

# **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, Collegienstraße 62  
D-06886 Wittenberg; Tel.: 0177/3270900; Fax: 03491/466-255  
eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; martin.winter@hof.uni-halle.de  
<http://www.diehochschule.de>  
Vertrieb: Lydia Ponier, Tel. 03491/466-254,  
Fax: 03491/466-255, [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)  
ISSN 1618-9671.

---

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

Manuskripte werden in dreifacher Ausfertigung erbeten. Ihr Umfang sollte 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Weitere Autorenhinweise sind auf den Internetseiten der Zeitschrift zu finden: <http://www.diehochschule.de>

Von 1991 bis 2001 erschien „die hochschule“ unter dem Titel „hochschule ost“ in Leipzig (<http://www.uni-leipzig.de/~hso>). „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.

Als Beilage zum „journal für wissenschaft und bildung“ 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 (<http://www.hof.uni-halle.de>). 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“ mit dem „HoF-Berichterstatter“ publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (ISSN 1436-3550) sowie die Buchreihe „Wittenberger Hochschulforschung“ im Lemmens-Verlag Bonn.

## KONJUNKTUREN UND KRISEN

### Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa

*Jean Gordon:*

Redcom. Die Europäische Plattform zur international  
vergleichenden Bildungsforschung .....6

*Bernard Convert:*

Konjunktoren und Krisen des natur- und technikwissenschaftlichen  
Studiums in Europa ..... 12

*Bernard Convert, Francis Gugenheim:*

Sinkende Studierendenzahlen in den Natur- und Technikwissenschaften  
in Frankreich. Über die Beliebtheit von Studienangeboten und  
soziodemografische Faktoren der Studienwahl .....21

*Maarten Biermans, Uulkje de Jong, Marko van Leeuwen, Jaap Roeleveld:*

Begabungsreserven in den Niederlanden. Zu den Entscheidungs- und  
Anreizfaktoren für ein Studium der Natur- und Technikwissenschaften.....44

*Joachim Haas:*

Ökonomische Konjunktoren und Immatrikulationszyklen in  
Deutschland. Zum Verhältnis von Arbeitsmarkt und Anzahl  
der Studierenden von Natur- und Technikwissenschaften..... 63

## FORUM

*John W. Meyer, Evan Schofer:*

Universität in der globalen Gesellschaft.  
Die Expansion des 20. Jahrhunderts ..... 81

*Olaf Bartz:*

Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder:  
Blüte und Zerfall des Humboldtianismus .....99

<i>Hans R. Friedrich:</i>	
Der Bologna-Prozess nach Bergen. Perspektiven für die deutschen Hochschulen .....	114
<i>Bettina Alesi, Ute Lanzendorf:</i>	
Mobilität und Kooperation als Instrumente europäischer Bildungspolitik. Wirkungsdimensionen von SOKRATES II in der Erwachsenen- und der Hochschulbildung .....	136
<i>Peer Pasternack, Arne Schildberg:</i>	
Unbezahlbar? Die Kosten einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung .....	154

## **MITTEL-OST-EUROPA**

<i>Gabriele Gorzka:</i>	
Das Ost-West-Wissenschaftszentrum. Hessisches Kompetenzzentrum für Kooperationen in Forschung und Lehre mit Mittel- und Osteuropa .....	188
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschule in Osteuropa von 1945 bis zur Gegenwart ( <i>Peer Pasternack/Daniel Hechler</i> ) .....	195

## **PUBLIKATIONEN**

Bärbel Maul: Akademikerinnen in der Nachkriegszeit. Ein Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR ( <i>Anja Hartwich</i> ) .....	200
Sigrid Metz-Göckel: Exzellenz und Elite im amerikanischen Hochschulsystem ( <i>Dirk Lewin</i> ) .....	203
Monika Kastner: Wissenschaft als Beruf? Weiterbildung von Wissenschaftlerinnen an der Universität ( <i>Heike Kahlert</i> ) .....	206
Peter Wex: Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland ( <i>Einhard Rau</i> ) .....	210
Jürgen Albers: Der Hochschulzugang in Westeuropa und seine politischen Grundlagen ( <i>Irene Lischka</i> ) .....	215
<i>Peer Pasternack, Daniel Hechler:</i>	
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945 .....	219
<b>Autorinnen &amp; Autoren</b> .....	242



# **Konjunktoren und Krisen**

**Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften  
in Europa**

# Redcom

## Die Europäische Plattform zur international vergleichenden Bildungsforschung

### Jean Gordon

Paris

Der Aufbau einer europäischen Wissensgesellschaft erfordert tief greifende Veränderungen im Bildungsbereich. Daher ist ein Bedarf an geeigneten Informationen über Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis entstanden, die für Forscher, politische Entscheidungsträger und praktisch Tätige in allen Mitgliedstaaten der EU, in den Kandidaten- sowie den Nachbarländern leicht zugänglich sind. Zu diesem Zweck hat sich REDCOM (Réseau européen de dissémination en éducation comparée) gebildet, das Europäische Netzwerk für die Verbreitung vergleichender Bildungsforschung.

Redcom soll ein offenes mehrsprachiges, multimediales Netzwerk zur Verbreitung von Forschungsergebnissen und Politikmaßnahmen schaffen, die das Ergebnis international vergleichender Bildungsforschung sind. Seine Zielgruppen sind die europäische Forschungsgemeinde, politische Entscheidungsträger, Berufsverbände, praktisch Tätige und ein weiterer Kreis von Akteuren aus dem Bildungsbereich.

Redcom soll ein offenes mehrsprachiges, multimediales Netzwerk zur Verbreitung von Forschungsergebnissen und Politikmaßnahmen schaffen, die das Ergebnis international vergleichender Bildungsforschung sind. Seine Zielgruppen sind die europäische Forschungsgemeinde, politische Entscheidungsträger, Berufsverbände, praktisch Tätige und ein weiterer Kreis von Akteuren aus dem Bildungsbereich.

Das Netzwerk besteht in erster Linie aus wissenschaftlichen Zeitschriften, die auf den Vergleich der Politiken im Bildungsbereich und die Evaluierung bewährter Verfahrensweisen in europäischer Perspektive spezialisiert sind. Diese Zeitschriften erscheinen in verschiedenen EU-Sprachen und werden von einer Online-Plattform für Politik und Praxis im Bildungsbereich unterstützt, die als Ressourcenbank für politische Entscheidungsträger und praktisch Tätige in ganz Europa dienen soll.

In Europa gibt es viele Fachzeitschriften von höchster Qualität, die sich mit jeweils unterschiedlichen Aspekten von Bildung befassen und sich in verschiedenen Sprachen an differenzierte Zielgruppen wenden. Einige sind im Wesentlichen europäisch oder international ausgerichtet,

andere beschränken sich auf die nationale Ebene, verfolgen aber manchmal auch einen vergleichenden Ansatz. Die Zeitschriften werden in zunehmendem Maße von internationalen Redaktionsgremien herausgegeben. Ungeachtet ihrer jeweiligen besonderen Zielsetzungen und Strukturen befassen sie sich alle explizit oder implizit mit der Frage, wie ihre Entwicklung in einer zunehmend vernetzten Gesellschaft aussehen könnte und welches Potenzial für eine künftige Verbreitungspolitik durch Online-Publikationen bestehen könnte.

Redcom soll in diesem Zusammenhang die Vernetzung von Publikationen fördern und die Vorteile von Kooperationen verdeutlichen: ein breiteres Publikum für alle Publikationen; die Bereitstellung einer größeren Plattform für die Veröffentlichung von Beiträgen von hoher Qualität; gemeinsame Reflexion über zukunftsweisende und aktuelle Themen sowie über die künftige Rolle des Internet bei der Verbreitung usw. Darüber hinaus bietet ein Netzwerk von in Europa veröffentlichten Zeitschriften den Herausgebern die Chance, in mehreren Sprachen eine europäische Sicht eines ausgewählten Themas zu präsentieren.

Die erste Phase im Aufbau des Netzwerkes ist ein zweijähriges Projekt, das von der Generaldirektion Forschung der EU finanziert wird. Koordiniert wird das Projekt vom *Institut Européen d'Éducation et de Politique Sociale*; die weiteren Partner sind das *Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung* (WZ1) der Universität Kassel, das *Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg* (HoF) und das *Institut Européen pour la Promotion des Innovations et de la Culture dans l'Éducation* (Institut-EPICE). Seit Juli 2004 ist außerdem die *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, herausgegeben vom *European Centre for the Development of Vocational Training Cedefop*, an dem Projekt beteiligt.

Das Projekt umfasst bislang drei Haupttätigkeiten, von denen die erste eine Online-Plattform für die europäische Bildungsforschung und -politik ist (<http://www.e-education-europe.org>). Diese wurde im Februar 2004 ins Netz gestellt: Sie soll der Entwicklung einer Ressourcenbank für politische Entscheidungsträger und praktisch Tätige in ganz Europa dienen, indem sie aktuelle Entwicklungen in der Bildungsforschung registriert, sich um die Ermittlung neu auftauchender Fragen bemüht und thematische Dossiers vorlegt. Derzeit enthält der Internetauftritt Seiten über europäische Perspektiven („Mapping“ des Europas der Bildung und der Lisbon-Prozess), thematische Dossiers über den Bologna-Prozess und das

lebenslange Lernen sowie ein erstes thematisches Dossier über die Hochschulforschung.

Ein wichtiger Diskussionsbereich waren die Auswirkungen der jüngsten Fortschritte im Bereich des Onlinepublishing. Dies berührt Themen wie die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Nutzbarmachung mittels des Online Editing wissenschaftlicher Artikel und die Sichtbarkeit dieser Beiträge im Vergleich zu Papierpublikationen. Zudem hat die Online-Veröffentlichung bereits vorhandener Zeitschriften Publikationsintervalle und -termine zur Folge, die sich von herkömmlichen Druckpublikationen unterscheiden, da a priori kein Grund gegeben ist, Veröffentlichungsintervalle von Trimester- oder Semesterlänge beizubehalten. Aufgrund des Onlinepublishing stellt sich die Frage, ob man sich für eine kontinuierliche, regelmäßige Veröffentlichung einzelner Artikel oder Beiträge entscheidet anstatt für komplette, auf ein bestimmtes Thema bezogene Ausgaben oder Artikelsammlungen. Bei der Veröffentlichung von Druckpublikationen gibt es, insgesamt gesehen, ein klar definiertes, fertiges Produkt; beim Onlinepublishing müssen die Redaktionsstäbe diesen Begriff überdenken.

Die zweite Projektstätigkeit war ein Seminar, das im März 2005 stattfand und dem Thema „Einrichtung einer europäischen Wissensbank über Bildung: das Potenzial der von der Europäischen Union geförderten Forschung im Bereich der nicht-schulischen Bildung“ gewidmet war. Das Seminar befasste sich mit Schlüsselfragen der Erzeugung und Nutzung von europäischem Wissen über Bildung, wobei es sich auf die nicht-schulische Bildung (Berufs-, Hochschul- und Erwachsenenbildung) konzentrierte. Es brachte die ‚Produzenten‘ (Forscher, die an von der Europäischen Union geförderten Projekten beteiligt waren) und die ‚Nutzer‘ europäischen Wissens (europäische und nationale politische Entscheidungsträger sowie Verantwortliche aus Bildungseinrichtungen) an einen Tisch, wobei drei Themen behandelt wurden:

- Bestandsaufnahme und Perspektiven im Hinblick auf eine europäische Wissensbank über nicht-schulische Bildung;
- Übertragbarkeit von Forschungsergebnissen und Verbreitung;
- empfehlenswerte Verfahrensweisen bei der Konzeption und Umsetzung länderübergreifender Forschungsprojekte im Bereich der nicht-schulischen Bildung.



Die Ergebnisse des Seminars wurden online veröffentlicht (<http://www.e-education-europe.org>). Die Teilnehmer gelangten zu der einhelligen Auffassung, dass weiteres europäisches Wissen – im Gegensatz zu auf nationaler Ebene vorhandenem Wissen – benötigt werde. Es wurde vorgeschlagen, dass Wissen als Information verstanden werden könne, die in einen konzeptuellen Rahmen eingebettet sei, womit gemeint ist, dass die Informationen aus einem bestimmten Blickwinkel interpretiert werden. Die Ergebnisse lassen sich folgenderweise zusammenfassen:

- Von der Kooperation wechselnder Teams von länderübergreifend erfahrenen Experten erwartet man sich die bestmöglichen Ergebnisse hinsichtlich der Erzeugung von europäischem Wissen.
- Es sollten Anstrengungen unternommen werden, die größtmögliche Validität der verfügbaren Informationen sicherzustellen und die Forschungsergebnisse in die Praxis von Bildung und Politik zu übertragen. Um Projektergebnisse nach Vorlage eines Projektberichts zu bewerten, sollten sie in ähnlicher Weise evaluiert werden wie bei der Auswahl der Projektvorschläge und, falls möglich, von denselben Evaluatoren.
- Die Prioritäten der europäischen Forschung sollten von politischen Entscheidungsträgern und Forschern gemeinsam mit den Sozialpartnern definiert werden. Es lassen sich mehrere spezifisch politikrelevante Themen ermitteln, die nicht durch die länderübergreifende Forschung abgedeckt werden und daher der besonderen Förderung durch die politischen Entscheidungsträger bedürfen. Weitere wichtige Themen sind die Ermittlung der Endnutzer von Informationen und die Entwicklung neuer Projekte. Um diese Prozesse in Gang zu bringen, sind mehr Kommunikation und Transparenz erforderlich.
- Die kontextgerechte Aufbereitung von Wissen ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass es für verschiedene Typen von Endnutzern sichtbar und verständlich wird. Im Prinzip kann von Forschern nicht erwartet werden, dass sie auch Experten für Wissenstransfer und -verbreitung sind. Die Forschungsprojekte könnten durch beratende Gremien unterstützt werden, oder es könnten ‚Beauftragte für Wissensorganisation‘ ausgebildet werden, die die Kluft zwischen der wissenschaftlichen Gemeinde und verschiedenen Gruppen von Endnutzern überbrücken. Wissensorganisation sollte als ein eigener Aufgabenbereich betrachtet werden.

- Es existieren verschiedene Methoden der Wissensverbreitung, von denen die wichtigste das Internet ist. Um eine erfolgreiche Verbreitung zu gewährleisten, muss qualitativ hochwertiges Wissen ausgewählt und sichergestellt werden, dass es für seine wichtigsten Endnutzer leicht zugänglich ist.
- Politikrelevantes Wissen ist per definitionem zeitbezogen und instabil. Es werden Kontrollverfahren benötigt, um das durch länderübergreifende Projekte gewonnene Wissen zu speichern. Außerdem sollten Datenbanken aufgebaut werden, um den Zugang zu Längsschnittinformationen zu ermöglichen.

Die dritte Projektstätigkeit betrifft die Zeitschriften direkt. Es handelt sich mit dem vorliegenden Heft um die erste gemeinsame Ausgabe, die von dem Netzwerk veröffentlicht wird. Derzeit sind folgende Zeitschriften beteiligt: *European Journal of Education*, *Politiques d'éducation et de formation*, *die hochschule* und die *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*. Die gemeinsame Ausgabe behandelt in vier Zeitschriften, die in fünf Sprachen veröffentlicht werden, ein gemeinsam ausgewähltes Thema. Die Zeitschriften und die Redcom-Partner sind überzeugt, dass hiermit eine geeignete Methode zur Förderung der Verbreitung ausgewählter Themen aus dem Bereich der Bildung in europäischer Perspektive gefunden wurde. Redcom bemüht sich daher, das Zeitschriftennetzwerk im Jahr 2006 auszubauen.

Die gemeinsame Ausgabe wurde von einem Ad-hoc-Redaktionsausschuss konzipiert und herausgegeben, in dem Redaktionsmitglieder aller Zeitschriften vertreten waren. Der Schwerpunkt und Umfang dieser Ausgabe wird im nachfolgenden Artikel ausführlicher dargestellt. Das Rahmenthema, das für diese erste gemeinsame Ausgabe ausgewählt wurde, wird derzeit sowohl in den einzelnen Staaten als auch auf europäischer Ebene erörtert. Es geht um die Problematik der naturwissenschaftlichen Hochschulstudien in Europa. Sie wird unter verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet, darunter auch hinsichtlich der Veränderungen des Studienwahlverhaltens und dessen Auswirkungen auf den Europäischen Forschungsraum sowie auf die Entwicklung beruflicher Kompetenzen. Die Titel und Erscheinungstermine sind folgende:

- *European Journal of Education*: Scientific Studies in Europe und the ERA (Naturwissenschaftliche Studien in Europa und im EFR) (Dezember 2005),

- *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*: Naturwissenschaftliche Studien in Europa: an issue for VET (May–August 2005),
- *Politiques d'éducation et de formation*: Les études scientifiques en Europe - l'approche comparative (Naturwissenschaftliche Studien in Europa - ein vergleichender Ansatz) (Dezember 2005),
- *die hochschule*: Krisen und Konjunkturen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa (November 2005).

Eines der bisherigen Ergebnisse des Redcom-Projekts besteht darin, dass es die zunehmende Bedeutung des Arbeitens in Netzwerken für die Erzeugung von Synergieeffekten unterstrichen hat. Die Vernetzung erfordert weit mehr als früher IKT-gestützte Tools – von daher ist es wichtig, Zeitschriften mit webbasierten Kommunikations- und Interaktionstools zu verlinken. Eine zweite Erkenntnis lautet, dass Methoden und Verfahren benötigt werden, die es erlauben, Forschungsergebnisse so zu interpretieren, dass sie für Entscheidungsträger und praktisch Tätige nutzbar sind. Zentral ist dabei das Problem geeigneter Schnittstellen zwischen der Erzeugung neuen Wissens (Forschung) einerseits und seiner Interpretation, Verbreitung und Vermittlung an Entscheidungsträger und praktisch Tätige andererseits. Das Projekt bemüht sich um dementsprechende Lösungen, indem es sowohl vorhandene Zeitschriften und Teams vernetzt als auch neue, webbasierte Ansätze für die Verbreitung entwickelt und Verbindungen zwischen den beiden Ansätzen schafft. Es ermöglicht den Partnern breit angelegte Diskussionen über zentrale Fragen der Forschung und geeignete Verbreitungsmethoden, um die Ergebnisse politischen Entscheidungsträgern und praktisch Tätigen zugänglich zu machen. Die Vernetzung von Zeitschriften mit vergleichbaren Zielsetzungen, die in verschiedenen Sprachen herausgegeben werden, stellt eine Herausforderung für die Verbreitung einer europäischen Perspektive dar und eröffnet neue Möglichkeiten auch der webbasierten Verbreitung.

# Konjunkturen und Krisen des natur- und technikwissenschaftlichen Studiums in Europa

**Bernard Convert**  
Lille

Zu dem Zeitpunkt, als Europa mit der Strategie von Lissabon<sup>1</sup> den Weg zu einer „wissensbasierten Wirtschaft“ einschlug, mussten mehrere europäische Staaten feststellen, dass sich die junge Generation in ihren Ländern von den Naturwissenschaften<sup>2</sup> abkehrten. In den 90er

Jahren des vergangenen Jahrhunderts ging in Deutschland, Frankreich, Italien und in den Niederlanden, um nur einige Beispiele zu nennen, die Zahl der Studienanfänger in naturwissenschaftlichen Fächern von Jahr zu Jahr weiter zurück. Allerdings war Europa nicht allein von diesem Syndrom der Abkehr und einem drohenden Mangel an entsprechenden Wissenschaftlern betroffen. Während der vergangenen 30 Jahre verzeichneten auch die Vereinigten Staaten von Amerika einen drastischen Rückgang der Zahl der Absolventen der Fächer Naturwissenschaften Mathematik,<sup>3</sup> der sich zugunsten von Fächern wie Recht oder Betriebswirtschaft<sup>4</sup> auswirkte.

---

<sup>1</sup> Die Lissabon-Strategie wurde auf einem Sondergipfel der EU Staats- und Regierungschefs im März 2000 in Lissabon verabschiedet. Diese wirtschafts- und sozialpolitische Agenda hat das Ziel, die EU innerhalb von 10 Jahren, also bis 2010, zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen.

<sup>2</sup> Darunter werden im weiteren sowohl Natur- als auch Ingenieurwissenschaften verstanden.

<sup>3</sup> In Japan ist dieses Phänomen weniger ausgeprägt. Während sich die Zahl der Studierenden an Universitäten zwischen 1970 (1 300 000) und 2003 (2 500 000) praktisch verdoppelt hat, ist der Anteil der Studierenden an naturwissenschaftlichen Fakultäten zwar geringfügig angestiegen, bleibt allerdings (mit 3,5% im Jahr 2003) niedrig, und der Anteil der Studierenden der Ingenieurwissenschaft sank von 21,1% auf 17,8%, wobei jedoch hier ein sehr viel höherer Anteil auf Frauen entfällt. Quelle: Statistik MEXT. In (dem französischsprachigen Teil von) Kanada bestreiten die Soziologen ausdrücklich die These einer Abkehr von den Naturwissenschaften durch die Studierenden in diesem Land (siehe Foisy M., Gingras

Das gleichzeitige Auftreten dieser Symptome in mehreren Ländern Europas alarmierte die Bildungsbehörden, versetzte die Medien in Aufruhr und veranlasste die Wissenschaftlervereinigungen, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. In der gesamten Europäischen Union wurde eine Vielzahl von Initiativen ergriffen: Einführung innovativer pädagogischer Verfahren bereits in der Primarstufe, Bemühungen zur Verstärkung der Verbindungen zwischen Gymnasien und Universitäten, Einführung von Maßnahmen, die auf die Zielgruppe der „Talentreserven“, auf Mädchen, Kinder aus Einwandererfamilien usw., abstellten.

Mit den Beiträgen des Themenschwerpunkts in diesem Heft sollen das Ausmaß des Phänomens beleuchtet und die Ursachen in mehreren europäischen Ländern analysiert werden, ohne dabei im Mindesten die Bedeutung der genannten Initiativen in Frage zu stellen, die mit Engagement und Kompetenz betrieben werden. Der Zweck der hier vorgelegten Untersuchungen ist es vielmehr, vor vorschnellen Interpretationen der Symptome und diesbezüglichen Abhilfemaßnahmen zu warnen, bei denen dann mit einer eingeschränkten Wirksamkeit zu rechnen wäre.

In den Beiträgen werden zunächst bestimmte Ähnlichkeiten zwischen den europäischen Ländern herausgearbeitet, und zwar insbesondere in Bezug auf die Vorstellung, die sich die jungen Menschen von naturwissenschaftlichen Studien machen. Offenbar stehen sie überall in dem Ruf, die „schwierigsten“ Studiengänge zu sein. Diese Schwierigkeit findet sich auch tatsächlich in den Zahlen bestätigt. Biermans et al. weisen in ihren Ausführungen darauf hin, dass diejenigen Studierenden in den Niederlanden, die sich aus naturwissenschaftlichen Zweigen der Sekundarbildung kommend für ein nicht-naturwissenschaftliches Hochschulstudium entschieden haben, ihre Aussichten auf Erlangung eines Diploms in allen Fächern größer einschätzen als in den Naturwissenschaften. Der

---

Y., Sérigny J., Séguin S., Portrait statistique des effectifs étudiants en Sciences et en Génie au Québec (1970-2000), Le Bulletin de l'enseignement supérieur, Oktober 2000).

<sup>4</sup> Die Entwicklung der Zahl der Absolventen von Masterstudiengängen verlief in den Vereinigten Staaten von Amerika wie folgt: Im Vergleich zu den Zahlen des Bezugsjahrs 1970 (Index 100) lag der entsprechende Gesamtwert für das Jahr 2000 bei 203, der für Masterabschlüsse in Mathematik bei 59, für Masterabschlüsse in Physik (Physik und Technik) bei 80 und im Fach Biologie bei 111. Demgegenüber steht der Index für Informatik bei 1010, für die Gesundheitsberufe bei 759. Die nicht-naturwissenschaftlichen Fächer, die eine sehr starke Zunahme zu verzeichnen haben, sind Betriebswirtschaft (Index 448, 2000) und Recht (Index 401). Quelle: National Center for Education Statistics, Department of Education, USA

französische Beitrag zeigt, dass die Abiturienten naturwissenschaftlicher Schulzweige in allen Studienfächern besser abschneiden als die übrigen Abiturienten, dass sie jedoch gerade in den Naturwissenschaften schlechtere Ergebnisse erzielen, obwohl sich die Besten unter den Abiturienten für ein naturwissenschaftliches Studium entscheiden.

Wenn es also zutrifft, dass die naturwissenschaftlichen Studien schwieriger sind und als schwieriger gelten, stellt sich die Frage, warum dieser – durchaus nicht neue – Ruf die Studierenden heute in höherem Maße abschreckt als je zuvor. Meiner Hypothese zufolge ist dieses Phänomen mit einer anderen parallel verlaufenden Erscheinung verknüpft, die in allen europäischen Ländern gleichzeitig aufgetreten ist – dem zeitgleichen sehr starken Anstieg der Zahl der Studierenden und der weniger strengen schulischen (und sozialen) Auslese, die dieser Anstieg zwangsläufig mit sich bringt. Im Laufe der zurückliegenden 25 Jahre hat sich die Zahl der Studierenden in der Europäischen Union mehr als verdoppelt, wobei Portugal, Griechenland, Spanien und Finnland sehr starke Steigerungen (um das Drei- oder Vierfache) zu verzeichnen haben (wohingegen Deutschland das Land mit dem geringsten Anstieg – 50% – ist).<sup>5</sup>

Die Studierenden im heutigen Europa, die im Durchschnitt einer weniger strikten Auslese an den Schulen unterworfen sind als früher, dürften somit verstärkt dazu neigen, vor der vermeintlichen Schwierigkeit der naturwissenschaftlichen Fächer zurückzuschrecken, zumal diesem Ruf in der heutigen Zeit kein Ausgleich in Form von besonders gut florierenden Märkten (mit Ausnahme des Informatiksektors) oder von einem besonders positiven Ansehen von Wissenschaft und Technik in der Vorstellungswelt der jüngeren Generationen gegenübersteht (wie dies beispielsweise in den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, den großen Zeiten der Eroberung des Weltraums oder spektakulärer medizinischer Innovationen, gegeben war).<sup>6</sup> Statt dessen wird in den Medien und Romanen heute die Welt des Rechts oder der Wirtschaft gefeiert.

---

<sup>5</sup> Europäische Kommission: Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa – 2002, Luxemburg 2002, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Abbildung 4, Kapitel F-5

<sup>6</sup> Meinungsumfragen zufolge hat hingegen das Bild der Naturwissenschaften und der naturwissenschaftlichen Berufe, zumindest in Frankreich, durch die in den vergangenen 15 Jahren deutlich gewordenen „Verheerungen des Fortschritts“ kaum Schaden genommen (siehe Boy, D.: *Le progrès en procès*, Paris 1999, Presses de la Renaissance).

Auch gemessen an den mit naturwissenschaftlichen Fächern verbundenen gesellschaftlichen Vorstellungen sind diese Studiengänge heute in Bezug auf die Qualität der Beschäftigung und auf die Vergütung weniger „rentabel“ als andere. Dies macht vor allem der niederländische Beitrag deutlich, der darauf hinweist, dass gute Schüler unter den wissenschaftlichen Hochschulstudiengängen, auf die sie im Rahmen ihrer Sekundarbildung vorbereitet wurden, bevorzugt die Fächer auswählten, die ihnen einfacher und „rentabler“ erschienen, wie Betriebswirtschaft, Recht oder Medizin, und dass die weniger guten Schüler sich beispielsweise für Sozial- oder Geisteswissenschaften als Studienfächer entschieden, wobei sie sich trotz der zugegebenermaßen geringeren „Rentabilität“ größere Chancen auf einen Abschluss ausrechneten.

Abgesehen von den Ähnlichkeiten zwischen den Ländern, die meines Erachtens darauf zurückzuführen sind, dass in allen Ländern Europas zeitgleich die Zahl der Studierenden sehr stark anstieg und eine soziale Verbreiterung der Studentenschaft stattfand, gibt es nach wie vor gravierende Unterschiede. Sie sind der Grund dafür, dass anscheinend ähnliche Auswirkungen in einigen Fällen ganz unterschiedliche Ursachen haben können. Dies kann am Beispiel von Deutschland und Frankreich veranschaulicht werden.

Deutschland und Frankreich verzeichneten nahezu gleichzeitig – in den 1990er Jahren – einen deutlichen Rückgang bei der Zahl ihrer Chemiestudenten. In den Beiträgen über diese beiden Länder werden allerdings keineswegs die gleichen Ursachen als Erklärung für diesen Rückgang genannt. Während im Falle Frankreichs die Konkurrenz der technischen Fächer verantwortlich gemacht wird, werden im Beitrag über Deutschland die ungünstigen Signale vom Arbeitsmarkt als Ursache angeführt. Diese Schlussfolgerungen konnten nicht allein aus einem internationalen Vergleich der europäischen Statistiken gezogen werden, so notwendig er auch ist. Es war erforderlich, die jeweiligen Zahlen vor dem Hintergrund ihres nationalen Kontextes zu analysieren, der zum Teil nicht mit dem des Nachbarlandes vergleichbar ist.

Die Entscheidung für ein Chemiestudium an einer Universität in Frankreich kann nicht ohne Einbeziehung der Alternativen – Berufsbildung oder Grandes Écoles, die trotz der Harmonisierungsbemühungen als französische Besonderheit fortbestehen – gewertet werden. Das gleiche gilt für den Zustrom an Universitäten in Deutschland, bei dessen Bewertung die in Frankreich unbekanntenen Alternativen für deutsche Abiturien-

ten berücksichtigt werden müssen, namentlich der Weg über eine berufliche Ausbildung im Unternehmen vor einem Studium an einer Universität (oder anstelle eines Universitätsstudiums).

Die Entscheidung für ein Chemiestudium an der Universität kann deshalb durchaus unterschiedliche Bedeutung haben, je nachdem, ob sie in Frankreich oder in Deutschland getroffen wird: nicht nur, weil die Strukturen der Hochschulbildung *in ihrer Gesamtheit* ungeachtet der Harmonisierungsmaßnahmen nach wie vor große Unterschiede aufweisen, sondern auch – und dieser Aspekt hat tiefere Wurzeln – weil die eigentliche Bedeutung des Systems der Hochschulbildung in den jeweiligen Gesellschaften, seine Beziehung zum Beschäftigungssystem, seine Stellung innerhalb der Lebensläufe der Einzelnen von Land zu Land so verschieden voneinander sind, dass sich ohne Übertreibung feststellen lässt, ein Studium in Deutschland hat nicht die gleiche Bedeutung wie ein Studium in Frankreich oder in Italien. Den Vergleich lediglich auf eine Gegenüberstellung von Zahlen aus europäischen Statistiken zu beschränken bedeutete, einen Großteil dieser Hintergründe von der Betrachtung auszuschließen.

Die Untersuchung der Frage, warum naturwissenschaftlichen Studiengänge immer weniger gewählt werden, ist eine gute Gelegenheit, diese Unterschiede und ihre Auswirkungen zu erforschen. Auf der Suche nach den Gründen für den Rückgang der Studentenzahlen an naturwissenschaftlichen Fakultäten verweisen die Autoren in ihren Beiträgen mit jeweils unterschiedlicher Betonung auf den Arbeitsmarkt oder auf die Funktionsweise des Bildungssystems. Im Falle Deutschlands und der Niederlande wird als Erklärung zumeist der Arbeitsmarkt genannt. In Frankreich überwiegt die Struktur des Schulsystems, auch wenn bestimmte Entscheidungen mit dem Hinweis auf den Arbeitsmarkt erklärt werden. Eine Ursache für die unterschiedlichen Ansätze liegt zunächst in den verschiedenen nationalen Bildungstraditionen. Ein Großteil dieser Unterschiede ist allerdings auch auf die Funktionsweise des Bildungssystems und die Beziehung zwischen Bildungssystem und Beschäftigung zurückzuführen.

Ein exemplarischer Vergleich der Situation in Deutschland, Italien<sup>7</sup> und Frankreich lässt drei idealtypische Arten von Beziehungen zwischen

---

<sup>7</sup> Bei den Informationen über Italien stützen wir uns auf das Buch von Teresa Longo: Longo, T.: *Scienze, un mito in declino? La crisi delle iscrizioni alle Facoltà scientifiche: Italia, Francia, sguardo internazionale*, Stamperia Editoriale Pisania 2003.



Bildung und Beschäftigung und gleichzeitig drei verschiedene, dem Anschein nach jedoch ähnliche Erklärungen der Symptome erkennen.

(1) *Deutschland*: Ein Merkmal des deutschen Schulsystems als Ganzes ist die Problematik der Schulberatung und der Eingliederung in Gesellschaft und Beruf.<sup>8</sup> Aus dem Beitrag von Joachim Haas geht hervor, dass bestimmte Beschäftigungsbereiche in Deutschland wie geschlossene Märkte funktionieren, die klar gegeneinander abgegrenzt und eng mit einem Studienfach verbunden sind. Physik, Chemie, Technik, Elektrotechnik sind Fachbereiche von Universitäten, die direkt mit bestimmten Untermärkten der Wirtschaft in Verbindung stehen (für Ingenieure wurde sogar der Begriff der „Schornsteinkarrieren“ geprägt). Die Entscheidung für ein Studium dieser Fächer orientiert sich daher in hohem Maße an den Signalen, die diese Untermärkte (manchmal sogar nur ein einzelnes emblematisches Unternehmen, wie etwa Siemens) aussenden, und der (zeitweilige) Studentenmangel an diesen Fakultäten spiegelt keineswegs eine vielfach als Erklärung angeführte „Abkehr von den Naturwissenschaften“ wider, sondern vielmehr eine Reaktion auf ungünstige Signale (Entlassungen, Einstellungsprobleme usw.).

Die Abfolge von Mangel und Überfluss, die aus solchermaßen gesteuerten Entscheidungen resultiert und durch eine überaus flexible Aufnahmekapazität des Bildungssystems ermöglicht wird, ist Ursache der zyklischen Veränderungen der Zahl der Studienanfänger in diesen Fächern, die eine langfristige Analyse in frappierender Weise erkennen lässt. Seit Ende der 1990er Jahre nehmen die Einschreibungen in Fächern wie Physik, Chemie und Ingenieurwissenschaften in Deutschland wieder zu und bestätigen auf diese Weise den zyklischen Charakter dieser Entwicklung.

(2) *Italien*: Die Situation in Italien ist der in Deutschland insofern genau entgegengesetzt, als es in Italien eine klare Trennung zwischen Hochschulbildung und Beschäftigung gibt, was für die Naturwissenschaften und die übrigen Fächer gleichermaßen gilt. Italien hat kaum Angebote als Bindeglied zwischen Bildung und Beschäftigung, und zwar weder eine wirksame Beratung bei der Aufnahme eines Studiums noch Dienste, die bei Beendigung des Studiums die Eingliederung von Hochschulabsolventen bewerten oder fördern. Die Vorstellung, das Hochschulstudium an

---

<sup>8</sup> Francine Vaniscotte beschreibt dies als „deutsche“ Besonderheit des Bildungswesens. Siehe Vaniscotte, F.: Les Écoles de l'Europe: Systèmes éducatifs et dimension européenne, Paris 1996, INRP.

konkreten beruflichen Zielen auszurichten, ist den Studierenden eher fremd. Im übrigen wurde die Einführung berufsbezogener Hochschulzweige in Italien sehr zögerlich betrieben, und sie scheinen nur wenig Anklang zu finden.<sup>9</sup>

Die Universität ist (mit Ausnahme der Kunstakademien) nach wie vor die wichtigste Einrichtung zur Erlangung einer Hochschulbildung. Faktoren wie beispielsweise die regionale Verteilung des Angebots können die Studierenden in ihren Entscheidungen sehr stark beeinflussen. Bei den italienischen Universitäten hat sich die Tradition der Spezialisierung auf bestimmte Fächer fast unverändert erhalten (Pisa steht für Naturwissenschaften, Bologna für Jura usw.), und schon die Nähe einer Universität kann als Grund für die Wahl eines Studienfaches ausreichen, was vor allem für Studierende aus einfachen Verhältnissen gilt. Im übrigen ist die italienische Universität immer noch eine Welt für sich, die sich der Gesellschaft gegenüber stärker verschließt, als es in anderen Ländern der Fall ist, und die sich nur langsam reformiert.

Die Studentenschaft ist sehr heterogen, und die Misserfolgs- und Wiederholungsquoten sind bei den Studierenden im Durchschnitt sehr hoch.<sup>10</sup> Für die naturwissenschaftlichen Studiengänge gibt es in dieser Hinsicht keine Ausnahme. Vielmehr ist festzustellen, dass der Prozess der Dezentralisierung, in dessen Verlauf „Außenstellen“ der Universitäten in räumlicher Nähe zu den Zielgruppen gegründet wurden, nur in seltenen Fällen die naturwissenschaftlichen Fakultäten betraf. Dies hat in einem Land, in dem sich die Studierenden bei ihrer Studienwahlentscheidung von der Nähe zu einer Bildungsstätte leiten lassen, zum Rückgang der durchschnittlichen Zahl der Studienanfänger in den Naturwissenschaften beigetragen. Hinzu kommt, dass die nationalen Behörden nur begrenzt Anstrengungen zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung unternehmen und dass die Dynamik der italienischen Volkswirtschaft von Industriezweigen getragen wird, für die Wissenschaft und Technik eine untergeordnete Rolle spielen, die daher wenig Bedarf an hochqualifizierten wissenschaftlichen oder technischen Führungskräften haben.

Wenn die Absolventen naturwissenschaftlicher Studiengänge zu dem Personenkreis gehören, der gute und gut bezahlte Arbeitsplätze findet, ist

---

<sup>9</sup> Longo, a.a.O., S. 18.

<sup>10</sup> Siehe auch Vaniscotte, F.: *Les Écoles de l'Europe: Systèmes éducatifs et dimension européenne*, Paris 1996, INRP.

dies unter diesen Umständen nicht darauf zurückzuführen, dass sich die Arbeitgeber die fachlichen Kompetenzen zunutze machen, sondern auf die Tatsache, dass das Universitätsdiplom in Naturwissenschaften als „Gütezeichen“ gilt und die Wissenschaftler aufgrund des erworbenen Know-hows und der erlernten Methoden die wichtige Eigenschaft der Flexibilität mitbringen; anders als in Deutschland werden diplomierte Naturwissenschaftler in Italien häufig nicht in ihrem Studienfach beschäftigt.

(3) *Frankreich*: In diesem Land sind bekanntlich die Hoffnungen auf sozialen Aufstieg seit jeher in hohem Maße mit der Schulbildung verknüpft. Stärker als andernorts werden die Karrierechancen durch das Niveau der Erstbildung bestimmt. Dies hat eine ausgeprägte Hierarchie des Bildungssystems zur Folge. Die Grandes Écoles, die ihre Studierenden in äußerst strengen Aufnahmeprüfungen auswählen, bilden die Spitze dieses Systems, noch vor der Universität. Eine weitere starke Konkurrenz hat die Universität in den berufsbezogenen Hochschulen, die ebenfalls eine Auslese beim Zugang treffen. Anders als in Deutschland richten junge Franzosen ihre Entscheidung für ein Studienfach nach dem Status der Schulzweige und nicht nach den Aussichten auf dem Arbeitsmarkt aus, oder um es genauer zu sagen: je besser die Schüler in der Schule abschneiden (und je höher ihre soziale Herkunft ist), desto später spielt in der schulischen Laufbahn die Frage der Berufsaussichten für sie eine Rolle.

Das Aufkommen neuer, schulisch und sozial weniger stark selektierter Generationen von Studierenden hat den berufsbezogenen Einrichtungen der Hochschulbildung zum Erfolg verholfen, da diese Gruppe den berufsorientierten Hochschulen den Vorzug vor der Universität gibt, und zwar nicht unbedingt wegen der hiermit verbundenen konkreten Berufsaussichten, sondern weil die Auslese, die bei der Aufnahme getroffen wird, gleichbedeutend mit sichereren Berufsaussichten zu sein scheint. Dies sind auch die Gründe für den Wettbewerb, der innerhalb der naturwissenschaftlichen Universitäten zwischen den theoretischen naturwissenschaftlichen Fachbereichen und den in den 1990er Jahren entstandenen Fachbereichen der angewandten Wissenschaft und der Technik herrscht.

Wie diese Ausführungen zeigen, kann die „Krise der Naturwissenschaften“ unter diesen Umständen in den verschiedenen europäischen Ländern vielfältige Ausprägungen annehmen. Die Förderung der Wissenschaft und der

Kultur der Wissenschaft, so unerlässlich sie ist, reicht nicht aus, um Entwicklungen entgegenzuwirken, deren Ursachen andernorts liegen:<sup>11</sup> in Deutschland in der Konjunktur der Wirtschaft, in Italien bei den Folgen der geografischen Verteilung des Hochschulangebots und in Frankreich bei den Auswirkungen der strukturellen Entwicklung von Angebot und Nachfrage im Bereich Bildung.

In Bologna und in Lissabon hat Europa sowohl die Unterschiede der Bildungssysteme seiner Mitgliedstaaten anerkannt als auch seinen Willen bekräftigt, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Die Untersuchung eines Phänomens wie der „Krise der Naturwissenschaften“, das vielen Mitgliedstaaten gemein ist und doch in jedem Fall nationale Besonderheiten aufweist, vermittelt eine Vorstellung von dem Weg, der noch zurückzulegen ist. Dabei wird zu beachten sein, dass die am stärksten verfestigten Unterschiede nicht so sehr in den Strukturen des Bildungswesens selbst liegen als vielmehr in dem Platz, den das Hochschulstudium innerhalb der Biografie und der Planungen für den weiteren Lebenslauf der Einzelnen einnimmt.

---

<sup>11</sup> Die Medien sind aufgrund ihrer beruflichen Einseitigkeit geneigt, die Macht der reinen Darstellung zu feiern und die sozialen Phänomene nach ihrem „vordergründigen Wert“ zu betrachten, und messen daher Maßnahmen, die allein darauf abstellen, das Bild der Naturwissenschaften aufzupolieren, eine zu große Bedeutung bei. Vor diesem Hintergrund ist ein Artikel in der französischen Zeitung „Le Monde“ (29. Januar 2005) zu verstehen, in dem die steigende Zahl der Studienanfänger im Fach Physik in Deutschland als Folge der Ausrufung des Jahres 2000 zum Jahr der Physik gesehen wird. Die Statistik belegt jedoch, dass die Zahl der Neuzugänge zum Fach Physik in Deutschland bereits seit 1998 ansteigt. Siehe Troendle, G. 2004: Mapping Physics Students in Europe, Mulhouse, European Physical Society.

# Sinkende Studierendenzahlen in den Natur- und Technikwissenschaften in Frankreich

## Über die Beliebtheit von Studienangeboten und soziodemografische Faktoren der Studienwahl

**Bernard Convert**  
**Francis Gugenheim**  
Lille

Wie die anderen EU-Länder befindet sich Frankreich auf dem Weg in die Wissensökonomie, und wie einige andere seiner europäischen Partner sorgt sich das Land um die Erneuerung seiner naturwissenschaftlichen Eliten. Seit Mitte der 1990er Jahre belegen immer weniger französi-

sche Studierende an den Universitäten naturwissenschaftliche Fächer; als erste waren hiervon die Fachrichtungen Physik und Chemie betroffen, es folgten Biologie und Mathematik. Auf der Grundlage dieser sehr realen Symptome, die auch in anderen europäischen Ländern zu beobachten sind, wurde möglicherweise eine etwas vorschnelle Diagnose gestellt: Es handele sich um eine „Abwendung der Jugend von den Naturwissenschaften“. Wir werden im Folgenden versuchen – zumindest was Frankreich angeht –, andere Erklärungen für dieses Phänomen zu liefern.

Die theorieorientierten Studiengänge an den französischen Universitäten konkurrieren zum einen mit den berufsqualifizierenden Kurzstudiengängen und zum anderen mit den Grandes Écoles und ihren Vorbereitungsklassen, die in den Augen der Franzosen die Spitzenposition in der Hierarchie des Bildungssystems einnehmen. Innerhalb der Universität selbst stehen die theorieorientierten naturwissenschaftlichen Fachrichtungen in Konkurrenz zu den Fachstudiengängen, die erst in jüngerer Zeit eingeführt wurden.

In den letzten 20 Jahren waren Nachfrage nach und Angebot an Hochschulstudiengängen in Frankreich einem tief greifenden strukturellen Wandel unterworfen, durch den sich innerhalb weniger Jahre die Zusammensetzung der Studierendenpopulation und die Zugangsmöglichkeiten zu den verschiedenen Studiengängen deutlich verändert haben: Von

der Nachfrageseite her war seit 1985 ein sehr starker Anstieg der Studierendenzahlen zu verzeichnen, der mit einer breiten Demokratisierung des Hochschulzugangs einherging, gefolgt von einer Stagnation der Studierendenzahlen ab 1995; auf der Angebotsseite ist in den letzten 20 Jahren ein kontinuierlicher Ausbau – sowohl außerhalb als auch innerhalb der Universität – der berufsqualifizierenden Studiengänge zu beobachten, die nun auf ebenso hohe Studentenzahlen verweisen können wie die theorieorientierten Studiengänge.

Der vorliegende Beitrag soll aufzeigen, inwieweit die sinkende Zahl der Studierenden in den theorieorientierten naturwissenschaftlichen Fachrichtungen durch diesen sozio-demografischen Wandel bedingt ist. Der Artikel besteht aus fünf Teilen. Zunächst wird ein Überblick zu den Spezifika des französischen Hochschulsystems geliefert. Im zweiten Teil loten wir das Phänomen aus und zeigen dann im dritten Teil, inwieweit der Rückgang der Neueinschreibungen in den theorieorientierten Universitätsstudiengängen auf die kombinierten Effekte der Hierarchie der Bildungsgänge und der Entwicklung der Studierendenzahlen zurückzuführen ist. Wir werden feststellen, dass alle universitären Fachrichtungen (mit Ausnahme von Sport und Sportwissenschaften) von den gleichen Entwicklungen mit den gleichen Auswirkungen betroffen sind. Der vierte Teil belegt, dass die naturwissenschaftlichen Studiengänge dennoch einer besonderen Problematik unterliegen, die durch die Entwicklung der Schülerpopulation in den naturwissenschaftlichen Zügen der Sekundarschule bedingt ist. Der fünfte Teil schließlich befasst sich mit den Ursachen dafür, dass Abiturienten der naturwissenschaftlichen Sekundarschulzüge sich immer häufiger für Fachstudiengänge statt für theorieorientierte naturwissenschaftliche Studiengänge entscheiden.

## **1. Das französische Hochschulsystem**

Nach bestandenem Abitur teilen sich die Schüler, die ein Hochschulstudium aufnehmen möchten (siehe unten, zu welchem Prozentsatz die Absolventen der verschiedenen Abiturtypen jeweils ein Studium beginnen), auf die Universität und die Studiengänge mit Auswahlverfahren auf.

## Universität

Die Universität ist in Frankreich für alle Abiturienten ohne ein weiteres Auswahlverfahren zugänglich. Seit dem Studienjahr 2004/2005 ist das Studium in die Abschlüsse Licence, Master und Doctorat (LMD) aufgliedert. Während der Vorbereitung auf eine Licence oder einen Master-Abschluss können die Studierenden sich alternativ für einen berufsqualifizierenden Studiengang entscheiden, und zwar entweder innerhalb der Universität (berufsqualifizierende Licence-Abschlüsse [Licences professionnelles], Abschlüsse der berufsqualifizierenden Universitätsinstitute [Diplômes d'Instituts Universitaires Professionnalisés], berufsqualifizierende Master-Abschlüsse [Masters Professionnels]) oder außerhalb der Universität, in den Ingenieurhochschulen.

Vor der europäischen Harmonisierung dauerte der „*premier cycle*“ zwei Jahre und wurde mit einem Diplom über allgemeine Universitätsstudien (Diplôme d'Études Universitaires Générales, DEUG) abgeschlossen; der „*second cycle*“ umfasste zwei weitere Jahre (Licence und Maîtrise), während der „*troisième cycle*“ in zwei Studienrichtungen aufgliedert war: zum einen in einjährige berufsqualifizierende Studiengänge, die mit einem Diplom über spezialisierte Hochschulstudien (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées, DESS) abgeschlossen wurden, und zum anderen in theorieorientierte Studiengänge, die zunächst ein Studienjahr umfassten, welches mit einem Diplom über weiterführende Studien (Diplôme d'Études Approfondies, DEA) abgeschlossen wurde, worauf sich die Vorbereitung der Doktorarbeit zur Erlangung des Doktorgrades anschloss.

### *Studiengänge mit Auswahlverfahren*

*Die Vorbereitungsklassen auf die Grandes Écoles* (Classes Préparatoires aux Grandes Écoles, CPGE): Der Unterricht findet in den Oberschulen statt. Er dauert zwei Jahre und bereitet auf das Auswahlverfahren für die Grandes Écoles vor. Bei diesen handelt es sich vor allem um Hochschulen für Ingenieurwesen und Handelshochschulen, aber auch um die Écoles Normales Supérieures, die hoch qualifizierte Forscher ausbilden. Das Studium in den Grandes Écoles dauert in der Regel drei Jahre.

*Die Universitären Fachinstitute* (Instituts Universitaires de Technologie, IUT): Diese Institute sind den Universitäten angegliedert und verfügen

über einen Sonderstatus. Sie verleihen nach zweijähriger Studienzeit den Höheren Technikerbrief mit universitärer Ausbildung (Diplôme Universitaire de Technologie, DUT), der für den direkten Eintritt ins Erwerbsleben qualifiziert oder (was derzeit am häufigsten der Fall ist) für die Fortsetzung des Studiums an einer Universität oder Fachhochschule.

*Die Lycée-Fachklassen* (Sections de Techniciens Supérieures, STS): Der Unterricht findet in den Oberschulen statt. Er umfasst zwei Jahre und wird mit dem Höheren Technikerbrief mit schulischer Ausbildung (Brevet de Technicien Supérieur, BTS) abgeschlossen, der für den direkten Eintritt ins Erwerbsleben qualifiziert oder (diese Möglichkeit wird seltener genutzt) für die Fortsetzung des Studiums an einer Universität oder Fachhochschule.

<b>Abiturtypen</b>	<b>Allgemein- bildend<sup>(1)</sup></b>	<b>Technologisch- fachlich<sup>(2)</sup></b>	<b>Berufs- orientiert</b>
Abiturienten 2003	268 335	142 799	91 537
<i>Prozentsatz der Abiturienten, die ein weiterführendes Studium aufnahmen:</i>			
an der Universität	62%	18%	6%
in den CPGE und den Hochschulen für Ingenieurwesen <sup>(3)</sup>	10%	1%	0%
in den IUT	11%	10%	1%
in den STS	10%	45%	14%
in Krankenpflegeschulen und gleichgestellten Schulen <sup>(4)</sup>	4%	5%	0%
in sonstigen Hochschulen	3%	1%	1%
insgesamt <sup>(5)</sup>	99%	81%	22%

(1) Das allgemein bildende Abitur umfasst drei Züge: Literatur-Sprachen (51 893), Wirtschafts-Soziales (81 068), Naturwissenschaften (135 374).

(2) Davon entfallen 35 271 auf den Zug „Sciences et technologies industrielles“ (industriellorientiert), 5794 auf den Zug „Sciences et technologies de laboratoire“ (Labortechnologie), 17 836 auf den Zug „Sciences médico-sociales“ (medizinisch-soziale Wissenschaften) und 76 098 auf den Zug „Sciences et technologies tertiaires“ (technische Wissenschaften für den Dienstleistungsbereich).

(3) Eine kleine Zahl der Ingenieurhochschulen ist direkt nach dem Abitur zugänglich (Studiendauer: 5 Jahre).

(4) Schätzung auf der Grundlage von Angaben für das Jahr 2001/2002

(5) Schätzung



*Krankenpflegeschulen und gleichgestellte Schulen:* Die meisten dieser Schulen unterstehen dem Gesundheitsministerium. Zu den „gleichgestellten“ Schulen zählen unter anderem die Schulen für Medizinalfachberufe (Optiker, Physiotherapeuten, Logopäden) und die Hochschulen für Sozialpädagogik. Das Studium dauert hier in den meisten Fällen drei Jahre und ermöglicht den Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses.

*Andere Hochschulen:* Es gibt außerdem Hochschulen für Ingenieurwesen, Handel und Rechnungswesen, die direkt nach dem Abitur zugänglich sind. Außerdem zählen die Kunsthochschulen und insbesondere die Hochschulen für Architektur zu dieser Kategorie.

## **2. Der Rückgang der Studierendenzahlen in den naturwissenschaftlichen Studiengängen: Mythos oder Realität?**

Zunächst einmal: Was hat es mit dem Rückgang der Studierendenzahlen in den naturwissenschaftlichen Studiengängen genau auf sich? Haben wir es hier vielleicht mit einem dieser Alarmrufe zu tun, die die Medien auf der Grundlage einiger eilig aufgebauschter Fakten loslassen, und die sich bei etwas eingehenderer Untersuchung als Täuschung herausstellen? Diese Frage erfordert eine differenzierte Antwort. Zwar ist seit 1995 ein starker Rückgang der Studierendenzahlen in den theorieorientierten naturwissenschaftlichen Fächern an den Universitäten zu verzeichnen, doch sind von diesem Rückgang auch Medizin, Geisteswissenschaften und Rechtswissenschaften betroffen; die Fachstudiengänge und die angewandten Naturwissenschaften registrieren hingegen einen wachsenden Zustrom.

Laut den Statistiken des französischen Bildungsministeriums (Tabelle 2) ging die Gesamtzahl der Studierenden in Frankreich zwischen 1995/96 und 2000/01 leicht zurück (-0,3%). Während des gleichen Zeitraums sank die Zahl der Studierenden in den naturwissenschaftlichen Fächern an den Universitäten um 11%, wobei der Rückgang in der Fachrichtung Physik (-46%) am stärksten ausfiel. Gleichzeitig kam es jedoch zu einem Anstieg der Studierendenzahlen in den Fachstudiengängen und den angewandten Naturwissenschaften, und zwar sowohl in den Universitäten (+ 33% im Fachbereich Industrietechnik, +40% im Fachbereich Informatik) als auch in den Fachhochschuleinrichtungen (+16% in den Ingenieurhochschulen, +10% in den Universitären Fachinstituten, den Instituts Universitaires de Technologie, IUT, die auf Berufe in Industrie und im

*Tabelle 2: Entwicklung der Studierendenzahlen in den naturwissenschaftlichen Studiengängen zwischen 1995/96 und 2000/01 (französisches Mutterland und Überseedepartements)*

Studiengänge	Gesamtzahl der Studierenden		Entwicklung in %	1. u. 2. Studienjahr (pr. cycle)		Entwicklung in %
	1995/96	2000/01		1995/96	2000/01	
<b>Universität Naturwissenschaften<sup>(1)</sup></b>	<b>320 346</b>	<b>284 156</b>	<b>- 11,3</b>	<b>149 688</b>	<b>118 956</b>	<b>- 20,5</b>
Davon Physik	68 130	36 651	- 46,2	45 689	24 359	- 46,7
Natur- u. Biowissenschaften	97 871	84 374	- 13,8	53 516	39 179	- 26,8
Industrielle Technologien	39 521	52 399	+ 32,6	8 412	10 891	+ 29,5
Informatik	12 186	17 009	+ 39,6	392	1 263	+ 222,2
Universität Gesundheit	152 811	140 669	- 7,9	55 821	46 877	- 16,0
<b>Universität Naturwissensch. + Gesundheit</b>	<b>473 157</b>	<b>424 825</b>	<b>- 10,2</b>	<b>205 509</b>	<b>165 833</b>	<b>- 19,3</b>
IUT Produktionssektor <sup>(2)</sup>	47 256	51 917	+ 9,9	47 256	51 917	+ 9,9
IUT Informatik	7 399	9 934	+ 34,3	7 399	9 934	+ 34,3
STS Produktionssektor <sup>(2)</sup>	87 049	89 686	+ 3,0	87 049	89 686	+ 3,0
Vorbereitungsklassen auf die Grandes Écoles (CPGE) Naturwissenschaften	47 875	44 373	- 7,3	47 875	44 373	- 7,3
Ingenieure <sup>(3)</sup>	53 663	62 089	+ 15,7	8 366	10 349	+ 23,7
<b>Naturwissensch. und technische Studiengänge insgesamt</b>	<b>716 399</b>	<b>682 824</b>	<b>- 4,7</b>	<b>403 454</b>	<b>372 092</b>	<b>- 7,8</b>
Universität außer Naturwissenschaften und Gesundheit	909 337	882 862	- 2,9	480 847	434 390	- 9,7
Außeruniversitäre nicht-naturwissenschaftliche Studiengänge <sup>(4)</sup>	306 292	322 861	+ 5,4	220 227	242 488	+ 10,1
<b>Nicht-naturwissensch. und nicht-techn. Studiengänge insgesamt</b>	<b>1 215 629</b>	<b>1 205 723</b>	<b>- 0,8</b>	<b>701 074</b>	<b>676 878</b>	<b>- 3,5</b>
Insgesamt <sup>(4)</sup>	1 932 029	1 888 547	- 2,3	1 104 528	1 048 970	- 5,0
Alle Studiengänge insgesamt	2 167 436	2 161 064	- 0,3			

(1) Einschließlich aller universitären Ingenieurhochschulen.

(2) Das heißt, die auf Berufe in Industrie und im Bereich Labortechnologie hinführen, Berufe im Verwaltungsbereich ausgenommen.

(3) Ohne die universitären Ingenieurhochschulen.

(4) Ohne Handelshochschulen, Hochschulen für Rechts- und Verwaltungswissenschaften und Kunsthochschulen.

*Quelle:* Note d'information 01-53. Ministère de l'éducation nationale, Direction de la programmation et du développement, 2001. Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, 1996 und 2003.

Bereich Labortechnologie vorbereiten, +30% in den Lycée-Fachklassen, den Sections de Techniciens Supérieurs, STS).

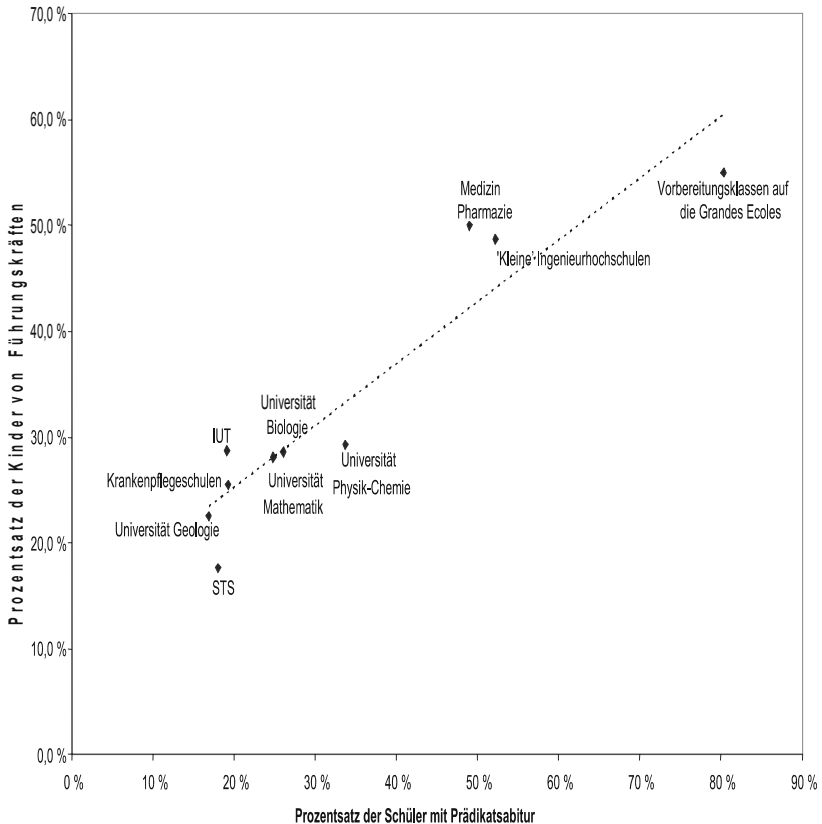
Während der letzten Phase des Untersuchungszeitraums, von 2000 bis 2002, kam es augenscheinlich zu einer Stabilisierung der Studierendenzahlen in den naturwissenschaftlichen Fachrichtungen (-0,9%). Eine eingehendere Untersuchung zeigt jedoch, dass diese Stabilisierung vor allem auf einen starken Zuwachs ausländischer Studierender, insbesondere aus Afrika und in jüngerer Zeit auch aus Asien, zurückzuführen ist. Nachdem die Zahl der ausländischen Studierenden jahrelang rückläufig war, ist seit 1999 ein Anstieg zu beobachten, der sich ab 2001 auf die Entwicklung der Gesamtzahl der Studierenden in den Naturwissenschaften auswirkte. Diese Veränderungen deuten darauf hin, dass die Zulassungspolitik für die Gruppe der ausländischen Studierenden mit einer gewissen Verzögerung an die demografischen Bewegungen der einheimischen Studierendenspopulation angepasst wurde.

### **3. Die kombinierten Effekte der Hierarchie der Bildungsgänge und der demografischen Entwicklung der Schülerpopulation**

Ein(e) Abiturient(in) der naturwissenschaftlichen Sekundarschulzüge muss seine (ihre) Entscheidung für ein naturwissenschaftliches Studium an einer Universität gegenüber den sich bietenden Alternativen abwägen. Bei Letzteren handelt es sich um die Vorbereitungsklassen auf die Grandes Écoles (Classes préparatoires aux Grandes Écoles, CPGE), um die direkt nach dem Abitur zugänglichen Ingenieurhochschulen und um berufsqualifizierende Kurzstudiengänge (Universitäre Fachinstitute (IUT), Lycée-Fachklassen (STS), Krankenpflegeschulen). All diese Studiengänge stehen in einem hierarchisch strukturierten Verhältnis zueinander, welches durch

das schulische Leistungsprofil und das Sozialprofil der Studierenden bestimmt wird. Grafik 1 veranschaulicht dies in einer Synthesedarstellung.

**Grafik 1:** *Naturwissenschaftliche Hochschulstudiengänge und Fachhochschulstudiengänge, aufgeschlüsselt nach schulischem Leistungsprofil und Sozialprofil der Oberschüler, die sich für diese Studiengänge entscheiden (Schulaufsichtsbezirk Lille, 2001)*



Jeder Studiengang ist darin durch das Profil der Oberschüler, von denen er angestrebt wird,<sup>1</sup> charakterisiert: ihr schulisches Leistungsprofil (in der

<sup>1</sup> Uns liegen individuelle Datenbankdateien vor, die für jeden Schüler der Abschlussklasse der Oberschulen im Schulaufsichtsbezirk Lille eine Auflistung der von ihm gewünschten

Abszisse: Prozentsatz der Schüler, die ein Abitur mit Prädikat erworben haben, was ein Indikator für das schulische Leistungsniveau der Bewerber ist) und ihr Sozialprofil (in der Ordinate: Prozentsatz der Kinder von Führungskräften). Diese Grafik verdeutlicht die erheblichen Profilunterschiede zwischen denjenigen Studierenden, die naturwissenschaftliche Studiengänge an der Universität belegen, und denjenigen, die sich für die CPGE, die Ingenieurhochschulen und für Medizin entscheiden. Erstere verfügen über ein weit niedrigeres schulisches Leistungsniveau und stammen sehr viel häufiger aus einfacheren sozialen Verhältnissen. Bezüglich dieser beiden Aspekte weisen sie sehr große Ähnlichkeit zu den Studierenden auf, die sich für die IUT entscheiden.

Grafik 1 basiert auf den Orientierungswünschen der Schüler. Wenn es um die tatsächlich belegten Studiengänge geht, dann finden sich an der Universität (die als einzige Hochschuleinrichtung keine Auswahlverfahren durchführt) neben denjenigen Studierenden, die sich bewusst für ein Universitätsstudium entschieden haben, auch jene wieder, die nicht zu den CPGE zugelassen werden oder vor einer Bewerbung zurückschrecken, sowie jene, denen die Zulassung zu den kurzen Fachstudiengängen verwehrt bleibt oder die eine Bewerbung von vornherein für chancenlos halten.<sup>2</sup>

Wir haben es hier mit einem Paradox des französischen Hochschulsystems zu tun, das bereits häufig von Berufsbildungsexperten kommentiert (Schwartz, 1983; Crozier 1990; Jallade 1991), aber lange Zeit von den Entscheidungsinstanzen für bedeutungslos gehalten wurde: Die berufsorientierten Studiengänge, für die Zulassungsbeschränkungen gelten, wie die CPGE oder die IUT, erweisen sich häufig gerade wegen dieser Beschränkungen als attraktiv für Studierende, die in der Lage wären, ein theorieorientiertes Universitätsstudium erfolgreich zu absolvieren; umgekehrt werden die theorieorientierten Universitätsstudiengänge ohne Zulassungsbeschränkungen zu einem erheblichen Teil von Studierenden be-

---

Hochschulstudiengänge enthalten. Wir werden im Folgenden von *Orientierungswünschen* und *Zulassungsbewerbungen* sprechen. Auf der Grundlage dieser Listen der gewünschten Hochschulstudiengänge erfolgt dann der Ausleseprozess. Wir werden sowohl an dieser Stelle wie auch weiter unten in diesem Artikel nur diejenigen Orientierungswünsche berücksichtigen, die in der Liste der einzelnen Studierenden als erste Präferenz genannt werden.

<sup>2</sup> Eine neue Studie des französischen Bildungsministeriums belegt, dass 62% der Studierenden im 1. und 2. Studienjahr der naturwissenschaftlichen Studiengänge an den Universitäten sich für einen anderen Hochschulzweig entschieden hätten, falls sie die Möglichkeit dazu gehabt hätten.

legt, denen der Zugang zu den zulassungsbeschränkten Studiengängen verwehrt wurde und die häufig weniger befähigt sind, ein theorieorientiertes Studium zu absolvieren.

Der gleiche Widerspruch findet sich im Bereich der Lehrmethoden wieder: Die Lehrmethodik der Universität beruht auf dem Grundsatz der Selbstständigkeit, obwohl die hier Studierenden, die oftmals nur ein durchschnittliches schulisches Leistungsniveau vorweisen können und aus einfacheren sozialen Verhältnissen stammen (die Fachrichtung Medizin ausgenommen), in ganz besonderem Maße pädagogischer Unterstützung bedürften; bei den leistungsstärksten Studierenden – denjenigen, die die CPGE besuchen – und generell bei allen, die einen Studiengang mit Zulassungsbeschränkungen absolvieren, ist das Studium hingegen straff organisiert und reglementiert.

*Tabelle 3: Zahl der Abiturienten und Studierenden in den CPGE, den IUT und im 1. und 2. Studienjahr (premier cycle) der naturwissenschaftlichen Studiengänge an den Universitäten. Veränderungen im Jahre 1995/96 gegenüber dem Jahr 1985/86 (Frankreich insgesamt)*

	<b>Abiturienten der allgemein-bildenden und technologisch-fachlichen Sekundarschulzüge</b>	<b>CPGE</b>	<b>IUT</b>	<b>1. und 2. Studienjahr der naturwissenschaftlichen Studiengänge an den Universitäten</b>
<b>1985/1986</b>	253 050	47 334	60 715	70 422
<b>1995/1996</b>	415 502	70 288	96 158	149 688
<b>Entwicklung</b>	+ 64%	+ 48%	+ 58%	+ 113%

*Quelle:* Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, 1987 und 1996.

Vor diesem Hintergrund sind die beträchtlichen demografischen Veränderungen der Studierendenpopulation in Frankreich seit Mitte der 1980er Jahre zu sehen. Zwischen 1985 und 1995 stiegen die Abiturientenzahlen in einem in der französischen Schulgeschichte nie gekannten Ausmaß, was auf das Bestreben der damaligen Regierung zurückzuführen war, „80% einer Altersgruppe zum Abitur zu führen“. Während dieses Zeitraums nahm die Zahl der Abiturienten in den allgemeinbildenden und den technologisch-fachlichen Sekundarschulzügen um 64% zu. Die Hochschulzweige mit Numerus clausus, und insbesondere die CPGE und die

IUT, fingen nur einen kleinen Teil dieser Sekundarschulabsolventen auf, obwohl auch aus diesem Reservoir ein beträchtlicher Anstieg der Studierendenzahlen entstand. Den Hauptansturm neuer Abiturienten hatte die Universität zu bewältigen. So stieg die Zahl der Studierenden im 1. und 2. Studienjahr (*premier cycle*) der naturwissenschaftlichen Studiengänge an den Universitäten zwischen 1985 und 1995 um mehr als das Doppelte (+113%).

Während dieses Zeitraums nahmen die Universitäten Jahr um Jahr Studierende aus immer einfacheren sozialen Verhältnissen und mit immer schlechterem Leistungsniveau auf,<sup>3</sup> ohne dass sich mit dieser Demokratisierung des Hochschulzugangs gleichzeitig Auswahlverfahren und pädagogische Methoden fortentwickelt hätten. Die Aufrechterhaltung des Status quo ermöglichte faktisch eine Steigerung der Studierendenzahlen bei geringsten Kosten, denn die durchschnittlichen Ausgaben für einen Studierenden, die in erster Linie vom Staat zu tragen sind, waren für die theorieorientierten Studiengänge an den Universitäten erheblich niedriger als für Studiengänge in anderen Hochschulzweigen.

*Tabelle 4: Durchschnittliche Ausgaben pro Studierender (für das Jahr 2002 in Euro)*

Universitäten*	IUT	STS	Ingenieure	CPGE
6 850	9 100	10 870	11 910	13 220

\* ausgenommen IUT und Universitäre Ingenieurhochschulen

*Quelle:* L'état de l'école. Ministère de l'éducation nationale, Direction de la programmation et du développement, Oktober 2003.

Von der Mitte der 80er bis Mitte der 90er Jahre kümmerten sich Staat und Gebietskörperschaften (die zur Beteiligung an der Finanzierung des immer stärker dezentralisierten Hochschulausbildungsangebots angehalten waren) vorwiegend um „quantitative“ Belange, denn es ging in erster Linie darum, den wachsenden Zustrom von Abiturienten zu den Universitäten zu bewältigen.

---

<sup>3</sup> Da die Oberschulen Jahr um Jahr ihre Tore weiter öffneten, erhielten Schüler, die zuvor aufgrund schlechter schulischer Leistungen nach dem 9. Schuljahr auf das berufsbildende Schulwesen hin orientiert worden wären, nun einen Platz in einer allgemein bildenden oder technologisch-fachlichen Oberschule.

Die Sorge um „qualitative“ Aspekte, die sich in der Evaluierung der Lehrmethoden und des Abschneidens der Studierenden ausdrückte, sollte erst später an Bedeutung gewinnen, als die Zahl der Studierenden nicht mehr stieg. Denn genau ab 1994/95 wurde alles anders. Nach jahrzehntelangem Anstieg erreichte die Abiturientenquote der einzelnen Alterskohorten mit 62% ihren Höchststand. Außerdem nahm die Zahl der Abiturienten im allgemein bildenden Zug der Sekundarschule ab, während ihre Zahl in den „technologisch-fachlichen“ und vor allem den „berufsorientierten“ Zügen zunahm (wobei die Abiturienten des letzteren Zweigs meist direkt in den Arbeitsmarkt eintraten). Die Zahl der Bewerber für ein Hochschulstudium ging daher zwangsläufig zurück und wurde von der demografischen Entwicklung abhängig, die für diese Alterskohorte in den Jahren zwischen 2000 und 2010 nach unten tendiert.

*Tabelle 5: Entwicklung der Zugänge im 1. Jahr der wichtigsten Hochschulstudiengänge (Frankreich, Index 100 in den Jahren 1990/1991)*

	1990/1991		1995/1996	2000/2001
<b>Universitäten insgesamt</b>	228 379	100	122	107
<b>IUT</b>	33 607	100	129	147
<b>STS</b>	104 359	100	106	113
<b>CPGE</b>	34 950	100	110	103
<b>Krankenpfleges- schulen</b>	24 800*	100	115	125

\* Bei der Krankenpflegesschulen handelt es sich um eine Schätzung der Zugänge auf der Grundlage der damaligen Studierendenzahlen.

*Quelle:* Note d'information 01-53, Ministère de l'éducation nationale, Direction de la programmation et du développement und Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, 2002 und 2003.

Ab diesem Zeitpunkt sahen sich die Universitäten mit sinkenden Bewerberzahlen konfrontiert, ein Problem, das noch dadurch verschärft wurde, dass gleichzeitig das Angebot an Studiengängen mit Numerus clausus in den IUT, STS und Krankenpflegesschulen weiterhin zunahm (Tabelle 5). Infolge der sinkenden Bewerberzahlen für Hochschulstu-



diengänge und des wachsenden Angebots an berufsqualifizierenden Kurzstudiengängen wurden also weniger Bewerber für letztere Studiengänge abgewiesen. Auf diese Weise gab es weniger Studierende, die auf die Universität „auswichen“.

Von dieser Entwicklung waren neben den Naturwissenschaften auch die Geistes- und Rechtswissenschaften<sup>4</sup> betroffen, obwohl sich die öffentliche Meinung nur über die „Abwendung von den Naturwissenschaften“ erregte.

#### **4. Ein verschleiertes Phänomen: der drastische Rückgang der Bewerberzahlen für die Vorbereitungsklassen**

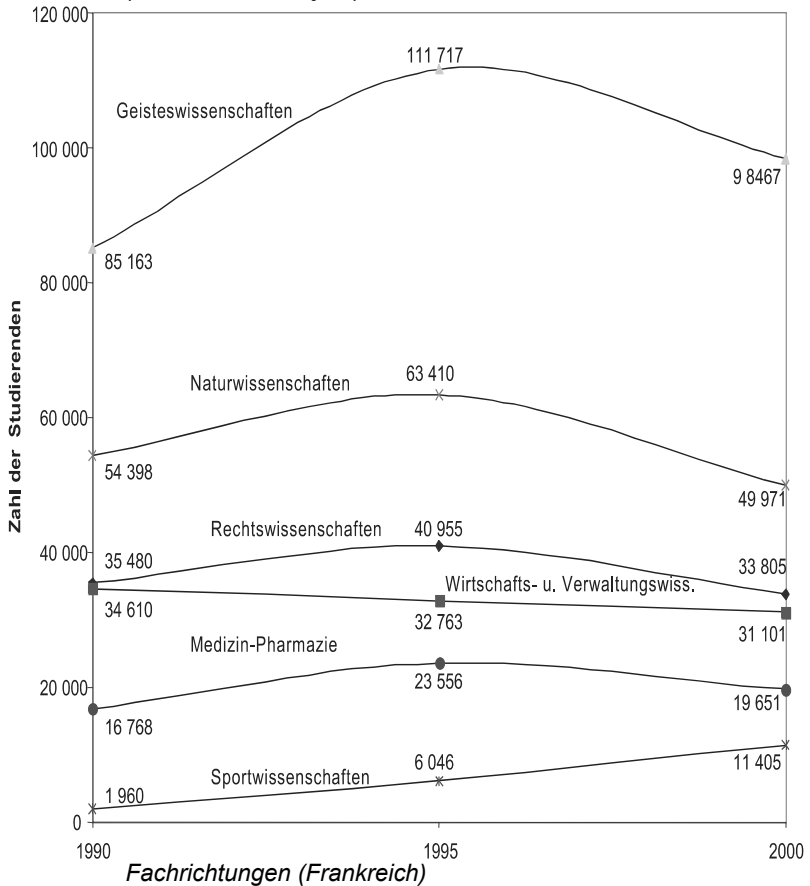
Die Naturwissenschaften sind trotz allem am massivsten und nachhaltigsten vom Rückgang der Studierendenzahlen betroffen. Für diese Fachrichtungen ergibt sich eine besondere Problematik, die nicht so sehr durch die oben beschriebenen Mechanismen bedingt ist als vielmehr durch ein weit weniger sichtbares Phänomen – der Rückgang des *Orientierungswunsches* „CPGE“.

Da die Statistiken nicht die tatsächlichen Einschreibungen, sondern die *Orientierungswünsche* (siehe Anm. 2) erfassen, belegen sie, dass die relativ stabilen Einschreibungszahlen für die CPGE eine Tatsache verschleiern: dass nämlich die Zahl der *Bewerber* für die Vorbereitungsklassen zwar immer noch höher ist als die Zahl der erfolgreichen Kandidaten, aber insgesamt dennoch deutlich niedriger als früher liegt. Die Statistiken über die Orientierungswünsche der Oberschüler des Zugs Mathematik-Physik („Terminale C“ vor der Abiturreform von 1995 und „Terminale S“, Zug Mathematik und Physik-Chemie, nach der Reform) belegen für die Zeit ab 1991 einen dramatischen Rückgang des Orientierungswunsches „CPGE“ bei gleichzeitiger Zunahme des Orientierungswunsches „berufsqualifizierende Kurzstudiengänge“.

---

<sup>4</sup> Die Sportwissenschaften (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, STAPS) bilden die einzige deutliche Ausnahme in dem allgemein rückläufigen Trend der Studierendenzahlen an den Universitäten. Seit zu Beginn der neunziger Jahre das *auf sportlichen Leistungskriterien beruhende* Auswahlverfahren zu diesem Studiengang abgeschafft wurde, verzeichnet diese Fachrichtung einen stetig wachsenden Zulauf.

**Grafik 2: Entwicklung der Zahl der Studierenden im „premier cycle“ (1. und 2. Studienjahr) in den einzelnen universitären**



*Quelle:* Note d'information 01-53. La réussite au DEUG par discipline. Sessions 1999 à 2001. Ministère de l'éducation nationale, Direction de la programmation et du développement, 2001.

So scheint es, dass dieser Rückgang der Orientierungswünsche entsprechend dem oben erläuterten Prinzip der „kommunizierenden Röhren“ paradoxerweise keine Abnahme der Studierendenzahlen in den CPGE, sondern vielmehr im „premier cycle“ der naturwissenschaftlichen Studien-

gänge an den Universitäten bewirkt hat, und dass dieser Effekt die oben beschriebenen Effekte verstärkt hat.

Ist die sinkende Zahl der *Orientierungswünsche* ein eindeutigeres Anzeichen für die Abwendung von den naturwissenschaftlichen Fächern als die sinkende Zahl der Studierenden, die tatsächlich im „premier cycle“ naturwissenschaftlicher Studiengänge eingeschrieben sind? Auch hier lässt eine eingehendere Analyse Vorsicht ratsam erscheinen. Sie belegt, dass sich nicht so sehr die Anziehungskraft der Vorbereitungsklassen für die leistungsstarken Schüler verändert hat, sondern vielmehr die Zusammensetzung der Abiturabschlussklassen der naturwissenschaftlichen Züge.

So sind die Auswirkungen der „Demokratisierung“ der Oberschulen (*lycées*) bis in ihren elitärsten Zweig hinein, den Zug S mit dem Schwerpunkt Mathematik, spürbar. Einst wurde die „Terminale C“ (Mathematik und Physik) vor allem von den besten Schülern männlichen Geschlechts und gehobener sozialer Herkunft besucht, die auch die typischen Bewerber um die Zulassung zu den CPGE waren. Infolge der wachsenden Schülerzahlen in den naturwissenschaftlichen Zügen begann sich jedoch deren Zusammensetzung zu ändern. Es finden sich hier nun mehr Mädchen, mehr Schüler aus einfacheren sozialen Verhältnissen und mehr Schüler, die nicht so leistungsstark sind.

Diese veränderte Zusammensetzung der Schülerpopulation sollte nicht ohne Auswirkungen auf die Orientierungsentscheidungen bleiben. Bei einem sehr genauen, nach Schülertyp aufgeschlüsselten Vergleich der Orientierungswünsche der Schüler der „Terminale C“ im Jahr 1987 und der Schüler der „Terminale S“ mit Schwerpunkt Mathematik im Jahr 2001 (die beiden Züge, die in dieser Hinsicht den ähnlichsten Charakter aufweisen) wird deutlich, dass nicht alle Schülertypen gleichermaßen vom Rückgang des Orientierungswunsches „CPGE“ betroffen sind.<sup>5</sup>

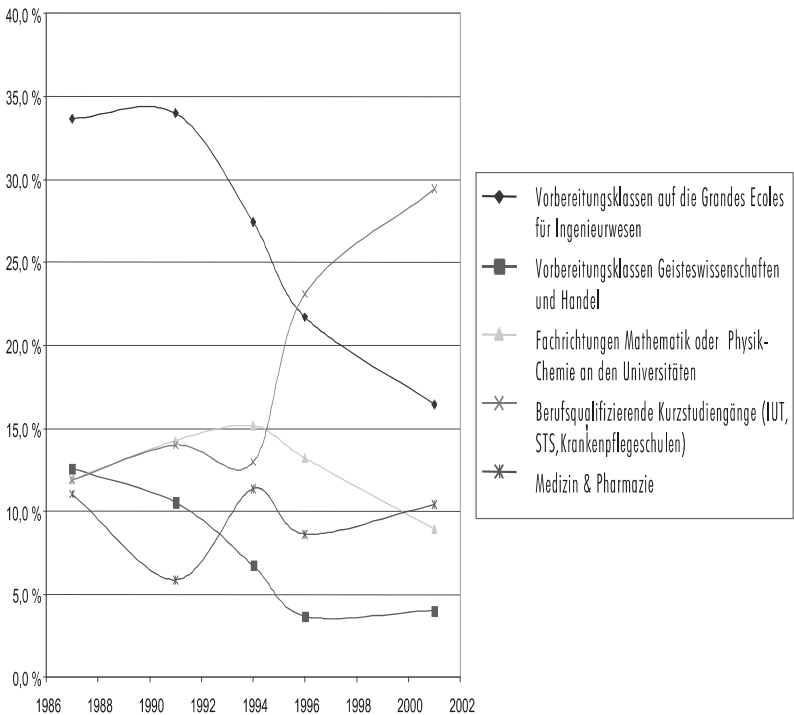
Wie man sieht, ist in der wichtigsten Schülergruppe der Abschlussklassen des naturwissenschaftlichen Zuges – die leistungsstarken Schüler, die Kinder von Führungskräften sind – kein Rückgang des Orientierungswunsches „CPGE“ festzustellen. Bei den Schülern einfacher sozialer Herkunft (auch wenn sie das „reguläre Alter“ nicht überschritten haben) fällt dieser Rückgang hingegen deutlich aus und bei den Schülern „über dem

---

<sup>5</sup> Wir haben die Schüler dieser Abschlussklassen in acht Typen aufgeteilt, indem wir die Variablen „Geschlecht“, „Alter zum Zeitpunkt des Abiturs“ und „soziale Herkunft“ immer wieder in jeweils zwei Gruppen unterteilt haben.

regulären Alter“ ist er beträchtlich. Außerdem wird bei diesen Gruppen der Trend zur Entscheidung für berufsqualifizierende Studiengänge erkennbar.

**Grafik 3:** Entwicklung der Orientierungswünsche im Hinblick auf verschiedene Studiengänge: Schüler der Abiturabschlussklasse des Zuges C (Terminale C) (1987-1994) und Schüler der Abiturabschlussklasse des Zuges S (Terminale S), Schwerpunkt Mathematik und Physik (1995-2001) [Schulaufsichtsbezirk Lille]



**Tabelle 6: Die Orientierungsentscheidungen der Schüler/innen in den Abschlussklassen ("Terminales") der naturwissenschaftlichen Züge in den Jahren 1987 und 2001, aufgeschlüsselt nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Alter in der Abschlussklasse (Schulaufsichtsbezirk Lille)**

		Mädchen				Jungen				insgesamt
		Vater Arbeiter, Angestellter, kleiner Selbstständiger		Vater Führungskraft		Vater Arbeiter, Angestellter, kleiner Selbstständiger		Vater Führungskraft		
		reguläres Alter	über dem regulären Alter	reguläres Alter	über dem regulären Alter	reguläres Alter	über dem regulären Alter	reguläres Alter	über dem regulären Alter	
1987 "Terminales C" (Z=3 006)	Naturwissenschaftliche CPGE	32%	11%	24%	15%	50%	32%	53%	33%	39%
	Berufsqualifizierende Kurzstudiengänge (IUT, STS, Krankenpflegeschulen)	11%	28%	7%	22%	11%	23%	6%	20%	12%
2001 "Terminales S" Schwerpunkt Mathematik (Z=3 235)	Naturwissenschaftliche CPGE und Ingenieurhochschulen	20%	4%	28%	2%	36%	7%	53%	14%	29%
	Berufsqualifizierende Kurzstudiengänge (IUT, STS, Krankenpflegeschulen)	22%	46%	11%	41%	27%	42%	13%	44%	24%

Ablesebeispiel: 1987 hatten sich 24% der jungen Mädchen, deren Väter (mittlere oder höhere) Führungskräfte waren, für die Fortsetzung ihrer Ausbildung in einer Vorbereitungs-klasse auf die Grandes Écoles entschieden.

Mit anderen Worten: seit der ersten Hälfte der neunziger Jahre erweisen sich die Abschlussklassen der naturwissenschaftlichen Züge als immer weniger selektiv (auch wenn sie zu den selektivsten der französischen Schullandschaft zählen). Schüler einfacherer sozialer Herkunft werden, auch wenn sie das „reguläre Alter“ nicht überschritten haben, ebenso wie im gesamten restlichen Schulsystem einem Vorauswahlprozess unterworfen, was vor 15 Jahren nicht der Fall war. Diese Schüler aus einfacheren sozialen Verhältnissen und mit niedrigerem schulischem Leistungsniveau zeichnen sich durch geringeren schulischen Ehrgeiz und größere Vorsicht bei den Entscheidungen über ihren weiteren Bildungsweg aus. Beides zeigt sich zu Beginn der Hochschulausbildung darin, dass diese Schüler

bevorzugt Kurzstudiengänge wählen, auch wenn sie – falls ihre Leistungen dies zulassen – eventuell später für ein 3. und 4. Studienjahr (*second cycle*) an die Universität zurückkehren, um einen der zahlreichen stärker berufsbezogenen Studiengänge zu absolvieren, die in den letzten Jahren an den Universitäten eingeführt wurden.

Zu bemerken ist darüber hinaus, dass auch die je nach Fächerschwerpunkt der naturwissenschaftlichen Abschlussklassen unterschiedliche soziale Zusammensetzung dieser Klassen erklärt – wir haben dies bereits an anderer Stelle belegt (Convert 2003) –, dass die Fachrichtungen Physik und Chemie am stärksten vom Rückgang der Studierendenzahlen betroffen sind. Dies ist ein Fehleffekt der Reform der Oberschulen von 1995, der die oben beschriebenen Effekte noch verstärkt.

Damit kommen wir auf die letzte der von uns untersuchten Ursachen für die Krise der theorieorientierten naturwissenschaftlichen Studiengänge zu sprechen: die Zunahme der Studiengänge für angewandte Naturwissenschaften und der Fachstudiengänge (sowie die damit verbundenen Berufsaussichten), die sogar innerhalb der Universität mit den klassischen theorieorientierten Studiengängen konkurrieren.

## **5. Die theorieorientierten naturwissenschaftlichen Studiengänge: schwierig und „wenig lohnend“**

Die theorieorientierten naturwissenschaftlichen Studiengänge an den Universitäten sind insofern „schwieriger“ als andere universitäre Studiengänge, als es – bei gleich bleibenden Bedingungen – schwieriger ist, die Prüfungen in diesen Fachrichtungen zu bestehen.<sup>6</sup> Tabelle 7, die das Abschneiden der Studierenden unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Fächerschwerpunkte in der Sekundarschule abbildet, belegt einerseits, dass die Abiturienten der naturwissenschaftlichen Züge in allen Fachrichtungen besser abschneiden als andere Abiturienten (so liegen sie in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen vor den Abiturienten mit geisteswissenschaftlichem Fächerschwerpunkt). Andererseits aber sind sie in nicht-naturwissenschaftlichen Fachrichtungen erfolgreicher sind als in naturwissenschaftlichen Fächern.

---

<sup>6</sup> Die im Auftrag des Bildungsministeriums im Dezember 2000 durchgeführte SOFRES-Umfrage zeigte, dass der hohe Schwierigkeitsgrad der naturwissenschaftlichen Studiengänge von den Oberschülern als wichtigster Grund dafür genannt wurde, kein derartiges Studium aufzunehmen.

**Tabelle 7: Prozentsatz der Abiturienten des Jahrgangs 1999, die das 1. und 2. universitäre Studienjahr innerhalb des regulären Zeitraums erfolgreich absolviert haben**

Fachrichtung	Rechtswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften	Geistes- und Literaturwiss.	Sprachen	Humanwissenschaften	Naturwissenschaften	Sport und Sportwissenschaften
Fächerschwerpunkt beim Abitur							
Literatur und Sprachen	33,2	40,3	61,7	48,6	53,0	21,4	37,2
Wirtschaft	36,6	46,9	64,4	48,7	59,0	34,7	43,1
Naturwissenschaften	54,0	58,9	69,6	59,8	70,4	42,4	65,9
technologisch-fachlich	6,2	14,8	33,2	11,6	22,5	8,8	19,2

*Quelle:* Note d'information 03.32, Ministère de l'éducation nationale, Direction de la programmation et du développement, 2003.

Diese beiden scheinbar widersprüchlichen Phänomene verdeutlichen sowohl das sehr hohe durchschnittliche Leistungsniveau der Abiturienten der naturwissenschaftlichen Züge als auch den hohen Schwierigkeitsgrad der naturwissenschaftlichen Studiengänge an den Universitäten.<sup>7</sup> Die Prüfungen in den naturwissenschaftlichen Fachrichtungen sind also besonders schwierig. Worauf ist dies zurückzuführen?

Unsere Hypothese lautet: Während im 1. und 2. Studienjahr (*premier cycle*) der universitären naturwissenschaftlichen Studiengänge fast ausschließlich Abiturienten mit dem Fächerschwerpunkt Naturwissenschaften zu finden sind, so sind sie im 1. und 2. Studienjahr der Geistes-, Human- und Rechtswissenschaften in der Minderzahl und studieren dort Seite an Seite mit einer Mehrheit von Abiturienten mit nicht-naturwissenschaftlichem Fächerschwerpunkt, die im Durchschnitt ein niedrigeres schulisches Leistungsniveau aufweisen. Sie profitieren also im 1. und 2. Studienjahr der nicht-naturwissenschaftlichen Studiengänge von einem Anpassungsprozess zwischen dem Schwierigkeitsgrad der Prüfungen und

<sup>7</sup> Diese Resultate sind umso paradoxer, als die Abiturienten der naturwissenschaftlichen Züge, die sich für naturwissenschaftliche Studiengänge entscheiden, im Durchschnitt bessere Schüler sind als Abiturienten der gleichen Züge, die andere Fächer studieren. Erstere verfügen häufiger über ein Abitur mit Prädikat.

dem durchschnittlichen Niveau der Studierenden, der sicherstellt, dass eine ausreichende Zahl von Studierenden in das mit der Licence-Prüfung abschließende 3. Studienjahr vorrücken kann.<sup>8</sup>

Jedoch stehen die theorieorientierten Studiengänge an den naturwissenschaftlichen Universitäten auch innerhalb der Universitäten in Konkurrenz zu den berufsqualifizierenden Fachstudiengängen, die weniger „schwierig“ und zugleich „lohnender“ sind. Während die naturwissenschaftlichen Universitäten früher ausschließlich theorieorientierte Studiengänge anboten, wurden in den letzten fünfzehn Jahren auf verschiedenen Niveaus im Studienverlauf zahlreiche berufsqualifizierende Studiengänge als alternative Optionen für die Studierenden eingeführt. Diese Studiengänge sind attraktiv, weil sie nach dem Vorbild der Grandes Écoles nur über ein Auswahlverfahren zugänglich sind, aber denjenigen, die dieses erfolgreich durchlaufen haben, gleichsam eine Garantie für den Erwerb des Abschlussdiploms bieten, das sich auf dem Arbeitsmarkt auszahlt. Die Berufsaussichten für die Absolventen dieser Studiengänge sind insgesamt besser als die für Absolventen der theorieorientierten Studiengänge. Dies geht aus Tabelle 8 hervor, die den objektiven Nutzwert der verschiedenen Abschlüsse der naturwissenschaftlichen Universitäten im Hinblick auf zwei Kriterien vergleicht: Arbeitsplatzsicherheit und Einkommen.

Tabelle 8 belegt, dass der Ausbildungsweg, der zu einer qualifizierten Tätigkeit im öffentlichen Dienst<sup>9</sup> führt, die sowohl ein angemessenes Einkommen als auch große Arbeitsplatzsicherheit bietet, erhebliche Risiken birgt. Er setzt nämlich voraus, dass im Anschluss an einen *theorieorientierten* Studiengang ein Auswahlverfahren erfolgreich durchlaufen wird. In allen Fällen, in denen die Absolventen theorieorientierter Studiengänge im Auswahlverfahren scheitern, gestaltet sich die berufliche Eingliederung schwieriger (geringeres Einkommen und weniger Arbeitsplatzsicherheit) als bei Studierenden, die einen berufsqualifizierenden Studiengang des gleichen Niveaus absolviert haben. Darüber hinaus müssen sich auch Kandidaten, die das Auswahlverfahren mit Bestnoten bestehen, später mit einem geringeren Einkommen bescheiden als die Absolventen berufs-

---

<sup>8</sup> Die Statistiken des Ministeriums belegen, dass trotz demografischer Veränderungen der Prozentsatz der Abiturienten im 1. Studienjahr an der Universität, die später ihr Studium im „*second cycle*“ fortsetzen, seit Beginn der neunziger Jahre konstant geblieben ist.

<sup>9</sup> Bei naturwissenschaftlichen Abschlüssen sind dies vor allem Tätigkeiten im Primarschul-, Sekundarschul- und Hochschulbereich sowie in der Forschung.



qualifizierender Studiengänge des gleichen Niveaus. Aufgrund der steigenden Zahl von Studierenden aus einfacheren sozialen Verhältnissen, die in höherem Maße an sicheren Berufsaussichten interessiert sind, führt das erweiterte Angebot an berufsqualifizierenden Studiengängen daher verständlicherweise auf jeder Ebene der Hochschulausbildung dazu, dass die Studierenden sich vermehrt für die „lohnenderen“ Studiengänge entscheiden. Dies geht auf Kosten der theorieorientierten Studiengänge, die weniger gute berufliche Chancen zu bieten scheinen.

**Tabelle 8: Indikatoren für die Qualität der beruflichen Eingliederung von Inhabern naturwissenschaftlicher Universitätsabschlüsse, aufgeschlüsselt nach Abschlusstypen (Université des Sciences et Technologies de Lille, Absolventenjahrgänge 1994 und 1995)**

	"second cycle", theorieorientiert	"second cycle", theorieorientiert + Auswahlverfahren	"second cycle", berufsqualifizierend (MST, IUP, MIAGE) <sup>(1)</sup>	DEA <sup>(2)</sup> ( <sup>(1)</sup> troisième cycle, <sup>(3)</sup> theorieorientiert)	DEA + Auswahlverfahren	DESS <sup>(4)</sup> ( <sup>(1)</sup> troisième cycle, berufsqualifizierend)	Doktorgrad
Haben einen sicheren Arbeitsplatz (unbefristeter Arbeitsvertrag)	37%	92%	84%	57%	97%	74%	82%
Sind erwerbslos	19%	1%	4%	15%	1%	9%	0%
Bekleiden eine Führungsposition	11%	93%	65%	51%	89%	74%	100%
mittleres Gehalt (2002, in Euro)	1 248	1 508	1 652	1 589	1 620	1 732	1 897
<i>In realen Zahlen</i>	<i>439</i>	<i>762</i>	<i>98</i>	<i>105</i>	<i>71</i>	<i>505</i>	<i>185</i>

(1) MST: Maîtrise en sciences et techniques (Maîtrise für Naturwissenschaften und Technik); IUP: Institut universitaire professionnalisé (Berufsqualifizierendes Universitätsinstitut); MIAGE: Maîtrise d'informatique appliquée à la gestion (Maîtrise für angewandte Informatik im Verwaltungsbereich)

(2) DEA: Diplôme d'études approfondies (Diplom über weiterführende Studien)

(3) „Troisième cycle“: Studienzeit nach dem 4. Studienjahr

(4) DESS: Diplôme d'études supérieures spécialisées (Diplom über spezialisierte Hochschulstudien)

*Quelle:* Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle (OFIP), Université des sciences et technologies de Lille.

## 6. Schlussfolgerung

Die Entwicklung der soziodemografischen Merkmale der Studierendenpopulation sowie die Entwicklung des Angebots an Hochschulstudiengängen scheinen in Frankreich die Schlüsselfaktoren für den Rückgang der Studierendenzahlen in den theorieorientierten naturwissenschaftlichen Studiengängen darzustellen, der sich zu Gunsten der Fachstudiengänge und der Studiengänge für angewandte Naturwissenschaften auswirkt.

Aufgrund des mittelfristig zu erwartenden vermehrten Angebots an Arbeitsplätzen, die naturwissenschaftliche und technische Langzeitstudiengänge erfordern (Commissariat général du plan, 2004), wird die im französischen Bildungssystem bestehende faktische Beschränkung des Zugangs zu diesen Studiengängen auf die Abiturienten der naturwissenschaftlichen Züge zu Engpässen führen. Die gesellschaftliche und schulische Aufwertung des technologisch-fachlichen Sekundarschulzweigs, die immer wieder thematisiert, aber niemals verwirklicht wurde, könnte zur Vermeidung des zu befürchtenden Fachkräftemangels beitragen. Eine solche Aufwertung verlangt aber auch einen Mentalitätswandel im Hochschulbereich, damit Sekundarschulabsolventen mit einer fundierten technologisch-fachlichen Bildung Zugang zu den gleichen Wissenskategorien erhalten wie Sekundarschulabsolventen mit einer eher theorieorientierten naturwissenschaftlichen Bildung.

### Literatur

- Commissariat Général du Plan, 2004 : Attractivité pour les étudiants étrangers et potentiel de la recherche en France. Le Quatre Pages, n° 2, 15 Juin 2004.
- Convert, B. 2003: La désaffection pour les études scientifiques. *Revue française de Sociologie*, 44-3.
- Crozier, M. 1990: L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires. Paris: La Documentation française.
- Girod de l'Ain, B. et al. 1987: Synthèse du colloque Orientation et échecs dans l'enseignement supérieur. Université Paris Dauphine.
- Gugenheim, F.; Moulet, S. 2002: L'insertion professionnelle des diplômés de Sciences. Communication au colloque Les études scientifiques en question, Université des Sciences et Technologies de Lille.

- Jallade, J.P. 1991: L'enseignement supérieur en Europe, Vers une évaluation comparée des premiers cycles. Paris: La Documentation française.
- Lixi, C. 2002: Les effectifs d'inscrits dans l'enseignement secondaire et supérieur français. Communication au colloque Les études scientifiques en question. Université des Sciences et Technologies de Lille.
- Note d'information 01-53. La rentrée 2001 dans l'enseignement supérieur. Ministère de l'éducation nationale, Direction de la programmation et du développement, 2001.
- Note d'information 03-32. La réussite au DEUG par discipline. Sessions 1999 à 2001. Ministère de l'éducation nationale, Direction de la programmation et du développement, 2003.
- Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, 1987, 1996, 2002, 2003
- Schwartz, L. 1983: Pour sauver l'Université. Paris: Seuil.

# Begabungsreserven in den Niederlanden

## Zu den Entscheidungs- und Anreizfaktoren für ein Studium der Natur- und Technikwissenschaften

**Maarten Biermans**  
**Uulkje de Jong**  
**Marko van Leeuwen**  
**Jaap Roeleveld**  
Amsterdam

Im internationalen Vergleich verzeichnet die niederländische Wirtschaft ein eher schleppendes Produktivitätswachstum. In ihren Empfehlungen an die Politik „Towards a plan for productivity in the Dutch production industry“ weist die Foundation for Industrial Policy and

Communication darauf hin, dass das niedrige Niveau an Forschungs- und Entwicklungsausgaben eine der Ursachen dafür darstelle (SIC 2003). Verschiedene Studien legen nahe, dass Forschungsstipendien, die zur Anregung von Forschung und Entwicklung (FuE) bereitgestellt werden, effizienter wirken könnten, wenn es einen größeren Pool an Wissensarbeitern mit einem naturwissenschaftlich-technischen Hintergrund gäbe. Es werden nicht nur mehr Techniker benötigt, der technologische Wandel erfordert vor allem auch Techniker mit einem höheren Bildungsstand. Das ist umso mehr erforderlich, wenn die Niederlande ihr Ziel erreichen wollen, eines der führenden Länder in der europäischen wissensbasierten Wirtschaft zu werden.

Vor diesem Hintergrund streben die Niederlande an, den Anteil der Erwerbsbevölkerung mit naturwissenschaftlich-technischer Ausbildung zu steigern. Damit sind sie allerdings nicht das einzige Land. Am 5. Mai 2003 wiesen die europäischen Bildungsminister in Brüssel in einer gemeinsamen Erklärung darauf hin, dass mehr Studierende in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern benötigt werden, um das gewünschte Niveau der wissensbasierten Wirtschaft zu erreichen (Ministerrat Bildung 2003). Der Ministerrat strebt eine Erhöhung der Zahl der einschlägigen Studierenden von 2003 bis zum Jahr 2010 um 15% an, wobei gleichzeitig das Geschlechterungleichgewicht abnehmen sollte. Allerdings enthält das

Kommuniqué keine genaueren Angaben dazu, wie diese Steigerung realisiert werden soll.

Das Problem der Knappheit an Fachkräften im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich ist nicht über Nacht entstanden. Im November 1992 berichtete die Zeitung *The Economist*, dass die Universitäten in einer Zeit, in der die Nachfrage nach Naturwissenschaftlern und Technikern in die Höhe schnellte, weiterhin große Mengen geisteswissenschaftlich ausgebildete Generalisten produzieren. In den Niederlanden wird seit zehn Jahren vor dem Problem des unzureichenden Nachwuchses im naturwissenschaftlichen und technischen Bereich gewarnt. Im Jahr 2003 beklagte sich die Industrie über die (bedrohliche) Knappheit an technisch ausgebildetem Personal. Gleichzeitig befürchteten die Universitäten eine schlechte Auslastung und sahen die Gefahr, dass Studiengänge im naturwissenschaftlich-technischen Sektor geschlossen werden könnten. Zusammen mit der Aussicht auf einen dramatischen Abfluss von Universitätsangehörigen, die in den kommenden Jahren das Rentenalter erreichen werden, ist diese Entwicklung äußerst alarmierend.

Während derart immer wieder die Alarmglocken geläutet wurden, gab es auch einige wenige Maßnahmen, die das Problem bearbeiten sollten. So führte die niederländische Regierung vor über zehn Jahren die nicht sehr erfolgreiche Kampagne *Kies Exact* („Ja zur Naturwissenschaft“) durch. In jüngster Zeit wurde das System der berufsbildenden Sekundarbildung neu gestaltet, um die Zahl der Studieninteressierten, die sich für Naturwissenschaften oder Technik entscheiden, zu steigern. Der Erfolg dieser Umstrukturierung ist allerdings umstritten. Die Regierung und die Arbeitgeber haben gemeinsam eine ganze Reihe von Projekten durchgeführt, mit denen naturwissenschaftlich-technische Fächer im Bildungswesen gefördert werden sollen. Das machte auch ernsthafte Bemühungen zur vollständigen Umsetzung der ermittelten besten Praxis notwendig. Infolgedessen hat die Regierung, einem Beispiel des Niederländischen Industrie- und Unternehmerverbands VNO-NCW folgend, einen *Delta Plan for science and technology* gestartet.

Die Fragen, die sich einer systematischen Betrachtung der zugrundeliegende Probleme stellen, sind vor allem zweierlei: Wie viele naturwissenschaftlich-technisch Begabte sind in den Niederlanden tatsächlich vor-

handen? Und wie können diese jungen Menschen dazu gebracht werden, sich für eine technologisch orientierte Ausbildung zu entscheiden?<sup>1</sup>

## 1. Das niederländische Bildungssystem

In den Niederlanden gilt die Vollzeitschulpflicht für alle Kinder im Alter von 5 bis 15 Jahren. 16- und 17-jährige Jugendliche unterliegen einer Teilzeitschulpflicht. Die Kinder beginnen ihre schulische Laufbahn im Alter von vier Jahren in der Primarbildung (*BO*), die acht Jahre dauert. Später wechseln die meisten in die Sekundarbildung (*VO*) über, die drei Zweige hat: berufsvorbereitende Sekundarbildung (*VMBO*, 4 Jahre), höhere allgemeinbildende Sekundarbildung (*HAVO*, 5 Jahre) und studienvorbereitende Sekundarbildung (*VWO*, 6 Jahre).

Nach der Sekundarbildung durchlaufen die Schüler eine höhere (oder mittlere) Berufsbildung (*MBO*) oder die Hochschulbildung. Der Bildungsgang *MBO* teilt sich in Berufsausbildung in Ganztagsunterricht (*BOL*) und berufsbegleitenden Teilzeitunterricht im dualen System (*BBL*). Diese Form der Sekundarbildung hat zwei Aufgaben: Ausbildung sowohl für den Arbeitsmarkt als auch für die höhere berufliche Bildung. Das niederländische Hochschulbildungssystem verfügt mit den beruflich ausgerichteten Fachhochschulen und den akademisch ausgerichteten Universitäten über zwei Säulen. Dabei wird traditionell die akademische Hochschulbildung als höchste Bildungsstufe betrachtet.

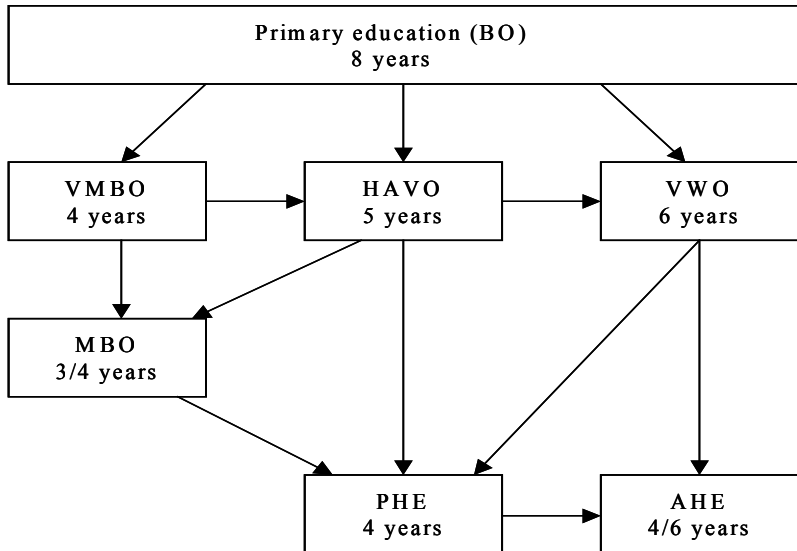
Der Abschluss der *HAVO* ermöglicht den direkten Zugang zu einer Fachhochschule. Fachhochschulen können aber auch über die berufsbildende Sekundarbildung (*MBO*) erreicht werden. Den üblichsten Weg

---

<sup>1</sup> Unter einem naturwissenschaftlich-technischen Studium wird hier verstanden, dass Studiengänge in den Bereichen Natur und Technik oder Laborkurse an Universitäten oder Fachhochschulen belegt werden. Nach dieser Definition werden Bildungsgänge in Agrarwissenschaft und im Gesundheitswesen nicht als naturwissenschaftlich-technisches Studium gezählt. Die Arbeit basiert auf Daten aus drei Quellen: Im jährlich erscheinenden *Student monitor* (de Boom et al. 2003 – „Studierendenmonitor“) werden Daten über die Studierenden veröffentlicht, die auf einer repräsentativen Stichprobe der gesamten niederländischen Studierenden beruhen. Der *Study choice monitor* (*SCM* – „Studienwahlmonitor“) erfasst jährlich das Studienwahlverhalten von Schülern durch eine computergestützte schriftliche Befragung. Im einem Forschungsprojekt „Participation in higher education“ (DHO) haben das *SEO Amsterdam Economics* und das *SCO-Kohnstamm-Institut*, beide zur Universität Amsterdam gehörig, Studierenden in ihrem ersten und zweiten Studienjahr befragt, die sich in den Studienjahren 1995/96 und 1997/98 an einer Universität oder Fachhochschule eingeschrieben hatten.

zur Universität stellt die sechsjährige studienvorbereitende Sekundarbildung (*VWO*) dar. Eine andere Möglichkeit, sich für ein Universitätsstudium zu qualifizieren, besteht darin, das erste Studienjahr eines einschlägigen Fachhochschulstudiengangs erfolgreich abzuschließen, d.h. ein Fachhochschulabschluss ermöglicht den Zugang zu einer Universität.

Abbildung 1: Aufbau des niederländischen Bildungssystems



## 2. Gibt es Begabtenreserven für naturwissenschaftlich-technische Fächer?

### 2.1. Naturwissenschaftlich-technisch Begabte

Bevor die Frage erörtert werden kann, ob in den Niederlanden naturwissenschaftlich-technische Begabtenreserven vorhanden sind, ist zunächst der Begriff des naturwissenschaftlich-technisch Begabten zu definieren. Darunter sollen Schüler bzw. Studierende verstanden werden, die in ihrer Sekundarschulbildung die richtige Palette von Fächern belegt haben, um

zu einem naturwissenschaftlichen oder technischen Studiengang zugelassen zu werden, und mindestens eine Note 7 in den naturwissenschaftlichen Fächern erreichten. Das kann zusätzlich mit einer Qualitätsanforderung verknüpft sein, beispielsweise der Anforderung, dass die Abschlussnoten in diesen Fächern ein bestimmte Mindestniveau erreichen.

Bevor in der Sekundarbildung Fächerpakete (so genannte Profile) eingeführt wurden, war die Zugangsvoraussetzung für ein einschlägiges Studium gewesen, dass zumindest Mathematik und Physik belegt worden waren. Eine Untersuchung der Daten der Studierenden im ersten Studienjahr aus der 1991er Kohorte hat gezeigt, dass die Wahrscheinlichkeit, das erste Studienjahr in einem einschlägigen Fach mit dem Zertifikat abzuschließen, außer von der Zahl der an der Schule belegten naturwissenschaftlich-technischen Fächer von der durchschnittlichen Endnote des Sekundarabschlusszeugnisses abhängt (de Jong et al. 1998).

Die Studierenden, die in jüngster Zeit ein Hochschulstudium aufgenommen haben, hatten in ihrer Sekundarbildung keine einzelnen Fächer gewählt, wie das im alten System der Fall war, sondern ein bestimmtes Fächerpaket, d.h. ein „Profil“. Der erste von zwei Entscheidungspunkten für eine mögliche naturwissenschaftlich-technische Hochschulausbildung ist der Zeitpunkt, an dem die Sekundarschüler ein solches Profil wählen müssen. Der zweite Entscheidungspunkt ist die Entscheidung für ein bestimmtes Studium. Daher können wir neben der Bestimmung von Begabung unter den Studierenden auch naturwissenschaftlich-technologisches Potenzial unter den Sekundarschülern ausmachen. Hierzu wählen wir Schüler aus, die sich für die Fächerpakete „Natur und Technik“ bzw. „Natur und Gesundheit“ entschieden haben.

## 2.2. *Reserven*

Um eine quantitative Vorstellung vom naturwissenschaftlich-technischen Potenzial in den Niederlanden zu gewinnen, betrachten wir auch die Gruppe der Schüler/Studierenden, die zwar die Zulassungsvoraussetzungen für ein einschlägiges Studium erfüllen, sich aber dennoch gegen eine weitere technische Ausbildung oder ein naturwissenschaftliches Studium entscheiden. Wenn solche Personen mit einschlägiger Begabung kein naturwissenschaftlich-technisches Studium ergreifen, werden sie der so genannten naturwissenschaftlich-technischen Reserve zugeordnet.



In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre wurde verschiedentlich nachgewiesen, dass es in den Niederlanden umfangreiche einschlägige Reserven gibt.<sup>2</sup> Der tatsächliche Umfang hängt davon ab, wie der Begriff der naturwissenschaftlich-technischen Begabung definiert wird. Dabei kann zwischen Schülern und Studierenden unterschieden werden.

### *2.2.1. Sekundarschüler*

In ihrem dritten Jahr müssen die Sekundarschüler in den Niederlanden eines von vier Fächerpaketen wählen: Natur und Technik (N&T), Natur und Gesundheit (N&H), Wirtschaft und Gesellschaft (E&M) oder Kultur und Gesellschaft (C&M). Der zentrale Gedanke hierbei besteht darin, dass die Schüler zu einem relativ frühen Zeitpunkt über die Richtung nachdenken sollen, die sie für ihren weiteren Bildungsweg einschlagen wollen. Um einen ausreichenden Zustrom zu technischen Studiengängen zu generieren, muss sich eine bestimmte Zahl von Schülern für das vorbereitende Fächerpaket „Natur und Technik“ entscheiden.

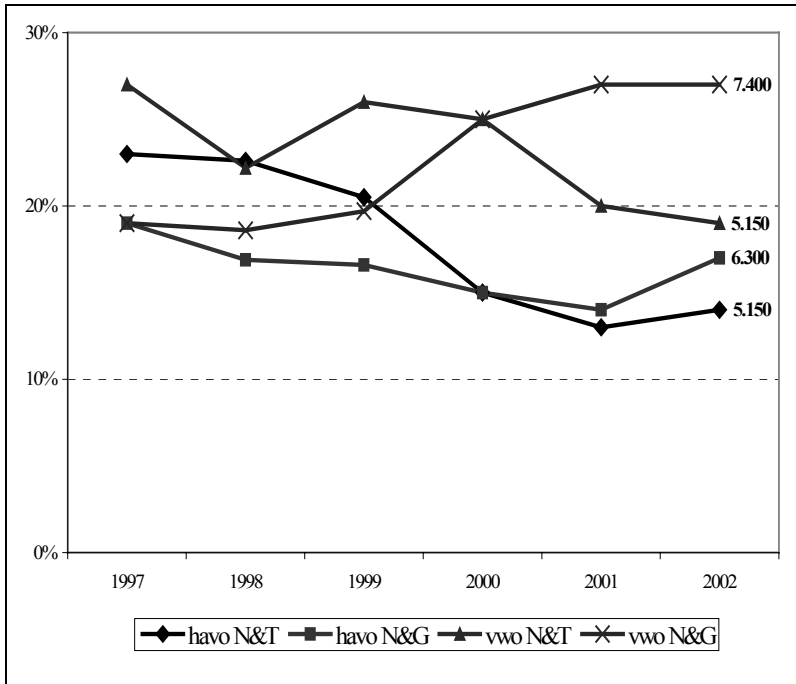
In den Niederlanden sind die naturwissenschaftlich-technischen Voraussetzungen sicherlich in angemessenem Umfang vorhanden, doch wird in vielen Fällen eine Entscheidung für eine nicht-technische Ausbildung aufgrund ökonomisch rationaler Gründe getroffen. Der Zustrom zum Profil „Natur und Technik“ ist in den 1990er Jahren stetig zurückgegangen, hat sich aber in den jüngsten Jahren stabilisiert (Abbildung 2). Gleichzeitig gewann das Profil „Natur und Gesundheit“ deutlich an Popularität. Wir können eine Verlagerung in Richtung auf eine „stärker menschlich orientierte“ Technologie beobachten. Ein Versuch mit der Bezeichnung „Human Technology“, der an der Hanze-Fachhochschule erfolgreich durchgeführt wurde, zeigt, dass Studierende, die nicht die „Natur- und Technik“-Profile belegt hatten, technische Studiengänge an den Fachhochschulen dennoch erfolgreich abschließen konnten.

Die Frage lautet: Warum entscheiden sich Schüler für das „Natur und Technik“-Profil? Zunächst zeigt sich, dass die Wahl der Profile vor allem durch Interesse, die Möglichkeit der Selbstverwirklichung und die Beschäftigungschancen beeinflusst wird. Außerdem spielen Aspekte wie der soziale Hintergrund der Schüler, das Bildungsniveau ihrer Eltern und ihre Schulleistungen eine Rolle.

---

<sup>2</sup> Hop et al., (1999); Roeleveld (1999); Bloemen und Dellaert (2000); De Jong et al. (2001).

Abbildung 2: Entscheidung für Fächerpakete, die den Bereich „Natur“ enthalten\*



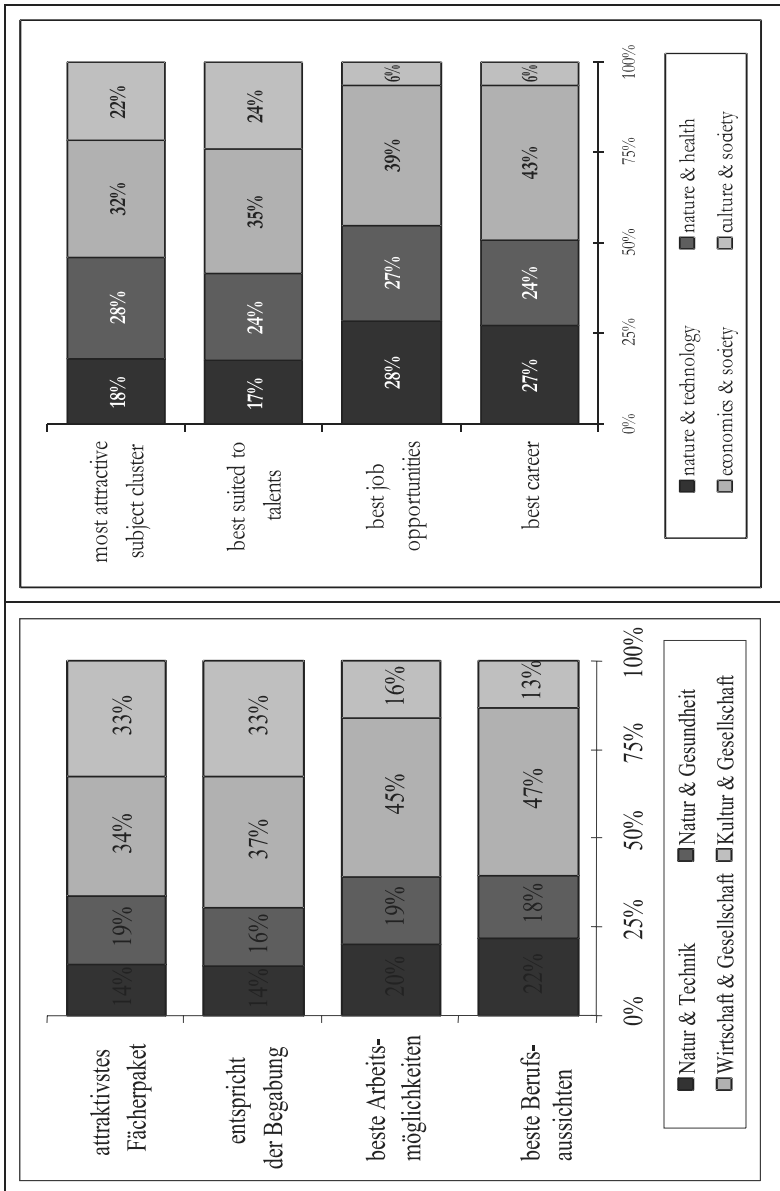
\* Gesamtzahl der Schüler in den Abschlussklassen 2002: HAVO 37 000 und VWO 27 000

Legende: havo N&T = Natur und Technik (allgemein bildende Sekundarschulen) - havo N&G = Natur und Gesundheit (allgemein bildende Sekundarschulen) - vwo N&T = Natur und Technik (studienvorbereitende Sekundarschulen) - vwo N&G = Natur und Gesundheit (studienvorbereitende Sekundarschulen)

Quelle: SEO / Aromedia (SCM 1997-2002)

Vergleicht man die Schüler, die das naturwissenschaftlich-technische Profil gewählt haben, mit den anderen Schülern, so ist aufschlussreich, dass das relative Gewicht der genannten Faktoren kaum voneinander abweicht. Unter den Schülern, die die 5-jährige höhere allgemeinbildende Sekundarbildung durchlaufen und sich für die Profile „Natur und Technik“ bzw. „Natur und Gesundheit“ entschieden hatten, war eine Überlegung, die zur

Abbildung 3: Relatives Gewicht bestimmter Erwägungen bei der Wahl eines Fächerpakets 2001



Quelle: SEO/Aromedia (2002)

Frage nach ihrer Entscheidung häufig geäußert wurde, dass sich dieses Fächerpaket günstig auf ihre berufliche Laufbahn auswirken würde. Bei den Schülern, die die 6-jährige studienvorbereitende Sekundarbildung gewählt haben, ließ sich ein ähnlicher Zusammenhang beobachten, doch war zugleich zu bemerken, dass hier der Schwerpunkt auf die *Qualität* der Beschäftigungsmöglichkeiten gelegt wird.

### 2.2.2. Studierende

Der Umfang verborgener naturwissenschaftlich-technischer Begabungen unter den Studierenden im ersten Studienjahr wurde für die Jahre 1995 und 1997 anhand von Daten aus dem *DHO*-Forschungsprojekt berechnet. Die Tatsache, dass sich die Eignung von Studierenden und Schülern für naturwissenschaftliche bzw. technische Fächer nicht von einem Jahr zum anderen verändert, macht diese Analyse hinreichend aussagekräftig. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 enthalten. Sie beziehen sich auf die landesweite Gesamtzahl derjenigen, die keine naturwissenschaftlich-technischen Studiengänge belegen, aber zumindest Mathematik und Physik in ihren Fächerpaketen gewählt hatten und bei den Sekundarschulabschlussprüfungen in den naturwissenschaftlichen Fächern eine Durchschnittsnote von sieben oder höher erzielt hatten.

Auf der Grundlage der verarbeiteten Stichprobendaten aus der 1995er Kohorte und der 1997er Kohorte kann davon ausgegangen werden, dass im Hochschulbereich in beträchtlichem Umfang verborgene naturwissenschaftliche-technische Begabung vorhanden ist. Um die Interpretation dieser Daten etwas zu erleichtern, sollte man wissen, dass im Jahr 1997 in einschlägigen Fächern im Universitätsbereich 12.900 und im Fachhochschulbereich 7.000 Studierende eingeschrieben waren.

*Tabelle 1: Verborgene naturwissenschaftlich-technische Begabung in Zahlen*

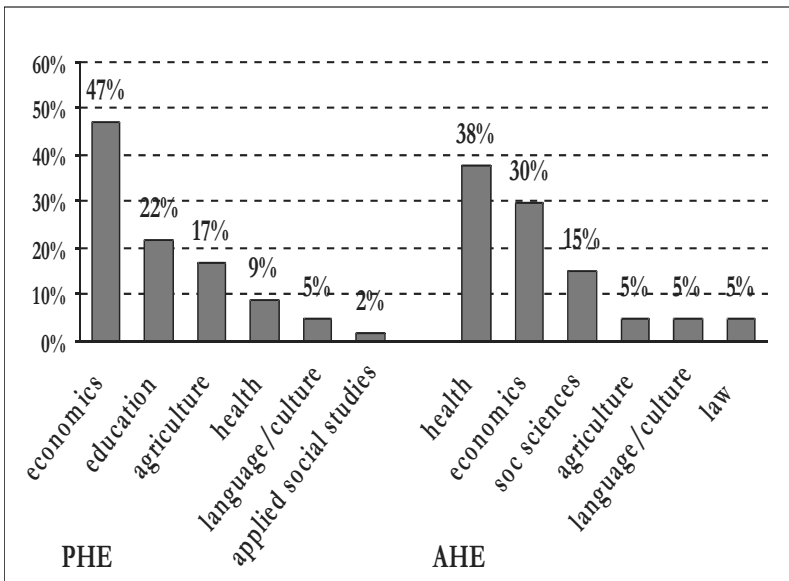
Studierende	1995er Kohorte			1997er Kohorte		
	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt
<b>an Universitäten</b>	1.150	1.050	2.200	1.900	1.550	3.450
<b>an Fachhochschulen</b>	3.000	450	3.450	3.800	700	4.500

*Quelle:* de Jong et al. (2001, S. 66)

Wie Tabelle 1 ausweist, ist die Zahl der Frauen, die als verborgene naturwissenschaftlich-technisch Begabte bezeichnet werden können, im Vergleich zu den Männern nicht besonders groß. Obwohl der Anteil an verborgenen Begabten bei Frauen in der Tat höher ist, ist die Gruppe, der eine naturwissenschaftlich-technische Begabung auf der Grundlage ihrer Entscheidung für Mathematik und Physik und der entsprechenden Noten zugerechnet wird, viel kleiner als bei den Männern.

Abbildung 3 zeigt die Sektoren, in denen beträchtliche Anteile an naturwissenschaftlich-technisch Begabten – d.h. Mathematik und Physik in den Fächerpaketen und mindestens eine Note 7 in naturwissenschaftlichen Fächern – unter den Studierenden der 1997/98er Kohorte im ersten Studienjahr gefunden wurden.

**Abbildung 3: Anteil an naturwissenschaftlich-technisch Begabten in verschiedenen Fachbereichen der Fachhochschulen und Universitäten**



Quelle: de Jong, et al. (2001)

Legende: PHE = Fachhochschulen, AHE = Universitäten

Im Fachhochschulbereich sind solche Studierenden hauptsächlich in den wirtschaftswissenschaftlichen und in geringerem Maße in den erziehungswissenschaftlichen und agrarwissenschaftlichen Fächern anzutreffen. An den Universitäten entfällt der höchste Anteil an naturwissenschaftlich-technisch Begabten auf die Fachbereiche Gesundheits- und Wirtschaftswissenschaften sowie ein geringerer Prozentsatz auf die Sozialwissenschaften. In den übrigen Fachbereichen sowohl der berufsbildenden als auch der akademischen Hochschulbildung liegt der Anteil der naturwissenschaftlich-technisch Begabten unter 10%.

*Tabelle 2: Überblick über naturwissenschaftlich-technische Reserven an den Universitäten insgesamt und an den einzelnen Einrichtungen*

Studienvorbereitende Sekundarbildung – Fächerpaket Natur/Gesundheit/Technik	Naturwissenschaftlich- technische Reserven
Erasmus-Universität (Erasmus)	58%
Staatliche Universität in Groningen (RUG)	38%
Universität Maastricht (U Maastricht)	35%
Universität Amsterdam (UvA)	35%
Katholische Universität Nimwegen (KUN)	31%
Universität Leiden (U Leiden)	31%
Universität Utrecht (U Utrecht)	27%
Freie Universität (VU)	21%
-----	
Akademische Hochschulbildung in den Niederlanden insgesamt	23%

*Quelle:* CBS, 2002, Daten vom 1. Dezember; Office of Institutional Research, Universität Amsterdam

Durch die Einführung der reformierten zweiten Stufe in der Sekundarbildung und die obligatorische Entscheidung für ein Pflichtfächerpaket hat sich die Situation stark geändert. Aus diesem Grund benutzen wir Daten über die Reserven an naturwissenschaftlich-technisch Begabten im Bereich der akademischen Hochschulbildung für das Studienjahr 2002/ 03, die das Office of Institutional Research of the University of Amsterdam

(UvA) erstellt hat. Der Umfang der Reserven an naturwissenschaftlich-technisch Begabten wurde – auf der Grundlage der Daten vom 1. Dezember 2002 – für den akademischen Hochschulbereich insgesamt und die meisten Universitäten einzeln berechnet (Tabelle 2).

Legt man die mehr als 8.000 Studierenden zugrunde, die in ihrer studienvorbereitenden Sekundarschulbildung als Fächerpaket „Natur und Technik“ oder „Natur und Gesundheit“ gewählt hatten, so bestehen Reserven von 23%, d.h. ungefähr 1.800 Studierenden. Die größten Reserven sind an der Erasmus-Universität, an der Universität Amsterdam und an der Universität Maastricht zu finden, die kleinsten an der Freien Universität.

Es ist nicht möglich, einen genauen Vergleich mit der früheren Situation durchzuführen, da das Fächerpaket „Natur und Gesundheit“ sowohl auf naturwissenschaftliche und technische Studiengänge als auch auf Studiengänge im Gesundheits- und Landwirtschaftsbereich vorbereitet. Im bisherigen System entschied sich ein großer Anteil der einschlägigen Begabtenreserve (ungefähr 3.450 Studierende) für einen dieser beiden Bereiche. Die Reserven scheinen sich also nach der Einführung der Fächerpakete nicht verringert zu haben.

### **3. Anreize für ein naturwissenschaftlich-technisches Studium**

Wenn das niederländische Bildungsministerium tatsächlich Maßnahmen zur Verwirklichung der in Brüssel formulierten Ziele ergreifen will, müssen diese bei den Reserven an naturwissenschaftlich-technisch Begabten in den Niederlanden ansetzen. Wie kann der Entscheidungsfindungsprozess einer Gruppe von Studierenden – die in Naturwissenschaften oder Technik erfolgreich sein könnten, sich aber für ein anderes Studium entscheiden – beeinflusst werden? Sind Maßnahmen vorstellbar, die diese Gruppe dazu bringen könnten, sich für einen technischen oder naturwissenschaftlichen Studiengang zu entscheiden? Eine solche ‚Steuerung‘ der Studienwahl könnte im Prinzip durch verschiedene direkte oder indirekte Stimuli erreicht werden.

Indirekte Methoden beziehen sich auf die Prognosen, die die Studierenden zum Verlauf ihres Studiums und seinem Mehrwert stellen. In diesem Kontext ließe sich beispielsweise darüber nachdenken, wie die Chanceneinschätzung der Studieninteressenten, ein naturwissenschaftliches

oder technisches Studium erfolgreich abzuschließen, verbessert werden könnte. Ähnliches gilt für die individuellen Einschätzungen der Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt.

Im Allgemeinen liegen die Erfolgsprognosen zum individuellen Studienerfolg für naturwissenschaftliche und technische Studiengänge zwischen 15 und 20 Prozentpunkten unter denen für andere Fächer. Daher wählen viele Studierende, die für eine naturwissenschaftliche oder technische Hochschulbildung qualifiziert sind, letztendlich ein anderes Fach, von dem sie annehmen, eine deutlich bessere Chance auf einen erfolgreichen Abschluss zu haben. Tabelle 3 gibt neben den Erfolgsprognosen einen Überblick über die übrigen Ergebnisse der Analyse der Angaben von Universitätsstudenten im ersten Jahr, die das Fächerpaket Natur und Technik gewählt hatten. Ein ‘+’ gibt in dieser Tabelle an, dass ihre Erfolgserwartungen für ihr eigenes Studium höher sind als für ein naturwissenschaftlich-technisches Studium. Die letzte Spalte zeigt, wie diese Gruppe auf die verschiedenen Fachbereiche verteilt ist.

*Tabelle 3: Erwartungen für das eigene Studium im Vergleich mit einem naturwissenschaftlich-technischen Studium von Universitätsstudenten, die in der Schule ein Natur-/Technik-Fächerpaket gewählt hatten*

Fachbereich	Erfolgsprognosen	Verdienst			% der gesamten Studierenden, die kein nat.-tech. Studium ergriffen haben
		Anfangsgehalt	maximales Gehalt	Beschäftigungschancen	
Wirtschaft	+	+	+	+	23
Gesundheit	+	+	+	+	40
Recht	+	-	+	+	7
Sozialwissenschaften	+	-	-	-	20
Sprache und Kultur	+	-	-	-	10

(+ = das eigene Studium schneidet besser ab)

Quelle: de Jong et al. (2001)

Werden alle Merkmale betrachtet, so hat eine große Mehrheit der Studierenden (63% Wirtschaft und Gesundheit) für ihr eigenes Studium im Vergleich zu einem naturwissenschaftlich-technischen Studium höhere



Erwartungen. Es wird deutlich, warum diese Studierenden sich nicht für ein naturwissenschaftlich-technisches Studium entschieden haben. Das gilt auch für die Studierenden im Fachbereich Jura. Von einem naturwissenschaftlich-technischen Beruf würden sie lediglich ein höheres Anfangsgehalt erwarten, bei den anderen Merkmalen schätzen sie hingegen ihr eigenes Studium höher ein. Anders die Studierenden in den Fachbereichen Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaften: Sie formulieren höhere Erwartungen an ein naturwissenschaftlich-technisches Studium in Bezug auf Verdienst- und Beschäftigungsmöglichkeiten, schätzen aber ihre Chancen, ein naturwissenschaftliches oder technisches Studium erfolgreich abzuschließen, geringer ein. Angesichts des Ergebnisses des Entscheidungsfindungsprozesses wiegt die geringere Erfolgsaussicht offensichtlich schwerer als die erwarteten Vorteile eines naturwissenschaftlich-technischen Studiums.

Die Ergebnisse aus Tabelle 3 ermöglichen außerdem Einblicke in die Möglichkeiten, die Studierenden durch finanzielle Anreize zur Entscheidung für eine naturwissenschaftliche Ausbildung zu bewegen. Die meisten Studierenden betrachten die Unsicherheiten eines naturwissenschaftlich-technischen Studiums (im Hinblick auf den Studienerfolg) als größer und erwarten zudem von ihrem eigenen Studium im Hinblick auf Verdienst- und Beschäftigungsmöglichkeiten mehr Vorteile. Um den Entscheidungsfindungsprozess dieser Studierenden zu beeinflussen, müssten diese beiden Aspekte kompensiert werden. Das bedeutet wahrscheinlich, dass diese Studierenden nur durch starke Stimuli dazu gebracht werden könnten, sich für eine naturwissenschaftlich-technische Ausbildung zu entscheiden. Für die Studierenden der Sozial-, Sprach- und Kulturwissenschaften scheinen nur die schlechten Erfolgsaussichten ein Hindernis darzustellen. Diese Gruppe könnte möglicherweise durch Veränderungen im Studienplan von naturwissenschaftlich-technischen Fächern motiviert werden, eine andere Wahl zu treffen.

Um die Wirkung direkter Stimuli einzuschätzen, wurden Studierende aus der 1997er Studienanfänger-Kohorte befragt, ob bestimmte politische Maßnahmen ihre Entscheidung zugunsten von Naturwissenschaften oder Technik beeinflusst hätte. Wir können diese Daten benutzen, um eine vorsichtige Schätzung der zusätzlichen Zahl von Studierenden zu erstellen, die sich aus einschlägigen Maßnahmen ergeben würde (siehe Felsö/Van Leeuwen/Zijl 2000; Berkhout/Van Leeuwen 2000). Studierende aus nicht naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen wurden da-

nach ausgewählt, dass sie angaben, sie hätten sich definitiv (10 auf einer Skala von 1 bis 10) für ein naturwissenschaftliches oder technisches Studium entschieden, wenn eine bestimmte Maßnahme eingeführt worden wäre. Diese Zahlen wurden auf die Zahl der Studierenden im ersten Studienjahr in den betreffenden nicht-naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen hochgerechnet. Tabelle 4 zeigt das Ergebnis für sechs einschlägige Maßnahmen.

**Tabelle 4: Zusätzliche Studierende, die aufgrund einer Reihe konkreter Maßnahmen ein naturwissenschaftlich-technisches Studium aufnehmen würden.**

		<i>Zusätzliche Studierende im ersten Studienjahr, die ein naturwissenschaftlich-technisches Studium aufnehmen würden, wenn bestimmte Maßnahmen eingeführt würden:</i>					
		keine Studiengebühren in nat.-tech. Studiengängen	Zusätzliches Stipendium bei einem nat.-tech. Studium von 340 €/Monat	90%ige Erfolgsaussicht in einem nat.-tech. Studium	bessere Verbindung von Sekundar- und Hochschulbildung	Arbeitsplatzgarantie für Absolventen von nat.-tech. Studiengängen	höheres Anfangsgehalt nach einem nat.-tech. Studium
Zunahme der Studierenden in nat.-tech. Studiengängen an den Fachhochschulen	absolut	5 300	3 950	4 500	6 150	7 000	4 000
	Prozent	7,5%	5,7%	6,3%	8,6%	9,8%	5,7%
Zunahme der Studierenden in nat.-tech. Studiengängen an Universitäten	absolut	1 600	1 150	1 200	1 400	1 750	700
	Prozent	5,4%	4,0%	4,3%	4,7%	6,0%	2,2%

*Quelle:* Felsö/Van Leeuwen/Zijl (2000)

Die Maßnahmen wären bei den Studierenden der Fachhochschulen erfolgreicher als bei den Studierenden der Universitäten. Diese Maßnahmen lassen sich ganz grob in zwei Gruppen einteilen. Eine Arbeitsplatzgarantie hätte in etwa dieselben Auswirkungen wie die Abschaffung der Studiengebühren für naturwissenschaftlich-technische Studiengänge und eine bessere Anbindung zwischen Sekundar- und Hochschulbildung. Durch diese Maßnahmen könnte eine Steigerung der Studentenzahlen um etwa

8,5% im Fachhochschulbereich und um etwa 5,5% an den Universitäten erreicht werden. Die übrigen drei Maßnahmen wären weniger effizient und würden einen Zuwachs von etwa 6% (Fachhochschulen) bzw. 4% (Universitäten) bewirken.

Neben der Effizienz in Bezug auf die Zahl zusätzlicher Studierender in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen wurde auch die Kosteneffizienz von einigen der in Erwägung gezogenen Maßnahmen berechnet.<sup>1</sup> Der Ertrag (zusätzliche Studierende in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen) wurde in Bezug gesetzt zu den Kosten, die eine bestimmte Maßnahme verursachen würde. Die Berechnungen (siehe Tabelle 5) wurden lediglich für das erste Studienjahr angestellt. Wenn wir die drei Maßnahmen betrachten, deren Kosteneffizienz berechnet wurde, können wir erkennen, dass eine Abschaffung der Studiengebühren nicht nur zur höchsten Zahl zusätzlicher Studierender führt, sondern auch am kosteneffizientesten ist. Im ersten Studienjahr würden die Kosten für diese Maßnahme für jeden zusätzlichen Studierenden in einem naturwissenschaftlich-technischen Studiengang ungefähr 4.400 EUR (Fachhochschulen) bzw. 7.000 EUR (Universitäten) betragen.

#### **4. Schlussfolgerungen**

Es wurde gezeigt, dass die Niederlande über umfangreiche Begabtenreserven im Bereich Naturwissenschaften und Technik verfügen. In der heutigen Situation entscheiden sich die meisten von ihnen aus rationalen Gründen für ein nicht-technisches Studium. Gezielte Maßnahmen könnten zu einer beträchtlichen Steigerung des Zustroms zu einer naturwissenschaftlichen oder technischen Ausbildung führen. Die damit verbundenen Kosten sind allerdings beträchtlich, und die Kosteneffizienz solcher Maßnahmen ist im Allgemeinen niedrig. Zudem wurden die untersuchten Maßnahmen nicht in der Praxis getestet, so dass der Unsicherheitsbereich groß ist.

*Tabelle 5: Kosten einiger konkreter politischer Maßnahmen als Anreiz für eine Entscheidung für ein Studium der Naturwissenschaften/ Technik*

---

<sup>1</sup> Die Einführung einer Arbeitsplatzgarantie, eine verbesserte Anbindung und eine Verbesserung der Erfolgsaussichten verursachen ebenfalls Kosten, die aber schwer genau zu bestimmen sind und nur teilweise (unmittelbar) vom Staat getragen werden. Deshalb wurde für diese Maßnahmen keine Kosteneffizienz berechnet.

	Zusätzliche Studierende, die sich für ein nat.-tech. Studium entscheiden									
	keine Studien- gebühren in nat.-tech. Studien- gängen	zusätzliches Stipendium bei einem nat.- tech. Studium von 340 EUR/Monat	90%ige Erfolgs- aussicht in einem nat.- tech. Studium	bessere Anbindung von Sekundar- und Hochschul- bildung	Arbeitsplatz- garantie für Studierende nat.-tech. Studiengänge	höheres Anfangsge- halt nach einem nat.-tech. Studium				
berufsbildender Hochschulbereich										
Zunahme der Studierenden in nat.- tech. Studiengängen	absolut 5 350	3 950	4 500	6 150	7 000	4 000				
Kosten der Maßnahme - bereits für nat.-tech. Studiengang entschieden	Prozent 7,5%	5,7%	6,3%	8,6%	9,8%	5,7%				
- zusätzliche Studierende in nat.- tech. Studiengängen	Mio. € 23	68	-	-	-	23				
Kosten pro Studierenden <sup>1</sup>	Mio. € 4 400	53	-	-	-	18				
akademischer Hochschulbereich										
Zunahme der Studierenden in nat.- tech. Studiengängen	absolut 1 600	1 150	1 200	1 400	1 750	700				
Kosten der Maßnahme Studiengang entschieden in nat.-tech. Studiengängen	Prozent 5,4%	4,0%	4,3%	4,7%	6,0%	2,2%				
- bereits für nat.-tech. Studiengang entschieden	Mio. € 11	33	-	-	-	10				
- zusätzliche Studierende in nat.-tech. Studiengängen	Mio. € 9	28	-	-	-	10				
Kosten pro Studierenden <sup>1</sup>	Mio. € 7 000	4	-	-	-	1				
	€	29 000	-	-	-	16 2002				

<sup>1</sup> Die Gesamtkosten einer bestimmten Maßnahme im ersten Studienjahr je zusätzlichem Studierenden – Rechenbeispiel: Für Studierende im berufsbildenden Hochschulbereich kostet die Abschaffung der Studiengebühren für naturwissenschaftlich-technische Fächer 23 Mio. EUR [= (12 900+5 300) \* EUR 1 278] und führt zu 5 350 zusätzlichen Studierenden; die Kosten pro Studierenden: [4 400 = 23 000 000/5 300].

<sup>2</sup> Im ersten Berufsjahr 454 EUR zusätzliches Gehalt pro Monat, wobei davon ausgegangen wird, dass 50% vom Staat getragen werden und 50% der Studierenden später einen Anspruch auf diesen Bonus haben werden.

Quelle: Felsö/Van Leeuwen/Zijl (2000)

Sowohl die Regierung als auch die Industrie haben sich für die Aufstellung eines *Delta Plans* für Naturwissenschaften und Technik ausgesprochen. In dieser Perspektive ist es wichtig, über eine stimulierende Politik nachzudenken, die sich an die Bildungseinrichtungen (Ermittlung und Anwendung von *best practice*), die Schüler (Förderung einer Entscheidung für Technik) und die Unternehmen (Angebot von Möglichkeiten zum Erwerb von Berufserfahrung für die Berufsanfänger und Eröffnung von Perspektiven für ihre Laufbahn) richtet. Da wir ungeachtet einiger einschlägiger Studien noch nicht genug darüber wissen, in welchem Umfang Studienwahlentscheidungen beeinflusst werden können, bleiben die möglichen Auswirkungen einer Anpassung des Systems der Studienförderung ungewiss. Bildungspolitische Veränderungen und Investitionen sollten daher mit wissenschaftlich kontrollierten Versuchen, deren Auswirkungen bewertet werden, kombiniert werden. In einigen Jahren kann dann bekannt sein, wie all diese Maßnahmen funktionieren und von welchen positive Ergebnisse erwartet werden dürfen.

### Literatur

- Berkhout, E.E.; van Leeuwen, M.J. 2000: Wie kiezen er voor techniek?: instroom en doorstroom in hoger natuur en techniek onderwijs en uitstroom naar de arbeidsmarkt. AXIS rapport no. 00-11. Amsterdam: Stichting voor Economisch Onderzoek. Im Internet abrufbar unter: <http://www.seo.nl/assets/binaries/pdf/rapport561.pdf> [zitiert 27/04/2005].
- Bloemen, H.; Dellaert, B. 2000: De studiekeuze van middelbare scholieren: een analyse van motieven, percepties en preferenties. OSA-publicatie A176. Den Haag: OSA.
- de Boom, J. et al. 2003 : Studentenmonitor 2003: studenten in het hoger onderwijs. Beleidsgerichte Studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur 2003: Die Europäer und lebenslanges Lernen – Wichtigste Ergebnisse einer Eurobarometer-Umfrage. Brüssel: Europäische Kommission;  
<http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/03/619&format=HTML&aged=1&language=DE&guiLanguage=en> [Zugriff 27/04/2005].
- Felsö, F.; van Leeuwen, M.; Zijl M. 2000: Verkenningen van stimulansen voor het keuzegedrag van leerlingen en studenten. Beleidsgerichte Studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek 74. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Hop, J. et al. 1999 : Studiekeuze en studiemotieven van leerlingen in het Voortgezet onderwijs en eerstejaars studenten cohort 1997/98. Serie Deelname aan

- Hoger onderwijs. Deel 3. SCO-rapport 563/SEO-rapport 508. Amsterdam: Stichting voor Economisch Onderzoek.
- de Jong, U. et al. 1998 : Studiekeuze en motieven van eerstejaars 1995/96. Serie Deelname aan Hoger onderwijs. Deel 1. SCO-rapport 458/ SEO-rapport 530. Amsterdam: Stichting voor Economisch Onderzoek.
- de Jong, U. et al. 2001 : Deelname aan Hoger onderwijs: toegankelijkheid in beweging: kiezen voor hoger onderwijs 1995-2000. Beleidsgerichte Studies Hoger onderwijs en Wetenschappelijk onderzoek 81. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerrat Bildung 2003: Rat der Bildungsminister einigt sich auf europäische Benchmarks. Brüssel: Europäische Kommission. Im Internet abrufbar unter: <http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/03/620&format=HTML&aged=1&language=DE&guiLanguage=en> [zitiert 27/04/2005].
- Roeleveld, J. Kiezen 1999: voor technisch Mbo?: onderwijsloopbanen in de jaren negentig. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum, UvA.
- SEO/Aromedia 2002: Studie keuze monitor 2002. Amsterdam: Stichting voor Economisch Onderzoek. Im Internet abrufbar unter: <http://www.studiekeuze-monitor.nl/> [zitiert 27/04/2005].
- Stichting voor Industriebeleid en Communicatie 2003. Naar een plan voor de productiviteit in de Nederlandse maakindustrie. Hoofddorp: SIC; [http://www.industriebeleid.nl/documenten/BAP\\_jan2003.doc](http://www.industriebeleid.nl/documenten/BAP_jan2003.doc) [Zugriff 27/04/2005].
- Webbink, H. D. 1999: Student decisions and consequences (Studienentscheidungen und ihre Folgen). Dissertation. Amsterdam: Universität Amsterdam.

# Ökonomische Konjunktoren und Immatrikulationszyklen in Deutschland

Zum Verhältnis von Arbeitsmarkt und Anzahl der  
Studierenden von Natur- und Technikwissenschaften<sup>1</sup>

**Joachim Haas**  
Toulouse

Zu Beginn des neuen Jahrhunderts, inmitten einer Zeit der wirtschaftlichen Stagnation, besteht in Deutschland ein Mangel an Ingenieuren und Wissenschaftlern. Die technischen Forschungszentren beklagen die „Abwerbung“ junger Wissenschaftler durch die Groß-

unternehmen. Ungefähr 40% der Industrieunternehmen stehen bei der Suche nach Ingenieuren vor ernstzunehmenden Schwierigkeiten (Zwick/Boockmann 2004). Das Beispiel des Flugzeugbaus in Hamburg veranschaulicht das Ausmaß dieses Problems recht gut. In dem Vertrauen auf die Attraktivität der Arbeitsplätze glaubten sich die Akteure des dortigen Arbeitsmarktes vor einem Mangel an Technikern geschützt. Sie waren jedoch letztlich gezwungen, sich nach Schweden zu wenden, um die Stellen für 200 Ingenieure zu besetzen, die sie in Deutschland vergeblich gesucht hatten.

Die Verknappung des Angebots auf dem Arbeitsmarkt spiegelt den Rückgang bei den Absolventen der Fächer Physik und Ingenieurwissenschaft wider. Zwischen 1996 und 2002 sank die Zahl der Hochschulabsolventen im Bereich Ingenieurwissenschaft pro Jahr von 53 000 auf 36 000. Die klassischen naturwissenschaftlichen Fächer, wie Physik und Chemie, verzeichneten sogar eine Halbierung ihrer Absolventenzahl. Ursache dieses Rückgangs ist eine deutliche Abkehr von diesen Fächern, die Anfang der 90er Jahre einsetzte. In diesem Beitrag werden die Gründe für diese Entwicklung analysiert und interpretiert.

---

<sup>1</sup> Der Dank des Verfassers gilt Frau Corinne Schaffner vom LIRHE für den sehr konstruktiven Meinungsaustausch. Für eventuelle Irrtümer im Text ist der Verfasser verantwortlich.

Das erste Kapitel ist der quantitativen Untersuchung des Prozesses gewidmet. Zur Erklärung dieser Entwicklung wird insbesondere das Spinnwebmodell (Cobweb-Modell) herangezogen, das im zweiten Kapitel behandelt wird: Auftreten und Wiederholung des Cobweb-Zyklus<sup>1</sup> sind an bestimmte strukturelle Voraussetzungen gebunden. Im dritten Kapitel werden zwei Bedingungen erörtert: das Vermögen der Hochschulbildung, sich der Schwankung der Studentenströme anzupassen, und die Segmentierung des Arbeitsmarktes in berufsbezogene Untermärkte.

## 1. Tendenz, Neuausrichtung oder Zyklus?

Ist das in Deutschland beobachtete Phänomen als tendenzielle Abkehr von naturwissenschaftlichen Fächern zu werten? Die Untersuchung mehrerer quantitativer Parameter zeigt, dass die Antwort auf diese Frage von der jeweils zugrunde liegenden Kennzahl abhängt. Es ist möglich, gleichzeitig einen Anstieg, eine Stagnation und einen Rückgang des Interesses an diesen Fächern nachzuweisen. Anhand des Schaubilds 1 beispielsweise, in dem die Neuzugänge zum ersten Jahr in absoluten Zahlen dargestellt werden, ist langfristig eine Zunahme der Studienanfänger in den hier berücksichtigten Fächern zu erkennen.<sup>2</sup> Anhand der Daten anderer Parameter kann allerdings für den gleichen Zeitraum der Nachweis der Stagnation beziehungsweise des tendenziellen Rückgangs bei den Neueinschreibungen erbracht werden. Der Anteil der Zugänge zu naturwissenschaftlichen Fakultäten an der gesamten Abiturientengeneration stagniert langfristig, während der Anteil der Zugänge zu naturwissenschaftlichen Fakultäten an der Gesamtheit der Studienanfänger rückläufig ist.<sup>3</sup>

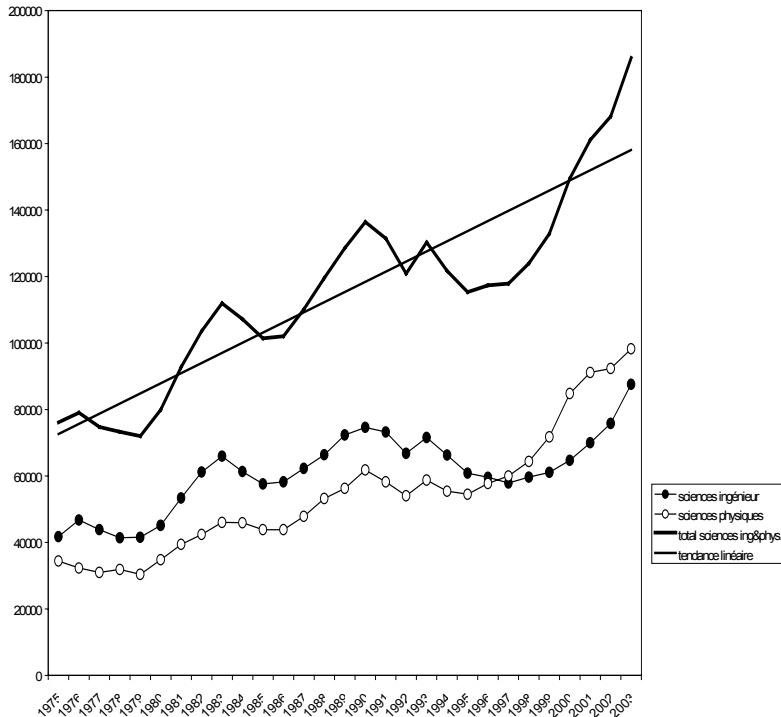
---

<sup>2</sup> Die Anfänger in der Kurz- und Langform der jeweiligen Studiengänge (d.h. an Fachhochschulen und Universitäten) wurden zusammengefasst, was angesichts der nahezu synchron verlaufenden Entwicklung gerechtfertigt erscheint. Ab dem Jahr 1993 betreffen die Zahlen das wiedervereinigte Deutschland.

<sup>3</sup> Der Anteil der Studienanfänger in naturwissenschaftlichen Fächern an der Gesamtheit der Studienanfänger ist zwischen 1975 und 2002 im Durchschnitt um 0,22 Punkte pro Jahr zurückgegangen. Aus Platzgründen werden die diesbezüglichen Statistiken hier nicht abgebildet. Sie liegen dem Verfasser dieses Beitrags vor.



Schaubild 1: Entwicklung der Zugänge zu naturwissenschaftlichen Fakultäten



Quelle: Statistisches Bundesamt

Das Schaubild 1 zeigt außerdem, dass der Prozess einen ausgeprägt zyklischen Verlauf nimmt. Dieser ergibt sich auch bei den beiden anderen Zeitreihen. Wird der jüngste Zyklus aus den 90er Jahren näher betrachtet, dann lässt eine genauere statistische Untersuchung deutliche Unterschiede in der Entwicklung der einzelnen Fächer erkennen (siehe Schaubild Nr. 2),<sup>4</sup> die in drei Entwicklungsformen unterteilt werden können:

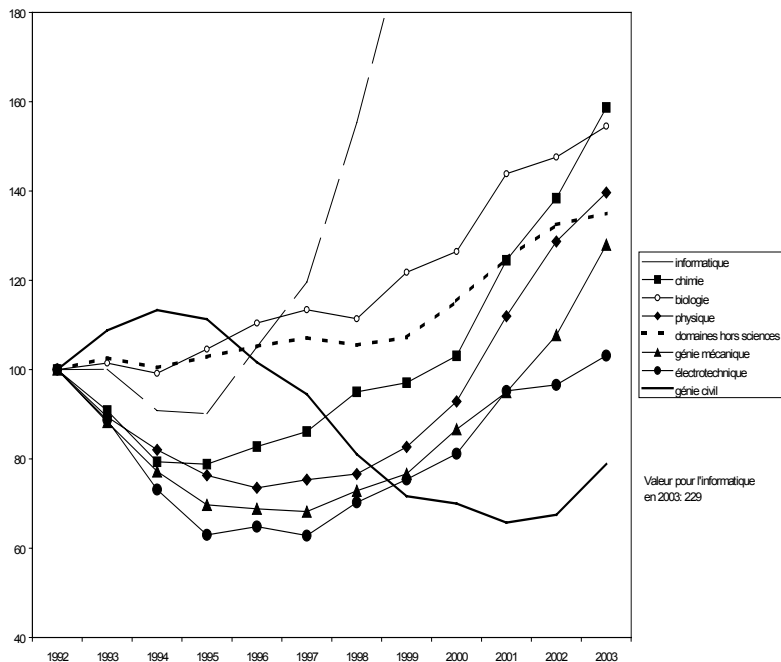
- Die erste Entwicklungsform betrifft die klassischen naturwissenschaftlichen Fächer (Chemie, Physik) und die Ingenieurwissenschaften (Ma-

<sup>4</sup> Erfassungsbereich: wiedervereinigtes Deutschland. Die Zugänge zu Fachhochschulen und Universitäten wurden zusammengefasst.

schinenbau, Elektrotechnik).<sup>5</sup> In diesen vier Fächern zeichnen die Zugänge denselben ausgeprägten Rhythmus von Rückgang und Wiederanstieg nach. Diese Wellenbewegung bestimmt im Wesentlichen den zyklischen Verlauf bei den Naturwissenschaften als Ganzes.

- Eine weitere Entwicklungsform betrifft das Bauingenieurwesen, bei dem sich der Zyklus genau entgegengesetzt zu dem der ersten Entwicklungsform vollzieht.
- Eine dritte Variante betrifft die nicht-naturwissenschaftlichen Fächer sowie Informatik und Biologie. Die Fächer dieser Entwicklungsform verzeichnen einen relativ stabilen Zustrom von Studienanfängern.

Schaubild 2: Entwicklung der Zugänge nach Fachbereich (Bezugsjahr 1992=100)



Quelle: KMK (2003), Statistisches Bundesamt

<sup>5</sup> Einschließlich Elektronik.

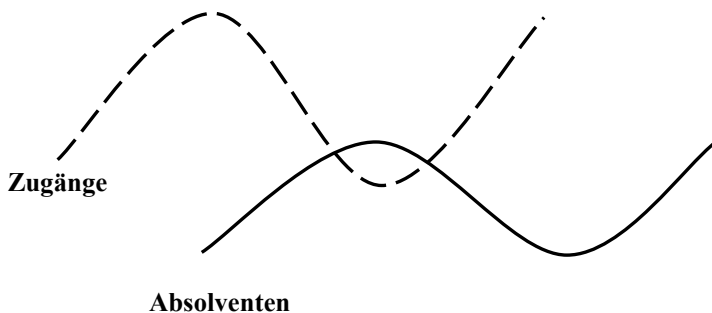
Auf der Grundlage der Analyse der Statistiken können zwei Feststellungen getroffen werden. Erstens muss die Erklärung der sinkenden Zahl von Studierenden der naturwissenschaftlichen Fächer von einem zyklischen Verlauf und nicht von einer Tendenz oder einer Neuausrichtung ausgehen. Zweitens dürfte eine Erklärung der gegensätzlichen Entwicklung der einzelnen Fächer von Interesse sein.

## 2. Die Schwankungen bei den Zugängen zu naturwissenschaftlichen Fächern in Deutschland als Zyklus

Zur Interpretation von Schwankungen der ersten Entwicklungsform wird häufig das Cobweb-Modell herangezogen (Bargel/Ramm 1999; Minks et al. 1998; Neugart/Tuinstra 2003; Zwick/Boockmann 2004). In diesem Zusammenhang wird im Allgemeinen auf die klassischen Arbeiten von Freeman (1975, 1976a, 1976b) über die Variation der Zugänge zu naturwissenschaftlichen Hochschulfakultäten in den USA verwiesen.

Das Cobweb-Modell bildet die Entwicklung der Zugänge zu einem Fachbereich und die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt für die Absolventen des jeweiligen Fachs als rekursive Schleife ab. Schaubild 3 veranschaulicht die Perioden und die Verschiebung dieses Prozesses.

Schaubild 3: Perioden und Verschiebung des Cobweb-Zyklus



Bei der Betrachtung des Zeitpunkts  $T_1$  im Schaubild zeigt sich, dass der Prozess in dieser Zeit mit einer starken Zunahme der Zahl der Studienanfänger in dem hier untersuchten Fach einsetzte. Die Erklärung dieser Zunahme verweist auf den Zustand des Arbeitsmarkts. Auslöser des Anstiegs dürfte somit eine Verbesserung der Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt für den betreffenden Beruf gewesen sein.

Ab dem Zeitpunkt  $T_2$  schwenkt die Entwicklung um, die Kurve fällt deutlich ab. Als Hauptgrund für diesen Umschwung kommt die starke Verschlechterung der Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt in Betracht. Der endogene Faktor des Modells ist der massive Zustrom junger Absolventen in der vorangegangenen Periode (Periode von  $T_1$  nach  $T_2$ ). Ein externer Faktor, wie zum Beispiel die Auswirkung der wirtschaftlichen Rezession, kann zur Verschlechterung der Förderbedingungen beitragen. Die Jugendlichen, die vor einer Entscheidung über ihren weiteren Bildungsweg stehen, sind von dem schlechten Zustand des berufsbezogenen Arbeitsmarktes alarmiert und reagieren mit einer Abkehr von dem entsprechenden Fach.

Ab dem Zeitpunkt  $T_3$  kehrt sich jedoch der Rückgang erneut in einen Anstieg der Zahl der Studienanfänger. Die Ursache für den Wiederanstieg dürfte der Umschwung auf dem Arbeitsmarkt und die neuerliche Verbesserung der Bedingungen sein. Der endogene Verbesserungsfaktor des Modells ist der zunehmende Mangel an Absolventen, der als Folge der Abkehr der vorangegangenen Generationen (Periode von  $T_2$  nach  $T_3$ ) eingetreten ist. Im weiteren Verlauf wird mit der Ankunft der studentestarken Jahrgänge auf dem Arbeitsmarkt eine Wiederholung des Zyklus einsetzen.

Im Vergleich zu der Kurve der Zugänge ist die Kurve der Absolventen flacher und nach unten verschoben. Hierin spiegelt sich der Verlust eines Teils der Studierenden während des Studiums wider. Ursachen dieses Schwunds sind vorzeitige Abgänge, das heißt Studienabbrüche oder Neuorientierungen.

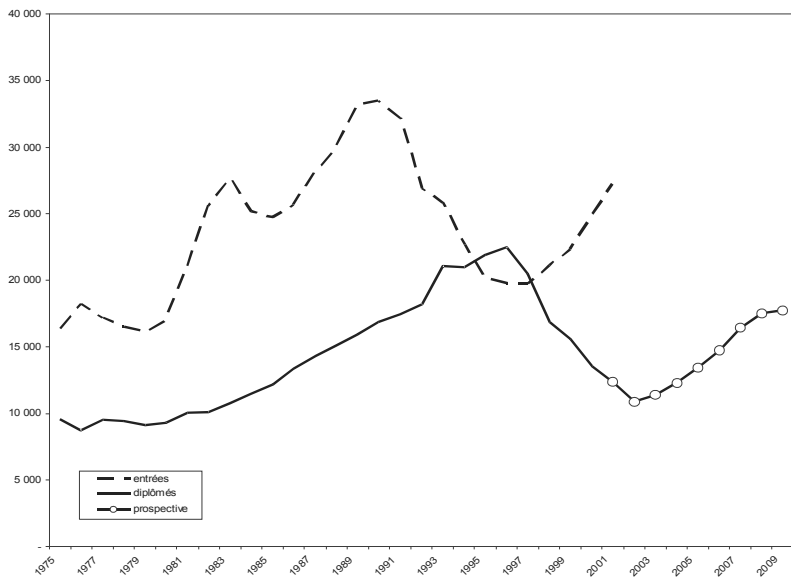
Das Schaubild 3 zeigt die Veränderung bei den Zugängen und Abgängen der vier Fächer der ersten Entwicklungsform. Ab den 90er Jahren tritt die für das Cobweb-Modell charakteristische Verschiebung deutlich hervor.<sup>6</sup> Die Forscher, die sich auf dieses Modell stützen, sehen in dem

---

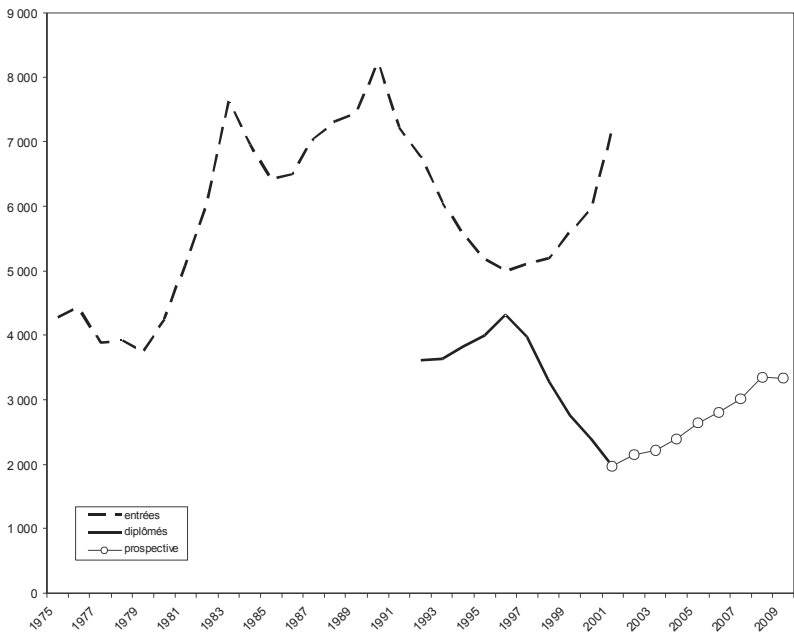
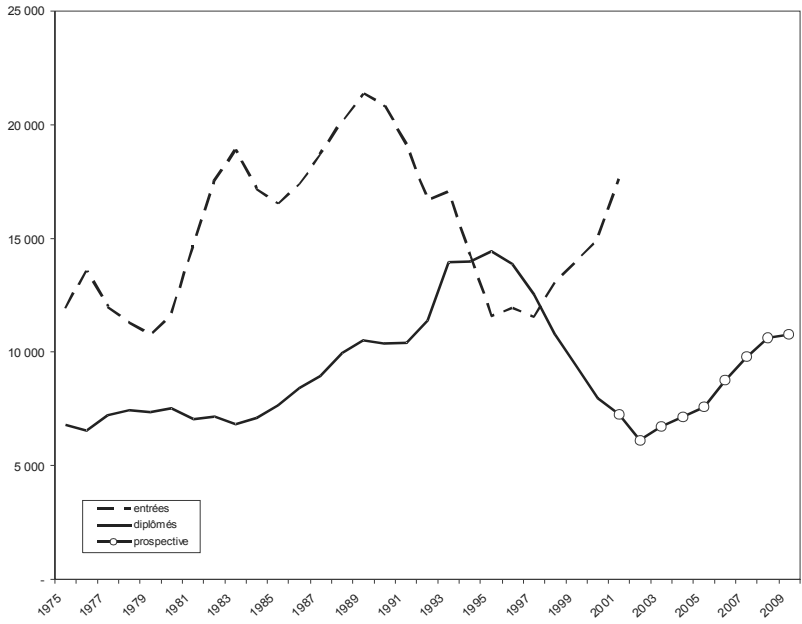
<sup>6</sup> Der Anteil der vorzeitigen Abgänge liegt bei den vier untersuchten Fächern zwischen 30 und 50%. Nachforschungen nach den Gründen ergeben, dass die Studienabbrüche im We-

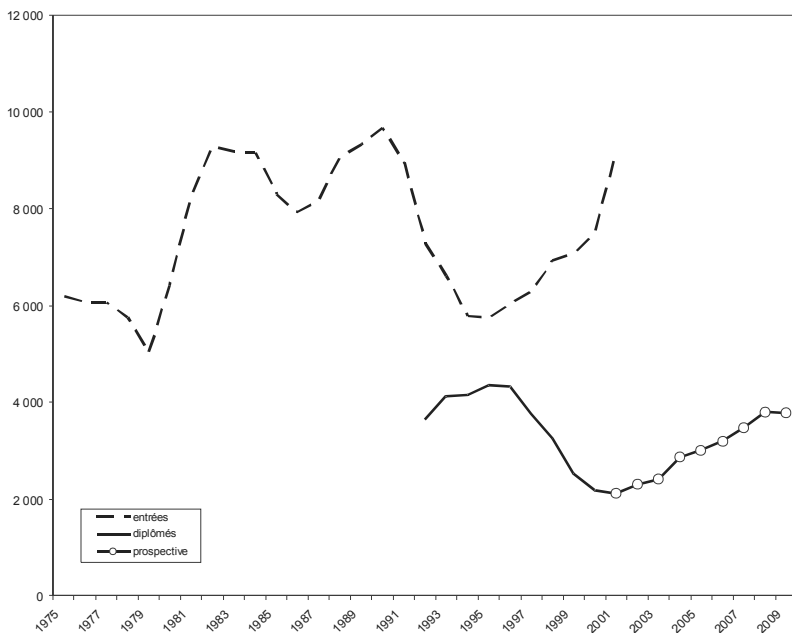
Eintreffen der Welle der Studienanfänger der 80er Jahre auf dem Arbeitsmarkt nicht die Hauptursache für das Auftreten des Zyklus. Dies ist ihrer Meinung nach die Anfang der 90er Jahre einsetzende Verschärfung der wirtschaftlichen Rezession. Tatsächlich ging die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt für die hier berücksichtigten vier Berufe zurück, weil die großen Industrieunternehmen mehrere Jahre lang keine jungen Ingenieure oder Forscher einstellten und erstmals Kündigungen erfahrener technischer Führungskräfte vornahmen. In der Folge stellten sich sehr große Probleme bei der Eingliederung von Absolventen der Fächer Physik und Technik ein (Parmentier et al., 1998a, 1998b). Diese tiefe Krise auf den industriebezogenen Berufsmärkten dürfte den Absturz bei den Einschreibungen in den diesbezüglichen Fächern erklären.

**Schaubild 4:** *Entwicklung der Zugänge und Abgänge in vier naturwissenschaftlichen Fächern*



sentlichen nicht auf den Arbeitsmarkt zurückzuführen sind, sondern überwiegend auf die Resignation angesichts der Schwierigkeit des jeweiligen Faches (Heublein et al., 2002).





Quelle: KMK (2003), Statistisches Bundesamt

Die rückläufige Entwicklung bei den Studienanfängern, die sich bis in die zweite Hälfte der 90er Jahre fortsetzte, wirkt sich heute in einer extrem niedrigen Zahl von Absolventen aus. Aus diesem Grund beklagten die Industrieunternehmen seither laut den Mangel an Ingenieuren und Wissenschaftlern, was, in Übereinstimmung mit dem Modell, daraufhin erneut zum massiven Anstieg der Zahl der Einschreibungen geführt hat.

Die Abbildungen in Schaubild 4 wurden um amtliche Vorausschätzungen der Zahl neuer Absolventen pro Jahr bis 2009 ergänzt (KMK, 2003). Diesen Schätzungen zufolge wird in dem genannten Zeitraum eine deutliche Zunahme eintreten, und zwar als Folge des derzeitigen anhaltenden Wiederanstiegs der Studienanfänger. Es besteht daher die Gefahr, dass sich die zurzeit für Absolventen der vier untersuchten Fächer sehr günstige Situation auf dem Arbeitsmarkt verschlechtert, sobald die derzeitige Welle der Neuzugänge auf den Arbeitsmarkt drängen wird.

Die Erklärung der Entwicklungen mit einer Wechselwirkung zwischen dem berufsbezogenen Arbeitsmarkt und den Zugängen zur Hochschule wird durch die Beobachtungen auf dem Gebiet des Bauingenieurwesens unterstützt. Hier verläuft die Entwicklung als entgegengesetzter

Zyklus (siehe Schaubild 2) und ist damit ein genaues Abbild der besonderen Konjunktur des Baugewerbes. Tatsächlich vollzog sich der Aufschwung in diesem Sektor wegen des Wiederaufbaus der Infrastruktur in Ostdeutschland zeitversetzt zum Aufschwung der übrigen Industriezweige. Ende der 80er Jahre nahm die Bautätigkeit stark zu und trat ab 1995 erneut in eine Phase der Rezession ein. Dieser spezifische Konjunkturverlauf hat sich in einem Cobweb-Zyklus der Studienanfänger im Fach Bauingenieurwesen niedergeschlagen, der dem Zyklus der vier Fächer der ersten Entwicklungsform entgegengesetzt ist.

### **3. Institutionelle Voraussetzungen der zyklischen Anpassung**

Ein Vergleich europäischer Staaten zeigt, dass die Schwierigkeiten von Absolventen der Studienfächer Physik und Technik auf dem nationalen Arbeitsmarkt nicht zwangsläufig Schwankungen bei den Hochschulzugängen zur Folge haben (International Working Group, 2003). Ferner ergibt ein Vergleich der verschiedenen Bereiche der Hochschulbildung in Deutschland, dass die Zahl der Studienanfänger in zahlreichen Fächern nicht mit dem Arbeitsmarkt korreliert (Briedis/Minks 2004).<sup>7</sup> Diese Beobachtungen unterstreichen die Tatsache, dass der Cobweb-Zyklus nur unter bestimmten spezifischen Bedingungen funktioniert. Heijke (1996, S. 9) nennt die drei Bedingungen, die im Allgemeinen angeführt werden:

„Die erste Voraussetzung ist das Vorhandensein eines klar abgegrenzten Untermarkts für Personen mit einer bestimmten Ausbildung. Die zweite Bedingung ist eine relativ lange Dauer der Ausbildung. (...) Als dritte wichtige Bedingung kommt hinzu, dass sich die Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach nach der Situation auf dem Arbeitsmarkt zum Zeitpunkt der Entscheidung richtet und nicht nach den Aussichten zum Zeitpunkt des Abchlusses des Studiums.“<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Das Fach Biologie expandiert (siehe Schaubild 2) und gehört zu den Fachrichtungen, die kaum von den chronischen Arbeitsmarktproblemen beeinflusst werden. Unseren Informationen zufolge gibt es keine Forschungsarbeiten, die sich mit dem Ziel einer fundierten Erklärung mit diesem Phänomen auseinandersetzen. Ein vielversprechender Ansatz scheint in diesem Zusammenhang die Tatsache zu sein, dass die Zunahme der Zahl der Biologiestudenten im untersuchten Zeitraum ausschließlich auf den Zustrom von Frauen zurückzuführen ist. Auf sie entfiel 2003 ein Anteil an den Neuzugängen von zwei Drittel.

<sup>8</sup> Ursprüngliches Zitat: „In the first place, there must be a clearly defined sub-market for people with a particular kind of training. The second condition is that the training lasts relatively long. (...) The last important condition is that people who are choosing a course of



In diesem Kapitel sollen zwei Faktoren näher beleuchtet werden. Der erste Faktor ist die Elastizität des Bildungssystems in Bezug auf die Fähigkeit, sich Schwankungen anzupassen, die in dem Zitat nicht erwähnt wird. Damit wird ein zusätzlicher Aspekt eingeführt, der in der Literatur bisher noch kaum berücksichtigt wurde. Bei dem zweiten Faktor handelt es sich um die im Zitat genannte Segmentierung des Arbeitsmarktes, die am Beispiel der Berufe Ingenieure und Wissenschaftler näher untersucht werden soll.

Mit der Bedingung, die hier als „Elastizität der Aufnahmekapazität des Bildungssystems“ bezeichnet wird, ist gemeint, dass die Infrastruktur eines Studienfachs (Fachbereiche, Lehrkörper usw.) in zugangsschwachen Perioden aufrecht erhalten wird und dass sie die Mehrbelastung in Perioden mit starkem Zustrom auffangen kann. Als Alternativen zur Elastizität kommen Kontingentierung durch Einführung des Numerus clausus und marktbestimmte Vergrößerung beziehungsweise Verkleinerung in Betracht.

Die Elastizität als Steuerungsform ist ein eindeutiges Merkmal der naturwissenschaftlichen und technischen Fachbereiche des deutschen Systems. In der studentenschwachen Periode der 90er Jahre kam es nur in äußerst seltenen Fällen zum Abbau oder zur Zusammenlegung von Fakultäten für Physik oder Ingenieurwissenschaft. Bestimmte Hochburgen der Naturwissenschaften, wie Karlsruhe und Darmstadt, verzeichneten bei den Einschreibungen einen Rückgang um 70%. Dennoch gelang es ihnen, ohne größere Abstriche an der Infrastruktur zu „überleben“. Diese Elastizität ermöglicht es den Fakultäten auch, Überlastungssituationen in Perioden mit starkem Zulauf zu meistern. So haben sich beispielsweise 1991, in dem Jahr mit Rekordzugängen zur Ingenieurwissenschaft, ausweislich der Bildungsstatistiken der Bundesrepublik Deutschland, 350.000 Studierende dieses Fachs (alle Jahre zusammengenommen) die 150.000 offiziell an den betreffenden Einrichtungen vorgesehenen Studienplätze geteilt (Statistisches Bundesamt 2000).

Die Gründe für diese Elastizität sind unterschiedlich und hängen von der Entwicklung der Zuströme ab. Die Aufrechterhaltung der Infrastruktur in Zeiten rückläufiger Studentenzahlen hat zweifellos damit zu tun, dass die besonders aufwändige technische Ausstattung in diesen Fächern erhalten werden muss. Gleichzeitig ist allerdings die Anerkennung der

---

study respond to the labour market situation at that time, rather than to the prospects as they will be when they have completed the course.“

Bedeutung dieser Infrastruktur für die innovativen beziehungsweise regionalen Wirtschaftskreise durch die Politik hervorzuheben. Vor allem in den Arbeiten über die Industriegebiete wurde immer wieder festgestellt, dass der komparative Vorteil zahlreicher deutscher Industriebranchen in den traditionell sehr engen Beziehungen zwischen den wissenschaftlichen oder technischen Fakultäten und den Unternehmen zu sehen ist (OECD, 1999).

Die Überlastung äußert sich in einer ausgeprägten Tendenz zur Begrenzung der Infrastruktur trotz der Zunahme der Studierenden. Dieses Vorgehen ist Ausdruck einer Kultur des freien Zugangs. Es spiegelt aber auch das starke Interesse von Politik und Arbeitgebern an der Wahrung eines Gleichgewichts zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung wieder. Jedes groß angelegte Programm für den Bereich der Hochschulbildung trägt das Risiko einer Umleitung der Schülerströme in sich und damit einer Destabilisierung des Status der Berufsbildung. Dieser Zusammenhang lässt sich am Beispiel des Zugangs zu den Berufen mittlerer Qualifikation<sup>9</sup> anschaulich darstellen. In Deutschland hält die Berufsbildung praktisch ein Monopol auf die Ausbildung in diesen Berufen. Dieses Vorrecht erhöht zweifellos die Attraktivität der Berufsbildung. Eine rasche und beträchtliche Ausweitung der Hochschulbildung würde hingegen das Risiko einer Destabilisierung dieser Konstellation mit sich bringen, und zwar hauptsächlich durch den Wettbewerbsdruck, den Hochschulabsolventen beim Zugang zu Vermittlerberufen ausüben würden. Es kann daher festgehalten werden, dass der Zweck der Überlastungsstrategie in Bezug auf die Hochschulen in einer Art Abschreckung besteht: Die Ausweitung des Bildungsangebots wird mit dem Ziel begrenzt, den Status der Berufsbildung zu schützen.

Wie Heijke in seinem oben angeführten Zitat betont, ist der Arbeitsmarkt eine weitere Vorbedingung für die zyklische Periodizität der Einschreibungen. Ein Schlüsselement des berufsbezogenen Arbeitsmarktes ist die weitgehende Übereinstimmung des Profils der Absolventen eines Fachs (Kompetenzen, Berufsaussichten) mit den Präferenzen der Arbeitgeber. Gemäß dem „institutionellen“ Ansatz der Erforschung des Arbeitsmarktes (Baden et al. 1996) ist diese gegenseitige Abhängigkeit durch die Vorteile begründet, die sich für beide Seiten ergeben, in Bezug auf die Sicherheit und in Bezug auf die Kosten der Eingliederung und Anpas-

---

<sup>9</sup> wie mittleres medizinisches Personal, Handwerksmeister oder Techniker

sung. Dank dieser Vorteile haben die Hochschulabsolventen kaum Konkurrenz in dem ihrem Studienfach zugeordneten Marktsegment. Bei einem Mangel an Berufspraktikern erweist sich die Anwerbung von Arbeitskräften anderer Fachrichtungen oder Märkte als untypisch, im Allgemeinen kostspielig, risikobehaftet und damit wenig aussichtsreich. Andererseits drängen die Angehörigen einer bestimmten Berufsgruppe kaum in andere Berufsmärkte. Ein Überangebot stellt die Berufsgruppe vor große Probleme bei der Unterbringung ihrer überzähligen Berufspraktiker. Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass das in Berufsmärkte segmentierte System zu Verhärtungen führt, die die Mobilität zwischen den Sektoren behindert.

Ein erstes Beispiel für die Segmentierung in Deutschland bezieht sich auf die Fähigkeit junger Hochschulabsolventen in drei „verwandten“ Disziplinen, Schwierigkeiten beim Zugang zum Industriezweig zu umschiffen und sich dem expandierenden Sektor der marktbestimmten Dienstleistungen zuzuwenden. Bei den drei hier betrachteten „verwandten“ Disziplinen handelt es sich um Informatik, Elektrotechnik und Physik,<sup>10</sup> deren gemeinsames Merkmal die Tatsache ist, dass die Informationstechnologien ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung sind. Die Informationstechnologien kommen bekanntlich in allen Sektoren, unter anderem im Dienstleistungsbereich, zum Einsatz.

Aus Tabelle 1 geht hervor, dass die Absolventen der Fächer Elektrotechnik und Physik in begrenztem Umfang Beschäftigung im Dienstleistungssektor gefunden haben, wohingegen die Absolventen des Informatikstudiums diesen Sektor in außergewöhnlich großer Zahl für sich erobert haben.

---

<sup>10</sup> Seit jeher nimmt die Industrie Absolventen dieser drei Fachrichtungen in großer Zahl auf. Von den Absolventen des Studiums der Elektrotechnik des Jahres 1989 haben 75% eine erste Arbeitsstelle in einem Industriezweig gefunden. Der entsprechende Anteil liegt bei den Informatikern und Physikern, die in diesem Jahr ihr Studium abgeschlossen haben, bei 66% beziehungsweise bei 30% (Briedis und Minks, 2004).

**Tabelle 1: Absolventen, die Beschäftigung im Dienstleistungssektor finden, nach Fachbereich und Jahr des Studienabschlusses (Prozentsatz und Anzahl)**

Fachbereich	Absolventen, die Arbeit im Dienstleistungssektor gefunden haben (1. Arbeitsstelle), in Prozent		Absolventen, die Arbeit im Dienstleistungssektor gefunden haben (1. Arbeitsstelle), in absoluten Zahlen		
	Abgangsjahr 1989	Abgangsjahr 1997	Abgangsjahr 1989	Abgangsjahr 1997	Veränderung 1989-97
Elektrotechnik	11	24	1200	2800	+ 1600
Informatik	12	55	400	3600	+ 3200
Physik	6	23	200	800	+ 600

*Erfassungsbereich:* Marktbestimmte Dienstleistungen, ohne Forschung und Bildung

*Anmerkung:* Die Zahlen beinhalten sowohl Fachhochschulen als auch Universitäten.

*Interpretationsbeispiel:* Von den Informatikabsolventen des Jahrgangs 1989 haben 12% (= 400 Personen) eine erste Anstellung im Dienstleistungssektor gefunden. Dieser Wert steigt bei der Betrachtung der Informatiker des Abschlussjahrgangs 1997 auf 55% (= 3.600 Personen).

*Quelle:* Briedis/Minks (2004), eigene Berechnungen

Die Erklärung für diesen deutlichen Unterschied liegt in der Beziehung zwischen der Ausbildung und dem spezifischen Markt. Das Studium der Informatik bereitet auf Tätigkeiten vor, die überall ausgeübt werden können. Die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten ist im übrigen auch ein Merkmal der Studiengänge Recht und Wirtschaft. Die Tatsache, dass „Querschnittsfächer“, wie Informatik, bei dem Cobweb-Modell (siehe Schaubild 2) nicht berücksichtigt werden, hängt mit dem breiten Spektrum an beruflichen Alternativen zusammen, das sich Absolventen eines Informatikstudiums bietet. Bei den beiden übrigen Fächern ist das Problem der Beschränkung auf segmentierte Märkte hingegen deutlich größer. Im Fachbereich Physik werden a priori „Generalisten“ ausgebildet, die von einer Tätigkeit in der industriellen oder öffentlichen Forschung ausgehen und für diesen Sektor interessant sind. Sie sind allerdings weit entfernt von den Anforderungen von Kleinunternehmen des Dienstleistungssektors, die rasch einsatzfähigen Spezialisten den Vorzug geben (Fuchs 2004). Für Absolventen der Elektrotechnik kommen sowohl aufgrund der Ausbildung als auch aufgrund der Einstellung Arbeitsplätze in Betracht, an denen die beiden Kompetenzen, „Informatik“ und „Elektrik/ Elektronik“, zur Anwendung

kommen können (ZAV 2000). Diese Art von Arbeitsplätzen bietet der Dienstleistungssektor eher selten.

Ein zweites Beispiel für die Segmentierung der Märkte bezieht sich auf die Karriere von Ingenieuren. In Deutschland wurde für diese Berufsgruppe der Begriff „Schornsteinkarrieren“ geprägt. Dieser aufschlussreiche Ausdruck beschreibt die Beförderungswege innerhalb der Unternehmen und zwischen den Unternehmen. Sie sind einerseits in vertikaler Richtung klar abgegrenzt und andererseits in horizontaler Richtung sehr eng. Internationale vergleichende Forschungsarbeiten über die Berufsgruppe der Ingenieure belegen die Vormachtstellung dieser Laufbahnen in Deutschland (Faust 2002; Lawrence 1992) – wie auch den Fortbestand einer doppelten Qualifikation, wodurch sie sich erheblich von den entsprechenden Berufen in Frankreich und im Vereinigten Königreich unterscheiden. Tatsächlich geben Ingenieure im Laufe ihrer Karrieren ihre technischen Aufgabenbereiche nicht zugunsten von Aufgaben in der Verwaltung auf, wie es in Frankreich und im Vereinigten Königreich vorkommen kann. Die in Deutschland etablierten organisatorischen Vorkehrungen bringen die Notwendigkeit mit sich, beide Kompetenzen zu entwickeln. Eine – beabsichtigte oder unbeabsichtigte – Folge dieser Bedingungen ist die Tatsache, dass es nahezu unmöglich ist, technische Führungskräfte als reine Verwalter einzusetzen, die für ein breiteres Spektrum an praktischen und wirtschaftlichen Sektoren in Frage kommen und sich für Tätigkeiten in diesen Sektoren interessieren.

Die beiden in diesem Beitrag untersuchten institutionellen Bedingungen, Elastizität der Aufnahmekapazität des Bildungssystems und Verfestigung des Arbeitsmarktes, verbinden sich zusammen genommen zu einem Hemmnis für den Prozess der Anpassung. Die Merkmale des berufsbezogenen Arbeitsmarktes behindern die Mobilität zwischen den Sektoren und geben damit den Druck der Anpassung von Angebot und Nachfrage auf die Neueinschreibungen in den entsprechenden Hochschulbereichen weiter. In Ermangelung einer Kontingentierung schlägt sich diese Übertragung in einer zyklischen Entwicklung der Zugänge nieder. Diese Zyklen sind die Ursache für spätere Störungen, die den Cobweb-Prozess herbeiführen oder fördern.

#### 4. Schlussfolgerung

Die aktuelle Abkehr von den Naturwissenschaften fügt sich in Deutschland in eine zyklische Entwicklung der Neueinschreibungen in den betreffenden Fächern ein. Der Prozess entspricht weder einem linearen mittel- oder langfristigen Trend noch einer kürzlich erfolgten Neuausrichtung. Er gleicht jedoch sehr stark dem Cobweb-Zyklus, bei dem sich Hinwendung zu den untersuchten Fächern und Abkehr von diesen Fächern zyklisch abwechseln.

Das Cobweb-Modell basiert auf einer rekursiven Schleife. Das Ungleichgewicht auf dem Arbeitsmarkt löst unmittelbar Veränderungen bei den Einschreibungen aus, wodurch sich wiederum neue Ungleichgewichte ergeben. Derartige Störungen sind an das Vorhandensein bestimmter Bedingungen gebunden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben sei in diesem Zusammenhang das Vermögen des Bildungssystems genannt, seine Aufnahmekapazität anzupassen, die lange Dauer der Ausbildung, die Strukturierung des Arbeitsmarktes in berufsbezogene Segmente.

Das Modell setzt voraus, dass die Prozesse auf dem Arbeitsmarkt – und nicht die demographischen oder kulturellen Veränderungen oder Veränderungen im Bildungssystem – die Zahl der Einschreibungen in diesen Fächern beeinflussen. Diese These steht in Einklang mit anderen Untersuchungsergebnissen. Lewin (1999), Wolter (1999) sowie Zwick und Renn (2000) gehen ausnahmslos davon aus, dass die sozialen Institutionen immer weniger in der Lage sind, eine präzise berufliche Planung zu gewährleisten. Dies dürfte unter anderem die Zunahme des Anteils an Abiturienten erklären, die entweder abwarten oder noch unentschieden sind, welchen Beruf bzw. welches Studium sie wählen sollen. Diese Lücke resultiert aus der „Untersozialisierung“ und dürfte Verhaltensweisen Vorschub leisten, die von Berechnungen der unmittelbaren wirtschaftlichen Rentabilität bestimmt werden. Laut Lutz (2001) dürfte der Anteil der Jugendlichen, deren Verhalten sich an neoklassischen Modellen von Investitionen in das Humankapital orientiert, deutlich ansteigen. Der zyklische Wechsel von einer Hinwendung zu und einer Abkehr von den Naturwissenschaften wäre somit ein eindeutiger Hinweis auf das Aufkommen einer utilitaristischen Haltung der jungen Menschen bei der Wahl des Bildungswegs.

## Literatur

- Baden, C.; Kober, T.; Schmid, 1996: A. Arbeitsmarktsegmentation im technologischen Wandel, Edition Sigma, Berlin.
- Bargel, T.; Ramm, M. 1999: Attraktivität des Ingenieurstudiums, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- Briedis, K.; Minks, K.-H. 2004: Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt, HIS Projektbericht, Hannover.
- Faust, M. 2002: Karrieremuster von Führungskräften der Wirtschaft im Wandel – Der Fall Deutschland in vergleichender Perspektive, SOFI-Mitteilungen, Nr. 30, S. 69-90.
- Freeman, R. B. 1975: Supply and salary adjustment to the changing science manpower market: physics, *American Economic Review*, Band 65, S. 27-39.
- Freeman, R. B. 1976: A cobweb model of the supply and starting salary of new engineers, *Industrial and Labour Relations Review*, Band 33, S. 236-248.
- Freeman, R. B. 1976: *The overeducated American*, New York, San Francisco, London, Academic Press.
- Fuchs, S. 2004: Einsteins Erben, *JungeKarriere*, Nr. 1, S. 66-74.
- Heijke, H. 1996: *Labour Market Information for Educational Investments*, Discussion Paper ROA-W-1996/2E, Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht-Limburg.
- Heublein, U.; Schmelzer, R.; Sommer, D.; Spangenberg, H. 2002: Studienabbruchstudie 2002, Hannover (HIS Kurzinformationen A5/2002).
- HIS (Hochschul-Informations-System) 1999: *Von der Schule über das Studium in den Beruf?* Hannover (HIS Kurzinformationen A4/1999).
- International working group on science and technology enrolments in higher education 2003. First meeting, Villeneuve d'Ascq, Frankreich, 20.-21. November 2003.
- KMK (Kultusministerkonferenz) 2003: *Fächerspezifische Prognose der Hochschulabsolventen bis 2015*, Dokumentation Nr. 168 (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz).
- Lawrence, P. A. 1992: *Engineering and Management in West-Germany*, in Lee, G. H.; Smith, Ch. (Hrsg.), *Engineers and Management: International Comparisons*, London/New York, Routledge, S. 72-99.
- Lewin, K. 1999: *Veränderungen von (Aus-) Bildungsstrategien der Studienberechtigten und Studienanfänger*, In HIS, S. 27-33.
- Lutz, B. 2001: *Work Package 4.2: Allemagne. Arbeitspapier des GPSf-Projekts "Educational Expansion and Labour Markets"* (EDEX), Halle/Saale, Dezember 2001, URL: [http://edex.univ-tlse1.fr/rapports/Allemagne\\_EDEX\\_WP4.zip](http://edex.univ-tlse1.fr/rapports/Allemagne_EDEX_WP4.zip) [Text heruntergeladen am 25. 2. 2005].
- Minks, K.-H.; Heine, C.; Lewin, K. 1998: *Ingenieurstudium. Hochschul-Informations-System*, Hannover.
- Neugart, M.; Tuinstra, J. 2003: *Endogenous fluctuations in the demand for education*, *Journal of Evolutionary Economics*, Nr. 13, S. 29-51.
- OECD 1999. *Boosting Innovation: The Cluster Approach*, Paris, (E-Book, OECD proceedings).
- Parmentier, K. et al. 1998: *Akademiker/innen – Studium und Arbeitsmarkt: Ingenieurwissenschaften*, *MatAB*, Nr. 1.1.,

- Parmentier, K. et al. 1998: Akademiker/innen – Studium und Arbeitsmarkt: Naturwissenschaften. MatAB, Nr. 1.2, 1998.
- Statistisches Bundesamt 2000: Hochschulstatistik 2000, Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur, Fachserie 11, Wiesbaden.
- Wolter A. 1999: Strategisch wichtige Veränderungen im Ausbildungsverhalten von Schülern und Konsequenzen für den Hochschulzugang, in HIS, S. 10-22.
- ZAV (Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesanstalt für Arbeit) 2002: Arbeitsmarkt-Information für Elektroingenieurinnen und Elektroingenieure, Nr. 5.
- Zwick M.; Renn, O. 2000: Die Attraktivität von technischen und naturwissenschaftlichen Fächern, Akademie für Technikfolgenabschätzung, Stuttgart.
- Zwick, T.; Boockmann, B. 2004: Fachkräftemangel bei Ingenieuren, VDI Nachrichten Studien, Düsseldorf.



## **Universität in der globalen Gesellschaft**

### **Die Expansion des 20. Jahrhunderts\***

**John W. Meyer**  
**Evan Schofer**  
Stanford/Minneapolis

In diesem Aufsatz stellen wir empirische Daten über die weltweite Expansion des Hochschulstudiums im zwanzigsten Jahrhundert vor. Einige dieser Befunde sind sehr eindeutig: Es hat, erstens, eine außergewöhnlich weitreichende Expansion stattgefunden, die die

Größenordnung der Hochschulbildung weltweit völlig verändert hat. Diese Expansion hat sich, zweitens, hauptsächlich nach ca. 1960 vollzogen. Drittens handelt es sich um eine weltweite Expansion, die ganz unterschiedliche Länder erfasst hat, wobei die Expansionsrate in allen Länder-typen tendenziell sehr ähnlich war.

---

\* Dieser Aufsatz stützt sich auf Analysen und Ideen aus einer Reihe von früheren Studien. Siehe dazu Meyer (2005), Schofer/Meyer (2004), Drori et al. (2003) und Ramirez und Meyer (2000). Der vorliegende Text wurde von John Meyer während seines Gastaufenthaltes als Christian-Wolff-Professor an der Universität Halle-Wittenberg und am Institut für Hochschulforschung in Wittenberg niedergeschrieben. Das Gesamtprojekt wurde durch ein Spencer Foundation Postdoctoral Fellowship (an Evan Schofer) und Forschungsbeihilfen der Spencer Foundation und des Bechtel Center des Stanford Institute for International Studies (an Francisco Ramirez and John Meyer) gefördert. Wertvolle Kommentare haben David Frank, Gero Lenhardt und Marion Fourcade-Gourinchas beigetragen, ebenso Francisco Ramirez, Gili Drori und andere Mitglieder des Stanford Comparative Workshop. Auch den Seminarteilnehmern an den Universitäten von Stanford, Halle-Wittenberg, Bielefeld und Minnesota, denen frühere Fassungen dieses Aufsatzes vorgetragen wurden, danken wir für fruchtbare Anregungen. Meyer und Schofer sind gleichberechtigte Autoren. Die Übersetzung besorgte Reinhard Kreckel.

Das Muster dieser Befunde wirft ein Erklärungsproblem auf: Die meisten Erklärungen der Hochschulexpansion konzentrieren sich auf die nationale Ebene, z.B. auf sozioökonomische Faktoren oder Bedürfnisse. Zur Erklärung des durchgängigen weltweiten Wachstums sind sie offensichtlich nicht gut geeignet. Deshalb konzentrieren wir uns in diesem von Theorien des soziologischen Institutionalismus ausgehenden Aufsatz auf globale Veränderungen und den Wandel von kulturellen Modellen, um den dramatischen weltweiten Wandel im Hochschulbereich zu erklären (vgl. Meyer et al. 1997; Drori et al. 2003; Meyer 2005).

## **Hochschulexpansion und Hochschulforschung**

Hochschulen sind ein weltweites Phänomen. Aber die Hochschulforschung konzentriert sich weitgehend auf Fallstudien spezifischer Institutionen oder nationaler Systeme. Wenn sie sich in vergleichender Richtung bewegt, wie in den bekannten Arbeiten von Burton Clark (z.B. 1983), konzentriert sie sich häufig auf Gegebenheiten in einem begrenzten Teil der Welt (oft: der OECD-Welt).

Dies gilt auch für Forschungen, die sich mit der Spezialfrage der Hochschulexpansion befassen. Länderstudien stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die eindrucksvolle Arbeit von Paul Windolf (1997) geht darüber zwar hinaus; aber die von ihm verglichenen Fälle beschränken sich auf Deutschland, Frankreich, die USA, Italien und Japan.

Forschung auf der Basis von Fallstudien ist durchaus in der Lage, kausale Effekte und deren Entwicklungspfade detailliert nachzuzeichnen. Aber sie leidet unter ihren eigenen Stärken, nämlich der Tendenz, den spezifischen Kennzeichen und Merkmalen des jeweils erforschten Falles kausale Bedeutung zuzuschreiben. Man stelle sich einen Doktoranden vor, der zwei Jahre lang mit einer Fallstudie verbracht hat und dann berichten muss, dass er nichts Bedeutendes herausgefunden habe und die Geschichte seines Falles der aller anderen schon bekannten Fälle gleiche. Für einen derartigen Befund wäre vermutlich kein akademischer Grad oder gar wissenschaftliche Anerkennung zu ernten.

So überrascht es nicht, dass die Forschungsliteratur zum Thema Hochschulexpansion dazu tendiert, die spezifischen Merkmale einzelner Länder oder Ländertypen besonders zu betonen und für das rasche Wachstum der Hochschulen in der gegenwärtigen Periode verantwortlich zu machen. In den Vereinigten Staaten ist es z.B. üblich, die Hochschulexpan-

sion der Nachkriegszeit auf den politischen Einfluss der so genannten „G.I. Bill“ zurückzuführen – eine Gesetzgebung, die für Kriegsheimkehrer den Zugang zu den Hochschulen erleichtert hat. In Großbritannien und Ländern des europäischen Kontinents werden vielfach der Zusammenbruch des alten Klassensystems und seiner Zwänge in der Nachkriegszeit, die Erfordernisse einer „new economy“ oder die Schwächung staatlicher Kontrolle angeführt (Ben-David/Zloczower 1962). In einigen dieser Interpretationen, besonders in den ersten Nachkriegsjahrzehnten, wurde der Gedanke vertreten, dass der Zusammenbruch der Nachkriegszeit zu einer potenziell zerstörerischen „Akademikerschwemme“, zur Inflationierung des Hochschulstudiums und zu einem verbreiteten Status- und Verdrängungswettbewerb führen würden (z.B. Collins 1979).

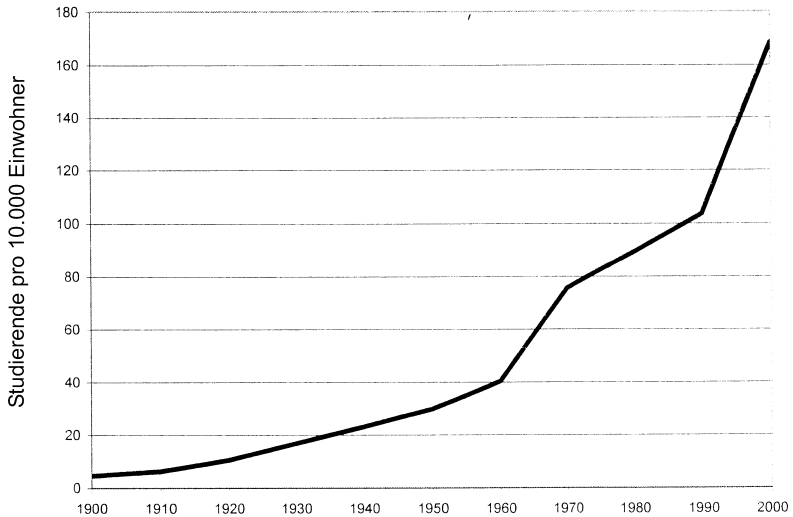
Aber sowohl in der Welt der Politik wie in der akademischen Theorie sind derartige Befürchtungen über die Hochschulexpansion deutlich zurückgegangen. Heute werden nur noch selten Bedenken hinsichtlich der Gefahren und Kosten eines „zu hohen“ Bildungsstandes der Bevölkerung geäußert. Diese veränderte Wahrnehmung ist ein weltweites, global zu beobachtendes kulturelles Phänomen. In diesem Aufsatz vertreten wir die Auffassung, dass dies in einem direkten kausalen Zusammenhang mit der überall stattfindenden Hochschulexpansion steht. Hochschulexpansion ist ein globaler Vorgang, und die Auswirkungen sind globaler Natur.

## **Hochschulexpansion als globales Phänomen**

Banks (2001) hat Immatrikulationszahlen an Hochschulen weltweit über mehr als ein Jahrhundert gesammelt; aktuellere Informationen liefert die UNESCO (2004). Als Hochschulbildung werden dabei entsprechend der konventionellen Definition alle postsekundären Ausbildungsgänge gerechnet, die aufgrund ihrer akademischen Merkmale dem traditionellen Universitätsniveau gleichkommen. In der großen Mehrzahl der Fälle handelt es sich dabei um Studierende an Einrichtungen, die den Namen „Universität“ führen oder explizit als „universitätsäquivalent“ eingestuft sind. Wir haben das verfügbare weltweite Datenmaterial für das gesamte 20. Jahrhundert zusammengetragen (Schofer/Meyer 2004). Dabei gibt es zweifellos Datenlücken. Sie dürften jedoch keine größeren Verzerrungen verursachen, weil hauptsächlich Daten über Kolonien und arme Länder zu Beginn des Jahrhunderts fehlen, in denen es nur wenige oder überhaupt

keine Hochschulstudierenden gegeben haben dürfte. Die Ergebnisse dieser Datenanalyse finden sich in Abbildung 1, die den ungewöhnlichen zeitlichen Verlauf des ganzen Phänomens aufzeigt.

*Tafel 1: Studierende an Hochschulen, weltweit:  
Anteil pro 10.000 Einwohner, 1900-2000*



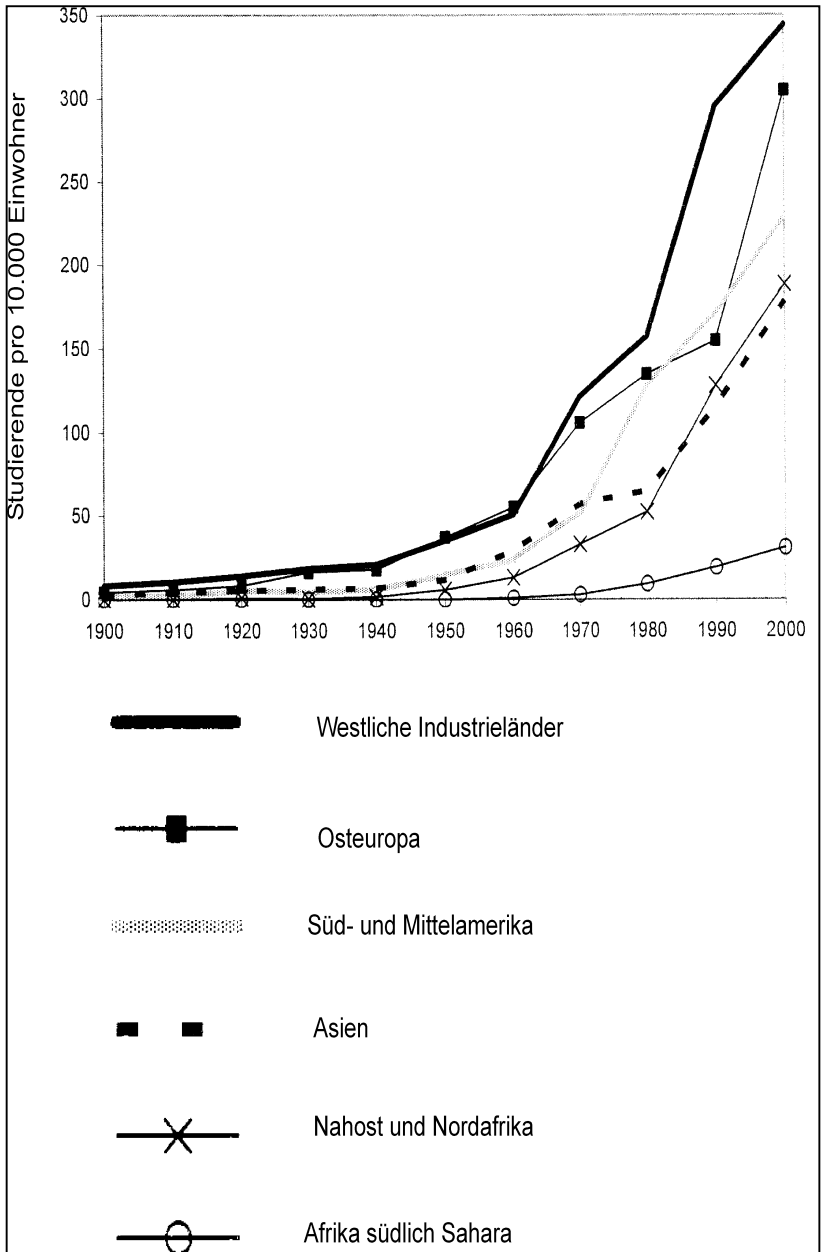
Um 1900 gab es nur ungefähr eine halbe Million Studenten auf der Erde, weit weniger als ein Prozent der entsprechenden Alterskohorte. Um das Jahr 2000 sind ungefähr 100 Millionen Studierende immatrikuliert, die ungefähr 20 Prozent der entsprechenden weltweiten Alterskohorte ausmachen (UNESCO 2004, Schofer/Meyer 2005). Der größte Teil des Wachstums vollzog sich in den letzten vier Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts.

Man könnte sich nun vorstellen, dass eine Expansion dieser Größenordnung ein Bestandteil des westlich beherrschten Weltsystems sei, ebenso wie die Entwicklung der Hochtechnologie oder der steigende Ölverbrauch (Wallerstein 1974). Dabei würde die Welt als ein einziges Wirtschaftssystem verstanden, das auf einer genau umschriebenen und weitgehend ausbeuterischen Klassenstruktur beruht. In diesem Fall wäre zu erwarten, dass die Hochschulexpansion sich hauptsächlich im entwickelten

Teil der Welt vollzieht, mit niedrigen Wachstumsraten in Entwicklungsländern. Da die Welt ein ungewöhnlich ungleiches Sozialsystem ist, wäre es sicherlich nicht überraschend, wenn diese extreme Ungleichheit auch zu unterschiedlichen Raten der Hochschulexpansion führen würde. Viele Interpretationen des sozialen Wandels in der modernen Welt laufen darauf hinaus; und auch im Hinblick auf die Hochschulbildung gibt es derartige Interpretationen. Es ist allerdings schwierig, sie mit dem Umstand in Einklang zu bringen, dass die Hochschulexpansion ein weltweites Phänomen ist, das sich in zentralen und peripheren Ländern gleichermaßen vollzieht. Es gibt also Gründe zur Skepsis:

- a) Auf empirischer Ebene hat die Forschung gezeigt, dass die Massenerziehung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den unterschiedlichsten Ländern mit vergleichbar hohen Wachstumsraten stattgefunden hat, weitgehend unabhängig vom wirtschaftlichen Entwicklungsniveau.
- b) Auf theoretischer Ebene macht die neoinstitutionalistische Theorie in der Soziologie dramatisch deutlich, wie sehr die Institutionen der Moderne um die Welt diffundieren – und zwar unabhängig von ihrem tatsächlichen Einkommens- und Ressourcenniveau (vgl. die Zusammenfassungen in: Meyer et al. 1997; zur Bildung Ramirez/Meyer 2000). Massenbildung ist eindeutig eine dieser Institutionen. Hochschulbildung dürfte eine andere sein.
- c) Aus praktischer Sicht sind Hochschulen Institutionen, deren Kosten sich dem wirtschaftlichen Entwicklungsniveau ihres Standortes anpassen. Der Hauptkostenfaktor sind dabei, wie in allen Bildungsinstitutionen, die Gehälter. Gehälter können in armen Ländern niedrig sein. Außerdem gibt es keine weltweit verbindliche Definition von Hochschulstandards (z.B. im Hinblick auf Bibliotheksausstattung, Qualität des Lehrpersonals, Forschungsmöglichkeiten). Deshalb kann eine Einrichtung in einem armen Land als Universität gelten, die in einem reichen Land weit unterhalb des Akzeptablen läge.

Tafel 2: Studierende pro 10.000 Einwohner  
Regionendurchschnitt, 1900-2000



Die hierzu vorliegenden Daten sind eindeutig, wie Abbildung 2 erkennen lässt: Um auf einfache Weise Zusammenhänge sichtbar zu machen, wurden die Länder nach Weltregionen aufgeteilt. Die westlichen Länder (einschließlich der anglo-amerikanischen Demokratien) und Osteuropa lassen sich auf diese Weise mit den übrigen Weltregionen vergleichen. Als Indikator wurde der durchschnittliche Studierendenanteil an der Gesamtbevölkerung der jeweiligen Region im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts verwendet. Aus methodologischer Sicht ist dazu anzumerken:

- (a) Die Hochschulpartizipationsraten sind jeweils auf die Gesamtbevölkerung bezogen, weil für die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts die Angaben über die genaue Altersgruppengliederung weitgehend fehlen. Der dadurch bewirkte Schätzfehler dürfte aber minimal sein, da sich bei einer Analyse von UNESCO-Daten für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts (die, wie üblich, die Altersgruppe der 20-24-Jährigen als Vergleichsgruppe verwenden) genau das gleiche Muster ergab wie in unseren Daten.
- (b) Die Zahl der verfügbaren und in die Untersuchung eingezogenen Datensätze nimmt im Zeitverlauf zu. Wie Schofer und Meyer (2004) zeigen, hat dies keinen nennenswerten Einfluss. Die dort vorgestellten genaueren Analysen, die mit einem konstanten Satz von Ländern arbeiten, führen zum gleichen Muster.

Die Befunde lassen sich so zusammenfassen: In allen von uns unterschiedenen Ländergruppen finden sich ähnliche Wachstumsraten. Überall gibt es Hochschulexpansion. Und überall konzentriert sich diese Expansion im Zeitraum nach 1960. Sogar in Afrika südlich der Sahara, das fast ohne Hochschulen in die postkoloniale Zeit eintrat, finden wir das gleiche Wachstumsmuster wie überall sonst. Dabei liegt die Kurve für Afrika deutlich unterhalb der (überraschend ähnlichen) Kurven der anderen Regionen. Dies könnte zu einer Fehlinterpretation führen. Der für uns entscheidende Punkt ist jedoch der, dass die Wachstumsrate für Afrika ganz ähnlich verläuft wie die in allen anderen Weltregionen. Heute haben bestimmte afrikanische Länder bereits Immatrikulationsraten, die über den noch vor einigen Jahrzehnten in Europa üblichen Zahlen liegen.

Die Daten lassen darüber hinaus einige interessante Eigentümlichkeiten erkennen, z.B. die langsamere Wachstumsrate in Osteuropa in den 70er und 80er Jahren. Dieser interessante Befund wurde, mit sehr viel detaillierterem empirischem Material, von anderen Autoren untersucht (vgl.

Reisz/Stock 2004). Ihre Ergebnisse, die sich mit den unseren vereinbaren lassen, werden unten diskutiert.

Zunächst geht es darum, unseren Hauptbefund zu betonen. Für alle Ländertypen, weitgehend unabhängig von nationalen Ressourcen oder „Bedürfnissen“, sind seit den 50er Jahren hohe Wachstumsraten bei den Hochschulimmatrikulationen zu verzeichnen. Wie detaillierte Analysen zeigen, gilt dieses Muster nicht nur für Ländertypen, sondern für nahezu alle individuellen Länder. Im Ergebnis haben die Brutto-Immatrikulationsraten in manchen europäischen Ländern bereits 80% überschritten.

Die Hochschulexpansion in der modernen Zeit folgt also prinzipiell einem globalen Muster, nicht unterschiedlichen nationalen Verlaufsmustern. In der Einzelfallanalyse werden zwar erwartungsgemäß bestimmte nationale Unterschiede sichtbar; sie ordnen sich aber dem dominanten Weltmuster unter. So vollzieht sich die Hochschulexpansion in reicheren Ländern wegen der größeren Nachfrage und dem besseren Angebot etwas schneller. Und in Ländern mit einem ausgebauten Schulsystem ist auch die Hochschulexpansion stärker. Das könnte mit dem größeren Angebot an potentiellen Studienbewerbern zusammenhängen oder vielleicht eher noch mit Prozessen der Statuskonkurrenz, die von einer Reihe bedeutender Autoren besonders hervorgehoben werden (z.B. Bourdieu/Passeron 1977; Collins 1979, 2000). Andererseits handelt es sich dabei vielleicht auch nur um eine Begleiterscheinung des weltweiten Prozesses der Bildungsexpansion. Frühere Forschungen zeigen in der Tat, dass der weltweite Aufbruch der Massenbildung genau im selben Zeitraum nach 1950 einsetzte wie die Hochschulexpansion.

## **Erklärung des globalen Expansionsmusters**

Das globale Auftreten der Hochschulexpansion führt zu einer deutlichen Schwächung der meisten traditionellen oder konventionellen Erklärungen von Unterschieden zwischen Bildungssystemen. Der Großteil der Literatur ist von einem durchgängigen Funktionalismus geprägt. Er hebt den Einfluss des wirtschaftlichen Wandels besonders hervor, der – aktuell oder in der Zukunft – zu einer gesteigerten Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften und damit zu einem wachsenden Bildungsbedarf führe. Selbstverständlich können aktuelle Erfordernisse die Nachfrage nach Arbeitskräften beeinflussen. Es kann zum Beispiel zu Knappheitssituationen, Flaschenhälsen u.ä. kommen. Der künftig erwartete Arbeitskräftebedarf



findet Ausdruck in formellen und informellen Prozessen der Arbeitskräfteplanung. Die diesbezüglichen funktionalistische Argumentationen haben einen gewissen theoretischen Wert für die Erklärung der Bildungsexpansion in hoch entwickelten Ökonomien, die in den 50er Jahren rapide wuchsen und vielfach der Idee der Arbeitskräfteplanung anhingen. Allerdings ist auch für diese hochentwickelten Länder die Forschungsliteratur eher pessimistisch, wenn es um die Erklärungskraft ökonomischer Faktoren für die Bildungsexpansion geht (Ramirez/Meyer 2000; Windolf 1997). Außerdem wird auch die These, dass Bildungs- und speziell Hochschulexpansion eine Quelle des Wirtschaftswachstums sei, von der Forschungsliteratur über die Auswirkungen der Bildungsexpansion nicht gestützt. In den meisten Analysen zeigen sich sogar (statistisch allerdings nicht signifikante) negative Wirkungen der Hochschulexpansion auf das nachfolgende nationale Wirtschaftswachstum (Chabbott/ Ramirez 2000).

Für die Dritte Welt versagen die funktionalistischen Erklärungsansätze ganz augenscheinlich. Die Beschäftigungs- und Wirtschaftsstrukturen dieser Länder haben in keiner Weise ein Wachstum erlebt, das eine Bildungsexplosion ausgelöst haben könnte. Typische Drittweltländer haben heute dennoch weit höhere Studierendenraten als Deutschland, Frankreich oder Großbritannien noch vor drei oder vier Jahrzehnten; Kasachstan hat heute mehr Studierende als die gesamte Welt im Jahre 1900 (Banks 1991; UNESCO 2004). Die rapide Hochschulexpansion in modernen afrikanischen Ländern hat sich trotz ihres andauernden wirtschaftlichen Misserfolgs vollzogen. Damit wird deutlich, dass die wirtschaftliche Entwicklung – und ihre funktionalen Erfordernisse – keine zentrale Variable für die Erklärung der Bildungsexpansion ist.

Ideen des soziologischen Institutionalismus dürften sich hier als weit aus fruchtbarer erweisen (vgl. z.B. Meyer et. al. 1997, Ramirez/Meyer 2000; Meyer 2005). Der institutionalistische Ansatz zerlegt das Problem in zwei Bestandteile. (1) Im ersten Schritt werden Erklärungen für den weltweiten Charakter der globalen Expansion angeboten. (2) Im zweiten Schritt wird erklärt, warum es sich bei dem globalen Wandel um einen Expansionsprozess handelt.

### *(1) Erklärung des globalen Wandels*

Auf die erste Frage reagiert der institutionalistische Ansatz mit der These, dass sich in allen Ländern weltweit die Doktrin vom sozioökonomischen Fortschritt und der Entwicklung des menschlichen Individuums aggressiv

ausbreitet, ebenso die ideologische Überzeugung, dass Bildung der Schlüssel zu diesem Prozess sei. Eine schnell expandierende Weltgesellschaft hat in der gesamten Dritten Welt eine große Zahl von Nationalstaaten zu Macht und Verantwortung geführt. Der Gedanke hat sich verfestigt, dass alle Länder, auch die der Dritten Welt, in der Lage seien, sich zu entwickeln (und zwar: schnell zu entwickeln). So kam es dazu, dass Länder mit enorm unterschiedlichem wirtschaftlichem Entwicklungsniveau ganz ähnliche, hoch legitimierte Ziele verfolgen. Aufgrund dieser gemeinsamen Entwicklungsziele erschien es für sie sinnvoll, Bildungsexpansionssysteme zu kopieren, auch wenn die aktuellen sozioökonomischen Gegebenheiten dem nicht entsprachen. Mit anderen Worten, während die funktionalistische Theorie die weltweite Bildungsexpansion nicht erklären kann, liefert ein theoretischer Ansatz, der die funktionalistische Theorie als gemeinsame Weltentwicklungsideologie versteht, eine recht gute Erklärung. Gemeinsame Ziele und gemeinsame Modelle der Zielerreichung bringen weltweit einen isomorphen Wandel der Bildungssysteme hervor.

Bei der Erklärung gemeinsamer weltweiter Muster des Wandels im Bildungssektor hat die institutionalistische Theorie einen besonderen Vorteil. Selbst für die ausgefeiltesten empirischen und theoretischen Analysen bleibt der Kausalzusammenhang zwischen Bildungsentwicklung und sozioökonomischem Fortschritt weitgehend im Dunkeln (vgl. die Diskussion bei Chabbot/Ramirez 2000). Weltweit besteht ideologisches Einvernehmen, dass Bildung tatsächlich die Hauptquelle des sozialen Fortschritts sei. Aber der genaue Zusammenhang ist ganz unklar. Diese Situation fördert die schnelle Diffusion von modischen Modellen, die beschreiben, wie ein Erziehungssystem aussehen sollte. Diese Modellvorstellungen können sich rasch ändern. Manchmal heben sie hervor, dass technische Qualifikationen und Innovationen durch die Förderung der Natur- und Ingenieurwissenschaften geschaffen werden sollten. Zu anderen Zeiten wird die Förderung von sozio-kultureller Integration durch gemeinsames kultur- und sozialwissenschaftliches Einverständnis betont. Das amerikanische Erziehungssystem ist auf diese Weise oft zu einer Art Weltmodell geworden. Aber noch in den 80er Jahren gab es eine umfangreiche Literatur, die die Vorzüge der japanischen Erziehung hervorhob, und vor dem ersten Weltkrieg war das deutsche Bildungssystem so etwas wie ein Ideal.

Insgesamt kommen wir zu dem Schluss, dass nationale Bildungssysteme globalen Modellen unterworfen sind. Sie tendieren dazu, sich in dieselbe Richtung zu verändern wie diese Modelle. Seit dem Zweiten Weltkrieg intensiviert sich dieser Effekt deutlich. Nationalistische Grundsätze und die Verherrlichung nationaler Sonderwege verloren nach zwei weitgehend durch sie verursachten Weltkriegen und einer Weltwirtschaftskrise an Attraktivität.

## *(2) Erklärung des expansiven Charakters des globalen Modells*

Nachdem die weltweite Diffusion des globalen Bildungsmodells in der modernen Zeit ihre Erklärung gefunden hat, müssen wir uns nun der Frage zuwenden, warum die heute herrschenden und modischen Bildungsmodelle so sehr zur Dramatisierung der Bildungsexpansion neigen, die in früherer Zeit eher als unvernünftig oder sogar gefährlich erschienen wäre. Offensichtlich hat sich die Modellvorstellung von einer angemessenen Entwicklung der Gesellschaft stark verändert. Das wird verständlich, wenn man die Kräfte ins Auge fasst, die in früheren historischen Perioden in den meisten Ländern zur Beschränkung der Bildungsexpansion geführt haben. Dies ist nicht schwierig, weil ein Großteil der vorliegenden Literatur über Hochschulsysteme die „natürlichen“ Beschränkungen der Hochschulexpansion besonders hervorhebt.

Im Großen und Ganzen geht diese Literatur von der Vorstellung aus, dass Bildungssysteme Personal (und Wissen) für reale nationale Sozialsysteme bereitstellen, die selbst nur einem ziemlich langsamen Wandel unterliegen. So stellt man sich auch den Wandel der Struktur der Berufe (und sonstiger Rollen) als relativ langsam vor. Es wird dabei angenommen, dass jede Position innerhalb dieser Struktur bestimmte Wissens- und Ausbildungsanforderungen stellt. Das Bildungssystem sollte deshalb idealerweise Qualifikationen vermitteln und auf die Bevölkerung verteilen, die diesem Anforderungsprofil genau entsprechen; es sollte außerdem Mechanismen bereitstellen, die die ausgebildeten Personen in die für ihre jeweiligen Qualifikationen passenden Positionen dirigieren. Ein Bildungssystem, das zu wenige ausgebildete Personen hervorbringt, würde demnach die gesellschaftliche Entwicklung und sogar die effektive Erhaltung der bestehenden sozialen Ordnung behindern.

Andererseits würde auch ein Bildungssystem, das mehr Personen ausbildet als nötig, nach dieser Betrachtungsweise zu schweren Problemen führen, nämlich zu Überqualifikation (over-education). Over-education

kann dabei einfach ineffizient sein, wenn Zeit und Geld für unnötige Ausbildungsjahre verausgabt werden. Schlimmer noch, over-education kann auch als destruktiv eingeschätzt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass qualifizierte Personen ohne Beschäftigung in eine anomische Lage geraten und unbefriedigende und unerfüllbare Sehnsüchte entwickeln. Treten sie in Massen auf, so könnte das zu sozialen Schwierigkeiten führen, bis hin zu Revolutionen aufgrund gestiegener Erwartungen, die in der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung nicht erfüllt werden können.

Im Rahmen eines Modells, das Bildung als Bestandteil einer geschlossenen und sich nur langsam verändernden nationalen Gesellschaft versteht, erscheint es demnach als sehr vernünftig, die Bildungsexpansion einzuschränken. Und tatsächlich wurden Beschränkungen in der traditionellen Fachliteratur zur Bildungsentwicklung als etwas Normales behandelt. Vor allem der Staat sollte diese Rolle spielen, und es wurde dabei davon ausgegangen, dass starke staatliche Systeme den unregulierten und inflationären Wettbewerb unter Kontrolle halten sollten, der zu einer maßlosen Bildungsexpansion führen könnte (vgl. Ben-David/Zloczower 1962, Collins 1979 und viele andere). In dieser Betrachtungsweise war die Bildungsexpansion vor allem ein Merkmal solcher moderner Gesellschaften, in denen staatliche Kontrollen ungenügend oder nicht mehr funktionsfähig waren.

Es gibt eine interessante Forschungsliteratur, die hierzu empirisches Material aus moderner Zeit liefert: In den 70er und 80er Jahren wurde in kommunistischen Systemen das Thema „over-education“ gezielt angegangen. In der kommunistischen Welt wurde damals der weltweite Prozess der ungehemmten Hochschulexpansion unterbrochen (vgl. Lenhardt/Stock 2000; Reisz/Stock 2004; Baker et al. 2004). Die Bildungsexpansion sollte dabei aus folgenden Gründen unter Kontrolle gehalten werden. Erstens ging es darum, die politische Kontrolle in der Hand der Partei der Arbeiterklasse zu behalten und von der wachsenden Zahl der Experten fernzuhalten; und zweitens sollte die Ausbildung eng an den tatsächlichen Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarf gebunden werden.

Das bedeutet, dass es in der modernen Zeit für eine starke Zentralmacht in der Tat möglich ist, die Hochschulentwicklung unter Kontrolle zu halten, wie es im Falle der kommunistischen Gesellschaften geschehen ist. Aber in der Welt sind zahlreiche starke Nationalstaaten zu beobachten, die weitreichende Kontrollen über ihre Hochschulsysteme ausüben, die die Hochschulexpansion jedoch nicht einschränken (z.B. Frankreich

oder Schweden). Das legt den Gedanken nahe, dass der Erfolg der Kommunisten bei der Beschränkung der Hochschulexpansion nicht nur auf zentraler Kontrolle beruht. Er reflektiert auch das ältere Modell der geschlossenen Gesellschaft, das für kommunistische und viele andere traditionellere Ideologien charakteristisch ist.

In der nicht-kommunistischen Welt hat in der Nachkriegsperiode ein grundlegend gewandeltes Gesellschaftsmodell Geltung erlangt. Es war ein Modell der Gesellschaft als offenes System in einer stärker globalisierten Welt: Bildungsexpansion erschien aus diesem Blickwinkel als vernünftige Strategie nationalen Handelns in der Welt. Es handelte sich dabei um ein grundlegend liberales Gesellschaftsmodell, und zwar in weit mehr als nur ökonomischer Hinsicht. Die Erweiterung individueller Handlungspotenziale wurde als ein viel wichtigeres Ziel angesehen als die Organisation von Ausbildung zum Zwecke der Einpassung der Menschen in einen kollektiven sozialen Organismus. Der Humankapital-Ansatz in den Wirtschaftswissenschaften, die Theorie der politischen Entwicklung in der Politikwissenschaft, der Post-Strukturalismus in der Ethnologie und die vielen Varianten interaktionistischer Theorien in der Soziologie, sie alle reflektieren das Bild einer nationalen Gesellschaft, die auf der Erweiterung individueller Handlungsfähigkeiten beruht. In diesem neuen Bild, wie es z.B. von der modernen Weltbank (World Bank 2000) zelebriert wurde, ist für so etwas wie „over-education“ kein Platz mehr: Mehr und besser ausgebildete Menschen schaffen den wirtschaftlichen (und politischen und sozialen) Fortschritt.

In dieser „schönen neuen Welt“ wurde das zunehmende Streben der Individuen nach immer mehr Bildung nicht mehr als Ausdruck von sozialer Unordnung oder „diploma disease“ verstanden, sondern als gültige und hochlegitime Quelle des Gemeinwohls. Beschränktes Bildungsstreben (und die exzessive Kontrolle dieses Strebens) fielen unter den hässlichen Begriff des „drop-out“. In ähnlicher Weise wurde die Schaffung zusätzlicher Studienplätze rekonzeptualisiert; sie wurde fast zum Synonym für sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt.

Kurz, das neue Bildungsmodell war nicht mehr die funktional notwendige Folge der Bildungsnachfrage, die vom sozialen und wirtschaftlichen Fortschritt ausging, sondern es wurde selbst zur Hauptquelle dieses Fortschritts. Daraus folgt, dass die Bildungsexpansion durch die Expansion und Veränderung von Ideen über den Fortschritt entstanden ist, die überall in der nichtkommunistischen Welt zu finden sind; sie ist nicht auf

den realen und höchst vielfältigen Verlauf der tatsächlichen sozioökonomischen Entwicklung in der Welt zurückzuführen. In der Bildungsexpansion spiegeln sich universalisierte neue Ziele und Modelle, nicht die konkreten Gegebenheiten der unterschiedlichen ökonomischen und sozialen Systeme der Welt.

## **Quellen des neuen Modells**

Wir wenden uns nun kurz den allgemeineren globalen sozialen Wandlungen zu, die das ältere, von der Furcht vor „over-education“ und Anomie geprägte geschlossene Erziehungs- und Gesellschaftsmodell entwertet und das neue Leitbild kontinuierlicher Entwicklung, getragen von Individuen mit immer mehr formaler Bildung, begünstigt haben.

### *(1) Entwertung des alten Modells*

Der zweite Weltkrieg und die Niederlage des Faschismus haben den nationalistischen Korporatismus grundlegend delegitimiert. Dies gilt auch für die Weltwirtschaftskrise, deren Verlauf auf politisches Versagen zurückgeführt wurde. Die ursprüngliche Souveränität der geschlossenen Nationalstaatsgesellschaft war nachhaltig stigmatisiert, ebenso die damit verknüpfte Idee, dass individuelles Glück dem Gemeinwohl zu opfern ist. Das Fehlen individueller Rechte im geschlossenen System wurde zur unübersehbaren Tatsache. Sogar die rassistischen Vereinigten Staaten und das kolonialistische Großbritannien unterstützten symbolisch die Prinzipien der globalen Menschenrechte. So wurde Erziehung zunehmend als etwas gesehen, das nicht auf die Eingliederung der Menschen in eine organische Nationalgesellschaft, sondern auf die individuelle Entwicklung der Menschen abzielen (und dadurch zum kollektiven Fortschritt führen) sollte.

### *(2) Förderung des neuen Modells*

Liberalen Nationalgesellschaften, insbesondere die Vereinigten Staaten, dominierten die Nachkriegswelt mit ihrer Ideologie von der zentralen Bedeutung der Entwicklung des Individuums. Ihr Triumph trug weniger militärischen, als vielmehr kulturellen und ideologischen Charakter. Liberale Dominanz schuf eine ganz neue weltpolitische Ordnung (Meyer et al. 1997), zusammengesetzt aus staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren und durchdrungen von vielfältigen Doktrinen über den Wert immer weiter

wachsender Bildung (Chabbott 2002). In den letzten Jahren hat diese weltpolitische Ordnung Druck zugunsten einer „Erziehung für alle“ erzeugt und dabei auch Ideen hinsichtlich der Notwendigkeit einer globalen Expansion sekundärer und tertiärer Bildung entwickelt (World Bank 2000).

Die Entwicklung des neuen Modells wurde auch durch die Konfrontation mit der Entkolonialisierung begünstigt. Eine ungeordnete Dritte Welt, bedroht von kommunistischen Ideen, konnte durch eine Ausweitung der Bildung einen wahren und friedlichen Weg zum Fortschritt finden. Die Wettbewerbssituation des Kalten Krieges machte das Auffinden nationaler Entwicklungswege dringlich, und Bildung war hierfür ein offensichtliches Mittel. Universitäten wurden gegründet und rasch ausgebaut, auch in den entferntesten Drittweltländern, die nach nationaler Integration und Fortschritt strebten und die kolonialen Eliten durch einheimische ersetzen wollten.

Schließlich war auch die Notwendigkeit offensichtlich, dass Gesellschaften in einer offenen globalen, nicht in einer geschlossenen nationalen Welt zu funktionieren hatten. Das Atomzeitalter machte den internationalen militärischen Konflikt als Mittel zum Fortschritt unattraktiv, die ökonomische Globalisierung und Expansion bot offensichtliche Vorteile für Ausgebildete und Qualifizierte und auch die politische Integration machte die Bildungsexpansion zu einer vernünftigen Strategie.

Die entstehende neue weltpolitische Ordnung ist expansiv und rationalisiert. Und sie ist kein Staat. Wie de Tocqueville vor langer Zeit bei seiner Diskussion der amerikanischen Gesellschaft bemerkte, sind derartige Systeme auf Formen sozialer Kontrolle außerhalb des Staates angewiesen. Ein zentraler Kontrollmechanismus dieser Art ist selbstverständlich die Bildung. Theorien, die sich mit der Expansion des amerikanischen Bildungssystems beschäftigen, machen häufig darauf aufmerksam, dass sie ihre Wurzel in amerikanischen Ideologien der sozialen Kontrolle hat.

So stützen sich die Institutionen der neuen globalisierten Welt alle auf Modelle einer immer mehr ausgedehnten formalen Bildung, eine Kernkomponente der weltpolitischen Ordnung. Individuen mit erweiterten Rechten und Fähigkeiten stehen dabei im Mittelpunkt. Zu den erweiterten Individualrechten zählt auf jeden Fall die Bildung; andere Rechte (z.B. Gesundheit, Geburtenkontrolle) stützen sich auf Bildung.

Ein anderer Mechanismus der sozialen Kontrolle, der ebenfalls im Hochschulsystem verankert ist, ist die Wissenschaft. In der modernen rationalisierten, aber nicht staatlichen weltpolitischen Ordnung fungiert die Wissenschaft als eine Art gemeinsamer kultureller Rahmen und als eine Quelle der Kontrolle (Drori et al. 2003). Die moderne Gesellschaftsordnung ist stark rationalisiert und gibt damit eine fruchtbare Feld für die Bildung ab: Das moderne Wirtschaftsunternehmen ist eine rationalisierte Organisation, ebenso der moderne Staat, das moderne Gesundheitswesen, die modernen religiösen Gemeinschaften usw. Die sich ausbreitenden Modelle rationaler Organisation sind alle im Wesentlichen in der Universität und anderen Hochschuleinrichtungen verwurzelt. In gewissem Sinn ist es deshalb verständlich, dass in einer expansiven weltpolitischen Ordnung ohne Staat der Managerialismus und die Business School die am schnellsten expandierenden Formen der Erziehung sind.

## **Globale Hochschulexpansion und globales Bildungsmodell**

Eine Hochschulexpansionswelle, die um 1960 begonnen hat und bis heute weiter läuft, kennzeichnet die gesamte Welt. Durch ihr universelles Auftreten erbringt sie den überzeugenden Nachweis, dass die Hochschulexpansion nicht von partikularen nationalen Merkmalen, wie wirtschaftliche Erfordernisse oder Ressourcen, vorangetrieben wird. Die Hochschulexpansion ist eindeutig ein Bestandteil des globalen Gesellschafts- und Bildungsmodells. Ihre weltweite Durchsetzungsmacht beruht nicht etwa darauf, dass alle Gesellschaften ähnlich wären, sondern darauf, dass ihre Ziele in ähnlicher Weise auf sozioökonomischen Fortschritt ausgerichtet sind und dass Bildung in allen dominanten Weltideologien als ein Hauptmittel auf dem Weg zum Fortschritt gilt.

Ältere Vorstellungen, die davon ausgingen, dass Bildung so zu organisieren sei, dass mit ihrer Hilfe die Menschen in einer feststehenden Sozialordnung angemessen positioniert werden können, wurden in der Nachkriegszeit entwertet. Das neue Modell sah Bildung als Ursache, nicht mehr als notwendige funktionale Folge von Wirtschaftswachstum und Wandel. Im politischen und gesellschaftlichen Leben haben Modelle, die die Erweiterung individueller Fähigkeiten als Voraussetzung für fortschreitenden Wandel verstehen, die eher statischen Modelle ersetzt, die vor allem die geregelte Konformität mit der sozialen Ordnung betonen.



Heute ist es nur noch schwer möglich, konventionelle ältere Vorstellungen wie die „over-education“ als ein wirkliches gesellschaftliches Problem zu thematisieren. Die – vermutlich in einem lebenslangen Lernprozess – ständig fortgesetzte Expansion des individuellen menschlichen Potenzials wird als Quelle sozialen Fortschritts, nicht als Ursache von Desorganisation und Anomie angesehen. Damit ist die Vorstellung einer expansiven Globalgesellschaft verbunden, die auf der Vorstellung stark erweiterter Menschenrechte und menschlicher Potenziale beruht.

Es ist hier nicht unsere Aufgabe, die Wirkungen dieses revolutionären Wandels im Einzelnen zu diskutieren. Eine Welt, in der Massen von Menschen sogar in der fernsten Peripherie über Hochschulbildung – und zwar über Hochschulbildung in einer gemeinsamen Weltkultur – verfügen, hat sich verändert. Die Potenziale für organisiertes kollektives Handeln sind enorm gestiegen, ebenso die Konfliktpotenziale. Denn so verbreitet die gemeinsame Weltkultur auch sein mag, noch verbreiteter sind extreme Ungleichheiten der Ressourcen. Im Falle der Integration unter gemeinsame Eliten kann es sehr wohl dazu kommen, dass diese Ungleichheiten als Ungerechtigkeiten gesehen werden.

### **Literatur**

- Baker, David. P., Helmut Köhler und Manfred Stock 2004. *Socialist Ideology and the Contraction of Higher Education: Institutional Consequences of State Manpower and Education Planning in the Former East Germany, 1949 to 1989*. Max Planck Institute for Human Development: Berlin.
- Banks, A. S. 2001. *Cross-national time-series data archive [dataset]*. Binghamton, NY: Computer Systems Unlimited.
- Ben-David, Joseph and Abraham Zloczower 1962. *Universities and Academic Systems in Modern Societies*. *European Journal of Sociology*, 3: 45-85.
- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron 1977. *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London, UK: Sage Publications.
- Chabbott, Colette 2002. *Constructing Education for Development: International Organizations and Education For All*. London, UK: Taylor and Francis.
- Chabbott, Colette and Francisco Ramirez 2000. *Development and Education*. In Hallinan, Maureen (ed). *Handbook of Sociology of Education*. New York, NY: Plenum
- Clark, Burton 1983. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Collins, Randall 1979. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.

- Collins, Randall 2000. Comparative and Historical Patterns of Education. Pp. 213-239 in M. Hallinan, ed., Handbook of the Sociology of Education. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Drori, Gili, John W. Meyer, Francisco O Ramirez und Evan Schofer 2003. Science in the Modern World Polity: Institutionalization and Globalization. Stanford University Press.
- Lenhardt, Gero and Manfred Stock 2000. Hochschulentwicklung und Bürgerrechte in der BRD und der DDR. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52: 520-40.
- Meyer, John W. 2005. Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt – New York: Campus.
- Meyer, John W., John Boli, George Thomas und Francisco Ramirez 1997. World Society and the Nation-State, American Journal of Sociology 103:1: 144-81.
- Ramirez, Francisco und John W. Meyer 2000. The World Institutionalization of Education. Pp. 111-32 in J. Schriewer, ed. Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt, Peter Lang Publishers, 2000.
- Reisz, Robert und Manfred Stock 2004. Zwischen Expansion und Kontraktion: Zur Inklusion ins Hochschulsystem in Osteuropa 1950-2000. Institute for Higher Education Research: Wittenberg.
- Schofer, Evan und John W. Meyer 2004. The World-Wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. Paper presented at the conference Towards a Multiversity? Bielefeld, November 2004.
- Stock, Manfred 2003. Hochschulexpansion in komparativer Perspektive. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 12: 144-157.
- UNESCO 2004. UNESCO Online Database. UNESCO Institute for Statistics Online Publication.
- Wallerstein, Immanuel M. 1974. The Modern World-System. New York, NY: Academic Press.
- Windolf, Paul 1997. Expansion and Structural Change: Higher Education in Germany, the United States, and Japan. Boulder, CO: Westview Press.
- World Bank 2000. Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise. Published for the Task Force on Higher Education and Society. World Bank Publication.

# Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder: Blüte und Zerfall des Humboldtianismus

**Olaf Bartz**  
Dortmund/Köln

Die landläufige Vorstellung darüber, was Humboldt und die deutschen Hochschulen<sup>1</sup> miteinander zu tun hätten, lautet in etwa wie folgt: Die Humboldtsche Universität sei 1810 in Berlin gegründet worden, habe sich als Erfolgsmodell zunächst in ganz Deutschland verbreitet

und sei im Lauf des 19. Jahrhunderts auch international nachgeahmt worden. Diese beliebte und bis in die jüngste Zeit reproduzierte Auffassung (Schimank / Winnes 2001: 295) ist in den letzten Jahren von der Geschichtswissenschaft in ihren Grundfesten erschüttert worden (vom Bruch 1999, Lundgreen 1999, Jaraus 1999, Schwinges 2001, Schalenberg 2002, Huttner 2004). Den Höhepunkt der Aufklärung über die Humboldt-Legendenbildung bildet momentan die Studie von Sylvia Paletschek (Paletschek 2002), in der sie unter dem programmatischen Titel „Die Erfindung der Humboldtschen Universität“<sup>2</sup> letztere als eine Konstruktion beschrieb, die erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt worden sei. Paletschek ging damit über die bereits zuvor veröffentlichten „dekonstruierenden“ Schriften noch einmal hinaus, indem sie im Unterschied zu Aufsätzen wie „Langsamer Abschied von Humboldt“ (vom Bruch 1999) grundsätzlich zurückwies, dass es jemals, auch in Berlin in den Jahren nach 1810, eine „Humboldtsche“ Universität gegeben habe (Paletschek 2002: 183f.). Vielmehr diene deren Erfindung um 1900 – zu dieser Zeit wurde auch erstmals die Humboldtsche Denkschrift „über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“, die dem 19. Jahrhundert vollkommen unbekannt war, erstmals ediert und publiziert –

---

<sup>1</sup> In diesem Beitrag werden für den Zeitraum bis zum Ende der 1960er Jahre, als die Fachhochschulen errichtet wurden, die Begriffe „Universität“ und „Hochschule“ synonym verwendet.

<sup>2</sup> Zur Erfindung von Traditionen vgl. Hobsbawm / Ranger 1983.

ziert – gleich mehreren zeitgenössischen Zwecken: die Grundlagenforschung erhielt eine neue Legitimation, preußisch-nationale Bildungspolitik konnte auf diese Weise glorifiziert werden, und in den neo-idealistischen Zeitgeist fügte sich der Humboldt-Rekurs nahtlos ein. Als „Erfinder“ fungierten insbesondere der bedeutende Wissenschaftsorganisator Adolf von Harnack sowie der Philosoph und Bildungspolitiker Eduard Spranger (Paletschek 2002: 186-191). Das Humboldt-Konstrukt avancierte binnen kürzester Zeit zum Allgemeingut in der deutschen Universitätslandschaft, zumal in den folgenden Jahrzehnten kein konkurrierendes Modell eines hochschulischen Selbstverständnisses „auf den Markt“ kam – auch die Nationalsozialisten verfügten über kein geschlossenes alternatives Konzept der Hochschulpolitik (Paletschek 2002: 191-200).

Im Folgenden sollen nun, anschließend an Paletscheks Resultate und sie erweiternd, die letzte Blüte und der Zerfall der Erfindung Humboldts in der bundesrepublikanischen Wissenschaftslandschaft nach dem zweiten Weltkrieg aufgeschlüsselt werden<sup>3</sup>.

## **Zu Begriff und Wirkung des „Humboldtianismus“**

Der Humboldt-Rekurs in der (bundes)deutschen Wissenschaftspolitik<sup>4</sup> bestand bei weitem nicht nur aus einem allgemeinen neo-idealistischen bzw. neuhumanistischen Selbstverständnis. Mit der Erfindung Humboldts wurde in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zugleich ein fest gefügtes Gedankengebäude über die vermeintlich einzig wahre Struktur und innere Organisation der Universitäten errichtet, so dass hier der Begriff des „Humboldtianismus“ vorgeschlagen wird, um den ideologischen Charakter dieser Erscheinung ebenso wie die daraus entstandenen materiellen Substrate zu charakterisieren.

Die Endung „-ismus“ weist zudem auf zwei weitere Elemente hin, die in der vorliegenden wie in anderen Ideologien zu finden sind: erstens auf die weitgehende Abtrennung vom Namenspatron, dessen äußerst schmales wissenschaftspolitisches Œuvre lediglich für einen Bruchteil der unter seinem Etikett verfochtenen Auffassungen eine Grundlage lieferte, weswegen in der Folge auch nicht näher auf etwaige Bezüge in Humboldts

---

<sup>3</sup> Diese Ausführungen beruhen auf der 2005 an der Universität zu Köln abgeschlossenen Dissertation des Autors (Bartz 2005).

<sup>4</sup> Die Humboldt-Rezeption in der DDR wird hier nicht berücksichtigt.

Schriften selbst eingegangen werden soll, und zweitens auf die zuweilen anzutreffende quasireligiöse Überhöhung.

Insbesondere letzteres Element lässt sich exemplarisch an einer Immatrikulationsrede verdeutlichen, die der Rektor Helmut Coing 1955 an der Universität Frankfurt hielt. Coing amtierte 1956/57 als Präsident der Westdeutschen Rektorenkonferenz, von 1957 bis 1961 als der erste Vorsitzende des Wissenschaftsrates und kann insofern als Repräsentant der Wissenschaftlerzunft seiner Zeit gewertet werden.

Die Berliner Gründung von 1810 sei, so Coing, zum „Vorbild der neuen deutschen Universitäten“ geworden und habe ihr Gepräge von einer „der größten und edelsten Gestalten unserer klassischen Epoche, Wilhelm von Humboldt“ erhalten. Diese nachgerade schwärmerische Verehrung fällt umso mehr auf, da die Rede ansonsten vergleichsweise nüchtern gehalten ist. Von dort war der Weg zur Sakralisierung nicht mehr weit: Zwar seien die Humboldtschen Ideale „in den Bedingungen unserer Zeit außerordentlichen Schwierigkeiten ausgesetzt“ und ließen die „hohen Anforderungen [...] die menschlichen Schwächen der Lehrer wie der Studenten stärker hervortreten“ (Coing 1958: 9), außerdem sei die Wissenschaft seit Humboldts Zeiten weitaus komplizierter geworden und die Einheit der Wissenschaft damit in Frage gestellt, die Zahl der Studenten aufgrund des gesellschaftlichen Bedarfs erheblich gestiegen und damit der individuelle Charakter der idealen Universität gefährdet, schließlich sei der finanzielle Status der Studenten heutzutage nicht mehr gesichert und damit eine wichtige Grundlage für das Studium an einer deutschen Universität verloren gegangen (ebd.: 13). Coing lehnte es in der Folge jedoch ab, die Universitätsorganisation an die aktuellen Gegebenheiten anzupassen, sondern erhob im Gegenteil das Ideal zum Dogma: Ihm scheinne, dass die Humboldtschen Grundgedanken „eine endgültige Einsicht darstellen“ – und insofern blieb ihm nur die Konsequenz, „diejenigen organisatorischen Maßnahmen“ (die er nicht näher ausführte) ergreifen zu wollen, die notwendig seien, „diese Gedanken wieder vollständig wirksam zu machen“ (ebd.: 14).

Mit dieser Überhöhung dessen, was als die Humboldtsche Universitätsidee galt, in eine Region transzendenter und daher nicht mehr zu hinterfragender Wahrheit war Coing ein typischer Vertreter der bundesdeutschen Nachkriegs-Professorenschaft. Auf einer Festveranstaltung zum 200. Geburtstag Humboldts an der Universität Göttingen hielt im Juni 1967 Helmut Schelsky, der wenige Jahre zuvor mit seinem Buch „Ein-

samkeit und Freiheit“ (Schelsky 1963) selbst intensiv am Humboldt-Mythos mitgewirkt hatte, einen kritischen Hauptvortrag und konstatierte zunächst, dass nach wie vor „sehr viele Universitätsprofessoren in seiner [Humboldts, O. B.] Universitätsidee noch das geistige und moralische Leitbild ihres Wirkens“ sähen; diese Idee gelte als „der normative Maßstab“, an dem sich alle aktuellen Reformvorschläge zu messen hätten. Für solche Auffassungen wählte auch Schelsky Begriffe aus dem religiösen Bereich: „Unser Bildungsdenken“ habe Humboldt „sozusagen in den Rang eines Kirchenvaters unserer Institution erhoben, und an den Grundlagen der von ihm geschaffenen Universitätsverfassung zu rütteln, gilt weitgehend als Sakrileg“ (Schelsky 1969: 152).

Weite Teile der humboldtianistischen Ideologie führte Coing in seiner Rede näher aus. Zuerst nannte er das zentrale Glaubensbekenntnis „Verbindung von Forschung und Lehre“<sup>5</sup>, das Coing dahingehend explizierte, dass niemand lehren solle, der nicht zugleich auch aktiv in der Forschung tätig sei. Dies beinhaltete unter anderem, dass etwaige, im Zuge des Anstiegs der Studentenzahlen aufkommende Überlegungen, gewissermaßen „professionelle“ akademische Lehrer einzustellen, grundsätzlich dem Vorwurf ausgesetzt waren, Forschung und Lehre trennen zu wollen.

Dementsprechend habe der akademische Unterricht auszusehen: Er solle „nicht so sehr Wissen übermitteln“, sondern den Einzelnen in die Wissenschaft einführen. Dies geschehe hauptsächlich über die Vorlesung, bei welcher nicht vornehmlich Wissen vorzutragen, sondern „im einzelnen das Ganze“ zu zeigen sei. Auch die zweite Unterrichtsform, das Seminar, habe diesem Prinzip zu folgen, wohingegen das allgemeine Tatsachenwissen aus Büchern im Selbststudium zu erlangen sei. Diese Ansprüche bedeuteten in der Konsequenz nicht nur, dass die Universitäten die Vermittlung von Grundlagenwissen nicht als ihre Aufgabe ansahen, sondern bildeten auch die Grundlage für das toposartige Lamento, dass die Schulen ihre Abiturienten nicht hinreichend auf das Studium vorbereiteten. Von Coing nur angedeutet, ist in diesem Zusammenhang auch die Lehrfreiheit der Hochschullehrer zu nennen, die ein strukturiertes Lehrangebot von dem Mitwirken aller Beteiligten abhängig machte und insofern mit dem Anspruch, die Wissensaneignung habe ohnehin im Selbststudium zu erfolgen, korrespondierte.

---

<sup>5</sup> Üblicher war der Ausdruck „Einheit von Forschung und Lehre“.

Ausführlich ging Coing hingegen auf das Pendant ein, die Lernfreiheit, die bedeute, „daß dem Studenten kein fester Studienplan vorgeschrieben wird, daß kein laufender Examenszwang auf ihn ausgeübt wird“ im Gegensatz zur gängigen Praxis „an den meisten ausländischen Universitäten“, an denen in jedem Semester Prüfungen abzulegen seien. Zur Lernfreiheit zähle auch die Freizügigkeit, d.h. der ein- oder auch mehrmals durchgeführte Wechsel des Studienortes, der „dem Geist der deutschen Universität“ entspreche und den Vorteil mit sich bringe, dass man „nicht nur die Auffassungen bestimmter Universitätslehrer“ (Coing 1958: 11-13) kennenlerne, sondern auch anderen Einflüssen ausgesetzt sei. Hinter diesen Ausführungen stand das Bild einer Universität als Gemeinschaft von Gelehrten, bei denen der Student gewissermaßen ad personam studierte, beispielsweise eher bei Professor Coing denn an der Universität Frankfurt.

Derartige Topoi finden sich in Universitätsreden und Dokumenten vergleichbarer Gattungen aus den 1950er Jahren zuhauf. Seltener ausgesprochen wurde ein weiterer integraler Bestandteil der humboldtianistischen Glaubenslehre, der deren eigene Priesterkaste betraf, nämlich die Position und die Rolle der Ordinarien. Sie verfügten in ihrem Wirkungsbereich über eine außerordentliche Machtfülle, die zu wesentlichen Teilen aus den humboldtianistischen Prinzipien abgeleitet werden konnte, so dass diese ihre Wirkung nicht nur als abstrakte Geisteshaltung, sondern auch als Begründungssystem für die innere Struktur der nicht zufällig so genannten „Ordinarienuniversität“<sup>6</sup> entfalteten. Denn der Ordinarius bildete die Keimzelle der Universität. Er verfügte über alle seinen Lehrstuhl betreffenden Angelegenheiten, darunter vor allem Prüfungen, Beschäftigungsverhältnisse, Promotionen, Habilitationen sowie den Etat. Mit seinesgleichen kam er zu den Fakultäten zusammen, die in Umsetzung der Vision einer Gemeinschaft der Gelehrten nach dem Kollegialprinzip verfahren, was in der Praxis bedeutete, dass vom Grundsatz her niemand, beispielsweise kein Dekan, einem Ordinarius Anweisungen „seine“ An-

---

<sup>6</sup> Dieser Begriff gilt zwar mancherorts insofern etwas belastet, als er in den innerhochschulischen Machtkämpfen Ende der 1960er / Anfang der 1970er Jahre als despektierlicher Slogan benutzt wurde („Kampf der Ordinarienuniversität!“ etc.). Nichtsdestotrotz stellt er eine zutreffende Beschreibung der Verhältnisse dar und wurde beispielsweise auch vom Bundesverfassungsgericht in der Begründung zu seinem Urteil, das diesen Machtkämpfen weitgehend ein Ende setzte, verwendet (Bundesverfassungsgericht 1973: 109, 123, 128, 166).

gelegenheiten betreffend erteilen konnte; in diesen Bereich fällt auch das Prinzip der „Lehrfreiheit“.

Der spezifische Gehalt der ordinariellen Stellung ist am besten an diesen Grenzbereichen zu erfassen: am Eintritt in diesen Status sowie am Verhältnis des Ordinarius zu den übrigen an der Universität tätigen Personen. Ordinarius wurde man durch Berufung auf einen Lehrstuhl, wobei die spezifisch humboldtianistische Prägung dieses Vorganges darin bestand, dass frei werdende Lehrstühle nicht ausgeschrieben wurden und man also nicht eine Auswahl aus eingegangenen Bewerbungen traf, sondern ausschließlich die Kollegen darüber befanden, wer als „ordinariabel“ anzusehen und welche Person aus diesem Kreis zu berufen sei. In diesem Sinne verwahrte sich die deutsche Professorenschaft stets gegen das ansonsten im Beamtenwesen übliche „Laufbahnprinzip“. So hieß es beispielsweise im ersten großen Ausbauplan des Wissenschaftsrates, man halte „daran fest, daß das Ordinariat nicht die Endstufe einer sich in mehreren Stufen vollziehenden Beamtenlaufbahn sein soll, sondern daß es aus der Zahl aller für die wissenschaftliche Forschung und Lehre Geeigneten besetzt werden muß“ (Wissenschaftsrat 1960: 63).

Die zweite Grenzziehung ist zunächst begrifflich aufschlussreich: Bereits im Verlauf des 19. Jahrhunderts entstand für die Gesamtheit aller derjenigen Personen, die zwar in Forschung und Lehre an den Universitäten tätig waren, aber keinen Lehrstuhl innehatten, die rein ex negativo gehaltene Bezeichnung „Nichtordinarien“. Sowohl die finanzielle Lage dieser heterogenen Gruppe als auch ihr Verhältnis zur akademischen Selbstverwaltung blieb über Jahrzehnte prekär – für sie gab es in der humboldtianistischen Ordinarienuniversität keinen systematischen Platz. Wie unverzichtbar sie waren, war durchaus anerkannt; so befasste sich die Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK) Anfang 1953 mit dem „Stand des Nichtordinarienproblems“ und verlautbarte, dass diese „zahlenmäßig große Gruppe“ nicht weniger als „60 Prozent aller Lehrkräfte“ umfasse. Zu ihnen zu rechnen seien sowohl die „Nachwuchskräfte“ als auch „zahlreiche verdiente, ältere, hauptberufliche Mitarbeiter“, darunter vornehmlich die nicht explizit aufgeführten Privatdozenten. Die WRK beschrieb deren wirtschaftliche Lage ungeschminkt: „Die Bezüge sind grundsätzlich auf Anfängerstellen zugeschnitten; ein Rechtsanspruch auf Alters- und Hinterbliebenenversorgung ist überhaupt nicht gegeben. Sämtliche Stellungen sind jederzeit frei widerrufbar.“ Aufgrund ihrer humboldtianistischen Ideologie kam die WRK jedoch nicht über solche Zustandsbeschreibungen hinaus und for-



derte lediglich Detailverbesserungen wie eine Überprüfung der „Rechtslage der Nichtordinarien [...] im Zuge der Neuordnung des Beamtenrechts“ oder eine „Gewährung von Umzugskostenvergütung und Trennungsschädigung“ (Neuhaus 1961: 53f.) für den ständigen Wechsel der Nichtordinarien von Hochschule zu Hochschule.

Insgesamt schwebte die humboldtianistische Ideologie im Hintergrund jeder Debatte über Hochschulreformen in den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik. Wie sie nach einer letzten Blüte ihre Wirkungsmacht und Konsistenz einbüßte, wird im Folgenden näher ausgeführt, wobei als Referenz vor allem die hochschulpolitischen und -planerischen Dokumente des Wissenschaftsrates fungieren.

## **Humboldtianismus nach dem zweiten Weltkrieg: Blüte und Zerfall**

In der unmittelbaren Nachkriegszeit erlebte der Humboldt-Rekurs eine Hochkonjunktur sondergleichen (Paletschek 2002: 200-203). Auf seiner Basis entwickelten die Akteure an den Hochschulen eine „grand narrative“ über das Verhältnis der deutschen Universitäten zum Nationalsozialismus: Dieser sei zutiefst wissenschaftsfeindlich gewesen, was nicht zuletzt an der Vertreibung der jüdischen Gelehrten abzulesen sei. Die Universitäten hätten zudem unter dem ihnen aufoktroierten Führerprinzip gelitten, seien aber „im Kern gesund“, d.h. sie könnten, beispielsweise durch die Restaurierung ihrer vor 1933 gültigen Satzungen, wieder umstandslos zur guten alten Zeit zurückkehren und wieder aus ihrer glorreichen Tradition unter Humboldtschen Auspizien schöpfen. Diese Meistererzählung bot außerdem den unschätzbaren Vorteil, mit Humboldt an eine „der wenigen nicht kompromittierten Traditionen“ (Jarusch 1999: 61) anknüpfen zu können, womit zugleich auch die Verstrickung zahlreicher amtierender Hochschullehrer in den Nationalsozialismus erfolgreich unter den Teppich gekehrt wurde.

Die humboldtianistische Ideologie dominierte in den gesamten 1950er Jahren nahezu unbestritten die hochschulpolitische Diskussion und stand auch Pate für den ersten großen Plan zur Hochschulexpansion, den der Wissenschaftsrat 1960 unter dem Titel „Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil I: Die wissenschaftlichen Hochschulen“ (Wissenschaftsrat 1960) vorlegte. Ausgangs- und Endpunkt aller Analysen und Vorschläge in diesem Werk

war der Lehrstuhl als Basiseinheit und Keimzelle der Universität; so bestand etwa der Kern des Ausbauprogramms in einer Liste aller vorhandenen plus aller neu zu schaffenden Ordinariate – samt Denomination – an jeder einzelnen wissenschaftlichen Hochschule der Bundesrepublik (Wissenschaftsrat 1960: 175-374). Wie dominant das ordinariale Prinzip war, illustriert die zu dieser Zeit vor allem hinter den Kulissen scharf geführte Diskussion über die so genannten „Parallel-Lehrstühle“. Denn im Zuge des vorgeschlagenen Expansionsprogramms geriet das alte Prinzip in Gefahr, wonach jeweils ein einziger Ordinarius „sein“ Fach an „seiner“ Hochschule vertrat – und zwar exklusiv. Im humboldtianistischen Sinn schlug der Wissenschaftsrat diesbezüglich vor, nach Möglichkeit „die nach dem Direktorenprinzip einheitlich geleiteten wissenschaftlichen Institute“ beizubehalten und für „Parallel-Lehrstühle“ auch gleich neue Institute – „Parallel-Institute“ – zu errichten. Nur wenn sich dies nicht realisieren lasse, solle geprüft werden, „ob die monokratische Leitung durch eine kollegiale Verwaltung gleichberechtigter Ordinarien ersetzt werden kann, bei der die Geschäftsführung unter den Ordinarien wechselt“ (Wissenschaftsrat 1960: 73f.).

Im Wesentlichen nach den Vorstellungen des Wissenschaftsrates bauten die Bundesländer in der ersten Hälfte der 1960er Jahre ihre Universitäten quantitativ erheblich aus und verzichteten dabei ebenso wie die Hochschulen selbst auf innere Reformmaßnahmen. Schon bald stellte sich jedoch in der öffentlichen Diskussion der Eindruck ein, dass die zeitgenössisch wahrgenommenen Problemlagen, namentlich „Überfüllung“ und „Studienzeitverlängerung“, sich augenscheinlich nicht besserten. In dieser Zeit des Übergangs zur „Massenuniversität“, etwa in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre, fiel das humboldtianistische Gedankengebäude fast vollständig in sich zusammen. Dieser Prozess soll nun näher beleuchtet und damit auch Paletscheks Darstellung ergänzt werden, die in einem – allerdings ausdrücklich als „skizzenhaft“ gekennzeichneten Ausblick auf die 1960er und 1970er Jahre – von einer „weitere[n] Phase der Humboldterfindung“ sprach (Paletschek 2002: 203). Dagegen wird hier für ein dezidiertes Ende der Humboldt-Blüte argumentiert.

Um das Jahr 1964 herum begann die Politik in ihrer ganzen Breite – Bund und Länder, Regierungen und Parlamente, Parteien – stärker steuernd auf das Hochschulwesen zuzugreifen. Franz Josef Strauß konstatiert

te im Bundestag: „Man trägt dieses Jahr Hochschulreform“<sup>7</sup>, und in mehreren Landtagen wurden Anträge zur Studienreform gestellt, was angesichts der bis dato allgemein akzeptierten Autonomie der Universitäten zur Regelung ihrer inneren Angelegenheiten ein Novum darstellte. Besonders pointiert fiel die Kritik der freidemokratischen Abgeordneten Helga Heinke im niedersächsischen Landtag aus:

„Die allgemeine Bildung im Sinne des humanistischen Bildungsgutes [...] ist ja nicht mehr in dem Umfange aufrechtzuerhalten in unserer fachmäßig gebildeten Zeit, wie es früher einmal gewesen ist, als die Universität nach Humboldtscher Prägung Wissenschaft vermittelte um der Wissenschaft willen. [...] Die Hauptlast der Reform [...] liegt bei der Universität, die heute noch vielfach in Humboldtschen Gefilden schwebt. Ich denke an die Äußerung des Rektors einer deutschen Universität auf der Tagung der Interparlamentarischen Arbeitsgemeinschaft in Bonn, der, als wir Niedersachsen von unserer Reform sprachen, in die Luft ging und sagte: ‚Laßt uns doch bloß in Ruhe! Wir machen schon allein alles!‘ Wie weit wir mit diesem Abwarten gekommen sind, haben wir gesehen.“<sup>8</sup>

Zwar verabschiedete das niedersächsische Parlament letztlich keine einschneidende Studienreform. Der Trend zur intensiveren staatlichen Hochschulplanung und -steuerung erwies sich jedoch als dauerhaft: So wurden ebenfalls seit Mitte der 1960er Jahre in fast allen Bundesländern allgemeine Hochschulgesetze diskutiert. Auch dies stellte eine Neuerung dar, gab es doch bisher lediglich Gesetze über Errichtung und ggfs. Betrieb einzelner Hochschulen. Das erste übergeordnete Hochschulgesetz der Bundesrepublik überhaupt trat 1966 in Hessen in Kraft; andere Länder folgten zwar erst ab 1970, hatten aber gleichfalls schon Jahre zuvor mit den Vorarbeiten begonnen.

Diese Ereignisse vollzogen sich auf dem Hintergrund eines beinahe weltweiten säkularen Trends zur Expansion insbesondere der höheren Bildung (Hobsbawm 1995: 372-380), kombiniert nicht nur in der Bundesrepublik mit einem Planungs- und Machbarkeitsoptimismus seitens der Politik, die zu dieser Zeit ihr Gestaltungsstreben auf immer weitere Felder des gesellschaftlichen Lebens ausdehnte. Diese beiden Tendenzen führten zusammen mit dem Beharrungsvermögen der deutschen Universitäten, die den Übergang zur Massenuniversität weder mitgestalten wollten noch – aufgrund ihrer Erstarrung im Humboldtianismus – konnten, zu einer schweren Modernisierungskrise im bundesrepublikanischen Hoch-

---

<sup>7</sup> Am 4. März 1964.

<sup>8</sup> Am 25. Juni 1964.

schulwesen, die nicht zuletzt einen erheblichen Anteil an der im Rahmen der 1968er-Unruhen hierzulande besonders heftig ausgefallenen Studentenbewegung hatte.

Gut veranschaulichen lassen sich die Konfliktlagen an den 1966 vom Wissenschaftsrat veröffentlichten „Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen“ (Wissenschaftsrat 1966). Dieser Ratschlag für eine grundlegende Studienreform, an dem der Wissenschaftsrat seit 1964 gearbeitet hatte, schlug im Kern vor, das Studium in seinen ersten Jahren stärker zu strukturieren und ausdrücklich auf Wissensvermittlung auszurichten. Außerdem sollte eine Scheidung eingeführt werden zwischen dem regulären, auf neun Semester begrenzten und verpflichtend mit einem Abschluss (Diplom, Magister, Staatsexamen<sup>9</sup>) versehenen Studium einerseits und einem anschließenden, forschungsnahen Aufbaustudium andererseits, welches nicht mehr allen Interessierten offenstünde. Diese „Zweiteilung“ des Studiums rührte an einem Fundament des Humboldtianismus; welche Kritik diese Vorschläge hervorrufen würden, war dem Vorsitzenden des Wissenschaftsrates, Hans Leussink<sup>10</sup>, wohl bewusst:

„Weil wir eine stärkere Ordnung des Studiums empfehlen, [...] wird gesagt und in den nächsten Wochen und Monaten wahrscheinlich wesentlich lautstärker gesagt werden: Ihr drängt die Forschung aus der Hochschule hinaus und Ihr macht die Studenten anstatt zu freien Menschen zu Klippschülern, d.h. Ihr zerstört den Wesenskern der Humboldtschen Universität.“

Mit dieser Prognose lag Leussink richtig: An den Universitäten und dort namentlich an den Philosophischen Fakultäten erhob sich ein Proteststurm sondergleichen. Beinahe jede Fakultät und jeder Senat jeder wissenschaftlichen Hochschule verabschiedete eine Stellungnahme zu den Reformvorschlägen, die im Tenor scharf ablehnend ausfielen und binnen eines Jahres eine mehrhundertseitige Dokumentation füllten (Westdeut-

---

<sup>9</sup> Zu dieser Zeit war es in zahlreichen Studiengängen üblich, dass die Promotion den ersten Abschluss bzw. die erste Prüfung überhaupt darstellte. Auch „Zwischenprüfungen“ waren noch nicht durchgängig verbreitet.

<sup>10</sup> Hans Leussink war einer der wichtigsten Hochschul- und Wissenschaftspolitiker der 1960er und frühen 1970er Jahre: Von 1960 bis 1962 amtierte er als Präsident der Westdeutschen Rektorenkonferenz, von 1965 bis 1969 als Vorsitzender des Wissenschaftsrates. Zwischen 1969 und 1972 fungierte er als Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in der sozialliberalen Koalition.

<sup>11</sup> So Leussink am 10. Juni 1966 anlässlich der Übergabe der Empfehlungen an Bundespräsident Heinrich Lübke.

sche Rektorenkonferenz 1967). Überdies nutzten 1966/67 zahlreiche Professoren auch die Publizistik, um die Studienreform zu verdammen und griffen teilweise zu drastischen Formulierungen. So schrieb etwa der Göttinger Althistoriker und Herausgeber der Propyläen-Weltgeschichte, Alfred Heuß, die Umsetzung der Reform werde ein „staatlich approbiertes Banausentum“<sup>12</sup> befördern. Beinahe jeder Kommentar berief sich dabei auf die nicht verhandelbaren Prinzipien der Einheit von Forschung und Lehre sowie der studentischen Lernfreiheit und damit auf Kernsätze des Humboldtianismus.

Darauf rekurrierte auch wesentlich eine zweite Protestwelle, die von den Studentenschaften getragen wurde. An dieser Stelle kann nur angedeutet werden, dass die genuin hochschulpolitischen Ursachen der späteren Studentenbewegung einer intensiveren Untersuchung wert wären, als sie die bisherige „68er“-Forschung geleistet hat (vom „68er“-Feuilleton ganz zu schweigen); es fällt jedenfalls auf, wie intensiv sich zentrale Protestschriften (Leibfried 1967, Bergmann et al. 1968) mit den Studienreform-Empfehlungen des Wissenschaftsrates auseinandersetzen und diese darin mit einer eigentümlichen Mixtur aus revolutionären und humboldtianistischen Argumenten kritisiert wurden.

Im Ergebnis kam es bekanntermaßen zu keiner grundlegenden Studienstrukturreform. Gleichwohl war der universitäre Widerstand dagegen das letzte Gefecht des Humboldtianismus als konsistenter Ideologie: Zu übermächtig war das Streben nach höherer Bildung aus immer breiteren Bevölkerungsschichten, das Politiker aller Parteien dazu nötigte, die Universitäten für neue, ungeahnte Studentenzahlen zu öffnen, zahlreiche Einrichtungen neu zu gründen und die bisherigen Ingenieur- sowie Höheren Fachschulen zu Fachhochschulen zu befördern. Diese Phase der energisch beschleunigten Hochschulexpansion etwa zwischen 1968 und 1975 enthielt eine solches Ausmaß an politischer Dynamik, verstärkt noch durch die innerhochschulischen Machtkämpfe um Gremienparitäten im Gefolge der Studentenbewegung, dass sowohl Vorstellung als auch Praxis einer ruhigen Gelehrtenuniversität im humboldtianistischen Geist binnen kurzem in Trümmer fielen.

Ein neues Leitbild von auch nur annähernd vergleichbarer Geschlossenheit und Konsensfähigkeit war allerdings nicht in Sicht. Die von den Studentenschaften verfochtete demokratisierte Paritätenuniversität stieß

---

<sup>12</sup> Die „Welt“ vom 8. August 1966.

auf heftigste Widerstände, die in Errichtung und Aktivitäten des „Bundes Freiheit der Wissenschaft“ gipfelten, und wurde mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes vom Mai 1973, das eine Professorenmehrheit bei Foschung und Lehre betreffenden Entscheidungen festschrieb, ad acta gelegt. Das Modell einer „integrierten Gesamthochschule“, das neben anderen der Wissenschaftsrat vertrat (Wissenschaftsrat 1970) und in welchem alle bestehenden Einrichtungen höherer Bildung zu Gesamthochschulen eingeschmolzen werden sollten, die dann als effiziente Großbetriebe die anstehenden gewaltigen Abiturientenmengen in kurzer Zeit zu Abschlüssen zu bringen hätten<sup>13</sup>, fand ebenfalls keine breite Zustimmung.

Im Ergebnis vollzogen die Bundesländer ihren – in seinen Ausmaßen weder zuvor noch danach jemals erreichten – Hochschulausbau Anfang der 1970er Jahre nach den Prinzipien des „piecemeal engineering“, ohne dass ein großer Plan oder eine neue „grand narrative“ hierfür ein Muster geliefert hätten. Die strukturell deutlichste Abkehr von der Vergangenheit bestand in der neuen Gestalt der akademischen Gremien, die mit dem Begriff „Gruppenuniversität“ bezeichnet wurde, jedoch allseits nur eine ungeliebte Tatsache darstellte, die keinerlei Begeisterung hervorrief. Ein weiteres Kernelement der humboldtianistischen Universität verschwand außerdem dadurch, dass alle Akteure seit der zweiten Hälfte der 1960er Jahre wie selbstverständlich davon ausgingen, dass angesichts der nunmehr benötigten Menge an Professoren nicht mehr der einzelne Lehrstuhlinhaber, sondern der Fachbereich die Basiseinheit der Hochschule bilde. Schließlich war dem alten Idealbild der gleichsam nebenbei verlaufenden Wissensweitergabe im persönlichen, ausschließlich durch das gemeinsame Interesse am Forschungsgegenstand begründeten Kontakt von Professor und Student durch die neuen sozialen Gegebenheiten der Massenuniversität schlichtweg der Boden entzogen worden.

## **Ausblick**

Die hochschulpolitische Beschleunigung und der Hochschulausbau fanden zwischen 1973 und 1976 ihr Ende: Neben dem bereits erwähnten Urteil des Bundesverfassungsgerichtes können hier u. a. die Investitionsstopps nach

---

<sup>13</sup> Die heute zumeist vertretene Ansicht, wonach die Errichtung von Gesamthochschulen ein spezifisch sozialdemokratisches Reformprojekt gewesen sei, entspricht der Sachlage nur zum kleinen Teil (vgl. auch Rudloff 2005).

dem Ölpreisschock 1973/74, die Verabschiedung und das Scheitern des Bildungsgesamtplans 1973/75, die Auflösung des Bildungs- und Neuausrichtung des Wissenschaftsrates 1975 sowie die Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes 1976 genannt werden. Die folgenden Jahre waren geprägt von Konsolidierung, Stagnation und einer „wissenschaftspolitischen Erschöpfung“. Die Chiffre „Humboldt“ diente seitdem zwar immer noch als – beliebig einsetzbares – Versatzstück für hochschulpolitische Diskussionen; die Vorstellung der humboldtianistischen „Gelehrtenrepublik“ stellte aber nur noch ein in den Bereich des Utopischen verschobenes Modell unter vielen dar (Müller-Böling 1994) und hatte ihre identitätsstiftende universelle Prägekraft eingeblüht.

In den letzten Jahren scheint ein neues Leitbild auf immer breitere Zustimmung zu stoßen und sich gleichzeitig organisatorisch niederzuschlagen: Es handelt sich um die autonomisierte Wettbewerbshochschule, deren ideologische Wurzeln in der Bundesrepublik seit den 1980er Jahren gelegt wurden und die mit Schlagworten wie Qualität, Effizienz und Leistung verbunden ist. Die in diesem Kontext geschehende Umstellung der Studiengänge auf ein modularisiertes Bachelor-Master-System bedeutet dabei eine innere Strukturrevolution, wie sie das gesamte 20. Jahrhundert nicht gesehen hat. Zumindest aus der heutigen Perspektive – die bei einem Historiker immer mit Vorsicht zu genießen ist – existiert offenbar erstmals seit dem Zerfall des Humboldtianismus wieder eine Meistererzählung von vergleichbarer Reichweite.

### **Literatur**

- Bartz, Olaf 2005: Wissenschaftsrat und Hochschulplanung in der Bundesrepublik Deutschland 1957-1975. Diss. Köln
- Bergmann, Uwe / Dutschke, Rudi / Lefèvre, Wolfgang / Rabehl, Bernd 1968: Rebellion der Studenten oder Die neue Opposition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Bundesverfassungsgericht 1973: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, Band 35, Urteil vom 29. Mai 1973. S. 79-169
- Coing, Helmut 1958: Über die Ziele des Universitätsstudiums. Vier Immatrikulationsreden (Frankfurter Universitätsreden 19). Frankfurt: Klostermann
- Hobsbawm, Eric / Ranger, Terence (Hg.) 1983: The Invention of Tradition. Cambridge: Cambridge University Press
- Hobsbawm, Eric 1995: Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München / Wien: Hanser

- Hohendahl, Peter Uwe 2004: Humboldt in Amerika? Zur Genese der amerikanischen Forschungsuniversität. In: Leviathan, Vol. 32, Heft 2. S. 225-249
- Huttner, Markus 2004: Der Mythos Humboldt auf dem Prüfstand. Neue Studien zu Wirklichkeit und Wirkkraft des (preußisch-)deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte, Vol. 7. S. 280-285
- Jaraus, Konrad H. 1999: Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989. Ein akademischer Sonderweg? In: Ash, Mitchell G. (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. S. 58-79. Wien / Köln / Weimar: Böhlau
- Leibfried, Stefan (Hg.) 1967: Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln: Pahl-Rugenstein
- Lundgreen, Peter 1999: Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989. Ein akademischer Sonderweg? In: Ash, Mitchell G. (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. S. 145-169. Wien / Köln / Weimar: Böhlau
- Mehring, Reinhard 2000: Der Humboldt-Mythos als Reformmodell. In: Neue Politische Literatur, Vol. 45, Heft 2. S. 193-207
- Müller-Böling, Detlef 1994: Hochschulen als Vorstellungstereotypen – Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen? (CHE-Arbeitspapier Nr. 1)
- Neuhaus, Rolf (Bearb.) 1961: Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959. Wiesbaden: Steiner
- Paletschek, Sylvia 2002: Die Erfindung der Humboldtschen Universität: Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Historische Anthropologie, Vol. 10, Heft 2. S. 183-205
- Rudloff, Wilfried 2005: Ansatzpunkte und Hindernisse der Hochschulreform in der Bundesrepublik der sechziger Jahre: Studienreform und Gesamthochschule. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte, Vol. 8. S. 71-90
- Schalenberg, Marc 2002: Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des „deutschen Universitätsmodells“ in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810-1870) (Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte 4). Basel: Schwabe
- Schelsky, Helmut 1963: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Schelsky, Helmut 1969: Die Universitätsidee Wilhelm von Humboldts und die gegenwärtige Universitätsreform. In: Ders.: Abschied von der Hochschulpolitik. Oder: Die Universität im Fadenkreuz des Versagens. S. 150-166. Bielefeld: Bertelsmann
- Schimank / Winnes 2001: Jenseits von Humboldt? Muster und Entwicklungspfade des Verhältnisses von Forschung und Lehre in verschiedenen europäischen Hochschulsystemen. In: Stölting, Erhard / Schimank, Uwe (Hg.): Die Krise der Universitäten (Leviathan Sonderheft 20 / 2001). S. 295-325. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Schwinges, Rainer Christoph (Hg.) 2001: Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert (Veröffentlichungen der Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte 3). Basel: Schwabe



- vom Bruch, Rüdiger 1999: Langsamer Abschied von Humboldt? Etappen deutscher Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert. In: Ash, Mitchell G. (Hg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. S. 29-57. Wien / Köln / Weimar: Böhlau
- Westdeutsche Rektorenkonferenz 1967: Zur Neuordnung des Studiums an den Wissenschaftlichen Hochschulen. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates vom 14. Mai 1966 (Teil A und B). Die Stellungnahmen der Wissenschaftlichen Hochschulen – soweit bis zum 14. Mai 1967 der WRK bekannt. Bonn-Bad Godesberg
- Wissenschaftsrat 1960: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil I: Wissenschaftliche Hochschulen. Tübingen: Mohr
- Wissenschaftsrat 1966: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen. Tübingen: Mohr
- Wissenschaftsrat 1970: Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Band 1: Empfehlungen. Band 2: Anlagen. Band 3: Statistische Unterlagen. Bonn: Bundesdruckerei

# Der Bologna-Prozess nach Bergen

## Perspektiven für die deutschen Hochschulen<sup>1</sup>

**Hans R. Friedrich**  
Bonn

Im Mai 1998 haben die Bildungsminister von vier großen EU-Mitgliedsstaaten (Frankreich, Großbritannien, Italien, Deutschland) eine zunächst isolierte Aktion vorgenommen, die in der sog. Sorbonne-Erklärung in Paris – in englischsprachigem Originaltext – gipfelte.<sup>2</sup> Der Tenor dieser Erklärung war:

- Hochschulen sind Motoren der Wissensgesellschaft; europäische Hochschulsysteme sind aber in Strukturen, Organisation, Abläufen, Qualität und Staatseinfluss zu stark zersplittert und als „System“ gegenüber dem Rest der Welt nicht erklärbar. Wir brauchen deshalb in Zeiten nunmehr erkennbarer unumkehrbarer Globalisierung mehr Konvergenz der europäischen Hochschulsysteme.
- Wir wollen keine Vereinheitlichung oder Harmonisierung, aber sichtbare gemeinsame Grundstrukturen und -prinzipien. Wir wollen in der Welt als kulturell zusammenhängendes, überaus reiches und wissenschaftlich fortschrittliches europäisches Hochschulsystem erkennbar werden. Wir wollen mehr internationale Kompatibilität und „Lesbarkeit“ unserer Studiengänge und -abschlüsse gegenüber anderen Teilen der Welt und – im Interesse des weiteren Zusammenwachsens – untereinander. Wir wollen die Qualität unserer Ausbildung steigern, sichern und nachvollziehbar demonstrieren. Europäische Hochschulausbildung

---

<sup>1</sup> Dies ist die Schriftfassung eines Vortrags, den ich auf der Kanzlertagung 2005 der Fachhochschulen vom 14.-16.09.2005 gehalten habe. Sein Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Arbeitsgemeinschaft der Kanzlerinnen und Kanzler der Fachhochschulen Deutschlands.

<sup>2</sup> Vgl. Hochschulrektorenkonferenz/HRK (Hrsg.): „Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen“, Service-Stelle Bologna, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004, S. 273-276, zweite, unveränderte Auflage Bonn 2004 (<http://www.hrk.de>)

soll weltweit ein bekanntes Markenzeichen werden und talentierte Studierende und Nachwuchswissenschaftler aus aller Welt anziehen.

- Die Bemühungen um diese Konvergenz wollen wir – was zunächst aus organisatorischen und Effizienzgründen nahe liegen würde – nicht an eine supranationale Organisation (wie etwa die Kommission der Europäischen Gemeinschaften) abgeben; wir wollen uns als autonome Staaten selbst darum kümmern. Die Subsidiaritätsklausel in den Europäischen Verträgen trägt diesem Grundgedanken Rechnung.
- Bildung und Hochschulausbildung und ihre kulturelle Einbettung sind mächtige Pfeiler und Triebkräfte der nationalen (und schrittweise zu europäisierenden) Identitätsstiftung. Sie können nicht einem supranationalen „Apparat“ mit stark formalisierten Verfahren ausgehändigt werden. Deshalb nochmals: wir wollen uns jetzt erst einmal im Verbund autonomer Staaten selbst darum kümmern – aus der Einsicht, dass wir dies wegen der Globalisierung tun müssen.

Die seinerzeit übrigen weiteren elf EU-Mitgliedsstaaten waren über das nicht mit ihnen abgestimmte Vorpreschen der „großen Vier“ zunächst etwas frustriert, konnten aber nicht umhin einzuräumen, dass die Grundgedanken richtig waren und europäischen Charme bei Wahrung der einzelstaatlichen Autonomie besaßen.

Die Existenz der 1994 von mir – unter deutscher EU-Präsidentschaft – gegründeten Runde der EU-Generaldirektoren für Hochschulbildung (die Hochschulabteilungsleiter aller EU-Staaten treffen sich halbjährlich unter Vorsitz des Landes, das gerade die EU-Präsidentschaft innehat) bot dann die Gelegenheit, die Sorbonne-Erklärung auf eine etwas breitere und für weitere europäische Staaten akzeptable Grundlage zu stellen. Aus der Runde der Generaldirektoren wurde – seinerzeit unter österreichischem Vorsitz und mit einem vom italienischen Außenministerium entsandten „Sonderbeauftragten“ – eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die aus den Leitgedanken der Sorbonne-Erklärung den Entwurf der etwas breiter, aber auch schon verbindlicher abgefassten Bologna-Erklärung erarbeitete. Sie wurde am 19. Juni 1999 in Bologna von den Bildungsministern von zunächst 30 europäischen Staaten, darunter alle Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, unterzeichnet.<sup>3</sup> Dies geschah in einem feierlichen Akt im Auditorium Maximum der Universität von Bologna, der ältesten europä-

---

<sup>3</sup> Vgl. HRK: „Bologna-Reader“, a.a.O., S. 277-282

ischen Universität, und in Anwesenheit von Repräsentanten der Hochschulrektorenkonferenzen aller Unterzeichnerstaaten in einer von den Italienern perfekt gestylten Zeremonie. Am selben Ort war 1988 die „Magna Charta Universitatum“ von den jeweiligen europäischen Hochschulorganisationen (Rektorenkonferenzen) selbst verabschiedet worden.

In der Zwischenzeit hatte es sowohl in Italien wie in Deutschland – jeweils im Oktober 1998 – einen Regierungswechsel gegeben; die Mitinitiatoren der Sorbonne-Erklärung Luigi Berlinguer (Italien, kommunistische Partei) und Jürgen Rüttgers (Deutschland, CDU) waren nicht mehr Bildungsminister. Der italienische Nachfolgeminister Ortensio Zecchino erkannte sofort das große Potential, das in der Bologna-Erklärung lag und kümmerte sich intensiv um den Prozess (siehe oben „Sonderbeauftragter“). Die neue Bundesbildungsministerin Bulmahn entsandte ihren damaligen Parlamentarischen Staatssekretär Catenhusen (jetzt beamteter Staatssekretär im BMBF) zur Unterzeichnung und die Länder die damalige Kultusministerin des Landes Schleswig-Holstein, Frau Erdsiek-Rave.

Die Minister beschlossen in Bologna zunächst sechs Hauptzielsetzungen und verabredeten, sich von jetzt an alle zwei Jahre zu erneuten Ministerkonferenzen zu treffen, um zwischenzeitlich erreichte Ergebnisse zu bewerten und Aktionen für die Folgezeit zu verabreden. Ziel war es ab jetzt, bis zum Jahr 2010 schrittweise einen „Europäischen Hochschulraum (englisch: EHEA)“ zu realisieren, der weltweit wahrgenommen wird und hohe Attraktivität ausstrahlt. In der Zwischenzeit kümmerten sich leitende Regierungsbeamte in einer sog. „Bologna Follow-up Group (BFUG)“ um notwendige Arbeiten und Fortschritte. Für die Bundesrepublik Deutschland habe ich das von Juni 1999 bis Ende November 2002 getan und war von Mai 2001 bis November 2002 Vorsitzender der Bologna-Follow-up-Group.

Die Minister haben sich zu erneuten Konferenzen im Mai 2001 in Prag<sup>4</sup>, im September 2003 in Berlin<sup>5</sup> und im Mai 2005 in Bergen<sup>6</sup> getrof-

---

<sup>4</sup> Communiqué von Prag 2001, in: HRK: Bologna-Reader, a.a.O., S. 283-290

<sup>5</sup> Communiqué von Berlin 2005, in: HRK: Bologna-Reader, a.a.O., S. 291-304 (<http://www.bologna-berlin2003.de>)

<sup>6</sup> „The European Higher Education Area – Achieving the Goals“, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005 (<http://www.bologna-bergen2005.no>)

fen. Das nächste Treffen ist für Mai 2007 in London<sup>7</sup> verabredet. Während dieses ersten Halbjahres 2007 hat die Bundesrepublik Deutschland die EU-Präsidentschaft und damit auch den Co-Vorsitz der Bologna-Ministerkonferenz inne.

Die ursprünglichen sechs Hauptzielsetzungen des Bologna-Prozesses „Hin zu einem Europäischen Hochschulraum 2010“ wurden in Prag um drei und in Berlin um eine weitere Zielsetzung zu nunmehr insgesamt zehn Hauptzielsetzungen ergänzt (dazu später mehr).

Der Bologna-Prozess, obwohl er ohne einen eigenen Apparat und ohne völkerrechtliche Verbindlichkeit vorangetrieben wurde, entwickelte schnell eine ungeahnte Dynamik: Bereits in Prag (2001) traten drei weitere Staaten (Kroatien, die Türkei und Zypern) dem Bologna-Vertrag bei, in Berlin (2003) sieben weitere Staaten (Albanien, Andorra, Bosnien und Herzegowina, der Vatikan, die ehemals jugoslawische Republik Mazedonien, die Russische Föderation und Serbien und Montenegro) und in Bergen (2005) fünf weitere Staaten (Armenien, Aserbaidshan, Georgien, Moldawien und die Ukraine). Die Beitrittswünsche dieser fünfzehn weiteren Staaten zeigen, dass der Bologna-Prozess zumindest politisch als attraktiv angesehen wird. Gleichzeitig ist die Mitgliedschaft heterogener und das gemeinsame Erreichen des „Europäischen Hochschulraums“ bis 2010 schwieriger geworden.

Die Gesamtzahl der Mitglieder des Bologna-Prozesses beträgt damit jetzt 45 europäische Staaten (von 48 Unterzeichnerstaaten der „European Cultural Convention“ des Europarates; die Unterzeichnung dieser Konvention ist eine Voraussetzung für die Aufnahme in den Bologna-Prozess).<sup>8</sup>

Der – ursprünglich etwas nostalgisch als das „alte Europa als Geburtsgebiet moderner, rationaler Wissenschaften bei Mobilitätsfreiheit der Scholaren“ definierte – Bologna-Raum hat jetzt im Fernen Osten eine gemeinsame Grenze mit der Volksrepublik China und im Süden (durch die Mitgliedschaft der Türkei) eine gemeinsame Grenze mit Syrien. Er ist – nach den Vereinten Nationen (UN) und der Welthandelsorganisation

---

<sup>7</sup> Vgl. neue Bologna-homepage der Briten: <http://www.dfes.gov.uk/bologna/> und die Homepage der (britischen) Europe Unit: <http://www.europunit.ac.uk/home/>

<sup>8</sup> Council of Europe (Europarat), F-67075 Strasbourg: „European Cultural Convention“, <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/html/018>

(WTO) hinsichtlich seiner räumlicher Ausdehnung und Bevölkerungszahl einer der größten zusammenhängenden „Vereinbarungsräume“ der Welt.

## **1. Die wichtige Rolle der Kommission der Europäischen Gemeinschaften**

25 der 45 Bologna-Staaten sind Mitglieder der Europäischen Gemeinschaft (EU-25). Die Europäische Union betreibt selbst im Rahmen der Kompetenzbestimmungen des EU-Vertrages und nach vergleichsweise stark formalisierten Verfahren eine eigene EU-Bildungs- und -Hochschulpolitik.<sup>9</sup>

Die EU-Kommission, das Initiativ-Organ der Europäischen Union, ist seit dem Ministertreffen in Prag 2001 – auf deutschen Vorschlag hin – ebenfalls Vollmitglied der Bologna-Vereinbarung (die EU-Kommission hat eigene Rechtspersönlichkeit und darf internationale Vereinbarungen schließen, wenn sie mit dem ihr qua EU-Vertrag zugewiesenen Aufgabenkatalog in engem Zusammenhang stehen). Sie ist damit so etwas Ähnliches wie ein 46. Unterzeichnerstaat. Dies hat unter anderem den wichtigen Vorteil, dass die EU-Kommission ihr zugewiesene Haushaltsmittel jetzt auch für Bologna-Ziele einsetzen kann.<sup>10</sup>

Die zugestandenen supranationalen Kompetenzen der EU-Kommission sind im Bereich allgemeine Bildung und Hochschulbildung deutlich stärker begrenzt als zum Beispiel im Bereich der beruflichen Bildung. Die EU-Mitgliedsstaaten sagen bisher – und m.E. zu Recht –, dass Ausbildungsinhalte, -strukturen und -abschlüsse in diesen Gebieten zum Kernbereich ihrer staatlichen Souveränität und Identität gehören (Artikel 149 und 150 des EU-Vertrages).<sup>11</sup> Die EU-Kommission darf in diesem

---

<sup>9</sup> Vgl. EU-Commission (Hrsg.): „EU’s Higher Education achievements and challenges: Frequently Asked Questions (FAQ)“, MEMO/05/133, Brussels, 20.04.2005 ([http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/lisbon\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/lisbon_en.html)); Barbara FABIAN: „EU-Handbuch zur Bildungspolitik. Themen und Fakten“, DIHT-Gesellschaft für berufliche Bildung (Hrsg.), Sonderveröffentlichung, 1. Aufl. Bonn 2000

<sup>10</sup> European Commission, DG Education and Culture: „Realising the European Higher Education Area – Achieving the Goals“, Conference of European Higher Education Ministers, Contribution of the European Commission, Brussels, 11 May 2005 (<http://europa.eu.int/comm/education/Policies/educ/bologna/report05.pdf>)

<sup>11</sup> Consolidated Version of the Treaty Establishing the European Community (Treaty of Nice)“, Title XI, Chapter 3 “Education, Vocational Training and Youth”, Art. 149 and 150;

Bereich also – über die zugestandenen Aspekte Information, Mobilität und berufliche Niederlassungsfreiheit hinaus – keine Richtlinien erlassen und eigentlich auch keine tendenziell weitergehenden, inhalts- oder strukturbezogenen Programme (z.B. internationale Master- oder Doktorandenprogramme) fahren.

Ende 1991 hat die EU-Kommission (damals noch im Europa der 12) ein Hochschul-Memorandum<sup>12</sup> vorgelegt, in dem sie die Mitgliedsstaaten zu mehr Konvergenz und gemeinsamer Aktion im Hochschulbereich auffordert. Die Mitgliedsstaaten haben dazu Stellung genommen und es hat einen abschließenden sog. Synthese-Bericht gegeben. Aus heutiger Sicht kann dieses Anliegen als richtig, die dahinter stehende Analyse und die begleitende Argumentation der EU-Kommission dagegen als teilweise falsch bewertet werden. Die Mitgliedsstaaten beharrten auf ihrem Vorrecht für Bildungs- und Hochschulfragen und der Subsidiaritätsklausel und lehnten weitergehende Zuständigkeiten für die EU-Kommission im Hochschulbereich ab. Die EU-Kommission verhielt sich von da ab – ohne ihre Überzeugungen für europäische Notwendigkeiten aufzugeben – „bescheidener“ und damit vertragskonform. Noch nicht alle Mitgliedsstaaten hatten zu diesem Zeitpunkt erkannt, dass die Effekte der Globalisierung in Zukunft auch die entstehenden Bildungsmärkte erfassen und beeinflussen würden und auch internationale Antworten, die nicht mehr nur auf der nationalen Ebene gegeben werden können, erfordern.

Im März 2000 beschloss der Europäische Rat (die Konferenz der Regierungschefs der EU-Mitgliedsstaaten; ein zunächst in den EU-Verträgen gar nicht vorgesehenes Gremium) die ambitionöse sog. „Lissabon-Strategie“. Demnach sollte die Europäische Union binnen einer Dekade zum wirtschaftlich und sozial erfolgreichsten, wissensbasierten Gesell-

---

and Protocol No. 30 on the application of the principles of subsidiarity and proportionality (1997), Nice (France), 26.02.2001 (<http://europa.eu.int/>)

<sup>12</sup> Kommission der Europäischen Gemeinschaften: „Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft“, Mitteilung der Kommission an den Ministerrat vom 05.11.1991, Brüssel, COM(91) 349 endg.; Beschluss des Bundesrates zum Memorandum der Kommission zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft, BR-Drs. 735/91 vom 14.02.1992; Stellungnahme der Bundesrepublik Deutschland zum Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft, gemeinsam erarbeitet durch BMBF und KMK, Bonn, 17.11.1992; Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst (jetzt Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg): „Stellungnahmen der EG-Länder zum EG-Hochschulmemorandum. Vergleichende Studie“, Studie im Auftrag des BMBF, Berlin, Mai 1993

schaftsraum der Welt werden.<sup>13</sup> Diese Zielsetzung wurde im nachfolgenden Europäischen Rat 2002 in Barcelona bekräftigt und um die sog. Barcelona-Zielsetzung<sup>14</sup> (alle EU-Mitgliedsstaaten sollen bis spätestens zum Jahr 2010 mindestens drei Prozent ihres Bruttoinlandsproduktes für Forschung und Entwicklung aufwenden; davon ein Drittel der Staat und zwei Drittel die private Wirtschaft) erweitert. Hinter diesen Zielsetzungen steht die heute vorherrschende – und tendenziell wohl auch richtige – Auffassung, moderne postindustrielle Gesellschaften befänden sich auf dem Weg zu „Wissensgesellschaften“ und könnten wegen ihres hohen Sozialleistungs- und Lohnstückkostenniveaus benötigte Wertschöpfungen am Standort nur noch mit Dienstleistungen und Produkten mit hohem „Know-how-Anteil“ oder hoher Fertigungspräzision – die anderswo aufgrund fehlender Infrastruktur oder fehlenden Qualifikationsniveaus noch nicht billiger erreicht werden kann – erzielen. Wenn diese Grundannahme richtig ist, kommt den Hochschulen als ständigem Erneuerern und Transporteuren des Wissens eine besondere Rolle zu.

Die Hochschulen und die hochschulische und außerhochschulische Forschung wurden deshalb als wichtige innovationsfördernde Bereiche in die Lissabon-Strategie und die Barcelona-Zielsetzung – eine vereinbarte Aufgabe auf EU-Ebene – eingebunden. Die EU-Kommission hat jetzt also qua „Lissabon-Strategie“ ein Mandat, auch inhaltliche und strukturelle Forderungen an den Hochschulbereich ihrer Mitgliedsstaaten zu stellen.<sup>15</sup>

Das tendenziell im Bildungsbereich etwas kritische Verhältnis zwischen EU-Mitgliedsstaaten und EU-Kommission wurde durch den Bo-

---

<sup>13</sup> Communication from the Commission: “Realising the European Union’s Potential: Consolidating and Extending the Lisbon Strategy”, Contribution of the European Commission to the Spring European Council, Stockholm, 23 – 24 March 2001, COM(2001) 79 final, Brussels, 07.02.2001

<sup>14</sup> Presidency Conclusions, Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002, EU-Dok. SN 100/1/02 Rev 1, Chapter “A Competitive Economy Based On Knowledge”, Para. 43-48

<sup>15</sup> Dieser Sachlage tut keinen Abbruch, dass die Regierungschefs bereits mit einem ersten vereinbarten Zwischenbericht – dem sog. Wim-Kok-Bericht – erkennen mussten, dass sie ihr ehrgeiziges Ziel bis 2010 wohl kaum erreichen werden. Gleichwohl wurde die generelle Zielsetzung der Lissabon-Strategie erneut bestätigt und mit etwas realistischeren Grundannahmen fortgeschrieben. Siehe: „Facing the Challenge. The Lisbon Strategy for Growth and Employment”, Report from the High Level Group Chaired by Wim Kok, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2004 ([http://europa.eu.int/comm/lisbon\\_strategy/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_en.html))



logna-Prozess auf recht elegante Weise trotzdem auf eine faktisch funktionierende und jetzt stärker internationalisierte Ebene gehoben.

Im Ergebnis sitzt die EU-Kommission nun als eines von 46 Mitgliedern mit am Bologna-Tisch und beteiligt sich auch intensiv an den Vorbereitungsarbeiten der Bologna-Follow-up-Group. Autonome Minister vereinbaren im Bologna-Prozess (ohne in eine europäische Maschinerie eingezwängt zu sein) Zielsetzungen und konkrete Maßnahmen im Hochschulbereich. Diese werden dann unmittelbar in der EU „vereinbart“ und in die EU-Bildungspolitik zurückgekoppelt (es wäre ja auch komisch, wenn dieselben 25 EU-Hochschul- und Wissenschaftsminister im Bologna-Prozess etwas beschließen und dann in Brüssel auf EU-Ebene erklären, dies nicht zu wollen). Auf diese Weise kommen (international und europäisch orientierte) Maßnahmen und Förderprogramme zustande, die es sonst in Brüssel wohl nicht gegeben hätte<sup>16</sup>. Es entsteht auch ein – jetzt aber offenbar politisch, vor allem auch von „jüngeren“ EU-Staaten gewollter – „schleichender“ Kompetenzgewinn im Bildungs- und Hochschulbereich für die EU-Kommission.

Die EU-Kommission untermauert ihre neue Position in der europäischen Bildungs- und Forschungspolitik durch eine zunehmende Zahl von „Mitteilungen“ an den Rat, etwa zur Rolle der Hochschulen in der Wissensgesellschaft, zum Beitrag der Hochschulen zur revidierten Lissabon-Strategie, durch die Ausschreibung von Vorschlägen zur Hochschulreform (Lissabon-Strategie und Bologna-Prozess), die Modernisierung des SOKRATES-Programmes und die Ausschreibung internationaler (EU-übergreifender) Master- und Doktoranden-Programme.<sup>17</sup> Sie kombiniert dabei geschickt ihre (eher schwächeren) Kompetenzen im Bildungsbereich (Art. 149, 150) mit ihren (etwas stärkeren) Kompetenzen im Bereich der Förderung der Forschung und Technologieentwicklung (Art. 163-173) und der EU-Außenbeziehungen (Art. 177-181). Sie liefert mit diesen Mitteilungen und Programmen Daten und Analysen – auch zur in-

---

<sup>16</sup> <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/>

<sup>17</sup> Mitteilung der Kommission: „Das intellektuelle Potenzial Europas wecken: So können die Universitäten ihren vollen Beitrag zur Lissabonner Strategie leisten“, Brüssel, KOM (2005) 152 endgültig vom 20.04.2005 und Anhang zu dieser Mitteilung: „European Higher Education in a Worldwide Perspective“, COM(2005) 152 final; European Commission: „Call for Proposals on Higher Education Reforms (Lisbon Strategy and Bologna Process)“, CALL FOR PROPOSALS – EAC/19/2005 ([http://europa.eu.int/comm/education/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html))

ternationalen Einbettung und Wettbewerbssituation der Mitgliedsstaaten –, die sonst auf nationaler Ebene nur mit sehr viel mehr Mühe zu bekommen wären. Im Rahmen der Lissabon-Strategie betreibt sie jetzt für alle Mitglieder der EU ein regelmäßiges „Benchmarking“ mit über 20 sog. Innovationsindikatoren.<sup>18</sup>

Das Ganze ist natürlich ein bisher erfolgreiches, aber trotzdem fragiles Konstrukt. Immerhin 20 von 45 Bologna-Staaten sind Nicht-EU-Mitglieder (darunter auch die Beitrittsaspiranten Bulgarien, Rumänien und die Ukraine). Bislang lassen sich alle noch ganz gerne von der EU „ziehen“, auch deshalb, weil es ihnen innenpolitisch nützt. Wieweit dies (Stichworte Russland und Türkei) noch weitergeht und wieweit die infrastrukturell abgeschlagenen südosteuropäischen Staaten bis 2010 mithalten können, ist derzeit noch nicht voll absehbar.

Insofern war es für Deutschland richtig und gut, sich energisch für die Ministerkonferenz 2003 in Berlin zu bewerben und diese Veranstaltung auch auszurichten. Dort wurden einige der inzwischen erkannten „Problemgebiete“ des Bologna-Prozesses thematisiert, wie eine Bestands- und Erfolgskontrolle, das Problem der Qualitätssicherung, die künftige rechtliche Gestaltung unter stärkerer Beteiligung der nationalen Parlamente. Die „Abarbeitung“ dieser Probleme wurde aber an künftige Ministerkonferenzen überwiesen. Dies ist auch deshalb kritisch, weil sich in Zukunft der Zusammenhalt der Beteiligten bei gleichzeitigem Erhalt der Dynamik des Prozesses etwas schwieriger gestalten wird.

Andererseits werden diese künftigen Ministerkonferenzen das voraussichtliche Ergebnis des Bologna-Prozesses bis 2010 oder geringfügig später stark prägen. Es ist für Deutschland deshalb sehr wichtig, seine Einflussmöglichkeiten im Rahmen seiner EU-Präsidentschaft im ersten Halbjahr 2007 noch einmal voll zu nutzen. Das muss – im konstruktiven Zusammenwirken von Bund und Ländern – vorbereitet werden.

## **2. Hauptzielsetzungen und Prioritätsbereiche des Bologna-Prozesses**

Der Bologna-Prozess umfasst derzeit zehn Hauptzielsetzungen: Sechs Ziele wurden auf der Konferenz in Bologna (1999), drei weitere in Prag

---

<sup>18</sup> EU-Commission: „Third European Report on Science & Technology Indicators. Towards a knowledge-based economy“, DG for Research, Brussels 2003

(2001) und ein weiteres in Berlin (2003) beschlossen. In Bergen (2005) wurden keine weiteren Zielsetzungen vereinbart, sondern man hat sich – zur „Halbzeit“ – auf die Diskussion des Sachstandes in drei in Berlin vereinbarten Prioritätsbereichen der zehn Hauptziele, auf eine Zwischenbestandsaufnahme und daraus abzuleitende Schlussfolgerungen, Verfahrensschritte und Arbeitsaufträge für London im Mai 2007 konzentriert. Die zehn Hauptzielsetzungen seien hier noch einmal kurz rekapituliert:

1. Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung eines Diploma Supplements,
2. Einführung eines Studiensystems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt,
3. Einführung von Leistungspunktsystemen und Modularisierung,
4. Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis noch entgegenstehen,
5. Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung,
6. Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich als „Markenzeichen“ für den Weltbildungsmarkt,
7. Ausbau der lebenslangen Weiterbildung als Bestandteil des europäischen Hochschulraumes,
8. enge Einbeziehung der Hochschulen und der Studierenden in den Prozess zur Entwicklung des europäischen Hochschulraumes,
9. Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit und Attraktivität des europäischen Hochschulraumes,
10. Einbeziehung der Doktorandenausbildung als dritter Zyklus des Bologna-Prozesses, engere Verbindung zwischen dem Europäischen Hochschulraum (EHEA) und dem Europäischen Forschungsraum (ERA), Unterstützung europäischer Netzwerke in der Doktorandenausbildung.

Von diesen zehn Hauptzielsetzungen wurden in Berlin die folgenden drei als Prioritätsbereiche definiert und für die folgende Ministerkonferenz in Bergen besondere Sachstandsberichte bzw. Konzepte angefordert:

- zweistufiges Studiensystem,
- Anerkennung der Studienabschlüsse und -abschnitte,
- Qualitätssicherung.

Zu den ersten beiden Punkten haben die Bologna-Mitgliedsstaaten (einschließlich der fünf neuen Beitrittskandidaten in Bergen) in der Struktur einheitliche, qualitativ aber recht unterschiedliche sog. „National Reports“ vorgelegt.<sup>19</sup>

### 3. Qualitätssicherung im Hochschulbereich

Zum Thema „Standards und Leitlinien der Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum“ hat die European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)<sup>20</sup> – bisher eine Unterorganisation im Rahmen des EU-Sokrates-Programms und von der EU-Kommission finanziert – im Auftrag aller EU-Bildungsminister und mit Billigung der übrigen Bologna-Minister ein erstes Konzeptpapier vorgelegt (auch dies ist ein interessantes Beispiel dafür, wie Auftragskonstellationen zwischen Bologna-Prozess und EU-Kommission bei gutem Willen aller Beteiligten gestaltet werden können).<sup>21</sup> Die Minister haben dieses für die zukünftige Gestaltung der Qualitätssicherung im Hochschulbereich in Europa wichtige Konzeptpapier im Grundsatz gebilligt und zur weiteren Ausarbeitung und Konkretisierung unter Beteiligung von EUA, EURASHE und ESIB (zusammen mit ENQA die sog. „E 4“) – Erläuterung unter „Observers“ bzw. „Consultative Members“ nachfolgend – zur endgültigen Beschlussfassung an die Ministerkonferenz in London im Mai 2007 verwiesen.

ENQA versteht unter dem Begriff „Qualitätssicherung“ Prozesse wie Evaluation, Akkreditierung und Audit. Unter Experten mehren sich die Stimmen, dass wir uns nach Vollendung der ersten, durch die Systemumstellung auf zweistufige Strukturen bedingten Akkreditierungswelle mittelfristig stärker auf institutionenbezogene Prozesse der Qualitätssicherung hin orientieren sollten, nicht zuletzt aus Kostengesichtspunkten.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> National Reports 2004 – 2005, <http://www.bologna-bergen2005.no>

<sup>20</sup> Vgl. „ENQA and the Bologna Process“, <http://www.enqa.net/bologna.lasso>

<sup>21</sup> European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA): „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“, Report for the Ministerial Meeting in Bergen, Helsinki 2005

<sup>22</sup> Hans Rainer Friedrich: „Nationale und internationale Grundlagen der Qualitätssicherung an Hochschulen“, in: Benz, Kohler, Landfried (Hrsg.): „Handbuch Qualität in Studium und Lehre“, Loseblattwerk, Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation, Abschnitt A 2.1, S. 1-18, Erstausgabe Berlin 2004; European University Association (EUA): „EUA’s QA policy position in the context of the Berlin Communiqué“, Brussels, 12.04.2004,

Qualitätssicherung sollte dabei nicht nur der Ebene der einzelnen Fakultäten überlassen werden, sondern ist – unter Wettbewerbs- und Profilsichtspunkten – eine zentrale Führungsaufgabe der Hochschulleitung von strategischer Bedeutung.

Dass systematisch betriebene Qualitätssicherung inzwischen auch in anderen, hochschulnahen Bereichen als unverzichtbarer Bestandteil einer internationalen Wettbewerbspositionierung begriffen wird, zeigt auch die Gründung des „Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IFQ)“<sup>23</sup> bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), das als Hilfsorganisation der Forschung eingerichtet wird und im Herbst 2005 seine Arbeit in Bonn aufnehmen wird.

Die Hauptergebnisse und -empfehlungen des von den Ministern im Grundsatz gebilligten ENQA-Berichten lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Es wird europäische Standards für interne und externe Qualitätssicherung und für externe Qualitätssicherungsagenturen geben.
- Es wird erwartet, dass europäische Qualitätssicherungsagenturen sich alle fünf Jahre einem erneuten Qualitätstest unterwerfen.
- Es wird einen Vorrang für Subsidiarität geben und (erneute) Überprüfungen sollen vorzugsweise national stattfinden.
- Ein europäisches „Register von (anerkannten) Qualitätssicherungsagenturen“ wird eingerichtet.
- Ein europäisches Beratungsforum für Qualitätssicherung im Hochschulbereich wird eingerichtet.

Einzelheiten werden in London 2007 festgelegt werden. Es wäre wünschenswert, dass sich die Bundesländer, Hochschulen, und Akkreditierungsagenturen in Deutschland noch stärker in den wichtigen europäischen Diskussionsprozess zur Qualitätssicherung einbringen würden. Die Entscheidung der Länder, den Bund – mit der Ausnahme, dass er das bei der HRK angesiedelte und vorzugsweise den Ländern und den Hoch-

---

(<http://www.eua.be>); Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehbarg (Hrsg.): „Akkreditierung im Hochschulraum Europa“, Universitätsverlag Webler (UVW) Bielefeld 2005; Falk Bretschneider, Johannes Wildt (Hrsg.): „Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis“, GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung 110, W. Bertelsmann Verlag Bielefeld 2005.

<sup>23</sup> Vgl. Pressemitteilung der DFG Nr. 38 vom 06.07.2005, [http://www.dfg.de/aktuelles\\_presse/](http://www.dfg.de/aktuelles_presse/) und <http://www.dfg.de/ifq>

schulen zugute kommende Projekt Qualitätssicherung („Projekt Q“) alleine finanzieren darf – ganz herauszuhalten, halte ich für unglücklich und unter Gesichtspunkten der internationalen Wirksamkeit für verfehlt. Solche „Kleinkriege“ im Bund-Länder-Verhältnis, die sich die Bundesrepublik derzeit noch leistet, sind mit Herausforderungen und Größenordnungen der Globalisierung und des internationalen Wettbewerbs einfach nicht mehr kompatibel. Hier sei erwähnt, dass die deutsche Position zur „Qualitätssicherung und Evaluation der Lehre im europäischen Kontext“ – entwickelt in einer Arbeitsgruppe aus HRK, KMK und BMBF – auf meine Initiative hin zustande gekommen ist und dann als KMK-Beschluss im Jahr 2000 veröffentlicht worden ist.<sup>24</sup> Sie ist seither leider nicht mehr fortgeschrieben worden.

Die erste Sitzung der Bologna Follow-up Group nach der Konferenz in Bergen wird am 12./13. Oktober 2005 in England stattfinden. Es soll das Arbeitsprogramm für die nächsten zwei Jahre diskutiert werden. Dem Vernehmen nach wollen die Briten dem Thema Qualitätssicherung und Einführung eines European Quality Register besondere Aufmerksamkeit widmen. Unter diesen Gesichtspunkten wäre es sinnvoll, sich die britische Organisationsform der Qualitätssicherung an Hochschulen – sie haben eine eigene nationale Agentur („Quality Assurance Agency for Higher Education / QAA“) hierfür – einmal etwas näher anzuschauen.<sup>25</sup>

## **5. Observers bzw. Consultative Members im Bologna-Prozess und Bologna-Seminare**

Der Bologna-Prozess wird zwischen den zweijährlichen Ministerkonferenzen von einer Gruppe hoher Regierungsbeamter aus jedem Mitgliedsstaat, der sog. Bologna Follow-up Group (BFUG), weiter vorangetrieben. Innerhalb der mit nun 45 Mitgliedern schon zu großen BFUG besteht als (kleineres) Arbeitsgremium ein sog. Board unter Co-Vorsitz des jeweils die EU-Präsidentschaft innehabenden Landes und des Gastgeberlandes der nächsten Ministerkonferenz und weiteren, gewählten Mitglie-

---

<sup>24</sup> „Qualitätssicherung / Evaluation der Lehre: Die deutsche Position im europäischen Kontext“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000, <http://www.kmk.org/doc/publ/publ.htm>

<sup>25</sup> Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), Southgate Street, GB-Gloucester GL1 1UB, <http://www.qaa.ac.uk/>

dem, die die EU-Staaten einerseits und die Nicht-EU-Staaten andererseits vertreten.

Von Anfang an wurde die Arbeit in der BFUG und ihrem Arbeitsgremium von sog. Observers begleitet – seit Bergen heißen sie nunmehr etwas vornehmer „Consultative Members“. Dies sind sachkundige Institutionen mit Nähe zum oder Interesse am Hochschulbereich, die auf europäischer Ebene organisiert sind; sie sollten eine möglichst hohe Repräsentanz für die jeweils von ihnen vertretenen Bereiche aufweisen. Ob das tatsächlich so ist oder ob hier aus Gründen der „europäischen Bequemlichkeit“ der Fakt, dass ein (oft recht gut organisiertes) Büro in Brüssel vorhanden ist zugleich als hinreichender Beleg für eine europäische Repräsentativität genommen wird, sollte im Einzelfall gelegentlich noch einmal überprüft werden.

Die ersten Observer waren die European University Association (EUA)<sup>26</sup> mit Sitz in Brüssel und Genf, der Europarat (CoE)<sup>27</sup> mit Sitz in Straßburg, die National Unions of Students in Europe (ESIB)<sup>28</sup> mit Sitz in Brüssel und die European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)<sup>29</sup> ebenfalls mit Sitz in Brüssel.

In Berlin kamen noch das Centre Européen pour l'Education Supérieure (CEPES)<sup>30</sup> – eine Unterorganisation der UNESCO für die südosteuropäischen Staaten mit Sitz in Bukarest – und in Bergen die schon erwähnte ENQA<sup>31</sup> und zwei europäische Organisationen der Sozialpartner, nämlich UNICE (europäische Arbeitgebervertretung)<sup>32</sup> und das European

---

<sup>26</sup> European University Association (EUA), Rue d'Egmont 13, B-1000 Brussels, <http://www.eua.be>

<sup>27</sup> Council of Europe (CoE), Avenue de l'Europe, F-67075 Strasbourg CEDEX, <http://www.coe.int/> und <http://www.coe.int/higher-education>

<sup>28</sup> The National Unions of Students in Europe (ESIB), Rue de la Sablonnière 20, B-1000 Brussels, <http://www.esib.org>. Vgl. auch „Bologna with Student Eyes“, ESIB-Bericht für die Ministerkonferenz in Bergen, Bergen 2005

<sup>29</sup> European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), Wolvengracht 38-2, B-1000 Brussels, <http://www.eurashe.be>

<sup>30</sup> Centre Européen pour l'Education Supérieure (CEPES), 39, Stirbei Voda St., RO-010102 Bucharest, <http://www.cepes.ro>

<sup>31</sup> <http://www.enqa.net>

<sup>32</sup> Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe (UNICE), Avenue de Cortenbergh 168, B-1000 Brussels, <http://www.unice.org>

Trade Union Committee for Education (ETUCE)<sup>33</sup>, eingebettet in die pan-europäische Struktur von Education International (the voice of Education Workers worldwide)<sup>34</sup>, hinzu.

Obwohl noch keine internationale Organisation mit eigener Rechtspersönlichkeit, beginnt der Bologna-Prozess damit, sich doch schon einen gewissen „Apparat“ zuzulegen und auch schon einen Hauch unübersichtlich zu werden. Diese – leider international immer wieder zu beobachten – Tendenz könnte zu mehr Bürokratie des Bologna-Prozesses führen, seine ursprüngliche Dynamik beeinträchtigen und zum Entstehen von Clubs von „Langsameren“ und „Schnelleren“ beitragen. Dass die Schnelleren (z.B. in punkto Anerkennung, Joint Degrees und Qualitätssicherung) – aus guten und dargelegten Gründen (Globalisierung und Wettbewerb) – nicht warten wollen, ist verständlich; dass dies auf Integration und gemeinsame Zielerreichung negative Effekte haben kann, ist offensichtlich.<sup>35</sup>

Die EUA vertritt gegenüber der EU-Kommission recht erfolgreich den Anspruch, die europäischen Hochschulen umfassend zu vertreten. Sie erhält inzwischen auch recht umfangreiche Projektmittel der Europäischen Kommission für Projekte, die die europäische Kooperation im Hochschulbereich stärken sollen.

Der Europarat ist ein Partner, der umfassende Kenntnisse in legislativen, strukturellen und administrativen Gegebenheiten im „größeren“ Europa einbringt, über die sonst kein anderer verfügt. Er hat sich im Bologna-Prozess bereits als sehr wertvoll erwiesen. Da er ein reines Beratungs- und Konsultations-Organ ohne Exekutiv-Befugnis ist, wird seine politische Bedeutung oft unterschätzt. Meines Wissens hat zum Beispiel noch

---

<sup>33</sup> European Trade Union Committee for Education (ETUCE), Boulevard du Roi Albert II, 5, 9th floor, B-1210 Brussels, <http://www.etcue.homestead.com>

<sup>34</sup> Education International, <http://www.ei-ie.org/>

<sup>35</sup> Ein Beispiel für einen solchen „Club der Schnelleren“ ist das 2003 gegründete „European Consortium for Accreditation in Higher Education (ECA)“ (zwölf Gründungsmitglieder aus acht europäischen Staaten haben ein Kooperationsabkommen unterzeichnet mit dem Ziel, bis spätestens 2007 die (grenzüberschreitende) gegenseitige Anerkennung von Akkreditierungsbescheiden zu erreichen), ein weiteres die „Joint Quality Initiative“ (Dublin Descriptors) von elf europäischen Staaten (jeweils mit Deutschland); Vgl. auch: ECA (Hrsg.): „Accreditation in the European Higher Education Area“, ECA-Report in preparation for the Conference of European Ministers for Education in Bergen 2005, <http://www.eaconsortium.net>



nie ein Bundesminister für Bildung und Wissenschaft einen offiziellen Besuch beim Europarat gemacht.

ESIB ist eine Vereinigung europäischer Studentenverbände mit Sitz in Brüssel, die sehr engagiert im Bologna-Prozess mitarbeitet. Deutsches Mitglied ist allerdings nur der „Freiwillige Zusammenschluss von StudentInnenschaften (fzs)“.<sup>36</sup>

EURASHE ist die Vereinigung fachhochschulähnlicher und berufsbezogener Einrichtungen des Hochschulbereichs. Sie vertritt derzeit Einrichtungen aus Belgien, Zypern, der Tschechischen Republik, Dänemark, Estland, Ungarn, Irland, Lettland, Litauen, Polen, Portugal und Großbritannien. Deutsche Fachhochschulen sind – wie z.B. die finnischen, österreichischen, niederländischen und schweizerischen – aus nachvollziehbaren historischen Gründen nicht Mitglieder von EURASHE.

Auch in der EUA sind die deutschen Fachhochschulen aber nicht institutionell, sondern nur indirekt über die Mitgliedschaft der Gruppe der Fachhochschulen in der HRK vertreten. Andere deutsche Hochschul- oder hochschulnahe Einrichtungen wie z.B. die früheren Gesamthochschulen, die HIS GmbH<sup>37</sup>, das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)<sup>38</sup> oder die Akkreditierungsagentur ACQUIN<sup>39</sup> sind dagegen institutionelle Mitglieder der EUA mit Sitz und Stimme (wie auch eine größere Zahl der früheren britischen Polytechnics, heute sog. New Universities). Wenn die EU-Kommission in Begleitung des Bologna-Prozesses und in Verfolgung ihrer eigenen Lissabon-Strategie zunehmend mehr Projekte und Mittel an die EUA vergibt, könnte es sinnvoll sein, dort besser vertreten zu sein.

Ein sehr wichtiges Instrument des Bologna-Prozesses sind die zwischen zwei Ministerkonferenzen stattfindenden offiziellen sog. „Bologna-Seminars“ (Basis: Communiqué von Prag 2001). Sie werden bei der BFUG beantragt und genehmigt und dienen der inhaltlichen Vorbereitung und Weiterentwicklung themenorientierter Positionen, die im Bologna-Prozess eine Rolle spielen (Operationalisierung der Hauptzielsetzungen). Es wird immer nur eine begrenzte Anzahl dieser Bologna-Seminare be-

---

<sup>36</sup> fzs-Büro, Wöhlertstr. 19, D-10115 Berlin, <http://www.fzs-online.org>

<sup>37</sup> Hochschul-Informations-System GmbH (HIS), Gosseriede 9, D-30159 Hannover, <http://www.his.de>

<sup>38</sup> Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), Verler Str. 6, D-33332 Gütersloh, <http://www.che.de>

<sup>39</sup> ACQUIN e.V., Prieserstr. 2, D-95440 Bayreuth, <http://www.acquin.org>

willigt. Oft werden sie im Zusammenwirken eines Bologna-Mitgliedsstaates, einem Consultative Member (z.B. der EUA) und gegebenenfalls einer größeren nationalen oder internationalen Wissenschaftsorganisation durchgeführt. Die Seminare werden oft von der EU-Kommission gefördert, da die einzelnen Mitgliedsstaaten meist noch keine Etat-Positionen zur internationalen Unterstützung des Bologna-Prozesses eingerichtet haben (damit vergeben sie eine Chance, neben der notwendigen nationalen Perspektive einen gleichwertigen Einfluss auf die internationale Entwicklung wie die international tätigen Organisationen auszuüben).

Die Liste der derzeit aktuellen Bologna Seminars kann auf der zur Zeit noch aktuellen Website der Norweger<sup>40</sup> und auf der demnächst kompletten Website der Briten<sup>41</sup> eingesehen werden. Sie reicht von operativen Einzelfragen der europäischen Qualitätssicherung über Fragen der Gestaltung, Vergabe und gegenseitigen Anerkennung von „Joint Degrees“ und „European Masters“ bis hin zur Entwicklung eines europäischen Muster-Qualifikationsrahmenwerks<sup>42</sup> für gemeinsame Kriterien künftig in Europa zu vergebender Qualifikationen im Hochschulbereich. Die (gemeinsame) Klärung dieser Fragen ist essentiell für den Fortschritt des Bologna-Prozesses; die gefundenen Ergebnisse und Empfehlungen dienen gleichzeitig als Eingangsmaterial für Vereinbarungen künftiger Ministerkonferenzen. Deshalb ist es auch wichtig, dass deutsche Stellen sich an solchen Bologna-Seminaren intensiv beteiligen.

## **6. Die Umsetzung der Bologna-Ziele in Deutschland**

Eine auf meinen Vorschlag hin eingerichtete gemeinsame Arbeitsgruppe von Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat zwei Berichte zur „Realisierung der Ziele der Bologna-Erklärung in Deutschland“ vorgelegt, die vom Plenum der KMK beschlossen und dann als KMK-Dokumente veröffentlicht wurden. Sie enthalten neben der Darstellung des jeweiligen Sachstands auch eine Beschreibung, worum es bei

---

<sup>40</sup> <http://www.bologna-bergen2005.no>

<sup>41</sup> <http://www.dfes.gov.uk/bologna/>

<sup>42</sup> Vgl. „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“, Beschluss der KMK vom 21.04.2005, <http://www.kmk.org/doc/publ/pub.htm>

diesen Zielen im Einzelnen geht (die ich hier aus Umfangsgründen nicht geben kann). Sie stehen als herunterladbare Dokumente noch auf der Homepage der KMK.<sup>43</sup>

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat inzwischen – mit finanzieller Förderung durch das BMBF – ein „Kompetenzzentrum Bologna“ eingerichtet, das sachkundige Hilfestellung bei der Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses in Deutschland gibt. Die angebotenen Informations- und Beratungsmaterialien sind nach drei Zielgruppen geordnet:

- Bologna für Hochschulen,
- Bologna für Studierende,
- Bologna für die Wirtschaft.

Inhaltlich werden vor allem Informationen zu folgenden Bereichen (kostenlos) angeboten:

- Bachelor/Master,
- European Credit Transfer System (ECTS) und Modularisierung,
- Diploma Supplement,
- Qualitätssicherung, insbesondere Akkreditierung,
- Bologna in den Fachdisziplinen.

Erste Veröffentlichung des anfangs noch „Servicestelle Bologna“ genannten Kompetenzzentrums war ein „Bologna-Reader“<sup>44</sup> mit allen wichtigen Dokumenten zum Bologna-Prozess im weiteren Sinne. In einem in Kürze erscheinenden „Bologna-Reader II“ wird dann auch das Kommuniqué von Bergen enthalten sein.

Der für die Ministerkonferenz in Bergen vorbereitete „Trends-IV-Report“<sup>45</sup> der EUA – von der EU-Kommission gesponsert – gibt eine Momentaufnahme des Standes der Umsetzung der zehn Bologna-Zielsetzungen in den teilnehmenden Staaten. Er zeigt, dass der Umsetzungsprozess überall gut in Gang ist, in der täglichen Umsetzung vor Ort aber auch

---

<sup>43</sup> „Realisierung der Ziele der Bologna-Erklärung in Deutschland“, Sachstandsdarstellung, Beschluss der KMK vom 10.11.2000 und vom 25.04.2002, <http://www.kmk.org/doc/publ/pub.htm>

<sup>44</sup> Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen“, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004, Bonn 2004

<sup>45</sup> Sybille Reichert und Christian Tauch: „Trends IV: European Universities Implementing Bologna“, EUA Publications, Brüssel 2005 (<http://www.eua.be>)

noch auf organisatorische und vor allem finanzielle Erschwernisse trifft. In Deutschland geht es bei der Umsetzung vor allem um folgende Punkte:

- Umstellung auf Bachelor-/Master-Studienangebote,
- Weitere Einführung und „Nachjustierung“ der verwendeten ECTS-Modelle,
- Konsequente Modularisierung der Studienangebote, möglichst nach einem auf Hochschulebene vorgegebenen Raster,
- Aufbau eines permanenten internen, fachbereichsübergreifend organisierten Qualitätssicherungssystems, für das eine Führungsverantwortung auch auf der Ebene der Hochschulleitung wahrgenommen wird.<sup>46</sup>

Mehrere Bundesländer haben inzwischen durch Verordnungen oder Novellierungen ihrer Hochschulgesetze festgelegt, dass von einem bestimmten Zeitraum an (immer vor 2010) neue Studienangebote nur noch in der gestuften Form (BA/MA) eingerichtet werden dürfen. Die KMK hat zum Stand dieser Ländervorgaben im Jahr 2004 eine erste Umfrage durchgeführt, die in wenigen Tagen nach dem Stand vom September 2005 aktualisiert wird.<sup>47</sup>

Eine neuere Veröffentlichung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)<sup>48</sup> beschreibt den Stand der Umstellung auf gestufte Studiengänge nach einer Umfrage zusammenfassend wie folgt:

- 116 von 166 antwortenden Hochschulen wollen flächendeckend Bachelor- und Masterstudiengänge einführen, rund 70% davon bereits bis spätestens zum Wintersemester 2007/2008
- zum Stand im Sommersemester 2005: 26% von 11.286 Studienangeboten insgesamt sind bereits gestufte Angebote, davon 1.453 Bachelor- und 2.934 Master-Studiengänge (insgesamt 2.934).

---

<sup>46</sup> Vgl. hierzu die verschiedenen Veröffentlichungen des Projekts Qualitätssicherung („Projekt Q“) der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in Bonn: [http://www.hrk.de/de/projekte\\_und\\_initiativen/](http://www.hrk.de/de/projekte_und_initiativen/)

<sup>47</sup> Sekretariat der KMK: „Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Einführung gestufter Studiengänge. Ergebnisse einer Länderumfrage (Stand: 09.09.2004)“, Bonn 2004 (<http://www.kmk.org>)

<sup>48</sup> Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen“, Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2005, Bonn 2005 (<http://www.hrk.de>)

Deutschland befindet sich bei der Realisierung der Bologna-Zielsetzungen in einem mittleren Feld mit allerdings größeren Unterschieden zwischen den einzelnen (Bundes-) Ländern. Die Vereinbarung der Minister von Berlin, dass ab 2005 alle Absolventen automatisch und kostenlos ein „Diploma Supplement“<sup>49</sup> erhalten sollen, wird noch nicht überall erfüllt. Die Verwendung von ECTS und die strikte Modularisierung von Studienangeboten müssen als Daueraufgaben begriffen werden, die eine ständige Überprüfung und Nachjustierung erfordern.

Eine neuere Untersuchung der HIS-GmbH<sup>50</sup> im Auftrag des Stifterverbandes über die Arbeitsmarktchancen von Absolventen zeigt, dass Bachelors Angebote der Wirtschaft erhalten und unterkommen. Die untersuchten Fallzahlen sind noch nicht sehr groß, geben aber Anlass zu vorsichtigem Optimismus.

Im Ganzen kann man wohl sagen, dass die Umstellung auf gestufte Studiengänge Überprüfungen und Modernisierungen der deutschen Studienangebote ausgelöst hat, die auch inhaltlich weit über den eigentlichen organisatorischen Kern der Umstellung hinausgehen. Ich wage zu behaupten, dass dies dem deutschen Studiensystem gut getan hat und ohne Bologna-Prozess vermutlich in dieser vergleichsweise kurzen Zeit nicht erreicht worden wäre.

## **7. Das Kommuniké von Bergen und die Arbeitsaufträge für London 2007**

Die Minister haben in ihrem letzten Kommuniké von Bergen folgende vordringliche Aufgaben definiert, die in der kommenden Sitzung in London wieder auf die Tagesordnung kommen werden:

- a) Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen, die mit einem übergreifenden europäischen Qualifikationsrahmen kompatibel sind und sich in ihn einpassen. Die Bologna Follow-up-Group ist beauftragt, über den Fortschritt dieser Arbeiten zu berichten.

---

<sup>49</sup> Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): „Diploma Supplement. Funktion – Inhalte – Umsetzung“, Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2005, Bonn 2005 (<http://www.hrk.de>)

<sup>50</sup> Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): „Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen“, POSITIONEN April 2005, Essen 2005 ([http://www.stifterverband.de/positionen\\_april\\_2005.pdf](http://www.stifterverband.de/positionen_april_2005.pdf) und <http://www.his.de/absolventen>)

- b) Über Einzelheiten der europäischen Qualitätssicherung und der Einführung eines European Quality Assurance Registers soll ein Bericht und Vorschläge zur Operationalisierung vorgelegt werden.
- c) Die Ratifizierung der Lissabonner Konvention zur Anerkennung von Hochschulabschlüssen von 1997 soll von den Staaten, die sie bisher noch nicht ratifiziert haben, unverzüglich eingeleitet werden (auch die Bundesrepublik hat dies noch nachzuholen).
- d) Es soll ein Bericht über die Weiterentwicklung der Leitlinien für Doktoranden-Programme im Europäischen Hochschulraum vorgelegt werden.
- e) Die Mitnahmefähigkeit („portability“) von Zuschüssen und Darlehen zur Studienfinanzierung soll weiter erleichtert werden (so kann beispielsweise Bafög nach einem Anfangsstudium in Deutschland von mindestens zwei Semestern gegebenenfalls bis zum Studienende in jedes Land der Europäischen Union mitgenommen werden).
- f) Es soll eine Strategie für die „externen Beziehungen“ des Bologna-Prozesses und seine Beispielwirkung für andere Regionen der Welt (Lateinamerika, Afrika, Asien) entwickelt werden.
- g) Die Bestandsaufnahme der Zielerreichung (insbesondere zu den Zielen Qualitätssicherung, Einführung nationaler Rahmenvorgaben für Qualifikationen, Joint Degrees und Berücksichtigung geeigneter, außerhalb des Hochschulbereichs erworbener Qualifikationen) soll fortgeführt und ausgeweitet werden. Die Minister erwarten hierzu einen neuen Bericht.
- h) Es soll ein vergleichender Bericht über die Mobilität von Studierenden und Lehrpersonal vorgelegt werden.

## **8. Rechtliche Kodifizierung und weitere Perspektiven für 2010**

Zu Beginn des Bologna-Prozesses ist immer wieder betont worden, dass er sehr flexibel, offen und völkerrechtlich unverbindlich sei – und gerade deswegen sehr erfolgreich und dynamisch verlaufe. In einer mittelfristigen Perspektive muss diese Einordnung – in durchaus positivem Sinne – etwas relativiert werden. Sie stimmt weiterhin im Hinblick auf die formalisierte und im EU-Vertrag kompetenzmäßig festgelegte EU-Bildungspolitik. In einer „zweiten Ebene“ läuft allerdings längst eine Kodifizierung des Bologna-Prozesses. Viele europäische Staaten – als Beispiele

seien Dänemark, Österreich, Norwegen und die Schweiz genannt – haben in der letzten Zeit moderne neue Hochschulgesetze verabschiedet, die ausdrücklich auf den Bologna-Prozess Bezug nehmen und seine Zielsetzungen in die nationalen Vorschriften integrieren. In diesem Zusammenhang sind auch die Ergebnisse und Empfehlungen eines Bologna-Seminars in Warschau von Interesse, das den Zusammenhang von neuen Gesetzen und Politik-Dokumenten (auf nationaler Ebene) mit dem Bologna-Prozess untersucht hat.<sup>51</sup>

Die längerfristige Toleranz neuerer EU-Programme (z.B. European Masters und Netzwerk europäischer Doktorandenprogramme), die eigentlich über die geschriebenen EU-Zuständigkeiten hinausgehen, von den Regierungschefs im Rahmen ihrer Lissabon- und Barcelona-Strategie aber „abgesegnet“ wurden, werden zu einer Art „Gewohnheitsrecht“ und damit erweitertem Spielraum auf EU-Ebene ohne formelle Rechtsänderung führen. Mein Rat wäre, an diesem Prozess zunächst nichts zu ändern und ihn im Interesse einer positiven europäischen (auch wirtschaftlichen) Entwicklung und des weiteren Zusammenwachsens in Europa weiter laufen zu lassen.

Nach 2010 wird sich die Frage stellen, ob erreichte gemeinsame Leitideen und Grundstrukturen des Europäischen Hochschulraums in eine rechtlich eindeutiger Form, z.B. in Gestalt eines Regierungs- oder Staatsabkommens zwischen den beteiligten Staaten, überführt werden sollten. Über diese Frage wird unter dem Stichwort „Bologna Plus“ in verschiedenen Mitgliedsstaaten nachgedacht.

---

<sup>51</sup> UNESCO/CEPES: „New Generations of Policy Documents and Laws for Higher Education: Their Thrust in the Context of the Bologna Process“, Report of the International Conference on Nov. 4 – 6, 2004 in Warsaw, Poland (<http://www.cepes.ro> and <http://www.bologna-bergen2005.no/seminars>)

# Mobilität und Kooperation als Instrumente europäischer Bildungspolitik

## Wirkungsdimensionen von SOKRATES II in der Erwachsenen- und der Hochschulbildung

**Bettina Alesi**  
**Ute Lanzendorf**  
Kassel

Obwohl die Bildungssysteme in Europa seit jeher zu den besonders argwöhnisch geschützten nationalstaatlichen Hoheitsbereichen gehören und die Europäische Kommission nur über sehr begrenzte Finanzmittel verfügt, hat die Kommission ihren bildungspolitischen Handlungsspielraum im Laufe der Jahre deutlich ausgebaut. Sie fördert heute ein breites Spektrum von innovativen Maßnahmen und Projekten, von denen sie sich eine umfassende Wirkung im europäischen Interesse verspricht. Europäisch finanzierte Aktivitäten sollen einen „europäischen Mehrwert“ erbringen bzw. zur Europäisierung des Bildungswesens beitragen. Im Laufe der neunziger Jahre hat die EU-Kommission ihre Bildungsprogramme so weit ausdifferenziert, dass mittlerweile von einer europäischen Programmpolitik gesprochen werden kann. Eines ihrer zentralen Instrumente ist das SOKRATES-Programm, das Aktivitäten in den verschiedenen Bereichen der allgemeinen Bildung fördert. Am Beispiel deutscher Erfahrungen mit dem europäischen Bildungsprogramm SOKRATES II lässt sich im weiteren illustrieren, wie und inwieweit die Europäische Union die Entwicklung des Bildungswesens in ihren Mitgliedsstaaten mitgestaltet.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dies geschieht auf der Grundlage von Befunden der Zwischenevaluation des SOKRATES II-Programms in Deutschland. Dabei werden die Beispiele zweier unterschiedlicher Förderarten – der Dozentenmobilität in der Hochschulbildung (unten Punkt 2.) und der Kooperationsprojekte in der Erwachsenenbildung (Punkt 3.) – gewählt, um die Reichweite und Wirkung europäisch geförderter Maßnahmen zu veranschaulichen. Die Zwischenevaluation wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Kooperation von drei Einrichtungen durchgeführt: dem Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Koordinator), dem Wissenschaftlichen Zentrum für



Zunächst skizzieren die Autorinnen die Entwicklung der europäischen Bildungspolitik und führen das SOKRATES-Programm ein.

## **1. Europäische Bildungspolitik und das SOKRATES-Programm**

Die bis heute gültigen Bestimmungen des Vertrags über die Europäische Union („Vertrag von Maastricht“) aus dem Jahr 1992 sehen vor, dass die Europäische Union einen Beitrag leisten soll „zu einer qualitativ hoch stehenden allgemeinen und beruflichen Bildung“ (Artikel 3p). Indem der Union im Rahmen des Maastrichter Vertrags erstmals über die berufliche Bildung hinaus einen Handlungsspielraum auch für die allgemeine Bildung zugesprochen wurde, erweiterte sich das Politikmandat europäischer Instanzen einerseits erheblich; andererseits sind die Möglichkeiten der Einflussnahme sowohl auf die berufliche als auch auf die allgemeine Bildung auch nach Inkrafttreten des Maastrichter Vertrags stark begrenzt, da die hoheitliche Kompetenz für das Bildungswesen nach wie vor bei den Mitgliedsstaaten liegt. Der Vertrag von Maastricht berechtigt die EU im Bereich der allgemeinen Bildung im Wesentlichen zur Durchführung von Maßnahmen der internationalen Kooperation und Mobilität. Die Verantwortung für „die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungswesens“ (Art. 126) liegt weiterhin bei den Mitgliedsstaaten. Wächter (1996: 7) schlussfolgert: „Maastricht bietet (...) eine Bestandsgarantie für die ‚Vielfalt‘ [der europäischen Bildungssysteme, d. Verf.] und verbietet jegliche Harmonisierung“.

Die im Maastrichter Vertrag vorgenommenen Kompetenzzuschreibungen an die Union sind das Ergebnis einer jahrzehntelangen Entwicklung. Die EU-Kommission hatte es schon früh verstanden, trotz begrenzter formaler Zuständigkeiten ihren Einfluss auf die Bildungssysteme Europas kontinuierlich auszuweiten und sich zu den nationalen Bildungspolitiken komplementäre Handlungsfelder zu erschließen. Dies trifft auch für die allgemeine Bildung zu.

So förderte die Kommission beispielsweise seit 1976 die europäische Mobilität im Hochschulwesen. Aus dem zunächst eingerichteten Joint Stu-

---

Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel und der Gesellschaft für Empirische Studien (GES), Kassel. Ihre vollständigen Ergebnisse wurden veröffentlicht in Kehm (2005). Zu Ergebnissen für die Erwachsenenbildung vgl. auch Alesi/Lanzendorf (2004 und 2005).

dy Programme (vgl. Dalichow/Teichler 1986) ging 1987 das ERASMUS-Programm hervor. Rechtliche Vorbehalte der Mitgliedsstaaten gegen diese Aktivitäten umging die Kommission dadurch, dass sie die Hochschulbildung als Teil der Berufsbildung einstufte (in der sie formal berechtigt war, Programme anzubieten) – eine Auslegung, in der sie vom Europäischen Gerichtshof unterstützt wurde.

Die Mitgliedsstaaten duldeten die europäischen Maßnahmen gerne als eine Zugabe zu ihren eigenen – teilweise sehr begrenzten – nationalen Bildungsbudgets. Durch ihre Beteiligung an den europäischen Programmen und ihren Verzicht auf Einspruch gaben sie diesen Vorstößen der Kommission ihren stillschweigenden Segen. Hinzu kam, dass Angebote der Kommission, die Mobilitätsprogramme in nationaler Regie fortzuführen, von den Mitgliedsstaaten wiederholt ausgeschlagen wurden. So kamen die Mitgliedsstaaten schließlich nicht mehr umhin, eine europäische Zuständigkeit auch für die allgemeine Bildung formal zu verankern.

In den 1990er Jahren hat die Kommission dann durch wiederholte Neuzuschüsse der Förderprogramme Anstrengungen unternommen, deren Reichweite zu vergrößern. Sie ist nicht nur bemüht, die Teilnahme an dem traditionellen Instrument der Mobilitätsmaßnahmen ständig auszuweiten, sondern stellt zudem durch neue Fördertypen auch stärker die strukturelle Nachhaltigkeit der von ihr geförderten Maßnahmen in den Vordergrund. Zum Beispiel wird in den letzten Jahren vermehrt die Erarbeitung spezieller Wissens- oder Verfahrens-„Bausteine“ bzw. von Produkten mit einem europäischen Mehrwert gefördert. Diese „Bausteine“ können zum Beispiel Lerneinheiten mit spezifisch europäischen Inhalten sein oder sich Fragestellungen widmen, die in verschiedenen Bildungssystemen in ähnlicher Art und Weise auftreten. Ihre Erarbeitung wird im Rahmen so genannter „transnationaler Kooperationsprojekte“ gefördert.<sup>2</sup>

Außer in der Definition neuer Fördertypen schlug sich das Bemühen um eine Steigerung der Reichweite europäischer Aktivitäten auch in einem Konzentrationsprozess nieder: Im Jahr 1995 führte die Kommission ihre bis dahin eigenständigen Programme für einzelne Bereiche der allgemeinen Bildung unter dem Dach des neuen SOKRATES-Programms zusammen. Eine erste fünfjährige Phase des Programms (SOKRATES I) lief bis Ende 1999 und war mit einem Haushalt in Höhe von 850 Mio. Euro ausgestattet. Anschließend wurden für die siebenjährige Laufzeit

---

<sup>2</sup> Zur Geschichte europäischer Bildungsprogramme vgl. Teichler (2004).

von SOKRATES II (2000-2006) mehr als doppelt so viele Mittel (1,85 Mrd. Euro) bewilligt. Inzwischen nimmt neben den EU-Mitgliedsstaaten, den assoziierten Staaten Mittel- und Osteuropas, Island, Liechtenstein, Norwegen, Malta und Zypern auch die Türkei an SOKRATES teil. Der größte Anteil des Förderbudgets entfällt auf den Hochschulbereich (Aktion ERASMUS). Aber auch der Schulbereich (Aktion COMENIUS) und der Erwachsenenbildungsbereich (Aktion GRUNDTVIG) sind inzwischen fest etablierte Förderlinien im Programm.

## **2. Was bewirkt die Mobilität von Hochschuldozenten unter SOKRATES/ERASMUS?**

Die ERASMUS-Aktion innerhalb des SOKRATES-Programms fördert mehrere verschiedene, sich inhaltlich ergänzende Maßnahmebereiche. Unter ihnen wurde die akademische Mobilität, speziell die Dozentenmobilität, zur näheren Betrachtung ausgewählt.<sup>3</sup> Die Dozentenmobilität weist im Vergleich zur studentischen Mobilität ein größeres Potential dafür auf, Veränderungen im Hochschulwesen zu bewirken: Zum einen verbleibt die Auslandserfahrung mobiler Dozenten unmittelbar an den Hochschulen, da die Dozenten im Gegensatz zu den Studierenden dort dauerhaft verankert sind. Zum anderen tragen die Professoren, die in Deutschland über die Hälfte der mobilen Dozenten ausmachen, die zentrale Verantwortung für die Entwicklung von Lehre und Forschung.<sup>4</sup>

Für eine nähere Betrachtung der Dozentenmobilität spricht des Weiteren, dass sie einen in der Praxis etablierten und in der Durchführung weitgehend reibungslosen Förderbereich darstellt (vgl. z.B. die Ergebnisse früherer Evaluationsstudien bei Maiworm/Teichler 2002 und Kreitz/Teichler 1998). Überdies sind die aus der deutschen Zwischenevaluation von SOKRATES II über die Dozentenmobilität gewonnenen Informationen besonders aussagekräftig, da Deutschland unter allen SOKRATES-Teilnehmerländern sowohl das mit Abstand wichtigste Sender- als auch das wichtigste Empfängerland mobiler Dozenten ist: Jeweils rund 14 Pro-

---

<sup>3</sup> Darüber hinaus werden Hochschulkooperationen (z.B. zur Entwicklung gemeinsamer Curricula oder die Durchführung kurzer europäischer Kurse, so genannter Intensivprogramme) und thematische Netzwerke gefördert. Letztere dienen dem Austausch europäischer Hochschuldozenten eines bestimmten Studienfachs über lehrbezogene Themen.

<sup>4</sup> Zur Bedeutung der Dozentenmobilität vgl. Welch (1997), Seidel (1998) und Van de Bunt-Kokhuis (2000).

zent aller europaweit mobilen Dozenten kamen im Studienjahr 2002/03 aus Deutschland bzw. verbrachten einen Gastaufenthalt an einer deutschen Hochschule.

Der offizielle Zielkatalog der Dozentenmobilität spiegelt die weit reichenden Erwartungen an diese Fördermaßnahme wider. Lehraufenthalte im Ausland unter ERASMUS sollen nicht nur der individuellen Fortbildung und beruflichen Weiterentwicklung der Hochschuldozenten dienen oder Studierenden, die nicht an Mobilitätsprogrammen teilnehmen, das Wissen und die Kompetenzen ausländischer Dozenten zugänglich machen. Im Zuge der konzeptionellen Weiterentwicklung des ERASMUS-Programms haben darüber hinaus vielmehr auch Erwartungen an eine über-individuelle bzw. strukturelle Wirkung der Dozentenmobilität an Bedeutung gewonnen.

Im Sinne der übergeordneten Programmziele „Innovation“ und „Nachhaltigkeit“ soll der Dozentenaustausch einerseits weiteren europäischen Aktivitäten zugute kommen. Es wird davon ausgegangen, dass er beispielsweise einen Beitrag zur Intensivierung der Kontakte zwischen den teilnehmenden Hochschulen im In- und Ausland leistet und das Zustandekommen transnationaler Kooperationsprojekte sowie die Schärfung des internationalen Profils der Heimatfachbereiche der mobilen Dozenten fördert (Europäische Kommission 2003: 9).

Andererseits erwartet man, dass der vorübergehende Auslandskontakt mobiler Dozenten auch strukturelle Entwicklungen innerhalb der Herkunftshochschulen anstoßen kann. Man geht davon aus, dass die Dozenten Lehr- und Lernformen, die sie in fremdkulturellen Kontexten kennen gelernt haben, in ihre heimischen Arbeitszusammenhänge einbringen. Auf diese Weise entstünden Ansatzpunkte für eine dauerhafte Europäisierung und Qualitätsverbesserung in den Heimatstudiengängen der mobilen Dozenten. Offiziellen Dokumenten zufolge sollen Mobilitätsmaßnahmen ihre Teilnehmer dazu motivieren, „die von ihnen angewandten Verfahren kontinuierlich zu überdenken und zu aktualisieren und den immer weiter steigenden Ansprüchen gerecht zu werden“ (Europäische Kommission 2004: 9). Es besteht allgemein die Erwartung, dass der Kontakt mit ausländischen Bildungssystemen eine Art „positive Ansteckung“ in Gang setzt, die von der Studiengangsbene auf die Fachbereichsebene oder sogar auf die Ebene der Hochschule übergeht.

Vergegenwärtigt man sich die Praxis der ERASMUS-Dozentenmobilität, so fällt allerdings deren nur geringe Dimension ins Auge: Zum ei-

nen dürfen ERASMUS-Lehraufenthalte im Ausland in der Regel maximal eine Woche dauern. Nur in Einzelfällen können sie für bis zu acht Wochen bzw. für ein volles Semester (sechs Monate) bewilligt werden. Zum anderen beläuft sich die Teilnahme in Deutschland auf lediglich etwa fünf bis sechs Prozent der Hochschuldozenten.

Zur Einordnung der im Weiteren referierten Teilbefunde der SOKRATES II-Zwischenevaluation zu Wirkungen der Dozentenmobilität sind folgende Hintergrundinformationen bedeutsam:

- Die wichtigsten Fachgebiete deutscher ERASMUS-Dozenten sind „Sprachen und Philologien“ sowie Ingenieurwissenschaften/Technik. Insgesamt rund ein Drittel der deutschen ERASMUS-Dozenten gehört einem dieser beiden Fachgebiete an. Die Dozenten können in aufeinander folgenden Jahren mehrfach an ERASMUS teilnehmen, und eine Reihe von Dozenten lehrt regelmäßig an der gleichen ausländischen Partnerhochschule.
- Die bevorzugten Zielländer deutscher ERASMUS-Dozenten sind die großen EU-Mitgliedsstaaten. Insgesamt ist die Liste der Zielländer allerdings breit gefächert. Fast jeder dritte Dozent absolvierte einen Lehraufenthalt in Mittel- und Osteuropa. Die Austauschbilanz ist weitgehend ausgeglichen, d.h. es kommen insgesamt etwa so viele ausländische Dozenten mit ERASMUS-Unterstützung nach Deutschland wie Deutsche im Ausland lehren. Eine länderspezifische Reziprozität des Austauschs ist allerdings nicht gegeben, da fast die Hälfte der ausländischen Dozenten aus Mittel- und Osteuropa nach Deutschland kommt.
- Was die Durchführung der ERASMUS-Lehraufenthalte deutscher Dozenten im Ausland anbelangt, so ergaben sich keinerlei Hinweise auf Probleme. In der Regel sind die Dozenten mit den Arbeitsbedingungen an der Gasthochschule ausgesprochen zufrieden.

Die im Rahmen der SOKRATES II-Zwischenevaluation durchgeführte Fragebogenerhebung unter ehemaligen deutschen ERASMUS-Dozenten berücksichtigte ungefähr die Hälfte der rund 2.000 deutschen Dozenten, die 2001/02 unter ERASMUS im Ausland waren (Rücklaufquote ca. 50%). Der Fragebogen thematisierte sowohl den Ablauf des Lehraufenthalts im Ausland als auch seine Wirkung. In Bezug auf die Wirkung des Lehraufenthalts musste sich der Fragebogen auf die individuellen Erträge

für die Dozenten und die Wirkungen auf der Studiengangsebene beschränken, da die Dozenten nur diese Bereiche unmittelbar überblicken.

In Bezug auf potentielle Wirkungen der Dozentenmobilität auf der individuellen Ebene wurde zwischen einem „Kenntnisgewinn“ und den „Erträgen“ für die einzelnen Teilnehmer unterschieden.

Hinsichtlich des Kenntnisgewinns durch den ERASMUS-Lehraufenthalt zeigte sich, dass vor allem das Lernen über die Studienstruktur im Gastland und über Konzepte und Inhalte von Studienangeboten, die sich von denen des Heimatstudiengangs unterscheiden, eine Rolle spielen. Diese beiden Aspekte werden von mehr als zwei Dritteln der Befragten als „wertvoll“ oder „sehr wertvoll“ eingestuft. Der Kenntnisgewinn über Lehr- und Lernformen und über Verfahren der Qualitätssicherung im Ausland hingegen wird von weniger als einem Drittel der Dozenten auf diesem hohen Niveau bewertet.

In Bezug auf den persönlichen Ertrag ihres ERASMUS-Lehraufenthalts im Ausland stellen über 80 Prozent der Dozenten die Erweiterung ihres internationalen/interkulturellen Verständnisses in den Vordergrund (Bewertung als „wertvoll“ oder „sehr wertvoll“). Stärker praxisrelevante Erträge der Dozentenmobilität finden sich in der Bewertungsskala etwas weiter hinten. Immerhin aber noch knapp zwei Drittel der Dozenten beurteilen das Entstehen neuer Kooperationsaktivitäten bzw. gemeinsamer Projekte mit dem Gaststudiengang/der Gasthochschule und die Verbesserung von Forschungskontakten während ihres Lehraufenthalts im Ausland als „wertvoll“ oder „sehr wertvoll“.

Knapp die Hälfte der Dozenten berichtete von einem großen oder sehr großen Ertrag des ERASMUS-Lehraufenthalts in Bezug auf die sichere Anwendung der für die Lehrtätigkeit eingesetzten Fremdsprache und die Erweiterung von Fachwissen. Deutlich vorsichtiger fiel die Bewertung der Aspekte „Veränderung des eigenen Lehrangebots“ und „Verbesserung der beruflichen Perspektive“ aus. Nur 16 bzw. 14 Prozent der Befragten beurteilten diese beiden Erträge als „wertvoll“ oder „sehr wertvoll“.

Um Einblicke auch in die über-individuelle Wirkung der Dozentenmobilität zu erhalten, wurden die befragten Dozenten gebeten, den Ertrag der Dozentenmobilität (ERASMUS-Lehraufenthalte deutscher Dozenten im Ausland und ausländischer Dozenten in Deutschland) für ihre Heimatstudiengänge einzuschätzen. Der Schilderung der diesbezüglichen Befunde ist voranzustellen, dass über die Hälfte der in der Befragung erfassten Dozenten berichtet, in ihrem Studiengang gebe es eine gewisse Regelmä-

bigkeit der Outgoing-Dozentenmobilität (jedes Jahr lehren Dozenten aus einem Studiengang im Ausland). Immerhin 15 Prozent der befragten deutschen Dozenten geben darüber hinaus an, dass die Lehre ausländischer Dozenten Teil des regulären Lehrprogramms in ihrem Studiengang sei.

Im Zuge der Fragebogenerhebung wurde der Ertrag der Dozentenmobilität auf Studiengangsebene lediglich für zwei der insgesamt zwölf zur Bewertung vorgegebenen Aspekte von über der Hälfte der Dozenten als „groß“ oder „sehr groß“ eingeschätzt. Bei den beiden besonders positiv beurteilten Aspekten handelt es sich um das Angebot von Wissen über das Partnerland und die Verbesserung der Betreuung mobiler Studierender. In immerhin noch über 40 Prozent der Fälle sehen die Dozenten aber auch „große“ oder „sehr große“ Erträge aus der ERASMUS-Mobilität in Bezug auf die Aspekte „Angebot fremdsprachlicher Lehre“ und „Behandlung international vergleichender Fragestellungen“. Alle genannten Erträge kommen zu einem großen Teil durch die zeitweise Präsenz ausländischer Gastdozenten zustande. Erträge auf der Studiengangsebene, die nicht unmittelbar mit der Durchführung von Gastdozenturen zusammenhängen, sondern eine Übertragung der Erfahrungen aus dem Auslandsaufenthalt auf den heimatischen Arbeitszusammenhang voraussetzen, werden maximal von einem Drittel der befragten Dozenten als „großer“ oder „sehr großer“ Ertrag bewertet. Im Einzelnen wurden abgefragt: die Entwicklung neuer Konzepte und Inhalte für Studienangebote, die Abstimmung des Lehrangebots unter den an der Dozentenmobilität beteiligten Studiengängen, der Aufbau von Doppeldiplomprogrammen, die Entwicklung neuer Lehrmethoden und die Integration von Sprachkursen in das Curriculum.

Die geschilderten Befunde decken sich im Wesentlichen mit den Befunden früherer Erhebungen. Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass

- sich der Kenntnisgewinn der Dozenten durch Mobilität auf die Grundstrukturen ausländischer Studiengänge und -systeme, Fremdsprachen sowie Fachwissen konzentriert;
- der persönliche Ertrag für die Dozenten vor allem in einer allgemeinen Horizonterweiterung liegt. Daneben werden als Folge der Dozentenmobilität weitere europäische Aktivitäten in Kooperation mit ausländischen Partnern initiiert. Dem Einfluss von Erfahrungen, die aus Lehraufenthalten im Ausland resultieren, auf die eigene Lehre scheint

hingegen nur eine nachrangige Rolle zuzukommen. Möglich ist allerdings, dass derartige Entwicklungen von den Dozenten nicht nur deswegen weniger hoch bewertet werden als andere Aspekte, weil sie wenig stattfinden, sondern dass sie zudem aus der persönlichen Sicht des einzelnen Dozenten weniger neu, relevant oder „spannend“ erscheinen als die neu gewonnenen Auslandskontakte;

- die Erträge des Dozentenaustauschs für die Studiengangsebene weniger ausgeprägt als für die beiden erstgenannten Ertragsdimensionen zu sein scheinen. Die am höchsten bewerteten Erträge kommen primär durch die Präsenz ausländischer Gastdozenten in Deutschland zustande. Immerhin zählen aber in jedem dritten Fall auch die Entwicklung neuer Studiengangskonzepte und -inhalte sowie die Abstimmung des Lehrangebots mit der Partnerhochschule zu den als wichtig eingeschätzten Erträgen des Dozentenaustauschs.

### **3. Was bewirken europäische Kooperationsprojekte in der Erwachsenenbildung unter SOKRATES/GRUNDTVIG?**

Europäische Kooperationsprojekte werden im Bereich der Erwachsenenbildung seit Beginn des SOKRATES-Programms (1995) gefördert. Es handelt sich hierbei um Modell- bzw. Pilotvorhaben, in deren Rahmen Einrichtungen aus mindestens drei europäischen Staaten „Wissen und Erfahrung bündeln, damit konkrete und innovative Ergebnisse mit einem klaren europäischen ‚Mehrwert‘ erzielt werden können“ (Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung 2002). Die Ergebnisse, z.B. bestimmte Lehr- und Lernmaterialien oder Lehrgänge, sollen sowohl den unmittelbar am Projektgeschehen Beteiligten als auch weiteren Bildungseinrichtungen zugute kommen und im Idealfall die Erwachsenenbildungssysteme in den einzelnen Mitgliedsstaaten um grenzüberschreitende Normen und Konzepte bereichern. Gefördert wird im Rahmen von SOKRATES/GRUNDTVIG<sup>5</sup> aber nicht die Durchführung bestimmter Lehrgänge oder Maßnahmen, sondern allenfalls ihre curriculare Entwicklung

---

<sup>5</sup> Die Aktion „GRUNDTVIG - Erwachsenenbildung und andere Bildungswege“ wurde nach dem dänischen Geistlichen und Philosophen Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) benannt, der als Begründer der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens gilt. Neben den Kooperationsprojekten gibt es in der Aktion GRUNDTVIG noch drei weitere Fördertypen: Lernpartnerschaften, Mobilitätsmaßnahmen für Beschäftigte in der Erwachsenenbildung und Netzwerke.



und modellhafte Erprobung. Besonders förderungswürdig im Rahmen des SOKRATES-Programms sind insbesondere jene Vorhaben, die neben einer europäischen Perspektive dem Konzept des lebenslangen Lernens gerecht werden und einen Beitrag zur Verbesserung der Chancengleichheit leisten (vgl. Europäische Kommission 2000).

Kooperationsprojekte sollen sich darum bemühen, sowohl die Bildungsnachfrage als auch das Bildungsangebot zu verbessern, Informations- und Beratungsdienste aufzubauen, flexible Anerkennungs- und Benotungssysteme zu entwickeln, die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien verstärkt zu nutzen, zu einer Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse und der Kenntnisse über andere Kulturen in Europa beizutragen sowie die aktive Teilnahme der Bürger und die Unionsbürgerschaft zu fördern. Ein besonderes Augenmerk ist dabei darauf zu richten, dass diese Angebote insbesondere bildungsfernen Personengruppen, Menschen mit Migrationshintergrund und Lernenden mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten zugute kommen (vgl. Europäische Kommission 2000 und 2001).

Die Kooperationsprojekte, auch GRUNDTVIG 1-Projekte genannt, werden trotz eines generellen Trends zur Dezentralisierung der Programmadministration weiterhin zentral in Brüssel verwaltet. Der Förderzuschuss durch die Europäische Kommission beträgt maximal 75 Prozent des Projektbudgets und es ist somit erforderlich, dass die beteiligten Einrichtungen zu den Modellvorhaben einen Eigenanteil beisteuern. Im Rahmen von SOKRATES II wurden die finanziellen Mittel für diesen Fördertyp deutlich ausgeweitet, was als Zeichen für den wachsenden Stellenwert der (nicht berufsbezogenen) Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene gedeutet werden kann.

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse wurden durch Datenbankanalysen,<sup>6</sup> Auswertungen von Projektberichten sowie durch eine schriftliche und mündliche Befragung gewonnen.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Datenbank des Technischen Unterstützungsbüros für SOKRATES II in Brüssel

<sup>7</sup> Schriftliche Befragung aller deutschen Projektbeteiligten in GRUNDTVIG 1-Kooperationsprojekten der Förderjahre 2000/01 und 2001/02 (Rücklaufquote 53 Prozent = 31 Fragebogen) sowie zehn Interviews mit Projektbeteiligten. Hinzu kam ein Evaluationsworkshop mit deutschen Beteiligten an GRUNDTVIG.

### *Deutsche Beteiligung*

Während in der ersten Phase des SOKRATES-Programms zwischen 1995 und 1999 europaweit 186 Kooperationsprojekte in der Erwachsenenbildung gefördert werden konnten, wurde diese Zahl in SOKRATES II bereits in den ersten drei Jahren der Programmlaufzeit (2000-2002) erreicht (=187 Projekte). An etwas mehr als einem Drittel (66) dieser Projekte waren deutsche Einrichtungen beteiligt. Insgesamt nahmen zwischen 2000 und 2002 97-mal Einrichtungen<sup>8</sup> aus Deutschland an GRUNDTVIG 1-Projekten teil. In den Förderjahren 2001 und 2002, für die zum Zeitpunkt der Evaluation detaillierte Daten vorlagen, waren etwa die Hälfte der beteiligten deutschen Institutionen Erwachsenen- oder Fortbildungseinrichtungen, ein Viertel waren gemeinnützige Vereinigungen, und bei zwölf Prozent handelte es sich um Hochschulen.

### *Einbettung in den Einrichtungen, Ergebnisse und Verbreitung*

Interessant war es zunächst zu ergründen, warum deutsche Bildungseinrichtungen sich an GRUNDTVIG beteiligen und welchen Stellenwert sie diesen Aktivitäten im Vergleich zum üblichen Alltagsgeschäft beimessen. Die Pflicht zur Kofinanzierung lässt vermuten, dass Einrichtungen, die an einem Kooperationsprojekt teilnehmen, sich schließlich auch einen Nutzen davon versprechen. Im Rahmen der Evaluation konnte festgestellt werden, dass mit der transnationalen Kooperation nicht notwendigerweise das Ziel verfolgt wird, Produkte für das Regelgeschäft zu entwickeln, sondern, dass Einrichtungen in der EU-Förderung vielmehr ein Experimentierfeld sehen, um neue Wege zu beschreiten und an aktuellen Entwicklungen auf europäischer Ebene zu partizipieren. Aus diesen, im Rahmen von EU-Projekten entwickelten Konzepten, Maßnahmen und Materialien, lassen sich bei Bedarf später auch Adaptionen für das Regelgeschäft vornehmen. GRUNDTVIG-Aktivitäten werden zudem gerne als Instrument für die Verbesserung der institutionellen Außendarstellung und zur Steigerung des Ansehens der Einrichtungen sowohl unter Bildungsnachfragern als auch unter lokalen und regionalen Förderern genutzt. Gefragt nach dem Stellenwert dieser Projekte, gab immerhin knapp ein Drittel der schriftlich Befragten an, dass sie innerhalb der Institutionen höchste Priorität genießen. Weitere 69 Prozent sahen auch große themati-

---

<sup>8</sup> Die offiziellen Daten weisen die Mehrfachbeteiligung einzelner Einrichtungen nicht aus, so dass nicht notwendigerweise 97 unterschiedliche Einrichtungen gefördert wurden.

sche Berührungspunkte mit anderen Arbeitsbereichen der Einrichtung. Allerdings wird in vielen Einrichtungen die unter inhaltlichen Gesichtspunkten reizvolle europäische Zusammenarbeit durch administrative und finanzielle Rahmenbedingungen erschwert. Auf einige der zentralen Punkte soll im Folgenden noch näher eingegangen werden.

Kooperationsprojekte sind, wie oben bereits erwähnt, sogenannte produktorientierte Fördermaßnahmen, d.h. das Gelingen der Zusammenarbeit wird wesentlich am Ergebnis gemessen.<sup>9</sup> Die Projektbeteiligten hingegen – so ein wichtiges Ergebnis der Evaluation – bewerten die immateriellen Ergebnisse der transnationalen Zusammenarbeit mindestens genauso hoch (vgl. dazu auch den folgenden Abschnitt zu den Erträgen) und bedauern es, dass die Programmrichtlinien die Kooperationsprojekte so stark auf Produktentwicklung festlegen. Die Projektbeteiligten betrachten sich als transnationale Entwicklungsteams, die neben den „harten“ Produkten auch vielfach immaterielle Ergebnisse und Erträge erzielen (so beispielsweise Netzwerkbildung, grenzüberschreitender Wissenstransfer, Personal- und Organisationsentwicklung). Es wurde vielfach auch der Wunsch nach einer realistischeren Anspruchshaltung auf Seiten des Förderers geäußert: im Rahmen eines Kooperationsprojekts müsse auch die Erstellung eines „Übungsstücks“ möglich sein, das entweder in einer weiteren Förderphase oder in Eigenregie zu einem „Meisterstück“ weiterentwickelt werden kann.

Der schriftlichen Befragung zufolge haben lediglich 57 Prozent der Einrichtungen ihre ursprünglich geplanten Ergebnisse (in quantitativer oder qualitativer Hinsicht) realisiert bzw. werden sie voraussichtlich realisieren können. Dafür gibt es mehrere Gründe:

- Obwohl eine zwei- bis dreijährige Projektlaufzeit im Grunde als ausreichend empfunden wird, kommt es aufgrund verschiedener Faktoren häufiger zu Engpässen in der Phase der Fertigstellung der Produkte. Zu nennen sind beispielsweise ein – häufig durch die mangelnde Termintreue des Auftraggebers verursachter – verspäteter Projektbeginn

---

<sup>9</sup> GRUNDTVIG fördert auch andere Formen der transnationalen Zusammenarbeit, z.B. Lernpartnerschaften, die wesentlich stärker die Prozesse in den Teams hervorheben. Einrichtungen sollen diese Projekte nutzen, um Bildungseinrichtungen aus anderen Ländern kennenzulernen und sich mit bestimmten transnationalen Themen von gemeinsamem Interesse zu befassen – die Zusammenarbeit kann in einem konkreten Produkt enden, sie muss es aber nicht.

oder Änderungen wichtiger, zu Projektbeginn noch nicht antizipierbarer Parameter, z.B. Schwierigkeiten bei der Gewinnung der Teilnehmer oder Probleme technischer Art. Hinzu kommt auch die geringe Ausstattung der Projekte mit Personalkosten.

- Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Evaluation war die Feststellung, dass internationale Teams zwar einerseits einen, im Sinne der Programmlogik, guten Nährboden für die Hervorbringung von Innovationen aufgrund der Bündelung unterschiedlicher Hintergründe, Erfahrungen, Sichtweisen und Herangehensweisen an Bildungsfragen darstellen, jedoch genau diese Unterschiedlichkeit, wenn nicht zu Reibungsverlusten, so jedoch zumindest zu längeren „Aufwärmprozessen“ führen kann, denen im Rahmen der Durchführungsbestimmungen von Kooperationsprojekten entsprechend Rechnung getragen werden sollte.

Engpässe in der Produktrealisierungsphase gehen häufig mit Abstrichen an der Qualität und einer nur rudimentären Erprobungsphase einher. Korrekturen oder Adaptionen des Produkts nach Beendigung der offiziellen Förderung wie beispielsweise Rückübersetzungen aus dem Englischen ins Deutsche sind vielfach nötig, um das Produkt auch tatsächlich im Alltagsgeschäft nutzen zu können. Allerdings können diese dann, wenn überhaupt, nur noch ehrenamtlich erfolgen.<sup>10</sup>

Diese Probleme finden ihre logische Fortsetzung in einer suboptimalen Verbreitung. In denjenigen Projekten, die zum Zeitpunkt der Erhebung weitgehend abgeschlossen waren (Bewilligung im Jahr 2000), war lediglich etwa der Hälfte der Befragten bekannt, dass ihre aus der transnationalen Zusammenarbeit entstandenen Produkte eine Verbreitung über die eigenen Einrichtungen hinaus gefunden hätten oder auch in anderen Einrichtungen genutzt würden. Insbesondere die Überlastung der Mitarbeiter – so gaben zwei Drittel der schriftlich Befragten an, dass die Projektaktivitäten an ihren Einrichtungen überwiegend neben den regulären Dienstverpflichtungen durchgeführt wurden – gehe zu Lasten der Dissemination.

---

<sup>10</sup> Zwar waren einige der Interviewpartner in ihrem jetzigen GRUNDTVIG 1-Projekt noch nicht so weit, als dass sie die Produktqualität und die Qualität der Disseminationsarbeit hätten einschätzen können, allerdings wurden hierfür Erfahrungen mit früheren Kooperationsprojekten in SOKRATES I als Beurteilungsmaßstab herangezogen.

### *Erträge auf der individuellen und institutionellen Ebene*

Während die befragten Projektbeteiligten einigen Aspekten im Zusammenhang mit der Produkterstellung und -verbreitung kritisch gegenüberstanden, beurteilten sie die Relevanz der Projekte für die beteiligten Einrichtungen, die Projektmitarbeiter und die Lernenden, so sie in die Projekte auch eingebunden waren, durchweg positiv.

Europäisch geförderte Zusammenarbeit führt bei den Lernenden/Endnutzern und bei den Projektmitarbeitern zu großen Lerneffekten und die Motivation ist – trotz der zum Teil schwierigen finanziellen und administrativen Rahmenbedingungen – als durchweg hoch einzustufen. Es ist jedoch fraglich, wie lange das EU-Engagement einzelner Mitarbeiter auf dem derzeit hohen Niveau gehalten werden kann, wenn auch weiterhin weder nennenswerte finanzielle noch karrierewirksame Anreize an die EU-Tätigkeit geknüpft werden, wie im Rahmen der Evaluation deutlich wurde.

(Mehr als) die Hälfte der schriftlich befragten Personen konnte infolge der transnationalen Zusammenarbeit eine Verbesserung der Projektmanagementkenntnisse, der didaktischen Kompetenz, der Fremdsprachenkenntnisse und der interkulturellen Kompetenz verzeichnen.

Die Frage der Kompetenzentwicklung mit Bezug auf die Lernenden wurde lediglich von etwa zwei Dritteln der Befragten beantwortet – vermutlich entweder, weil die übrigen Befragten keine Lernenden eingebunden haben, oder weil die Befragung für eine diesbezügliche Einschätzung zu früh kam. Etwa jeder zweite Antwortende kam zu der Einschätzung, dass das Projekt hohe Erträge in Bezug auf eine Verbesserung der Lernergebnisse, die Erhöhung der interkulturellen Kompetenz und eine „aktivere Teilnahme an der Gesellschaft“ gezeitigt habe. In Gesprächen wurde auch deutlich, dass europäisch geförderte Kooperation mit ihrem starken Nachdruck auf die Förderung der Chancengleichheit dazu beiträgt, dass neue Möglichkeiten des Zugangs zu Bildung für Benachteiligte entwickelt werden.

Auch die Bildungseinrichtungen als Ganze profitieren in manchen Aspekten in hohem Maße von GRUNDTVIG-Projekten. In (mehr als) drei Vierteln der schriftlich befragten Einrichtungen ist es infolge der Beteiligung an einem Kooperationsprojekt zu einer Verbesserung der Kontakte zu europäischen Partnern und zu einer Erhöhung des Wissensstands über Themen der Erwachsenenbildung in anderen Ländern gekommen. Zudem hat sich in etwas mehr als 40 Prozent der erfassten Einrichtungen

durch GRUNDTVIG-Projekte auch das Zielgruppenspektrum und die Angebotspalette erweitert. Eine durch GRUNDTVIG-Aktivitäten bewirkte Organisationsentwicklung etwa in Form von verbesserten Qualitätsstandards hat lediglich in etwa jeder vierten Einrichtung stattgefunden.

Im Rahmen des von der Forschergruppe durchgeführten Evaluationsworkshops wurde deutlich, dass Einrichtungen durch die Beteiligung an EU-Projekten große Chancen für die Qualitätsentwicklung und Profilbildung sehen. Vermutlich kam die Zwischenevaluation zu früh, um diese, eher langfristig sich entfaltenden Wirkungen europäisch geförderter Zusammenarbeit adäquat zu erfassen. GRUNDTVIG-Kooperationsprojekte sind zwar aufgrund der Komplementärvorgabe und des knappen finanziellen Volumens nicht in der Lage, rückläufige Landes- und Kommunalmittel in nennenswertem Maße zu kompensieren. Dennoch ermöglichen sie Einrichtungen, neue Wege zu beschreiten und sich von anderen Bildungseinrichtungen positiv abzuheben, was angesichts des zunehmenden Wettbewerbs auf dem Erwachsenenbildungsmarkt von großer Bedeutung ist.

#### **4. Fazit**

In den vorangegangenen Abschnitten konnte exemplarisch anhand zweier unterschiedlicher Maßnahmetypen des europäischen Bildungsprogramms SOKRATES – der Dozentenmobilität in der Hochschulbildung und den Kooperationsprojekten in der Erwachsenenbildung – gezeigt werden, auf welche Weise und mit welchen Schwerpunkten Programme der Europäischen Kommission auf das Bildungswesen in Deutschland wirken und dass für beide betrachteten Maßnahmetypen ähnliche Wirkungsdimensionen intendiert sind. Auf der Grundlage von Ergebnissen der SOKRATES II-Zwischenevaluation in Deutschland konnte anschließend aufgezeigt werden, inwieweit die intendierte Wirkung der Maßnahmen in der Praxis zu beobachten ist bzw. voraussichtlich zustande kommen wird. Aus diesen Befunden lassen sich Hinweise dafür ableiten, wie die Reichweite der Maßnahmen vergrößert werden könnte.

Der traditionelle Fördertyp der Dozentenmobilität unter ERASMUS kommt in erster Linie dem individuellen Lernen und dem Erfahrungsgewinn der Teilnehmer zugute. Eine darüber hinausgehende Wirkung kommt beispielsweise dadurch zustande, dass die ERASMUS-Dozenten zusammen mit ausländischen Partnern Projekte initiieren oder ihr Lehr-

angebot verändern. Es kann zur Entwicklung neuer Lehrinhalte und Studiengangskonzepte kommen, und teilweise wird das Lehrangebot zwischen Studiengängen im In- und Ausland abgestimmt. Insgesamt gilt allerdings: Je weniger die Wirkungen der Dozentenmobilität unmittelbar mit der Person des mobilen Dozenten verbunden sind, desto seltener werden sie von den Dozenten als „groß“ oder „sehr groß“ bewertet. Nach Rückkehr an ihre Hochschule erweitern die Dozenten tendenziell eher ihre auslandsbezogenen Tätigkeiten als dass sie auf Veränderungen innerhalb des heimischen Studienangebots hinwirken würden. Die bildungspolitische Erwartung, dass der Kontakt mobiler Dozenten mit ausländischen Bildungssystemen an den Heimathochschulen der Dozenten eine Art „positive Ansteckung“ in Gang setze, wird bestenfalls in Einzelfällen erfüllt.

Die „kritische Masse“ mobiler Dozenten, die für eine Systemprovokation notwendig ist (vgl. auch Wächter 1996: 9), wird in Deutschland nicht erreicht. Die neue Generation europäischer Bildungsprogramme ab 2007 wird zwar auf eine umfassende Erhöhung der Mobilitätsteilnahme hinwirken (Europäische Kommission 2004). Angesichts der Tatsache, dass die Teilnahme an der ERASMUS-Dozentenmobilität in Deutschland bereits seit einigen Jahren stagniert, ist allerdings auch für die kommenden Jahre nicht von einer sprunghaften Vergrößerung der Teilnahme und des Wirkungspotentials auszugehen.

Als zweiter, noch junger Fördertyp wurden transnationale Kooperationsprojekte in der Erwachsenenbildung beleuchtet. Konzeptionell stellen diese nicht das Lernen der einzelnen Partner, sondern die Erarbeitung von Ergebnissen mit einem europäischen Mehrwert in den Vordergrund. Die Projektbeteiligten berichten allerdings, dass für sie dennoch das interkulturelle Lernen und der Erfahrungsaustausch im Rahmen der Projektarbeit von besonderer Bedeutung sind und wünschen sich, dass dies in den Durchführungsbestimmungen stärker berücksichtigt wird.

Die Ergebnisse dieser Projekte sollen in die Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten „einsickern“ und dadurch zu einer stärkeren Europäisierung der Bildungsinhalte beitragen. Die sogenannte „kritische Masse“ kann hier – im Unterschied zur individuellen Mobilität – auch durch eine möglichst breite Streuung der europäischen „Bausteine“ erfolgen.

Die Frage, inwieweit die europäischen „Bausteine“ nicht nur den teilnehmenden Einrichtungen, sondern auch anderen Bildungseinrichtungen zugute kommen, ist bislang noch nicht zu beantworten. Im Rahmen der Evaluation konnte lediglich festgestellt werden, dass eine bessere Durch-

dringung des Erwachsenenbildungssektors – stets unter Berücksichtigung der strukturellen Besonderheiten dieses Bildungsbereichs wie beispielsweise der starken Zersplitterung der Träger und des geringen curricularen Standardisierungsgrads – eine entsprechende Fokussierung der Förderpolitik voraussetzt.

Die „Bringschuld“ der Programmverwaltung könnte nicht nur darin bestehen, die finanziellen und administrativen Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass den Projekten ein möglichst reibungsloses Arbeiten ermöglicht wird, sondern auch darin (und dies eventuell gemeinsam mit nationalen Akteuren), die Projekte bei der Implementation und Dissemination gezielter zu unterstützen: durch den Aufbau von nutzerfreundlichen und bedarfsgerechten Produktdatenbanken, durch Mehrfachförderung vielversprechender Konzepte und durch eine deutlichere Stellungnahme, was europäisch geförderte Projekte in ihrem lokalen und regionalen Umfeld nun eigentlich bewirken sollen bzw. welche Qualitätsmaßstäbe an eine solche Aufgabe zu legen wären.

Die Verbesserung der Reichweite von GRUNDTVIG 1-Produkten setzt jedoch auch eine stärkere Professionalisierung bei den Projektträgern voraus. Vielfach handelt es sich bei den Beteiligten um öffentliche und gemeinnützige Einrichtungen, die weder ein ausgesprochenes Interesse, noch entsprechende Erfahrungen im Marketing von Produkten mitbringen. Dieses Interesse müsste also erst aktiviert und entsprechende Kompetenzen aufgebaut werden.

Ein interessanter Schritt in Bezug auf einen nachhaltigen Einsatz der in Kooperationsprojekten erarbeiteten Produkte ist der jüngere Beschluss der Kommission, der eine stärkere Verzahnung verschiedener GRUNDTVIG-Fördertypen vorsieht. So soll in Zukunft bei dem Angebot für Beschäftigte in der Erwachsenenbildung, an einer Fortbildung im Ausland teilzunehmen, vorrangig eine Teilnahme an solchen Kursen gefördert werden, die aus Kooperationsprojekten hervorgegangen sind.

### **Literatur**

- Alesi, Bettina/Lanzendorf, Ute 2004: Europäisierung der Erwachsenenbildung!/? In: Erwachsenenbildung, Vol. 50, Heft 3, S. 132-138
- Alesi, Bettina/Lanzendorf, Ute 2005: Europäische „Bausteine“ für die Praxis der Erwachsenenbildung – Erfahrungen mit GRUNDTVIG-Kooperationsprojekten. In: Außerschulische Bildung, Vol. 36, Heft 1, S. 69-77



- Dalichow, Fritz/Teichler, Ulrich 1986: Higher Education in the European Community: Recognition of Study Abroad in the European Community. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Europäische Kommission 2000: Leitfaden für Antragsteller für das SOKRATES-Programm. Ausgabe Juni 2000. o.O.
- Europäische Kommission 2001: Allgemeine Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen für das Jahr 2001. URL: [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/download\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/download_en.html) [Zugriff 5.11.2001]
- Europäische Kommission 2004: Die neue Generation von Programmen im Bereich allgemeine und berufliche Bildung nach 2006. Mitteilung der Kommission KOM(2004) 156 vom 09.03.2004
- Europäisches Parlament 2000: Beschluss Nr. 253/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 24. Januar 2000 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms im Bereich der allgemeinen Bildung SOKRATES. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft vom 03.02.2000
- Kehm, Barbara M. (Hg.) 2005: Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens. Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland. (Werkstattberichte; 63) Kassel und Wittenberg: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel & HoF Wittenberg Institut für Hochschulforschung Wittenberg
- Kreitz, Robert/Teichler, Ulrich 1998: Teaching Staff Mobility. The 1990/91 Teachers' View. (Werkstattberichte; 53). Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel
- Maiworm, Friedhelm/Teichler, Ulrich: The Academics' Views and Experiences. In: Teichler, Ulrich (Hg.) 2002: ERASMUS in the SOKRATES Programme - Findings of an Evaluation Study. (ACA Papers on International Cooperation in Education). Bonn: Lemmens, S. 133–155
- Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) 2002: Transnationale Kooperationsprojekte – GRUNDTVIG 1, LINGUA 1 und 2 (außerschulisch), MINERVA
- Seidel, Hinrich 1998: Die Bedeutung von Auslandsbeziehungen und -erfahrungen für Lehre, Forschung und Beruf. Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 20, Heft 1, S. 21-29
- Teichler, Ulrich 2004: Geschichte und Entwicklung der Bildungsprogramme der Europäischen Union. In: DAAD (Hg.): Mobilität in Europa. (Die internationale Hochschule – Ein Handbuch für Politik und Praxis; 6). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 24–34
- Van de Bunt-Kokhuis, Sylvia G.M. 2000: Going Places: Social and Legal Aspects of International Faculty Mobility. Higher Education in Europe, Vol. 25, Heft 1, S. 47-55
- Vertrag über die Europäische Union, Amtsblatt Nr. C 191 vom 29 Juli 1992
- Wächter, Bernd 1996: Probleme der europäischen Bildungspolitik. Vielfalt und offener europäischer Bildungsraum. In: Das Hochschulwesen, Vol. 44, Heft 1, S. 6-10
- Welch, A.R. 1997: The peripatetic professor: the internationalisation of the academic profession. In: Higher Education, Vol. 34, Heft 3, S. 323-345

# Unbezahlbar?

## Die Kosten einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung

**Peer Pasternack**  
**Arne Schildberg**  
Wittenberg

Im deutschen Bildungssystem treffen Kinder bzw. Heranwachsende auf umso besser qualifiziertes Personal, je älter sie werden. Das heißt umgekehrt: Sie treffen, je jünger sie sind, auf desto geringer qualifiziertes Personal. Am Beginn der Bildungsbiografien, in der Phase zwischen dem dritten und siebten Lebens-

jahr, werden Kinder in Deutschland – soweit sie Kindertagesstätten besuchen – von Personal betreut, das im Regelfall eine Berufs- oder eine Fachschulausbildung absolviert hat. Zugleich entfaltet die in diesen Altersstufen durchlaufene Bildung und Sozialisation prägende Wirkungen für die nachfolgende Schul- und Ausbildungsbiografie. Daher gilt es in der entsprechenden Fachdiskussion als dringend erforderlich, das in dieser Phase wirkende pädagogische Personal höher als bisher zu qualifizieren, d.h. nicht mehr auf Fachschul-, sondern auf Hochschulebene auszubilden. Die Drei- bis Sechsjährigen dürfen, so heißt es, nicht lediglich betreut werden. Vielmehr müssten ihnen in dieser Lebensphase, die für ihre kognitive Entwicklung entscheidend ist, elementare Bildungserlebnisse geboten werden. Ob dies gelingt, dürfe aber nicht nur oder vornehmlich vom Engagement und den individuellen Talenten der einzelnen Erzieher/innen abhängen, sondern müsse auch und ganz wesentlich durch deren entsprechende Ausbildung ermöglicht werden.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland, Weinheim/Basel, Berlin 2003; Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.): Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertageseinrichtungen. Eine Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2004; Pamela Oberhuemer/Michaela Ulich: Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union, Weinheim/Basel 1997; Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht Bd. 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren, München 2005.

## 1. Problemstellung: Akademisierung und Kostenentwicklungen

Ein Hochschulstudium ist durch vier wesentliche Elemente gekennzeichnet: Zugangsvoraussetzung ist die Hochschulreife (bzw. ein funktionales Äquivalent, etwa mehrjährige Berufserfahrung plus Zulassungstest); das Lehrpersonal ist in wissenschaftlicher Forschung ausgewiesen, was im Regelfalle durch die Promotion belegt wird; die Lehre findet forschungsgebunden statt, was formal dadurch gesichert wird, dass im Zeitbudget des Lehrpersonals ein gesicherter Forschungsanteil ausgewiesen ist; das Studium integriert in relevantem Umfang Selbststudienanteile, wodurch die selbstständige Erarbeitung von Wissen und Urteilsfähigkeit ermöglicht wird.

Der Forderung nach einer solchen Ausbildung für Erzieher/innen steht die Auffassung gegenüber, dass diese Höherqualifikation deutliche Kostensteigerungen zur Folge hätte. Zweifelsohne, so heißt es bei einer relevanten Anzahl politisch Verantwortlicher, wäre eine Höherqualifikation derjenigen, die in der Elementar- bzw. Frühpädagogik tätig sind, wünschenswert; allerdings überfordere das die öffentlichen Haushalte gegenwärtig und auf absehbare Zeit.

Darauf lässt sich in zweierlei Weise reagieren: normativ und empirisch. Zum einen kann darauf verwiesen werden, dass solche Kostensteigerungen nun einmal der Preis für Qualitätssteigerungen seien. Es bedürfe daher einer entsprechenden (haushalts-)politischen Prioritätensetzung, um den künftigen Generationen verbesserte Startchancen ins Leben zu eröffnen. Zum anderen kann die Frage gestellt werden, worauf die Annahme der Kostensteigerung beruht und ob deren spontane Plausibilität einer empirischen Überprüfung standhält. Da die tatsächlich zu erwartende Kostenentwicklung bislang ungeprüft ist, beruht die politische Diskussion des Themas auf unpräzisen Vermutungen und spontanen Plausibilitäten. Um ein höheres Maß an Rationalität zu gewinnen, ist also eine solche Prüfung vorzunehmen.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Zur Vermeidung von Missverständnissen sei auch ausdrücklich angemerkt, was die hier referierte Expertise aus verschiedenen Gründen *nicht* leistet, wozu aus dem hier vorgelegten Text also keine Aussagen und Argumente erwartet werden können: (a) Es geht in der Studie um den unmittelbaren Vorschulbereich. Das heißt: Krippenerzieher/innen bzw. Kinder unter drei Jahren sind hier keine Gegenstände der Betrachtung; ebenso findet der Hortbereich keine Beachtung. (b) Das zugrundeliegende Gutachten ist eine bildungsökonomische und keine pädagogische oder sozialpolitische Expertise. Das heißt: Fragen wie die Verbesserung der Betreuungsrelation in Kindergärten o.ä. werden hier nicht behandelt. Ebenso bleiben gesellschaftliche Entwicklungen wie z.B. der Trend zur wachsenden Berufstätigkeit von Frauen, die zu einer höheren Nachfrage nach Betreuungsangeboten und/oder einer Verlängerung der

## 2. Kostenblöcke

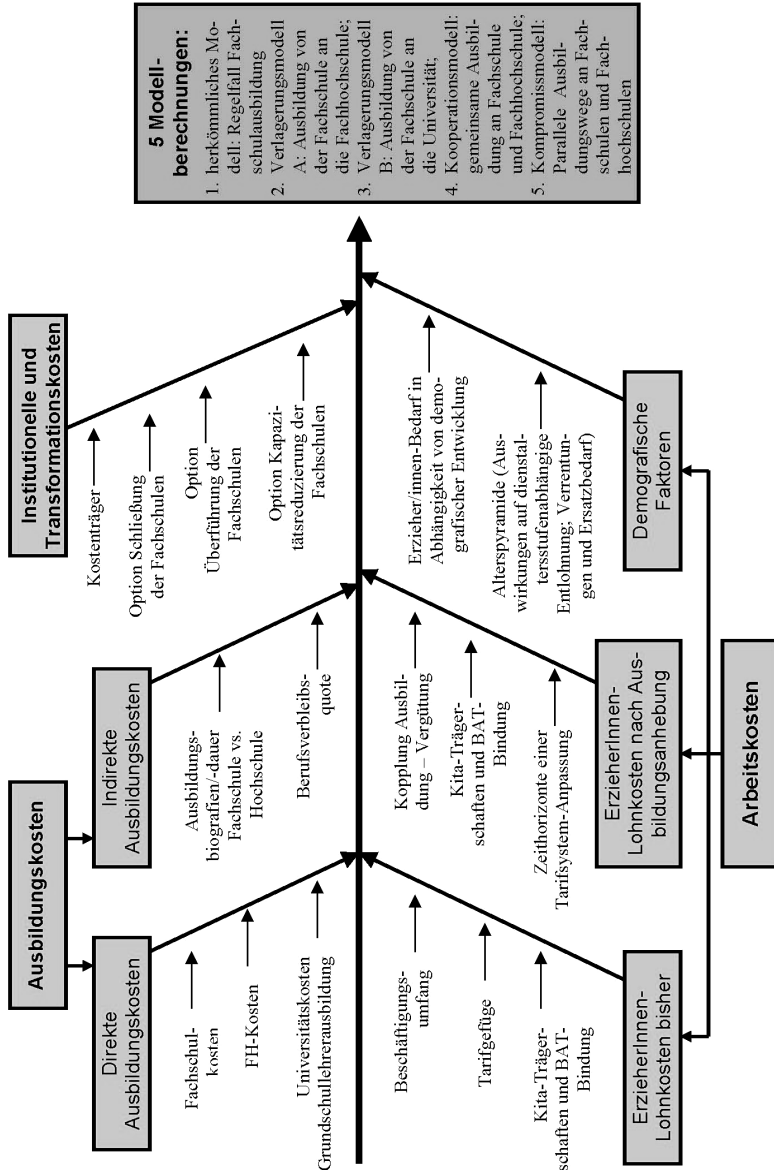
Drei Kostenblöcke sind näher zu betrachten, wenn kostenseitige Auswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung bestimmt werden sollen (Abb. 1): (a) die Ausbildungskosten, (b) Transformationskosten der Institutionen und etwaige Kostenträgeränderungen sowie (c) eventuelle Auswirkungen auf die Arbeitskosten durch angehobene Gehaltszahlungen. Das heißt im Einzelnen:

- (a) Bei den *Ausbildungskosten* sind (1) direkte und (2) indirekte Kosten zu unterscheiden. Die Entwicklung der *direkten Ausbildungskosten* ergibt sich aus einer Gegenüberstellung von Kosten pro Schüler/in bzw. Student/in an Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten. Ein genaueres Bild, welche gesellschaftlichen Kosten durch einzelne Ausbildungswege tatsächlich verursacht werden, lässt sich unter Einbeziehung *indirekter Ausbildungskosten* gewinnen. Sie ergeben sich im Falle der Erzieher/innen-Ausbildung dadurch, dass der heute übliche und die künftig möglichen Ausbildungswege unterschiedliche bildungs- bzw. berufsbiografische Voraussetzungen haben (z.B. differenzierte Schulabschlüsse oder vorgeschaltete Berufsausbildung). Deshalb müssen die verschiedenen Ausbildungen in ihre jeweiligen Bildungsweg-Kontexte eingeordnet werden. Ebenso können Berufsverbleibsquoten die gesellschaftlichen Kosten positiv oder negativ beeinflussen: Ausbildungen mit geringerer Berufsverbleibsquote erfordern höhere Ausbildungskapazitäten (und also auch deren Finanzierung), um die Berufsaussteiger kompensieren zu können.
- (c) Veränderungen von Bildungswegen haben Auswirkungen auf die Bildungsinstitutionen. Aus der Kostensperspektive können sich daraus *veränderte Kostenträgerschaften* und institutionenbezogene *Transformationskosten* ergeben. Hinsichtlich der Fachschulen lassen sich für den Fall einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung drei Optionen annehmen: (1) ihre Schließung, (2) ihre Überführung in den Hochschulsektor oder (3) eine Verkleinerung der Fachschulen bei gleichzeitigem Aufbau von entsprechenden Ausbildungskapazitäten an Hochschulen.
- (d) Als möglich erscheint es, dass sich aus der Beschäftigung von Höherqualifizierten Folgekosten durch höhere Entlohnung ergeben. Allerdings ist die Entwicklung der Gesamtarbeitskosten nicht allein vom in-

---

täglichen Betreuungsdauer führen könnten, ausgeklammert, da deren etwaige Kostenauswirkungen nicht einer Akademisierung des Erzieher/innenberufs zuzurechnen wären.

Abbildung 1: Anhebung des Ausbildungslevels für Erzieher/innen von Fachschule auf Hochschule: Einflussfaktoren auf Kosten- auswirkungen



**5 Modell- berechnungen:**

- herkömmliches Mo- dell: Regelfall Fach- schulausbildung
- Verlagerungsmodell A: Ausbildung von der Fachschule an die Fachhochschule;
- Verlagerungsmodell B: Ausbildung von der Fachschule an die Universität;
- Kooperationsmodell: gemeinsame Ausbil- dung an Fachschule und Fachhochschule;
- Kompromissmodell: Parallele Ausbil- dungswege an Fach- schulen und Fach- hochschulen

dividuellen Vergütungsniveau, sondern auch von weiteren Faktoren abhängig: der Leistungsnachfrage entsprechend der demografischen Entwicklung und dem sich daraus ergebenden Beschäftigungsumfang sowie dem Akademisierungsmodus (FH oder Universität). Die Prüfung der Arbeitskosten-Entwicklung muss daher (1) den heutigen Beschäftigungsumfang (in Vollzeitäquivalenten) und (2) die bisherige Entlohnung ermitteln, (3) mögliche Entwicklungsvarianten des Gehaltsgefüges in Folge einer Höherqualifikation des Personals beschreiben, aber auch (4) unter Berücksichtigung der Auswirkungen demografischer Entwicklungen die Zu- oder Abnahme des künftigen Erzieher/innen-Bedarfs abschätzen sowie den Bedarf an Neueinstellenden auf Grund von Verrentungen prognostizieren.

### **3. Modelloptionen der Akademisierung**

Es sind verschiedene Modelle denkbar, innerhalb derer eine Höherqualifikation des frühpädagogischen Personals realisiert werden könnte. Zur Wahrung der Übersichtlichkeit werden fünf Modelle in die Betrachtung einbezogen: als Referenzmodell das gegenwärtige mit dem Regelfall einer Fachschulausbildung, sodann vier mögliche (und zwar die nahe liegendsten) Modelle einer künftig veränderten Gestaltung der Erzieher/innen-Ausbildung:

- Verlagerungsmodell A: Verlagerung der Ausbildung von der Fachschule an die Fachhochschule;
- Verlagerungsmodell B: Verlagerung der Ausbildung von der Fachschule an die Universität;
- Kooperationsmodell: gemeinsame Ausbildung an Fachschule und Fachhochschule;
- Kompromissmodell: parallele Ausbildungswege an Fachschulen und Fachhochschulen.

Gänzlich hypothetisch sind diese Modelle im Übrigen nicht mehr. Es ließen sich aktuell 16 Hochschulstudiengänge im elementarpädagogischen Bereich recherchieren, die derzeit vorbereitet werden bzw. bereits ange laufen sind (Tab. 1).

Die beiden Verlagerungsmodelle kämen der erziehungswissenschaftlichen Debatte über die inhaltlichen Notwendigkeiten in der künftigen frühpädagogischen Erziehung am weitesten entgegen. Das Kooperations- und das Kompromissmodell dagegen würden unterschiedliche Auffassungen zur frühpädagogischen Ausbildungsgestaltung berücksichtigen und diese strukturell abbilden.

Tabelle 1: Pilotprojekte Elementarpädagogik an Hochschulen

Nr.	Hochschule / Studiengangscharakter
1	Universität Bremen / Weiterbildung in Zusammenarbeit mit Kirche (Kein B.A.-Studium, sondern Zertifikat des „Zentrums für Weiterbildung der Universität Bremen)
2	Universität Bremen: grundständiger BA-Studiengang in Vorbereitung
3	FH Hannover / Kombination Fachschule-FH
4	ASFH Berlin / Grundständig
5	Ev. FH Freiburg / Grundständig
6	FH Emden
7	FH Magdeburg-Stendal
8	FH Koblenz / Fernstudium
9	FH Zittau
10	FH Erfurt / Grundständig
11	FH Oldenburg: integrative Frühpädagogik
12	FH Kiel
13	FH Potsdam / Grundständig
14	FH Aachen / Kooperation mit Fachschule „Clara Fey“
15	FH Brandenburg
16	EFH Dresden / Berufsbegleitender Bachelor
17	FH Potsdam in Koop. mit FH Brandenburg und IHK: Kita-Management / berufsbegleitende Weiterbildung

Dabei könnte insbesondere die parallele Ausbildung von FrühpädagogInnen sowohl an Fachschulen wie auch an Fachhochschulen ein politisches Kompromissmodell sein. Ein solches Kompromissmodell könnte wiederum mit zwei alternativen strategischen Zielstellungen verbunden werden: entweder als auf Dauer angelegte Doppelgleisigkeit oder aber als Einstieg in eine sukzessive zu bewerkstelligende vollständige Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs. Durch die bereits in Gang gesetzten hochschulischen Ausbildungsinitiativen gibt es für diese Variante auch bereits praktische Voraussetzungen.

Sowohl beim Kooperationsmodell (gemeinsame Ausbildung an Fachschule und FH) wie auch beim Kompromissmodell (parallele Ausbildungswege an Fachschulen und FHs) läge es nahe, die Hochschulausbildung vornehmlich für Leiter/innen von Kindertagesstätten vorzusehen und die Fachschulausbildung für das pädagogische Personal in den Gruppen. In Rechnung zu stellen ist dabei allerdings, dass ein wesentliches

Ziel der Ausbildungsanhebung auf diesem Wege kaum oder nicht erreicht werden kann: die über Höherqualifizierungen zu erreichende Qualitätssteigerung der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern. Hochschulausbildung vornehmlich für Kita-Leiter/innen bewirkt eine Professionalitätssteigerung des *Managements* der jeweiligen Einrichtungen. Eine Professionalitätssteigerung der Arbeit in den Gruppen aber kann dadurch höchstens indirekt – nämlich über qualitätsverbesserte Anleitung und Führung – erreicht werden.<sup>3</sup>

Daher ist hier auch darauf aufmerksam zu machen, dass eine hochschulische Erzieher/innen-Ausbildung allein für Leitungsaufgaben den Aufwand vermutlich nicht lohnt. Denn für diese Tätigkeiten bilden bereits heute die Hochschulen – FHs wie Universitäten – geeignetes Personal in Gestalt der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen aus. Unter den Aspekten der Flexibilität und der Ausbildungsbreite dürften die Sozialpädagogik-AbsolventInnen für Leitungsaufgaben sogar geeigneter sein als AbsolventInnen frühpädagogischer Studiengänge.

Es gibt weitere Gründe, die für eine Anhebung der Erzieher/innen-Ausbildung sprechen. Einer der überzeugendsten unter diesen ist der Umstand, dass die Forschung über die vorschulische Lebens- und Erziehungsphase in Deutschland nur sehr rudimentär ausgeprägt ist. Das wiederum ergibt sich insbesondere aus den geringen Hochschulressourcen in diesem pädagogischen Teilfeld. Um diese Ressourcen zu erweitern, werden Professuren benötigt, denn im deutschen Hochschulsystem bilden Professuren den zentralen Ankerpunkt für Forschung – sowohl hinsichtlich der Personalressourcen in Gestalt von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, der Nachwuchsförderung über Studienabschlussarbeiten und Promotionen, der Drittmittelinwerbung wie schließlich auch der Reputationskreditierung und -akkumulation. Hochschulprofessuren aber werden nur im Zusammenhang mit Studiengängen eingerichtet. Daran schließt sich zwingend die Überlegung an, welche Forschungsressourcen denn entstünden, wenn Professuren für Früh- oder Elementarpädagogik eingerichtet würden.

---

<sup>3</sup> „Die Leitung eines Kindergartens ist nicht eine bürokratische Nebenfunktion, sondern ein pädagogisches Steuerungsorgan im Rang eines eigenständigen Berufes. [...] ... empfehlen wir ... Kindergarten- und Hortmanagement als eigenen Beruf zu sehen, einen Beruf wie jeden anderen auch, den man erlernen kann.“ (Walther A. Fischer: Pädagogische Führung in Kindergarten und anderen pädagogischen und sozialen Einrichtungen, Studien Verlag, Innsbruck/Wien u.a. 2001, S. 30) Darauf reagiert z.B. auch das soeben an der FH Potsdam in Kooperation mit der FH Brandenburg begonnene berufsbegleitende Studienangebot „Kita-Management“, das neben dem Potsdamer Bachelorstudiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ angeboten wird.



Die Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten sind hier durchaus dramatisch. An Fachhochschulen wird kalkulatorisch davon ausgegangen, dass eine Professorin bzw. ein Professor ca. 5% der Arbeitszeit für Forschung aufwendet, in manchen Fällen bis zu 10%. Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen gibt es an Fachhochschulen im Regelfall nicht, Promotionen entweder gar nicht oder nur in Ansätzen über kooperative Promotionsverfahren gemeinsam mit Universitäten, Drittmittelinwerbungen sind an FHs deutliche Grenzen gesetzt und im grundlagenwissenschaftlichen Bereich nahezu völlig ausgeschlossen. Bei UniversitätsprofessorInnen dagegen wird kalkulatorisch von einem 55prozentigen Forschungsanteil an der Arbeitszeit ausgegangen. Entsprechend gibt es auch gute Chancen der Drittmittelinwerbung, daneben wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und Promotionsmöglichkeiten.

Vor diesem Hintergrund drängt sich die Empfehlung auf, dass Erzieher/innen-Studiengänge sowohl an Fachhochschulen wie auch an Universitäten eingerichtet werden sollten. Die Entwicklung bei der Akademisierung des Pflegebereichs könnte hier als Vorbild dienen.

## **4. Kostenermittlungen<sup>4</sup>**

### *4.1. Ausbildungskosten*

Für den Vergleich der Ausbildungskosten in den verschiedenen denkbaren Modellen konnte auf keine direkten statistischen Angaben zurückgegriffen werden. Weder für die Kosten der Hochschul- noch der Fachschulausbildung liegen verwendbare Angaben in offiziellen Statistiken vor.

Die bundesstatistischen Daten zu den Fachschulkosten z.B. werden auf der Grundlage eines unzulänglichen Meldeverhaltens der Bundesländer ermittelt. Sie enthalten wesentliche Kostenarten nicht. Einige Ländern tauchen mit der Angabe „Null“ auf – was jedoch nicht heißt, dass dort keine Fachschulkosten anfallen, sondern dass diese Kosten nicht gemel-

---

<sup>4</sup> Die hier benötigten Daten sind zum größten Teil bislang nirgends direkt verfügbar. Sie waren daher aus öffentlich zugänglichen Quellen und internen Berechnungen von Bildungsträgern, Verbänden und freien Wohlfahrtsträgern über z.T. sehr aufwendige Rechenumwege zu ermitteln sowie zur Schließung von verbliebenen Informationslücken durch gezielte Anfragen zu recherchieren. Wo Datenungenauigkeiten bestehen blieben, mussten sie durch Plausibilitätsprüfungen bearbeitet bzw. durch Durchschnitts- oder Medianberechnungen ausgeglichen werden. Insbesondere ist darauf hinzuweisen, dass länderspezifische Aussagen erst auf Grund detaillierter Länderfallstudien möglich wären.

det wurden.<sup>5</sup> Zudem operiert die Bundesstatistik im Fachschulbereich ohne fächerspezifische Differenzierungen und im Hochschulbereich mit zu ungenauen Fächergruppen.

Es muss an dieser Stelle nicht weiter auf die Kompliziertheit der Berechnungen und die notwendigen Vereinfachungen eingegangen werden.<sup>6</sup> Hier soll der Hinweis genügen, dass eigenständige Kostenermittlungen und -berechnungen vonnöten waren. Diese wurden in drei Schritten vorgenommen: Ermittlung und Berechnung der direkten Ausbildungskosten pro Jahr und Ausbildungs-/Studienplatz (nachfolgend 4.1.1.); Ermittlung und Berechnung der direkten Ausbildungskosten pro kompletter Ausbildung (4.1.2.); Berechnung unter Einbeziehung der indirekten Ausbildungskosten, d.h. unter Berücksichtigung bildungs- bzw. berufsbiografischer Voraussetzungen (z.B. differenzierter Schulabschlüsse oder einer vorge-schalteten Berufsausbildung) (4.1.3.).

#### 4.1.1. Kosten pro Ausbildungs-/Studienjahr

Bei den direkten Ausbildungskosten, d.h. der Kosten der unmittelbaren Ausbildung an Fachschule, FH bzw. Universität pro Jahr und Ausbildungs-/Studienplatz, ergibt sich: Diese Kosten fallen zu Gunsten der FH-Variante und zu Ungunsten der Fachschulvariante aus. Die Kosten für eine Fachschulausbildung pro Schüler/in und Jahr betragen 4.335 €, während pro StudentIn/Jahr für ein Universitätsstudium 4.227 € und für ein FH-Studium lediglich 3.664 € aufzuwenden wären.

*Tabelle 2: Ausbildungskosten pro SchülerIn/StudentIn und Jahr im Vergleich: Fachschule, Fachhochschule und Universität*

Hochschulart	Mittelwert	Median
<b>Fachschule</b>	5.073 €	4.335 €
<b>Fachhochschule</b>	4.068 €	3.664 €
<b>Universität</b>	4.231 €	4.227 €

<sup>5</sup> Statistisches Bundesamt: Finanzen und Steuern. Rechnungsergebnisse der öffentlichen Haushalte für Bildung, Wissenschaft und Kultur (=Fachserie 14, Reihe 3.4), Wiesbaden 2003, S. 14f., lfd. Nr. 2011.

<sup>6</sup> Dies ist ausführlich geschehen in der Komplettveröffentlichung der hier zusammengefassten Studie: Peer Pasternack/Arne Schildberg: Die finanziellen Auswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung, in: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.), Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, Band 2: Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich, München 2005, 97 S.

Als Gründe dafür lassen sich angeben: Fachschulen haben wegen der primär unterrichtlichen Ausbildungssituation einen hohen Personalbedarf. Da die Personalkosten generell etwa 80% der Gesamtkosten ausmachen, fallen auch die Kosten pro Schüler/in entsprechend hoch aus. An Hochschulen (Fachhochschulen und Universitäten) hingegen fallen zwei Komponenten kostenentlastend ins Gewicht: Zum einen besteht ein größerer Teil des Studiums aus Selbststudium, benötigt mithin keine unmittelbare Betreuung durch Lehrpersonal. Zum anderen gibt es in Gestalt der Vorlesungen große Lehrveranstaltungen, in denen eine einzige Hochschullehrerin an 100 bis 300 Studierende – also sehr kostengünstig – Wissen vermittelt. Die Fachschulen kennen dagegen Veranstaltungen dieser Form und Größe nicht.

Die aus diesen studienorganisatorischen Umständen entstehenden Kostenentlastungen sind so groß, dass die im Vergleich zu Fachschulen deutlich bessere Bezahlung des Universitätspersonals neutralisiert wird. Zwischen Fachschulen und Fachhochschulen hingegen gibt es bei der Vergütung bzw. Besoldung ohnehin keine allzu großen Unterschiede: Die typischen Eingruppierungen des dortigen Lehrpersonals sind BAT IIa (Fachschule) bzw. C2 (FH). Die Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen mit einem Kostenvorteil auf Seiten letzterer hingegen sind auf die deutlich höhere Besoldung der Universitätsprofessoren und -professorinnen zurückzuführen (C3 und C4 bzw. künftig W2 und W3).

#### *4.1.2. Kosten pro kompletter Ausbildung*

Um nun die Gesamtkosten einer *kompletten* Fachschul-, Fachhochschul- bzw. Universitätsausbildung zu erhalten, müssen die ermittelten Platzkosten pro Ausbildungs- bzw. Studienjahr mit der Zahl der Ausbildungsjahre multipliziert werden. Der Vergleich fällt recht leicht: Die Fachschulausbildung dauert in fast allen Bundesländern drei Jahre (Ausnahmen gibt es für Abiturienten). An Fachhochschulen bzw. Universitäten werden elementarpädagogische Studiengänge – ausweislich der bereits angestoßenen Pilotprojekte – im Regelfall mit einem dreijährigen Bachelor abschließen. Es kann daher in allen Fällen von dreijährigen Ausbildungen ausgegangen werden.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Für die Universitäten wurde bei der Kostenberechnung auf vergleichbare Studiengänge mit Diplomabschluss zurückgegriffen, da Angaben für universitäre Erzieher/innenstudiengänge noch nicht vorliegen. Der höhere Betreuungsaufwand in gestuften Studiengängen wurde gemäß der geplanten Erhöhung der Curriculammormwerte für die Bachelor-Abschlüsse

Auf die dreijährige Ausbildung bzw. das ebenfalls dreijährige Studium hochgerechnet, ergibt sich ein Kostenvorteil bei der Fachschulvariante von knapp 13% gegenüber der FH und von ca. 30% gegenüber der Universität, da an der Fachschule das dort integrierte Praxisjahr deutlich geringere Betreuungskosten verursacht.<sup>8</sup> Allerdings ist die Kostenspreizung zwischen Fachschule und Fachhochschule (€ 9.754 : € 10.992) nicht exorbitant hoch (Tab. 3).

*Tabelle 3: Kosten der kompletten Fachschulausbildung bzw. Hochschulstudien zur Erzieher/in je Auszubildender bzw. Studierender*

	Fachschule		Fachhochschule	Universität
Abschluss	Staatlich anerkannte/r Erzieher/in		Bachelor	Bachelor
Kosten pro Jahr	Unterricht	€ 4.335	€ 3.664 <sup>9</sup>	€ 4.227 <sup>10</sup>
	Anerkennungsjahr	€ 1.084		
Anzahl der Ausbildungs-/Studienjahre	Unterricht	2	3	3
	Anerkennungsjahr	1		
<b>Summe</b>	<b>€ 9.754</b>		<b>€ 10.992</b>	<b>€ 12.682</b>

Die Fachhochschule vereint dreierlei Elemente, die sie nur mäßig kosten-trächtiger als die Fachschule und deutlich kostengünstiger als die Univer-

---

se (mit einem Korrekturfaktor von 14%) berücksichtigt. – Für die FH wurden die Daten von Pilotstudiengängen ermittelt, die schon als Bachelor konzipiert sind.

<sup>8</sup> Bezug: Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Schülerkostensätze im Schuljahr 2003/2004. Bekanntmachung des MK vom 5.8.2003 – 34-81104, in: *Schulverordnungsblatt Land Sachsen-Anhalt* Nr. 13/2003 vom 20.8.2003, S. 265. Dort sind 935,- € als Zuschusssumme für Fachschulen in freier Trägerschaft zur Finanzierung eines Praktikumsjahres angegeben. Dieser Zuschuss enthält einen 90%-Zuschuss auf die Personalkosten sowie einen Sachkostenzuschuss in Höhe von 15% des Personalkostenzuschusses.

<sup>9</sup> Auch an Fachhochschulen haben die Studiengänge Praxisphasen integriert. Diese sind jedoch in der Regel nicht so strikt vom sonstigen Ausbildungsgeschehen separiert wie an den Fachschulen. Daher sind diese Praxisphasen mit ihrem zeitweilig verringerten Lehr- und Betreuungsaufwand in den allgemeinen Kosten pro Studienjahr bereits kalkulatorisch berücksichtigt.

<sup>10</sup> Für Universitäten gilt hinsichtlich der Praxisphasen das gleiche wie für Fachhochschulen: vgl. die voranstehende Fußnote.

sität sein lassen: (a) eine geringere Besoldung des Lehrpersonals gegenüber den Lehrenden an Universitäten; (b) sehr viel geringere Forschungsanteile am Zeitbudget im Vergleich zu UniversitätswissenschaftlerInnen und dadurch höhere Lehrleistung pro Lehrperson; (c) geringerer Personalaufwand als im Fachschulunterricht durch die hochschultypischen Studienformen: größere Lehrveranstaltungen und Selbststudienanteile.

#### *4.1.3. Kosten unter Einbeziehung der indirekten Ausbildungskosten*

Um die Ausbildungsbiografien von Fachschul-ErzieherInnen nachvollziehen zu können, müssen zunächst die Zugangsvoraussetzungen für die Fachschulausbildungen und deren Zeitdauer ermittelt werden. Anders als im Hochschulbereich gibt es hierzu keine länderübergreifenden Vereinbarungen. Vielmehr kennt jedes Bundesland im Detail unterschiedliche Wege, staatlich anerkannte/r Erzieher/in zu werden. Zudem gibt es in den meisten Bundesländern mehrere Ausbildungsvarianten. Aus den verschiedenen Varianten des Zugangs zur Fachschulausbildung und der Durchführung der Ausbildung selbst ergeben sich insgesamt 48 Möglichkeiten, in der Bundesrepublik den Abschluss „Staatlich anerkannte/r Erzieher/in“ zu erreichen. Im Rahmen unserer Berechnungen musste daher mit pragmatischen Vereinfachungen dieser Vielfalt gearbeitet werden. Auf dieser Grundlage ließ sich ein idealtypischer Weg konstruieren, auf dem die herkömmliche ErzieherIn mit Fachschulabschluss zu ihrer beruflichen Qualifikation gelangt: Abschluss der 10. Klasse, durchschnittlich 2,5-jährige Berufsausbildung im sozialen Bereich, häufig Berufstätigkeit (für die Ausbildungskosten irrelevant), 2 Jahre Vollzeitausbildung an der Fachschule, ein Jahr betreutes Anerkennungsjahr bzw. Berufspraktikum als Ausbildungsbestandteil. Das heißt: In der Summe ergibt sich eine Ausbildungszeit von etwa 5,5 Jahren.

Der Weg einer Fachhochschulstudentin zum Erzieherinnen-Bachelor-Abschluss sähe dagegen folgendermaßen aus: 11. Klasse (FH-Reife), Praktikum/soziales Jahr (für die Ausbildungskosten irrelevant), 3 Jahre FH-Studium mit B.A.-Abschluss. Das heißt: In der Summe ergibt sich eine Ausbildungszeit von 4 Jahren.

Ergänzend wurde in die Berechnungen einbezogen, dass Fachschüler/innen zu ca. 30% die allgemeine oder die Fachhochschulreife und FH-StudentInnen zu 42,5% die allgemeine Hochschulreife erlangt haben, bevor sie sich für die jeweilige Ausbildung entscheiden.

Der Weg einer Universitätsstudentin zum Elementarpädagogik-Bachelor-Abschluss würde sich so darstellen: 2 Jahre Sekundarstufe II, also

bis zur 12. Klasse (Abitur),<sup>11</sup> Praktikum/soziales Jahr (für die Ausbildungskosten irrelevant), 3 Jahre Universitätsstudium mit B.A.-Abschluss. Das heißt: Hier ergibt sich in der Summe eine Ausbildungszeit von 5 Jahren.

Die ergänzende Berechnung unter Einbeziehung der indirekten Ausbildungskosten ergibt: Die Differenz der gesellschaftlichen Kosten, die für die jeweiligen kompletten Bildungswege insgesamt anfallen, spricht auf den ersten Blick dafür, dass bildungsbiografische Gesamtbetrachtungen kostenseitig zu Gunsten der herkömmlichen Fachschulausbildung ausfallen (Fachschule € 18.429 : FH € 20.055 : Uni € 25.402). Dabei ist zu beachten, dass die nunmehr höheren Kosten der beiden Hochschulvarianten im Verhältnis zur Fachschulvariante zu einem relevanten Teil im Schulbereich, d.h. bei der Schaffung der *Voraussetzungen* des Hochschulbesuchs entstehen (Tab. 4).

*Tabelle 4: Vergleich der Kosten pro Ausbildung/Studium zu kompletter Ausbildungsweg von Mittlerer Reife bis Erzieher/innen-Abschluss*

		Fachschule	Fachhochschule	Universität
Zeitinvestitionen (in Jahren)	Ausbildung bzw. Studium	3	3	3
	Gesamtdauer des Ausbildungsweges incl. Schul- und Berufsausbildungen	5,5	4	5
Kosten (in €)	Kosten im Schul- / Berufsschulbereich	€ 8.675	€ 9.063	€ 12.720
	pro Ausbildungs-/ Studienjahr	€ 4.335 (Praktikumsjahr: € 1.084)	€ 3.664	€ 3.250
	pro Ausbildung/ Studium	€ 9.754	€ 10.992	€ 12.682
	pro kompletter Ausbildungsweg incl. Schul- und Berufsausbildungen	<b>€ 18.429</b>	<b>€ 20.055</b>	<b>€ 25.402</b>

<sup>11</sup> Das 13-jährige Abitur wird derzeit in fast allen Bundesländern abgeschafft. In sechs Ländern ist das 8-jährige Gymnasium bereits eingeführt, in sieben Ländern die Einführung beschlossen (vgl. KMK: Regelungen der Länder über die Dauer der Schulzeit am Gymnasium bis zur Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife [Stand: 08.07.2004], Bonn [2004], unveröff.; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Das achtjährige Gymnasium in Bayern, München o.J. [2004], URL <http://www.g8-in-bayern.de/g8/ueberblick/zeitpunkt/index.shtml#sitbl> [Zugriff 14.9.2005]).

#### 4.1.4. Bundesweite Gesamt-Ausbildungskosten einer Akademisierung

Die jährlichen gesellschaftlichen Mehrkosten einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung ergeben sich als Produkt der Mehrkosten je Absolvent mal der Anzahl der Absolventen. Hier ergeben sich erneut Schwierigkeiten aus der Datenlage. So verfügen z.B. weder die öffentlichen Träger noch die Dachverbände der Fachschulen über aggregierte Zahlen der Ausbildungsplätze und AbsolventInnen. Die Angaben zur Zahl der jährlichen AbsolventInnen liegen zwischen 12.000 und 15.000.<sup>12</sup> Zur genauen Ermittlung wäre eine Primärerhebung notwendig.

Solange eine solche Erhebung nicht vorgenommen wurde, sind die Kosten für beide Varianten – 12.000 bzw. 15.000 AbsolventInnen pro Jahr – anzugeben: Insgesamt ergäben sich bei der Verlagerung der Erzieher/innen-Ausbildung von der Fachschule an die Fachhochschule bundesweit jährliche öffentliche Mehraufwendungen in Höhe von € 19,5 Mio bei 12.000 und € 24,4 Mio bei 15.000 AbsolventInnen. Bei Verlagerung der Ausbildung von der Fachschule an die Universität würden die jährlichen öffentlichen Mehraufwendungen bundesweit ca. € 83,7 Mio (12.000 AbsolventInnen) bzw. € 104,6 Mio (15.000 AbsolventInnen) betragen. Diese Zahlen beinhalten die direkten und indirekten Ausbildungskosten.

Sie bezeichnen, um es nochmals zu betonen, die *bundesweit* aufzubringenden Beträge, was die Größenordnungen beträchtlich relativiert. Nur ein kleinerer Teil dieser zusätzlichen Aufwendungen fiel zudem durch den Wechsel der ausbildungserbringenden Institutionen an; der größere Teil ergäbe sich aus einem verbreiterten Oberstufenbesuch, der unabhängig von einer Akademisierung der ErzieherInnen-Ausbildung ohnehin angestrebt wird.

---

<sup>12</sup> Vgl. Punkt 4.1.5. Der Berufsbildungsbericht der Bundesregierung beziffert die Zahl der Schüler/innen in der Erzieher/innen-Ausbildung gar nur mit 19.700, was für die Absolventenzahlen bedeuten würde: Wenn infolge der dreijährigen Ausbildung jedes Jahr ein Drittel dieser Gruppe die Fachschulen verlässt, dann gäbe es lediglich 6.566 AbsolventInnen (Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2004. Bonn 2004, [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2004.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2004.pdf) [Zugriff 15.12.2004]). Diese Zahl ist so niedrig, dass sie nicht richtig sein kann. Den Angaben des Statistischen Bundesamtes – in Fragen Erzieher/innen-Ausbildung auch keine zuverlässige Quelle – lässt sich immerhin eine realitätsnähere, wenn auch immer noch falsche Zahl von jährlich etwa 10.000 AbsolventInnen mit Fachschulabschluss Erzieher/in entnehmen (Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Berufliche Schulen [=Fachserie 11, Reihe 2], Wiesbaden 1998–2003).

#### 4.1.5. Sonderproblem Berufsverbleibsquoten und Akademisierung

Ein Sonderproblem stellt der Umfang des Berufsverbleibs dar. Es gibt Indizien für eine beachtenswerte Fluktuation, die aus dem Erzieher/innen-Beruf hinausführt – und eine solche Fluktuation wäre mit erheblichen gesellschaftlichen Mehrkosten, um das Berufsfeld mit qualifiziertem Personal zu versorgen, verbunden.

Grundsätzlich werden viererlei Daten benötigt, um den Berufsverbleib der ausgebildeten Erzieher/innen abschätzen zu können: (a) die Anzahl der bundesweit verfügbaren Stellen für Erzieher/innen; (b) die Anzahl der in den Ruhestand eintretenden Erzieher/innen; (c) die Anzahl der AbsolventInnen von Erzieher/innen-Ausbildungen; (c) die Anzahl der arbeitssuchenden Erzieher/innen. Sind diese Zahlen bekannt, dann lässt sich ermitteln, wie viele der ausgebildeten Erzieher/innen ggf. das Berufsfeld verlassen haben. Es wäre nun allerdings ein Euphemismus zu behaupten, dass auch nur eine der benötigten Zahlen „bekannt“, also irgendwo zuverlässig erfasst und verfügbar sei. Zutreffender ist es zu sagen, dass es Anhaltspunkte dafür gibt, in welchen ungefähren Größenordnungen sich die benötigten Zahlen bewegen. Auch hier muss daher angemerkt werden, dass ein dringender Bedarf nach einer empirischen Primärerhebung besteht.

Die AutorInnen der Studie „Die Erzieherin“ gehen von 15.000 jährlichen AbsolventInnen aus und berechnen eine jährliche Fluktuation von 6.000 Personen aus dem Berufsfeld.<sup>13</sup> Karin Beher hat sich unlängst um eine Ermittlung der Schüler/innen- und AbsolventInnenzahlen bemüht. Sie ermittelt zwischen – gerundet – 36.000 und 45.000 Schüler/innen.<sup>14</sup> Legen wir nun den niedrigeren Wert, also 36.000, auf die drei Ausbildungsjahre um, so ergibt sich eine Absolventenzahl von 12.000 pro Jahr; legen wir den höheren Wert, also 45.000, um, dann ergibt sich eine Absolventenzahl von

---

<sup>13</sup> Thomas Rauschenbach/Karin Beher/Detlef Knauer: Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt, Juventa-Verlag, Weinheim/München 1995, S. 65-69.

<sup>14</sup> Karin Beher: Arbeit und Qualifizierung in sozialen Frauenberufen: Von der Kleinkinderlehrerin und Kindergärtnerin über die Erzieherin hin zur sozialpädagogischen Bildungsfachkraft oder zurück? Ein Beitrag zur Entwicklung und Lage des Erzieherinnenberufs im Horizont von Ausbildung und Arbeitsmarkt. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie der Universität Dortmund, Dortmund 2005, Kapitel 6: „Zur Topographie der Ausbildungslandschaft: Fachschulen, Lehrkräfte und Auszubildende“, unveröff.



15.000 pro Jahr (wobei mögliche Abbrecher/innen, da nicht ermittelbar, außer Acht gelassen werden müssen).<sup>15</sup>

Um zu ergründen, wie viele von diesen das Berufsfeld kurz- oder mittelfristig verlassen, muss insbesondere bekannt sein, wie viele von ihnen arbeitslos gemeldet sind. Denn nur, wer weder im Berufsfeld tätig ist noch sich um entsprechende Beschäftigung bemüht, hat das Berufsfeld tatsächlich verlassen. Allerdings ist insbesondere die Arbeitslosenstatistik für solche Berechnungen faktisch nicht nutzbar. Sie arbeitet mit einer Berufsklassifikation (BA-Kategorien 862 und 864), die nicht mit dem Fachschulabschluss „Erzieher/in“ identisch ist. Daher gibt es keine Kategorie in der Arbeitslosenstatistik, die eine eindeutige Aussage dazu erlaubt, wie viele Erzieher/innen mit Fachschulabschluss arbeitslos gemeldet sind.

Die Fluktuationsthese kann daher auf Grund der verfügbaren Daten weder eindeutig verifiziert noch falsifiziert werden. Eine entsprechende Primärdatenerhebung wäre, wie schon erwähnt, dringlich. Denn sofern die Fluktuation hoch ist, muss daraus geschlossen werden, dass die gesellschaftlich aufzubringenden Gesamtkosten der Erzieher/innen-Ausbildung deutlich höher sind, als dies eine bloß nominelle Betrachtung der Kosten pro Ausbildungsplatz bzw. -weg nahe legt. Eine hohe Fluktuation würde bewirken, dass, um dauerhaft eine neue Fachkraft zu bekommen, deutlich mehr als nur eine Fachschulausbildung zu finanzieren wäre.

An die Möglichkeit, dass die Fluktuation der Erzieher/innen mit Fachschulabschluss bis zu einem Drittel beträgt, schließt sich eine Überlegung an, die für die Frage einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung bedeutsam ist. Den Annahmen der Humankapitaltheorie folgend lässt sich formulieren, dass akademisch ausgebildete Erzieher/innen mit geringerer Wahrscheinlichkeit das Berufsfeld verlassen als nichtakademisch ausgebildete Erzieher/innen. Folglich ergäben sich durch die Akademisierung deutlich niedrigere gesellschaftliche Ausbildungskosten je am Arbeitsmarkt befindlicher Erzieher/in.

Humankapitaltheoretisch wird argumentiert, dass die höheren individuellen Investitionskosten für eine akademische Ausbildung und die damit verbundene höhere individuelle Humankapitalakumulation einerseits sowie die mit einem Studium verbundenen höheren Erwartungen an die eigene Humankapitalrentabilität andererseits verbesserte Anreize für den

---

<sup>15</sup> Zu den Problemen der Statistik vgl. auch Thomas Rauschenbach: Jugendhilfe als Arbeitsmarkt, in: Detlev J. K. Peukert/Richard Münchmeier/Dieter Greese/Helga Oberloskamp/Karin Böllert/Hans-Uwe Otto/Hans Gängler/Gebhard Stein/Dieter Kreft/Gerholt Strack/Thomas Rauschenbach, Jugendhilfe. Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen. Materialien zum 8. Jugendbericht Bd. 1, Juventa-Verlag, München/Weinheim 1990, S. 226-297, hier S. 263-270.

Verbleib und den Einsatz im angestrebten Berufszielgebiet schüfen. Dadurch seien die Berufsverbleibsquoten sowie die Erwerbstätigkeitsquoten bei AkademikerInnen höher als bei nichtakademisch ausgebildetem Personal. Die Verlagerung der Ausbildung von Erzieher/innen an FH und Universitäten würde folglich eine Steigerung der Berufsverbleibsquoten und eine Senkung der Fluktuation aus dem Berufsfeld mit sich bringen. Ist es realistisch anzunehmen, dass eine höhere Qualifikation die Neigung zum Berufsverbleib fördern würde?

Für den Berufsverbleib von ErzieherInnen mit Hochschulabschluss können naturgemäß noch keine Daten vorliegen, da die o.g. Pilotprojekte erst in der Vorbereitungs- bzw. Anlaufphase sind. Es können aber ersatzweise Verbleibsquoten vergleichbarer Berufsfelder und Ausbildungen herangezogen werden. Wir greifen hier auf Erkenntnisse über den Berufsverbleib von AbsolventInnen pädagogischer Studiengänge zurück. Für diese Gruppe von HochschulabsolventInnen ist eine Berufsverbleibsquote von 90% nachgewiesen worden. 10% der akademisch ausgebildete PädagogInnen hingegen arbeiten nach einem gewissen Zeitraum in einem Berufsfeld nichtpädagogischer Art.<sup>16</sup> Gleichzeitig wurde eine Erwerbstätigkeitsquote von insgesamt 83% ermittelt.<sup>17</sup>

Das heißt, es müssten gegenüber der heutigen Ausbildung von Erzieher/innen etwa 20% weniger Personen ausgebildet werden, um die entsprechenden Arbeitsstellen zu besetzen, sobald die Berufsverbleibsquoten von akademisch ausgebildeten Erzieher/innen tatsächlich auf ein Niveau wie bei den DiplompädagogInnen anstiege. Somit fielen auch die gesellschaftlichen Ausbildungskosten um ca. 20%.

Die angenommenen Verbleibsquoten, ihre Korrektheit unterstellt, wirken sich dramatisch auf die Rangordnung der Kosten pro Absolvent/in aus. Während vor der Einbeziehung der Berufsverbleibsquoten die Fachschule das günstigste Ausbildungsangebot aufwies, liegt sie in der Betrachtung der gesellschaftlichen Kosten durch eine Flucht aus dem Be-

---

<sup>16</sup> Andreas Huber: Berufsverläufe. Einmündungsprozesse und Arbeitsplatzmobilität, in: Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach/Kisten Fuchs/Cathleen Grunert/Andreas Huber/Beate Kleifgen/Parviz Rostampour/Claudia Seeling/Ivo Züchner: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001, Juventa Verlag, Weinheim/München 2003, S. 117-137, hier S. 128.

<sup>17</sup> „So weisen die Magister-PädagogInnen in den ersten Jahren nach Abschluss des Studiums eine hohe *Erwerbsorientierung* auf: 83% – und damit ebenso viele wie bei den Diplom-PädagogInnen – waren zum Befragungszeitpunkt erwerbstätig“. Kirsten Fuchs: Magister-PädagogInnen im Beruf. Empirische Befunde einer bundesweiten Befragung, in: Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hg.), Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven, VS-Verlag, Wiesbaden 2004, S. 75-108, hier S. 77.

rufsfeld und die daraus resultierenden Mehrkosten je im Berufsfeld verbliebener Arbeitskraft deutlich vor den anderen Varianten, also FH und Universität. Die Fachschulkosten lägen dann ca. 12% höher als die FH-Kosten und knapp unter den Universitätskosten (ca. 2% günstiger).

#### 4.2. *Institutionelle bzw. Transformationskosten*

Sollen die kostenseitigen Auswirkungen einer Ausbildungsanhebung hinsichtlich der Institutionen und des Übergangsprozesses geprüft werden, dann sind drei Aspekte zu beachten:

1. die Zusammensetzung der institutionellen Kosten aus (a) Personal- und (b) Sachkosten;
2. die Kostenträgerschaften;
3. die Frage, ob spezifisch transformationsbedingte Kosten zu erwarten sind.

*Zu (1.):* Den entscheidenden Kostenblock sowohl an Fachschulen wie an Hochschulen bilden die Personalkosten. Die Sachkosten bewegen sich durchgehend an der 20%-Marke. Daher sind für die Frage, welche Auswirkungen institutionelle Veränderungen haben, immer vorrangig die Personalkosten zu betrachten. Doch auch bei den Sachkosten gilt wie beim Personalaufwand, dass diese nicht allein bei abgebauten Kapazitäten eingespart werden können, sondern bei gleichzeitig an einer anderen Einrichtung aufzubauenden Kapazitäten erneut anfallen.

Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die Neustrukturierung der Erzieher/innen-Ausbildung weg von vielen kleinen Fachschulen hin zu vglw. wenigen, dafür aber recht großen Hochschulen auch einige Synergieeffekte im Sachkostenbereich erbringen wurde: Die Nutzung mancher Immobilie wird sich erübrigen, und eine Reihe von Geräten, etwa Computern, muss nicht angeschafft werden, da die in der jeweiligen Hochschule ohnehin vorhandene Technik den Mehrbedarf z.T. abfängt, indem deren Nutzung verdichtet wird.

Die Berechnung solcher Synergieeffekte bereitet beträchtliche methodische Schwierigkeiten, ist aber auch nicht zwingend notwendig. Denn sowohl Personal- wie Sachkosten sind in die oben angestellten Berechnungen zu den Ausbildungs- bzw. Studienplatzkosten einbezogen. Das heißt, die günstigere Sachkostenstruktur größerer Einrichtungen im Verhältnis zu kleineren Institutionen ist dort bereits implizit mit abgebildet.

*Zu (2.):* Hinzuweisen ist hier aber darauf, dass Personal- und Sachkosten an Fachschulen in der Regel unterschiedlichen Kostenträgern zu-

geordnet sind: Fachschulen erhalten ihre Personalkosten vom Land erstattet, während die Sachkosten die jeweilige Kommune trägt. Ein Trägerwechselswechsel der Erzieher/innen-Ausbildung durch Umstellung von Fachschule auf Hochschule hätte also eine Entlastung der Kommunen von den Fachschul-Sachkosten und eine Mehrbelastung der Landeshaushalte mit den Sachkosten, die für die Studienplätze dann bei den Hochschulen anfielen, zur Folge.

Zu (3.): Hinsichtlich der Fachschulen lassen sich für den Fall einer Anhebung des Ausbildungslevels für ErzieherInnen drei Optionen annehmen: (a) ihre (sofortige) Schließung, (b) ihre Überführung in den Hochschulsektor oder (c) ihre Verkleinerung bei gleichzeitigem Aufbau entsprechender Hochschulausbildungskapazitäten. Die letztgenannte Variante wiederum könnte sich auf Grund einer kombinierten Fachschul-Hochschul-Ausbildung wie auch auf Grund der Etablierung paralleler Ausbildungs- bzw. Studiengänge an Fachschulen und Hochschulen ergeben. Die drei Optionen lassen sich folgenderweise kommentieren:

- Eine sofortige *Schließung* von Fachschulen würde nicht dazu führen, dass relevante Kosten eingespart werden können. Denn das Fachschulpersonal ist in der Regel nach Tarifvertrag unkündbar oder verbeamtet. Es müsste also weiterhin vergütet bzw. besoldet werden; ggf. wären auch Abfindungen zu zahlen. Diese Variante ist daher nicht zu empfehlen. Denkbar ist hingegen eine langfristige Entwicklung, *an deren Ende* die Schließung der Fachschulen bei gleichzeitiger Komplettüberführung der Erzieher/innen-Ausbildung in den Hochschulsektor steht. Eine hinsichtlich der finanziellen und sozialen Kosten intelligente Lösung wäre hierfür die Überführung der Fachschulen in die Hochschulen.
- Die *Überführung* der Fachschulen in die Hochschulen ließe sich analog der Umwandlung der westdeutschen Ingenieurschulen in Fachhochschulen Ende der 1960er Jahre bewerkstelligen. Das Personal könnte im bisherigen Status weiterbeschäftigt werden (was die vereinzelte Berufung von FachschuldozentInnen zu FH-ProfessorInnen nicht ausschliesse) oder – an Universitäten – zu akademischen Räten/Oberräten ernannt werden. Diese Lösung wäre kostenneutral.
- *Kooperationen* zwischen Fach- und Hochschulen sollten kostenseitig idealtypisch so gestaltet werden, dass das nötige Personal an den Hochschulen in dem Umfang aufgebaut wird, wie Verrentung oder sonstige Fluktuation zur Verminderung des Lehrkörpers der Fachschulen führt. Die Grenze fände dieser Prozess in dem vorab defi-

nierten Verhältnis von fachschulseitig einerseits und hochschulseitig andererseits zu erbringenden Ausbildungsanteilen.

Die Option einer kurzfristigen Schließung der Fachschulen kann damit hier verworfen werden, da sie kostenseitig ungünstig ist und daher politisch nicht durchsetzbar wäre. Zu beachten ist, dass die Sachkosten der Institutionen bei einer Verlagerung der Ausbildung in den Hochschulsektor einen Wechsel ihres Finanziers erfahren: Sie sind dann nicht mehr von den Kommunen, sondern im Rahmen der Landeshaushalte aufzubringen. Gleichzeitig würden sich die Sachkosten aber auch verringern, da Synergieeffekte einträten und da größere Einrichtungen (wie die Hochschulen) pro auszubildender Person immer kostengünstiger sind als kleinere Einrichtungen (wie die Fachschulen). Etwaige Transformationskosten können vernachlässigt werden: Sie würden, soweit anfallend, durch parallele übergangsbedingte Minderausgaben im Personalbereich der Hochschulen neutralisiert, da die Hochschulen keine personelle Vollbesetzung benötigen, solange von den noch bestehenden Fachschulen Ausbildungsleistungen erbracht werden.

### **4.3. *Arbeitskosten***

Bewegten sich die bisherigen Betrachtungen maximal im dreistelligen Millionenbereich, so gelangen wir nun in den Milliardenbereich. Der Haupteinwand der Akademisierungsskeptiker besteht in der Annahme, höherqualifiziertes Personal müsse auch höher vergütet werden, und dies würde die Leistungskraft der öffentlichen Haushalte sprengen.

#### **4.3.1. *Qualifikation und Gehaltsniveau***

In der Tat erscheint es möglich, dass sich aus der Beschäftigung von Höherqualifizierten Folgekosten durch höhere Entlohnung ergeben. Zu der Frage allerdings, ob dies im Falle einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung zwingend sei, gibt es zwei Positionen:

- Zwar sei zunächst zu konstatieren, so die eine Position, dass sich die tarifliche Vergütung von Erzieher/innen an den überwiegend ausgeübten Tätigkeiten und nicht am Ausbildungsabschluss orientiert. Dennoch sei damit zu rechnen, dass eine Höherqualifizierung durch den Vergleich mit anderen Ausbildungsabschlüssen an Hochschulen mittelfristig zu einem Druck auf das Gehaltsniveau von Erzieher/innen mit der Folge einer Höherbewertung der Tätigkeit führt.

- Die andere Position vertritt die Auffassung, dass eine Höherqualifizierung von Erzieher/innen keine tariflichen Auswirkungen im Sinne höherer Vergütung habe. Als Begründung wird angeführt: Es handele

„sich um eine Höherqualifizierung, für die der Eingruppierungstarifvertrag für den Sozial- und Erziehungsdienst gemäß § 22 des BAT greift. Dort sind die Tätigkeitsmerkmale in den diversen Fallgruppen benannt, die eine Eingruppierung in der Spannbreite von BAT IV bis BAT II, je nach Aufgabenbeschreibung und Dienstzeit festlegen. Die Qualifikation kommt dabei nur bedingt zum Tragen. So werden z.B. Leitungskräfte von Tageseinrichtungen für Kinder entsprechend der Platzzahl und nicht nach ihrer Ausbildung bezahlt.“<sup>18</sup>

Der BAT bzw. der neue Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst in Bund und Kommunen erzwingen jedenfalls keine Höhergruppierung in Folge angehobener Qualifikation. Vor diesem Hintergrund weckt eine zuspitzende Auffassung Interesse, die Wassilios E. Fthenakis formuliert hat:

„Schließlich muss zur Kenntnis genommen werden, dass im europaweiten Vergleich nur Deutschland und Österreich ihr formal niedriges Niveau der Ausbildung im Elementarbereich beibehalten, während andere Länder seit mehr als zwei Jahrzehnten Reformen eingeleitet haben, die die Erzieherinnen-ausbildung auf universitärem Niveau organisieren einschließlich einer zum Teil tariflichen Angleichung der Gehälter zwischen Lehrern und Erziehern. Bezüglich des letzten Aspekts hat die OECD-Studie ‚Bildung auf einen Blick‘ aus dem Jahre 2003 bestätigt, dass das Lehrergrundgehalt in Deutschland das höchste im OECD-Vergleich ist und die Vergütung der Erzieherinnen im Vergleich ebenfalls nicht abfällt.“<sup>19</sup>

Das heißt zu Ende gedacht (und in diesem Sinne von Fthenakis auch mündlich formuliert<sup>20</sup>): Erzieher/innen in Deutschland verdienen im internationalen Vergleich so (relativ) gut, dass nicht ihre Vergütung angehoben werden müsste, wenn sie höher als bisher qualifiziert wären, sondern vielmehr ihre Qualifikation angehoben werden müsse, um das jetzige Vergütungsniveau dauerhaft zu sichern.

Die konkurrierende innerdeutsche Einschätzung, Erzieher/innen in Deutschland seien niedrig bezahlt, hat eine andere Quelle. Sie resultiert

---

<sup>18</sup> Hilde von Balluseck/Helga Metzner/Barbara Schmitt-Wenkebach: Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Fachhochschule, in: Wassilios Fthenakis (Hg.), Elementarpädagogik nach PISA, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2003, S. 317-331, hier S. 329f.

<sup>19</sup> Wassilios E. Fthenakis: Thesenpapier zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren in Deutschland. Referat gehalten am 30.6.2004 bei der konstituierenden Sitzung des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung mit Schwerpunkt „Frühförderung im Bildungssystem“, Berlin 2004, S. 9, unveröff.

<sup>20</sup> auf der konstituierenden Sitzung des Netzwerks Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 30.6.2004 in Berlin

aus den im internationalen Vergleich hohen Vergütungen der Lehrkräfte im deutschen Primar- und Sekundarbereich. Im Mittel verdienen Primarschullehrer/innen in den mit Deutschland vergleichbaren westeuropäischen Ländern jährlich 28.625 € (Median 28.850).<sup>21</sup> Eine berufserfahrene Erzieherin in Deutschland verfügt nach 25 Jahren Berufstätigkeit, 45-jährig, verheiratet und mit einem Kind über ein Jahreseinkommen von 37.141 €.<sup>22</sup> Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass viele Erzieher/innen in Kindergärten im Teilzeitmodus arbeiten und das daraus resultierende Gehalt dann tatsächlich sehr niedrig ist.

Es ist also festzuhalten: Eine Vergütungsanhebung für Erzieher/innen in Folge höherer Qualifikation ergibt sich weder zwingend aus tarifvertraglichen Regelungen noch aus dem internationalen Vergleich. Sollte eine solche Anhebung dennoch vorgenommen werden, dann auf Grund eines gesondert erzeugten politischen Willens und dessen Umsetzung in politische Entscheidungen. Die Qualifikationsanhebung könnte in diesem Falle der Anlass für eine Vergütungsanhebung sein, nicht jedoch die Ursache.

Für die künftige Personalkostenentwicklung lassen sich vier mögliche Fälle unterscheiden:

- Fall 1: alle Erzieher/innen werden, von angebotenen Ausbildungsabschlüssen, entsprechend den bisherigen Eingruppierungen bezahlt;
- Fall 2: ein Teil der neuen Erzieher/innen wird auf Grund einer FH-Qualifikation höher bezahlt;
- Fall 3: alle neuen Erzieher/innen werden auf Grund einer FH-Qualifikation höher eingruppiert;
- Fall 4: alle neuen Erzieher/innen werden, da UniversitätsabsolventInnen, wie Grundschullehrer/innen bezahlt.

Allerdings ist die Entwicklung der Arbeitskosten nicht allein vom Akademisierungsmodus und vom individuellen Vergütungsniveau, sondern auch von weiteren Faktoren abhängig: der Leistungsnachfrage entsprechend der demografischen Entwicklung und dem sich daraus ergebenden Be-

---

<sup>21</sup> OECD: Education at a glance. OECD Indicators, Paris 2003, Table D.5.1, URL <http://www.oecd.org/dataoecd/1/30/14611835.xls> (Zugriff 6.10.2004).

<sup>22</sup> Die unlängst vorgelegte OECD-Studie "Early Childhood Education and Care Policy in The Federal Republic of Germany", Paris 2004, URL <http://www.oecd.org/dataoecd/42/1/33978768.pdf> (Zugriff 14.12.2004), die angibt, dass deutsche Erzieher/innen ein niedriges Gehaltsniveau hätten, ist in zweierlei Hinsicht fehlerhaft: Bei den dortigen Angaben der BAT-Bezahlungen fehlen offenkundig Ortszuschläge und allgemeine Zulage, und der Vergleich wird innerdeutsch mit den hiesigen (und im internationalen Vergleich sehr hohen) Lehrergehältern gezogen.

beschäftigungsumfang. Daher benötigt die Berechnung etwaiger Veränderungen der Arbeitskosten zunächst die Ermittlung zentraler Basisdaten zur aktuellen Situation. Zu recherchieren bzw. zu berechnen sind der heutige Beschäftigungsumfang und die heutige Entlohnung. Hierzu ist dreierlei zu prüfen: zum ersten, wie viele Erzieher/innen im Bereich der Drei- bis Sechseinhalbjährigen beschäftigt sind; zum zweiten, welchen Vollzeit-äquivalenten diese entsprechen; drittens, welche Altersstruktur besteht, da das Entlohnungsniveau nach BAT wesentlich von den Dienstaltersstufen abhängig ist.<sup>23</sup>

Auf dieser Grundlage lassen sich Prognosen künftiger Personalkostenentwicklung gewinnen. Dazu wiederum sind die Auswirkungen demografischer Entwicklungen zu ermitteln: Inwiefern führt die Zu- oder Abnahme der Drei- bis Sechseinhalbjährigen zu einer Zu- oder Abnahme des künftigen Erzieher/innen-Bedarfs, und wie wirkt sich die Altersstruktur der Erzieher/innen auf das Verrentungsgeschehen und den sich daraus ergebenden Ersatzbedarf aus? Schließlich lassen sich optionale Entwicklungsvarianten des Gehaltsgefüges in Folge einer Höherqualifikation des Personals und der Zu- oder Abnahme des Erzieher/innen-Bedarfs prognostizieren.

#### 4.3.2. *Basisdaten*

Es fehlt an dieser Stelle der Platz, den Ermittlungsweg für die Basisdaten detailliert nachzuzeichnen.<sup>24</sup> Unter Bezugnahme auf die Gesamtstudie

---

<sup>23</sup> Der BAT ist derzeit in Auflösung begriffen. Bund und Kommunen bezahlen ihre Beschäftigten mittlerweile nach einem anderen Tarifwerk, in dem es die herkömmlichen Dienstaltersstufen nicht mehr gibt. Zum Zeitpunkt der Berechnungen war noch nicht vorzusehen, wohin die tarifliche Entwicklung gehen wird. Da aber auch in dem neuen Tarifwerk das individuelle Gehaltsniveau der bereits Beschäftigten durch entsprechende Anpassungsfaktoren gleich gehalten wird, beschreiben die hier angestellten Berechnungen von Personalkosten auch unter den neuen Bedingungen den Umfang des Kostenblocks. Weitergehende Projektionen können erst auf Grundlage der noch zu verhandelnden Entgeltordnung angestellt werden.

<sup>24</sup> Um aber immerhin die Schwierigkeiten der Datenermittlung in diesem Feld exemplarisch zu verdeutlichen, kann hier ein ausgewählter Rechenweg referiert werden. Wir nehmen denjenigen, auf dem der Anteil aller der Erzieher/innen zu ermitteln war, die innerhalb altersgemischter Kita-Gruppen für die Betreuung der (hier interessierenden) Drei- bis Sechseinhalbjährigen beschäftigt sind; es handelt sich dabei selbstredend nur um eine kalkulatorische Größe (da in altersgemischten Gruppen nicht nach Altersgruppen getrennt betreut wird), doch ist diese nötig, um die vollständigen bundesweiten Personalkosten für die Betreuung aller Kindergartenkinder ermitteln zu können:

Die Gruppe der Erzieher/innen im vorschulischen Bereich teilt sich in die Betreuung von Kindergartenkindern (3 bis 6,5 Jahre), von Behinderten und von altersgemischten Gruppen



sollen für den hiesigen Zweck lediglich die jeweiligen Berechnungsergebnisse referiert werden, ohne die zu Grunde liegenden, sehr komplizierten und wenig anschaulichen Rechenwege in aller Ausführlichkeit darzustellen.<sup>25</sup>

**Tabelle 5: Aufteilung der Erzieher/innen im Bereich der 3- bis 6,5-Jährigen nach Arbeitsbereichen**

Arbeitsbereich	Kindergarten		Leitung	Betreuung von behinderten Kindern	Anteil der Erzieher/innen in altersgemischten Gruppen, die 3-6,5-Jährige betreuen		Summe der Erzieher/innen
	Gruppenleitung	Zweitkraft			Gruppenleitung	Zweitkraft	
Erzieher/innen mit fachspezifischen Aufgaben	98.379	43.645	15.640	5.686	18.435	8.292	ca. 190.000

auf. In den Untergruppen Kindergarten und behinderte Kinder arbeiten bundesweit ca. 163.000 Erzieher/innen, in den altersgemischten Gruppen ca. 45.000 Erzieher/innen. Der Anteil der Erzieher/innen aus den altersgemischten Gruppen, die dem Bereich der Kindergartenkinder zuzuordnen sind, wurde folgendermaßen berechnet: Aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik sind die vorhandenen Plätze für Krippen- und Kindergartenkinder abzulesen. Darüber hinaus verfügen wir für die Beschäftigten in den einzelnen Arbeitsbereichen über eine Tabelle zur Anzahl der Wochenarbeitsstunden in Stundenschritten, mittels derer festgestellt werden kann, wie viele Wochenarbeitsstunden eine Arbeitskraft im Mittel leistet. Zunächst ist zu ermitteln, wie viele Erzieher/innen im Kindergarten-Bereich, also im Segment der 3- bis 6,5-Jährigen, arbeiten. Diese Daten können der Kinder- und Jugendhilfestatistik entnommen werden. Insgesamt arbeiten im hier betrachteten Bereich 208.000 Erzieher/innen als Gruppenleitung bzw. Zweitkraft und davon 45.136 Erzieher/innen in altersgemischten Gruppen. Fraglich ist nun, wie viele der Erzieher/innen aus den altersgemischten Gruppen der Gruppe der Kindergartenkinder, also der 3- bis 6,5-Jährigen, zugeordnet werden können. Für diese Berechnung wird auf die Statistik der Plätze für die Betreuung von Kindern zurückgegriffen. Dort finden sich die exakten Angaben über die Anzahl der Plätze im Kindergarten sowie im Hort und Krippenbereich für die altersgemischten Einrichtungen. Da jedoch die Anzahl der benötigten Betreuungskräfte in den unterschiedlichen Altersbereichen differiert, kann die Anzahl der benötigten Betreuungskräfte nur über eine Gewichtung ermittelt werden. Für die Betreuung ziehen wir die Betreuungsrelationen des Kinderförderungsgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt heran. Aus dem Betreuungsschlüssel wird der Gewichtungsfaktor abgeleitet. Mittels Multiplikation der Gewichtungsfaktoren mit den Platzanzahlen erhalten wir die gewichteten Plätze. Die Verteilung der gewichteten Plätze entspricht der Anzahl der benötigten Erzieher/innen in den Teilbereichen der altersgemischten Gruppen. Es ergibt sich: 59,25% der Erzieher/innen in altersgemischten Gruppen arbeiten in der Betreuung der Kindergartenaltersgruppe, d.h. der Drei- bis Sechseinhalbjährigen.

<sup>25</sup> Vgl. Peer Pasternack/Arne Schildberg: Die finanziellen Auswirkungen einer Akademisierung der Erzieher/innen-Ausbildung, a.a.O.

Die Anzahl der Erzieher/innen im Bereich der Drei- bis Sechseinhalbjährigen beträgt – so das Ergebnis unserer Berechnungen – 190.077, also rund 190.000 (Tab. 5). Diese entsprechen auf Grund verbreiteter Teilzeitbeschäftigung in diesem Beschäftigungsfeld 160.269 Vollzeitäquivalenten (VZÄ). Auf dieser Grundlage sowie unter Berücksichtigung der Altersstruktur der Erzieher/innen und der davon abhängigen Dienstaltersgruppen nach BAT ergeben sich aktuelle Gesamtpersonalkosten von € 6,44 Milliarden (Tab. 6).

Die künftige Entwicklung des Erzieher/innen-Bedarfs wie des Bedarfs an Neueinstellungen lässt sich nun auf zweierlei Weise einkreisend ermitteln: Zu bestimmen ist der kinderzahlabhängige Erzieher/innen-Bedarf einerseits sowie die Altersstruktur der Erzieher/innen, deren Verrentungen und daraus folgender Ersatzbedarf andererseits.<sup>26</sup>

Zur Entwicklung der Zahlen der Drei- bis Sechseinhalbjährigen sind folgende Zahlen verfügbar: Nach einer dramatischen Abnahme in der unmittelbaren Zukunft bis 2010 verlangsamt sich der Trend nach unten bis 2012 und ändert sich dann hin zu einer zwar weiteren, nun aber schwächeren Abnahme der Kinderzahl bis 2025. Danach kommt es wieder zu einer Beschleunigung der Abnahme der Kinderzahl bis 2030. In Prozentzahlen heißt das (bezogen auf das Basisjahr 2002): In den Jahren bis 2012 ist eine Abnahme um 11,9% zu erwarten. Ab 2025 (-13,6% gegenüber 2002) setzt sich der Trend nach unten wieder deutlich fort, und die Kinderzahl sinkt bis 2030 auf einen gegenüber 2002 fast 18% niedrigeren Wert.<sup>27</sup>

Neben der Anzahl zu betreuender Kinder wird die Ermittlung der Altersstruktur der Erzieher/innen und der daraus folgenden Verrentungen benötigt. Sie ermöglicht die Bestimmung des Ersatzbedarfs, mithin der

---

<sup>26</sup> Um die Entwicklung des Erzieher/innen-Bedarfs prognostizieren zu können, muss eine elementare Grundannahme getroffen werden: Die Anzahl der Erzieherinnen wird sich analog zur Kinderzahl entwickeln. Diese Annahme hat Implikationen: Qualitativ wünschbare Entwicklungen wie die Verbesserung von Betreuungsrelationen oder die Ausweitung der Betreuungsstunden können an dieser Stelle nicht in die Berechnungen einbezogen werden. Sie erfordern politische Entscheidungen unabhängig von derjenigen über die Anhebung des Ausbildungslevels der Erzieher/innen, und das Ergebnis der vorzuschaltenden politischen Debatte kann hier nicht seriös in seinen personalbedarfsspezifischen Auswirkungen vorweggenommen werden.

<sup>27</sup> Destatis Statistisches Bundesamt: 10. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung des Statistischen Bundesamtes, Wiesbaden 2003.

Neueinstellungen, was wegen der tarifvertraglichen Dienstaltersstufen für präzise Personalkostenprognosen notwendig ist (Abb. 2).<sup>28</sup>

*Tabelle 6: Berechnung der aktuellen Gesamtpersonalkosten für Erzieher/innen im Bereich der Drei- bis Sechseinhalbjährigen bundesweit*

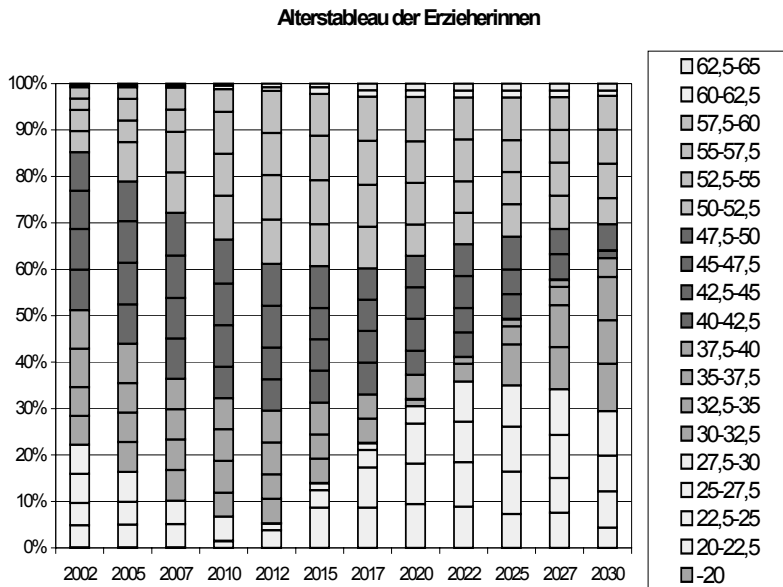
Altersgruppe	VZÄ für den Bereich der 3- bis 6,5-Jährigen	Jahresgehalt nach BAT (in €)	Personalkosten nach Altersgruppen im Jahr 2002 (in €)
unter 20	145	n.a.	n.a.
20–22,5	7.669	29.992,05	230.002.139
22,5–25	7.669	30.302,10	232.379.841
25–27,5	10.073	31.537,41	317.675.296
27,5–30	10.073	32.759,69	329.987.282
30–32,5	9.928	38.395,83	381.200.705
32,5–35	9.928	39.452,36	391.690.125
35–37,5	13.244	40.565,61	537.253.950
37,5–40	13.244	41.678,70	551.995.797
40–42,5	14.014	42.792,10	599.672.606
42,5–45	14.014	43.905,35	615.273.278
45–47,5	13.288	44.897,47	596.614.189
47,5–50	13.288	44.897,47	596.614.189
50–52,5	7.282	44.897,47	326.943.804
52,5–55	7.282	44.897,47	326.943.804
55–57,5	3.899	44.897,47	175.040.865
57,5–60	3.899	44.897,47	175.040.865
60–62,5	625	44.897,47	28.065.311
62,5–65	625	44.897,47	28.065.311
65 und älter	79	n.a.	n.a.
<b>Summe</b>			<b>6.440.459.357,55</b>

Im Jahr 2002 sind noch etwa die Hälfte der Erzieher/innen 40 Jahre und jünger, wobei sich diese Gruppe zu gleichen Teilen auf die 20- bis 30-

<sup>28</sup> Zum BAT-Bezug vgl. Fußnote 23

Jährigen und die 30- bis 40-Jährigen verteilt. Die Anpassung an die demografische Entwicklung führt allerdings bis zum Jahr 2012 zu einem dramatischen Rückgang der jüngeren Erzieher/innen, so dass die Gruppe der 20- bis 40-Jährigen auf einen Anteil von ca. 30% zurückgeht (20- bis 30-Jährige unter 10%), bevor sich wegen Zunahme der Kinderzahl ab 2015 auch wieder eine Anpassung der Anzahl der jüngeren Erzieher/innen bemerkbar macht. So ist ab 2017 ein stetiger Zuwachs bei den 20- bis 40-Jährigen zu verzeichnen, bei einem deutlichen Anstieg auf 35% bei den 20- bis 30-Jährigen bis zum Jahr 2022. Bis 2030 kommt es zu einer leichten Abnahme der jüngsten Erzieher/innen (20-30 Jahre) auf knapp 30%, und die Gruppe der Jüngeren (20-40 Jahre) stellt dann gut 60% aller beschäftigten Erzieher/innen. Für die Entwicklung bei älteren Beschäftigten tritt die entgegengesetzte Entwicklung ein: Bis zum Jahr 2012 wächst ihr Anteil von heute ca. 50% auf dann etwa 70%. Bis zum Jahr 2015 bleibt dieser Anteil stabil bei 70%, um dann bis 2030 steil auf etwa 40% zu fallen. Nach unserem Modell erreicht der Anteil der 40- bis 65-Jährigen damit seinen Tiefpunkt im Betrachtungszeitraum.

Abbildung 2: Altersstruktur der Erzieher/innen bis 2030



Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe 2002, Wiesbaden 2004

Die dynamische Zunahme der jüngeren Erzieher/innen nach 2012 speist sich aus der dann zu erwartenden hohen Zahl der Erzieher/innen, die aus dem Berufsleben ausscheiden werden und durch junge Nachwuchskräfte ersetzt werden. Von diesem Zeitpunkt (2012) an könnte eine Akademisierung des Erzieher/innen-Berufes voll durchschlagen.

Hinzuweisen ist schließlich darauf, dass die Bedarfsentwicklung nicht bundeseinheitlich verläuft. Eine exemplarische regionsspezifische Betrachtung zur Entwicklung des künftigen Erzieher/innen-Bedarfs ergibt für vier Beispielregionen deutliche Unterschiede (Tab. 7):<sup>29</sup> In Ostdeutschland nimmt die Zahl der Drei- bis Sechseinhalbjährigen kurz- bis mittelfristig zu, um sich dann dem in Westdeutschland bereits heute wirksamen Trend der Kinderzahlabnahme anzuschließen. Zugleich wird deutlich, dass die regionalen Unterschiede in der Bevölkerungsentwicklung und der Kindergartenplatz-Versorgungsquote beträchtlich sind. Damit wird unterstrichen, dass detaillierte Aussagen zu Entwicklungen in einzelnen Bundesländern länderspezifische Fallstudien benötigen.

Schließlich ist zu fragen, welche individuellen Vergütungen in Frage kämen, wenn Erzieher/innen wegen absolvierter Hochschulbildung ggf. höhere Gehälter beziehen sollen. Erzieher/innen wurden bislang (nach BAT) in die Vergütungsgruppe VI eingruppiert. Nach drei Jahren wurden sie in die Vc höher gruppiert und erhielten nach weiteren 4 Jahren eine Bewährungszulage.<sup>30</sup> Für künftige FH-AbsolventInnen kann die Ein-

---

<sup>29</sup> Quellen: Matthias Schilling/Sandra Fendrich: Auswirkungen der Bevölkerungsentwicklung auf die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe bis zum Jahre 2010 in Brandenburg. Eine Arbeitshilfe für Jugendämter Im Auftrag des Landesjugendamtes Brandenburg, erstellt von der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, Dortmund 2002; Sandra Fendrich/Matthias Schilling: Auswirkungen der Bevölkerungsentwicklung auf die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe bis zum Jahre 2012 in Thüringen. Eine Arbeitshilfe für Jugendämter. Im Auftrag des Landesamtes für Soziales und Familie, Abteilung 5 – Landesjugendamt Thüringen. Erstellt von der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, Dortmund 2003; Tim Rietzke/Matthias Schilling: Kinder- und Jugendhilfe bis zum Jahr 2010 im Rheinland. Eine Arbeitshilfe für Jugendämter. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik im Auftrag des Landesjugendamtes Rheinland, Dortmund 2001; Matthias Schilling: Auswirkungen des Bevölkerungsrückgangs auf die Kinder- und Jugendhilfe bis zum Jahr 2010 in Westfalen-Lippe. Expertise der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik AKJStat im Auftrag des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe, Dortmund 2000.

<sup>30</sup> Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Ratgeber für Sozialpädagogische Fachkräfte. Eingruppierung im Sozial- und Erziehungsdienst. Arbeitsvertragsrechte. Aufsicht und Haftung, Essen 2004, S. 34. Es gibt bereits heute auch Vergütungen oberhalb der bisherigen Vergütungsgruppe VI bzw. Vc, da Leitungskräfte abhängig von der jeweiligen Einrichtungsgröße höher eingestuft werden. Die Anzahl der Leitungskräfte in Abhängigkeit von der Größe ihrer Einrichtungen sind auf Basis der gegebenen Datenlage nicht zu ermitteln. Daher wird dieser Aspekt in den weiteren Berechnungen nicht berücksichtigt. Dies ist im übrigen auch unschädlich, da es hier darum geht, im Sinne einer Trendbestimmung den Einfluss der

gruppierung von Sozialarbeitern herangezogen werden. Sie steigen mit der Vergütungsgruppe Vb ein und erhalten nach zwei Jahren die Höhergruppierung in die Gruppe IVb. Nach 6 Jahren erhalten sie eine Bewährungszulage.<sup>31</sup> Für künftige Uni-AbsolventInnen lässt die Eingruppierung von GrundschullehrerInnen verwenden. Sie steigen mit der Vergütungsgruppe III ein und verbleiben in dieser.<sup>32</sup> Als Kosten fallen für die öffentliche Hand zusätzlich die Arbeitgeberanteile der Beiträge zur Sozialversicherung an (ca. 21%).

*Tabelle 7: Demografische Entwicklung, Kindergarten-Platzbedarf und Personalbedarf in Brandenburg, Thüringen und NRW*

	Brandenburg	Thüringen	Nordrhein-Westfalen A: Rheinland B: Westfalen-Lippe
Entwicklung der Kinderzahl bis 2012	+25%	+21.1%	A: -17% B: -17%
Versorgungsquote (3-7 Jahre)	95,35 %	91,6 %	A: 83 % B: 93%
Entwicklung der Plätze	Deutliche Zunahme bis 2004, danach schwache Abnahme der Platzzahlen	Starker Zuwachs im Bereich der Drei- bis Sechseinhalbjährigen	A: möglicherweise Kompensation über Anstieg der Versorgungsquote B: Umwandlung in andere Bereiche
Personalentwicklung	Absehbarer Nachwuchsmangel ab 2004	Absehbarer Nachwuchsmangel	Nicht erwähnt
Ausbildungskapazitäten	Nicht erwähnt	Mittelfristig zu knapp	Nicht erwähnt
Andere gesellschaftliche Entwicklungen	Nicht erwähnt	Nicht erwähnt	Frauenerwerbstätigkeit steigend, daher Mehrbedarf an Betreuungsleistung trotz abnehmender Kinderzahl

Vergütungsentwicklung auf die Gesamtpersonalkosten zu ermitteln. Dabei unterliegt die Vergütungsentwicklung der Führungskräfte den gleichen Veränderungsmustern wie diejenige der Erzieher/innen insgesamt.

<sup>31</sup> Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Ratgeber für Sozialpädagogische Fachkräfte, a.a.O., S. 35.

<sup>32</sup> Ebd.

### 4.3.3. Vergütungsentwicklung

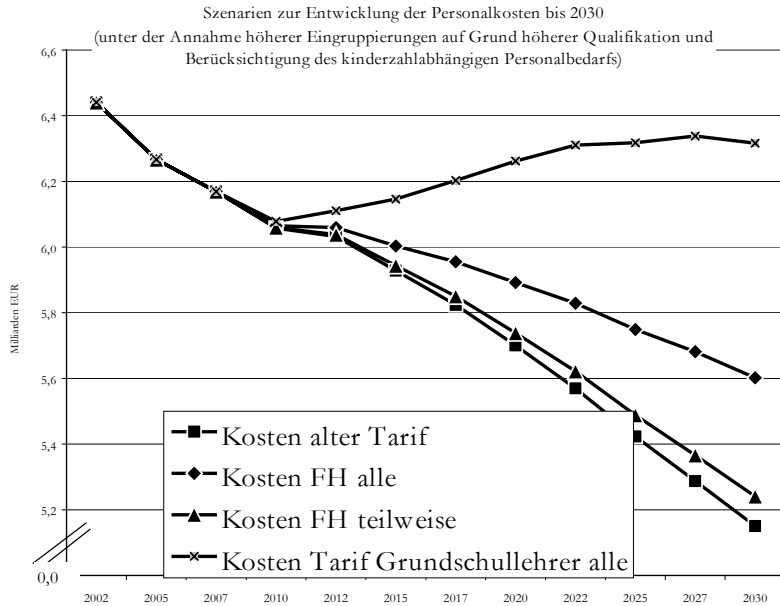
Die künftige Personalkostenentwicklung kann unter anderem von einer Anhebung des Ausbildungsniveaus abhängig sein, wenn die höheren Ausbildungsabschlüsse der künftigen Erzieher/innen als Begründung einer Vergütungsanhebung zum Tragen kommen. In jedem Falle aber ist die künftige Personalkostenentwicklung davon abhängig, wie hoch die künftige Beschäftigung (in VZÄ) ausfällt.

Wird zunächst angenommen, dass auch künftig dieselbe Anzahl von Vollzeitäquivalenten im Kindergarten-Bereich benötigt würde, dann ergäben sich, sobald die Höherqualifikationen durch Neueinstellungen zur Deckung des Personalersatzbedarfs wirksam werden und auf Grund dessen Höhergruppierungen vorgenommen würden, bundesweit folgende Gesamtpersonalkosten (unter Zugrundelegung der Daten für das Jahr 2002):

- im Falle der Entlohnung nach dem bisherigen Tarif VIb: 6,44 Mrd. Euro;
- bei der Variante mit 20% akademisch qualifizierten Erzieher/innen (FH): 6,65 Mrd. Euro (3,27% Mehrkosten zu Fall 1);
- bei höherer Bezahlung aller neueingestellten Erzieher/innen, die sämtlich mit FH-Abschluss in den Beruf eintreten: 7,49 Mrd. Euro (16,33% Mehrkosten zu Fall 1);
- bei höherer Eingruppierung aller neueingestellten Erzieher/innen entsprechend Grundschullehrern: 8,86 Mrd. Euro (37,56% Mehrkosten zu Fall 1).

Diese Berechnung ist allerdings eine theoretische. Wie oben analysiert, wird es in Folge der abnehmenden Zahl der Drei- bis Sechseinhalbjährigen einen deutlich verminderten Bedarf an Erzieher/innen geben. Wird diese Bedarfsentwicklung mit eingerechnet, dann ergibt sich unter Einrechnung aller wesentlichen – oben dargestellten – Faktoren, dass folgende Personalkostensummen zu prognostizieren sind:

- Fall 1 (zugleich die aktuelle Situation): von heute ca. 6,44 Mrd. auf 2010: 6,08 Mrd., 2020: 5,79 Mrd. und 2030: 5,24 Mrd. Euro;
- Fall 2 (20% höherbezahlte FH-AbsolventInnen): 2010 auf 6,09 Mrd.; 2020 auf 5,83 Mrd. und bis 2030 bis auf 5,33 Mrd. Euro;
- Fall 3 (100% höherbezahlte FH-AbsolventInnen): die Kosten fallen bis 2010 auf 6,09; bis 2020 auf 5,98 Mrd. und bis 2030 auf 5,69 Mrd. Euro;
- Fall 4 (100% höherbezahlte Uni-AbsolventInnen): 2010: 6,11 Mrd.; 2020: 6,35 Mrd.; 2030: 6,41 Mrd. Euro.



Die Einsparungen ergeben sich als Saldo aus den Verrentungen, dem Rückgang der Erzieher/innenstellen und den Kosten der Neueinstellungen. Bis zum Jahr 2010 sind zwischen den Fällen kaum unterschiedliche Entwicklungen zu beobachten. Der Grund dafür ist, dass es bis zu diesem Zeitpunkt kaum AbsolventInnen geben wird, die qualifikationsbedingt höher bezahlt werden könnten. Insgesamt ist festzuhalten: In jedem der Modelle fallen die zukünftigen Gesamtpersonalkosten für die Betreuung der Drei- bis Sechseinhalbjährigen unter die Höhe der gegenwärtigen Kosten (Abb. 3).

## 5. Vergleich der Kostenblöcke und die Ressortkonkurrenz

Wird ein Vergleich der Veränderungen bei den Ausbildungskosten und bei den Arbeitskosten vorgenommen, dann ist zunächst anzumerken: Bei den Ausbildungskosten bewegen wir uns im zwei- bis niedrigen dreistelligen Millionen-Euro-Bereich, bei den Arbeitskosten im dreistelligen Millionen- bzw. im Milliarden-Euro-Bereich. Allerdings kann daraus nicht geschlossen werden, dass die Ausbildungskostenentwicklung sekundär im Verhältnis zur Arbeitskostenentwicklung ist. Vielmehr interessieren sich



unterschiedliche Ressorts bzw. unterschiedliche Ministerialabteilungen für die einzelnen Kostenblöcke, da die Kosten und die Kostenentlastungen in unterschiedlichen Haushaltskapiteln anfallen. Was in der vorliegenden Studie zusammengedacht wird, wird in der administrativen Praxis ‚auseinandergedacht‘.

Daher sind zusätzliche Ausgaben an der einen Stelle nur bedingt gegen verminderte Ausgaben an anderer Stelle aufrechenbar. Dies entspräche zwar einer abstrakten gesamtgesellschaftlichen Kostenrechnung, doch ignorierte es einen wesentlichen Aspekt politischer Umsetzungsaktivitäten: Politische Anliegen jeglicher Art werden in einer Situation der Ressortkonkurrenz verfolgt. Im konkreten Falle einer Verlagerung der Erzieher/innen-Ausbildung heißt das:

- Zum größeren Teil werden die anfallenden Ausbildungskostensteigerungen in den Schulkapiteln der Haushalte wirksam, da die Akademisierungsbedingten Mehrkosten gegenüber dem Fachschulausbildungsweg zum größten Teil durch den Erwerb der Hochschulreife entstehen. Inwieweit diese Kosten tatsächlich als „Mehrkosten“ zu verbuchen sind, ist eher eine Ansichtssache. Denn in den meisten Bundesländern gilt die Erhöhung der Übergangsquote ins Gymnasium ohnehin als politisches Ziel, wird also unabhängig von einer etwaigen Anhebung der Erzieher/innen-Ausbildung angestrebt, umgesetzt und finanziert.
- Die Kosten zum Neuaufbau der Studienplätze hingegen wären weitgehend durch Einsparung der bisherigen Fachschulausgaben gegenfinanziert. Im Bereich der Fachschulen fielen die Personalkostenminderungen in den Kultusressorts an, da diese für die Berufsausbildung zuständig sind, dort also auch die Fachschulen ressortieren; hinsichtlich der Sachkosten der Fachschulen würden die Kommunen entlastet. Die Kostenzuwächse durch Übernahme der Ausbildung in der Hochschulbereich kämen in den Hochschul- und Wissenschaftsressorts zum Tragen. Damit aus der weitgehenden rechnerischen Gegenfinanzierung auch eine faktische würde, müsste das haushalterische Prinzip „Geld folgt Aufgabe“ Anwendung finden.
- Die Kostenentwicklungen im Bereich etwaiger Vergütungsanhebungen (Zuwachs je zu vergütender Erzieher/in bei gleichzeitiger Gesamtpersonalkosten-Minderung durch abnehmende Erzieher/innen-Anzahl wegen geringerer Kinderzahlen) wären wiederum in den Etats der Schul- bzw. Kultusressorts zu realisieren, da dort die KiTas ressortieren.

## 6. Fazit

Hinsichtlich der drei Kostenblöcke, die zu berücksichtigen sind, lässt sich resümieren:

1. Kostensteigerungen im *Ausbildungsbereich* fallen bei Betrachtung der unmittelbaren Ausbildungs- bzw. Studiengänge insbesondere für den Fall des FH-Studiums gering aus. Die öffentlich anfallenden Kosten der kompletten Ausbildungsbiografien von Mittlerer Reife (bzw. analoger Jahrgangsstufe) bis Erzieher/innen-Abschluss sind für den zur Fachhochschule führenden Ausbildungsweg in überschaubarem Maße teurer als für Fachschulausbildungswege; die Kostensteigerungen fallen zudem weitgehend nicht im Hochschulsektor an, sondern im vorgelagerten Schulbereich und sind Bestandteil der Kosten einer – ohnehin angestrebten – Erhöhung der Übergangsquote ins Gymnasium.
2. *Institutionelle Kosten*, die sich aus einem Übergang der Erzieher/innen-Ausbildung von den Fachschulen zu den Hochschulen ergeben würden, sind in ihren Größenordnungen vernachlässigbar. Im Sachkostenbereich ist von Entlastungen auszugehen.
3. Eine Vergrößerung der Gesamtsumme der gesellschaftlich aufzuwendenden *Arbeitskosten* kommt weder zu Stande, wenn das Vergütungsniveau nicht angehoben wird, noch wenn es angehoben wird: Der zurückgehende Erzieher/innen-Bedarf in Folge abnehmender Kinderzahlen und die Verrentung vergleichsweise vergütungsintensiver Angehöriger höherer Dienstaltersgruppen würden selbst im Falle von Vergütungsanhebungen zu in der Summe geringeren Personalkosten führen.

Mithin: Die Zeit für einen Systemwechsel in der Erzieher/innen-Ausbildung ist vergleichsweise günstig, da ihm keine durchschlagenden Kostenargumente entgegenstehen. Dies gilt auch dann, wenn angenommen wird, dass in den Finanzministerien der Länder bereits mit künftig geringeren Personalkosten für den Kindergartenbereich gerechnet und dort erhoffte Einsparungen für Finanzierungen in anderen Haushaltskapiteln veranschlagt werden. Wichtig ist, dass es Einsparungen in jedem der hier dargestellten Fälle der Vergütungsentwicklung geben würde. Soweit höhere Vergütungen für studierte Erzieher/innen unabweisbar sein sollten, werden die daraus resultierenden Mehrausgaben durch sinkende Nachfrage mehr als aufgefangen. Das ist eine ungleich komfortablere Situation für die Protektion eines Anliegens wie der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs, als wenn dieses Anliegen nur unter Einsatz absolut zusätzlicher Finanzmittel umzusetzen wäre. Überdies: Da sich durch die sinkende Kinderzahl in jedem Fall die Gesamtkosten verringern, wären selbst bei

angehobenen Individualvergütungen der Erzieher/innen noch finanzielle Spielräume vorhanden, um pädagogisch und gesellschaftlich wünschenswerte Anliegen wie die Verkleinerung von Gruppengrößen oder die Ausweitung von Betreuungszeiten umzusetzen. Vor diesem Hintergrund können sich alle weiteren Diskussionen auf inhaltliche Aspekte beziehen.

## Das Ost-West-Wissenschaftszentrum

Hessisches Kompetenzzentrum für Kooperationen in  
Forschung und Lehre mit Mittel- und Osteuropa

**Gabriele Gorzka**  
Kassel

Die Zukunft der Regionen in Europa wird zunehmend durch ihre Kompetenz bestimmt, Ergebnisse aus Wissenschaft und Forschung intensiver zu nutzen, ihre Leistungsfähigkeit in der Entwicklung neuer Technologien zu steigern sowie Innovationen in Produkterstellung

und Dienstleistungssektor auf dem internationalen Markt zu positionieren. Innovation und Spitzenforschung sind immer mehr auf internationale Zusammenarbeit von Wissenschaftlern angewiesen. Mit Beginn der Transformationspolitik in den osteuropäischen Ländern eröffnete sich in den 90er Jahren die Möglichkeit, intensiver die Potenziale von Forschung und Entwicklung in diesen europäischen Nachbarländern kennenzulernen und Anknüpfungspunkte für wissenschaftliche Kooperationen mit Partnern in Ländern Ostmittel- und Osteuropas zu nutzen. Das Kasseler Ost-West-Wissenschaftszentrum wurde 1992 an der Universität Kassel gegründet mit der Zielsetzung, die Chancen, die der Reformprozess der Länder des ehemaligen Ostblocks und die Öffnung hin zur Europäischen Union für eine Intensivierung der Kooperation in Forschung und Lehre mit Wissen-

schaftlern in Osteuropa mit sich brachten, aufzugreifen und für die Universität Kassel auszubauen.<sup>1</sup>

## Leistungsspektrum

Die thematischen Schwerpunkte der OWWZ-Aktivitäten lagen in den ersten zehn Jahren seines Bestehens darin, Projekte zu entwickeln, die den Reformprozess in den Transformationsländern unterstützen. Dazu gehörten neue Studiengangsmodelle oder der Aufbau moderner Verwaltungsstrukturen.

Dabei galt die vom wissenschaftlichen Beirat des OWWZ festgelegte Maxime, dass das OWWZ Projekte initiiert und fördert, die

- der Anbahnung von längerfristiger, ergebnisorientierter *Forschungs-kooperation* dienen;
- im Sinne *praxisorientierter* Wissenschaft einen Beitrag leisten zur Verbesserung örtlicher Strukturen – u.a. in allgemeiner und beruflicher Aus- und Weiterbildung, Modernisierung von Wirtschaft und Verwaltung, ökologischer Neuentwicklung;
- eine Reform und Modernisierung von *Hochschullehre* durch Beratung bei der Entwicklung von neuen Studiengangsstrukturen fördern;
- bevorzugt *regional* orientiert sind und an bestehende Partnerbeziehungen anknüpfen.

Für alle OWWZ-Projekte gelten die Kriterien, dass sie

- auf *nachhaltige Veränderungen* abzielen und mittel- bis längerfristig angelegt sind;
- nach Möglichkeit in Verbindung mit weiteren *Partnern* durchgeführt werden;
- eine möglichst weitgehende *Partizipation der Zielgruppen* sicherstellen;
- in der Start- bzw. Anbahnungsphase vom OWWZ unterstützt werden;
- *dokumentiert* und zur Förderung der Kommunikation öffentlich gemacht werden.

---

<sup>1</sup> Ost-West-Wissenschaftszentrum Hessen, UniKasselTransfer, Dr. Gabriele Gorzka, Gottschalkstr. 22, D-34109 Kassel, Tel. 0561/804-3609, Fax 0561/804-3792/-3793, E-Mail: gorzka@uni-kassel.de, <http://www.owwz.de>

In den ersten zehn Jahren wurden größere Projekte im Bereich der Modernisierung von Studiengängen, der hochschuldidaktischen Weiterbildung für Lehrende, dem Aufbau von partizipativen Planungs- und Verwaltungssystemen, der Einführung neuer Technik oder des Qualitätsmanagements in Wirtschaft und Verwaltung realisiert.

Als ein regionaler Schwerpunkt kristallisierte sich Russland heraus, initiiert u.a. durch die Regional- und Städtepartnerschaft mit Stadt und Oblast Jaroslavl (270 km nordwestlich von Moskau). Mit den dortigen Universitäten und Regionalverwaltungen wurden etliche Projekte konzipiert und umgesetzt, die den Modernisierungsprozess vor Ort und die Einführung internationaler Standards in Forschung und Lehre an den beteiligten Hochschulen fördern sollten. Dazu zählten:

- der Aufbau eines Studiengangs Soziologie an der Staatlichen Universität;
- die Einführung von CAD in den Ingenieurwissenschaften an der Technischen Universität;
- Qualifizierungskurse für Berufstätige im Bereich Sozialwesen und Qualitätsmanagement;
- die Einrichtung eines Zentrums für Deutsche Sprache;
- die Etablierung eines Regionalen Zentrums für Hochschuldidaktik (gemeinsam mit der Universität Bielefeld);
- drei EU-Projekte mit der Stadtverwaltung Jaroslavl im Themenbereich Stadtplanung: Entwicklung von Public Private Partnership Modellen, Integration von Bürgerinteressen in Planungsprozesse, Konversion von Industrieflächen und Innenstadtverdichtung als städte-planerische Herausforderung.

Kennzeichnend für alle Maßnahmen war, dass sie finanziell anteilig und mit viel Engagement von russischen Partnern mitgetragen wurden und nach Ablauf der Förderung von russischer Seite eigenständig als Dauer-einrichtung weitergeführt wurden.

Dem zunehmenden Interesse an Hintergrundinformationen, Serviceleistungen und dem Aufbau von Kontakten entsprechend entwickelte das OWWZ in den 90er Jahren ein mehrsprachiges Informationsangebot in Form von Internet-Datenbanken zu Fördermöglichkeiten, zur Wissenschaftslandschaft in den Partnerländern, zu Ansprechpartnern und zur aktuellen Hochschul- und Wissenschaftspolitik.

Konferenzen und Fachseminare zum Stand der Transformation in einzelnen Ländern sowie Qualifizierungskurse für Vertreter aus Wirtschaft und Verwaltung zu Einzelaspekten einer möglichen Zusammenarbeit wurden als regelmäßiges OWWZ-Programm aufgebaut. Fester Bestandteil des Angebots sind Informationsveranstaltungen zur Frage der Finanzierung von Ost-West-Kooperationen.

Schrittweise verlagerte sich der Schwerpunkt der OWWZ-Tätigkeit Ende der 90er Jahre von der Unterstützung des Reformprozesses in Ostmittel- und Osteuropa durch westliche Expertise hin zur Anbahnung von Kooperationen in Forschung und Entwicklung. Seit 2003 berät das Ost-West-Wissenschaftszentrum alle hessischen Universitäten und Fachhochschulen in dieser Richtung und entwickelt Initiativen für das Land Hessen, um die internationale Vernetzung in F&E mit regionalem Schwerpunkt Mittel- und Osteuropa zu stärken.

Damit verknüpft ist die Zielsetzung, auf der Basis gleichrangiger Partnerschaften Netzwerke zwischen Forschern in Ost und West zu etablieren und mit stärkerer Systematik zu fördern. Ein erster konkreter Schritt wurde 2005 eingeleitet mit dem vom BMBF geförderten Aufbau eines Deutsch-Russischen Kooperationsverbunds Biotechnologie, in dem sich auf deutscher Seite die Bundesländer Hessen, Brandenburg, Berlin und Sachsen und in Russland die Regionen St. Petersburg und Moskau zusammengeschlossen haben. Durch Koordinierungsstellen wird die Technologiekooperation zwischen Forschungsinstituten und Unternehmen in den beteiligten Kompetenzregionen zielgerichtet entwickelt, flankiert durch ein Qualifizierungsprogramm zu den Themen Projektmanagement, Gründung gemeinsamer Unternehmen, Patent- und Rechtschutzfragen. Hier ist das Ost-West-Wissenschaftszentrum die Koordinierungsstelle des Landes Hessen. Die in diesem zunächst auf drei Jahre angelegten Projekt gemachten Erfahrungen sollen für weitere Fachgebiete nutzbar gemacht werden.

Zu den Funktionen des OWWZ gehören heute neben der Anbahnung von Ost-West-Forschungsprojekten weiterhin die Organisation von wissenschaftlichen Veranstaltungen zu ost-west-bezogenen Themen. So veranstaltet das OWWZ gemeinsam mit der Friedrich-Ebert-Stiftung seit 1998 jährlich den „Schönfelder Kreis“ – ein deutsch-russisches Expertentreffen zu aktuellen Fragen der russischen Innenpolitik und gesellschaftlichen Entwicklung. Eingeladen werden dazu Wissenschaftler, Politiker und Medienvertreter in das Schlösschen Schönfeld in Kassel.

## Internetangebote zur Forschungslandschaft Mittel- und Osteuropas und zu Förderungsmöglichkeiten

Das OWWZ bietet auf seiner homepage [www.owwz.de](http://www.owwz.de) eine Reihe von Recherchemöglichkeiten zu F&E, Hochschulentwicklung und -politik in den Partnerländern Ostmittel- und Osteuropas:

- In der *Link-Datenbank* mit ca. 600 Einträgen können osteuropa-bezogene Institutionen, Fakten sowie Praxis- und Service-Informationen recherchiert werden. Für die Länder Belarus, Moldova, Polen, Rumänien, Russland, Slowakei, Tschechien, Ukraine und Ungarn finden sich hier Zugänge zu Forschungseinrichtungen und Hochschulen, wissenschaftlichen Fachverbänden, laufenden Projekten, wissenschaftlichen Veranstaltungen oder Sprachkursen, Studium und Lehre oder auch Praktika.
- Die *Datenbank Wissenschaft Aktuell* enthält Dossiers zur aktuellen Situation im Wissenschaftsbereich ausgewählter Länder Ostmittel- und Osteuropas. Die Informationen und Analysen beziehen sich auf neue Tendenzen in Lehre, Forschung und Technologie und verweisen auf entsprechende Dokumente (Rechtstexte, Verordnungen, hochschulpolitische Konzepte u.ä.) Die Dossiers werden monatlich aktualisiert bzw. bleiben in einem Archiv verfügbar.
- Unter der Adresse <http://www.wissportal.info> betreibt das OWWZ seit 2003 ein *Deutsch-Russisches Wissenschaftsportal*. Die bereitgestellten Informationen sollen dazu dienen, Wissenschaftler aus beiden Ländern zu unterstützen bei der Recherche nach Informationen über die Forschungs- und Wissenschaftslandschaft in beiden Ländern, laufenden Projekten in der Forschung, Kooperationspartnern, wissenschaftlichen Veranstaltungen sowie Förderprogrammen für die deutsch-russische Zusammenarbeit.
- Die *Datenbank Informations- und Kommunikationstechnologien* in Ostmittel- und Osteuropa umfasst Institutionen, die sich in Lehre, Forschung und Entwicklung mit Informations- und Kommunikationstechnologien beschäftigen. Erfasst sind öffentliche wissenschaftliche Einrichtungen, wie Fachbereiche und Forschungseinrichtungen, Institute und Hochschulen, Akademien der Wissenschaft oder andere staatliche Spezialeinrichtungen in 12 Ländern: Belarus, Tschechien, Estland, Ungarn, Lettland, Litauen, Moldova, Polen, Rumänien, Russ-



land, Slowakei und Ukraine. Die Datenbank bietet neben Adressen und Ansprechpartnern Angaben zum spezifischen Profil von Institutionen, wie: Studienstrukturen und Studienprogramme, Forschungsschwerpunkte, laufende Forschungsvorhaben und internationale Kooperationen. Eine Recherche ist möglich nach Ländern, Städten und Institutionen.

- Informationen über *Ost-West-Veranstaltungen* mit Terminangaben, über aktuelle deutschsprachige *Literatur* zu Wirtschaft und Politik in Ländern Ostmittel- und Osteuropas sowie über *Sprachkurse* sind ebenfalls über die OWWZ-Homepage abrufbar.
- Fördermöglichkeiten für F&E-Projekte können in einer speziellen *Datenbank Förderprogramme* recherchiert werden. Hier finden sich alle osteuropa-bezogenen Finanzierungsangebote für Studierende und Wissenschaftler, die seitens deutscher Förderinstitutionen sowie der EU bereitgestellt werden. Das Spektrum umfasst Kurzreisen, Forschungsaufenthalte, Konferenzteilnahme, Stipendienprogramme, Praktika und auch institutionelle Verbände. Aktuelle Ausschreibungen von Förderprogrammen finden sich in einem *Terminkalender*.
- Die Suche nach Kooperationspartnern in Deutschland kann über eine Linksammlung oder eine *individuelle Recherche* vorgenommen werden.
- Eine *Adress-Datenbank* mit 2.400 Adressen in Deutschland, Belarus, Moldova, Polen, Rumänien, Russland, Slowakei, Tschechien, Ukraine und Ungarn erleichtert Interessenten die Suche nach Kontakten in den Kategorien: diplomatische Vertretungen und Ministerien, deutsche Wirtschaftsverbände, ausländische Wirtschaftsverbände, Banken, Consulting und Rechtsberatung, Forschung, Wissenschaft und Technologietransfer, Stiftungen, Publikationen und Medien, Kulturaustausch sowie EU-Kontakte.
- Der *Download-Bereich* der Homepage des OWWZ enthält Formulare, Dokumente und Kalkulationshilfen für die Antragstellung, Vertragsgestaltung und das Management von Projekten mit Partnern in Ostmittel- und Osteuropa.
- Ferner hat das Ost-West-Wissenschaftszentrum einen fachspezifischen *Info-Verteiler* eingerichtet, um Wissenschaftler/innen zeitnah und gezielt zu informieren über aktuelle Ausschreibungen von Forschungsprogrammen der EU und deutscher Fördereinrichtungen, die eine Einbeziehung auch von Partnern aus Ländern Mittelost- und Ost-

europas möglich machen, sowie über fachbezogene Ost-West-Veranstaltungen.

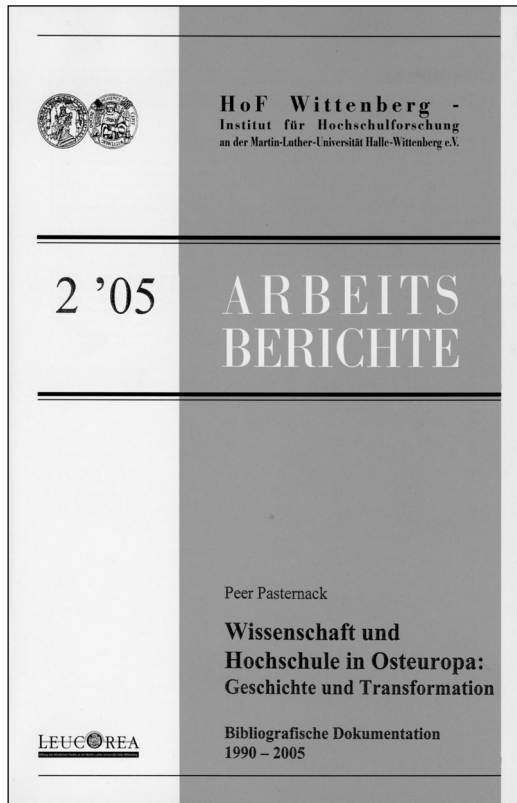
Resümierend lässt sich festhalten, dass die Ost-West-Zusammenarbeit in der Wissenschaft selbstverständlicher geworden ist, dass sich die Kommunikations- und Interaktionswege verbreitert insbesondere mit den neuen EU-Beitrittländern intensive Arbeitsbeziehungen entwickelt haben. Aber selbst für die Beziehungen zu diesen Ländern und insbesondere zu GUS-Staaten gilt, dass bis heute massive Informationsdefizite auf deutscher Seite bestehen. Sie betreffen die Forschungslandschaft, die aktuellen Rahmenbedingungen für die Wissenschaft und bestehende Fördermöglichkeiten für Kooperationen mit Forschern in diesen Partnerländern. Hier ist im Sinne der angestrebten Schaffung eines gemeinsamen europäischen Wissenschaftsraumes noch viel Informationsvermittlung und Beratung erforderlich – eine Aufgabe, zu der das Ost-West-Wissenschaftszentrum einen kleinen Beitrag leisten möchte.

# Bibliografie: Wissenschaft & Hochschule in Osteuropa von 1945 bis zur Gegenwart

Peer Pasternack: *Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990–2005* (HoF-Arbeitsbericht 2'05). Hrsg. von HoF Wittenberg - Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2005. 132 S. ISBN 3-937573-04-6. € 15,-. Im Buchhandel oder über [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)

Die Bibliografie verzeichnet und annotiert 535 selbstständige Publikationen (Monografien, Sammelbände, Broschüren, incl. Graue Literatur), die zwischen 1990 und 2005 in deutscher oder englischer Sprache erschienen sind. Thematisch werden drei Stränge abdeckt: (a) Wissenschafts- und Hochschulgeschichte Osteuropas seit Beginn der staatssozialistischen Herrschaft, (b) Transformation von Wissenschaft und Hochschule in den osteuropäischen Staaten seit 1990 sowie (c) Hochschul- und Wissenschaftsbeziehungen zwischen West- und Osteuropa. Eine übersichtliche Rubrizierung ermöglicht schnelle Orientierung: „Handbücher/Periodika“, „Geografische Gliederung“ (1. länderübergreifende Publikationen, 2.-10. einzelne Staaten) sowie „Fachliche Gliederung“ (1. Geistes- und Sozialwissenschaften, 2. Natur- und Ingenieurwissenschaften incl. F & E).

Mit Hinweisen zu den Bezugsquellen. Die Publikation schließt zugleich die fortlaufende Bibliografie „Wissenschaft & Hochschule in Osteuropa von 1945 bis zur Gegenwart“ in der Zeitschrift „die hochschule“ ab.



Grimm, Frank-Dieter/Wardenga, Ute (Hg.): **Zur Entwicklung des länderkundlichen Ansatzes** (Beiträge zur Regionalen Geographie Bd. 53). Leibniz-Institut für Länderkunde e.V., Leipzig 2001. 76 S. € 8,-. Bezug: Leibniz-Institut für Länderkunde, Schongauerstr.9, 04329 Leipzig.

In der Publikation werden sowohl die Theorie und Praxis der länderkundlichen Forschung und Darstellung in Deutschland untersucht, als auch die Ziele und Wege der regionalgeographischen Forschung und Darstellung in Russland, in der Sowjetunion (1917-1992) und im Ostblock (1945-1990) vorgestellt. Im Anhang werden Inhaltsübersichten regionalgeographischer Publikationen aus dem östlichen Europa dokumentiert.

Klingemann, Hans-Dieter/Kulesza, Ewa/Legutke, Annette (Hg.): **The State of Political Science in Central and Eastern Europe**. Edition sigma, Berlin 2002. 331 S. € 22,90. Im Buchhandel.

In dem Band wird der Stand der Politikwissenschaft in elf mittel- und osteuropäischen Staaten sowie Zypern eruiert. Jedes Länderkapitel informiert über die historische Entwicklung, die akademischen Einrichtungen, an denen gegenwärtig Politikwissenschaft gelehrt wird, Zulassungsbedingungen und angebotene Studienabschlüsse, über die in Lehre und Forschung vertretenen Gebiete sowie über politikwissenschaftliche Fachzeitschriften und Organisationen. Zusätzlich werden Kontaktadressen angegeben, unter denen die akademische Institutionen zu erreichen sind. Eröffnet wird der Band mit einer systematischen Einleitung und ein Vergleich der wichtigsten Ergebnisse der Länderanalysen beschließt ihn.

Duda, Gerhard: **Jenő Varga und die Geschichte des Instituts für Weltwirtschaft und Weltpolitik in Moskau 1921 – 1970. Zu den Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Auslandsanalyse in der Sowjetunion**. Akademie-Verlag, Berlin 1994. 451 S. € 49,-. Im Buchhandel.

Der aus Ungarn stammende politische Emigrant Jenő Varga (1879–1964) hat wie kein anderer die inhaltliche und institutionelle Entwicklung der Auslandsanalyse in der Sowjetunion gestaltet. Als langjähriger Direktor des Instituts für Weltwirtschaft und Weltpolitik in Moskau gehörte er in den dreißiger und vierziger Jahren zu den einflussreichsten außenpolitischen Beratern Stalins. Seine Analysen definierten den Freiraum wie auch die Grenzen dessen, was in der UdSSR über den aktuellen wirtschaftlichen und politischen Zustand des westlichen Ausland publiziert werden durfte. Die Studie untersucht die besonderen Beziehungen Vargas zu Stalin und den Einfluß seiner Studien, Analysen und Denkschriften auf die sowjetische Führung und die Intelligenz des Landes. Im Anhang befindet sich ein bisher unveröffentlichtes Manuskript Vargas aus dem Jahre 1963/64, welches als sein politisches Vermächtnis gilt.

Florenskij, Pawel: **Christentum und Kultur**. Kontext Verlag, Berlin 2004. 336 S. € 22,-. Im Buchhandel.

Die Publikation vereint die folgenden Texte des russischen Theologen, Kulturwissenschaftlers und Philosophen Pawel Florenskijs, der 1937 Opfer des Stalinismus wurde: „Das Dreifaltigkeits-Sergi-Kloster und Russland“, „Der Kultakt als Synthese der Künste“, „Die Gebetsikonen des ehrwürdigen Sergij“, „Das Gesetz der Illusion“, „Die Ikonostase“, „Notizen zu Christentum und Kultur“ und „Denkschrift zur Orthodoxie“.

Lompscher, Joachim (Hg.): **Lernen und Entwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Wygotski heute** (Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie Bd. 4.1/2). BdWi-Verlag, Marburg 1996. 540 S. € 34,- (beide Bände). Im Buchhandel.

Aus Anlaß des 100. Geburtstages des 1934 verstorbenen russischen Psychologen Wygotski veranstaltete das Interdisziplinäre Zentrum für Lern- und Lehrforschung der Universität Potsdam 1996 eine wissenschaftliche Konferenz, deren Beiträge hier dokumentiert werden: Band 1: „Lew Wygotski – nur eine Stimme aus der Vergangenheit?“ (Joachim Lompscher), „Das kulturhistorische Forschungsprogramm und was seit Wygotskij vergessen wurde“ (Alexandre Metraux), „Das spinozanische Programm der Psychologie: Versuch einer Rekonstruktion von Wygotskij's Methodologie des psychologischen Materialismus“ (Wolfgang Jantzen), „Die Idee einer ‚allgemeinen Psychologie‘ oder Was gibt es Gemeinsames zwischen Piaget und Wygotskij?“ (Janette Friedrich), „The zone of proximal development“ (Anna P. Stetsenko/Igor M Arievitch), „Wygotski und die akademische Psychologie“ (Dimitris D. Papadopoulos), „The postmodernist appropriation of Wygotsky“ (Charles Tolman/Rory Coughlan/Christopher Robinson), „Wygotski und die Kulturpsychologie“ (Wolfgang Friedlmeier), „Kulturhistorische Schule und Methodologie der pädagogisch-psychologischen Forschung“ (Gediminas Merkys), „Wygotski und die deutschen Psychologen“ (Gita Lwowna Wygodskaja), „Der Zusammenhang zwischen den Ideen der Wygotski-Schule und von Nikolai Bernstein“ (Wassili W. Dawydow), „Wygotski und Dewey: ein imaginärer Dialog“ (Jacques Carpay), „Ein Dialog zwischen Wygotskij und Bateson oder: Interdisziplinarität als Methodologie“ (Bernd Fichtner), „Anmerkungen zu einigen Feuerbachischen Elementen im Spätwerk Wygotskis“ (Peter Keiler), „Wygotskis Verhältnis zur Psychoanalyse“ (Manfred Jödecke), „Lew Wygotski und Sergej Eisenstein“ (Oksana Bulgakowa). Band 2: „Die Zone nächster Entwicklung – neu besehen“ (Rolf Oerter), „Wygotskis Postulat von der ‚Diagnostik der Zone der nächsten Entwicklung‘ und dessen Realisierung in der zeitgenössischen Psychodiagnostik“ (Jürgen Guthke/Jens F. Beckmann), „Eine Forschungsstrategie zur empirischen Prüfung der sozialen Konstruktionsannahme in der Entwicklungspsychologie“ (Siegfried Hoppe-Graff/Irma Engel), „Nonverbaler Ausdruck, Emotion und inneres Gefühl aus kulturhistorischer Perspektive“ (Manfred Holodynski), „Soziales Interaktionsverhalten zur kognitiven Informationssuche bei Vorschulkindern“ (Gerhard Lehwald), „Wygotski und die Rehabilitation – eine Anwendung seiner Überlegungen in der Frühförderung“ (Marta Ljubecic), „Methodologische Anmerkungen zur Erfassung handlungsbezogener Einstellungen Jugendlicher im Kontext gesellschaftlichen Wandels“ (Bernd-Rüdiger Jülich), „Unterricht und kognitive Entwicklung in der Grundschule“ (Hartmut Giest), „Die Zone der nächsten Entwicklung und ihre Realisierung im Unterricht“ (Ulrike Burmann), „Wygotsky's theory of everyday and subject-matter concepts applied to teaching/learning history for cultural minority children“ (Mariane Hedegaard), „Kunst als ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ für ein neues Lernen – aus einem brasilianisch-deutschen Forschungsprojekt“ (Maria Benites/Bernd Fichtner), „Lernen als Verwirklichung von Kreativität“ (Gertrud Kamper), „Auf eine entwicklungsorientierte Pädagogik hin“ (Fritz Oser), „Analysekriterien zur Diskussion der Modelle der Zeichen- und Bedeutungsentwicklung in der Nachfolge Wygotskis“ (Martin Hildebrand-Nilshon), „Zeichen und Kommunikationsentwicklung“ (Chung-Woon Kim), „Verstehen, Interpretieren, Verhandeln“ (Jens Brockmeier), „Über den Gebrauch unscharfer Begriffe im Alltag und in der Wissenschaft“ (Ingrid E. Josephs), „Bedeutungskonstitution im Fiktionsspiel von Vorschulkindern“ (Helga Andresen), „Zu Wygotskis Vorstellungen vom Lernen fremder Sprachen“ (Gudula List).

Weber, Bernhard: *Erlebnisse in und um Stalins geheimen Atombereich. Dokumentation einer ungewöhnlichen Kriegsgefangenschaft Mai 1945–Nov. 1953*. Verlag Mainz, Aachen 1993. 634 S. € 18,-. Im Buchhandel.

Die Publikation dokumentiert die schon bald nach der Rückkehr nach Deutschland verfaßten Erinnerungen des Autors, die einen Einblick in das Leben der deutschen Kriegsgefangenen gewähren, welche infolge des Zweiten Weltkrieges in den beiden Atomforschungsstationen in der Sowjetunion, d.h. in Sinop unter der Leitung von Manfred von Ardenne und in Agudseri unter der Leitung von Gustav Hertz, arbeiteten und sich weitere Jahre in Sibirien als gefangene Geheimnisträger in der Gewalt des MWD befanden.

Michels, Jürgen u.a. (Hg.): *Deutsche Flugzeugspezialisten im sowjetischen Rußland. Leben und Arbeit 1945 – 1954 an den Orten Podberesje, Sawjelowo, Tuschino, Chimki in der Moskauer Region.* Moskau 1996.

Michels, Jürgen u.a. (Hg.): *Deutsche Flugzeugspezialisten im sowjetischen Rußland. Leben und Arbeit 1945 – 1954 an den Orten Upravlentscheski und Kasan.* Moskau 1996.

Zbarski, Ilya: *Lenin und andere Leichen. Mein Leben im Schatten des Mausoleums.* Mit Fotos von Samuel Hutchinson. Klett-Cotta, Stuttgart 1999. 211 S. € 21,50. Im Buchhandel.

Die Autobiographie des russischen Biochemikers Zbarski, der fast 20 Jahre mit an der Konservierung der sterblichen Überreste Lenins mitgearbeitet hat, schildert nicht nur die Einzelheiten der Konservierung oder die näheren Umstände der Auslagerung des Leichnams während der Kriegsjahre ins westsibirische Tjumen, sondern auch die Familiengeschichte der Zbarskis. Ilya Zbarskis Vater Boris, in den 20er Jahren stellvertretender Direktor am Moskauer Institut für Biochemie, hatte sich 1924 in den Streit um den Umgang mit Lenins Leichnam eingeschaltet und schließlich in einem eigens dafür eingerichteten Labor mit der Konservierung begonnen; eine Aufgabe, welche sein Sohn schließlich fortsetzte.

Kaiser, Gerd: *Arbeit hat bittere Wurzel, aber süße Frucht. Reflexionen über die Anfänge des Auslandsstudiums deutscher Studenten in der UdSSR.* edition bodoni, Berlin 2004. 154 S. € 12,80. Im Buchhandel bzw. bei edition bodoni, Linienstr. 71, 10119 Berlin.

Ab Herbst 1951 nahmen Jahr für Jahr DDR-Studenten ein Studium an Universitäten und Hochschulen der Sowjetunion und bald auch in anderen sozialistischen Ländern auf. Diese bisher weitgehend unerforschte Geschichte der Universitäts- und Hochschulausbildung von Studenten und Nachwuchswissenschaftlern aus der DDR in der UdSSR, ihren Studien- und Lebensbedingungen widmet sich die Studie, der persönliche Erinnerungen (unter anderem des Autors), Brief- und Fotosammlungen, Interviews und Werkstattgespräche zugrunde liegen.

Udo Rossbach/Erika Ege (Bearb.): *Die deutsch-russischen Kulturbeziehungen seit 1991. Mit einer Einführung von Prof. Dr. Wolfgang Eichwede* (Schriftenreihen des Instituts für Auslandsbeziehungen, Reihe Literaturrecherchen, Heft 13). Institut für Auslandsbeziehungen/Bibliothek und Dokumentation, Stuttgart 2003. 65 S. Bezug bei: Institut für Auslandsbeziehungen e.V., PF 102463, 70020 Stuttgart; Email: info@ifa.de

Die Auswahlbibliographie der ifa-Bibliothek zu den deutsch-russischen Kulturbeziehungen seit 1991 versucht durch den Hinweis auf kulturpolitisch relevante Literatur aufzuzeigen, inwieweit der grundsätzliche politische, wirtschaftliche und kulturelle Wandel in Rußland zu Beginn der 90er Jahre zu einer neuen Qualität der deutsch-russischen Kulturbeziehungen geführt hat. Keine Beachtung finden dabei die Veröffentlichungen zu den deutsch-russischen Literaturbeziehungen ebenso wie die Literatur zur deutschen Minderheit in Rußland. Die Bibliographie untergliedert sich nach folgenden Schwerpunkten: Kulturbeziehungen, Wissenschaftsbeziehungen und Auslandsstudium, Sprache, Jugendaustausch, Städtepartnerschaft, Beutekunst und gegenseitige Wahrnehmung/Medien.

Gebert, Agathe: *Die Ungarische Akademie der Wissenschaften im Systemwechsel 1986 bis 1994. Zwischen Tradition und Modernisierung* (Europäische Hochschulschriften Bd. 1007), Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main 2005, 303 S. Im Buchhandel.

*Peer Pasternack / Daniel Hechler (Wittenberg/Leipzig)*

**Bärbel Maul: Akademikerinnen in der Nachkriegszeit. Ein Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR. Campus Verlag, Frankfurt a.M. 2002, 427 S. ISBN 3-593-37131-6, € 49,90**

Das vorliegende Buch ist die 2001 in Mainz verteidigte Dissertation der Autorin. Sie geht darin der Frage nach, warum Akademikerinnen in beiden deutschen Staaten der Nachkriegszeit trotz völlig unterschiedlicher Lebens- und Arbeitsbedingungen beruflich schlechter positioniert waren als Männer. Obwohl sich die Lebens-, Arbeits- und Studienbedingungen deutlich voneinander unterscheiden, gleichen sich die Ergebnisse: In beiden deutschen Staaten bleibt der Anteil an Frauen in gehobenen akademischen Positionen gering. Der Anteil der Studentinnen liegt bis in die 70er Jahre hinein bei maximal einem Drittel (S. 82 und S. 279).

Dazu untersucht Bärbel Maul die Situation von Studentinnen und Akademikerinnen in beiden deutschen Staaten der Nachkriegszeit, mit zeitlichem Schwerpunkt auf den 50er und 60er Jahren. Im ersten Teil der Arbeit beschreibt sie die Situation in der BRD, im zweiten die in der DDR, im dritten vergleicht sie die Ergebnisse und zieht ein Resümee. Den Untersuchungen liegen archivierte Dokumentationen aus der Arbeit von Institutionen und Verbänden, wie z.B. Sitzungsprotokolle, sowie öffentliche Publikationen, insbesondere aus Zeitschriften und Zeitungen, zum Thema Frauenstudium und Akademikerinnen zu Grunde. Obwohl die Dokumentationen und Publikationen unter systemabhängig unterschiedlichen Bedingungen entstanden sind, verzichtet die Autorin bewusst auf Interviews mit Zeitzeuginnen. Dies begründet sie mit Hinweis auf frühere Untersuchungen, nach denen Akademikerinnen im Rückblick auf ihr Leben „ihre Erfahrungen in Ausbildung und Beruf in der Regel grundlegend positiv bewerten, sie berichten kaum von erlittenen Diskriminierungen“ (S. 15).

Der erste und zweite Teil des Buches beginnen jeweils mit einer Beschreibung der Ausgangssituation, dem historischen bzw. ideologischen Hintergrund, den rechtlichen Grundlagen und dem damit verbundenen dominierenden Weltbild in beiden deutschen Staaten. Für die damalige BRD bedeutet dies einen Rückblick auf die Geschichte des Frauenstudi-



ums, dessen Beginn in der Weimarer Republik und die Situation von studierenden und studierten Frauen während der NS-Diktatur, in der sie systematisch aus dem öffentlichen Leben gedrängt wurden. Für die damalige DDR werden die ideologischen Grundlagen des Marxismus-Leninismus und die sich daraus ableitenden Ansprüche, dass Frauen gleichberechtigt und -verpflichtet am Leben teilnehmen, dargestellt.

Beide Abschnitte sind sehr informativ und bilden die Grundlage zum Verständnis der nachfolgenden Entwicklungen. Denn während in der BRD die Frauen mit den Folgen der NS-Zeit zu ringen haben, ist es für die DDR theoretisch ein Neubeginn – ohne jedoch zu berücksichtigen, dass sich Lebensgewohnheiten nicht einfach durch Parteitagsbeschlüsse ändern lassen.

Doch nicht nur in der historischen bzw. ideologischen Herleitung, sondern auch in den rechtlichen Voraussetzungen unterscheidet sich die Situation der Frauen in der DDR und der damaligen BRD: Dort gilt „Hausfrau und Mutter als der eigentliche Beruf der Frau“. So ist ihre Pflicht zur Haushaltsführung bis in die 70er Jahre festgeschrieben, und bis 1957 ist es dem Ehemann möglich, die Arbeitsstelle der Ehefrau zu kündigen (S. 33). Zwar hatten sich die Frauen in der BRD auch bereits vor diesem Zeitpunkt einen Zugang zu den Universitäten gesichert, doch weiterhin Schwierigkeiten, sich dort zu behaupten. Bärbel Maul führt dies auf fehlende Finanzierungsmöglichkeiten, fehlende Unterstützung innerhalb der Universität und fehlende Perspektiven zurück. Die Situation berufstätiger Akademikerinnen scheint in beiden deutschen Staaten als Vorbild ungeeignet zu sein.

In der DDR dagegen sollen die Frauen, auch aus volkswirtschaftlicher Notwendigkeit, berufstätig sein. Um dies durchzusetzen, wird z.B. Witwen die finanzielle Unterstützung entzogen, sofern sie nicht erwerbsunfähig sind (S. 204). Auch ist es erklärtes Ziel der DDR, den Anteil der Studentinnen zu erhöhen, besonders derer aus Arbeiter- oder Bauernfamilien. Dazu werden unterschiedliche Maßnahmen ergriffen, wie Frauenförderpläne, spezielle Studienangebote und ein erweitertes Dienstleistungsangebot hinsichtlich Kinderbetreuung und Ladenöffnungszeiten. Dennoch sind diese Maßnahmen, bei deren Aufstellung und Umsetzung viele verschiedene Gremien mitwirken und sich mitunter gegenseitig behindern, nur bedingt erfolgreich, wie sich aus dem dennoch geringen Frauenanteil unter den Studierenden ablesen lässt (S. 85ff. und S. 279ff.). Die unterschiedlichen Voraussetzungen werden deutlich: während die Berufstätig-

keit von Frauen in der DDR gefordert und unterstützt wird, ist sie in der damaligen BRD eher unerwünscht und Privatsache. Dass jedoch die Realität wesentlich komplexer ist, zeigt die Autorin anhand der Lebens- und Arbeitsbedingungen von Studentinnen und Akademikerinnen.

Die fundierte Analyse der Situation der Studentinnen und Akademikerinnen in beiden deutschen Staaten umfasst auch eine detaillierte Beschreibung der Entwicklung des Deutschen Akademikerinnenbundes in der Bundesrepublik und der Entstehung der Frauenpolitik der SED auf Seiten der DDR. Durch die verwendeten Quellen wird die Situation von Akademikerinnen und Studentinnen jedoch überwiegend aus staatlicher bzw. verbandspolitischer Perspektive betrachtet. Die bewusst unterlassenen Interviews mit Zeitzeuginnen hätten diese Perspektiven vielleicht relativieren oder erweitern können.

Dennoch gelingt es der Autorin aufzuzeigen, dass die Frauen in beiden deutschen Staaten der Nachkriegszeit nicht auf Grund anthropologischer Voraussetzungen scheitern, sondern an den gesellschaftlichen Gegebenheiten und Maßstäben. Die Ansprüche an berufliches und gesellschaftliches Engagement sind nur von denjenigen zu erfüllen, die von weiteren Aufgaben, wie den familiären Verpflichtungen, weitgehend entlastet bleiben. Im Normalfall sind dies die Männer. Und damit bleibt den Akademikerinnen der Nachkriegszeit der berufliche Erfolg in den meisten Fällen verwehrt.

Insgesamt stellt das vorliegende Buch historische Entwicklungen detailliert, anschaulich und spannend dar. Auch wenn sich die Arbeit auf einen vergangenen Zeitraum bezieht, wird der Bezug zur Gegenwart doch deutlich: So sind Strukturen von Frauen, die Erwerbs- und Familienarbeit zu verbinden, auch heute noch deutlich auf die Herkunft aus dem jeweiligen Teil der Bundesrepublik zurückzuführen. Trotz unterschiedlicher gesellschaftlicher Vorstellungen wurde in beiden deutschen Staaten Gleichberechtigung als „Frauenfrage“ behandelt. Die familiären Verpflichtungen waren allein Frauensache, die Männer und Väter blieben außen vor, die traditionelle Rollenverteilung erhalten. Es gab kein grundlegendes Infragestellen dieser Aufteilung, eine „Geschlechterfrage“ wurde nicht thematisiert. Die männliche Normalbiografie blieb der Maßstab, an dem sich die berufstätigen Frauen auszurichten hatten und an dem sie scheiterten. So vermittelt das Buch auf anschauliche Weise, dass es allein mit staatlicher Unterstützung nicht getan ist, wenn sich aus einer Gleichberechtigung eine Gleichstellung entwickeln soll. Offen bleibt, warum es in beiden deut-

schen Staaten nicht gelang, den Neuanfang nach dem Krieg zu etwas Neuem zu nutzen – zumal sich die Situation von Frauen in anderen europäischen Ländern im gleichen Zeitraum gänzlich anders entwickelt hatte.

*Anja Hartwich (Dresden)*

**Sigrid Metz-Göckel: Exzellenz und Elite im amerikanischen Hochschulsystem. Portrait eines Women's College (Geschlecht & Gesellschaft Bd. 30). VS-Verlag, Leske + Budrich und Westdeutscher Verlag 2004, 312 Seiten, ISBN 3-8100-3711-7, € 26,40**

Der Titel „Exzellenz und Elite im amerikanischen Hochschulsystem“ suggeriert zunächst, es ginge der Autorin generell um Zulassungsprozeduren, um geeignete StudienbewerberInnen auszuwählen, Konzepte zur Studienfinanzierung, Studien- und Forschungsbedingungen sowie das Hochschulmanagement im amerikanischen Hochschulsystem. Für den deutschen Leser, die deutsche Leserin sind dies angesichts der aktuellen bundesdeutschen Debatte um Eliteuniversitäten und Exzellenz hochaktuelle Themen. Doch wie im Untertitel deutlich wird, konzentriert sich die Autorin in einer Fallstudie auf das renommierte Wellesley College an der amerikanischen Ostküste. Sie beschreibt die Sonderstellung dieses Frauen-Colleges im amerikanischen Hochschulsystem und bettet die gewonnenen Erkenntnisse in die international vergleichende Hochschulforschung ein.

Vorgestellt wird ein Hochschultyp (Frauen-College), dessen Zulassungs- und Finanzierungspolitik Metz-Göckel analysiert und differenziert reflektiert, sowie die Fallstudie einer Hochschule, die sich auf veränderte Rahmenbedingungen eines koedukativen Hochschulsystems eingelassen hat, um sich am amerikanischen Bildungsmarkt mit einem monoedukativen Studienangebot zu behaupten. Die Publikation schöpft ihre Aktualität für die deutsche Debatte um Eliteuniversitäten, Profilbildung, Eignungsfeststellung von Studieninteressierten und last but not least Studienfinanzierung aus genau diesem Reagieren des Women's College Wellesley auf sich ändernde gesellschaftliche Rahmenbedingungen im amerikanischen Hochschulsystem. Es wird ein vielschichtiges Problemfeld beschrieben, das die Aufnahme von Studentinnen thematisiert, die mit unterschiedlichem ethnisch-kulturellem Hintergrund, auf der Grundlage fein abge-

stimmter Finanzierungsmodelle für ein vierjähriges Bachelor-Studium zugelassen werden, in dem durch die pädagogisch absichtsvolle Gestaltung der Studienbedingungen (z.B. hinsichtlich des Betreuungsverhältnisses oder der Lehr- und Prüfungskultur) eine gezielte individuelle Entwicklung der Studentinnen angestrebt wird, die sich in exzellenten Leistungen manifestiert – ein Aspekt, der in der bundesdeutschen Perspektive der Profilbildung und Studierendenauswahl derzeit deutlich unterrepräsentiert ist.

Das Buch zielt vordergründig auf keinen speziellen Adressatenkreis, dennoch bleibt der Eindruck, dass einzelne Akteursgruppen unterschiedliche Kapitel mit differenziertem individuellem Interesse rezipieren dürften. Nicht nur Studentinnen, die sich für ein Studium in den USA interessieren, sondern auch an jene, die sich für die Rolle der Frau an Hochschulen oder für Fragen der Hochschulsteuerung und -entwicklung interessieren, sind mögliche Zielgruppen. Für den jeweiligen Adressatenkreis dürften die einzelnen Kapitel des Buches von unterschiedlichem Interesse sein. Auf das Informationsbedürfnis von Studieninteressierten gehen vor allem die Kapitel 2 und 6 bis 9 ein. Nach einer kurzen Einführung und der Implementierung des Wellesley Colleges in das amerikanische Hochschulsystem (Kapitel 2) wird im Kapitel 6 das institutionelle Selbstverständnis des Frauen-Colleges thematisiert. Die folgenden Kapitel 7 bis 9 informieren über historisch gewachsene Strukturen und die Tradition des Wellesley College, das Zulassungsprocedere und die Auswahlkriterien, die Studienfinanzierung sowie über Studien- und Lehrprogramme.

Für all jene, die sich für die Rolle von Frauen in der Hochschule sowie für Fragestellungen der Hochschulsteuerung und -entwicklung interessieren, sind die folgenden Kapitel besonders lesenswert. In den Kapiteln 10 und 11 gibt die Autorin einen Einblick in das studentische Leben, die Organisation und die Politik in Wellesley. Die Fakultät sowie die Verwaltung und Leitung des Colleges werden in den Kapiteln 12 und 13 ausführlich untersucht. Abschließend geht die Autorin im Kapitel 14 auf die Bedeutung eines aktiven Alumnae-Netzwerkes für das Wellesley College ein. Da auch in Deutschland die Bindung der AbsolventInnen an ihre Hochschule zunehmend an Bedeutung gewinnt, können die amerikanischen Erfahrungen interessante Impulse für deutsche Adaptionen liefern.

Für an Hochschulforschung interessierte LeserInnen ist das Kapitel 4 sehr lesenswert, welches das methodische Vorgehen und die Generierung der untersuchungsleitenden Fragestellungen zum Gegenstand hat. Die

zahlreichen Kapitel des Buches weisen eine Vielzahl von Querverbindungen auf und veranschaulichen die Komplexität von Exzellenz und Elite in Wellesley.

Am Beispiel des Wellesley College thematisiert Metz-Göckel mehrere hochschulpolitisch relevante Problemkreise des deutschen Hochschulsystems, sei es etwa die Gestaltung gestufter Studiengänge und das damit verbundene Credit-Punkt-System oder die Auswahl von Studienanfängerinnen. Plausibel weist die Autorin nach, dass die Exzellenz einer Hochschule nicht etwa durch Novellierungen der Hochschulgesetzgebung verordnet werden kann, sondern sie beruht eher auf einer Jahrzehnte lang gewachsenen Profilbildung, die durch zahlreiche Aktivitäten der einzelnen Akteure an der Hochschule getragen wird, bei der die finanzielle Ausstattung einer Hochschule nicht das letztlich entscheidende Kriterium ist. Natürlich verfügt das untersuchte Elite-College über einen entsprechenden finanziellen Background. Dieser akkumuliert sich vor allem aus Spendengeldern des Alumnae-Netzwerks, einer Finanzierungsquelle, die deutsche Hochschulen bisher kaum erschlossen haben.

In besonderem Maß ist die Hochschule jedoch bemüht, Studentinnen zuzulassen, die dem Profil der Hochschule entsprechen und die das Campusleben bereichern. Neben den Schulnoten und Testscores berücksichtigen die Zulassungskommissionen deshalb viel stärker künstlerische und sportliche Potenziale sowie gesellschaftspolitische Interessen der Bewerberinnen, die ein interessantes Campusleben erwarten lassen. „Das College konstruiert sich einen Studienjahrgang über ein komplexes Bewerbungsverfahren, an dem Fakultät und Studentinnen beteiligt sind und bei dem neben guten schulischen Vorleistungen und Testergebnissen auch das erwartbare Engagement für das College sowie Persönlichkeitsaspekte (...) eine Rolle spielen“ (S. 150). Das Leitbild steckt den institutionellen Rahmen ab, um Zulassungskriterien und Auswahlverfahren zu legitimieren.

Die Studienfinanzierung selbst ist für die Studieninteressierten – anders als bei einer Studienentscheidung in der Bundesrepublik, bei der die Wahl des Hochschulortes in starkem Maß von hochschulexternen Gründen dominiert wird – ein eher nachgeordnetes Problem. Im Anschluss an eine erfolgreiche Studienbewerbung entwickelt das College gemeinsam mit der Studentin und den Eltern ein Finanzierungskonzept. Typisch für Wellesley ist nach Meinung von Metz-Göckel, dass den Studierenden verschiedene Optionen angeboten werden, um auf dem Campus zu arbei-

ten und selbst Geld zu verdienen. Die Vermittlung von langjährigen Erfahrungen, die Wellesley bei der Auswahl von Studierenden gesammelt hat, sollte deutsche Hochschulvertreter anregen, darüber nachzudenken, in welchem Maß die derzeitig an deutschen Hochschulen praktizierten Verfahren zur Auswahl geeigneter Studieninteressenten, die überwiegend auf der Abiturdurchschnittsnote und Testergebnissen basieren, das geeignete Instrumentarium sind, um mittelfristig zur Profilschärfung und Exzellenzentwicklung beizutragen.

Die umfangreichen Recherchen von Metz-Göckel, die auf einem breit gefächerten methodischen Inventar basieren, das von teilnehmender Beobachtung über Interviews bis hin zur Dokumentenanalyse reicht, identifizieren einen weiteren Indikator, der in besonderem Maß für die Exzellenz von Wellesley spricht und der bei der Konzipierung von Auswahlverfahren in Deutschland allenfalls am Rande eine Rolle spielt: Anders als an vielen deutschen Hochschulen identifizieren sich die Studentinnen in besonders hohem Maß mit ihrer Hochschule, sie sind besonders leistungsbereit und werden von ihren HochschullehrerInnen mit großer Wertschätzung behandelt.

*Dirk Lewin (Wittenberg)*

**Monika Kastner: Wissenschaft als Beruf? Weiterbildung von Wissenschaftlerinnen an der Universität. Zwischen Frauenförderung und Gender Mainstreaming. Peter Lang Verlag, Frankfurt/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien 2004, 231 Seiten, ISBN 3-631-52375-0, € 42,50**

Im Zuge der um sich greifenden Hochschulreformen und angesichts knapper werdender Ressourcen sind die Organisationen des höheren Bildungswesens aufgefordert, gezielte Personalentwicklung zu betreiben. Diese umfasst neben der Rekrutierung neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch die Fort- und Weiterbildung des vorhandenen Personals. Dieses Aufgabenfeld bietet eine gute Chance, einer weiteren hochschulischen Aufgabe nachzukommen: der Frauenförderung und Gleichstellung der Geschlechter insbesondere im wissenschaftlichen Personal.

Damit ist der Hintergrund für die hier vorzustellende Dissertation der österreichischen Erziehungswissenschaftlerin Monika Kastner skizziert,

die wesentlich aus der Evaluation eines Projekts besteht, das hochschulische Personalentwicklung und Frauenförderung miteinander verknüpft: der „Lehrgang für das weibliche wissenschaftliche Personal und insbesondere für den weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchs (Dissertation bis Habilitation) der drei Grazer Universitäten“. Dieser einjährige Lehrgang war das „Kernstück“ (S. 7) des Programms „Potenziale, Barrieren und Chancen. Frauen an der Universität“, das von Februar 2001 bis November 2003 aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur gefördert wurde. Bei dem Lehrgang handelte es sich „um ein berufslaufbahnenorientiertes Weiterbildungsangebot zur Schulung, Förderung und Unterstützung für die Zielgruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen und Wissenschaftlerinnen“ (S. 7). Er wurde während der Pilotphase des Programms dreimal durchgeführt. Langfristiges Ziel dieses Programms war, den Anteil an Wissenschaftlerinnen in den oberen Karrierestufen einer wissenschaftlichen Laufbahn an Universitäten zu erhöhen und eine symmetrische Geschlechterkultur zu etablieren.

Der Darstellung und Diskussion der Evaluationsmethodik und –ergebnisse vorgeschaltet sind drei Kapitel, in denen die Autorin die Präsenz der Geschlechter in der Wissenschaft in Österreich sekundärstatistisch analysiert (Kap. 1), sich mit dem Beruf der Wissenschaftlerin im Licht der aktuellen Reformprozesse an Universitäten auseinandersetzt (Kap. 2) und die gleichstellungspolitischen Strategien der Frauenförderung und des Gender Mainstreaming erörtert (Kap. 3). In diesen den Forschungsstand bilanzierenden Kapiteln irritieren ein wenig die ab und an eingestreuten Bezüge zu den Ergebnissen der Evaluation des Lehrgangs, der noch nicht vorgestellt wurde. Bedauerlich ist, dass der derzeit stattfindende organisationale Wandel an den Hochschulen in diesen Ausführungen nur in Gestalt des neuen Dienstrechts in den Blick gerät.

Auf das sich daneben ebenfalls verändernde Anforderungs- und Aufgabenprofil von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, das zunehmend beispielsweise auch Management- und Marketingtätigkeiten umfasst, geht die Verfasserin leider nicht ein. Als wesentlicher Fokus des Lehrgangs und dessen Evaluation wird so nur die unverändert bestehende quantitative Unterrepräsentation von Frauen innerhalb des wissenschaftlichen Personals thematisiert, nicht aber der organisationale Wandel durch den vom Staat initiierten Reformprozess. Möglicherweise handelt es sich bei dieser Leerstelle um ein Problem in der Lehrgangskonzeption;

zumindest deuten Kastners knappe Ausführungen zu den Zielen des Grazer Weiterbildungsangebots darauf hin: Demnach thematisiere das Angebot die Mechanismen der Statusdistribution, des Berufszugangs, des Zugriffs auf Prestige und des symbolischen Kapitals an Universitäten. Im Lehrgang solle folglich „Förderung in transparenten Strukturen geleistet und professionelle Unterstützung ohne hierarchisches Gefälle und ohne daraus möglicherweise resultierende Abhängigkeitsverhältnisse angeboten werden“ (S. 114). Das Ziel sei demzufolge, „Unterstützung im Beruf durch Schulung, Erfahrungsaustausch und Vernetzung“ zu leisten (ebd.).

Über die Ziele der Evaluation hinaus stellt die Verfasserin im vierten Kapitel die Elemente des Lehrgangs vor, der aus Seminaren, Supervision, Coaching und Wissenschaftsberatung bestand. Diese Vorstellung ist leider sehr knapp geraten. Daneben werden der Evaluationsauftrag und das Evaluationsdesign für den ersten Lehrgang, das vier Methoden umfasste, beschrieben: Seminarevaluationen durch schriftliche Befragungen der Teilnehmerinnen, qualitative Interviews mit mehr als der Hälfte der Teilnehmerinnen zu Beginn und direkt nach Abschluss des Lehrgangs, fünf moderierte Lehrgangsbegleitende Reflexionsgruppen und eine Transfer-evaluation ein Jahr nach Abschluss des Lehrgangs. Für die Einschätzung der Ergebnisse durch die Leserin und den Leser wäre es hilfreich gewesen, wenn die Evaluationsfragen in der Arbeit dokumentiert worden wären (etwa im Anhang). Interessant ist wiederum, dass zur Evaluation ursprünglich auch Interviews mit den Führungskräften der teilnehmenden Wissenschaftlerinnen geplant waren. Von diesem Vorhaben wurde aber aus verschiedenen, in der Arbeit auch skizzierten und nachvollziehbaren Gründen Abstand genommen.

Das fünfte Kapitel enthält die Ergebnisse der Evaluation während des ersten Lehrgangs und nach dessen unmittelbarem Abschluss. Dabei wird u.a. deutlich, dass die Gruppe, an der 20 (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen teilnahmen, insgesamt als zu groß erscheint, während die kleineren Gruppen in den Wahlseminaren bei den Teilnehmerinnen gut ankamen. Das Fehlen einer systematischen Übersicht über die Zusammensetzung der Teilnehmerinnengruppe begründet die Verfasserin mit dem Anonymisierungsproblem; allerdings wären dennoch einige sozialstatistische Daten in anonymisierter Form für die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse hilfreich gewesen. Die Teilnehmerinnen kritisierten auch die (normalen) Universitätsräumlichkeiten, in denen die Veranstaltungen stattfanden, zum Teil als zu klein sowie wegen ihrer schlechten Akustik und mangel-



haften Ausstattung. Als weitere Kritikpunkte nannten sie die sehr unterschiedliche Einstellung der Teilnehmerinnen in Bezug auf Frauenförderung und feministische Inhalte, die zum Teil mangelhafte Feldkompetenz der externen Trainerinnen und Seminarleiterinnen und die Gruppendynamik. Die Seminarinhalte und deren Anwendbarkeit wurden unterschiedlich bewertet, je abhängig von den Bedarfen und Erwartungen der einzelnen Teilnehmerinnen. Ausgesprochen spannend zu lesen sind die Ergebnisse aus den Interviews mit den Teilnehmerinnen, in denen u.a. die Motive für die Entscheidung zur Teilnahme am Lehrgang (Karriereplanung, Persönlichkeitsbildung, Förderung von Wissenschaftlerinnen), die abhängig von den einzelnen Karrierestufen der Teilnehmerinnen heterogenen Zielformulierungen wie auch ihre jeweilige Situation zu Beginn und zum Ende des Lehrgangs erörtert werden. Die überwiegend positiven Einschätzungen der Teilnehmerinnen werden durch die Evaluationsergebnisse am Ende des Lehrgangs bestätigt.

Abgerundet wird die Darstellung der Ergebnisse durch eine Bilanzierung des Lehrgangs (Kap. 6), indem kurz seine Stärken und einige Schwächen erörtert, die vorgenommenen Modifizierungen für den zweiten und dritten Durchgang dokumentiert und Empfehlungen für eine Optimierung des Angebots gegeben werden. Die Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der Transferevaluation des ersten Lehrgangs beschließen dieses Kapitel.

Im siebten und letzten Kapitel diskutiert Kastner die relevanten Ergebnisse im Hinblick auf ihre Forschungsfragen und formuliert Empfehlungen zur Frauenförderung und zum Gender Mainstreaming an Universitäten. Sie kommt zum Schluss, dass die Kombination von Frauenförderung und Gender Mainstreaming adäquat und notwendig ist, um Frauen individuell zu fördern und strukturelle wie kulturelle Veränderungen in der Organisation Universität zu erreichen. Dieses Ergebnis korrespondiert zwar mit dem aktuellen Forschungs- und Diskussionsstand zu der Thematik, erstaunt aber im Kontext dieser Arbeit, denn der offensichtlich im Grazer Programm enthaltene Aspekt des Gender Mainstreaming wurde in der Studie nicht näher beschrieben und wohl auch nicht evaluiert. Folglich ist die abschließende Bewertung des Programms als ein „best-practice“-Beispiel zu Gender Mainstreaming im universitären Bereich“ (S. 214) für die Leserin und den Leser bedauerlicherweise nicht nachvollziehbar, denn vorgestellt wurde lediglich eine als ‚klassische‘ bzw. ‚traditionelle‘ Frauenförderung zu bezeichnende Maßnahme.

Mit dem Fehlen der Gender-Mainstreaming-Perspektive wird eine zentrale Leerstelle der Arbeit deutlich. Damit einher geht eine fehlende Problematisierung der Universität als Organisation, die nur abstrakt in Gestalt von ‚Struktur‘ und ‚Kultur‘ und der asymmetrischen Geschlechterverteilung benannt wird. Folglich werden Möglichkeiten und Grenzen des organisationalen Wandels durch die vorgestellte Personalentwicklungsmaßnahme nicht erörtert. Das mag der Verfasserin wohl selbst auch am Schluss aufgefallen sein, denn sie formuliert u.a. die weiterführende – und etwas naive – (Forschungs-)Frage, „wie ein produktives, unterstützendes und vor allem diskriminierungsfreies Arbeitsklima geschaffen werden kann“ (S. 215).

Den Ertrag dieser Dissertation hatte die Autorin einleitend mit folgenden Worten beschrieben: „Am Beispiel des Grazer Programms wird einerseits ein Beitrags zur Einschätzung und Optimierung bzw. Weiterentwicklung von Maßnahmen zur Entwicklung einer geschlechtergerechten Organisationskultur in der Wissenschaft geleistet, andererseits werden am Beispiel des Lehrgangs allgemeine Schlussfolgerungen zu Potenzialen und Grenzen der universitären Karriereförderung von Frauen entwickelt“ (S. 8). Abschließend kann festgehalten werden, dass die Arbeit einen anregenden und praxisrelevanten Beitrag zu der zuletzt genannten Zielsetzung leistet. Die erste Zielsetzung bleibt jedoch uneingelöst: Aus der Perspektive des Gender Mainstreaming betrachtet hätten hierfür auch der Beitrag der (zumeist männlichen) Führungskräfte zur Geschlechter(un)gerechtigkeit der Universität als Organisation analysiert und entsprechende Möglichkeiten der Führungskräftefortbildung diskutiert werden müssen. Diese organisationsbezogene Analyse steht jedoch noch aus.

*Heike Kahlert (Rostock)*

**Peter Wex: Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Ein Handbuch. Duncker & Humblot, Berlin 2005. 448 Seiten, ISBN3-428-11371-3. € 32,-**

Was die letzten zehn Jahre an Initiativen, Bewegung und Veränderung im Hochschulbereich gebracht haben ist mit Schlagworten wie „Qualitätssicherung“, „Effizienzsteigerung“, „Bologna-Prozess“ und „Hochschul-Ranking“ nicht einmal bruchstückhaft zu erfassen. Der interessierte Beobach-

ter dieser Veränderungen ist erleichtert, wenn aus der Vielzahl von Berichten, aus Bergen „grauer Literatur“ verschiedentlich Publikationen auftauchen, die in ihrem Titel signalisieren, einen Sachstand zu beschreiben und aufzuhellen. Im Blick auf den Bologna-Prozess, insbesondere auf die Einführung eines aus zwei Zyklen bestehenden Studiensystems gilt dies für die hier zu besprechende Arbeit von Peter Wex. Das Buch unternimmt den verdienstvollen Versuch, die Vielfalt und Vielzahl von Positionen zu ordnen und ein systematisierendes Abbild der bisherigen Entwicklung zu zeichnen.

Im einleitenden Kapitel skizziert Wex die historische „Entwicklung des akademischen Grades „Bachelor“ in Deutschland“. Der etwas knappe Zugriff wird durch umfangreiche Literaturverweise kompensiert.

Das 2. Kapitel verspricht „die europäischen Entwicklungen im Bildungswesen in der Gegenwart (ab 1960)“ nachzuzeichnen. Tatsächlich wird aber (nur) auf das European Credit Transfer System (ECTS), seine angelsächsischen „Geburtshelfer“, die Formalia des „Bologna Prozess“ und Gründe für die Einführung von Kurzstudiengängen in der Bundesrepublik Deutschland verwiesen. Man würde sich eine ausführlichere, tiefer reichende Analyse und Kommentierung des Scheiterns der Bemühungen um die Einführung von Kurz- und Langstudiengängen sowie der curricularen „Entrümpelung“ von Studiengängen im Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland zur Mitte der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts wünschen. Eine solche Analyse könnte doch nützliche Hinweise für die Bewertung der aktuellen Vorhaben liefern.

Das 3. Kapitel bringt eine „Übersicht über die gegenwärtige Rechtslage“. Europäisches Recht, Bundesrecht im Blick auf Wissenschafts- und Berufsfreiheit werden gestreift, die einschlägigen Paragraphen des Hochschulrahmengesetzes sowie die hier relevanten Beschlüsse der Konferenz der Kultusminister sind kommentiert und schließlich werden auch landesrechtliche Regelungen und „hochschuleigenes Satzungsrecht“ behandelt. Hilfreich ist der Abdruck der Gesetze und Beschlüsse im Anhang des Textes (S. 379ff.).

Im 4. Kapitel werden „die wesentlichen Strukturelemente von Bachelor- und Masterstudiengängen“, die Modularisierung und das Leistungspunktsystem und nochmals das European Credit Transfer System (ECTS) vorgestellt. Im Blick auf Modularisierung wird gezeigt, dass unterschiedliche Auffassungen zur Bedeutung und den Folgen der Modularisierung bestehen. Diese betreffen „weniger die Definition selbst als vielmehr wei-

tergehende, vor allem hochschuldidaktische Konzepte“ (S. 131). Ebenso wenig erscheint bislang das Verfahren der Leistungspunktermittlung und -vergabe als abschließend gelöst (vgl. S. 139ff.).

Auch hinsichtlich der „weiteren Vorgaben und Ziele der neuen Studiengänge“ (Kapitel 5) besteht weiterhin zum Teil beträchtlicher Klärungsbedarf. Wex scheint allerdings darauf zu vertrauen, dass die Strukturkonzepte der neuen Studienorganisation, Stufung, Modularisierung und Leistungspunktsystem systematisch greifen und zur Einhaltung von Regelstudienzeiten – einem zentralen Ziel der Neugestaltung – führen werden. Das berufsqualifizierende Potential der neuen Studiengänge bleibt in der Bewertung ähnlich ambivalent. Einerseits sei es „die erklärte Absicht des gesetzgeberischen Reformvorhabens, eine deutliche Berufsorientierung mit international anerkannten Abschlüssen zu erreichen“, andererseits „entziehe es sich genauer definitorischer Beschreibung, was ein berufsqualifizierender Abschluss“ denn sei (S. 162f.)

Die Vorschläge zur „Erarbeitung eines Bachelor- und eines Masterstudiengangs“ (Kapitel 6) sind insoweit verdienstvoll, als sie – allerdings wiederum stark schematisch – Hinweise für die Gestaltung organisatorischer und inhaltlicher Abläufe bei der Konzeption neuen Studiengänge geben. In diesen Passagen wird der Handbuchcharakter der Arbeit deutlich. Angesichts der durchaus bemerkenswerten quantitativen Verbreitung der neuen Studiengänge, die Wex im 11. Kapitel des Buches übersichtlich dokumentiert, könnte man allerdings auch fragen, ob es überhaupt noch eines Handbuchs zur Einführung gestufter Studiengänge bedarf. Dies soll grundsätzlich bejaht werden, kann man doch angesichts der dokumentierten, auch kontroversen Bewertung durch unterschiedliche Gruppen von Betroffenen (vgl. S. 321ff.) annehmen, dass – zumindest mittelfristig – Revisionen von Studienstruktur und -organisation erforderlich sein werden.

Die ausführliche Auseinandersetzung mit den rechtlichen Fragen der Studiengestaltung insbesondere im Blick auf Zulassungs- und Prüfungsverfahren, aber auch im Blick auf Kontroll- und Schutzverfahren (Kapitel 7 und 8) beeindruckt durch ihre Breite und Vielfalt.

Zu bislang noch unzulänglich gelösten Fragen gehört auch das Konzept der Akkreditierung. Hinsichtlich der Tragweite des Konzepts durchaus skeptisch, charakterisiert Wex im 9. Kapitel Akkreditierung als „ein bisher nicht angewendetes Instrument der Qualitätssicherung“ (S. 274), mit dem einerseits über die Einlösung fachlich-inhaltlicher Mindeststan-

dards, andererseits auch über die Gewährleistung von hinreichender Ausstattung und funktionierender Abläufe geurteilt wird.

Der Autor versäumt es, die – zugegebenermaßen schwierige – Frage von Qualität im Bereich von Forschung und Lehre zu problematisieren. Der Verweis auf die pragmatischen Lösungen us-amerikanischer Akkreditierungsverfahren wird den mit der Adaptation des Verfahrens im deutschen Hochschulsystem verbundenen Fallen nicht gerecht. Die Rezeption britischer Praktiken in diesem Feld hätte hierzu erhellend sein können. Der Autor beschränkt sich aber auf das Referat erster Erfahrungen der deutschen Agenturen, die Hervorhebung der mit der Akkreditierung verbundenen Probleme und auf eine Skizze des Verfahrens und seiner Bestandteile. Auch hier entsteht beim Leser der Eindruck von Unentslossenheit, einem steten Wechsel zwischen systematischer Darstellung von Sachverhalten und Prozessen einerseits und deren Perspektive und Bewertung andererseits.

Im 10. Kapitel wird deutlich gemacht, dass die staatlich geregelten Studiengänge, Studiengänge also, die mit dem Staatsexamen abschließen, gleichsam die Säulen „universitärer Berufsausbildung“, Lehrer, Juristen und Mediziner mit der Neustrukturierung ihres Studienangebots der übrigen Entwicklung hinterherhinken. Überzeugende Gründe hierfür findet Wex nicht. Professionsspolitische Überlegungen könnten hier durchaus aufschlussreich sein.

Die im 11. Kapitel geführte Diskussion zur quantitativen Entwicklung und Akzeptanz der Bachelor- und Master-Studiengänge bleibt ambivalent. „Bilanziert man die vorliegenden statistischen Angaben, so fällt das Ergebnis ernüchternd aus.“ (S. 320) Zu fragen wäre hier allerdings, ob gegenwärtig eine Bilanz überhaupt schon sinnvoll sein kann. Eine Antwort muss negativ ausfallen. Dies gilt gleichermaßen für die Bewertung der Akzeptanz der neuen Studienangebote durch die verschiedenen Betroffenenengruppen; Hochschullehrer, Studierende, Arbeitgeber und nicht zuletzt durch das Ausland (vgl. S. 321ff).

Wex ist aber zuzustimmen, wenn er einschätzt, dass die Entwicklung hin zu einer Neustrukturierung des bundesdeutschen Hochschulsystems unumkehrbar ist; er postuliert, dass „nicht mehr zu diskutieren (ist), ob die neuen Studiengänge eingeführt werden, sondern nur noch wie“ (S. 346)

Überraschend schließt an diese Feststellung eine ausführliche Reflexion zur „Zukunft des neuen Studiensystems“ an (Kapitel 12). Nicht ganz

plausibel wird, warum am Ende des Buches sehr grundsätzlich der Sinn und die Tragfähigkeit einer Umstellung des bundesdeutschen Studiensystems thematisiert wird.

Wex' Vorschlag, „einen eigenen Weg“ zu gehen, „eine sozusagen reformierte, entrümpelte, zeitgemäße und attraktive Diplombildung, die die bestehenden Schwächen“ (S. 376) überwindet, zu gestalten, ist vor dem Hintergrund der Gesamtdarstellung und Argumentation des Buches nicht plausibel. Es wird nicht deutlich, was auf diesem Wege bewahrt, gerettet werden soll.

Man muss den Optimismus von Wex nicht teilen, der postuliert, dass ein „gestuftes und modularisiertes Diplom-Studium“ ,das in „wettbewerbsorientierten, differenzierten Hochschulen“ (z.B. „Spitzenhochschulen“, „traditionellen Universitäten“, „Fachhochschulen“, „besonderen berufsqualifizierenden Hochschulen“ u.a.) organisiert wird (vgl. S. 372 ff), die anstehenden Probleme einer Lösung zuführen kann. Zustimmung kann man allerdings seinem Plädoyer für eine Differenzierung des tertiären Bereichs, die einer zunehmend heterogenen Studentenschaft besser gerecht würde.

All dies sind keine gravierenden Einwände gegen das hier vorgestellte Buch, das primär die „historischen, rechtlichen und bildungspolitischen Grundlagen und Perspektiven einer zu verändernden Studienstruktur“ (S. 6) darstellen will. Dies gelingt recht überzeugend, auch wenn man den teilweise rigiden Bewertungen zu Studienorganisation, Studierverhalten und Studienfinanzierung nicht immer folgen kann. Seinen großen Nutzen zieht das Buch aus der klaren Darstellung der Sachverhalte, die im Zusammenhang mit der Einführung von „Bachelor“ und „Master“ im tertiären Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland nützlich zu wissen sind. Eine abschließende Bewertung dieses Prozesses kann man zur Zeit nicht erwarten. Selbst vorläufige Einschätzungen erscheinen gegenwärtig noch als allzu verfrüht. Als Dokumentation einer noch laufenden Entwicklung hat das Buch aber seinen eigenen Wert.

*Einhard Rau (Berlin)*

**Jürgen Albers: Der Hochschulzugang in Westeuropa und seine politischen Grundlagen, Verlag Dr. H. H. Driesen GmbH, Tausen 2005. 517 Seiten, ISBN 3-936328-24-2, € 54,-**

Die Schaffung eines europäischen Hochschulraums scheint Gestalt anzunehmen. Zu dieser Schlussfolgerung kommt man zumindest, wenn man verfolgt, mit welchem – für Hochschulen nahezu schwindelerregenden – Tempo aktuell Studiengänge umgestellt, gestufte Studienabschlüsse, modularisierte Studiengangsstrukturen einschließlich deren Kreditierung eingeführt werden. Kommt man auch zu diesem Ergebnis, wenn man den Zugang von Studienbewerberinnen und -bewerbern zu den Hochschulen in den europäischen Staaten betrachtet? Dieser Frage widmet sich Jürgen Albers im vorliegenden Werk und er beleuchtet dabei insbesondere die politischen Grundlagen, schließlich liegen auch dem anvisierten europäischen Hochschulraum in erster Linie politische Bestrebungen zu Grunde.

Nun kann man den Hochschulzugang in Westeuropa (aus berechtigtem Grund blieben die neuen EU-Mitgliedsländer bei der Analyse noch außen vor) einschließlich der politischen Grundlagen relativ knapp fassen, wie das nicht selten passiert, indem ein sehr grobes Vergleichsraster angelegt wird und damit neben den Gemeinsamkeiten nur extrem gravierende Unterschiede zwischen den einzelnen Staaten benannt werden und/oder einige Staaten dabei regelmäßig „übersehen“ werden. Das wollte Albers nicht wiederholen und so hat er tatsächlich 20 Staaten analysiert (z.B. auch Island, Luxemburg, Malta, Lichtenstein; nur auf Andorra, Monaco, San Marino und den Vatikan verzichtete er mangels relevanter Substanz). Und schon der Umfang des Buches mit über 500 Seiten und die Liste der rund 800 dazu ausgewerteten Quellen zwingen dem Leser die Frage auf, wie eine solche „Herkulesarbeit“ (so im Vorwort von Winfried Schlaffke sehr zutreffend formuliert) in einem überschaubaren Zeitraum überhaupt zu bewältigen ist. Allein aus diesen quantitativen Dimensionen resultieren Verdienste und Vorzüge, zwangsläufig aber auch Grenzen der Studie.

Zentral für die Auseinandersetzung mit den Regelungen zum Hochschulzugang in den analysierten 20 Staaten soll die Frage sein, inwieweit dahinter bildungspolitische Überlegungen stehen, die auf Repräsentation (Chancengleichheit/-gerechtigkeit?) oder Ausgrenzung breiter Bevölkerungsschichten bzw. Reproduktion von Eliten abzielen bzw. eine Unabhängigkeit von politischen Richtungen besteht (S. 31). Logisch abgeleitet

daraus werden folgend die Hochschulzugangsregulierungen in den Vergleichsstaaten beschrieben, eingebettet in einen allgemeinen Überblick zum jeweiligen Bildungs- und Schulsystem, zu den Hochschulstrukturen sowie zur Haltung und Einflussnahme der politischen Parteien und gesellschaftlichen Gruppen auf die Hochschulen, um dann zusammengefasst auch auf offene Fragen zu verweisen. Nach diesem Raster wird stringent analysiert und das ermöglicht dem Leser trotz der Materialfülle eine rationale Arbeit mit dem Buch. Damit ist die Studie – obwohl das nicht vordergründiges Anliegen des Autors war – auch sehr gut als Basisinformation und Nachschlagewerk für weitere international vergleichende Analysen zu nutzen.

Allerdings wird die genannte Kernfrage zum Zusammenhang zwischen den Hochschulzugangsregelungen und den jeweiligen politischen Grundlagen in den einzelnen Staaten an einigen Stellen etwas kurz behandelt. Vielmehr stehen die Beschreibungen der Hochschulzugangsregelungen und der Wirkung politischer Kräfte mitunter scheinbar nebeneinander bzw. werden diese Ausführungen zumeist auf das Hochschulsystem insgesamt bezogen. Allerdings stellt sich dabei die Frage, ob es allein anhand einer Dokumentenanalyse – und das zu 20 Staaten – überhaupt möglich ist, solche Zusammenhänge genauer zu ermitteln. Dazu ist offensichtlich doch noch mehr Insiderwissen erforderlich, das in der Breite aber nur von einem Team, nicht von einer einzelnen Person, geleistet werden kann. In jedem Fall ist die komprimierte Darstellung zu den wesentlichsten Entwicklungen in den einzelnen Staaten sehr informativ und hilfreich.

Im Ergebnis seiner außerordentlich umfangreichen Recherchen entwickelt der Autor schließlich ein eigenes Modell einer Zugangsregelung zu Europäischen Hochschulen und greift damit eine hierzulande sehr aktuelle Debatte auf. Das entwickelte Modell bezieht sich auf die Zugangsphase, die Studieneingangsphase, das Fachstudium, auf Übergänge zwischen Subsystemen, Studiengebühren und Evaluationskonzepte. Es sieht die Zulassung der Studierenden ausschließlich durch die Hochschulen auf der Basis einer Eignungsfeststellung als strenge Selektion (S. 442) vor, deren unumgänglicher Bestandteil u.a. ein fundiertes, ausführliches Auswahlgespräch sein soll (S. 444). Im Auswahlgremium sollten neben den Fakultätsvertretern auch Vertreter der Schulen, der Arbeitgeber, der Bundesagentur für Arbeit sowie der Studentenschaft vertreten sein. Das Modell sieht auch die Einführung von Studiengebühren als Instrument zur



Regulierung des Hochschulzugangs vor (S. 447). Für die Studieneingangsphase wird ein propädeutisches Hochschulgrundjahr mit einem fächergruppenspezifischen Grundpraktikum vorgeschlagen, das fachliche und methodische Sicherheit vermitteln, damit einen qualifizierenden und selektiven Charakter haben soll (S. 451). Das anschließende Fachstudium ist in differenzierter Form angedacht, vor allem um besondere Begabungen gezielt zu fördern. An rigide Bedingungen sollten auch, so die normative Forderung, die Übergänge zwischen Teilen des Bildungssystems bis hin zu den Universitäten geknüpft werden. Insgesamt zielt dieses Modell auf eine strenge Selektion in Verbindung mit einer Limitierung der Studierendenzahlen – das ist offensichtlich das Anliegen des Autors. Diese politische Position ist legitim, auch wenn die Rezensentin sie nur eingeschränkt teilen kann. Der Vorschlag, die Studieneingangsphase stärker zur einer fachlichen und methodischen Qualifizierung für das Studium zu nutzen, ist dabei besonders interessant, vor allem wenn man berücksichtigt, dass die Studienvoraussetzungen deutlich heterogener geworden sind.

Ungeachtet dessen kann die wissenschaftliche Begründung für das vorgeschlagene Modell nur teilweise überzeugen. Sie erschließt sich dem Leser auch nur bedingt aus der Beschreibung der Hochschulzugangsregelungen in den untersuchten Staaten. Ganz abgesehen von der Tatsache, dass ein solches Modell praktisch nicht realisierbar sein dürfte (z.B. bezüglich der Auswahlgespräche für jeden einzelnen Studierenden oder der vorgeschlagenen Zusammensetzung der Auswahlgremien), setzt es sich kaum mit den vorhandenen empirischen Erfahrungen zu unterschiedlichen Auswahlverfahren im In- und Ausland auseinander. Als Begründungen für das vorgeschlagene Modell werden häufig Meinungen einzelner Vertreter von Hochschulen und der Wirtschaft angeführt. Und dabei geht der Zeitbezug mitunter verloren: Positionen aus den sechziger Jahren als Begründung für aktuelle Erscheinungen wären zumindest kritisch zu hinterfragen gewesen, da sich die Gesellschaft und die Hochschulen in den letzten fünf Jahrzehnten stark veränderten.

Im Abschlusskapitel „Zusammenfassung und offene Fragen“ wird zitiert auch die quantitative Entwicklung der Studierenden und Hochschulabsolventen thematisiert. Für Deutschland wird z.B. die “stetig steigende Zahl von arbeitslosen Akademikern offensichtlich nicht wahrgenommen – zu schweigen vom gleichzeitig beklagten Mangeln an Facharbeiter“ (S. 463) angeführt, aber nicht mit Daten der Arbeitsmarkt- und

Berufsforschung belegt. Diese zeigen indes, dass trotz der unstrittig gestiegenen Studierenden- und Arbeitslosenzahlen die Arbeitslosenquote der Hochschulabsolventen in den zurückliegenden Jahrzehnten deutlich geringer wuchs als die von Facharbeitern und auch aktuell nur rund ein Sechstel davon beträgt.

Und schließlich ist und wird hoffentlich auch künftig Hochschulbildung mehr sein als ausschließlich Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt – nämlich Bildung im Interesse der persönlichen Entwicklung und im Interesse der Gesellschaft. Ein Bedauern darüber, dass in den vernetzten Wissenschaften des 21. Jahrhunderts der „Hunger nach höherer Bildung nicht wirklich zu unterdrücken“ (S. 470) sein wird, irritiert.

Gleichwohl geht es dem Autor darum, Hochschulbildung und Hochschulzugang wieder stärker auf die Reproduktion von Eliten zu konzentrieren. Zuzustimmen ist, dass die Entwicklung geistiger Eliten in der Vergangenheit teilweise vernachlässigt wurde und dieses Anliegen tatsächlich auch eine Veränderung des Hochschulzugangs, der Studieneingangsphase und des Studiums erfordert – jedoch in qualitativer Hinsicht. Einen Grund für eine quantitative Drosselung des Zugangs zu Hochschulbildung oder gar der Zugangsmöglichkeiten über die nichttraditionellen Wege (z.B. von Berufserfahrenen ohne Abitur) stellt dies jedoch nicht dar – im Gegenteil, denn damit würde die Basis für die Entwicklung geistiger Eliten auf unterschiedlichsten Fachgebieten reduziert werden. Und sollte eine demokratische Gesellschaft die Bildung seiner Bürger nicht grundsätzlich fördern, anstatt über eine Einschränkung von Bildungsmöglichkeiten nachzudenken? Ist Bildung nicht auch eine zentrale Voraussetzung für ein demokratisches Europa?

So ist abschließend festzustellen: Auch wenn man nicht alle Positionen teilt, ist dieses Buch mit seinen vielen Informationen und eben auch aufgrund der unterschiedlichen Sichtweisen auf das Thema für alle interessant, die sich mit Fragen des Hochschulzugangs und der Zulassung zum Studium beschäftigen.

*Irene Lischka (Wittenberg)*

# Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945<sup>1</sup>

Peer Pasternack  
Daniel Hechler  
Wittenberg/Leipzig

## 1. Nachträge: Erscheinungszeitraum 1990 – 1998<sup>2</sup>

Weigand, Karlheinz: *Bloch-Almanach. 10. Folge. 1990*. Ernst-Bloch-Archiv der Stadtbibliothek Ludwigshafen, Ludwigshafen 1990. 191 S. € 12,50. Bezug bei: Talheimer Verlag, Rietsweg 2, 72116 Mössingen-Talheim.

Im hiesigen Kontext interessieren die folgenden zwei Beiträge: „Ernst Bloch und Bertolt Brecht. Neue Dokumente ihrer Beziehung“ (Erdmut Wizisla) und „Erinnerungen an Bloch“ (Ruth Römer).

Martitschnig, Michael (Bearb.): *Volkskundler in der Deutschen Demokratischen Republik heute. Nach den Unterlagen des bio-bibliographischen Lexikons der Volkskundler im deutschsprachigen Raum des Instituts für Gegenwartsvolkkunde der Österreichischen Akademie der Wissenschaften* (Bio-bibliographisches Lexikon der Volkskunde, Vorarbeiten, Folge 3; Mitteilungen des Instituts für Gegenwartsvolkkunde, Sonderband 4; Veröffentlichungen des Österreichischen Museums für Volkskunde, Bd. XXV). Österreichisches Museum für Volkskunde, Wien 1990. 175 S. € 19,60. Bezug: Österreichisches Museum für Volkskunde, Laudongasse 15–18, A-1080 Wien; Email: office@volkskundemuseum.at

Mit diesem Band wurde eine bio-bibliographische Übersicht über die zum Zeitpunkt der Veröffentlichung in der DDR tätigen Volkskundler vorgelegt. Dafür wurden alle in den wissenschaftlichen Instituten, in Museen und anderen kulturellen Einrichtungen arbeitende sowie emeritierte und pensionierte Volkskundler angesprochen, ebenso wie Historiker, Wirtschaftswissenschaftler und Kulturwissenschaftler in das Verzeichnis aufgenommen wurden, so sie im volkskundlichen Kontext tätig waren.

Barsch, Dietrich/Karrasch (Hg.): *Geographie und Umwelt. Erfassen – Nutzen – Wandeln – Schonen. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. 48. Deutscher Geographentag Basel, 23. – 28. September 1991* (Verhandlungen des

---

<sup>1</sup> Die Bibliografie erfasst ausschließlich selbstständige Publikationen: Monografien, Sammelbände, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben.

<sup>2</sup> „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,-.

Deutschen Geographentages Bd. 48). Franz Steiner Verlag, Stuttgart 1993. 496 S. € 64,-. Im Buchhandel.

Die Dokumentation interessiert im hiesigen Kontext vor allem aufgrund der Wiedergabe einer von G. Haase und H. Richter geleiteten Sondersitzung zum Thema „40 Jahre geographisches Arbeiten zwischen Ostsee und Erzgebirge“ mit folgenden Beiträgen: „Geoökologische Ergebnisse der Arbeiten zur Geofernerkundung im Interkosmos-Programm 1985–1990“ (H. Barsch), „Landschaftsplanung in der ehemaligen DDR“ (B. Reuter), „Kartographische Leistungen der ostdeutschen Geographie“ (H. Kugler/E. Benedict), „Geomorphologische Forschungen im Jungmoränengebiet des Berlin-Brandenburgischen Raumes“ (B. Nitz/J. Marcinek), „Ansatz und Ergebnisse der Ballungsgebietsforschung im sächsisch-thüringischen Raum“ (D. Scholz), „Norden‘ – ein länderkundlicher Vergleich Sibiriens mit Kanada (J.U. Gerloff) und „Schlubbansprache“ (H. Barsch/D. Barsch).

Weber, Bernhard: *Erlebnisse in und um Stalins geheimen Atombereich. Dokumentation einer ungewöhnlichen Kriegsgefangenschaft Mai 1945–Nov. 1953*. Verlag Mainz, Aachen 1993. 634 S. €18,-. Im Buchhandel.

Die Publikation dokumentiert die schon bald nach der Rückkehr nach Deutschland verfaßten Erinnerungen des Autors, die einen Einblick in das Leben der deutschen Kriegsgefangenen gewähren, welche infolge des Zweiten Weltkrieges in den beiden Atomforschungsstationen in der Sowjetunion, d.h. in Sinop unter der Leitung von Manfred von Ardenne und in Agudseri unter der Leitung von Gustav Hertz, arbeiteten und sich weitere Jahre in Sibirien als gefangene Geheimnisträger in der Gewalt des MWD befanden.

Strauch, Hansjürg/Ingo Wirth/Ernst Klug: *Über die Gerichtliche Medizin in Berlin*. Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 1992. 81 S. Bezug bei: Humboldt-Universität zu Berlin, Medizinische Fakultät Charité, Institut für Gerichtliche Medizin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

Die Rekonstruktion der Geschichte der Gerichtlichen Medizin in Berlin legt den Schwerpunkt auf die Entwicklung des Faches an der Freien und der Humboldt-Universität. Diesem knappen historischen Überblick folgen Biographien sämtlicher Direktoren beider Universitätsinstitute.

## 2. Publikationen ab 1999

Steinbach, Matthias (Hg.): *Universitaterfahrung Ost. DDR-Hochschullehrer im Gespräch* (manuskript. Archiv zur Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte Bd. 1), hrsg. unter Mitarbeit von Michael Ploenus, Verlag Dr. Bussert & Stadelers, Jena/Quedlinburg 2005. 333 S. € 24,90. Im Buchhandel.

Die Publikation versammelt neun biographische Interviews mit ehemaligen, vornehmlich in geistes- und sprachwissenschaftlichen Fächern arbeitenden DDR-Hochschullehrern, deren Karrierelaufe zugleich die Entwicklung des ostdeutschen Universitatsbetriebs widerspiegeln. Dokumentiert werden die Gespräche mit Günther Drefahl (Chemiker), Klaus-Dieter Hertzsch (Theologe), Rudolf Menzel (Pädagoge), Hans Richter (Germanist), Peter Schäfer (Historiker), Gerhard Schaumann (Slawist), Karl-Heinz Schönfelder (Amerikanist), Willi Schröder (Sportwissenschaftler) und Bernhard Wächter (Kunsthistoriker). Die meisten der Befragten verbrachten wesentliche Teile ihres akademischen Lebens an der Universität Jena.

Grimm, Thomas (Hg.): *Erinnerung als Verantwortung. Das Zeitzeugen-Archiv in Text und Wort. Katalog* (edition zeitzeugen). Parthas Verlag, Berlin 2003. 298 S. € 28,-. Im Buchhandel.

Seit 15 Jahren dokumentiert das Zeitzeugen-Archiv Lebenswege von Menschen mit der Kamera. Der vorliegende Katalog verzeichnet in über 400 Einzelbeiträgen Zeitzeugen mit biographischen Einträgen und den mit ihnen geführten und dokumentierten Gesprächen. Ein Verzeichnis der Filme und Sachdokumente, ein Personen- und ein Sachwortverzeichnis sowie eine Filmographie ergänzen den Katalog. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Einträge zu den folgenden Zeitzeugen: Manfred Baron von Ardenne, Rudolf Bahro, Caroline De Luis, Ernst Engelberg, Wolfgang Engler, Peter Heinz Feist, Gunther Geserick, Wolfgang Harich, Bernhard Heisig, Gerd Irrlitz, Georg Knepler, Manfred Kossok, Jürgen Kuczynski, Thomas Kuczynski, Rolf Kuhn, Walter Markov, Hans Mayer, Moritz Mebel, Fritz Mierau, Werner Mittenzwei, Otto Prokop, Siegfried Prokop, Samuel Mitja Rapoport, Hermann Raum, Edelbert Richter, Wolfgang Ruge, Heinrich Scheel, Jürgen Teller, Hubert Urban, Camilla Warnke, Gisela Wittkowski und Vincent von Wroblewski.

Nguyen Thanh, Karin (Bearb.): *Hochschulen in der SBZ/DDR bis zur Dritten Hochschulreform der DDR 1969. Auswahl aus den Beständen der Bibliothek* (Bibliotheksbrief 2004/10). Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv/Bibliothek, Berlin 2004. 10 S. Bezug bei: Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv, Bibliothek, Finckensteinallee 63, 12205 Berlin.

Verzeichnet eine Auswahl aus den Beständen der SAPMO-Bibliothek mit Signaturen zum im Titel genannten Thema, untergliedert in die Abschnitte „Dokumente“, „Darstellungen“ und „Wissenschaftliche Zeitschriften“.

Thüringer Forum für Bildung und Wissenschaft (Hg.): *Alma mater und die moderne Gesellschaft. Hochschulpolitische Reformsätze in jüngerer und jüngster Zeit unter besonderer Berücksichtigung von Jenaer Erfahrungen aus den 50er – 70er Jahren. Protokoll der gleichnamigen Tagung des Thüringen Forums für Bildung und Wissenschaft e.V. am 18. Oktober 2003 in Jena*. Jena 2004. 159 S. € 8,-. Bezug bei: Thüringer Forum für Bildung und Wissenschaft e.V., Käthe-Kollwitz-Str. 6, 07643 Jena.

Der Sammelband enthält folgende DDR-bezogenen Beiträge: „Gedanken zur III. Hochschulreform“ (Gregor Schirmer), „Intellektuelle in der DDR und die Suche nach einer modernen Universität“ (Siegfried Prokop), „Nehmt zum Buch das Gewehr!“ (Gunther Hoffmann), „Lehrerstudium und Schulpraxis“ (Paul Mitzenheim), „Erneutes Nachdenken über Karl Schraders Maximen beim wissenschaftlichen Meinungsstreit“ (Gerhard Schreiber), „Reglementierte Wissenschaft“ (Michael Wegner), „Wissenschaftspolitische Überlegungen zur baulichen Planung an der Friedrich-Schiller-Universität“ (Gerhard Weber), „Kybernetik für Ökonomen. Ein Pfahl im Fleische konservativen Denkens in Universität und Staatsführung der DDR“ (Helmut Metzler), „Auseinandersetzung um das Abbesche Erbe in der frühen DDR“ (Katharina Schreiner), „Zur Diskussion über Ernst Abbes Aktivitäten als Unternehmer und Kapitalist sowie seine sozialen Festlegungen und Maßnahmen“ (Heinz Sonntag), „Neubeginn 1945, 400-Jahrfeier 1958 und deutsche Zweistaatlichkeit: Umgang mit eigener Geschichte als Prüfung der Hohen Schulen“ (Ludwig Elm).

Mertens, Lothar (Hg.): *Politischer Systembruch als irreversibler Faktor von Modernisierung in der Wissenschaft?* (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutsch-

landforschung Bd. 76). Duncker & Humblot, Berlin 2001. 288 S. € 49,-. Im Buchhandel.

Der Sammelband bildet das Resultat einer interdisziplinär ausgerichteten geisteswissenschaftlichen Tagung vom 6. bis 9. April 1998 an der Akademie für politische Bildung Tutzing, deren Ziel darin bestand, beispielhaft zu untersuchen, welche Bedeutung und Dynamik einem politischen Systemumbruch bei der Modernisierung von Wissenschaft zukommt. Da es in Deutschland in diesem Jahrhundert neben zwei Demokratien auch zwei politisch unterschiedlich ausgerichtete Diktaturen gab, bot es sich an, eine territoriale Beschränkung auf Deutschland vorzunehmen, um so die Vergleichbarkeit und damit die Aussagekraft zu erhöhen. So wurden für die Anfangsjahre des Dritten Reichs, die Nachkriegsjahre 1945-49 sowie die ersten Jahre im vereinigten Deutschland inhaltlich jeweils eine Wissenschaftsdisziplin, eine wissenschaftliche Forschungs- oder Förderinstitution sowie eine Universität exemplarisch untersucht. Mit folgenden DDR-geschichtlichen bzw. ostdeutschlandspezifischen Beiträgen: „Von Priestern der Klio zu Sprachrohren der Partei. Die personelle Umstrukturierung der Geschichtswissenschaft in der SBZ/DDR 1945/46 bis 1958“ (Lothar Mertens), „Auf dem Weg zur Volks-Universität: Die Friedrich-Schiller-Universität Jena 1948“ (Manfred Heinemann), „Zäsur 1989? Die Situation der Politikwissenschaft seit der deutschen Vereinigung“ (Ralf Walkenhaus), „Der Wissenschaftsrat nach 1990“ (Gerhard Neuweiler) und „Probleme der Transformation ostdeutscher Hochschulen nach 1990“ (Günther Wartenberg).

Zech, Karl-Adolf: „... nicht nur ein Förderinstitut“. *Mit der Arbeiter- und Bauern-Fakultät II Halle wurde vor 50 Jahren eine kommunistische Kaderschmiede gegründet* (Sachbeiträge Bd. 33), Landesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR in Sachsen-Anhalt, Magdeburg 2004. 104 S. Bezug bei: Die Landesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR in Sachsen-Anhalt, Klewitzstraße 4, 39112 Magdeburg; info@landesbeauftragte.de

Die Studie untersucht exemplarische Vorgänge der historischen Entwicklung der Sonder-Arbeiter-und-Bauern-Fakultät Halle II, basierend auf Aktenauswertung, Zeitzeugengesprächen sowie persönlichen Erfahrungen des Autors. Die sog. ABF II entstand in den 50er Jahren, als die zu diesem Zwecke in Halle/S. gegründete ABF nicht mehr – wie die herkömmliche ABF – bildungsferne Jugendliche zum Abitur und damit zum Hochschulstudium führen sollte, sondern den Auftrag erhielt, Abiturierten in einer Internatsituation auf ein Studium im (sozialistischen) Ausland vorzubereiten. Die ABF wurde zugleich zu einer Fakultät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie existierte bis 1992.

Kaiser, Gerd: *Arbeit hat bittere Wurzel, aber süße Frucht. Reflexionen über die Anfänge des Auslandsstudiums deutscher Studenten in der UdSSR*. edition bodoni, Berlin 2004. 154 S. € 12,80. Im Buchhandel bzw. bei edition bodoni, Linienstr. 71, 10119 Berlin.

Ab Herbst 1951 nahmen Jahr für Jahr DDR-Studenten ein Studium an Universitäten und Hochschulen der Sowjetunion und bald auch in anderen sozialistischen Ländern auf. Diese bisher weitgehend unerforschte Geschichte der Universitäts- und Hochschulausbildung von Studenten und Nachwuchswissenschaftlern aus der DDR in der UdSSR, ihren Studien- und Lebensbedingungen widmet sich die Studie, der persönliche Erinnerungen (unter anderem des Autors), Brief- und Fotosammlungen, Interviews und Werkstattgespräche zugrunde liegen.

Schindhelm, Michael: **Roberts Reise. Roman**, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart/München 2000, 314 S. Im Buchhandel.

Eine Besonderheit der DDR-Hochschulgeschichte waren die Auslandsstudien in anderen sozialistischen Ländern, die jedes Jahr einige dutzend EOS-Absolventen und –Absolventinnen antraten. Im Gegenzug kamen Gaststudenten aus den anderen Ländern in die DDR. Schindhelms „Roman“ ist tatsächlich ein autobiografischer Erinnerungsbericht, als solcher indes gut zu lesen. Der größte Teil der Erinnerungen gilt dem Studium des Autors – später freier Übersetzer, Theaterintendant in Nordhausen, Gera und Basel, dann Opern-Stiftungsvorsitzender in Berlin – in Woronesh. Dorthin war Schindhelm in den 1980er Jahren durch die mitunter unergründlichen Mechanismen der DDR-Studiendelegierung gelangt, um Quantenchemie zu studieren. Zuvor hatte er eine naturwissenschaftliche Spezial-EOS absolviert, die der TH Merseburg angegliedert war. Auch diese Zeit wird beschrieben. In Woronesh war Schindhelm fünf Jahre, beobachtete dabei die Agonie des Sowjetreiches aus der Perspektive des Auslandsstudenten und wird darüber (biografisch vglw. frühzeitig) melancholisch – es sei denn, die Melancholie ist das, was den Erinnerungsbericht zum Roman macht. Nach dem Studium landet Schindhelm in einem Berliner Institut der Akademie der Wissenschaften, teilt sein Büro mit der etwas älteren Kollegin „Renate“, die als Angela Merkel zu identifizieren ist, soll promovieren, setzt sich aber nach kurzer Zeit in die Provinz ab, um die Schlussphase der DDR mit Übersetzungen aus dem Russischen zu erleben und ein Kind großzuziehen.

Menger, Anne/Stift, Ulf-Michael (Bearb.): **Urania in der DDR. Auswahl aus den Beständen der Bibliothek** (Bibliotheksbrief 2000/4). Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv/Bibliothek, Berlin 2000. 8 S. Bezug bei: SAPMO, Bibliothek, Finckensteinallee 63, 12205 Berlin.

Verzeichnet eine Auswahl aus den Beständen der SAPMO-Bibliothek mit Signaturen zum Thema „Urania in der DDR“, gegliedert in der Rubriken „Satzungen, Kongresse“, „Jahrbücher, Periodika, Schriftenreihen“ sowie „Geschichte und Wirken“. Die Urania war eine Gesellschaft zur Popularisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse.

Schmelz, Andrea: **Bildungsmigranten aus Afrika und Asien. Interkulturalität, Umbrüche und Neuorientierungen im geteilten und wiedervereinigten Deutschland**. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main/London 2004. 146 S. € 14,95. Im Buchhandel.

Zwanzig Bildungsmigranten – aus Algerien, Angola, Äthiopien, Simbabwe, Kamerun, Vietnam, der Mongolei und Laos – schildern in der Studie ihre biographischen Erfahrungen in der DDR und zeigen mit ihren Erzählungen die Vielfalt der lebensgeschichtlichen Umbrüche und Neuorientierungen im neuvereinigten Deutschland auf, welches heute für viele von ihnen zur zweiten Heimat geworden ist. Sie berichten von ihrer Einreise und ihrem Leben in der DDR, dem Studium vor und nach 1989, der Grenzöffnung und erlebter Diskriminierung als Ausländer. Einleitend wird die Struktur des Ausländerstudiums in der DDR analysiert.

Bollinger, Stefan/Ulrich van der Heyden/Mario Keßler (Hg.): **Ausgrenzung oder Integration? Ostdeutsche Sozialwissenschaftler zwischen Isolierung und Selbstbehauptung** (Gesellschaft – Geschichte – Gegenwart Bd. 34). Hrsg. vom Gesellschaftswissenschaftlichen Forum Berlin, trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2004. 346 S. € 25,80. Im Buchhandel.

Im November 2002 setzte sich im Wissenschaftszentrum Berlin die Tagung „Ostdeutsche Sozialwissenschaftler – Wege der Reintegration“ mit Fragen der Ausgrenzung ostdeutscher Intellektueller und den möglichen Chancen ihrer Reintegration in die gesamtdeutsche Wissen-

schaftslandschaft auseinander. Der Sammelband dokumentiert den Ertrag dieser Veranstaltung. Die Herausgeber sind Initiatoren der „Initiative Sozialwissenschaftler Ost“, die sich dem Ziel der Chancengleichheit für Ostdeutsche im vereinten Deutschland verpflichtet sehen. Die Beiträge im einzelnen: „Es muß weitergehen. Die längst überfällige Reintegration der ostdeutschen Sozialwissenschaftlerinnen und –wissenschaftler bleibt auf der Tagesordnung“ (Stefan Bollinger/Ulrich van der Heyden/Mario Keßler), „Eine neue Chance?“ (Mario Keßler), „Begrüßung der Konferenz ‚Ostdeutsche Sozialwissenschaftler – Wege der Reintegration‘ im Wissenschaftszentrum Berlin“ (Jürgen Kocka), „Deutschland braucht die ostdeutschen Sozialwissenschaftlerinnen und –wissenschaftler“ (Stefan Bollinger), „Berufungen und Abwicklungen – Ketzerische Gedanken zur bundesdeutschen Wissenschaftspolitik“ (Theodor Bergmann), „Personelle Konsequenzen von Anschlüssen im Bildungswesen. Eine Betrachtung asymmetrischer Vereinigungen aus historisch-vergleichender Sicht“ (Jörg Roesler), „Desintegration und Integration. Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin“ (Peer Pasternack), „Empfehlung und Realität. Die vergessenen Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neustrukturierung der außeruniversitären Forschung und deren Umsetzung“ (Ulrich van der Heyden), „Reintegration von DDR-Geisteswissenschaftlern in den Wissenschaftsprozess – Utopie oder Wirklichkeit“ (Arno Hecht), „Konzept einer klassischen Aufgabenstellung für ostdeutsche Wissenschaftler: Aufarbeitung und Weiterentwicklung zukunftsfähiger Einrichtungen der DDR“ (Fritz Vilmar), „Geistes- und Sozialwissenschaften ohne Ostbonus. Versäumte Chancen und aktuelle Desiderate“ (Hubert Laitko) und „Integration statt biologischer Lösung. Eine Untersuchung mit einer Aussicht“ (Hansgünter Meyer).

Braun, Matthias: *Die Literaturzeitschrift „Sinn und Form“. Ein ungeliebtes Aushängeschild der SED-Kulturpolitik* (Analysen und Dokumente. Wissenschaftliche Reihe der Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik Bd. 26). Edition Temmen, Bremen 2004. 229 S. € 11,90. Im Buchhandel.

Die mittlerweile seit über fünfzig Jahren bestehende Zeitschrift „Sinn und Form“ war mehr als eine herkömmliche Literaturzeitschrift, sie war in der DDR ein zentraler Schauplatz intelligenz- und kulturpolitischer Auseinandersetzungen. Manche wissenschaftliche Auseinandersetzung – etwa zur Genetik oder zur Nietzsche-Rezeption – fand dort und nicht in den ‚eigentlich zuständigen‘ Fachorganen statt. Die Monografie beschäftigt sich, der Chronologie folgend, mit den unterschiedlich Phasen der Geschichte von „Sinn und Form“, angefangen mit Peter Huchels Vision einer gesamtdeutschen Literaturzeitschrift über die Jahre zwischen 1964–1981 unter dem Literaturwissenschaftler und Kulturpolitiker Wilhelm Girnus bis hin zu den Veränderungen Ende der 1980er Jahre und der Neupositionierung auf dem gesamtdeutschen Zeitschriftenmarkt. Im Mittelpunkt stehen dabei, neben den internen Debatten um Profil und Position der Zeitschrift, die Möglichkeiten und Grenzen der Tätigkeit der jeweiligen Redaktionen unter den konkreten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie den wechselnden Strömungen der Kulturpolitik. In diesem Rahmen wird auch der Einfluß der Staatssicherheit auf die Entwicklung der Zeitschrift untersucht und eine Verschiebung ihrer Methoden von groben Repressionen wie Verhaftungen und hohen Freiheitsstrafen in den fünfziger und sechziger Jahren hin zu leiseren und verdeckteren Formen der Repression in den siebziger und achtziger Jahren aufgezeigt.

Zeißler, Armin: *Meine Weggefährten. Ein Vierteljahrhundert bei „Sinn und Form“*. Nora Verlagsgemeinschaft Dyck & Westerheide, Berlin 2004. 162 S. €14,90. Im Buchhandel.

Der Autor, von 1963 bis 1988 in der Redaktion der Literaturzeitschrift „Sinn und Form“ tätig, schildert seine Zusammenarbeit mit den vier Chefredakteuren Bodo Uhse, Wilhelm Girnus, Paul Wiens und Max Walter Schulz, denen er während dieser Zeit assistierte.



Rauh, Hans-Christoph/Peter Ruben (Hg.): *Denkversuche. DDR-Philosophie in den 60er Jahren*. Christoph Links Verlag, Berlin 2005. 556 S. € 34,90. Im Buchhandel.

Nach dem gescheiterten Ungarn-Aufstand und der Verhaftung Wolfgang Harichs im Jahre 1956 wurde die DDR-Philosophie unter strenger Parteikontrolle zur Mittlerin der marxistisch-leninistischen Weltanschauung umgestaltet. Dennoch gab es in den 60er Jahren eine Reihe von eigenständigen Denkversuchen, etwa die Vorlesungen Havemanns, das „praxisphilosophische“ Lehrbuch von 1967 oder die außerphilosophischen Verselbständigungen der Kybernetik, der Wissenschaftslehre oder der Soziologie zu eigenständigen Wissenschaftsdisziplinen. Die Beiträge dieses Sammelbandes sind solchen Denkansätzen gewidmet, wie auch den führenden Philosophen dieser Dekade, etwa Georg Klaus, Hermann Ley und Wolfgang Heise. Fast alle diese Denkansätze wurden jedoch in der Folge der Niederschlagung des Prager Frühlings und dem Sturz Walter Ulbrichts wieder unterbunden. Mit der vorliegenden Publikation wird die im Band „Anfänge der DDR-Philosophie“ begonnene historisch-kritische Aufarbeitung der DDR-Philosophie fortgesetzt. Die Beiträge im einzelnen: „Auch nur ein Aufbruch in die Illusionen“ (Hans-Christoph Rauh), „DDR-Philosophie unter Parteiregie. Neue Anfänge zwischen dem 5. und 8. SED-Parteitag“ (Peter Ruben), „Neues Denken und Handeln im Neuen Ökonomischen System (NÖS)“ (Jörg Roesler), „Habent sua fata libelli. Über das merkwürdige Schicksal des Buches ‚Marxistische Philosophie‘“ (Alfred Kosing), „Rechtfertigung und Emanzipation. Das Bild der Logik in der DDR der 60er Jahre“ (Uwe Scheffler/Mireille Staschok), „Zum marxistischen Naturverständnis in den 60er Jahren“ (Reinhard Mocek), „Systemtheorie und Kybernetik in der philosophischen Sicht von Georg Klaus“ (Heinz Liebscher), „Die erste Jahresvorlesung zur marxistisch-leninistischen Erkenntnistheorie in der DDR“ (Dieter Wittich), „Ideologie statt Wahrheit, Erkenntnis und Realität. Zum ideologischen Hintergrund der Beschäftigung mit dem Ideologieproblem durch die DDR-Philosophie“ (Hans-Christoph Rauh), „Der neue Adam? Denkwänge, Polemik und ein quasireligiöses Menschenbild“ (Thomas Weiß), „Der ‚Auszug der Ästhetik aus der Philosophie‘. Philosophische Ästhetik auf dem Weg in die Interdisziplinarität“ (Michael Franz), „Abschied von den Illusionen. Wolfgang Heise in der 60er Jahren“ (Camilla Warnke), „Robert Havemanns Probleme mit der marxistischen Philosophie“ (Guntolf Herzberg), „In memoriam Hermann Ley“ (Hubert Laitko), „Chancen und Illusionen wissenschaftlicher Politikberatung in der DDR“ (Rainer Schwarz), „Spagat zwischen marxistischer Philosophie und praktischer Umsetzung im Alltag. Ein Rückblick“ (Helmut Metzler), „Die DDR-Soziologie von den Anfängen bis 1971“ (Hansgünter Meyer), „Produktivkraft Wissenschaft, wissenschaftlich-technische Revolution und wissenschaftliches Erkennen. Diskurse im Vorfeld der Wissenschaftswissenschaft“ (Hubert Laitko).

Rauh, Hans-Christoph/Hartwig Frank (Hg.): *Günther Jacoby (Königsberg 1881 – 1969 Greifswald). Lehre – Werk und Wirkung. Konferenzprotokoll 1998 und Dokumentation: „Günther Jacoby und die Anfänge der DDR-Philosophie 1945 – 1958“*. Verlag Schmidt-Römhild, Lübeck 2003. 372 S. Im Buchhandel.

Die hier veröffentlichten Beiträge gehen auf die II. Universitätskonferenz zu Günther Jacoby an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald zurück, die im April 1998 zum wohl fachlich bedeutendsten Greifswalder Universitätsphilosophen des 20. Jahrhunderts stattfand. Zudem gehört Jacoby, da er als einer der letzten deutschen Philosophen der älteren Generation in der DDR verblieb, neben Hans Leisegang und Ernst Bloch zu den fachlich wichtigsten kritischen Repräsentanten in den Anfängen der DDR-Philosophie. Im hiesigen Kontext interessieren – neben dem von Hans-Christian Rauh unter dem Titel „Günther Jacoby und die Anfänge der DDR-Philosophie bis 1958/1961“ zusammengestellten und kommentierten umfangreichen Dokumentenanhang – vor allem die folgenden Beiträge: „Universitäts-Episodisches zu Günther Jacoby“ (Alfred Rutscher), „Persönliche Erinnerungen zum Jacoby-Bildnis von 1964“ (Martin Franz) und der „Briefwechsel von Günther Jacoby mit Jürgen

Mittelstraß 1962 – 1967 (2. Teil)“ (mit einem Vorwort von Jürgen Mittelstraß/bearbeitet von Hartwig Frank).

Zwerenz, Ingrid/Gerhard Zwerenz: *Sklavensprache und Revolte. Der Bloch-Kreis und seine Feinde in Ost und West*. Schwartzkopff Buchwerke, Hamburg/Berlin 2004. 544 S. € 29,-. Im Buchhandel.

In der stark autobiographisch geprägten Publikation nähern sich die Autoren ihrem Thema, dem „Bloch-Kreis“, nicht wissenschaftlich-historisch, sondern literarisch-essayistisch. Im Zentrum des Buches steht dabei die „Leipziger Genossenschlacht“ des Jahres 1956, in welcher Zwerenz infolge eines Artikel im „Sonntag“ von dem Leipziger SED-Chef Paul Fröhlich und den Kulturfunktionären Gerhard Henniger und Siegfried Wagner zum Konterrevolutionär erklärt wurde. Ingrid und Gerhard Zwerenz studierten in den fünfziger Jahren bei Bloch in Leipzig Philosophie und flohen 1956 im Gefolge des „Aufstandes der Intellektuellen“ vor einer drohenden Verhaftung in den Westen.

Eckardt, Michael (Hg.): *Mensch-Maschine-Symbiose. Ausgewählte Schriften von Georg Klaus zur Konstruktionswissenschaft und zur Medientheorie* (re:fresh. Texte zur Medienkultur Bd. 3). VDG Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften, Weimar 2002. 287 S. € 25,50. Im Buchhandel.

Der Sammelband vereint eine Auswahl von zwischen 1957 und 1974 entstandenen, bisher z.T. unveröffentlichten Texten des Philosophen Georg Klaus (1912–1974) und dokumentiert so eine Strömung innerhalb der Wissenschaftsgeschichte der DDR, die starke Einflüsse von Informationstheorie, Kybernetik und Semiotik aufweist. Dabei faßt der Begriff der Mensch-Maschine-Symbiose die Gesellschaftskonzeption Klaus' zusammen, die in der Beherrschung technischer Apparate das Hauptanliegen des Menschen sieht und somit Frage des Zusammenwirkens von Maschine und Mensch in den Mittelpunkt der Reflexionen rückt. Neben dem einführenden Artikel „Georg Klaus – Versuch einer Einführung in Leben und Werk aus medientheoretischer Perspektive“ von Michael Eckardt vereint der Band die folgenden Beiträge von Georg Klaus: „Elektronengehirn contra Menschengehirn?“, „Kybernetik und die Grundfrage der Philosophie“, „Zur Soziologie der ‚Mensch – Maschine – Symbiose‘“, „Bemerkungen zum derzeitigen Stand der marxistischen Philosophie in der Deutschen Demokratischen Republik“, „Politische Manipulation“, „Semiotik und Erkenntnistheorie“, „Modernismus oder Wissenschaft“ (verfaßt mit Heinz Liebscher), „Informationsbewältigung“ und „Zukunftsperspektiven“. Im Anhang befinden sich ein Verzeichnis der veröffentlichten Schriften Klaus' sowie ein Verzeichnis seines Nachlasses.

Fuchs-Kittowski, Klaus/Siegfried Piotrowski (Hg.): *Kybernetik und Interdisziplinarität in den Wissenschaften. Georg Klaus zum 90. Geburtstag. Gemeinsames Kolloquium der Leibniz-Sozietät und der Deutschen Gesellschaft für Kybernetik im November 2002 in Berlin* (Abhandlungen der Leibniz-Sozietät Bd. 11). trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2004. 394 S. € 34,80. Im Buchhandel.

Aus Anlaß des 90. Geburtstags von Georg Klaus, der vor allem durch das gemeinsam mit Manfred Buhr herausgegebene „Philosophische Wörterbuch“, aber auch durch kybernetische Schriften Bekanntheit erlangte, veranstaltete die Leibniz-Sozietät und die Deutsche Gesellschaft für Kybernetik ein Kolloquium, dessen hier dokumentierte Beiträge sich zumeist auf das Wirken Klaus' auf dem Gebiet der Kybernetik konzentrieren. Die Beiträge im einzelnen, soweit sie unmittelbaren Bezug zu Klaus aufweisen: „Georg Klaus: Ein kreativer Philosoph“ (Herbert Hörz), „Interdisziplinarität als Kernforderung (nicht nur) kybernetischer Wissenschaftsrevision“ (Helmar Frank), „Kybernetik als interdisziplinäres Projekt – Zum Wirken von Georg Klaus“ (Herbert Hörz), „Georg Klaus als Philosophiehistoriker“

(Siegfried Wollgast). „Wie Georg Klaus seine Philosophie im Zeitalter interdisziplinären Denkens verstand“ (Heinz Liebscher), „Kybernetik, Informatik und Philosophie – Zum philosophischen Denken von Georg Klaus: Im Spannungsfeld zwischen formalem Modell und nichtformaler Welt“ (Klaus Fuchs-Kittowski), „Impulse zur praktisch interdisziplinären Arbeit aus der Kybernetik und Wandel der Umsetzungsmöglichkeiten in den 70er und 80er Jahren der DDR“ (Helmut Metzler), „Menschenhirn und Elektronenhirn – Georg Klaus und der Beginn der KI-Forschung“ (Frank Dittmann), „Ein fast vergessenes Buch aus dem Jahre 1949. Georg Klaus und Peter Porst ‚Atomkraft – Atomkrieg?‘“ (Dieter Wittich), „Über das Verhältnis von Wahrheit und Parteilichkeit“ (Wolfdietrich Hartung), „Georg Klaus als ‚Kybernetikpapst‘ – eine Begebenheit zum Verhältnis von G. Klaus und H. Ley“ (Werner Kriesel), „Das Wirken von Georg Klaus auf dem Gebiet der Logik“ (Lothar Kreiser), „Georg Klaus, die Dialektik, die Mathematik und das lösbare Problem disziplinärer Philosophie“ (Rainer Thiel), „Die Rolle der Sigmantik in der Zeichenkonzeption von Georg Klaus“ (Hermann Kalkofen), „Georg Klaus – Gedanken zu seiner Semiotik“ (Hans Bozenhard), „Medientheoretische Aspekte im Werk von Georg Klaus“ (Michael Eckardt), „Die Sigmantik von Georg Klaus – ein Teilgebiet der Semiotik? Zur Materialität materialistischer Zeichentheorien“ (Martin Carlé), „Pater Gustav Wetter SJ besucht Prof. Georg Klaus“ (Karl Reinisch), „Georg Klaus – persönlich Erlebtes“ (Wolfgang Eichhorn), „Georg Klaus und das Schachspiel“ (Reinhard Fuchs/Michael Eckardt), „Georg Klaus und die Spieltheorie“ (Dieter Schulze), „Die Kybernetik-Kommission des Forschungsrates der DDR 1968 ff.“ (Rainer Thiel). Im Anhang befinden sich zudem das Doktordiplom und ein Jugendbild von Georg Klaus, sowie ein Brief von Georg Klaus an Max Bense, versehen mit „Bemerkungen zum Brief von Georg Klaus an Max Bense“ durch Michael Eckardt. Daneben enthält der Band auch eine Dokumentation der Vergabe des Wiener-Schmidt-Preises 2002 der Gesellschaft für Pädagogik und Information (GPI) und der Deutschen Gesellschaft für Kybernetik (GfK) an Friedhart Klix mit der „Laudatio auf den Preisträger“ (Werner Krause), dem Vortrag des Preisträgers „Über kybernetische Aspekte in der Psychologie“.

Gößner, Andreas (Hg.): *Die Theologische Fakultät der Universität Leipzig. Personen, Profile und Perspektiven aus sechs Jahrhunderten Fakultätsgeschichte* (Beiträge zur Leipziger Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte [BLUWiG] Reihe A, Bd. 2), hrsg. unter Mitarbeit von Alexander Wieckowski, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2005. 481 S. € 38,-. Im Buchhandel.

Der Sammelband zur Geschichte der Theologischen Fakultät der Universität Leipzig untergliedert sich in drei Teilen, wobei der erste sich mit der Geschichte der Fakultät in der Frühen Neuzeit auseinandersetzt, der zweite sich einzelnen Persönlichkeiten aus dem 19. und 20. Jahrhundert widmet und schließlich der dritte Teil einige organisatorische und wissenschaftliche Schwerpunkte aus dem Tätigkeitsspektrum der letzten anderthalb Jahrhunderte bis in die Gegenwart vorstellt. Im hiesigen Kontext interessieren die folgenden Beiträge: „Die Geschichte von theologischen Fakultäten als wissenschaftlicher Gegenstand. Ein Literaturbericht“ (Andreas Gößner), „Gründung und Entwicklung der ‚Theologischen Literaturzeitung‘ und die Mitarbeit von Leipziger Universitätstheologen“ (Martin Petzoldt), „Diplomarbeiten an der Leipziger Theologischen Fakultät zwischen 1947 und 1995. Ein Beitrag zur Fakultätsgeschichte ‚von unten‘“ (Klaus Fitschen), „Zwölf Jahre Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät Leipzig. Ein kritischer Rückblick“ (Christoph Gramzow), „Die Etablierung der Fundamentaltheologie als theologische Disziplin an der Leipziger Fakultät“ (Matthias Petzoldt) und „Die Sektion Theologie an der Karl-Marx-Universität Leipzig im Herbst 1989. Die ‚Wende‘ aus der Sicht eines damaligen Theologiestudenten“ (Michael Lippold).

Jaraus, Konrad H.: *The Return of History – The Unification of German Historiographies and the Search for Master Narratives* (WZB Lectures 9). Wissen-

schaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin 2004. 28 S. Bezug bei: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Pressestelle, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin.

Der Vortrag untersucht die Auswirkungen der deutschen Vereinigung auf die Geschichtswissenschaften der beiden deutschen Staaten, versucht allerdings in der Auseinandersetzung um die Verdrängung der DDR-Geschichtswissenschaften und ihrer Träger nach 1989 die radikale Umgestaltung des gesamten akademischen Systems und die enge Beziehung zwischen intellektueller Interpretation und institutioneller Stützung in den Vordergrund zu rücken. Der Vortrag folgt einer dreiteiligen Gliederung: In einem ersten Schritt wird die Entwicklung der geteilten Geschichtswissenschaft nachgezeichnet, anschließend werden die Hautaspekte der Transformation beleuchtet und schließlich die langfristigen Konsequenzen für die deutsche Geschichtswissenschaft aufgezeigt.

Lokatis, Siegfried: ***Der rote Faden. Kommunistische Parteigeschichte und Zensur unter Walter Ulbricht*** (Zeithistorische Studien Bd. 25). Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2003. 391 S. € 39,90. Im Buchhandel.

Die Studie analysiert den Umgang der SED mit parteigeschichtlichen Texten und konzentriert sich dabei auf die Untersuchung der Entstehungsgeschichte der achtbändigen Publikation „Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung“.

Neubert, Harald: ***Die Hypothek des kommunistischen Erbes. Erfahrungen, Zeugnisse, Konsequenzen***. VSA-Verlag, Hamburg 2002. 322 S. € 24,80. Im Buchhandel.

Der Autor war von 1970 bis 1990 Lehrstuhlinhaber bzw. Direktor des Instituts für internationale Arbeiterbewegung an der Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED und als „politischer Kader“ selbst in die kommunistische Bewegung der 60er und 70er Jahre involviert. Er bemüht sich, anhand persönlicher Erfahrungen und eigener Forschungen ein komplexes Bild vom Zusammenhang internationaler kommunistischer Bewegung und außenpolitischer Orientierung der DDR zu entwickeln, welches die Hintergründe des politischen Niedergangsprozesses der DDR zu erhellen vermag. Schwerpunkte innerhalb der Analyse bilden dabei der XX. Parteitag der KPdSU 1956, die sowjetisch-chinesische Auseinandersetzung, Palmiro Togliattis politisches Testament, der Prager Frühling, persönliche Erfahrungen des Autors unter Hermann Axen, die Berliner Konferenz der kommunistischen Parteien Europas 1976, der eurokommunistische Ausbruch aus der „Logik der Blöcke“ sowie das Gemeinsame Papier von SED und SPD 1987.

Leo, Annette: ***Leben als Balance-Akt: Wolfgang Steinitz. Kommunist, Jude, Wissenschaftler***. Metropolis Verlag, Berlin 2005. 363 S. € 19,-. Im Buchhandel.

Die Biographie zeichnet das Leben des Volkskundlers und Spezialisten für finnisch-ugrische Sprachen Wolfgang Steinitz (1905–1967) nach. Steinitz studierte von 1923 bis 1928 finnisch-ugrische Sprachkunde, es folgten mehrere Auslandsaufenthalte, u.a. in Finnland, Ungarn und in der Sowjetunion. 1923 trat er der SPD bei und 1927 zur KPD über. Zwischen 1929 und 1933 arbeitete Steinitz als Assistent am Institut für Hungarologie der Berliner Universität und am Deutschen Museum für Volkskunde/Museum für Völkerkunde. Nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten emigrierte er über Estland und hatte von 1934 bis 1937 die Professur für Finnougristik an der Hochschule für Nordvölker in Leningrad inne. 1937 verließ er die UdSSR über Estland und emigrierte nach Stockholm, wo er in den Jahren 1938 bis 1945 am Ungarischen Institut der Universität Stockholm lehrte und sich im Nationalkomitee „Freies Deutschland“ sowie im „Kulturbund“ engagierte. Nach seiner Rückkehr 1946 war er Mitinitiator der Berliner „Gesellschaft zum Studium der Kul-

tur der Völker der Sowjetunion“ und der späteren „Gesellschaft für deutsch-sowjetische Freundschaft“. Zwischen 1953 und 1958 gehörte Steinitz dem Zentralkomitee der SED an. Von 1946-1967 hatte er den Lehrstuhl für Finnougristik und Direktor des gleichnamigen Instituts an der Humboldt-Universität zu Berlin inne, war von 1950 bis 1951 Dekan der Philosophischen Fakultät der Humboldt-Universität und fungierte von 1953 bis 1967 als Direktor des Instituts für deutsche Volkskunde an der Deutschen Akademie der Wissenschaften. Zudem arbeitete Steinitz von 1952 bis 1967 als Leiter der Abteilung Deutsche Sprache der Gegenwart am Institut für Deutsche Sprache und Literatur an der Deutschen Akademie der Wissenschaften und war von 1954 bis 1963 Vizepräsident der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin.

Boden, Petra/Dorothea Böck (Hg.): *Modernisierung ohne Moderne. Das Zentralinstitut für Literaturgeschichte an der Akademie der Wissenschaften der DDR (1969 – 1991)*. Literaturforschung im Experiment (Beihefte zum Euphorion, Zeitschrift für Literaturgeschichte, Heft 47). Universitätsverlag Winter, Heidelberg 2004. 390 S. € 68,-. Im Buchhandel.

Der Band unternimmt den Versuch, im Anschluß an einen einführenden Prolog der Herausgeberinnen die mehr als 20jährige Geschichte des Zentralinstituts für Literaturforschung über Interviews mit Beteiligten zu rekonstruieren. So werden hier ausführliche Gespräche mit Werner Mittenzwei, Manfred Naumann, Robert Weimann, Hans Kaufmann, Silvia und Dieter Schlenstedt, Fritz Mierau und Klaus Städtke dokumentiert. Im Anhang finden sich elf für die (Vor-)Geschichte des Instituts relevante Dokumente.

Schuhmann, Klaus: *„Ich bin der Braun, den ihr kritisiert ...“. Wege zu und mit Volker Brauns literarischem Werk*. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2004. 242 S. € 22,-. Im Buchhandel.

Dieser – Volker Braun zum 65. Geburtstag gewidmete – Band ist ein dokumentarischer Beitrag zur DDR-Germanistikgeschichte, da Schuhmann – lange Jahre Professor für deutsche Literatur an der Universität Leipzig – ein jahrzehntelanger literaturwissenschaftlicher Begleiter Brauns war. Die dabei entstandenen Aufsätze werden hier gesammelt vorgelegt.

Adam, Wolfgang/Holger Dainat/Gunter Schandera (Hg.): *Wissenschaft und Systemveränderung. Rezeptionsforschung in Ost und West - eine konvergente Entwicklung?* (Beihefte zum Euphorion. Zeitschrift für Literaturgeschichte, Heft 44). Universitätsverlag Winter, Heidelberg 2003. 375 S. € 58,-. Im Buchhandel.

Im Februar 2000 fand am Institut für Germanistik der Universität Magdeburg das hier dokumentierte Kolloquium mit dem Ziel statt, sowohl Akteure, die bei der Entstehung der Rezeptionsforschung in Ost und West beteiligt waren, als auch Vertreter der unterschiedlichen Disziplinen und Generationen an einen Tisch zu bringen, um über Genese und Perspektiven der Rezeptionsforschung zu diskutieren. Das Kolloquium diente auch dazu, eine erste Bilanz der in Ost und West geführten Debatten zur Rezeptionstheorie – einen der wenigen Beiträge der deutschen Literaturwissenschaft, die über die nationalen Grenzen hinweg Beachtung fand – zu ziehen und über die Zukunftsträchtigkeit der Anwendung des rezeptions-theoretischen Paradigmas innerhalb verwandter Disziplinen zu diskutieren. Folgende Beiträge behandeln die ostdeutschen Entwicklungen: „Zur Genese der Rezeptionsästhetik in der DDR“ (Manfred Naumann), „Rezeptionsästhetik im Rückblick“ (Karlheinz Barck), „Das Bündel der Motive für rezeptionstheoretische Ansätze in der DDR nach 1968. Bericht eines Beteiligten“ (Dieter Schlenstedt), „Hundspostjahre mit Jean Paul oder das Theorie-Empirie-Dilemma“ (Dorothea Böck), „Das Abenteuer der Fragebögen. Aspekte zur empirischen Wirkungsforschung in der DDR“ (Mandy Funke), „1968, Prag und die DDR-

Germanistik. Zur Verflechtung von Ideologie und Politik in der Kafka-Rezeption“ (Steffen Höhne). Auch zwei Beiträge über osteuropäische Länder enthält der Band: „Literaturwissenschaftliche Technologie, Psychologie und Rezeptionsästhetik: die tschechische und slowakische Situation“ (Ivo Pospisil), „’Wenn es die Literatur schwer hat, beginnt man vom Leser zu sprechen‘ (J. Tynjanov). Russische (und slawistische) Diskussionen zur Rezeptionsforschung neu gelesen“ (Gudrun Goes).

Funke, Mandy: *Rezeptionstheorie – Rezeptionsästhetik. Betrachtungen eines deutsch-deutschen Diskurses*. Aisthesis Verlag, Bielefeld 2004. € 17,50. Im Buchhandel.

Ende der sechziger Jahre entwickelten sich in der Literaturwissenschaft der beiden deutschen Staaten zwei Theoriekonzepte, die sich mit Fragen der Rezeption auseinandersetzten. Die Rezeptionstheorie der DDR entstand mit der Zielsetzung, eine kommunikativ-funktionale Literaturtheorie zu entwickeln, während die Rezeptionsästhetik in der Bundesrepublik es anstrebte, Maßstäbe für eine neue Literaturgeschichtsschreibung zu formulieren. Die vorliegende Publikation zeigt, daß die ähnlichen Konzepte unabhängig voneinander entwickelt wurden, bis es schließlich zu einem Austausch kam, der 1976 in eine Kooperation mündete. Ein abschließendes Kapitel dokumentiert Interviews mit den Protagonisten der Rezeptionstheorie Karlheinz Barck, Manfred Naumann und Dieter Schlenstedt.

Stiftung Weimarer Klassik und Kunstsammlungen/Thüringische Landeszeitung (Hg.): „... auf daß von Dir die Nach-Welt nimmer schweigt“. *Die Herzogin Anna Amalia Bibliothek in Weimar nach dem Brand*. Hrsg. in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft Anna Amalia Bibliothek, Weimar 2004. 122 S. € 12,-. Im Buchhandel bzw. bei Stiftung Weimarer Klassik und Kunstsammlungen, Postfach 2012, 99401 Weimar.

Die Herogin Anna Amalia Bibliothek in Weimar wurde am Abend des 2. Septembers 2004 Opfer eines verheerenden Brandes. Ursache war die unzulängliche Unterbringung der Bücher, die aus jahrzehntelanger Vernachlässigung im Rahmen der planwirtschaftlichen Kulturinvestitionspolitik herrührte. Der mit zahlreichen Fotos versehene Band dokumentiert in kurzen Aufsätzen die Kulturgeschichte der Bibliothek, rekonstruiert die Ereignisse der Brandnacht und zeigt die Verluste unter anderem in gegenüberstellenden Photographien auf. Die Beiträge im einzelnen: „Die Herzogin Anna Amalia Bibliothek wird wiedererstehen“ (Michael Knoche), „Die Buchverluste der Bibliothek“ (Johannes Mangei), „Der Kunstbestand im Rokososaal der Bibliothek“ (Bettina Werche), „Baugeschichte der Herzogin Anna Amalia Bibliothek“ (Michael Knoche), „Baulicher Zustand des Stammgebäudes nach dem Brand. Erste Schritte der Sanierung“ (Jürgen Beyer), „Sofortige Notaufnahme. Erstversorgung der Bücher im Zentrum für Bucherhaltung“ (Wolfgang Hirsch), „Ich weiß nicht, woher ich die Kraft genommen habe.‘ Gespräch mit einer Augenzeugin“ (Wolfgang Hirsch), „Bürgerengagement ist gefragt“ (Hans Hoffmeister), „Der Herzog liegt gut hier. In der Restaurierungswerkstatt für Gemälde“ (Sabine Brandt), „Bücher als Fenster in die Vergangenheit. Gespräch mit einem Buchrestaurator“ (Frank Quititzsch), „Chronologie der Ereignisse“ (Iris Kolomaznik).

Brohm, Holger: *Die Koordinaten im Kopf. Gutachterwesen und Literaturkritik in der DDR in den 1960er Jahren. Fallbeispiel Lyrik*. Lukas Verlag für Kunst- und Geistesgeschichte, Berlin 2001. 292 S. € 25,-. Im Buchhandel.

Die Studie untersucht den Weg junger Lyriker wie Sarah und Rainer Kirsch, Uwe Greßmann, Bernd Jentzsch, Günter Kunert oder Volker Braun, welche im Rahmen »Lyrik-Welle« in der DDR der 1960er Jahre für Aufsehen in der Öffentlichkeit sorgten und

Mißtrauen bei den SED-Politikern hervorriefen, aus der Perspektive der Reaktionen, die sie mit ihren Texten hervorriefen. Im Zentrum stehen dabei die Gutachten, die zu jedem literarischen Text vor seiner Veröffentlichung verfaßt wurden und in denen Literaturwissenschaftler, Kulturpolitiker und Autoren ihre Zustimmung oder Ablehnung des Werkes gegenüber der DDR-Zensurbehörde, d.h. gegenüber der staatlichen Hauptverwaltung Verlage und Buchhandel, begründeten.

Kaufmann, Hans: *Der Januskopf des Utopischen. Texte, Gespräche, Erinnerungen*. Hrsg. von Ingrid Pergande-Kaufmann in Zusammenarbeit mit Ulrich Kaufmann. Weidler Buchverlag, Berlin 2002. 370 S. € 32,-. Im Buchhandel.

Der Band vereinigt weitgehend unveröffentlichte oder an entlegener Stelle publizierte Texte, Gespräche und Erinnerungsskizzen des Berliner Germanisten und Literaturhistorikers Hans Kaufmann (1926–2000). Im hiesigen Kontext dürften vor allem die Gespräche u.a. zur Literaturwissenschaft, seine Gutachten zum „Hinze-Kunze-Roman“ von Volker Braun und zum „Stücke-Band“ von Heiner Müller sowie einige Erinnerungsskizzen von Interesse sein. Kaufmann hatte seit den fünfziger Jahren die Entwicklung der marxistischen deutschen Literaturwissenschaft wesentlich mitbestimmt. International bekannt wurde er mit seinen frühen Arbeiten zu Heine und Brecht, den Band „Krisen und Wandlungen der deutschen Literatur von Wedekind bis Feuchtwanger“ aus dem Jahre 1966 sowie seiner federführenden Mitwirkung an der „Geschichte der deutschen Literatur“ in den 70er Jahren.

Sparschuh, Vera: *Von Karl Mannheim zur DDR-Soziologie. Generationendynamik in der Wissenschaft* (Beiträge zur Osteuropaforschung Bd. 11). Reinhold Krämer Verlag, Hamburg 2005. 149 S. € 29,70. Im Buchhandel.

Die Studie präsentiert einen Rückblick auf die DDR aus generationssociologischer Perspektive am Beispiel der Lehrer-Schüler-Beziehungen im Fach Soziologie. Dabei zeigt sie die Generationen nicht nur als aufeinanderfolgend, sondern wie sich im Verlauf ihrer Interaktion Gesellschaft wandelt. Das Ende der DDR könne so auch aus dem Zerfall der Generationenordnung erklärt werden. Die empirische Basis bildet eine fundierte Analyse der DDR-Soziologie. Deren Gründergeneration ist zugleich die Lehrergeneration für die „Kinder der DDR“. Aus der Rekonstruktion der Beziehungen der Jüngeren zu den Lehrern durch qualitative Interviews werden drei Generationsgestalten der Schüler aufgedeckt. Dabei werden Unterschiede der Erfahrungsräume, aber auch übergreifende Denkmuster analysiert und gezeigt, daß die Generationstypik in ein mehrdimensionales Geflecht eingebettet ist, in dem der Geschlechtstypik eine wichtige Bedeutung zukommt.

Häder, Sonja/Ulrich Wiegmann (Hg.): *„Am Rande des Bankrotts...“. Intellektuelle und Pädagogik in Gesellschaftskrisen der Jahre 1953, 1956 und 1968 in der DDR, Ungarn und der ČSSR*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2004. 162 S. € 18,-. Im Buchhandel.

Die hier dokumentierten Beiträge gehen auf eine anlässlich des 50. Jahrestages des Aufstandes vom 17. Juni 1953 von der Abteilung Historische Erziehungswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin und der Bildungsgeschichtlichen Forschungsstelle des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) organisierten Tagung zum Thema „Pädagogik, Erziehungswissenschaften und Gesellschaftskrise in realsozialistischen Staaten Mitteleuropas“ zurück. Im Mittelpunkt der Beiträge stehen dabei das Handeln akademischer Eliten, insbesondere von Erziehungswissenschaftlern und Pädagogen, während dieser Krise sowie die Konsequenzen der Niederschlagung des Aufstandes für die DDR-Pädagogik als Praxis und Wissenschaft. Einen zweiten Schwerpunkt bildet der Vergleich der Auswirkungen der Krisen in Ungarn 1956 und in der CSSR 1968 auf die Pädagogik dieser Länder. Die Beiträge im einzelnen: „Bilanz und Perspektiven der Forschung“ (Andreas

Malycha), „Der 17. Juni 1953 und die pädagogische Wissenschaft“ (Ulrich Wiegmann), „Kollektiver Protest. Das ‚Memorandum der Pädagogischen Fakultäten in der DDR zur Lehrerbildung‘ vom 9.12.1953 im Kontext der Ereignisse von Juni 1953“ (Sonja Häder), „Es war so eine Art Wunschtraum, der ganz schnell geplatzt ist“ – Die Juniereignisse 1953 im lebensgeschichtlichen Kontext zweier christlicher Lehrer“ (Kirstin Wappler), „Schulpolitische Debatten während der Revolution in Ungarn 1956“ (Bela Pukanszky), „Der Prager Frühling und die Studentenbewegung der Tschechoslowakei. Erinnerungen eines Beteiligten“ (Vojtech Celko), „Intellektuelle in der DDR und der 17. Juni 1953“ (Andreas Malycha) und „Literarisches Selbstzeugnis eines Augenzeugen – Günter de Bruyn“ (Tom Wenzel).

Schelhaas, Bruno: *Institutionelle Geographie auf dem Weg in die wissenschafts-politische Systemspaltung: Die Geographische Gesellschaft der DDR bis zur III. Hochschul- und Akademiereform 1968/69* (Beiträge zur Regionalen Geographie Bd. 60). Leibniz-Institut für Länderkunde Leipzig, Leipzig 2004. 244 S. € 20,00. Bezug bei: Leibniz-Institut für Länderkunde Leipzig e.V., Schongauerstr. 9, 04329 Leipzig; info@ifl-leipzig.de

Die Dissertation rekonstruiert die 1953 erfolgte Gründung und die Geschichte der Geographischen Gesellschaft der DDR bis zur III. Hochschulreform und legt somit ein Stück Institutionengeschichte nach 1945 im geteilten Deutschland vor. Wertvoll ist darüber hinaus der 50seitige Dokumentenanhang.

Geographisches Institut, Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.): *Laudationes und Erinnerungen. Zu Festveranstaltungen am Geographischen Institut 1996 und 1999* (Arbeitsberichte Heft 36). Berlin 1999. 47 S. Bezug bei: Humboldt-Universität zu Berlin, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät I, Geographisches Institut, Wirtschaftsgeographie, Rudower Chaussee 16, 12489 Berlin.

Die Broschüre vereinigt drei Laudationes und eine Erinnerung, welche im Rahmen von Festveranstaltungen am Geographischen Institut der HUB 1996 bzw. 1999 gehalten wurden: „Laudatio für Manfred Hendl und Joachim Marcinek anlässlich ihrer Emeritierung. 26.6.1996“ (Bernhard Nitz), „Laudatio anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät II der Humboldt-Universität zu Berlin an Prof. Dr. Horst Hagedorn, Würzburg. 14.07.1999“ (Bernhard Nitz), „Laudatio. Bernhard Nitz. Zur Biographie eines Physischen Geographen an der Humboldt-Universität. 27.10.1999“ (Marlies Schulz) und „Erinnerungen an mein Geographiestudium vor 50 Jahren an der Humboldt-Universität zu Berlin 1948–1952“ (Herbert Liedtke).

Beck, Grit: *Geteilte Stadt – Geteilte Geographien? Berlin in der Forschungspraxis der ost- und westdeutschen Stadtgeographie zwischen 1961 und 1989* (Arbeitsberichte des Geographischen Instituts der Humboldt-Universität zu Berlin Heft 59). Geographisches Institut der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2001, 119 S. Bezug bei: Geographisches Institut der Humboldt-Universität zu Berlin, Rudower Chaussee 16, 12489 Berlin.

Die Diplomarbeit vergleicht die Entwicklung der Hochschulgeographie in der DDR und der Bundesrepublik unter besonderer Berücksichtigung der Rahmenbedingungen der Forschung wie etwa den Möglichkeiten des Literaturstudiums, des empirischen Arbeitens und den Reismöglichkeiten.

Schultz, Hans-Dietrich (Hg.): *Quodlibet Geographicum. Einblicke in unsere Arbeit* (Berliner Geographische Arbeiten Heft 90). Geographisches Institut der



Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 1999. 213 S. Bezug bei: Humboldt-Universität zu Berlin, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät I, Geographisches Institut, Landschaftsökologie, Rudower Chaussee 16, 12489 Berlin.

Der Sammelband möchte die gesamte Spannweite der Forschung am Geographischen Institut der Humboldt-Universität zu Berlin dokumentieren und verzichtet daher bewußt auf eine übergreifende Fragestellung. Da jedoch der Sammelband aus Anlaß der Emeritierung von Manfred Hendl, Joachim Marcinek und Bernhard Nitz erscheint – den drei letzten Physischen Geographen, die schon zu DDR-Zeiten am Geographischen Institut der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät bzw. in der Sektion Geographie der HUB tätig waren –, wird der Band mit der kurzen Darstellung „Zur Entwicklung der Physischen Geographie an der Humboldtuniversität zu Berlin bis 1990“ von Gerd Kokles und Dietrich Schultz eingeleitet. Die restlichen Beiträge präsentieren Forschungsschwerpunkte und -ergebnisse aus allen Abteilungen des Instituts.

Benthien, Bruno: ***I. Vom Studenten in Rostock zum Professor und Direktor der Sektion Geographie der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. II. Minister für Tourismus der DDR 1989/1990. III. Wissenschaftliche Arbeiten und Veröffentlichungen*** (Greifswalder Beiträge zur Regional-, Freizeit- und Tourismusforschung Bd. 11). Förderkreis für Regional- und Tourismusforschung, Greifswald 2000. 156 S. Bezug bei: Universität Greifswald, Förderkreis für Regional- und Tourismusforschung, c/o Geographisches Institut, Baderstr. 1, 17487 Greifswald.

Der Band umfaßt einen beruflichen Rückblick des Autors mit dem Schwerpunkt auf seiner Zeit als der Professor und Direktor der Sektion Geographie der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Erinnerungen an seine sechsmonatige Amtszeit als Minister für Tourismus der DDR 1989/1990 sowie ein Verzeichnis seiner wissenschaftlichen Arbeiten.

Zölitz-Möller, Reinhard (Hg.): ***Historische Geographie und Kulturlandschaftsforschung. Beiträge zum Gedenkkolloquium für Dr. Eginhard Wegner am 4. Mai 2001 in Greifswald*** (Greifswalder Geographische Arbeiten Bd. 22). Geographisches Institut der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Greifswald 2001. 109 S. Bezug: Universität Greifswald, Presse- und Informationsstelle, Baderstr. 1, 17487 Greifswald; Email: [pressestelle@uni-greifswald.de](mailto:pressestelle@uni-greifswald.de).

Am 4. Mai 2001 fand unter dem Titel „Historische Geographie und Kulturlandschaftsforschung“ ein Gedenkkolloquium zu Ehren des 2001 verstorbenen Historischen Geographen Dr. Eginhard Wegner an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität statt, um sein Lebenswerk im Überblick und daran anschließende Forschungen vorzustellen. Im hiesigen Kontext interessieren vor allen die folgenden zwei im Dokumentationsband zum Kolloquium enthaltene Beiträge: „Eginhard Wegner (1918 – 2001) – Historische Geographie, Geschichte und Gegenwart“ (Roderich Schmidt) und „Kulturlandschaftsforschung in Mecklenburg und Vorpommern gestern, heute und morgen“ (Bruno Benthien).

Vulpus, Rainer (Hg.): ***Ehrenkolloquium zum Gedenken an Prof. Dr. rer. nat. habil. Rudolf Meinhold (2.4.1991 – 18.1.1999). Beiträge zur Erdölgeologie*** (Wissenschaftliche Mitteilungen 15/2000). Technische Universität Bergakademie Freiberg, Institut für Geologie, Freiberg 2001. 106 S.€ 34,50. Bezug bei: Akademische Buchhandlung, Inh. B. Hackel, Merbachstraße, PF 1445, 09599 Freiberg. Die Publikation dokumentiert die Beiträge des Ehrenkolloquiums, welches am 10. März 2000 in Freiberg zum Gedenken an den 1999 verstorbenen Geologen Rudolf Meinhold ver-

anstellt wurde. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Ehrenkolloquium zum Gedenken an Prof. Dr. Rudolf Meinhold am 10. März 2000“ (Rainer Vulpius), „Prof. Dr. rer. nat. habil. Dipl.-Ing. Rudolf Meinhold – Stationen seines Berufslebens“ (Rainer Vulpius), „Zum Wirken von Rudolf Meinhold als Geologe und Bergmann in Thüringen (1945–1951)“ (Joachim Schubert), „Betrachtungen zum Wirken Rudolf Meinholds im VEB Erdöl und Ergas Gommern (1957–1959)“ (Olaf Hartmann/Wolfgang Rost), „Professor Meinhold – Impulse für die Untergrundspeicherung“ (Reinhard Jagsch/Horst Oßwald). Der Anhang enthält neben dem Verzeichnis der Veröffentlichungen Meinholds, einer Dokumentation seiner Ehrungen und den Nachrufen auf seine Person eine Übersicht der auf dem Gebiet der Erdölgeologie an der Bergakademie abgeschlossenen Dissertationen und Habilitationen im Zeitraum von 1960 bis 1984.

Schättle, Horst/Dieter Wiedemann (Hg.): ***Bewegte Bilder – Bewegte Zeit. 50 Jahre Film- und Fernstudienbildung HFF „Konrad Wolf“ Potsdam-Babelsberg***. VISTAS, Berlin 2004. 206 S. € 20,-. Im Buchhandel.

Die Festschrift zeichnet in mehreren Beiträgen die Geschichte der Filmhochschule in Babelsberg nach und stellt die aktuellen Studiengänge und die z.Z. dort tätigen Professoren vor. Das Herzstück der beiliegenden DVD, auf welcher u.a. Interviews mit Zeitzeugen, Studierenden und Absolventen der Hochschule präsentiert und aktuelle Projekte der HFF vorgestellt werden, bildet eine Sammlung von 16 Filmen aus 50 Jahren Film- und Fernstudienbildung an der HFF. Die Beiträge im einzelnen: „Woher wir kommen, wer wir sind, wohin wir gehen! Momentaufnahmen aus 50 Jahren Hochschulgeschichte“ (Dieter Wiedemann), „Curriculum vitae einer Berühmten. 50 Jahre Filmhochschule in Babelsberg im Wandel des Zeitgeists“ (Egbert Lipowski), „Erfolgreiches und Renommiertes aus 50 Jahren HFF-Geschichte“ (Angela Brendel-Herrmann/Dagmar Hoffmann), „Studiengänge, Professoren und Professorinnen an der HFF 2004“, „Die DVD EinBlick – 50 Jahre HFF im Schnelldurchlauf“ (Susanne Eichner).

Goltz, Maren: ***Das Kirchenmusikalische Institut. Spuren einer wechselvollen Geschichte. Dokumentation der Ausstellung „Das Kirchenmusikalische Institut“ im Rahmen der Wandelausstellung zum Bach-Jahr 2000 in Leipzig***. Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig, Leipzig 2001. 124 S. Bezug bei: Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“, PF 100809, 04008 Leipzig.

Die Publikation zeichnet die Geschichte des Kirchenmusikalischen Instituts von seiner Gründung 1843 bis in die heutigen Tage nach. Diese Geschichte reflektiert nicht nur die Leipziger Bachtradition und die Ausbildung von Kirchenmusikern in Deutschland, in welcher es eine dominierende Rolle einnahm, sondern wirft durch die besondere Rolle der Kirchenmusik auch ein Licht auf die politischen, ideologischen und kirchlichen Zeitströmungen, wobei hier die Geschichte des Instituts in der DDR besonderes Interesse beansprucht.

Hoffmann, Dieter (Hg.): ***Physik im Nachkriegsdeutschland***. Wissenschaftlicher Verlag Harri Deutsch, Frankfurt am Main 2003. 237 S. € 18,80. Im Buchhandel.

Der Sammelband geht auf die Vorträge der vom Fachverband Geschichte der Physik der Deutschen Physikalischen Gesellschaft ausgerichteten VII. Physikhistorischen Tagung zurück, welche am 18./19. März 1999 in Heidelberg stattfand. Mit folgenden Beiträgen zur DDR-Physik-Geschichte: „Zwischen Erneuerung und Kontinuität: Rahmenbedingungen ostdeutscher Physik in der Nachkriegszeit“ (Dieter Hoffmann/Hubert Laitko), „Autonomie der Hochschule oder staatlicher Zwang? Die Auflösung des Radium-Instituts der Bergakademie Freiberg und das Gesetz Nr. 25 der Alliierten Kontrollbehörde“ (Norman Fuchsloch),

„Wie die Physik auf den Weißen Hirsch kam: Zur Gründung des Forschungsinstituts Manfred von Ardenne“ (Burghard Ciesla/Dieter Hoffmann), „Ein tolles Gaunerstück der Physiker: Die Gründung der Forschungsgemeinschaft der naturwissenschaftlichen, technischen und medizinischen Institute der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin im Jahre 1957“ (Peter Nötzoldt), „Die Restitution der Kernphysik in der DDR“ (Thomas Stange), „Physik und Industrieforschung oder die Suche nach dem ‚richtigen‘ Halbleitermaterial“ (Kai Handel) und „Werner Hartmann: Industriephysiker, Hochschullehrer, Manager, Opfer“ (Günter Dörfel).

Zachmann, Karin: ***Mobilisierung der Frauen. Technik, Geschlecht und Kalter Krieg in der DDR*** (Geschichte und Geschlechter Bd. 44). Campus Verlag, Frankfurt/New York 2004. 420 S. € 45,-. Im Buchhandel.

Der Mobilisierung von Frauen für die Technik und der daraus resultierende hohe Anteil der Frauen im Ingenieursberuf bildeten einen zentralen Bestandteil des sozialistischen Umbaus der Gesellschaft und gelten als eine der wenigen Erfolgsgeschichten der DDR. Doch in der Realität verlief die Verschiebung der Geschlechtergrenzen keineswegs konfliktfrei, war doch sowohl in den Ausbildungs- und Berufsstrukturen wie auch im Selbstverständnis der Ingenieure die männliche Kultur der Technik fest verankert. Die Studie schildert die Auseinandersetzung zwischen politischer Elite und technischen Experten um Reformen in der Ingenieurausbildung und beleuchtet anhand biographischer Quellen den mitunter schwierigen Weg der Frauen in die Welt der Technik.

Herrmann-Koitz, Claudia/Wolfgang Horlamus/Tatjana Konzack: ***Strukturelle Analyse der Entwicklung von FuE-Potenzialen im Dienstleistungssektor und im verarbeitenden Gewerbe in den neuen Bundesländern. Bericht, erarbeitet im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie***. Berlin 2002. 86 S. + 38 S. Bezug bei: EuroNorm GmbH, Rathausstr. 2A, 15366 Neuenhagen.

Der Bericht untersucht detailliert die FuE-betreibenden Unternehmen, das FuE-Personal, die Aufwendungen für FuE, die FuE-Intensitäten, die Ausstattung und Produktivität in kontinuierlich FuE-betreibenden Unternehmen, die Forschungsförderung, die Ertragsentwicklung sowie das Kooperationsverhalten von FuE-betreibenden Unternehmen in den neuen Bundesländern.

Fakultät Elektrotechnik und Informationstechnik an der Technischen Universität Dresden (Hg.): ***50 Jahre Fakultät Elektrotechnik an der Technischen Universität Dresden. Festschrift***. Dresden 2002. 128 S. Bezug bei: TU Dresden, Fakultät Elektrotechnik und Informationstechnik, Dekanat, 01062 Dresden.

Folgende Beiträge rechtfertigen den Titel „Festschrift“, insofern sie sich nicht der bloßen Vorstellung von aktueller Forschung und Lehre an der Fakultät sowie ihrer Institute und Professuren widmen: „Die Fakultät Elektrotechnik und Informationstechnik im Jahre 2002 – eine Bestandsaufnahme“ (Karl-Heinz Gonschorek), „50 Jahre eigenständige Fakultät Elektrotechnik“ (Peter Büchner), „Promotionsgeschehen und Auszeichnungen an der Fakultät Elektrotechnik und Informationstechnik seit ihrer Neugründung“, „Die Verflechtung der Fakultät Elektrotechnik mit dem VDE-Bezirksverein Dresden“ (Hans Pundt).

Pommerin, Reiner: ***Geschichte der TU Dresden 1828 – 2003*** (175 Jahre TU Dresden Bd. 1). Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2003. 452 S. € 24,90. Im Buchhandel.

Dieser erste Band der dreibändigen Reihe „175 Jahre TU Dresden“ ist der Geschichte der TU Dresden und ihrer Vorgängerinstitutionen von 1828 bis 2003 gewidmet. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Kapitel zu ihrer Geschichte in der SBZ und DDR sowie im vereinigten Deutschland.

Rittig, Franz: *Ingenieure aus Ilmenau. Historische Skizzen aus einem Jahrhundert technischer Bildung und Wissenschaftsentwicklung*. ad rem verlag ilmenau, Ilmenau 1994. 267 S. € 17,50. Im Buchhandel.

Die Publikation zeichnet die Entwicklung der Ingenieurausbildung in Ilmenau von der Gründung des Thüringer Technikums 1894 bis in die Wendezeit 1989/90 in drei Kapiteln nach, wobei im hiesigen Kontext vor allem die Kapitel zur Geschichte der Hochschule für Elektrotechnik (1953–1963) und zur Technischen Hochschule (1963–1989/90) von Interesse sind.

Europäisches Institut für postgraduale Bildung an der TU Dresden e.V. EIPOS (Hg.): *Prof. Dr. Dr. Günther Landgraf – der TU Dresden verbunden*. Dresden 2005. 113 S. Bezug bei: Technische Universität Dresden, Institut für Festkörpermechanik, 01062 Dresden.

Die Publikation stellt das Lebenswerk des Altrektors Günther Landgraf dar, der am 26. Februar 1990 demokratisch zum Rektor der TU Dresden gewählt worden war und dieses Amt bis 1994 inne hatte. Zu diesem Zeitpunkt war er bereits 50 Jahre an der TH/TU Dresden tätig und genoß als Leiter einer wissenschaftlich bedeutsamen Schule auf dem Gebiet der Festkörpermechanik sowie des Weiterbildungszentrums Festkörpermechanik, Konstruktion und rationeller Werkstoffeinsatz einen hervorragenden Ruf. Die Publikation umfaßt neben einer Biographie Landgrafs, seiner Abschiedsrede sowie den beiden Beiträgen „Wissenschaftliche Schule – Günther Landgraf“ (Volker Ulbricht) und „Professor Günther Landgraf – Ein Pionier der Weiterbildung“ (Günter Lehmann) ein Verzeichnis der von ihm betreuten Dissertationen A und B sowie eine Dokumentation „Meilensteine auf dem Weg zur demokratischen Überführung der TU Dresden zur Volluniversität Dresden. Auszüge aus den Senatsprotokollen und dem Universitätsjournal“, schließlich ein Verzeichnis der in Landgrafs Amtszeit verliehenen Ehrenpromotionen.

Kümmel, Fritz (Hg.): *300 Jahre Botanischer Garten der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. 1698 – 1998* (Mitteilungen aus dem Botanischen Garten der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Nr. 153). fliegenkopf verlag Halle, Halle 1998. 148 S. € 15,25. Im Buchhandel.

Aus dem 1698 gegründeten kleinflächigen Arzneipflanzgarten der Medizinischen Fakultät an der Universität Halle entstand im Laufe der wechselvollen 300jährigen Geschichte ein international anerkannter Botanischer Garten, in dem 12.000 Pflanzenarten kultiviert werden. Er erfüllt nun wichtige Aufgaben auf den Gebieten der Lehre, der Forschung, des Artenschutzes und der Öffentlichkeitsarbeit. In den drei Jahrhunderten seines Bestehens haben zahlreiche berühmte Wissenschaftler als Gartendirektoren gewirkt und wesentlich zur Entwicklung dieser ältesten Einrichtung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg beigetragen. Die Festschrift umfaßt die folgenden Beiträge: „300 Jahre Botanischer Garten der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in Halle“ (Fritz Kümmel), „Zur Geschichte des Saatguttausches im Botanischen Garten Halle“ (Heike Heklau), „Zum 200. Todestag von Johann Reinhold Forster (1729 – 1798)“ (Heike Heklau) und „Die Anfänge des botanischen Unterrichts an der Halleschen Universität im 18. Jahrhundert“ (Heike Heklau).

Jaeckel, Gerhard: *Die Charité. Die Geschichte eines Weltzentrums der Medizin von 1710 bis zur Gegenwart*. Mit einem Beitrag mit Günter Grau. Ullstein, Berlin 2004. 837 S. € 9,95. Im Buchhandel.

Die Publikation stellt eine Neuauflage des erstmals 1963 veröffentlichten Titels dar, die mit dem Ende des zweiten Weltkrieges endet. Im hiesigen Kontext interessiert vor allem der ergänzende, ca. 60seitige Beitrag von Günter Grau, der die Geschichte der Klinik zwischen 1946 und 1990 rekonstruiert.

Gesellschaft zum Schutz von Bürgerrecht und Menschenwürde e.V. GBM (Hg.): *R-Auswurf. Die Einverleibung der Charité*. GNN Verlag, Schkeuditz 2004. 512 S. €16,-. Im Buchhandel.

Die Darstellungen des Bandes umfassen den Zeitraum von 1990 bis 1997, d.h. von der deutschen Vereinigung bis zur Fusion der Charite mit dem Virchow-Klinikum der Freien Universität nach den Plänen des Berliner Senats. Der Band versucht, aus der Sicht der Betroffenen Fehler und Ungerechtigkeiten bei der Eingliederung der Charite in das bundesdeutsche Wissenschaftsgefüge zu dokumentieren. Die Publikation besteht aus einem umfangreichen, von Gerhard Gerber eingeleiteten Dokumententeil und einem Berichtsteil mit fünf Berichten persönlich Betroffener: „Entlassung statt ehrenhafter Emeritierung“ (Gerhard Dybowski), „Kränkung macht krank“ (Gisela Ehle), „Positiv bewertet und aufs Nebengleis geschoben“ (Johann Gross), „Entstehung und Abwicklung des Instituts für Pathologische Physiologie der Medizinischen Fakultät (Charite) der Humboldt-Universität zu Berlin 1977 - 1995“ (Karl Hecht), „Gekämpft und doch verloren“ (Kate P. Leiterer).

Reddemann, Hans: *100 Jahre Promotionen und Habilitationen an der Kinderklinik der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald/Vorpommern. Zu Ehren der 550 Jahrfeyer der Ernst-Moritz-Arndt-Universität der Hansestadt Greifswald/Vorpommern*. Greifswald 2004. 102 S. € 15,-. Bezug bei: Hans Reddemann, Am St. Georgsfeld 18, 17489 Greifswald; reddemann@uni-greifswald.de

Im Anschluß an einen Abriß der Entwicklung der Kinderheilkunde in Deutschland, gefolgt von der Rekonstruktion der Gründung und Entwicklung der Kinderheilkunde an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, verzeichnet der Band die Direktoren der Universitätskinderklinik von 1896–2000, die medizinischen Dissertationen und Habilitationen an der Kinderklinik, gibt Einblick in die wissenschaftlichen Biographien der 19 Habilitanden und bietet ein alphabetisches Personenregister der Promovenden. Abgerundet wird die Publikation durch ein Register der Ärzte der Kinderklinik unter den jeweiligen Direktoren und einem Lebenslauf von Albert Uffenheimer.

Fleck, Christian/Volker Hesse/Günther Wagner (Hg.): *Wegbereiter der modernen Medizin. Jenaer Mediziner aus drei Jahrhunderten – Von Loder und Hufeland zu Rössle und Brednow*. Verlag Dr. Bussert & Stadeler, Jena/Quedlinburg 2004. 406 S. Im Buchhandel.

Die Publikation umfaßt neben einer Rekonstruktion der Geschichte der Medizin in Jena von der „Hohen Schule“ bis hin zur Friedrich-Schiller-Universität Aufsätze zu herausragenden Jenaer Medizineren. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Der Pathologe Robert Rössle (1876–1956). Die Krebsforschung“ (Lutz Pätzold/Günther Wagner), „Nikolai Guleke (1878–1958). „A great surgeon and a great man““ (Wolfgang Dube), „Der Chirurg Heinrich Kuntzen (1893–1977). Virtuose mit Violine und Skalpell“ (Ines Jira) und „Walter Brednow (1896–1976). Kliniker, Humanist, Demokrat“ (Dietfried Jorke).

Knöppel, Hans-Armin (Hg.): **400 Jahre neue Universitätsbibliothek Greifswald. Eine illustrierte Geschichte.** Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Greifswald 2004. 113 S. € 19,20. Im Buchhandel bzw. bei Universitätsbibliothek, Friedrich-Ludwig-Jahn-Str. 14A, 17487 Greifswald.

Die von Ivo Asmus, Bruno Blüggel, Hans-Armin Knöppel, Kai Steffen und Peter Wolf anlässlich des 400jährigen Bestehens der Greifswalder Universitätsbibliothek verfaßte Festschrift rekonstruiert ausführlich die Geschichte der Bibliothek und gibt daneben Einblicke in die bibliothekarischen Arbeitsvorgänge, die Benutzerwünsche, die Bucherwerbungen, den kostbaren und wichtigen Buchbesitz und schließlich in den Bestand und die Entwicklung der Räumlichkeiten dieser Bibliothek.

Knöppel, Hans-Armin (Hg.): **Neubau Universitätsbibliothek Greifswald.** Unter redaktioneller Mitarbeit von Bruno Blüggel. Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald/Universitätsbibliothek, Greifswald 2001. 43 S. € 2,50. Bezug bei: Universitätsbibliothek, Friedrich-Ludwig-Jahn-Str. 14A, 17487 Greifswald.

Die Broschüre erschien anlässlich der feierlichen Eröffnung des neuerbauten Gebäudes der Universitätsbibliothek Greifswald am 28. November 2001 und dokumentiert neben dem Prozeß der Planung und Umsetzung dieses Neubaus auch dessen Kennzahlen und Gebäudedaten.

Pasternack, Peer: **Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin,** UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld 2005, 253 S. € 29,70. Im Buchhandel.

„Niemand studiert Medizin, um anschließend krank zu werden“, gibt der Politikwissenschaftler und Hochschulforscher Peer Pasternack zu Protokoll – und geht gleichwohl für zwei Jahre in die Wissenschaftspolitik. Als Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung im Senat von Berlin hatte er sich umständehalber insbesondere mit Haushaltspolitik zu befassen. Was das für Wissenschaftspolitik bedeutet, lässt sich hier kurzweiliger, als das Thema vermuten lässt, nachlesen. Pasternack legt einen analytischen Feldreport vor, der keine Anekdotensammlung ist, in dem sich aber, so der Autor, „manches aus Gründen, die in der jeweiligen Sache selbst liegen, nur mit ironischer Färbung“ wiedergeben lässt. Wer authentische Auskünfte über die Gestaltungsmechanismen von Hochschul- und Forschungspolitik sucht, wird mit diesem Bericht ebenso bedient, wie diejenigen, die nach Zusammenhang, Wechselwirkung und Entkopplung von analytischem Wissen und politischen Handeln fragen, wie auch diejenigen, die sich für die Untiefen der Berliner Landespolitik interessieren. Zugleich wird ein Transformationsfolgenpanorama entworfen, denn die Berliner Wissenschaft erlebte in den 1990er Jahren eine besonders dramatische Umgestaltung des östlichen Wissenschaftssystems – mit Folgen, die auch zehn Jahre später noch politisches Handeln erfordern.

Parak, Michael: **Hochschule und Wissenschaft in zwei deutschen Diktaturen. Elitenaustausch an sächsischen Hochschulen 1933 – 1952** (Geschichte und Politik in Sachsen Bd. 23). Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2004. 563 S. € 59,90. Im Buchhandel.

Die Arbeit untersucht die Hochschulpolitik der Nationalsozialisten und der SED auf der Ebene des Landes Sachsen am Beispiel der Universität Leipzig, der technischen Hochschule Dresden und der Bergakademie Freiberg und zeigt dabei die weitgehende Beseitigung der Autonomie von Forschung und Lehre auf. Hierzu trug vor allem die Einrichtung zentraler Institutionen wie des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934 bzw. des Staatssekretariats für Hochschulwesen 1951 bei. Zudem finden der umfas-

sende Elitenaustausch, aber auch die Widerstandskräfte des akademischen Milieus gegen eine umfassende Umgestaltung der Hochschulen Beachtung.

Post, Alfred (Hg.): ***Der Neubeginn 1989 – Würdigung von TU-Initiativen zur Hochschulerneuerung zwischen 1989 und 1993 in Sachsen. Festveranstaltung am 14. Oktober 2003. Sammlung der Reden und Beiträge.*** Technische Universität Dresden, Dresden 2004. 84 S. Bezug bei: TU Dresden, Dezernat 5, Sachgebiet Universitätsmarketing, Kim-Astrid Magister, 01062 Dresden; kim-astrid.magister@tu-dresden.de

Die Publikation dokumentiert eine Veranstaltung, welche im Rahmen des 175jährigen Gründungsjubiläums der TU Dresden in ihren vier zentralen Vorträgen die Schritte der Hochschulerneuerung in Sachsen nachzeichnet, die wesentlich vom Engagement der TU Dresden geprägt gewesen seien. Die Beiträge im einzelnen: „Erste Schritte der Hochschulerneuerung in Sachsen“ (Matthias Röbler), „Der Neuanfang der Technischen Universität Dresden“ (Alfred Post), „Rückblick auf TU-Initiativen beim Neubeginn“ (Sigismund Kober), „Der Neubeginn und der Landesverband Akademischer Mittelbau – LAMS“ (Wilfried Naumann), „Ausblick“ (Hermann Kokenge).

Hartung, Joachim/Andreas Wipf (Hg.): ***Die Ehrendoktoren der Friedrich-Schiller-Universität in den Bereichen Naturwissenschaften und Medizin. Eine Bildergalerie.*** hain verlag, Weimar/Jena 2004. 214 S. € 15,30. Im Buchhandel.

Die Publikation verzeichnet die 189 von der Jenaer Universität ehrenpromovierten Personen aus den Naturwissenschaften und der Medizin von 1806 bis 2002 und präsentiert diese zusammen mit grundlegenden Daten in einer Bildergalerie. Besondere Beachtung finden dabei die inflationäre Verleihung der Ehrendoktorwürden zur 300-Jahr-Feier der Universität im Jahre 1858, die Kopplung und Häufung von Ehrenpromotionen für eine Person sowie die bisher einmalige Aberkennung des Ehrendoktorats von Kurt Hager zu Beginn des Jahres 1990.

### 3. Unveröffentlichte Graduierungsarbeiten

Müller, Laurenz: ***Parteilichkeit für die Revolution. Reformation und Bauernkrieg im Blickwinkel der DDR-Geschichtswissenschaft: Die frühbürgerliche Revolution.*** Lizentiatsarbeit, Universität Bern, Bern 1999. 164 S.

Die Arbeit sucht vermittels der chronologischen Untersuchung eines einzelnen historischen Themas – der Reformation und des Bauernkriegs im frühen 16. Jahrhundert – die Funktionsweise der Geschichtswissenschaft in der DDR näher zu beleuchten und diese nicht als monolithische, gänzlich vom Staat bestimmte Institution zu begreifen, sondern neben der staatlichen Kontrolle, Beeinflussung und Zensur auch die Heterogenität und die Entwicklung in der ostdeutschen Historie zur Geltung zu bringen.

Böttcher, Claudia: ***Die Entwicklung der Psychiatrischen Universitätsklinik Dresden von der Gründung der Medizinischen Akademie bis zum Jahr 2000.*** Inauguraldissertation zur Erlangung eines doctor medicinae (Dr. med.) der Medizinischen Fakultät Carl Gustav Carus der Technischen Universität Dresden. Dresden 2002. 206 S.

Die Dissertation rekonstruiert die Entwicklung der Psychiatrischen Universitätsklinik Dresden, wobei im hiesigen Kontext vor allem die Geschichte der Klinik für Psychiatrie und

Neurologie unter der Leitung von Johannes Suckow und Ehrig Lange interessieren. Vor allem die durch Ehrig Lange vollzogene Weiterentwicklung der auf dem Sicherungsprinzip von Johannes Suckow basierenden Einrichtung hin zur einer im Sinne der Rodewischer Thesen und des „open-doors-Systems“ arbeitenden Klinik gilt der Autorin als wichtiger Fortschritt der Psychiatrie in der DDR.

Schubert, Jörg: *Die Geschichte der Urologie in Dresden*. Inauguraldissertation zur Erlangung eines doctor medicinae (Dr. med.) der Medizinischen Fakultät Carl Gustav Carus der Technischen Universität Dresden, Dresden 2003. 86 S.

Die Dissertation rekonstruiert die Geschichte der Urologie in Dresden, wobei neben der Institutionengeschichte vor allem herausragende Persönlichkeiten im Zentrum der Betrachtung stehen. Die im hiesigen Kontext interessierenden Höhepunkte der Geschichte der Urologie in Dresden bilden die Gründung der ersten urologischen Klinik auf dem Gebiet der DDR 1946 durch Johannes Keller in Dresden, der Beginn der ersten selbstständigen Vorlesungen im Fach Urologie im Jahre 1961 auf Initiative von Ernst Kirsch, sowie die 1977 stattfindende Herauslösung einer eigenen Urologischen Klinik aus der Allgemeinchirurgie am Stadtkrankenhaus Dresden-Friedrichstadt, deren Leitung bis zum Jahre 2000 Martin Metz innehatte. Neben der Institutionengeschichte stehen mit der Untersuchung des Schaffens von Johannes Keller, Helmut Gräfe, Ernst Kirsch, Jörg Wehnert und Manfred Wirth vor allem die Aktivität der Leiter urologischer Einrichtungen und Professoren dieses medizinischen Teilgebiet im Mittelpunkt der Betrachtung.

Benusch, Silke: *Leben und wissenschaftliches Werk des Dresdner Internisten Fritz Lickint (1898 – 1960) unter besonderer Berücksichtigung seines Beitrages zur Aufklärung der Ätiologie des Bronchialkarzinoms*. Inauguraldissertation, Medizinische Fakultät der Technischen Universität Dresden, Dresden 1998. Band 1 (Dissertation) 137 S., Band 2 (Dokumentenanhang) 135 S.

Der Internist Fritz Lickint wirkte vor allem auf dem Gebiet der Krebsforschung, wobei der Schwerpunkt seines Schaffens auf der Erforschung der Folgen des Rauchens lag. Lickint arbeitete nach dem Zweiten Weltkrieg in diversen Krankenhäusern Dresdens, hielt ab 1949 Vorlesungen zur Hygiene an der Technischen Universität Dresden und hatte schließlich ab 1953 bis zu seinem Tod 1960 die Leitung der I. Medizinischen Klinik des Stadtkrankenhauses Dresden-Friedrichstadt inne. Die Dissertation rekonstruiert den Lebensweg und zeichnet das wissenschaftliche Wirken Fritz Lickints nach. In einem umfangreichen Anhang verzeichnet sie auch die Publikationen des Internisten.

Friedewald, Ulricke: *Die studentische Vertretung an der Technischen Universität Dresden in den Jahren 1946–1952*. Magisterarbeit, Institut für Geschichte der Technischen Universität Dresden, Dresden 2002, 93 S.

Die Arbeit zeichnet die Entstehung der studentischen Vertretung an der Technischen Hochschule (TH) Dresden im Jahr 1946 und insbesondere die Einflüsse auf ihre weitere Entwicklung in den Jahren bis 1952 nach. Da es keine offizielle bzw. zentrale Grundlage für diese Vertretung gab, sind insbesondere für die Anfänge individuelle Entwicklungen von Bedeutung. Zudem waren die Wahlen zum Studentenrat, wie die Institution seit 1947 hieß, von entscheidender Bedeutung, anhand derer die Ausgangsbedingungen und von dort aus die weiteren Entwicklungen dargestellt werden.

Jost, Andreas: *Untersuchungen zu subjektiven Familienbeziehungen Leipziger Medizinstudenten*. Inauguraldissertation, Medizinische Fakultät Carl Gustav Carus der Technische Universität Dresden, Dresden 1994. 117 S.



Die auf der Basis von Befragungen Leipziger Medizinstudenten in den Jahren 1991/1992 erarbeitete Dissertation verfolgt das Ziel, Aussagen zum subjektiven Erleben der Situation in der Ursprungsfamilie der Befragten bezüglich Realbild, Pubertätsrückblick und Wunschvorstellung zu treffen. Die Ergebnisse der Stichproben werden zudem mit einer Stichprobe unter Leipziger Schülern und in Hinsicht auf das subjektive Familienbild mit einer Stichprobe unter Marburger Studenten verglichen.

Schäfer, Carmen: ***Zur Geschichte der Hochschule für Schwermaschinenbau Magdeburg von 1953 bis 1961 unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung der Fakultäten und deren Institute.*** Abschlussarbeit Fachschule für Archivwesen Potsdam, Magdeburg 1993, 106 S.

Die Arbeit unternimmt es, die damalige Notwendigkeit des Aufbaus einer Hochschule für Schwermaschinenbau in Magdeburg und ihre Entwicklung zu einer der großen Magdeburger Hochschulen bis zum Zeitpunkt ihrer Umbenennung in „Technische Hochschule Otto von Guericke“ im Jahre 1961 zu rekonstruieren.

## **Autorinnen & Autoren**

**Bettina Alesi**, Dipl.-Sozialwirtin, bis 2003 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung, seither am Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel. E-Mail: alesi@hochschulforschung.uni-kassel.de

**Olaf Bartz**, Dr. des., Historiker, Koordinator des Promotionskollegs „Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr-/Lernprozesse“ an der Universität Dortmund. E-Mail: olaf.bartz@uni-dortmund.de

**Maarten Biermans**, Dr., Forschungsinstitut SEO Amsterdam Economics an der Universität Amsterdam. E-Mail: maarten.biermans@seo.nl

**Bernard Convert**, CNRS Lille. E-Mail: bernard.convert@ifresi.univ-lille1.fr

**Hans Rainer Friedrich**, Ministerialdirektor a.D., Prof., 1990–2002 Leiter der Hochschulabteilung des BMBF. Honorarprofessor an der Hochschule Bremen, z.Z. im MBA-Studiengang „Hochschul- und Wissenschaftsmanagement“ lehrend. Mitglied des Stiftungsrats der Fachhochschule Osnabrück. E-Mail: hansrf@12move.de

**Jean Gordon**, Director des European Institute of Education and Social Policy (EIESP) in Paris. E-Mail: gordon@dauphine.fr

**Gabriele Gorzka**, Dr., Leiterin des Ost-West-Wissenschaftszentrum der Universität Kassel

**Francis Gugenheim**, OFIP, Université des Sciences et Technologies de Lille. E-Mail: francis.gugenheim@univ-lille1.fr

**Joachim Haas**, Dr., CEREQ/LIRHE Universität Toulouse 1, E-Mail: jhaas@univ-tlse1.fr

**Anja Hartwich**, Studium der Sonderpädagogik, jetzt Doktorandin am Institut für Berufspädagogik der TU Dresden. E-Mail: anja.hartwich@tu-dresden.de

**Daniel Hechler** M.A., Universität Leipzig, Institut für Politikwissenschaft.

**Uulkje de Jong**, Dr., Institut SCO-Kohnstamm, Universität Amsterdam. E-Mail: u.dejong@uva.nl

**Heike Kahlert**, Dr. phil., Institut für Soziologie und Demographie, Universität Rostock.

**Reinhard Kreckel**, Prof. Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Institut für Soziologie, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. E-Mail: reinhard.kreckel@soziologie.uni-halle.de

**Ute Lanzendorf**, Dr. phil., Wirtschaftsgeographin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel. Email: lanzendorf@hochschulforschung.uni-kassel.de

**Marko van Leeuwen**, Dr., Vizedirektor des Forschungsinstituts SEO Amsterdam Economics an der Universität Amsterdam. E-Mail: marko.vanleeuwenl@seo.nl

**Dirk Lewin**, Dr. paed., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg. E-Mail: dirk.lewin@hof.uni-halle.de

**Irene Lischka**, Dr. paed. habil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg. E-Mail: irene.lischka@hof.uni-halle.de

**John W. Meyer**, Prof. Dr., Professor em. für Soziologie an der Stanford University, forscht am Center on Democracy, Development, and the Rule of Law am Stanford Institute of International Studies der Stanford University.

**Peer Pasternack**, Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de

**Einhard Rau**, Dr. phil., FB Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Sozialisation und Lernen der Freien Universität Berlin, E-Mail: einag@zedat.fu-berlin.de

**Jaap Roeleveld**, Dr., Institut SCO-Kohnstamm, Universität Amsterdam. E-Mail: j.roeleveld@uva.nl

**Arne Schildberg**, Dipl.-Verwaltungswissenschaftler, 2004/2005 Projektmitarbeiter am HoF Wittenberg, jetzt Friedrich-Ebert-Stiftung Bonn.

**Evan Schofer** PhD, Assistant Professor am Department für Soziologie der University of Minnesota.

*Lieferbare Themenhefte:*

**hochschule ost. leipziger beiträge zu hochschule & wissenschaft**

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)

Georg Schuppener (Hg.): Jüdische Intellektuelle in der DDR. Politische Strukturen und Biographien (1999, 382 S.; € 17,50)

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,-)

Bestellungen unter:

*hso@rz.uni-leipzig.de*

*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)

Barbara Kehm (Hg.): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich (2003, 268 S.; € 17,50)

Anke Burkhardt/Uta Schlegel (Hg.): Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich (2003, 282 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern (2004, 254 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): Konditionen des Studierens (2004, 244 S.; € 17,50)

Manfred Stock/Andreas Wernet (Hg.): Hochschule und Professionen (2005, 278 S.; € 17,50)

Bestellungen unter:

*institut@hof.uni-halle.de*

*http://www.diehochschule.de*

Kopiervorlage:

<b>Bestellung</b>	
Ich/wir bestelle/n:	
1. Einzelheft Nr. ....	€ 17,50
2. .... mal <i>die hochschule</i> im Jahresabonnement	à € 34,-
3. .... mal <i>die hochschule</i> im PrivatabonmentInnen-Abo	à € 19,-
Die Bezahlung erfolgt nach Rechnungslegung mit dem ersten Heft. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass sich mein Abonnement jeweils um ein Jahr verlängert, wenn ich es nicht bis vier Wochen (Poststempel) vor Ablauf der Bestellfrist (Jahresende) kündige.	
.....	
Name	
.....	
Adresse	
.....	
.....	
Ort, Datum	Unterschrift
Es ist mir bekannt, dass meine Bestellung erst wirksam wird, wenn ich sie gegenüber dem Anbieter nicht innerhalb von zehn Tagen (Poststempel) widerrufe.	
.....	
2. Unterschrift	

Einzusenden an:

HoF Wittenberg, Vertrieb *die hochschule*, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg

# Vielfalt als Stärke

von Reinhard Kreckel

## Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung

208 Seiten, broschiert  
32,00 Euro, ISBN 3-932306-58-9  
Lemmens Verlag, Bonn

**Die Vielfalt ist eine besondere Stärke der deutschen Hochschulen:** Sechzehn Bundesländer stehen untereinander in föderalistischer Konkurrenz, mit einem breiten Spektrum von klassischen Volluniversitäten, jüngeren Regional- und Schwerpunktuniversitäten, Technischen Hochschulen, Fachhochschulen, Kunstakademien, konfessionell gebundenen Hochschulen und Bundeswehruniversitäten. Ihr gemeinsames Markenzeichen ist die enge Verbindung von Forschung und Lehre und die große Selbstständigkeit des Studiums.

**In der deutschen Hochschultradition steht nicht die Elitenauswahl im Vordergrund.**

„Spitzenleistungen bedürfen einer breiten Qualitätsplattform“, so befindet Reinhard Kreckel, Direktor des HoF – Institut für Hochschulforschung Wittenberg und ehemaliger Rektor der Universität Halle-Wittenberg. Seine These lautet: Die Reform des deutschen Hochschulsystems kann gelingen, wenn historisch gewachsene Strukturen und institutionelle Selbstverständlichkeiten mobilisiert werden, statt gegen sie anzukämpfen.

**Der Sammelband vereint Analysen, Vorträge und Stellungnahmen des Soziologen, hochschulpolitischen Akteurs und Hochschulforschers aus den Jahren 1996 bis 2004.** Als engagierter Zeitzeuge und wissenschaftlicher Beobachter, der mit den Entwicklungen in Ost und West gleichermaßen vertraut ist, skizziert der Autor ein Panorama der Dauerbaustelle „Deutsche Hochschulen“ im internationalen Kontext.



Lemmens Verlags- Et Mediengesellschaft mbH  
Matthias-Grünewald-Str. 1-3  
D-53175 Bonn

Telefon: +49-(0)2 28/4 21 37-0  
Fax: +49-(0)2 28/4 21 37-29  
E-Mail: [info@lemmens.de](mailto:info@lemmens.de)  
Internet: [www.lemmens.de](http://www.lemmens.de)