

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von HoF Wittenberg – Institut für
Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg

Redaktion:

Peer Pasternack & Martin Winter

Anschrift: Redaktion *die hochschule*, HoF Wittenberg, Collegienstr. 62, 06886
Wittenberg. Telefon: 03491/466-143; Funk: 0177/3270900;
E-Mail: winter@hof.uni-halle.de; Internet: <http://www.diehochschule.de>
Vertrieb: 03491/466-254; Fax: 03491/466-255.
ISSN 1618-9671.

die hochschule versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung.

Von 1991 bis 2001 erschien *die hochschule* unter dem Titel *hochschule ost* in Leipzig (vgl. <http://www.uni-leipzig.de/~hso>). Die Zeitschrift *die hochschule* steht in der editorischen Kontinuität von *hochschule ost* und dokumentiert dies durch eine besondere Aufmerksamkeit für ostdeutsche und osteuropäische Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung sowie -geschichte.

Manuskripte werden in dreifacher Ausfertigung erbeten. Ihr Umfang sollte 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Die Manuskripte unterliegen einer anonymen Begutachtung; daher sollen sie keinen Vermerk des Autorennamens enthalten.

Als Beilage zum Journal *die hochschule* erscheint der *HoF-Berichterstatter* mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Wittenberg.

HoF Wittenberg, 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird von Prof. Dr. Reinhard Kreckel, Institut für Soziologie der Universität Halle-Wittenberg, geleitet.

Neben der Zeitschrift *die hochschule* publiziert das Institut die *HoF-Arbeitsberichte* (ISSN 1436-3550) sowie die Schriftenreihe *Wittenberger Hochschulforschung* beim Beltz Verlag Weinheim/Basel. Die Homepage des Instituts ist unter <http://www.hof.uni-halle.de> zu erreichen.

Titelbild (konzept + form, mit freundlicher Genehmigung der Stiftung Leucorea): Stiftung Leucorea in Wittenberg, Sitz des Instituts für Hochschulforschung

DISPUTATION

Reinhard Kreckel:

Universitätsreform – warum und zu welchem Ende?

12 Thesen..... 4

Reaktionen auf die 12 Thesen:

Detlef Müller-Böling..... 16

Johanna Wanka..... 22

FORUM

Arnd Morkel:

Wider die Instrumentalisierung der Universität..... 27

Hansgünter Meyer:

Hochschulforschung als Wissenschaftstheorie..... 41

Erhard Stölting:

Wissenschaft als Sport. Ein soziologischer Blick auf Widersprüchliche Mechanismen des Wissenschaftsbetriebes..... 58

Johann W. Gerlach:

Qualitätsentwicklung und –verbesserung in Hochschulen:

Warum und wofür?..... 79

S. Franke, M. Kreysing, A. Pautsch, A. Schwennsen, H. Vollmayr:

Organisationsreform an der Universität Göttingen..... 93

Peer Pasternack:

Wozu Hochschulen? Die Funktion von Hochschule und

Hochschulpolitik als Regionalstrukturpolitik..... 107

GESCHICHTE

Reinhard Buthmann:

„Vergesst mir die Wissenschaft nicht“. Die bürgerliche naturwissenschaftlich-technische Intelligenz der DDR an der Nahtstelle des Machtwechsels von Ulbricht zu Honecker..... 125

Gunilla-Friederike Budde:

Gelungener Elitenwechsel? Studentinnen in der DDR in den 50er und 60er Jahren..... 150

MITTEL-OST-EUROPA

Sergej Laboda:

„The story of the battle between innovation and inertia ...“
Die ungewisse Zukunft der Hochschulentwicklung in Belarus..... 169

Nachrichten aus Russland (*Christine Teichmann*)..... 180

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschule in Osteuropa von 1945 bis zur Gegenwart (*P. Pasternack/D. Hechler*)..... 194

PUBLIKATIONEN

Peer Pasternack/Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft und Hochschulen in Ostdeutschland von 1945 bis zur Gegenwart..... 199

Uwe Schimank/Erhard Stölting: Die Krise der Universitäten, Wiesbaden 2001 (*Roland Bloch*)..... 220

Robert Birnbaum: Management Fads in Higher Education, San Francisco 2001 (*Jens Hüttmann*)..... 224

Heiner Rindermann: Lehrevaluation, Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrevaluation an Hochschulen, Landau 2001 (*Karsten König*)..... 229

Angelika Glöckner-Rist, Anina Mischau: Wahrnehmung und Akzeptanz von Frauenhochschulen und Frauenstudiengängen in Deutschland, Baden-Baden 2000 (*Uta Schlegel*)..... 232

Christiane Konegen-Grenier: Studierfähigkeit und Hochschulzugang, Köln 2001 (*Irene Lischka*)..... 238

Autorinnen & Autoren..... 243

Universitätsreform – warum und zu welchem Ende? 12 Thesen¹

Reinhard Kreckel
Wittenberg/Halle

Die 1502 gegründete Universität Wittenberg, der Ort der humanistischen Bildungsreform Philipp Melanchthons, war die deutsche Reformuniversität des frühen 16. Jahrhunderts. Knapp zwei Jahrhunderte später, 1694, wurde unter dem Einfluß des Frühaufklärers Christian

Thomasius die Universität Halle gegründet. Sie wurde zur deutschen Reformuniversität des frühen 18. Jahrhunderts.

Die heutige Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg trägt somit das Erbe zweier Reformuniversitäten in sich. Seit ihren Anfängen gehört es zu ihrer historischen Erfahrung, daß Universitäten sich – angesichts veränderter externer Umstände und interner Erstarrungstendenzen – immer wieder erneuern müssen und daß sie dazu auch fähig sind. Im 20. Jahrhundert hat sie dann allerdings auch die Erfahrung gemacht, daß radikale Reformversuche, die alles „auf einmal und gleichzeitig“ verändern wollten, vieles Erhaltenswerte gefährdet haben.

Seit einiger Zeit findet in Deutschland eine intensive öffentliche Hochschuldiskussion statt. Verfolgt man diese Diskussion, so scheint

¹ Auftaktrede zu einer öffentlichen Disputation des Akademischen Senats der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am 31.10.2001 in Wittenberg, anläßlich der Eröffnung der 500-Jahrfeier der Universität.

große Einhelligkeit darüber zu bestehen, daß es für die deutschen Hochschulen einen dringenden "Reformbedarf" gebe. Fast ebenso breit ist aber auch der öffentliche Konsens darüber, daß die Hochschulen nicht selbst in der Lage seien, die erforderlichen Reformen aus eigener Kraft auf den Weg zu bringen.

Das heißt, man ist sich einig, *daß* die Hochschulen einer Reform unterzogen werden müssen und daß es dazu eines Anstoßes von außen bedarf. *Was* aber zu reformieren sei und *wie* man dabei vorzugehen habe, darüber gehen die Auffassungen weit auseinander. Zwar ist nicht zu verkennen, daß Ansätze aus dem Umkreis des „New Public Management“ in der heutigen Hochschulreformdiskussion eine gewisse Meinungsführerschaft erlangt haben und daß gelegentlich sogar ein radikaler „Systemwechsel“ propagiert wird. Dennoch bleibt aber der vorherrschende Eindruck der einer unübersichtlichen Vielfalt von Krisendiagnosen, von punktuellen Reformvorschlägen und divergierenden Zielsetzungen. Ebenso fällt auf, daß Personen und Organisationen mit höchst unterschiedlicher Sachkompetenz und Interessenlage in die Debatte eingreifen – und Gehör finden.

Ich denke deshalb nicht, daß diese Disputation sich einfach nur in die Stimmenvielfalt einmischen sollte. Ich schlage vielmehr vor, die ganze verzweigte hochschulpolitische Diskussion mit ihren punktuellen Lösungsvorschlägen und Aufgeregtheiten zunächst einmal beiseite zu lassen. Statt dessen möchte ich, als gemeinsamen Ausgangspunkt für die anschließend zu entwickelnden Disputationsthesen, die folgenden *drei allgemeinen Strukturtatsachen* hervorheben:

1. die Vervielfachung der Studierendenzahlen in den letzten Jahrzehnten;
2. die andauernde Unterfinanzierung der Hochschulen;
3. die beginnende Internationalisierung des Hochschulsystems.

Das gemeinsame Kennzeichen dieser drei Ausgangstatsachen ist es, daß sie einen spürbaren und dauerhaften *Handlungsdruck* auf die deutsche Hochschullandschaft ausüben: Die Tatsache, daß das auf die Ausbildung von etwa 5% eines Alterjahrganges ausgelegte traditionelle deutsche Hochschulsystem mittlerweile vor der Aufgabe steht, einen Jahrganganteil von ca. 30% (und künftig evtl. mehr) Studierenden angemessen zu betreuen, ist unbezweifelbar eine solche Handlungsdruck erzeugende Stukturtatsache.

Ebenso unstrittig ist auch die zweite Tatsache, die langandauernde Unterfinanzierung der deutschen Hochschulen – sei es wegen allgemeiner Haushaltsprobleme von Bund und Ländern, sei es aufgrund der gestiegenen Studierendenzahlen und der damit verbundenen Folgekosten. Schätzungen schwanken zwischen einem zusätzlichen Finanzbedarf von 3-5 Milliarden Euro. Das für die Hochschulen entscheidende Novum ist hier, daß sie nicht mehr länger mit einer verlässlichen Ausfinanzierung ihrer Stellenpläne und ihrer sächlichen Erfordernisse rechnen können.

Daß als dritte Strukturtatsache neben diesen beiden auch die Internationalisierung der Hochschulen genannt wird, mag überraschen. Die Internationalität von Forschung und Lehre ist bekanntlich schon immer ein Merkmal der Hochschulen gewesen. Neu ist aber, daß Hochschulen zunehmend in einen direkten internationalen Wettbewerb um Studierende, um Forscher und um Mittel geraten. Neu ist auch, daß es mittlerweile einen politischen Internationalisierungsdruck für die Hochschulen gibt, der sich etwa in den Deklarationen der Wissenschaftsminister von Paris, Bologna und Prag und in der neueren Hochschulgesetzgebung von Bund und Ländern niederschlägt.

Die drei genannten allgemeinen Strukturtatsachen werden im Rahmen dieser Disputation besonders hervorgehoben, weil sich ihnen eine Reihe von generellen hochschulpolitischen Folgeproblemen zuordnen lassen, auf die Antworten gefunden werden müssen. Spezifische Strukturtatsachen – wie etwa die Einbindung der Hochschulen der Neuen Bundesländer in das westdeutsch geprägte gesamtdeutsche Hochschulsystem – werden deshalb in diesem Zusammenhang nicht angesprochen. Bei meinen nun folgenden 12 Thesen geht es vielmehr um den Umgang mit dem allgemeinen „strukturbedingten Handlungsdruck“, dem das ganze deutsche Hochschulsystem sich heute gegenüber sieht. Ihm gilt jetzt auch meine erste These:

These 1: Durch die Veränderung von strukturellen Rahmenbedingungen werden bewährte Handlungsmuster der Hochschulen problematisch.

Durch die Vervielfachung der Studierendenzahlen, die Unterfinanzierung und die Internationalisierung haben sich die Rahmenbedingungen für die deutschen Hochschulen verändert. Was immer sie tun oder unterlassen, immer ist es eine Antwort auf diese Gegebenheiten. Das heißt, nicht nur

gezielte Reformaktivitäten und Bemühungen, die Rahmenbedingungen aktiv zu beeinflussen, auch das bewußte Nicht-Handeln oder das beharrliche Beibehalten bewährter Formen sind Verhaltensweisen mit Auswirkungen, ob gewollt oder nicht. Für diese tragen die zuständigen Akteure in den Hochschulen und in der Hochschulpolitik Verantwortung.

These 2: Das deutsche Hochschulsystem hat auf die Expansion der Studierendenzahlen mit der Ausprägung von drei Hochschultypen reagiert.

Als Antwort auf die erste allgemeine Strukturtatsache, die wachsende Studienplatznachfrage seit Anfang der 70er Jahre, hat das (seit 1990 für Gesamtdeutschland verbindliche) westdeutsche Hochschulsystem eine bis heute gültige Ausdifferenzierung in die folgenden drei strukturprägende Hochschultypen vollzogen:

- (1.) Die klassischen Volluniversitäten, die daran zu erkennen sind, daß sie neben den traditionellen „oberen Fakultäten“ (Theologie, Jura und Medizin) über ein breites natur-, sozial- und geisteswissenschaftliches Fächerspektrum mit vielen sogenannten „kleinen Fächern“ verfügen.
- (2.) Die modernen Schwerpunktuniversitäten, meistens Neugründungen oder ausgebaute Technische oder Pädagogische Hochschulen, in denen es nur eine begrenzte Palette von Fächern gibt.
- (3.) Der neu entwickelte Typus der Fachhochschulen, die ebenfalls nur ein sehr begrenztes Fächerspektrum anbieten. Ihre Hauptaufgabe ist die berufsnaher Ausbildung von Studierenden, hinzu kommt die anwendungsorientierte Forschung. Die Grundlagenforschung und die Nachwuchsqualifikation mit Promotion und Habilitation bleiben den Universitäten vorbehalten.
- [(4.) Ein vierter Typus, die Gesamthochschule, der den Typus der modernen Schwerpunktuniversität mit dem der Fachhochschule verbinden sollte, hat sich nicht durchgesetzt.]

These 3: Die klassischen Volluniversitäten sind durch die zahlreichen Hochschulneugründungen in die Minderheit geraten.

Von den heute in der Hochschulrektorenkonferenz zusammengeschlossenen 258 Hochschulen sind nur noch etwa 10% dem Typus der klassischen Volluniversität zuzuordnen, ca. 20% dem Typus der modernen Schwerpunktuniversität, knapp 50% sind Fachhochschulen. (Die restlichen Hochschulen sind spezialisierte Kunsthochschulen, Pädagogische oder Theologische Hochschulen u.ä.). Das bedeutet, daß für die übergroße Mehrzahl der heute existierenden Hochschulen die zur Zeit gängige Forderung nach „Prioritätensetzung, Profil- und Schwerpunktbildung“ genau das ist, was sie ohnehin praktizieren. Ihre Problemsicht scheint sich also durchzusetzen; die klassischen Volluniversitäten mit breit gefächerten Konturen sind in die Minderheit geraten. Um 1965, vor dem Beginn der großen Hochschulgründungswelle, verhielt sich das noch anders. Damals bestimmten 22 Volluniversitäten (16 im Westen, 6 im Osten) das Bild; daneben gab es 15 Technische Hochschulen und eine Reihe von Spezialhochschulen in Deutschland.

These 4: Die Volluniversität ist als Regelhochschule überholt, nicht aber als Leitbild für die deutsche Hochschul-landschaft.

Der weithin akzeptierte Satz der nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministerin Gabriele Behler: “Die Volluniversität ist als Leitbild nicht mehr zeitgemäß“ (*Die Welt*, 19.5.1999), beschreibt die Entwicklung der Zahlenverhältnisse im Hochschulbereich im Sinne der vorherigen These zwar richtig. Als normative Aussage ist er aber unangemessen. Denn die klassische „universitas litterarum et scholarum“ erfüllt weiterhin eine wichtige Leitbildfunktion, gerade auch für die neuen Schwerpunktuniversitäten und die Fachhochschulen. Auch wenn eine Volluniversität selbstverständlich keine „Komplettuniversität“ sein kann, in der alles angeboten wird, so ist sie doch der einzige Ort, wo die in der modernen Forschung so unerläßliche Interdisziplinarität auf solider disziplinärer Grundlage und unter einem Dach gepflegt werden kann. Vielfalt ist ihre Stärke. Sie ist auch der einzige Ort, wo die sogenannten „kleinen Fächer“ eine Entwicklungschance finden. So kann sie ein Gegengewicht zu den Vereinseiti-

gungstendenzen bilden, die im heutigen Forschungsförderungssystem und in der ausgeprägten Berufsorientierung des Ausbildungssystems angelegt sind. Aufgrund ihrer strukturellen Komplexität bieten die klassischen Volluniversitäten auch eine gewisse Gewähr dafür, daß nicht jeder Modeschwenk umstandslos mitvollzogen wird. Trotz – oder vielleicht gerade wegen – ihres ausgeprägten institutionellen Eigensinns sollte man nicht versuchen, sie auf ein Einheitsmaß zurückzuschneiden.

Wie soeben angedeutet, hat die Ausbildungsfunktion der Hochschulen in den letzten Jahrzehnten stetig an Gewicht gewonnen. Das Humboldt'sche Ideal der forschungsnahen Bildung wurde gerade in den studentenstarken Fächern von der immer dringlicheren Aufgabe der berufsbezogenen Ausbildung in den Hintergrund gedrängt. Wegen des starken Anstiegs der absoluten Zahl und des relativen Bevölkerungsanteils der Studierenden war dies unvermeidlich. Zugleich war die kontinuierliche Expansion der Studentenschaft auch eine der Wurzeln der chronischen Unterfinanzierung der Hochschulen. Man hat versucht, dieses Problem durch die Einrichtung und den Ausbau der primär ausbildungsorientierten und relativ kostengünstigen Fachhochschulen zu bewältigen. Bis heute schreiben sich aber nur knapp ein Drittel der Studienanfänger an Fachhochschulen ein, zwei Drittel gehen an die sehr viel kostenintensiveren Universitäten.

These 5: Die funktionale Differenzierung zwischen Fachhochschulen und Universitäten ist nur unvollkommen vollzogen worden.

Den auf die berufsnahe wissenschaftliche Ausbildung spezialisierten, relativ kostengünstig arbeitenden Fachhochschulen wurde nur ein relativ enges Fächerspektrum (vor allem im Wirtschafts-, Sozial- und Ingenieurbereich) eröffnet. Das hatte zur Konsequenz, daß auch die Universitäten einen großen Teil der steigenden Ausbildungsaufgaben zu übernehmen hatten. Dem diente der Auf- und Ausbau von zahlreichen neuen Schwerpunktuniversitäten. Für diese galt (und gilt) aber, wie für alle Universitäten, das Primat der Forschungsorientierung. Das ist zum einen kostspielig, zum anderen führt es zu dem Dilemma, daß angesichts hoher Studierendenzahlen die Forschungs- und die Lehraufgaben miteinander in Konflikt geraten. Die bekannten Klagen über Ausbildungsdefizite *und* über Forschungsschwächen an den Universitäten sind eine wenig überraschende

Folgeerscheinung dieser Entwicklung – eine Folgeerscheinung, die eben nicht *nur* der Finanzknappheit zuzurechnen ist, sondern auch dem Umstand, daß die funktionale Differenzierung zwischen Fachhochschulen und Universitäten auf halbem Wege stehen geblieben ist.

These 6: Eine klare funktionale Differenzierung zwischen "praktischen" Fachhochschulen und "theoretischen" Universitäten ist heute nicht mehr zu verwirklichen.

Es ist immer wieder vorgeschlagen worden, klare Verhältnisse zu schaffen und die anwendungsorientierten Studiengänge der Universitäten an die Fachhochschulen zu überführen, die damit zur „Regelhochschule“ für die große Mehrzahl der Studierenden würden. Den Universitäten bliebe dann die Funktion der Elitenbildung und der Grundlagenforschung vorbehalten, ihrer schleichenden „Verfachhochschulung“ wäre Einhalt geboten. Dieser Vorschlag ist konsequent, aber wenig realistisch – einmal sicherlich wegen des zu erwartenden Widerstandes der auszulagernden Universitätsfächer, vor allem aber, weil dann auch der Universitätstatus vieler neugegründeter Schwerpunktuniversitäten wieder in Frage gestellt werden müßte.

These 7: Der Übergang von der funktionalen zur vertikalen Differenzierung durch "Verwettbewerblichung" des Hochschulsystems ist eine gefährliche Alternative.

Funktionale Differenzierung erschwert den Verdrängungswettbewerb und schon deshalb Kräfte. Wenn die funktionale Differenzierung der deutschen Hochschullandschaft aber, wie in These 5 behauptet, ohnehin auf halbem Wege stehen geblieben ist, liegt es nahe, sie ganz aufzugeben und – nach britischem Vorbild – alle Fachhochschulen zu Universitäten zu machen. In die gleiche Richtung zielt auch der zunehmende Internationalisierungs- bzw. Europäisierungsdruck, der auf die Angleichung der Studiengangsstrukturen und die internationale Vergleichbarkeit der Hochschultypen drängt. Nicht von ungefähr lautet die offizielle englische Bezeichnung der deutschen Fachhochschulen schon heute: "University of Applied Sciences". Die neuen, auf Internationalisierung abzielenden Bachelor- und Masterstudiengänge können bereits unterschiedslos an Universitäten und Fachhochschulen eingerichtet werden.

Sobald man aber die Demarkationslinien zwischen den unterschiedlichen Hochschultypen völlig beseitigt, wird ein Verdrängungswettbewerb aller gegen alle um gute Studenten, knappe Mittel und berühmte Forscher in Gang gesetzt. An die Stelle der funktionalen Differenzierung tritt dann – wie bei jedem offenen Wettbewerb – eine vertikale Differenzierung zwischen den im Wettbewerb Erfolgreichen und den weniger Erfolgreichen. In dem seit Jahrhunderten staatlich finanzierten deutschen Hochschulsystem kann man sich allerdings nur schwer ein marktwirtschaftliches Wettbewerbssystem (mit kostendeckenden Studiengebühren und Marktpreisen für Forschungsleistungen) vorstellen. Deshalb ist eher damit zu rechnen, daß es in einer funktional entdifferenzierten deutschen Hochschullandschaft zu einem weiteren Bedeutungszuwachs von markt-simulierenden Leistungsindikatoren, Evaluierungen oder Akkreditierungen als Entscheidungsgrundlage für die Zuweisung von Mitteln kommen müßte. Der dysfunktionale Energieaufwand, die Bürokratisierungsgefahren und die hohen Kosten derartiger Verfahren sind von Fachleuten häufig kritisiert worden.

Wenn man – wie hier in der 500jährigen Reformuniversität Halle-Wittenberg – die konturenreiche Geschichte und Struktur einer klassischen Volluniversität vor Augen hat, wird man abrupten Änderungsvisio-nen wie der gerade skizzierten mit besonderer Skepsis begegnen. Andererseits aber darf sich keine Universität den sie betreffenden allgemeinen Struktur-tatsachen verschließen – weder in West- noch in Ostdeutschland. In den Neuen Bundesländern ist zwar die Nachfrage nach Studienplätzen geringer, dafür ist aber die Unterfinanzierung deutlich größer als in vergleichbaren westlichen Universitäten. Und der Internationalisierungsdruck, der uns die Einführung von Bachelor- und Mastergraden, die Modularisierung der Studiengänge und die Einführung von Credit-Point-Systemen auferlegt, gilt für alle Hochschulen in Deutschland. Vor diesem Hintergrund ist meine vermittelnde achte These zu sehen:

These 8: Universitäten und Fachhochschulen können durch das Angebot von theorie- und von anwendungsorientierten Bachelor- und Masterstudiengängen zu einer kompletären Arbeitsteilung kommen.

Auch wenn man mit gutem Grunde bezweifelt, ob die generelle Einführung des Bachelor- und Mastergrades für die weitere internationale Öff-

nung der deutschen Hochschulen wirklich erforderlich ist – sie wird kommen. Darauf sollte man sich schon aus pragmatischen Gründen einstellen. Man sollte sich zum einen darauf konzentrieren, keine nur “hochschulpolitisch korrekten“, sondern fachlich seriöse Bachelor- und Masterstudiengänge einzuführen. Zum anderen sollte man die damit verbundene Chance zur Studienreform nutzen. Sie liegt darin, daß man auch an der Universität Abschied von der Illusion nehmen muß, alle ihre Studierenden streben ein forschungsorientiertes Studium an. Überall dort, wo es sachlich sinnvoll ist, sollte zunächst in einem etwa sechssemestrigen Bachelorstudium das erforderliche fachliche Rüstzeug erworben werden. Anschließend sollte die Möglichkeit zur Entscheidung zwischen drei Wahlmöglichkeiten geben: Übergang ins Berufsleben, praxisorientierten Masterstudium oder forschungsorientiertes Masterstudium. Vor dem Masterstudium könnte selbstverständlich auch eine Berufs- oder Familienphase eingeschoben werden.

Wichtig ist, daß an der „Scharnierstelle“ zwischen Bachelor und Master problemlose Hin- und Herbewegungen zwischen Universitäten und Fachhochschulen möglich sind. Dabei sollte der KMK-Beschluß vom März 1999 zur Geltung gebracht werden, der die theorie- und forschungsorientierten Masterstudiengänge den Universitäten vorbehält, weil nur sie Grundlagenforschung betreiben und über eine entsprechende Forschungsinfrastruktur verfügen. Das heißt, eine Beibehaltung der funktionalen Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen mit hoher Durchlässigkeit, komplementären Aufgaben und begrenztem Wettbewerb im Bereich der praxisnahen Studiengänge sollte das Ziel sein.

These 9: Die Gleichheitsfiktion zwischen Universitäten und zwischen Fachhochschulen trägt auch zur Qualitätssicherung bei.

Qualitätsunterschiede zwischen deutschen Universitäten, zwischen einzelnen Fakultäten und Wissenschaftlern hat es immer gegeben. Für Fachleute waren sie nie ein Geheimnis. In Gestalt der Institutionalisierung des Prinzips der wissenschaftlichen Kritik, durch Begutachtungsverfahren und peer-review-Prozeduren hat es auch einen funktionierenden Modus der Qualitätssicherung gegeben – allerdings vornehmlich im Bereich der Forschung. Schließlich ist auch der Wettbewerb um akademische Reputa-

tion, um Forschungsmittel oder um die besten Schüler schon immer ein wichtiges Prinzip gewesen.

Dennoch haben sich die Universitäten (und auch die Fachhochschulen) in Deutschland bisher gegen offizielle Rangordnungen verwahrt und eine Gleichheitsfiktion praktiziert. Ihr wirft man nun gerne vor, sie sei völlig realitätsfern, sie wirke sich für Forschung und Lehre leistungshemmend und lähmend aus. Allerdings sollte man sich klar machen, daß die Gleichheitsfiktion auch mit dazu beigetragen hat, daß das Niveau von Forschung und Lehre – und damit das internationale Ansehen der deutschen Universitäten und ihrer Absolventen – insgesamt sehr beachtlich war und ist. Echte Spitzenleistungen kamen immer vor, sind aber selten. Gegenwärtig deutet nun vieles darauf hin, daß in der Hoffnung, eine allgemeine Leistungssteigerung erwirken zu können, ein offener Wettlauf zwischen den Hochschulen um wenige Spitzenplätze inszeniert werden soll. Hat dieser Wettlauf erst einmal begonnen, so werden viele Verlierer daraus hervorgehen. Sollten dereinst in einer funktional entdifferenzierten deutschen Hochschullandschaft auch die Fachhochschulen zu Universitäten werden und sich an dem allgemeinen Wettlauf beteiligen, dann wird die Zahl der Verlierer noch größer werden. Die eine oder andere Fachhochschule würde sich vielleicht nach vorne arbeiten. Die meisten anderen würden dann aber – statt einer ehrenwerten Fachhochschule und anderen – zu einer fünftrangigen Universität.

These 10: Reformbedarf besteht – aber vor revolutionärer Ungeduld wird gewarnt.

Die großen strukturellen Herausforderungen für die deutschen Hochschulen können nicht ignoriert werden, auch von den klassischen Volluniversitäten nicht. Aber angesichts ihrer Fächervielfalt und institutionellen Erfahrung wird die Einseitigkeit und Vordergründigkeit vieler punktueller Reformversuche und -vorschläge der letzten Zeit für sie besonders deutlich spürbar. Sollte man sich wirklich ungeprüft darauf verlassen, daß die Abschaffung der Habilitation zu einer nachhaltigen Verjüngung und Qualitätsverbesserung der Professorenschaft führt? Oder daß sich Forschungs- und Lehrleistungen durch Prämienzahlungen steigern lassen? Oder soll man von der Einführung eines „Probejahres für Studierende“ wirklich eine nachhaltige Effektivierung und Beschleunigung des Studiums erwarten? Oder sollte man sich eine solche Wirkung eher von Studiengebühren für

Langzeitstudierende erhoffen? Und wie sieht es mit der intellektuellen Qualität von englischsprachigen Studiengängen aus, die von primär deutschsprachigen Dozenten gelehrt werden?

Angesichts solcher und ähnlicher – keineswegs erfundener – Beispiele wäre ein sehr behutsamer Umgang mit dem auf uns zukommenden Reformdruck klug. Die deutschen Hochschulen, zumal die klassischen Volluniversitäten, sind wertvolle, in vielen Zeitläuften erfahrene und trotz vieler Widrigkeiten leistungsfähige Institutionen. Sie waren immer wieder zu Reformen in der Lage, ohne dabei ihre Besonderheit aufzugeben.

These 11: An den drei Hochschultypen "klassische Volluniversität", "moderne Schwerpunktuniversität" und "Fachhochschule" soll festgehalten werden.

Wenn man nicht „alles auf einmal und gleichzeitig“ verändern will, ist es sicherlich auch klug, sich jetzt eindeutig für den Erhalt des etablierten dreigliedrigen Hochschulwesens in Deutschland zu entscheiden – also: (1.) für den Typus der „klassischen Volluniversitäten“, die ihre Stärke aus ihrer Vielfalt ziehen und die die Leitidee der ‚universitas litterarum et scholarum‘ am besten verkörpern, (2.) für den Typus der „Modernen Schwerpunktuniversitäten“, die mit ihrer zuspitzenden Profilbildung und größeren Unbefangenheit eine wirkliche Alternative zu den Volluniversitäten sind und ihnen da und dort den Rang ablaufen, und (3.) für den Typus der „Fachhochschulen“, die in komplementärer Arbeitsteilung mit den Universitäten eine wissenschaftlich fundierte anwendungsbezogene Ausbildung bieten und mit entsprechenden Forschungen unterstützen. Zur Existenz dieser drei Hochschultypen sollte man sich bekennen, trotz aller internationalen Vereinheitlichungstendenzen. Ihre Konkurrenz um Studierende sollte man ermutigen. Und der Notwendigkeit, die Qualität ihrer Forschungs- und Lehrleistungen und die Rationalität ihres Umgangs mit öffentlichen Mitteln offen nachzuweisen, um ihren Finanzbedarf zu legitimieren, kann sich mittlerweile ohnehin keine Hochschule mehr entziehen. Insofern stehen sie alle – nolens volens – im Leistungswettbewerb miteinander. Gerade deshalb ist ein gewisser institutioneller Schutz für sie ein Gebot der Klugheit.

These 12: Ohne eine von allen respektierte innere Gliederung wird das deutsche Hochschulsystem nicht zu einer Reform aus eigener Kraft kommen.

Man könnte sich wundern, warum im Rahmen dieser Disputation die ordnungspolitische Frage so sehr in den Vordergrund gestellt werden soll. Aber wer seit Jahren die zerfahrene Hochschulreformdiskussion in Deutschland verfolgt hat oder die Debatten in der Hochschulrektorenkonferenz, die von uneingestanden Statusrivalitäten und dem Ringen um strategische Vorteile geprägt sind, der weiß, dass die innere Zerrissenheit der deutschen Hochschullandschaft ein Hindernis für selbstbewußte Reformen ist. Dem kann abgeholfen werden.

Reaktionen auf die 12 Thesen

Detlef Müller-Böling
Gütersloh

Wenn ich die Spielregeln recht verstehe, hat man mich zu dieser Disputation als „Gallus“ eingeladen, als Streithahn. Ich will diesen Part gern spielen. Allerdings möchte ich zuvor sagen, dass ich meine, Sie können stolz darauf sein, einer Reformuniversität anzugehören, die sich

über viele Jahrhunderte der Wahrheitssuche verpflichtet hat, der Integration, dem wissenschaftlichen Anspruch, der Werthaltigkeit von Wissenschaft und diese bewahrt hat, auch wenn das in der Geschichte naturgemäß nicht immer ganz einfach gewesen ist.

Schwer ist es auch, denke ich, die Bezeichnung „Reformuniversität“ zu bewahren und immer wieder erneut sich diese Bezeichnung zu verdienen. Damit bin ich bei einer meiner Grundaussagen, die alle Thesen, die ich jetzt aufstellen werde, implizit durchziehen wird: Reform ist kein ewiges Epiteton, das man sich anstecken kann. Es muss immer wieder erarbeitet werden. Und genau so ist es mit dem Anspruch der Universität, wissenschaftliches Niveau zu produzieren, die Einheit von Forschung und Lehre zu repräsentieren. Dieser Anspruch ist kein auf immer und ewig definiertes Gut. Er ist nicht etwas, was man in einer Grundordnung, in einer Gründungsurkunde übermittelt bekommen kann. Sondern er ist etwas, was sich alle Akteure, Studierende wie Lehrende, jeden Tag neu verdienen müssen.

Ich stimme den drei allgemeinen Strukturaussagen zu, die Reinhard Kreckel seinen Thesen vorangestellt hat: Wir stehen heute in einem Prozess der allgemeinen Akademisierung, nicht nur in unserem Land, sondern weltweit in den Industrieländern, in den Schwellenländern genau so. Wir sind unterfinanziert. Und wir stehen vor der Herausforderung der Internationalisierung. Aber ich füge hinzu, es gibt noch zwei andere Punkte, die ganz wesentlich dafür sind, dass wir uns bewegen müssen: Einer hängt mit der Finanzierung zusammen. Es ist nicht mehr so wie in frühe-

ren Zeiten, als es ein grundlegendes Vertrauen in die Leistungen der Universitäten gegeben hat und damit auch einen selbstverständlichen Anspruch auf die Alimentierung der Gelehrten innerhalb der Universität. Die Gesellschaft fragt heute, was wir mit unserem Geld machen. Es gibt eine grundlegende Vertrauenskrise gegenüber den Hochschulen. Wir müssen sehr viel mehr als in der Vergangenheit begründen, warum es uns eigentlich gibt, welche Bedeutung wir für die Gesellschaft haben. Das fällt uns in einigen Disziplinen leichter als in anderen.

Der zweite Punkt, den ich zu den Strukturtatsachen hinzufügen möchte, ist die Frage der Interdisziplinarität. Viel mehr als in früheren Jahrzehnten ist wissenschaftlicher Fortschritt nur noch an den Rändern der Disziplinen, zwischen den Disziplinen, in der Gemeinschaft der Disziplinen erarbeitbar. Hierfür müssen wir Strukturen finden, um auch als Universitäten den neuen Herausforderungen gerecht zu werden.

Die Antwort ist nicht, wie in Kreckels These 2 nach meiner Auffassung fälschlicherweise gesagt wird, dass es „Volluniversitäten“, „Schwerpunktuniversitäten“ und „Fachhochschulen“ gibt. Mir ist völlig unklar, ob Herr Kreckel hier wieder den Streit vom Ende des 19. / Anfang des 20. Jahrhunderts zwischen Universitäten und Technischen Hochschulen herauf beschwören will. Damals sind die Technischen Hochschulen von oben herab betrachtet worden. Sie durften sich nicht Universitäten nennen, sondern nur Technische Hochschulen. Sie durften keinen Doctor honoris causa vergeben, sondern nur einen „Doktor ehrenhalber“. Das setzt sich bis heute fort. Mittlerweile sind sie aber auch anerkannte Universitäten. Ihre Disziplinen finden sich in der sogenannten „Volluniversität“ gar nicht. Die Volluniversität ist eigentlich auch nur eine Teiluniversität.

Ich empfinde es darüber hinaus als despektierlich gegenüber den anderen Universitäten, von einer Volluniversität zu sprechen. Die anderen sind dann nur Halb- oder Teiluniversitäten? Ich kann das nicht nachvollziehen. Auch die in These 2 bezeichneten „Volluniversitäten“ müssen sich fragen, wo sie ihre Schwerpunkte setzen, welche Fächer sie absolut oder in Relation zu den anderen Fächern in der Universität ausbauen wollen, ob sie zur Biologie eine Informatik dazu nehmen und dann eine Bioinformatik, ob sie in der Gentechnologie die Schwerpunkte setzen wollen etc. Und Sie können diese Fragestellungen auf die Geisteswissenschaften genauso beziehen. Insofern kann ich diese Unterscheidung zwischen Volluniversität, Schwerpunktuniversität und Fachhochschule in keiner Weise nachvollziehen.

Ich meine statt dessen, es muss sehr viel mehr dafür gesorgt werden, dass es in der Voll-, in der Teil- oder ich weiß nicht in was für einer Universität zu einer Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen kommt. Das bedeutet, dass wir ganz andere innere Strukturen brauchen als wir sie augenblicklich haben. Die Fakultäten versäulen die Sache. Wir brauchen Schwerpunktdefinitionen in der Forschung innerhalb der Hochschule. Wir brauchen sozusagen Sonderforschungsbereiche innerhalb der Hochschule, die nicht mehr nur von außen definiert sind, sondern mit dem normalen Haushalt finanziert werden. Und wir brauchen Überschreitungen der Grenzen in den Studiengängen. Das erfordert auch andere Strukturen in der Lehre: Das heißt, die Hochschule wäre dann einerseits nach Studiengängen organisiert, gleichzeitig – und nicht unbedingt deckungsgleich – auch nach Forschungszusammenhängen. Das bedeutet aber nicht, dass man dann noch in einer Fakultät organisiert ist. Das ist die eigentliche Herausforderung.

Richtig ist, wie in These 4 ausgemacht, dass wir einem bestimmten grundlegenden Bildungsideal nacheifern sollten, das dem Humboldt'schen Bildungsideal entspricht – allerdings doch nicht nur für die Volluniversität, also für die geisteswissenschaftlichen/naturwissenschaftlichen Universitäten. Sondern das gilt für andere auch. Ich will es anders zuspitzen: Das Humboldt'sche Bildungsideal sollte handlungsleitend für einen wesentlichen Teil des Hochschulsystems sein, keineswegs unbedingt für alle Teile des Hochschulsystems. Wenn wir die Realität augenblicklich betrachten, dann stellen wir fest, dass 25 von 80 Universitäten in Deutschland 75 Prozent der DFG-Mittel einstecken. Die Realität sieht also bereits heute so aus, dass wir Forschungsuniversitäten und Lehruniversitäten haben oder, ich will der Wahrheit näher kommen, Forschungsfakultäten und Lehrfakultäten, die ihre Schwerpunkte unterschiedlich setzen.

Dass unser Hochschulsystem einer umgekehrten Pyramide gleicht, 2/3 Studierende an den Unis, 1/3 an den Fachhochschulen, hat mit einer Versäulung unseres Denkens zu tun, allerdings nicht mit der Realität, weil nämlich an den Universitäten sehr wohl auch praxisorientierte Ausbildung betrieben wird. Was ist denn eine Mediziner Ausbildung? Was ist denn eine Lehrerausbildung? Was ist denn eine Juristenausbildung?

Immer ist es schon so gewesen. Und die Fürsten haben gerade deswegen Universitäten gegründet, um qualifizierte Beamte zu haben. Von daher müsste die These 5 sogar noch schärfer gefasst werden: Die funktionale Differenzierung zwischen Fachhochschule und Universitäten ist

nicht nur unvollkommen vollzogen worden, sondern sie funktioniert überhaupt nicht. Die Eingrenzung einmal in jemanden, der praxisorientiert, und einen anderen, der theorieorientiert lehren soll, und in einen, der nur Grundlagenforschung betreibt, und einen anderen, der anwendungsorientiert forschen soll, funktioniert nicht. Ich kann keine Unterscheidung mehr zwischen anwendungsorientierter und Grundlagenforschung treffen heutzutage. Wir befinden uns in einer anderen Welt, in der die Kette von Grundlagenforschung zu anwendungsorientierter Forschung und dann Praxisumsetzung nicht mehr gilt. Sondern wir haben vielfältige Verknüpfungen. Gerade aus der Praxis heraus werden die richtigen Fragen gestellt und dann mit der Praxis zusammen wissenschaftlicher Fortschritt erzielt. Insofern können wir auch nicht den echten Universitäten die Aufgabe der Elitenbildung auf der einen Seite und der Grundlagenforschung auf der anderen Seite zuordnen. Das ist viel zu kurz gesprungen, da ist These 6 zuzustimmen.

Der Übergang von der funktionalen zur vertikalen Differenzierung durch Verwettbewerblichung wäre eine gefährliche Alternative, so behauptet These 7. Es stimmt, dass die funktionale Differenzierung den Wettbewerb erschwert. Warum aber gleich „Verdrängungswettbewerb“? Ich weiß eigentlich gar nicht, wer hier verdrängt wird. Es stimmt auch nicht so einfach, dass die funktionale Differenzierung Kräfte schon, das Gegenteil ist der Fall. Die Versäulung in unserem bisherigen System hat zu schrecklichen Machtkämpfen geführt, die pausenlos wieder auftauchen. Die Fachhochschulen haben die ihnen zugewiesene Rolle nie akzeptiert. Man hat Dämme aufgeschichtet, gegen die sie seit ihrer Gründung anrennen. Egal, welches Thema hochkommt, ob Dienstrechtsreform, ob Bachelor-Master, ob Eingangsbesoldung öffentlicher Dienst – sofort haben wir wieder dieses Problem mit den Säulen oder mit den Schubladen, die wir aufgerichtet haben. Da ist ein unglaublicher Machtkampf pausenlos im Gange. Ich würde mir wünschen, dass die Kraft, die dort, ich sag es offen, vergeudet wird, in wissenschaftliche Exzellenz umgesetzt wird im Rahmen eines Wettbewerbs.

Entscheidend ist nicht, was wir vorher hinein definiert haben, sondern was an Ergebnissen herauskommt. Danach entscheidet sich, ob das eine Forschungsuniversität ist oder eine Forschungsfakultät mit höchstem Anspruch, mit wissenschaftlicher Exzellenz oder nicht. Das kann man heutzutage sehr gut empirisch erheben in verschiedensten Verfahren – nicht zuletzt durch Rankings. Insbesondere das, was wir im CHE mit dem

„Stern“ zusammen herausgeben, drückt das aus. Denn ich halte die in These 8 weiter aufrecht erhaltene Differenzierung zwischen theorie- und anwendungsorientierten Bachelor- und Masterstudiengängen für die eine oder für die andere Seite einfach für illusorisch. Das hat die KMK am 5. März 1999 zwar in dieser Form beschlossen, aber die Realität ist längst über diesen Beschluss hinweg gegangen. Hier werden jetzt Bachelor- und Masterstudiengänge ausgerichtet, wie immer jemand will. Das Hochschulrahmengesetz 1998 ist die eigentliche Befreiung für die deutschen Hochschulen gewesen. Innerhalb von kürzester Zeit waren – der Bundespräsident Herzog hatte das Gesetz noch gar nicht unterschrieben – bereits 300 Bachelor- und Masterstudiengänge eingerichtet. Jetzt sind es über 1.000. In diesem Sinne entsteht ein Wettbewerb, und dadurch entsteht meines Erachtens auch Leistung.

Zur Frage der Gleichheitsfiktion, die laut These 9 „zur Qualitätssicherung beiträgt“, will ich nur sagen: Die Gleichheitsfiktion sichert eine ganz bestimmte Art von Qualität, nämlich Mittelmaß auf international gutem Niveau. Aber wir müssen, wenn wir über die Differenzierung im Hochschulsystem sprechen, sehr viel mehr von zwei unterschiedlichen Arten der Qualitätsdifferenzierung sprechen: einmal von einer vertikalen, also besser oder schlechter, höherwertiger oder minderwertiger; zum anderen aber auch von einer horizontalen Andersartigkeit. Das ist das, was wir augenblicklich offiziell verkünden, dass die Universitäten andersartig sind als die Fachhochschulen oder umgekehrt. Im Hinterkopf haben aber alle immer: Die sind eigentlich besser oder schlechter. Und auch das zieht sich teilweise durch das Thesenpapier, wenn gesagt wird, die müssen von der einen in die andere Seite wechseln können.

Ich stimme voll mit der These 10 überein, dass vor revolutionärer Ungeduld gewarnt wird. Das Centrum für Hochschulentwicklung heißt eben Centrum für Hochschul*entwicklung*, und nicht für Hochschul*revolution*. Natürlich muss aus der Vergangenheit heraus entwickelt werden. Wenn so viel von „Amerikanisierung“ des deutschen Hochschulsystems geredet wird, ist das alles totaler Mumpitz. Wir müssen, natürlich unter Berücksichtigung derjenigen, die um uns herum sind, unsere eigene Stärke weiterentwickeln. Das ist völlig klar. Wir müssen uns aber auch davon lösen, dass jede Reform für die Ewigkeit gemacht ist. Wir müssen erkennen, dass wir Reformen auch nachbessern können. Ein bisschen mehr Revoluzzergeist wäre schon mal angebracht, natürlich mit Sinn und Verstand eingesetzt. Das kann nicht schaden, wobei ich viel optimisti-

scher bin als die Thesen von Reinhard Kreckel. Es gibt doch mittlerweile bereits eine Vielzahl von Hochschulen in Deutschland, die das angepackt haben, auf ganz unterschiedliche Art und Weise, die sowohl Strukturreformen innerhalb ihrer Hochschule als auch inhaltliche Reformen im Hinblick auf die Zusammensetzung der Fächer, Auflösung von Fakultäten, Departments, Matrixstrukturen, mehr Interdisziplinarität einrichten. Ich setze sehr auf den kreativen Geist aus den Hochschulen heraus, die dieses Epiteton „Reformhochschule“ verdienen. Es gibt sie. Das schafft natürlich auch eine neue Form von Wettbewerb.

Ich stimme auch mit der letzten These überein, dass wir einen Grundkonsens haben müssen darüber, wie dieses Hochschulsystem aussehen soll. Allerdings denke ich, dass ein allgemein akzeptiertes und völlig konzertiertes System in einer Gesellschaft eine absolute Fiktion ist. Wir brauchen ein Leitbild, das aber genügend Vielfalt ermöglicht. Ich habe das als die „entfesselte Hochschule“ bezeichnet. Wenn wissenschaftlich auf der einen Seite und wirtschaftlich auf der anderen Seite gearbeitet wird, wenn autonom und profiliert vorgegangen wird, wenn Internationalität eine große Rolle spielt, Wettbewerbsfähigkeit und zuletzt auch Virtualität, dann sind wir auf dem richtigen Weg.

Johanna Wanka
Potsdam

Angesichts dessen, dass sich die Frage: „Hochschulreform warum?“ jede Hochschule stellen sollte, entbehrt es nicht eines gewissen Reizes, wenn sie sich von einer Universität mit einer mehrhundertjährigen Reformtradition unter Verweis darauf gestellt wird. Allerdings wird nur der Schelm an eine schelmische Antwort denken.

Der ernster gestimmte Zeitgenosse wird vielleicht, die Fragestellung erweiternd, fragen: Warum gab es überhaupt Reformuniversitäten? Und er wird zu der Antwort gelangen, dass Reformuniversitäten immer dann entstanden, wenn der Widerspruch zwischen dem gesellschaftlichen Anspruch an die Universität und der Fähigkeit dieser, dem gerecht zu werden, unüberbrückbar geworden war. Die Tatsache allerdings, dass es dazu einer Neugründung bedurfte, kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass es mit der Reformfähigkeit der Universität aus sich selbst heraus schon immer nicht zum Besten bestellt war.

Nicht ohne Reiz ist auch eine zugegebenerweise etwas provozierende Ausdehnung der Fragestellung mit Blick auf die allenthalben als Vorbild für die deutschen Hochschulen präsentierten amerikanischen Elite-Universitäten. Erstaunt wird man feststellen, dass seit deren Gründung im 19. Jahrhundert wenig Reformersches zu finden ist: Die Humboldtsche Universitätsidee wird hochgehalten. Das aus der mittelalterlichen Universität überkommene Graduierungssystem Bakkalaureus-Bachelor, Magister-Master wird nach Deutschland exportiert, wo es im Zuge einer Reform zu Beginn des 20. Jahrhunderts erst gänzlich aufgegeben worden war. Ganz zu schweigen von den mittelalterlichen Bräuchen, die in Deutschland der 68er Revolte zum Opfer gefallen sind (Wie war doch das mit den Talaren?). Jedenfalls ist der Schluss, dass gewisse Züge der gegenwärtigen Reformdiskussion in Deutschland den Charakter einer Reform der Reform tragen, nicht völlig verfehlt. Die Weiterungen ließen sich fortführen. Um der Gefahr der Entfernung vom Thema zu entgehen, wird an dieser Stelle jedoch ein Punkt gesetzt.

Die 12 Thesen, wenn sie denn so vom Akademischen Senat akzeptiert worden sind, stellen die Antwort der Martin-Luther-Universität auf die selbst gestellte Frage dar. Der Eindruck, den sie hinterlassen, könnte wiederum in provozierender Weise und kurz gefasst lauten: Die Dinge sind so wie sie sind, ob es uns gefällt oder nicht. Arrangieren wir uns und ver-

suchen das Beste daraus zu machen, damit unsere geliebte Universität nicht weiter Schaden nimmt.

Zugegeben, diese Formulierung ist despektierlich; sie verlangt nach Begründung. Diese soll gegeben werden durch Fragen, die an die Thesen und deren Begründung gestellt werden können.

Zum Vorwort stellt sich die Frage, ob die als allgemeine Strukturattaschen genannten Phänomene tatsächlich als solche bezeichnet werden können oder ob es nicht besser ist, wie es an anderer Stelle auch geschieht, sie als veränderte Randbedingungen aufzufassen, Randbedingungen, die durch die gesellschaftliche Entwicklung geschaffen werden: Verwissenschaftlichung weiter Arbeits- und Lebensbereiche, Veränderungen des Verhältnisses von Staat und Gesellschaft, Globalisierung u.a.

Die Thesen 1 bis 3 sind so einfach wie wahr. In der Begründung zu These 2 stößt man sich jedoch an dem aus der mittelalterlichen Universität überkommenen Begriff der „oberen Fakultäten“. Spätestens seit dem Siegeszug der in der sogenannten Artistenfakultät angesiedelten Naturwissenschaften in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts haben sich doch oben und unten verkehrt, mindestens jedoch ist die Lagebestimmung oben hinfällig geworden. Notwendig erscheint auch eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der klassischen Volluniversität. Dabei geht es gar nicht darum, dass es Universitäten gibt, die sich als Volluniversität begreifen, aber keine Theologie mehr aufweisen, sondern dass der andauernde Differenzierungsprozess der Wissenschaften dazu geführt hat, dass auch die klassische Volluniversität kein vollständiges Fächerspektrum mehr aufweisen kann, was in der Begründung zu These 4 eingestanden wird. Im Grunde genommen beginnt die Auflösung des Begriffes der Volluniversität doch mit dem Entstehen der ersten technischen Hochschulen.

These 4 gehört zu den problematischeren Thesen. Dabei ist es relativ bedeutungslos, darüber zu sinnieren, was die nordrhein-westfälische Wissenschaftsministerin mit dem zitierten Satz gemeint haben könnte. Sicher ist, dass die klassische Volluniversität zwei Vorteile besitzt: Sie kommt dem Humboldtschen Bildungsideal am nächsten, und sie hat die besten Voraussetzungen für die interdisziplinäre wissenschaftliche Arbeit. Aber kann sie den zunehmenden quantitativen Bedarf an wissenschaftlicher beruflicher Bildung decken? Nein, zumindest nicht ohne eine entsprechende Ausweitung der Hochschulausgaben. Die Gründung der als Schwerpunktuniversitäten bezeichneten Hochschulen kann als Versuch angese-

hen werden, das Dilemma zu verringern, ohne den ersten Vorteil der Volluniversität aufzugeben. Aber auch die Schwerpunktuniversitäten konnten das Problem der Zunahme der Studiennachfrage nicht lösen. Erst mit der Gründung der Fachhochschulen, zunächst noch ohne starken Bezug zur Forschung, aber dafür mit ausgeprägtem Praxisbezug, schien das Problem der zunehmenden Studiennachfrage lösbar zu werden. Allerdings kommt dem Hinweis darauf, dass sich nur knapp ein Drittel der Studienanfänger an Fachhochschulen einschreibt, so lange wenig Beweiskraft zu, solange das Verhältnis der Studienplatzzahlen zwischen Universitäten und Fachhochschulen so ist, wie es ist. Im Übrigen wäre es konsequent gewesen, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die kostengünstigste Ausbildungsform die ist, die keinerlei Forschungsbezug aufweist.

Als eine akzeptable Wiedergabe des Faktischen bieten sich die Thesen 5 und 6 an, ihre Begründung und ihr Nachhall werfen aber Fragen auf: Warum ist die funktionale Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen unvollkommen geblieben? Ist der behauptete Primat der Forschungsorientierung der Universitäten nicht eine Chimäre, wenn der Wissenschaftsrat feststellen kann, dass es Fachhochschulbereiche mit besseren Forschungsleistungen gibt als an manchen Universitätsbereichen? Wer hindert die Universitäten daran, ihre anwendungsorientierten Studiengänge an die Fachhochschulen zu überführen? Worin besteht die schleichende „Verfachhochschulung“ der Universitäten, in der Erhöhung des Lehrdeputats ihrer Hochschullehrer, in der Übernahme der Lehrmethodik der Fachhochschulen oder im Verschwinden des wissenschaftlichen Mittelbaus? Zur völligen Akzeptanz der Thesen müssen diese Fragen beantwortet werden. Dabei führt die Antwort auf die erste Frage zu den weitgehendsten Einsichten in das funktionale Gefüge der verschiedenen Hochschularten.

Am bedeutungsschwersten kommt die These 7 daher: Da die funktionale Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen nicht gelungen ist, nur keinen Wettbewerb! Um Kräfte zu schonen, keinen Wettbewerb? Offenbart sich hier ungewollt ein Hinweis darauf, weshalb das deutsche Hochschulwesen, verglichen mit seinem früheren Zustand, so viel an Glanz verloren hat? Deshalb lautet die Gegenbehauptung: Nichts braucht die Wissenschaft in Deutschland gegenwärtig mehr als Wettbewerb, Wettbewerb um die besten Wissenschaftler, die besten Studierenden und um die finanziellen Mittel. Dass dieser Wettbewerb nicht

von wissenschaftsfremden Kriterien bestimmt werden darf, versteht sich von selbst.

Als wenig kongruent muss angesehen werden, wenn einerseits festgestellt wird, die unvollkommene funktionale Differenzierung lege die Umwandlung der Fachhochschulen in Universitäten nahe, und andererseits davor gewarnt wird, „die Demarkationslinie zwischen den unterschiedlichen Hochschultypen“ völlig zu beseitigen, damit es nicht zu einer vertikalen Differenzierung der Hochschulen komme. Unabhängig von der Antwort auf die Frage, ob ein Wettbewerb zwischen den Hochschulen die Möglichkeit der Verdrängung (wohin?) einschließen muss, ist der Hinweis auf die deutschen Hochschulen der Vergangenheit fragwürdig. Zwischen den preußischen Universitäten im Kaiserreich gab es sehr wohl einen Wettbewerb um die besten Professoren, zwar unter staatlicher Mitwirkung, aber immerhin. Dieser Wettbewerb gewann an Schärfe, wenn er länderübergreifend geführt wurde. Es ist in diesem Zusammenhang erwähnenswert, dass nur selten eine Berufung von einer österreichischen Universität an eine preußische gelang, weil Österreich in der Regel die preußischen Berufungszusagen überbot. Das heißt: Wettbewerb ist möglich ohne kostendeckende Studiengebühren und Marktpreise für Forschungsleistungen.

Dass es einen Wettbewerb um berühmte Forscher zwischen Universitäten und den zu Universitäten umgewandelten Fachhochschulen geben könnte, kann nur als Schreckgespenst angesehen werden, denn es dürfte einige Zeit vergehen, bis die vorhandenen Ausstattungsunterschiede egalisiert wären. Im Übrigen: Berühmte Forscher zieht es in Deutschland kaum noch an die Hochschulen.

Auch der als Bedrohung apostrophierte Bedeutungszuwachs von leistungsabhängiger Mittelzuweisung und Evaluierung kann so nicht akzeptiert werden. Ohne Frage schließt die Anwendung von Mittelverteilungsmodellen das Risiko ein, Falsches zu honorieren und Fehlverhalten zu stimulieren. Unter Mitwirkung aller Beteiligten sollte es aber möglich sein, die Risiken zu minimieren und den Energieaufwand nicht dysfunktional werden zu lassen. Jedenfalls gibt es zu einem Wettbewerb auch staatlicher Hochschulen um die vorhandenen Ressourcen keine Alternative.

These 8 findet bis auf die Frage, ob Theorie- und Anwendungsorientierung die zutreffenden Alternativen sind, Zustimmung. Arbeitsteilung zwischen Universitäten und Fachhochschulen war ja ein Beweggrund für

die Schaffung der Fachhochschulen. Bemerkenswert ist aber der Fatalismus, der aus der Begründung hinsichtlich der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge spricht. Kommen wird die flächendeckende Einführung dieser Studiengänge, wenn die Praxis, die Hochschulen und die Nachfrage es verlangen. Dabei sind Vor- und Nachteile sorgfältig abzuwägen. Wenn es stimmt, dass das amerikanische Analogon des VDI den Bachelor-Ingenieuren die berufliche Anerkennung versagt, sollte uns das zu denken geben. Die Überlegungen sollten aber nicht nur mit dem Blick auf die Nachbarn angestellt werden. Entscheidend muss die Antwort auf die Frage sein, wie viel Forschungsbefähigung die generelle wissenschaftliche Berufsbefähigung einschließen muss, wenn die Berufspraxis außerhalb von Hochschulen und Forschungseinrichtungen liegt.

These 9 müsste ergänzt werden durch „...“, fördert aber nicht die notwendige Differenzierung“. Was wir brauchen, ist Qualität in der Breite und Herausbildung von Spitzenhochschulen. Ein vernünftig gestalteter Wettbewerb muss beides leisten können. Das Schreckgespenst zu fünf-rangigen Universitäten mutierter Fachhochschulen und eines zu erwartenden Heers von Wettbewerbsverlierern sollte auch hier den Blick für die Notwendigkeit des Wettbewerbs nicht verstellen.

Den Thesen 10 bis 12 kann im Wesentlichen zugestimmt werden. In ihren Begründungen werden Fragen gestellt, die beantwortet werden müssen, allerdings in endlicher Zeit, damit die notwendigen Reformen nicht auf den Sankt-Nimmerleins-Tag verschoben werden. Das letztendliche Eingeständnis eines sich entwickelnden faktischen Leistungswettbewerbs sollte seine Ergänzung im Zugestehen des Notwendigen finden, auch wenn dadurch vorhergehenden Thesen der Boden entzogen wird.

Wider die Instrumentalisierung der Universität

Arnd Morkel
Trier

**Warum wir eine Idee der
Universität brauchen**

Fragt man, wovon die Zukunft der Universität abhängt, erhält man unterschiedliche Antworten. Die einen fordern eine solidere Vorbereitung der Studienanfänger, die andern verlangen mehr Geld, die dritten wünschen straffere Lehrprogramme, die vierten treten für eine leistungsgerechte Verteilung der Ressourcen ein, die fünften pochen auf eine Belebung des Wettbewerbs. Für alle diese Forderungen gibt es gute Gründe. Sicher kann eine Universität nur so gut sein wie ihre Studenten, und eine Universität, die für viele Studierende Schule spielen muß, wird schwerlich imstande sein, Höchstleistungen zu erbringen. Von daher liegt es nahe, die Meßlatte für die Studierfähigkeit höher zu legen. Auch die Forderung nach einer besseren Finanzausstattung ist nicht abwegig. Mit der in vielen Fächern heute unvermeidlichen Massenausbildung können wir uns nicht abfinden. Die Universität braucht dringend Geld für Tutoren, für den wissenschaftlichen Nachwuchs und für Professuren. Kein Zweifel auch, daß manche Lehrprogramme, besonders in den Geisteswissenschaften, noch immer einem Flickenteppich gleichen. Die Studenten müssen „von einem akademischen Detailhändler

zum anderen eilen“¹ und auf eigene Faust versuchen, die zerstreuten Wissensgüter zusammenzufügen. Verständlich ist auch das Bemühen, Professoren, Fächer, Universitäten nicht länger nach überkommenen Besitzständen oder schematischen Regelungen, sondern nach ihren jeweiligen Leistungen zu honorieren. Und gewiß tut Wettbewerb not: zwischen den Fächern, den Hochschulen, den Ländern. Unter einer Glasglocke kann niemand wachsen, und solange die Kultusministerkonferenz den Bildungsföderalismus nicht als Chance zum Wettbewerb versteht, ist mit einem Aufschwung der Bildungseinrichtungen nicht zu rechnen.

Dennoch, so einleuchtend diese Forderungen sind, sie lassen viele Fragen offen. Zum Exempel: Wodurch soll die Studierfähigkeit angehoben werden? Seit Jahrzehnten plädiert die Hochschulrektorenkonferenz für mehr Allgemeinbildung, vermeidet aber sorgfältig zu definieren, was darunter inhaltlich zu verstehen ist und warum eine Universität gebildete Studenten – und gebildete Dozenten – braucht. Oder: An welchen Kriterien soll die Qualität eines Hochschullehrers, eines Faches oder einer Universität gemessen werden – an der Anzahl der Promovenden, der Verweildauer der Studenten, der Höhe der Drittmittel? Universitäre Leistungen sind nun einmal nicht so leicht mit Händen zu greifen wie die eines Industriebetriebes. Eine Flaschenfabrik weiß jederzeit, wieviel Flaschen sie produziert, eine Universität tut sich da schwerer. Mit den anderen Forderungen steht es nicht besser. Ein Studiengang kann personell und finanziell gut ausgestattet und trotzdem drittrangig sein. Straffe Lehrprogramme können auf eine effiziente Ausbildung wie auf ein Discountstudium hindeuten. Im Wettbewerb der Hochschulen kann das Gehaltvolle auf der Strecke bleiben, hingegen die Billigware überleben.

Mit anderen Worten: Wer Reformen will (und es gibt ohne Frage vieles zu reformieren), darf keinen Zweifel daran lassen, worin das Ziel der Reformen besteht und woran ihre Resultate zu messen sind. Das aber bedeutet, daß wir uns zu allererst darüber verständigen müssen, was wir unter einer Universität verstehen.

¹ Werner Hofmann, *Universität, Ideologie, Gesellschaft*, Frankfurt a.M. 1968, S. 23.

Die Universität zwischen Praxisorientierung und Erkenntnisstreben

Für die Politik scheint die Antwort klar. Sie erwartet von einer Universität vor allem zweierlei: eine Lehre, die den Studenten die erforderlichen Fertigkeiten für ihr späteres Berufsleben vermittelt, und eine Forschung, die zur Lösung der akuten wirtschaftlichen, sozialen und politischen Probleme beiträgt. Mit dieser Auffassung stehen die Politiker nicht allein: Arbeitgeber, Gewerkschaften, Berufsverbände, weite Teile der Öffentlichkeit und viele Wissenschaftler teilen sie. Und das nicht von ungefähr. Schon im Mittelalter gehörte es zu den Hauptaufgaben der Universität, Ärzte, Juristen und Theologen auszubilden; heute sind Hunderte, wenn nicht Tausende von Berufen auf wissenschaftliche Schulung angewiesen. Ein ständig wachsendes Heer von wissenschaftlich-technischen Fachleuten ist nötig, um mit den immer komplizierter werdenden Problemen unserer Welt fertig zu werden, unsere innere und äußere Sicherheit zu wahren, unsere zivilisatorischen Standards zu erhalten, unseren Wohlstand zu sichern. Ob wir wollen oder nicht: Unser Überleben wie unser Leben hängen zunehmend vom Niveau der wissenschaftlichen Ausbildung und Forschung ab.

Angesichts dieser Situation ist es nicht verwunderlich, daß in der Hochschulpolitik der Gesichtspunkt der Nützlichkeit eine immer größere Rolle spielt. Die Universitäten werden aufgefordert, mit der Wirtschaft zu kooperieren und sich als Motor der wirtschaftlichen Entwicklung zu sehen. Bei der Aufstellung von Hochschulentwicklungsplänen und bei der Akkreditierung von Bachelor- und Masterprogrammen sollen Vertreter aus Wirtschaft und Gesellschaft ein gewichtiges Wort mitreden. Von Studien- und Prüfungsordnungen wird erwartet, daß sie auf historischen und philosophischen „Schnickschnack“² verzichten und sich auf die Bedürfnisse der Berufspraxis konzentrieren. Lehrstühle, die ihre praktische Relevanz nicht nachweisen können, geraten in Gefahr, gestrichen oder zugunsten anwendungsbezogener Disziplinen umgewidmet zu werden.

Die Vorstellung von Universität, die hinter diesen Forderungen steckt, ist nicht neu. Anfang der achtziger Jahre des 18. Jahrhunderts erklärte Kaiser Joseph II.: „Den jungen Leuten muß nichts gelehrt werden, was

² Michael Stolleis, Amputierte deutsche Juristenausbildung: Adieu Wissenschaft, in: FAZ vom 12.6.2001, S. 54.

sie nachher ... nicht zum Besten des Staates gebrauchen können“.³ Im Preußischen Allgemeinen Landrecht von 1794 heißt es lapidar: „Schulen und Universitäten ... (haben) den Unterricht in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht“.⁴

Diese Ansicht ist jedoch nicht die einzige. Sie entspricht auch nicht der ursprünglichen Idee der Universität. In seiner Untersuchung „Vom Ursprung der Universität im Mittelalter“ kommt der Mediävist Herbert Grundmann zu dem Schluß: Die Universität ist weder dem Bedürfnis neu aufstrebender Schichten noch dem Interesse der in Staat und Kirche herrschenden Mächte entsprungen, so sehr diese sich späterhin der Universität auch zu bemächtigen versuchten. Sie verdankt ihre Entstehung in erster Linie auch nicht der Notwendigkeit der Berufsausbildung. „Primär und konstitutiv, wahrhaft grundlegend und richtungsweisend für Ursprung und Wesen der Universitäten“ war vielmehr „das gelehrte, wissenschaftliche Interesse, das Wissen- und Erkennenwollen.“ Diesem Wissen- und Erkennenwollen ging es „zunächst nicht um Verwertung des Erkannten für praktischen Nutzen und Gewinn, sondern um Verständnis und Einsicht“. Es handelte sich um ein „Wissen- und Erkennenwollen um der Wahrheit willen, auch auf die Gefahr hin, daß sie (die Wahrheit) unbeliebt ist und zu Konflikten führt“.⁵

So sehr sich die Universitäten seither auch verändert haben: Die Auffassung, daß sie zunächst und zuvörderst nicht praktischen Zwecken, sondern der zweckfreien Suche nach Erkenntnis, will sagen der Suche nach Wahrheit zu dienen haben, ist niemals ausgestorben und steht bis heute im Zentrum der klassischen Idee der Universität. Im „Streit der Fakultäten“ schreibt Kant, daß „auf Wahrheit (der wesentlichen und ersten Bedingung der Gelehrsamkeit überhaupt) alles ankommt; die „Nützlichkeit“ ist „nur ein Moment vom zweiten Range“.⁶ Auch die preußischen

³ Zit. nach Helmut Schelsky, Einsamkeit und Freiheit, Reinbek bei Hamburg 1963, S. 41.

⁴ Titel 2,12.

⁵ Herbert Grundmann, Vom Ursprung der Universität im Mittelalter, 2. Aufl. Darmstadt 1964, S. 39, 46, 59. Dazu neuerdings Christian Wieland, Idealisten und Materialisten in der deutschen Universitätsgeschichtsforschung: Herbert Grundmann, Peter Classen und die Frage nach dem Nutzen der mittelalterlichen Hochschule, in: Prudentia und Contemplatio, Festschrift für Georg Wieland, hg. von Johannes Brachtendorf, Paderborn/München/Wien/Zürich 2002, S. 294-316.

⁶ Immanuel Kant, Werke in sechs Bänden, hg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1964, Bd. VI, S. 290.

Bildungsreformer, Humboldt, Schleiermacher, Fichte, wandten sich entschieden gegen den Vorrang der Nützlichkeit, wie er im Preußischen Allgemeinen Landrecht niedergelegt und in den napoleonischen Fachschulen verwirklicht war. Für sie war Wissenschaft in erster Linie „Selbstzweck, ihr praktischer Nutzen ... sekundär“.⁷ Nicht anders sah John Henry Newman in seiner Schrift über „The Idea of a University“ die Hauptaufgabe der Universität im Streben nach Erkenntnis um der Erkenntnis willen.⁸ Bei Karl Jaspers kann man lesen: „Die Universität hat die Aufgabe, die Wahrheit in der Gemeinschaft von Forschern und Studenten zu suchen“.⁹ Für Josef Pieper ist die Universität „eine Zone der Wahrheit, ein Heilungsraum der unabhängigen Befassung mit Wirklichkeit, in welchem ungehindert gefragt, erörtert und ausgesprochen wird, wie die Wahrheit der Dinge sich verhält“.¹⁰ Jacques Derrida erklärt: „Die Universität macht die Wahrheit zum Beruf“.¹¹

Vom Nutzen der Universität

Paßt eine solche Idee der Universität noch in unsere Zeit? Können wir uns den Luxus einer Erkenntnis um der Erkenntnis willen noch leisten angesichts der gewaltigen Herausforderungen, vor denen wir stehen? Müssen wir unsere wissenschaftlichen Kräfte nicht ganz und gar auf die Lösung eben dieser Herausforderungen konzentrieren? Dazu ist zweierlei zu sagen.

Einmal wäre es ein Irrtum anzunehmen, daß eine Universität, die auf Erkenntnis und nicht auf merkantile Verwertbarkeit aus ist, sich auf praktische Bedürfnisse nicht einlassen dürfte. Sie darf es selbstverständlich, und sie muß es auch. Es wäre ja absurd zu meinen, das in der Universität versammelte Wissen und Können dürfe der Praxis nicht zugute kommen. Theorie und Praxis schließen einander nicht aus. Häufig führen gerade praktische Probleme, zu Ende gedacht, zu vertieften theoretischen Einsichten, wie umgekehrt theoretische Erkenntnisse oft die folgenreichsten

⁷ Thomas Nipperdey, Preußen und die Universität, in: Nachdenken über die deutsche Geschichte, München 1986, S. 141.

⁸ John Henry Newman, The Idea of a University, ed. by Ian T. Ker, Oxford 1976, S. 94, 134.

⁹ Karl Jaspers, Die Idee der Universität, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1961, S. 1.

¹⁰ Josef Pieper, Mißbrauch der Sprache – Mißbrauch der Macht, Zürich 1970, S. 39f.

¹¹ Jacques Derrida, Die unbedingte Universität, Frankfurt a.M. 2001, S. 10.

praktischen Erfindungen nach sich ziehen. Streben nach zweckfreier Erkenntnis heißt nicht, daß wir uns die praktischen Nöte aus dem Kopf schlagen und die anwendungsbezogenen Wissenschaften aus der Universität verbannen müßten. Streben nach zweckfreier Erkenntnis bedeutet „nur“, daß der Anwendungsbezug nicht das einzige und auch nicht das leitende Prinzip der Universität ist, daß eine Universität sich nicht von politischen, ökonomischen oder technischen Interessen vereinnahmen und ihre Themen und ihre Ergebnisse nicht von außen aufzwingen lassen darf.

Sodann kann keine Rede davon sein, daß eine Universität, die ihre primäre Aufgabe in der zweckfreien Erkenntnis sieht, ein müßiger Luxus wäre. Auch nichtanwendungsbezogene Disziplinen haben ihren Nutzen: Geographen betreiben Fremdenverkehrsgeographie, Islamisten können auf ihre Bedeutung im Dialog der Kulturen verweisen, Philosophen und Theologen auf ihre Kompetenz in Sachen Bioethik. Im Grunde bedarf es solcher Nachweise jedoch gar nicht. Eine Wissenschaft ist nicht erst dann nützlich, wenn sie sich in berufsbezogene Studiengänge und nützliche Forschung ummünzen läßt. Auch wenn das Streben nach reiner Erkenntnis zweckfrei ist, ist es dennoch nicht zwecklos; es ist nützlich, auch wenn dieser Nutzen mehr indirekter als direkter Art ist und sich nicht nach Heller und Pfennig bemessen läßt. Mehr noch: Zur Überzeugung der klassischen Universität gehört es, daß gerade eine von unmittelbaren Nützlichkeitsvorstellungen befreite Wissenschaft der Gesellschaft am meisten zu dienen vermag. Dafür werden hauptsächlich vier Gründe vorgebracht.

Erstens: Ein wissenschaftliches Training kommt der beruflichen Tätigkeit zugute. Wer eine solide theoretische Ausbildung genossen hat, ist damit nicht schon automatisch ein guter Arzt, Lehrer oder Ingenieur; er besitzt aber das dafür notwendige Fundament. Dieses Fundament ist heute um so wichtiger, weil niemand weiß, welche Anforderungen die Praxis morgen stellen wird. Wer gelernt hat, selbständig wissenschaftlich zu arbeiten, tut sich leichter, sich in ungewohnte Aufgaben einzuarbeiten und auf neue Fragen neue Antworten zu finden als jemand, dessen Ausbildung sich nur auf die Bedürfnisse und Erfahrungen der akuten Praxis bezog.

Zweitens: Ein Studium, das nicht auf technische Abrichtung zielt und nicht nur berufliche Qualifikationen vermittelt, das vielmehr auch den historischen, philosophischen und moralischen Horizont bedenkt, inner-

halb dessen sich die wissenschaftliche Praxis entfaltet, und zum Selbstdenken anregt, bildet ein Gegengewicht gegen Funktionalismus und Spezialisierung und trägt zur geistigen Selbständigkeit der Studierenden bei. Es erweitert den Gesichtskreis, bewirkt Distanz zum Hier und Heute, und Distanz befreit. Nicht zufällig steht über dem Portal der Freiburger Universität der Satz aus Johannes 8,32: „Die Wahrheit wird euch frei machen“. Der Satz gilt auch dann, wenn nicht die christliche Wahrheit und nicht der Besitz der Wahrheit, sondern das Streben nach Wahrheit gemeint ist. Ohne den Willen, den Dingen selbst auf den Grund zu gehen, ist geistige Unabhängigkeit nicht zu haben.

Drittens: Die zweckfreie Suche nach Erkenntnis kommt der anwendungsorientierten Forschung zustatten. Schon die Überlegenheit der griechischen Medizin über die ägyptische Heilkunst beruhte auf dieser Suche. Während die ägyptische Heilkunst ihr Wissen vornehmlich der praktischen Erfahrung verdankte, erforschte die griechische Medizin zu allererst die Natur des Menschen, fragte nach den Ursachen, Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten der Krankheiten und leitete daraus ihre therapeutischen Vorschläge ab. Damit schlugen die griechischen Ärzte ihre ägyptischen Kollegen aus dem Feld. Ihre Methode war erfolgreicher, weil sie auf einer theoretischen Einsicht in die Natur des Gegenstandes fußte. Die Erfahrung lehrt immer aufs neue, daß ohne theoretische Grundlagenforschung die Entwicklungsforschung zu verdorren droht. Den Schaden hat nicht zuletzt die Wirtschaft. Otfried Höffe hat das unlängst auf die Formel gebracht: „Wer sich eng an Nutzen bindet, läuft ... Gefahr, den Nutzen auf Dauer zu verspielen“.¹²

Viertens: Vom Nutzen ist die Suche nach Erkenntnis auch für die res publica. Im öffentlichen Leben bekämpfen sich unterschiedliche Interessen, Werte und Ziele. Die Universität kann diesen Streit nicht aufheben, aber darauf hinwirken, daß er verlässliche Erkenntnisse berücksichtigt. Sie kann helfen, die falschen Vorstellungen, Selbsttäuschungen und Frageverbote aufzuheben, die uns den Blick auf die Wirklichkeit verstellen. Sie kann darlegen, was wir wissen und was wir nicht wissen, und auf diese Weise vielleicht dazu beitragen, den „terribles simplificateurs“ das gute Gewissen zu nehmen. Die Forderung, auch unbequeme Tatsachen zur Kenntnis zu nehmen, mag im öffentlichen Leben nicht gern gehört wer-

¹² Otfried Höffe, Tübingen, Deutschland und die Geisteswissenschaften, in: FAZ vom 7.11.2001, S. 12.

den, aber sie ist das einzige, was die Universität den Fahenschwingern entgegensetzen kann, vorausgesetzt, sie läuft nicht selbst hinter einer Fahne her, sondern begreift es als ihre Aufgabe, *alle* Ansichten einer Prüfung zu unterziehen. Für die Gesellschaft ist es nicht gleichgültig, ob es eine solche Instanz gibt oder nicht. Alles spricht dafür, daß wir uns, um leben und überleben zu können, mehr denn je um Erkenntnis bemühen müssen.

In diesen vier Punkten liegt sozusagen der "Mehrwert" der alten Universität gegenüber einer Hochschule, die in Forschung und Lehre nur das unmittelbar Nützliche im Auge hat. Eine zur Höheren Berufsschule oder zum wirtschaftlichen Standortfaktor geschrumpfte Universität kann diesen Mehrwert nicht erbringen. Damit muß sich auseinandersetzen, wer die Universität auf vordergründige Nützlichkeit trimmen will.

Merkmale des akademischen Studiums

Bleibt die Frage: Welche Merkmale muß ein Studium aufweisen, das in erster Linie auf Erkenntnis, nicht auf Nutzen aus ist?

Über eines besteht sicher Einigkeit: Das Studium darf nicht nur Wissen vermitteln. Natürlich lehrt auch die Universität Wissen. Zu ihren Aufgaben gehört es ja, an die Stelle von Vermutungen, Halbwahrheiten und Irrtümern nachprüfbares Wissen zu setzen. Das ist keine geringe Leistung. Wer nichts weiß, muß alles glauben. Aber in der Wissensvermittlung erschöpft sich nicht die Aufgabe der Universität. Der Student soll während seines Studiums lernen, selbst nach neuen Erkenntnissen zu streben. Wer am Ende seines Studiums nicht die ersten Schritte zum selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten gemacht, mit anderen Worten: das Lernen gelernt hat, hat den Zweck der universitären Ausbildung verfehlt.

Doch damit kann es, besonders heute, nicht sein Bewenden haben. In einer Welt wie der unsrigen, die in einem noch nie gekannten Ausmaß von Wissenschaft abhängig ist, kann eine Universität sich nicht damit begnügen, nur zum wissenschaftlichen Arbeiten zu erziehen, sie muß auch versuchen, zu einer umsichtigen, verantwortlichen Handhabung der Wissenschaft anzuleiten. Für das Studium bedeutet das vor allem Dreierlei:

Erstens muß es die Grenzen der Wissenschaft deutlich machen. Was den Wissenschaftler auszeichnet, ist nicht nur das Streben nach Erkenntnis, sondern auch die Fähigkeit, das Erkannte in Zweifel zu ziehen, die Bereitschaft, sich der Kritik zu stellen, die Kraft, offene Fragen offen zu

lassen. Der Unterschied zwischen dem Wissenschaftler und dem Laien besteht weniger darin, daß jener mehr weiß als dieser, als vielmehr darin, daß sich der Wissenschaftler darüber im klaren ist, wie vorläufig und begrenzt unser Wissen ist, wie häufig die Wahrheiten von heute die Irrtümer von morgen sind. Der Wissenschaftler weiß, was Wissenschaft kann und was sie nicht kann. Laien stellen gewöhnlich zu hohe Erwartungen an die Wissenschaft. Werden diese enttäuscht, schlägt ihre Wissenschaftsgläubigkeit schnell in Wissenschaftsfeindlichkeit um. Von einem Wissenschaftler ist zu verlangen, daß er keinen Zweifel daran läßt, daß Wissenschaft nicht alle Probleme lösen kann.

Zweitens muß das Studium dazu beitragen, das Bewußtsein der Studenten für die Erwartungen zu schärfen, die an die Wissenschaft gestellt werden, für die Interessen, in die sie verstrickt ist, für die Folgen, die sie nach sich zieht. Der Student muß lernen, daß sich Wissenschaft selten als immanente Problemgeschichte vollzieht, daß wissenschaftliche Themen und Fragestellungen oft von den zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten sowie von politischen oder wirtschaftlichen Bedürfnissen bestimmt sind. Er muß begreifen, daß wissenschaftliche Erkenntnisse vielfach mißbraucht werden und daß sie häufig Nebenwirkungen haben, die über das Beabsichtigte weit hinausgehen. Wir können es uns heute weniger denn je leisten, Wissenschaft blind zu betreiben.

Drittens muß der Student im Studium lernen, nach dem Zweck seiner künftigen Tätigkeit zu fragen. Natürlich kann man sich damit begnügen, künftigen Richtern, Ärzten, Lehrern, Ingenieuren das technische Handwerkszeug beizubringen. Viele verlangen von einer Universität wahrscheinlich gar nichts anderes, und womöglich kommt mancher Studiengang, auf kleine Münze gebracht, dem schon nahe. Aber damit ist der Gesellschaft nicht gedient. Was wir brauchen sind Menschen, die sich nicht für beliebige Zwecke einsetzen lassen, die nicht nur funktionieren, sondern gewohnt sind, sich auch über das Wozu ihres Tuns Gedanken zu machen.

Regnum, Sacerdotium, Studium

Ich hoffe, es ist hinlänglich deutlich geworden, worum es in der Auseinandersetzung um die Idee der Universität heute geht. Es geht nicht darum, den Nutzen der Wissenschaft zu leugnen und ihre Anwendung in der Praxis zu unterbinden. Es geht vielmehr darum, die Selbständigkeit der

Wissenschaft zu wahren und ihre Preisgabe an die Interessen der Wirtschaft, der Politik, der Berufspraxis zu vereiteln. Mit einem Wort: Es geht darum, die Instrumentalisierung der Wissenschaft zu verhindern.

(In Klammern sei vermerkt, daß nur eine nichtinstrumentalisierte Wissenschaft sich auf die Wissenschaftsfreiheit berufen kann. Forschung und Lehre sind frei, weil anders sie ihrer Aufgabe nicht gerecht werden können. Wäre die Universität nichts als eine Berufsschule, ein ökonomischer Standortfaktor oder eine Kadenschmiede, könnte sie dieser Freiheit entraten. Weil sie dies aber nicht ist, weil sie vielmehr den Dingen auf den Grund gehen und erkunden soll, wie sie wirklich sind, darf sie sich die Themen, die sie aufgreift, und die Ergebnisse, zu denen sie kommt, durch keinerlei berufspraktische, wirtschaftliche oder politische Zwecke einengen oder gar vorschreiben lassen.)

Im 13. Jahrhundert hat der Kölner Kanoniker Alexander von Roes ein Bild von der Stellung der Universität entworfen, wie es großartiger und tief sinniger seither nicht mehr gedacht wurde und das wie kein anderes geeignet ist zu veranschaulichen, worum es bei einer Universität geht. Der Autor stellte den herkömmlichen zwei Gewalten, dem Staat und der Kirche, die Universität „als eine Potenz gleichen Ranges, gleicher Bedeutung und Unentbehrlichkeit für alle“¹³ zur Seite, sprach von den drei Gewalten: dem *regnum*, dem *sacerdotium* und dem *studium* und begründete diese Dreiheit mit den drei menschlichen Grundtrieben: dem Herrschenwollen, dem Glaubenwollen und dem Wissenwollen. Gewiß, das war ein Idealbild, das, wenn überhaupt, höchstens annähernd verwirklicht wurde. Aber jede Institution braucht ein ideelles Bild, an dem sie sich orientieren kann. Und vielleicht kann das eben genannte Bild auch uns helfen, die Aufgabe der Universität besser zu begreifen.

Wenn ich es recht verstehe, dann handelt es sich bei den drei ebenbürtigen, aufeinander angewiesenen, aber einander nicht untergeordneten Gewalten *regnum*, *sacerdotium* und *studium* weder um eine pure Aufzählung, noch um ein bloßes Nebeneinander anthropologischer Sachverhalte – des politischen, des metaphysischen und des Wissensbedürfnisses – noch um eine hierarchische Konstellation, sondern um ein gewaltenteilendes und gewaltenthemmendes Modell von *checks and balances*. Eine

¹³ Herbert Grundmann, Vom Ursprung der Universität im Mittelalter (Anm. 4), S. 59. Dazu Manfred Fuhrmann, Alexander von Roes: ein Wegbereiter des Europagedankens?, Heidelberg 1994.

humane Gesellschaft bedarf offensichtlich eines Gleichgewichts zwischen diesen drei Gewalten, eines Gleichgewichts, das den einzelnen Mächten ihre jeweilige Berechtigung wie ihre jeweilige Begrenzung zuweist. Von dieser gewaltenteilenden und gewaltenhemmenden Dreiheit ist heute wenig zu spüren. An die Stelle der drei Potenzen haben wir es, so scheint es, mehr und mehr mit einer einzigen Macht zu tun – der Wirtschaft, die alle anderen Mächte in sich aufzusaugen trachtet. Während die Religion zur Bolivienhilfe abmagert und die Politik sich den tatsächlichen oder vermeintlichen Zwängen der Ökonomie unterordnet, droht die Universität zum Bestandteil der industriellen Produktion, Hochschulpolitik zur Wirtschaftspolitik zu werden. Ist das gegenüber dem mittelalterlichen Paradigma ein Fortschritt oder ein Rückschritt? Ein erstrebenswerter Zustand oder ein Altraum? Darüber sollten wir nachdenken.

Defizite des heutigen Hochschulsystems

Die Verständigung über die Idee der Universität ist das eine, ihre Realisierung das andere. Die damit verbundenen Probleme lassen sich freilich mit Bachelor- und Masterstudiengängen, Personalbemessungskonzepten, Dienstrechtsreformen etc., über die wir uns heute streiten, nicht lösen. Zu bedenken wäre aus meiner Sicht:

Erstens die fehlende Einheit des Bildungssystems. Zum Vorbild wurden die deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert nicht zuletzt dadurch, daß sie auf der Schule aufbauen konnten. Eine der größten Leistungen Humboldts bestand darin, daß er „einen allgemeinen Plan“ entwarf, „der von der kleinsten Schule bis zur Universität alles umfaßte, und in dem alles ineinandergriff“. ¹⁴ Die heutige Bildungspolitik hat dieses Ineinandergreifen außerachtgelassen. Läßt sich das reparieren? Kann man darauf verzichten? Wären Hochschuleingangsprüfungen ein Ausweg?

Zu erörtern wäre zweitens die Unterscheidung von Universität und Schule. Auch sie gehörte zu den Grundsätzen der Preußischen Universitätsreform, wobei mit „Schule“ nicht nur das Gymnasium, sondern auch die berufliche Spezialschule – wir würden heute sagen: die Fachhochschule – gemeint war. Der Staat, schreibt Humboldt, muß darauf achten, „die Trennung der höheren Anstalt von der Schule ... rein und fest zu er-

¹⁴ Wilhelm von Humboldt, Brief an Karoline, 28.7.1810, in: Aus Briefen und Tagebüchern, hg. von Rudolf Freese, Darmstadt 1986, S. 528.

halten“ und darf nicht zulassen, daß die Lehre an der Universität „zum Unterricht“ wird und sich in der „Verbreitung der Wissenschaft“ erschöpft.¹⁵ Dieser Grundsatz ist heute in Vergessenheit geraten. Namentlich die Grenzen zwischen Universität und Fachhochschule sind fließend geworden. Am Horizont droht eine Einheitshochschule, die weder die Vorzüge der alten, wissenschaftlich geprägten Universität noch die Vorteile einer praxisorientierten Fachhochschule aufweist. Ist diese Entwicklung noch aufzuhalten? Eines scheint mir sicher: Eine Einheitshochschule – *etwas* Universität, *etwas* Fachhochschule – wäre das Ende einer anspruchsvollen Universität wie einer anspruchsvollen Fachhochschule.

Nachdenken sollten wir drittens über die Trennung von theoretischem Studium und beruflichem Praktikum, die in der Vergangenheit die akademische Ausbildung ausgezeichnet hat. Diese Trennung gilt heute als überholt. Die Universität gerät zunehmend unter Druck, ihre Studiengänge von allem theoretischen „Luxus“ zu reinigen und den Bedürfnissen der Praxis anzupassen. Die Frage ist, kommt dabei mehr heraus als ein verdünnter Aufguß: ein *bißchen* Theorie und ein *bißchen* Praxis? Wenn ja, wäre von da zur *schlechten* Theorie und zur *schlechten* Praxis wohl nur ein kleiner Schritt.

Beschäftigen sollten wir uns viertens mit dem Problem der „wuchernden“ Universität und deren Ursache: der immer schneller fortschreitenden Spezialisierung. So unausweichlich Spezialisierung in der Forschung ist, ist sie es auch in der Lehre? Der Wildwuchs immer neuer Spezialgebiete bläht nicht nur die Studiengänge auf, er macht auch jeden Versuch, an der Einheit der Universität festzuhalten, illusorisch. Kaum ist ein Spezialist berufen, versucht er, einen neuen Schwerpunkt, wenn nicht einen eigenen Studiengang einzurichten; für das Fach insgesamt ist er gewöhnlich verloren. Eine auf diese Weise wuchernde Universität läßt sich nicht mehr steuern. Sie erweckt den Eindruck einer Institution, die sich selbst aufgegeben hat und aus der jeder herausholt, was er gebrauchen kann.

Klarwerden müssen wir uns fünftens über das Anforderungsprofil des Hochschullehrers. Es genügt nicht zu überlegen, worin die Aufgaben der Universität bestehen und welche Vorbildung Studenten haben sollen, wir müssen auch deutlich machen, was wir von einem Hochschullehrer er-

¹⁵ Wilhelm von Humboldt, Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: Werke in fünf Bänden, hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, 3. Aufl. Darmstadt 1982, Bd. IV, S. 256 und 262.

warten. Reicht es aus, wenn er über Spezialkenntnisse verfügt und obendrein einige didaktische Fähigkeiten besitzt? Wie immer die Antwort ausfällt, stets sollten wir an ein Wort von Karl Jaspers denken: „Bei jeder Berufung und bei jeder Habilitation finden fast unmerklich Aufbau oder Zerstörung der ganzen Universität statt“.¹⁶

Das sechste Problem ist vielleicht das heikelste: Wie erhält oder besser, wie gewinnt die Universität die Kraft zu zukunftssträchtigen Entscheidungen, etwa wenn es um die Verteilung der knappen Mittel, um den Aus- oder Abbau von Fächern, um die Einrichtung von Schwerpunkten geht? Wer soll diese Entscheidungen treffen? Gegenwärtig gibt es die Tendenz, Hochschulpräsidenten und Dekane mit umfassenden Kompetenzen auszustatten. Ich halte davon wenig. Ich glaube nicht, daß eine Universität auf die Dauer gegen den Willen der Lehrenden und Lernenden regiert werden kann. Andererseits bezweifle ich, ob die herkömmlichen Entscheidungsstrukturen den neuen Herausforderungen noch gewachsen sind. Wir alle kennen die Schwächen dieser Strukturen: den Imperialismus der großen gegenüber den kleinen Disziplinen, die falsch verstandene Kollegialität, das Kartell der Mittelmäßigkeit. Gibt es einen Weg, der diese Gefahren eindämmt, ohne auf den Glücksfall einer aufgeklärten Diktatur zu setzen?

Für all diese und andere Probleme sollten wir selbst die Lösungen finden, damit nicht andere nach außerwissenschaftlichen Gesichtspunkten darüber entscheiden. Um unsere Vorstellungen durchzusetzen, brauchen wir freilich die Zustimmung der Politik. Besteht Aussicht, diese zu gewinnen? Aus Erfahrung wissen wir, wie wir sie nicht gewinnen können: durch Reden, Resolutionen, Unterschriftensammlungen. Was aber hilft dann?

Fazit: Wovon hängt die Zukunft der Universität ab? Sie hängt – das jedenfalls ist meine Überzeugung – einmal davon ab, daß wir die Probleme unseres Bildungssystems grundsätzlicher anpacken, als wir es bisher tun, sodann und vor allem, daß wir uns darüber einig werden, wozu eine Universität da ist. Wir müssen uns entscheiden, was wir wollen. Wollen wir unter einer Universität vornehmlich oder ausschließlich eine Höhere Berufsschule und nützliche Forschungsanstalt verstehen oder wollen wir daran festhalten, daß die ursprüngliche und ureigenste Be-

¹⁶ Karl Jaspers, *Erneuerung der Universität. Reden und Schriften 1945/46*, hg. von Renato de Rosa, Heidelberg 1986, S. 286.

stimmung der Universität, die zweckfreie Suche nach Erkenntnis, auch heute noch zu ihren zentralen Aufgaben gehört? Ich hoffe, daß uns letzteres gelingen wird. Versuchen müssen wir es jedenfalls, sonst werden uns eines Tages die Studenten vorhalten: Ihr betrügt uns um das Beste, was eine Universität zu leisten vermag und was wir alle am meisten brauchen, nämlich die Chance, ohne Rücksicht auf gängige Meinungen, praktische Bedürfnisse, wirtschaftliche Interessen und politische Forderungen den Dingen auf den Grund zu gehen und danach zu fragen, wie es sich in Wahrheit mit ihnen verhält.

Hochschulforschung als Wissenschaftstheorie

Hansgünter Meyer
Berlin

1. Hochschulforschung – Probleme der Theoriebildung

Am Anfang dieser Betrachtungen zur Hochschulforschung steht die Erfahrung, daß das Objekt selbst, die Universitäten und Hochschulen, das Hochschulwesen, obgleich seit langem erfolgreich erforscht und durch eine ausgedehnte Literatur ausgewiesen, kein definiertes, konsistentes Objekt einer wissenschaftlichen Disziplin ist. Kriterien, die Hochschulforschung (im Sinne der Erforschung des Wesens und der Tätigkeit der Hochschulen) derart bestimmen, sind nicht aufgetaucht. Hochschulen können offenbar nur mit einer Batterie multidisziplinärer Analysen und Reflexionen, die disziplinär sehr verschieden zuzuordnen sind, als Objekt und Gegenstand wissenschaftlichen Interesses angegangen werden,.

Die Hochschulen sind soziale Großsysteme mit ebenso hochkomplexen inneren wie vielschichtigen externen Systembeziehungen. Was sie von anderen Kultur- bzw. Bildungseinrichtungen unterscheidet, ist ihr Verhältnis zur Wissenschaft. Davon ist zunächst auszugehen. Nun ist es seit Alphonse Candolle (1911, original 1873) keine Frage mehr, daß Wissenschaft und alle mit ihr gegebenen Zusammenhänge Objekte theoretischer Art sind. Auch die Begriffe dafür sind seit Jahrzehnten geläufig: Wissenschaftswissenschaft oder Wissenschaftstheorie oder Wissenschaftsforschung.

Wie nun kann man sich einen Prozeß der Theoriefindung vorstellen, der dazu führt, daß die Hochschulforschung zu einem mehr theoretisch-stringenten und disziplinär-konsistenten Vorgehen befähigt wird und über die bislang stark prägenden, konzeptionell wenig begründeten operativen und ad hoc Lösungen hinauskommt, die vielfach dazu führten, daß man

die gegebene Situation nur beschreibt und interpretiert und zu einer Vielzahl sich widersprechender Urteile gelangt, wovon die Literatur über Hochschulen voll ist. Andererseits *gibt es* theoretische Einstiege: Hochschule als Hochschulbildung – der kameralistische Ansatz – der Ansatz über Organisationssoziologie – politologische und verfassungsrechtliche Theoriebildungen – Indikatoren-theoretische Entwicklungen (z.B. bei den HIS-Recherchen – künftig verstärkt für Evaluierung, Akkreditierung) – aktuell: das Qualitätssicherungs-Konzept, entwickelt zu einem mit umfassenden Anspruch auftretenden Qualitäts-Paradigma – also: eine Menge komplementärer oder auch eklektischer theoretischer Ansätze, die zu befragen sind, ob man sie wissenschaftswissenschaftlich zusammenführen kann und wie – und zu welchem Nutzen?

Als wissenschaftstheoretisch zu bezeichnende Abhandlungen, Untersuchungen etc. füllen Bibliotheken, die Themen haben sich endlos verzweigt. Der von ostberliner Wissenschaftstheoretikern erarbeitete Doppelband „Wissenschaft – Das Problem ihrer Entwicklung“ (Kröber/Krüger 1988; vgl. Meyer 1996), der eine Übersicht und zusammenfassende Wertung der wichtigsten Hauptvertreter und Hauptlinien gibt, berücksichtigt auf ca. 800 Seiten Text ca. 1000 Autoren, davon etwa 30 international führende Vertreter, denen relativ ausführliche Untersuchungen gewidmet sind – und fast 1000 indizierte Fachbegriffe in den Texten. Demgegenüber erbrachte eine Auswertung (Suchrecherche) in der Bibliothek des Wittenberger Instituts für Hochschulforschung, die die Hochschulforschung zumindest seit 1996 gut ausweist, 60 Schlagworterwähnungen „Wissenschaftstheorie“ bei 38 Hauptsachtiteln unter insgesamt erfaßten 12.734 Hauptsachtiteln. (Das Schlagwort Wissenschaftstheorie wurde nur vergeben, wenn sich die Veröffentlichung inhaltlich damit beschäftigt; die Verwendung wissenschaftstheoretischer Methoden in Untersuchungen u.ä. ist dadurch nicht ausgewiesen.) Mit dieser Recherche soll nichts Abträgliches über die Professionalität und wissenschaftliche Gründlichkeit der dort gespeicherten Hochschulforschung gesagt werden, wohl aber unterstützt sie den Eindruck, daß der Reichtum der wissenschaftstheoretischen Forschung in Anwendung auf die Hochschulforschung noch ziemlich unerschlossen ist.

In der wissenschaftstheoretischen Literatur haben sich etwa folgende Arbeitsgebiete herausgebildet, die sie als eine integrative Fachrichtung (sicher nicht als konsistente, ganzheitliche Wissenschaftsdisziplin) strukturieren:

- Wissenschaftswachstum,
- Wissenschaft und Gesellschaft, Wissenschaftspolitik,
- Wesen des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses, die Logik von Sprache und Erkennen,
- der wissenschaftliche Arbeitsprozeß – die Genese und Nutzungswissenschaftlichen Wissens – Wissenschaft und Praxis,
- die Selbstorganisation der Wissenschaftler, Kommunikation, Kooperation, Vernetzung, Koautorenschaften, invisible Colleges, die wissenschaftliche Community,
- die Institutionalisierung von Wissenschaft,
- Wissenschaftsmetrik (international: Scientometrics), Outputs per scientists, Science Indicators,
- Wissenschaftliche Potentiale, Kapazitäten, Ressourcen,
- Wissenschaft in der Geschichte.

Diese Aufgliederung ist etwas willkürlich; sie ließe sich leicht durch hier unbegriffene Arbeitsrichtungen untergliedern, die ihre Akteure auch als ein mehr oder weniger eigenständiges Hauptgebiet ansehen würden. Umgekehrt jedoch lassen sich weitere speziellere Arbeitsgebiete zwanglos in diese Klassifizierung einbringen. Die Schwierigkeit, Wissenschaftssoziologie in diese Reihe einzubringen, besteht darin, daß die Wissenschaftssoziologie keine aditiv/parallele, sondern eine (“senkrechte”) Matrix-Zuordnung erfahren müßte, da sie mit allen Arbeitsgebieten bereits methodologisch-integrativ verbunden ist. Wissenschaft als ein sowohl soziales wie kognitives Phänomen ist eben apriori und immanent “soziologischhaltig” (Meyer 1996, bes. S. 141-144).

Die Frage stellt sich, wie sich die Hochschulforschung, eventuell auch die Hochschulbildung und Hochschulpädagogik als ein dezidiert wissenschaftssoziologisches Unternehmen einordnen würde. Sie könnten – schon ihrer Komplexität wegen – sich leicht als weitere Hauptgebiete bestimmen. Denkbar wäre auch, sie ebenfalls “matrix-dimensioniert” zuzuordnen, denn alle aufgeführten 9 Arbeitsgebiete lassen sich auf die Hochschulen “anwenden” – oder in umgedrehter Blickrichtung, bei jeder Analyse der Hochschulen bzw. Hochschulbildung treten Fragen auf, die von diesen Arbeitsgebieten (teil)beantwortet werden können. – Wie immer: Es erscheint indes bislang so, daß die tonangebenden Hochschulforscher sich nicht dezidiert als Wissenschaftswissenschaftler bzw. Wissenschaftstheoretiker verstehen und sicher nicht so leicht für eine solche

Selbstbenennung zu gewinnen sind. Dieser Trend ist als umkehrbar zu betrachten.

2. Forschung als wissenschaftstheoretischer Begriff: die Forschungssituation

Wissenschaftstheoretisch gesehen resultiert der Vorgang der Neuschaffung von Wissen prinzipiell aus einem kontinuierlichen Prozeß der (innovativen) Problemgenerierung und ihrer darauf folgenden Problemlösung. Dieser Vorgang benötigt ein Potential an menschlichen und technischen Ressourcen, die eine kritische Masse nicht unterschreiten dürfen.

Die Voraussetzungen des erfolgreichen wissenschaftlichen Arbeitsprozesses (und das ist ein gravierender Unterschied zur gewerblichen Wirtschaft) werden realisiert durch Selbstorganisationsprozesse in den wissenschaftlichen Korporationen (die etwas anderes sind als behördlich gewährte Autonomie). Ihre Impulse erhalten sie durch die Qualifikation und Motivation der Akteure, ihre Qualität durch deren Erfahrung mit Forschung und Lehre. Eine entscheidende Komponente ist dabei die relative Kontinuität der Bearbeitung von Themen im "Frontbereich" des grundlagenwissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts. Der Akzent der Problemgenerierung liegt auf der "Bearbeitbarkeit", also darauf, daß das zu lösende Problem in diesem Sinne thematisch und methodisch soweit eingegrenzt ist, daß die kognitiven und methodischen, die personalen wie technischen Ressourcen hinreichend sind, um es anzugehen und schließlich lösen zu können. Handlungsziele wissenschaftlicher Akteure, wo sie als Wissenschaftler handeln, einzeln oder gebündelt, sind primär solche Antizipationen wissenschaftlicher Tätigkeit, die diesen komplizierten, vielschichtigen Prozeß der Problemgenerierung in seinen geistigen wie methodisch-technisch-praktischen Komponenten abklären helfen und bearbeitbar machen, ihn also als innovativen Arbeitsprozeß entwerfen und auszuführen anstehen.

Heinrich Parthey hat diesen Vorgang als die Herstellung (oder das Eintreten) einer "Forschungssituation" bezeichnet, empirisch unterlegt und theoretisch-begrifflich systematisiert. Diese von ihm gelieferte Beschreibung, die in der neueren wissenschaftstheoretischen Literatur leider nicht mehr auftaucht, mit einer Ausnahme, die Grit Laudel und Jochen Gläser beitrugen (Laudel/Gläser 1999), ist sehr gut geeignet, Klarheit über die Diffizilität des Forschungsprozesses zu schaffen und Illusionen über

das Phänomen “Forschung” abzubauen, ein Begriff, wie Mittelstraß meint, der einem schlimmen inflationären Bedeutungsverfall ausgesetzt ist (Mittelstraß 1994; 2001).

Bei Parthey heißt es: “Unter Forschungssituation werden Zusammenhänge zwischen Problemfeldern und Methodengefügen in der Forschung verstanden, die sichern, die Problemfelder mit Hilfe tatsächlich verfügbarer Forschungsgeräte methodisch zu bearbeiten. Dazu gehört die tatsächliche Verfügbarkeit ideeller und materieller Mittel zur Problembearbeitung, darunter vor allem die Qualifikation des (...) Personals (...) (bei Parthey noch: des wissenschaftlichen Kaderpotentials, H.M.), die Verfügbarkeit von Informationen und die Verfügbarkeit der methodisch geforderten Forschungstechnik“ (Parthey 1987, S. 97).

Der Aspekt der Ziel- bzw. Strategiefindung und -bestimmung als ein intellektuell-antizipierendes Geschehen von Forschung ist deshalb so entscheidend und zentral im Handeln wissenschaftlicher Akteure, weil eine aussichtsreiche Problemgenerierung, von der letztlich alles abhängt, ebensoviel Erfahrungstiefe wie Intuition verlangt, was man sich als ein umfassendes Ausgangswissen vorzustellen hat, das zunächst einmal zusammengetragen und zum Gegenstand eines entsprechend ausgelegten innovativen Arbeitsprozesses entwickelt werden muß. Damit ist der Erfolg von Forschung jedoch noch nicht gesichert. Bis zur definitiven Lösung des Problems und dem Vollzug seiner verschiedenen Verifizierungsstufen bleibt das Moment der Ungewißheit, das übrigens nicht mit dem aktuellen wissenschaftlichen Arbeitsergebnis endet, sondern sich zumeist fortsetzt in einer mehr oder weniger langen Phase der Rezeption und Anerkennung durch die wissenschaftliche Community (bzw. durch die praktischen Nutzer F&E-hochintensiver Ergebnisse). Gerade dieser Aspekt der Ungewißheit grundlagenorientierter Spitzenprojekte macht sie besonders unleidlich für die Anwendung von antizipierenden Erfolgs-Indikatoren.

3. Forschung: Sicherung von Invention und Innovation

Das Wesensverständnis von Wissenschaft ist, was schon semantisch im Begriff selbst liegt, daß sie ein fortschreitend Wissen erzeugendes kognitives System ist. Das ist eine doppelte Bestimmung: Ein *System von Wissen* und eine “*Wissensmaschine*”, die Wissen erzeugt. Dieses historisch

fundierte Verständnis muß nicht mehr bewiesen werden, es ist heute ein Faktum des common sense.

Wenn, was daraus folgt, der wissenschaftliche Arbeitsprozeß, aus dem sich alles abzweigt, als der essentielle, wissenschaftlich genuine Vorgang verstanden wird, Wissen als System zu kumulieren und dabei neues Wissen zu schaffen, dann sind, was an den Universitäten und Hochschulen existiert, sowohl der Lehrbetrieb als auch die Forschung, zwei fundamentale, nicht ablösbare genuine Formen des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses, ein inneres, zweipoliges „Betriebssystem“, Ausgangspunkte hochschultheoretischer, wissenschaftswissenschaftlicher Konzeptualisierungen, die Hochschulzustände erklärbar machen.

Zum Für und Wider um Wilhelm von Humboldt: Mit Blick auf aktuelle Streitfragen wollen wir betonen, daß Forschung und Lehre, in dieser Kopplung und Parallellität/Zweipoligkeit, keine sowohl veraltete, wie etwa falsch oder überbewertete Humboldt-Idee sind.

Man darf ihre von Humboldt zum Credo erhobene Einheit nicht auf eine einsame individuelle Genieäußerung reduzieren, man muß sie als eine Konsequenz verstehen, die sich zu seiner Zeit – hier etwa die Periode 1770 bis 1810 – objektiv und keineswegs willkürlich aus dem Tempo der Herausbildung der Geisteswissenschaften durch die diversen „Schübe“ des Aufklärungszeitalters und ferner durch die rasante Diversifizierung medizinischer und naturwissenschaftlicher Versuche, Arbeitsrichtungen bzw. Disziplinbildungen ergab. Wilhelm von Humboldt antizipierte scharfsichtig die Konturen einer durchgehenden Verwissenschaftlichung menschlichen Seins und gesellschaftlicher Tätigkeit und gelangte für die Universitäten zu einer klassischen Verallgemeinerung, die zurückzunehmen es bislang keine Veranlassung gibt. Die Grundlage seines Konzeptes ist das Verständnis von Wissenschaft als Bildung und die innere Verwobenheit von Bildungsfortschritt und Wissenschaftsfortschritt (W. v. Humboldt 1993, original 1810). Alle in der Publizistik bekanntgewordenen Versuche „über Humboldt hinaus“ gingen nur an ihm deutlich vorbei.

Nach dieser Feststellung ist über den nächsten Schritt zu entscheiden: was interessiert den Wissenschaftswissenschaftler am Verlauf und Resultat des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses (Wissensaneignung, Wissensgenerierung) am ehesten? Die *Weiterbildung* des kognitiven Systems selbst, die Erhaltung und Steigerung seiner Inventions- und Innovationsfähigkeit, die *Möglichkeiten* seiner Verwertung, die *Effizienz* von Wissensgenerierung und -verwertung. Das sind drei selbständige Fragestel-

lungen und drei selbständige Betrachterstandpunkte. Man muß annehmen, daß jemand, den intensiv die Frage der Effizienz von Wissensgenerierung und -verwertung – inklusive ihrer „Qualität“ – beschäftigt, auch ebenso intensiv die Weiterbildung des kognitiven Systems selbst, die wissenschaftliches Wissen erzeugende Wissenschaftsmaschine beschäftigen muß. Die Prozeduren, die den großen Apparat der Universitäten und Hochschulen in ihrer Ergiebigkeit, exzellentes Wissenschaftswissen zu erzeugen, wirksam revitalisieren, insbesondere ihre Fähigkeit, perspektivreiche Forschungsprobleme hervorzubringen und sie in einer umsichtig herbeigeführten Forschungssituation zu lösen.

4. Steigerung von Effizienz und Effektivität als Reformdenken: drei erratische Konzeptansätze im Reformdenken

Bekanntlich sind die Konklusionen, die aus derartigen Einsichten gewonnen werden, so gradlinig nicht. Der Mainstream der Reformdiskurse und –kontroversen hat den Weg eingeschlagen, nicht den wissenschaftlichen Denkfortschritt per se zu thematisieren und in den Mittelpunkt zu stellen, sondern ihn über den Verwertungsprozeß seiner Hervorbringungen und deren Akzeptanz durch wissenschaftsexterne Nutzer anzugehen.

Wir thematisieren das, aus obigem folgend, als erratische oder fehlorientierende Konzeptansätze und üben Kritik am gegenwärtigen Reformdenken, weil es an essentiellen wissenschaftswissenschaftlichen Postulaten vorbeigeht. Dabei soll im Rahmen dieses Beitrages keine Gesamtwertung der zu internationalen Dimensionen ausgewachsenen Qualitätssicherungs-Politik geboten werden. Das Anliegen unserer Wortmeldung ist etwa als eine Standort-Kontroverse zu bezeichnen, d.h. aus einem anderen Standort ergibt sich ein anderer Blickwinkel auf Hochschulbelange.

Dieser „andere Blickwinkel“ meint zu erkennen, daß die anstehenden Reformen der Universitäten und Hochschulen nicht auf den Generalnenner des Qualitäts-Sicherungs-Managements gebracht werden dürfen, nicht weil es etwa unrichtig wäre, hohe Qualitätsstandards zu fordern bzw. durch Lenkungsmaßnahmen daraufhinzuwirken, sondern weil das Qualitätssicherungskonzept dort „endet“, d.h. in operative Geschäftigkeit umschlägt, wo die essentiellen Fragestellungen (wie sie von den wissen-

schaftstheoretischen Paradigmen bestimmt werden), eigentlich erst beginnen.

Es soll also über Konzeptansätze disputiert werden, die offensichtlich nicht zu Ende gedacht sind. Das mag sich vermessen anhören: wie könnten die zentralen Lenkungsorgane, die HRK und die KMK, assistiert von Hunderten hochschulerfahrenen Experten, zahlreichen Hochschulgremien, führenden Hochschullehrern, beraten von forschungserfahrenen Institutionen wie der DFG, irgend etwas nicht zu Ende durchdacht haben? Absurd. Wer sich aber die Paradigmen-Theorie von Thomas S. Kuhn zu eigen gemacht hat, wird ein solches Phänomen nicht so absurd finden, sondern nüchtern feststellen, daß das Denken in einem paradigmatischen Zusammenhang seine spezifischen Bezugsgrößen, Sichtweisen und Präferenzen aufspannt, wobei andere Aspekte eben außen vor bleiben, marginalisiert oder auch kontextualisiert werden.

Das Qualitätssicherungdenken, jedenfalls so, wie es den gegenwärtigen Diskurs bestimmt, bewegt sich m.E. in einem Feld von Positionen und Voraussetzungen, in welchen sich drei erratische Grundannahmen ausmachen lassen: Diese sind in der hier gewählten Terminologie

1. das Mittelmaß-Syndrom als Grundlage der Reformbedürftigkeit der Hochschulen,
2. Invention, Innovation und Exzellenz der Forschung reduziert auf Qualitätssicherung,
3. die auf Marktwirtschaftlichkeit eingestellte Ressourcen-Depreciation als Steuerungsmittel.

Zu (1): Die Kritik an den deutschen Universitäten und Hochschulen, nahm Anfang der 80er Jahre die überraschende Wende, daß sie angeblich im Mittelmaß versanden. Das begann spektakulär mit dem Villa-Hügel-Gespräch, Essen, vom 19. September 1981, das der Stifterverband der deutschen Industrie veranstaltete und das inhaltlich stark geprägt wurde vom Auftreten des damaligen Präsidenten der Universität München, Wolfgang Wild, der kurze Zeit später bayerischer Wissenschaftsminister wurde (Stifterverband 1982). Eine kritische Fronde von (deutlich „wertkonservativen“) Hochschulakteuren bestand auf einem angeblichen Fehlen von Leistungsverhalten und von Spitzenleistungen. „herausragende Leistungen werden kaum mehr bewundert“, klagte Wild in einem Vortrag (WWP 1981: S. 6; vgl. auch Meyer 1986).

Dieser erratische Ansatz der Reformkontroverse folgt nun schon seit zwei Jahrzehnten der Vorstellung, daß die Massenbeschäftigung, die ar-

beitsrechtlich fixierte Tätigkeit einer nicht-professoralen Mitarbeiter-schaft, sowie das Massenstudium unverträglich seien mit der Wirksamkeit von Funktionseliten. An diesen fehle es, bzw. diese kämen nicht zur Wirkung.

Das Dilemma seither ist komplett: weder konnte man sich des Studentenbergs entledigen und damit einer hochstilisierten Überlast, die sich aus der Stagnation der Anzahl der Professoren und des Regression des unbefristeten Mittelbaus ergab, noch konnte man, bzw. wollte man aufhören zu forschen – mit Recht, die Universitäten und Hochschulen wären zu verschulden Fachhochschulen degeneriert und der Wissenschaftsstandort Deutschland weitgehend ruiniert worden. Die „Überlast“ der 80er Jahre ergab sich jedoch aus einer systematisch verengten Ressourcenlage – personell und materiell –, so daß, relativ zu den gegebenen Bedingungen, der falsche Schein der Massenuniversität noch immer den Reformansatz bestimmt.

Der zweite erratische Aspekt im gegenwärtigen Reformdenken begründet sich damit, daß, einmal in das Kritikmuster vom Mittelmaß, unzureichender Effizienz und fehlender marktwirtschaftlicher Selbstversorgung eingeschwenkt, die Zeitumstände, vor allem das immer mehr sich durchsetzende neoliberale Denken, eine Umkehr oder einen prinzipiellen Neuansatz verhinderten. Auch die Vorstellung „die Elite bringt“, die den Rest der 80er Jahre prägte, hatte sich rasch erschöpft. So versteifte sich der Reformdiskurs immer mehr auf die Idee (die schon 1983/84 strapaziert wurde), daß die marktwirtschaftliche Einbindung der Hochschulen drei wesentliche Reformeffekte bewirken werde: hohe Leistungsmotivation, Spitzenleistungen samt der sie erzeugenden Elite, iterative Ressourcenverträglichkeit durch Sparmaßnahmen und Marktkonkurrenzen.

“Die Zukunft der Hochschulen verheißt Warentest”, titelt Hermann Horstkotte (2001, S. 14f) unter Berufung auf den DAAD-Präsidenten Theodor Berchem. Allerdings, meinte Berchem, simulieren die Hochschulen die “Sprache der Wirtschaft” mehr, als sie wirklich schon praktizieren. Ihre “*traditionelle Lebenslüge*” sei die Behauptung ihrer Gleichheit in Leistung und Qualität.

Nun wird das aber weder als Lebenslüge noch gemeinhin als Tatbestand behauptet, denn jeder weiß, wie unterschiedlich Leistung und Produktivität in der Wissenschaft ausfallen. Wann und wo ist das je bestritten worden? Eher geht es schon um eine gewisse Unvergleichbarkeit wissenschaftlicher Hervorbringungen und um ein seit Jahrhunderten vorhan-

denes Bestreben nach Exzellenz der Erkenntnisse und bestgradiger Verwertung, ohne welche es moderne Wissenschaft gar nicht geben würde. Dennoch sind Differenzierungen unvermeidlich. Die marktwirtschaftliche Egalisierung von Wissenschaft einerseits und ihre Abstufung nach unterschiedlichen Marktwerten andererseits, verspricht dagegen eine Drehung um 180 Grad, einen Geniestreich des Zeitgeistes, woraus u.a. das Entstehen eines neuen Jahrhunderttyps von Hochschulen zu erwarten sei.

Es handelt sich wirklich um eine Wendung, aber in eine andere als die wissenschaftstheoretisch wünschbare Richtung, denn was nun gefordert ist, das ist marktwirtschaftliches und Dienstleistungs-Denken, nicht mehr primär das autogenerative Bemühen um exzellente endogene Wissenschaftsentwicklungen, die aus exzellenten endogenen Wissenschaftsentwicklungen gewonnen werden, sondern aus externem Verlangen, den Forderungen aus der Perspektive der Käufer, Verwerter, Anwender, Auftrags- und Geldgeber und ihre (angeblich) zu äußerster Perfektion getriebenen Qualitätsbestimmungen. Bemerkenswert, wie z.B. Ada Pellert nachdrücklich dafür plädiert, die Hochschulen mögen sich doch endlich anstrengen, selbst ein externes Sichtvermögen auf das eigene Tun zu gewinnen (Pellert 2001, S. 27).

Wenn man nun *den* (in unserer Zählung) *dritten erratischen Konzeptansatz* „Ressourcen-Depravation als Steuerungsmittel“ auf einen kurzen Satz bringen will, dann geht es in der Tat darum, daß Wissenschaftsunits (Hochschulen, Institute, Arbeitsrichtungen, Teams usw.) in ihrem Ertrag, ihrem Niveau, ihrer Effizienz ungleich sind. Die Frage ist nur: was folgt daraus?

Zunächst haben wir die paradoxe, aber reale Situation, daß man Effizienz und Effektivität gleich auf zweifache, sogar gegenläufige Weise steigern kann, durch *Ausgleich* der Unterschiede oder durch ihre *gezielte Vergrößerung*, letzteres mit der Wirkung, daß die Erfolgreichen erfolgreicher werden, während die weniger Erfolgreichen ans Ende des sich ständig verlängernden Leistungsspektrums geraten und immer schneller und immer sicherer aus dem Wissenschaftsbetrieb herausfallen.

Das Problem der (hochausgeprägten) Leistungsdifferenzierung in der Wissenschaft ist nicht neu. Der amerikanische Wissenschaftssoziologe Robert K. Merton, der weltweit vielleicht meist zitierte Autor seiner Fachrichtung, publizierte in „Science“ (1968) seine berühmt gewordenen Ansichten über den systemischen Vorteil der Besseren, der Fortgeschritteneren, der Führenden unter dem Titel "The Matthew Effect in Science:

the Reward and Communication System" (also etwa: Der Matthäus-Effekt – Wissenschaft unter den Bedingungen von Bewertung und Belohnung, vgl. auch Bonitz 1996). Die wenig später von Derek de Solla Price eingeführte weniger metaphorische Terminologie dafür lautet: The cumulative advantage (de Solla Price 1965, 1976). In der Tat: Vorteile akkumulieren sich, der Erfolg bestimmt den Erfolg, die Erfolgreichen werden immer erfolgreicher.

Weit vor Robert Merton und Derek de Solla Price datiert die metrische Verifizierung der Differenzierung des Erfolgs, die als Lotka-Effekt oder Lotka-Konstante in die Grundtheoreme der Wissenschaftsforschung eingegangen ist (Lotka 1926; vgl. Schorr 1975; de Solla Price 1974). Alfred J. Lotkas Entdeckung besagt, daß mit zunehmender Produktivität die Anzahl wissenschaftlicher Autoren logarithmisch abnimmt, so daß die über viele Jahrzehnte und für alle Regionen vorgenommenen Berechnungen eine beständige, niveaubestimmende Spitzengruppe von 15–20% aller wissenschaftlichen Autoren ausweisen (bzw. aller zitierten Autoren) – wissenschaftliche Akteure werden dabei nur als Autoren in international renommierten Medien wahrgenommen.

Was hier immer wieder verifiziert wurde, ist eine allgegenwärtige, schon eher naturgesetzliche Differenzierung, die nicht rückführbar auf Faulheit oder Motivationsmängel oder Managementfehler oder andere hochschulische Defizite ist. Alles, was das Qualitätssicherungs-Konzept als Operationsziele anspricht, trifft dafür nicht zu. Die Lotka-Konstante ist das allgemeine wahrscheinlichkeitstheoretische Maß, mit welcher Effektivität und Produktivität fördernde Komponenten wissenschaftlicher Arbeit zusammenwirken. Daß *dies auch durch Steuerungen und Managementpraktiken* geschieht, ist unterstellt. Es bleibt aber auch hier die Frage, wohin uns diese Einsicht führt.

Sollen den über marktwirtschaftliche Steuerungen oder wie immer durch Evaluierungen oder Akkreditierungen als weniger erfolgreich klassifizierten (faktisch disqualifizierten) Akteuren – d.h. für alle hier fraglichen (unteren) Bereiche des Lotka-Spektrum – die Subsistenzmittel mehr oder weniger einschneidend verkürzt werden – in der für ein nationales Wissenschaftssystem selbstmörderischen Annahme, je kleiner die Leistungselite, desto effizienter das Ganze? Las man bei Stölting (2001, S. 39), daß es ausreiche, in Deutschland zwei oder drei Eliteuniversitäten zu unterhalten, so ist jetzt schon die Rede davon, daß man sich ev. auf *eine* Eliteuniversität vom Niveau der Havard-University beschränken könne –

in Verkenning des Umstandes, daß der auf international führenden Niveaus agierende Anteil der amerikanischen Forschung etwa das Ausmaß des *gesamten* deutschen universitären und außeruniversitären Forschungspotentials hat.

Soll die von Barbara M. Kehm in 18 Thesen über „Grenzen der Evaluation von Qualität“ (Kehm 2001, S. 79ff) vorgetragene Problematisierung des Qualitätssicherungs-Syndroms eine Generalisierung erfahren, auf eine ganze Industrie von Evaluierungs- und Akkreditierungs-Agenturen bzw. -Kampagnen gegründet? Die Autorin läßt einerseits keinen Zweifel an der „Normalität“ der Qualitätsforderungen, sieht andererseits klar den erratischen Grunddefekt des Ganzen, daß wissenschaftlich relevante Bewertungskriterien „im Kontext von Kosten, Effizienz und Wettbewerb“ Qualität auf das reduzieren, „was weniger kostet, weniger Zeit benötigt und einen Wettbewerbsvorteil sichert“ (ebenda, S. 80).

Oder sollte nicht besser Kurs genommen werden auf eine „Humboldtsche Rückbesinnung“, die den exzellenten wissenschaftlichen Erfolg auf ein Höchstmaß wissenschaftlicher Bildung, auf wissenschaftliche Arbeit als Charisma und Passion, auf vollständige wissenschaftliche Freiheit beruhen ließ – und ihn mehr als ein Jahrhundert als geschichtliches Ereignis tatsächlich realisiert hat?

5. Rückführung der Kontroverse auf den wissenschaftswissenschaftlichen Ausgangspunkt

Wir hatten bei unseren Erwägungen oben den Ansatz gedanklich vorbereitet, daß die drei erratischen Reformansätze eine extrem gesteuerte Wissenschaftsverwertung in den Vordergrund rücken anstelle durchgreifender Strategien zur Generierung neuen Wissens und vertiefter „Wissenschaftsfähigkeit“. Das bedeutet aber, wissenschaftstheoretisch gesehen, den Forschungs- und Arbeitsprozeß maßgeblich auf eine rasche, effiziente Verwertung der erwarteten Resultate auszurichten und ihn in entsprechende Indikatorenbatterien aufzusplitten.

Damit sind aber einmal mehr die Adressaten der großen behördlichen Qualitätssicherungs-Initiative *gerade nicht* die aktuellen oder potentiellen Spitzenkräfte. Bleibt die Frage, was es mit denen auf sich hat – nochzumal der Kontext des Qualitätssicherungs-Diskurses darin besteht, daß nichts Geringeres als ein neuer Jahrhunderttyp von Hochschulen (über Humboldt hinaus!) gefordert und versprochen wird. Wenn aber das strik-

te Qualitätsgebot in seiner Logik an den Peers und international ausgewiesenen Spitzenleuten vorbeigeht, die ohnehin in anderen Kategorien denken, nämlich in denen exzellenter Wissenschaftsfähigkeit, wenn es sich an das auftragsgebundene Personal wendet, welches Dienstleisterprojekte fertigt, die ganz normal in den Qualitätsstandards durch die Auftragslage festgelegt sind – wozu dann überhaupt der immense hochschulpolitische administrative und konzeptionelle Aufwand? Irgendwie bewegt sich das Ganze in Irritationen.

Wissenschaftstheoretisch stellt sich das Problem so dar: Mit dem externbestimmten Auftrags-, Anwendungs- und Dienstleisterkonzept wird gerade jener Prozeß nicht tangiert, wenn nicht sogar ausgeklammert, der den wissenschaftlichen Arbeitsprozeß zum Vorgang des autogenerativen, endogenen, innovativen Fortschreitens des wissenschaftlichen „Frontwissens“ macht, von dem alle Stufen des Anwendungs-Verwertungs Know-how ausgehen. Dieser Forschungstyp (lassen wir das komplizierte Paket außeracht, wie er sich in Lehre und Ausbildung umsetzt) wird im Krisen- und Reformdiskurs als „reine“ oder Grundlagenforschung klassifiziert, und es wird unterstellt, daß seine sublimen Anwendungsferne jene elfenbeinerne Traumlandschaft ist, in der sich das ehrgeizige Personal der Hochschulen gern ausschließlich bewegen möchte. Schimank und Winnes treffen sicher den Grundton des ganzen (neoliberal ausgerichteten) Diskurses, wenn sie argumentieren, das Beharren auf nur zwei präferenten Zielrichtungen – „primär“ *anwendungsferne Grundlagenforschung und Elitenbildung* – mache die Hochschulen zum Annehmen neuartiger Herausforderungen unfähig (Schimank/Winnes 2001, S. 236), dafür entspräche dies am besten der Interessenlage einer reformabstinenten Professorenschaft (ebenda, S. 318).

Der Ausgangspunkt dieser Irritation ist wissenschaftstheoretischer Art: die falsche, weil alternative Gegenüberstellung von „reiner“, elitärer, nichtanwendungsrelevanter Grundlagenforschung einerseits und anwendungsbezogene Auftragsforschung andererseits. Natürlich gibt es das beides auch in „reiner“ Form. Und es gibt anerkanntermaßen den Mischtyp, die anwendungsorientierte Grundlagenforschung. Und es gibt seit langem das Phänomen des „spin-off“: die „praktische“ gewerbewirtschaftliche oder marktwirtschaftliche Abzweigung von technischen u.a. Entwicklungen aus Forschungen oder Projekten ganz anderer, rein-elitärer (zuzeiten militärischer) Art.

Was die in den behördlichen Qualitätssicherungs-Initiativen mitlaufende Irritation sofort (theoretisch/konzeptual) aufhebt, wäre das Erkennen der in der gesamten Anwendungsforschung massenhaft enthaltenen naturwissenschaftlichen und anderen grundlagenwissenschaftlichen Fragestellungen, ihre Herauslösung und Konstituierung als Forschungssituation (s.o.) und als inventive und innovative Problemgenerierung, ihre Ausrichtung (oder Selektierung) auf forschungsstrategische oder einen gegebenen Wissenshorizont durchbrechende Prinziplösungen.

Es wird immer die „Anwendungsprojekt-folgt-auf-Anwendungsprojekt“ bezogenen universitären Forschungspraktiken geben, nur kann das nicht das Wesen und der Schwerpunkt universitärer Forschung sein (bzw. bleiben). Auf Grundlagen orientierte forschungsstrategische oder Prinziplösungen (naturwissenschaftliche, mathematisch-logische, systemtheoretische u.a.) stellen den entscheidenden qualitativen Erkenntnisfortschritt dar, der die Ausgangspunkte und „Forschungsfronten“ forschungsstrategischer Verzweigungen (Bifurkation von Problemlagen), multivalenter Nutzungen, das Finden hochgradig effizienter Effekte voranbringt und so die entscheidenden Voraussetzungen für Spitzenleistungen (und Spitzenleistungen in Folge) generiert. Dies alles aus einem manageriellen Qualitätssicherungspostulat abzuleiten bedeutet, die Pferde vom Schwanz her aufzuzäumen.

Neben anderen unerwünschten Wirkungen rückt das Qualitätssicherungs-Management (nicht das wissenschafts-immanente Streben nach Qualität) die Finalstufe des Wissenschaftsprozesses unangemessen in den Vordergrund des öffentlichen, besser, korporativen und behördlichen Interesses, während die intellektuellen, wissenschafts-logischen, soziokognitiven Voraussetzungen der genuinen Forschungsbefähigung, ihre Hervorbringung, soweit sie nicht einfach im Dunkeln bleiben, keine bevorzugte Förderung erfahren, sondern eher eine marktwirtschaftliche Disziplinierung, wenn nicht gar Abstrafung. Was u.a. auch die ohnehin ausgeprägt fraktalen Strukturen der Hochschul-Mitarbeiterschaft und des wissenschaftlichen Nachwuchses weiter deformiert, z.B. der Verbleib von nur vagen Chancen für den Professorennachwuchs (vgl. Gimmler 2002).

Wie sehr müssen sich doch – in der Wahrnehmung der Protagonisten des Qualitäts-Paradigmas und fast der gesamten Ministerialbürokratie – Wissenschaftler der erfolgsgewohnten Art, die in früheren Dezennien der deutschen Wissenschaft zur Weltgeltung verholfen haben, von den heuti-

gen eher tragen, einfalllosen, motivationsarmen Beschäftigten der Hochschulen unterscheiden, die man unter einer Art Qualitäts-Kuratel stellen muß, damit etwas Ordentliches zustande kommt. Man kommt auf die Idee, daß, was einst Heinrich Heine satirisch formulierte, zur seriösen ministerialbürokratischen Praxis des Qualitäts-Managements erhoben wurde: daß die (preußischen) Außerordentlichen Professoren solche sind, die nichts Ordentliches können, die Ordentlichen Professoren dagegen solche, die nichts Außerordentliches können...

Die tragende Achse der Qualitätssicherung per Evaluierung oder Akkreditierung ist überdies für maßgebliche Meinungsführer die *Kontrolle* der Wissenschaftler. Der s. zt. Geschäftsführende Direktor des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung in Kassel (heute: Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich), Hans-Dieter Daniel, veröffentlichte folgende in der Wissenschaftsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts ganz unglaublichen Sätze: "Die Implementation und Überwachung von Folgeaktivitäten (zur Evaluation. H.M.) ist besonders wichtig (...). Ganz entscheidend für *die Zukunft der Forschungsevaluation* (!) wird es sein, ob es gelingen wird, Evaluationen nicht nur methodisch adäquat durchzuführen, sondern auch wirkungsvoll umzusetzen. Dies ist von weitaus größerer Bedeutung als das akribische Bemühen um technisch saubere Indikatorensysteme und als eine immer weitergehende Verfeinerung der Meßmethoden" (Daniel 2001, S. IV). Faust zu Mephisto: Wir werden erst die Reise machen müssen. Mephisto: Ach was, bezeuget ohne viel zu wissen.

Die theoretische Grundlegung der Hochschulforschung und aller ihrer systemischen Verflechtungen kann, worauf wir hier insistieren, nur eine wissenschaftstheoretische sein, die Formierung der Wissenschaft als Objekt wissenschaftlicher Analysen, wie immer man Wissenschaftstheorie als Disziplin oder als Paradigma zu konzipieren gedenkt. Und diese ist eine Herangehensweise, die mit dem Arbeitsprozeß der realen Akteure von Forschung und Lehre beginnt, seine internen und externen Vernetzungen ausleuchtet, um Innovativität und Inventionsfähigkeit der Forschung zu erhalten und irreversibel zu steigern, um schließlich in eine Gesamtdarstellung von Wissenschaft als System der Gesellschaft und Gesellschaft als eine (heute, im Zustand der Moderne) von Wissenschaft essentiell bestimmte systemische Ordnung einzumünden.

Literatur

- Bonitz, Manfred (1996): Robert K. Merton und die Wissenschaftsmetrie, in: Meyer, Hansgünter (Hrsg.): 25 Jahre Wissenschaftsforschung in Ostberlin. Schriftenreihe des WiSoS e.V. Berlin, Band 10, Berlin, S. 36 ff
- Candolle, Alphonse de (1911, original 1873): Zur Geschichte der Wissenschaften und der Gelehrten seit zwei Jahrhunderten, hrsg. von Wilhelm Ostwald. Akademische Verlagsgesellschaft, Leipzig
- Daniel, Hans-Dieter (2001): Evaluation von Forschung, in: DUZ, Beilage DUZ-extra, 18/2001, S. I-IV
- Gimmler, Antje (2002): Verheerend. In: Der Unmut überwiegt. Kritik am neuen HRG, in: Erziehung und Wissenschaft, Heft 5/2002, S. 27
- Horstkotte, Hermann (2001): Zukunft der Hochschulen verheißt Warentest, in: DUZ, 22/2001, S. 14-15
- Humboldt, Wilhelm v. (1993, original 1810): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: Humboldt, Wilhelm v. 1993: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Cotta'sche Buchhandlung Stuttgart. S. 255-266
- Kehm, Barbara M. (2001): Grenzen der Evaluation von Qualität im Hochschulbereich. 18 Thesen. In: Olbertz, Jan-Hendrik/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2001): Qualität von Bildung – Vier Perspektiven. Arbeitsberichte 2/01, Institut für Hochschulforschung HoF, Wittenberg, S. 79-83
- Kröber, Günter/Krüger Hans-Peter (Hrsg.) (1987): Wissenschaft – das Problem ihrer Entwicklung. Band I und II. Akademie-Verlag Berlin
- ders. (Hrsg.) (1987): Grundlagen der Wissenschaftsforschung. Akademie-Verlag Berlin
- Laudel, Grit/Gläser, Jochen (1999): Konzepte und empirische Befunde zur Interdisziplinarität, in: Umstätter, Walther/Wessel, Karl-Friedrich (Hrsg.) (1999): Interdisziplinarität – Herausforderung an die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Kleine Verlag Bielefeld, S. 19-36
- Lotka, Alfred J. (1926): The Frequency Distribution of Scientific Productivity. In: Journal of Washington Academy of Science, Vol. 16, S. 317 ff
- Merton, Robert K. (1968): The Matthew Effect in Science: the Reward and Communication System, in: Science, Nr. 159, (3810) S. 55-63. Vgl. auch Bonitz 1996
- Meyer, Hansgünter (1986): Zur Strategie westlicher Länder bei der Sicherung personeller Ressourcen für wissenschaftliche Spitzenleistungen, in: Wissenschaftlich-technische Revolution – Wissenschaftspotentialentwicklung im Imperialismus., Kolloquien / Institut für Theorie, Geschichte und Organisation der Wissenschaft, Band 54, Berlin, S. 29-48
- ders. (1995): Die Paradoxien der Hochschulforschung und das Neugestaltungssyndrom. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung WZB-Paper P 95 - 401
- ders. (Hrsg.) (1996): 25 Jahre Wissenschaftsforschung in Ostberlin. Reden eines Kolloquiums, Schriftenreihe des WiSoS e.V., Band 10, Berlin
- Mittelstraß, Jürgen (1994): Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum Forschungsbegriff und zur Forschungsorganisation. In: Von der Hypothese zum Produkt. Dokumentation eines wissenschaftspolitischen Gesprächs des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft in Essen, Villa Hügel, 30. November 1994. Essen, S. 18-24

- ders. (2001): Krise des Wissens? Über Erosionen des Wissens- und Forschungsbegriffs, Wissen als Ware. Vortrag auf dem Leibniztag der Leibniz-Sozietät e.V. Berlin am 27. Juni 2001 in: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät
- Parthey, Heinrich (1987): Wissenschaftliche Leistungsfähigkeit von Forschern im Zusammenhang mit Publikationsraten, Forschungsalter und Forschungssituation. In: Meyer, Hansgünter (Hrsg.) (1987): Struktur und Dynamik des Kaderpotentials in der Wissenschaft. Teil VIII. Studien und Forschungsberichte / ITW. Heft 24. Akademie der Wissenschaften der DDR Berlin, S. 97-121
- Erstveröffentlichung: Parthey, Heinrich (1981): Problemsituation und Forschungssituation in der Entwicklung der Wissenschaft. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Vol. 29, Heft 2, S. 172 ff
- Pellert, Ada (2001): Zur Managementfähigkeit von Hochschulen. In: Auf dem Weg zum Qualitätsmanagement / HRK. Beiträge zur Hochschulpolitik, Heft 14/2001, Bonn, S. 23-32
- Schimank, Uwe / Winnes, Markus (2001): Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen, in: Stölting, Erhard/Schimank, Uwe (Hrsg.) (2001): Die Krise der Universitäten. Westdeutscher Verlag Wiesbaden, S. 295-325
- Schorr, A. E. (1975): Lotka's law and the history of legal medicine. Research in Librarianship, Vol. 30, S. 205-209
- Solla Price, Derek John de (1965): The Scientific Foundations of Science Policy. In: nature, No. 4981, Vol. 17, S. 234
- ders. (1974): Little Science, Big Science. Suhrkamp, Frankfurt/Main
- ders. (1976): A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes. In: JASIS, Vol. 27, S. 292-306
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (1982): Förderung wissenschaftlicher Spitzenleistungen. Dokumentation eines wissenschaftspolitischen Gesprächs Villa Hügel 29.9.1981. Essen
- Stölting, Erhard (2001): Permanenz und Veränderung von Strukturkrisen: Institutionelle Darstellungsprobleme, in: Stölting, Erhard / Schimank, Uwe (Hrsg.) (2001): Die Krise der Universitäten. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, S. 27-43
- Wild, Wolfgang (1982) Einleitungsvortrag. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Förderung wissenschaftlicher Spitzenleistungen. Dokumentation eines wissenschaftspolitischen Gesprächs Villa Hügel 29.9.1981; Essen
- ders. in: WWP (1981): Nichtmaterielle Forschungsvoraussetzungen. In: Wissenschaft, Wirtschaft, Politik (WWP), Vol. 11, Heft 19/1981, S. 3-6

Wissenschaft als Sport

Ein soziologischer Blick auf widersprüchliche Mechanismen des Wissenschaftsbetriebes

Erhard Stölting
Potsdam

Die Pisa-Studie hat die Misere des deutschen Bildungswesen schlagartig öffentlich gemacht. An der öffentlichen Aufregung, die sie auslöste, konnte allerdings eine Merkwürdigkeit auffallen, die von Politikern, Bildungsplanern und dem interessierten Publikum weitge-

hend übersehen wurde. Es war ja schon zuvor bekannt gewesen, daß das deutsche Bildungssystem mangelhaft war. Der Rückstand gegenüber den angelsächsischen Systemen gehörte schon zuvor als Argumentationsfigur zu fast allen bildungspolitischen Texten. Durch eine Fülle wissenschaftlicher Untersuchungen war erschlossen worden, welche Einzelfaktoren für dieses schlechte Funktionieren verantwortlich waren. Nicht zuletzt waren es erfahrene Forschungseinrichtungen der empirischen Bildungsforschung, die das Wissen über die Merkmale und Ursachen der Krise gesammelt hatten und die nun auch an der Pisa-Studie beteiligt waren.

Natürlich gab es auch Dissens darüber, was als Krisenphänomen anzusehen und wie es zu beheben sei. Aber die Rezepte lagen bereit; die meisten von ihnen waren ja auch von Fachleuten erarbeitet und öffentlich diskutiert worden. Insofern brachte die Pisa-Studie keine wirkliche Überraschung. Die Rezepte für eine Verbesserung schrieben je nach bildungspolitischer Orientierung ältere Reformlinien fort.

Die breitere Öffentlichkeit war bislang nur mäßig interessiert gewesen, und entsprechend hatten Bildungsprobleme über die professionell mit ihnen befaßten oder von ihnen betroffenen Institutionen hinaus keine politische Priorität.

Wodurch die Pisa-Studie das Publikum in Unruhe versetzte, war die Tatsache, daß Deutschland im internationalen Ranking nur den 21. Platz erreicht hatte. Nicht der marode Zustand des Bildungssystems war also der unmittelbare Grund der Besorgnis, sondern der deklassierende Rangplatz. Daß die deutschen Schüler besser lagen als die von Luxemburg war da kein Trost. Nur ein entsprechend niedriger Rangplatz in der internationalen Fußballwelt oder bei den olympischen Spielen hätte die Öffentlichkeit heftiger erschüttern können.

Daß die Studie professionell und kompetent gefertigt war, daß sie tatsächlich wichtige Merkmale erfaßte, versteht sich nicht von selbst; es machte die Ergebnisse aber professionell weitgehend unangreifbar (Baumert u.a. (Hg.) 2001). So verstärkte sie den zwar nur indirekten aber doch zeitweilig potentiell positiven Effekt: Die alarmierend schlechte Platzierung konnte bildungspolitisch genutzt werden; denn die gesellschaftliche Fehlentwicklung beschäftigte eine Zeitlang die öffentlichen Debatten und verstärkte den Ruf nach Reformen. Es erschien wahrscheinlicher, daß angesichts der öffentlichen Besorgnis die notwendigen Kürzungen der Bildungsetats etwas niedriger ausfallen, und daß einige anstehende Reformen durchsetzbar waren, sofern sie absehbar kostensparende Effekte hätten.

Daß dieser Schock allerdings ein nachhaltiges öffentliches Interesse am Bildungssystem als solchem geweckt hätte, darf bezweifelt werden. Angesichts des öffentlichen Desinteresses an Fragen von Bildung und Wissenschaft war zu erwarten, daß sich die Aufregung bald wieder legen würde.

Unbemerkt blieb in der alarmierten Diskussion auch, daß Leistungsmessungen, die Platzierung in Rangordnungen und der entsprechende Wettbewerb nur in bestimmten Aspekten mit einem traditionellen Verständnis von Bildung oder Wissenschaft zu tun haben. In der Bildung geht es ja zunächst um den Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen, in der Wissenschaft um das Vordringen wissenschaftlicher Erkenntnis. Die Leistungsmessung und das Aufstellen von Rangordnungen richtet sich dagegen auf Merkmale, die sowohl der Bildung wie der Wissenschaft äußerlich sind. Sie erfassen möglichst eindeutig Merkmale, die Qualität indizieren, aber sie nicht direkt messen können, z.B. das Urteil von Fachkollegen, die Zitierhäufigkeit, die Zahl der geschriebenen Seiten, die Quantität eingeworbener Drittmittel usw. Indirekte Messung bedeutet

aber nicht reine Fiktion, sie schafft notwendige Transparenz (Hornbostel 2001).

Die soziale Kontexterfahrung im Bildungs- und Wissenschaftssystem macht unstrittig, daß es bessere und schlechtere Lehrer und Schulen oder bessere und schlechtere Wissenschaftler und wissenschaftliche Einrichtungen gibt. Es ist einsichtig, daß gute Qualität unterstützt und schlechte Qualität reformiert oder gekappt werden sollten. Kreckel weist zu Recht darauf hin, daß die Universität die Institution gewesen sei, die „Qualität“ als erste systematisch zu ihrem Leitmotiv gemacht habe (Kreckel 2002, S. 16).

Die betriebswirtschaftliche Perspektive fragt in anderer Weise auch im Bildungs- und Wissenschaftsbereich rational nach dem Verhältnis von Kosten und Ertrag bzw. nach Möglichkeiten organisatorischer Verbesserungen.

Leistungsmessungen und Rangordnungen geben damit Kriterien für eine rationale Allokation finanzieller Ressourcen an die Hand. Rankings sind ja auch sonst ein wertvolles Mittel zur Stimulierung von erwünschten Reformen (Schröder u.a. 1998; Klös 1998). In der Regel zeigt sich, daß Deutschland in den entscheidenden Parametern weit abgeschlagen ist, also zu wenig Entwicklungshoffnungen ermutigt, sofern nicht die jeweils anstehenden Reformen energisch durchgesetzt werden (Emptner, Esche 1997). Aber auch indirekte Messungen sind nicht ohne Risiko. Denn der Erfolg entsprechender Reformen wird ebenfalls indirekt gemessen. Wenn finanzielle Allokationen, Stellenplanung, Strukturreformen sich auf indirekte Meßverfahren beziehen, können sich zwei Ursachen für Dysfunktionen einstellen. Erstens könnte es den beteiligten Lehrern und Wissenschaftlern nicht mehr primär um eine Verbesserung von Ausbildung und Wissenschaft gehen, sondern um bessere Meßergebnisse: also ein höheres Prestige unter Fachkollegen, häufigeres Zitiertwerden, eine größere Menge von Veröffentlichungen, mehr Drittmittel usw. Das Interesse, das sich auf gute Meßergebnisse und Rangplätze richtet, kann dann pädagogischen Eros oder wissenschaftliche Leidenschaft entwerten, sofern sie sich nicht meßbar machen lassen will. Tendenziell unterliegt das Wissenschaftssystem damit einem institutionellen Wertwandel.

Entsprechend den eingesetzten Stimuli stellt sich das System von Bildungsstreben und wissenschaftlicher Neugier, beides hat nie perfekt funktioniert, auf die Erlangung institutioneller und privater Finanzmittel um – die immer schon gebraucht wurden. Im Interesse der höheren Effizienz

wird das System normativ umgestellt, ebenso werden neue Selektionskriterien etabliert.

Aber diese Entwicklung gehört zum Kernbestand der institutionellen Modernisierung und ist nicht aufzuhalten. Sie wird dem Bildungs- und dem Wissenschaftssystem auch nicht von außen her zugeordnet, sondern ist innerhalb ihrer entstanden. Die Nähe sportlicher und schulischer bzw. akademischer Leistungsmessung war von Anbeginn vorhanden.

Direkte und indirekte Leistungsmessung

Tatsächlich haben sich die modernen Meßverfahren erst in der modernen Schule und im modernen Sport entwickelt. Zwar waren Wettkämpfe mit Siegern und Verlierern sehr alt. Spezifisch modern waren aber Bemühungen, Leistungen jenseits der Wettkampfsituation bürokratisch zu registrieren, und nicht einfach Sieger sondern Rangplätze zu ermitteln. Es waren Verfahren, die sich in der Schule und im Sport zugleich herausbildeten, die vorbildlich auch für andere gesellschaftliche Sphären wurden.

Die Messungen ermöglichten es, Leistungen genau zu ermitteln und aufzubewahren. In ihnen ging es um Geschwindigkeiten, um Höhen, um Weiten, um Gewichte oder um meßbare Präzision etwa auf einer Schießscheibe. Für diese Leistungen waren entsprechende Meßverfahren oder Meßgeräte zu erfinden und fortzuentwickeln. Direkt waren die Messungen insofern, als es auf solche Leistungen ankam, die sich selbst schon in quantifizierbarer Form darboten. Dem entsprach die steigende Präzision.

Daß absoluten Leistungsquanten für wichtig gehalten wurden, war erst ein Phänomen der modernen Gesellschaft. In älteren Formen des Wettstreits war es immer nur aktuell um Sieger und Verlierer gegangen (Kloeren 1985, S. 200 ff.) Die Stoppuhr wurde ab 1730 bei Pferderennen eingesetzt (Guttman 1979, S. 55 ff.). Die Entwicklung der direkten Meßverfahren ist überwiegend eine Entwicklung des 19. Jahrhunderts gewesen.

Die direkte Leistungsmessung brachte neue Prinzipien in die adligen, bürgerlichen oder bäuerlichen Wettspiele. Die Leistungen wurden registriert, die Bedingungen, unter denen sie erbracht wurden, zunehmend normiert und diese Normierungen über entsprechende Organisationen gesellschaftlich durchgesetzt. Unterschiedliche Leistungen waren nur dann gegeneinander aufzurechnen, wenn sie unter möglichst gleichen Bedingungen erbracht worden waren.

Das Aufschreiben der Leistungen ermöglichte zugleich eine räumliche und eine zeitliche Entgrenzung. Ein Läufer etwa konkurrierte nicht mehr nur mit seinen unmittelbaren Konkurrenten, sondern auch mit jenen, die vor und nach ihm antraten. Seit etwa 1883 wurden Rekorde notiert, mit der Grundidee einer unbegrenzten Leistungssteigerung einerseits und der Tendenz hin auf die natürlichen Grenzen menschlicher Leistungsfähigkeit, nach denen keine Steigerung mehr möglich wäre (Kloeren 1985, S. 185 ff.). Das Wort „Rekord“ selbst ist eine Verkürzung von „best recorded time or distance“ (Guttman 1979, S. 59). In Deutschland wurden Rekorde seit 1898 registriert (Steinmetz, Grieser 1992).

Schon das Notieren von Rekorden und das Führen entsprechender Register setzte Bürokratien voraus, die mit dem modernen Staat entstanden. Sie verwalteten die Rekordtabellen und die Ranking-Listen; sie organisierten das Sportleben insgesamt, und dabei auch regionale, nationale und schließlich internationale Meisterschaften (Guttman 1979, S. 54 ff.). Die Entwicklung des modernen Sports war somit ein Aspekt der Bürokratisierung der modernen Gesellschaft überhaupt.

Zunehmend wurden nicht nur die Leistungen der Sieger registriert, sondern auch jener Wettkämpfer, die an zweiter und dritter oder weiteren Stellen kamen. Die Idee einer hierarchischen Rangfolge ergab sich aus den unterschiedlichen gemessenen Geschwindigkeiten, Entfernungen, Höhen, Gewichten usw. Sie war Ende des 19. Jahrhunderts realisiert.

Andere Leistungen ließen sich nicht direkt messen. An die Stelle direkter Messungen traten Rangfolgen, Rankings. Das entsprach dem Vorgehen schon der antiken Wettkämpfe und auch der Gladiatorenkämpfe in römischen Arenen (Veyne, 1990, S. 603- 630). Sieger war, wer überlebte. Bei einer hinreichenden Zahl von Kämpfen ließen sich an der Spitze Rangordnungen einrichten, es gab einen ersten, einen zweiten, einen dritten usw. Platz.

Eine wesentliche Veränderung bestand darin, daß neben dem Sieg im Kampf auch andere Faktoren mitbewertet wurden, wie Regelkonformität, Eleganz, Geschicklichkeit, die vor allem bei knappen Ergebnissen entscheidend wurden. Es ging dann darum, zusätzlich eigentlich nicht meßbare oder einfach zählbare Leistungen zu quantifizieren. Punktzählungen gab es bereits in den Turnieren der späten Mittelalters, also des 15. Jahrhunderts. Es ging in ihnen nicht mehr einfach darum, den Gegner vom Pferd zu stoßen, sondern die Lanze mit Eleganz zu führen. Mancher Rit-

ter starb in der heißen Rüstung am Hitzschlag, weil er für einen Sieg noch nicht genug Punkte gesammelt hatte (Krüger 1996).

Die Bewertung ästhetischer Faktoren durch Punktsysteme verallgemeinerte sich im Sport des ausgehenden 19. Jahrhunderts ebenfalls. Nicht nur im Turnen oder Eiskunstlauf, auch in den Kampfsportarten wurden Punktesysteme eingeführt und verfeinert. Sie wurden wichtig, um bestimmte Sportarten meisterschaftsfähig und damit öffentlichkeitsstauglich zu machen.

Leistung und Erfolg

Die Hierarchisierung durch Punktsysteme korrespondierte mit einer Umstellung der Legitimation gesellschaftlicher Hierarchien auf den Leistungsbegriff.

Noch im Deutschen Wörterbuch von Adelung war „Leistung“ auf die Erfüllung einer Verpflichtung hin definiert worden: Es wurden etwa ein Eid oder eine Zahlungen geleistet. Über den Begriff der akkumulierbaren „Merita“ wurde der Leistungsbegriff dann entsprechend den Meßverfahren entgrenzt: Leistung wurde zu einem – nach Möglichkeit zu messenden – Abstraktum (Lenk 1972, S. 20). Je mehr Leistungen nach Kriterien direkter Messung oder indirekter Punktevergabe meßbar und damit wirklich oder scheinbar objektivierbar wurden, desto überzeugender konnte der objektive Leistungsbegriff wirken. Christian von Krockow meinte sogar, daß der Sport über den Leistungsbegriff zum Modell der modernen Leistungsgesellschaft überhaupt wurde (Krockow 1972, S. 92 f).

Der Leistungsbegriff, wie er sich im Sport herausbildete, enthielt zwei Prinzipien der modernen Gesellschaft: das der Konkurrenz und das der Gleichheit. Die unmittelbar oder über ein Punktsystem gemessenen Leistungen setzen die Teilnehmer gegeneinander in einen Wettbewerb, in dem sich Rangordnungen herstellten. Voraussetzung in diesem Wettbewerb war, daß niemand bevorzugt wurde oder sich regelwidrige Vorteile verschaffte. Die Regulierung gleicher Ausgangsbedingungen sollte sicherstellen, daß tatsächlich nur die unterschiedlichen Leistungen und die hinter ihnen stehende unterschiedliche Leistungsfähigkeit gemessen werden. Das Kriterium von hierarchischer Differenzierung und Gleichheit, das seit der Aufklärung die Diskurse über soziale Ungleichheit dominierte, hatte im Sport damit eine anschauliche Form gewonnen (Neckel 2001).

Auch der Kampf gegen gesellschaftliche Ungleichheit hatte die Leistung als Kriterium ja gesetzt. Alle Ungleichheit war nur insoweit gerechtfertigt, als sie sich über unterschiedliche Leistungen legitimieren konnte. Ständische, erbliche und andere traditionelle Differenzierungen büßten ihre gesellschaftliche Legitimation ein. Die Forderung nach gesellschaftlicher Gleichheit, die sich gegen ständische Ungleichheit richtete und die nach einer motivierenden Ungleichheit, die sich auf Leistung stützte, gehörten nun zusammen (Kreckel 1992). Damit war ein bis heute ungebrochen wirksamer Diskurstypus geboren, der die politischen Auseinandersetzungen um Gleichheit und Ungleichheit prägt.

Die Forderung nach größerer Ungleichheit wird seither mit der Notwendigkeit einer motivierenden Belohnung unterschiedlicher Leistungen begründet; der Kampf gegen soziale Ungleichheit tadelt nur solche Ungleichheit, die sich angeblich nicht auf legitime Leistungen berufen kann. Die liberale Forderung, daß sich Leistung wieder lohnen solle, bezieht sich gerade nicht auf Erfolge, die ohne legitime Leistung zustande kommen.

In diesem Sinne wurde auch das Elitenproblem seit den Frühsozialisten ohne wesentliche theoretische Innovationen diskutiert. In modernen Gesellschaften sind Eliten nicht nur legitim, sondern auch notwendig, sofern sie sich auf besondere Leistungen berufen können. Die Legitimität der Eliten hängt dabei von der vorgängig realisierten Chancengleichheit – genauer der Behauptung realisierter Chancengleichheit – ab (Lenk 1964, S. 43 ff.). Gegen den ersten Augenschein blieb zwischen den politischen Fronten nicht das legitimierende Prinzip der Leistung selbst strittig, sondern die Frage, was wie als Leistung anerkannt werden kann.

Gesamtgesellschaftlich erfaßte der Interessenkampf also die Bedingungen, unter denen sich gesellschaftliche Hierarchien herstellten. An ihnen machten sich die gegensätzlichen Ideologien fest, die eine Erhaltung oder eine Veränderung der Gesellschaft als geboten postulierten. In einzelnen Teilbereichen konnte der Sport vorbildlich sein.

Denn gerade im Sport war die Objektivität der Leistungsmessung seit dem 19. Jahrhundert mit besonderer Konsequenz angestrebt worden. Sie sollte unbezweifelbaren Prinzipien folgen: Exaktheit, Idealität, Objektivität, Chancengleichheit, Meßbarkeit, Vergleichbarkeit, Anschaulichkeit, Allgemeinverständlichkeit (Lenk 1972, S. 57). Sie sollten zudem auf die gesamte Gesellschaft übertragbar sein.

Damit ließen sich „Leistung“ und „Erfolg“ gegeneinander begrifflich differenzieren. Erfolge, die nicht auf Leistung basierten, galten als illegi-

tim. Leistungen, die nicht zum Erfolg führten, waren ungerecht bewertet. Erfolge mußten sich daher auch dann als Folge besonderer Leistung ausgeben, wenn sie nicht auf besonderen Leistungen beruhten oder sich ungleiche Startbedingungen zunutze machen konnten. Die ungleichen Startbedingungen mußten zumindest geleugnet oder verschleiert werden. Aber gerade hierin zeigte sich wiederum die diskursive Wirksamkeit des Leistungsprinzips.

Das läßt sich im Kontext des Sports am Doping zeigen. Die medikamentöse Zurichtung der sportlichen Körper gilt ja nicht nur deshalb als verwerflich, weil sie deren Gesundheit langfristig zerstört (Houlihan 1999, Bette 1994). Das Verbot des Doping und die Mittel seiner Durchsetzung definieren auch die „natürlichen“ Bedingungen, von denen Chancengleichheit ausgeht. Das bedeutet nur wiederum die Festlegung legitimer körperlicher Ungleichheit, die ungleiche Leistungen ermöglicht. Die Wettkämpfer sollen „von Natur aus“ stärker, geschickter oder schneller sein.

Natürlich liegt die Versuchung nahe, insgeheim zu illegalen Mitteln zu greifen, um besondere Leistungen zu erreichen. Doping ist daher einerseits illegal und andererseits konstitutiv für den modernen Leistungssport (Knobbe 2000). Das sportmedizinische Problem besteht daher ebenso sehr darin, die Leistungen zu steigern wie den Einsatz der Arzneimittel zu verbergen. Das organisatorische Problem besteht darin, eine sichtbare Kontrolle zu organisieren, die in Einzelfällen immer wieder erfolgreich ist und die doch dem laufenden Sportbetrieb nicht insgesamt schadet.

Das erfolgreiche Doping entspricht damit dem erfolgreichen Betrug im Geschäftsleben, dem erfolgreich gefälschten Experiment in den Naturwissenschaften oder dem unbemerkt bleibenden Plagiat in den Kulturwissenschaften.

Der Erfolg ist damit Indikator für Leistung, und er legitimiert sich über sie. Der Erfolgreiche wird sich immer auf eine überlegene Leistung berufen, gleichgültig wie sein Erfolg zustande genommen ist. Der Erfolgreiche hingegen wird tendenziell behaupten, daß die Konkurrenzen unlautere Mittel eingesetzt hätten, daß die Schiedsrichter ungerecht geurteilt hätten oder daß das Meßsystem ungerecht sei.

Damit erscheint das sportliche Leistungsprinzip nicht einfach als Spiegel der modernen Gesellschaft, sondern als ihr institutionalisiertes Ideal (Lenk 1972, S. 158).

Die Hierarchisierung, die die Folge des sportlichen Wettstreits ist, bedeutet mehr als ein unverbindliches Spiel. Es geht um eine Hierarchisierung, die über die unterschiedlichen Leistungen natürlicher Körper zustande kommen soll, also um bessere und schlechtere Körper. Erfolg hat zunächst der bessere Körper.

Die biologischen Konnotationen des Elitebegriffs liegen auch im gesamtgesellschaftlichen Wettbewerb nahe. Gerade bei Chancengleichheit stellt sich die unterschiedliche biologische Qualität der Wettbewerber heraus. Die Eliten, die sich unter legitimen Bedingungen an die Spitze setzen, sind intelligenter und leistungsfähiger. Die Gründe, sie nicht als solche heranzuzüchten oder mit Mitteln der modernen Biologie gezielt zu verbessern, liegen außerhalb der Begriffswelt von Wettbewerb und Leistung.

Sofern sich das Leistungsprinzip tatsächlich durchsetzt, hat es, wie im Sport, für die weniger leistungsfähige Mehrheit eine wenig erbauliche Botschaft: Wer zu ihr gehört, ist potentiell Objekt einer negativen Selektion.

Andererseits erklärt sich über die natürliche Selektion teilweise die Bedeutung des nationalen Moments im Sportbetrieb. Über die Nationen, die etwa in den olympischen Spielen gegeneinander kämpfen und – inoffiziell – über „Medaillenspiegel“ miteinander verglichen werden, können sich auch die weniger sportlichen Zuschauer einer globalen Elite zurechnen. Im Bereich von Bildung und Wissenschaft sind Nobel-Preise, die PISA-Studie, die universitären Rankings ein methodischer Anschluß an gesellschaftliche Standards, die ihre Idealform im Sport haben.

Motivation und Rangordnung

Allerdings schafft die gemessene Leistung nicht nur qualitative Hierarchien; sie motiviert auch. Die fähigen Körper müssen trainiert und von Leistungswillen beflügelt sein. Es bleibt im Leistungsdiskurs zwar offen, ob der generalisierte Leistungswille ein determinierendes biologisches Fundament hat. Nicht offen bleibt, daß die Belohnung von Leistung den Leistungswillen stimulieren kann. Der Erfolg hat also auch eine moralische Seite, die durch die Hierarchie der Rangordnungen selbst gefördert werden soll.

Leistung setzt ihrem Begriff nach Selbstdisziplinierung und Konzentration voraus. Sie zu erreichen war Teil jener pädagogischen Bemühun-

gen, die die Methoden der modernen Leistungsmessung und Benotung förderten.

Für den philanthropischen Sportlehrer Johann Christian Friedrich Gutsmuths (1759-1839) etwa, einem der Pioniere der sportlichen Leistungsmessung Ende des 18. Jahrhunderts, waren Sport und Wettkampf, die den Unterricht der philanthropischen Schule in Schnepfenthal bei Gotha ergänzten, Mittel der Charakterbildung und Selbstdisziplinierung (Schröder 1996; Kemper, Seidelmann 1995). Gutsmuths führte systematisch organisierte Wettkämpfe ein, verbesserte unermüdlich seine Meßinstrumente, registrierte kontinuierlich die Leistungen der Schüler und veröffentlichte sie schulintern. So wußte jeder Schüler stets, wie er im Vergleich zu den anderen stand. Der öffentliche Wettbewerb und die mit ihm verbundenen zahlreichen Preise und Medaillen sollten den Leistungswillen und die Selbstdisziplin der Schüler nicht nur stimulieren, sondern auch habitualisieren. Die öffentliche hierarchische Rangordnung sollte Anreiz zur Anstrengung sein (Eichberg 1978, S. 51 ff.). Die Prinzipien von Gutsmuths, einschließlich der Publizität der Ergebnisse des Wettbewerbs, wurden später von Jahn auf das nationale Turnen übertragen. Die verallgemeinerte Grundidee hat sich nicht mehr grundlegend verändert und ist eines der Argumente für die Aufstellung und Veröffentlichung von Rankings geblieben; das setzte sich sogar in spezifische sozialistische Ordnungen hinein fort (Miethe 1975; Sarodnick 1959; Jewstafjew 1954; Jestawjew 1952; Tischer 1986). Die Transparenz der Bildungs- und Wissenschaftsorganisationen gibt also nicht nur Plangrundlagen für die entsprechenden Maßnahmen, sondern soll auch die Beteiligten zum Einüben der erforderlichen Leistungsbereitschaft stimulieren.

Entscheidend war, daß auch indirekte Messungen möglichst exakt und vergleichbar wurden. Der Sport konnte hier von der Entwicklung der Punkte bzw. Notensysteme in den Schulen profitieren.

Ursprünglich waren Schulzeugnisse verbale Einschätzungen seitens der Lehrer gewesen. Die Durchsetzung von Punktsystemen, die die Herstellung von Rangordnungen ermöglichten, geschah zunächst nur schrittweise. Im 15. Jahrhundert gingen einige Schulen dazu über, die Plätze der Schüler durchlaufend zu numerieren. Die Wettbewerbspädagogik der Jesuiten legte die Grundlage des modernen Notensystems in Deutschland, indem sie eine Sechs-Bereiche-Beurteilung im Klassenbuch einführte, in dem die Noten für alle einsehbar festgehalten wurden (Faniok 2000).

Allerdings kannte die frühe Pädagogik noch die öffentliche Demütigung der Versager, indem sie auch die schlechten Schüler in einem gesonderten „Buch der Schande“ besonders hervorhob und verhöhnte. Das wurde allerdings schon im 18. Jahrhundert aufgegeben; die Rangordnung selbst war hinreichender Leistungsanreiz, denn der öffentliche Ruhm der Guten beschämte die Schlechten hinreichend.

Das 18. Jahrhundert experimentierte mit weiteren Formen von Wettbewerb und Benotung. In Dessau führte Basedow, der in seiner dortigen Philanthropine 1774 den Sportunterricht eingeführt hatte, Meritenprotokolle und Sittlichkeitstabellen ein, die auch das moralische Verhalten quantifizieren sollten. Diese Meritentabellen übernahm von ihm Salzmann in Schnepfenthal (Biermann 1986; Ulbricht 1963; Meier 1791). Fest institutionalisiert wurden die Punkt- bzw. Notensysteme schließlich im 19. Jahrhundert. Vergleiche und Rangordnungen fundierende Punktsysteme setzten sich in allen Schul- und Sportsystemen der entwickelten europäischen Länder durch.

Die Basis der indikativen Punktbewertungen war die Alltagserfahrung gewesen. Jeder wußte, daß es bessere und schlechtere Schüler, geschicktere und ungeschicktere Tänzer, moralischere und weniger moralische Menschen gab, auch wenn diese Unterschiede nicht direkt quantifizierbar waren. Aus diesen Gründen übernahmen die Rangordnungen, die allmählich komplexer werden konnten, die Aufgabe der Messung. Über sie ließen sich letztlich fast alle Bereiche menschlichen Handelns in meßbare Leistungen umdefinieren und einem entsprechenden Wettbewerb zuführen. Coubertin hatte als olympische Wettbewerbe auch Poesie, Musik und Tanz eingeführt (Mandell 1976; Lenk 1964; Schelsky 1973). Sie wurden erst 1922 wieder abgeschafft. Gegenüber den Nobelpreisen, die nur literarische und wissenschaftliche Leistungen untereinander kommensurabel machten, hatten die künstlerischen Leistungswettbewerbe den Vorteil, daß auch die Kunst und der Weitsprung auf einen einheitlichen Leistungsbegriff bezogen werden konnten.

Das Motiv, die Kunst und die Literatur zunächst aus der Konstruktion von sportlichen Leistungsrangordnungen wieder herauszunehmen, ließ sich mit einem Begriff der kreativen Individualität begründen. Immerhin bildete sich zunächst mit den Nobelpreisen durchaus eine Art wissenschaftlicher Weltmeisterschaft heraus, die wie Olympiasiege auf die Überlegenheit der Nationen zurückgerechnet wurde und wird.

Natürlich war es vom herkömmlichen Kunst- und Literaturverständnis her eher kurios, Poesie und Gewichtheben in ein einziges Ranking-System zu integrieren. Die pragmatische Alternative, die sich durchgesetzt hat, bestand und besteht darin, qualitative Unterschiedlichkeit durch differente Rankingsysteme festzuhalten: also die Rankings der hundert größten Unternehmen der Welt, der hundert besten Universitäten der Welt und der hundert wichtigsten Schriftsteller aller Zeiten nicht miteinander zu kombinieren.

Immerhin bleibt die Möglichkeit erhalten, durch eine Verschmelzung von Rankingsystemen Vergleichbarkeit herzustellen und damit Leistungsvergleiche zu ermöglichen. Das war über einen allgemeinen Leistungsbegriff möglich, der mit dem ebenso allgemeinen der „Begabung“ bzw. der „Intelligenz“ korrespondierte. Es war der Mitbegründer der Wissenschaftssoziologie Francis Galton (1822-1911), der in seinem vielgelesenen und weltweit übersetzten Werk „Hereditary Genius“ (1869) eine Liste der bedeutendsten Menschen aller Zeiten aufgestellt hatte (Galton, 1972 [1869], Schwartz Cowan 1985). In ihm konnte er unter anderem nachweisen, daß viele der bedeutendsten Menschen miteinander verwandt waren; unter anderem entstammte er selbst der gleichen Familie wie Erasmus Darwin und Charles Darwin. Galton konnte auch nachweisen, daß nahezu alle der wirklich bedeutenden Menschen Europäer gewesen waren und daß von ihnen die meisten von den Britischen Inseln kamen. Die Quelle dieser statistisch innovativ bearbeiteten Befunde war die Encyclopedia Britannica, ein zweifellos ausgezeichnetes und verlässliches Universallexikon; wer in ihm vermerkt war, mußte bedeutend sein. Allerdings hätte eine Untersuchung auf der Basis eines französischen Lexikons wahrscheinlich andere Ergebnisse gezeitigt.

Bei aller Kritikwürdigkeit lassen sich mit den von Galton initiierten Ranking-Verfahren etwa anorganische Chemie, Kunstgeschichte und Informatik auf vergleichbare Leistungsmaßstäbe beziehen.

Pluralität und Stimulierung

Die Zuverlässigkeit und Gültigkeit von Rankings ergibt sich aus der Qualität der Beobachter. Die Jury-Mitglieder bei Turn- oder Eiskunstlaufwettbewerben sind dafür meist kompetent, auch wenn ihre Beurteilungen in Einzelfällen divergieren. Es sind also meist mehrere Personen, denen persönlich oder qua Amt Kompetenz zugeschrieben wird und die gemein-

sam zu Urteilen kommen, wobei sie individuelle Abweichungen ausgleichen. Auch das Jury-Prinzip ist über den sportlichen Bereich hinaus generalisiert worden – nach ihm funktionieren Schönheitswettbewerbe, Kunstpreise, Nobelpreise und Wissenschaftspreise. Gutachtergremien fallen in wissenschaftlichen Bereichen jene Entscheidungen, für die fachliche Kompetenz vorausgesetzt wird. Das Urteil einer Jury hat zwar nicht den Objektivitätsgrad einer direkten Leistungsmessung, sie reflektiert aber im Idealfall ein Urteil, auf das sich die jeweils Kompetenten einigen können.

Natürlich haben die Juroren ihre eigenen Begrenztheiten. So sind sie, wie alle Zeitgenossen, von Zeitströmungen abhängig. Die Kompetenz der für die Literaturnobelpreise zuständigen Jury etwa gilt zu recht als sehr hoch. In der Rückschau entspricht aber die Vergabe der Literaturnobelpreise keineswegs späteren Einschätzungen. Viele Nobelpreise scheinen aus der Rückschau zu Unrecht verliehen worden zu sein und viele der – aus heutiger Sicht – bedeutendsten Schriftsteller haben keinen Preis erhalten. Die Folge der Nobelpreise zeigt also primär eine Geschichte der qualifizierten Standards.

Damit ist die Kompetenz von Jurys nicht grundsätzlich bestritten; aber es ist zu bedenken, daß in ihr Urteil jeweils zeitgenössische Orientierungen eingehen, die in der jeweiligen Gegenwart allerdings nicht für zeitgebunden gehalten werden. Das Jury-Prinzip ist damit zweischneidig, aber unersetzlich. Das gilt auch im wissenschaftlichen Leben. Wer, wenn nicht kompetente Kollegen („peers“), sollte Anträge auf Forschungsförderung beurteilen, wer sollte die Kandidaten für besetzbare wissenschaftliche Positionen bewerten, wer sollte die fachliche Beurteilung für administrative Entscheidungen über die Schließung von Instituten oder die Aushebung von Fächern geben? Die zeit- und gruppenspezifischen Begrenztheiten der Juroren hebt ihre Notwendigkeit nicht auf.

Aber vielfach geht es gar nicht um sofortige eigene Entscheidungen, um die Annahme eines Manuskripts oder die Aufstellung einer Berufsliste. Es geht wieder um die kompetente Fundierung einer quantitativen Vergleichbarkeit von heterogenen Leistungen. Es geht ja auch nicht nur darum, etwa Finanzmittel für die physikalische Forschung kompetent und bedarfsgerecht zu verteilen, sondern auch darum, zwischen dem inkompatiblen Finanzbedarf der anorganischen Chemie, der Kunstgeschichte und der Informatik rational zu entscheiden. Wer knappes Geld vergibt und diese Geldvergabe öffentlich verteidigen soll, braucht rationale Begründungen. Erst ein durchgängiger, einheitlicher Leistungsbegriff ermög-

licht die Belohnung von Hochleistungen und die Reduktion von Minderleistungen.

Einheitliche Leistungsstandards für das gesamte staatliche Budget lassen sich gegenwärtig noch nicht konstruieren. Die Abwägung des Finanzbedarfs der Ressorts Verteidigung, Sozialwesen, Bildung, Sport usw. folgt politischen Vorgaben. Innerhalb des Wissenschaftssystems aber geht die Intention durchaus auf die Vergleichbarkeit disparater Leistungen.

Gerade unter diesem Aspekt kommt es zu einer Konvergenz des Wissenschaftssystems und des Sports. Auch sportlicher Erfolg bemißt sich zunehmend in wirtschaftlichen Erträgen und Einkünften. Wer mehr verdient, ist besser. Die angezielte Entstaatlichung des Bildungs- und Wissenschaftssystems richtet sich auf eine höhere betriebswirtschaftliche Effizienz. Höhere betriebswirtschaftliche Effizienz aber ist wie in der eigentlichen Wirtschaft an finanzkräftiger Nachfrage und damit legitimer gesellschaftlicher Funktion orientiert. Finanzkräftige Nachfrage aber läßt sich nur durch die Qualität der gelieferten Leistungen stabilisieren. Der Primat betriebswirtschaftlicher Kriterien im Wissenschaftssystem kann mithin ebenso zur Aufgabe von nicht nachgefragter, also überflüssiger, Forschung führen, wie sie solche wissenschaftlichen Qualität, für die es eine Nachfrage gibt, stimuliert.

Natürlich stößt die Unterordnung des Wissenschaftssystems unter betriebswirtschaftliche Leistungskriterien auch auf Probleme. Sie stößt auf fachspezifische und traditionelle Gegebenheiten, die über Gutachten und Juryverfahren mit der betriebswirtschaftlichen Logik zu verbinden sind. Viele Fächer lassen sich aber nur mit kulturhistorischen oder anderen wirtschaftsfremden Gründen legitimieren. Traditionelle Qualitätsstandards könnten bereichs- oder fachspezifisch mit wirtschaftlichen Effektivitätsmaßstäben kollidieren. Die Probleme, die sich der Reform des Bildungs- und des Wissenschaftssystems entgegenstellen, bleiben bestehen, zumal beide Systeme mit divergenten Zielvorstellungen überfrachtet werden (Schimank 2001).

Die Umstellung des Bildungs- und des Wissenschaftssystems ähnelt dem Umsteuern eines großen Tankers. Die in der Welt des Sports ihre paradigmatische Form findenden Rankings sind dabei zugleich Instrument des Umsteuerns und Hindernis seiner Effektivität.

Öffentliche Wirkungen der Rankings

Die Öffentlichkeit verläßt sich auf die Rankings und die hinter ihnen stehenden Experten. In der Tat sind etwa die Rankings des „Spiegel“, des „Focus“ und des „Centrums für Hochschulentwicklung“ der Bertelsmann-Stiftung (CHE), den neben dem Präsidium der Hochschulrektorenkonferenz und den Kultusministerien wohl wichtigsten wissenschaftspolitischen Institutionen der Bundesrepublik, außerordentlich kompetent erstellt worden (Gräf 1991; Neidhardt 1991; Kriz 1995; Hornbostel, Daniel 1995). Eine technische Kritik an einem bestimmten Rankingverfahren ist immer möglich und hilfreich (Fürstenberg 2000; Daniel 1998). Aber wer sie kritisiert, setzt sich der berechtigten Aufforderung aus, konstruktiv Verbesserungen vorzuschlagen (Kriz 1995). Zu Recht schrieb Neidhardt in seiner Verteidigung des Spiegel-Rankings: „Andererseits spricht vieles dafür, daß die in den Ranglisten vorhandene Fehlermenge zunächst nicht größer ist als das Ausmaß der Fehlurteile, die bislang ohne diese Ranglisten stillschweigend und unkontrollierbar in der Öffentlichkeit kommuniziert wurden und sich vor allem aus dem ganz unstatthaften Schluß von der Forschungsreputation der Hochschullehrer auf die Studienverhältnisse ihrer Studenten ergaben.“ (Neidhardt 1991, S. 93) Die Rankings sind also genauer und rationaler als die üblichen, ohne sie kommunizierten Qualitätsurteile.

Entscheidend ist aber, daß die Rankings mehr sind als eine Bestandsaufnahme. Wie in ihren philanthropisch-sportlichen Ursprüngen, sollen sie eine Form der Leistungsselbstkontrolle, der Transparenz, der moralischen Stimulierung der Beteiligten sein. Das unaufhebbare Problem der Rankings liegt in der indirekten Messung und in der sich darauf stützenden Vergabe von Finanzmitteln.

Auch noch so differenzierte und sensibel ausgedachte Indikatoren bleiben indirekt. Im Falle der Bildung und der Wissenschaft wird der Effekt dadurch verstärkt, daß sich die Rankings als Qualitätsstandards an eine allgemeine Öffentlichkeit und nicht-wissenschaftliche Entscheidungsträger wenden und ihnen eindeutige Entscheidungshilfen zur Verfügung stellen.

Außerhalb von Wissenschaft sind Rankings in dieser Hinsicht oft durchsichtiger. Bestsellerlisten werden von fast allen Lesern mit Skepsis gesehen. Man weiß, daß die am meisten verkauften Bücher nicht unbedingt die besten sind. Und doch sind diese Listen für ein mehr oder weni-

ger gebildetes Publikum nur dann eine sinnvolle Entscheidungshilfe, wenn unterstellt wird, daß es sich tatsächlich um die besten Bücher handelt.

In vergleichbarer Weise werden Nobelpreise auch von distanzierten Skeptikern als eine Art Weltmeisterschaft wahrgenommen. Wer einen wissenschaftlichen Nobelpreis errungen hat, wird über den bisherigen Interessentenkreis hinaus berühmt, hat Zugang zu großzügiger staatlicher Unterstützung. Er erwirbt nicht nur ein Prestige unter seinen kompetenten Fachkollegen, das er ohne diesen Preis nicht errungen hätte, er meht auch den Ruhm seines Vaterlandes. Die Differenz zu den „Länderspielen“ der olympischen Spiele ist in dieser Hinsicht minimal.

Hochschulrankings haben eine weitere Wirkung. In den USA, wo es seit 1910 gibt, halfen sie dabei, eine relativ stabile Hierarchie der Universitäten zu etablieren und abzusichern (Hess 1992; Daniel, Fisch 1988). Das ließ auch Zweifel zu, ob die Rankings in den deutschsprachigen Raum ohne weiteres übertragbar seien (Pechar 1997). Die Eliteuniversitäten waren besser ausgestattet, sie konnten auf große Forscher- und Lehrerpersönlichkeiten zurückgreifen, vor allem aber konnten sie für sich die besten Studenten auswählen. Die Hierarchie begann früh sich zu reproduzieren. Vergessen wird indes zuweilen, daß sich auch im amerikanischen System die guten Forscher über das ganze Universitätssystem verteilen und die entscheidende Selektion über die Ausstattung und die Selektion der Studenten geht.

Der öffentliche Effekt der Rankings ist eine Reduktion des Wettbewerbs und der von ihm möglicherweise ausgehenden Störungen. Nur Eliteuniversitäten konkurrieren miteinander und selbst unter ihnen bleiben die Rangordnungen weitgehend stabil. Veränderungen gibt es vor allem dann, wenn eine Universität finanziell und organisatorisch mit dem Ziel neu unterstützt wird, sie in die obere Ranggruppe zu bringen. Die Verhältnisse sind auch in diesem Sinne dem Sportbetrieb vergleichbar.

Tatsächlich waren die deutschen Universitäten bislang ja nicht frei von Wettbewerb. Es konkurrierten Lehrstühle und Fächer gegeneinander um das höchste fachliche Prestige und um die fachlich interessiertesten Studenten. Der fachliche Ruhm war hilfreich bei der Einwerbung zusätzlicher Ausstattung oder bei finanziellen Steigerungen durch Berufungsverfahren. Aber das Prestige blieb fachintern.

Demgegenüber erscheint das neue System zumindest Fakultäten, wenn nicht ganze Universitäten gegeneinander in eine Wettbewerbssitua-

tion zu bringen, nicht nur marktadäquater, sondern auch moderner. Kulturelle Vorsicht, Differenzierungen und Traditionen wären andererseits ein wichtiges Korrektiv; denn die Konzentration auf die Indikatoren ohne den traditionalistischen Blick auf das, was die Wissenschaften einst ausmachte, kann effizienzmindernd wirken. Die Kopplung von Erfolgsgratifikationen an bestimmte Indikatoren kann im Wissenschaftsbetrieb dysfunktionale Wirkungen haben. Die Ökonomisierung der Forschung verstärkt die Tendenz zu Fälschungen in den Naturwissenschaften und zu Plagiaten und Selbstplagiaten in den Kulturwissenschaften; wer anhand des quantitativen Umfangs seiner Literatur beurteilt wird, kann sich gezwungen glauben, seine Texte in Form von jederzeit wieder einsetzbaren Textbausteinen speichern zu müssen. Die überkommenen wissenschaftlichen Normen halten angesichts der Umstellung auf die neuen Indikatoren nicht stand. Robert K. Mertons normative Orientierungen des Wissenschaftsbetriebs sind damit nicht beseitigt, aber zunehmend dekorativ (Merton 1968).

Das Problem hatte in den sozialistischen Gesellschaften eine klassische Parallele (Staritz 1985, S. 39-50; Bahro 1977, S. 240-276; Hensel 1972; Liberman 1974). Indem dort Belohnungen und Prämien, in der Produktion zunächst an Quantitäten geknüpft wurden, entstand die Tendenz, die Menge des Produzierten auf Kosten seiner Qualität zu steigern. Um die Brauchbarkeit des Produzierten zu steigern, wurden Kennziffern eingeführt, die die Qualität sicherstellen sollten. Da auch die Kennziffern nur indirekt maßen, bedeutete ihre Erfüllung nicht bereits eine verbesserte Qualität der Produktion überhaupt. Jede neue Kennziffer schuf neue Möglichkeiten des Mißbrauchs.

Denn jeder konnte sich nun bemühen, über die Erfüllungen der differenzierten Vorgaben seine Gratifikationen zu mehren. Die Kennziffernsysteme wurden aus diesem Grunde ständig verfeinert, bis sie nicht mehr praktikabel waren. In den sechziger Jahren bemühte sich schließlich Jewsej Liberman in der Sowjetunion, und gestützt auf ihn auch die Wirtschaftsplaner in den anderen sozialistischen Ländern, den Gewinn als „synthetische Kennziffer“ in den Markt einzuführen. Da es im Sozialismus keine echten Märkte gab, endete der Ausflug in den Marktgewinn bei einer Wiedereinführung von Kennziffern. Bekanntlich wurden die sozialistischen Ökonomien trotz dieser Bemühungen nicht effektiv.

Die betriebswirtschaftliche Umstellung des Wissenschaftssystems könnte paradoxer Weise vergleichbare Effekte haben, die in diesem Falle

wissenschaftliche Qualität behindern. Wenn der erhoffte sportliche Erfolg zu Doping, zur Bestechung von Schiedsrichtern, zu illegalen Absprachen u.ä. verlockt, so können Teile des komplexeren Wissenschaftssystems über die Indikatoren, von denen ihr Überleben abhängt, nach Wegen suchen, Vorteile dadurch zu erlangen, daß sie sich auf die Maximierung der mit den Indikatoren erfaßten Leistungen konzentrieren.

Natürlich bleibt die Hoffnung, daß das wissenschaftliche Ethos so lebenskräftig bleibt, daß es seine Leistungsmessung und seine Transparenz überlebt – so wie es ja auch im Sport Personen und Institutionen gibt, die bei allem Erfolgsstreben einem skrupulösen überkommenen Leistungsideal anhängen. Instrumente, die der Leistungssteigerung dienen, verführen auch zu neuen Formen, die indirekten Leistungsmessungen zu überlisten. Immerhin können wie im Sport Skandale die entsprechende mediale Aufmerksamkeit und die Anteilnahme des Publikums erhöhen (Queisser 2002; Höfter 2002; Illinger 2002; Gegenworte 1998).

Literatur

- Bahro, Rudolf, 1977, *Die Alternative. Zur Kritik des real existierenden Sozialismus*, Köln: Europaverlag.
- Baumert, Jürgen u.a. (Hg.) 2001, *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen: Leske & Budrich.
- Bette, Karl-Heinrich (Hg.), 1994, *Doping im Leistungssport: Sozialwissenschaftlich beobachtet*, Stuttgart: Nagelschmid.
- Biermann, Rudolf, 1986, *Die pädagogische Begründung der Belohnungen und Strafen in der Erziehung bei Basedow, Campe und Salzmann*, Diss. Bochum.
- Daniel, Hans-Dieter, 1998, *Beiträge der empirischen Hochschulforschung zur Evaluierung von Forschung und Lehre Hochschul-Ranking, studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen, Selbststeuerung der Wissenschaft durch Peer-Review*, in: Teichler, Ulrich, Daniel, Hans-Dieter, Enders, Jürgen (Hg.), *Brennpunkt Hochschule: Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft*, S. 11-53, Frankfurt am Main: Campus.
- Daniel, Hans-Dieter, Fisch, Rudolf (Hg.), 1988, *Evaluation von Forschung. Methoden – Ergebnisse – Stellungnahmen*, Konstanzer Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung Bd. 4, Konstanz: Universitätsverlag.
- Eichberg, Henning, 1978, *Leistung, Spannung, Geschwindigkeit. Sport und Tanz im gesellschaftlichen Wandel des 18./19. Jahrhunderts*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Empter, Stefan, Esche, Andreas (Hg.), 1997, *Eigenverantwortung und Solidarität neue Wege in der Sozial- und Tarifpolitik. Ergebnisse der internationalen Recherche zum Carl Bertelsmann-Preis 1997*, Gütersloh: Verlag der Bertelsmann Stiftung.
- Faniok, Rüdiger (Hg.), 2000, *Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten. Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsbildung*, Donauwörth: Kaner.

- Fürstenberg, Friedrich, 2000, Zur Problematik von Hochschul-Rankings, in: Clemens, Wolfgang, Strübing, Jörg (Hg.), Empirische Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis: Bedingungen und Formen angewandter Forschung in den Sozialwissenschaften. Helmut Kromrey zum 60. Geburtstag, S. 103-112, Opladen: Leske & Budrich.
- Galton, Francis, 1972 (1869), Hereditary Genius: An Inquiry Into its Laws and Consequences, Gloucester, MS: Smith.
- Gegenworte, 1998, hgg. von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, Heft 2: „Lug und Trug in der Wissenschaft“.
- Gräf, Lorenz, 1991, Fragwürdige Experten. Sekundäranalyse der SPIEGEL-Untersuchung zur Qualität westdeutscher Universitäten, in: Soziologie: Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Heft 1, 69-85.
- Guttmann, Allen, 1979, Vom Ritual zum Rekord. Das Wesen des modernen Sports, Schorndorf: Hofmann.
- Hensel, K. Paul, 1972, Grundformen der Wirtschaftsplanung: Marktwirtschaft – Zentralverwaltungswirtschaft, München: Beck.
- Hess, Walter, 1992, Wettbewerb und die Bewertung der Hochschulen, in: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 1, S. 93-103.
- Höfter, Jan Oliver, 2002, Bell-Labs feuern deutschen Forscher. Jan-Hendrik Schön galt als Nobelpreiskandidat, in: Die Welt, 6. Oktober 2002, S. 3.
- Hornbostel, Stefan, Daniel, Hans-Dieter, 1995, Das SPIEGEL-Ranking. Mediensensation oder ein Beitrag zur hochschulvergleichenden Lehrevaluation? in: Mohler, Peter P. (Hg.), Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung, 2. Auflage, S. 29-44, Münster: Waxmann.
- Hornbostel, Stefan, 2001, Die Hochschulen auf dem Weg in die Audit Society. Über Forschung, Drittmittel, Wettbewerb und Transparenz, in: Stölting, Erhard, Schimank, Uwe (Hg.), Die Krise der Universitäten, S. 139-158. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Houlihan, Barrie, 1999, Dying to Win: Doping in Sport and the Development of Anti-Doping Policy, Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Illinger, Patrick, 2002, Genie und Wahrheit. Ein Star stürzt ab. Schuld spruch im jüngsten Wissenschaftsskandal, in: Süddeutsche Zeitung, 27. 9. 2002, S. 3.
- Jestawjew, G.N., 1952, Lenin und Stalin über den sozialistischen Wettbewerb und die Erziehung zur kommunistischen Arbeitsdisziplin, Berlin: Kultur und Fortschritt.
- Jewstafjew, G.N., 1954, Der sozialistische Wettbewerb: Eine Gesetzmäßigkeit und Triebkraft in der ökonomischen Entwicklung der Sowjetgesellschaft, Berlin: Verlag Kultur und Fortschritt.
- Kemper, Herwart, Seidelmann, Ulrich (Hg.), 1995, Menschenbild und Bildungsverständnis bei Christian Gotthilf Salzmann, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kloeren, Maria, 1985, Sport und Rekord. Kultursoziologische Untersuchungen zum England des 16. bis 18. Jahrhunderts, Münster: Lit.
- Klös, Hans-Peter, 1998, Arbeitsmarktentwicklung im Spiegel international vergleichender Empirie. Kann Deutschland vom Ausland lernen?, in: IW-Trends: Quartalshefte zur empirischen Wirtschaftsforschung, Vol. 25, Heft 1, S. 21-37.
- Knobbe, Thorsten, 2000, Spektakel Spitzensport: Der Moloch aus Stars, Rekorden, Doping, Medienwahn, Sponsorenmacht, Münster: Lit.

- Kreckel, Reinhard, 1992, Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit, Frankfurt a.M.: Campus.
- Kreckel, Reinhard, 2002, Externe und interne Impulse zur Erneuerung der Qualitätssicherung an Hochschulen. Einige einführende Überlegungen, in: Reil, Thomas/Winter, Martin (Hg.) 2002, Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis, S. 16-20, Bielefeld, W. Bertelsmann-Verlag.
- Kriz, Jürgen, 1995, Die Wirklichkeit von (Vor-)Urteilen über die inhaltlichen und methodischen Hintergründe der STERN-Image-Analyse, in: Mohler, Peter P. (Hg.), Universität und Lehre: Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung, 2. Auflage, S. 11-28, Münster: Waxmann.
- Krockow, Christian von, 1972, Sport und Industriegesellschaft, München: Piper.
- Krüger, Arnd, 1996, Vom Ritual zum Rekord. Auf dem Weg zur Sportleistungsgesellschaft, in: Hans Sarkowicz (Hg.), Schneller, Höher, Weiter. Eine Geschichte des Sports, S. 82-95, Frankfurt a.M.: Insel.
- Lenk, Hans, 1964, Werte, Ziele, Wirklichkeit der modernen olympischen Spiele, Schorndorf: Hofmann.
- Lenk, Hans, 1972, Leistungssport: Ideologie oder Mythos, Stuttgart: Kohlhammer.
- Lieberman, Evzey, 1974, Methoden der Wirtschaftslenkung im Sozialismus. Ein Versuch über die Stimulierung der gesellschaftlichen Produktion, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mandell, Richard D., 1976, Die ersten Olympischen Spiele der Neuzeit, Kassel: Henn.
- Meier, Johann Christian, 1791, Johann Bernhard Basedows Leben, Charakter und Schriften, unparteilich dargestellt und beurtheilt, Hamburg: Hoffmann.
- Merton, Robert K., 1968, Science and the Social Order, in: Merton, Robert K., Social Theory and Social Structure, S. 591-603, New York: The Free Press.
- Miethe, Horst, 1975, Sozialistischer Wettbewerb und ökonomische Gesetze, Berlin: Verlag Tribüne.
- Neckel, Sighard, 2001, Leistung und Erfolg. Die symbolische Ordnung der Marktgesellschaft, in: Barlösius, Eva u.a. (Hg.), Geschichte im Umbruch. Soziologische Perspektiven in Deutschland, S. 245-264, Opladen: Leske & Budrich.
- Neidhardt, Friedhelm, 1991, Kritik und Folgerungen – Am Beispiel des "SPIEGEL" Ranking universitärer Lehrbedingungen, in: Soziologie: Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Heft 1, S. 86-94.
- Pechar, Hans, 1997, Leistungstransparenz oder Wünschelrute über das Ranking von Hochschulen in den USA und im deutschsprachigen Raum, in: Altrichter, Herbert, Schratz, Michael, Pechar, Hans (Hg.), Hochschulen auf dem Prüfstand: Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen, S. 157-178, Innsbruck: Studien-Verlag.
- Quaisser, Hans-Joachim, 2002, Veröffentliche oder verende! Was uns der Betrugsfall Jan Hendrik Schön über die moderne Wissenschaftskultur lehrt, In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2. Oktober 2002, S. 50.
- Sarodnick, Gerhard, 1959, Die Förderung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts durch die Wettbewerbs- und Neuererbewegung in den Betrieben der sozialistischen Industrie der Deutschen Demokratischen Republik, Diss. Leipzig.

- Schelsky, Helmut, 1973, Friede auf Zeit: Die Zukunft der Olympischen Spiele, Osnabrück: Fromm.
- Schimank, Uwe, 2001, Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Universitäten als erfolgreich scheiternde Organisationen, in: Stölting, Erhard, Schimank, Uwe (Hg.), Die Krise der Universitäten, S. 223-242, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schröder, Jörg, van Suntum, Ulrich, Mester, Frauke, Rolle, Carsten, 1998, Internationales Beschäftigungs-Ranking 1998, Gütersloh: Verlag der Bertelsmann Stiftung.
- Schröder, Willi, 1996, Johann Christian Friedrich GutsMuths. Leben und Wirken des Schnepfenthaler Pädagogen, St. Augustin: Academia.
- Schwartz Cowan, Ruth, 1985, Sir Francis Galton and the Study of Heredity in the Nineteenth Century, New York: Garland.
- Staritz, Dieter, 1985, Geschichte der DDR 1949-1985, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Steinmetz, Fritz, Grieser, Manfred, 1992, Deutsche Rekorde. Leichtathletik. Entwicklung 1898-1991, Kassel: Steinmetz.
- Tischer, Michaela, 1986, Die Rolle des sozialistischen Wettbewerbs bei der Verwirklichung der Aufgaben der Universitäten und Hochschulen der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren der Herausbildung und Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft, 1961 bis 1975, Diss. Berlin 1986.
- Ulbricht, Günter, 1963, Johann Bernhard Basedow, Berlin: Volk und Welt.
- Veyne, Paul, 1990, Brot und Spiele. Gesellschaftliche Macht und politische Herrschaft in der Antike, Damstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Qualitätsentwicklung und -verbesserung in Hochschulen: Warum und wofür?

Erfahrungen und Herausforderungen in Europa – Anregungen für Lateinamerika

Johann W. Gerlach
Berlin

1. Hochschule und Qualität

a) *Spitzenqualität und Breitenqualität*

Seit Menschen gezielt Leistungen erbringen, geht es um deren Qualität und Verbesserung. Das gilt auch für wissenschaftliche Leistungen. Historisch sind dabei die Universitäten als „hohe Schulen“ der geistigen Elite in Forschung, Lehre und Studium und damit als Stätten des wissenschaftlichen Fortschritts konzipiert. Universität ist also Qualität, die sich von selbst – und nicht erst auf Grund einer zusätzlichen und gar von außen gestellten Aufgabe – laufend entwickelt und verbessert.

Das ist aber schon lange nicht mehr die ganze Realität. Infolge der sozialen Ausweitung auf dem Wege zur Bildungs- und Wissensgesellschaft hat man die Institutionen „der höheren Bildung“ quantitativ erheblich vergrößert und so die Zahl der Studienplätze und der Studierenden – weniger die des wissenschaftlichen Personals – vervielfacht. Während bis in die 60er Jahre höchstens 3% der Jugend studierten, sind es heute in den Industrieländern schon 30-50% und mehr. Dadurch wird auch das Universitätsstudium zu einem Allgemeingut. Das ist ein wichtiger und notwendiger Fortschritt für die individuelle Entfaltung wie für die gesellschaftliche Entwicklung. Es gibt auch nach wie vor Spitzenqualität („Elite“), aber immer mehr Breitenqualität („Masse“) mit anderen, allerdings nicht schwächeren oder schlechteren qualitativen Anforderungen.

So sind neben den klassischen und den technischen Universitäten, die Forschung und Lehre in besonderer Weise verbinden, Fachhochschulen und Berufsakademien entstanden, die alle als „Hochschulen“ gelten. Und inzwischen werden schon Teile der Berufsausbildung mit einem Hoch-

schulstudium kombiniert. Diese Veränderungen machen Qualitätsentwicklung und -verbesserung in den Hochschulen zu einem besonderen Thema (siehe unten Punkt 2d).

b) Persönliche und institutionelle Qualität

Wissenschaftliche Qualität ist im wesentlichen persönlich geprägt. Jeweils einzelne herausragende Wissenschaftler oder entsprechende Arbeitsgruppen verkörpern höchste Qualität und verleihen damit ihrer Institution wissenschaftlichen Glanz (*academic excellence*). Das gibt es nach wie vor.

Aber zusätzlich kommt es dabei – und erst recht bei der heutigen Massenausbildung – auf die Leistungsfähigkeit der Hochschule als Institution, als „Unternehmen“ an. Diese institutionelle Qualität bezieht sich insbesondere auf Profil und Strategie, Organisation, Leitungs-, Entscheidungs- und Verwaltungsstrukturen, Ressourcen und Infrastruktur und letztlich entscheidend auf die damit ermöglichten wissenschaftlichen Leistungen. Dazu gehören inzwischen auch besondere Instrumente zur Qualitätskontrolle und -verbesserung, wobei die Hochschulen von der bereits etablierten Praxis anderer Unternehmen lernen können.

2. Allgemeine Tendenz zu systematischer Qualitätsentwicklung und -verbesserung

a) Qualität und Qualitätsentwicklung/-verbesserung

Der zentrale Begriff „Qualität“ lässt sich nicht allgemein und absolut, sondern nur relativ bestimmen, und zwar

- im Verhältnis zu den Erwartungen/Interessen „der Kunden“/„des Marktes“,
- im Verhältnis zum Preis bzw. den aufzuwendenden Kosten,
- im Verhältnis zu Mitbewerbern mit gleichen oder ähnlichen Leistungen und deren Preisen/Kosten.

Wie schwierig Qualität im Einzelnen zu ermesen ist, lässt sich am Beispiel der Leistungen in den Hochschulen zeigen (siehe unten Punkt 3). So kann für Hochschulen in einem noch weniger entwickelten Land Breitenausbildung mit weniger Forschung wichtiger sein als Elitenausbildung mit viel Forschung. Entsprechend ist die jeweilige „Mission“ und damit das Qualitätsziel zu bestimmen, und zwar realistisch nach Maßgabe der konkreten

Leistungsfähigkeit und der zuvor erwähnten „relativen“ Leistungsumstände.

Qualitätsentwicklung – traditionell auch als Qualitätssicherung bzw. -kontrolle und heute zunehmend als Qualitätsmanagement* bezeichnet – ist ein systematisches Verfahren, um die Qualität eines „Produkts“ und seiner gesamten Herstellung zu sichern und möglichst zu verbessern. Der Begriff „Qualitätssicherung“ (wie „Qualitätskontrolle“) bezieht sich mehr statisch auf das vorbestimmte Ziel, etwa nach dem Modell DIN ISO 9000 ff., während QM mehr dynamisch auf die anhaltende Aktivität zur Verbesserung der Qualität ausgerichtet ist, etwa nach dem Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM). Gerade die Kapazität zur Qualitätssteuerung und damit auch zum *change management* ist für die Leistungsfähigkeit, das Entwicklungspotenzial eines Unternehmens, wesentlich. Dadurch sollen Leistung und Leistungsfähigkeit eines „Unternehmens“ (eines Betriebs, einer organisatorischen Einheit – im Unterschied zu reiner Einzelleistung etwa eines Künstlers oder Wissenschaftlers) im Rahmen der Möglichkeiten (Ressourcen, Rechtsvorschriften und sonstige Vorgaben) kostengünstig „optimiert“ werden, und zwar meistens im Wettbewerb am Markt.

QM zielt – je nach den Umständen – auf bessere Qualität bei möglichst gleichen oder sogar geringeren Kosten, aber auch auf gleiche Qualität bei geringeren Kosten. Schließlich können auch höhere Kosten für zusätzliche Investitionen erforderlich werden, um eine bessere Qualität – und/oder auf Dauer auch geringere Kosten – zu erreichen. Im Wettbewerb mit anderen geht es um bessere oder gleiche Qualität bei möglichst geringeren Kosten. (Wettbewerb im Preis-Leistungs-Verhältnis kann auch geringere Qualität mit niedrigerem Preis verbinden, um durch größeren Umsatz den Gewinn zu steigern.)

b) In geschäftlichen/gewerblichen Warenproduktionen und Dienstleistungen (profit-/business-Unternehmen), insbesondere mit Total Quality Management

Systematisches QM hat sich im wirtschaftlichen Wettbewerb von profit-Unternehmen etabliert. Je schärfer der Wettbewerb ist, um so mehr sind alle Möglichkeiten zum optimalen geschäftlichen Erfolg zu mobilisieren,

* Im folgenden wird deshalb dieser Begriff bzw. „QM“ verwendet.

der über Bestand, Wachstum oder Niedergang des Unternehmens entscheidet.

Dieses Verfahren ist nicht zufällig in der Automobilindustrie Japans (führend von Toyota) eingeführt worden. Die in den 80er Jahren dort – und dann auch in Korea – aufgebaute Automobilindustrie hatte sich gegen die längst etablierte und technisch hervorragende Konkurrenz von Europa und den USA zu behaupten. Dafür war ein völlig neues Verfahren von QM zu konzipieren und zu realisieren – das dann auch von der anderen Industrie übernommen wurde.

Das Verfahren bezieht sich auf das Produkt und seine technische Produktion, aber auch auf den gesamten Leistungs- und Arbeitsprozess mit allen relevanten Umständen. Dabei ist alles in Frage zu stellen und daraufhin zu überprüfen, ob, wo und wie mit weniger Aufwand und besserer Qualität der größte unternehmerische Erfolg zu erreichen ist. (Das ist auch ein psychologisches Problem.) Es geht um eine ganzheitliche und kontinuierliche Aufgabe, die als Total Quality Management (TQM) bezeichnet wird. Dessen Einführung und Umsetzung führt zu einer neuen Unternehmenskultur mit besserer Qualitäts- und Wettbewerbsfähigkeit. Wer sich dieser Aufgabe entzieht, läuft Gefahr, im Wettbewerb unterzugehen.

Dieser Ansatz gilt bei der industriellen, zunehmend aber auch bei der handwerklichen Warenproduktion und ebenso bei Dienstleistungen (Banken, Versicherungen, Agenturen usw.); hier ist die Leistung und deren Erbringung im Unterschied zur Warenproduktion nur nicht so einfach fassbar, sondern erst kommunikativ zu vermitteln und zu bestimmen. Besonders geeignet dafür erscheint das Europäische Modell von TQM, inzwischen getragen von der EFQM (u.a. mit der Auslobung eines European Award). Danach ist nicht nur zu prüfen, ob man „alles richtig“, sondern auch, ob man „das Richtige“ macht. Deshalb bleibt hier von vornherein Raum für individuelle Lösungen und Ziele – einschließlich der Frage, ob nicht sogar alles neu und anders, also nicht nur alles besser zu machen ist. Diese Zukunftsperspektive ist letztlich entscheidend.

Maßstab für Qualität sind vor allem die (kurz- und/oder langfristigen) Interessen und Bedürfnisse der Kunden, daneben aber ebenso der Nutzen für die Mitglieder/Beschäftigten des Unternehmens sowie für die Gesellschaft. (Diese übliche Definition wirkt allerdings wie die berühmte Quadratur des Kreises.) Das Ideal ist „Business Excellence“ (entsprechend heute EFQM Excellence Model).

(Ein anderes Modell, DIN ISO 9000 ff., orientiert sich – in Europa auch im Zusammenhang mit der EU-Richtlinie zur Produkthaftung – mehr an vorgegebenen internationalen Standards, deren Erfüllung zu sichern und zu dokumentieren ist. So lässt sich nachweisen, dass das Unternehmen alles vorschriftsmäßig richtig gemacht und damit grundsätzlich auch fehlerfreie Qualität geleistet hat. Inzwischen wird dieses Modell aber auch für flexible Anforderungen offen.)

Bei Business Excellence geht es nach differenzierten Kriterien (und Subkriterien) um die wesentlichen Aspekte wie Kundenorientierung, Leitungs- und Führungsstil, Mitwirkung und Motivation der Mitarbeiter, Kommunikation, schonende und effiziente Verwendung der Ressourcen, Qualitätssicherung und Erfolgskontrolle auf transparenter Datengrundlage mit kontinuierlicher Optimierung aller Prozesse. Diese Prozesse werden immer wichtiger, indem sie erst „am Ende“ zum Produkt führen.

c) In anderen (non profit-/non business-)Unternehmen

Schon die praktische Vernunft spricht dafür, dass QM auch bei non profit-/non business-Unternehmen relevant ist, also bei öffentlichen Verwaltungen, Verkehrs- und Versorgungsbetrieben, Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen, aber auch privaten Organisationen wie Stiftungen usw. Inzwischen gibt es vom EFQM Excellence Model bereits ein „public and voluntary sector version“.

Zwar bleibt der vorgegebene öffentliche, gemeinnützige oder ideelle Zweck maßgebend. Aber dessen bestmögliche Realisierung gebietet – ob mit oder ohne Wettbewerb – auch QM. Die für solche Unternehmen eingesetzten Ressourcen kommen großenteils – unmittelbar oder mittelbar – aus öffentlichen Haushalten, also aus dem Steueraufkommen der Bürger. Deshalb sollte eine sparsame Verwendung mit kostengünstiger Leistung bestmöglicher Qualität selbstverständlich sein. Darüber wird auch zunehmend Rechenschaft verlangt.

Dieses politische und moralische Gebot erhält allerdings erst durch Wettbewerb größeren Nachdruck. Markantes Beispiel dafür ist in Europa die Telekommunikation. Diese war bis vor einigen Jahren in den einzelnen Staaten als öffentliches Monopol organisiert. Mit der inzwischen erfolgten Privatisierung und gleichzeitigen Freigabe von Wettbewerb funktioniert für die Kunden alles viel besser und billiger. Das ist nur durch umfassendes QM mit erheblichen Fortschritten möglich geworden.

Allerdings ist bei vielen dieser Unternehmen – vor allem im Kernbereich der öffentlichen Verwaltung von Staat und Gemeinden – kein Wettbewerb durch alternative Anbieter herzustellen. Deshalb kann hier anscheinend nur durch politischen Nachdruck mit Struktur- und Haushaltsvorgaben eine möglichst kostengünstige bessere Leistung erreicht werden. Die meisten öffentlichen Einrichtungen sind jedoch für die Wertschätzung, die Qualität des betreffenden „Standorts“ im Verhältnis zu anderen wichtig. Das beeinflusst die Zuwanderung oder Abwanderung von Investoren mit ihren Geldmitteln, aber auch – wegen zunehmender Mobilität der Bürger – von anderen attraktiven Personengruppen (etwa kreativen jungen Leuten und besonders leistungsbezogenen Eliten mit größerer Finanz- und Steuerkraft). Eine entsprechend geringere Nachfrage nach diesen öffentlichen Leistungen an einem „Standort“ gefährdet dort Arbeitsplätze und -einkommen.

Mit der Freiheit, die bestmögliche und kostengünstigste Leistung auszuwählen, ist also zwangsläufig Wettbewerb verbunden, der auf Dauer zu QM führt. Der maßgebende öffentliche, gemeinnützige oder ideelle Zweck wird dadurch noch lange nicht beeinträchtigt, auch wenn die dort tätigen und durch die bisherige Struktur begünstigten Personen (Beschäftigte, deren gewerkschaftliche Vertreter und politische Verbündete) das häufig wegen eigener Interessen anders darstellen.

d) In Hochschulen

Auch Hochschulen benötigen als (private wie öffentliche) „Unternehmen“ vor allem seit ihrer erheblichen Ausweitung ein besonderes Verfahren für QM; die früher fast „von selbst“ erfolgte Kontrolle und Steuerung funktioniert jetzt nicht mehr. Außerdem werden die Hochschulen zunehmend unterfinanziert, so dass sie bei ihren vermehrten Aufgaben mit relativ weniger Mitteln Qualität sichern sollen. Gleichzeitig geraten sie unter immer stärkeren öffentlichen Erfolgsdruck. Die Aufgaben der wissenschaftlichen Ausbildung und Weiterbildung sowie der Forschung (von der Grundlagen- bis zur Anwendungsforschung in Kooperation mit der Wirtschaft) machen die Hochschulen heute offenkundig zu einem auch ökonomisch erstrangigen Faktor, so dass Politik und Gesellschaft viel stärker als früher auf „verwertbare“ Leistung und Qualität drängen, darüber auch Rechenschaft von den Hochschulen verlangen und diese eher kritisieren als respektieren.

Hochschulen stehen auch selbst in einem zunehmenden Wettbewerb um finanzielle Zuwendungen, qualifizierte Beschäftigte und Studierende. Das gilt für private, inzwischen aber auch für öffentliche Hochschulen, selbst wenn diese existenziell noch relativ gesichert sind. Schon die bisherigen und erst recht zusätzliche Finanzmittel sind nur in Konkurrenz mit anderen Interessenten zu erkämpfen. Die früher stabile Grundfinanzierung wird immer mehr gekürzt und zum Zweck von Wettbewerb durch flexible Sondermittel für bestimmte Programme und Projekte ersetzt.

Um beste Wissenschaftler einschließlich Nachwuchskräfte herrscht bereits ein intensiver internationaler bzw. globaler Wettbewerb zwischen den besten Hochschulen („Qualität sucht Qualität“). Das gilt auch für beste Studierende. Allerdings gibt es insgesamt mehr Studierwillige als Studienplätze, so dass die Hochschulen quantitativ noch genügend Nachfrage haben – was aber nur statistisch im Durchschnitt, also nicht für jede einzelne Hochschule zutrifft. Ein Recht der Hochschulen, aus dem Bewerberkreis nach qualitativen Kriterien die Studierenden auswählen zu können, relativiert deren sonst einseitiges Zugangsrecht und fördert damit den Qualitätswettbewerb auf beiden Seiten, also auch zwischen den Hochschulen und zwischen den Studierenden. Das führt auf Dauer zu Gewinnern – und Verlierern.

Mit Studiengebühren wird der Wettbewerb um zahlende Studierende besonders scharf. Hier gibt es einen internationalen „Bildungsmarkt“, der vor allem von den USA, seit einigen Jahren aber auch im asiatisch-pazifischen Raum von Australien/Neuseeland und in Europa von Großbritannien beherrscht wird. Die von ausländischen Studierenden bezahlten Studiengebühren führen zu erheblichen Einnahmen für die betreffenden Länder und Hochschulen. So kann Hochschulbildung auch zu einem „Geschäft“ gemacht werden. Dafür muss man den Studierenden aber angemessene Ausbildungsverhältnisse bieten. (Das sind nicht zwangsläufig beste Hochschulen mit besten Studierenden.) Die meisten kontinentaleuropäischen Länder einschließlich Skandinavien verlangen dagegen für ihre dominierenden öffentlichen Hochschulen noch keine oder nur relativ geringe Studiengebühren.

Darin kommen verschiedene Kulturen zum Ausdruck, die sich auch auf QM auswirken, das bei Hochschulen im Hinblick auf die wesentlichen akademischen Zwecke ohnehin komplex ist.

3. Besonderheiten der Qualitätsentwicklung und –verbesserung in Hochschulen (mit Erfahrungen und Herausforderungen in Europa)

a) Verschiedene Kulturen

In Kontinentaleuropa gehören die Hochschulen zu den öffentlichen Aufgaben, für die vor allem der Staat mit Gesetzgebung, Verwaltung und Finanzierung verantwortlich ist. Deshalb haben hier die staatlichen Hochschulen das größte Gewicht, die als eigene Institutionen rechtliche Autonomie haben. Demgegenüber ist Großbritannien (ähnlich wie die USA) aus verschiedenen historischen Gründen anders geprägt, so dass die bedeutendsten Universitäten Oxford und Cambridge privat organisiert und finanziert sind. Aber längst gibt es dort (wie in den USA) auch zahlreiche öffentliche Hochschulen – wie in Kontinentaleuropa allmählich private Hochschulen entstehen.

Trotz dieser unterschiedlichen Verhältnisse ergeben sich inzwischen aber sachliche Annäherungen zu mehr Autonomie und Selbstverantwortung der Hochschulen, die dadurch eigenes Profil für stärkeren institutionellen Wettbewerb entwickeln sollen. Gleichwohl bleiben Besonderheiten. So leitet in Großbritannien eine zentrale staatliche Agentur die Evaluierung, und deren Ergebnisse entscheiden über die jährlichen Haushaltszuweisungen. Demgegenüber dominiert in Kontinentaleuropa die Autonomie der Hochschulen in Kooperation mit dem Staat, teils zentral, teils dezentral organisiert; allerdings werden Evaluationsergebnisse inzwischen auch hier zunehmend für eine leistungs- und qualitätsbezogene Mittelverteilung verwendet, sei es auf vereinbarter, sei es auf einseitig bestimmter Grundlage (siehe unten Punkt c). Auf der anderen Seite tendieren Politik und Gesetzgebung in Kontinentaleuropa – im Gegensatz zu Großbritannien – beim Zugang zum Studium weniger zur Autonomie für die Hochschulen als zum Freiheitsrecht für die Studierwilligen. Schließlich gibt es recht unterschiedliche Regelungen zu Organisation und Leitungs- und Entscheidungsstrukturen der Hochschulen. Das alles sind zugleich Vorentscheidungen für die bleibenden Aufgaben und Möglichkeiten von QM.

b) Differenzierte Aufgaben

Auch Hochschulen haben einen allgemeinen Betrieb. Dazu gehören die Verwaltung von Personal und Haushalt, das Beschaffungswesen, die Betreuung der Gebäude und Räume sowie sonstigen Infrastruktur (Bibliotheken, Labore), aber auch Dienstleistungen wie die Krankenversorgung in den Universitätskliniken. Hier ist für QM ohne weiteres Raum, allerdings nach Maßgabe der akademischen Zwecke. (Eine Universitätsklinik könnte die Krankenversorgung ohne auszubildende Studierende kostengünstiger leisten, wäre dann aber keine Universitätsklinik mehr.)

Forschung, Lehre und Studium sind dagegen von dem Ideal akademischer Freiheit in einer „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ geprägt, die zu „Bildung durch Wissenschaft“ führen soll (v. Humboldt). Das ist der Grund für die sachlichen und auch psychologischen Vorbehalte, die in den Hochschulen verbreitet gegen eine vorherrschende ökonomische, betriebswirtschaftliche Ausrichtung bestehen; insoweit werden vor allem die Aufgaben der Erziehung und die Beachtung ethischer Werte wie gesellschaftlicher Verantwortung betont. (Das gilt noch mehr für die Hochschulen in Lateinamerika, die dabei schon nach ihrem Selbstverständnis eine besondere Rolle haben, dafür auch ein obligatorisches Studium generale pflegen und mit der „extensión social“ gesellschaftliche Aufgaben wahrnehmen, die weit über unseren herkömmlichen Wissens- und Technologietransfer hinausgehen.)

Gleichwohl ist auch die wissenschaftliche Arbeit institutionell zu organisieren. Das ist bei Lehre und Studium als dauernder Gesamtleistung von Lehrenden und Studierenden offenkundig, gilt aber auch für die Forschung, jedenfalls soweit sie immer mehr im „Team“ erfolgt. Unabhängig davon bleibt jedoch die Kernfrage, was hier eigentlich Qualität und deren Verbesserung ist (siehe dazu Punkt d).

c) Instrumente zur Qualitätsentwicklung /-verbesserung

Hier gibt es inzwischen eine Palette von Instrumenten, die man in den verschiedenen Leistungsbereichen, insbesondere zur Verbesserung von Lehre und Studium, einsetzt. Einige Länder sind bei einzelnen Instrumenten bereits jahrelang erfahren (so bei der Evaluierung die Niederlande und Großbritannien). Aber ein ganzheitliches Verfahren wie etwa TQM gibt es erst vereinzelt, und zwar im Bereich der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, die der Industrie und Wirtschaft enger verbunden sind und mit einem Zertifikat eine entsprechende Qualität nachweisen und

demonstrieren wollen. (Die eigentliche Aufgabe besteht aber darin, auf Dauer QM zu pflegen.) Die wichtigsten Instrumente sind hier kurz darzustellen:

Evaluierung: Diese erfolgt bisher überwiegend für einzelne Fächer bzw. Fakultäten mit ihren akademischen Programmen, vor allem in Lehre und Studium, zunehmend aber auch für Institutionen (Hochschulen, Fakultäten, Institute, Lehrstühle) im Hinblick auf Organisation, Leitungs-, Entscheidungs- und Verwaltungsstrukturen, QM. Bei der Evaluierung handelt es sich im allgemeinen um einen offenen Prozess zur Selbstanalyse und -bewertung der gegenwärtigen Stärken und Schwächen mit dem Ziel der Qualitätskontrolle und -verbesserung. Damit ist meistens eine externe Evaluierung/Validation durch „peers“, teils unterstützt durch eine professionelle Agentur, verbunden, die aber nur eine beratende und keine entscheidende Funktion haben. Hier entwickelt sich auch ein vergleichendes Benchmarking; dafür werden regionale und internationale Netzwerke gebildet, wobei die Hochschulen kooperieren und sich selbst vergleichen (lassen) – was bei konkurrierenden Wirtschaftsunternehmen kaum denkbar wäre.

Auf Dauer wird eine Evaluierung unter externer Mitwirkung sich zu einer Art Rechenschaft entwickeln, deren Ergebnisse weitergehende, u.a. haushaltsmäßige Konsequenzen haben werden. Die schließlich nötige Veröffentlichung der Evaluierungsergebnisse wird auch schon innerhalb der Hochschule zu einem Wettbewerb zwischen den verschiedenen Fakultäten/Instituten mit der Forderung führen, dass die besser evaluierten Bereiche mehr, die anderen dagegen weniger Haushaltsmittel, Personal usw. erhalten.

Akkreditierung: Diese erfolgt bisher vor allem für Studienprogramme, teils aber auch für (meistens private) Hochschulen und soll einen angemessenen Qualitätsstandard (oder notwendigen Mindeststandard) gewährleisten. Zuständig ist dafür eine besonders anerkannte externe Instanz (Rat, Kommission, Agentur). Akkreditierung zielt im Unterschied zu Evaluierung auf eine – positive oder negative – Entscheidung darüber, ob vorgegebene Standards erfüllt sind; die dazu gehörende interne Mitwirkung hat nur eine vorbereitende, unterstützende Funktion. (Die Akkreditierung ist zu unterscheiden von einer beruflichen Anerkennung durch Standesorganisationen; dabei soll die Eignung zur praktischen Berufsausübung in bestimmten Bereichen im Anschluss an eine vorherige

Ausbildung noch besonders geprüft und attestiert werden, etwa bei Architekten und Rechtsanwälten.)

Leistungs- und qualitätsbezogene Mittelverteilung an die und innerhalb der Hochschulen (bis zur individuellen Bezahlung des Personals): Erste Voraussetzung dafür ist eine transparente Datenbasis auf Grund einer Kosten- und Leistungsrechnung. Alsdann sind für die einzelnen Leistungsbereiche jeweils Qualitätsmerkmale zu bestimmen und deren Erfolge anhand entsprechender Indikatoren zu ermitteln. Dabei dominieren quantitative Maßstäbe, obwohl wissenschaftliche Leistungen damit nicht angemessen zu erfassen, also nicht im eigentlichen Sinne zu messen sind; denn den betreffenden Indikatoren kommt immer nur eine „indizielle“ Bedeutung zu, deren wahrer qualitativer Wert zu klären bleibt. Deshalb versucht man etwa mit dem Konzept der Balanced Scorecard, quantitative und qualitative Aussagen zur Bewertung und zur Steuerung zu verbinden.

Dafür ist gerade in den Hochschulen ein diskursiver Prozess mit einem „Kontraktmanagement“ zu empfehlen, das dezentral orientiert sein muss (Bottom-up-Prozess); denn die Fakultäten/Institute erbringen die entscheidenden wissenschaftlichen Leistungen in Forschung, Lehre und Studium sowie Dienstleistungen. Die Hochschulleitung hat demgegenüber vor allem koordinierende und ausgleichende, kontrollierende und steuernde Aufgaben, die die Hochschule als Ganze verbinden und etwa für die Entwicklung der gemeinsamen „Mission“ wichtig sind. Darin liegt ein wesentlicher Unterschied im Vergleich zu den Leitungs- und Entscheidungsstrukturen bei wirtschaftlichen oder sonstigen „hierarchisch“ geordneten Unternehmen, selbst wenn auch dort Mitwirkung und Akzeptanz durch die Beschäftigten unverzichtbar sind.

d) Komplexe akademische Qualitätsbestimmung

Die Qualität akademischer Leistungen, also der „Prozesse“ und „Produkte“, ist nicht allein nach den Kriterien von Kunden- und Marktorientierung zu beurteilen. Vor allem bei der Grundlagenforschung fehlt schon ein Markt mit seinen Erfolgsmaßstäben. Aber auch angewandte Forschung sowie Lehre und Studium sind damit nicht voll zu erfassen (siehe schon Punkt b sowie anschl.). Das liegt nicht an einem Mangel, sondern an der Eigenart der Hochschulen. Allerdings ist zu differenzieren, ob eine Hochschule dem wirklich entspricht oder mehr Fach- und Berufsschule ist

und kaum Forschung leistet. Das ist an einigen Beispielen zu verdeutlichen:

- *Berufsqualifizierende und bedarfsgerechte Ausbildung*: Hier ist die Gefahr groß, dass die Hochschulen in gewohnten Bahnen von gestern ohne hinreichenden Bezug zur Berufspraxis bleiben, die sich ihrerseits typischerweise auf den aktuellen Bedarf und dessen kurzfristige Entwicklung konzentriert; in beide Richtungen gibt es genug negative Erfahrungen, die auch zeitlich zusammenfallen können (Lehrerbildung, Informations- und Kommunikationstechnologie). Hier müssen fachlich erfahrene Repräsentanten der Hochschulen und der Berufspraxis zusammenwirken und offen alles in Frage stellen, um annähernd angemessene Perspektiven zu entwickeln.
- *Studiendauer*: Weder besonders kurze noch besonders lange Studiendauer kann das Ideal sein. Hochschulbildung, die nicht nur Ausbildung ist, braucht Zeit und ist später lediglich begrenzt durch berufliche Praxis und Weiterbildung zu ersetzen, die ihrerseits andere Qualifikationen vermittelt.
- *Quote von Studienabbrechern*: Eine sehr hohe Quote kann an übertriebenen, aber auch an berechtigten Leistungsanforderungen liegen, desgleichen an schlechter Lehr- und/oder Studienqualität oder an ganz anderen Gründen (fehlende Berufsperspektive, ungeeignete/ unmotivierte oder anderweitig besonders belastete Studierende). Auch eine sehr niedrige Quote kann problematische Gründe haben.
- *Kunden (sog. stakeholder)*: Auch Studierende – wie deren Eltern und künftige Arbeitgeber – gelten als Kunden, sind aber gleichzeitig als Mitglieder des Hochschulunternehmens selbst an der Produktion beteiligt und können schließlich als Absolventen als „Produkte“ bezeichnet werden. Diese verschiedenen Rollen lassen sich in der akademischen „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ miteinander verbinden, aber doch funktional unterscheiden. Eine solche Unterscheidung ist durchaus sinnvoll. So kann man die Studierenden auch als „interne“ Kunden und etwa in der Lehre als „Mitarbeiter“ qualifizieren, weil sie selbst zum Lehr- und Lernerfolg beitragen und dafür eine Lernkultur entwickeln müssen. Allerdings darf man darüber nicht den ideellen und realen Wert der „akademischen Gemeinschaft“ vergessen.

Schließlich hat auch der Staat – neben seiner tragenden Gesamtverantwortung für die Hochschulen – die Rolle eines Kunden, weil er der größte

Abnehmer von Absolventen ist. Dieser Aspekt wird aber auch vom Staat selbst nicht besonders wahrgenommen, der lediglich einige spezielle Ausbildungsgänge für sein Personal hat. Dass der Staat sich im übrigen keine besonderen Anforderungen vorbehält, ist im Interesse einer allgemeinen Qualifikation eher positiv zu beurteilen. Aber das staatliche Gewicht bei der Bestimmung und Durchsetzung der entsprechenden Anforderungen ist jedenfalls auch durch die Rolle als Abnehmer geprägt.

Richtige oder falsche Leistung, gute oder schlechte Qualität sind also bei der Hochschule kompliziert abzuwägen und häufig nicht eindeutig zu bestimmen. Vorherrschende Strömungen („main stream“) sind weder in der Lehre noch in der Forschung ein Maßstab an sich, so dass auch gegenteilige Minderheitenpositionen „ihr akademisches Recht“ haben, sofern sie wissenschaftlichen Standards entsprechen. Für wirtschaftliche Unternehmen oder öffentliche Verwaltungen und sonstige „hierarchisch“ geordnete Einheiten wäre das nicht möglich und auch nicht erträglich. (In den Hochschulen sind am ehesten Lehre und Studium im Interesse der Studierenden wie der Gesellschaft danach auszurichten, dass eine für künftige berufliche Tätigkeit geeignete/verwendbare Qualifikation erreicht wird.) Diese Unsicherheit muss man innerhalb wie außerhalb der Hochschule aushalten, die aber rational Rechenschaft über ihre Leistung geben muss.

4. Ergebnis und Perspektive

Hochschulen müssen QM systematisch verstärken, sich aber nicht wie sonst ein Unternehmen nur an den „Kunden“ ihrer Produkte und Produktion orientieren. In diesem Rahmen bleibt für die Hochschulen noch genug zu tun, denen funktionale Begriffe wie Beschaffung, Produktion, Vermarktung und Management – anders als „Humankapital“ – nicht fremd bleiben dürfen.

QM ist vor allem vom Wettbewerb geprägt, während im akademischen Bereich mindestens ebenso Kooperation und Konsens gelten. So arbeiten Universitäten etwa bei der Evaluierung häufig, auch international, zusammen. QM ist – wie Evaluierung und Akkreditierung – im Rahmen der EU auch zu koordinieren, aber nicht zentral zu regeln. Inzwischen haben sich über 30 europäische Staaten in gemeinsamen Deklarationen (vor allem von Bologna 1999 und nunmehr von Prag 2001) für einen „europäischen Hochschulraum“ mit vergleichbaren BA- und MA-

Studiengängen und transparenter Qualitätskontrolle ausgesprochen. Das wird Evaluierung und Akkreditierung bis zu QM beflügeln. (Seit längerem gibt es im Rahmen der europäischen Austauschprogramme für Studierende ein European Credit Transfer System – ECTS, das für jeden einzelnen Austausch vorher die Bestimmung der Lehrveranstaltungen und deren Punktebewertung durch die beteiligten Hochschulen vorsieht.)

Bei QM können wir alle voneinander und miteinander lernen. Der sonst treffende Gegensatz „Erfahrungen Anderer sind kostbar, eigene Erfahrungen sind kostspielig“ lässt sich bei den Hochschulen zum gemeinsamen Nutzen überwinden.

Organisationsreform an der Universität Göttingen

Susanne Franke
Matthias Kreysing
Arne Pautsch
Asta Schwensen
Hans Vollmayr*
Göttingen

Die Universität Göttingen befindet sich in einem Erneuerungsprozess, der aus einer Reihe von Teilprojekten besteht. Im Jahr 2000 ist die Universität als zehnte Hochschule bundesweit in das Förderprogramm „Leistungssteigerung durch Eigenverantwortung“ der VolkswagenStiftung aufgenommen worden. Das von der Stiftung geförderte Pilotprojekt „Rückgekoppelte Autonomie als Prinzip einer Universitätserneuerung“ ist direkt in den Reformprozess der Universität eingebunden und verfolgt das Ziel einer organisatorischen und strukturellen Reformierung der Gesamtuniversität.

1. Rückgekoppelte Autonomie als neues Organisationsmodell

1.1 *Die Idee des Modells*

Die Universität ist eine besonders geartete Institution. Abgesehen davon, dass sie neben der Kirche eine der ältesten Institutionen ist, weist sie spezifische Elemente auf, die bei ihrer Organisation zu berücksichtigen sind. Darunter fällt z.B. die herausgehobene Position der diese Institution konstituierenden Mitglieder, der Wissenschaftler. Deshalb sprechen verschiedene Hochschulforscher von der Universität als „Expertenorganisation“ (Pellert 2000) oder „professional bureaucracy“ (Mintzberg 1983). Eine solche Organisation zeichnet sich dadurch aus, dass der Experte, also der

* Die Autoren sind als Fakultätsentwickler im Rahmen des Reformprojekts „Rückgekoppelte Autonomie als Prinzip einer Universitätserneuerung“ an der Universität Göttingen beschäftigt.

einzelne Wissenschaftler, aufgrund einer hohen individuellen Autonomie eine relativ starke Stellung in der Organisation hat bzw. bis zu einem gewissen Grad von der Gesamtorganisation unabhängig ist. Die hohe individuelle Autonomie ist gleichzeitig die Voraussetzung für eine Expertentätigkeit.

Der relativen Unabhängigkeit von der Organisation steht eine enge Kopplung des Experten an die fachwissenschaftliche Gemeinschaft gegenüber. Die arbeitsteilige Spezialisierung in einzelne Fachdisziplinen hat zu einer organisatorischen Aufsplitterung der Universität in verschiedene Institute, Seminare oder Abteilungen geführt, die sich zunehmend voneinander entfernt haben. Während sich die Institute und Abteilungen auf der Grundlage fachwissenschaftlicher Spezialisierung als organisatorische Basiseinheiten der Universität herausbildeten, verlor die Gesamtorganisation Universität an Bedeutung. Die Gesamtorganisation beruht letztlich auf einer losen Kopplung der relativ autonomen Basiseinheiten mit schwachen zentralen Entscheidungsebenen (Universitätsleitung, Dekanate). In Zeiten wachsender Bildungsausgaben konnte sich diese Form der Organisation der Universität weiter verfestigen. Unter den Bedingungen der Mittelknappheit und Aufgabenausweitung treten die Schwächen deutlich zutage: Langwierige Entscheidungsprozesse und partikulare Interessenlagen behindern innovative Lösungen, die Probleme der Gesamtorganisation betreffen. Die Autonomie der Basiseinheiten steht in Zeiten des Reformdrucks strukturellen Veränderungen entgegen.

Die Organisationsreform der Universitäten muss darauf zielen, die potenziellen Blockadepositionen, die in der oben beschriebenen Organisationsstruktur immanent sind, aufzubrechen, ohne sozusagen „das Kind mit dem Bade auszuschütten“. Denn die lose Kopplung (teil-)autonomer Organisationseinheiten weist entscheidende steuerungspolitische Stärken auf, die es zu bewahren gilt:

So können lose gekoppelte Einheiten Umwelteinflüsse auffangen und in abgemilderter Form weiterleiten, ohne die Organisation insgesamt zu belasten oder zu gefährden. Sinken z. B. in einem Fach die Studierendenzahlen, betrifft dies zuerst die jeweilige Basiseinheit. Für die Universität als Ganze stellt dies in der Regel keine Bedrohung dar. Darüber hinaus sind lose gekoppelte Einheiten im Vergleich zu zentral gesteuerten Organisationen besser in der Lage, sich veränderten Bedingungen anzupassen, da sie aufgrund ihrer Autonomie eigenständige Lösungen entwickeln können. Falls sich diese dezentralen Lösungsstrategien

als ineffektiv oder sogar schädlich erweisen, bleibt die Wirkung weitgehend auf die Basiseinheit beschränkt. Die Gesamtorganisation ist aufgrund der losen Kopplung wie durch einen Puffer vor derartigen belastenden Effekten geschützt. Die Universität gilt als ein klassisches Beispiel für ein solches ‚loosely coupled system‘ (Weick 1976).

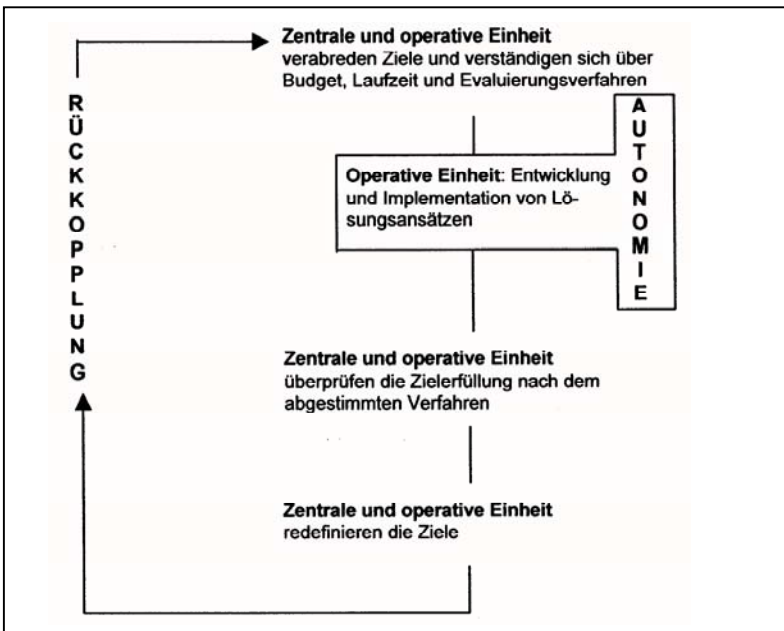
Ein den besonderen Funktionen der Universität entsprechendes Organisationsmodell muss zwischen der existentiell notwendigen Autonomie der Basiseinheiten und dem Steuerungs- bzw. Kontrollbedürfnis der Organisation eine Balance erreichen. Das organisatorische Problem liegt darin, dass die Autonomie die – unter dem Druck knapper Ressourcen erforderliche – Kontrolle bzw. Steuerung durch die Zentrale (hier die Universitätsleitung) nicht unterminiert und gleichzeitig die zentrale Kontrolle die operative Autonomie nicht so weit einschränkt, dass deren positiven Effekte verloren gehen. Die Idee der „Rückgekoppelten Autonomie“ (Kern 2000) – oder „Kontrollierten Autonomie“ (Kern 1998) – versucht diesen Ausgleich herzustellen. Ein Organisationsmodell, das sich dem Prinzip der Rückgekoppelten Autonomie verpflichtet, ist durch zwei Merkmale charakterisiert: Erstens bedarf es des „Vor-Ort-Wissens“ der Basiseinheiten, also der Institute oder Seminare, um einen Prozess der kontinuierlichen Reform einzuleiten und zu institutionalisieren. Ohne die Kenntnisse des operativen „Alltagsgeschäfts“ laufen Verbesserungsvorschläge häufig ins Leere. Zweitens ist eine Organisation, die auf einer losen Kopplung der Basiseinheiten aufbaut, auf eine durchsetzungsfähige zentrale Kontroll- und Steuerungsebene angewiesen, die die Perspektive der Gesamtorganisation vertritt, um die potenzielle Gefahr partikularistischer Lösungen zu minimieren. Diese Ebene wird durch die Universitätsleitung ausgefüllt. Daneben sollten die Dekanate der Fakultäten im Sinne von „Subzentralen“ (vgl. Kern 1998, S. 115 f.) gestärkt werden, um den Steuerungsprozess zu rationalisieren. Die Universitätsleitung kann nicht jedes einzelne Institut oder Seminar kontrollieren bzw. steuern. Dazu bedarf es einer Zwischenebene die als Schnittstelle zwischen der Universitätsleitung und den Instituten operiert.

Das Verhältnis zwischen den beiden Ebenen – Universitätsleitung und Fakultät – ist durch vier Organisationsregeln gekennzeichnet, die gleichsam spiegelbildlich auf das Verhältnis der Fakultät zu den Instituten angewendet werden können (vgl. Abb. 1):

(a) In einem ersten Schritt vereinbaren die Universitätsleitung und die Fakultät, vertreten durch den Dekan, (Leistungs-) Ziele. Dabei werden

- gemeinsam das zur Erreichung benötigte Budget, der Zeithorizont und das Evaluierungsverfahren festgelegt (Zielsicherheit).
- (b) Anschließend entwickelt und implementiert die Fakultät ihre eigenen Lösungsansätze zur Umsetzung der vereinbarten Ziele. Dabei kann sie sich auf ihre Autonomie innerhalb des vereinbarten Zeithorizonts verlassen (Planungssicherheit).
 - (c) Nach Ablauf der Laufzeit überprüfen Universitätsleitung und Fakultät entsprechend dem vorher abgestimmten Evaluierungsverfahren die Zielerfüllung (Evaluierungssicherheit).
 - (d) Auf der Basis der Evaluierungsergebnisse stimmen Universitätsleitung und Fakultät Zielveränderungen mit möglichen Korrekturen am Budget und der Laufzeit ab (Redefinitionssicherheit).

Abbildung 1: Das Modell der Rückgekoppelten Autonomie
(VW-Antrag 2000)



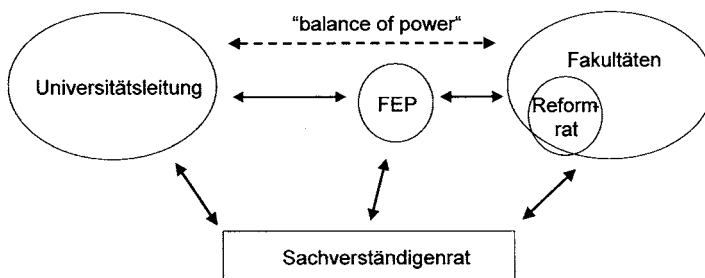
Das Prinzip der Rückgekoppelten Autonomie sichert den operativen Einheiten ihre autonome Handlungskompetenz durch finanzielle und zeitliche Planungssicherheit. Die Universitätsleitung erhält ihre Kontroll- und Steuerungskompetenz durch die Formulierung von Zielen und Evaluierungsverfahren. Die gemeinsame Aushandlung sowohl der Ziele als auch der Evaluierungskriterien schafft die Grundlage für eine im Sinne der Organisationsreform effektive Ausbalancierung von Autonomie und Kontrolle.

An der Universität Göttingen wurde mit der Einführung eines auf dem Prinzip der Rückgekoppelten Autonomie basierenden Organisationsmodells begonnen (VW-Antrag 2000). Die schrittweise Implementation von Zielvereinbarungen als zentralem Steuerungsinstrument der Rückgekoppelten Autonomie wird von verschiedenen Gruppen von Akteuren begleitet.

1.2 Die Akteure im Modell

Die verstärkte Eigenverantwortung der Fakultäten erfolgt unter Rückbindung an den universitären Entwicklungsprozess. Auf der Basis dieser „balance of power“ soll die Steuerungs- und Integrationsfähigkeit sowohl von zentraler als auch operativer Ebene gestärkt werden. Zur Unterstützung dieses Prozesses wurden an der Universität Göttingen drei neue Gruppen von Akteuren geschaffen (VW-Antrag 2000, unireform 2001): In fünf Pilotfakultäten FakultätsentwicklerInnen und Reformräte sowie der externe Sachverständigenrat der Universität (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Akteure der Rückgekoppelten Autonomie



Im Zuge der Umsetzung des Prinzips der Rückgekoppelten Autonomie nehmen die *Fakultätsentwickler* (FEP) mit ihrer Schnittstellenfunktion zwischen Universität und Fakultät eine zentrale Position ein. Als Moderatoren für Innovationen sollen sie auf beiden Ebenen die Entwicklungs- und Veränderungsprozesse der Universität begleiten und unterstützen. Fakultätsentwickler vernetzen Informationen und Prozesse sowohl auf vertikaler als auch auf horizontaler Ebene mit dem Ziel, die Integrationskompetenz innerhalb der Gesamtorganisation zu stärken. Die projekt- und themenbezogene Zusammenarbeit der Fakultätsentwickler untereinander sowie mit den unterschiedlichsten Gruppen und Personen auf Universitäts- und Fakultätsebene ermöglicht neue Formen der Kooperation und Interaktion, die über das traditionelle Modell der Beteiligung der Gruppen über die Repräsentation in den Gremien hinausgehen. Trotz ihrer heterogenen Einbindung und Partizipation arbeiten Fakultätsentwickler auf beiden Ebenen mit bestimmten Gruppen und Personen eng zusammen: Auf der Ebene der Fakultät mit der jeweiligen Fakultätsleitung (Dekan und Studiendekan) sowie dem neu geschaffenen Gremium Reformrat, auf Universitätsebene mit dem ebenfalls im Zuge des Modells der Rückgekoppelten Autonomie neu eingerichteten externen Sachverständigenrat.

Die *Reformräte* nehmen im Modell der Rückgekoppelten Autonomie die Rolle fakultätsinterner Beratungsgremien ein. Als strategische Denkfabrik versorgt der Reformrat die jeweilige Fakultät mit innovativen Ideen zur strukturellen und organisatorischen Veränderung der Fächer bzw. Fachbereiche. Auf der Basis von internen und externen Stärken-/Schwächenanalysen gibt er Impulse für innovative Projekte an der Fakultät (Zielvereinbarungen) oder Anstöße für Profilbildungsprozesse und Schwerpunktbildungen. Die Reformräte sollen als Beratungsorgan die Fakultätsleitung (Dekan) unterstützen und stärken. Durch eine gezielte Besetzung mit Protagonisten der Universitätsreform sollen im Reformrat kreative Kräfte gebündelt und freigesetzt werden. Um dem Prinzip der Rückgekoppelten Autonomie Genüge zu tun, haben die Fakultäten bei der Einrichtung und Besetzung ihrer Reformräte Handlungsfreiheit (vgl. Abschnitt 1.2).

Der dritte neue Akteur im Modell der Rückgekoppelten Autonomie ist der *externe Sachverständigenrat*, der den Reformprozess der Universität und ihrer Fächer mit einer kritischen Außensicht begleiten soll. Während die Reformräte als fakultätsinterne Beratungsgremien angelegt sind, ist

der Sachverständigenrat ein externes Beratungsgremium der gesamten Universität, welches die gesellschaftliche Perspektive in den Reformprozess einbringt und somit ein Gegengewicht zu Binnensichtweisen bildet. Als reines Beratungsgremium hat der Sachverständigenrat keine Entscheidungskompetenz. Er verfügt jedoch über ein Initiativrecht, Lösungsansätze und Reformvorschläge zu empfehlen, die von der Universität bzw. den Fakultäten nur begründet abgewiesen werden können.

2. Die Umsetzung der Rückgekoppelten Autonomie

Die Universität Göttingen hat die Aufgabe in Angriff genommen, die Rückgekoppelte Autonomie als Grundlage einer erneuerten Organisationsstruktur zu verwirklichen. Dazu wurden in einem ersten Schritt als zentrales Steuerungsinstrument Zielvereinbarungen eingeführt. Ergänzend haben die Projekte HERAKLES (Finanzautonomie der Fakultäten) und MERLIN (universitäre Leistungsmessung) begonnen.

Das Modell der Rückgekoppelten Autonomie erfährt seine personelle Unterstützung durch die neu geschaffenen Akteure Fakultätsentwickler, Reformräte und externer Sachverständigenrat (vgl. Abschnitt 1.2), die in der Pilotphase durchaus ergebnisoffen agieren können. Im Laufe des Prozesses hat sich daher auch immer wieder die Notwendigkeit ergeben, im „Reformalltag“ Anpassungen vorzunehmen, um dem Organisationsgefüge einer Universität der Größe Göttingens gerecht zu werden. Wie die Akteure agieren und welche Rolle sie bei der Umsetzung des Prinzips der Rückgekoppelten Autonomie einnehmen, wird in Abschnitt 2.2 dargestellt.

2.1 Zielvereinbarungen als zentrales Steuerungsinstrument

Die Universität Göttingen hat Zielvereinbarungen als neues Steuerungsinstrument parallel und ergänzend zu den bestehenden Strukturen der Mittelverteilung eingeführt (unireform 2002). Es wurde ein Verfahren entwickelt (siehe Abb.1), um Zielvereinbarungsprojekte zu konzipieren und diese zu verhandeln. Der finanzielle Rahmen ist anfangs noch bescheiden und wird mit zunehmenden Erfahrungen sukzessive ausgeweitet. Dieses Vorgehen erlaubt es, den Zielvereinbarungsprozess zu erproben sowie Vor- und Nachteile kennen zu lernen.

Zielvereinbarungen wurden an der Universität Göttingen erstmalig im Sommer 2000 verhandelt; eine zweite Runde folgte im Herbst 2001. Zielvereinbarungen werden als Steuerungsinstrument gezielt zur Förderung innovativer Projekte, zur Beseitigung von Defiziten in den Fakultäten und zur Profilbildung der Universität und Fakultäten eingesetzt (Franke et al. 2001). In diesem Abschnitt werden das Verfahren und die Inhalte vorgestellt und auf die Entwicklungen eingegangen.

Die Universitätsleitung eröffnet das Verfahren mit einem Planungsauftrag an die Fakultäten. Die Initiative für die Zielvereinbarungsvorschläge unterscheidet sich von Fakultät zu Fakultät. Während in einigen Fällen die Vorschläge hauptsächlich aus dem Dekanat kommen – hier spielen Dekane, Fakultätsentwickler und Reformräte eine besondere Rolle – sind in anderen Fällen Gremien, Interessengruppen oder einzelne Wissenschaftler die Initiatoren. Schon in dieser Phase ist der Gedanke der rückgekoppelten Autonomie verwirklicht, indem das Verfahren von den Fakultäten entscheidend gestaltet werden kann. Die Hochschulleitung lässt den Fakultäten die notwendige Autonomie, bei der Zielfindung und der Formulierung ihrer Vorschläge die jeweilige Fachkultur zu berücksichtigen. Bei der Bündelung der Vorschläge und der Vorbereitung der Verabschiedung durch den Fakultätsrat kommt in allen Fällen der Fakultätsleitung eine besondere Rolle zu. Die Dekane verhandeln daraufhin mit der Senats-Haushalts- und Planungskommission (HPK) die Zielvereinbarungen, wobei sie sich in einigen Fällen durch Mitglieder ihrer Fakultät unterstützen lassen.

Schon in den beiden ersten Zielvereinbarungsperioden tritt ein charakteristisches Muster bestimmter Inhalte zu Tage. So stehen zwei Drittel der Vereinbarungen in direktem Bezug zu Studium und Lehre. Mehrfach nutzen die Fakultäten das Instrument, um ihre Studiengänge zu reformieren oder neue Studiengänge einzuführen. Fast alle Zielvereinbarungen setzen auf der Ebene der Fakultäten oder mehrerer Fakultäten (Zentren) an, was die integrative Wirkung des Steuerungsinstruments unterstreicht.

Ein Vergleich der ersten und zweiten Zielvereinbarungsrunde hat u. a. gezeigt (Franke et al. 2002):

- Zielvereinbarungen dienen immer mehr der Profilbildung der Fakultäten.
- Das Verfahren wurde effektiver und effizienter gestaltet.

- Eine erfolgreiche Neustrukturierung in der Verwaltung (z.B. Büro für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit) wird von den Fakultäten der Universität schnell aufgenommen.

Der Gedanke der Rückgekoppelten Autonomie verlangt, dass sich die Vertragspartner über die Ziele einigen, aber die dazu notwendigen Maßnahmen von den Fakultäten entschieden werden. Hier hat ein Lernprozess auf beiden Seiten stattgefunden. Die Vorschläge der Fakultäten aus der zweiten Runde konzentrieren sich auf die Ziele und enthalten vermehrt Indikatoren für deren Überprüfung. Die Hochschulleitung und die HPK überlassen den Fakultäten bei der Umsetzung weitreichende Handlungsfreiheit.

An verschiedenen Stellen sind Elemente der Rückkopplung in den Prozess der Zielvereinbarungen integriert. Etwa nach der Hälfte der Laufzeit der ersten Runde fanden Zwischengespräche statt, in denen die Fakultätsleitung die bisherige Umsetzung der Zielvereinbarungen skizziert hat. Vor den jeweiligen Verhandlungen einer neuen Runde zwischen Hochschulleitung, HPK und Fakultäten wird die Zielerreichung im vergangenen Zeitraum diskutiert. Diese hat Einfluss auf die Verhandlungen der neuen Vorschläge.

Bei einem Finanzvolumen von weniger als einem Prozent des Jahreshaushalts der Universität kann die Bedeutung der Zielvereinbarungen nicht in ihrer Masse liegen. Zum einen ist dies beabsichtigt, um – wie oben ausgeführt – das Instrument zu erproben, ohne Verteilungskämpfe zu riskieren. Zum anderen haben die Erfahrungen in Göttingen gezeigt, dass Zielvereinbarungen schon in dieser Form verschiedene positive Wirkungen zeigen, unter anderem (Franke et al. 2001, 2002): Durch ihre besondere Rolle bei der Zielfindung, Aushandlung und Umsetzung in den Fakultäten und bei den Verhandlungen mit der HPK werden die Dekanate gestärkt. Im Zielvereinbarungsprozess festigt die Konzentration auf gemeinsame Aufgaben und Lösungen den Zusammenhalt der Fakultät (vgl. Abschnitt 1.1). Dadurch, dass Zielvereinbarungen mit der Hochschulleitung verhandelt und vertraglich festgelegt werden, entsteht eine Selbstverpflichtung der Fakultäten und ein höherer Grad der Verbindlichkeit als für interne Projekte. Die Verhandlungen haben sich als sehr kommunikationsfördernd erwiesen. In regelmäßigen Abständen bekommt die Hochschulleitung einen Überblick, welche aktuellen Vorhaben die Fakultäten bewegen.

Die konsequente Umsetzung der Rückgekoppelten Autonomie und die Etablierung von Zielvereinbarungen im größeren Maßstab erfordern finanzautonome Fakultäten. Eine Förderung einzelner Projekte durch Zielvereinbarungen, die sich auf Anschubfinanzierungen beschränkt, kann nur eine nachhaltige Wirkung entfalten, wenn die Fakultäten in die Lage versetzt werden, selbständig Prioritäten zu setzen und langfristig zu finanzieren. Das Projekt HERAKLES knüpft an der Einführung des Globalhaushaltes im Jahre 2001 an. Die Hochschulleitung verbindet dies zugleich mit einer Verlagerung der Verantwortung für die Mittelverteilung an die Fakultäten, indem diesen eigene Globalbudgets zur eigenverantwortlichen Verwaltung und Verteilung zugewiesen werden sollen. Daher wird in einem eigenständigen Explorationsprojekt, an dem in der Startphase zunächst zwei – davon eine Pilotfakultät des VW-Projekts Rückgekoppelte Autonomie –, erprobt, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit die erweiterte Haushaltsverantwortung von den Fakultäten wahrgenommen werden kann. Es wird erwartet, dass sich die Zielvereinbarungen in Verbindung mit HERAKLES zu dem zentralen Instrument der Mittelverteilung entwickeln werden. Insofern wird auch hier der Gedanke der Rückgekoppelten Autonomie weiterverfolgt.

Eine effektive Rückkopplung ist nur möglich, wenn klare Kriterien dafür existieren, was Leistungen der Fakultäten sind und wie sie zu bewerten sind. Hier setzt das dritte Projekt im universitären Reformprozess an: MERLIN ist die Kurzform für „Messung der Effektivität des Ressourceneinsatzes und universitärer Leistungen durch Indikatoren“. Dahinter steht der Gedanke, dass eine dezentrale Ressourcenverantwortung einen wirtschaftlichen und sachgerechten Umgang mit knappen Haushaltsmitteln voraussetzt.

2.2 Die Akteure im Umsetzungsprozess

Fakultätsentwickler

Wesentliche Akteure bei der Umsetzung des Prinzips der Rückgekoppelten Autonomie sind die Fakultätsentwickler an den fünf Pilotfakultäten (Forstwissenschaften und Waldökologie, Physik, Jura, Sozialwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften). Dazu trägt in besonderem Maße ihre Schnittstellenposition zwischen Fakultät und Universitätsleitung bei.

Im Laufe der über zweijährigen Projektlaufzeit hat sich die Scharnierfunktion der Fakultätsentwickler als überaus förderlich für den Reform-

prozess erwiesen, da ein wechselseitiger Erfahrungs- und Informationsaustausch zwischen fachlicher (Fakultäts-)Ebene und Gesamtuniversität ermöglicht wurde, ohne dass es dabei zu Interessenkollisionen gekommen wäre. Sowohl die Fakultäten als auch die Universitätsleitung profitieren von der Moderatorenrolle, die den Fakultätsentwicklern zugewachsen ist. Die Fakultätsentwickler haben aufgrund ihrer Außensicht und eingehenden Kenntnis ihrer eigenen und der übrigen (Pilot-)Fakultäten einen weitgehenden Einblick in das Universitätsgeschehen, können aber aufgrund ihres Beobachterstatus auch dann beratend und unterstützend in das Geschehen eingreifen, wenn dies anderen Beteiligten – etwa aufgrund ihrer Gremien- oder Institutionengebundenheit – faktisch verwehrt ist. Aufgrund der engen und stetigen Zusammenarbeit der Fakultätsentwickler untereinander wird das in der eigenen Fakultät erworbene Wissen über das Projektteam weiter in die Universität hineingetragen und gleichzeitig werden über die Fakultätsentwickler universitäre Entwicklungen und Projekte in die Fakultäten transportiert.

Eine entsprechend herausgehobene Rolle spielen die Fakultätsentwickler auf beiden Ebenen (Universität und Fakultät) bei der Begleitung des Zielvereinbarungsprozesses (vgl. Abschnitt 2.1). Zum einen konnte auf gesamtuniversitärer Ebene der Prozess der Zielfindung und -aushandlung gegenüber der ersten Verhandlungsrunde deutlich verbessert werden, zum anderen geben die Fakultätsentwickler in den Fakultäten Anstöße für innovative Projekte, ohne die Universität in ihrer Gesamtheit zu vernachlässigen. Gerade im Zielvereinbarungsprozess nehmen die Fakultätsentwickler die Rolle von „inhouse consultants“ ein, die dort ihre Sachkenntnis sowie übergeordnete oder innovative Aspekte einbringen und sich auch kritisch zu Wort melden, wo den eigentlichen Akteuren – Universitätsleitung, Dekane und Gremienmitglieder – aufgrund der unvermeidlichen Fixierung auf das Alltagsgeschäft dazu kein Freiraum mehr verbleibt.

Das Aufgabenspektrum der Fakultätsentwickler macht jedoch nicht an der Implementierung des neuen Steuerungsinstruments halt, sondern umfasst auch zahlreiche andere Bereiche der strategischen Planung und Entwicklung von Universität und Fakultäten, die oftmals eng mit dem Zielvereinbarungsprozess zusammenhängen. Beispielhaft können hier genannt werden: Studienreformprojekte (Einführung neuer Studiengänge, Reformierung bestehender Studiengänge), Fragen des Qualitätsmanagements und der Qualitätssicherung von Forschung und Lehre (interne und

externe Evaluationen, Akkreditierungsverfahren) oder die konzeptionelle Begleitung von Profilbildungsprozessen im Zusammenhang mit Zielvereinbarungen und Wiederbesetzungen von Professuren.

Reformräte

In der Praxis haben die Reformräte, die auf Vorschlag des Dekans durch Fakultätsratbeschluss für die Projektlaufzeit eingerichtet wurden, in den fünf Pilotfakultäten eine sehr unterschiedliche Ausgestaltung erfahren: Teilweise sind die Reformräte ein personelles Abbild des Fakultätsrates, teilweise wurden vollständig neue Gremien geschaffen und mit besonders „reformfreundigen“ Fakultätsmitgliedern besetzt. Die Freiheit, die den Fakultäten bei der Besetzung ihrer Reformräte zugestanden wurde, kann ebenfalls als Ausdruck des Prinzips der rückgekoppelten Autonomie verstanden werden.

Während die Fakultätsentwickler ein breiteres Feld von Reformaktivitäten (s.o.) abdecken, ist das Tätigkeitsfeld der Reformräte eher auf den Zielvereinbarungsprozess fokussiert. Der Prozess der Zielfindung und -formulierung geht in den Pilotfakultäten maßgeblich auf das Zusammenwirken von Reformrat, Fakultätsentwickler sowie Dekan und Studiendekan zurück.

Nicht nur die Zusammensetzung der einzelnen Reformräte ist sehr heterogen, sondern auch deren Einfluss auf die Fakultäten. Tendenziell lässt sich beobachten, dass kleine Reformräte, die statusgruppenunabhängig gezielt mit reformoffenen Fakultätsmitgliedern besetzt sind, eher als echte Beratungsgremien für den Dekan in strategischen Fragen der Fakultät fungieren, die deutlich über Zielvereinbarungen hinausgehen. Die konzeptionelle Vorarbeit durch den Reformrat führt in diesem Fall zu einer Entlastung anderer Gremien, vor allem des Fakultätsrats. Demgegenüber kann in Fakultäten mit Reformräten, die sich in ihrer Zusammensetzung am Statusgruppen- bzw. Konsensprinzip (im Sinne einer breiten Beteiligung der Fakultätsmitglieder) orientieren, tendenziell keine Verbesserung der Effektivität der Entscheidungsfindung festgestellt werden.

Externer Sachverständigenrat

Der externe Sachverständigenrat ist mit acht Fachleuten aus Wirtschaft, Politik und Kultur besetzt. Seit seiner konstituierenden Sitzung im Dezember 2000 ist er sechsmal zusammengetreten. Dienten die ersten beiden Sitzungen im wesentlichen der Vorstellung der Pilotfakultäten und der

Universität sowie dem gegenseitigen Kennenlernen, so hat der Sachverständigenrat inzwischen seine Rolle als externes Beratungsgremium eingenommen – zunächst im Bereich des Zielvereinbarungsprozesses zwischen Universität und Fakultäten. Mittlerweile hat sich seine Beratungsfunktion auch auf andere universitäre Bereiche – z.B. Lehrentwicklung oder im Zusammenhang mit der Einführung von Leistungsindikatoren – ausgeweitet. Darüber hinaus haben einzelne Mitglieder des Sachverständigenrats die Pilotfakultäten besucht und Empfehlungen zur strategischen Entwicklung der jeweiligen Fakultät abgegeben.

Der Sachverständigenrat hat sich dahingehend weiterentwickelt, dass seine Rolle verstärkt darin zu sehen ist, die Reformbemühungen der Hochschule kritisch zu hinterfragen und Empfehlungen zu bestimmten aktuellen Fragen zu geben. Die inhaltliche Beratung durch den Sachverständigenrat und die Qualität seiner Empfehlungen hängt vom wechselseitigen Informationsaustausch ab. Universität und Sachverständige sind hier zu einer fruchtbaren und vertrauensvollen Zusammenarbeit gekommen.

Schlussbemerkung

Der Erneuerungsprozess der Universität Göttingen vollzieht sich in vielen, parallel ablaufenden Prozessen auf unterschiedlichen Ebenen. Im Rahmen von Modell- bzw. Explorationsphasen werden neue Prozesse angestoßen und neue Strukturen implementiert. Das Organisationsmodell der Rückgekoppelten Autonomie zieht sich dabei als Leitgedanke durch alle Teilprojekte an der Universität. Die damit einhergehende stärkere Eigenverantwortung fachlicher Kompetenzen muss dabei stets im Einklang und rückgekoppelt an den gesamten Erneuerungsprozess der Universität vorgenommen werden. Entscheidend ist hierbei die Zusammenführung und Abstimmung einzelner neuer Entwicklungen und Verfahren, um sie als Ganzes zu einem neuen Organisationsmodell mit angepassten Leitungs- und Entscheidungsstrukturen und entsprechenden Kompetenz- und Verantwortungsbereichen in der Universität und ihren Fakultäten zu implementieren und zu etablieren.

Literatur

- Franke, Susanne/Kreysing, Matthias//Pautsch, Arne/Schwennsen, Asta/Vollmayr, Hans//Goenner, Hubert/Mey, Dorothea (2001), Das Instrument der Zielvereinbarungen im Reformprozess der Universität Göttingen, Teil I – Analyse der ersten Zielvereinbarungen durch die Fakultätsentwickler, Universität Göttingen 2001
- Franke, Susanne/Kreysing, Matthias//Pautsch, Arne/Schwennsen, Asta/Vollmayr, Hans (2002), Das Instrument der Zielvereinbarungen im Reformprozess der Universität Göttingen, Teil II – Analyse der zweiten Zielvereinbarungen durch die Fakultätsentwickler, Universität Göttingen 2002.
- Kern, Horst (1998): Kontrollierte Autonomie? Erfahrungen mit der Erneuerung einer Hochschule, in: Detlef Müller-Böling/Lothar Zechlin/Klaus Neuvians et al. (Hg.), Strategieentwicklung an Hochschulen. Konzepte – Prozesse – Akteure, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 109-118.
- Kern, Horst (2000): Rückgekoppelte Autonomie – Steuerungselement in lose gekoppelten Systemen, in: Anke Hanft (Hg.), Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien, Neuwied: Luchterhand, S. 25-38.
- Mintzberg, Henry (1983): Structures in Fives: Designing Effective Organizations, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Pellert, Ada (2000): Expertenorganisationen reformieren, in: Anke Hanft (Hg.), Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien, Neuwied: Luchterhand, S. 39-56.
- unireform (2001) – Reformzeitung der Georg-August-Universität Göttingen, 1. Ausgabe, März 2001.
- unireform (2002) – Reformzeitung der Georg-August-Universität Göttingen, 2. Ausgabe, März 2002.
- VW-Antrag (2002): Rückgekoppelte Autonomie als Prinzip einer Universitätserneuerung – Projektantrag der Georg-August Universität im Rahmen des Programms „Leistungsfähigkeit durch Eigenverantwortung“ der Volkswagen-Stiftung, Göttingen 2002.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, Nr. 1, S. 1-19.

Wozu Hochschulen?

Die Funktion von Hochschule und Hochschulpolitik als Regionalstrukturpolitik¹

Peer Pasternack
Berlin

Hochschulkrise?

Hochschulkrise ist immer, jedenfalls in Deutschland. Die Klage darüber ist so begründet wie trivial. Hochschulkrise ist ein Dauerzustand, ohne den es kaum

Hochschulentwicklung gäbe. Dieser Dauerzustand ergibt sich aus unterschiedlichen Funktionslogiken der Wissenschaft einerseits und der alimentierenden Umwelt andererseits. Die unterschiedlichen Funktionslogiken erzeugen Spannungen, deren Auswirkungen als krisenhaft wahrgenommen werden.

Methodisch zeichnet sich die aktuelle Hochschulkrise durch einen bemerkenswerten Umstand aus: Die zur Krisenbewältigung unternommenen reformerischen Bemühungen werden explizit als Innovationen konzipiert. Krisen entstehen aus Erschütterungen der Balancen, auf denen ein bisheriger Weg oder Zustand beruhte. Innovationen sind Wechsel des bisherigen dominanten Musters eines bestimmten Handelns. Sowohl Krisen wie Innovationen sind gleichermaßen durch hohe Komplexität und Entscheidungsunsicherheit gekennzeichnet. Daher erzeugt Krisenbewältigung durch Innovation eine Verdoppelung der Komplexität und Entscheidungsunsicherheit.

Diese Situation löst weithin Unbehagen aus und wirkt dadurch kollektiv verunsichernd. Eine verbreitete Variante, sie zu verarbeiten, besteht in so anregenden wie nicht beendbaren Diskussionen über eine ‚Idee der Universität‘. Dabei wird immerhin etwas Erstaunliches deutlich: Die Debatte über den Sinn und Nutzen von Hochschulen ist anschlussfähig nach

¹ Erweiterte Fassung eines Vortrags beim Herbert-Wehner-Werk in Dresden am 17.10.2002

allen Seiten. In ihr lassen sich auf das Schönste der (linke) Aufklärungstos, die (konservative) bildungsbürgerliche Rettet-das-Abendland-Idee und das (neoliberale) Standortsicherungsargument miteinander verbinden.

So hat z.B. das Politikparadigma der Standortsicherung auch eine hochschulpolitische Ausprägung: Hochschulen, heißt es, hätten sich als innovative Standortfaktoren zu begreifen; sie müssten daher Forschung und Ausbildung strikt verwertungsorientiert gestalten, und die traditionelle Universitätsidee der Bildung aus zweckfreier Forschung sei lediglich etwas für einige, sich im Zuge wettbewerblicher Profilierung herausbildende Elitehochschulen.

Gegen solche Ableitungen lassen sich im Einzelnen gewiss diese oder jene Einwände formulieren. Im politischen Verteilungskampf jedoch lässt sich die dreifache Anschlussfähigkeit – Aufklärung, Abendlandrettung und Standortsicherung – auch argumentativ mobilisieren.

Funktionslogik der Hochschule

Um die Funktionslogik der Hochschule angemessen zu verstehen, muss zunächst zwischen zwei Wirkungsreichweiten unterschieden werden: zum einen geht es um Systemfunktionalität, zum anderen um Standortfunktionalität. Erstere bezieht sich darauf, wie angemessen die Organisation und Funktionswahrnehmung des Hochschulsystems ist, um übergreifend Beiträge zur Stabilität und Entwicklung der Gesellschaft zu leisten. Letztere bezieht sich auf die regionale Funktion von Hochschulen und führt zu Bewertungen über deren regionsspezifische Relevanzen.

Diese beiden Wirkungsreichweiten werden gekreuzt durch zwei zu unterscheidende Zweckfunktionen: Hochschulen bedienen sowohl unmittelbare wie mittelbare Zwecke. Die unmittelbaren betreffen die zielgerichtete Lieferung genau definierbarer und definierter Leistungen in Forschung, Lehre, Nachwuchsförderung, Weiterbildung und (universitärer) Krankenversorgung. Die mittelbaren Zwecke beziehen sich auf all das, was Hochschulen im Sinne einer gesellschaftlichen Vorratssicherung erbringen, ohne dass dafür bereits ein aktueller Bedarf formuliert wäre, sowie auf all das, was Hochschulen hinsichtlich weicher Wirkungsfaktoren leisten, etwa im Bereich der Bedienung gesellschaftlicher Orientierungsbedürfnisse oder der Bildung innovationsgeneigter sozialer Milieus.

Die Diskussion einer ‚Idee der Universität‘ hat vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Verteilungskämpfe etwas Entrücktes. Sinnvoller scheint es, zunächst die funktionalen Reproduktionsmechanismen der Hochschule in den Blick zu nehmen, um sodann zu einer Präzisierung der Funktionsbestimmungen von Hochschule gelangen zu können.

Funktional leben Hochschulen nicht aus einer ‚Idee‘ – eine solche mag individuell bedeutsam und handlungsleitend sein –, sondern aus inneren Spannungen, die im Alltag zu bewältigen und auf diese Weise zu reproduzieren sind. Diese Spannungen, die die Hochschule konstituieren, treten in immer anderen Formen auf. Zur Zeit manifestieren sie sich vor allem in den Spannungsverhältnissen von Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, Autonomie und staatlicher Aufsicht, Subjektivität und Objektivität, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, Grundlagen- und

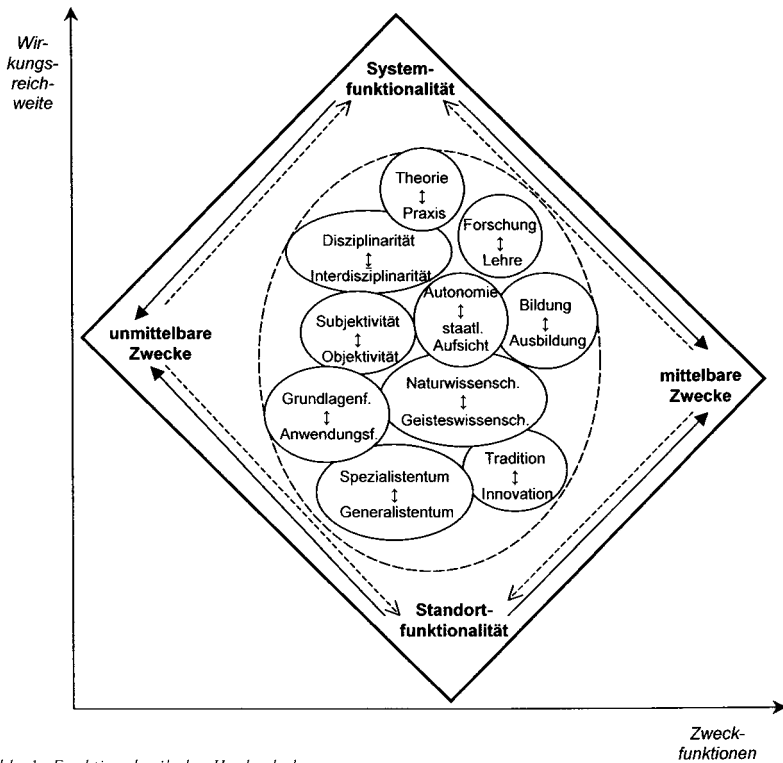


Abb. 1: Funktionslogik der Hochschule

Anwendungsforschung, Spezialistentum und Generalistentum, Bildung und Ausbildung, Tradition und Innovation, Disziplinarität und Interdisziplinarität, wie in Abbildung 1 veranschaulicht.

Die spezifische Qualität von Hochschule wird nicht aus einzelnen Polen dieser Polarisierungen produziert, sondern aus den Spannungen zwischen den Polen. Deshalb gehen Reformversuche fehl, die, statt diese Spannungen zu pflegen, darauf zielen, einzelnen Polen Dominanz zu verschaffen – etwa anwendungsorientierter Forschung, Praxisorientierung, Spezialistentum oder Ausbildungsorientierung. Was ist dagegen die spezifische Qualität von Hochschule, die solche Einseitigkeiten nicht verträgt? Worin zum Beispiel besteht heute die Funktion von akademischer Bildung, und wieweit lässt sich daraus eine Relevanzbeziehung zwischen Lehre und Forschung sowie zwischen Hochschulleistungen und deren gesellschaftlichen Abnehmern ableiten? Die Antwort muss von einer gesellschaftlichen Situationsanalyse und daraus abgeleiteten Entwicklungsprognose ausgehen.

Gesellschaftlicher Wandel und Schlüsselqualifikationen

Vorrangige Hochschulrelevanz im gegenwärtig sich vollziehenden gesellschaftlichen Wandel haben zwei Umstände, die unmittelbar miteinander verkoppelt sind und von denen sich sämtliche anderen Herausforderungen direkt oder vermittelt ableiten lassen: Zum einen ist dies das Ende der Arbeitsgesellschaft in dem Sinne, dass im Rahmen der gegebenen ökonomischen Strukturen traditionelle tauschwertbasierte Erwerbsarbeit endgültig nicht mehr zur Beschäftigungsgrundlage aller Angehörigen einer Gesellschaft werden wird. Zum anderen ist dies die Entwicklung hin zur sog. Wissensgesellschaft, also einer Durchformung sämtlicher gesellschaftlicher Verhältnisse durch wissensbasierte Prozesse.

Damit umzugehen erfordert von Hochschulabsolventen kognitive Befähigungen sowie soziale Kompetenzen, die bislang nicht systematisch im Studium vermittelt wurden und werden. Wie reagieren die Hochschulen darauf? Sie offerieren zunächst eine allgemeine Aussage, um sodann differenzierte Anforderungsprofile, denen künftige AkademikerInnen zu genügen hätten, zu entwerfen. Die allgemeine Aussage, die auch weithin einigungsfähig ist, lautet: Es gehe heute mehr denn je um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Was unter solchen zu verstehen ist, ergibt in der Gesamtschau einen bunten Strauß.

Darin finden sich grundlegende Kulturtechniken (neben Rechnen, Lesen und möglichst fehlerarmes Schreiben treten Fremdsprachigkeit und individuelle Zeitmanagement-Fertigkeiten), Befähigungen zur individuellen Flexibilität (Mobilität, lebenslanges Lernen, Fähigkeit zum Berufswechsel, der zum biographischen Normalfall werde, Risikobereitschaft und Innovationsneigung), kognitive Fertigkeiten (kritisches Denken, innovative Neugier, vernetztes und Mehrebenenendenken, Methodenkompetenz und methodische Reflexion, Polyzentrismus, Befähigung zur gesellschaftlichen Kontextualisierung und Handlungsfolgenabschätzung), soziale Kompetenzen (Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktmanagement, Multitasking, Zielorientiertheit, Entscheidungsstärke und Stresstabilität) sowie fachliche Kompetenzen (hier lautet die verbreitete Formel, dass der spezialisierte Generalist bzw. der generalistische Spezialist benötigt werde).

Eine gewisse Profilverwirrung scheint hier sichtbar zu werden. Wie wäre dieser zu entgehen?

Ein anderes Anforderungsprofil an Hochschulbildung

Sollen die Anforderungen an heutige und künftige HochschulabsolventInnen auf den zentralen Punkt gebracht werden, wird man es in einer sehr generellen Verdichtung so formulieren können: Hochschulbildung wächst die Aufgabe zu, sozialverträgliche Handlungsfähigkeit innerhalb exponentiell wachsender Komplexitäten zu vermitteln; das heißt: zu vermitteln ist die individuelle Befähigung zum Entscheiden und Handeln auf der Grundlage möglichst gefahrenneutraler situationsunmittelbarer Komplexitätsreduktion.

Um dies kurz zu erläutern: Im Mittelpunkt stehen *Entscheiden und Handeln*, weil Hochschulbildung eigenständige Akteure hervorbringen soll, weil solche Akteure durch die Fähigkeit gekennzeichnet sind, selbstständig Entscheidungen treffen sowie deren Vollzug organisieren zu können, und weil Akteure, denen aufgrund erworbener Bildung und Abschlüsse die Erwartung begegnet, in höherem Maße als andere rational handeln zu können, oft auch für andere entscheiden müssen, also folgelastiger handeln als Personen, die allein für sich zu entscheiden haben. Das kompetente Entscheiden und Handeln beruht auf sachangemessener *Komplexitätsreduktion*, die von den Akteuren vorzunehmen ist: Im Rahmen dieser werden Wesentliches von Unwesentlichem getrennt, Ursache-Wirkungs-Bündel selektiert, Handlungsoptionen ausgewählt, Problemlö-

sungsanordnungen organisiert und Prozesse gesteuert, kurz: vordergründige Unübersichtlichkeiten in bearbeitbare Übersichtlichkeiten transformiert. Die Gratwanderung zwischen ‚schrecklicher‘ Vereinfachung und sinnvoller Prioritätensetzung ist dabei unweigerlich prekär.

Jede Komplexitätsreduktion steht aber nicht nur in der Gefahr, suboptimale Lösungen des je konkreten Problems zu produzieren. Vielmehr kann sie auch Lösungen determinieren, die nicht hinreichend *sozialverträglich* gestaltet sind, d.h. gesellschaftliche Gefährdungen produzieren. Daher müssen sich die Komplexitätsreduktionen, die von verantwortlich Handelnden vorgenommen und also unter anderem durch Hochschulbildung konditioniert werden, durch zwei Merkmale auszeichnen: Sie müssen zum einen so weit als möglich *gefahrenneutral* sein, da nur, wo Gefahren möglichst ausgeschlossen werden, verantwortlich Risiken eingegangen werden können; denn Kapazitäten zur Risikobewältigung stehen allein dort zur Verfügung, wo die vorhandenen Ressourcen nicht in permanente Gefahrenabwehr investiert werden müssen. Zum anderen müssen sich Komplexitätsreduktionen dadurch auszeichnen, dass sie *situationsunmittelbar* vorgenommen werden, da Entscheidungen in hochkomplexen Handlungssituationen in der Regel sehr zeitnah zum Auftreten des entscheidungsbedürftigen Problems getroffen werden müssen; denn das Vertagen von Entscheidungen – etwa um zusätzliche Informationen oder Meinungen anderer einzuholen – bewirkt bei laufenden Vorgängen, dass sie nach ihrem bisherigen Schema weiterlaufen, und dies kann unverantwortbare Gefährdungen bewirken; folglich ist die Anzahl solcher Situationen möglichst gering zu halten. Für diese Handlungssouveränität müssen die Akteure nicht zuletzt durch ihre Hochschulstudien ausgestattet – oder auch: gebildet – worden sein.

Diese Formulierung der Anforderungen an ein Hochschulstudium und seine Ergebnisse führt Motive aus zweierlei Diskussionssträngen zusammen. Zum einen wird an die Argumentation der linken bzw. linksliberalen Bildungsreformbewegung angeknüpft – ein exemplarisches Zitat: „Statt einer eindimensionalen Orientierung des Studiums an eng umrissenen und kurzfristig verwertbaren Berufsprofilen muß ein problemorientierter Praxisbezug die Studienangebote bestimmen.“ (Gützkow et al. 1998) Zum anderen werden Motive aufgenommen, die Arbeitgebervertreter den Hochschulen gern als handlungsleitend nahelegen: Problemlöser sollten ausgebildet werden, d.h. Analytiker, die souverän Wissensmodule und ent-

scheidungspraktische Fertigkeiten kombinieren können, also keine Schmal-spurexperten.

Beide Diskussionsstränge haben einen Überlappungsbereich, der sich folgender Weise formulieren lässt. Zu erlangen sind durch ein Studium wissenschaftliche Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf gründende Handlungsfähigkeit – oder mit anderen Worten: die auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende, d.h. methodisch geleitete, kritisch reflektierende Fähigkeit, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können. In welche Richtung die einzelnen HochschulabsolventInnen ihre derartigen Kompetenzen dann entfalteten, ob sie damit eher den linksliberalen Bildungsreformern oder den neoliberalen Marktverfechtern gefielen, dies wären je individuelle Entscheidungen. Damit diese indes überhaupt kompetent getroffen werden können, braucht es bereits die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit.

Umsetzung eines neuen Hochschulbildungsprofils

Wichtig ist festzuhalten: Auch eine um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen angereicherte Hochschulbildung erschöpft sich nicht in Vordergrundigkeiten, die reflexartig aufgezählt werden können, sobald das Stichwort ‚Schlüsselqualifikationen‘ fällt. Es geht nicht vorrangig darum, den oder die Einzelne für den individualisierten Konkurrenzkampf zu stählen und zugleich ihn oder sie mit Techniken sozialer Minimalverträglichkeit (Konfliktmanagement, Kommunikationsfähigkeit) auszustatten. Jedenfalls lassen sich auf diese Weise bei den künftigen HochschulabsolventInnen keine zureichenden Fähigkeiten zur Folgenabschätzung ihres Handelns und zur sozialen Kontextualisierung eigener Entscheidungen entwickeln. Dafür wird vielmehr die Befähigung zur kritischen Reflexion und Infragestellung benötigt. Zugleich müssen fachgebundene Kenntnisse erworben werden, die es den Einzelnen auch im Hinblick auf die Inhalte gestatten, kritisch zu reflektieren und in Frage zu stellen.

Offenkundig steht eine paradoxe Anforderung: Auf die steigende Komplexität, welche die AbsolventInnen in ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Praxis erwartet, muss einerseits adäquat curricular reagiert werden, ohne andererseits in der Gestaltung des heutigen Studiums den Komplexitätsgrad der künftigen Herausforderungen spiegeln zu können.

Ein Lösungsvorschlag wäre, an die Unterscheidung von spezialistisch/ generalistisch anzuknüpfen.

Dann sähe die Lösung folgendermaßen aus:

- (a) generalistische Kompetenzen sind systematisch in jedem Studienfach zu vermitteln; sie verschaffen das, was Negt (1999, 62) „Beziehungen zwischen den Dingen und Verhältnissen herzustellen, orientierende Zusammenhänge zu schaffen“ nennt;
- (b) ‘spezialistische’ Ausbildungsinhalte sind als ein Anwendungsfall bzw. Anwendungsfälle generalistischer Kompetenzen zu vermitteln; dazu muss an „die Stelle von bloß addierenden Lernschritten ... ein exemplarisches Erfahrungslernen treten“ (ebd., 61);
- durch (a) kann sichergestellt werden, dass die AbsolventInnen nach dem Verfall spezialistischer Wissensbestände (infolge wissenschaftlicher Entwicklungen oder individueller Berufsfeldwechsel) nicht plötzlich inkompetent sind;
- durch (b) kann sichergestellt werden, dass methodische Kompetenz nicht bodenhaftungsfrei bleibt, sondern auf einem (oder mehreren) konkreten Gebiet(en) trainiert ist;
- die Verbindung von (a) und (b) – als Verbindung von generalistischer Großflächenanalyse mit exemplarischer spezialistischer Tiefenbohrung – verschafft die Kompetenz, in Abhängigkeit von künftigen Berufsfelderfordernissen effektive spezialistische Tiefenbohrungen auch an anderen Stellen zu unternehmen, sprich: sich in neue Gebiete einzuarbeiten. Wer die Großflächenanalyse nicht beherrscht, findet nicht den Punkt für die Tiefenbohrung; und wer noch nie in der Tiefe war, kann auch nicht wissen, wie man dorthin gelangt und sich dort zurechtfindet.

Diese Anforderungen stehen prinzipiell vor Hochschulen aller Arten und in sämtlichen Studienformen. Der bestehende bleibende Unterschied zwischen den Hochschularten lässt sich so beschreiben: Die Universitäten beteiligen sich selbst an der Produktion des Forschungsstandes, der ihre Lehre speist, während die Fachhochschulen den Stand der Grundlagenforschung rezipieren, um ihn in ihre Lehre – und in anwendungsorientierte Forschung sowie Forschungstransfer – einzuspeisen. Es kann also gesagt werden, dass an den Universitäten forschendes Lehren und Lernen zu realisieren ist, an den Fachhochschulen hingegen den Forschungsstand rezipierendes Lehren und Lernen.

Ein Studium an einer Universität ist nur dann (nicht zuletzt finanziell) zu rechtfertigen, wenn es genau diese Partizipation am forschenden Lehren und

Lernen ermöglicht – und zwar unabhängig davon, ob ein Bachelor- oder Masterstudium absolviert wird. Wenn Universitäten Bachelorstudiengänge zwar als faktische FH-Studiengänge einrichten, sie aber aus Gründen der Ressourcensicherung im eigenen Hause halten möchten, dann ermangelt es dafür einer *inhaltlichen* Begründung. Es wird also auf Dauer nicht durchhaltbar sein.

Zweckfreie Hochschule?

Wie nun aber muss eine Hochschule organisiert sein, die solches ermöglicht und erreicht? Als Paukanstalt mit strenger Zweckorientierung oder als Ort des ausdrücklich zweckfreien Forschens und Lehrens? Letztere Position beruft sich gern auf Wilhelm von Humboldt. Zu Recht?

Die innere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten, so schrieb dieser, müsse „ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“, und zwar, um „das Princip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“ (Humboldt 1993, 256f.).

Nun kann in der Tat ein in seinen Abläufen und Ergebnissen unvorhersehbarer Prozess wie z.B. das Forschen nicht ohne Schaden in ein strikt utilitaristisches Programm eingebunden werden. Allerdings hat Humboldt nie eine Universität konzipiert, deren ‚Absichtslosigkeit‘, d.h. Entlastetsein von unmittelbaren Zwecken unnützlich sein soll. Mehrfach bringt er – freilich mittelbare – Zwecke in Anschlag, um die Berliner Universitätsgründung zu motivieren: Allein Universitäten könnten dem Land, in dem sie sich befinden, „Einfluß auch über seine Gränzen hinaus zusichern“ (ders., 1993a, 30). Der Vorteil, der von Staats wegen der Universität eingeräumt wird, müsse sich „dann auch im Resultat ausweisen“ (ders., 1993, 257).

Die sog. Zweckfreiheit erweist sich bei genauer Lektüre als eine Humboldtsche Differenzierung von Zweckhorizonten: Hinsichtlich des Verhältnisses der „höhere(n) Anstalten ... als wissenschaftliche zum praktischen Leben“ dürfe der Staat „von ihnen nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Ueberzeugung hegen, dass, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen, von einem,

von dem sich viel mehr zusammenfassen lässt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag“ (ebd., 260).

Humboldt strebte keineswegs eine Universität an, deren überwiegende Anzahl ihrer Absolventen ein lebenslanges Gelehrten-dasein fristet – weshalb auch „Theorie und Praxis beym Unterricht nie so geschieden seyn darf“ (ders., 1993a, 31). Realistisch sah er, dass das wissenschaftliche Streben „in voller und reiner Kraft ... überhaupt nur in wenigen sein“ könne. Freilich brauche es auch „nur selten und nur hier und da wahrhaft hervortreten, um weit umher und lange nachher zu wirken“ (ders., 1993, 258). Statt komplette akademische Absolventenjahrgänge in den Professorenberuf zu zwingen, hatte auch Humboldt lebensnahe Optionen im Blick: Die Studenten sollten, indem sie sich ‚zweckfrei‘ bilden, hernach für Tätigkeiten als preußischer Staatsbeamter, Lehrer an höheren Schulen, als Richter, Arzt oder Pfarrer gerüstet sein.

Zur Ausbildung für eben solche praktischen Tätigkeiten hielt Humboldt einen größeren Abstand der Universitäten vom Alltag und seinen Aufgaben für nötig. Das hat seinen Grund nicht allein in der idealistischen Idee von allgemeiner Bildung, Wertebindung und Persönlichkeitsbildung, sondern ist durchaus funktional: Nur eine (Aus-)Bildung, die zunächst diesen Abstand vom profanen Alltag herstellt, befähigt optimal zur anschließenden Bewältigung dieses Alltags und seiner Aufgaben. Insofern scheint die Humboldtsche Universitätsidee keineswegs „tot und in der Masse erstickt“ (Rüttgers), sondern auf eine zeitgemäße Reformulierung und Reaktivierung zu warten. Eine idealistisch hypertrophierte Zweckfreiheit als Humboldts Zentralbotschaft zu lesen ist jedenfalls eine hermeneutische Havarie.

Hochschulleistungen können und sollen also paradoxerweise zwar frei von Nutzen und Zwecken gedacht werden, doch ist diese Freiheit immer funktional: Jede Zweckfreiheit dient einem bestimmten Zweck und legitimiert sich über diesen. Insofern kommt es lediglich auf den inhaltlichen und zeitlichen Horizont an, um die Zweckbindung und Nützlichkeit auch von Hochschulleistungen zu erkennen. Hochschulleistungen benötigen, um entstehen zu können, eine Situation der Freiheit von unmittelbaren Zwecken und Nützlichkeitsbindungen, entstehen aber nur deshalb, weil sich mit ihnen bestimmte Zwecke und Nutzenserwartungen verbinden.

Damit Hochschulen mit dieser beschriebenen Funktionalität nun aber tatsächlich auch Ausstrahlungswirkungen entfalten, braucht es weitere

Voraussetzungen. Deren wichtigste ist der adaptive Charakter des Hochschulsystems zwischen diversen gesellschaftlichen Subsystemen.

Hochschulen als Adaptermodule

Die Schnittstellen, die das Hochschulsystem zu anderen Subsystemen hat, weisen diesem besondere adaptive Funktionen zu. So bilden die Hochschulen den Adapter zwischen Bildungssystem und Forschungssystem. Das heißt zweierlei: Weder können die Hochschulen vollständig reparieren, was an den Schulen versäumt worden ist. Noch können die Hochschulen vollständig Defizite der allgemeinen Forschungs- und Innovationsförderung ausgleichen.

Umgekehrt heißt das aber auch: Zum einen ist Bildung jeglichen Levels und jeglicher Trägerschaft desto schwieriger zu organisieren, je (regional oder fachlich) lückenhafter die Zugriffsmöglichkeiten auf hochschulische Angebote sind. Zum anderen müssen Forschungs- und Innovationsanstrengungen, z.B. entsprechende Förderprogramme, in ihren Effekten suboptimal bleiben, wenn sie kein angemessenes Hochschulumfeld vorfinden.

Daneben ist das Hochschulsystem aber auch der Adapter zwischen Wirtschafts- und Beschäftigungssystem einerseits und Kultursystem andererseits. Das meint: An den Hochschulen wird sowohl wertschöpfungsrelevantes Wissen erzeugt und Beschäftigungsfähigkeit hergestellt, wie dort auch das jeweilige kulturelle Umfeld geprägt, Orientierungswissen erzeugt und diejenigen ausgebildet werden, die gesellschaftliche Orientierungsbedürfnisse bedienen sollen.

Eine aufgeklärte Gesellschaft wird daher akzeptieren, dass es ihrer gesellschaftlichen Reproduktion dienlich ist, über akademische Bildung und Forschung auch nichtmaterielle Bedürfnisse zu befriedigen, etwa solche nach Orientierung, historischer Selbstvergewisserung, radikaler Kritik und Reflexion sozialer Risiken. So verstandene Hochschulen haben die Funktion, aufgeklärte Skepsis in die Welt zu tragen: Denn diese ist die Voraussetzung einer Mündigkeit, die in wissenschaftlich begründeter Urteilsfähigkeit wurzelt.

In Sonderheit die Sozial- und Geisteswissenschaften haben die Aufgabe, die Befähigung der Hochschulen zur Irritation ihres Umfeldes zu erzeugen und zu sichern. Die blanke Affirmation dessen, was ohnehin außerhalb der Hochschulen gedacht wird, machte die wissenschaftlichen

Deutungsprofis ziemlich überflüssig. Damit aber die Aufgabe, die Irritationsfähigkeit zu sichern, wahrgenommen werden kann, benötigen die Hochschulen auch die entsprechenden Voraussetzungen. Das sind in erster Linie kritische Massen an Ausstattung, die Kettenreaktionen der Irritation in den gesellschaftlichen, insbesondere politischen Raum hinein auszulösen vermögen. Wo Fächer wie die Soziologie, Politikwissenschaft oder Kunstgeschichte allein mit Minimalausstattungen an Professuren auskommen müssen, dort ist die Wahrscheinlichkeit, die unkonventionellen, mainstreamresistenten und affirmationsabgeneigten WissenschaftlerInnen anzutreffen, vergleichsweise gering.

Hochschulpolitik als Regionalstrukturpolitik

Wesentliche der Funktionen von Hochschulen werden nur ausnahmsweise überregional erfüllt, ihre entsprechenden Effekte nur ausnahmsweise regionsüberschreitend erzeugt – nämlich in den Metropolen. Der typische Fall hingegen ist ein regionaler. Damit wird keinem Provinzialisismus das Wort geredet, sondern lediglich eines verdeutlicht: Die Adapterfunktionen zwischen Bildungs- und Forschungssystem zum einen sowie Wirtschafts-/Beschäftigungs- und Kultursystem zum anderen nehmen Hochschulen innerhalb eines regionalen Bezugsrahmens wahr. Dass zahlreiche Hochschulen – denken wir etwa an Gießen, Bielefeld oder Konstanz – dabei zugleich ihre Sitzregion in überregionale Kontaktschleifen einbinden, ist nicht systemwidrig. Es ist vielmehr Ausdruck einer Erfolgsgeschichte. Hier zeigen sich positive Effekte des politischen Bestrebens, durch Hochschulneugründungen die Versorgung mit Hochschulangeboten in die Fläche hinein zu sichern. Regionalstrukturpolitik ist das integrierende Politikfeld, innerhalb dessen zahlreiche der diversen Hochschulfunktionen mit Umfeldanforderungen vernetzt werden können.

Dabei sind zwei Betrachtungsweisen von Hochschulen möglich: Sie können als ergänzende Elemente laufender regionaler Entwicklung oder als Ausgangspunkte künftiger regionaler Entwicklung gesehen werden. Ersteres liegt dort nahe, wo regionale Entwicklungen selbsttragend sind. Wo das hingegen nicht gegeben ist, können Hochschulen schlechterdings nicht ‚ergänzend‘ wirken. Sie müssen dann, um angemessen in ihrer Existenz gerechtfertigt zu sein, zu *Ausgangspunkten* künftiger regionaler Entwicklung werden.

Dabei muss eine Politik, die, statt Illusionen zu stützen, redlich agiert, eines akzeptieren: Hochschulen, die Entwicklungen initiieren sollen, sind grundsätzlich teurer als solche, die ein ergänzendes Element innerhalb allgemeiner Prosperität sind. Zu rechtfertigen sind die (Mehr-)Kosten allein über die Langfristigkeit und Nachhaltigkeit der durch die konkreten Hochschulwirkungen angestoßenen Entwicklungen. Dennoch aber besteht ein Legitimationsproblem: Hohe aktuell anfallende Kosten bei zwar nachhaltigen, aber nicht garantierten und zudem erst in unbestimmter Zukunft eintretenden Effekten sind politisch schwer vermittelbar. Eine Technik, die Vermittelbarkeit herzustellen, sind regionale Leitbilder.

Dabei handelt es sich um die kompakte und pointierte Beschreibung der sog. Philosophie oder *mission* einer bestimmten Einheit, hier also etwa einer Gebietskörperschaft oder Region, anders gesagt: ihres jeweiligen Selbstverständnisses und ihrer längerfristigen Ziele. Hinzu tritt die Formulierung von Spielregeln des Umgangs miteinander und des Verhaltens nach außen. Indem strategische Ziele formuliert werden, wird zugleich der Soll-Zustand beschrieben, so dass Differenzen zum Ist-Zustand das Leitbild nicht denunzieren, sondern ihm überhaupt erst seine Funktion zuweisen. Adressaten der Leitbilder sind in erster Linie diejenigen, die es umsetzen sollen: Diese sollen Sinn und Zweck der Gesamtorganisation verstehen, sich damit identifizieren und ihr Handeln an gemeinsam akzeptierten Spielregeln orientieren. Zugleich können Leitbilder auch als Instrument der Werbung nach außen dienen (vgl. Wewer 1998).

Leitbilder haben eine programmatische und eine kommunikative Funktion. Die in ihnen formulierte Programmatik benötigt als Voraussetzung eine präzise Definition der Problemlage. Auf Grundlage dieser lassen sich dann auch die formulierte Ziele kommunizieren.

Problemfälle: Die ostdeutschen Länder

Die ostdeutsche Hochschulsituation war in den 90er Jahren zunächst von bemerkenswerter quantitativer Potentialerhaltung, teils auch, wie im Fachhochschulektor, von Kapazitätsausbau geprägt. Heute hingegen dominieren gegenläufige Trends. Die immer noch fehlende ausreichende Infrastruktur sowie Einkommensunterschiede bewirken eine geringere Attraktivität ostdeutscher im Vergleich zu westdeutschen Hochschulen und eine unterdurchschnittliche Versorgung mit Spitzenforschern. Die Situation wird verschärft durch den in einigen Bundesländern seit mehreren

Jahren anhaltenden, in anderen Ländern beginnenden Kapazitätsrückbau. Die Gründe dafür sind die demographische Entwicklung, sinkende Studierendenzahlen und abnehmende Finanzkraft der ostdeutschen Länder. Zugleich studieren in Ostdeutschland im Vergleich zu den westdeutschen Ländern immer noch zu wenig Jugendliche. In Folge des überdies gesamtdeutschen Rückstandes bei der Studierquote im internationalen Vergleich hat Ostdeutschland, was das Angebot an qualifizierten Hochschulabsolventen anbelangt, einen doppelten Standortnachteil: einen innerdeutschen und einen internationalen.

Problematisch ist neben der Qualifikationssituation auch die der Forschung. Die ostdeutschen Potenziale in der Industrieforschung liegen in vielen Regionen hinter den entsprechenden Kapazitäten im Westen weit zurück. Hilfen für die Forschung in den Unternehmen werden aus strukturellen Gründen die Entwicklung allein nicht entscheidend beeinflussen können. Kleinere und mittlere Unternehmen in Ostdeutschland verfügen häufig nicht über die erforderliche Kapitalausstattung, um sich den Aufbau von Forschungs- und Entwicklungseinheiten leisten zu können. Bei größeren Betrieben sind derartige Kapazitäten vielfach bereits in ausreichendem Umfang an den Standorten derjenigen Firmen im Westen vorhanden, deren Eigentümer die Ostunternehmen nach 1990 erworben haben. Hier müssen die öffentlich geförderten Wissenschaftseinrichtungen, die Hochschulen und außeruniversitären Forschungsinstitute, eine wichtige Auffangfunktion zum Ausgleich der vorhandenen Strukturdefizite erfüllen.

Wie steht es in diesen Kontexten um die Standortfunktionalität der Hochschulen in Ostdeutschland? In welchem Rahmen nehmen sie regionale Funktionen wahr bzw. müssten solche wahrnehmen?

Regionale Leitbilder: Innovative Regionen im östlichen Deutschland

In den ostdeutschen Flächenländern scheinen die Möglichkeiten der massiv subventionierten Sicherung (extrem geschrumpfter) industrieller Kerne ausgereizt. Daher kommen, nach Lage der Dinge, dort wohl nur zwei regionale Leitbilder in Frage: entweder mittelständisch geprägte Tourismus- und Agrarregion oder mittelständisch geprägte innovative Region, fallweise auch als Verbindung beider Leitbilder.

Innovative Regionen benötigen innovationsgeneigte Milieus. Dies knüpft an den Begriff der „innovativen Milieus“ an, ohne ihn jedoch zu übernehmen. In der Realität – etwa im hierbei häufig zitierten kalifornischen Silicon Valley – haben sich innovative Milieus als „kulturell, zeitlich und örtlich limitierte Ausnahmekonstellationen“ erwiesen (Franz 1998, 15). Daher sind statt dem Streben nach solchen Ausnahmekonstellationen Elemente in der Region zu stärken, die in einem – was der Normalfall ist – weithin innovationsneutralen Umfeld Innovationsneigungen stärken. Solche Elemente sind bspw. regional gut vernetzte Hochschulen. Sie können sowohl eine defizitäre Existenzgründungsrate teilweise ausgleichen, wie sie auch den innewohnenden Schließungstendenzen von innovativen Unternehmensnetzwerken, die dann in die Gefahr eines „entropic death“ geraten (Camagni 1991, 140), entgegen wirken können.

Milieubildung lässt sich gleichwohl nur beschränkt zielgerichtet organisieren, da Milieus stärker *sich* bilden als gebildet werden. Politische Entscheidungen und die Aktivitäten interessierter Akteure müssen die *Voraussetzungen* der Bildung innovationsgeneigter Milieus schaffen, nicht aber diese selbst. Eine Erfolgsgarantie gibt es nicht, aber eine Misserfolgsgarantie kann jedenfalls für den Fall gegeben werden, dass nichts unternommen wird. Wo hingegen innovationsgeneigte Milieus hinreichend verdichtet sind, entstehen innovative Regionen, und deren Effekte können zweierlei sein: Innovative Regionen vermögen Ansiedlungs- und Gründungseffekte zu produzieren, und sie können eine Antwort auf die (umständehalber erzwungene) Abwanderungsneigung der nachwachsenden Generationen sein.

Das Ziel der Bildung innovationsgeneigter Milieus folgt im übrigen auch einem gegensätzlichen Leitbild, als es das der Elitenbildung ist. Abseits einer gesellschaftspolitischen Erörterung eines solchen Leitbilds kann hierzu in funktionaler Perspektive festgehalten werden: Innovationsgeneigte Milieus benötigen Hochqualifikationspersonal, das sich durch Unkonventionalität, Querdenkertum und Unterschiedlichkeit auszeichnet, das sowohl sprunghaft und assoziativ Arbeitende wie streng methodisch Vorgehende integriert. Darunter kann sich *auch* Personal befinden, das als leistungsfähige Funktionseelite herangebildet worden ist. Allerdings ist eine solche Heranbildung auch mit einer habituellen Zurichtung verbunden, die auf das hochleistungsfähige Funktionieren im Bekannten und Gegebenen zielt. Daher genügt *allein* solches Personal nicht, um zu der kritischen Masse an hinreichender Unkonventionalität

und Kreativität zu gelangen, die die Bildung innovationsgeneigter Milieus ermöglicht. Die Erzeugung der nötigen kritischen Masse benötigt das, was gelegentlich akademische Massenausbildung genannt wird.

Hochschulen als Speicher und Innovationsagenturen

Voraussetzung all des Genannten ist eine Politik des langen Atems. Im Unterschied zu kurzfristig wirksamen und mittelfristig in ihren Wirkungen verpuffenden Sonderprogrammen sind Hochschulinvestitionen kurzfristig nicht unmittelbar wirksam. Dafür aber verpuffen sie auch nicht mittelfristig – sondern wirken nachhaltig.

Hierzu lassen sich die Hochschulen als Speicher betrachten: Sie speichern unabhängig von konjunkturellen Wellen – womit sowohl wirtschaftliche Entwicklungen wie politische Schwerpunktsetzungen gemeint sind – intellektuelle Kapazitäten und *man-power*. Dazu aber müssen die Hochschulen in extrem finanzschwachen, also etwa in den ostdeutschen Ländern aus den Ressortzwängen der Hochschulpolitik befreit werden. Zwar ist Hochschulpolitik bereits heute de facto eine Querschnittsaufgabe: In ihr verbinden sich – siehe oben – Bildungs-, Forschungs-, Wirtschafts- und Beschäftigungs-, Kultur- sowie (durch die Hochschulklinika) Gesundheitspolitik. Doch ändert dies bislang nichts an ihrer Marginalisierung im Agenda setting vieler der unter kurzfristigem Erfolgsdruck stehenden politischen Akteure. Hochschulpolitik als ein Zentralmodul von Regionalstrukturpolitik zieht Effekte in allen anderen genannten Feldern nach sich, um die man sich, zugespitzt gesagt, dann kaum noch kümmern müsste.

Werden die bestehenden Voraussetzungen betrachtet, so ergibt sich für die ostdeutschen Länder ein keineswegs desaströses Bild. Um attraktive Rahmenbedingungen für die Bildung innovationsgeneigter Milieus zu sichern, muss wesentlich der Hochschul- und Forschungssektor erhalten und ausgebaut werden. Dessen Ausstattung darf daher nicht als Kostenfaktor – etwa als sog. Überausstattungen – denunziert werden. Hierbei sind sowohl die harten wie die weichen Faktoren zu entwickeln. Hochschulen – wie auch die außeruniversitären Forschungsinstitute – erzeugen dabei Wirkungen vor allem in Hinsicht auf Wissensvorlauf, Wissensverwertung, regionalökonomische Nachfrageeffekte, qualifiziertes Arbeitskräftepotential, Beschäftigungseffekte, insbesondere im Hochqualifikationsbereich, Steuereinnahmen, Kontakthanbahnung und -verstetigung nach

Osteuropa, fortwährender Anziehung junger lebens- und bildungshungriger Leute sowie intellektuelle Lebendigkeit des Lebens.

Harte Wirkungsfaktoren zu verstärken heißt dann vor allem, dass Hochschulen und Institute in Verwertungsketten hinein wirksam werden müssen: sie auslösen, verstärken, verstetigen. Doch sind Transfereffekte in den Wirtschaftssektor ebenso notwendig, wie deren Erzielung eine zunächst von Verwertungsdruck entlastete Forschung und Lehre voraussetzt.

Weiche Wirkungsfaktoren zu verstärken heißt vor allem, dass von den Hochschulen und Forschungseinrichtungen gesellschaftspolitische und kulturelle Irritationsimpulse ausgehen müssen. Hochschulen und Forschungseinrichtungen haben – neben anderen Stätten der Kultur – die Aufgabe, überall im Land eine kritische Reflexionskultur zu sichern. Hierzu genügen insbesondere im sozial- und geisteswissenschaftlichen Bereich wie auch in dem der künstlerischen Hochschulausbildung nicht bloße Minimalausstattungen. Vielmehr ist eine solche kritische Masse vonnöten, die Kettenreaktionen der intellektuellen Irritation in den zivilgesellschaftlichen und politischen Raum hinein auszulösen vermag. Geistes- und Sozialwissenschaften sowie künstlerische Hochschulausbildung sind wesentliche Faktoren zur Sicherung der kulturellen Kontexte all dessen, was sich in der jeweiligen Region entwickelt.

Damit Hochschulen eine regionalstrukturell impulsgebende Funktion wahrnehmen können, benötigen sie zweierlei. Zum einen muss ihr spezifischer Charakter gewährleistet bleiben, statt sie vorrangig auf unmittelbare Zwecke zurecht zu wollen – etwa mit dem Argument, die Autonomie der eigenen Zieldefinition sei etwas für bessere Zeiten. Zum anderen müssen zusätzliche Anreize den Hochschulen Motivationen verschaffen, über ihr unabdingbares Kerngeschäft hinaus zusätzliche (z.B. Transfer-)Leistungen zu erbringen.

Der Versuch, durch entsprechenden Ressourceneinsatz und Struktur- bildung Innovation zu organisieren, ist im Hinblick auf den Erfolg mit erheblichen Unsicherheiten behaftet. Dem entgegen steht jedoch eine ziemlich sichere Gewissheit: Ohne diesen Versuch werden Regionen wie die ostdeutschen Siedlungsgebiete dauerhaft gänzlich frei von selbsttragender Entwicklung bleiben. –

Man wird es bemerkt haben: Die Berliner Hochschullandschaft ist hier mit keinem Wort explizit angesprochen worden. Daher sei abschließend betont, dass Berlin zwar eine dreifache Sondersituation aufweist: als

Hauptstadt, als Stadtstaat und als eine gleichzeitig ost- und westdeutsche Stadt, dass aber abgesehen davon all das, was hier gesagt wurde, auch für Berlin gilt.

Literatur

- Camagni, Roberto (1991): Local ‚Milieu‘, Uncertainty and Innovation Networks, in: ders. (Hg.), *Innovation Networks. Spatial Perspectives*, London/New York, S. 121-144.
- Franz, Peter (1998): *Innovative Milieus. Extrempunkte der Interpenetration von Wirtschafts- und Wissenschaftssystem*, hrsg. vom Institut für Wirtschaftsforschung Halle, Halle/S.
- Gützkow, Frauke/Sabine Kiel/Torsten Bultmann (1998): *Eckpunkte für eine qualitative Studienreform*, unter URL: www.bdwi.org/texte/studienreform.htm (Zugriff: 20.5.2000)
- Wewer, Götztrik (1998): *Leitbilder und Verwaltungskultur*, in: St. v. Bandemer/B. Blanke/F. Nullmeier/G. Wewer (Hg.), *Handbuch zur Verwaltungs-Reform*, Opladen, S. 141-150.
- Humboldt, Wilhelm von (1993): *Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, Mai 1809*, in: ders., *Werke in fünf Bänden*, Bd. IV, hrsg. von Andreas Flitner/Klaus Giel, Stuttgart, S. 29-37.
- Ders. (1993a): *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, in: ebd., Stuttgart, S. 255-266.
- Negt, Oskar (1999): *Was künftig gelernt werden sollte. Schlüsselqualifikationen für die Zukunft*, in: S. Jobelius/R. Rünker/K. Vössing (Hg.), *Bildungs-Offensive. Reformperspektiven für das 21. Jahrhundert*, Hamburg, S. 58-70.

„Vergesst mir die Wissenschaft nicht!“¹

Die bürgerliche naturwissenschaftlich-technische Intelligenz der DDR an der Nahtstelle des Machtwechsels von Ulbricht zu Honecker

Reinhard Buthmann
Berlin

Es ist beliebt, das universitäre und wissenschaftliche Leben in der DDR unter dem Topos der Modernisierung zu betrachten.² Ohne Zweifel ist dies für unseren Gegenstand ein fruchtbarer Ansatz, da systematische Differenzen zum westlichen Modernisierungsmodell sichtbar werden.

Auffallend häufig aber wird das sozialistische Pendant sakrosankt begriffen, so als handelte es sich um ein überlebensfähiges oder mindestens experimentell gerechtfertigtes Gesellschaftsmodell. Es verwundert daher nicht, dass die festgestellten Differenzen mal als Sonderweg oder Modernisierungsdilemma, mal als „Abbruch eines Modernisierungsversuchs“³ oder als „Modernisierungspfad in der Ära Honecker“⁴

¹ Ernst-August Lauter zitiert in: Bericht Hans Pfau alias „Pavel“ vom 5.3.1971; BStU, ZA, AIM 8038/79, Bd. 1, Bl. 159-162, hier 161. Zu Hartmann siehe Christoph Dieckmann: Vernichtung eines Unpolitischen, in: *Die Zeit* vom 31.1.2002, S. 49 f.

² Zur Merkwürdigkeit des Begriffs, etwa unter dem Aspekt der Selbstbeschreibung von Gesellschaften, vgl. Niklas Luhmann: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a. Main, 1998, S. 1082-1088.

³ Monika Kaiser, zitiert in: Zwischen Mauerbau und Mauerfall. Internationale DDR-Forschertagung in Otzenhausen, *Deutschland Archiv* 35(2002)1, S. 119-122, hier 121.

begriffen werden. Das Wissen aus der Genese des Sozialismus/Kommunismus, wonach dieser Weg allein ethisch nicht gerechtfertigt ist,⁵ wird kaum mikro- oder makroökonomische beachtet. Insgesamt fällt auf, dass die Modernisierungsthese einen Hiatus vertieft, den sie in seinem Eigenwert eher beiläufig interpretiert.

Es ist dies die Spaltung im Handeln schlechthin, die kraft der Totalität marxistisch-leninistischer Indoktrination auch vor den ureigenen Belangen der Wissenschaften nicht Halt machte – eine Aggregation,⁶ der sich keine im gesellschaftlichen Kontext handelnde Person entziehen konnte. Die DDR schuf mit diktatorischer Gewalt eine *scientific community*, die a priori nicht lebensfähig war. Selbst leiseste Reformansätze wie die von Fritz Behrens, die eine Auflockerung des Zentralismus – etwa in der Form einer Kombination zentraler mit dezentraler Leitung – bezweckten, wurden Opfer dogmatischer Angriffe.⁷

Dementsprechend ist das Thema dieser Skizze die Unvereinbarkeit von ideologischer Indoktrination und Wissenschaftsfreiheit. Im Mittelpunkt stehen die Träger des bürgerlichen Wissenschaftsverständnisses aus den Natur- und Technikwissenschaften, die bis weit in die sechziger Jahre hinein in der Wissenschaftspolitik – wengleich nicht mit der Billigung der SED – weitestgehend den Ton angaben. Trotz einer relativen Autonomie und temporärer Tauwetterperioden hatte es ein freies Atmen für sie grundsätzlich nicht gegeben. Zwei Ereigniszeiträume ragen hier besonders heraus: die massive Disziplinierung und Einschüchterung vor allem der geistes- und wirtschaftswissenschaftlichen Intelligenz in den fünfziger Jahren ab 1952 sowie die endgültige Eliminierung bürgerlichen Wissenschaftsverständnisses in der Zeit um die Akademiereform von 1968 bis 1972.

⁴ Vgl. Eckart Förtsch: Wissenschafts- und Technologiepolitik in der DDR, in: Dieter Hoffmann und Kristie Macrakis (Hg.): Naturwissenschaft und Technik in der DDR, Berlin 1997, S. 17-33, S. 27.

⁵ Eine Bilanz in Stéphane Courtois et al.: Das Schwarzbuch des Kommunismus. Unterdrückung, Verbrechen und Terror, Rheda-Wiedenbrück und Wien 1998.

⁶ Zur Frage der Aggregation der psychologischen Klimata zum Organisationsklima vgl. Wolfgang H. Staehle: Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive, München 1990, S. 455.

⁷ Vgl. Fritz Behrens: Abschied von der sozialen Utopie, Berlin 1992. Ders.: Ursachen, Merkmale und Perspektiven des neuen Modells der Leitung der sozialistischen Wirtschaft, Berlin 1965, S. 3.

Groß war die Zahl der Konflikte, Strafverfahren, Rufmorde, Karrierebrüche und Revisionismusvorwürfe; groß die Zahl der Fluchten. Das Ausweichen vor dem Staatsdruck war kein Modus der Freiwilligkeit. Die Schwierigkeiten, in die Wissenschaftler und Hochschullehrer immer dann gerieten, wenn sie sich auf die Position des „Nur-Wissenschaftlers“ begaben, waren enorm. Das Verdikt „bürgerlich“ war weit verbreitet und grassierte von Beginn an. In den Aktenbeständen des MfS ist es in einem reichen Formenbestand überliefert: Einer sei „ein typischer Vertreter des bürgerlichen Wissenschaftlers“,⁸ ein anderer weise „starke bürgerliche Tendenzen“ auf,⁹ etc. Das ressentimentgesättigte Verdikt besaß die Qualität einer Letztverurteilung. Im Rahmen einer Verhördisposition zu dem international renommierten Wissenschaftler Werner Hartmann formuliert das MfS den Vorhalt:

„Sie besitzen eine ausgesprochen bürgerliche Denk- und Lebensweise, die unseren sozialistischen Moralauffassungen direkt widerspricht. Das ist nicht strafbar, aber charakterisiert [Sie] als Individualisten. [...] Nehmen Sie dazu Stellung!“¹⁰

Dieser Skizze zugrunde liegen die Schicksale mehrerer namhafter, international renommierter Naturwissenschaftler,¹¹ die zeigen, dass sich engagiert gelebte Wissenschaft nicht dauerhaft gegen die herrschende Wissenschaftspolitik der SED behaupten konnte. Geografisch und disziplinär sind es insbesondere zwei Fälle, die für die Historiographie der Wissen-

⁸ Klaus-Dieter Gattnar alias „Klaus-Peter“ vom 6.3.1975; BStU, ZA, AIM 10854, Bd. 1, Bl. 15-19, hier 16 f.

⁹ Monatsbericht des Führungs-IM Hans-Dieter Schön alias „Böttger“, 10/68; BStU, ZA, A 549/85, Bd. 1, Bl. 117-122, hier 118.

¹⁰ Dispositionspapier von 1974; BStU, ASt Dresden, AOV 2554/76, Bd. 3, Bl. 89-92, hier 89.

¹¹ Infolge des Urteils des BVerwG vom 8.3.2002 war bis zur kürzlich erfolgten Novellierung des Stasi-Unterlagen-Gesetzes die Veröffentlichung personenbezogener Daten zu Personen der Zeitgeschichte, Inhabern politischer Funktionen und Amtsträgern in Ausübung ihres Amtes nicht statthaft. Ohne Novellierung hätte dies für diese Skizze weitreichende Konsequenzen gehabt, da Funktionäre und Amtsträger nicht selten auch Opfer der Wissenschaftspolitik der SED resp. des MfS wurden, was in der öffentlichen Debatte regelmäßig außer acht gelassen wird. Ohne die Novellierung hätte es beispielsweise für den 1988 verstorbenen Werner Hartmann, dessen formale Rehabilitation bereits erfolgte, eine fachhistorisch *begründete* nicht vor dem Jahre 2018 geben können (30-Jahre-Frist), da nur die von der BStU verwalteten MfS-Akten die Gründe und Genese seiner Amtsenthaltung enthalten. Selbst die Tatsache, dass der Autor die ausdrückliche Ermächtigung seiner Gattin, Frau Renée Gertrud Hartmann, besitzt, diese Aktensorte zu nutzen, hätte daran nichts geändert.

schafts- und Technologiepolitik paradigmatisch bedeutsam sind. Im Berliner Fall handelt es sich um einen strukturellen und personalen Konflikt aufgrund des Implantats eines der traditionellen Kosmosforschung widerstrebenden Sicherheitsstandards infolge der Interkosmos-Kooperation mit der Sowjetunion. Im Dresdener Fall ist es das Unvermögen der SED, die primäre Bedeutung der Verfahrensbeherrschung und ihrer technisch-ökonomischen Optimierung gegenüber Produktion und Konsum zu begreifen.

Zur Lage der bürgerlichen Intelligenz in der DDR

Bedeutende Wissenschaftler wie der Physiker Friedrich Hund und der Philosoph Hans-Georg Gadamer haben, wissend um die Unmöglichkeit freien Forschens in der SBZ/DDR, diese bereits früh verlassen. Andere, wie der Physiker Werner Hartmann, glaubten dem SED-Staat wichtig zu sein; wiederum andere, wie der Frühneuzeit-Historiker Günter Mühlpfordt, mögen auf die relativ unpolitische Natur ihres jeweiligen Faches vertraut haben. Doch die Hoffnungen trugen in der Regel nicht weit. Die Gefahr, plötzlich der „beispiellosen Unerbittlichkeit“ des SED-Staates ausgesetzt zu sein, war recht groß.¹² Schließlich wusste jeder, dass es im universitären Bereich repressiv zugeht.

Das Strickmuster bot ein eintöniges Bild: So beschloss die SED-Bezirksleitung Gera am 11. Oktober 1957, die sozialistische Erziehung der Studenten an der Universität Jena zu forcieren. Die Maßnahmen zielten darauf ab, endgültig das Desinteresse, das Schweigen und das partiell widerständige Verhalten bürgerlicher Wissenschaftler zu beseitigen. Das wissenschaftliche und universitäre Leben sollte endlich auf die Grundlage des Marxismus-Leninismus gestellt und „die gesamte Lehrtätigkeit auf das Erziehungsziel, sozialistische Kader heranzubilden, orientiert“ werden. Die SED kritisierte sowohl die „ideologische Führungsarbeit der Universitätsparteileitung“ als auch das mangelhafte Engagement der „Genossen Wissenschaftler“. Bezeichnend war, dass sie nicht das für die Universität berühmte und renommierte Fachgebiet Physik zur verbesserten ideologischen Arbeit auswählte, sondern die Fachgebiete Germanistik und Land-

¹² Frank Ebbinghaus: Heftig verfolgt, hartnäckig widerstanden, in: *FAZ* vom 28.7.2001, S. IV.

wirtschaft. Erst danach sollten die positiven Erfahrungen auf die restlichen Fachgebiete übertragen werden.

Als Schuldige für die „politische Erziehungsmisere“ machte die SED bürgerliche Wissenschaftler verantwortlich, die, wie sie zwar einräumte, den Studenten das notwendige Fachwissen vermittelten, die „sozialistische Erziehung“ aber vernachlässigten. Infolge dessen sollen gar Ausschreitungen gegen die Staatsmacht begünstigt worden sein. Sie bezichtigte die Wissenschaftler der „Prinzipienlosigkeit“ in Fragen der wissenschaftlichen Kommunikation und forderte die eigenen Genossen auf, den „Kampf gegen das Nur-Wissenschaftlertum“ zu verstärken.¹³

Es waren zwei Aspekte, die das SED-Regime den bürgerlichen Wissenschaftlern nicht verzieh: deren prinzipielles Festhalten an weltweiten Wissenschaftsbeziehungen unter dem Topos „Wissenschaft ist weltweit und kennt keine Grenzen“ sowie an der Autonomie ihres jeweiligen Fachverständnisses, oder, mit Max Planck gesagt, dem „Supremat der großen Fragen der reinen Wissenschaft über kurzlebige Personen- und Tagesinteressen“.¹⁴ Hinzu kam, dass das MfS jede Fehlentwicklung, jedes Abweichen von der vorgegebenen Wissenschaftslinie getreu seiner Doktrin unter Sabotageverdacht stellen *musste*. Sein Misstrauen hierin war generell: „Seitens der Physiker“, so ein MfS-Offizier, könne „ein Thema durch Wahl umständlicher oder schwieriger Lösungswege verzögert werden“.¹⁵

Ausgehend vom Ausbildungsideal ihrer Führungskader in Wirtschaft, Wissenschaft und Forschung, blieb die SED bis weit in die siebziger Jahre hinein einem mechanistisch-materialistischen Wissenschaftsbegriff verhaftet. Max Planck war ihr Gott nicht.¹⁶ Die SED hat weder die „Lo-

¹³ Beschluss des Büros der Bezirksleitung Gera der SED vom 11.10.1957: Zu den politisch-ideologischen Aufgaben der Parteioorganisation der Universität Jena im Studienjahr 1957/58. Druckzeichen: 1875/57 V-5-1 M-G 10/57, Archiv des Verfassers.

¹⁴ Zitiert nach: Conrad Grau: Die Preußische Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Heidelberg, Berlin und Oxford 1993, S. 230.

¹⁵ Äußerung des Leiters der Abt. VI, Switala, in: Bericht von Hans-Joachim Fischer alias „Elektronicus“ et „Bernhard“ zur „Schädlingstätigkeit in der Abteilung Optik“ vom 25.9.1958; BStU, ZA, TA 77/89, Bd. 1, Bl. 102 f., hier 102.

¹⁶ Vgl. marxistische Biographie von Heinrich Vogel: Zum philosophischen Wirken Max Plancks, Berlin 1961.

gik der Forschung¹⁷ noch die Natur der modernen Physik begriffen.¹⁸ Allein von daher war – *ceteris paribus* – ihr Scheitern auf dem Gebiet der Mikroelektroniktechnologie und die überaus große Innovationsarmut unvermeidlich.

Die Traditionsbezüge in der Physik sind aufgrund der epochalen Erfolge im ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts beträchtlich. Zudem herrschte in diesem Bereich eine deutlich höhere Kohäsion unter den Wissenschaftlern als in anderen Disziplinen. Der Ausgang des Krieges verstärkte diese noch. Das asketische Wissenschaftsideal Max Webers versprach vielen eine geistige Schutzburg. Sicher traf auch zu, dass die weltanschauliche Dissidenz durch die bitteren Erfahrungen unter der Herrschaft des NS-Regimes im Sinne der Bewahrung der humanistischen Tradition noch verstärkt wurde. Dass die SED diese Haltung grundsätzlich missverstand und als Feindschaft auslegte, war für beide Seiten tragisch. Da dem Marxismus-Leninismus als oberste wertvermittelnde Leitidee gleichsam Gesetzescharakter zukam, mussten die bürgerlichen Wissenschaftler rasch erkennen, dass dieses Ideal bestenfalls im Sinne eines Nischendaseins praktiziert werden konnte.

Parallel dazu riss die enorme Flucht- und Abwanderungsbewegung empfindliche Lücken unter den bürgerlichen Wissenschaftlern.¹⁹ Die überkommenen Verbindungen zwischen West und Ost erodierten zunehmend. Nach dem Mauerbau brachen die Kommunikationsmöglichkeiten weitestgehend zusammen. Der Herausgeber der legendären *Physikalischen Blätter*, Ernst Brüche, schrieb im August 1967 an Werner Hartmann: „Es wird ja von Tag zu Tag schwieriger, die alten Beziehungen aufrechtzuerhalten, ohne irgendwo anzustoßen“.²⁰

¹⁷ Anspielung auf Poppers Wissenschaftstheorie, vgl. Karl Popper: *Logik der Forschung*, Tübingen 1989.

¹⁸ „Geistig befinden sich die Leute des Apparats in einer hoffnungslos defensiven Situation. Ihre unmittelbare Verantwortlichkeit für den administrativen Machtapparat blamiert unausgesetzt die Prinzipien, auf denen die höhere Autorität und Rechtfertigung ihrer Macht beruht.“ Dieses Generalurteil umreißt zutreffend auch die bürokratische Sklerose des Subsystems Wissenschaft, in: Rudolf Bahro: *Die Alternative. Zur Kritik des real existierenden Sozialismus*, Berlin 1990, S. 282.

¹⁹ Reinhard Buthmann: *Abwanderung und Flucht von Eliten aus der SBZ/DDR am Beispiel der wissenschaftlichen Intelligenz* (Büdinger Forschungen zur Sozialgeschichte 1999), München 2001, S. 229-265.

²⁰ Brief vom 11.8.1967 (wie Anm. 10), Bd. 17, Bl. 76.

Es ist eine empirische Tatsache, dass im naturwissenschaftlich-technischen Bereich insbesondere die Physiker zur Renitenz neigten. Dies wirft die Frage nach ihrem Ethos auf. Viele von ihnen erlitten Isolation und Vernichtung ihrer Karriere, *nur* um das eigene „Wissenschaftsethos zu wahren“.²¹ Immer wieder fanden sich kleinere Gruppen zusammen, in denen über philosophische und wissenschaftliche Themen debattiert wurde. Es überrascht schließlich nicht, dass sie gegenüber der SED kritischer eingestellt waren als viele ihrer Kollegen aus den philosophischen, historischen und ökonomischen Disziplinen. Standen bei ihnen eher Plato, Planck und Popper in hohem Ansehen, waren es bei jenen Bloch und Lukács. Aus einem solchen Physiker-Kreis erwuchs beispielsweise der berühmte Plakatprotest in der Kongresshalle Leipzig als Antwort auf die Sprengung der Universitätskirche am 30. Mai 1968.²²

Es hatte in den fünfziger und sechziger Jahren kaum eine bedeutende Wissenschaftsinstitution gegeben, in der sich führende Wissenschaftler, heute als „Funktionsträger“ pauschal diskreditiert, nicht der Vormundschaft der SED widersetzen. Dieser für die Öffentlichkeit oft „lautlose“ Widerstand, der sich als tagtäglich gelebte Tugend beschreiben lässt, zeigt bei den Akteuren dieser Kohorte eine hohe Ähnlichkeit im Ausdrucksverhalten. Manch einer von ihnen brüskierte die SED „vor Ort“ mehr, als Robert Havemann dies als Regimekritiker *und* Kommunist je getan haben mochte. Einem Parteisekretär die Teilnahme an der Leitungssitzung des Instituts zu verwehren, Genossen wegen ihrer Kritik am eigenen Leitungsstil zum schriftlichen Rapport aufzufordern, einem Sicherheitsbeauftragten des MfS ein Zimmer zu verweigern sowie SED-Auszeichnungen zu diskreditieren – dies stellen Reaktionen dar, die Bürgermut voraussetzten, zumal ihnen eine wie auch immer geartete außerinstitutionelle Öffentlichkeit keinen Resonanzboden liefern konnte.²³

Der Prozess der SED-Gleichschaltung der Wissenschaftszentren verlief bis 1968 erstaunlich schwerfällig. Erst die Akademiereform von 1968

²¹ Hier ein Urteil des Historikers Mühlpfordt, in: Ebbinghaus (wie Anm. 12).

²² Dietrich Koch: Das Verhör, Dresden 2000.

²³ Zahlreiche Belege in: BStU, ZA, AOV 5217; ASt Dresden, AOV 2554/76 und AIM 4885/90.

stellte die Weichen endgültig in die gewünschte Richtung.²⁴ Die Akademie-Idee pervertierte zusehends. Ausdruck dessen war beispielsweise die Bestimmung, nach der die Akademiemitglieder für die verschiedenen Klassen vom zuständigen Vizepräsidenten zu ernennen waren. Einer der Erben dieser Reform, Akademiepräsident Werner Scheler, bezeichnet dies heute als „Negierung der für wissenschaftliche Gemeinschaften essentiellen Wahl- und Demokratieprinzipien“.²⁵ Wer der SED angehörte, hatte ungleich leichteres Spiel als diejenigen, die eine Mitgliedschaft prinzipiell ablehnten oder sich unschlüssig zeigten. Im Falle eines der jüngsten Professoren der DDR glaubte sein in hohen Akademiepositionen stehender Vorgesetzter, Prof. Ernst-August Lauter, der SED drohen zu können: „Wenn ihr mir [ihn] streicht, dann streich ich euch drei von euren Genossen“.²⁶ Natürlich ließ sich die SED-Kreisleitung der Akademie hiervon nicht beeindrucken.

Die Akademiereform stieß nicht nur bei älteren bürgerlichen Akademiemitgliedern auf Ablehnung.²⁷ In den Instituten herrschte breiter Unmut, nicht wenige Wissenschaftler trugen sich mit Kündigungsgedanken. Das MfS machte Sonderschichten, um die vielen IM-Berichte über die Unzufriedenheit der Wissenschaftler auswerten zu können. Die Situationsanalysen für die unterschiedlichsten Institute ergaben in den wesentlichen Gesichtspunkten ein einheitliches Bild. Bezweifelt wurde vor allem der „Wert des neuen Leitungssystems“ und die „Richtigkeit der perspektivischen Aufgaben“. In einigen Instituten gab es nicht einmal Zeit für Personalgespräche, da die Umprofilierung „innerhalb von [nur] wenigen Wochen vollzogen werden“ musste.²⁸ Heftig umstritten war die Frage, ob Spitzenwissenschaftler organisatorische Funktionen übernehmen sollten oder besser nicht. Auf sie kam das drohende Gespenst einer Funk-

²⁴ Zur Degeneration der Eigenverantwortung der Akademie vgl. Werner Scheler: Von der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin zur Akademie der Wissenschaften der DDR. Abriss der Genese und Transformation der Akademie, Berlin 2000, S. 35-148.

²⁵ Ebenda, S. 128.

²⁶ Zitiert in: „Pavel“ vom 15.4.1970 (wie Anm. 1), Bd. 1, Bl. 6-14, hier 11.

²⁷ Reinhard Buthmann: Hochtechnologien und Staatssicherheit. Die strukturelle Verankerung des MfS in Wissenschaft und Forschung der DDR, Berlin 2000, S. 21 f.

²⁸ Klaus Wetzel alias „Müller“ vom 11.3.1971; BStU, ASt Leipzig, AIM 1992/89, Bd. 1, Bl. 53-58.

tionärslaufbahn zu: „Wenn ich [das] vier Jahre mache, bin ich wissenschaftlich tot“.²⁹

In den komplizierten Strukturdebatten achtete die SED sorgsam darauf, dass keine Organisationsgliederung der „direkten parteimäßigen Kontrolle“ entging.³⁰ Nach Abschluss der Reform 1972 besaß sie in den Natur- und Technikwissenschaften effektive Kontrollmöglichkeiten. Zwischen 1964 und 1976 dürften etwa 300 bis 500 Wissenschaftler ihre Positionen verloren haben bzw. standen im Begriff, diese zu verlieren. Im Ausland wurde wie im Falle Ernst-August Lauters vermehrt nachgefragt, ob wieder einer „in Ungnade gefallen sei“.³¹ Auffallend ist zudem die hohe Ähnlichkeit dieser Vorgänge zu jenen in der Sowjetunion, die nach dem XV. Parteitag der KPdSU im Dezember 1927 die dortige Wissenschaftskultur prägten.³²

Zur Informations- und Kommunikationskultur

Wie Mehltau überzog die Geheimhaltung die Wissenschaftslandschaft der DDR. Der Information und Kommunikation, ohne die Forschung und Wissenschaft undenkbar sind, schadete dies enorm. Auch SED-Wissenschaftsfunktionären blieb häufig nichts anderes übrig, als die restriktiven Geheimhaltungsbestimmungen zu umgehen oder wenigstens abzumildern. Ein Umstand, der angesichts der Tatsache, dass hier der Hoheitsanspruch des MfS berührt war, prinzipiell Ermittlungen nach sich ziehen musste. Erich Apel,³³ durchsetzungsstarker Pragmatiker, erhielt

²⁹ Zitiert in: Erwin Schult alias „Dagmar“ vom 6.12.1968; BStU, ZA, AIM 11940/35, Bd. 1, Bl. 13-15, hier 14.

³⁰ „Pavel“ vom 3.12.1971 zur Anleitung der Parteisekretäre in Bad-Saarow (wie Anm. 1), Bd. 1, Bl. 303-306, hier 304.

³¹ Zitiert in: Ralf Joachim alias „Klaus Stephan“ vom 7.8.1974; BStU, ZA, A 371/86, Bd. 3, Bl. 43-45, hier 43 f.

³² „Das petrinische Prinzip einer direkten und unvermittelten Instrumentalisierung von Wissenschaft und Ausbildung für wirtschaftliche und propagandistisch-mobilisierende Zwecke bildete den Kern des neuen revolutionären Aufbruchs. [...] Der allgemeine politische Angriff auf die alte Intelligenz wurde kombiniert mit spektakulären Prozessen, in denen fast für jeden Bereich [...] Sündenböcke gefunden wurden [...], in: Dietrich Beyrau: Intelligenz und Dissens. Die russischen Bildungsschichten in der Sowjetunion 1917 bis 1985, Göttingen 1993, S. 73 und 77.

³³ Erich Apel (1917-1965). 1940 bis 1944 Leiter einer Forschungsabteilung der Heeresversuchsstelle Peenemünde. 1963 bis 1965 Vorsitzender der Staatlichen Plankommission.

1958 von Werner Hartmann, der gerade von einer kernphysikalischen Tagung in Genf zurückgekehrt war, die Mitteilung, dass im Ausland bereits der Eindruck vorherrsche, wonach die DDR-Wissenschaft „in einer provinziellen Enklave lebe und arbeite“. Um dies abstellen zu können, sei ein offenerer Reiseverkehr unabdinglich: „Vorgesetzte Dienststellen können ja in fast allen Fällen gar nicht entscheiden, wie dringend oder notwendig ein solcher Erfahrungsaustausch ist“.³⁴

Wer in den Westen reisen durfte, bestimmte letztlich das MfS. Die Kriterien hierfür waren grundsätzlich nicht willkürlich, sie gehorchten der aktuell herrschenden Sicherheitsdoktrin und ihren juristischen Normativen. Empirisch ergab sich im Laufe der Zeit ein immer klareres zweigeteiltes Bild. Wurden bürgerliche Wissenschaftler vom Reiseverkehr zunehmend ausgeschlossen, so erhielten SED- und MfS-nahe Wissenschaftler vermehrt Kommunikationsmöglichkeiten im Westen. Da aber vor allem auf der Seite der bürgerlichen Intelligenz die fachliche Kompetenz und die persönlichen Beziehungen lagen, war dies keine adäquate Substitution. Dem Minister für Elektrotechnik und Elektronik, Otfried Steger, wurde dies durch Werner Hartmann deutlich gesagt:

„Die DDR müsse die Konsequenzen tragen, die sich aus der Isolierung der Wissenschaftler [...] ergeben. Die jungen wissenschaftlichen Mitarbeiter seien schon jetzt nicht mehr in der Lage, sich auf internationalen Tagungen mit Wissenschaftlern aus dem Westen auseinander zu setzen [...]. Kein Land [...] sei in der Lage, für längere Zeit Höchstleistungen zu vollbringen, ohne den Erfahrungsaustausch mit internationalen Wissenschaftlern zu haben.“³⁵

Die Tendenz, eher Multifunktionäre als gestandene Experten ins westliche Ausland zu entsenden, prägte sich mehr und mehr aus. Diese waren in der Regel Zuhörer denn echte Gesprächspartner.

Das MfS zeigte sich besonders für aktive oder sich anbahnende Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen zu westlichen Partnern interessiert. DDR-Wissenschaftlern, die aus der Forschungslogik ihres Faches heraus eigene Aktivitäten entfalteten, drohte häufig Ungemach. Dies war nicht zuletzt auf dem Gebiet der Geo- und Kosmosphysik der Fall, einer Disziplin, die notwendig auf internationalen Datentransfer angewie-

Freitod am 3.12.1965. Vgl. Rainer Karlsch und Agnes Tandler: Ein verzweifelter Wirtschaftsfunktionär? Neue Erkenntnisse über den Tod Erich Apels 1965, *Deutschland Archiv* 34(2001)1, S. 50 ff.

³⁴ Auswertung von Archivunterlagen (wie Anm. 10), Bd. 37, Bl. 16-19, hier 16.

³⁵ Bericht vom 17.12.1971, ebenda, Bd. 6, Bl. 135-137, hier 135 f.

sen ist. Das MfS untersuchte hier im Rahmen eines Operativen Vorgangs, inwieweit der Wissenschaftsfunktionär Ernst-August Lauter mit dem Westen „gemeinsames Spiel“ mache. Das Resultat dieser „Bearbeitung“ bestand in einer nachhaltigen Irritierung des Fachs.³⁶ Im Endeffekt kostete dies die DDR Prestige und einen der wenigen ihr noch verbliebenen Spitzenplätze in der Wissenschaft. Obwohl Lauter wisse, heißt es in einem diesbezüglichen MfS-Papier von 1971, dass „gerade zum jetzigen Zeitpunkt die Kreisleitung“ der SED Initiativen über „die völlige Abgrenzung von der Bundesrepublik“ erwarte, betreibe er eine Politik, die das Gegenteil bewirke.³⁷

Die Beeinträchtigung von Information und Kommunikation war breit gefächert. Sie reichte von der Personalselektion über restriktive Bestimmungen für Tagungsbesuche im In- und Ausland, Zugangsbeschränkungen zu Bibliotheksbeständen und Vervielfältigungstechniken bis hin zur Zensur. Die nach dem Mauerbau befohlene Aufhebung von Mitgliedschaften und Verbindungen ostdeutscher Wissenschaftler in und zu westlichen Institutionen, Organisationen und Gesellschaften, stellt einen weiteren dunklen Punkt in der Wissenschaftsgeschichte der DDR dar. Postalische Kontakte konnten die unmittelbaren Gespräche nicht ersetzen. Obgleich es in der DDR eine feinmaschige Postüberwachung durch die Abteilung M des MfS gab,³⁸ wurde in sicherheitsrelevanten Instituten nochmals, quasi fachspezifisch, kontrolliert. Eine solche Verzögerung machte den Informationsaustausch oft überflüssig. Der Sicherheitsbeauftragte des Instituts für Elektronik zum Beispiel, behielt die Post oft wochenlang bei sich. In einem solchen Fall von sechs Wochen intern zur Rede gestellt, soll er geäußert haben, dass er zu keinem Zeitpunkt sagen könne, welchen Brief er gerade „noch bei sich hat, oder was mit dem Brief geschehen soll“.³⁹

³⁶ BStU, ZA, AOV 5217.

³⁷ „Pavel“ vom 2.4.1971 (wie Anm. 1), Bd. 1, Bl. 168-171, hier 169.

³⁸ Vgl. Autorenkollektiv: Ein offenes Geheimnis. Post- und Telefonkontrolle in der DDR, Berlin 2002.

³⁹ „Dagmar“ vom 26.1.1971 (wie Anm. 29), Bd. 1, Bl. 191 f., hier 192.

Zur Wissenschaftspolitik der SED

Im Juli 1970 lag der für die Volkswirtschaft zuständigen Hauptabteilung XVIII des MfS ein Papier über die wissenschaftsorganisatorische Situation bei Carl Zeiss Jena vor, dessen Inhalt einem Offenbarungseid gleichkam. Von Wissenschaftsorganisation mit der Zielstellung einer Prognostik zur Entfaltung strategischer Konzepte konnte keine Rede sein. Ein Team hochqualifizierter Mitarbeiter war aufgelöst worden,⁴⁰ dies, obgleich die SED zu dieser Zeit noch prinzipiell an Prognostik zu strategischen Wissenschaftsfragen interessiert war. Allein zwischen 1966 und 1970 befasste sich die SED- und Staatsführung in mehr als zwölf Sitzungen mit entsprechenden Fragen.⁴¹ Erst nach dem Sturz Ulbrichts begruben führende SED-Politiker dieses eminent wichtige Wissenschaftsinstrument. Zwischen 1968 und 1971 hatte – eingebettet in den Konzentrationsprozess der Wirtschaft (Kombinatsbildung) – die Propagierung von Großforschungseinrichtungen Hochkonjunktur. Die Akademiereform war Ausdruck dessen. Die SED beabsichtigte, die Wissenschafts- und Forschungspolitik der Akademie enger an den administrativen Rahmen der Volkswirtschaftsplanung zu binden. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist die drastische Kürzung des Valutafonds für Dienstreisen in den Westen von 1971 zu 1972. Noch 1989 war der Fonds niedriger als 1971.⁴²

Die Wissenschaftspolitik der DDR war zu dieser Zeit weitestgehend mit Personalpolitik identisch. Bei der Benennung von Wissenschaftsfunktionären – auch unterhalb der Nomenklaturkader – war das MfS systematisch beteiligt. Es besaß hierin de facto und de jure hoheitliches Zugriffsrecht. Zur MfS-Arbeit auf diesem Feld zählte insbesondere der Einsatz Inoffizieller Mitarbeiter mit dem Ziel, Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten für bestimmte Personen einzuschränken. Im Selbstverständnis des MfS liest sich dies regelmäßig so: „Die beabsichtigte Ablösung des Dr. [X] von seiner Funktion als Abteilungsleiter beseitigt die

⁴⁰ HA XVIII vom 2.7.1979: „Zu einigen Fragen der Durchsetzung der Wissenschaftsorganisation im VEB Carl Zeiss Jena“; BStU, ZA, HA XVIII 9125, Bl. 1-11.

⁴¹ Scheler: Akademie der Wissenschaften (wie Anm. 24), S. 58.

⁴² Ebenda, S. 346.

derzeitig noch vorhandenen Möglichkeiten eines tiefen Einblickes [...] in die Belange des Instituts.“⁴³

Die Genese solcher Personalwechsel zeigt in der Regel ein konzertiertes Zusammenspiel von MfS und lokalen Funktionsträgern, wobei den so genannten Inoffiziellen Mitarbeitern in Schlüsselfunktion eine zentrale Rolle zukam. Im obigen Fall war es der Direktor des Zentralinstitutes, der als Inoffizieller Mitarbeiter die Sicherheitsinteressen des MfS realisierte. Das Opfer war bürgerlicher Wissenschaftler mit Westverwandtschaft 1. Grades. Das MfS scherte es nicht, dass dem Fachgebiet des Dr. [X] irreparabler Schaden zugefügt wurde.

Auch diese „Kaderarbeit“ firmierte im Selbstverständnis des MfS positiv unter der Rubrik „effektivitätssteigernde Beiträge für die Volkswirtschaft der DDR“.⁴⁴ Sie fand auf allen hierarchischen Ebenen in den Institutionen der Wissenschaft und Forschung statt. Das Gros der Fälle verweist regelmäßig auf einen engen funktionalen Zusammenhang zwischen zuständigen SED- und MfS-Stellen. Es steht außer Frage, dass die SED durch eine solche Personalpolitik das ohnehin knappe Gut Humankapital erheblich ausdünnte. Auch ist es stellenweise zu merkwürdigen Clusterbildungen gekommen. So versammelte das MfS – als Exekutivorgan in der SED-Kaderpolitik – in einem Bereich des Heinrich-Hertz-Instituts für Solar-Terrestrische Physik (HHI) der Akademie der Wissenschaften all jene „Kräfte, welche bisher operativ bearbeitet werden mussten und [...] politisch negativ eingeschätzt“ worden waren.⁴⁵

Fallbeispiel: Mikroelektronik

Mehrere angesehene Wissenschaftler und Hochschullehrer des Dresdener Raumes zählten in den fünfziger und sechziger Jahren zum – vom MfS so bezeichneten – Siebenerkreis. Sie verschrieben sich den Werten bürgerlicher Wissenschaft. Einige von ihnen erlitten infolge der MfS-Bearbeitung schwere berufliche und persönliche Nachteile. Allein gegen ein jüngeres

⁴³ Zitiert in: Klaus Junge alias „Fritz“ vom 22.5.1970; BStU, ZA, AIM 16981/89, Bd. 2, Bl. 43 f., hier 44.

⁴⁴ Von dieser Position rücken auch heute ehemals führende MfS-Offiziere nicht ab, vgl. Siegfried Hähnel und Alfred Kleine: Sicherung der Volkswirtschaft der DDR, in: (Autorenkollektiv): Die Sicherheit. Zur Abwehrarbeit des MfS, Berlin 2002, S. 7-160.

⁴⁵ Monatsbericht „Böttger“, 11/70 (wie Anm. 9), Bd. 2, Bl. 34-37, hier 35.

Mitglied dieser als feindliche Plattform bezeichneten Gruppierung brachte das MfS sein umfassendes Arsenal an politisch-operativen Techniken zum Einsatz. Hierzu zählte die Erarbeitung von Gutachten ebenso wie der Einsatz inoffizieller „Expertenteams“. Zwischen dem 2. Januar und 15. Februar 1974 absolvierte ein Spitzen-IM des MfS 21 Treffs zur Berichterstattung und zu Absprachen über das weitere Vorgehen in diesem Fall.⁴⁶

Zum Rechercheprofil gegen den Mikroelektroniker zählten vor allem dessen geistige und fachliche Voraussetzungen, Aufgaben, Funktionen, Pflichterfüllung, Leitungsstil, konzeptionelles Herangehen an Aufgaben sowie die Relation von Nutzen und Aufwand.⁴⁷ Allein die Analytik seiner 4.000 Seiten umfassenden Arbeitsbücher (1968 bis 1977) mag Hunderte Stunden gekostet haben.⁴⁸ Dieser Fall schloss Ende der siebziger Jahre mehrere strafrechtlich intendierte Ermittlungen des MfS ab, von denen einige in hohe Haftstrafen mündeten. Der bedeutendste Vorgang betraf den Leiter der Arbeitsstelle für Molekularelektronik Dresden (AMD), Werner Hartmann. Die Entbindung von seiner Leitungsfunktion, die auf Vorschlag des MfS zunächst als Beurlaubung mit sofortigem Hausverbot deklariert war, wurde am 25. Juni 1974 in der AMD vor ausgesuchten Mitarbeitern und Parteifunktionären einschließlich eines ZK-Beauftragten bekannt gegeben.⁴⁹ Begründet wurde die Maßnahme mit dem Argument, dass Hartmann einen „Verbrecher“ neben sich geduldet habe, der kurz zuvor wegen Fluchtversuchs und angeblicher Sabotage und Spionage zu 15 Jahren Haft verurteilt worden war. Viele Mitarbeiter des Hauses zeigten sich schockiert, äußerten ihr Unverständnis und meinten, dass er dies „doch nicht gewusst haben“ könne.⁵⁰

Letztlich ist es Erich Apel zu verdanken, dass es 1960 zu einer Akzeptanz im Politbüro der SED hinsichtlich eines zu schaffenden relativ selbständigen Betriebes gekommen war. Apels frühes Bemühen, einem Dutzend Betrieben eine bevorzugte Stellung im Sinne wissenschaftlich-technischer Kriterien einzuräumen, wurde – bei partiellen Erfolgen – bald wieder „geschliffen“. Die aus diesen Überlegungen heraus entstandenen

⁴⁶ Hans-Joachim Hanisch alias „Rüdiger“; BStU, ASt Dresden, AIM 4885/90, Bd. 3, Bl. 2.

⁴⁷ Maßnahmenplan vom 30.10.1973; BStU, ASt Dresden, AOV 4718/81, Bd. 1, Bl. 21-26.

⁴⁸ Analyse vom 13.3.1978, ebenda, Bd. 55, Bl. 129-148.

⁴⁹ Zu Maßnahmen in der AMD vom 25.6.1974 (wie Anm. 10), Bd. 3, Bl. 138-140, hier 140. ZK: Zentralkomitee der SED.

⁵⁰ Zu Maßnahmen in der AMD vom 26.6.1974, ebenda, Bl. 143 f.

Wissenschaftlichen Industriebetriebe (WIB) hielten letztlich nicht das, was man sich von ihnen versprach. Der Hauptzweck lag darin, solchen Betrieben einen wesentlich höheren Entwicklungsanteil zu gestatten als üblich, was folglich zu Lasten des Produktionsanteils ging. Gleichwohl handelte es sich um einen fundamentalen Einschnitt in die gleichförmige Grundausrichtung sozialistischer Planwirtschaft, mussten doch Sonderkonditionen für die Lagerbestandhaltung, Höhe der Umlaufmittel, Finanzierung und Kreditierung, vor allem aber für die Planung und Absatzperspektive berücksichtigt werden.

Noch im August 1960 sandte Werner Hartmann an die Staatliche Plankommission (SPK) ein Schreiben, in dem er die enorme volkswirtschaftliche Bedeutung der Mikroelektronik betonte und dazu aufforderte, „sofort mit der zielstrebigen Arbeit“ zu beginnen.⁵¹ Exakt ein Jahr später wurde in Dresden-Klotzsche die AMD als Leiteinrichtung auf dem Gebiet der Forschung und Entwicklung elektronischer Bauelemente gegründet. Es war höchste Zeit, doch noch nicht zu spät: „Heute haben wir noch Zeit für die Entwicklung der Molekular-Elektronik. Morgen kann es jedoch zu spät sein“, äußerte Hartmann in einem Interview für eine sächsische Zeitung.⁵² Die Mitarbeiterzahl der AMD verzehnfachte sich innerhalb eines Jahrzehnts auf knapp Eintausend.

Tatsächlich besaß die DDR nur in einem sehr engen Zeitkorridor von etwa 1960 bis 1965 die reale Chance, Anschluss an den internationalen Stand in der Mikroelektronikentwicklung herstellen zu können. Natürlich bildeten die internationale Abschottung, die fachliche Dysfunktion vieler Beschäftigten, der geringe finanzielle Fonds, die mangelhafte technisch-technologische Ausstattung sowie das Westembargo von Anfang an bedeutende Handicaps. Nicht unwesentlich war, dass die permanent untergrabene betriebliche Autonomie und der fehlende flexible Binnenmarkt für zahlreiche Zulieferungsleistungen mehr und mehr jeden Optimismus aushöhlten.

Nach etwas mehr als 20 Jahren war erwiesen, dass die restriktiven Rahmenbedingungen unüberbrückbar waren. Letztlich aber scheiterte das Projekt an den Vorbehalten der örtlichen SED-Funktionäre gegenüber den Intentionen und Forderungen führender bürgerlicher Wissenschaftler.

⁵¹ Analyse vom 25.9.1974, ebenda, Bl. 100-124, hier 101.

⁵² Interview mit Werner Hartmann vom 26.10.1961, *Sächsische Zeitung* Dresden.

Die verdeckte Wühlarbeit⁵³ des MfS untergrub bereits Ende der sechziger Jahre die Souveränität der AMD irreparabel. 1974 stellte ein maßgeblicher Gutachter des MfS die grundlegende Arbeitsweise des Hauses „gegen die Entwicklung der Mikroelektronik“ in drei Etappen zusammenfassend dar: Erstens soll sie in der „maximalen Verzögerung des effektiven Arbeitsbeginns zur Entwicklung von Festkörperschaltkreisen“, zweitens in der „maximalen Verzögerung entscheidender Entwicklungsthemen“ und „Negierung entscheidender Entwicklungsrichtungen“ sowie drittens in der „Aufnahme der Produktion mit unausgereiften Verfahren“ bestanden haben.⁵⁴

Aus einer großen Schar negativer Urteile ragen freilich die ideologischen Verurteilungen noch heraus. Meist wurde den betreffenden Wissenschaftlern mangelhafte Pflichterfüllung „als sozialistische Leiter“ vorgeworfen. Hinter Behauptungen wie „man stehe ‚nicht auf dem Boden des Marxismus-Leninismus‘“ und „gehe ‚nicht vom Standpunkt der Arbeiterklasse‘“ aus⁵⁵ steckten Ressentiments, die eine Dynamik entwickelten, die oft zu schwereren Schäden führte, als dies die vielen „objektiven“ Restriktionen vermochten.

Was war in Dresden-Klotzsche geschehen? Warum erlitten Wissenschaftler, die auf gleicher Augenhöhe mit jenen um Manfred von Ardenne⁵⁶ standen, so grundsätzlich andere Schicksale als diese? Obgleich bis 1974 einige Wissenschaftler abberufen, „strafversetzt“ oder inhaftiert waren, biss sich das MfS, unzufrieden über die spärliche Beweislage in den Ermittlungsrichtungen „Sabotage und Spionage“, regelrecht an Personen dieses Hauses fest. Am Ende war man so klug wie 1959, als Generalleutnant Walter auf die Bitte des Leiters der zuständigen Abteilung Oberstleutnant Switala, gegen Werner Hartmann ermitteln zu dürfen, warnte: Aus ihrem „Bericht spricht vieles, was nach Sabotage aussieht, doch muss berücksichtigt werden, dass es sehr schwer ist, Wissenschaftlern Sabotage oder Diversion nachzuweisen.“⁵⁷

⁵³ Jargon des MfS, das diesen Begriff insbesondere zur Disqualifikation westlicher Medienarbeit verwandte. Tatsächlich aber betrieb das MfS in Form von Operativen Vorgängen (OV) gegen vermeintliche und tatsächliche Gegner des SED-Regimes Wühlarbeit.

⁵⁴ Zur Rolle von Prof. Hartmann in der Mikroelektronik (wie Anm. 10), Bd. 3, Bl. 238 f.

⁵⁵ Sachstandsbericht vom 18.12.1965, ebenda, Bd. 2, Bl. 10.

⁵⁶ Vgl. Manfred von Ardenne: Die Erinnerungen, München 1990, S. 299-499.

⁵⁷ Schreiben vom 16.11.1959 (wie Anm. 10), Bd. 43, Bl. 168.

Ab 1973 versuchte das MfS ex post, einen systematischen Vergleich von erbrachten wissenschaftlichen und organisatorischen Leistungen zu denken idealen zu erstellen. Die Differenzen sollten den vermuteten Tatbestand der Sabotage begründen. Man hätte sich dies sparen können, denn die objektive Ausgangsposition für die Mikroelektronik war, wie oben festgestellt, nahezu hoffnungslos. Lediglich 310 Mio. Mark standen von 1961 bis 1973 zur Verfügung. Davon entfielen allein 55 Mio. auf Löhne.⁵⁸ Abgeschnitten vom Weltmarkt gelang es zu einem wichtigen technologischen Zeitpunkt (1965) nicht, die notwendigen Ausrüstungen aus dem Westen zu beziehen.⁵⁹ Um so mehr lassen die erbrachten Leistungen auf dem Gebiet der Festkörperschaltkreistechnik staunen.⁶⁰ Letztlich gelang dieser Erfolg nur über die von Werner Hartmann praktizierte unermüdliche Propagierung des Primats der Technologie als eines sicheren Gefühls für den einzig richtigen Weg.

Doch der Primat der Technologie gegenüber der Produktion war der SED und dem MfS ein Dorn im Auge. So forderte die SED einerseits mehr Aufmerksamkeit für die Technologie, begriff sie aber andererseits nur als eine Überleitungstechnik für wissenschaftlich-technische Erkenntnisse.⁶¹ Der Basiswert einer eigenständigen Technologiefilosofie war ihr fremd. Doch nicht nur die Betonung des Vorrangs der Technologie (Zyklus I) vor der Bauelemente-Diversifikation und -Verkappung (Zyklus II) war korrekt. Er war auch eingedenk der knappen betriebswirtschaftlichen Ressourcen (Räume, Geräte, Mitarbeiter, Finanzen etc.) ökonomisch geboten, passte aber nicht in die herrschende Wirtschaftsdoktrin Günter Mittags, der auf schnelle produktionswirksame Resultate drängte.

Auf circa 100 Seiten analysierten die vom MfS bestellten Gutachter die angeblichen Versäumnisse im Zyklus II, doch nur ein Zehntel ihrer Aufmerksamkeit erheischte der Zyklus I. Das steht etwa umgekehrt proportional zum damals gebotenen richtigen Verhältnis beider Zyklen. Dass die Urteile der Gutachter von der Praxis schon beizeiten widerlegt

⁵⁸ Untersuchungsbericht einer fünfköpfigen Expertenkommission, ebenda, Bd. 7, Bl. 59.

⁵⁹ Vgl. Bericht über eine Dienstreise, in: Akte Wolfram Zahn alias „Rolf“; BStU, ZA, AIM 1370/87, Bd. 1, Bl. 13-24, hier 13 f.

⁶⁰ Vgl. Werner Hartmann, Leiter der Arbeitsstelle für Molekularelektronik Dresden 1961 bis 1974. Zentrum Mikroelektronik Dresden GmbH (Hg.), Dresden 1990.

⁶¹ Vgl. Kurt Hager: Sozialismus und wissenschaftlich-technische Revolution, Berlin 1972, S. 52-54.

worden waren, sei hier nur am Rande erwähnt. So führte das Halbleiterwerk Frankfurt/Oder „die Mängel bei der Produktion [...] zu einem erheblichen Teil auf ein Nichtbeherrschen bzw. auf die Nichteinhaltung der Technologie im Zyklus I“ zurück.⁶²

Nicht zuletzt ist die AMD Opfer ihrer eigenen Erfolge geworden, da sie bei der SED und der Sowjetunion das Bedürfnis zur Befriedigung kurz- und mittelfristiger Bauelementeproduktion weckte. Die Staatspläne mit der Ausprägung „Entwicklung und Produktion“ dominierten ab 1969 jene der „Forschung und Entwicklung“. Walter Ulbricht geriet spätestens im Dezember 1970 anlässlich des 14. Plenums des ZK der SED in der Frage der Durchsetzung seines Neuen Ökonomischen Systems (NÖS) in die Defensive.⁶³ Die Sowjetunion drängte mit ihrem XXIV. Parteitag der KPdSU im April 1971 auf die Intensivierung der Kooperation unter den sozialistischen Staaten. Auch die SED betonte in ihrer Direktive zum VIII. Parteitag der SED von 1971 die Kooperation mit der Sowjetunion zur Versorgung mit mikroelektronischen Erzeugnissen. Spätestens hier mag der Fachmann geahnt haben, dass es der Mikroelektronik genauso gehen werde, wie weiland der Flugzeugindustrie.⁶⁴

Ab 1971 war hauptsächlich nur noch von Produktion die Rede. Honecker, anders als Ulbricht, setzte nun auf Konsumtion statt Investition, auf Produktion statt Grundlagenforschung. Insofern war der 3. Mai 1971, die Machtübernahme Honeckers, das Schicksalsdatum und das 11. Plenum des ZK der SED im Dezember 1965, das die Wissenschafts- und Forschungspolitik enger an die Belange des volkswirtschaftlichen Reproduktionsprozesses band, das Menetekel für das Dilemma in der Mikroelektronikentwicklung. Die ersten deutlichen Anzeichen einer Trendwende

⁶² Information der BV Frankfurt/Oder vom 18.2.1977 über Hemmnisse bei der Durchsetzung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts im Kombinat VEB Halbleiterwerk Frankfurt (O); BStU, ASt Frankf./Oder, AKG 472, Bl. 285-290.

⁶³ Vgl. Dietrich Staritz: Geschichte der DDR. Erweiterte Neuausgabe, Frankfurt am Main 1996, S. 272-275.

⁶⁴ Auf Grundlage des Politbürobeschlusses vom 28.2.1961. Im Februar 1961 wurde dem Außenminister Heinrich Rau in Moskau mitgeteilt, dass das Präsidium des Obersten Sowjets der Meinung ist, „dass in der DDR die Flugzeugindustrie umgestellt werden muss“. In der SPK sollen organisatorische Vorbereitungen bereits im Januar begonnen haben. Ciesla interpretiert die Moskauer Note als „eine Art Absegnung einer weitgehend in der DDR gereiften Entscheidung“, ohne dies zu explizieren, in: Ciesla, Burghard: Die Transferfälle. Zum DDR-Flugzeugbau in den fünfziger Jahren. In: Naturwissenschaft und Technik (Anm. 4), S. 193-211, hier 208.

stammen aus dem Jahr 1968. Konnte Ulbricht noch 1967 auf dem VII. Parteitag der SED von modernsten Verfahren zur Herstellung mikroelektronischer Schaltungen sprechen, so erhielt das strategische DDR-Programm zur Entwicklung der Mikroelektronik vom 29. März 1968, das den Primat der Technologie *expressis verbis* noch kannte, im selben Jahr, am 29. August 1968, eine modifizierte Ausrichtung. Nicht zuletzt wegen der eingeleiteten Akademiereform war dies ein schwarzes Jahr für die Wissenschaft der DDR. Minister Steger brachte die Reserviertheit der SED zur Frage des technologischen Primats gegenüber Werner Hartmann bereits im Frühjahr 1968 auf den Punkt, als er diesem zu verstehen gab, dass er ihn als „ein objektives Hindernis für die Entwicklung der Mikroelektronik in der DDR“ sehe.⁶⁵

Fallbeispiel: Interkosmos

Eine Überlegung, das Heinrich-Hertz-Institut (HHI) der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin umzustrukturieren und dies „sehr geheimzuhalten“, ist bereits von Anfang 1965 überliefert.⁶⁶ Bemerkenswert daran ist, dass erst 1967 eine Vereinbarung über die Zusammenarbeit der sozialistischen Länder bei der „Erforschung und Nutzung des kosmischen Raumes“ getroffen wurde, die dann zu einschneidenden Strukturänderungen auf dem Gebiet der kosmischen Physik führte.⁶⁷ Das MfS sicherte diese Aufgaben im Rahmen des Mielke-Befehls 2/67.⁶⁸ Dieser war sowjetischer Prägung und stellte auch weit über dieses Datum hinaus die restriktivste Form einer Präformation von Wissenschaft und Forschung dar.

⁶⁵ Information vom 2.7.1968 (wie Anm. 10), Bd. 6, Bl. 71.

⁶⁶ Mitteilung von „Elektronicus“, 12.2.1965 (wie Anm. 15), Bd. 2, Bl. 154 f., hier 154. Die betreffende Person, Prof. Robert Rompe, wird mit der HV A in Zusammenhang gebracht. Vgl. hierzu Werner Stiller: Im Zentrum der Spionage. Mainz 1986, S. 168 f. Kristie Macrakis: Spionage und Technologietransfer in der DDR (Anm. 4), S. 66. Offenbar wurde Rompe von Markus Wolf geführt, da dieser ihm 1965 die Verdienstmedaille der Nationalen Volksarmee in Gold zu überreichen hatte. Befehl 131/65 vom 8.2.1965; BStU, ZA, KuSch 794, Bl. 108.

⁶⁷ 5. bis 13.4. 1967 in Moskau; vgl. 20 Years of the „Interkosmos“ Programme, Budapest 1969. Dem ging als Teilnahmebeschluss der DDR am Interkosmos-Programm die vom Ministerrat am 10.6.1966 bestätigte „Vorläufige Innere Ordnung“ voraus.

⁶⁸ Befehl Nr. 2/67 vom 10.1.1967, kommentiert von Reinhard Buthmann: Die DDR im Weltraum. Kosmosforschung im Licht der MfS-Akten, in: *Deutschland Archiv* 32(1999)2, S. 223–232.

Es wäre Ausdruck einer klugen Wissenschaftspolitik gewesen, hätte die DDR den volkswirtschaftlich bedeutenden Fachgebieten der Geo- und Atmosphärenphysik seinen international geschätzten Stellenwert belassen. Stattdessen zerschlug sie Strukturen, vernichtete Existenzen und büßte internationale Wertschätzung ein.⁶⁹ Dabei war es stets strittig, ob es für ein kleines Land wie die DDR Sinn machte, an gerätetechnischen Entwicklungen der Sowjetunion für Satellitenexperimente teilzunehmen, zumal von einem Feedback bekanntermaßen nicht ausgegangen werden konnte. Wenn es dagegen nach den Vorstellungen führender bürgerlicher Wissenschaftler gegangen wäre, dann hätte die Raumforschung der DDR sich auf die Gebiete kosmische Physik, kosmische Meteorologie und kosmische Nachrichtentechnik beschränkt.

Der Transformationsprozess von wissenschaftlichen Kapazitäten aus diesen Gebieten in eine gerätetechnisch dominierte Kooperationsforschung war im Kern abenteuerlich. Noch bis über die Zeit der Akademie-reform hinaus wollten Akademieführung und Ministerium für Wissenschaft und Technik (MWT) dies eigentlich nicht. Sie plädierten für ein intensiveres Engagement auf dem Gebiet der elektronischen Forschung und Entwicklung. Das ist erstaunlich genug und wirft eine Reihe von Fragen auf. 1969 fand ein Gespräch im MWT mit drei Vertretern des HHI statt, an dem überzeugte Verfechter der traditionellen Forschungsrichtung wie Prof. Ernst-August Lauter nicht teilnahmen. Wortführer der Abordnung war der spätere Direktor des Instituts für Elektronik (IE), Hans-Joachim Fischer alias „Elektronicus“ et „Bernhard“. Er plädierte für einen massiven Einstieg in die Interkosmos-Kooperation. Dagegen orientierte das Ministerium unzweideutig auf eine Kooperation des HHI mit Institutionen der Elektronikentwicklung, beispielsweise mit der oben erwähnten AMD. Freilich hätte auch dies zu einer Aushöhlung der traditionellen Forschung im HHI führen können. Ihren Vertretern wurde die berechnete Frage gestellt: „wem nützen [eure] Forschungen [im Rahmen] des Interkosmosabkommens?“⁷⁰

Im November 1972 stand die Reorganisation respektive Spaltung des HHI auf der Tagesordnung. Hauptziel war die Ausgründung der For-

⁶⁹ Eine völlig andere Sicht auf die Genese der Kosmosforschung bei: Katharina Hein-Weingarten: Das Institut für Kosmosforschung der Akademie der Wissenschaften der DDR, Berlin 2000. Vom Autor rezensiert in: *Deutschland Archiv* 35(2002)2, S. 299-303.

⁷⁰ Zitiert in: „Elektronicus“ vom 12.6.1969 (wie Anm. 15), Bd. 3, Bl. 228-230, hier 228.

schungsstelle für Kosmische Elektronik (FKE), aus der 1973 zunächst das Institut für Elektronik (IE), 1981 dann das Institut für Kosmosforschung (IKF) hervorging. Nicht zufällig in diesem Monat eröffnete das MfS die operative Bearbeitung gegen den Direktor des HHI, Ernst-August Lauter, der nur wenige Monate zuvor seinen Posten als Generalsekretär der Akademie der Wissenschaften verloren hatte. Den Grund hierfür sah das MfS in „westlichen Orientierungen bei der Konzipierung perspektivischer Arbeiten“, die zu Lasten sowjetischer Interessen gingen. Argumente von maßgeblichen bürgerlichen Wissenschaftlern, die auf den gesamtgesellschaftlichen Nutzen der alten Forschungsrichtungen für die DDR verwiesen, bezeichnete das MfS kurzerhand als „verfeinerte Form des Betruges“ und als „wirtschaftliche Störtätigkeit“.⁷¹ Die „so genannte weltoffene Zusammenarbeit in Wissenschaft und Forschung [sei] gegen die internationale Zusammenarbeit in Wissenschaft und Technik der sozialistischen Länder und die Wissenschaftspolitik der DDR gerichtet.“⁷²

Das Problem für die bürgerlichen Wissenschaftler bestand darin, dass sich in ihrem Hause die bisherige kosmische Physik, namentlich die Atmosphärenphysik bündelte, gleichzeitig aber eine rege Kooperation mit westlichen Staaten geführt wurde. Etwa 80 bodengebundene Messprogramme des HHI waren integraler Bestandteil weltweiten Datenaustauschs. Klar, dass dies mit Beginn der Interkosmoskooperation zur Chefsache des MfS wurde. Entsprechend der eigenen Logik und der herrschenden Sicherheitsdoktrin ermittelte es in Richtung §§ 97 (Spionage), 165 (Vertrauensmissbrauch) und 172 StGB (Geheimnisverrat): Das HHI respektive Ernst-August Lauter habe Interkosmoskapazitäten „abgezweigt“, der Sowjetunion ihre 1972 vorgeschlagene Erweiterung des Interkosmosprogramms verweigert und im Gegenzug Kapazitäten für USA-Programme bereitgestellt. Lauter, der dies zu verantworten habe, sei somit objektiv zum „Stützpunkt von Raumforschungseinrichtungen der USA“ geworden. Von ihm würde „ein ständiger Gegendruck gegen die planmäßige Realisierung des Interkosmos-Programms“ entfacht.⁷³

Noch in der unmittelbaren Phase vor der Gründung des IE am 20. Februar 1973 ist es zu einer Auseinandersetzung zwischen Vertretern die-

⁷¹ Eröffnungsbericht vom 10.11.1972 (wie Anm. 36), Bd. 1, Bl. 10 f., hier 10.

⁷² Zu rechtlichen Problemen beim Nachweis von Straftaten gegen die Volkswirtschaft im Zusammenhang mit Interkosmos vom 25.2.1972, ebenda, Bl. 117-123, hier 117.

⁷³ Ebenda, Bd. 2, Bl. 167.

ser Einrichtung mit dem 1. Vizepräsidenten der Akademie der Wissenschaften, Ulrich Hofmann, gekommen. Anwesend war auch Horst Fischer vom Büro des Ministerrates, der als OibE verdeckt für das MfS arbeitete. Der Streitpunkt ist zu diesem Zeitpunkt bemerkenswert und zeigt, wie kompliziert die Wissenschaftspolitik der DDR war. Es ging um die Frage „Raumfahrtforschung oder Grundlagenforschung Elektronik“. Hofmann wollte „ein Institut für die Grundlagenforschung der Elektronik“ und „nicht eine eigene Kosmosforschung der DDR“. Horst Fischer, später ein unnachgiebiger Verfechter der Interkosmospolitik, blieb hier in der „Öffentlichkeit“ noch auf der Seite der staatlichen Administration und warf der FKE ideologische Schwächen vor: Man könne nicht einmal den Namen „Kosmische Elektronik“ akzeptieren.⁷⁴ Wenn sich aber weder führende bürgerliche Wissenschaftler wie Lauter noch maßgebliche Vertreter der Akademie und des MWT für die satellitengestützte Raumforschung sonderlich interessiert zeigten, stellt sich zwingend die Frage, wer die Kehre zur Dienstleistungsfunktion für sowjetische Raumforschungsinteressen eigentlich initiierte. War es auf einer KGB-MfS-Schiene geschehen? Der Stimmen gab es mehrere, die den Wunsch der Sowjetunion nach einem noch größeren Beitrag der DDR Ausdruck verliehen: „Man will die DDR in einem noch größeren Maße in die Raumforschung mit einbeziehen.“⁷⁵ Vor allem rief die Sowjetunion nach Unterstützung auf dem Gebiet der Elektronik.

Das MfS beendete die Bearbeitung gegen Ernst-August Lauter im Herbst 1976 mit der Begründung, dass die „Maßnahmen der wesentlichen Einschränkung [seiner] Wirkungsmöglichkeiten abgeschlossen“ seien. Eine strafrechtliche Nachweisführung konnte das MfS allerdings nicht realisieren.⁷⁶ Dennoch musste Lauter Ende August 1976 sein letztes Amt, das des Direktors des HHI, aufgeben.⁷⁷ Dabei handelte es sich laut MfS um die maximale Variante zur Durchsetzung der Einschränkung seiner Wirkungsmöglichkeiten. Das MfS entwarf insgesamt drei Varianten, die es den zuständigen staatlichen Stellen unterbreitete. Auch für seine Abbe-

⁷⁴ Zitiert in: „Dagmar“ vom 2.2.1973 (wie Anm. 29), Bd. 2, Bl. 164-166, hier 164.

⁷⁵ Monatsbericht „Böttger“, 7/68 (wie Anm. 9), Bd. 1, Bl. 93-97, hier 94.

⁷⁶ Beschluss vom 28.12.1976 (wie Anm. 36), Bd. 4, Bl. 323 f., hier 324.

⁷⁷ Gespräch zur Amtsenthebung vom 23.8.1976, ebenda, Bl. 299-301. Das HHI firmierte im Zuge der Akademiereform zum 1.1.1969 als Zentralinstitut für Solar-Terrestrische Physik (ZISTP), behielt aber den Beinamen HHI.

rufung als Mitglied des Forschungsrates skizzierte das MfS detailliert die Strategie.⁷⁸

Schließlich wurde er vom Generalsekretär der Akademie der Wissenschaften Claus Grote, seinem Amtsnachfolger, gezwungen, die angeordneten Rücktritte von internationalen Funktionen als persönliche Entscheidungen zu deklarieren. Er erhielt die Anweisung, den Brief mit der Rücktrittserklärung an den COSPAR-Präsidenten zur Bestätigung vorzulegen. Eine schamlose Erpressung durch Staatsfunktionäre, die Rücktritte aus internationalen Gremien auf die eigene Kappe nehmen zu müssen, versehen mit der Mahnung, ja nicht den Sacharow zu spielen. „Das sei nicht gut“, so der Minister für Wissenschaft und Technik, Herbert Weiz, was er da gehört habe, und gab ihm mit auf den Weg, dass „zum ‚Sacharow‘ [...] nur werden [könne], wer sich zum ‚Sacharow‘ machen lässt.“⁷⁹ Nach seiner Entmachtung erhielt Lauter eine Stelle als einfacher wissenschaftlicher Mitarbeiter am Observatorium für Ionosphärenforschung, hoch oben im Norden der DDR. Er verschwand von der internationalen Bildfläche.

Schlussbemerkungen

Wie im Falle der Entwicklung der Mikroelektronik stellt sich auch für die Kosmosforschung die Frage, warum die zuständigen staatlichen Organe die betreffenden Personen, die ihnen wissenschaftspolitisch im Weg standen, nicht einfach absetzten. Gab es keine vermittelbaren Begründungen? War es Brauch, dem MfS die unangenehme Arbeit zu überlassen? Oder hatte es gar eine Eigendynamik der MfS-Sicherheitsarbeit gegeben, der wissenschaftliche Vernunft und ökonomisches Kalkül von welcher Seite auch immer nicht beikommen konnte?

Unzweifelhaft ist, das die SED in beiden Fällen gegen die Träger bürgerlichen Wissenschaftsverständnisses opponierte. Ihre Gegner fand sie nicht zufällig bei jenen, deren Ethos dezidiert im Geiste Max Plancks und Max Webers gründete, denen es nicht in den Sinn kam, ihre wissenschaftlichen Überzeugungen politischen Kalkülen zu opfern. Die Entwicklung sowohl der Mikroelektronik als auch der Kosmosforschung

⁷⁸ HA XVIII/5 vom 11.6.1976, ebenda, Bl. 264-267, hier 264.

⁷⁹ Information zum Gespräch vom 18.3.1974, ebenda, Bd. 2, Bl. 278-282, hier 281.

zeigen insgesamt erstaunliche Parallelen: die Beseitigung führender bürgerlicher Wissenschaftler erfolgte stringent im Rahmen der Wissenschaftspolitik Honeckers; es existierten originäre sowjetische Interessen mit Aufforderungscharakter⁸⁰; es erfolgte die praktische „Ablösung“ der alten Kader nach detaillierten Szenarien des MfS in konzertierter Zusammenarbeit mit hohen staatlichen und SED-Stellen; die SED scheute nicht davor zurück, die international renommierten Wissenschaftler von der Bildoberfläche verschwinden zu lassen und sie in Provinzstädte der DDR als einfache wissenschaftliche Mitarbeiter zu „verbannen“; schließlich wurden seit ihren „Ablösungen“ Erfolgsgeschichten á la DDR geschrieben, die, wie wir heute wissen, keinesfalls zutrafen, siehe das Dossier der 1-Megabit-Schaltkreisentwicklung⁸¹.

In der Absicht, die eigenen Interessen konfliktfrei lancieren zu können, gelang es zwar der SED im großen Stil Kader auszutauschen und den Typus des Wissenschaftlers als „Fabrikarbeiter“ zu installieren. Doch musste sie in den achtziger Jahren erkennen, dass in den eigenen Reihen plötzlich wieder Haltungen sichtbar wurden, die den Prinzipien wissenschaftlicher- und Forschungs-Tätigkeit eher gehorchten als politischen Prämissen. Forschungsarbeit verträgt sich eben nicht mit Dogmen und externen Autoritäten. Ihre Seinsweise atmet einen Freiheitsanspruch, den die SED nicht erfüllen wollte und konnte. Paradox scheint, dass in einem Lande wie der DDR, das die wissenschaftlich-technische Revolution mit der sozialistischen Weltrevolution in eins setzte und die Kapazitäten für die naturwissenschaftlich-technische Forschung erheblich ausbaute, gleichzeitig die Autonomie und Stellung der Akademie rapide geschwächt wurde sowie eine inhärente Wissenschaftsfeindlichkeit vagabundierte.

Was aber ist das für eine Wissenschaftswelt, in der es ein existentielles Problem machte, engagiert Wissenschaft zu leben? Wo es Ermittlungen nach sich zog, wenn das MfS erfuhr, dass „das zentrale Problem beinahe jeder Aussprache“ mit Ernst-August Lauter sei, wenn dieser den Primat der Wissenschaft vor Tagesinteressen betone und ständig fordere:

⁸⁰ Faktisch nach dem Motto „Planung [für die DDR] ist, was die UdSSR macht“, in: Susanne Becker und Heiko Dierking: Die Herausbildung der Wirtschaftswissenschaften in der Frühphase der DDR, Köln 1989, S. 177.

⁸¹ Vgl. Reinhard Buthmann: Kadersicherung im Kombinat VEB Carl Zeiss Jena. Die Staatssicherheit und das Scheitern des Mikroelektronikprogramms. Berlin 1997.

„Vergesst mir die Wissenschaft nicht!“.⁸² Nach einer vorsichtigen Schätzung dürften in jeder größeren Wissenschaftseinrichtung der DDR im Zeitraum von 1964 bis 1976 etwa drei bis fünf bürgerliche Wissenschaftler mehr oder weniger erhebliche Probleme mit der SED bekommen haben. Doch nur hochrangige Wissenschaftler erhielten in einigen Fällen auf höchster staatlicher Ebene Audienz, um nach den Gründen ihrer „Ablösung“ nachfragen zu können. Die Antworten, die sie erhielten, genügten ihnen jedoch regelmäßig nicht. Ungehalten über die oberflächlichen Erklärungen, äußerten sie sich ebenso regelmäßig resignativ, dass man, wie hier im Falle Lauters, „nicht der erste“ sei, den man „auf eine solche Weise wissenschaftlich ‚totgemacht‘“ habe.⁸³ Von all dem berichten die überkommenen Akten der Institute und Ministerien nichts. Wie fraglich eine Historiographie allein auf dem Gebiet der Natur- und Technikwissenschaften ohne Rückgriff auf die MfS-Akten wäre, dürfte somit außer Frage stehen.

⁸² Zitiert in: „Pavel“ vom 5.3.1971 (wie Anm. 1), Bd. 1, Bl. 159-162, hier 161.

⁸³ Information zum Gespräch vom 18.3.1974 (wie Anm. 36), Bl. 278-282.

Gelungener Elitenwechsel?

Studentinnen in der DDR in den 50er und 60er Jahren*

Gunilla-Friederike Budde
Berlin

Befragt zu der Besonderheit ihrer Rolle der Paula in dem Kultfilm „Die Legende von Paul und Paula“ antwortete die Schauspielerin Angelika Domröse in einem Interview im Rahmen einer Dokumentation zu den Babelsberger Filmstudios: „Eine Frau, die nicht studieren

wollte – das war eben nicht das Bild der sozialistischen Frau!“¹ Als im Jahr 1973 das Publikum die Kinos stürmte, um die traurig-trotzige Geschichte des Liebespaares zu sehen, lag der Anteil von Frauen unter der Gesamtstudentenschaft bereits bei mehr als 45 Prozent. Namentlich seit der Mitte der sechziger Jahren war eine verstärkte Initiative in Gang gekommen, mehr Frauen, nun in der Regel auch von den Werkbänken weg auf die Hörsaalbänke zu locken. Wie sah es dagegen in den ersten zwei Jahrzehnten zuvor aus? Inwieweit wurde bereits in den fünfziger und sechziger Jahren von der „sozialistischen Frau“ erwartet, „dass sie studieren wollte“?

Im folgenden soll zunächst die Situation für Studentinnen in der unmittelbaren Nachkriegszeit skizziert, daran anschließend die Entwicklung in den fünfziger Jahren beleuchtet und abschließend ein Ausblick auf Tendenzen in den sechziger Jahren unternommen werden.

* Bei dem folgenden Aufsatz handelt es sich um einen Ausschnitt einer abgeschlossenen Habilitation mit dem Titel „Frauen der Intelligenz“. Ausbildungs-, Berufs- und Karrierewege von Akademikerinnen in der SBZ/DDR, 1945-1975, die im Wintersemester 2001/2002 vom Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften der Freien Universität Berlin als Habilitationsschrift angenommen wurde. Die Buchversion ist in Vorbereitung und erscheint voraussichtlich im Frühjahr 2003.

¹ Dokumentation, ZDF, 1.10.2000.

I. „Erst schippen – dann studieren“: Studentinnen im Schatten der Kriegsheimkehrer

Der 1951 in ostdeutschen Lichtspielhäusern ausgestrahlte Film „Frauensicksale“ suggerierte in den Szenen, die an der Berliner Universität spielten, einen weiblichen Aufbruch in eine gerade auch für Frauen bessere Zukunft. In den Regieanweisungen des Drehbuches heißt es zum 11. Bild „In der Humboldt-Universität“: „Der größte Teil der Hörer sind Frauen.“² Ein ganz anders akzentuierte Vergangenheits-Anschauung vermitteln Studentinnenerinnerungen der ersten Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg. Männer in Wehrmachtsmänteln bestimmen die Bilder in ihren Köpfen. Nach und nach kehrten die männlichen Kommilitonen aus Krieg und Kriegsgefangenschaft zurück, so dass gegen Ende der vierziger Jahre eine weibliche „Übermacht“ an den ostdeutschen Universitäten kaum mehr der Wirklichkeit entsprach. Gemeinhin galt, Kriegsheimkehrern bei der Zuteilung der ohnehin sehr beschränkten Studienplätze den Vorrang einzuräumen. Diese Privilegierung von Soldaten, Kriegsversehrten und Familienvätern bei der Zulassung war jedoch kein spezifisches Phänomen ostdeutscher Universitäten, sondern galt an westlichen Hochschulen gleichermaßen.

Dass sich dank dieser Regelung vor allem unter den Studienanfängern bald eine Männerdominanz durchsetzte, wurde auch von staatlicher Seite registriert. „Dass der Anteil der Studienanfänger bei den Männern sehr hoch ist ... bedarf keiner weiteren Begründung“, hieß es lapidar in einer Zusammenstellung der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone in einer Zusammenstellung der Studierenden der ersten beiden Nachkriegssemester.³ Nicht auf die mögliche Benachteiligung von weiblichen Studierwilligen wurde hingewiesen, sondern auf die Gefahr, dass auch solche „Bewerber, die politisch belastet waren oder sich mit dem Militarismus identifiziert hatten“, ein Studium aufnahmen. Jedoch wurde dies mit dem Hinweis entkräftet, dass „der Anteil der ehemaligen Offiziere nur 6,1 Prozent“ betrage.⁴

² BA-DR117/DB/Lei4 (Filmarchiv im Bundesarchiv, Abteilung Drehbücher).

³ BA-DR2/889. Der Besuch der wissenschaftlichen Hochschulen in der sowjetischen Zone im 1. Nachkriegssemester.

⁴ Ebd.

Protest gegen das sich bald einstellende Ungleichgewicht von männlichen und weiblichen Studenten regte sich von Seiten der Frauen zumindest nicht öffentlich. Schließlich erschien diese Begünstigung einmal nicht als Ausdruck männlicher Macht, sondern eher als Zugeständnis an die Ohnmachtsposition der Männer. „Die vielen Kriegsteilnehmer, also Studenten mit Arm ab, Bein ab, im Rollstuhl“, hatten sich nicht nur in der Erinnerung der späteren Studienrätin Marita Waldow als markanter Eindruck festgesetzt. „Die Männer, die wir da hatten in der damaligen Zeit, die waren natürlich durch den Krieg außerordentlich mitgenommen. körperlich und auch sonst“. Mit diesen Worten beschrieb auch Ursula Besser, die nach dem Krieg ein Philologiestudium an der Berliner Universität aufgenommen hatte, ihre Wahrnehmung. Rita Schober, die spätere Assistentin von Victor Klemperer, erinnerte sich ebenfalls vor allem an von Kriegsheimkehrern besetzte Hörsäle und erklärte deren vorrangige Zulassung wie viele andere auch: „Sie waren ja sonst schon genug benachteiligt.“⁵

Da viele Frauen die Verantwortung für die engere und weitere Familie tragen mussten oder auch wollten, rückte ein eventuelles Studium für sie erst einmal in weite Ferne. Offizielle Beobachtungen bestätigten diese weibliche Haltung. In einem Brief des Ministeriums für Volksbildung an das Ministerium für Arbeit und Gesundheitswesen hieß es etwa im Oktober 1949: „Bei der Besichtigung der Oberschule in Halberstadt wurde festgestellt, dass von den im August abgegangenen Abiturientinnen 4 das Studium begonnen haben, 2 oder 3 in der Wirtschaft tätig sind, die überwiegende Mehrzahl aber sich zu Hause aufhält bzw. sich beim Stadtbauamt zur Entrümmerung gemeldet hat.“⁶ Während des Krieges waren die Frauen eingebunden in die Überlebensarbeit ihrer Familien. Das Kriegsende bedeutete keineswegs das Ende dieser Verantwortung. Unterstützt wurde diese Aufgabe noch durch die offizielle Propaganda, die in diesen Jahren noch die „praktische Hausfrau“ hofierte, namentlich wenn die Vergleichsfolie „Akademikerin“ bemüht wurde. In einem Artikel, der im April in der „Täglichen Rundschau“ erschien, formulierte die für die Res-

⁵ Interviews mit Dr. Marita Waldow, geführt am 19.11.1997 in Berlin, mit Dr. Ursula Besser, geführt am 2.3.1998 in Berlin u. Prof. Dr. Rita Schober, geführt am 11.9.2000 in Berlin.

⁶ BA-DQ2/378. Brief des Ministeriums für Volksbildung der DDR, Abt. Unterricht und Erziehung vom 28.10.1949 an das Ministerium für Arbeit und Gesundheitswesen, Betr.: Berufe der Abiturienten 1948/49.

sorts Familie und Gesundheit zuständige Käthe Kern eine übliche Hierarchisierung: „Die intellektuelle Frau, die ihre politischen Entscheidungen nach verstandesgemäßen Erkenntnissen trifft, verneigt sich innerlich respektvoll vor der praktischen Hausfrau, die mit nüchternem Blick erkennt, wo es fehlt und mit festen Händen zupackt, hilft, Ordnung zu schaffen und fordert, dass Maßnahmen getroffen werden, um Missstände zu beseitigen oder zu verhindern.“⁷

Auch in den vielen vom Pathos des Neuanfangs getragenen programmatischen Reden und Schriften zur Wiedereröffnung der Universitäten wird unzweideutig klar, wen man vor Augen hatte, wenn von der „neuen Studentenschaft“ gesprochen wurde. Beispielhaft für viele seiner Kollegen charakterisierte Prof. Hermann Henselmann, damals noch Rektor der Hochschule für Baukunst und bildende Künste in Weimar, den typischen Studenten der ersten Stunde und seine Gemütslage: „Und ich sage Ihnen: das ist der einzige Gedanke, der diese jungen Menschen beherrscht, Geborgenheit, Sicherheit, das kleine Glück. Ein ungefährdete Welt, in der das Blühen der Blumen, der Duft der Gräser, das Lächeln der Frauen, das Jauchzen der Kinder zu Hause ist“, um dann abschließend zu fragen: „Wer ernährt die Kinder und die jungen Frauen der Studenten?“⁸ Dass diese „jungen Frauen der Studenten“ vielleicht selbst den Weg an die Hochschule einschlagen wollten, schien in den späten vierziger Jahren auch in offiziellen Verlautbarungen nachrangig. Auch wenn in den programmatischen Aufrufen und Anordnungen immer von „Männern und Frauen“ oder „Jungen und Mädeln“ die Rede war, kaschierte diese sprachliche Universalisierung eine faktische Männerzentrierung.

Dessen ungeachtet zeigte die ein Dreivierteljahr nach Kriegsende noch relativ hohe Studentinnenquote, dass die Richtlinie zur bevorzugten Zulassung von Kriegsheimkehrern erst langsam griff. Überdies befanden sich zu dem Zeitpunkt noch viele potentielle Studenten in Kriegsgefangenschaft, aus der viele erst im Laufe des Jahres 1946, manche noch später, zurückkehrten und dann ihr Recht auf einen Studienplatz in Anspruch nahmen. Spätestens jetzt aber fiel der Anteil weiblicher Studenten rapide. Bereits 1947/48 war ihr Anteil an der Gesamtzahl der Studierenden auf

⁷ BA-NY4145/17: „Der Lebenswille der Frau“, in: Tägliche Rundschau vom 10.4.1946 (Nachlaß Käthe Kern).

⁸ Hermann Henselmann, Die Idee und die Realität der Universität, in: Forum, 1.7.1947, S. 246.

34,5 Prozent gesunken. Diese Talfahrt der Studentinnenzahlen setzte sich bis 1949/50 fort, als nur noch 30 Prozent aller Studierenden Frauen waren. Lediglich bei den für Fraueninteressen eingesetzten Organen erzeugten solche Daten Besorgnis. 1950 mahnte die Abteilung Frauen des SED Zentralkomitees: „Auffallend ist das Absinken der Anzahl der studierenden Mädel an unseren Hochschulen und Universitäten. Im Wintersemester 1948/49 wurden 7792 Studentinnen immatrikuliert, im Wintersemester 1949/50 nur noch 7222 bei einem Steigen der Gesamtzahl der Studierenden von 24752 auf 25423 im gleichen Zeitraum.“⁹

Dennoch waren Studentinnen, die trotz aller Schwierigkeiten und fehlender Förderung nicht locker ließen, kein Einzelfall. Kritisch vermerkte der Minister für Arbeit- und Sozialfürsorge der Landesregierung Sachsen-Anhalt am 31. Mai 1948, dass sich gerade die Abiturientinnen „viel schwerer in praktische Berufsausbildungen“ unterbringen ließen und dass gerade auch sie „mit Zähigkeit an ihren Studienplänen“ hingen und bei Aufnahmebescheid einer Hochschule ohne Zögern ihre begonnene Lehre“ aufgaben.¹⁰ Die Wartezeit auf den Aufnahmebescheid ließ sich vor allem verkürzen, wenn Studentinnen sich bei der Studienfachwahl flexibel zeigten. Eva Heilmann-Furth, der 1939 nach ihrem Abitur mit Hinweis auf ihre jüdische Mutter ein Medizinstudienplatz verweigert worden war, entschied sich während des Krieges für eine Ausbildung zur chemisch-technischen Assistentin beim Berliner Lette-Haus. Gleich nach Kriegsende nahm sie einen erneuten Anlauf, um einen Studienplatz zu bekommen. Weil aber „der Andrang außerordentlich groß war bei der Medizin“, beschloss sie, ihre „chemischen Vorkenntnisse zu gebrauchen und Chemie zu studieren.“¹¹

Flexibilität war aber nicht nur hinsichtlich der Studienfachwahl, sondern auch im studentischen Alltag gefragt. Die Mangellage der ersten Nachkriegsjahre bestimmte das universitäre Leben. Die Hörsäle waren vielfach zerstört, das lädierte Mobiliar nur notdürftig zusammengestellt, Heizmaterial fehlte, der Bibliotheksbestand war erheblich geschrumpft. Mit einem Pferdewagen sorgte etwa die junge Dozentin Rita Schober gemeinsam mit ihrem Verlobten dafür, dass der Hallenser Bibliotheksbe-

⁹ SAPMO-BA-Dy30/IV 2/17/7.

¹⁰ BA-DQ2/2881.

¹¹ Interview mit Eva Heilmann-Furth, geführt am 2.3.1998 in Berlin.

stand, der während des Krieges in den Salinenschächten untergebracht worden war, zurück an die Universität kam, wo er in mühseliger Arbeit erst einmal gereinigt werden mußte.¹² An anderen Universitäten war ein Großteil der Literatur für immer verloren. Dass Studenten und Studentinnen in Mantel und Handschuhen im Hörsaal saßen, dass die Tinte gefror und der Strom zeitweilig aussetzte, gehörte zur Tagesordnung. Vor allem in den Naturwissenschaften waren Materialien für Versuche knapp. Damit das Studium möglichst ohne große Unterbrechungen vor sich gehen konnte, waren Engagement und Eigeninitiative der Studierenden gefragt. „Ich bin tagelang durch die Stadt gerannt, wo die ganzen Glasbläsereien waren, um zu sehen, was die noch hatten“, weiß die ehemalige Chemiestudentin Eva Heilmann über ihre Suche nach Reagenz- und Kolbengläsern zu berichten.¹³

Diese kräftezehrende Überlebensarbeit ging außerhalb der Universitäten weiter. In den Jahren 1948/49 erhielt zwar fast jeder zweite Studierende in der SBZ ein Stipendium, zunächst die Lebensmittelkarte V, seit Herbst 1947 die „Arbeiterkarte“, ein wenige Marken kostendes oder auch markenfrees Essen in der Mensa und gelegentlich auch Sonderzuteilungen von Produkten der Universitätsgüter. Doch das Studentenleben war selbst mit diesen „Vergünstigungen“ keineswegs immer lustig. Lediglich gut die Hälfte aller Studierenden erhielt ein Stipendium zwischen 100 und 150 RM, der Rest konnte nur mit einem Betrag zwischen 50 und 75 RM rechnen. Welche Sparkünste erforderlich waren, um damit über die Runden zu kommen, machte eine Aufstellung der „zwingenden monatlichen Ausgaben“ deutlich, die der Rostocker Studentenausschuss gemeinsam mit der FDJ-Studentengruppe im September 1946 für den Vizepräsidenten ihrer Universität anfertigte. Danach musste für eine Studentenbude mit Nebenkosten 35 RM, für Mittag- und Abendessen 90 RM, für sonstige Verpflegung 20 RM, für Straßenbahntickets 15 RM und für „Bücher, kulturelle Veranstaltungen, Wäsche, Schuhreparaturen“ und sonstiges 10 RM veranschlagt werden.¹⁴

Im Januar 1947 klagte eine Berliner Lehramtsstudentin in der „Frau von heute“: „Meine Hauptsorge für die Zukunft ist: Wie werde ich finan-

¹² Interview Schober.

¹³ Interview Heilmann-Furth.

¹⁴ Zit. in: Christiane Krause, Studenten im Aufbruch. Ein Beitrag nicht nur zur Rostocker Universitätsgeschichte, Rostock 1994., S. 33.

ziell mein Studium bestreiten können? ... Ein großes Problem ist für uns Studenten zur Zeit noch die Lebensmittelversorgung. Wir sind gewöhnlich den ganzen Tag unterwegs, und viele können sich bei der Lebensmittelkarte III selbst die geringe Markenabgabe in der Mensa nicht leisten, denn manche von uns wirtschaftet zu Hause allein oder mit seinen alten Eltern zusammen, denen sie selbst noch gern etwas zukommen lassen möchte. Auch in vieler anderer Beziehung werden an den heutigen Studenten weit höhere Anforderungen gestellt, als in früheren Jahren. Wie wäre es also, wenn man uns die Lebensmittelkarte II gäbe? Studieren bedeutet heute harte Arbeit.“¹⁵ Auch die Ökonomiestudentin Ingeborg Hämmerling wußte davon ein Lied zu singen, wenn sie sich erinnerte:

„Aber, um sechs Uhr, war Stromsperre, und wir mußten lernen. Da sind wir mit der S-Bahn immer um den Ring gefahren, weil die S-Bahn hatte Licht. Aber es war hundekalt. Ich werd's nie vergessen, ich kam bis Sonnenallee, bis `Sonnenalle` habe ich es ausgehalten, aber dann habe ich nur in mich gekauert gewartet, bis `Landsberger Allee` kam und alles solche Geschichten. Also, wir haben schrecklich gehungert und gefroren, aber wir haben durchgehalten.“¹⁶

In den Semesterferien im Betrieb, in der Landwirtschaft oder anderweitig zu arbeiten, gehörte für die meisten Studentinnen zur Selbstverständlichkeit. Vor allem die Studentinnen und Studenten, die von den Arbeiter- und Bauernfakultäten kamen, entwickelten dabei häufig viel Ehrgeiz, die in sie gesetzte Erwartung, klassenverbindend zu wirken, zu erfüllen. Doch bei aller Gemeinsamkeit des Alltagslebens schien in den ersten Nachkriegsjahren die Stimmung an den Universitäten selbst weniger harmonisch zu sein. Für die „bürgerlichen“ Studierenden wirkten die mit vielfachen Privilegien bedachten Absolventen der Vorstudienanstalten provozierend, ein Klima gegenseitiger Verdächtigungen und Verleumdungen schien an allen ostdeutschen Universitäten mehr oder minder ausgeprägt. Die FDJ hatte es in dieser ersten Zeit noch schwer, universitären Boden zu gewinnen. Am ehesten wurde sie dann bei der Studienzulassung aktiv. Ab 1948 mussten die Bewerber um einen Studienplatz ihre „gesellschaftliche Aktivität“ nachweisen und eine Art „Besinnungsaufsatz“ einreichen. Bescheinigung konnten von einer der Blockparteien und eine der Massenorganisationen ausgestellt werden, wobei die von der

¹⁵ Frau von heute 2, 1947: „Was erwarten wir für die Zukunft?“ Zwei Studentinnen haben das Wort. Brief von Ursula Rohrbach, stud. phil.

¹⁶ Interview mit Dr. Ingeborg Hämmerling, geführt am 30.5.2000 in Berlin.

FDJ erstellten Zeugnisse vorrangig behandelt wurden.¹⁷ Eine politische Loyalität, wie vermeintlich oder real auch immer, konnte oder wollte so kurz nach dem Zweiten Weltkrieg kaum ein Student und noch seltener eine Studentin durch eine Parteimitgliedschaft belegen. Dass die „Zugehörigkeit zu politischen Parteien“ unter den Studierenden „keinen sehr großen Umfang einnimmt“, konstatierte in euphemistischer Untertreibung die Deutsche Verwaltung für Volksbildung der SBZ im Winter 1946. Immerhin waren 71,7 Prozent der Männer und 88,6 Prozent der Frauen „politisch nicht organisiert“.¹⁸

Überblickt man die ersten Jahren nach Kriegsende, so wird generell deutlich: Frauen, die studieren wollten, gehörten noch keineswegs zu der Klientel, an die sich die staatlichen Maßnahmen richteten. „Erst schippen – dann studieren!“ proklamierte die ostdeutsche Frauenzeitschrift „Für Dich“ im Juni 1946 und formulierte damit das Programm der ersten Nachkriegsjahre.¹⁹ Die wenigen Studienplätze sollten, wie allorts betont, den männlichen Kriegsheimkehrern freigehalten werden. Von einer „Stunde der Studentinnen“ lässt sich kaum sprechen.

II. Brechung der bürgerlichen Bildungsprivilegs – Stärkung des männlichen Bildungsprivilegs

Wie sah es in den ersten zehn Jahren nach der Gründung der DDR aus? Nach den staatlichen Verlautbarungen bedeutete die Brechung des Bildungsprivilegs zunächst die Brechung des bürgerlichen Bildungsprivilegs. Unter allen Bewerbern für ein Hochschulstudium sollte nun denjenigen der Vorrang eingeräumt werden, die vorher aus sozialen Gründen am Besuch höherer Schulen und Universitäten gehindert worden waren. Gleichzeitig enthüllte der übliche Nachklapp zur Frauenförderung ein bildungspolitisches, als „Nebenwiderspruch“ verharmlostes Paradox: die von den vielzitierten Klassikern Marx, Bebel und Zetkin überkommene Theorie, nach der sich mit der Aufhebung sozialer Ungleichheit auch die geschlechtsspezifischen Ungerechtigkeiten verflüchtigen würden, wurde damit in Zweifel gezogen. Dass Klasse kein Geschlecht habe, oder anders

¹⁷ S. Waldemar Krönig/Klaus Dieter Müller, *Anpassung, Widerstand, Verfolgung. Hochschule und Studenten in der SBZ und DDR 1945-1961*, Köln 1994, S. 151.

¹⁸ BA-DR2/889.

¹⁹ Frau von heute 4, 1949.

gewendet, dass die Geschlechtszugehörigkeit in der Klassenzugehörigkeit aufgehe, wurde einerseits als Kernelement der Politik akzeptiert und praktiziert, andererseits durch mal mehr, mal weniger konsequente Frauenförderungsmaßnahmen auch wieder hinterfragt. Gleichsam zwischen den Stühlen der eigenen Ideologie wurde damit eine Relevanzhierarchie geschaffen, die beide Dimensionen sozialer Platzierung in eine ungleiche Konkurrenz zueinander setzte, anstelle sie als gleichrangige Aus- und Einschlusskriterien zu betrachten. Durch diese Politik wurde Klasse als das realitätsmächtigere Kriterium gesellschaftlicher Statuszuweisung herausgehoben, die soziale Platzanweiserfunktion von Geschlecht dagegen mehr oder minder negiert.

Entsprechend dieser politischen Reihenfolge reagierte auch die staatlich dirigierte Presse mit weitgehendem Desinteresse. Selbst in explizit an ein weibliches Publikum gerichteten Zeitschriften war kaum etwas zum Thema Frauenstudium zu lesen. Nimmt man die wöchentlich erscheinende „Frau von heute“, die schon bald nach ihrer Gründung 1946 fast eine halbe Million Auflage erreichte, als offizielles Organ des DFD auch als Gradmesser für frauenpolitische Schwerpunktsetzungen, spielten studierende und studierte Frauen gegenüber Arbeiterinnen in Industrie und Landwirtschaft nur eine marginale Rolle. Lediglich zu Beginn der fünfziger Jahre übte die Zeitschrift verhalten und vereinzelt Kritik an der nur schleppenden Zunahme studierender Frauen. „Frau Doktor begann an der Drehbank“, lautete etwa ein groß aufgemachter Artikel im Sommer 1950. Doch der Optimismus ausstrahlende Titel stand im deutlichen Kontrast zum Tenor der Reportage. Mangelndes Selbstvertrauen und fehlender Ehrgeiz junger Arbeiterinnen wurden als Ursache für die rückläufige Entwicklung des Frauenstudiums ins Feld geführt.²⁰ Dieses Erklärungsmuster überwog auch in den wenigen Artikeln der „Frau von heute“, die zwischen 1950 und 1960 sich studierenden Frauen widmeten.

Wie halbherzig der Staat die hochqualifizierte Frauenförderung in der ersten Dekade seines Bestehens anging, bekam auch der Demokratische Frauenbund Deutschland zu spüren. Als offizieller Vertreter der Fraueninteressen hatte auch er sich bald nach seiner Gründung vorrangig um die Belange von Industriearbeiterinnen, Landarbeiterinnen und Hausfrauen gekümmert. Als der Frauenbund sich zu Beginn der fünfziger Jahre in einer Werbekampagne auch einmal den künftigen „Frauen der Intelligenz“

²⁰ Frau von heute 15, 1950: „Frau Doktor begann an der Drehbank“.

zuwandte, stieß dieses Engagement bei den offiziellen Stellen auf wenig Echo. „Wir bedauern,“ so das Fazit des Berichts der Landesorganisation Berlin, „dass die großen Anstrengungen unserer Organisation ... vom Ministerrat nicht gewürdigt wurden. In dem Kommuniké der Sitzung vom 4. September 1952 wurden lediglich die FDJ und der FDGB erwähnt, die sich bei der Realisierung dieses Beschlusses einsetzen werden, während man der Mitarbeit des Demokratischen Frauenbundes Deutschlands wenig Bedeutung beimisst. Unsere Freundinnen, die sich im Interesse des Aufbaus des Sozialismus rückhaltlos einsetzen, vermissen eine Anerkennung ihrer Arbeit. (...) Diese Werbeaktion hat gezeigt, dass die Bereitschaft unserer Jugend, besonders der Mädchen und Frauen, zum Studium vorhanden ist.“²¹

Gerade dieser letzte Satz unterstrich, dass sich die Argumentation des DFD im internen Schriftverkehr deutlich von der in ihrem offiziellen Organ „Frau von heute“ unterschied. Während der geringe Anteil weiblicher Studenten in Zeitschrift auf eine fehlende Motivation der Studentinnen zurückgeführt wurde, verwies der interne Bericht auf bildungspolitische Fehler. Doch hier stieß der Frauenbund offenbar auf taube Ohren. Dass die DFD-Funktionärinnen ihre Arbeit hinsichtlich des Frauenstudiums so wenig honoriert fanden, scheint symptomatisch für den generellen Stellenwert der Förderung von potentiellen Akademikerinnen in diesen Jahren.

Was sich bereits in der ideologischen, politischen und propagandistischen Relevanzhierarchie abzeichnete, wurden in Statistiken konkret. Nur sehr zögernd stieg die Frauenquote unter den Studierenden in der ersten DDR-Dekade. Während die soziale Umstrukturierung bald als Erfolgsgeschichte verbucht werden konnte, blieb die „Weibersäule“, wie es Helga Schütz in ihrem Roman „Erziehung zum Chorgesang“ formuliert hatte, in den Hochschulstatistiken geduckt.²² Während noch 1949/50 ein Frauenanteil von 28,4 Prozent im Hochschuldirektstudium zu verzeichnen war, sank dieser 1951 bereits wieder auf 23,4 Prozent und 1952/53 weiter auf 20,4 Prozent. Von diesem niedrigen Level stieg er in den folgenden Jah-

²¹ SAPMO-BA-DY31/304: Studentenwerbung durch den DFD.

²² Helga Schütz, *Erziehung zum Chorgesang*, Zürich u. Köln 1981 (1. Aufl. Berlin u. Weimar 1980), S. 163.

ren, mit Auf- und Abschwankungen im Einprozentrhythmus, auf rund ein Viertel wieder hoch.²³

Wenn sich die absoluten Zahlen sowohl der männlichen als auch der weiblichen Studenten nahezu vervierfachten und damit eindrucksvoll die Qualifikationsoffensive der DDR unter Beweis stellten, blieb das Ungleichgewicht von Studentinnen und Studenten bestehen. Eine Ursache für diesen in den fünfziger Jahren wenig erfolgreichen „Eintritt“ von Frauen in die DDR-Hochschulen stellte offenbar die ständige Konkurrenz zu den weitaus mehr geförderten „Arbeiter- und Bauernkindern“ dar, was in der Regel „Arbeiter- und Bauernsöhne“ bedeutete. Dass die Richtlinie, Kinder aus diesen Kreisen vorrangig für ein Studium zu gewinnen, zu Lasten von studierwilligen Frauen ging, war ein Nebeneffekt der deutlichen Hierarchisierung von Klasse und Geschlecht. Schon in einem „Vorläufigen Bericht“ über die „Studierenden der wissenschaftlichen Hochschulen der Sowjetzone im Winter-Semester 1947/48 hatte es geheißen: „Ziemlich ausführliche Angaben liegen jetzt über die soziale Herkunft der Studierenden vor. (...) Dabei ist verständlicherweise der Prozentsatz der männlichen Studierenden aus Arbeiterkreisen durchweg höher als derjenige der weiblichen.“²⁴

Wenn auch in den Statistiken der folgenden Jahre so gut wie nie mehr die Geschlechtsspezifik der sozialen Rekrutierung gesondert aufgeführt wurde, lässt sich doch aus der Zusammenschau von Fächerwahl und Väterberufen, die eine Reihe von internen Übersichten boten, deutlich ablesen, dass gerade in Bereichen wie Philosophie, Medizin und Pädagogik, in denen traditionell Frauen überrepräsentiert waren, der Anteil der Arbeiter- und Bauernkinder eher gering ausfiel. Die Formulierung „verständlicherweise“ im Hinblick auf die Männerdominanz von Arbeiterstudenten deutete zwar darauf hin, dass man sich sehr wohl des alten Phänomens einer generell größeren Distanz der Arbeiterschaft gegenüber dem Frauenstudiums bewusst war. Doch die Einsicht, dass Zukunftsvorstellungen und Aufstiegsambitionen in Arbeiterschichten hochgradig abhängig von dem Geschlecht der Nachkommen war, fand in den Richtli-

²³ Angaben nach Hildegard Maria Nickel, „Mitgestalterinnen des Sozialismus“ – Frauenarbeit in der DDR, in: Gisela Helwig/dies. (Hg.), Frauen in Deutschland 1945-1992, Berlin 1993, S. 233-256, S. 242 u. SAPMO-BA-DY30 IV 2/17/18: Einige Angaben über die gesellschaftliche Rolle der Frau in der DDR.

²⁴ BA-DR2/1060.

nien zur Veränderung der Studentenschaft keinen Niederschlag. In einer Aufstellung des Ministeriums für Volksbildung – eine der wenigen, die soziale Herkunft mit Geschlecht koppelte – zeigt sich für das Jahr 1948 eine generell „höhere“ Herkunftsschicht der Studentinnen gegenüber ihren männlichen Kommilitonen. Während Männer unter der Rubrik „Arbeiter und unselbständige Handwerker“ zu 15 Prozent vertreten waren, traf dies für ihre weiblichen Kommilitonen für lediglich 8 Prozent zu. Die große Mehrheit der weiblichen Studenten der Humboldt-Universität rekrutierte sich zu dem Zeitpunkt aus Angestellten-, Akademiker- und Handwerkerkreisen.²⁵

In den folgenden Jahren sind solche statistischen Differenzierungen nicht mehr auffindbar. Dagegen liegen beispielsweise für das Jahr 1963 Angaben über die Verteilung der Studienfächer auf die einzelnen sozialen Schichten vor, die in Anbetracht der offensichtlich sehr stabilen Studienfachprioritäten durchaus Rückschlüsse auf Männer- und Frauenanteile erlauben. Daraus geht hervor, dass vor allem die Fächer wie Mathematik/Naturwissenschaften, Technik und Land- und Forstwirtschaft einen hohen Arbeiter-und-Bauern-Anteil aufwiesen, die gemeinhin nur von sehr wenigen Studentinnen gewählt wurden, während unter den Medizin- und Sprachstudenten ein noch relativ hoher Anteil von Studierenden zu finden ist, die aus Kreisen der Intelligenz oder der Angestellten stammen.²⁶

Dass eine geschlechtsspezifische Differenzierung der Klasse nicht stattfand, hatte triftige Gründe: Eine Aufsplitterung der Daten nach sozialer Herkunft und Geschlecht hätte nur allzu augenfällig gemacht, dass unter den weiblichen Studenten, denen man dem Egalitätsversprechen folgend, ebenfalls die Hochschultüren weiter öffnen wollte, sich noch eine nicht gerade kleine Zahl von „höheren Töchtern“ tummelten. Eben diese Töchter der Intelligenz und der Angestellten sollten an den Universitäten der DDR durch die „Studentin neuen Typs“ ersetzt werden, die sich nach Herkunft und Habitus sowohl von ihren historischen Vorgängerinnen als auch von ihren westdeutschen Kommilitoninnen unterschied. Zumindest hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft fügte sich jedoch nur eine Minderheit der Studentinnen diesen Projektionen, wobei der fehlende proletarische Stallgeruch offensichtlich kompensiert werden konnte, wenn sich die

²⁵ BA-DR2/1060.

²⁶ BA-DR3/1016.

„höhere Tochter“ in Haltung und Handlung zu den „höheren Zielen“ des Sozialismus bekannte. Auf dem 1. Frauenkongress des DFD, der im Juni 1964 in Berlin stattfand, ergriff unter den wenigen Akademikerinnen, die ohnehin auf diesen Kongressen das Podium betraten, um eigene Belange zur Sprache zu bringen, die ehemalige Studentin Gisela Bauer aus Karl-Marx-Stadt das Wort, um ihre Entwicklung von der „Saula zur Paula“ zu schildern. Die neuen Töne, die sie dabei anschlug, verweisen gleichzeitig auf eine neue Stimmungslage, in der das in den fünfziger Jahren unantastbare Idealbild des sozialistischen Menschen als – männlicher – Arbeiter langsam weiblichere und vor allem weniger proletarische Züge annahm.

„Ich sage Ihnen, dass ich nicht aus der Arbeiterklasse komme. Die meisten Frauen, die hier gesprochen haben, haben das sehr stolz sagen können. Ich aber bin aus dem Bürgerstand. Trotzdem bin ich stolz, dass ich jetzt hier stehe, und ich bin sehr stolz, eine Bürgerin der DDR zu sein (Beifall). Als man mich vor Jahren für das Studium vorschlug, da sagte ich, ehrlich gesagt, nur deshalb zu, weil mich die berufliche Qualifizierung sehr interessierte. Ich habe damals stöhnend gedacht: Na, ja, die `Rotlichtbestrahlung` mußt du mit in Kauf nehmen, es nutzt alles nichts. Wenn man hier etwas lernen will, dann ist einfach ein politischer Unterricht mit dabei. Davor habe ich mich sehr gefürchtet.“²⁷

Studierwillige, doch weniger anpassungsbereite Bürgertöchter gehörten in den fünfziger Jahren zu den ersten Verliererinnen der DDR-Bildungspolitik, hatten sie doch mit politisch loyalen Arbeitersöhnen zu konkurrieren, deren soziales Kapital deutlich mehr Marktwert besaß als die weibliche Geschlechtszugehörigkeit. Auswege und Umwege blieben häufig die einzigen Alternativen von Abiturientinnen aus bürgerlichem Hause. Dazu gehörte vor allem die sozial weniger exklusive Fachschulausbildung, die Berufsoptionen bereithielt, die einer akademischen Profession sehr nahe kommen konnten. Dafür entschied sich etwa die Bankierstochter Barbara Lange, die, obwohl sie lange dem verwehrtengeschichtsstudium nachtrauerte, als Archivarin ihren historiographischen Interessen ein großes Stück weit frönen konnte.²⁸ Auch der Weg über die Neulehrerausbildung bot solch einen Ausweg, der häufig nur ein Umweg zu einem späteren Studium sein konnte.

²⁷ SAPMO-BA-DY31/45: Protokoll des Frauenkongresses des DFD, 25.-27.6.1964 in Berlin.

²⁸ Interview mit Barbara Lange, geführt am 3.8.1998 in Berlin.

Besondere Mangellagen auf dem akademischen Arbeitsmarkt ließen auch schon in den ersten Jahren der DDR die Bildungspolitiker ein Auge zudrücken. Davon profitierten vor allem Arzttöchter und -söhne, auch wenn sie für ihre akademische Laufbahn eine gewisse zeitliche Verzögerung in Kauf nehmen mussten. Dennoch: Zunächst bedeutete die „Brechung des bürgerlichen Bildungsprivilegs“ auch eine Stärkung des männlichen Bildungsprivilegs. Die Hierarchisierung der Gegenprivilegierung, die Frauen so offensichtlich ins Hintertreffen geraten ließ, hing nicht zuletzt damit zusammen, dass die soziale Umstrukturierung der Studentenschaft nicht nur als Akt historischer Gerechtigkeit und ideologischer Einlösung betrachtet wurde. Zugleich gedachte man mit dieser Studentenschaft ein solides Fundament für eine neue, staatsreue Intelligenz zu schaffen. Studierenden aus der Arbeiterschaft traute man am ehesten eine uneingeschränkte Loyalität dem Arbeiter- und Bauernstaat gegenüber zu. Auch um die ideologische Gleichschaltung zu erreichen und die politische Zuverlässigkeit zu stärken, lag der Schwerpunkt des „Elitewechsels“ eindeutig auf der klassenmäßigen Umstrukturierung.

Dass Frauen in den fünfziger Jahren dadurch so eindeutig benachteiligt waren, wurde nur selten problematisiert. Schließlich galten sie gerade auf politischem Terrain als unsichere Kantonistinnen. Auch wenn in schöntönenden Sonntagsreden mit neuen politischen Aufgaben betraut, kämpften Frauen nach wie vor mit dem notorischen Ruf politischer Indifferenz. Sie galten als leicht beeinflussbar und damit als willfähriger Spielball gegnerischer Manipulation. „Aber noch immer ist der Zustand nicht überwunden, dass eine Reihe von Frauen in politisch angespannten Situationen unsicher wird und sich in ihren Handlungen von der Hetze des Gegners beeinflussen lässt“, hieß es in einem Bericht des ZK an den VI. Parteitag der SED im Januar 1963.²⁹ Der Grad ihrer politischen Organisation bestätigte dieses Sorgenkindimage. In einer Aufstellung über die soziale Zusammensetzung der weiblichen Parteimitglieder, die die Entwicklung zwischen 1948 und 1950 festhielt, zeichnete sich sogar ein rückläufiger Trend der ohnehin prozentual geringen Partizipation ab. „Als eine sehr ernstzunehmende Tatsache“ wurde „das Absinken des Anteils der Frauen an der Parteimitgliedschaft“ bezeichnet.³⁰ Den höchsten und

²⁹ Protokoll der Verhandlungen des VI. Parteitages der SED, 15.-21.1.1963 in der Werner-Seelenbinder-Halle zu Berlin, Bd. IV, Berlin 1963, S. 267-273.

³⁰ SAPMO-BA-DY30/IV 2/17/7.

einzig steigenden Anteil wiesen noch die weiblichen Angestellten mit knapp 25 Prozent auf, unter den Angehörigen der „weiblichen Intelligenz“ – Studentinnen wurden nicht gesondert aufgelistet – war die Quote der Parteimitglieder in den ersten Nachkriegsjahren jedoch von 18 auf 14 Prozent gefallen.³¹

III. Mobilisierung der Frauenreserve – Die „goldenen“ 60er Jahre

Erst als der Definitionsspielraum, wer als Arbeiterkind anzuerkennen sei, gegen Ende der ersten Dekade der DDR immer größer wurde – zeichnete sich ein schneller Anstieg auch der Studentinnenzahlen ab. Aber vor allem als kurz vor dem Mauerbau die Aufbruchsstimmung abgekühlt war und die Loyalität dem Staat gegenüber offenbar brüchig wurde, schienen die Bildungspolitiker auch die „Frauenreserve“ zu entdecken. Unter den Flüchtlingen der ausgehenden fünfziger Jahre waren hochqualifizierte junge Männer in der Überzahl gewesen. Sie hatten auf dem akademischen Sektor empfindliche Lücken gerissen. Bezeichnenderweise gab es für den Titel „Republikfluchtwitwe“ kein männliches Pendant. Mit dem am Ende des Jahres 1961 erlassenen Kommuniqué „Die Frau – der Frieden und der Sozialismus“, das nicht zuletzt mehr Frauen in Leitungsfunktionen in Wissenschaft und Technik zu lancieren beabsichtigte, konnten DDR-Frauen aus dem Schatten der Arbeiter- und Bauernförderung treten.

Doch selbst wenn damit das „Schattendasein“ der Studentinnen beendet war, wurde nun der vordem begrenzte Förderungswille von den Grenzen der Förderungsmöglichkeiten abgelöst. Vor allem die Studienfachwahl der studierwilligen Frauen, die ungeachtet der staatlichen Werbezüge gegen eine geschlechtsspezifische Segregation auf dem Arbeitsmarkt noch immer auf traditionelle „weibliche“ Sparten fixiert waren, verlief quer zu den gesellschaftlichen Prioritäten und dem nicht zuletzt ökonomischen Bedarf einer „wissenschaftlich-technischen Revolution“. Auch Umlenkungsversuche, die in großangelegten Kampagnen von verschiedener Seite, sei es von der Schule, von Arbeitsämtern und Massenorganisationen initiiert wurden, verzeichneten nur geringe Erfolge. Die gleichbleibend niedrige Zahl „umgelenkter“ Studentinnen zeugte von einer wenig erfolgreichen Überzeugungsarbeit der verschiedenen Stellen

³¹ Ebd.

und von der Stärke des weiblichen Eigen-Sinns. Selbst die gegen Ende der sechziger Jahre zumindest im Bereich der Ingenieurwissenschaften merklich gestiegenen Studentinnenzahlen deuteten keineswegs auf ein Aufbrechen einer ehemaligen Männerdomäne hin, denn diese Studentinnen konzentrierten sich auf nur wenige, zum Teil erst neu geschaffene Bereiche der Ingenieurwissenschaften wie vor allem der „Ingenieurökonomie“.³² Somit blieb ein Großteil des Studiengangs weiterhin fest in Männerhand und eine geschlechtsspezifische Segregation – lediglich auf eine höhere Ebene verlagert – damit erhalten. Nicht zuletzt die in Zeiten des Kalten Krieges von westlicher aber auch von ostdeutscher Seite geschürte und durch mediale Gegenbilder bekämpfte Angst vor einer „Vermännlichung“ machte es ostdeutschen Frauen keineswegs leicht, geschweige denn selbstverständlich, den Weg eines naturwissenschaftlichen oder technischen Studiums einzuschlagen.³³

Während sich somit auf den traditionellen Ausbildungsstrecken zu den akademischen Professionen eine Reihe von Kontinuitäten abzeichneten, zeigten sich auch die DDR-spezifischen, zumeist am sowjetischen Vorbild orientierten Aufstiegsschleusen wie Arbeiter- und Bauern-Fakultäten, Fern-, Abend- und Frauensonderstudien in Bezug auf die weibliche Rekrutierung noch weniger erfolgreich. Mit Blick auf die ABFs bestätigt sich der bereits oben genannte Befund einer Konkurrenz von Klasse und Geschlecht, nach dem hier an einem Schlüsselsymbol des DDR-Aufbaumythos, dem Programm der klassenmäßigen Umstrukturierung der Intelligenz, mit besonderer Konsequenz festgehalten wurde. Während des rund fünfzehnjährigen Bestehens der ABFs blieben die Frauen dort in einer deutlichen Minderheit, die zum Teil weit unter 20 Prozent lag.³⁴

³² S. hierzu Karin Zachmann, Frauen für die technische Revolution. Studentinnen und Absolventinnen Technischer Hochschulen in der SBZ/DDR, in: Gunilla-Friederike Budde (Hg.), Frauen arbeiten. Weibliche Erwerbstätigkeit in Ost- und Westdeutschland nach 1945, Göttingen 1997, S. 121-156.

³³ Zu diesen deutsch-deutschen Bilderwelten s. Gunilla-Friederike Budde, „Tüchtige Traktoristinnen“ und „schicke Stenotypistinnen“. Frauenbilder in den deutschen Nachkriegsgesellschaften – Tendenzen der „Sowjetisierung“ und „Amerikanisierung“?, in: Konrad Jarausch/Hannes Siegrist (Hg.), Amerikanisierung und Sowjetisierung in Deutschland 1945-1970, Frankfurt a.M. u. New York 1997, S. 243-273.

³⁴ BA-DR3/486.

Auch das Angebot eines Fern- bzw. Abendstudiums, das dazu dienen sollte, eine akademische Qualifikation vor allem aber auch eine Nachqualifikation von bereits eingesetzten oder auch künftigen Führungskadern ohne weitere Schaffung von Direktstudienplätzen und gravierende Arbeitskräfteinbußen zu gewinnen, nahmen sehr wenige Frauen in Anspruch. Als Gründe für dieses weibliche Desinteresse sahen die Vertreter des FDGB und der anderen Massenorganisationen nicht zuletzt die auf wenige Bereiche begrenzte Berufswahl von Frauen, die entsprechend weniger Weiterqualifizierungsoptionen boten, vor allem aber die familiäre Belastung, die Frauen vor einem neben ihrer Berufstätigkeit ablaufenden Studium zurückschrecken ließ.

Nicht zuletzt weil die sogenannten „Privilegien“ der Arbeitsfreistellung und auch das Versprechen eines der Qualifikation angemessenen Berufseinsatzes offenbar, so machten es eine Flut von „Eingaben“ von Studentinnen deutlich, von betrieblicher Seite ignoriert bzw. boykottiert wurden, änderte auch die Einführung des „Frauensonderstudiums“, das diese Privilegien noch ausweiten und auf weibliche Belange zuschneiden sollte, wenig an dieser Situation. An dieser Stelle stießen staatliche Maßnahmen, die Ende der sechziger und zu Beginn der siebziger Jahre eingeführt worden waren, weniger auf den weiblichen, denn auf den betrieblichen Eigen-Sinn, vom SED-Staat als „Betriebsegoismus“ diffamiert, dem nur schwer mit Kontroll- und Disziplinierungsmaßnahmen zu begegnen war.

Der Hautgout der besonderen Hervorhebung, gleichzeitig als „Sorgenkinder“ auf den Präsentierteller staatlicher Frauenpolitik gehoben und überdies als Imagepflegerinnen gelungener staatlicher Förderung instrumentalisiert zu werden, ließ diese „Sonder“-Maßnahmen als wenig attraktiv erscheinen. Schließlich schufen und bestätigten „Frauensonderstudien“ nicht nur Vorurteile, sondern beförderten überdies den Eindruck „ungerechter Bevorzugung“. Dieses Problem thematisierten auch die Frauenvertreterinnen des FDGB, wenn sie etwa konstatierten: „Vorbehalte und Ressentiments gegenüber der Richtigkeit der Frauenförderung spielen noch immer eine Rolle, wobei wir mitunter sogar solchen primitiven Vorstellungen begegnen wie denen, dass das Prinzip der Gleichberechtigung von Mann und Frau verletzt wird, wenn eine besondere Förderung der Frau festgelegt wird.“³⁵

³⁵ SAPMO-BA-DY53/21/614/7432.

Auch Ton und Wortwahl, mit denen die „Sonder-Maßnahmen“ an „die Frau gebracht“ wurden, untermauerten ihre Problematik. Ein Leitbegriff in den Argumentationen und Diskussionen lautete „individuell“. Da war etwa von der „Berücksichtigung aller individuellen Besonderheiten“ der Frauen die Rede,³⁶ von der Notwendigkeit einer „individuellen Förderung“ und „individueller Maßnahmen bei weitgehender Berücksichtigung des Standes der Entwicklung und der Psyche der Frau“,³⁷ der Suche nach „individuellen Lösungen“ und der Einführung „individueller Betreuung und Arbeitszeitregelungen“.³⁸ Damit vollzog sich – mehr oder minder unbewusst – die Loslösung der Studentinnen aus dem Kollektiv der Gesellschaft der Studierenden. Sie wurden damit als weniger anpassungsfähig, weniger kompromissbereit und weniger flexibel verfügbar diskreditiert, kurz: für die Gestaltung des Großprojekts der sozialistischen Gesellschaft als nur bedingt tauglich präsentiert.³⁹

Zu dem Zeitpunkt der Einführung der „Frauensonderstudien“ war dieses Herausstreichen der „individuellen“ Bedürfnisse der Frauen noch durchaus heikel. Schließlich stand noch immer die Entwicklung vom „ich zum wir“ hoch im Kurs und die Geringschätzung des Individuums gegenüber der Gesellschaft außer Frage. Ein vorsichtiges Aufweichen dieser Dichotomie sollte sich – zunächst in der Belletristik – erst einige Jahre später ankündigen. Im Zeichen der Hochschätzung gesellschaftlicher Einbindung und Unterordnung mussten diejenigen, die sich diesem Verdikt nicht fügen wollten oder konnten, ihre Position als prekär empfinden. Wenn noch dazu häufig zumindest hinter vorgehaltener Hand auf die „Kosten“ ihrer Qualifikation verwiesen und diese überdies als „Fehlinvestition“ geißelt wurde, konnten auch die Frauenvertreterinnen der

³⁶ Ebd.

³⁷ BA-DR3/1325.

³⁸ BA-DR3/1185.

³⁹ Zur negativen Bewertung des „Individualismus“ der Intelligenz s. Jürgen Kuczynski, Die Intelligenz. Studien zur Soziologie und Geschichte ihrer Großen, Köln 1987, S. 33f.

Massenorganisationen, die daran Anstoß nahmen, an dem Negativimage der „Frauensonderstudien“ wenig ändern. Der Ruch der Unbequemen, mit dem hochqualifizierte Frauen in der DDR generell zu kämpfen hatten, wurde hiermit einmal mehr befestigt.

“The story of the battle between innovation and inertia...”

Die ungewisse Zukunft der Hochschulentwicklung in Belarus

Sergej Laboda
Minsk/Wittenberg

1. Im Spannungsverhältnis zwischen Erbe und neuen Impulsen

Widersprüchliche Tendenzen kennzeichnen den Transformationsprozess des Hochschulwesens in Belarus, der zu Beginn der 90er Jahre einsetzte. Einerseits ist da die Vergangenheit eines kommunistischen Regimes, das 70 Jahre an der Macht war, und andererseits die Gegenwart, die von einem starken Veränderungsdruck geprägt ist. Dies bewirkte in der ersten Hälfte der 90er Jahre unter anderem eine Internationalisierung und Öffnung der belarussischen Hochschulen. Die Analyse dieser beiden Tendenzen, mitsamt ihren z.T. ähnlichen und unterschiedlichen Einflussfaktoren ermöglicht es, “the story of the battle between innovation and inertia in post-communist Europe” (Dahrendorf 2000, 7) besser zu verstehen.

Bis zum Zusammenbruch der Sowjetunion 1991 unterstand das Bildungssystem in Belarus der staatlichen Steuerung und Kontrolle, der Staat hatte das Monopol im Bildungsbereich inne (vgl. Teichmann 2001, 5). Zudem verfügt Belarus über keine national geprägten Traditionen im Hochschulbereich. Die Geschichte der belarussischen Hochschulen reicht nicht einmal 100 Jahre zurück und wurde von Anfang an durch die „Sowjetisierung“ geprägt, die unmittelbar nach der Machtübernahme durch die

Kommunisten im Jahr 1917 begann. In der Folge kam es zu einer starken Verschulung, Reglementierung und Ideologisierung des Hochschulwesens. Mit der Auflösung der Sowjetunion und der Erringung der staatlichen Unabhängigkeit übernahm Belarus dieses „Erbe“ aus einer mehr als 70-jährigen Geschichte kommunistischer Herrschaft.

„Der Ost-West-Gegensatz drückte sich nicht nur in antagonistischen politischen, wirtschaftlichen und Gesellschaftsordnungen aus, sondern führte auch zu ganz unterschiedlichen Bildungssystemen. Während sich im Westen das emanzipatorische Ziel der Erziehung zur individuellen Mündigkeit durchsetzte, dominierte im sowjetischen Bildungssystem die Erziehung zu Unterordnung, zu Gehorsam und zur Einordnung in das Kollektiv“ (Staack 2000, 89).

Zugleich eröffnete sich die Möglichkeit, neue Wege zu beschreiten. Die Annäherung des Bildungssystems an europäische/internationale Standards ist für die Republik Belarus besonders wichtig, steht doch die Errichtung einer Zivilgesellschaft, die Einführung von Marktwirtschaft und Demokratie im Land noch am Anfang. Die Anforderungen an den Transformationsprozess, die sich daraus in den vergangenen 10 Jahren ergeben haben, sind allerdings zunehmend komplizierter geworden.

Belarus hat 1991 begonnen, die Gesellschaft nach demokratischen und marktwirtschaftlichen Prinzipien umzugestalten. Die allgemeinen Reformziele im Hochschulbereich bestanden zu diesem Zeitpunkt in der Beseitigung der typischen Merkmale und Hinterlassenschaften des Sowjetsystems und der Angleichung der nationalen Hochschulausbildung an internationale Standards. Ein wichtiger Schritt in Richtung Reformen war das neue „Gesetz über die Bildung in der Republik Belarus“ von 1991. Die möglichen Richtungen, Perspektiven und Ziele des Reformverlaufs wurden in der ersten Hälfte der 90er Jahre in der academic community und auch auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen aktiv und offen diskutiert. Die im Ergebnis dieser Diskussion fixierten Konzepte und Ideen wurden von offizieller Seite ernst genommen und fanden teilweise Eingang in das aus dem Jahr 1996 stammende Projekt einer „Konzeption zur Entwicklung des Hochschulwesens in der Republik Belarus“ des Bildungsministeriums. Bereits zwei Jahre später (1998) wurden aber schon Veränderungen im „Staatlichen Entwicklungsplan im Hochschulbildungsbereich bis 2005“ vorgenommen (vgl. Vetoichin 2001, 15), die zu einer Abschottung gegenüber dem Westen führten.

Hochschulbildung hat in der belarussischen Gesellschaft einen hohen Stellenwert. In diesem Kontext kommt der Reform des Hochschulwesens eine sehr wichtige Rolle zu. „Insbesondere in den universitären Bildungs-

einrichtungen können das Wissen, die Werte und auch die Verhaltensweisen vermittelt werden, die für die Transformation zu Demokratie, Zivilgesellschaft und Marktwirtschaft unverzichtbar sind“ (Staack 2000, 87). In der ersten Hälfte der 90er Jahre wurden Reformbemühungen nicht nur auf dem Papier erkennbar, sondern spiegelten sich auch deutlich in der Realität wider. Zu den neuen Trends und Veränderungen im Hochschulbereich, die sich zu diesem Zeitpunkt durchzusetzen begannen, gehörten folgende:

- Lehrinhalte wurden relativ frei von staatlicher Kontrolle vermittelt;
- die belarussische Sprache wurde allmählich Unterrichtssprache;
- gestufte Ausbildungsgänge (mit Bachelor/Master-Abschlüssen) wurden eingeführt;
- ein nichtstaatlicher Bildungssektor entstand, d.h. es kam zur Gründung von privaten Hochschulen und Universitäten;
- es erfolgte eine Öffnung und Internationalisierung der Hochschulen durch internationale Kontakte und Zusammenarbeit mit ausländischen staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen und Initiativen;
- es gab breite öffentliche Debatten über Wege und Perspektiven der Hochschulentwicklung und zur Erhöhung der Ausbildungsqualität an Hochschulen.

2. Von der Öffnung zur Abschottung

2.1. Äußerer Druck und innere Politik

In den ersten Jahren der Transformation nahmen die Reformbestrebungen in der academic community und insgesamt im Bildungsbereich der Republik Belarus deutlich zu. Es kam zu spürbaren qualitativen Veränderungen. Die innenpolitische Entwicklung in der zweiten Hälfte der 90-er Jahre hat sich allerdings negativ auf die nationale Bildungs- und Wissenschaftspolitik ausgewirkt. Die meisten der zwischen 1991 und 1996 eingeleiteten Maßnahmen zur Reformierung des Hochschulwesens in Belarus wurden in den vergangenen vier Jahren durch die anti-westliche Haltung und anti-demokratische Politik des Lukaschenko-Regimes zunichte gemacht. Auf diesem Gebiet ist – wie auf vielen anderen auch – eine reg-

ressive Entwicklung zu verzeichnen. Das Regime will die Autarkie des Landes fördern, was im Bildungsbereich zu einer „complete isolation of Belarus from the rest of the academic world“ (Petroukovich 2000, 5) führte und führt. In der Folge hat der Westen die meisten Kooperationsabkommen mit Belarus ausgesetzt. Die internationale Dimension der Hochschulreform hat damit im Land an Bedeutung verloren. Die Regierung von Belarus hat nach der anfänglichen Öffnung nunmehr allen westlich geprägten Reformgedanken und Unterstützungsversuchen eine Absage erteilt. Die Hochschulen befinden sich dank des staatlichen „Protektionismus“ in einer Phase der Stagnation, aber „stagnant universities are expensive and ineffectual monuments to a *status quo* which is more likely to be a *status quo ante*, yesterday’s world preserved in aspic“ (Dahrendorf 2000, 106f.).

Als „Alternative“ zur Orientierung an westlichen Modellen werden gleichzeitig sehr enge Kontakte und Kooperationen im Hochschulbereich mit Russland gepflegt. Belarus engagiert sich gemeinsam mit der Russischen Föderation für die Erhaltung bzw. Wiederherstellung eines einheitlichen Bildungsraumes – ein Bemühen, das durch den angestrebten politischen Zusammenschluss in einem gemeinsamen Staat gefördert wurde.¹ Offiziell orientiert man sich wieder ausschließlich nach Osten. So soll auch die Verbesserung der Qualität und die Reformierung der Hochschulausbildung laut offizieller Bildungspolitik „aus eigener Kraft im einheitlichen Bildungsraum der GUS-Staaten realisiert werden“ (Lis 2001, 3). Zudem lastet das sowjetische Erbe schwer: „Wir haben immer in einer geschlossenen Welt gelebt. Jahrzehntlang war Moskau das geistige Zentrum dieser Welt. Obwohl Weißrussland geographisch im Zentrum Europas liegt, kennen wir das geistige Erbe Europas schlecht“, stellte der Rektor der nichtstaatlichen Europäischen Humanistischen Universität in Minsk, Anatolij Michajlow, in einem Interview fest (Frankfurter Allgemeine Zeitung, 4.4.1998, 3).

¹ Jüngste Entwicklungen weisen jedoch auf wachsende Divergenzen zwischen Moskau und Minsk hin. So hat der russische Präsident anlässlich eines Gipfeltreffens mit seinem Amtskollegen aus Belarus Mitte Juni 2002 die Konzeption von Lukaschenko zur weiteren rechtlichen und politischen Ausgestaltung des Unionsstaates Russland-Belarus brüsk zurückgewiesen. Die Ursachen für dieses Verhalten der russischen Seite werden vor allem darin gesehen, dass der reformresistente Lukaschenko offenbar zunehmend zum Hindernis für den Wirtschaftsmodernisierer Putin geworden ist.

Seit der zweiten Hälfte der 90er Jahre lässt sich die Lage in der ehemaligen Sowjetrepublik mit dem Begriff der „Doppelgesichtigkeit“ beschreiben (Staack, 2000, 90). Auf der einen Seite hat sich der Präsident alle Möglichkeiten geschaffen, um faktisch unbegrenzt in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft intervenieren zu können. Meinungs- und Demonstrationsfreiheit, die Grundlagen jeder demokratischen Entwicklung, existieren nur auf dem Papier; Rechts- und Investitionssicherheit sind nicht gegeben; selbst die Etablierung einer noch umfassenderen Diktatur wäre jederzeit möglich. Allerdings schöpfen Lukaschenko und seine Administration ihre Machtfülle nicht voll aus. So haben sich einige Veränderungen – resultierend aus den Anfang der 90er Jahre begonnenen Reformen – trotz allem durchgesetzt. Kontakte mit dem Ausland sind möglich, besonders durch private und gesellschaftliche Initiativen, und die Opposition ist nicht völlig ausgeschaltet. Dies gilt auch für den Hochschulbereich.

2.2. *Top-down und bottom-up-Einflüsse auf den Hochschulbereich*

Der heute dominierende Trend in der Bildungsstrategie in Belarus ist die *Rückkehr zur strengen staatlichen Kontrolle und Steuerung im Bildungsbereich*. Anders gesagt: die ‚neue‘ Bildungsstrategie orientiert sich an dem ‚alten‘ Motto: „mehr Staat – mehr Kontrolle – mehr Qualität!“ Der direkte Staatseinfluss auf das Bildungssystem ist unter der Präsidentschaft von Lukaschenko enorm groß geworden. Im Hochschulbereich sind davon sowohl staatliche als auch private Hochschulen betroffen; alle Rektoren der staatlichen Universitäten und Hochschulen werden vom Präsidenten ernannt. Nach einem neueren Erlass des Präsidenten betrifft dies seit dem Oktober 2001 auch die Spitzenposition des Präsidenten der nationalen Akademie der Wissenschaften und ihr Präsidium. Sogar zu Sowjetzeiten wurden diese noch von den Akademiemitgliedern selbst gewählt; ihre wissenschaftliche Autonomie wurde nicht einmal damals völlig beseitigt.

Hinzu kommt, dass die staatlichen und privaten Hochschuleinrichtungen über die Bildungsstandards in die staatliche Kontrolle eingebunden sind, die 1999 im Land eingeführt wurden. Die Bildungsstandards sollen gemäß der offiziellen Sicht die Qualitätssicherung in der Hochschulausbildung garantieren. Das Bildungsministerium bestimmt in den wesentlichen Grundzügen den Inhalt und die Struktur der Hochschulausbildung.

Als Vorbild gelten die russischen Standards – ohne Rücksicht auf nationale Besonderheiten der Hochschulentwicklung in Belarus. Auf diese Weise hat sich der Staat die volle Kontrolle gesichert und kann die Hochschulen nach seinen Vorgaben steuern.

Die staatlichen Hochschulstrukturen sind außerdem stark von Hierarchien und der Orientierung an formalen Autoritäten geprägt. Beispielsweise spielt das Dienstalter oft eine größere Rolle als die wissenschaftliche Qualifikation selbst. Eine Tätigkeit im Bildungsbereich ist allgemein für Nachwuchskräfte gegenwärtig unattraktiv, denn die staatlichen Gehälter reichen nicht zur Finanzierung des Lebensunterhalts aus. Eine Überalterung der Lehrkörperschaft ist die unausweichliche Folge. Seit 1990 ist die Zahl der Hochschullehrer im Alter von 30-40 Jahren von 32,2% auf 23,8% zurückgegangen. Die Zahl der Lehrkräfte im Alter von 51-60 Jahren ist dagegen von 20,7% auf 26,6% gestiegen, und die der über 61-jährigen ist von 6,2% auf 8,4% angestiegen (vgl. Vetochin 2001, 44). Im Jahr 1995 hatten 74,5% des Lehrkörpers einen Dokortitel (Dr. Sci.) vorzuweisen, und 37,9% der Habilitierten an den belarussischen Hochschulen waren älter als 50. Die Zahl der Doktoranden an der nationalen Akademie der Wissenschaften ist von 723 im Jahr 1989 auf 416 im Jahr 1996 zurückgegangen (vgl. Petroukovich 2000, 7).

Wie schon angedeutet, werden demokratische Grundrechte, die mit dem Ende der Sowjetunion auch in Belarus eingeführt wurden, mittlerweile massiv eingeschränkt. Dies schlägt sich im Hochschulbereich folgendermaßen nieder: In einigen Studienfächern ist man zur Zwangszuweisung von Arbeitsplätzen bei den Absolventen – wie zu Sowjetzeiten – zurückgekehrt. Junge Lehrer und Ärzte werden dann beispielsweise oft in die durch den Atomunfall in Tschernobyl verseuchten Landesteile beordert, in die freiwillig niemand gehen will.

Die Kontinuität zur Sowjetzeit ist in den Bildungsinhalten besonders in den Wirtschafts-, Geistes- und Sozialwissenschaften noch spürbar, weil in vielen staatlichen Hochschulen die Professoren zumeist dieselben geblieben sind, und viele von ihnen sich den in sowjetischer Zeit verinnerlichten Gehorsam gegenüber der staatlichen Lehrmeinung nicht abgewöhnt haben. Zum Beispiel nennt sich das, was früher als „Wissenschaftlicher Kommunismus“ gelehrt wurde, heute „Politologie“. Die Atmosphäre von Druck und Anpassung ist weiterhin vertraut. Die alten Professoren verstehen es nur allzu gut, wenn von staatlicher Seite kritisiert wird, dass in Belarus „westliche geistliche, gesellschaftliche und wirt-

schaftliche Modelle“ propagiert würden (vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 4.4.1998, 3). Deshalb hat der Staat es gar nicht so nötig, mit direkten Vorschriften die Bildungsinhalte zu bestimmen – sie werden von selbst erfüllt. Andererseits wächst aber auch die Zahl der Intellektuellen in den Hochschulen, die ein ganz anderes professionelles Selbstverständnis und ganz andere Werte vertreten. Angesichts der wachsenden Bedeutung von Forschungs- und Lehrfreiheit für die Wissenschaftler wird es möglicherweise für den Staat immer schwieriger, bis ins letzte Detail Lehrinhalte zu bestimmen und zu kontrollieren.

Nach Demonstrationen der Opposition, an denen sich viele Studenten und Hochschullehrer beteiligten, verfiel die Regierung auf die bewährte Kombination von Zuckerbrot und Peitsche, um den Protest zum Schweigen zu bringen. Einigen Universitäten wurden im Frühjahr 1997 Privilegien eingeräumt: vom Ehrentitel einer „Präsidenten-Universität“, verbunden mit einer höheren staatlichen Finanzierung, über die Anhebung von Stipendien für die Studierenden bis zu einer großzügigen Gebäuderenovierung. Gleichzeitig wurden aber viele Lehr-, Verwaltungs- und Leitungskräfte an den Universitäten ausgewechselt oder entlassen. Diese staatliche Bildungspolitik führt zu einer Spaltung der nationalen academic community, die Außenstehenden nicht so auffällt, die jedoch sehr deutlich ausgeprägt ist.

2.3. Staat und private Hochschulen

Auf die privaten Hochschulen wirkt sich der Einfluss des Staates noch weitaus hemmender in ihrer Tätigkeit aus. Die Regierung ist sehr geschickt, wenn es darum geht, unabhängige Bildungseinrichtungen unter ihre Kontrolle zu bringen: nicht durch direkte Verbote, sondern über administrativ und finanziell ausgeübten Druck. Es wird versucht, über Erlasse des Präsidenten und mittels Forderungen aus dem Bildungsministerium ihre Entwicklung zu behindern und sie als Konkurrenten auf dem „Bildungsmarkt“ zu schwächen. Die staatliche Kontrolle nutzt dazu (neue) Instrumente wie die Lizenzierung, Attestierung und Akkreditierung von Bildungseinrichtungen und die Zertifizierung von Abschlüssen. In der zweiten Hälfte der 90er Jahre trieb die Regierung ein regelrechtes Verwirrspiel um die Diplome nichtstaatlicher Hochschulen. Nur akkreditierte Hochschulen durften ein Hochschuldiplom an ihre Absolventen aushändigen. Es gab Abschlüsse – sogenannte „Sonderdiplome“ – die an

nichtstaatlichen Einrichtungen erworben, aber vom Staat nicht anerkannt wurden, obwohl eine solche Anerkennung im Bildungsgesetz von 1991 vorgesehen war.

Zudem bekommen nichtstaatliche Hochschulen zunehmend Schwierigkeiten mit der Verlängerung ihrer Lizenzen. Die Auflagen wurden so verschärft, dass sie kaum zu erfüllen sind. Als Beispiel kann eine aus der Sowjetzeit ausgegrabene Verordnung erwähnt werden, die von einer Bildungseinrichtung 14 Quadratmeter Raum pro Studierenden fordert – unter den gegenwärtigen wirtschaftlichen Bedingungen eine nicht finanzierbare Auflage. Da jederzeit derartige unerfüllbare Vorschriften erlassen werden können, befinden sich die privaten Hochschulen in einer Situation ständiger Unsicherheit.

Noch stärker ist der *finanzielle* Druck seitens des Staates auf die privaten Hochschulen. Die nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen werden den kommerziellen Organisationen zugerechnet, und aus diesem Grund sollen sie fast 40% Steuern auf alle ihre Einnahmen entrichten. Entsprechend eines Erlasses des Präsidenten vom Oktober 1999 sollen sie aber ihren Angestellten die gleichen Gehälter zahlen wie staatliche Einrichtungen. Die hohe Steuerlast und fehlende Finanzierung aus dem Staatshaushalt werden dabei nicht berücksichtigt. Staatliche Hochschulen erhalten dagegen eine garantierte Finanzierung aus dem Staatshaushalt. Sie sind nicht mit derart hohen Abgaben wie private Einrichtungen belastet und haben zusätzlich die Möglichkeit erhalten, gebührenpflichtige Studiengänge einzuführen. In der zweiten Hälfte der 90er Jahre war eine rasche Kommerzialisierung an den staatlichen Hochschulen zu beobachten. Die Quote für zahlende Studierende an staatlichen Einrichtungen lag noch 1993 bei maximal 5% und 1994 bei 10%, später gab es fast keine Einschränkungen mehr. Seit 1999 dürfen an staatlichen Hochschulen bereits 60% aller Studienplätze als gebührenpflichtige angeboten werden (vgl. Petroukovich 2000, 6). Damit sind die staatlichen Hochschulen heute in einer günstigeren finanziellen Situation als die privaten Bildungseinrichtungen.

Fast die Hälfte der privaten Einrichtungen hat diesen „Kampf“ mit dem Staat nicht überlebt. 1997 gab es 20 nichtstaatliche Hochschulen in Belarus, ein Jahr später bereits nur noch 13. Im Jahr 2000 zählte der nichtstaatliche Hochschulsektor 14 private Hochschulen (vgl. Vetoichin 2001, 9). Die Prognose für ihre Zukunft fällt nicht sehr günstig aus. Die Konkurrenz auf dem „Bildungsmarkt“ unter diesen ungleichen Bedin-

gungen wird sich für die privaten Hochschulen deutlich verschärfen. Dazu kommt überdies eine negative Prognose der Abiturientenzahl: Laut offizieller Statistik wird sich die Anzahl der Schulabgänger nach einem Boom im Jahr 2001 bis zum Jahr 2009 um die Hälfte verringern.

3. Möglichkeiten und Chancen der Hochschulkooperation Ost-West in Belarus

Aufgrund der genannten Widersprüche im Transformationsverlauf in der Republik Belarus ist die Praxis der Hochschulkooperation Ost-West sehr kompliziert und widersprüchlich. Dies führt immer wieder zu Verständigungsproblemen, die hauptsächlich durch vier Aspekte bestimmt werden:²

- die unterschiedlichen Bildungssysteme;
- die unterschiedlichen Mentalitäten;
- der unterschiedliche Grad des Staatsinterventionismus;
- die unterschiedlichen Zielsetzungen.

Um diese Hindernisse zu bewältigen, muss man sehr geduldig sein und darf die Bildungskooperation nicht als einseitigen Transfer betrachten, sondern eher als „Zweibahnstraße“. Sehr wichtig ist dabei zu verstehen, dass Belarus aus der Geschichte und Tradition zentralistische Machtstrukturen und ein entsprechendes gesellschaftliches Bewusstsein übernommen hat. Dies sind keine guten Voraussetzungen für die Implementierung demokratischer Strukturen. Aus diesem Grund wirkt sich der Staatseinfluss auch negativ auf internationale Kooperationen zwischen Hochschulen aus. Oft sind z.B. längerfristige Projekte ohne Zustimmung oder das Wohlwollen des Bildungsministeriums oder anderer staatlicher Strukturen nicht durchführbar. Unter diesen gesellschaftlichen Bedingungen ist eine Förderung ausschließlich über den Weg „von oben nach unten“ oftmals nicht effektiv, zudem unterstützt dies kaum Reformen, sondern bewirkt eher die Verfestigung alter Strukturen.

Sinnvoller erscheinen daher *direkte* Partnerschaftskontakte, so z.B. auf der Ebene von Universitäten, Fakultäten, Lehrstühlen oder einzelnen Projektgruppen, insbesondere dann, wenn sie zu dauerhaften Beziehungen und Kooperationen führen. Auf diese Weise können sich demokratische Werte „von unten“ entwickeln. Man kann deutlich sehen, dass es po-

² Dazu weiterführend Staack (2000, 88-90).

tenziell starke, zukunftsorientierte Bewegungen in der belarussischen academic community gibt, die der Internationalisierung der Hochschulen und Entwicklung eines modernen Belarus wichtige Impulse geben. Dafür spricht auch die Vielzahl von Artikeln und Beiträgen mit ihrem „globalisierten Kontext“ über den Hochschulreformbedarf in der belarussischen bildungs- und wissenschaftlichen Presse. Innerhalb der Hochschulintelligenz und der jungen Generation mit höherer Bildung ist die Aufgeschlossenheit gegenüber der Notwendigkeit von Reformen besonders groß. Der politische, wirtschaftliche und gesellschaftlich-kulturelle Wandel und die Öffnung zu einer tatsächlichen Transformation und Modernisierung liegen in ihrem ureigensten Interesse, weil dadurch Optionen auf positive individuelle Zukunftsperspektiven in Belarus als Bestandteil Europas eröffnet werden. Eine Bewegung „von unten“ entwickelt sich dort, wo keine Entscheidungen „von oben“ gefällt werden. Diese Bewegung „von unten“ gibt heute Anlass zu der Hoffnung, dass das ‚Reformfeuer‘ in Belarus erhalten werden kann und die Entwicklung im Hochschulbereich – wie auf anderen Gebieten auch – in naher Zukunft nicht mehr als regressiv bezeichnet werden muss.

Trotz der schwierigen Bedingungen und vielen Probleme gibt es viele Möglichkeiten und Chancen für eine sinnvolle, praktikable internationale Kooperation – sowohl auf der Ebene von Personen als auch auf der Ebene der Hochschulen und Bildungseinrichtungen. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass Deutschland im Vergleich zu anderen westlichen Ländern im belarussischen Hochschulbereich besonders stark engagiert ist. Mehr als 25 belarussische Universitäten haben Partnerschaften in Deutschland (vgl. Tichonov 1996, 81). Der Deutsche Akademische Austausch Dienst DAAD und die Robert-Bosch-Stiftung haben mehrere Lektorate an Universitäten in Minsk eingerichtet. Der DAAD bietet auch ein umfangreiches Stipendienprogramm für belarussische Dozenten und Studierende an, auf das sich Jahr für Jahr immer mehr Personen bewerben. In der Hauptstadt Minsk – hier befinden sich die meisten nationalen Hochschulen – gibt es zwei sehr gefragte deutschsprachige Bibliotheken: die Bibliothek des Goethe-Instituts in Minsk und die Bibliothek des Instituts für Deutschlandstudien an der Europäischen Humanistischen Universität.

Für den Transformationsprozess in Osteuropa kommt der Reform der Bildungssysteme eine zentrale Bedeutung zu. Nur wenn diese Reform gelingt, wird eine Entwicklung der belarussischen Gesellschaft in Richtung

Demokratie und Zivilgesellschaft möglich sein. Daher bleibt die Unterstützung der internationalen Zusammenarbeit im Hochschulbereich unverzichtbar.

Literatur

- Hoffmann, Christine (1998): Dekane haften in Weißrussland für ihre Studenten, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 04.04.1998, S. 3
- Dahrendorf, Ralf (2000): Universities after communism, Hamburg
- Lis, N.I. (2001): Cooperation of CIC states-participants in the educational sphere, in: Vysheishaya Shkola (Higher Education) (3), Minsk, S. 3-6 (in russischer Sprache)
- Petroukovich, Nikolai (2000): Social sciences and higher education in Belarus: need and potential for reform, CEP, Discussion Series, vol.1 (5), Budapest
- Staack, Michael (2000): West-östliche Bildungskoooperation in der Republik Belarus, in: Erdmann, Klaus/Theisen, Heinz (Hg.), Der west-östliche Hörsaal. Interkulturelles Lernen zwischen Ost und West, Berlin, S. 87-97
- Teichmann, Christine (2001): Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation, HoF-Arbeitsberichte 4/01, Wittenberg
- Tichonov, Vladimir (Hg.)(1996): Bildungssystem, Aus- und Weiterbildung in der Republik Belarus in der Transformationsperiode, Minsk (in russischer Sprache)
- Vetochin, Sergej S. (2001): Die Entwicklung der Hochschulbildung in der Republik Belarus, Minsk (in russischer Sprache)

Nachrichten aus Russland

Eine Hälfte für dich und eine Hälfte für mich

Quelle: Izvestija, 18.06.02, Nr. 102

<http://www.informika.ru/text/new/press/18-06.html>

Am 14. Juni 2002 hat der Föderationsrat das Gesetz „Über die Änderungen und Ergänzungen zum Gesetz der RF (= Russische Föderation – d.Ü.) ‚Über die Bildung‘“ und das Gesetz „Über die höhere und postgraduale berufliche Ausbildung“ gebilligt. Die neuen Vorschriften haben juristisch das verankert, was bei uns längst eine Realität in unserem Leben ist – der Anteil der kostenfreien höheren Ausbildung wird ständig reduziert.

Bislang gab es in Russland eine Begrenzung: der Anteil gebührenpflichtiger Studienplätze an staatlichen Hochschulen zur Ausbildung in den Fachrichtungen Wirtschaft, Management, Verwaltung und Jurisprudenz durfte nicht mehr als 25 Prozent der Gesamtzahl der Studierenden ausmachen, die in diesen „defizitären“ Fachrichtungen aufgenommen wurden. Das neue Gesetz führt eine 50-prozentige Obergrenze ein, d.h. die Zahl der auf Staatskosten Studierenden und der „zahlenden“ Studierenden an den Hochschulen wird angeglichen. Wir müssen dazu gleich festhalten, dass die 25 Prozent-Marke nur von sehr wenigen Lehreinrichtungen eingehalten wurde. Das Ergebnis war, dass in solchen „ehrliehen“ Hochschulen die notwendige Punktzahl für die Aufnahme in die Abteilung der gebührenpflichtigen sich nur unwesentlich von der Punktzahl für die kostenfreien Studienplätze unterschied, und somit das Bildungsniveau der zustande gekommenen Erstsemester gleich war, unabhängig von den Mitteln, über die ihre Eltern verfügten. Aber die Einhaltung von Regeln ist bei uns eher die Ausnahme.

Das Bildungsministerium der RF hat während einer unlängst durchgeführten Überprüfung an den Hochschulen festgestellt, dass die Zahl der Studierenden deutlich über der liegt, die an den Hochschulen gemäß den Anforderungen bei der Lizenzerteilung und den Bildungsstandards ausgebildet werden könnten. Unter diesen „Gesetzesbrechern“ gibt es auch bekannte staatliche Universitäten und Akademien. Andere Hochschulen haben die 25 Prozent-Marke auf raffiniertere Weise umgangen. Bei einer

staatlichen Akademie wurden einige „Nebenstellen“ unter der Bezeichnung eines „Instituts für Business-Verwaltung im Bereich der Kommunikation“ eröffnet und eine große Zahl von Studierenden gegen Gebühr aufgenommen. Die „Nebenstelle“ hatte zwar auch eine Lizenz, sie existierte aber nur auf dem Papier, die zahlenden Studierenden wurden in der staatlichen Akademie ausgebildet und erhielten ihr Diplom als Externe. Es gab Fälle, bei denen in einer staatlichen Hochschule die Zahl der ausgehändigten Diplome 5-6 Mal höher war als die Zahl der kostenfreien Studienplätze.

Wünsche auf den Weg für die Rektoren

40 Prozent der Hochschulabsolventen können keine Arbeit finden

Quelle: Trud, 02.07.02 , Nr. 112

<http://www.informika.ru/text/new/press/02-07.html>

Während eines Treffens mit den Rektoren der führenden Hochschulen des Landes hat der Premierminister der RF, Michail Kas'janov erklärt, dass sich unter den Bedingungen einer sich rasch verändernden Wirtschaft auch das Hochschulsystem anpassen muss, das heute bei weitem nicht so effektiv ist, wie es die Zeit erfordert.

Es ist bekannt, dass 40 Prozent der Absolventen von russischen Instituten und Universitäten keine Arbeit auf ihrem Fachgebiet finden, auf dem Arbeitsmarkt nicht gefragt sind. Gleichzeitig – so die Worte des Premierministers – arbeiten bis zu 80 Prozent der Inhaber von Diplomen aus landwirtschaftlichen Hochschulen nicht auf dem Land, sondern ziehen es vor, sich in der Stadt niederzulassen. Ungefähr 50 Prozent der Absolventen aus pädagogischen und medizinischen Hochschulen gehen wegen des niedrigen Gehalts nicht in die Schulen und Krankenhäuser, sondern lieber in die freie Wirtschaft.

Michail Kas'janov stellte fest, dass das Volumen der Finanzierung im Bildungsbereich ständig wächst: im Jahr 2001 stieg es um 46 Prozent im Vergleich zum Jahr 2000, und im Jahr 2002 werden es 43 Prozent mehr sein als 2001. In den letzten 10 Jahren hat sich die Zahl der Hochschuleinrichtungen fast verdreifacht: im Jahr 2001 gab es bei uns 609 staatliche und 718 private Hochschulen. Heute gibt es in Russland 5,5 Millionen Studierende, 4,8 Millionen davon studieren an staatlichen Hochschulen. Dabei werden es mit jedem Jahr mehr private Hochschulen und die

Zahl der Studierenden, die eine gebührenpflichtige Ausbildung an staatlichen Hochschulen erhalten, steigt. Als ein spezifisches Problem betrachtet das Regierungsoberhaupt den Markt für „schwarze“ und „graue“ Dienstleistungen, die im Zusammenhang mit den Aufnahmeprüfungen an den Hochschulen stehen.

Es werden mehr zahlende Studierende

Aber nicht auf Kosten der „staatlich finanzierten“ – davon werden mehr als 600 Tausend aufgenommen

Quelle: Rossijskaja gazeta, 27.06.02, Nr. 114

<http://www.informika.ru/text/new/press/27-06.html>

An der Schwelle zur gesamtrossischen „Abiturprüfungszeit“ geisterte auf den Seiten von einigen Ausgaben eine „Sensationsmeldung“ herum: an den Hochschulen werden die Plätze für Studierende auf Staatskosten, d.h. die kostenfreien Studienplätze, reduziert. Gleichzeitig wächst demgegenüber die Zahl der „kommerziellen“ Studierenden. Die Telefone und Faxgeräte in unserer Redaktion liefen sich heiß – die Leser wollen eine Aufklärung. Und das ist auch verständlich: Bei weitem nicht alle von uns sind bereit, jährlich Tausend Dollar für die Ausbildung eines Kindes in den Grundlagen des Marketing sowie der Buchhaltung zu zahlen. Wie man dem Korrespondenten der „RG“ (= Rossijskaja gazeta – d.Ü.) im Komitee der Staatsduma für Bildung und Wissenschaft mitteilte, hat der Föderationsrat am 14. Juni 2002 das Gesetz „Über Veränderungen und Ergänzungen zum Gesetz der RF ‚Über die Bildung‘“ und das Gesetz „Über die höhere und postgraduale berufliche Ausbildung“ gebilligt. Bislang gab es in Russland eine Einschränkung: Der Anteil gebührenpflichtiger Plätze an den staatlichen Hochschulen in den Studienrichtungen Wirtschaft, Management, Rechtswissenschaften und Staats-(Kommunal-)Verwaltung durfte nicht die 25 Prozent-Marke der Gesamtzahl der Studierenden überschreiten, die in diese hochmodernen Fachrichtungen aufgenommen werden. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass viele staatliche Akademien und Universitäten de facto mit allen Mitteln die per Gesetz festgelegte Quote trotzdem nicht einhielten, sind die Parlamentarier den Mitarbeitern der Hochschulen entgegen gekommen, indem sie die Zahl der zu „verkauften“ prestigeträchtigen Plätze verdoppelt haben. Die Sache ist die, dass eine Hochschule, wenn sie nicht genügend kommerzielle Studie-

rende aufnimmt, nicht in der Lage ist, regelmäßig ihre Ausstattung zu erneuern, die materiell-technische Basis zu vervollständigen, das Lohnniveau auf einem entsprechenden Level zu halten. Deshalb legt das neue Gesetz eine 50-prozentige Obergrenze für die Aufnahme von „Zahlenden“ fest, aber nur in den oben erwähnten, besonders gefragten Fachrichtungen. Bedeutet nun das Gesagte, dass sich jetzt auch der Zustrom von Studierenden, die keine Gebühren zahlen, an diesen Hochschulen um das Doppelte verringert? Keineswegs. Die Raffinesse besteht hier darin, dass Kinder aus zahlungskräftigen Familien zusätzlich zu dem obligatorischen staatlichen Kontingent (dem Staatsauftrag) aufgenommen werden und nicht auf dessen Kosten. Im Komitee für Bildung der Duma und anschließend auch im Bildungsministerium der RF hat man uns bestätigt, dass in den letzten zehn Jahren die Zahl der Studierenden, die ein Studium auf Staatskosten absolvieren, stabil bei ca. 600.000 pro Jahr liegt. Die Kontrollzahlen für die „gebührenfreie“ Aufnahme werden sich auch in diesem Sommer nicht ändern. (...)

Studienbuch ohne Rückfahrkarte

70 Prozent unserer Studierenden im Ausland wollen nicht nach Hause zurückkehren

Quelle: Trud, 7, 27.05.02, Nr. 086

<http://www.informika.ru/text/new/press/27-05.html>

Jährlich fahren Tausende Mädchen und Jungen aus Russland zum Studium an Hochschulen in Großbritannien, Deutschland, den USA, Frankreich und anderen Ländern. Sie studieren aber nicht nur in westlichen Ländern. Unsere Studierenden kann man in China, Korea, Japan und sogar in Neuseeland treffen. Die einen gehen aufgrund zwischenstaatlicher Vereinbarungen in den Westen, um dort die Wissenschaft verstehen zu lernen (nach Angaben aus dem Bildungsministerium der RF sind das zum jetzigen Zeitpunkt zusammen mit den Aspiranten insgesamt 488), die anderen (das sind 10-mal mehr) gehen auf eigene Initiative und für eigenes Geld. Was ist so attraktiv für die russischen Bürger am Studium in der Fremde? Umfragen zeigen: Vor allem die Perspektive von Wohlstand, die dynamische Entwicklung der Wirtschaft in diesen Staaten, neueste Technologien, die enge Verbindung von Hochschullehre und Produktion. Viele ausländische Universitäten bilden Personal für bekannte Firmen und Kor-

porationen aus. Und nicht an letzter Stelle steht bei unserer mit Komfort nicht gerade verwöhnten Jugend die entwickelte Infrastruktur westlicher Universitäten, besonders der amerikanischen: reichhaltige Bibliotheksbestände, Computerzentren, gut (ausgebaute) Wohnheime, Sporthallen. Russische Studierende werden ihrerseits auch in Cambridge, Princeton oder an der Sorbonne gebraucht. Erstens füllen sie die Budgets dieser Hochschulen auf, indem sie für die Ausbildung zahlen, und zweitens (und wahrscheinlich ist das das Wichtigste) sind sie eine potenzielle Verstärkung, ein „goldener Fonds“ für die lokale Wissenschaft. In diesem Zusammenhang bemühen sich die Konsulate vieler Länder, die Visa-Formalitäten zu vereinfachen, sofern es um Studierende geht. So erhalten zum Beispiel junge russische Bürger, wenn sie für ein Studienjahr nach Großbritannien gehen, ein Mehrfachvisum für einen Studienaufenthalt zusammen mit einer Arbeitserlaubnis in diesem Land. Nach einigen Studienjahren in anderen Staaten bleiben manche für immer dort. Das Zentrum für Demographie und Ökologie des Menschen am Institut für volkswirtschaftliche Prognostik an der RAN (= Russische Akademie der Wissenschaften – d. Ü.) veröffentlichte die Ergebnisse seiner Untersuchungen zum „Emigrationspotenzial“ und „Rückkehrpotenzial“ russischer Studierender im Ausland. Es stellte sich heraus, dass fast 70 Prozent der russischen jungen Leute, die im Ausland studieren, nicht die Absicht haben, in die Heimat zurückzukehren und nur 25 Prozent nach Hause zurückkehren wollen und zum Wohl ihres Landes arbeiten möchten. Natürlich steht es jedem frei, sein Schicksal selbst zu wählen, aber die angeführten Daten müssen beunruhigen. Unlängst hat der Co-Vorsitzende des Russischen Gesellschaftlichen Rates zur Entwicklung der Bildung (ROSRO), der Abgeordnete der Staatsduma, Andrej Kokoschin, in einem Gespräch mit Journalisten bei der Erwähnung des für Russland schmerzhaften Themas des brain drain festgestellt, dass in den USA 30 Prozent der Mathematiker und bis zu 50 Prozent der theoretischen Physiker aus Russland Ausgereiste sind. Im Herzen der supermodernen Wirtschaft – der Firma „Microsoft“ – arbeiten 250 unserer Programmierer. Spezialisten errechneten: Der Verlust eines jeden Wissenschaftlers kostet das Land 300.000 Dollar. Viele Vertreter aus der Wissenschaft, die zur mittleren und älteren Generation gehören, sind bereits ins Ausland abgeworben worden, jetzt zielt man auf die Jugend. Entsprechend statistischen Angaben beträgt das Durchschnittsalter eines russischen Bürgers, der ins Ausland fährt, um dort zu arbeiten, und anschließend für immer da bleibt, 26 Jahre. Die

größte Nachfrage im Westen besteht nach Absolventen unserer besten technischen Hochschulen – der Moskauer Physikalisch-Technischen Universität, der MVTU N.E.Bauman, der Mechanisch-Mathematischen Fakultät der MGU M.V.Lomonossov. Bereits heute ist die Personalsituation in der nationalen Wissenschaft katastrophal. Spezialisten des Zentrums für Demographie und Ökologie bestätigen das: Wenn es so weiter geht, wird Russland im Jahr 2010 endgültig sein wissenschaftlich-technisches Personal eingebüßt haben. Damit unsere Wissenschaft nicht aus Personalmangel stirbt, muss sich vieles in der Herangehensweise an die Hochschulausbildung, an der Organisation der Arbeit der Universitäten selbst und letztendlich an der Bezahlung der Tätigkeit der Professoren, die heute im Durchschnitt 1.500 Rubel monatlich erhalten, ändern. Der bekannte Wirtschaftswissenschaftler Evgenij Jasin ist davon überzeugt, dass Russland, solange es die starken Traditionen in der Ausbildung von Ingenieuren, Mathematikern, Physikern nicht verliert, durchaus Konkurrenzvorteile im Bereich der technischen Ausbildung erlangen könnte. Dann würde nicht unsere Jugend ins Ausland streben, um dort das Glück zu suchen, sondern im Gegenteil: Ausländer würden zum Wissenserwerb an die russischen Hochschulen eilen.

Handle mit Verstand!

An den russischen Hochschulen hat die Aufnahme des Nachwuchses begonnen

Quelle: Trud, 06.07.02, Nr. 116

<http://www.informika.ru/text/new/press/06-07.html>

Die Aufnahmeprüfungen beginnen an den verschiedenen Hochschulen auf unterschiedliche Art und Weise. Dieser Tage läuft bereits überall die Aufnahme an die Moskauer Staatliche juristische Akademie und die Moskauer Staatliche Akademie für geologische Forschungen „Sergo Ordžonikidze“. Dort haben die Abiturienten die erste Prüfung am 25. Juni abgelegt und die letzte steht am 15. Juli an. An der Staatlichen Moskauer Lomonossov-Universität hat am 2. Juli der Rektor, Viktor Sadovničij, (...) selbst die Themen für die Aufsätze vor den Bewerbern für die philosophische Fakultät verkündet. Übrigens ist die Bewerberzahl an der MGU (= Moskauer Staatliche Universität – d.Ü.) in diesem Jahr ziemlich hoch – auf einen Platz kommen 6 Bewerber. Das Moskauer Staatliche Institut für

internationale Beziehungen (MGIMO), das unlängst den Status einer Universität verliehen bekam, beginnt am 6. Juli mit der Auswahl der Erstsemester. An vielen russischen Hochschulen wird die Aufnahme zum Vollzeitstudium auch im August erfolgen.

Heute gibt es in Russland mehr als 5,5 Millionen Studierende. Ein großer Teil von ihnen (4,8 Mio.) studiert an staatlichen Hochschulen. In diesem Jahr haben 1.350.000 junge Leute die Mittelschule abgeschlossen und entsprechend den Prognosen des Bildungsministers, Vladimir Filipovs, werden davon ungefähr 1 Million an staatlichen und privaten Hochschulen aufgenommen. Auf der einen Seite ist der hohe Prozentsatz von Erstsemestern erfreulich. Aber andererseits – weshalb sollen wir das verschweigen – verurteilen wir bereits jetzt Tausende Absolventen von Hochschuleinrichtungen zur Arbeitslosigkeit. Der Abiturient sollte wissen, dass bei weitem nicht jede Hochschule eine qualitativ hochwertige Ausbildung anbietet, und dass auf dem Arbeitsmarkt nur Diplome von Hochschuleinrichtungen hoch im Kurs stehen, die eine staatliche Akkreditierung haben.

Manchmal steht in der heißen Phase der Aufnahmeprüfungen sogar selbst die Existenz der Hochschulen auf dem Prüfstand. Genau dieser Tage wurde auf Erlass aus dem Bildungsministerium der RF die Gültigkeit der Lizenz der Verwaltungshochschule beim Bürgermeister von Sankt-Petersburg und des Instituts „Jusdag“ (in Derbent) aufgehoben. Die Leitung dieser privaten Lehreinrichtungen hat mehr Studierende aufgenommen als dies entsprechend den Vorschriften zulässig ist. Im Prinzip ist es nicht untersagt, die Zahl der Studierenden zu erhöhen, aber dazu müssen im Bildungsministerium Verträge über zusätzliche Räume, einen sanitär-epidemiologischen Dienst und den Brandschutz vorgelegt werden. Die Hochschulen wurden bereits im Voraus gewarnt, dass ein Entzug der Lizenz möglich ist, aber sie haben keine Maßnahmen ergriffen.

Ein „Stück“ für den Studierenden

Quelle: Moskovskij komsomolez, 17.07.2002, Nr. 23041

<http://www.informika.ru/text/new/press/17-07.html>

Präsident Putin hat den Minister für Bildung der RF, Vladimir Filippov, „einbestellt“. Als formeller Anlass für das Treffen diente der Beginn der Aufnahmeprüfungen an den russischen Hochschulen. In einem Exklusiv-

interview, das er per Telefon dem Korrespondenten des „MK“ = Moskovskij komsomolez – d. Ü.) gab, verwies Vladimir Filippov darauf, dass das Gespräch nicht nur die Immatrikulation in die Hochschulen betraf, sondern auch die Ergebnisse der einheitlichen staatlichen Aufnahmeprüfung, die Gehälter der Lehrer und die Unterstützung für die Regionen, die unter dem Hochwasser zu leiden hatten. Den größten Vorteil aus dem Treffen des Ministers mit dem Präsidenten ziehen die Studierenden und Lehrkräfte. Vom 1. September des Jahres 2003 an verdoppelt sich das Stipendium für Studierende: das akademische (in Abhängigkeit von den Studienerfolgen) beträgt dann 400 Rubel im Monat und das soziale (nach sozialen Indikatoren) wird nicht unter 600 liegen. Ein armer, aber kluger Studierender wird dann 1.000 Rubel erhalten. Um das Dreifache werden auch sogar bereits ab 1. Januar die Bezüge der Lehrkräfte mit einem wissenschaftlichen Grad steigen: die Kandidaten der Wissenschaften (promoviert – d. Ü.) werden zusätzlich zum Gehalt 900 Rubel im Monat erhalten, und die Doktoren der Wissenschaften (habilitiert – d. Ü.) 1.500 (derzeit sind es 300 resp. 500 Rubel).

Oksana Bočarova: Hochschulbildung in Russland: vertikale Mobilität und sozialer Schutz

(Auszug)

Die Hochschulen und der Schutz vor der Armee

Quelle: Otečestvennye zapiski, Nr. 1, 2002, S. 106-112

<http://www.strana-oz.ru>

Die Geschlechterstruktur bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums hat sich im Laufe der 90er Jahre in vielem aufgrund eines solchen Faktors wie dem Schutz vor der Armee deutlich verändert. Die Zahl der Männer, die ein Vollzeitstudium aufgenommen haben, ist um 56 Prozent (im Vergleich zum Jahr 1985) gestiegen, während im Abendstudium ihr Anteil um 15 Prozent zurückging.

Mit Beginn des Krieges in Tschetschenien fing der Wehrdienst in der Armee an, eine unmittelbare Gefahr für das Leben darzustellen, und sich der Einberufung zu entziehen, wurde faktisch zur Norm. Auf jeden Fall ist diese Position normal für den weiblichen Teil der Gesellschaft, die den Standpunkt der Mütter einnimmt bzw. dafür Verständnis hat, und für ei-

nen Großteil der Männer, die Väter von Jungen im einberufungsfähigen Alter sind.

Da es bislang keine Strukturreformen in der Armee gibt, die trotz der längst erklärten Notwendigkeit auf die Schaffung einer Berufsarmee zielen, ist die Gesellschaft darauf angewiesen, selbst nach Schutzmöglichkeiten zu suchen. Davon gibt es einige: die direkte Zahlung eines Bestechungsgeldes im Wehrkreiskommando, medizinische Gegenindikationen und schließlich die legitimste und zuverlässigste – die Aufnahme in eine Hochschule. Für eine sehr große Zahl der männlichen Abiturienten ist die Befreiung vom Wehrdienst das obligatorische und manchmal auch das einzige Kriterium bei der Wahl einer Hochschule und Anreiz, eine Hochschulbildung anzustreben. Dieser Faktor verändert das Verständnis der Funktionen von Hochschulbildung. Es gibt weltweit verschiedene Auffassungen vom Sinn und Zweck einer Hochschulbildung. Die Hochschule ist eine autonome soziale Institution mit eigenen Wertvorstellungen bei der Vermittlung von Wissen und demokratischen Regeln, die erste Stufe der beruflichen Sozialisation und ein Kanal für die vertikale Mobilität. In Russland übernehmen die Hochschuleinrichtungen darüber hinaus auch die Rolle von Mechanismen zum sozialen Schutz, die für einen beträchtlichen Teil der Objekte die wichtigste unter ihren Leistungen ist.

Für einen Überschuss an Studierenden sollen die Rektoren entlassen werden

Fast ein Drittel der Hochschulen hält sich nicht an die Vorschriften für die Lehre

Quelle: Kommersant, 15.05.02, Nr. 80

<http://www.informika.ru/text/new/press/15-05.html>

Gestern fand im Bildungsministerium eine Sitzung des Kollegiums statt, auf der die Qualität der Ausbildung an russischen Hochschulen diskutiert wurde. Das Bildungsministerium, das sich betroffen darüber zeigte, dass in letzter Zeit selbst Tschechien und Indien russische Diplome nicht mehr anerkennen, schlug vor, an jeder Hochschule die Stelle eines Inspektors für Qualität der Lehre einzurichten. Darüber, dass die Ausbildungsqualität an den Hochschulen nachlässt, spricht der Bildungsminister, Vladimir Filippov, nicht zum ersten Mal. Früher hatte er sogar angekündigt, im Ministerium eine Qualitätspolizei aus Beamten und Rektoren einrichten zu

wollen und versprach, in die Kontrollaktion Journalisten einzubeziehen, aber weiter als bis zu den Gesprächen ist man nicht gekommen. Dieses Mal hat der Minister beschlossen, die Überprüfung der Einhaltung der Vorschriften für die Lizenzierung zu verschärfen und sich zumindest auf diese Weise der wie Pilze aus dem Boden schießenden untauglichen Hochschulen und ihrer Filialen zu entledigen. Nach Worten der Leiterin der Behörde für Lizenzierung, Akkreditierung und Attestierung, Elena Gevorkjan, wurden allein im März dieses Jahres ca. 100 Hochschulen ermittelt, die die Vorschriften zur Lizenzierung auf grobe Weise verletzen. Diese Hochschulen erhielten eine erste Warnung: Diejenigen, die im Verlaufe von sechs Monaten darauf nicht entsprechend reagieren, verlieren die Lizenz. Interessant ist, dass diejenigen, denen die meisten Verstöße nachgewiesen wurden, staatliche Hochschulen sind, die allesamt nicht das richtige Verhältnis von Quadratmetern Fläche pro auszubildenden Studierenden einhalten. Im Durchschnitt liegt in den staatlichen Hochschulen die Zahl der Studierenden um das Anderthalbfache über der Norm, manchmal auch um das Doppelte, was nach Meinung der Beamten unzulässig ist. So hat zum Beispiel eines der staatlichen Institute in Volgograd alle Bewerber um ein gebührenfreies Studium aufgenommen und so die Lizenz verloren. Nicht weniger beunruhigt waren die Teilnehmer an der Sitzung über das Bestreben der föderalen Hochschulen, die zulässige Zahl von Studierenden zu überschreiten, die auf eigene Kosten eine Ausbildung absolvieren (ihr Anteil darf nicht höher als 25 Prozent im Vergleich zur Gesamtzahl der Studierenden sein). Jemand aus dem Saal hat vorgeschlagen, diese Einschränkung einfach aufzuheben und den Hochschulen selbst die Entscheidung zu überlassen, wie viele Studierende auf Kosten des Staatshaushaltes eine Ausbildung erhalten sollen und wie viele auf kommerzieller Basis. Der Vorschlag wurde nicht einmal diskutiert: Die Beamten aus dem Bildungsministerium kamen zu dem Schluss, dass in diesem Fall so viel Studierende aufgenommen werden, dass der Platz nicht für alle reichen wird. Die Sitzung wurde damit beendet, dass im Bildungsministerium beschlossen wurde, bei Überschreiten der Normen und Nichteinhaltung der Vorschriften zur Lizenzierung die Rektoren der Hochschulen entlassen werden sollen. Allerdings hat der Minister im Protokoll der Sitzung diesen Beschluss nicht unterzeichnet. Und es wurde ein Gegenvorschlag vorgebracht: An jeder Hochschule soll eine Person eingestellt werden, die für die Qualität der Ausbildung verantwortlich zeichnet. Woher man eine solche große Zahl von Experten nehmen will, hat

Vladimir Filippov nicht erklärt. Dafür hat er festgelegt: In jeder Hochschule sind an gut sichtbarer Stelle die Telefonnummern dieses Hochschulexperten, der Behörde im Subjekt der RF und der föderalen Organe, die für die Qualität verantwortlich sind, anzubringen, damit jeder Studierende weiß, wo er sich beschweren kann. „Sonst schreiben sie gleich an den Präsidenten“ – erläuterte der Minister seinen Beschluss. Während die Beamten die Mechanismen zur Überprüfung der Qualität noch diskutieren, hat nach Aussage des gleichen Herrn Filippov, die Regierung Tschechiens bereits eine Note übersandt, in der sie die russische Seite davon in Kenntnis setzte, dass von Herbst 2002 an die russischen Hochschuldiplome nicht mehr anerkannt werden. Deutschland lehnt es ebenfalls trotz aller Verhandlungen ab, die russische Ausbildung bei der Einstellung oder der Übernahme an eine deutsche Hochschule anzurechnen. Selbst Indien hat bereits mitgeteilt, dass es von allen russischen Hochschulen nur acht medizinische Institute anerkennt, wobei es in Russland lediglich ca. dreißig große staatliche medizinische Hochschulen gibt.

Säuberung durch das Ministerium

Moskovskij komsomolez, 30.05.02, Nr. 23002

<http://www.informika.ru/text/new/press/30-05.html>

100 russische Hochschulen riskieren in nächster Zeit, keine Lizenz auf das Recht zur Lehre mehr zu besitzen. Das Bildungsministerium hatte die Idee zu einer General-“Säuberung“ der russischen Universitäten und Akademien. Im Jahr 2001 haben sich ca. 700 staatliche und kommerzielle Hochschulen in 70 Subjekten (= Verwaltungsbezirke – d.Ü.) der RF einer Überprüfung stellen müssen. Dabei hat sich herausgestellt, dass die Betreiber von 203 unter ihnen die Lizenzanforderungen auf grobe Weise vernachlässigt haben. Im Ergebnis dessen wurden fünf Hochschulen und einer Filiale die Lizenzen auf das Recht zur Lehre entzogen. In diesem Jahr wurden bereits mehr als 100 Hochschulen, die die Vorschriften nicht einhalten, ermittelt. Die Zahl der Studierenden dort liegt über dem in der Lizenz fixierten zulässigen Limit, außerdem fehlen festangestellte Lehrkräfte. All diesen Hochschulen droht der Entzug der Lizenz.

Hochschulbildung wird prestigeträchtig

Quelle: Biznes v Rossii (Moskva) 20.08.02, Nr. 32

<http://www.informika.ru/text/new/press/20-08.html>

Der erste September naht. Bald werden die Schüler wieder in die Schule gehen und die Studierenden zur Vorlesung, zu den heiß ersehnten Diplomen. In den letzten drei bis vier Jahren ist der Besitz einer „Hülle“ in dunkelblau oder rot (= Farbe der Mappen, in denen die Hochschuldiplome ausgehändigt werden – Anm. d. Ü.) wieder zu einem Prestigeobjekt geworden. Im Vergleich zu Zeiten der Perestrojka und der Zeit danach, als ganz andere Werte an erster Stelle standen, kehrt heute das verloren gegangene Prestige der Hochschulbildung zurück. Beweis dafür ist die hohe Zahl von Bewerbern an den Hochschulen. Diesen Schluss bestätigen auch die Informationen der Stiftung „Die öffentliche Meinung“, die Anfang August eine Umfrage zum Thema Bildung unter der Bevölkerung und Experten durchführte. Entsprechend den Untersuchungen der Stiftung ist die überwiegende Mehrheit der Bürger (80 Prozent) der Auffassung, dass es heute wichtig ist, eine Hochschulausbildung zu haben. Dabei sind nur 14 Prozent der Meinung, dass ein Diplom eine nutzlose Sache sei, wahrscheinlich weil sie sich von dem Prinzip leiten lassen: Je weniger du weißt, desto besser schläfst du. Allein im letzten Jahr ist die Zahl der Bürger, die meinen, dass der Erwerb einer Hochschulausbildung im Leben nützlich ist, um 7 Prozent gestiegen. Experten sprechen von einer „Renaissance“ der Bildung, wobei sie feststellen, dass sich der Erwerb einer zweiten Hochschulausbildung besonderer Popularität erfreut. Intellekt als Ware steigt im Wert und Studieren ist wieder Mode. Nach Auffassung von Teilnehmern an der Umfrage wird es durch die Hochschulbildung möglich, zwei Aufgaben zu lösen: sich selbst zu verwirklichen und eine hochbezahlte Arbeit zu finden. Und im Falle einer Entlassung ist es einfacher, ein neues Fach zu erlernen. „Im Grunde genommen besteht der Wert einer Hochschulausbildung darin, das derjenige, der sie erworben hat, weiter ausgebildet werden kann. Er arbeitet ständig an sich, er ist gegenüber allem Neuen aufnahmefähig“ – so die Meinung eines Experten aus Tula. Die russischen Bürger stellen fest, dass die Arbeitgeber heute den potentiellen Bewerber um eine Stelle auch nach dem Diplom bewerten. (...) Aber es gibt auch eine andere Meinung. Einige der Befragten lenken die Aufmerksamkeit hingegen auf den Überschuss an diplomierten Fachkräften, die in Russland als Lagerarbeiter arbeiten. Es ist kein Geheimnis,

dass die „Besonderheiten“ der Entwicklung des russischen Staates dazu führten, dass eine sehr große Zahl von Fachkräften mit Hochschulbildung mit einem Mal nicht gebraucht wurde. Ihre Fertigkeiten waren unter den neuen wirtschaftlichen Bedingungen nicht gefragt. Ein nicht geringer Teil unserer gebildeten Mitbürger arbeitet auch heute nicht in seinem Beruf, genau deshalb haben Teilnehmer an der Umfrage (...) oft von einem gewissen Überschuss an diplomierten Fachkräften gesprochen (...). Außer den nicht gefragten Fachkräften mit Hochschulbildung konstatierten die Befragten eine niedrige Bildungsqualität. Das Vorhandensein einer „Hülle“ (siehe oben – d. Ü.) garantiert noch lange nicht das Vorhandensein von Wissen. Sowohl einfache russische Bürger als auch Experten beklagen die niedrige Ausbildungsqualität. Als einen der Gründe dafür nannten die Bürger den fehlenden Wunsch der Studierenden etwas zu lernen, wenn sie für Geld an eine Hochschule kommen. Natürlich nur in dem Fall, wenn die Eltern für das Studium zahlen und nicht der Studierende selbst. Man muss festhalten, dass Studieren in Russland heute ein teures Vergnügen ist. Fast drei Viertel der Bürger sind davon überzeugt, dass man ein Hochschulstudium nur aufnehmen kann, wenn man viel Geld dafür ausgibt. Einen entgegengesetzten Standpunkt vertreten insgesamt 18 Prozent. Dabei haben die Soziologen festgestellt, dass der höchste Prozentsatz derjenigen, die meinen, dass man auch kostenfrei studieren kann, unter den Städtern mit Hochschulbildung und relativ hohem Einkommen zu finden war. Und am wenigsten glaubt man in Kreisen mit niedrigen Einkommen daran, dass es eine Möglichkeit zum Studium ohne erhebliche materielle Aufwendungen gibt. Übrigens sind einige russische Bürger der Auffassung, dass es dennoch möglich ist, ohne beträchtliche finanzielle Aufwendungen zu studieren. Dazu muss man entweder an ein weniger prestigeträchtiges Institut gehen oder ein sehr talentierter und gut ausgebildeter Abiturient sein. Alle anderen benötigen Geld, vor allem für Nachhilfelehrer oder Vorbereitungskurse (36 Prozent der befragten Bürger nannten diese zwei Hauptausgabeposten). Die Schule vermittelt kein für die Aufnahme an ein Institut ausreichendes Ausbildungsniveau. Die Soziologen konnten feststellen, dass es nicht die Schere zwischen den Anforderungen an der Hochschule und der Schule ist, die den Unmut unter der Bevölkerung hervorgerufen hat. Die Menschen sind darauf vorbereitet, dass Geld aufgebracht werden muss. Aber die Nachhilfelehrer füllen normalerweise nicht nur die Lücken im Wissen, sondern „helfen“ auch bei den Prüfungen. Eigentlich ist das Geld, das sie für die Unterrichts-

stunden bekommen, Bestechungsgeld. Genau das Bestechungsgeld erwähnen 33 Prozent der Russen als Hauptausgabeposten, wenn ein Kind an ein Institut möchte. (...) Viele Experten rechtfertigen allerdings das Verhalten der Lehrer. Die miserablen Gehälter drängen sie zu solchem Missbrauch. (...)

Auswahl und Übersetzung:
Christine Teichmann (Wittenberg)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschule in Osteuropa von 1945 bis zur Gegenwart¹

1. Nachträge: Erscheinungszeitraum 1990 - 1998²

Florenski, Pawel: *Meinen Kindern. Erinnerungen an eine Jugend im Kaukasus*. Verlag Urachhaus, Stuttgart 1993. 376 S. €44,-. Im Buchhandel.

Pawel Florenski (1882-1937), der als Mathematiker und Naturwissenschaftler zur Theologie kam, orthodoxer Priester wurde und in einem stalinistischen Arbeitslager starb, hinterließ mit diesem Werk eine interessante autobiographische Schrift. In je einem der insgesamt sieben Kapitel referiert er folgende Themen: seine frühe Kindheit, Hafen und Boulevard, Natur, Religion, das Besondere, Wissenschaft und schließlich Zusammenbruch. Im Anschluß daran ist sein Testament abgedruckt. Abgerundet wird der Band durch ein kurzes Nachwort von Fritz Mierau und ein Verzeichnis der Ausgaben und Darstellungen des Werks von Florenski.

Zweerde, Evert van der: *Soviet Historiography of Philosophy* (Sovietica Volume 57). Kluwer Academic Publishers, Dorrecht u.a. 1997. 291 S. Im internationalen Buchhandel.

Mit der Erforschung der Geschichtsschreibung der Philosophie in der Sowjetunion, d.h. der Interpretation der Philosophiegeschichte durch sowjetische Historiker und Philosophen, möchte die vorliegende Arbeit eine Lücke in der westlichen Wissenschaft schließen. Der Autor zeichnet zu diesem Zwecke in einem ersten Schritt die Entwicklung der Philosophiegeschichte in der Sowjetunion als eigenständige Disziplin nach, zeigt dabei die starke Wirkung Hegels, Marx', Engels' und Lenins in diesem Bereich und legt damit wesentliche Elemente ihrer Konzeptionen einer Philosophiegeschichte vor. Vor diesem Hintergrund kann die

¹ "Osteuropa" steht an dieser Stelle vereinfachend für die früher sozialistischen Staaten Ostmittel-, Ost- und Südosteuropas sowie die außereuropäischen Staaten, die vormals als Sowjetrepubliken zur UdSSR gehörten. Formal werden hier selbständige Publikationen erfasst, d.h. unselbständig erschienene Zeitschriften- und Sammelbandartikel finden sich nicht berücksichtigt. Thematisch sind Publikationen einbezogen, die sich (a) mit der Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte osteuropäischer Staaten ab 1917 (Sowjetunion) bzw. ab 1945 (alle anderen Länder), (b) mit der Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung in Osteuropa seit 1990 sowie (c) mit den west-ost-europäischen Hochschul- und Wissenschaftsbeziehungen beschäftigen. Berücksichtigung finden Publikationen in deutscher und englischer Sprache.

² „Nachträge“ bezieht sich auf folgende Veröffentlichung, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990 - 1998*, HoF Wittenberg, Wittenberg 1999, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, € 12.50, Bezug bei: HoF Wittenberg, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg.

Monographie schließlich die historische Entwicklung der Disziplin von ihrer Grundlegung in den 1930er Jahren bis zum Beginn der Perestrojka und dem Untergang der Sowjetunion rekonstruieren und gleichzeitig ihre Möglichkeiten und Grenzen aufzeigen. So zeigt sich, daß sich die Philosophiegeschichte als ein blühender Forschungsbereich innerhalb einer stagnierenden allgemeinen Philosophie etablierte. Abgerundet wird die Darstellung durch eine Analyse einzelner Arbeiten sowjetischer Philosophiehistoriker von Texten zur griechischen Antike bis hin zur „Philosophie des sowjetischen Volkes“.

Bakhurst, David: *Consciousness and Revolution in Soviet Philosophy: From the Bolsheviks to Evald Ilyenkov*. Cambridge University Press, Cambridge/New York u.a. 1991. 292 S. £ 27,50. Im internationalen Buchhandel.

Dieses Werk stellt die erste Abhandlung über die Arbeiten des sowjetischen Philosophen Evald Ilyenkov (1924-1979) und damit gleichzeitig eine kritische Geschichte der philosophischen Kultur der UdSSR durch einen westlichen Autor dar. Dieser identifiziert in Ilyenkov einen großartigen modernen Philosophen, welcher höchst anregende Theorien über die Ursprünge von Sinn und Werten, über die Verbindung von Denken und Sprache und die Natur des Selbst aufgestellt hat. Das Wirken dieses Denkers wird dabei vor dem Hintergrund erbitterter Debatten der 1920er Jahre innerhalb der russischen Philosophie, genauer den Kampf um die soziohistorische Psychologie Vygotskys, um das philosophische Erbe Lenins und die Philosophie Stalins, nachgezeichnet. Einen weiteren Schwerpunkt dieser Monographie bildet die Analyse der engen Verbindungen Ilyenkovs zum philosophischen Establishment und seine leidenschaftlichen Polemiken mit den innersowjetischen Opponenten. Damit trägt diese Abhandlung dazu bei, einen Einblick in die Welt der sowjetischen Philosophie zu gewinnen, über die Rolle der Politik innerhalb dieser Disziplin und ihre Perspektiven im Zeitalter von Glasnost und Perestrojka.

Petrovsky, Athur: *Psychology in the Soviet Union: A historical outline*. Progress Publishers, Moskau 1990. 450 S. € 16,-. Im internationalen Buchhandel.

Die Arbeit legt in vierzehn Kapiteln einen chronologischen Abriß der Entwicklung der Psychologie in der Sowjetunion vor. Ausgehend von der Situation der Psychologie im vorrevolutionären Rußland wird die Transformationen zentraler Theorien und Probleme dieser Disziplin herausgearbeitet.

Haenen, Jacques: *Piotr Gal'perin. Psychologist in Vygotsky's Footsteps*. Nova Science Publishers, Commack (New York) 1996. 256 S. Im internationalen Buchhandel.

Piotr Gal'perin (1902-1988) war eine der dominierenden Figuren der russischen Psychologie und findet sich dementsprechend in allen größeren Debatten jener Tage innerhalb der russischen Psychologie. Sein Wirken bestand wesentlich darin, innerhalb des kulturell-historischen Ansatzes des menschliche Geistes von Lev Vygotsky weitere theoretische und empirische Untersuchungen unternommen zu haben. Später entwickelte er eine relativ eigenständige Position, die unter der Bezeichnung der „systematischen Struktur mentaler Handlungen und Begriffe“ bekannt wurden. Die vorliegende Studie stellt eine kritische Auseinandersetzung mit der gesamten intellektuellen Biographie dieses Wissenschaftlers dar.

Magnus, Kurt: *Raketensklaven. Deutsche Forscher hinter rotem Stacheldraht*. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1995. 358 S. €24,00. Im Buchhandel.

Der Autor lebte und arbeitete gemeinsam mit 500 anderen Deutschen – die meisten davon Frauen und Kinder der deutschen Techniker, Ingenieure und Wissenschaftler – in den Jahren 1946 bis 1953 in dem sowjetischen Wissenschaftlerlager Gorodomlja. Seine damali-

gen Erfahrungen und Erlebnisse verarbeitete er nun, nach mehr als 40 Jahren seit seiner Rückkehr, gestützt auf über 500 damals verfasste Briefe, zu einen persönlichen Erlebnisbericht.

2. Publikationen ab 1999

Veresov, Nikolai N.: *Undiscovered Vygotsky. Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology* (Europäische Studien zur Ideen- und Wissenschaftsgeschichte Bd. 8). Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main u.a. 1999. 281 S. €43,-. Im Buchhandel.

In der aktuellen Diskussion neuer Theorien der Entwicklungspsychologie nehmen die Arbeiten Lev Semenovich Vygotskys eine herausragende Stellung ein – Arbeiten, die ebenso wie seine Ideen in der Sowjetunion Stalins weitestgehend unterdrückt worden sind, so daß sie bis weit in die achtziger Jahre kaum greifbar waren. Dieses hatte zwei gravierende Konsequenzen: Zum einen wurden die umfassenden Konzeptionen, die Vygotsky entwarf, auf die wenigen veröffentlichten Ideen reduziert, und zum anderen entstand so der Eindruck, daß sein Denken statisch, ohne Brüche und Verschiebungen gewesen sei. Mit diesen beiden Vorstellungen räumt das vorliegende Buch auf, in dem es zeigt, wie sich Vygotskys Ansatz von einem reflex-zentrierten über einen die Reaktionen betonenden, später einen eher strukturalistischen bis schließlich hin zu einem kulturell-historischen Ansatz kontinuierlich weiterentwickelte. Zum anderen rekonstruiert die Untersuchung den historischen und sozialen Kontext Vygotskys und kann so eine Reihe äußerer Einflüsse auf seine Arbeiten identifizieren. Schließlich legt die Monographie eine Analyse des Verhältnisses von Vygotskys Methodologie und Theorie vor, ein Aspekt, der aufgrund des Fehlens einer kohärenten Methodologie in der Entwicklungspsychologie nicht nur einen historischen, sondern durchaus auch aktuellen Wert hat.

Mick, Christoph: *Forschen für Stalin. Deutsche Fachleute in der sowjetischen Rüstungsindustrie 1945-1958* (Abhandlungen und Berichte/Deutsches Museum, Neue Folge, Bd. 14). R. Oldenbourg Verlag, München/Wien 2000. 344 S. €29,80. Im Buchhandel.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieg begann ein Transfer von Know-how aus dem besiegten Deutschland in die Staaten der alliierten Siegermächte, wobei eine der wichtigsten Methoden dieses Transfers die Befragung und die Nutzung der Arbeitskraft deutscher Wissenschaftler und Ingenieure war. Die Monographie untersucht die Tätigkeit der etwa 3000 Fachleute, die zwischen 1945 und 1947 in die Sowjetunion verbracht wurden. Im Mittelpunkt der Untersuchungen stehen Fragen nach der Stellung deutscher Forschungsteams in der sowjetischen Rüstungsindustrie und Gesellschaft, nach ihrem Selbstverständnis, ihrer Arbeitsmoral, nach dem Zeitpunkt ihrer Rückkehr und der Gestaltung ihrer Eingliederung in die DDR. Diese Untersuchung stützt sich dabei erstmalig nicht nur auf deutsche, britische und amerikanische Dokumente, sondern wertet systematisch auch Archivmaterialien sowjetischer Behörden und Organisationen aus.

Lourie, Richard: *Sacharow. A Biography*. University Press of New England, Hanover 2002, 465 S., \$ 30,-. Im internationalen Buchhandel.

Andrej Sacharow verhalf der Sowjetunion mit der Entwicklung der Wasserstoffbombe zur militärischen Unterfütterung ihrer Großmachtrolle. Dafür lebte er fast 20 Jahre in der auf sowjetischen Landkarten nicht existierenden Geheimstadt „Arsamas 16“ und wurde vielfach als „Held der Sozialistischen Arbeit“ ausgezeichnet. Nachdem Sacharow mit der Zündung einer thermonuklearen Bombe von 50 Megatonnen im Jahre 1961 den militärstrategischen

Gleichstand mit den USA für hergestellt hielt, rückte für ihn die Rüstungskontrolle in den Vordergrund der Handlungsnotwendigkeiten. Damit stieß er auf Widerstand bei der sowjetischen Führung. Dies wiederum erzeugte bei Sacharow eine Verstärkung seines politischen Engagements, das sich alsbald auch gegen Regime als solches richtete. Die sowjetische Führung reagierte schließlich mit der Verbannung Sacharows nach Gorkij (Nischnij Nowgorod), aus der ihn erst 1986 Gorbatschow zurück holte. Die Mitglieder der Akademie der Wissenschaften wählten ihn dann zum Abgeordneten des Kongresses der Volksdeputierten. Im Dezember 1989 verstarb Andrej Sacharow. Die Biografie des Sacharow-Übersetzers und -Herausgebers Lourie greift auf umfangreiches Archivmaterial zurück, um den Lebensweg des Wissenschaftlers und Menschenrechtlers nachzuzeichnen.

Altbach, Philip G./Center for International Higher Education (Hg.): ***International Higher Education. Number 26, Winter 2002***, Center for International Higher Education, Boston 2002. 28 S. Bezug bei: Center for International Higher Education, Campion Hall, Boston College, Chestnut Hill, MA 02467 USA, bzw. <http://www.bc.edu/cihe/>

Im hiesigen Kontext sind folgende Beiträge dieser Ausgabe von Interesse: „Polish Reforms“ (Marek Kwiek), „Unfinished Reforms in Croatia“ (Marijan Sunjic) und „Adaption and Change in Russia“ (Anthony W. Morgan).

European Center for Higher Education (UNESCO-CEPES) (Hg.): ***Higher Education in Europe. Special Issue Published on the Occasion of the Thirtieth Anniversary of UNESCO-CEPES 1972-2002 (Volume XXVII, Numbers 1-2 2002)***. Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd., Oxfordshire 2002. 170 S. Im internationalen Buchhandel.

Die anlässlich des 30jährigen Bestehens des „European Centre for Higher Education“ (CEPES) erschienene Sonderausgabe von „Higher Education in Europe“ enthält folgende im hiesigen Kontext interessante Beiträge: „Higher Education Reform in the Czech Republic: A Personal Testimony Regarding the Impact of Foreign Advisers“ (Ladislav Cerych), „Reform of Education in Romania in the 1990s: A Retrospective“ (Andrei Marga) und „Reflections on the Reform of Higher education in Central and Eastern Europe“ (Peter Scott).

Lawaty, Andreas/Mincer, Wieslaw (unter Mitwirkung von Anna Domanska) (Hg.): ***Deutsch-polnische Beziehungen in Geschichte und Gegenwart. Bibliographie 1900-1998. Band 2: Religion, Buch, Presse, Wissenschaft und Bildung, Philosophie und Psychologie*** (Veröffentlichungen des Deutschen Polen-Instituts Darmstadt Bd. 14/2), Harrassowitz Verlag, Wiesbaden 2000. Alle 4 Bände €230,-. Im Buchhandel.

Nach über zehnjähriger Zusammenarbeit haben das Deutsche Polen-Institut in Darmstadt und die Universitätsbibliothek Torun/Thorn gemeinsam eine umfangreiche Bibliographie über die deutsch-polnischen Beziehungen von Mittelalter bis zur Gegenwart herausgegeben. Das insgesamt vierbändige Werk erfasst, klassifiziert und annotiert das gesamte Schrifttum, das zwischen 1900 und 1998 vorwiegend in wissenschaftlicher oder essayistischer Form über die deutsch-polnischen Beziehungen erschienen ist. Im hiesigen Kontext interessiert Band 2 mit seiner Verzeichnung der Literatur zu Wissenschafts- und Bildungsbeziehungen zwischen Deutschland und Polen.

Havránek, Jan/Zdeněk Pousta (Hg.): *A History of Charles University 1802-1990*, vol. II. Gesamtwerk hrsg. von František Kavka/Josef Petráň. Karolinum, Prag 2001. 408 S., Bd. 1 und 2 US \$ 150,-. Im internationalen Buchhandel, ISBN 80-246-0023-4

Die zweibändige Geschichte widmet sich 650 Jahren Karls-Universität in Prag. Band 2 umfasst auch die Zeit der Universität im tschechoslowakischen Sozialismus. Zunächst wurden nach Ende des Krieges am 18.10.1945 alle deutschen Hochschulen aufgelöst, so auch die Deutsche Universität Prag. Die Nachkriegserneuerung der tschechischen Universität erfolgte unter einfachsten Bedingungen, wie Zilynská schildert. Ab 1947 wurde die kommunistische Einflussnahme auf die Universität immer stärker, wie Pousta in seinem Kapitel über die Karls-Universität in den Jahren 1947 bis 1953 beschreibt. Unter diesem sich verstärkenden Einfluss standen auch die 600-Jahrfeierlichkeiten im Jahre 1948. Wenig später erfolgte eine Strukturreform nach sowjetischem Vorbild. Einen Überblick über die Jahre 1953 bis 1969 gibt Havránek, wobei er darlegt, wie sich die sozialistische Prägung der Universität mehr und mehr manifestierte. Durch die 1952 gegründete Akademie der Wissenschaften verschoben sich die Forschungskapazitäten deutlich zu Ungunsten der Universität. Wenig wunderbarlich ist auch, dass sich die Außenbeziehungen der Universität in jenen Jahren weitgehend auf den sozialistischen Raum beschränkten. Kurze Betrachtung finden auch die Reformgedanken in der Studentenschaft der 60er Jahre, der Prager Frühling und als Ausdruck der Hoffnungslosigkeit die Selbstverbrennung von Jan Palach im Jahre 1969. Einen sehr kurzen summarischen Überblick der Stagnationsjahre 1969 bis 1989 liefert Petráň, bevor Einzeldarstellungen zu den Fakultäten folgen: es schreiben Kunštát zur Theologischen Fakultät, Pousta zur Juristischen Fakultät, Svobodný zur Medizinischen Fakultät einschließlich ihrer Außenfakultäten in Pilsen und Königgrätz, Rusek und Svobodný zur Pharmazeutischen Fakultät in Königgrätz, Petráň zur Philosophischen Fakultät, Fajkus zur Fakultät für Naturwissenschaften, Bečvář zur Mathematisch-Physikalischen Fakultät, Zilynská zur Pädagogischen Fakultät, Köpplová und Jirák zur Sozialwissenschaftlichen Fakultät sowie Waic zur Sportfakultät.

Kralova, Eva (ed.): *Higher Education in the Slovak Republic*. Wango, Bratislava 2000. 127 S. Im internationalen Buchhandel.

Verzeichnis sämtlicher Hochschulen der Slowakei mit kurzen Referenzen zu den einzelnen Institutionen und ihren Fakultäten.

Peer Pasternack / Daniel Hechler (Berlin/Leipzig)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland von 1945 bis zur Gegenwart¹

Peer Pasternack
Daniel Hechler
Berlin/Leipzig

1. Nachträge: Erscheinungszeitraum 1990 – 1998²

Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hg.): *„Zukunft ist Herkunft“: Hans-Georg Gadamer und Emil Schumacher – Ehrenbürger der Universität* (Jenaer Universitätsreden 7). Jena 1997. 67 S. € 8,-. Bezug bei: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Ref. Öffentlichkeitsarbeit, Fürstengraben, 07740 Jena.

Neben einem Galeriegespräch vom 12. Juli 1997 zwischen Hans-Georg Gadamer, Emil und Ulla Schumacher, Klaus Manger und Franz-Joachim Verspohl enthält die Publikation Beiträge von der am gleichen Tag stattgefundenen Feier zur Verleihung der Würde eines Ehrenbürgers der Friedrich-Schiller-Universität an Gadamer und an Schumacher.

Hochschule für Musik „Hanns Eisler“ Berlin, Rektorat (Hg.): *Hochschule für Musik Hanns Eisler Berlin. Über uns*. Berlin 1994. 62 S. Bezug: Hochschule für Musik „Hanns Eisler“ Berlin, Charlottenstr. 55, 10117 Berlin.

Die Broschüre vermittelt neben einem Abriss der Geschichte der Hochschule einen Einblick in die Aktivitäten ihrer verschiedenen Abteilungen. Mit zahlreichen Photographien.

¹ Die Bibliographie erfasst ausschließlich selbständige Publikationen: Monographien, Sammelbände, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben.

² „Nachträge“ bezieht sich auf folgende Veröffentlichung, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ / DDR / Ostdeutschland 1945-1995*. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990 – 1998, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 566 S., ISBN 3-89271-878-4, €49,-.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Hg.): *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung*. Berlin 1994. 40 S. Bezug: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Postfach 39, 10182 Berlin.

Bei dieser Broschüre handelt es sich um eine Festschrift anlässlich der Wiedereröffnung der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Berlin des Instituts für Internationale Pädagogische Forschung am 2. März 1994. Im hiesigen Kontext sind folgende Beiträge von Interesse: „Auf dem Weg zu neuen Ufern. Bibliotheken der ehemaligen DDR im Umbruch“ (Paul Raabe), „Ausblick“ (Wolfgang Mitter), „Zum Inhalts- und Raumkonzept der BBF“ (Marion Bierwagen), „Auf der Suche nach einem neuen Domizil“ (Robert K. Jopp) und „Institutsgründung als Lebensarbeit“ (Christoph Führ).

Hinsching, Jochen/Albrecht Hummel (Hg.): *Schulsport und Schulsportforschung in Ostdeutschland 1945-1990* (Sportentwicklungen in Deutschland Bd. 3). Meyer & Meyer Verlag, Aachen 1997. 287 S. €18,90. Im Buchhandel.

In mehreren Aufsätzen rekonstruieren die Autoren den Zusammenhang von Gesellschafts- und Schulsportkonzeption und stellen dabei die Legitimations- und Instrumentalisierungsmuster innerhalb dieses realsozialistischen Bildungsbereiches heraus. Die Verfasser, die selbst aktiv in der DDR die Schulsportforschung und auch die Schulsportentwicklung mitgestaltet und begleitet haben, legen mit diesem Band einen kritischen Rückblick auf diese Zeit und ihre eigene Arbeit vor. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Aufsätze: „Das Körperverständnis im sportphilosophischen Denken der DDR“ (Dieter Kirchhöfer), „Die ‚Methodik des Sportunterrichts‘. Selbstverständnis und Stationen der Entwicklung einer Wissenschafts- und Lehrdisziplin“ (Albrecht Hummel), „Schulsportforschung in der DDR. Grundsätze-Funktion-Struktur“ (Erhard Drenkow/ Albrecht Hummel), „Vom Sportplatz zur Datenverarbeitung. Zu den empirischen Methoden und zur Methodologie der DDR-Schulsportforschung.“

Ganslmeier, Hilke: *Karriere, Kind oder Broterwerb? Wirtschaftswissenschaftlerinnen aus den neuen Bundesländern im Übergang von Studium zu Beruf. Eine empirische Studie der Sozialisationsgeschichte und Zukunftsvorstellungen zur Entwicklung bedarfsgerechter Familienförderung in Thüringen*. Rainer Hampp Verlag, München/Mering 1997. 218 S. €24,90. Im Buchhandel.

Im Mittelpunkt der Studien stehen folgende Fragen, welche anhand einer Untersuchung von Studentinnen an der Friedrich-Schiller-Universität beantwortet werden: Warum gelingt es hochqualifizierten Frauen nicht, auf dem Arbeitsmarkt mit den Männern gleichzuziehen, trotz aller Frauenförderprogramme? Hatte die DDR zur tatsächlichen Gleichheit von hochqualifizierten Frauen beigetragen? Wie haben angehende Wirtschaftswissenschaftlerinnen nach dem Umbruch auf das neue System reagiert? Ausgehend von der Feststellung, dass die horizontale und vertikale Segregation der Geschlechter auf dem Arbeitsmarkt – trotz erheblich höherer Vollzeit-Erwerbsquote der Frauen als in den westdeutschen Bundesländern – kaum geringer war als in der Bundesrepublik, kommt die Autorin zu dem Schluss, dass die Frauenförderungspolitik der DDR lediglich als Anpassungshilfe an männliche Normalbiographien verstanden wurde und so weder die Doppelbelastung noch die schlechtere Arbeitsmarktposition der Frau wesentlich aufgebrochen wurde. Und allgemeiner, dass Frauenförderungspolitik die Benachteiligung von Frauen im privaten und öffentlichen Leben nicht beseitigen kann, sondern diese eher verfestigt, solange sie als „Muttipolitik“ betrieben wird und damit Rollenstereotype zu tradieren hilft. Die Publikation widmet sich neben der Zusammenschau verschiedener theoretischer Ansätze zur Erklärung der Ungleich-

stellung von Frauen und Männern auf dem Arbeitsmarkt, der kritischen Rekonstruktion der Lebenssituation von Frauen in der DDR und der empirischen Untersuchung der Sozialisationsgeschichte und der Zukunftsvorstellungen Jenenser Studentinnen auch dem Entwurf eines Handlungsrahmens zur Familienförderung in Thüringen unter Einbeziehung der Forschungsergebnisse.

Freie Universität Berlin, Fachbereich Veterinärmedizin (Hg.): ***Der Fachbereich Veterinärmedizin an der Freien Universität Berlin***. Berlin o.J. [1998]. 114 S. Kostenlos bei: Freie Universität Berlin, FB Veterinärmedizin, Kaiserwerther Str. 16-18, 14195 Berlin.

Diese Schrift interessiert hier vornehmlich deshalb, weil mit der Vorstellung des Fachbereichs und seiner Geschichte zugleich eine Ost-West-Berliner Trennungs- und Vereinigungsgeschichte dokumentiert wird: Der heutige FU-Fachbereich ging ursprünglich aus einer 1950 von ehemaligen Ostberliner Studierenden gegründeten „Notgemeinschaft für Veterinärmediziner“ hervor und ist nunmehr Ergebnis der 1992 erfolgten Fusion der veterinärmedizinischen Einrichtungen von Humboldt-Universität und Freier Universität im Verbund letzterer.

Spitzer, Gabriele: ***Heinrich Dathe. Ein Leben für die Tierwelt. Staatsbibliothek zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz, Ausstellung 29.11.1995-27.1.1996*** (Staatsbibliothek zu Berlin – PK, Ausstellungskataloge, Neue Folge 14). Berlin 1995. 59 S.

Der Katalog entstand in Rahmen einer Ausstellung, die anlässlich des 85. Geburtstages und 5. Todestages von Professor Heinrich Dathe, dem Zoologen, langjährigen Direktor und Gründer des Berliner Tierparks, in der Staatsbibliothek zu Berlin zur Jahreswende 1995/96 stattfand. Die Dokumentation zeichnet den Lebensweg Dathes von der frühen Kindheit bis zum Engagement im hohen Alter anhand von zahlreichen persönlichen Dokumenten und Fotos aus seinem persönlichen Nachlass nach. Zudem enthält der Ausstellungskatalog den Nachruf Siegfried Seiferts und Kurt Kolars (Wiener Volksbildungswerk) anlässlich des Todes Dathes, das Manuskript „Der Zoo als Bildungsstätte“ aus dem Nachlass sowie zahlreiche bisher unveröffentlichte Tuschezeichnungen von Tieren aus der Hand Dathes.

Magnus, Kurt: ***Raketensklaven. Deutsche Forscher hinter rotem Stacheldraht***. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1995. 358 S. €24,00. Im Buchhandel.

Der Autor lebte und arbeitete gemeinsam mit 500 anderen Deutschen – die meisten davon Frauen und Kinder der deutschen Techniker, Ingenieure und Wissenschaftler – in den Jahren 1946 bis 1953 in dem sowjetischen Wissenschaftlerlager Gorodomlja. Seine damaligen Erfahrungen und Erlebnisse verarbeitete er nun, nach mehr als 40 Jahren seit seiner Rückkehr, gestützt auf über 500 damals verfasste Briefe, zu einen persönlichen Erlebnisbericht.

Pleschak, Franz/Rebecca Rangnow: ***Ergebnisse des BMBF-Modellversuchs "Technologieorientierte Unternehmensgründungen in den neuen Bundesländern" der Jahre 1990 bis 1994*** (Analysebericht 7). Hrsg. vom Fraunhofer-Institut Systemtechnik und Innovationsforschung (ISI), Karlsruhe 1995. 51 S. Bezug bei: Fraunhofer-Institut Systemtechnik und Innovationsforschung (ISI), Breslauer Str. 48, 76139 Karlsruhe.

Im Jahre 1990 initiierte das damalige BMFT das Förderprogramm „Technologieorientierte Unternehmensgründungen in den neuen Bundesländern“ (TOU-NBL) mit dem Ziel, Neugründungen und Erweiterungen im FuE-Bereich zu stärken. Diese sind für die ostdeutschen Bundesländer volkswirtschaftlich bedeutsam, da sie helfen, die bestehenden Innovation-

slücken zu schließen, den industriellen Bereich zu stärken und die innovative Infrastruktur zu beleben. Im Rahmen dieses Modellversuchs wurden bis zum Erscheinen der vorliegenden Studie im Jahre 1995 insgesamt 262 Förderbewilligungen durch das BMBT ausgesprochen. In der Untersuchung wird analysiert, ob in den 5 Jahren Laufzeit dieses Modellversuchs Veränderungen im Zugangs- und Bewilligungsgeschehen, in den Merkmalen der Gründer und der Gründungssituation eingetreten sind. Dabei stehen die Entwicklungsverläufe des Modellversuchs als Ganzes und die Unternehmensmerkmale im Mittelpunkt der Betrachtung. Neben dem Ziel, aus dieser Analyse Schlussfolgerungen für die Ausgestaltung der Förderung technologieorientierter Unternehmensgründungen und für die gezielte Einflussnahme auf die Unternehmenskonzeption zu ziehen, steht die Frage im Vordergrund, ob es gelungen ist, die Unterschiede in den Merkmalen technologieorientierter Unternehmen zwischen west- und ostdeutschen Bundesländern abzubauen.

2. Publikationen ab 1999

Burricher, Clemens/Gerald Diesener (Hg.): ***Auf dem Weg zur „Produktivkraft Wissenschaft“*** (Beiträge zur DDR-Wissenschaftsgeschichte: Reihe B, Arbeitsmaterialien und Texte Bd. 1). Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2002. 291 S. € 29,00. Im Buchhandel.

Um in der aktuellen Diskussion um die Perspektiven der Wissenschaft neben der Rekonstruktion und Bewertung der Wissenschaft in der DDR auch nützlich Wissen für die heute notwendigen Reformen bereitzustellen, haben sich die Herausgeber des vorliegenden Bandes dafür entschieden, ihren Forschungen eine Kombination aus Längsschnittuntersuchungen und Einzelfallstudien zu Grunde zu legen. Die Beiträge im Einzelnen: „Auf dem Weg zur ‚Produktivkraft Wissenschaft‘. Essayistische Bemerkungen zu einer wissenschaftstheoretischen Untersuchung im Rahmen einer gesellschaftswissenschaftlichen DDR-Forschung“ (Clemens Burricher), „‘Produktivkraft Wissenschaft‘ – Eine dokumentarische Geschichte des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik in der SBZ/DDR 1945-1990“ (Andreas Malycha), „Wissenschaftspolitik und Wissenschaftsverständnis in der DDR – Facetten der fünfziger Jahre“ (Hubert Laitko), „Die Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin – Innovation oder Mogelpackung?“ (Peter Nötzoldt), „Kulturpflanzenforschung und Pflanzen-genetik in Gatersleben von der Mitte der vierziger bis zum Ende der sechziger Jahre. Entwicklungen, Konstellationen, Probleme“ (Gerald Diesener), „Gründung und Entwicklung des Zentralinstituts für Jugendforschung in den sechziger Jahren“ (Walter Friedrich) und „Ein ‚moderner Sozialismus‘ für die neunziger Jahre? Forschungsstand, Untersuchungsansatz und Untersuchungsschwerpunkte zum Verhältnis von DDR-Gesellschaftswissenschaften und SED-Politik am Ende der achtziger Jahre“ (Gerd-Rüdiger Stephan).

Mittenzwei, Werner: ***Die Intellektuellen. Literatur und Politik in Ostdeutschland 1945-2000***. Verlag Faber & Faber, Leipzig 2001. 590 S. € 29,-. Im Buchhandel.

Der Haupttitel verspricht mehr, als der Band einlöst, wird freilich auch sofort durch den Untertitel korrigiert. Gleichwohl ist die Darstellung nicht allein in literaturgeschichtlicher Perspektive aufschlussreich, sondern auch ein wichtiger Beitrag zur allgemeinen Intelligenzgeschichte der DDR und zu ihrer Wissenschaftsgeschichte. Da literarische Kontroversen in der DDR immer auch literaturwissenschaftliche Debatten einschlossen – und der Autor in sie involviert war –, finden letztere sich ausführlich berücksichtigt. Zudem weitet sich der Blick auf die gesamte, insbesondere wissenschaftliche Elite der DDR, sobald der Autor die 90er Jahre erreicht: Dann geht es auch um die Akademie der Wissenschaften und

um die Auseinandersetzungen, wer die intellektuelle Deutungshoheit über die DDR-Geschichte erlangt.

Gerhardt, Volker/Rauh, Hans-Christoph (Hg.): *Anfänge der DDR-Philosophie. Ansprüche, Ohnmacht, Scheitern* (Forschungen zur DDR-Geschichte). Christoph Links Verlag, Berlin 2001. 567 S. €25,50. Im Buchhandel.

Die Beiträge beschränken sich bewußt auf die Anfänge der DDR-Philosophie bis 1956/58 und sind aus einer entsprechenden Konferenz hervorgegangen, die im März 1999 an der Humboldt-Universität stattfand. Die Beiträge im Einzelnen: „Wie alles begann. Rückblick auf die Philosophie an der Berliner Universität 1945-1948“ (Hans-Joachim Lieber), „Von der Philosophie und dem deutschen Kommunismus. Ein Blick in die Vorgeschichte der DDR-Philosophie“ (Peter Ruben), „Zur Verwurzelung der DDR-Philosophie in einem zwiespältigen Antifaschismus“ (Friedrich Tomberg), „Zwischen Entnazifizierung und Stalinisierung. Philosophische Themen und Diskussionen in den ostdeutschen Nachkriegszeitsschriften *Aufbau, Einheit und Neue Welt*.“ (Hans-Christoph Rauh), „Logik – Lehre und Lehrinhalte an den philosophischen Fakultäten der Universitäten in der SBZ/DDR (1945-1954)“ (Lothar Kreiser), „Lenins Buch ‚Materialismus und Empiriokritizismus‘. Seine Entstehungsgeschichte sowie progressive und repressive Nutzung“ (Dieter Wittich), „Marxistische Naturphilosophie in der Diskussion“ (Reinhard Mocek), „‘Das Problem Hegel ist längst gelöst.’ Eine Debatte in der DDR-Philosophie der fünfziger Jahre“ (Camilla Warnke), „...vom philosophischen Erbe abgetrieben? Lukacs' und Blochs Weg in der SBZ/DDR mit Blick auf den ‚Fall‘ Heidegger“ (Norbert Kapferer), „Der andere Gadamer und sein Leipziger Rektorat. Über die Wiedergeburt der Hermeneutik aus dem Geist der demokratischen Kulturerneuerung“ (Volker Caysa), „Der Greifswalder Philosoph Günther Jacoby (1881-1969). Ein Neuanfang geistiger Freiheit in der Philosophie bei sich anbahnender neuer Ideologieherrschaft“ (Hans Scholl), „Hans Leisegangs Vertreibung aus Jena 1945-1948. Eine Dokumentation“ (Hans-Christoph Rauh), „Klaus Zweiling, der Lehrer“ (Peter Ruben), „Hoffnungsvolle Erwartungen. Ernst Bloch in Leipzig“ (Elke Uhl), „Georg Klaus – Ein unbequemer Marxist“ (Heinz Liebscher), „Walter Hollitscher und seine Naturdialektik-Vorlesungen in Berlin 1949/50“ (Hubert Laitko), „Ein ‚ideologischer Schädling‘? Leo Kofler in Halle“ (Hans-Martin Gerlach), „Der junge Wolfgang Harich. Seine Vorlesungen zur Geschichte der Philosophie 1951-1954“ (Camilla Warnke) sowie „Erfahrungen an zwei ostdeutschen Nachkriegsuniversitäten: Jena und Berlin“ (Dieter Wittich). Ergänzt wird der Sammelband durch einen von Hans-Christoph Rauh zusammengestellten Dokumenten-Anhang.

Trebeß, Achim: *Entfremdung und Ästhetik. Eine begriffsgeschichtliche Studie und eine Analyse der ästhetischen Theorie Wolfgang Heises* (M-&-P-Schriftenreihe für Wissenschaft und Forschung). Verlag J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar 2001. 533 S. €36,-. Im Buchhandel.

Die ambitionierte Studie gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil zeichnet die Entwicklung und das allmähliche Verschwinden des Entfremdungsbegriffs von Aristoteles bis Baudrillard nach, während sich der zweite Teil dem Denken Wolfgang Heises widmet, dem nach Heiner Müller „einzigen DDR-Philosophen, der es nicht verdient hat, in der aktuellen Inszenierung des Vergessens zu versinken“. Mit diesem Band liegt die erste größere Arbeit zu Heises intellektueller Biographie und gleichzeitig die erste große Studie zum Entfremdungsbegriff in dieser historischen Breite vor.

Hannemann, Simone: *Robert Havemann und die Widerstandsgruppe „Europäische Union“*. Eine Darstellung der Ereignisse und deren Interpretation nach 1945. Eine Studie (Schriftenreihe des Robert-Havemann-Archivs Bd. 6). Robert-

Havemann-Gesellschaft, Berlin 2001. 188 S. Bezug: Robert-Havemann-Gesellschaft, Schliemannstrasse 23, 10437 Berlin.

Die vorliegende Publikation schließt eine Lücke in der biographischen Forschung zu Robert Havemann und in der wissenschaftlichen Literatur über den deutschen und europäischen Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Dass es fast sechs Jahrzehnte dauerte, bis diese Arbeit geschrieben werden konnte, hängt vor allem mit Havemanns politischem Lebensweg, seiner 1964 beginnenden Verfolgung durch die SED und der von ihr betriebenen Form antifaschistischer Geschichtspolitik zusammen, welche nachzuweisen suchte, dass die sich in Moskau befindende KPD-Führung auch während des Krieges den Kampf der Illegalen in Deutschland angeleitet hatte. Die wichtigste Aktivität der "Europäischen Union" bestand während der kurzen Zeit ihrer Existenz in der humanitären Hilfe für Juden, die von der Deportation bedroht waren. Nach der Zerschlagung der Widerstandsgruppe wurden in dreizehn getrennten Verfahren 37 Personen angeklagt, von denen 14 Angehörige der "Europäischen Union" zum Tode verurteilt wurden. Havemann war der einzige, der das Todesurteil durch mehrfachen Hinrichtungsaufschub im Zuchthaus Brandenburg überleben konnte. Neben der Schilderung der Aktivitäten und Schicksale der Mitglieder der Widerstandsgruppe versucht die Arbeit zudem, die Frage zu beantworten, welche Bedeutung der Widerstand Robert Havemanns in den Reihen der "Europäischen Union" für seine Nachkriegskarriere hatte und welches Bild er von dieser Gruppe zeichnete. Die Untersuchung endet 1955, zu einem Zeitpunkt also, zu dem Havemann ein anerkannter Nomenklaturkader der SED ist. Im Anhang neben einigen Dokumenten und einem Bildteil auch zahlreiche Kurzbiographien der relevanten Personen.

Keßler, Mario: *Exilerfahrung in Wissenschaft und Politik. Remigrierte Historiker in der frühen DDR* (Zeithistorische Studien Bd. 18). Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2001. 366 S. €38,-. Im Buchhandel.

Von den 134 deutschen Historikern, die unter dem Naziregime aus ihren Universitätsstellungen entlassen worden sind und ins Exil flüchteten, kehrte lediglich einer dauerhaft nach Westdeutschland zurück. Dem steht eine verhältnismäßig große Anzahl emigrierter deutscher Historiker gegenüber, die sich nach Kriegsende in der SBZ/DDR niederließen. Damit bildeten die Remigranten eine zentrale Personengruppe in der Gründergeneration der DDR-Historiker. Anhand von neun Biographien untersucht der Autor ihrer Bildungswege, ihre Motivationen, die sie zu der Entscheidung für die DDR bewegen haben, sowie die Rolle, welche sie in der frühen DDR spielten. Obwohl es sich bei den untersuchten Personen keineswegs um eine homogene Gruppe handelt, lassen sich dennoch zwei Aspekte bei allen diesen Historikern feststellen: Zum einen waren sie alle überzeugt, dass der Sozialismus auch in seiner diktatorischen Ausprägung das Gute im Gegensatz zu der bürgerlichen Welt des Westens repräsentierte, und sie akzeptierten zum anderen weitestgehend die Vorherrschaft der Partei, wohl auch aus der Hoffnung auf eine sozialistische "Reform von oben" heraus. Die biographischen Studien widmen sich Ernst Engelberg, Jürgen Kuczynski, Alfred Meusel, Hans Mottek, Karl Obermann, Arnold Reisber, Wolfgang Ruge, Alfred Schreiner und Leo Stern.

Ebenfeld, Stefan: *Geschichte nach Plan? Die Instrumentalisierung der Geschichtswissenschaft in der DDR am Beispiel des Museums für Deutsche Geschichte in Berlin (1950 bis 1955)*. Tectum Verlag, Marburg 2001. 181 S. €25,-. Im Buchhandel.

Neben ihrer wissenschaftlichen Funktion stellten die Geschichtswissenschaften in der DDR auch eines der wichtigsten Instrumente der Herrschaftslegitimierung und Propaganda dar. Um die Historiker der DDR nach den Vorgaben der Parteiführung neu zu formieren und zu lenken, wurde im August/September 1950 im ehemaligen Zeughaus Berlin das "Museum

für deutsche Geschichte“ gegründet. Hier sollten nach Vorstellung der SED Kaderpolitik, Geschichtspropaganda und zentrale Lenkung der Geschichtswissenschaften der DDR unter dem Dach eines “Multifunktionsinstituts” zusammenlaufen. Doch dieser Versuch misslang nicht zuletzt wegen der mangelnden Fachkompetenz des Personals und der ablehnenden Haltung, welche die an den Universitäten noch etablierten nichtmarxistischen Historiker dem Museum gegenüber einnahmen. Schließlich entzog das SED-Politbüro im Juli 1955 durch einen “Geschichtsbeschluss” dem Museum die Lenkungsfunktion und übertrug sie der Sektion Geschichte der Akademie der Wissenschaften. Seiner Lenkungsfunktion beraubt, so der Autor resümierend, habe das Museum bis zum Ende der DDR nur noch eine Existenz als wissenschaftlich verbrämte Propagandaeinrichtung gefristet.

Loesdau, Alfred/Helmut Meyer (Hg.): *Zur Geschichte der Historiographie nach 1945. Beiträge eines Kolloquiums zum 75. Geburtstag von Gerhard Lozek* (Gesellschaft-Geschichte-Gegenwart Bd. 26). trafo Verlag Dr. Wolfgang Weist, Berlin 2001. 216 S. €25,-. Im Buchhandel.

Im Zuge der deutschen Neuvereinigung sind große Teile der ostdeutschen WissenschaftlerInnen aus dem Wissenschaftsbetrieb herausgedrängt worden. Unabhängig von der Frage, welche Gründe sich zur Rechtfertigung dessen anführen ließen, führte dies jedenfalls zum Verlust wissenschaftlichen Potentials, welches – so die Herausgeber – durch die spezifischen Erfahrungen der DDR-Wissenschaftler durchaus zu fruchtbaren Forschungen hätte beitragen können. Der vorliegende Band versucht, sich dieser Problematik anzunehmen. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Laudatio für Gerhard Lozek zum Ehrenkolloquium am 19. September 1998“ (Wolfgang Küttler), „Zu Erfahrungen der DDR-Geschichtswissenschaft bei der Analyse und Kritik der nichtmarxistischen Historiographie“ (Gerhard Lozek), „Von Bochum 1990 nach Frankfurt a.M. 1998. Über das Verhältnis der Geschichtswissenschaft der Alt-BRD zur Geschichtswissenschaft der Ex-DDR“ (Werner Berthold), „Wissenschaftsforschung – Gestern, Heute, Morgen. Über das systemische Schicksal einer unbequemen Forschungsrichtung“ (Clemens Burrichter), „Die deutsche Geschichtsschreibung über Constantin Franz nach 1945“ (Helmut Meier), „Historiographie und Geschichtsunterricht in der DDR“ (Reinhold Kruppa) sowie ein Verzeichnis der wichtigsten Veröffentlichungen von Gerhard Lozek.

Scheel, Heinrich: *Vom Leiter der Berliner Schulfarm Scharfenberg zum Historiker des deutschen Jakobinismus (1946-1956). Autobiographische Aufzeichnungen* (Sitzungsberichte der Leibnitz-Sozietät Bd. 14 = 1996, Heft 6). Reinhardt Becker Verlag, Velten 1997. 104 S. € 15,00. Im Buchhandel bzw. Bezug über: Reinhardt Becker Verlag, Postfach 1123, 16721 Velten.

Mit diesem Band setzt der Autor seine 1993 unter dem Titel „Vor den Schranken des Reichsgerichts. Mein Weg in den Widerstand“ veröffentlichten autobiographischen Aufzeichnungen fort. Der Text, der den Zeitraum vom September 1946 bis zum März 1953 behandelt, fand sich druckreif ausformuliert im Nachlaß des im Januar 1996 verstorbenen langjährigen Vizepräsidenten der Akademie der Wissenschaften der DDR. Im Anhang befindet sich die von Helmut Bleiber zur Beisetzung des Autors gehaltene Trauerrede.

Weber, Hermann (in Zusammenarbeit mit Gerda Weber): *Damals als ich Wunderlich hieß. Vom Parteihochschüler zum kritischen Sozialisten. Die SED-Parteihochschule „Karl Marx“ bis 1949*. Aufbau-Verlag, Berlin 2002. 445 S. € 25,-. Im Buchhandel.

Hermann Weber – später einer der führenden bundesdeutschen DDR-Historiker – war 1947-1949 Kursant des ersten Zweijahreslehrgangs an der SED-Parteihochschule „Karl Marx“ in

Liebenwalde und Kleinmachnow. Er läßt in seinen Erinnerungen den Zeitzeugen wie den Historiker zu Wort kommen. Detailliert schildert er, wie sich die entscheidenden Weichenstellungen und Kurswechsel der Partei unmittelbar in der Lehre niederschlugen, sich die Hochschule innerhalb weniger Monate zur Kadenschmiede transformierte. Mit Blick auf die spätere Entwicklung der DDR kontrastiert er Anspruch und Wirklichkeit der Parteihochschule. Kurzporträts zeichnen den Werdegang seiner Lehrer und Kommilitonen nach, von denen einige, wie Anton Ackermann wegen „Abweichungen“ gemäßregelt, in der DDR weiterhin das bessere Deutschland sahen, während andere wie Wolfgang Leonhard der SED den Rücken kehrten.

Ehrlich, Lothar/Gunther Mai (Hg.): *Weimarer Klassik in der Ära Honecker*. Unter Mitwirkung von Ingeborg Cleve. Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2001. 336 S. €28,-. Im Buchhandel.

Anfang der siebziger Jahre setzte in der DDR eine Neubewertung der Weimarer Klassik ein, die vor allem den Vorbildcharakter der Klassik für die Entwicklung der sozialistischen Kultur in Zweifel zog. In der publizistischen Öffentlichkeit fanden Kontroversen über das kulturelle Erbe statt, und die Literaturwissenschaft formulierte zunehmend Interpretationen, die auf eine kritische Rezeptionsfähigkeit des Lesers drängten. Obwohl der staatlich-ideologische Anspruch auf die Klassik niemals aufgegeben wurde, lässt sich doch für die Ära Honecker ein wesentlich freizügiger Umgang mit ihren Autoren feststellen. In dem vorliegenden Band untersuchen verschiedene Verfasser die unterschiedlichen Ausprägungen der Klassiker-Rezeption in der DDR und zeichnen den Umgang mit dem Weimarer Erbe in Politik, Wissenschaft, Kultur und Schulunterricht sowie in Weimar selbst nach. Im hiesigen Kontext interessieren folgende Beiträge: „Weimarer Klassik in der Ära Honecker“ (Lothar Ehrlich/Gunther Mai/Ingeborg Cleve), „Ostdeutsche Kulturwissenschaft und Weimarer Klassik“ (Dietrich Mühlberg), „Die Klassik-Debatte in ‚Sinn und Form‘ 1973/74“ (Lothar Ehrlich) sowie „Aus Bonn in Weimar, 1971-1989“ (Norbert Oellers).

Wurche, Jens: *Marx und Engels in der DDR-Linguistik. Zur Herausbildung einer „marxistisch-leninistischen Sprachtheorie“* (Frankfurter Forschungen zur Kultur- und Sprachwissenschaft Bd. 3), Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M./Berlin u.a. 1999. 187 S. €33,-. Im Buchhandel.

Die Arbeit zeichnet den Umgang der DDR-Sprachwissenschaft mit Karl Marx und Friedrich Engels ausführlich nach, wobei im Mittelpunkt die Versuche von DDR-Linguisten stehen, aus den Theoremen der „Klassiker“ eine marxistisch-leninistische Sprachtheorie zu entwickeln. Hierzu rekapituliert der Autor die aufeinanderfolgenden sprachwissenschaftlichen Trends von 1945 bis 1990, wobei die Analyse die Ergebnisse sowohl der „Kaderlinguisten“ als auch die der eher randständigen Vertreter umfaßt. Ein Abriss der Äußerungen von Marx und Engels zum Thema Sprache dient als Bezugspunkt des wissenschaftsgeschichtlichen Hauptteils.

Goeschen, Ulrike: *Vom sozialistischen Realismus zur Kunst im Sozialismus. Die Rezeption der Moderne in Kunst und Kunstwissenschaft der DDR* (Zeitgeschichtliche Forschungen Bd. 8). Dunker und Humblot, Berlin 2001. 445 S. € 34,00. Im Buchhandel.

Schon kurze Zeit nach 1989 gelang es, den noch aus Zeiten des kalten Krieges starren westlichen Blick auf die Vielfalt innerhalb der DDR-Kunst zu lenken, die sich längst nicht mehr unter die stalinistische Kunstdoktrin des „sozialistischen Realismus“ subsumieren ließ, genauer: von ihr in den 80er Jahren fast gänzlich Abschied genommen hatte. Entgegen den bisherigen Versuchen, die Erweiterung der DDR-Kunstlandschaft mit einer Änderung des Verhältnisses von Kunst und Kunstpolitik zu beantworten, versucht die Autorin die innere

Logik der Entwicklung der Kunst in Anbetracht der Tatsache rekonstruieren, dass die Anforderungen der offiziellen Kunstpolitik stets die gleichen blieben. Von höchster Wichtigkeit für die Entwicklung der Kunst in der DDR ist dabei die Auseinandersetzung mit der modernen Kunst der 1910er und 1920er Jahre. Es bestand ein Wechselverhältnis zwischen Künstlern, die an diese deutsche Tradition einer engagierten Kunst anknüpften, Kunstwissenschaftlern, die durch die Aufarbeitung derselben deren Bestrebungen legitimierten, und Kunstpolitikern, die zunehmend an einer Integration von abweichender Kunst und Künstlern interessiert waren. Dies führte innerhalb des restriktiven ideologischen und gesellschaftlichen Rahmens zur Herausbildung bestimmter Terminologien, mit denen sukzessive kritische, expressionistische, konstruktivistische und schließlich auch abstrakte Kunst gerechtfertigt werden konnte. Die Rückeroberung der modernen Tradition für die Künstler der DDR führte schließlich zu einer zunehmenden künstlerischen Freiheit.

Stabel, Ralf: *Tanz, Palucca! Die Verkörperung einer Leidenschaft*. Henschel Verlag, Berlin 2001. 320 S. €25,-. Im Buchhandel.

Im Jahre 1902 wurde Margarethe Paluka in München geboren. Sie begann 1918, bereits sechzehnjährig, bei Heinrich Kröllner ein Ballettstudium und wurde zwei Jahre später eine der ersten Schülerinnen in der neugegründeten Schule von Mary Wigman in Dresden und tanzte in deren Ensemble. 1925 eröffnete sie in Dresden eine eigene Schule, die vorerst bis zur Schließung durch die Nazis 1939 bestand. Ihre Rolle während der Zeit des Nationalsozialismus blieb ambivalent, trotz einiger Konflikte wurde sie nie mit einem Auftrittsverbot belegt. Als Achtundvierzigjährige stand Palucca 1950 das letzte Mal auf der Bühne. Von da an arbeitete sie ausschließlich als Pädagogin und Schulleiterin an ihrer eigenen Schule, die sie schon 1945 wieder eröffnet hatte und unter ihrem Namen weiterführen durfte, auch dann als die DDR-Führung das Institut 1949 verstaatlichte. Dennoch entkam auch Palucca ästhetischer Zurücksetzungen in der DDR nicht, auch wenn es ihr stets gelang, etwas vom Geist des deutschen Ausdruckstanzes der zwanziger Jahre in den Ausbildungsalltag hinüberzuretten. 1993 verstarb Palucca, zu diesem Zeitpunkt längst eine Legende geworden. Die vorliegende Biographie versucht, mit Hilfe zahlreicher unveröffentlichter Dokumente einen tieferen Einblick in das berufliche und private Leben der Tänzerin zu ermöglichen und dabei auch kritische Aspekte ihres Werdegangs darzulegen.

Völker, Klaus (Hg.): *Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“ Berlin. Ein Querschnitt durch Geschichte und Ausbildungspraxis*. Hentrich & Hentrich, Berlin 2000. 240 S. Im Buchhandel.

1994 war bei Edition Hentrich ein gleichnamiger Titel erschienen. Aus Anlass des 100. Geburtstages von Ernst Busch, des 50. Jahrestages der Schauspielschulgründung und des 20. Jahrestages der Namensgebung „Ernst Busch“ ist das Manuskript gründlich erweitert worden. Zudem finden sich – neben denen aus dem alten Band – zahlreiche neue Fotos von Roger Melis. Einleitend eine ausführliche Darstellung der Hochschule, sodann werden die einzelnen Abteilungen der Hochschule (Schauspiel, Regie und Puppenspielkunst) vorgestellt. Die Artikel gehen durchgehend und tief auslotend auf Geschichte und Ausbildungsspezifika ein. Abschließend werden sämtliche Reden des Rektors K. Völker zu den Im- und Exmatrikulationsfeiern von 1996 bis 2000 dokumentiert.

Wiesner, Hans-Joachim: *Rosa und Grau*. Verlag Neue Literatur, Jena/Plauen/Quedlinburg 2001. 528 S. €19,90. Im Buchhandel.

Dieser autobiographisch gefärbte Roman schildert den Lebensweg des Romanhelden Wolfgang Sander, welcher immer wieder in Kollision mit den gesellschaftlichen Umständen gerät. Die differenzierte Schilderung der DDR-Wirklichkeit umfasst nicht zuletzt eine ausführliche des Leipziger Lebens sowie des Alltags an der sozialistischen Hochschule. Der heute in Leipzig lebende Autor schöpft dabei aus seinen eigenen Erfahrungen: Studium an der

ABF in Jena und der Karl-Marx-Universität in Leipzig sowie Zusatzstudium an der Lomonossow-Universität in Moskau. Nach seiner Arbeit als wissenschaftlicher Assistent an der Sektion Journalistik der KMU und der erfolgreichen Promotion zum Dr. rer. pol. wurde im Jahre 1975 ein Berufsverbot für Lehre, Forschung und Publikationen gegen ihn verhängt. Bis zur Wende arbeitet er schließlich als Autor und Regisseur, ab 1981 auch als Chefmethodiker bei der DEWAG Leipzig.

Hellmann, Willi: *Mein erstes Leben. Ein General der VP erinnert sich.* edition ost, Berlin 2001. 220 S. €12,90. Im Buchhandel.

Willi Hellmann, Jahrgang 1930, absolvierte nach dem Krieg eine Lehre als Schiffsmakler und Spediteur und wurde 1948 Volkspolizist. Nach dem Besuch der Zentralschule für Kriminalistik in Arnsdorf 1950/51 arbeitete er bis 1964 bei der Kripo, zuletzt als deren Leiter in der Bezirksbehörde Rostock, und war von 1964 bis 1970 1. Stellvertreter des Chefs der dortigen BDVP. Hellmann studierte an der Akademie für Staat und Recht und war Kursant an der Akademie des Ministeriums für Innere Angelegenheiten der UdSSR in Moskau. Von 1971 bis 1976 leitete er die Hochschule der DVP in Berlin; 1973 wurde er zum Ordentlichen Professor berufen. Nach einem Moskau-Aufenthalt (1977-79) bis zum Ende der DDR war er erneut Leiter der Hochschule der DVP. 1987 wurde er Generalleutnant, 1990 Generalinspekteur. Hellmann, der mit einer im Fernstudium erworbenen Promotion an die Spitze der Hochschule der Volkspolizei gelangte, ist der bislang ranghöchste Volkspolizist, der seine Erinnerungen vorlegt.

Mende, Josef: *Die Wende als Lebenserfahrung: Erinnerungen eines gebürtigen Schlesiens an ein Leben zwischen den Ideologien.* Frieling Verlag, Berlin 2001. 237 S. €22,80. Im Buchhandel.

Der 1928 im oberschlesischen Würben geborene Josef Mende erlebte die letzten Wochen des zweiten Weltkrieges als Luftwaffenhelfer und im Fronteinsatz vor Berlin, erlernte später den Beruf des Maurers, diente als Freiwilliger in der Bereitschaftspolizei, der Kasernierten Volkspolizei und der NVA. 1950/51 besuchte er die Offiziersschule und war bis 1961 Lehroffizier an verschiedenen Offiziersschulen der DDR. Anschließend absolvierte er ein fünfjähriges Fernstudium für Gesellschaftswissenschaften an der Ingenieurs-Schule für Bauwesen in Leipzig und promovierte im Bereich der Kohle- und Energiewirtschaft an der Philosophischen Fakultät der KMU. Später arbeitete er als Dozent, wissenschaftlicher Mitarbeiter und schließlich als Abteilungsleiter am Institut für Energetik.

Mierau, Johannes: *Die juristischen Abschluß- und Diplomprüfungen in der SBZ/DDR. Ein Einblick in die Juristenausbildung im Sozialismus* (Rechtshistorische Reihe Bd. 233). Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main u.a. 2001. 276 S. €45,-. Im Buchhandel.

Die Habilitationsschrift untersucht die juristischen Abschluss- und Diplomprüfungen in der DDR/SBZ, um so einen unmittelbaren Einblick in die sozialistische Juristenausbildung zu ermöglichen. Mit Hilfe umfangreicher Archivrecherchen sowie Fragebogenaktionen unter ehemaligen DDR-Juristen gelingt es dem Autor nicht nur, eine detaillierte Darstellung des juristischen Prüfungswesens vorzulegen, sondern auch durch die Analyse von zivilrechtlichen Diplomarbeiten die Rechtsauffassung der damaligen Jurastudenten zu rekonstruieren.

Friedenthal-Haase, Marta (Hg.): *Erwachsenenbildung, Erwachsenenqualifizierung, Erwachsenenlenkung in Thüringen von 1945-1989. Ein vorläufiger Quellenbericht.* Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaften, Jena 2001. 127 S.

Die Broschüre will Einblick in laufende und abgeschlossene Forschungs-, Sammel- und Dokumentationsarbeiten des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung an der Friedrich-Schiller-Universität zum Thema der Erwachsenenbildung im Gebiet Thüringens von 1949 bis 1989/90 geben. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem: "Archivalien zur Erwachsenenbildung im Thüringer Raum (1945-1989)" (Marta Friedenthal-Haase), "Hochschul-schriften mit thematischen Bezügen zur Erwachsenenbildung aus dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone und der DDR" (zusammengestellt von Sabina Löw), "Aus dem laufenden Projekt 'Die evangelischen Akademien in der DDR von 1945 bis 1989/90 – Orte allgemeiner und politischer Bildung zwischen Widerstand und Anpassung'" (Sabine Nagel), "Dissertation: Evangelische Erwachsenenbildung in der DDR. Ihr Beitrag zur politischen Bildung und Exemplarische Quellentexte und Themendokumentationen zur evangelischen Jugend- und Erwachsenenbildung in der DDR" (Aribert Rothe), "Die Wehrerziehung an den Universitäten und Hochschulen der DDR am Beispiel der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der Pädagogischen Hochschulen Erfurt/Mühlhausen" (Michael Koch) sowie "Selbstbildung im Spiegel der deutschen pädagogischen Fachliteratur – Zugänge in der Bundesrepublik und der DDR in vergleichender Perspektive" (Kirsten Splitt-Roth).

Böttcher, Hans Richard: *Verstrickt ins 20. Jahrhundert. Zeitzeugnis eines Jena-er Psychologen*. Quartus-Verlag, Bucha bei Jena 2001. 407 S. €19,90. Im Buchhandel.

Der 1926 geborene Autor studierte zwischen 1946 bis 1949 in Leipzig Germanistik, Pädagogik und Psychologie. Seine anschließende wissenschaftliche Laufbahn, die von Tätigkeiten in der psychotherapeutischen Praxis begleitet wurde, führte ihn nach seiner Habilitation 1968 von Leipzig nach Jena, wo er von 1976 bis 1992 eine Professur für angewandte Persönlichkeitspsychologie, Psychodiagnostik und Klinische Psychologie inne hatte. Die Autobiographie schildert eine konfliktreiche Existenz in der DDR-Wissenschaft.

Pathier, Benno: *Kurt Mothes (1900–1983). Gelehrter, Präsident, Persönlichkeit. Gedenkrede am Vorabend seines 100. Geburtstages sowie anmerkwürdige Details zu seinem Leben und Wirken* (Acta Historica Leopoldina Bd. 37). Johann Ambrosius Barth Verlag, Heidelberg 2001. 150 S. €18. Im Buchhandel.

Der Pflanzenbiochemiker und Pharmazeut Kurt Mothes (1900–1983) war als XXII. Präsident (1954–1974) der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina mit Sitz in Halle (Saale) eine integrierende Gestalt der gesamtdeutschen Wissenschaftslandschaft während der Jahre der deutschen Zweistaatlichkeit und des Kalten Krieges. Werdegang und Leistung von Kurt Mothes werden hier in einer Gedenkrede anlässlich der 100. Wiederkehr seines Geburtstages und in der Würdigung seines wissenschaftlichen Werkes nachvollzogen. Der umfangreichere zweite Teil dieser Veröffentlichung widmet sich dem Dokumentenmaterial, welches der Gedenkrede zu Grunde liegt. Es spannt den Bogen von der Sozialisation des Leipziger Studenten in der "Bündischen Jugend" der zwanziger Jahre über die zwiespältigen Verhältnisse einer wissenschaftlichen Karriere im Dritten Reich bis zur aufopferungsvollen und auf hohem Niveau diplomatisch geschickten Lenkung der ältesten deutschen Wissenschaftsakademie auf dem Territorium der DDR, deren Staats- und Parteiführung bestrebt war, auch diese Einrichtung für ihre Zwecke zu instrumentalisieren. Dass und wie es Kurt Mothes und seinem Präsidium gelang, dies zu verhindern, ist hier ausführlich an Hand von Dokumenten aus der Hinterlassenschaft von SED und Staatssicherheitsdienst der DDR sowie aus Zeitzeugenbefragungen belegt. Der Band enthält zudem einen unveränderten Wiederabdruck der Würdigung "Der Wissenschaftler Kurt Mothes" aus dem Jahre 1983.

Dirks, Carsten Gerd: ***Militärpharmazie in Deutschland nach 1945. Bundeswehr und Nationale Volksarmee im Vergleich*** (Quellen und Studien zur Geschichte der Pharmazie Bd. 79). Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft, Stuttgart 2001. 347 S. €29,-. Im Buchhandel.

Mit dem Aufziehen des Kalten Krieges und der sich vertiefenden deutschen Zweistaatlichkeit entstanden nicht nur zwei sich feindlich gegenüberstehende und unabhängig entwickelnde Armeen, sondern parallel dazu auch zwei eigenständige Bereiche der Militärpharmazie. Diese historisch einmalige Situation erlaubt es heute, nach dem Ende des Ost-West-Konflikts, eine tiefgehende und vergleichende Analyse der unterschiedlichen wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen, militärischen und wissenschaftlichen Faktoren vorzunehmen, welche die Entwicklung der Militärpharmazie in der Bundeswehr und der NVA nachhaltig geprägt haben. Im wissenschaftsgeschichtlichen Kontext interessieren vor allem die Kapitel zu den militärpharmazeutischen Einrichtungen, Dienststellen und Instituten, zu den Begriffen Wehrpraxis und Militärpharmazie in der Zeit nach 1945 sowie zur Ausbildung der Militärapotheke in der Bundeswehr und der Nationalen Volksarmee.

Franke, Kurt: ***Chirurg am linken Ufer der Panke. Erinnerungen eines Berliner Mediziners***. Verlag Das Neue Berlin, Berlin 2002. 238 S. € 14,90. Im Buchhandel.

Kurt Franke arbeitete von 1964 bis 1991 als Chefarzt der Chirurgischen Klinik und der Abteilung Sporttraumatologie im Städtischen Krankenhaus Berlin-Pankow. Bekannt wurde er durch seine Leistungen im Bereich der Sportmedizin, die dazu führten, dass er als Spezialist für Gelenke u.a. prominente Sportler, Tänzer und auch Politiker betreute.

Bielka, Heinz: ***Geschichte der medizinisch-biologischen Institute Berlin-Buch***. Springer Verlag, Berlin u.a., 2. erw. Aufl. 2002. 259 S. €99,95. Im Buchhandel.

Die Bücher biologisch-medizinischer Institute haben sich als Einrichtungen verschiedener wissenschaftlicher Gesellschaften und Akademien von 1930 an bis zur Gegenwart unter sehr verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen entwickelt. Ihre Geschichte ist daher ein Spiegel der Geschichte medizinischer Wissenschaften in verschiedenen historischen Epochen Deutschlands. Am Anfang des 20. Jahrhunderts wurde in Buch mit dem Bau großer Krankenstationen begonnen, welche sich noch vor dem Ersten Weltkrieg zur größten „Krankenhausstadt“ Deutschlands entwickelten. Diese Bücher Krankenanstalten mit ihren psychiatrischen Kliniken waren 1928 für die Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft Anlaß, in unmittelbarer Nähe einen Neubau für das Institut für Hirnforschung zu errichten, welches nach seiner Fertigstellung 1930 das modernste seiner Art war. Nach dem Zweiten Weltkrieg gründete die Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin im ehemaligen Kaiser-Wilhelm-Institut ein Institut für Medizin und Biologie, das sich ebenfalls in Einheit von Grundlagenforschung und Klinik zu einem international bekannten Zentrum der Krebs- und Herz-Kreislaufforschung entwickelte. 1992 wurde in Berlin-Buch das Max-Delbrück-Centrum für Molekulare Medizin (MDC) als Einrichtung der Hermann von Helmholtz-Gemeinschaft deutscher Forschungszentren gegründet, dessen Ziel es ist, in der Einheit von Grundlagenforschung und klinischer Forschung unter Anwendung moderner Erkenntnisse und Methoden der Zell- und Molekularbiologie Verfahren für Diagnostik, Therapie und Prävention zu entwickeln, wobei auch hier Herz-Kreislauf- und Krebserkrankungen sowie neurobiologische Fragestellungen im Vordergrund stehen. Der Verfasser stützt sich bei seiner Darstellung neben Archivmaterialien und Dokumenten von Zeitzeugen auch auf persönliche Erinnerung und Aufzeichnungen nach mehr als vierzigjähriger Tätigkeit in den Bücher Instituten sowie auf Überlieferungen bekannter Wissenschaftler der vorausgegangenen Generationen. Abgerundet wird die Darstellung durch den Abdruck wichtiger Dokumente.

Schmiedeback, Heinz-Peter/Spiess, Karl-Heinz (Hg.): *Studentisches Aufbegehren in der frühen DDR. Der Widerstand gegen die Umwandlung der Greifswalder Medizinischen Fakultät in eine militärmedizinische Ausbildungsstätte im Jahr 1955* (Beiträge zur Geschichte der Universität Greifswald Bd. 2). Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2001. 254 S. €38,-. Im Buchhandel.

Ende März 1955 formierte sich unter den Studentinnen und Studenten der Medizinischen Fakultät eine Protestbewegung gegen die von Staat und Partei beschlossene Einrichtung einer militärmedizinischen Sektion, der sich bald auch Studierende anderer Fakultäten anschlossen. Nach einer Versammlung in der Aula der Universität wurden 211 Studenten, die an der Versammlung teilgenommen hatten, für mindestens 24 Stunden inhaftiert und nach Verwarnungen freigelassen. Andere, die schon vorher im Zusammenhang mit oppositionellen Aktivitäten auffällig gewesen waren, wurden verfolgt und z.T. zu langen Zuchthausstrafen verurteilt. Der vorliegende Band vereinigt Aufsätze, die eine Einordnung der Proteste in einen größeren historischen Kontext ermöglichen sollen, Zeitzeugenberichte und Dokumente zum Greifswalder Medizinerstreik 1955. Die Beiträge im einzelnen: a) die Aufsätze: "Sowjetisierung der Hochschulen der SBZ/DDR und Elitenwechsel" (Mechthild Günther), "Opposition und Widerstand an den Hochschulen der SBZ/DDR bis zum Mauerbau – das Beispiel Greifswald" (Klaus-Dieter Müller), "Widerstand gegen Partei- und Regierungsbeschluss – der Greifswalder Medizinstudentenstreik 1955. Ein Beitrag zur Historiographie des Kalten Krieges" (Udo Schagen); b) die Zeitzeugenberichte stammen von Horst Erdmann, Klaus Rintelen, Norbert Hartmann, Christoph Melzer, Eberhard Glöckner sowie Christian Baumann; c) Anhang: "Darstellungen und Quellen zu den Auseinandersetzungen an den Universitäten Rostock und Greifswald um die 'Junge Gemeinde' im Jahre 1953" (vorgestellt von Peter Wunderlich), "Dokumente zum Greifswalder Medizinstudentenstreik 1955" (zusammengestellt von Udo Schagen) sowie "Der Medizinerstreik 1955 und sein Echo an der Universität Greifswald – Dokumente aus Greifswalder Archiven" (zusammengestellt und kommentiert von Dirk Alvermann).

Becker, Cornelia/Peter Franke: *Postkartenquadrat "Das Medizinische Viertel in Leipzig"*. Hrsg. vom Dekanatskollegium der Medizinischen Fakultät der Universität Leipzig. Quadrat GmbH, Leipzig 2001. 20 Postkarten. Bezug: Im Buchhandel oder Quadrat GmbH, Gottschedstrasse 4, 04109 Leipzig.

Leipzig gilt dank einer fast 600jährigen Universitätstradition nicht nur als Stadt der Messe und der Musik, sondern auch als Stadt der Bildung. Deutlich wird dieses auch an den Namen verschiedener Stadtteile, die auf die Profession ihrer Bewohner hinweisen und gleichzeitig die enge Verbindung zur Universität anzeigen. Einer dieser Stadtteile, das Medizinische Viertel, Hauptstandort der Leipziger Universitätsmedizin, erhielt seine unverwechselbare Identität an der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert. Auf 20 Postkarten wird der Wandel dieses Viertels bis in die heutige Zeit portraitiert und kommentiert. Eingeleitet wird diese kleine Dokumentation mit einem Abriss der Geschichte der Universitätsmedizin in Leipzig.

Scholz, Albrecht/Heidel, Caris-Petra/Lienert, Marina (Hg.): *Vom Stadt Krankenhaus zum Universitätsklinikum. 100 Jahre Krankenhausgeschichte in Dresden*. Böhlau Verlag, Köln 2001. 314 S. €20,50. Im Buchhandel.

Das rasante Bevölkerungswachstum Dresdens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts machte um die Jahrhundertwende den Neubau eines zweiten Stadtkrankenhauses erforderlich. Dieses konnte 1901 eröffnet werden. Nach dem Wiederauf- und Ausbau der im Krieg stark zerstörten Gebäude diente das Krankenhaus in den fünfziger Jahren als Basis für die erste medizinische Hochschuleinrichtung der Stadt, die Medizinische Akademie „Carl Gustav Carus“. Sie wurde 1993 als Medizinische Fakultät in die TU Dresden integriert. Diese

wird von den Autoren in sechs Kapiteln anschaulich geschildert und durch eine Einführung zum medizinischen Dresden und zahlreiche Abbildungen ergänzt. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die von Albrecht Scholz verfassten Kapitel „Nachkriegsjahre und Wiederaufbau“ (Kap. 5), „Die Medizinische Akademie ‚Carl Gustav Carus‘ von 1954 bis 1992“ (Kap. 6) sowie zur „Gründung und Ausbau der Medizinischen Fakultät Carl Gustav Carus“ (Kap.7). Im von Marina Lienert zusammengestellten Anhang eine Sammlung von Kurzbiographien der leitenden Oberärzte bzw. Direktoren der Kliniken sowie eine vollständige Übersicht zur strukturellen und personellen Entwicklung der Einrichtung.

Dorschner, Johann: *Astronomie in Thüringen. Skizzen aus acht Jahrhunderten. Mit besonderer Berücksichtigung der DDR-Zeit und der neuen astronomischen Forschungslandschaft im Freistaat Thüringen.* Jenzigi-Verlag Gabriele Köhler, Jena 1998. 128 S. €12,80. Im Buchhandel.

Thüringen beheimatet seit rund zweihundert Jahren astronomische Forschungseinrichtungen, seit mehr als einhundert Jahren tragen Volkssternwarten und astronomische Vereine zur Popularisierung der Himmelskunde bei. Doch die regionale Tradition der Astronomie reicht viel weiter in die Geschichte zurück, Astronomen betrieben hier bereits vor 600 Jahren Forschung und Lehre, und auch an mittelalterlichen Gebäuden läßt sich die Beschäftigung mit der Astronomie nachweisen, so daß man von einer 800jährigen astronomischen Tradition in Thüringen sprechen kann. Die vorliegende Monographie gibt ein kurzen Aufriß der Geschichte dieser Disziplin im Freistaat, wobei im hiesigen Kontext vor allem die Kapitel zur thüringischen Astronomie in der DDR und in der Nachwendezeit von Interesse sind.

Liewers, Peter/Abele, Johannes/Barkleit, Gerhard (Red.): *Zur Geschichte der Kernenergie in der DDR.* Hrsg. vom Verein für Kernverfahrenstechnik und Analytik Rossendorf e.V., Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M./Berlin u.a. 2000. 474 S. DM €37,-. Im Buchhandel.

Mit diesem Sammelband liegt eine Dokumentation aus wissenschaftlich-technischer Sicht zur Kernenergie in der DDR vor. Dabei werden die vielfältigen Probleme bei Projektierung, Bau, Betrieb und Rekonstruktion der Kernkraftblöcke ebenso behandelt wie die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten auf diesem Gebiet. Die große Mehrzahl der Beiträge stammt von Fachleuten aus den ehemaligen kernenergetischen Großbetrieben und Forschungseinrichtungen der DDR. Im wissenschaftsgeschichtlichen Kontext interessieren vor allem die Beiträge „Kernenergetische Ausbildung und Forschung an der TUD und IHZ“ (Klaus Meyer) sowie „Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des ZfK Rossendorf zur Kernenergienutzung“ (Siegwart Collatz/Dietrich Falkenberg/Peter Liewers).

Fraunhofer Gesellschaft zur Förderung der angewandten Forschung e.V. (Hg.): *Erfolg im Osten. 10 Jahre Fraunhofer-Gesellschaft in den neuen Bundesländern*“, München 2002. 12 S. Kostenlos bei: Fraunhofer Gesellschaft, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Leonrodstr. 54, 80636 München.

1991 nahm die Fraunhofer-Gesellschaft 19 Institute und Einrichtungen aus den ostdeutschen Bundesländern auf, was sich heute als weitgehend erfolgreiche und problemlose Integration darstellt. Anlässlich des zehnjährigen Jubiläums dieses Vorgangs wird in der vorliegenden Broschüre auf die Leistungen der vergangenen Jahre zurückgeblückt und werden Perspektiven für die weitere Entwicklung aufgezeigt. Unter anderem mit einem Interview mit Max Syrbe, dem Präsidenten der Fraunhofer-Gesellschaft von 1983 bis 1993.

Leibnitz-Sozietät e.V. (Hg.): **Mitgliederverzeichnis 2002**. Berlin 2002. 26 S. Bezug: Postfach 840126, 12531 Berlin, c/o Fonds-Center Berlin, Dircksenstr. 52, 10178 Berlin bzw. per e-mail: info@leibnitz-sozietat.de.

Die Leibniz-Sozietät ist eine freie Vereinigung von Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaftlern. Sie steht in der Tradition der von Leibniz 1700 gegründeten Brandenburgischen Sozietät der Wissenschaften, mit der sie historisch durch die über Jahrhunderte ununterbrochene Auswahl ihrer Mitglieder und deren wissenschaftliches Wirken verknüpft ist. Die Sozietät, die sich im Jahre 1993 als eingetragener Verein konstituierte, baut auf eigenständigen Forschungen ihrer Mitglieder auf und bietet ihnen ein Forum für Publizität und Diskussion. Im Plenum, in den Klassen und Arbeitsgruppen pflegen ihre Mitglieder und Gäste besonders den interdisziplinären Kurs und die Erörterung aktueller Grundprobleme von Wissenschaft und Gesellschaft. Durch diese Tätigkeiten möchte die Sozietät einen angemessenen Beitrag zum geistigen Leben unserer Zeit leisten.

Jordan, Carlo: **Kaderschmiede Humboldt-Universität zu Berlin. Aufbegehren, Säuberungen und Militarisierung 1945-1989** (Forschungen zur DDR-Gesellschaft). Ch. Links Verlag, Berlin 2001. 248 S. €25,50. Im Buchhandel.

Universitäten stellten in den Augen der SED-Führung stets einen Ort besonderer politischer Bedeutung und daher notwendiger Reglementierung dar. Das gilt auch und insbesondere für die Humboldt-Universität zu Berlin. Dies begann bereits 1945, als die Frage der Namensgebung und die Diskussion, ob es sich bei der Universität um eine Neugründung oder Wiedereröffnung handelt, zum Politikum avancierte, und es endete erst 1989 mit der Konstituierung eines Studentenrates, der u.a. die Abschaffung der Marxismus/Leninismus-Ausbildung beschloss. Die vorliegende Arbeit zeigt, wie Partei und Staat aktiv Einfluss nahmen bei der Auswahl und Heranbildung des akademischen Nachwuchses für ihre höheren und mittleren Führungsstellen. Gerade anhand besonders einschneidender Ereignisse – der Entnazifizierung nach dem Krieg, dem 17. Juni 1953, den Folgen des XX. Parteitag der KPdSU und des Ungarnaufstandes, dem Mauerbau, den 68er Ereignissen, den Auswirkungen der KSZE-Akte 1975 oder den oppositionellen Bewegungen der 80er Jahre – zeigt der Autor, wie die umfangreichen Disziplinierungsmaßnahmen, das Netz offizieller und inoffizieller Mitarbeiter der Staatssicherheit sowie Kontrolle durch FDJ, GST, obligatorische Militärlager und Zivilverteidigung zum Tragen kamen. Der Autor, als Student in den 70er und 80er Jahren selbst Mitglied verschiedener konspirativer Zirkel, schildert dabei die Geschichte der Universität nicht allein aus der Perspektive des Historikers, sondern auch als unmittelbarer Betroffener.

Adolph, Katrin (Bearb.): **Habilitandinnen an der Humboldt-Universität. Ergebnisse einer Umfrage** (Schriftenreihe der Frauenbeauftragten der Humboldt-Universität zu Berlin Bd. 4). Berlin 2001. 48 S. + 10 S. Anhang. Bezug bei: Frauenbeauftragte der Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

Die Umfrage dokumentiert die Arbeitssituation von Habilitandinnen an der Humboldt-Universität. Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist dabei die Feststellung, dass der Frauenanteil an Habilitationen sehr gering ist und damit gleichzeitig eine Ursache dafür darstellt, dass so wenige Frauen auf eine Professur berufen werden (wobei bereits mangelnde Chancengleichheit auf den der Habilitation vorhergehenden Stufen eine wesentliche Rolle spielt). Daher ist es von Interesse, mit welcher Motivation und unter welchen Bedingungen Frauen an der Humboldt-Universität an ihrer Habilitation arbeiten, ob sie mit einem erfolgreichen Abschluss rechnen und wie sie ihre späteren Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt einschätzen. Die Studie basiert auf einem Rücklauf von 61 Fragebögen.

Simon, Dieter: *Akademie der Wissenschaften. Das Berliner Projekt*. Hrsg. von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1999. 179 S. Bezug bei: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Jägerstr. 22/23, 10117 Berlin.

Dieses Brevier ist ein persönliches Resümee der Erfahrungen des Präsidenten der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften mit der Idee, der Verfassung, dem Leben und der Arbeitsweise der Akademie. Der Versuch, die Vorzüge, Schwierigkeiten und Chancen dieser wissenschaftlichen Organisation und ihrer Organe, ihrer Administration, ihrer Mitglieder- und Mitarbeiterstrukturen zu beschreiben, verfolgt den Zweck, eine praktische Grundlage für ihre weitere Entwicklung und ihren gezielten Aufbau zu schaffen.

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, der Präsident (Hg.): *Szenenwechsel. Vom historischen Kassensaal der Preußischen Seehandlung zum Leibnitz-Saal der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften*. Berlin 2002. 47 S. Bezug: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Jägerstraße 22/23, 10117 Berlin, bbaw@bbaw.de

Zum Leibniztag der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften 2002 zeigte sich der Plenar- und Vortragssaal der Akademie nach drei Jahren Bautätigkeit in neuer Gestalt. Rekonstruiert nach dem Vorbild des historischen Kassensaals der Preußischen Seehandlung/Preußische Staatsbank und hergerichtet als modern ausgestatteter Veranstaltungsbereich steht der Saal im Akademiegebäude am Gendarmenmarkt nun als Leibniz-Saal wieder den Debatten der Wissenschaften zur Verfügung. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts als Kassensaal der Preußischen Seehandlung erbaut, wurde er fast ein halbes Jahrhundert als solcher genutzt. Ab 1949 diente er der Deutschen Akademie der Wissenschaften, später Akademie der Wissenschaften der DDR. Nach Beseitigung der Kriegsschäden – der innere Seitenflügel lag nach Bombeneinschlag in Trümmern, das Glasdach war zerstört – war die architektonische Struktur des früheren Kassensaals abgelöst durch ein nach allen Seiten "luft- und lichtdicht abgeschlossenes" Raumbild, in dem die Akademie ihre Versammlungen und Veranstaltungen abhielt. 1993 übergab das Land Berlin als neuer Eigentümer der BBAW das Gebäude am Gendarmenmarkt zur Nutzung. In angrenzender und partnerschaftlicher Nachbarschaft entstand das von der Volkswagen-Stiftung errichtete Wissenschaftsforum, in dem die großen deutschen Wissenschaftsorganisationen ihre Berliner Dependancen eingerichtet haben. Für den Standort der Wissenschaft am Gendarmenmarkt aber entbehrte der desolate Zustand des Plenarsaals und der angrenzenden Seminarräume jeglicher Voraussetzungen für nationale und internationale wissenschaftliche Veranstaltungen. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf das 300jährige Akademiejubiläum im Jahre 2000 hat das Land Berlin die umfangreichen Umbaumaßnahmen im Herbst 1999 in Angriff genommen. So wurde noch vorhandene historische Bausubstanz freigelegt, nach dem Vorbild des historischen Kassensaals rekonstruiert und zu einem modern ausgestatteten Veranstaltungsbereich hergerichtet. Am 27. Juni 2002 wurde der nun nach Leibniz benannte Saal feierlich eingeweiht. Die Broschüre dokumentiert die Rekonstruktionsarbeiten und gibt einen Einblick in die Geschichte des Saales.

Plötz, Werner/DIB Deutsche Informations Börse AG (Hg.): *Who's Who der Wissenschaft in Berlin. 300 Top-Wissenschaftler im Porträt*. DIB-Verlag, Berlin 2002. 160 S. €7,50. Im Buchhandel oder bei: DIB-Verlag, Pariser Str. 42, 10707 Berlin.

Mit dem Who's Who der Wissenschaften in Berlin soll der Zugang zu den führenden Köpfen der Berliner Forschung erleichtert werden, die in 300 Kurzporträts vorgestellt werden. Das Buch stellt dabei Wissenschaftler aus acht Bereichen vor: Lebenswissenschaften, Molekulare und Klinische Medizin, Umweltforschung und Geowissenschaften, Optische

Technologien und Mikrosystemtechnik, Informatik und Mathematik, Verkehrs- und Weltraumforschung, Architektur, Material- und Strukturforschung, Produktionstechnik und Maschinenbau, Kultureller und sozialer Wandel. Darüber hinaus verzeichnet die Publikation die Adressen von 90 Berliner Forschungseinrichtungen.

Knefelkamp, Ulrich (Hg.): **“Blüenträume” und “Wolkenkuckucksheim” in “Timbuktu”. 10 Jahre Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) 1991-2001** (Sonderband des Jahresberichtes des Fördervereins zur Erforschung des Geschichte der Viadrina e.V.). Scripvaz-Verlag, Berlin 2001. 286 S. € 3,-. Bezug bei: Pressereferat der Europa-Universität Viadrina, PF 1786, 15207 Frankfurt (Oder).

Der anlässlich des 10jährigen Bestehens der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) entstandene Band dokumentiert ein Jahrzehnt Entwicklung dieser Universität, welche 1991 in der Tradition ihrer berühmten Vorgängerin, der Alma Mater Viadrina (1506-1811), gegründet wurde. In diesem Band sollen neben Personen, die an der Wiederbegründung der Viadrina und ihrer Konzeption beteiligt waren, auch deren erste Angehörige zu Wort kommen. Den zweiten Teil des Bandes bilden eine Zeittafel, ein Rückblick über die ersten zehn Jahre der Universität, sowie Statistiken und Presseberichte über die Viadrina. Die Beiträge im einzelnen: “Warum ein Buch ‘10 Jahre Europa-Universität Viadrina?’” (Ulrich Knefelkamp), “Die Viadrina gehört zu den wertvollsten Chancen unserer Zeit” (Manfred Stolpe), “Willkommen in Timbuktu’ – Frankfurt hat wieder eine Viadrina” (Wolfgang Pohl), “Ex oriente lux” (Hinrich Enderlein), “... als sei die Gründung erst gestern gewesen” (Anke Brunn), “Erwartungen – Visionen – Hoffnungen” (Knut Ipsen), “Res publica Viadrina – Erlebnisse, Erinnerung und Gedanken eines Insiders” (Waldemar Pfeiffer), “Rückblick eines Gründungssenatsmitgliedes ‘von drüben’” (Karol Jonca), “Ende gut – alles gut” (Rudolf von Thadden), “Die Viadrina und das Glück” (Klaus Anderbrügge), “Über die Gründung der neuen Viadrina” (Toni Hochmuth), “... und manche Blüenträume reifen doch!” (Jürgen Schlegel), “Persönliche Erinnerungen an die Arbeit im Gründungssenat und die Rekrutierung der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät” (Joachim Starbatt), “Impressions of Viadrina” (David Edwards), “Zeitzeichen – Checkpoint Hoffnung” (Karl Josef Schmücker), “Erinnerungen und Reflexionen eines Viadrina-Pioniers” (Krzysztof Wojciechowski), “Sowohl – als auch’ und ‘Ja, aber’. Zur Ambivalenz von Hochschulen im allgemeinen und der Viadrina im besonderen” (Hans N. Weiler), “Anfänge” (Jerzy Fedorowski), “Man soll nie nie sagen” (Stefan Reiche), “Mit Volldampf voraus ins Studentenwerk” (Ulrike Hartmann), “Gespräch mit der ‘Number One’ der Viadrina” (Michaela Grün), “Wer weiß das noch?” (Jaroslaw Dudzicz), “Miteinander statt nebeneinander” (Matthias Gehmann), “Spaziergang in die Zukunft” (Felix Ackermann/Michaela Grün/Ark Paszek), “Sie haben’s gewagt. Notizen aus dem RE 1 – Berlin-Frankfurt (Oder)” (Claus Detjen), “Sechs Jahre Frankfurt (Oder)” (Peter Stahl), “Kann man eine Universität lieben?” (Gesine Schwan), “Details, Farben, Strukturen” (Johanna Wanka), “10 Jahre Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) – ein Rückblick” (Annette Bauer).

Franz, Peter/Martin T.W. Rosenfeld/Diana Roth: **Was bringt die Wissenschaft für die Wirtschaft in einer Region? Empirische Ergebnisse zu den Nachfrageeffekten und Hypothesen über mögliche Angebotseffekte der Wissenschaftseinrichtungen in der Region Halle** (Diskussionspapiere des Instituts für Wirtschaftsforschung Halle Nr. 163). Halle 2002. 98 S. Bezug: Institut für Wirtschaftsforschung Halle (IWH), Postfach 110361, 06108 Halle bzw. im Internet als Volltext in PDF/HTML: <http://www.iwh-halle.de>.

In Zeiten knapper öffentlicher Kassen stellt sich die Frage, ob Regionen mit wissens- und humankapitalgenerierenden Einrichtungen – wie sie Hochschulen und Forschungsinstitute darstellen – besondere Wachstumsvorteile aus diesem Standortmerkmal erzielen. Aus re-

gionalökonomischer Perspektive bilden räumlich konzentrierte Forschungs- und Wissenstransferinstitutionen in Verbindung mit Unternehmen, die deren Leistungen und Personal nachfragen, ein Potenzial für regionale Netzwerke, welche die Grundlage für Kooperationsbeziehungen zwischen Wissenschaftseinrichtungen und Unternehmen bilden können. Dieses Potenzial versuchen insbesondere jene Regionen zu aktivieren, die eine Phase intensiven Strukturwandels durchleben. Es jedoch bleibt unsicher, ob das von den Wissenschaftseinrichtungen eines Landes produzierte Wissen und die von ihnen ausgebildeten Absolventen auch primär dem Land zugute kommen, das diese Einrichtungen finanziert, da sowohl das Wissen und als auch die Absolventen mobil sind. Auf Grund mangelnder Erkenntnisse über die konkreten empirischen Zusammenhänge von Wissenschaft und Wirtschaft besteht häufig Unsicherheit bei den politischen Entscheidungsträgern, ob bisher eher zu wenig oder zu viel in die Wissenschaft investiert wurde, ob es sich eher in diesen oder in jenen Wissenschaftsbereichen zu investieren lohnt, oder ob stärker darauf abgestellt werden muss, Wissen und Humankapital von außen einzukaufen. In der Region Halle bündeln sich die Entwicklungsprobleme und -chancen des Landes Sachsen-Anhalt in besonderer Weise.

Pasternack, Peer: *177 Jahre. Zwischen Universitätsschließung und Gründung der Stiftung Leucorea: Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1817 – 1994* (Themata Leucorena, Vorträge und Abhandlungen der Stiftung „Leucorea“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg), Drei-Kastanien-Verlag, Edition Hans Lufft, Wittenberg 2002, 122 S. Bezug bei: Stiftung Leucorea, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg.

Die Darstellung widmet sich der Zeit, in der Wittenberg kein universitärer Standort war und fragt danach, inwieweit auch ohne den institutionellen Hintergrund einer Universität Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg existierten. Im hiesigen Kontext interessiert die Publikation dabei insoweit, als sie unter anderem darstellt, wie sich Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg in den DDR-Jahrzehnten entwickelten. Systematisch unterschieden wird zwischen reformationsbezogenen und nichtreformationsbezogenen Aktivitäten. Hinsichtlich ersterer wird u.a. herausgearbeitet, welche Rolle Wittenberg in den geschichtspolitischen Verarbeitungsversuchen der Reformation, wie sie die DDR mit konjunkturell unterschiedlichen Akzenten unternahm, spielte, und welche Entwicklung dabei die reformationshistorische Infrastruktur der Stadt Wittenberg nahm. Hinsichtlich der nichtreformationsbezogenen Aktivitäten geht es darum, inwiefern Wissenschaft und Bildung aus praktischen Gründen, etwa solchen der technologisch-industriellen Innovation oder der zunehmenden Verwissenschaftlichung zahlreicher gesellschaftlicher Bereiche, aus strukturpolitischen Gründen, die zur der Ansiedlung nichtuniversitärer Forschungs- und Bildungseinrichtungen führten, oder aus kulturellen Motiven, auf Grund sozial verbreiteter Bildungsbedürfnisse, verstärkter Notwendigkeiten der Wissenschaftspopularisierung und einer Ausweitung von Freizeitforschungsaktivitäten entstand bzw. fortexistiert. Ein abschließendes Kapitel widmet sich dem Zusammenhang von „Geschichte, Geschichtspolitik und städtische Öffentlichkeit“.

Hüttmann, Jens (Hg.): *Wittenberg nach der Universität. Begleitheft zur Ausstellung 1. Juni 2002 bis 30. November 2002, Museum für Natur- und Völkerkunde Julius Riemer, Schloss Lutherstadt Wittenberg*. Hrsg. unt. Mitarb. v. Stefanie Götze und Peer Pasternack. HoF Wittenberg/Stiftung Leucorea, Lutherstadt Wittenberg 2002, 35 S. € 1,-. Bezug bei: HoF Wittenberg, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg.

Die Darstellung widmet sich der Zeit, in der Wittenberg kein universitärer Standort war und fragt danach, inwieweit auch ohne den institutionellen Hintergrund einer Universität Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg existierten. Im hiesigen Kontext interessiert

die Publikation dabei insoweit, als sie unter anderem darstellt, wie sich Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg in den DDR-Jahrzehnten entwickelten. Mit Beiträgen u.a. zu "Wittenberg nach der Universität. Konstruktion von Geschichte als intergenerationelles Projekt" (Reinhard Kreckel/Jens Hüttmann/Peer Pasternack), zum Evangelischen Predigerseminar Wittenberg, zu "Bildung und Tradition am Melanchthon-Gymnasium – der ersten 'Hohen Schul' zu Wittenberg", zur Industrieforschung in Piesteritz und zum akademischen Leben in Wittenberg heute.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.): **Hochschulbibliotheken des Landes Sachsen-Anhalt**. Magdeburg 2001. 166 S. Kostenlos bei: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, Turmschanzenstr. 32, 39114 Magdeburg, presse@mk.sachsen-anhalt.de.

Mit diesem Überblick zu den einzelnen Bibliotheken, ihren besonderen Beständen und Aufgaben soll allen derzeitigen und zukünftigen Nutzern das besondere Spektrum dieser Einrichtungen aufgezeigt werden. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Die Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt in Halle (Saale)“ (Heiner Schnell), „Die Aufgaben der Universitätsbibliothek in ihrer gleichzeitigen Funktion als Landesbibliothek für Sachsen-Anhalt“, „Der Zentralkatalog Sachsen-Anhalt“ (Dieter Laßke), „Die Abteilung Regionalbibliographie an der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt“ (Bernd Wiese), „Die denkmalpflegerische Restaurierung der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt in Halle (Saale)“ (Walter Müller), „Die Zweigbibliothek Rechtswissenschaft im neuen Juridicum“ (Karl-Ernst Wehnert), „Ein neues Haus für die Musik und eine neue Musikbibliothek in Halle“ (Dorothea Sommer), „Das Sondersammelgebiet ‚Vorderer Orient einschl. Nordafrika‘ an der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt“ (Lutz Wiederhold), „Kostbarkeiten aus den Sondersammlungen der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt“ (Marie-Christine Henning), „ Projekte an der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt“, „Die Universitätsbibliothek Magdeburg“ (Ekkehard Oehmig), „Die bauliche Entwicklung der Universitätsbibliothek Magdeburg seit 1990“ (Ekkehard Oehmig), „ Projekte an der Universitätsbibliothek Magdeburg“, „ Die Hochschulbibliothek der Burg Giebichenstein Hochschule für Kunst und Design in Halle“ (Judith Schenkluhn), „Die Hochschulbibliothek der Hochschule Anhalt“ (Siegfried Schlenter), „Die Hochschulbibliothek der Hochschule Harz“ (Sonja Peters), „Die Hochschulbibliothek der Hochschule Magdeburg – Stendal“ (Manuela Langenhan), „Die Hochschulbibliothek der Fachhochschule Merseburg“ (Klaus Krug), „Die Hochschulbibliothek der Fachhochschule der Polizei in Aschersleben“ (Sybille Heitmann), „Die Hochschulbibliothek der Evangelischen Hochschule für Kirchenmusik in Halle“ (Maren Kettmann), „Die Hochschulbibliothek der Theologischen Hochschule Friedensau“ (Ralph Köhler), „Die Bibliothek der Franckeschen Stiftungen in Halle“ (Brigitte Klosterberg), „Bibliothekarische Links: Bibliotheken außeruniversitärer Forschungseinrichtungen in Sachsen-Anhalt“.

Raabe, Paul: **In Franckes Fußstapfen. Aufbaujahre in Halle an der Saale**. Arche Verlag, Zürich/Hamburg 2002. 309 S. €22,-. Im Buchhandel.

Die Franckeschen Stiftungen, vor über dreihundert Jahren von dem Pietisten und Pädagogen August Hermann Francke (1663-1727) gegründet und zu einer einzigartigen sozialen und pädagogischen Anstalt für Waisenkinder ausgebaut, gelten heute als einer der herausragendsten kulturellen Schätze in den neuen Bundesländern. Daß dieses heute wieder so ist – das einzigartige barocke Ensemble war in der DDR dem Verfall preisgegeben – verdankt sich vor allem Paul Raabe – bis zu seiner Pensionierung Direktor der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel –, der 1992 Direktor dieser Stiftungen wurde. Inzwischen wird die Erhaltung der Franckeschen Stiftungen als Baudenkmal von der UNESCO gefördert, die theologische Fakultät der Martin-Luther-Universität ist in einigen Stiftungsgebäuden heimisch geworden ebenso wie zwei Grundschulen, ein Gymnasium, eine Kindertagesstätte, das Can-

stein-Bibelzentrum, das Pietismusforschungszentrum und der FB Erziehungswissenschaften der Universität. Paul Raabes Erfahrungen beim Wiederaufbau der Franckeschen Stiftungen, die Widerstände und enormen Schwierigkeiten, die kleinen Siege und Niederlagen sind hier zu einem Rechenschaftsbericht verarbeitet worden.

Rupieper, Hermann-J. (Hg.): *Beiträge zur Geschichte der Martin-Luther-Universität 1502-2002*. Mitteldeutscher Verlag, Halle 2002. 696 S. € 27,50. Im Buchhandel.

Der Sammelband vereinigt eine Reihe von Fallstudien. Das Hauptinteresse gilt dabei dem Zeitraum von der Fusion der Halleschen und der Wittenberger Universität 1817 bis zur Gegenwart. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Beiträge zur Geschichte der Universität in der SBZ/DDR: „Entnazifizierung und Elitenaustausch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1945-1948“ (Daniel Bohse/Henrik Eberle), „Entnazifizierung und Neuaufbau der Theologischen Fakultät Halle 1945-1950“ (Friedemann Stengel), „Der 17. Juni 1953“ (Hans-Peter Löhn), „Zur politischen Verfolgung von Günter Mühlpfordt durch das Ulbricht-Regime“ (Volker Erdmann), „Auf der ‚Suche nach dem Feind‘ – Die Martin-Luther-Universität und die ‚politisch-operative Absicherung‘ nach innen durch das Ministerium für Staatssicherheit“ (Steffen Reichert), „Die naturwissenschaftliche Forschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in der politisch-operativen Sicherung durch das Ministerium für Staatssicherheit der DDR in den achtziger Jahren“ (Eckehard Schröder).

Rupieper, Hermann-J. (Hg.): *„Es gibt keinen Ausweg für Brandt zum Krieg“. August 1961 an der Martin-Luther-Universität*. Hrsg. in Verb. m. Melanie Steiner. Mitteldeutscher Verlag, Halle 2002. 192 S. €20,50. Im Buchhandel.

Der Hallenser Historiker Hermann-J. Rupierer hat die Reaktionen auf die August-Ereignisse des Jahres 1961 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg untersucht und anhand zahlreicher, in diesem Band zusammengestellter Dokumente sichtbar gemacht. Diese Quellensammlung wird durch eine 20seitige Einleitung vervollständigt, in welcher die Forschungsergebnisse in knapper Form präsentiert werden.

Studentenwerk Dresden (Hg.): *Studentenwohnheime St. Petersburger Straße*. Studentenwerk Dresden 2001. 31 S. Kostenlos bei: Studentenwerk Dresden, Fritz-Löffler-Str. 18, 01069 Dresden, info@swdd.tu-dresden.de

Noch 1995 gab es Pläne, die drei Studentenwohnheime in der St. Petersburger Straße abzureißen, doch unverhofft kam den Anfang der 60er Jahre entstandenen Gebäuden der Denkmalschutz zur Hilfe, welcher sie als erste und modellhafte Plattenbauten und als Zeugen einer Vision vom grünen Wohnen in der Stadt qualifizierte und damit unter staatlichen Schutz stellte. So wurden diese Gebäude ab 1998 umfassend saniert, die Konzeption der Rekonstruktion wurde sowohl mit dem Erlweinspreis der Stadt Dresden als auch mit dem bundesweit ausgeschriebenen Bauherrenpreis 2001 prämiert. Die Broschüre dokumentiert in kurzen Artikeln die Geschichte der Wohnheime, die Prinzipien ihrer Rekonstruktion, die Preisverleihungen, die Planungsdaten, aber auch den Pressespiegel und einzelne Meinungen und vermittelt einen Einblick in den zu den Wohnheimen gehörigen Studentenclub "Aquarium".

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Sportwissenschaft (Hg.): *Jenaer Beiträge zum Sport. Heft 4, 2001*. Jena 2001, 43 S. Bezug bei: Institut für Sportwissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 1, 07743 Jena.

Das Heft enthält folgende Beiträge: "Die Gründung des Instituts für Leibesübungen Jena 1934 und dessen Vorgeschichte" (Hans-Georg Kremer), "Direktoren und Leiter des Sports an der Jenaer Universität von 1914 bis zur Gegenwart" (Hans-Georg Kremer/Jürgen Fieber), "Der USV Jena e.V. – Förderverein des Hochschulsports an der Friedrich-Schiller-Universität Jena" (Wilhelm Tell), "Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Institut für Sportwissenschaft und Hochschulsport" (Betina Justus), "50 Jahre Basketball an der Friedrich-Schiller-Universität Jena" (Manfred Rosemann).

Uwe Schimank/Erhard Stölting (Hg.): Die Krise der Universitäten. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden 2001. 360 Seiten. ISBN 3-531-13600-3. €34,-

Auf der Podiumsdiskussion über die „Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses nach dem neuen Hochschulrahmengesetz (HRG)“, die Anfang September 2002 während des 44. Historikertages in Halle stattfand, wäre es den Herausgebern des Sammelbandes „Die Krise der Universitäten“, Uwe Schimank und Erhard Stölting, kalt über den Rücken gelaufen. Anstatt die Problemlösungskapazität neuer gesetzlicher Regelungen, z.B. der Juniorprofessur, zu prüfen, wie es Schimank und Stölting fordern, wurde dort ausschließlich diskutiert, wie WissenschaftlerInnen weiter ‚im System‘ beschäftigt werden können. In einer derartigen Reduktion des Komplexes „wissenschaftlicher Nachwuchs“ auf den einen Aspekt soziale Auswirkungen sehen Schimank und Stölting einen Teil der Krise, nämlich das Problem der Besitzstandswahrung der im Wissenschaftssystem Beschäftigten.

In dem Buch „Die Krise der Universitäten“ wird indes differenzierter argumentiert. Siebzehn AutorInnen werfen einen nachdenklichen Blick auf die Krisen der deutschen Hochschulen. Die einzelnen Beiträge werden drei großen Abschnitten zugeordnet: im ersten werden Ideen und Vorgeschichten der heutigen Situation behandelt; im zweiten die Produktionsfaktoren der Universität anhand von organisations- und machttheoretische Ansätzen erörtert; und in einem dritten Abschnitt Fragen von Forschung und Lehre diskutiert. Im Folgenden konzentriere ich mich auf diejenigen Beiträge, in denen sich aus der Analyse deutlich akzentuierte Empfehlungen für Hochschulreformen ergibt.

Schon in der Einleitung von Schimank und Stölting wird quer zur thematischen Unterteilung unter Berufung auf ‚Versachlichung‘ der Diskurs hierarchisiert: „Wer mit Funktionserfordernissen kommt, also mit ‚Sachzwängen‘, übertrumpft bloße Interessenartikulationen und auch Ideenbekenntnisse“ (S. 19). Entsubjektivierte Sachzwänge sollen die Legitimität von Reformen begründen; auf diese Weise wird die Komplexität der Hochschule als soziales System ausgeblendet. Hoffnung macht allerdings, dass Schimank und Stölting diese Funktionserfordernisse als widersprüchlich sehen, wie etwa das Verhältnis von Bildung und Ausbildung: Es „geht um eine institutionalisierte ‚Doppelstrategie‘, die das unaufhebbare manifeste Gegeneinander zur latenten Komplementarität

transformiert“ (S. 21). Konstitutive Widersprüche sollen in dem Sammelband also zugelassen werden.

Ein solcher Widerspruch findet sich in Stöltings Beitrag „Permanenz und Veränderung von Strukturkrisen: Institutionelle Darstellungsprobleme“ in Form der den Universitäten eigenen Mischung aus Praxis und Distanz wieder; ohne praktische Nachfrage sind die Universitäten genauso überflüssig wie durch eine zu enge, distanzlose Bindung an die Praxis. Stöltings Analyse generiert allerdings die Einsicht: „Nur äußere Einwirkungen konnten offenbar der Tendenz zur inneren Erstarrung entgegenwirken.“ Denn die „Universitäten tendierten nicht nur immer wieder dazu, sich von der Gesellschaft zu lösen und damit funktionslos zu werden, sie standen immer auch in der Gefahr, in einem sozial bedingten strukturellen Konservatismus die eigenen Standards zu untergraben“ (S. 34f).

Damit ist nach Stölting äußerer Druck auf die Universitäten hinreichend legitimiert, abgesichert durch die generelle Zuschreibung ‚Universität = Erstarrung‘ und ‚Gesellschaft = innovativ‘. Der eben noch konstitutive Widerspruch zwischen Praxis und Distanz wird durch den allein über Qualität entscheidenden freien Markt ersetzt, denn dort, und nur dort, tummeln sich die innovative Gesellschaft.

Stölting empfiehlt, nur eine kleine Minderheit („intellektuelle Elite“) weiterhin distanzierte Forschung betreiben zu lassen (an „zwei bis drei Universitäten“). Die ‚wirklichen‘ Eliten aber, weiß Stölting, sind die Studierenden mit einer „heute verbreiteten nüchternen Berufsorientierung (...). Die Studierenden wollen und sollen – außerhalb der Naturwissenschaften – nicht Wissenschaftler werden, sondern für spezifische Praxisbereiche funktionsfähig gemacht werden“ (S. 39). Die Studierenden werden hier, wie so oft in der Hochschulreformdebatte, lediglich zur Stützung der eigenen Argumente benutzt. Stölting will die umfassende Praxisorientierung, die Studierenden angeblich auch, ohne dass Stölting empirische Belege für seine Aussage bietet, und wenn die Studierenden es nicht wollen, so ist es doch ihre Pflicht, „funktionsfähig gemacht“ zu werden. Warum die Studierenden seinen Empfehlungen folgen sollten, scheint für Stölting keiner weiteren Begründung zu bedürfen.

Genau wie die Studierenden sollen sich die Universitäten „in Forschung und Lehre auf das konzentrieren, was tatsächlich benötigt wird“ (S. 39). Die Bestimmung dieser Anforderungen kann, wie Stöltings Analyse zu zeigen vorgibt, nur von außerhalb der Universitäten kommen. Der Mechanismus des freien Marktes hierfür heißt Wettbewerb – um Studie-

rende, um Ausbildungsplätze und Studienplätze, zwischen Studienabschlüssen, zwischen Instituten eines Fachbereichs, zwischen Angehörigen eines Instituts, zwischen Fachbereichen, zwischen Universitäten. Stöltzing hält es nicht für nötig, weiter zu begründen, warum Wettbewerb denn die ultimative Lösung für die Krise der Universitäten sein soll. „Differenzierende Maßstäbe“ und eine „hinreichend straffe Leitung und Leistungskontrolle“ (S. 41) sollen aber eine Steuerung dieses Wettbewerbs gewährleisten – was sich darunter vorzustellen ist, bleibt im Dunkeln, obwohl gerade darin die Herausforderung für Hochschulreform und Hochschulforschung besteht.

Dass die deutschen Hochschulen nicht ihre Leistungsfähigkeit im freien Wettbewerb unter Beweis stellen können, liegt für Schimank in seinem Beitrag „Festgefahrene Gemischtwarenläden – Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen“ am „Zielwirrwarr“ und am „Regulierungs- und Blockierungsdschungel“ (S. 224). Ersteres manifestiert sich in der Zuschreibung neuer Ziele an die Universitäten durch den Staat seit den 1960er Jahren, z.B. in der Expansion der Studierendenzahlen bei gleichbleibender Mittelausstattung oder der Forderung nach Praxisrelevanz der Studieninhalte. Die Hochschulen reagierten darauf mit eigenen Zieldefinitionen, besonders zur Bewahrung der Universität als Forschungsinstitution. Die gegenwärtige Situation sei deshalb durch „Zielvielfalt, Inkompatibilitäten zwischen Zielen sowie Dissonanzen und Unklarheiten über Ziele“ (S. 229) charakterisiert.

Hinzu kommt nach Schimank, dass jegliche Entscheidungen an den Universitäten blockiert werden: „Es gibt *zu viel Macht*, die *nicht asymmetrisch genug verteilt* ist. Das sorgt in Kombination mit Interessendivergenzen zwischen den Entscheidungsbeteiligten dafür, dass Macht kaum gestaltend, sondern größtenteils nur gestaltungsverhindernd eingesetzt werden kann“ (S. 233). Hieran wirkten alle universitären Gruppen mit.

Schimanks komplexe Analyse kulminiert in dem negativen Bild eines unkontrolliert wuchernden bürokratischen Dschungels, der nur durch „Hierarchisierung und Diversifizierung“ (S. 236), einer Brandrodung dieses Regulierungs- und Blockierungsdickichts, nutzbar gemacht werden kann. Die Hierarchisierung soll die Positionen der Rektoren und Dekane aufwerten und gleichzeitig die Entscheidungsblokkierer, also die „restlichen“ Universitätsangehörigen, entmachten. Das macht aber nur Sinn, wenn diese dann tatsächlich etwas zu entscheiden haben – und zwar wie

sie sich diversifizieren wollen, d.h. welches Profil ihre Universität haben soll. Es geht Schimank um die „Ermöglichung und Entfesselung von Profilierungsbestrebungen“ (S. 238). Nur: in einem staatlichen Hochschulsystem kann das nicht funktionieren. Schimank empfiehlt daher, die Krise durch die „Intensivierung des Konkurrenzdrucks in Lehre und Forschung“ zu lösen, und zwar unter Bedingungen freier „Marktkonkurrenz“ (S. 238), der sich die Universitäten, fit gemacht und verschlankt durch das Aufwärmprogramm „Hierarchisierung und Diversifizierung“, nun endlich stellen können.

„Diversifizierung durch Hierarchisierung“ könnte schließlich das Motto von Dietmar Brauns Aufsatz „Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten“ heißen. Wiederum geht den Empfehlungen zur Hochschulreform eine komplexe Analyse voraus, in der Braun vier Regulierungsmodelle, drei Entscheidungsarten und vier Kapitalformen unterscheidet. Schlussendlich fragt Braun lediglich: Wer oder was verhindert Wettbewerb und wer oder was kann diesen anstoßen? Warum Wettbewerb überhaupt zur Krisenbewältigung taugt, bleibt wie bei Stöling und Schimank offen.

Um an diesem Wettbewerb teilnehmen zu können, müssen nach Braun in einem Regulierungsmodell strategische Entscheidungen, die die Zielerreichung universitärer Organisation bestimmen, möglich sein. Für diese existieren im bürokratisch-oligarchischen Modell des deutschen Hochschulsystems aber keine Anreize, da Ressourcen nach dem Gießkannenprinzip vom Staat verteilt werden und es keine Eingriffsrechte in substantielle Entscheidungen, die den Inhalt wissenschaftlicher Tätigkeit festlegen, gibt. Braun folgert: „Die deutsche Universität ist lediglich eine lose organisatorische Klammer, aber keine zielstrebige Organisation“ (S. 249).

Die Lösung ‚Management-Modell‘ liegt für Braun auf der Hand, auch wenn dieses in den ‚flachen‘ Hierarchien der Wirtschaft längst als überholt gilt. Von ihr erhofft sich Braun einen „Schwenk der Organisierung von Lehre und Forschung an den Universitäten von einer ‚Angebotsstruktur‘ (die Wissenschaft bestimmt im Wesentlichen das Angebot und die Leistungen der Hochschulen) hin zu einer ‚Nachfragestruktur‘ (die Gesellschaft bestimmt das Angebot)“ (S. 253), wobei dieser Schwenk nicht weiter begründet wird; gesellschaftliche Nachfrage scheint für Braun von Natur aus eine höhere Legitimität zu genießen. WissenschaftlerInnen müßten so endlich um ihre Ressourcen beim Staat und bei der nun ge-

stärkten Universitätsleitung konkurrieren, wodurch die Unterwerfung ihres Handelns unter strategische Kalküle zur „Pflicht“ wird: „Jede Handlung, jede Investition in eine bestimmte Form von Kapital will in ihren Konsequenzen wohl überlegt sein. Das strategische Kalkül fördert das gegenseitige Beobachten der Wissenschaftler. Jeder versucht einzuschätzen, ob die eigenen Investitionen (z.B. in den Erwerb von Drittmitteln, das Engagement in Gremien, die Lehre) genügen, ob es sich lohnt, etwas mehr Aufwand zu betreiben oder ob man sich etwas weniger Aufwand leisten kann“ (S. 258). Indessen: Können WissenschaftlerInnen noch substanzielle Entscheidungen treffen, also forschen, wenn sie permanent an ihrer Selbstüberwachung arbeiten müssen? Sind gemeinsame Forschungsprojekte, in denen sich alle gegenseitig belauern, denkbar?

Fazit: „Die Krise der Universitäten“ bietet, wie der Titel verspricht, eine Reihe von unterschiedlichen und komplexen Zugängen zur gegenwärtigen Situation des deutschen Hochschulsystems. Leider bricht diese Komplexität immer dann in sich zusammen, wenn ein Empfehlungsteil für Reformen folgt. Dann werden so einfache und häufig monokausal begründete Lösungen angeboten, die sich nur mit der (wohl verbreiteten) Annahme eines naturalisierten freien Marktes begründen lassen. Das ist nicht nur unterkomplex, sondern auch wenig einfallsreich.

Roland Bloch (Leipzig)

Robert Birnbaum: Management Fads in Higher Education. Where They Come From, What They Do, Why They Fail. Jossey-Bass, San Francisco 2001. 287 Seiten, ISBN: 0-78794-456-4, €36,03

Hochschulen in Wirtschaftsunternehmen zu transformieren – so meint Robert Birnbaum, Professor für Hochschulforschung an der University of Maryland, in seinem neuen Buch – ähnelt dem Versuch, Katzen in Hunde zu verwandeln (S. 215). Mutationen dieser Art könnten auf Zuruf zu ihrem Herrchen kommen, und wären ebenso in der Lage, zu bellen. Bei entsprechender Dressur könnten sie gar das Einfamilienhaus vor Einbrechern schützen. Andererseits muss man mit Hunden auch bei Regen Gassi gehen, danach muss man sie waschen und abbürsten – das verursacht übli-

cherweise ziemlich viel Dreck und kann auf die Nerven gehen, während Katzen für ihre Reinigung selbst Sorge tragen. Also: Vielleicht sollten Katzen doch besser Katzen bleiben.

Dass Hochschulen aber zukünftig marktförmiger werden, mehr leisten und damit – um im Bild zu bleiben – zu Hunden mutieren sollen, ist nach der managerialistischen Wende in der Hochschulpolitik längst nicht mehr nur in den USA zum Allgemeinplatz geworden. Ökonomisierende Reformansätze im Bildungsbereich lassen sich im Zuge der Forderung nach ‚mehr‘ Markt von A wie Akkreditierung bis Z wie Zielvereinbarung durchbuchstabieren. In diesem Zusammenhang klopfen Managementmodelle an die Tür der Universitäten und versprechen Besserung in jeder Hinsicht. Doch halten sie auch, was sie versprechen? Nein, meint Birnbaum, die Modelle würden bald zu ‚Management Fads‘, launischen Modeerscheinungen also, die – konstruiert in der BWL – der Wirtschaft, der Regierung und den Hochschulen viel versprechen, aber wenig davon einlösten, und meistens mehr Schaden als Nutzen brächten.

Der Autor untersucht insgesamt sieben, z.T. längst verblichene Managementphilosophien dieser Art. Sie sind in jeweils unterschiedlichen Zeitkontexten – teilweise parallel nebeneinander existierend – auf- und danach wieder abgetaucht und heißen: „Planning Programming Budgeting System“ (PPBS, 1960-1974), „Management by Objectives (1965-1980), „Zero-Base Budgeting“ (1970-1985), „Strategic Planning“ (1972-1994), „Benchmarking“ (seit 1979), „Total Quality Management“ (TQM, 1985-1996) und schließlich „Business Process Reengineering“ (1990-1996).

Dabei identifiziert Birnbaum einen sich beständig wiederholenden Zyklus (S. 126 ff.): Die Modelle werden zumeist von BetriebswirtInnen entwickelt und als gleichsam ‚magische‘ Erzählung mit zahlreichen Verheißungen publik gemacht und gefördert: Tagungen werden organisiert, Artikel und Bücher werden geschrieben. Dabei werden nur Vorzüge, keine Probleme genannt. Wenn es gut läuft, nehmen sich die Massenmedien des Themas an. Bald aber verkehrt sich der Prozess in sein Gegenteil, denn die Verbreitung verzögert sich bzw. wird gestoppt. Dies ist der kritische Punkt, denn skeptische und pessimistische Stimmen kommen auf, die unbefriedigende Ergebnisse präsentieren. An diesem Punkt werden die Modelle zu ‚Fads‘, denn sie halten in der Wirtschaft nicht das, was sie versprochen haben und werden irgendwann abgelehnt.

Nichts desto trotz werden sie im nächsten Schritt von der politischen Verwaltung übernommen – um auch dort irgendwann zu scheitern.

Schließlich, nach zweimaligem Misserfolg in den vorherigen Anwendungsfeldern, wandern sie in den Bildungs- bzw. insbesondere in den Hochschulbereich ab: „but curiously, never the other way around“ (S. 9 f.). Dasselbe Spiel wiederholt sich auch dort, mit dem gleichen Ergebnis: „Fads are introduced with ‚high hopes‘, only to be followed by ‚busted dreams‘“ (S. 5).

Im Rahmen ihres Postulats, sie alleine seien in der Lage, die unterschiedlichen Systeme auf Vordermann zu bringen, funktionieren ‚Fads‘ selbstreferentiell. Aufgrund dieses autopoietischen Verhaltens sind sie Parasiten vergleichbar: „Management fads are ideas diffused throughout an environment looking for organizations that can serve as their hosts. Fads, like other memes, need not necessarily assist their host; memes are primarily interested in reproduction and self-survival“ (S. 11). Ebenso sind sie Teil eines politischen Prozesses, denn sie werden häufig von prominenten ‚Bestimmern von Wirklichkeit‘ (Berger/Luckmann) massiv unterstützt; bei den ersten drei vorgestellten Modellen sind es etwa die US-amerikanischen Präsidenten Johnson, Carter und Nixon.

Sie beruhen zudem auf einem Rational Choice-Paradigma (RC) (S. 140), der ökonomistisch verkürzenden Annahme, Individuen wie Institutionen würden gleichermaßen immer vernünftig und eigeninteressiert handeln. Grundsätzlich ähneln ‚Fads‘, ohne dass Birnbaum dies explizit deutlich macht, dem Begriff des Paradigmas im Sinne Thomas Kuhns. Analog zu der von ihm beschriebenen Form wissenschaftlicher Revolutionen, in deren Rahmen ein Paradigma nach Aufdeckung seiner Anomalien durch ein anderes ersetzt wird, beschreibt der Autor den Werdegang jener BWL-Konstrukte: „By definition, academic fads come and go“ (S. 12).

Der Hinweis auf Kuhn macht deutlich, dass es nie ein ‚perfektes‘ Modell geben wird, das auf alle existierenden Organisationen erfolgreich angewendet werden könnte – genau dies aber wird jeweils von den Lautsprechern der ‚Fads‘ postuliert. Oft scheitern diese – neben inneren Widersprüchlichkeiten und dem verfehlten RC-Menschenbild – bereits an dem Umstand, dass sie im Falle ihrer Implementation die institutionellen Eigengesetzlichkeiten und Kontingenzen sozialer Prozesse in den jeweiligen Organisationen nicht genügend beachten. Angelehnt an Kehm/Pasternack ist dies wenig verwunderlich, denn es handelt sich bei

den ‚Fads‘ um unterkomplexe Lösungsansätze für Probleme, die weitaus komplexerer Reflexion bedürfen.¹

Schauen wir uns einige Konzepte näher an, zunächst das Planning Programming Budgeting System (S. 33 ff.): Entstanden im Kontext des Kalten Krieges, sollten damit die Kosten und Nutzen bestimmter Waffen besser aufeinander abgestimmt werden („More Bang for the Buck“). Dabei steht das erste P für Planung, also der Festlegung langfristiger Ziele in einem zeitlichen Horizont von fünf bis zehn Jahren unter Berücksichtigung von Kosten-Nutzen-Kalkülen im Vergleich zu anderen denkbaren Zielen. Das zweite P betrifft das ‚Programming‘, d.h. hier: der Auswahl der besten Alternative. Während das B auf die Budgetierung bezogen ist, die für die Umsetzung der jeweiligen Entscheidung vonnöten ist, macht das abschließende S darauf aufmerksam, dass alle Parameter als integriertes System zu behandeln sind.

Lyndon B. Johnson war von dem Konzept dermaßen begeistert, dass er es unmittelbar für seinen Regierungsbereich nutzbar machen wollte. Seine Hoffnung dabei war, „politics from an art to a science“ zu transformieren (S. 35) – ein Trugschluß, da PPBS sich somit als indifferent gegenüber politischen Kategorien erwies. Obwohl es von seinen Beamten infolge als gescheitert erklärt wurde, lief die Werbekampagne für den Bildungsbereich bereits auf Hochtouren. Später aber wurde PPBS nach Implementation auch dort mit derselben Überzeugung, mit der es vorher unterstützt wurde, teilweise von denselben Leuten (!), scharf kritisiert. Birnbaum schreibt: „I have not been able to find a single example of successful implementation of PPBS ... PPBS has failed everywhere and at all times“ (S. 42).

Ein anderes vorgestelltes Modell ist „Benchmarking“ (S. 76 ff.), dessen Leitfrage: „Wie können Universitäten voneinander lernen?“ auch heute an deutschen Hochschulen virulent ist. Was soll dabei ‚gebenchmarked‘ werden? Produkte, Prozesse, Kundenzufriedenheit – alles Dinge, die es an der Universität nur aus Sicht der BWL gibt, denn bereits die Suche nach Indikatoren erweist sich als problematisch: Was für allgemein verbindliche Ziele – Selbstverständlichkeiten wie ‚hoher wissenschaftlicher Standard‘, ‚Methodenvielfalt‘ und ‚Pluralismus‘ ausgenommen – soll Hochschulbildung denn festlegen, geschweige denn wie sollen

¹Vgl. zu diesem Problemaufriss: Kehm, Barbara/Pasternack, Peer (2001), Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 14 ff.

diese gemessen werden? „But perhaps the most problematic aspect of benchmarking is the notion that only that which is measurable is real and worthwhile, when the values of the truly educated person is no more be weighed and measured than is a sonnet or a smile. The true values we seek in higher education are, at bottom, matters of faith” (S. 87).

Fazit: Da alle ‚Fads‘ nach dem selben Schema interpretiert werden, ist die Lektüre von Birnbaums Buch gelegentlich etwas ermüdend – obwohl seine ‚Zyklustheorie‘ sehr wohl überzeugt und zudem konsistent vorgebracht wird. Ein regelrechtes Ärgernis hingegen ist der sehr pädagogisch-belehrende Schreibstil: Passend dazu wären noch Kontrollaufgaben am Ende jedes Kapitels, um zu überprüfen, ob die Leserin/der Leser auch wirklich alles verstanden hat. Das wiederum kann den großen Vorzug des Buches nicht verdecken: das faszinierende empirische Material, das Birnbaum vorstellt.

Dieses lädt nämlich geradezu dazu ein, sich weiter mit den ‚Fads‘ zu befassen, z.B. durch folgenden Perspektivenwechsel: Welche Wirkungen lösen die ‚Fads‘ eigentlich bei den von ihnen traktierten Individuen aus? Auffällig ist etwa, dass die Rhetorik der neueren ‚Fads‘ immer radikaler wird.² Anschlussfähig wäre hier der Begriff der ‚Gouvernementalität‘ (Foucault), der die semantische Verbindung von Regieren (‚gouverner‘) und Denkweise (‚mentalité‘) darstellt. Daraus könnte man für zukünftige Forschungen folgende Fragen ableiten: Welche Veränderungen haben die ‚Fads‘ im Rahmen einer allgemein zu konstatierenden ‚Ökonomisierung des Sozialen‘ durchlaufen? Welche praktischen Konsequenzen ergeben sich im Hinblick auf den immer lauter werdenden Appell an Eigenverantwortlichkeit und den Aufbau selbstregulatorischer Kapazitäten von Individuen für die Beziehung von Macht und Subjektivität? Inwiefern strukturieren die ‚Fads‘ die sozialen Beziehungen unter dem Blickwinkel der ‚Menschenführung‘ jeweils neu? Und schließlich: Welcher Art müssten politische Strategien sein, die sich gegen die fortschreitende BWLi-

² So etwa bei demjenigen Konzept, das sich einer *totalen* Qualitätsverbesserung, im vornherein produziert, nicht als nachträgliche Kontrolle, verschrieben hat: TQM und sein Bestreben nach permanenter Optimierung sozialer Beziehungen *aller* Art (S. 92 ff.). Vgl. dazu aus Foucaultscher Perspektive: Bröckling, Ulrich (2000), *Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement*. In ders. u.a. (Hg.) (2000), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 131-168

sierung sozialer Prozesse richten? Insgesamt bleibt also folgender Eindruck: Die Lektüre des Buches macht Lust auf mehr.

P.S. Vor kurzem war im Wirtschaftsteil der FAZ (22.07.02, S. 20) zu lesen, dass „Wissensmanagement“ derzeit in der Managementtheorie geradezu der letzte Schrei sei: Wer sich zukünftig nicht daran orientiere, werde nicht mehr am Markt bestehen können. Werden aus den Katzen also endlich doch noch Hunde?

Jens Hüttmann (Wittenberg)

Heiner Rindermann: Lehrevaluation, Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrevaluation an Hochschulen. Verlag Empirische Pädagogik e.V., Landau 2001. 388 Seiten, ISBN: 3-933967-52-X, €36,90

Heiner Rindermann verspricht einen umfassenden Überblick zur Lehrevaluationsforschung und praktische Vorschläge für die Gestaltung von Lehrevaluationen. Angesprochen werden Theoretiker der Evaluationsforschung ebenso wie Praktiker, die eigene Veranstaltungen evaluieren wollen. Thematisch wird dann tatsächlich auf knapp 400 Seiten fast alles zusammengetragen, was zu Lehrevaluation geschrieben werden kann.

Der Band beginnt mit einem kurzen Problemaufriss: Obwohl Evaluation, verstanden als „wissenschaftlich unterstützte Bewertung von Eingriffen“ (S. 9) eine lange wissenschaftliche Tradition hat, konnte Evaluation von Lehrveranstaltungen erst in den vergangenen Jahrzehnten zunächst in Amerika und danach in Europa Bedeutung erlangen. In Deutschland ist die studentische Systemkritik der 68er Jahre eine der Wurzeln der Evaluation. Jedoch gaben noch 1988 nur 18 % der deutschen Professoren an, regelmäßig evaluiert zu werden, während es etwa in Großbritannien bereits 95 % waren. Die Ursachen für die zögerliche Verbreitung der Lehrevaluation sieht Rindermann vor allem darin, dass sich Dozenten bedroht und selbstgenügsame Systeme irritiert fühlen könnten. In den nachfolgenden Kapiteln wird versucht, diese vermuteten Sorgen einer ängstlichen Professorenschaft mit wissenschaftlicher Präzision zu besänftigen.

Angesichts dieses Anspruchs fällt die theoretische Begründung für einen Maßstab für „gute Lehre“ dann überraschend knapp aus. Schon nach fünf Seiten theoretischen Überlegungen leitet Rindermann zur Empirie

über: Gute Lehre sei das, was Studierende und Lehrende als solches bezeichnen: Methodenkompetenz und –sicherheit, gute Unterrichtsbedingungen und soziale Kompetenzen des Lehrenden, sowie gut strukturierte Lehrveranstaltungen sind nach Rindermann die wichtigsten Faktoren. Als Begründung zeigt Rindermann anhand mehrerer Studien, dass sich Studierende an vielen Orten darin weitgehend einig sind.

Nach einem weiteren kurzen Abschnitt zur Konstruktion von Fragebögen wird dann der „Heidelberger Ansatz zur Lehrevaluationsforschung“ (HILVE) vorgestellt. Rindermann – selbst einer der Autoren dieses Heidelberger Ansatzes – schöpft hier aus seiner neunjährigen Erfahrung auf dem Gebiet der Lehrevaluation. Das Modell berücksichtigt die vier Komponenten Dozent, Studierende, Rahmenbedingungen und Lehrerfolg, die in einem multifaktoriellen Modell zusammengefasst werden. Die einzelnen Skalen werden anschaulich und ausführlich beschrieben und bieten zusammen mit dem im Anhang abgedruckten Fragebogen eine solide Grundlage für eigene Evaluationen. Die Skalen werden einer genauen Faktorenanalyse unterzogen, in deren Ergebnis Rindermann zu dem Schluss kommt, dass Lehrqualität entgegen mancher Kritik mit multidimensionalen Werkzeugen sehr genau bestimmt werden kann und muss: „Erst diese Instrumente erlauben, ein differenziertes Bild vom Geschehen in verschiedenen Lehrveranstaltungen zu erreichen“ (S. 112).

Ebenfalls sehr ausführlich werden die Messgenauigkeit, die Validität und die Prognosekraft der Lehrevaluation erläutert und nebenbei gezeigt, wie oberflächlich grafische Auswertungen sein können, wenn scheinbare Zusammenhänge nicht statistisch überprüft wurden.

Es folgen zwei praktische Kapitel zu den Fragen, wie die Lehrqualität durch Evaluation verbessert werden kann und welche Tücken und Tipps in der Praxis zu beachten sind. Hier gerät die Darstellung wieder etwas oberflächlich, wenn etwa auf einer Seite die durchaus brisante Frage nach der Verknüpfung von Evaluation mit der Finanzverteilung abgehandelt, oder nur kurz darauf verwiesen wird, dass Evaluation ohne zusätzliches Training der Lehrenden wohl kaum zu besseren Veranstaltungen beitragen könne. Auch das Kapitel über die Evaluation computerbasierter Unterrichts zeigt vor allem, dass bis heute keine sinnvollen Verfahren für eine solche Evaluation entwickelt wurden: Zwar können die technische Funktionen einer Software überprüft, ihr Design bewertet und ihre Kosten beurteilt werden. Damit ist jedoch noch nichts über den erwünschten und den erzielten Lernerfolg ausgesagt. Rindermann beendet das Kapitel, oh-

ne eine befriedigende Antwort, wie der Erfolg von computerunterstützten Systemen gemessen werden kann.

Ausführlicher wird ein abschließender Exkurs über Lehrevaluationsforschung als wissenschaftssoziologische Fragestellung, der jedoch nicht über die schon publizierten Aufsätze Rindermanns zum gleichen Thema hinausgeht. Anhand von 158 wissenschaftlichen Arbeiten zur Lehrevaluation untersucht Rindermann Beurteilung und Standards der wissenschaftlichen Diskussion. Er zeigt, dass vielen Arbeiten die sonst übliche wissenschaftliche Distanz fehlt und dass Professoren häufiger vehement gegen die Lehrevaluation argumentieren und Mitarbeiter sich eher vorsichtig für selbige aussprechen. Dies deutet nach Ansicht Rindermanns darauf hin, dass diesen Vorbehalten weniger „objektive Wissenschaftlichkeit“, als vielmehr persönliche Betroffenheit und Interessen zugrunde liegen. Die Chance, diese These mit einen Vergleich mit den evaluationsfreudigeren Engländern zu überprüfen, hat Rindermann jedoch nicht genutzt.

Angesichts der positiven Grundeinstellung des Autors zur Lehrevaluation ist es dann erfreulich, dass Rindermann zum Abschluss noch einige kritische Worte findet: Evaluation dürfe nicht zum Selbstzweck werden und dürfe nicht für ohnedies schwelende Macht- und Verteilungskonflikte missbraucht werden. Dann, so Rindermann, werde Wissenschaft und universitäre Bildung durch Evaluation gewinnen.

Aber damit gerät der Text dann schon wieder in die Nähe (hochschul-) politischer Rhetorik und man kann sich förmlich vorstellen, wie der Autor im Senat einer ehrwürdigen Universität diplomatisch für eine methodisch abgesicherte Evaluation werben muss. Es ist das Dilemma jeder Evaluation im Hochschulbereich, dass ihr die häufig nötige Distanz zu Ihrem Forschungsgegenstand fehlt und dass sie als „rationale Problemlösetategie“ (S. 13) im Hochschulalltag immer wieder irrationalen Diskursen unterliegt.

Insgesamt bleibt unklar, an wen sich das Buch wendet. Mit dem geschichtlichen Überblick und den allgemeinen Einführungen etwa zur Konstruktion der Fragebögen scheint der fachliche Laie angesprochen zu werden. Der kann jedoch nicht mehr als einige Hinweise erhalten, weil die Ausführungen nicht detailliert genug sind, um sie wirklich in die Tat, d.h. in eine eigene Evaluation umzusetzen. Auch für das Verständnis der statistischen Berechnungen und die Erläuterungen zum Heidelberger Modell sind solide Kenntnisse der empirischen Sozialforschung unabdingbar. Leser mit diesem Vorwissen werden andererseits vieles überspringen müssen. So wird z.B. der kurze Hinweise darauf, dass offene Fragen zeitauf-

wendig ausgewertet werden müssen, für Leser mit einigem Forschungswissen eher langweilig als nützlich sein.

Alles in allem präsentiert Rindermann einen umfassenden Überblick zum Thema Lehrevaluation. Für den „Anfänger“ ist es als Einführung nur bedingt tauglich, da viele Spezialkenntnisse vorausgesetzt werden; der „Evaluationsprofi“ kann es als Nachschlagewerk nutzen, das nicht zuletzt durch seine umfangreichen Literaturangaben und zahlreichen Querverweise weiter hilft.

Karsten König (Wittenberg)

Angelika Glöckner-Rist; Anina Mischau: Wahrnehmung und Akzeptanz von Frauenhochschulen und Frauenstudiengängen in Deutschland. Eine empirische Studie. (= Schriften des Heidelberger Instituts für Interdisziplinäre Frauenforschung (HIFI) e.V.; Bd. 2), Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 2000 200 S., ISBN 3-7890-6659-1, € 34.-

Der wissenschaftliche und (bildungs-)politische Diskurs um monogeschlechtliche Strukturen, Lernformen usw. im Allgemeinen und im Hochschulwesen im Besonderen bewegt sich gegenwärtig auf dem Hintergrund insbesondere folgender Koordinaten:

- der Tatsache, dass Geschlechtszugehörigkeit – trotz aller Fortschritte in den letzten Jahrzehnten – nach wie vor eine *zentrale Kategorie sozialer Ungleichheit* in unserer Gesellschaft darstellt, die im Sinne normativen Konsenses abzubauen ist;
- den europa-verbindlichen Regelungen zum *Gender-Mainstreaming*, nach denen alle gesetzlichen, sozialpolitischen, fördernden u.a. Maßnahmen im Vorfeld daraufhin zu prüfen sind, ob sie die beiden Geschlechtergruppen in gleicher Weise erreichen und ob sie geeignet sind, die Geschlechterverhältnisse im Sinne ihrer gesellschaftlichen Gleichstellung und Bewertung zu verändern;
- bezogen auf das Hochschulwesen: zum einen dem aktuellen Reformbedarf an der Hochschulen im Allgemeinen und zum anderen seinen Chancen speziell für die überfällige Veränderung der Ge-

schlechterverhältnisse an diesen „zurückgebliebensten Provinzen der Republik“ (Jutta Limbach)³;

- den durchaus kontroversen Debatten um Sinn, mögliche Felder und Grenzen monogeschlechtlicher⁴ Strukturen heute – nach jahrzehntelanger Praktizierung der Koedukation als das Non-plus-Ultra von geschlechterdemokratischer Erziehung namentlich in den neuen Bundesländern;
- last but not least den Differenzierungen bis Polarisierungen in der Wahrnehmung sozialer Ungleichheit qua Geschlecht (insbesondere nach Generation, Ost – West, Bildungsstand) und in der Akzeptanz von Frauenfördermaßnahmen (häufig fälschlicherweise politisch als überflüssig betrachtet mit dem Argument des Gender-Mainstreaming-Prinzips); darüber hinaus der (meist irrigen) Konstruktion eines Gegensatzes von Frauenförderung einerseits und dem Leistungs- sowie dem Gleichbehandlungsprinzip andererseits.

Die hier vorliegende Studie (im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen an das Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen ZUMA Mannheim) will

- zum einen die themenrelevanten Literaturquellen, Konzeptionen und theoretischen Diskussionen aufarbeiten und
- zum anderen empirisch (Gruppendiskussionen) die Bandbreite der Argumente für und gegen die (künftige) Einrichtung von Frauenhochschulen und -studiengängen (mit Schwerpunkt der Bereiche Naturwissenschaften und Technik) erkunden sowie die Bedingun-

³ Zu diesem speziellen Thema sei Interessierten empfohlen: Metz-Göckel, Sigrid/Schmalzhaf-Larsen, Christa/Belinszki, Eszter (Hrsg.): Hochschulreform und Geschlecht – Neue Bündnisse und Dialoge. Opladen. Leske & Budrich, 2000 (= Reihe Geschlecht und Gesellschaft Bd. 24), 248 S. Hier wird ein deutlicher Perspektivenwechsel vorgenommen: „Nicht mehr um Defizite oder Förderprogramme für Frauen geht es, sondern um die Chance, Frauen als gestaltendes Potential in die Hochschulreformprozesse einzubeziehen und damit Hochschulstrukturen und Hochschulkulturen partizipatorisch zu verändern“, weil „die vermeintlich speziellen Karriereprobleme von Frauen in der Wissenschaft und in einigen Studiengängen solche des ‚Systems‘ sind“ (ebd., S. 7).

⁴ Verbreitet wird dafür der Terminus „monoedukativ“ verwendet (was nicht sehr glücklich scheint angesichts der Fokussierung auf den Erziehungsaspekt), daneben auch: „geschlechtshomogen“, „geschlechtergetrennt/-separiert“, monogeschlechtlich, eine entsprechende Ausbildung „single-sex colleges“.

gen, unter denen diese monoedukativen Hochschulangebote akzeptiert würden (S. 5).⁵

Damit ist das Forschungsprojekt weit über seinen eigentlichen Gegenstand hinaus implizit geeignet, Wahrnehmungen von Benachteiligungen qua Geschlecht und Akzeptanz von Wegen ihrer Überwindung abzubilden und die Diskussion darüber zu befördern. Allerdings wirft die Tatsache der (Noch-)Nicht-Existenz von Frauenhochschulen und -studiengängen zum Zeitpunkt der Untersuchung ein massives, generelles inhaltliches und methodisches Problem auf⁶: Es werden Einstellungen erfragt zu Sachverhalten, von denen die Befragten noch kaum etwas gehört, geschweige denn sich damit auseinandergesetzt haben (über die sie mehrheitlich erst in der Untersuchung informiert werden), was aber für fundierte Einstellungen/Urteile Voraussetzung wäre.⁷ Die Akzeptanz solcher Reformen muss fraglos ein Maßnahme-Ziel sein – aber auch eine Voraussetzung: insbesondere hinsichtlich einer Nachfrage durch Studentinnen, des entsprechenden Engagements von HochschullehrerInnen und nicht zuletzt der Akzeptanz der Absolventinnen durch den Arbeitsmarkt.

⁵ Dies geschah nicht zuletzt angesichts der damals bevorstehenden Internationalen Frauenuniversität ifu im Rahmen der EXPO 2000 in Hannover, bei der es sich allerdings weder um eine Universität noch um einen Studiengang handelte, sondern eher um ein dreimonatiges postgraduales Studienangebot in 6 Bereichen (Arbeit, Information, Körper, Migration, Stadt, Wasser) für etwa 700 Nachwuchswissenschaftlerinnen aus aller Welt. Interessierten LeserInnen seien speziell dazu zwei mittlerweile vorliegende Publikationen empfohlen:

– Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): *Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung.* (Schriftenreihe der Internationalen Frauenuniversität „Technik und Kultur“ Bd. 3) Opladen: Leske & Budrich, 2002, 401 S.

– Maiworm, Friedhelm/Teichler, Ulrich (in Zusammenarbeit mit Annette Fleck): *Das Reform-Experiment ifu – Potenziale, Risiken und Erträge aus der Sicht der Beteiligten.* Mit einem Beitrag von Christiane Bradatsch. (Werkstattberichte Bd. 60). Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel, 2002, 262 S.

⁶ Dies wurde in der Studie selbst in der Diskussion von Expertinnen (die mit der Konzipierung von Frauenstudiengängen, -fachbereichen, -universitäten befasst sind) unter verschiedenen Aspekten betont.

⁷ Dieses Problem müsste u.E. auch für die vorliegende Ergebnisdarstellung zu einer deutlicheren Relativierung führen. Zwar bedient sie sich sprachlich fast durchgehend des Konjunktivs, erweckt aber durch zahlreiche Überschriften („Auswirkungen auf den Studienerfolg, die Studienmotivation, die Studieninteressen“, „Umgang mit Männern“, „Konsequenzen für den Hochschulbereich“) und die Tabellenüberschriften (vgl. S. 173 ff) eher den Eindruck fundierter Urteile und realitätsnaher Folgerungen.

Das macht auf ein weiteres Problem aufmerksam, das die vorliegende Studie im wesentlichen ausklammert: Angesichts zum einen der durchaus individuell (nach bestimmten Gruppen) polarisierten Wahrnehmung vs. Ignoranz von sozialer Benachteiligung qua Geschlecht und zum anderen eines ausgeprägten Problembewusstseins und Veränderungswillens eher „von oben“ (Politik, Großbetriebe, Wissenschaft)⁸ stoßen ausschließlich an Frauen adressierte Angebote vielfach auf Desinteresse bis Ablehnung der (weiblichen) Zielgruppe. Wenn also das normative Ziel und der weitgehend konsensuale politische Wille darin bestehen, die Geschlechterverhältnisse zu demokratisieren und traditionelle (Fremd-/Selbst-)Geschlechtsbilder zu dekonstruieren, ist in politischer Bildungsarbeit, in der Sensibilisierung (nicht nur der Benachteiligten) gegenüber einschlägigen Ungerechtigkeiten erhebliche (Vor-)Arbeit zu leisten.⁹ Das schließt eine weitere „Leerstelle“ der Studie ein: die – auf dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen mit (fehlender) Frauenbewegung, evidenter Diskriminierung, tatsächlicher Vereinbarung von Beruf und Familie/Kind(ern), Durchsetzung von Fortschritten (von „oben“ vs. „unten“) – offenbar nach wie vor wirkenden kulturellen Ost-West-Unterschiede in der weiblichen (wenn auch weitgehend differenziert nach Generationen und Bildungsstand) Wahrnehmung eigener Gleichstellung bzw. Benachteiligung.¹⁰

AkteurInnen für Projekte monogeschlechtlicher Studienformen und deren BefürworterInnen begründen diese im Allgemeinen

⁸ So wird von den Teilnehmerinnen der Expertinnendiskussionen in der Studie auch erwartet, dass Frauenstudiengänge und -hochschulen eher von Lehrenden als von Studierenden akzeptiert werden (S. 23) – evt. auch ein Generationeneffekt?

⁹ Dieses Problem kann aktuell belegt werden zum einen damit, dass sich beispielsweise viel weniger Frauen als erwartet für Frauenförderprogramme an sachsen-anhaltinischen Hochschulen bewerben, und zum anderen an den Ergebnissen einer eigenen kleinen Intervallstudie (vor und nach einem Semester „Geschlechtersoziologie“) unter Studentinnen in Sachsen-Anhalt zur Wahrnehmung von Benachteiligungen qua Geschlecht und Akzeptanz verschiedener Frauenförderungsmaßnahmen, die die Aussage einer Expertin der rezensierten Studie bestätigt (S. 23): dass sich nämlich nach Informations- und Diskussionsprozessen Meinungen, Einstellungen ändern und begründete Urteile, Wahrnehmungen und Akzeptanzen überhaupt erst herauskristallisieren.

¹⁰ Vgl. Schlegel, Uta: Wie und warum ostdeutsche Frauen heute ihre gesellschaftliche Stellung (nicht) reflektieren. In: Schlegel, Uta/Ludwig, Johanna (Red.): Wie gedacht – so vollbracht? Berichte vom 8. Louise-Otto-Peters-Tag 2000. LOUISEum 14 (Sammlungen und Veröffentlichungen der Louise-Otto-Peters-Gesellschaft e. V. Leipzig). Leipzig 2001

- mit dem Befund, dass trotz formal gleicher Bildungschancen und trotz höherer weiblicher Schulabschlüsse und besserer Abgangszeugnisse eine faktische Ungleichheit zwischen den Geschlechtern besteht in der Studienwahl, im Zugang auf den akademischen Arbeitsmarkt und in den beruflichen Aufstiegs- und Einkommenschancen, und
- damit, dass die seit Mitte der 80er Jahre institutionalisierte akademische Frauenförderung bisher nicht zu grundsätzlichen Effekten geführt hat – weder an den Hochschulen noch in der außeruniversitären Forschung.

Monogeschlechtliche Studienformen und Strukturen seien geeignet, die hierarchische Wirkung der Kategorie Geschlecht und damit stereotype Fremd- und Selbstzuschreibungen von Fähigkeiten qua Geschlecht zu überwinden sowie die übliche Minderheitenposition und den Legitimierungszwang für eine untypische Fachwahl aufzuheben; außerhalb dieser könnten sich weibliche Potenziale, Motivationen und Leistungsstrukturen besser entfalten, das Selbstbewusstsein der jungen Frauen werde gefördert und ihr Interessenspektrum erweitert – dies vor allem, wenn solche Reformen einhergehen mit didaktischen Anstrengungen, interdisziplinären Studieninhalten, institutionellen Enthierarchisierungen und anderen Innovationen sowie weiblichen Vorbildern und Identifikationsmodellen.

GegnerInnen argumentieren mit: Zementierung der Kategorie Geschlecht statt Nivellierung durch Geschlechtertrennung, Anknüpfung an weibliche „Defizite“ gegenüber der männlichen Norm („Nachhilfeunterricht“), Umkehr der Geschlechter-Machtverhältnisse, Benachteiligung der Männer, für den Arbeitsmarkt unrealistische „Glashaus“-Bedingungen des Studiums, von Seiten des Arbeitsmarkts Vorurteile bezüglich kognitiver und sozialer Defizite.

Die Ergebnisse der Studie können also nicht verwundern: Das Akzeptanzspektrum ist sehr breit gefächert – von positiven, negativen, ambivalenten und unentschiedenen Haltungen gegenüber Frauenuniversitäten und -studiengängen.

Ein großes Verdienst der Studie ist zum einen die Einbeziehung der (lebens- und berufsbiografischen) Bereiche vor und nach der Hochschu-

le¹¹ und zum anderen die Verknüpfung des Themas monogeschlechtlicher Studiengänge und Hochschulen mit anderen Reformen, indem sie drei (idealtypische) Reformmodelle zur Diskussion stellt (S. 41):

- a) das sogenannte „Traditionelle Modell“ (wieso eigentlich traditionell?): Geschlechtertrennung unter Beibehaltung bisheriger Hochschulcurricula,
- b) das „Reformierte Modell“: neben Geschlechtertrennung grundlegende inhaltliche/strukturelle Änderungen gegenwärtiger Curricula sowie Breitenförderung,
- c) das „Elitäre Modell“: neben Geschlechtertrennung und Curricula-Reformen eine Eliteausbildung (nur über neue Strukturen – Frauenuniversität – zu realisieren).

Erwartungsgemäß findet das „Reformierte Modell“ – wenn damit traditionelle Disziplinengrenzen gesprengt und „eine ganze Reihe von anderen Qualifikationen systematisch mitvermittelt“ werden „wie Präsentation, Moderation, Rhetorik, Gruppenleitung, Team, also wenn das Teil des Ausbildungskonzepts ist“ (S. 25) – die größte Akzeptanz unter den Befragten der Studie. Spätestens hier wird reflektiert, was große Unternehmen schon lange wissen: dass Wettbewerbvorsprünge nicht durch Naturwissenschaften und Technik allein zu erzielen sind, sondern über Fähigkeiten zu interdisziplinären intelligenten Problemlösungen, Führungsqualitäten, Team- und Konfliktfähigkeit, dass *Reformbemühungen für Frauenstudiengänge durchaus nicht vorrangig vom normativen Ziel der Frauenförderung/-gleichstellung, sondern klar von ökonomischen Prämissen geleitet sind.*

Demgegenüber überwiegen beim „Traditionellen Modell“ die GegenInnen.

Beides gilt für die VertreterInnen sowohl des Schul-, des Hochschul- als auch des Arbeitsmarktbereichs.

¹¹ Die durchgeführten Gruppendiskussionen (jeweils 6 – 8 ProbandInnen) bezogen den *Schulbereich* ein (Gymnasiallehrerinnen aus mathematisch-naturwissenschaftlichen oder technischen Fächern, Schülerinnen der Oberstufe), den *Hochschulbereich* (Hochschullehrerinnen und Studentinnen aus unterschiedlichen naturwissenschaftlich-technischen sowie sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern) und den *Arbeitsmarktbereich* (Berufs- und Interessenverbände, berufstätige Frauen aus unterschiedlichen naturwissenschaftlich-technischen Berufsfeldern, UnternehmensvertreterInnen unterschiedlicher Branchen aus dem Bereich Naturwissenschaften und Technik).

Interessanterweise bewerten VertreterInnen aller dieser drei Bereiche die potenziellen Auswirkungen von Frauenuniversitäten und –studiengängen auf die Geschlechterverhältnisse in unserer Gesellschaft mehrheitlich negativ – vor allem mit dem Argument, dass „die Probleme einer gesellschaftlichen Geschlechtergleichheit oder des weiblichen Lebenszusammenhangs nicht vorrangig in der Hochschule ‚gelöst‘ werden können“, sondern das fiele in den Verantwortungsbereich von 6 Zuständigkeits- und Förderbereichen: den Vorschulbereich, die Schule, die Berufsberatung der Arbeitsämter, die Hochschule, den Arbeitsmarktbereich und die gesamte Gesellschaft. (S. 125) Monoedukative Ausbildungsangebote könnten die vorherrschende Geschlechterideologie nicht positiv beeinflussen.

Fazit: Zwar sind Rezensionen nie frei von den Forschungserfahrungen und Intentionen der Rezensentin (die beispielsweise interessiert hätte, ob Gruppendiskussionen auch in den neuen Bundesländern durchgeführt worden sind, die einige Folgerungen in der „Zusammenfassenden Darstellung der empirischen Ergebnisse“ aus den vorangehenden Abschnitten so nicht abgeleitet sieht und die sich – nicht nur im methodenschwangeren Literaturverzeichnis – eine Verortung des Themas in Gleichstellungsstrategien vermisst hat), aber die Publikation ist lesenswert und nachgerade spannend, nicht zuletzt auch durch ihren Anhang, insbesondere die darin enthaltenen und nach Pro-Kontra-Argumenten kategorisierten Originalzitate.

Uta Schlegel (Wittenberg)

Christiane Konegen-Grenier: Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Deutscher Instituts-Verlag, Köln 2001. 204 Seiten, ISBN:3-602-14554-9, € 15,90

Mit dem Titel Studierfähigkeit und Hochschulzugang greift Christiane Konegen-Grenier ein Thema auf, das zumindest in den letzten fünf Jahren, seit die Qualität der Hochschulen und der Hochschulbildung zur Diskussion stehen, in zahlreichen hochschulpolitischen Reden, Empfehlungen und Forderungen immer wieder auf die Tagesordnung kommt – um dann wieder mehr oder weniger schnell beiseite gelegt zu werden. Sicher, die Hochschulen haben ein begrenztes Auswahlrecht für eine Minderheit

ihrer Studienanfänger erhalten und dieses wurde aktuell sogar erweitert (da die 20-Prozent-Regelung den Hochschulzugang wahrhaftig nicht verändern konnte und deshalb auch kaum genutzt wurde). Doch warum reden alle von der notwendigen Verbesserung des Hochschulzugangs und es passiert kaum etwas? Doch auch deshalb, weil damit ein höchst komplexes Problem zu lösen ist, das in starkem Maße abhängt vom gesellschaftlichen Umfeld, natürlich auch von der Leistungsfähigkeit des Schulsystems (PISA lässt grüßen) und nur bedingt von den Hochschulen selbst. Allerdings bedeutet das auf gar keinen Fall, dass die Hochschulen nichts zur Verbesserung der Studieneingangssituation tun können. Im Gegenteil, gerade die Erfahrungen der Hochschullehrer, die in die vorliegende Studie einfließen, könnten auch produktiv in eine gezielt angelegte Hochschuleingangsphase eingebracht werden.

Konegen-Grenier hat im Vorfeld eigener empirischer Untersuchungen die relevanten Versuche, Bemühungen und Untersuchungen zur Qualifizierung des Hochschulzugangs einschließlich Studierfähigkeit der letzten fünf Jahrzehnte recherchiert. Und sie kommt dabei zu dem Schluss, dass bis heute keine annähernd verlässliche theoretische Basis für das Problem des Hochschulzugangs (eingeschlossen Studierfähigkeit) besteht. Dem ist nichts entgegenzusetzen. Auch weitere, in der Recherche nicht berücksichtigte diesbezügliche Versuche sprechen wohl eher gegen als für eine tragfähige Theorie.

Diese Tatsache verdeutlicht erneut, dass Hochschulforschung stark problemorientiert ist, je nach Fragestellung mehr oder weniger starke Bezüge zu anderen Wissenschaften (Sozial-, Erziehungs-, Wirtschaftswissenschaften u.a) aufweist und nur begrenzt auf deren theoretische Basis zurückgreifen kann. Beim Thema Studierfähigkeit und Hochschulzugang sind diese Bezüge eher indirekt.

Und trotzdem oder gerade deshalb ist Hochschulforschung, hier speziell Forschung zum Hochschulzugang, dringend geboten. Denn Wissenschaft und Forschung sind nicht nur Theorienbildung, sie dienen nach wie vor dem Erkenntnisgewinn im breitesten Sinne – auch durch empirische Untersuchungen. Und genau das ist auch das Anliegen der Untersuchungen von Konegen-Grenier. Es mag jenen, die das Jonglieren mit selbstkreierten Begrifflichkeiten oder Verallgemeinerungen ohne hinreichende analytische Belege als Krone der Wissenschaft sehen, nicht gefallen; aber die vorliegende Arbeit hat – selbst wenn man zu Details diskutieren kann – zu Erkenntniszuwächsen geführt und ist damit Forschung

im besten Sinne. Und noch mal mit Verweis auf PISA stellt sich die Frage, ob nicht eine stärker auf die Bildungspraxis gerichtete empirische Bildungsforschung ein solches Desaster auf internationalem Parkett hätte verhindern können.

Die Arbeit enthält eine, allerdings auf besonders populäre Arbeiten bezogene Analyse der in den zurückliegenden Jahrzehnten mehr oder weniger erfolgreichen Versuche zur Fassung und bedingten Operationalisierung des Begriffs Studierfähigkeit. Anhand einer Literaturrecherche zusammengefasst werden ferner auch die anstehenden Rechtsauffassungen zu Möglichkeiten der Veränderungen im Hochschulzugangsrecht sowie einzelner Modelle und Vorschläge zur Veränderung der Hochschulzugangs durch eine differenziertere Gestaltung der Auswahl der Studienanfänger. Diese Präsentationen erfolgen wertneutral und kommentarlos. Dem Leser sind so Anregungen gegeben, sich selbst vertieft damit auseinander zu setzen und zu positionieren.

Der Wert der Arbeit liegt insbesondere in den empirischen Befunden und den daraus in Verbindung mit der Literaturanalyse getroffenen bildungspolitischen Bewertungen. Grundlage der empirischen Befunde ist eine Befragung von Hochschullehrern zu den Schwerpunkten Studierfähigkeit und Studienerfolg vor dem Hintergrund bildungspolitischer Rahmenbedingungen. Erfasst wurden die Erfahrungen und Positionen von knapp 1500 Professoren; angeschrieben hatte man mehr als 12000. Diese Rücklaufquote von knapp 12 Prozent gibt sehr zu denken. So stellt sich die Frage, warum einerseits die Studierfähigkeit allgemein so massiv beklagt wird, andererseits aber nur etwa jeder zehnte Hochschullehrer bereit ist, zur Auflösung und Konkretisierung dieser allgemeinen Klagen und damit vielleicht auch zu Lösungsansätzen beizutragen. Aus methodischer Sicht stellt sich natürlich die Frage, inwieweit diese 12 Prozent eine hochselektive Gruppe sind. Darauf wurde in dem Buch jedoch nicht eingegangen.

Die empirische Untersuchung geht über den mit den Titel angekündigten Themenkreis deutlich hinaus. Konegen-Grenier fasst Studierfähigkeit nicht nur begrenzt auf die Hochschuleingangsphase (wie der Titel suggeriert), sondern sieht primär den gesamten Studienerfolg als Beleg für Studierfähigkeit. Damit ist die Untersuchung inhaltlich einerseits deutlich erweitert und fast schon „unter Wert verkauft“. Andererseits haben auf den Studienerfolg bekanntlich aber noch weitere Faktoren, die weder aus der Studierfähigkeit noch aus hochschulischen Rahmenbedin-

gungen resultieren, erheblichen Einfluss. Eine solche Relativierung wäre zweckmäßig gewesen, das mindert aber keineswegs den empirischen Wert der Untersuchungsbefunde. So zeigen die empirischen Befunde auch die hohe Bedeutung hochschuldidaktischer, -methodischer und -organisatorischer Faktoren für den Studienerfolg. Diese Befunde erstaunen angesichts der ansonsten spürbaren Zurückhaltung von Hochschullehrern gegenüber hochschuldidaktischen Qualifizierungen. An dieser Stelle stellt sich für mich zumindest die Frage, ob die 12 Prozent Hochschullehrer, die sich an der Befragung beteiligten, eine positive Auswahl im Sinne der an hochschulpädagogischen Fragestellungen besonders Interessierten darstellen.

Überraschend ist, dass sich die Positionen der befragten Professoren kaum danach unterscheiden, ob sie an Universitäten oder Fachhochschulen lehren. Und relativ gering sind auch die Unterschiede in Abhängigkeit von ihren Präferenzen für Forschung oder Lehre. Vielmehr differenziert in erster Linie die Zugehörigkeit zu einzelnen Fächergruppen. Das spricht letztlich auch für eine stärkere Differenzierung der Voraussetzungen für die Studienaufnahme in Abhängigkeit von den Studienfächern, einhergehend mit einer intensiveren Information und Beratung der Studieninteressierten vor der Studienentscheidung.

Relativ unabhängig von den Fächergruppen bescheinigen die befragten Hochschullehrer nur zwei von drei Studierenden eine gute bzw. mittlere Studierfähigkeit. Das ist unstrittig nicht zufriedenstellend; andererseits ist nicht gesichert, inwieweit eine analoge Untersuchung vor zehn oder zwanzig Jahren deutlich bessere Befunde ergeben hätte. Die Professoren messen den fachlichen und kognitiven Dimensionen der Studierfähigkeit gegenüber den persönlichen und sozialen Dimensionen eine ganz besondere Bedeutung bei. In deren Bewertung werden vor allem ungenügende Transfer- und sprachliche Ausrucksfähigkeiten, also durchaus trainierbare Fähigkeiten, beklagt. Dem stehen relativ positive Einschätzungen zu den inhaltlichen Interessen und der Leistungsmotivation der Studienanfänger gegenüber, also zu den Grundvoraussetzungen für ein Studium. Auf dieser Basis dürfte es durchaus erfolgsversprechend sein, den Studienanfängern z. B. verstärkt Brückenkurse oder didaktisch-methodisch gezielt angelegte Einstiegssemester anzubieten, wie vereinzelt bereits praktiziert.

Hervorzuheben ist bei dieser Studie die saubere und transparente, gut gegliederte und damit auch praktisch handhabbare Darstellung. Hier wird

nichts behauptet und hineininterpretiert, hier wird sachlich dargestellt und belegt. Gleichwohl würde manche Leser wohl doch auch eine stärker interpretative Wertung vor dem Hintergrund anderer empirischer Befunde interessieren. Auch die Schlussfolgerungen für die bildungspolitische Arbeit sind zurückhaltend und das wohl berechtigt. Vielmehr ist dem Leser der Freiraum gegeben, anhand der zahlreichen empirischen Befunde seine diesbezüglichen Positionen und spezifische Ansätze für konkrete Studienfächer und Hochschulen gedanklich zu überprüfen. Tendenziell wird für eine differenziertere Auswahl an der Schnittstelle Schule-Hochschule plädiert. Das könnte neben der ebenfalls empfohlenen intensiveren Vorbereitung der Studieninteressenten tatsächlich ein Weg zur Verbesserung der Studienvoraussetzungen sein. Auf einen weiteren Weg, der angesichts der mit PISA-E bestätigten großen Unterschiede bei den Kompetenzen in den einzelnen Bundesländern ebenfalls diskutabel erscheint, wurde kaum eingegangen – eine gezielte Gestaltung der ersten ein/zwei Semester an den Hochschulen im Sinne der Konsolidierung und gleichzeitig latenten Überprüfung der Studienvoraussetzungen.

Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass hier ein viel diskutiertes, nur bedingt untersuchtes, geschweige denn theoretisch auch nur annähernd beherrschtes Thema wieder aufgegriffen wurde. Studierfähigkeit und Hochschulzugang scheint eine jener „heißen Kartoffeln“ zu sein, an die sich immer mal wieder jemand traut, um sie angesichts ihrer Unbeherrschbarkeit aber schnell wieder fallen zu lassen. Vor diesem Hintergrund sind die vorliegenden Ergebnisse besonders zu würdigen, selbst wenn einige kritischer beurteilt und reflektiert werden könnten. Und noch etwas verdient besondere Anerkennung. Obwohl oder gerade weil Konegen-Grenier Germanistik, Philosophie, Geschichte und Pädagogik studierte, besticht der Sprachstil. Die Tatsache, dass sie sowohl Fremdwörter, eigene Wortschöpfungen, Anglismen, schwierige Schachtel- und Bandwurmsätze konsequent vermeidet, spricht nicht nur für ihre Souveränität. Vielmehr dürfte das auch dazu beitragen, dass die Studie tatsächlich von jenen genutzt wird, die für die praktische Verbesserung der Qualität von Hochschulbildung über einen qualifizierten Hochschulzugang stehen.

Irene Lischka (Wittenberg)

Autorinnen & Autoren

Roland Bloch M.A., Politikwissenschaftler, Leipzig.
Email: roland.bloch@web.de

Gunilla-Friederike Budde, Dr., Historikerin, Zentrum für vergleichende Geschichte Europas an der Freien Universität Berlin. Email: budde@zedat.fu-berlin.de

Reinhard Buthmann, Diplom-Ingenieur für Elektroniktechnologie, Ingenieur für Technische Optik, Diplom-Betriebswirt, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Bildung und Forschung der Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR

Susanne Franke, Dr., Fakultätsentwicklerin der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät im Rahmen des Reformprojekts „Rückgekoppelte Autonomie als Prinzip einer Universitätserneuerung“ an der Universität Göttingen.
Email: sfranke@uni-goettingen.de

Johann W. Gerlach, Prof. Dr. Dr. h.c., Jurist, FB Rechtswissenschaften der Freien Universität Berlin, von 1991 bis 1999 Präsident der FU Berlin

Daniel Hechler, Student der Politikwissenschaft, Philosophie und Geschichte an der Universität Leipzig

Jens Hüttmann, Diplom-Politikwissenschaftler, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung.
Email: huettmann@hof.uni-halle.de

Karsten König, Diplom-Soziologe, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Email: koenig@hof.uni-halle.de

Matthias Kreysing, Diplom-Sozialwirt, Diplom-Betriebswirt, Fakultätsentwickler der Sozialwissenschaftlichen Fakultät im Rahmen des Reformprojekts „Rückgekoppelte Autonomie als Prinzip einer Universitätserneuerung“ an der Universität Göttingen. Email: mkreysi@uni-goettingen.de

Reinhard Kreckel, Prof. Dr., Direktor des HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Professor am Institut für Soziologie an der Universität Halle-Wittenberg.
Email: kreckel@soziologie.uni-halle.de

Sergej Laboda, Doktorand, Belarussische Staatliche Pädagogische Universität Minsk, Belarus, 2001/2002 Gaststipendiat am HoF Wittenberg.
Email: labodasergej@yahoo.com

Irene Lischka, Dr., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung.
Email: lischka@hof.uni-halle.de

Hansgünther Meyer, Prof. Dr., Wissenschaftsforscher, Berlin
Email: hg.em.meyer@t-online.de

Detlef Müller-Böling, Prof. Dr., Geschäftsführer des Centrums für Hochschulentwicklung CHE. Email: detlef.mueller-boeling@che.de

Arnd Morkel, Prof. em. Dr. phil., Fachbereich 3 der Universität Trier – Politikwissenschaft, von 1975 bis 1987 Präsident der Universität Trier

Peer Pasternack, Dr. phil., beurlaubtes Mitglied von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin. Email: pasternack@hof.uni-halle.de

Arne Pautsch, Jurist, Fakultätsentwickler der Juristischen Fakultät im Rahmen des Reformprojekts „Rückgekoppelte Autonomie als Prinzip einer Universitätserneuerung“ an der Universität Göttingen beschäftigt. Email: apautsc@gwdg.de

Uta Schlegel, Dr., Soziologin, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Email: schlegel@hof.uni-halle.de

Asta Schwensen, Diplom-Forstwirtin, Fakultätsentwicklerin der Fakultät für Forstwissenschaft und Waldökologie im Rahmen des Reformprojekts „Rückgekoppelte Autonomie als Prinzip einer Universitätserneuerung“ an der Universität Göttingen. Email: aschwen1@gwdg.de

Eduard Stölting, Prof. Dr., Professor für Soziologie an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam.
Email: stol@rz.uni-potsdam.de

Christine Teichmann, Dr., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung.
Email: teichmann@hof.uni-halle.de

Hans Vollmayr, Dr., Fakultätsentwickler der Fakultät für Physik im Rahmen des Reformprojekts „Rückgekoppelte Autonomie als Prinzip einer Universitätserneuerung“ an der Universität Göttingen beschäftigt.
Email: vollmayr@ph4.physik.uni-goettingen.de

Johanna Wanka, Prof. Dr., Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kultur Brandenburg.

hochschule ost. leipziger beiträge zu hochschule & wissenschaft

Komplette Jahrgänge (1991-2001, je €50,-) können nachbestellt werden bei:
hso@rz.uni-leipzig.de

Einzeln lieferbar sind folgende Themenhefte:

Thomas Neie: Synopse hochschulrechtlicher Regelungen in Ostdeutschland (1995, 89 S.; €12,50)

Edelbert Richter (Hg.): Ostdeutsche SozialwissenschaftlerInnen melden sich zu Wort. Chancen und Aufgaben der Sozialwissenschaften im Transformationsprozeß (1997, 101 S.; €12,50)

Peer Pasternack (Hg.): Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97 (1998, 234 S.; €12,50)

Falk Bretschneider (Hg.): Hochschulpolitikerneuerung. Perspektiven für Sachsen (1998, 100 S.; €12,50)

Georg Schuppener (Hg.): Jüdische Intellektuelle in der DDR. Politische Strukturen und Biographien (1999, 382 S.; €17,50)

Falk Bretschneider / Peer Pasternack (Hg.): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen (1999, 370 S.; €20,-)

Monika Gibas / Frank Geißler (Hg.): Chancen verpasst – Perspektiven offen? Zur Bilanz der deutschen Transformationsforschung (2000, 352 S.; €20,-)

Thomas Neie (Hg.): Ziemlich prekär. Die Reform der Hochschulpersonalstruktur (2000, 382 S.; €20,-)

Sebastian Gräfe / Peer Pasternack (Hg.): Abweichungen. Nachrichten aus der ostdeutschen Gesellschaft (2001, 340 S.; €25,-)

<http://www.uni-leipzig.de/~hso>

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): Szenarien der Hochschulentwicklung (2002, 236 S.; €17,50)

<http://www.diehochschule.de>

