig wiederholter Vorwurf gegenüber dem deutschen Hochschulsystem ist seine (mutmaßlich) geringe Leistungsorientierung. Hier geht es zunächst weniger um die tatsächlichen Studienleistungen der Lernenden, sondern vielmehr um die bisweilen adversen Anreize für die Lehrenden. Die inzwischen unter großen Qualen implementierte Novellierung des Besoldungsrechts für Professoren sowie die unter ähnlichen Geburtswehen installierte Position des Juniorprofessors bzw. der Juniorprofessorin können als Beleg für die Reformbemühungen der Bildungspolitiker angeführt werden. Allerdings bedeutet „Reform“ nicht notwendigerweise „Verbesserung“, zumal die in den genannten Veränderungen angestrebte Betonung des Leistungsprinzips durch eine Reihe von Restriktionen tatsächlich wieder außer Kraft gesetzt wird.¹⁷

¹⁶ Dies würde dazu führen, dass – wie in den USA – für durchschnittlich 67.000 Einwohner eine Hochschule zur Verfügung stünde.

Zudem lassen alle gegenwärtig diskutierte Modernisierungsmaßnahmen eine wesentliche Eigenart des deutschen Hochschulsystems unangetastet: die akademische Selbstverwaltung. Das gewöhnungsbedürftige Nebeneinander von öffentlicher Hochschulbürokratie einerseits und Entscheidungshoheit bzw. -beteiligung des Lehrkörpers andererseits führt zu einer konflikträchtigen Gemengelage im Tagesbetrieb, die nicht zuletzt in der bisweilen kaum überschaubaren Vielfalt von Gremien ihren Niederschlag findet. Das nachfolgende Schaubild 13 verschafft einen kursorischen Eindruck der Verhältnisse an einer deutschen Hochschule, in diesem Falle der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Im Studienjahr 2002 waren hier 190 hauptamtliche Professorinnen und Professoren beschäftigt, von denen 146 mindestens eine Position in der akademischen Selbstverwaltung wahrgenommen haben. Insgesamt waren im Jahr 2002 nicht weniger als 278 Ämter in Gremien, ständigen Kommissionen, Ausschüssen oder Organen (z. B. Fakultätsrat, Senat) zu besetzen. Immerhin 81 Hochschullehrerinnen oder Hochschullehrer haben mehr als ein Amt bekleidet, 36 sogar mindestens drei, von einem Professor wurden im Betrachtungsjahr sogar sieben Selbstverwaltungsämter übernommen.



Quelle: Eigene Erhebungen an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Abbildung 13: Belastungen der Selbstverwaltung

Es ist im novellierten Besoldungsrecht zumindest grundsätzlich vorgesehen, das (wohlgeleitet nebenamtliche) Engagement in der Selbstverwaltung durch entsprechende Einkommenszuschläge zu honorieren. Am Grundproblem, der mit der Übernahme von Hochschulämtern absorbierten Zeit, die dann sowohl für die Forschung als auch für die Lehre nicht zur Verfügung steht, ändert sich indes nichts. Spricht man im internationalen Vergleich von Leistung im Hochschulsektor, dann wird dieser Aspekt allerdings regelmäßig ausgeblendet.

¹⁷ Hier sei zunächst nur auf die etatneutrale Ausgestaltung der Besoldungsreform verwiesen, die voraussetzt, dass leistungsstarke Professoren nur dann Einkommenszuschläge erhalten können, wenn gleichzeitig leistungsschwache Kolleginnen oder Kollegen Einkommenseinbußen hinnehmen. Abgesehen vom weitgehend ungeklärten Leistungsbegriff ist nur schwer vorstellbar, wie in überschaubaren Kollegien (z. B. auf Fakultätsebene) ein derartiger Entscheidungsprozess ohne spürbare negative Folgen für die interne Funktionsfähigkeit dieser Einrichtungen durchgesetzt werden kann.

Die quantitativen Studienverhältnisse sind im amerikanischen System ohne Zweifel deutlich günstiger als in Deutschland. Eine Verbesserung der deutschen Position durch die Gründung zusätzlicher Hochschulen ist freilich kaum zu erwarten, schon gar nicht in dem grundsätzlich erforderlichen Umfang.¹⁸ Trotzdem wird von Bildungspolitikern die im internationalen Vergleich geringe Studienquote deutscher Schulabgänger beklagt. Mit einer nachhaltigen Erhöhung dieses Anteils würden die personellen Probleme der inländischen Hochschulen aber eher zu- als abnehmen. Auch der Hinweis auf die zukünftig sinkende (absolute) Zahl der Studienanfänger infolge geburtenschwächerer Jahrgänge vermag allenfalls mittelfristig für Entlastung zu sorgen. Kurzfristig jedoch stehen die deutschen Universitäten und Fachhochschulen vor unmittelbar wirksamen finanziellen Herausforderungen, die von z. T. spürbar rückläufigen Etatzuweisungen einzelner Bundesländer ausgehen. Es wäre mithin im höchsten Maße blauäugig davon auszugehen, dass sich die Situation des Durchschnittsstudierenden an einer deutschen Hochschule – unabhängig von den angestrebten, im Detail aber weitgehend vagen Reformen – in absehbarer Zeit erkennbar verbessern könnte.

D. Money matters

I. Budgets der Hochschulen

In der hochschulpolitischen Diskussion wird regelmäßig darauf verwiesen, dass an der Spitze der internationalen Hochschulrankings beinahe durchweg amerikanische Einrichtungen zu finden sind. Unter den mutmaßlich 20 führenden Universitäten der Welt sind lediglich drei nicht in den USA beheimatet, die Technische Universität München folgt als „beste“ Hochschule Deutschlands abgeschlagen auf Rang 45.¹⁹ Nicht weniger als 51 der 100 Top-Universitäten der Welt befinden sich nach dieser Liste in den USA, lediglich sieben in Deutschland. Unter den 100 angesehensten Hochschulen Europas sind 26 deutsche Institutionen aufgeführt.

Selbstverständlich haben alle derartigen Ranglisten ihre Tücken, ein wirklich aussagefähiger Vergleich zwischen so komplexen Gebilden wie Hochschulen ist schon im nationalen Kontext nicht unproblematisch, umso vorsichtiger sollte man dann erst mit internationalen Rankings umgehen. Gleichwohl, der Tenor derartiger Erhebungen ist erstaunlich gleichlautend, die internationale Spitzenforschung sei vornehmlich in den USA angesiedelt,²⁰ und hier wiederum auffallend häufig an

¹⁸ Von 2001 auf 2002 sind sogar in neun von 16 Bundesländern die laufenden Grundmittel je Studierenden gesunken, in Sachsen-Anhalt beispielsweise um knapp 10%, vgl. *Statistisches Bundesamt* (2004).

¹⁹ *Shanghai Jiao Tong University* (2004).

²⁰ Diese These wird u. a. durch die Tatsache gestützt, dass eine überdurchschnittliche hohe Zahl von Nobelpreisträgern der vergangenen Dekaden an amerikanischen Forschungseinrichtungen beschäftigt war. Unter den 25 Nobelpreisträgern für Wirtschaftswissenschaften seit

(primär) privat organisierten Einrichtungen. Es sind in der Tat die in aller Munde geführten, mit einem gewissen elitären Touch versehenen, Universitäten wie Harvard, Stanford oder Princeton, die auch dem deutschen Bildungspolitiker gern in den Sinn kommen, wenn es um den Reformbedarf im deutschen Hochschulsektor geht.²¹

Aber auch in diesem Kontext gilt: Von nichts kommt nichts, oder anders ausgedrückt, derartige Bildungseinrichtungen benötigen eine eher „üppige“ Finanzierung. Ein Blick auf wenige Strukturkennzahlen von drei der amerikanischen Top-Universitäten verdeutlicht, über welche Größenordnungen in dieser Debatte streng genommen gesprochen werden müsste (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1

Strukturkennzahlen amerikanischer Hochschulen für 2004

Hochschule	Vermögen	Budget	Studiengebühren	staatl. Beiträge	Studierende	Studiengebühren pro Stud.	Studiengebühren / Budget	Staatliche Beiträge / Budget	Budget / pro Stud.
	(Mrd. \$)	(Mrd. \$)	(Mio. \$)	(Mio. \$)		(\$)	(v.H.)	(v.H.)	(\$)
Harvard	26,937	2,597	622,9	473,5	19.763	31.518	24,0	18,2	131.407
Stanford	13,976	2,378	373,9	923,5	14.846	25.185	15,7	38,8	160.178
Yale	13,975	1,688	330,9	404,1	11.359	29.131	19,6	23,9	148.605

Quelle: Annual Reports 2004 der einzelnen Universitäten.²²

Es steht völlig außer Frage, dass selbst die kühnsten Optimisten nicht ernsthaft davon ausgehen, in Deutschland seien in absehbarer Zeit auch nur für wenige Hochschulen vergleichbare Finanzierungs- und Studienverhältnisse realisierbar. Es ist daher nachgerade aberwitzig, in der öffentlichen Diskussion über die deutsche Hochschullandschaft die amerikanischen Spitzeneinrichtungen überhaupt als Referenz heranzuziehen. Allein die letzte Spalte aus Tabelle 1 demonstriert, wie absurd ein Vergleich zwischen Harvard und jeder deutschen Universität ausfallen muss: Der amerikanischen Kaderschmiede stehen im Durchschnitt rd. 100.000 Euro²³

1991 sind nicht weniger als 21 amerikanische Forscher und nur ein deutscher Wissenschaftler. Im Bereich „Physiologie und Medizin“ sind die Verhältnisse ähnlich, 19 der insgesamt 31 Preisträger haben die amerikanische, lediglich vier die deutsche Staatsbürgerschaft – einer (*Günter Blobel*, 1999) im Übrigen beide.

²¹ Diese Institutionen stehen fraglos auch bei der Idee zur Schaffung deutscher „Eliteuniversitäten“ Pate.

²² Zum Vergleich: Der Etatansatz 2004 der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg betrug etwas mehr als 75 Mio. Euro bei knapp 11.500 eingeschriebenen Studierenden.

²³ Bei einem derzeit gegebenem Wechselkursniveau von ca. 1,30 US-\$ / Euro.

pro Jahr und Studierenden zur Verfügung, der für deutsche Universitäten im Jahr 2002 verfügbare Betrag belief sich auf weniger als 8.000 Euro für jeden Studierenden. Die addierten Jahresbudgets der drei betrachteten Universitäten im Jahr 2004 umfassten mehr als ein Viertel der gesamten staatlichen Ausgaben für alle Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland im Jahr 2002.²⁴ Die in der nationalen Diskussion stehenden 380 Mio. Euro für die Eliteförderung muten vor diesem Hintergrund beinahe lächerlich an.²⁵

II. Gebühren, Anreize und Besoldung

Auch der wieder entbrannte Streit über die Einführung von Studiengebühren an deutschen Hochschulen lenkt vom eigentlichen Problem ab. Es geht ja nicht darum, finanziell minderbemittelten Studierenden der Zugang zur Universität zu verwehren. Selbstverständlich erfordert eine flächendeckende Erhebung von Studiengebühren ein begleitendes Finanzierungsangebot über Studiendarlehen.²⁶ Offen ist allenfalls die angemessene und tragbare Höhe der zu leistenden Beiträge. Um auf einen ähnlichen Finanzierungsanteil aus Studiengebühren wie in den USA zu kommen, wäre ein Semesterobolus von etwa 1.250 Euro je Studierenden erforderlich.²⁷ Wohlgermerkt: Dadurch stiegen die (rechnerisch) pro Studierenden und Jahr verfügbaren Mittel an deutschen Hochschulen auf rund 10.500 Euro, immer noch gerade ein Zehntel des Betrages, der für einen Harvard-Studierenden bereit steht.

Für den Ökonomen selbstverständlich ist die anreizorientierte Verbindung zwischen Leistung und Bezahlung. Eng mit diesem Zusammenhang verknüpft ist die Diskussion über die weitere Ausgestaltung der Verträge zwischen Hochschule und Lehrpersonal, also u. a. die Frage nach der Fristigkeit der Anstellung.²⁸ Widmen wir uns zunächst dem letztgenannten Problem. Die (noch immer) typische Karriere für eine Professorin (einen Professor) an einer deutschen Universität verläuft in zwei unterschiedlichen Beschäftigungsphasen: Einer – im Durchschnitt zwischen zehn und zwölf Jahren dauernden – Periode von einzelnen befristeten Arbeitsverträgen schließt sich im Falle der Berufung die Übernahme in das unbefristete

²⁴ Vgl. auch *Institut der deutschen Wirtschaft* (2004).

²⁵ Ebenda.

²⁶ Ähnliche Programme stehen folgerichtig in den Ländern mit Regelstudiengebühren auch nahezu ausnahmslos zur Verfügung.

²⁷ Bei – unterstellt – ungekürzten staatlichen Finanzierungsleistungen zu Gunsten der Hochschulen entspräche dies einem Anteil von rd. 20% am Gesamtbudget aller Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland.

²⁸ Man beachte, dass die Beantwortung dieser Frage mitnichten zwingend den Beamtenstatus für Professorinnen oder Professoren fordert bzw. abschafft. Von Bedeutung ist lediglich, ob eine Lehrkraft befristet (z. B. als Beamter bzw. Beamter auf Zeit) oder unbefristet (auch als Angestellte bzw. Angestellter) an einer Hochschule beschäftigt wird.

Beamtenverhältnis an.²⁹ Man beachte im Übrigen, dass die Einführung der Position einer Juniorprofessorin (eines Juniorprofessors) an dieser Zeitspanne und an der Art des Vertrages grundsätzlich nichts ändert. Je nach wissenschaftlichem Fachgebiet liegt das Erstberufungsalter in Deutschland im Durchschnitt etwa um 40 Jahre.

Bei näherem Hinsehen erweisen sich die amerikanischen Verhältnisse als so gravierend unterschiedlich nicht.³⁰ Zwar ist die „hierarchische“ Position eines befristet beschäftigten Assistant Professors in den USA komfortabler als die eines wissenschaftlichen Mitarbeiters in Deutschland, gleichwohl besteht für ihn (für sie) der primäre Anreiz darin, sich durch seine (ihre) Leistungen für eine unbefristete Anstellung („Tenure“) zu empfehlen, der häufig eine (ebenfalls befristete) Tätigkeit als Associate Professor vorgeschaltet ist.³¹ In den Genuss einer Dauerstellung kommt eine Wissenschaftlerin (ein Wissenschaftler) an einer amerikanischen Hochschule daher ebenfalls etwa zwischen dem 36. und 40. Lebensjahr.

Die Schaffung der Juniorprofessor-Position in Deutschland ist mithin eine erste Angleichung an die amerikanischen Verhältnisse (Assistant Professor), birgt aber folgerichtig ähnliche Probleme. Von einer Juniorprofessorin (einem Juniorprofessor) wird einerseits erwartet, einen eigenständigen Beitrag zum Lehrangebot der Fakultät zu leisten, mit allen damit verbundenen Prüfungsverpflichtungen. Andererseits soll die Befähigung zur späteren Übernahme eines unbefristeten Professorenamtes durch qualitativ hochwertige Publikationen nachgewiesen werden. Es ist im höchsten Maße fraglich, ob dieser „Tanz auf zwei Hochzeiten“ wirklich überzeugend gelingen kann, zumal die Anforderungen in der Lehre in Deutschland regelmäßig deutlich höher sind als in den USA.³²

Womit das tieferliegende Problem der Leistungsmessung erneut zutage tritt: Sind wissenschaftliche Publikationen wirklich ein verlässliches und angemessenes Beurteilungskriterium für die Qualität einer Hochschullehrerin (eines Hochschullehrers) und wenn ja, welche? Eine auch nur im Grundsatz befriedigende Antwort auf diese Fragen würde den Umfang des vorliegenden Referates bei weitem sprengen, vor dem Hintergrund unseres speziellen Untersuchungsgegenstandes mögen daher auch einige wenige Bemerkungen genügen.³³ Es ist weitgehend unstrittig,

²⁹ Von in jüngerer Zeit in einigen Bundesländern eingeführten abweichenden Regelungen soll im Folgenden abgesehen werden, da diese quantitativ erst mit erheblicher zeitlicher Verzögerung relevant werden.

³⁰ Vgl. etwa *Kohl* (2002), S. 5 ff.

³¹ Tenure-Verträge können nicht nur für „Full-Professorships“ vereinbart werden, sondern auch für Associate Professorships oder Lecturer-Positionen.

³² *Kohl* (2002), S. 8.

³³ Wir beschränken uns in der nachfolgenden kursorischen Analyse – auch aus Gründen der Nachvollziehbarkeit – auf den Publikationsoutput im Bereich der Wirtschaftswissenschaften.

dass die überwiegende Mehrzahl der sogenannten „seminal papers“ der Ökonomik der letzten Dekaden sowohl in amerikanischen Journalen veröffentlicht als auch von amerikanischen Autoren (mit)verfasst worden ist. Empirische Analysen der Forschungsproduktivität anhand von Publikationen zeigen allerdings, dass sich das durchschnittliche Veröffentlichungsverhalten eines amerikanischen Wirtschaftswissenschaftlers von dem seines deutschen Fachkollegen nicht erkennbar unterscheidet.³⁴ Erneut behindert der Blick auf die unbestrittenen amerikanischen Spitzenleistungen in der Forschung die Wahrnehmung des allgemeinen Niveaus, für das zwischen der USA und Deutschland in Bezug auf wissenschaftliche Publikationen wohl eher graduelle Unterschiede bestehen.³⁵

Ein ähnliches Bild liefert der Vergleich der Einkommen von hauptamtlichen Lehrkräften an tertiären Bildungsinstitutionen der betrachteten Länder. Es zeigt sich, dass die Jahresentgelte in den USA deutlich nach Einrichtungen differenziert sind, während in Deutschland zwischen Universitäts- und Fachhochschulbesoldung grundsätzlich nicht unterschieden wird (vgl. Tabellen 2 und 3).³⁶ Selbstverständlich sind auch diese Zahlen nur mit großer Vorsicht zu interpretieren, da die deutschen Gehälter z. B. durch Familienzuschläge oder Sonderzahlungen tendenziell oberhalb der ausgewiesenen Beträge liegen werden. Überdies werden durch die aufgeführten nominalen Bruttoentgelte keine länderspezifischen Unterschiede in der Besteuerung und Sozialabgabenbelastung berücksichtigt. Die gegenwärtige Beamtenbesoldung für Professorinnen und Professoren in Deutschland ist durch die impliziten Ruhegeldansprüche (noch) besonders attraktiv, in den USA wird die Altersversorgung entweder durch Eigenvorsorge oder zusätzliche vertragliche Vereinbarungen mit dem Arbeitgeber sichergestellt. Die tatsächlichen Verhältnisse im Einzelfall sind den verfügbaren statistischen Angaben nicht zu entnehmen.

Tabelle 2

Jahresgehälter an amerikanischen Hochschulen 2004 (in Euro)

Position	Forschungsuniversität		4-jährige Einrichtung		2-jährige Einrichtung	
	öffentlich	privat	öffentlich	privat	öffentlich	privat
Professor	74.029	95.461	58.095	63.839	53.788	64.174
Associate	52.235	62.122	46.438	49.602	43.812	46.948
Assistant	44.983	54.745	39.080	40.637	36.403	38.593

Quelle: American Association of University Professors.

³⁴ Vgl. Backes-Gellner (2004), S. 15 f.

³⁵ Auf den systematischen Sprachbias – schließlich ist Englisch die „lingua franca“ nicht nur der Wirtschaftswissenschaften – sei hier nur ergänzend verwiesen.

³⁶ Der Tabelle 2 liegt ein Umrechnungskurs von 1,30 US-Dollar/Euro zugrunde.

Tabelle 3

Jahresgehälter an deutschen Hochschulen 2004 (in Euro)

Position	Grundgehalt – West			West-Besoldung
	Stufe 5	Stufe 10	Endstufe	
C4 [W3]	53.508	63.804	74.088	[56.676]
C3 [W2]	43.836	54.072	64.296	[46.680]
C2 [W1]	39.600	48.636	57.684	[40.860]

Quelle: Bundesbesoldungsordnung.

Im Ländervergleich sind offensichtlich allenfalls die amerikanischen Nominalgehälter an den privaten Forschungsuniversitäten³⁷ deutlich höher als die korrespondierenden Jahreseinkommen in Deutschland, ihr Anteil an den gesamten tertiären Bildungseinrichtungen in den USA beträgt jedoch weniger als 3%. Für alle übrigen Bildungsinstitutionen gilt, dass die deutsche Besoldung (bisher) zweifellos konkurrenzfähig ist. Inwieweit dies auch für die letztlich verhandlungsabhängigen und individuell stärker differenzierbaren „W-Gehälter“ gelten wird, bleibt zu abzuwarten.

Wie im deutschen Einzelfall auch, können die tatsächlichen Einkommen eines Professors (einer Professorin) in den USA bei besonders herausgehobener Qualifikation die genannten Summen deutlich übersteigen, dies aber vornehmlich an den Forschungsuniversitäten. Neben die Gehaltsprivilegien treten regelmäßig zusätzlich Entlastungen bei den Lehrverpflichtungen, die an den Spitzenuniversitäten für den Professoren-Lehrkörper weniger als 50% des an deutschen Universitäten üblichen Lehrdeputats betragen.³⁸ Da zudem in den zu unterrichtenden Kursen die Teilnehmerzahl begrenzt ist, die amerikanischen Professorinnen und Professoren überdies während der vorlesungsfreien Zeit keinerlei Dienstverpflichtungen gegenüber ihrer Hochschule wahrzunehmen haben, besteht erheblich mehr zeitlicher Freiraum für Forschungsaktivitäten.³⁹

E. Fazit

Sowohl in den USA als auch in Deutschland stehen dem Schulabgänger unterschiedliche Aus- und Weiterbildungsalternativen zur Verfügung. In beiden Ländern sind die jeweiligen Optionen sehr stark gesellschaftlich-historisch geprägt: Neben das Hochschulstudium tritt in Deutschland die (duale) Berufsausbildung mit wei-

³⁷ Hierbei handelt es sich um Hochschulen, an den auch promoviert werden kann, vgl. auch Rothfuß (1997), S. 51 f.

³⁸ Vgl. Kohl (2002), S. 7.

³⁹ Ebd., S. 8.

teren Qualifizierungsmöglichkeiten, während in den USA auch unmittelbar job-spezifische Kenntnisse vornehmlich über tertiäre Bildungseinrichtungen vermittelt werden. Jede Umgestaltung des deutschen Hochschulsystems sollte deshalb berücksichtigen, dass ein alleiniger „quantitativer“ Vergleich von Abschlüssen und Studierendenzahlen einen unvollkommenen Eindruck vermittelt. Das (tertiäre) Bildungsniveau in Deutschland ist keineswegs geringer als in den USA.

Das Pfund, mit dem das amerikanische System wuchern kann, ist die deutlich günstigere Personalausstattung an den im Vergleich zu Deutschland erheblich zahlreicheren Hochschulen. Da zudem durch stark Bachelor-orientierte Studiengänge die Mindestanforderungen für einen Universitätsabschluss geringer sind als in Deutschland, beginnen amerikanische Studierende ihre Berufskarriere wesentlich früher als ihre deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen. Gleichzeitig reduzieren sich die durchschnittlichen Lehrbelastungen für die amerikanischen Professorinnen und Professoren, während an vielen deutschen (Massen-)Universitäten die Studienverhältnisse – nicht zuletzt unter dem Diktat der leeren öffentlichen Kassen – eher schlechter als besser werden. Eine Reform deutscher Universitäten sollte folglich einen spürbaren Zuwachs beim Lehrkörper beinhalten. Eine Umstellung auf Studienprogramme angelsächsischer Prägung allein wäre wenig zielführend.

Sowohl die politische als auch die akademische Diskussion über den Zustand deutscher Hochschulen sollte den verklärten – und beinahe ausschließlichen – Blick auf die amerikanischen Spitzenuniversitäten aufgeben. Das bedeutet keineswegs, dass sich an deutschen Hochschulen tätige Wissenschaftler nicht am internationalen Forschungswettbewerb beteiligen sollten. Es erscheint aber illusorisch, durch einmalige halbherzige Finanzspritzen die jahrzehntelang akkumulierte Vermögensausstattung der amerikanischen Spitzenuniversitäten kompensieren zu wollen. Hier ist eine systematische und dauerhaft angelegte Umorientierung der öffentlichen und gesellschaftlichen Präferenzen erforderlich. Auch die Erhebung von Studiengebühren kann den massiven finanziellen Rückstand deutscher Hochschulen gegenüber den USA nicht nennenswert reduzieren. Die Forderung nach einer Hand voll Eliteuniversitäten ist möglicherweise populär, aber bei näherem Hinsehen nicht einmal im Ansatz problemadäquat.

Leistung, die am Forschungsoutput gemessen wird, setzt geeignete Strukturen voraus. Vor diesem Hintergrund könnten Eliteuniversitäten (mit dann konsequenterweise niedrigen Studierendenzahlen) hilfreich sein. Die Bezahlung allein ist kein geeigneter Anreiz, solange die tatsächlichen Belastungen aus Lehre und Selbstverwaltung forschungsbehindernd wirken und (vorübergehend) bewilligte Leistungszulagen zum Grundgehalt mittelfristig wieder in Frage stehen. Die Umstellung auf leistungsorientierte Besoldung bei simultan eingefrorenen oder sogar rückläufigen Personalbudgets ist darüber hinaus ein wenig ermutigendes Signal für eine nachhaltige Stärkung der Hochschulen in Deutschland.

Literatur

- Backes-Gellner, U.* (2004): Karriereanreize für Wissenschaftler an Hochschulen im deutsch-amerikanischen Vergleich, in: Nordrhein-Westfälische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), (2004): Vorträge I 11, (Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften), Paderborn u. a., S. 5 ff.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung* (2004): Berufsbildungsbericht 2004, Berlin.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (2000): A Classification of Institutions of Higher Education, Princeton.
- Institut der deutschen Wirtschaft* (2004): Hochschulfinanzen – Peanuts für die Elite, iwD – Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, Nr. 27 vom 1. Juli 2004.
- Kohl, S.* (2002): Nordamerikanisches und deutsches Hochschulsystem im Vergleich, Mainzer Universitätsgespräche Wintersemester 2001/02: „Zukunft der Universität – Universität der Zukunft“, mimeo.
- Mayer, K. U.* (2004): Yale, Harvard & Co. – Mythos oder Modell für Deutschland? In: Forschung & Lehre 10/2004, S. 538 ff.
- Reuter, L. R.* (2003): Von den Vereinigten Staaten lernen? Zum US-amerikanischen Bildungswesen und zur internationalen Dominanz der amerikanischen Forschungsuniversitäten, in: Fuchs, H.-W./Reuter, L. R. (Hrsg.), (2003): Internationalisierung der Hochschulsysteme. Der Bologna-Prozess und das Hochschulwesen der USA, Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Heft 6, Hamburg, S. 27 ff.
- Rothfuß, A. M.* (1997): Hochschulen in den USA und in Deutschland. Ein Vergleich aus ökonomischer Sicht, Baden-Baden.
- Schmitt, T. u. a.* (2004): Berufungsverfahren im internationalen Vergleich, CHE – Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 53, März 2004.
- Shanghai Jiao Tong University* (2004): Academic Ranking of World Universities 2004, Institute of Higher Education (URL: <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2004/2004Main.htm>).
- Statistical Abstract of the United States* 2003, (URL: <http://www.census.gov/prod/2004pubs/03statab>).
- Statistisches Bundesamt* (2004): 4,6% mehr Hochschulabsolventen, Pressemitteilung vom 27. September 2004.
- Universität zu Köln* (2005): Zahlen, Daten, Fakten 2004, Köln.