

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Verantwortlich:

Peer Pasternack

Redaktionsadministration:

Daniel Hechler (daniel.hechler@hof.uni-halle.de)

Redaktionskollegium:

Gero Lenhardt, Robert D. Reisz, Manfred Stock, Martin Winter

Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg

<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491-466 147, 0177-32 70 900; Fax 03491-466 255;

eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de; peer.pasternack@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491-466 254, Fax 03491-466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-18-2

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

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: <http://www.diehochschule.de>

Von 1991 bis 2001 erschien „die hochschule“ unter dem Titel „hochschule ost“ an der Universität 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 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.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 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 einem Institutsvorstand geleitet, den Anke Burkhardt, Reinhard Kreckel und Peer Pasternack bilden.

Neben der Zeitschrift „die hochschule“ mit dem „HoF-Berichterstatter“ publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (ISSN 1436-3550), die Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“ im Lemmens-Verlag Bonn und Forschungsberichte in der Reihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig.

Cartoon Umschlagrückseite: Dirk Meissner, Köln

Innovation und Kreativität an Hochschulen

<i>Gerd Grözinger; Georg Krücken:</i> Kreativ = innovativ? Zwei Themen der Hochschulforschung	6
<i>Maria Olivares; Andrea Schenker-Wicki:</i> Innovation – Accountability – Performance. Bedrohen die Hochschulreformen die Innovationsprozesse an Hochschulen?	14
<i>Carsten von Wissel:</i> Die Hochschule im Jahr der Kreativität	30
<i>Boris Schmidt:</i> Mit gutem Beispiel voran? Eine empirische Studie zum veränderungs- und innovationsbezogenen Handeln von Professorinnen und Professoren	46
<i>Susan Böhmer:</i> Der Preis der Freiheit. Die Bedeutung hoher Forschungsautonomie für Arbeitsalltag und Karriere von Nachwuchsgruppenleitern	64
<i>Otto Kruse:</i> Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere	77
<i>Michael Jaeger; Susanne In der Smitten:</i> Innovation und Profilbildung an Hochschulen: Das Beispiel Service Learning	87
<i>David Kaldewey:</i> >Kreativität< und >Innovation<. Umkämpfte Begriffe in hochschulpolitischen Diskursen	102

FORUM

Heinz-Elmar Tenorth:

Was heißt Bildung in der Universität? Oder:
Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien 119

Jürgen Budde:

Duales Studium als Aufstiegsprojekt? Bildungswege,
Milieulagen und Habitus von Studierenden an Berufsakademien..... 135

GESCHICHTE

Peter Mantel:

„Eine vollkommen unpolitische Disziplin“. Zur Entwicklung
der modernen Betriebswirtschaftslehre im ersten
Halbjahrhundert ihres Bestehens 148

Johannes Keil:

Professoren und Pädagogik? Die Entwicklung
der Hochschulpädagogik an der Humboldt-Universität bis 1989..... 165

PUBLIKATIONEN

Antonia Scholkmann, Bianca Roters, Judith Ricken,
Marc Höcker (Hg.): Hochschulforschung und Hochschulmanagement
im Dialog. Zur Praxisrelevanz empirischer Forschung über
die Hochschule (*René Krempkow*)..... 183

Stefan Remhof: Auswanderung von Akademikern aus
Deutschland. Gründe, Auswirkungen und Gegenmaßnahmen
(*Karin Zimmermann*) 187

Klemens Himpele, Torsten Bultmann (Hg.): Studiengebühren
in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. 10 Jahre
Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS).
Rückblick und Ausblick (*Dominik Düber*) 189

Peer Pasternack; Daniel Hechler:

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland
seit 1945 193

Autorinnen & Autoren205

**Georg Krücken
Gerd Grözinger
(Hrsg.)**

**Innovation und Kreativität
an Hochschulen**

Kreativ = innovativ?

Zwei Themen der Hochschulforschung

Gerd Grözinger
Georg Krücken
Flensburg / Speyer

2009 war das ‚Europäische Jahr der Kreativität und Innovation‘, im Dezember des Vorjahres vom Europäischen Parlament und dem Rat der Europäischen Union ausgerufen.¹ Die Notwendigkeit, sich mit solchen Fragen zu beschäftigen, wird auch innerhalb der Gemeinschaft der Hochschulforscherinnen und -forscher gesehen. Im Mai 2008 hatte die Gesell-

schaft für Hochschulforschung auf ihrer Mitgliederversammlung ein entsprechendes Thema für die Jahrestagung 2009 ins Auge gefasst. Der ‚Call‘ bat dann um Beiträge zu ‚Innovation und Kreativität an Hochschulen: Ihre Bedeutung für Lehre, Organisation und Forschung‘, und die Veranstaltung wurde im April 2009 an der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften in Speyer erfolgreich durchgeführt.² Eine Auswahl der Vorträge wird im Themenschwerpunkt dieses Heftes publiziert, wobei darauf geachtet wurde, dass alle drei Dimensionen – Lehre, Organisation, Forschung – repräsentiert sind. Obwohl nicht ausgeschlossen, sind dagegen Beiträge zur mittlerweile auch in Deutschland angekommenen Diskussion zur Kreativen Klasse (Florida 2004) nicht vertreten, vermutlich weil die Raumbezogenheit von Kreativität und Innovation (Meusburger 2009) sich erst langsam als interdisziplinäres Thema entwickelt.

Kreativität und Innovation werden häufig synonym gebraucht. Aber Innovation ist mittlerweile der in der öffentlichen Debatte eindeutig häufiger anzutreffende Terminus. So ergab eine Eingabe bei Google (nur deutschsprachige Seiten, um die Vergleichbarkeit zu sichern) der beiden Begriffe ein Verhältnis von 4.580.000 zu 7.730.000, also etwa von 1:1.5 (November 2009). Erklären lässt sich diese Gewichtung durch den zumindest scheinbar praktischeren Gehalt der Innovationsdimension, wodurch auch bessere

¹ <http://www.ejki2009.de>

² <http://www.hochschulforscher.de>

Anhaltspunkte für eine Politik der gezielten Förderung gegeben scheinen. Ein kleiner Test zeigt: Werden die beiden Termini in die Suchfunktion des BMBF-Servers eingegeben (<http://www.bmbf.de>), lauten die Ergebnisse 303 zu 1175, also ein Verhältnis von nun fast 1:4.

Der öffentlichen und politischen Diskussion stehen mit der Innovations- und Kreativitätsforschung zwei Forschungsfelder gegenüber, die sich mit dem Entstehen des Neuen beschäftigen. Beide Forschungsfelder, die zu distinkten Communities geführt haben, werden jedoch häufig nicht aufeinander bezogen. Sie sind für die Hochschulforschung von besonderer Relevanz, da der Hochschulbereich eine gesellschaftliche Arena darstellt, in der Neues ständig hervorgebracht wird. Dies gilt für die Inhalte von Wissenschaft wie ihren Transfer in die Gesellschaft. Hier setzen sowohl die Kreativitäts- als auch die Innovationsforschung an.

In der Wissenschaftsforschung gilt Kreativität als die Grundvoraussetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse. So hat der Wissenschaftssoziologe Robert K. Merton in dem kurz nach seinem Tod veröffentlichten Buch „The Travels and Adventures of Serendipity“ mit viel historischem Material die verschlungenen Wege der Wissensproduktion nachgezeichnet (Merton/Barber 2004). Mit dem Begriff „Serendipity“ bezieht sich Merton auf ein kaum bekanntes persisches Märchen, in dem die Reisen und Abenteuer von drei Prinzen aus Serendip (der alten persischen Bezeichnung für das heutige Sri Lanka) beschrieben werden. Die Prinzen kamen immer wieder vom Weg ab, und dadurch, dass sie vom Weg abkamen, erlebten sie ungeahnte Abenteuer, in denen sie in der aktiven und kreativen Auseinandersetzung mit nicht Vorhergesehenem und Zufälligem laufend neue Entdeckungen machten und neue Einsichten gewannen. Diese Metapher nutzend, stellt Merton heraus, dass auch die Wissenschaft in sehr weiten Teilen einer solchen Reise ähnelt. Dabei betont er jedoch, dass die Offenheit gegenüber dem nicht Vorhergesehenen und dem Zufall sowie deren produktiver Nutzung in der Wissenschaft selbst bestimmten Regeln und Rahmenbedingungen unterliegt, denn, so bereits Louis Pasteur, der Zufall begünstigt nur den vorbereiteten Geist. Hierzu zählen neben theoretischen und methodischen Rahmenbedingungen auch institutionelle Kontexte und individuelle Persönlichkeitsmerkmale. Ebenso wird im Hinblick auf Bildung Kreativität als *conditio sine qua non* im Übergang zu einer auf Wissen basierenden Gesellschaft gesehen; das eigenständig-schöpferische Moment des Lernens, das Abweichen von bekannten Wegen, gewinnt gegenüber dem bloßen Erlernen zunehmend an Bedeutung (Sawyer 2009).

Auch der Bezug der wissenschaftlichen Forschung zur Innovation ist offensichtlich. Galten dem Begründer der Innovationsforschung, dem österreichisch-amerikanischen Nationalökonom Joseph A. Schumpeter, noch die Unternehmen als die zentrale Variable im Innovationsgeschehen, wird schon seit einigen Jahrzehnten die besondere Bedeutung von Wissenschaft und Forschung betont (vgl. Rosenberg 2000; Mowery/Sampat 2005). So stand am Beginn des klassischen linearen Innovationsmodells die wissenschaftliche Grundlagenforschung. Sie galt als Voraussetzung für Innovationen, indem ihre Ergebnisse – dem Modell zufolge – schrittweise über die angewandte Forschung und die Entwicklung zum Entstehen marktreifer Verfahren und Produkte führten. Die aufkommenden Zweifel an der empirischen Gültigkeit des linearen Innovationsmodells schwächten jedoch nicht die angenommene Bedeutung der wissenschaftlichen Forschung. Im Gegenteil: Auch wenn heutzutage anstelle der klaren Phaseneinteilung und institutionellen Zuordnung verstärkt fließende Grenzen, Überlappungen und Rückkopplungen zwischen den Phasen betont werden und die vielfältigen Interaktionsbeziehungen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft im Fokus stehen, stellt sich die Bedeutung der wissenschaftlichen Forschung für gelingende Innovationsprozesse als völlig unumstritten dar. Hier spielt insbesondere die an Hochschulen betriebene Forschung eine besondere Rolle. Dies zeigen neuere international-vergleichende Untersuchungen zur Einbettung von Universitäten in nationale und regionale Innovationssysteme (Science and Public Policy 2009), und auch hochschul- und wirtschaftspolitische Aktivitäten – von der Errichtung universitärer Transferstellen bis zur Lissabon-Strategie der EU – gehen in dieselbe Richtung. Bemerkenswert ist auch, dass der ehemalige „Bundesbericht Forschung“ des BMBWF seit 2008 „Bundesbericht Forschung und Innovation“ heißt.

Anders verhält es sich, wenn man die Aspekte „Lehre“ und „Organisation“ betrachtet. Die Form der Vermittlung von Wissen wie die Organisationsprinzipien der Institution „Hochschule“ selbst wurden lange als ausgesprochen beharrend beschrieben. Aber auch hier beginnt sich vieles zu ändern: neue Lehrmethoden und neue Formen der Forschungskooperation werden ausprobiert, neue Fächer und Abschlüsse eingeführt, neue Leitungsmodelle etabliert.

Grundsätzlich gilt also, dass Innovation ohne vorherige schöpferische Leistung nicht zu haben ist. Von Kreativitätsforschern wird der Zusammenhang systematisch in Form einer Matrix beschrieben, in der die beiden Achsen zum einen entlang von Kultur/Organisation/Gruppe/Person

und zum anderen von Fähigkeiten/Prozess/Produkt aufgegliedert werden. Innovation ist dann eine Schnittmenge von Produkt und Organisation (Magyari-Beck 1999). Aber in anderen Feldern der Matrix gibt es Herausforderungen von gleicher Bedeutung. Für die Hochschul- und Wissenschaftsforschung besonders interessant sind etwa die Ebenen von Gruppe und Personen, wie also Arbeitsbedingungen im Wissenschaftsbereich konkret ausgestattet sind. Zwar hat auch dies die Politik im Blickfeld ihrer Reformbemühungen (Expertenkommission Forschung und Innovation 2009), aber es ist nicht ausgeschlossen, dass aktuelle Trends hin zu angeblich effektiveren Einheiten, hin zur stärkeren Exzellenzförderung, hin zur detaillierten Rechenschaftspflichtigkeit schöpferische Prozesse eher behindern denn stärken (Heinze 2008).

Dass Kreativität und Innovation ein entsprechend umkämpftes Terrain in der öffentlichen Debatte darstellen, ist Thema des Beitrags von *David Kaldewey*. Beide Begriffe sind vergleichsweise neu; trotz wissenschaftlicher Vorarbeiten, die weiter zurückreichen, sind sie erst seit den 1950er Jahren gebräuchlich. Und, obwohl sie gerne zusammen gestellt, zusammen gedacht, zusammen behandelt werden, beschreiben sie recht unterschiedliche Sphären. Kreativität gehört zu einem Autonomiediskurs, wie er Wissenschaft inhärent eigen ist und in Deutschland vor allem mit dem Namen Humboldts verknüpft bleibt. Innovation dagegen ist Bestandteil des Praxisdiskurses, in dem nicht Erkenntnis, sondern Relevanz die zentrale Messeinheit darstellt. Die Autonomievorstellung lässt sich wiederum auf drei Ebenen thematisieren, der personalen, der institutionellen und der systemischen, die die Wissenschaft als Wertsphäre umfasst. Aber auch der Praxisdiskurs hat neuerdings seine eigene Autonomievorstellung entwickelt, in der Hochschulen oder Forschungseinrichtungen von einem professionellen Management gesteuert werden, um so die Wettbewerbsfähigkeit ihrer Institution zu sichern. Eine konfliktfreie Lösung dieses Spannungsverhältnisses ist dabei nicht in Sicht; die Hochschulgeschichte ist seit jeher von beiden Konzeptionalisierungen in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen geprägt.

Auch der Beitrag von *Carsten von Wissel* beginnt mit einer begrifflichen Einordnung, und zwar mit einer Konzentration auf Kreativität. Zunächst kann dieser als eine Demokratisierung älterer Vorstellungen gelten, die noch die Einzigartigkeit und Nichtplanbarkeit des Schöpferischen oder sogar Genialischen betonten. Kreativitätsforschung im heutigen Sprachgebrauch ist dagegen ein Folgeprodukt der Psychologie der Intelligenz, also einer Eigenschaft, die in unterschiedlicher Abmessung allen

Menschen eigen ist. Zur aktuellen Popularität haben jedoch noch andere Wissenschaften, vor allem eine zeitgeistige Ökonomie mit ihrer Betonung der Dynamik des Unternehmertums, beigetragen. Die Anwendung auf das wissenschaftliche Arbeiten zeigt nun zunächst, dass dieses nicht unmittelbar gleichgesetzt werden darf mit ständigen Neuerungen: es gibt hier auch Platz für kumulative und replikative Leistungen. Aber Kreativität zu fördern bleibt trotzdem hoch bewertetes Primärziel wissenschaftlicher Organisationen, ohne dass diese aber einen Königsweg oder auch nur einen wirklich zuverlässigen Pfad dafür wüssten. Kreativität wird so schnell zur Rechtfertigung jeglicher aktueller hochschulpolitischer Aktionen, was zu der Frage führt, ob der Begriff in diesem Zusammenhang nicht besser gänzlich aufgegeben werden sollte.

Begründete Skepsis gegenüber aktuellen hochschulpolitischen Moden kennzeichnet auch die Position von *Maria Olivares* und *Andrea Schenker-Wicki*. Selbst wenn man die Steigerung der Innovationsfähigkeit zum fast einhellig befürworteten Ziel wissenschaftsbasierter Ökonomien erklärt, bedeutet dies nicht, dass die dominanten Akteure erfolgreiche Umsetzungsstrategien wählen. Den Hochschulen etwa, einem zentralen Motor hierin, wird zwar auf der einen Seite von den Wissenschaftsverwaltungen mehr Autonomie gewährt. Zugleich werden dafür aber zunehmende Rechenschaftspflichten eingeführt, wird die Accountability durch Evaluationen, Akkreditierungen, Audits, Qualitätssicherungssysteme etc. im bisher unbekanntem Maße gesteigert. Das Verhältnis von Vertrauen, Risiko und Kontrolle verschiebt sich bei der politischen Wahrnehmung eines steigenden Risikos in Richtung höherer Kontrolle, bis schließlich ‚regulatorischer Overkill‘ droht. Empirische Untersuchungen zur Situation in der Schweiz und Deutschland weisen darauf hin, dass im Bereich der Hochschulen das Betreten dieser roten Zone, die gesellschaftliche Effizienzverluste impliziert, nicht mehr ausgeschlossen werden kann. Die wirtschaftswissenschaftlich fundierte Empfehlung besteht darin, bisherige Reformen – wie vor allem den Bolognaprozess – ihrerseits einer Effektivitäts- und Effizienzprüfung zu unterziehen, die Accountability der Einrichtungen auf das nötige Maß zurück zu fahren und die erodierte Vertrauensdimension zwischen Hochschulen und Politik wieder aufzubauen.

Ein gutes Arbeitsklima einschließlich der Offenheit für Veränderungen ist eine der Voraussetzungen für eine innovationsförderliche Situation. *Boris Schmidt* hat ProfessorInnen und deren MitarbeiterInnen an deutschen Einrichtungen daraufhin befragt. Die professorale Ebene ist unbestritten der zentrale Akteur einer Hochschule, organisationstheoretisch aber nicht

ganz leicht zu fassen, da hier Elemente sowohl von Führung wie von Abhängigkeit wie von unternehmerischem Handeln einzigartig zusammengefasst sind. Ziel war es vor allem, auch im akademischen Bereich solidere Informationen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bezug auf die gelebte Veränderungskultur zu erheben, wie sie für Wirtschaft und Verwaltung schon etwas länger vorliegen. Das Ergebnis stimmt prinzipiell hoffnungsvoll: Zumindest die an der Umfrage Teilnehmenden sind Veränderungen gegenüber mehrheitlich durchaus aufgeschlossen. Aber die Selbstwahrnehmung der ProfessorInnen ist strukturell doch positiver als die Fremdwahrnehmung ihrer MitarbeiterInnen, besonders die Promovierenden sind kritischer. Und die Bereitschaft zu Neuem ist bei abstrakteren allgemeineren Anforderungen – Stichwort: Hochschulreformen – allemal stärker, als wenn die eigene Arbeitsweise von ProfessorInnen direkt davon betroffen ist. Auch wenn mit den bisherigen Daten noch nicht gezeigt werden kann, dass von einem guten Arbeitsklima an einem Lehrstuhl direkte positive Wirkungen in Richtung Forschungserfolg ausgehen, bleibt ein solcher Nachweis doch begründete Zukunftserwartung.

Eine stärker professorenunabhängige Forschung findet in Deutschland häufig frühestens in der Post-Doc-Phase statt. Die Autonomie von NachwuchsgruppenleiterInnen untersucht *Susan Böhmer* am Beispiel des Emmy Noether-Programms der DFG und einiger anderer vergleichbarer Ausschreibungen. Dabei wurden sowohl bewilligte wie abgelehnte Anträge erfasst und deren AntragstellerInnen befragt. Das Bild ist dabei zwiespältig: Einer hohen Arbeitsautonomie – besser jedenfalls als bei JuniorprofessorInnen, einer im Karriereweg ähnlichen Gruppe – steht eine unklare institutionelle Einbindung gegenüber. Das macht sich besonders im häufig verwehrteten Promotionsrecht bemerkbar. Diese Statusinkonsistenz zu heilen und die eigenen Promovierenden auch tatsächlich zum Abschluss führen zu dürfen, ist ein wichtiges Motiv von NachwuchsgruppenleiterInnen zusätzlich noch zu habilitieren, was eine häufig gewählte Option darstellt. Eine zweite Untersuchungsfrage betraf die Ergebnisse. Auf den ersten Blick ist beeindruckend, dass die Wahrscheinlichkeit, als geförderter ‚Emmy‘ im Untersuchungszeitraum eine unbefristete Professur zu erhalten, viel höher war als bei den für dieses Programm abgelehnten Bewerberinnen und Bewerbern. Allerdings lässt sich das nicht auf Publikations- oder Zitationsdifferenzen zurückführen, denn hier gab es keinen Unterschied. Es sieht eher so aus, als würden ein durch die Förderung zugeschriebener Reputationsstatus wirken bzw. die mit der Leitung einer solchen Gruppe verbundenen Managementenerfahrungen von Bedeutung sein.

Bei einer noch viel jüngeren Kohorte setzen *Michael Jaeger* und *Susanne in der Smitten* an, den Studierenden. Am Beispiel des ‚Service Learning‘ bzw. ‚Verantwortungslernens‘, wo man sich im Rahmen von Lehrveranstaltungen ehrenamtlich für gemeinnützige Zwecke engagiert, wird gefragt, was dies für die Profilbildung von Hochschulen leisten kann. Es geht also um innovative Lehrformen, wobei Verantwortungslernen viele Vorteile mit sich bringen kann: Kompetenzzuwachs für Lernende wie Lehrende, besserer Praxisbezug, Verzahnung mit der außerakademischen Realität etc. Ursprünglich aus den USA kommend, wird es mittlerweile auch an mehreren deutschen Hochschulen praktiziert. Erste Evaluationen bestätigen die bisher eher theoretisch postulierten positiven Wirkungen. Wie jede Innovation ist auch diese nicht ohne Risiken. Das Verantwortungslernen konkurriert etwa mit anderen Studienbelastungen, es muss intern akzeptiert werden, um eine nachhaltige institutionelle Einbindung zu erfahren, und es bindet Ressourcen. Es handelt sich auf jeden Fall um die Einführung einer langfristigen Strategie, von der sofortige Erfolge für die Profilbildung einer Hochschule kaum erwartet werden können.

Auch *Otto Kruse* widmet sich der Dimension der Lehre, nun in Bezug auf die Herausbildung eines kritischen Denkens. Das ist kein nebensächliches Ziel einer hochschulischen Ausbildung, sondern muss laut dem kürzlich verabschiedeten Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen im Zentrum der Bemühungen stehen. Aber welche Didaktik ist dafür geeignet? Die Antwort ist fern von sicherer Erkenntnis und kann auch nur in jeweils disziplinspezifischer Färbung gegeben werden. Es sind zum einen unterschiedliche Mischungen von methodisch bewusstem Denken, von Skeptizismus gegenüber dem Bekannten, von Selbstreflexion etc. Zum anderen fallen je nach Fach unterschiedliche Lernsituationen darunter, etwa Seminare, Studienprojekte oder Forschungskurse für Studierende. Es bleibt jedenfalls eine Herausforderung an die Hochschulen, sich nicht ausschließlich auf die – durch den Bolognaprozess als vordringlich angesehene – unmittelbare Employability zu konzentrieren, sondern die langfristige Dimension sowohl für die Absolventen wie für die Gesellschaft insgesamt wieder stärker zu gewichten.

Literatur

- Expertenkommission Forschung und Innovation (2009): Gutachten zu Forschung, Innovation und Technologischer Leistungsfähigkeit, Berlin
- Florida, Richard (2004), *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*, New York

- Heinze, Thomas (2008), Förderliche Kontextbedingungen für kreative Forschung. Ergebnisse einer empirischen Studie, in: Hochschulmanagement, Jg. 3, Heft 1, S. 8 - 12
- Magyari-Beck, István (1999), Creatology, in: Mark A. Runco, Steven R. Pritzker (Hg.), Encyclopedia Of Creativity, San Diego, S. 433 - 441.
- Merton, Robert K./Barber, Elinor (2004): The Travels and Adventures of Serendipity, Princeton.
- Meusburger, Peter (2009), Milieus of Creativity: The Role of Places, Environments and Spatial Contexts, in: Peter Meusburger, Joachim Funke, Edgar Wunder (Hg.), Milieus of Creativity. An Interdisciplinary Approach to Spatiality of Creativity, Dordrecht, S. 97 - 153.
- Mowery, David C./Sampat, Bhaven N. (2005): Universities in National Innovation Systems, in: Jan Fagerberg, David C. Mowery, Richard R. Nelson (Hg.), The Oxford Handbook of Innovation, Oxford, S. 209-239.
- Rosenberg, Nathan (2000): Schumpeter and the Endogeneity of Technology. Some American Perspectives. The Graz Schumpeter Lectures, London/New York.
- Sawyer, R. Keith (2009): Kreativität, in: Sabine Andresen et al. (Hg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel, S. 507-519
- Science and Public Policy (2009): Special Issue on Third Mission (Hg. Bo Göransson, Rasigan Maharajh, Ulrich Schmoch), Vol. 36, No. 2, S. 83-164.

Innovation – Accountability – Performance

Bedrohen die Hochschulreformen die Innovationsprozesse an Hochschulen?

Maria Olivares
Andrea Schenker-Wicki
Zürich

Innovation, Accountability und Performance sind Begriffe, die im Zusammenhang mit Hochschulen und Hochschulreformen in den letzten Jahren vermehrt Verwendung fanden und die zunehmend in den Fokus von Hochschulleitung und Politik geraten sind. Der vorliegende Beitrag thematisiert den Zusammenhang von Innovation, Accountability und Performance

aus Sicht der Hochschulen, die als wichtige Innovatoren zur gesamtgesellschaftlichen Wohlfahrt beitragen. Der Artikel ist im Wesentlichen in vier Abschnitte gegliedert. Zunächst werden die Charakteristika der Innovationsproduktion erläutert. Anschliessend werden die Rahmenbedingungen aufgezeigt, unter denen die Hochschulen ‚Lehre‘ und ‚Forschung‘ betreiben. Im dritten Abschnitt folgen Erläuterungen zu den Begriffen Accountability und Prüfungsökonomik, und im vierten Abschnitt wird das Zusammenspiel von Innovation, Accountability und Performance, basierend auf systemtheoretischen Überlegungen beschrieben.¹ Der Beitrag schliesst mit zusammenfassenden Überlegungen.

1. Die Innovationsproduktion

Innovationen sind diejenigen Aktivitäten, von denen unsere moderne Wissensgesellschaft lebt. Innovationen sind essentiell, wenn Länder bzw. Gesellschaften wettbewerbsfähig bleiben wollen. Das Innovationspotential einer Gesellschaft bedingt nicht zuletzt, welcher Grad der Wettbewerbsfähigkeit und mithin welcher gesellschaftliche Wohlstand erreicht werden

¹ Die im vorliegenden Artikel verwendete Begriffsterminologie folgt den wirtschaftswissenschaftlichen Ansätzen zur Systemtheorie und Kybernetik. Eine Übersicht hierzu findet sich z.B. in Gomez/Probst (1999: 22).

kann (Aghion 2008). Das International Institute for Management Development gibt jedes Jahr ein Ranking heraus, welches weltweit die 55 wettbewerbsfähigsten Länder ausweist, gelistet nach 331 Kriterien. Auf Platz 1 stehen nach wie vor die USA, gefolgt von Singapur und Hongkong sowie der Schweiz. Deutschland befindet sich auf Platz 16 (IMD 2008). Der Umfang hinsichtlich Aufwendungen und Investitionen in Forschung und Entwicklung wie auch der dadurch generierte Innovationsoutput tragen massgeblich zur Wettbewerbsfähigkeit bei (IMF 2008).

Die Produktion von Innovationen erfolgt nun aber nicht auf die gleiche Art und Weise, wie dies aus der klassischen Theorie der Güterproduktion bekannt ist: Innovationen sind knappe Güter, wobei es keine Automatismen und keine Garantien dafür gibt, dass in einem Produktionsprozess bei gegebenem Input und entsprechender Faktorkombination tatsächlich Innovationen als Output generiert werden. Je radikaler die Innovationen, desto mehr gilt das vorgängig Gesagte: Es gibt keine Garantien, zumal aus der Literatur bekannt ist, dass Innovationen heute in der Regel nicht mehr von einem einzelnen Akteur produziert werden. Sie entstehen vielmehr aus unzähligen Interaktionen von unterschiedlichen Akteuren, Organisationseinheiten oder Institutionen. Dies bedeutet konkret, dass ein Wechsel von strikt sequentiellen Prozessen zu parallelen und immer schneller werdenden interaktiven Prozessen infolge der sich beschleunigten Ko-Evolution von Technik und Gesellschaft erfolgt (West/Gallagher 2006, Gassmann 2006). Damit gewinnen für die Innovationsproduktion Peers und Mitgliedschaften in entsprechenden Netzwerken an Bedeutung und zwar nicht nur im Bereich der Privatwirtschaft, sondern auch im öffentlichen Bereich, wie z. B. den Hochschulen. Neben der Netzwerkstruktur und den Peers, die verschiedene Interaktionen zulassen, gibt es darüber hinaus eine Reihe von Schlüsselfaktoren, welche – evidence based aus der betriebswirtschaftlichen Forschung – als elementar und unverzichtbar der Innovationsfähigkeit zugrunde gelegt werden können. Es sind dies:

- Die *Förderung von Autonomie*, welche die Initiative des Einzelnen erhöht (Carpenter 2001).
- Ein *gutes Arbeitsklima*: Während früher in der Ökonomie von dem rational agierenden Homo Oeconomicus ausgegangen wurde, weiss man heute aus der Psychologie, dass Gefühle und Emotionen bei jeder Entscheidungsfindung eine wichtige Rolle spielen. Ein gutes Arbeitsklima hat einen signifikanten Einfluss auf den Innovationsgrad eines Unternehmens, da es positiv mit der Motivation, der Produktivität und dem Commitment der Belegschaft korreliert (Amabile et al. 1996).

- Nicht zuletzt bedarf es genügend *Ressourcen* zeitlicher und finanzieller Art (Cooper 1999).

Dass ein Teil dieser Schlüsselfaktoren nicht immer gegeben ist – vor allem die zeitlichen und finanziellen Ressourcen – mag nicht erstaunen. Im gesamtgesellschaftlichen Interesse sollte jedoch der Produktion von Innovationen eine grosse Bedeutung beigemessen werden, und die Produktionsbedingungen sollten optimiert werden. Dies betrifft insbesondere die Hochschulen, welche als Innovatoren in unserer Wissensgesellschaft eine dominante Rolle spielen. Dass sich die Bedingungen für die universitäre Forschung und mithin der Innovationsproduktion in den letzten Jahren nach einem allgemeinen Aufbruch Ende der 90er Jahre wieder zu verschlechtern drohen, soll in den nächsten Abschnitten detaillierter ausgeführt werden.

2. Rahmenbedingungen: Reformen

2.1 Autonomie

Ende der 90er Jahre wurden im gesamten deutschsprachigen Raum – d.h. sowohl in Deutschland als auch in Österreich und der Schweiz – weitgehende Hochschulreformen geplant und umgesetzt. Mit dem Ziel der Umwandlung von starren, bürokratischen Systemen zu effizienten, wirksam und wirtschaftlich handelnden Dienstleistungseinrichtungen wurde seit den 80er Jahren in vielen Ländern ein Grossteil der Verwaltungen und der Hochschulen reformiert (Hill 2005: 58). Unter dem Titel *New Public Management* (NPM) oder wirkungsorientierte Verwaltungsführung wurden neue Steuerungsinstrumente eingeführt, die Gesetzgebung gestrafft und modernisiert sowie die Kompetenzen zwischen Exekutive, Legislative und der Verwaltung neu definiert. So hat bereits 1994 die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) ‚Elf Thesen zur Stärkung der Finanzautonomie der Hochschulen‘ (KMK 1994) herausgegeben. Anfangs der 90er Jahre wurden erste Modellversuche zu Globalhaushalten in verschiedenen Bundesländern gestartet (Federkeil/Ziegele 2001) und im Jahr 2002 wurde mit dem Niedersächsischen Hochschulgesetz die erste gesetzliche Regelung zur Ausweitung der Hochschulautonomie in Deutschland eingeführt. Mittlerweile sind in allen Bundesländern entsprechende Gesetze und Verordnungen verabschiedet bzw. vertragliche Vereinbarungen unterschrieben. Eine ähnliche Entwicklung zur Stärkung der Autonomie der Hochschulen findet sich in der Schweiz, wo der Prozess allerdings etwas früher einge-

setzt hat. Auch in Österreich wurde im Jahr 2002 eine grosse und radikale Universitätsreform durchgeführt. Alle diese Reformen sollten dazu führen, den Hochschulen mehr Autonomie zu geben, um die Produktion von Wissen und Innovationen zu stärken. In der Schweiz sprach man damals von einer Autonomie dividende, die mit einer effizienteren Produktion einhergehen sollte. Man ging davon aus, dass sich die Hochschulen mehr Freiräume auch finanzieller Art verschaffen und zu ihrem Vorteil nutzen könnten. Die Autonomieausweitung vor allem im Hinblick auf Organisation und Finanzen – auch unter den Stichworten Leistungsvereinbarung und Globalhaushalt bekannt – hatte allerdings eine Kehrseite: Mit der Autonomie wurde die Rechenschaftspflicht der Hochschulen – die sogenannte Accountability² – in mancher Hinsicht drastisch erhöht, wobei die betroffenen Einheiten verpflichtet wurden, eine veränderte und angepasste Berichterstattung zur Messung und Bewertung ihrer Aktivitäten einzuführen (Haldemann 1998: 195). Die Ausgestaltung der Rechenschaftspflicht erfolgte dabei sehr unterschiedlich, je nachdem, wie viel Vertrauen den einzelnen Universitäten von den verantwortlichen staatlichen Trägern entgegengebracht wurde und wird.

2.2 *Bologna-Reformen*

Etwa zeitgleich zur Anpassung der Universitätsgesetze im deutschsprachigen Raum, startete mit dem Jahr 1999 der Bologna-Reformzug, der mit lautem Getöse über die europäische Hochschullandschaft hinwegdonnerte. Nach Autonomie und Accountability waren jetzt Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse und einheitliche Qualitätssicherungssysteme die relevanten Themen. In einem zweijährigen Turnus trafen sich die Bildungsminister der verschiedenen europäischen Länder und legten die Rahmenbedingungen für den Bologna-Prozess fest: In Prag riefen die Minister im Jahre 2001 zu einer engeren Kooperation zwischen den Anerkennungsinstitutionen und denjenigen der Qualitätssicherung auf. Sie forderten die Hochschulen und das European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA) auf, in Zusammenarbeit mit den landesspezifischen Agenturen bei der Einführung gemeinsamer Rahmengrundsätze zusammenzuarbeiten und Beispiele im Sinne von best practice zu verbreiten. 2003 und 2005 folgten dann die Konferenzen in Berlin und Bergen. Das gestufte Studiensystem und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse waren

² Wird in diesem Beitrag von Accountability gesprochen, ist nicht die finanzielle Berichterstattung durch die staatlichen Revisionsstellen gemeint, sondern die zusätzliche Berichtspflicht der Hochschuleinrichtungen im Zuge einer erhöhten Autonomie.

nach wie vor wichtige Themengebiete, doch gewann das Thema der Qualitätssicherung zunehmend an Bedeutung. Grundsätze der internen und externen Qualitätssicherung wurden vereinbart, um das europäische Hochschulsystem für den internationalen Wettbewerb fit zu machen (European Association for Quality Assurance in Higher Education 2005).

Wie nicht anders zu erwarten, setzten aufgrund der kulturellen Vielfalt in Europa die einzelnen Staaten die Richtlinien zur Qualitätssicherung sehr verschieden um: In Deutschland mussten sich alle neuen Bachelor- und Masterstudiengänge einer Programmakkreditierung – seit 2008 neu alternativ einer Systemakkreditierung – unterziehen. In der Schweiz wurde über das nationale Universitätsförderungsgesetz aus dem Jahre 1999 die Einführung eines Qualitätssicherungssystems an den Universitäten gefordert. Dieses Qualitätssicherungssystem muss alle vier Jahre mittels eines Quality Audits extern überprüft werden und ist zusätzlich an die Gewährung von Subventionen gekoppelt. Auch in Österreich müssen die Universitäten basierend auf dem neuen Universitätsgesetz aus dem Jahre 2002 ein internes Qualitätssicherungssystem ausweisen, das allerdings zurzeit nicht extern kontrolliert, sondern im Rahmen der Einhaltung von Zielvereinbarungen vom zuständigen Ministerium überprüft wird.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass in allen drei Ländern, Deutschland, Österreich und der Schweiz, die Rechenschaftspflichten aufgrund der Autonomiebestrebungen und der Bologna-Reformen deutlich erhöht wurden, mitunter zum Leidwesen der Universitäten. Diese klagten denn auch über planlos durchgeführte Evaluationen, Akkreditierungen und Audits und bekunden offen ihren Unmut.

Das sich ausweitende Prüfungswesen betrifft jedoch nicht nur den öffentlichen Sektor, sondern zunehmend auch den privatwirtschaftlichen Bereich. Hier ist insbesondere der Sarbanes-Oxley Act zu nennen – das amerikanische Gesetz, das im Zuge der Börsenskandale unter anderem rund um Enron oder Worldcom im Jahr 2002 entstanden ist.³ Durch eine verschärfte Regulierung der Finanzberichterstattung sowie durch zusätzliche interne und externe Kontrollen sollte das Vertrauen in die Unternehmen wieder hergestellt werden. Die Beurteilungen über den Nutzen dieses

³ Der am 30. Juli 2002 von Präsident Bush unterzeichnete Sarbanes-Oxley Act (SOA) gilt als die bedeutendste Änderung der US-Wertpapiergesetze seit dem Securities Act und dem Securities Exchange Act von 1933 bzw. 1934. Durch den SOA werden die Verantwortlichkeiten von Managern und die Haftung der Wirtschaftsprüfer neu geregelt, sowie das Verhältnis zwischen Abschlussprüfer und Mandant präzisiert. Neben verschiedenen anderen disziplinarischen Massnahmen schreibt der SOA die Einführung eines Audit Committees sowie eine zwingende Prüfung des internen Kontrollsystems vor.

Gesetzes sind jedoch zwiespältig: Die Revisionskosten für die börsennotierten Unternehmungen verdoppelten sich und die erwünschten positiven Effekte im Hinblick auf die Unternehmensperformance blieben aus (NZZ, 2005: 21).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die Neigung, vermehrt Kontrollen durchzuführen, wie ein roter Faden durch unsere Gesellschaft zieht und neben den öffentlichen Unternehmen, wie den Hochschulen, ebenso private Unternehmen in einem zunehmenden Ausmass fordert und belastet. Zusätzlich haben sich durch die Globalisierung und die weltweite Vernetzung der Volkswirtschaften die systemischen Risiken stark erhöht, wie die aktuelle Finanzkrise deutlich zeigt. Während sich noch in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts die Konjunkturzyklen in regelmässiger und relativ gut kalkulierbarer Folge abwechselten, lässt sich dieses Muster nach dem Zusammenbruch des Finanzsystems im Jahr 2008 kaum noch für zukünftige Vorhersagen nutzen: Die Zykluslänge wurde gestaucht und die Amplitude gestreckt. Mit anderen Worten: Da das Risiko, definiert als die mögliche Abweichung von Ist und Soll, systemisch bedingt zugenommen hat, wird es zukünftig schwieriger werden, Konjunkturverläufe korrekt zu antizipieren.

3. Accountability und Prüfungsökonomik

3.1 Grundlagen

Geht man davon aus, dass alle gesellschaftlichen Handlungen auf den drei Pfeilern Vertrauen, Risiko und Kontrolle (Rechenschaft) basieren und sich diese Pfeiler stets in einem Gleichgewicht befinden, wird sehr rasch deutlich, dass Kontrollaktivitäten mit zunehmendem Risiko ansteigen. Wenn zusätzlich Reformen erfolgen, in denen Autonomie mit Accountability gekoppelt ist – wie zum Beispiel im Hochschulbereich –, nehmen die Kontrollaktivitäten per se und quasi automatisch zu. Das gleiche gilt für die externe Qualitätssicherung, die aufgrund der Bologna-Reformen in Europa eine nie dagewesene Bedeutung erlangt hat und die europäischen Hochschulen zunehmend belastet. Diese steigenden Kontrollaktivitäten sind ein Phänomen, das in unserer industrialisierten Welt immer häufiger beobachtet wird. Man spricht bereits von einer so genannten ‚audit explosion‘ oder ‚audit society‘, in der immer mehr beobachtet, quantifiziert und geprüft, aber immer weniger gehandelt wird (Power 1997: 147). Die Folge eines solchen Verhaltens sind fortwährend aufwändigere Prüfungen, gefolgt von einem regulatorischen Overkill ohne tatsächlichen *Value*

Added. Doch welche Auswirkung hat nun eine Audit Society konkret auf eine Gesellschaft, und was lässt sich aus ökonomischen Modellen hierzu ableiten?

Zunächst ist festzuhalten, dass Kontrollen bzw. Prüfungen grundsätzlich dazu dienen, einerseits Lernprozesse zu initialisieren und andererseits bei den Beteiligten je nach Prüfungsergebnis Verhaltensmuster zu bestätigen oder zu verändern. In diesem Sinne sollten negative Abweichungen nicht in erster Linie als Schuldzuweisung, sondern als Chance für ein gemeinsames, organisatorisches Lernen verstanden werden (Wunderer/Schlagenhauffer 1994: 11). Gleichzeitig sind Kontrollen und Prüfungen wichtige Präventionsmassnahmen im Kampf gegen opportunistisches Verhalten (Stössenreuther 1991: 38), und sie sind die letzte Phase im Führungsprozess.

Aus ökonomischer Sicht sind Kontrollen bzw. Prüfungen notwendig, um Informationsasymmetrien abzubauen. In diesem Zusammenhang ist in der Ökonomie vor allem die Prinzipal-Agenten-Theorie von Bedeutung, welche die Beziehungen zwischen Auftraggeber und -nehmer untersucht (Picot/Dietl/Franck 2002: 85ff.). Die Handlungen des Agenten beeinflussen nicht nur sein eigenes Wohlergehen, sondern auch dasjenige des Prinzipals. Da die Informationen auf beiden Seiten unvollständig und auch ungleich verteilt sind, muss der Prinzipal stets damit rechnen, dass der Agent Verhaltensspielräume zu seinen Gunsten ausnutzt und den Prinzipal damit bewusst schädigt. Damit spielt das Misstrauen in der klassischen Ökonomie, welche annahmegemäss vom eigennützigem und opportunistischen Homo Oeconomicus ausgeht, eine grosse Rolle. Um die Informationsasymmetrien und die sich daraus ergebenden Probleme zu reduzieren, wird der Prinzipal versuchen, den Verhaltensspielraum des Agenten zu begrenzen, indem er seine Überwachungs- und Kontrollmechanismen verschärft. Diese Verschärfung führt zu einer Erhöhung der Informations- und Kontrollkosten, den so genannten Agency-Costs, welche zusätzlich zu den Produktionskosten kalkuliert werden müssen und preiserhöhend wirken.

Folgt man der klassischen ökonomischen Annahme des Homo Oeconomicus und bezieht die vorgängigen Überlegungen zu Risiko und Vertrauen mit ein, so steigen die Kontrollkosten ins Unermessliche: Das gesamte Prüfungssystem müsste auf opportunistische Agenten ausgerichtet werden, denen man nicht vertrauen kann. Das wird aus Abbildung 1 und 2 ersichtlich, in denen der Zusammenhang zwischen Gewinn und Prüfungsaktivität sowie Kosten und Sicherheit, welche durch zusätzliche Prüfungen erzielt werden kann, dargestellt sind (Power, 1997: 66). Bis zu einer be-

stimmten Anzahl von Prüfungen, dem Optimum in A^* , steigt der Gewinn mit zunehmender Prüfungsaktivität. Eine vertrauensvolle Unternehmensleitung wird denjenigen Punkt wählen, in dem der Gewinn am höchsten ist. Eine Unternehmensleitung, die misstrauisch ist, wählt hingegen einen Punkt weiter rechts des Gewinnoptimums: Die Prüfungsaktivitäten sind ausgedehnter und der Gewinn entsprechend kleiner. Es versteht sich, dass diese Gewinneinbuße von jemandem bezahlt werden muss. In den privatwirtschaftlichen Unternehmen sind es die Aktionäre, bei einer öffentlichen Unternehmung wie der Hochschule ist es die Hochschule bzw. sind es im weitesten Sinne die Steuerzahler.

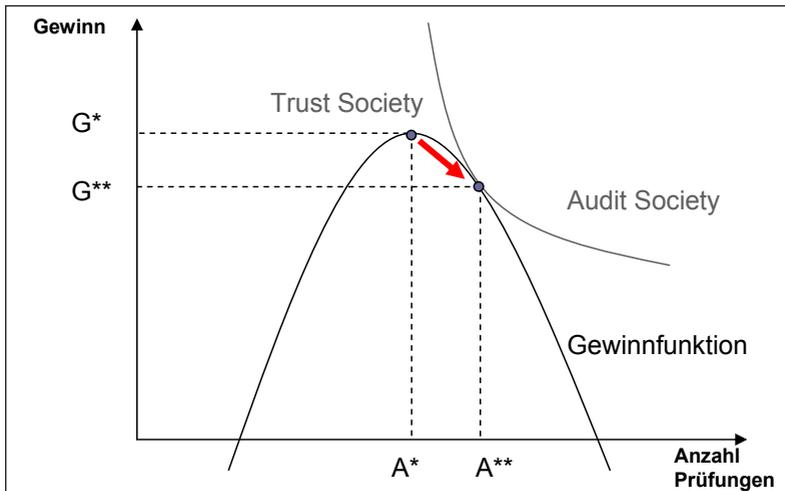


Abbildung 1: Accountability und Prüfungsökonomik: Trade-Off

Geht man einen Schritt weiter und fragt sich, ob eine misstrauische Unternehmensleitung zumindest einen Gegenwert für ihre zusätzliche Prüfungsaktivität erhält, wird aus Abbildung 2 ersichtlich, dass diese Frage nicht in allen Fällen mit Ja beantwortet werden kann. Wie die Graphik zeigt, nimmt die gewonnene Sicherheit zunächst mit steigenden Prüfungsaktivitäten überproportional zu. Werden weiterhin zusätzliche Ressourcen für die Prüfungsaktivitäten aufgewendet, sinkt jedoch der Grenzwert hinsichtlich eines Mehr an Sicherheit, und es kommt zum ‚overauditing‘.

Werden die Abbildungen 1 und 2 in einem Gesamtzusammenhang betrachtet, wird ersichtlich, dass sich ab einem gewissen Punkt eine zusätzliche Anzahl an Prüfungen nicht nur negativ auf den Gewinn auswirkt,

sondern auch kaum etwas zur Verbesserung der Sicherheit beiträgt. Eine Gesellschaft, die unter derartigen Bedingungen produziert, wird mit grosser Sicherheit Wohlfahrtsverluste und Standortnachteile hinnehmen müssen.

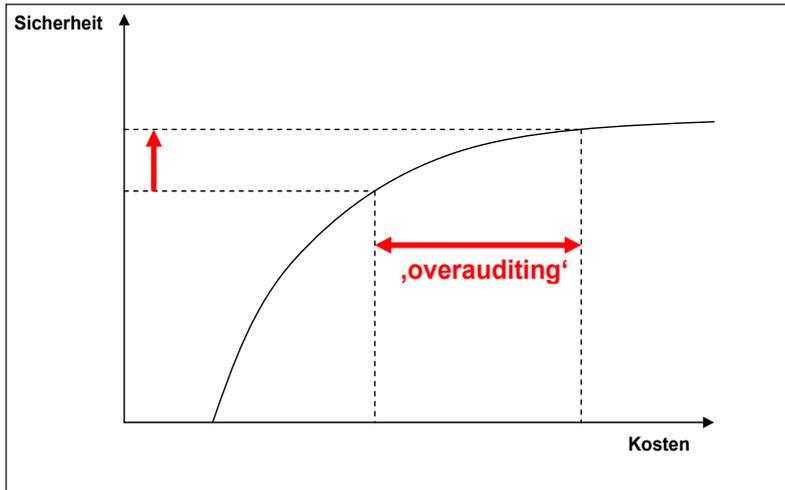


Abbildung 2: Accountability und Prüfungsökonomik: Nutzen zusätzlicher Prüfungen (Power: 1997)

Wie wirkt sich schliesslich eine verschärfte Rechenschaftspflicht auf die Hochschulen aus? Bewegen sich Länder wie Deutschland, Österreich und die Schweiz bereits in Richtung ‚Audit Society‘, oder sind sie noch auf guten Wegen? Diese Fragestellung wurde für verschiedene Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland in zwei Studien an unserem Lehrstuhl analysiert, allerdings mit einem etwas unterschiedlichen Fokus. In der Schweiz wurde untersucht, ob die zusätzliche Autonomie den Universitäten Effizienzgewinne ermöglicht hat (Schenker-Wicki/Hürlimann: 2006). In Deutschland wurde analysiert, ob das deutsche System der Programmakkreditierung für die Universitäten einen tatsächlichen, nach aussen sichtbaren Mehrwert gebracht hat (siehe unten 3.3).

3.2 Zunehmende Prüfaktivitäten: Autonomie und Effizienz

Von den in der Schweiz mittels einer DEA-Analyse⁴ untersuchten zehn Universitäten, die seit Mitte der 90er Jahre ihren Autonomiestatus deutlich ausgebaut haben, konnte nur für vier Universitäten eine leichte Effizienzsteigerung nachgewiesen werden. Bei drei Universitäten war keine Veränderung der Effizienz festzustellen, und drei Universitäten verschlechterten sich leicht in ihrer Performance. Dieses uneinheitliche Bild lässt vermuten, dass eine grössere Autonomie nicht per se zu einer höheren Effizienz der Universitäten führt, insbesondere dann, wenn parallel dazu die Rechenschaftspflicht deutlich erhöht und die Stabsabteilungen in den Universitäten ausgebaut werden. Effizienzgewinne konnten nur bei Universitäten festgestellt werden, die grössere Restrukturierungsprojekte in den Vorjahren durchlaufen hatten (Schenker-Wicki/Hürlimann: 2006).

3.3 Zunehmende Prüfaktivitäten: Programmakkreditierung und Value Added

Ein zweites Beispiel für die deutliche Erhöhung der Prüfaktivität im Hochschulbereich ist das deutsche System der Programmakkreditierung, welche bis zur Einführung der Systemakkreditierung im Jahr 2008 als alleiniges Instrument zur hochschulinternen Qualitätssicherung Anwendung fand. Seit der Einführung der Programmakkreditierung im Jahr 1998 wurden über 4.000 Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen akkreditiert. Nicht zuletzt wegen der in Deutschland zeitweise vehement geführten Diskussion über den Sinn und Unsinn bzw. dem Nutzen und den Kosten von Programmakkreditierungen war das Ziel der im Jahr 2008 durchgeführten Untersuchung, die Gesamtkosten des Systems zu schätzen und einen möglichen Value Added des Verfahrens darzustellen. Für diese Kostenschätzung wurden das Budget des Akkreditierungsrates sowie die direkten und indirekten Kosten einer Programmakkreditierung für verschiedene Universitäten analysiert. Gemäss einer Umfrage im Jahr 2007 betragen die anfallenden Kosten im Rahmen einer Clusterakkreditierung,

⁴ Die Data-Envelope-Analysis (DEA) ist eine Methode zur Effizienzmessung, die als nicht-parametrisches Verfahren ermöglicht, auf Basis einer schrittweisen linearen Programmierung, für die keinerlei Annahmen über die zugrundeliegende Form der Produktionsfunktion erforderlich sind, die bestmöglichen Kombination von Input- und Outputfaktoren respektive Aufwand und Leistung zu bestimmen (Charnes et al. 1978). Auf Basis der Daten aller in den Effizienzvergleich einbezogenen Analyseeinheiten, den sogenannten *decision making units*, ergibt sich die Produktionsgrenze, welche durch die effizient produzierenden Einheiten bestimmt wird und sämtliche Beobachtungen der Input- und Outputkombinationen 'umhüllt'.

welche von den Hochschulen direkt zu tragen waren, durchschnittlich 12.200 € je Studiengang. Allerdings hat unsere Untersuchung gezeigt, dass viele der Universitäten mangelnde bzw. nur eingeschränkte Kenntnis darüber hatten, welche Kosten tatsächlich für die Akkreditierung verbucht werden müssen. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass der tatsächliche Aufwand wesentlich grösser gewesen sein dürfte, als in der vorliegenden Untersuchung angenommen. Ausgehend davon, dass zum Zeitpunkt unserer Untersuchung lediglich ein geringer Prozentsatz der neuen Studiengänge akkreditiert war – 23% bei den Universitäten bzw. 53% bei den Fachhochschulen –, ergibt eine konservative Hochrechnung, dass etwa 500 Mio. € für die Programmakkreditierung insgesamt aufgewendet werden müssten, würde das System in dieser Form fortgeführt. Mit der neuen Form der Systemakkreditierung werden sich hoffentlich Entlastungen finanzieller, zeitlicher und personeller Art ergeben. Dennoch bleibt es fraglich, ob das Akkreditierungssystem diesen hohen Kosten grundsätzlich gerecht werden kann.

Um dies zu untersuchen, wurde versucht, die Ertragsseite abzubilden und einen nach aussen sichtbaren Value Added nachzuweisen: Mittels des CHE-Rankings, welches die Reputation von Forschung und Lehre an deutschen Hochschulen misst, wurde beispielhaft für die Betriebswirtschaftslehre und die Informatik⁵ analysiert, inwieweit sich der Prozess der Akkreditierung auch nach aussen hin sichtbar auf Lehre und Forschung auswirkt. Eine positive Wirkungsrichtung unterstellt, hiesse, dass Universitäten mit akkreditierten Studiengängen in Betriebswirtschaftslehre und Informatik mehrheitlich in der Spitzengruppe der CHE-Rankings zu finden sein müssten. Auch in diesem Fall – analog zur Effizienzanalyse – war das Ergebnis weder für die Informatik und noch weniger für die Betriebswirtschaftslehre eindeutig. Im Gegenteil, unsere Ergebnisse lassen darauf schliessen, dass die Akkreditierung von Studiengängen nicht zwangsläufig zu einer Erhöhung der Reputation führt.

Selbstverständlich wären noch weitere Abklärungen notwendig, um diese Resultate zu erhärten. Des Weiteren könnte entgegenhalten werden, dass man der Wirkung von Akkreditierungen mehr Zeit einräumen müsste. Nichtsdestotrotz kann für das Systems der Programmakkreditierung festgestellt werden, dass sich sowohl für die Aufwand- als auch die Ertragsseite ein diffuses Bild ergibt.

⁵ Das CHE erstellte für die Betriebswirtschaftslehre im Jahr 2008 und für die Informatik im Jahr 2006 ein Ranking. Um Verzerrungen zu vermeiden, wurden akkreditierte Studiengänge nach 2008 bzw. 2006 in der Studie nicht berücksichtigt.

4. Innovationen, Accountability und Performance

Um das Zusammenwirken von Innovation, Accountability und Performance zu illustrieren, wurde ein einfacher systemischer Ansatz gewählt (vgl. Abbildung 3). Innovationen entstehen im akademischen Bereich aus Forschungsaktivitäten und spiegeln die Forschungsperformance sowie die Forschungsreputation wider. Dies bedeutet konkret, dass zusätzliche Forschungsaktivitäten die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass weitere Innovationen entstehen. Eine hohe Forschungsperformance ihrerseits erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass vermehrt Forschungs- oder Drittmittel gewährt werden. Wie aus der Graphik ersichtlich, gibt es nun eine Reihe von Grössen, die auf diesen sich selbst verstärkenden Kreislauf bremsend oder verstärkend wirken können: Die Bologna-Reformen haben eine deutliche Mehrbelastung im Bereich der Lehre sowie der Qualitätssicherung und Akkreditierung gebracht, bedingt durch die Einführung des Kreditpunktesystems und durch das zusätzliche Reporting: Sie wirken negativ und dämpfen die Forschungsaktivitäten. Eine zweite Einflussgrösse lässt sich zurückführen auf die Autonomieausweitung an den Hochschulen, welche je nach nationalen Rahmenbedingungen von den Hochschulen ebenfalls ein zusätzliches Reporting verlangt und damit analog zu den Bologna-Reformen wirkt. Im Ergebnis zeigt sich insgesamt eine negative Wirkung auf die Forschungsaktivitäten und das ohnehin schon knappe Gut 'Innovation'. Ähnlich wirkt sich die gesellschaftliche Perception der Risiken aus, die als zunehmend grösser beurteilt werden, mit dem Resultat, dass sich das Kontrollbedürfnis verstärkt und sich dementsprechend die Reportingpflichten erhöhen.

Fördernd auf die Innovationen wirkt sich hingegen ein gutes Arbeitsklima aus, welches über die Motivation und das Commitment einen positiven Einfluss auf die Produktivität hat und damit die Innovationsrate erhöht. Eine weitere Grösse, welche aus der Innovationsproduktion bekannt ist, sind genügende finanzielle und zeitliche Ressourcen, die für die Innovationsproduktion vorhanden sein müssen. Chronisch unterfinanzierte Hochschulen werden es daher sehr schwer haben, im Innovationswettbewerb mithalten und auf einen grünen Zweig zu kommen. Schliesslich gibt es eine weitere Schlüsselgrösse in diesem Kreislauf, nämlich das Vertrauen. Aus verschiedenen empirischen Untersuchungen weiss man, dass Vertrauen dämpfend auf die Kontrolle wirkt.⁶ Je mehr Vertrauen vorhanden ist, desto weniger muss kontrolliert werden. Der Aufbau von Vertrauen

⁶ Siehe hierzu u.a. Ross 1997, Castelfranchi/Falcone 2000, Falk/Kosfeld 2006.

ist allerdings ein langwieriger und oftmals schwieriger Prozess. Nichtsdestotrotz lohnen sich Investitionen in den Aufbau von Vertrauen, da so ausufernde Rechenschaftspflichten vermieden werden können.

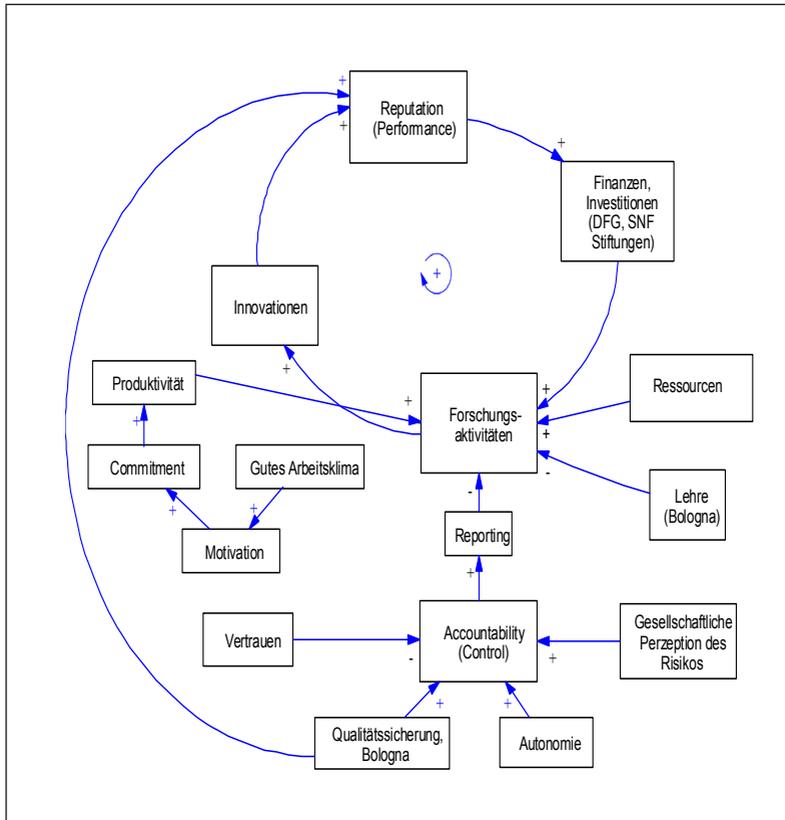


Abbildung 3: Zusammenwirken von Innovation, Accountability und Performance

5. Synthese

Die Frage, die sich abschliessend stellt, ist diejenige nach der Optimierung der Produktionsbedingungen einer Hochschule, nachdem festgestellt werden musste, dass sich die Hochschulreformen der vergangenen Jahre möglicherweise zu Ungunsten der Forschungsaktivitäten und Innovationsfähigkeit auswirken. Um diesem Trend entgegenzutreten und aufgrund der

Überlegungen und der Resultate der beiden Studien in den vorgängigen Kapiteln drängen sich folgende Massnahmen auf:

- *Die Rolle der Qualitätssicherung im Zusammenhang mit dem Aufbau von Lehr- und Forschungsreputation muss kritisch überdacht werden:* Die nationalen Qualitätssicherungsagenturen sollten mit ihren Aktivitäten einen Mehrwert für die Hochschulen schaffen, der deutlich wahrnehmbar sein muss.
- *Die Bologna-Reformen müssen einer Effektivitäts- und Effizienzprüfung unterzogen werden:* Dies betrifft insbesondere das Prüfungswesen, das sich viele Hochschulen nach Einführung des Kreditpunktesystems auferlegt haben.
- *Die Systeme zur Rechenschaftspflicht und Kontrolle müssen hochschulkompatibel ausgestaltet werden:* Generell gilt, dass Kontrollen dann einen negativen Effekt auf die Leistungsbereitschaft von Individuen haben, wenn diese davon überzeugt sind, dass sie sich überdurchschnittlich und freiwillig engagieren, wie dies im Hochschulbereich sehr häufig der Fall sein dürfte. In einem solchen Fall wird eine Kontrolle als negativ empfunden und wirkt sich entsprechend negativ auf die Motivation aus (Osterloh/Weibel 2006). Wo Prüfungen notwendig und sinnvoll sind, muss sichergestellt werden, dass diese nicht nur aus formalen Gründen vorgenommen, sondern dass deren Ergebnisse analysiert und entsprechend umgesetzt werden. Dies ist leider im Hochschulbereich nur selten der Fall. Viele Verfahren im Hochschulbereich sind zudem mit hohen Redundanzen verbunden und stellen einen verschwenderischen Umgang mit Ressourcen dar. Ausserdem können zunehmend Personalengpässe – und zwar von Seiten der Professorinnen und Professoren – festgestellt werden, da sich Kontroll- und Prüfungssysteme nicht beliebig duplizieren lassen (Evaluation, Akkreditierung, Audit, Zertifizierung). Schliesslich sind die Innovatoren eine knappe Ressource, so dass über deren Einsatz gewissenhaft und zielgerichtet entschieden werden sollte.
- *Vertrauen muss aufgebaut werden:* Gemeint ist das Vertrauen seitens der Hochschulträger und/oder der Politik. Je grösser das Vertrauen der Hochschulträger gegenüber den Hochschulen, desto weniger intensiv müsste rapportiert werden. Der Aufbau von Vertrauen sollte dabei gezielt über einen institutionalisierten Austausch zwischen der Hochschulleitung und den regionalen und nationalen Trägern erfolgen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Innovationen knappe Güter sind, die im Hinblick auf die gesamtgesellschaftliche Wohlfahrt mit Sorgfalt und Bedacht behandelt und nicht durch Aktivitäten, die keinen Value Added bringen, künstlich verknappt werden sollten. Die Ausführungen dieses Beitrags haben gezeigt, dass die Vermutung nahe liegt, dass die Hochschulen als wesentliche Innovatoren einer Gesellschaft ihre Leistungen teilweise unter suboptimalen Bedingungen erbringen müssen. Wie diese Bedingungen optimiert werden können, muss in Zukunft nicht nur zum Wohle der Hochschulen, sondern zum Wohle der gesamten Gesellschaft noch detaillierter analysiert werden. Damit ergeben sich an dieser Stelle für die Hochschulforschung sehr viele spannende Fragen, die es zu beantworten gilt.

Literatur

- Amabile, T. / Conti, R. / Coon, H. / Lazenby, J. / Herron, M. 1996: Assessing the work environment for creativity. In: *Academy of Management Journal*, Vol. 39 (5). S. 1154-1184.
- Aghion, P. 2008: Higher Education and Innovation. In: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, Heft 9. S. 28-45.
- Carpenter D. 2001: *The Forging of Bureaucratic Autonomy: Reputations, Networks, and Policy Innovation in Executive Agencies*. Princeton: University Press.
- Castelfranchi, C. / Falcone, R. 2000: Trust and Control: a Dialectic Link. In: *Applied Artificial Intelligence*, Vol. 14 (8), S. 799-823(25).
- Charnes, A. / Cooper, W. W. / Rhodes, E. L. 1978: Measuring the Efficiency of Decision Making Units. In: *European Journal of Operational Research* 2(6), S. 429-444.
- Cooper, R. 1999: From Experience – The Invisible Success Factors in Product Innovation. In: *Journal of Product Innovation Management*, Vol. 16 (2), April 1999. S. 115-133.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki.
- Falk, A. / Kosfeld, M. 2006: The Hidden Costs of Control. In: *American Economic Review* 96, S. 1611-1630.
- Federkeil, G. / Ziegele, F. 2001: *Globalhaushalte an Hochschulen in Deutschland. Entwicklungsstand und Empfehlungen*. Gütersloh (Centrum für Hochschulentwicklung).
- Gassmann, O. 2006: Opening up the innovation process: towards an agenda. In: *R&D Management*, Vol. 36 (3). S. 223-228.
- Gomez, P. / Probst, G. (1999): *Die Praxis des ganzheitlichen Problemlösens. Vernetzt denken, Unternehmerisch handeln, Persönlich überzeugen*. Bern: Verlag Paul Haupt.

- Haldemann, Th. 1998: Zur Konzeption wirkungsorientierter Planung und Budgetierung. In: Budäus, D. / Conrad, P. / Schreyögg, G. (Hrsg.): *New Public Management*, de Gruyter, Berlin, S. 191-215.
- Hill, H. 2005: Bürokratieabbau und Verwaltungsmodernisierung. In: Hill, H. (Hrsg.): *(Neue) Bilder der Verwaltung – Blende '04*, Speyerer Arbeitsheft Nr. 170, Speyer, S. 55 – 70.
- IMD 2008: *IMD World Competitiveness Yearbook*. <http://www.imd.ch/research/publications/wcy/World-Competitiveness-Yearbook-Results.cfm>, Zugriff am 14.04.2008.
- IMF 2008: *World Economic Outlook Database 2008*. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2008/02/weodata/index.aspx>, Zugriff am 14.04.2008.
- NZZ vom 15. März 2005, S. 21.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): 11 Thesen zur Stärkung der Finanzautonomie der Hochschulen, von der 136. Amtschefkonferenz am 14./15.04.1994 zur Kenntnis genommen, Erfurt, 1994.
- Stössenreuther, M. 1991: *Die behördeninterne Kontrolle*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Osterloh, M. / Weibel, A. 2006: *Investition Vertrauen. Prozesse der Vertrauensentwicklung in Organisationen*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Picot, A. / Dietl, H. / Franck, E. 2002: *Organisation. Eine ökonomische Perspektive*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Power, M. 1997: *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Schenker-Wicki, A. / Hürlimann, M. 2006: *Wirkungssteuerung von Universitäten – Erfolg oder Misserfolg, eine ex post Analyse*. In: Weiss, M. (Hrsg.). *Evidenzbasierte Bildungspolitik*. Bildungsökonomischer Ausschuss. Verein für Socialpolitik. Berlin: Duncker & Humblot.
- West, J. / Gallagher, S. 2006: *Challenges of open innovation: the paradox of firm investment in open-source software*. In: *R&D Management*, Vol. 36 (3). S. 319-331.
- Wunderer, R. / Schlagenhauer, P. 1994: *Personal-Controlling*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Die Hochschule im Jahr der Kreativität

Carsten von Wissel
Halle-Wittenberg

2009 war das „Europäische Jahr der Kreativität und Innovation“. Kreativität und Innovation seien zentrale Elemente der heutigen wissensbasierten Gesellschaften Europas, verkündet die *Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung* auf ihrer Internetseite zum Europäischen Jahr der Kreativität (vgl. 2009). In einer Presseerklärung der

Europäischen Kommission zum Beschluss zur Ausrichtung des Jahres der Kreativität heißt es:

„Die Aktivitäten des Europäischen Jahres sollten sich darauf konzentrieren, ein innovations- und kreativitätsfreundliches Umfeld zu schaffen und einen starken Impuls für ein langfristiges politisches Engagement zu geben. Im Vordergrund sollten beispielsweise verschiedene Bildungsthemen wie Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik und andere Technologien stehen. Wenn dabei der Schwerpunkt auf die Kreativität gelegt wird, sollte dies die Problemlösungsfähigkeit und die praktische Anwendung von Wissen und Ideen fördern. Es sollten alle Formen der Innovation – einschließlich der sozialen und der unternehmerischen – berücksichtigt werden“ (vgl. Europäische Kommission 2008).

Grund genug also, sich mit Kreativität und der Rolle des Begriffs in wissenschaftlichen und hochschulpolitischen Kontexten auseinanderzusetzen.

Spricht man über die Kreativität von Hochschulen, dann ist der Gegenstand von verschiedenen Seiten anzugehen. Zunächst muss man danach fragen, wie wissenschaftliche Kreativität zu verhandeln ist, in welche Bedeutungszusammenhänge sie eingelassen ist. Dazu ist es zum einen nötig, sich den allgemeinen Kreativitätsbegriff zu vergegenwärtigen, zum anderen muss der Kreativitätsbegriff mit Wissenschaft in Bezug gesetzt werden. In einem zweiten Schritt tritt die Frage nach der organisationalen Kreativität oder Organisationskreativität in den Fokus, sind doch Hochschulen Organisationen und Forschung und Lehre organisierte Tätigkeiten. Die zu klärende Frage lautet dabei, was Organisationskreativität ist und wie

über Kreativität in organisationalen Kontexten verhandelt wird. Ein dritter Schritt muss sich der organisationalen Kreativität im Hochschul- bzw. hochschulpolitischen Kontext zuwenden. Die Frage lautet, wie Kreativität hier verhandelt wird, welche Funktionen hier dem Begriff zugeordnet sind. Eine Durchsicht der Diskurse zeigt, dass man es mit einer Vielzahl von einander überkreuzenden Zuschreibungen und Verwendungszusammenhängen zu tun bekommt – und dass diese in der Alltagspraxis nicht immer in gebotener Weise voneinander getrennt werden.

Kreativität

Mit Kreativität wird allgemein das Ungewöhnliche verbunden. Alles was aus dem Rahmen fällt, sich nicht aus bloßer Anwendung von Logik erschließt, sei (wissenschaftliche) Kreativität, befand der Psychologe Franz Emanuel Weinert (Weinert 1994: 3). Aus einer wissenschaftlichen Perspektive ist dieser Befund zum einen beunruhigend, zum anderen sehr allgemein. Beunruhigend ist er deshalb, weil hier etwas nicht recht Greifbares, Außerwissenschaftliches, Transrationales zum tragen kommt. Der Kreativität, mehr noch der Kreation, wohnt ein nicht erklärbarer Sprung inne (Bröckling 2004b: 236). Ein Sprung, der in dem Moment eintritt, in dem die Kreation in der Welt ist, der springende Punkt.

Zugleich wirkt die Allgemeinheit dieses Befundes beruhigend, kann doch ein solch weiter Kreativitätsbegriff überall zum tragen kommen (Mittelstraß 2008: 14). Zudem ist er kaum von seinen begrifflichen Nachbarn Intelligenz und Genialität zu unterscheiden: Teilt der Kreativitätsbegriff mit dem Begriff der Intelligenz die Herkunft aus der Psychologie, so beerbt er den geistesgeschichtlichen Begriff der Genialität. Er hat damit moderne und vormoderne Wurzeln zugleich. Luhmann (1988: 16) sah das Genie als semantischen Lückenfüller zwischen dem einzigartigen Kreation und dem nicht einzigartigen Menschen. Genialität verweise in der Zeitdimension auf die Neuartigkeit, in der Sachdimension auf die Bedeutsamkeit und in der Sozialdimension auf den Überraschungsgrad von Gedanken. Für den Begriff der Kreativität bleibe dieser Dreischritt mit abgesenkten Ansprüchen erhalten, man brauche lediglich langen Atem und Planstellen; mit anderen Worten Ressourcen, Zeit und Freiräume. Kreativität ist also nicht auf das Genie Einzelner angewiesen, sondern zunächst einmal Ergebnis davon, dass gewöhnliche Menschen von anderweitigen Zeit- und Ressourcenrestriktionen freigestellt werden.

Diese von Luhmann betonte Spannung von Gewöhnlichem und (nicht mehr derartig) Außergewöhnlichem, die dem Kreativitätsbegriff

innewohnt, stammt von seinem Vorgänger, dem umständlichen Terminus Schöpferischkeit. Der Schöpfer, der *Creator* war viele Jahrhunderte göttlich und seit dem 17. Jahrhundert auch menschlich, genauer künstlerisch tätig. Seit den 1970er Jahren trat der Begriff des Kreativen als ein Lehnwort aus dem angloamerikanischen Raum an die Stelle des Schöpferischen, eine Entwicklung, die nicht zuletzt (wie schon Luhmann gesehen hat [ebd.] als eine Demokratisierung zu verstehen ist, kann doch jeder und jede in allen auch nur denkbaren Handlungsfeldern kreativ sein (Ebert-Schifferer 2008: 106).

Pate für diesen Übergang stand ein ursprünglich psychologischer Fachbegriff der 1950er Jahre: *Kreativität*. Der Begriff reagierte darauf, dass herkömmliche Intelligenztests freies Denken und Assoziieren nicht zu erfassen vermochten. Kreativitätsforschung schloss an die Intelligenzforschung an, als dessen Teilgebiet sie zunächst entstanden ist. Kreativität entstand dieser Forschungslinie zufolge aus der Paarung von Intelligenz mit Divergenz. Die auf diesem Gedanken aufbauenden Versuche, Kreativität zu messen, vermochten allerdings nicht zu befriedigen, so dass einschlägige Bemühungen bald abflauten. Seine heutige Dynamik und Popularität entwickelte der Kreativitätsbegriff dann seit den 1980er Jahren, als Kreativität von den Wirtschaftswissenschaften im Zusammenhang mit der Wiederentdeckung des Unternehmertums, dem Aufkommen des Entrepreneurshipdiskurses angeeignet wurde. Andere Disziplinen wie Hirnforschung, Soziologie und Philosophie zogen nach und läuteten eine zweite Runde der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Kreativitätsbegriff ein. Dies führte auch zu einer Belebung der psychologischen Kreativitätsforschung. Seither reißt der Strom der Veröffentlichungen, die sich damit beschäftigen, nicht ab (ein knapper Überblick bei Brodbeck 2006, vgl. Sonnenberg 2007, Jansen/Schröter/Stehr (Hg.) 2009).

Die verschiedenen Herkünfte des Kreativitätsbegriffs haben eine kaum überschaubare Vielfalt von Metaphern hervorgebracht; Bröckling spricht gar von einem Metapherngestöber. Kreativität wird demnach mit künstlerischem Handeln assoziiert (Expressivität), nach dem Modell der Produktion gedacht (nach dem Modell des Handwerks), als problemlösendes Handeln (konzipiert nach dem Modell des Erfinders) oder befreiendes Handeln (nach dem Modell des schöpferischen Zerstörers) konzipiert, ruft zudem Assoziationen des Lebens auf (Zeugung, Geburt, Evolution, Emergenz) und ist schließlich mit der Metapher des Spiels verbunden (Bröckling 2004b: 237 f.). Je nachdem, was in welchen Diskursen relevant ist, werden diese Aspekte ausgewählt, miteinander kombiniert und ineinander

verwoben. In der Diskussion zum Begriff der wissenschaftlichen Kreativität dominieren der Werk- und der Problemlösungsaspekt.

Wissenschaftliche Kreativität

In Folge der Dominanz des Werk- und Problemlösungsaspektes wird wissenschaftliche Kreativität etwas Rationaleres, Kontrollierbareres, geht es doch um das Erreichen von Zielen, das Beheben von Soll-Ist-Divergenzen, der Aspekt des Unverfügbaren, Außergewöhnlichen, der der Kreativität auch immer anhaftet gerät dabei in den Hintergrund. Zumeist wird wissenschaftliche Kreativität unter dem Begriff der Forschungskreativität verhandelt, in diesem Zusammenhang tritt der bekannte Dreischritt aus Originalität, Werthaltigkeit und Ungewöhnlichkeit (vgl. Ochse 1990) auf oder die Unterscheidung von heuristischen und algorithmischen Aufgabenstellungen, die auf die Unsicherheit und Unerwartetheit kreativer Forschungsergebnisse abstellt (vgl. Amabile 1996). Sie ist – nimmt man eine wissenschaftstheoretische Perspektive ein – mit dem Kuhnschen Konzept der *revolutionary science* verbunden (vgl. Kuhn 1973; Sternberg 2003). Mit dem Begriff wird Wissenschaft bezeichnet, die nicht unter die sogenannte Normalwissenschaft fällt, den Bereich des allgemein Erwarteten und Erwartbaren, das Paradigma hinter sich lässt. Damit ist allerdings nur gesagt, dass revolutionäre Wissenschaft auch kreativ ist, nichtrevolutionäre Wissenschaft ist nicht zwangsläufig nichtkreativ, mit anderen Worten, wissenschaftliche Kreativität ist über diesen Weg nur zum Teil erschließbar. Ein kursorischer Blick in disziplinäre und wissenschaftspolitische Diskurse legt die Vermutung nahe, dass der Begriff der wissenschaftlichen Kreativität zumindest mit den folgenden Metaphern, Aspekten und Eigenschaften verbunden ist. Die Aufstellung ist unabgeschlossen und erweiterbar:

- Inter-/Transdisziplinarität
- Exzellenz
- Innovativität
- Unternehmertum
- Originalität
- Inventivität
- Exzeptionalität
- Neuheit.¹

¹ Aufstellung durch Autor. Heinze et al. stellen eine Liste verwandter Termini auf, darin enthalten sind *talent, thinking, insight, imagination, inspiration, ingenuity, innovation, in-*

Die alteuropäische Verbindung von Kreativität und künstlerischem Schaffen, die aus der begrifflichen Verwandtschaft der Kreativität mit der Genialität resultiert (vgl. Bröckling 2004a), ist in den Hintergrund getreten und von modernen Metaphern wie Innovativität, Unternehmertum und Exzellenz überlagert. Die vier erstgenannten neuen Bezugspunkte wissenschaftlicher Kreativität schaffen einen Anschluss zu einer organisationalen Dimension, indem sie mit Ausnahme der Interdisziplinarität Begriffe ansprechen, auf die Quantitäten bezogen werden können. Sie können im wissenschaftspolitischen Diskurs Bestandteil organisationaler Selbstbeschreibung werden. Die vier letztgenannten lassen sich nicht auf Quantifizierbares beziehen.

Inter- bzw. Transdisziplinarität bezieht sich auf das Überwinden disziplinärer Grenzen, und sofern von Transdisziplinarität die Rede ist, auch auf das Überwinden von Systemgrenzen, in dem Kooperationen von WissenschaftlerInnen und nichtwissenschaftlichen Akteuren anvisiert und eingegangen werden. Kreativität steht hier mit der Transgression von Grenzen, Begrenztheiten und Engführungen im Zusammenhang.

Der Exzellenzbegriff rekurriert auf einen ganz anderen Bedeutungszusammenhang und bezieht sich begrifflich auf das Herausragen aus dem Allgemeinen, auf das Außeralltägliche. Sein quantitativer Bezug ist neben eingeworbenen Forschungsmitteln die Anzahl von qualifizierten Veröffentlichungen, z.B. von Aufsätzen in hochrangigen Zeitschriften. Politisch hingegen wird – ähnlich wie beim Kreativitätsbegriff – das Herausragende als das von allen Anzustrebende herausgestellt. Dies geschieht mit dem Ziel, dass nicht alle das Exzellenzziel erreichen werden und im Ergebnis sich Differenzierung einstellen wird. Die zweite Bedeutung hat inzwischen die Überhand gewonnen und so wird der Exzellenzbegriff zum Bestandteil einer organisationalen Selbstbeschreibungsformel derjenigen Hochschulen, die gegenüber anderen einen Vorteil errungen haben. Kritische Stimmen sprechen dem Exzellenzdiskurs einen Kreativitätsbezug sogar ab (vgl. Münch 2006).

Innovativität, im Alltagsdiskurs verstanden als die Fähigkeit, innovative Produkte oder Prozesse zu einer Markt- oder Umsetzungsreife zu entwickeln, ist der anzustrebende Zustand schlechthin, keine Organisation, keine Region keine Gesellschaft kommt heute ohne sie aus, stets haben sich alle Akteure darum zu bemühen (Braun-Thürmann 2004: 1-11). Gleiches

telligence, inventive, virtuosity, excellence, learning, discovery, experimentation, risk-taking and avantgarde (Heinze et al. 2007: 128). Die Auflistung erweist sich als unabgeschlossene und könnte problemlos ausgeweitet werden.

gilt für Unternehmertum, verstanden als die Fähigkeit, (unternehmerische) Gelegenheiten zu erkennen und zu kapitalisieren; jede Organisation jeder Akteur soll unternehmerisch sein (vgl. Bröckling 2007). Quantitativer Bezugspunkt von Innovativität ist überwiegend die Anzahl angemeldeter Patente, bei Entrepreneurship diejenige von Unternehmensgründungen. Beide Diskurse sehen in Kreativität eine Voraussetzung.

Die vier Begriffe Originalität, Inventivität, Exzeptionalität und Neuheit beziehen sich stärker auf wissenschaftliche Diskurse und auf qualitative Unterscheidungen und Urteile. Dies mag für ihren geringeren hochschulpolitischen *Impact* ursächlich sein. Alle vier Eigenschaften müssen vorliegen, damit Kreativität gegeben sein kann.

In einer Vier-Felder-Matrix, die Li Bennich-Björkman im Zusammenhang ihrer Arbeit zur Innovativität schwedischer Universitätsdepartments entwickelt hat, findet der Originalitäts- und Neuartigkeitsbezug der Forschungskreativität seinen Niederschlag (Bennich-Björkman 1998: 27). Die Matrix stellt auf die Kriterien Neuheit und Relevanz ab und überkreuzt diese miteinander: Forschung ist demnach originell, kreativ, kumulativ oder nur replikativ. Originalität ist dort z. B. auch Voraussetzung von Kreativität, was ihr zur Kreativität fehlt, ist Relevanz bzw. Wert. Bloße Originalität reicht nicht hin. Mehr noch: Ein Übermaß an Originalität kann sich für die Entwicklung eines wissenschaftlichen Feldes sogar als negativ erweisen, dann nämlich, wenn – aus welchen Gründen auch immer – neue Gedanken zurückgewiesen werden, ohne einer eingehenden Prüfung unterzogen zu werden (Stigler 1965: 14).² Neben kreativer, also neuartiger und relevanter Forschung, gibt es ferner kumulative und replikative Forschung. Kumulative Forschungsarbeiten zeichnen sich durch Relevanz aus, z.B. weil sie einen Überblick vermitteln, den so bislang noch niemand zusammengestellt hat; neue Einsichten müssen sie nicht notwendigerweise erbringen, replikative Forschung hingegen ist nichts von alledem.

Von kumulativen Forschungsarbeiten lässt sich ohne Umstände sagen, dass es sie geben muss, damit Disziplinen sich fortschreiben und ihren Nachwuchs schaffen können. Ferner können solche Arbeiten notwendig sein, um disziplinexterne Praktiker oder Angehörige anderer Disziplinen über den Stand der Disziplin in Kenntnis zu setzen. Ein großer Teil der Lehrbücher fällt unter diese Definition. Selbst replikative Forschung kann bestehen, dann nämlich, wenn sie im politischen Raum oder in anderen Handlungsfeldern bestehende Legitimationsbedürfnisse oder andere wis-

² Solche Effekte dürften in dichtbevölkerten, hochkonkurrenten Wissenschaftsfeldern zu erwarten sein, die von Becher und Trowler als urban bezeichnet worden sind (vgl. 2001).

senschaftsexterne Relevanzen bedient. Immer dann, wenn Wissenschaft zu einer Munition in politischen Auseinandersetzungen wird, kann es zu solchen Ergebnissen kommen (vgl. Hoppe 2005). Relevanz entsteht dann nicht aus einem wissenschaftlichen Kontext, sondern wird anderweitig generiert.

Übersicht: Vier Felder Matrix Creative Research, Li Bennich-Björkman (1998: 27)

		Is the contribution novel?	
		Yes	No
Is the contribution relevant?	Yes	Creative ³	Cumulative
	No	Original	Replication

Von kumulativen Forschungsarbeiten lässt sich ohne Umstände sagen, dass es sie geben muss, damit Disziplinen sich fortschreiben und ihren Nachwuchs schaffen können. Ferner können solche Arbeiten notwendig sein, um disziplinexterne Praktiker oder Angehörige anderer Disziplinen über den Stand der Disziplin in Kenntnis zu setzen. Ein großer Teil der Lehrbücher fällt unter diese Definition. Selbst replikative Forschung kann bestehen, dann nämlich, wenn sie im politischen Raum oder in anderen Handlungsfeldern bestehende Legitimationsbedürfnisse oder andere wissenschaftsexterne Relevanzen bedient. Immer dann, wenn Wissenschaft zu einer Munition in politischen Auseinandersetzungen wird, kann es zu solchen Ergebnissen kommen (vgl. Hoppe 2005). Relevanz entsteht dann nicht aus einem wissenschaftlichen Kontext, sondern wird anderweitig generiert.

Aus der Notwendigkeit nichtkreativer Forschung lässt sich allerdings nicht folgern, dass das prinzipielle Postulat, Forschung solle kreativ sein aufgegeben werden könnte. Es zeigt sich allerdings dass Kreativität als universelles an jeden und jede Organisation gerichtetes Postulat in die Nähe anderer normativer Konzepte gerät, die wie eben auch die Kreativität einem Spannungsverhältnis von flächendeckender Norm und gleichzeitiger Unmöglichkeit, flächendeckend umgesetzt zu werden, unterliegen. Kreativität unterscheidet sich damit nicht wesentlich von alten, aus der

³ Als Ergänzung der Matrix bietet sich die Typologie wissenschaftlicher Kreativität von Heinze et al. (2007: 132) an. Diese erwähnt (1.) neue Ideen, die neue kognitive Rahmensetzungen erlauben, (2.) die Entdeckung neuer empirischer Phänomene, (3.) die Entwicklung neuer Methodologien, (4.) die Erfindung neuer Instrumente und schließlich (5.) die Synthese vormalis unzusammenhängender Ideen.

Vormoderne stammenden normativen Konzepten wie Tugend oder Großzügigkeit. Auch diese können unmöglich ohne ihr Gegenteil existieren, würden als Begriffe jeden Sinn verlieren, wenn sie erfolgreich universalisiert wären. Der so modern scheinende Kreativitätsbegriff wird damit von seinen vormodernen Wurzeln eingeholt und gerät zu einem normativen Postulat.

Auch wissenschaftliche Kreativität würde – wäre ihre flächendeckende Realisierung möglich – jede Außergewöhnlichkeit verlieren. Denn wenn alle Wissenschaftler/innen gleichermaßen kreativ wären, dann wäre niemand mehr kreativ. Aus einer aufmerksamkeitsökonomischen Perspektive betrachtet gäbe es zumindest ambivalente Folgen, denn Wissenschaftler/innen, die dem Anspruch unterliegen, alles für das Feld Relevante zur Kenntnis zu nehmen, würden dies in noch geringerem Umfang schaffen, als dies bereits der Fall ist, denn sie müssten tatsächlich alles, was erscheint lesen (Barley 2006: 19). Die gängigen Hilfsmittel Relevantes von Irrelevantem zu unterscheiden würden nicht mehr greifen. Auch an dieser Stelle also ähnelt Kreativität der Tugend, denn wenn ihr Gegenteil entfallen würde, entfielen damit zahlreiche Gelegenheiten zu unterscheiden.

Organisationale Kreativität

Organisation und Organisieren beruhen auf Routinen. Um Abweichung, Devianz bestimmen zu können, braucht es ebenso Routinen. Dennoch tut sich an genau dieser Stelle zunächst einmal ein Spannungsverhältnis auf, denn wenn Kreativität nicht zuletzt auch im Abweichen besteht, Ergebnis eines gelungenen Abwägens von Abweichung und der Bedienung von Normerwartungen ist, und Organisation maßgeblich aus dem Reproduzieren der Herstellung von Berechenbarkeit resultiert, dann ist organisationale Kreativität ebenso wie Organisationslernen ein Oxymoron (vgl. Weick/Westley 1999).

Organisieren besteht darin, Handlungen zu wiederholen und aneinander anschlussfähig zu machen, dafür zu sorgen, dass Entscheidungen an Entscheidungen anschließen können. In Organisationen ist das repetitive Element noch einmal deutlich ausgeprägter als in einer von Institutionen, verstanden als generalisierte Erwartungsstrukturen, geprägten Gesellschaft. Devianz muss hier die Ausnahme sein, Regelbefolgung hat buchstäblicher zu erfolgen, das Abweichen von Erwartungen ist hierfür zunächst einmal nicht dienlich. (Absichtsvolle) Devianz und Regelabweichung kommen erst dann ins Spiel, wenn es darum geht, angesichts einer

veränderten Umwelt den Organisationserhalt sicherzustellen. Zahllose Karikaturen belegen das oben benannte Spannungsverhältnis von Kreativität und Organisation, ferner belegen sie, dass das Auffinden eines solchen Spannungsverhältnisses nichts Neues ist.

Der Schumpeterianische *Kreative Zerstörer* (vgl. Schumpeter 1934) belegt dieses Spannungsverhältnis für das Wirtschaftssystem. Mit dem Kreativen geht das Zerstören hergebrachter Strukturen, die Zerstörung von Sozialkapital einher. Aus diesem Grund ist der Kreativitätsbegriff in Managementdiskursen mit Flexibilität, Wandelbarkeit und Reformfähigkeit verbunden. Auf diese Weise wird es möglich, Kreativität als eine Art unentgeltliche Sekundärtugend in kalkulierende Managementdiskurse (vgl. Bullinger/Hermann (Hg.) 2000) zu integrieren.⁴ Kreativität stellt somit eine Ressource bereit, die da ansetzt, wo Kalkulation an ihr Ende gerät.

Oft wird Kreativität in Managementdiskursen in einem Atemzug mit Innovativität aufgerufen. Da Managementdiskurse dazu neigen, spezifische Fallsubsumtionen vorzunehmen und dabei in der Regel von Sachdimensionen abstrahieren und Dinge unterschiedslos aus einer ökonomischen Perspektive betrachten, können sie Innovativität nur über den Begriff der Veränderung erschließen. Es bleibt, gerade dann, wenn man auf die in Managementdiskursen große begriffliche Nähe von Kreativität und Innovativität blickt, ein gravierender Unterschied zwischen beiden Begriffen: Während bei Kreativität die Möglichkeit und nicht das Produkt (die Kreation) im Mittelpunkt steht, verhält es sich bei der Innovativität genau umgekehrt; das Produkt, die Innovation steht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeiten, nicht die Möglichkeit dazu (Simon 2008: 195). Im Unterschied zur Kreation als Ergebnis von Kreativität hängt der Innovation immer schon das Gelingende mit an, denn andere haben sich dafür interessiert, das muss für die Folgen von Kreativität, die Kreation nicht gelten, diese kann ebenso auch nur schlichter Unfug sein. Ob demjenigen, der eine Kreation geschaffen hat, Kreativität zugeschrieben werden wird, ist zum Zeitpunkt der Kreation noch nicht klar.

Aus organisationaler Perspektive kommt ein weiteres Problem hinzu. Der Kreativitätsbegriff hat sich nach wie vor nicht ganz von seiner psychologischen Herkunft abgelöst. Vielfach heißt es im Alltagsreden ebenso wie in Festreden, Institutionen könnten nicht kreativ sein, nur Menschen.

⁴ Luhmann zufolge wirkte dieser Effekt auch in umgekehrter Richtung: Kreativität kann danach nicht nur als Ressource beschworen werden, sondern werde von Politikern auch dann aufgerufen, wenn es um die Rechtfertigung des Ausgebens von Haushaltsmitteln gehe (vgl. Luhmann 1987: 15).

Organisationale Kreativität ist deshalb in Organisationsdiskursen oft nicht mehr als die aggregierte Kreativität der Mitglieder einer Organisation. Die dann logisch erscheinende Anschlusshandlung ist das Anbieten von Kreativitätstrainings für die Mitarbeiter/-innen. Kreativität erscheint dann als etwas, was die Organisation zwar benötigt, auf das sie aber keinen umstandslosen Zugriff hat. Wie ein natürlicher Rohstoff ist diese zunächst einmal ohne ein organisationales Zutun da, noch schlimmer, organisationaler Zugriff kann Kreativität sogar zerstören, im günstigsten Fall kann er sie kanalisieren. Kreativität ähnelt aus dieser Perspektive anderen auf den ersten Blick unentgeltlich erscheinenden Gütern, insbesondere ähnelt sie Wissen. Auch über Wissen wird in organisationalen Kontexten gesprochen, als handle es sich um einen unentgeltlich verfügbaren Rohstoff (vgl. Fuller 2002), den es mittels der richtigen Instrumente und Technologien zu heben gilt. Wie Wissen muss die Organisation, insbesondere wenn sie sich in einer Wissensgesellschaft wähnt, Kreativität kontrollieren und bliebe in Hinblick auf so manche Bereiche lieber von (unkontrollierter) Kreativität verschont. Die Organisation sucht deshalb ihrerseits nach Metaphern, wie Kreativität gleichzeitig gewonnen und kontrolliert werden kann.

Die Erscheinungsform organisationaler Kreativität schließt an die o. g. organisationalen Sekundärtugenden an. Kreative Organisationen sind danach nicht erstarrt, sondern wandelbar und flexibel, überschreiten ständig ihre äußeren und inneren Grenzen oder ziehen diese doch zumindest neu. Ihren Mitgliedern gewähren sie Freiräume. Kreativen Organisationen ist ihre Struktur nicht sakrosankt, kein stahlhartes Gehäuse, sondern sie ändern diese aus gegebenem Anlass, beim Auftreten neuer Probleme, beim Antreten eines neuen Managements etc.

Kreativität und Entrepreneurship fallen in organisationalen Kreativitätsdiskursen oft zusammen, institutionelle Kreativität und Entrepreneurship sind dann nur zwei Worte für ein und dasselbe (vgl. Weizsäcker 2008), sie zählen damit zu denjenigen Ressourcen, die Organisationen in die Lage versetzen, die Beschränktheit ihrer materiellen und finanziellen Ressourcen zu transzendieren, mehr aus ihren Potentialen zu machen.

Kreativität im hochschulpolitischen Kontext

In der Wissensmanagementliteratur wird gelegentlich bezweifelt, dass Hochschulen solche Organisationen sind, ja sie werden zu *dummen Organisationen* erklärt, da es ihnen nicht gelinge, aus ihren Wissenspotentialen mehr zu machen als deren Summe (Stewart 1997: 76; Willke 1997).⁵ Die Frage, ob Wissensmanagement, wie es aus privatwirtschaftlichen Unternehmen bekannt ist, hier eine Lösung für Hochschulen bereitstellen kann, wird wiederum in der Hochschulforschung nur verhalten beantwortet, „man müsse die interne funktionale Differenzierung von Lehre, Forschung und Verwaltung beachten“ schreiben Wilkesmann und Würmseer in einen knappen Fazit zum Thema (2007: 15).⁶

Lässt man Fragen des Wissensmanagements beiseite, dann handeln Hochschulorganisationen, wenn es um Kreativität und ihre Gewinnung und Aneignung geht, ganz so, wie andere Organisationen dies auch tun. Die interne Gliederung wird gemäß organisationaler Moden und Annahmen umgebaut, aus großen Fakultäten wurden Fachbereiche, aus vielen Fachbereichen wurden wieder noch weit größere Fakultäten (vgl. Winter 2004). Die Schaffung kreativer Umwelten wird dabei gelegentlich als ein Handlungsziel benannt, es heißt dann, die Neubildung von Fakultäten eröffne Möglichkeiten interdisziplinärer Zusammenarbeit und befördere auf diesem Weg wissenschaftliche Kreativität. Organisationale Diskurse bedienen sich hier des Interdisziplinaritätsdiskurses und nutzen ihn als Quelle der Legitimation.

Kreativitätsfördernde Umwelten sollen auch die in den letzten Jahren geschaffenen Exzellenzcluster- und andere neue, um Transdisziplinarität bemühte Agglomerationskonzepte schaffen. Sie setzen bei einem ähnlichen Argument an wie die Diskurse organisationaler Interdisziplinarität, erweitern den interdisziplinären Bezug allerdings noch um einen transdisziplinären. Es soll nun nicht nur interdisziplinär, sondern transdisziplinär gearbeitet werden, indem bereits auf der Ebene der Formulierung von Forschungsfragen mit hochschulexternen oder gar wissenschaftsexternen

⁵ Willkes Gegenbild zu Universitäten sind Parlamente, die aus wenig Wissen mehr machen, bei Stewart ist das Gegenbild der Universität McDonalds, eine Organisation, die nicht auf Wissen ihrer (im Falle von McDonalds schlecht ausgebildeten) Mitarbeiter/innen angewiesen sei und dennoch eine außerordentliche organisationale Performanz erreiche.

⁶ Ferner wird besonders in Österreich mit dem Instrument universitärer Wissensbilanzen gearbeitet; das Österreichische Universitätsgesetz schreibt in § 13 Abs. 6 die Erstellung von Wissensbilanzen für Universitäten verbindlich vor.

Partnern kooperiert wird.⁷ Die Kooperationsgelegenheiten entstehen in diesem Zusammenhang nicht nur durch das organisationale Verknüpfen heterogener Wissenschaftskulturen, sondern durch das Verknüpfen von unterschiedlichen handlungsfeldspezifischen Kulturen aus Universitäten, Forschungsinstituten und privatwirtschaftlichen Forschungsbereichen. Diese Zusammenführung unterschiedlicher Handlungslogiken hat sich nicht immer als konfliktfrei erwiesen (vgl. Tuunainen 2005). Es bleibt abzuwarten, welche Folgen diese Neuschneidungen hochschulischer Innen- und Außengrenzen haben werden.

Als eine weitere Voraussetzung von Kreativität gilt dem hochschulpolitischen Diskurs ein anderes ewig unerreichtes und damit unablässig anzustrebendes Ziel hochschulpolitischen Handelns, die Autonomie der Hochschulen. Danach hat – folgt man einer Ministerrede – Kreativität von Hochschulen Autonomie zur Voraussetzung (Frankenberg 2008: 1), man habe deshalb – so fährt der Minister fort – von der Input-Steuerung auf Output-Bewertung umgestellt, damit Universitäten „kreativ und im Wettbewerb miteinander den besten Weg zum besten Ergebnis finden“ (ebd.: 4). Weil auch das Land Freiheit für Kreativität im Wettbewerb brauche, habe man die Abschaffung des Hochschulrahmengesetzes betrieben (ebd.). Kreativität von Hochschulen ist – so hat es den Anschein – Ziel von Hochschulpolitik. Dies scheint nur logisch, denn Kreativität sei die „Voraussetzung dafür, dass eine Bildungseinrichtung sich Universität nennen darf“ bemerkte Elke Scheer auf der gleichen Tagung in ihrem Eingangsstatement, Kreativität der Universität sei mit Erneuerung und Fortschrittlichkeit ihrer Strukturen verbunden (Scheer 2008: 168). Derlei Aussagen darf man weniger als analytische Beiträge, denn als Beschwörungen hochschulpolitischer Schlüsselbegriffe verstehen, gleichwohl verweisen sie auf reale Spannungsverhältnisse: Auf der einen Seite also danach die Kreativität der Universität eine Selbstverständlichkeit, auf der anderen Seite ist sie mit der Erneuerung ihrer Strukturen verbunden, sie ist also nicht mehr in der wissenschaftlichen Arbeit verankert, sondern im organisationalen Handeln.

⁷ Es ist kein Zufall, dass eine derartige Rahmung von Transdisziplinarität so gut zu dem betriebswirtschaftlichen Konzept der Kundenorientierung passt (Adam/Carrier/Wilholt 2006: 443).

Fazit und offene Fragen

Die Debatte über die Kreativität von Hochschulen scheint festzustecken zwischen unterschiedlichen Bezugspunkten von Kreativität. Auf der einen Seite steht der allgemeine Bezug von Kreativität als etwas Neuartiges von Wert, welches Ergebnis eines absichtsvollen, sozial anschlussfähigen Abweichens von Erwartungen ist, und der nachträglichen Zuschreibung, dass auf richtige Weise von den richtigen Erwartungen abgewichen wurde. Auf der anderen Seite stehen Kreativitätsbezüge, die originär aus der Sphäre organisationalen Rasonierens, organisationaler Selbstbeschreibung stammen und – wenn sie ernst genommen werden – wissenschaftliche Arbeit kanalisieren und finalisieren. Absichtsvolles Abweichen von Erwartungen und Routinen ist aus dieser Perspektive ein Problem und mitunter gefährlich. Es tut sich also ein Spannungsverhältnis auf: Zum einen werden Hoffnungen mit den Zufallseffekten wissenschaftlicher Forschung verbunden, zum anderen sollen diese aber die richtigen sein. Organisationale Kreativitätsdiskurse laufen damit Gefahr, genau die Serendipitätseffekte, zufällige Entdeckungen und neuartige Rekombinationen (vgl. Merton/Barber 2004) zu verhindern, auf die sie zumindest verbal so stark setzen und aus denen strategisches Handeln Ressourcen bezieht.

Die Verknüpfung des organisationalen Kreativitätsbegriffs mit Veränderung sorgt noch für eine weitere Engführung, die Beharrung und Abwägung als die natürlichen Feinde von Kreativität erscheinen lässt. Wer lange überlegt und prüft, ist danach un kreativ. Da wir immer erst im Nachhinein wissen, was kreativ und was träge beharrend war, steckt hier ein gravierendes Problem (Osborne 2003: 520). Wissenschaftliche Gründlichkeit kann infolge des Schnelligkeitsbezuges des mit dem Innovationsbegriffs partiell konfundierten organisational bezogenen Kreativitätsbegriffs zur scheinbaren Antipodin der Kreativität werden. Wie widersprüchlich diese Konstellation ist, zeigt sich, wenn man sich an den schöpferischen Kern des Kreativitätsbegriffs erinnert, dieser hatte Muße zur Voraussetzung.

Und es gibt noch mehr Probleme, denn Kreativität ist mit dem Fertigen, Abgeschlossenen, in irgendeiner Weise Gelungenen verbunden. Etwas muss kreierte und (von anderen) für gut befunden sein, um einer Bewertung zugänglich zu sein, es muss etwas Abgeschlossenes vorliegen. Gut zum Wissenschaftssystem, bei dem es mindestens so sehr wie um das Schaffen neuer Artefakte und Arrangements um das Stellen neuer Fragen geht, passt dieser Produktbezug nicht. Besser passen würde eine Aktivierung des Begriffs Inventivität (Inventiveness), denn er bezieht sich mehr

auf das Offene, nicht so sehr auf die Neuheit von Artefakten, sondern auf die von Relationen und Situierungen (vgl. Barry 2000). Inventivität bezieht sich nicht so sehr auf die Kombination von Neuheit, Geschwindigkeit und Verbesserung, wie die im politischen Diskurs erzeugte Amalgamierung von Kreativität und Innovation, die nur allzu oft Imitation, statt die (riskante) Kreation des tatsächlich Neuen zum Ergebnis hat.

Literatur

- Adam, Matthias/Martin Carrier/Torsten Wilholt (2006): Moderate emergentism. How to serve the customer and still be truthful: methodological characteristics of applied research. *Science and Public Policy* 33/6: 435-444.
- Amabile, Teresa M. (1996): *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder/Co.: Westview Press.
- Barley, Stephen R. (2006): When I write my masterpiece: thoughts on what makes a paper interesting. *Academy of Management Journal* 49 (1): 16-20.
- Barry, Andrew (2000): Invention and inertia. *Cambridge Anthropology* 21: 62-70.
- Becher, Tony/Paul R. Trowler (2001)[1989]: *Academic Tribes and Territories*. Buckingham: Open University Press.
- Bennich-Björkman, Li (1998): *Organising Innovative Research. The Inner Life of University Departments*. Oxford: Pergamon Press.
- Besio, Christina (2009): *Forschungsprojekte. Zum Organisationswandel in der Wissenschaft*. Bielefeld: transcript.
- Braun-Thürmann, Holger (2005): *Innovation*. Bielefeld, transcript.
- Bröckling, Ulrich (2004a): Kreativität, in: Bröckling, Ulrich (Hg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt/Main, Suhrkamp: 139-144.
- Bröckling, Ulrich (2004b): Kreativität ein Brainstorming, in: Bröckling, Ulrich/Axel T. Paul/Stefan Kaufmann (Hg.): *Vernunft, Entwicklung, Leben: Schlüsselbegriffe der Moderne*. Festschrift für Wolfgang Eßbach. München, Wilhelm Fink: 235-243.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Brodbeck, Karl-Heinz (2006): Neue Trends der Kreativitätsforschung. *Psychologie in Österreich*(4&5 2006): 246-253.
- Bullinger, Hans-Jörg/Sibylle Hermmann (2000) (Hg.): *Wettbewerbsfaktor Kreativität. Strategien, Konzepte und Werkzeuge zur Steigerung der Dienstleistungsperformance*. Wiesbaden: Gabler.
- Ebert-Schifferer, Sybille (2008): Zwischen Tabula rasa und Normerwartung -Kreativität in der Kunst am historischen Beispiel der Malerei, in: Gravenitz, Gerhart von/Jürgen Mittelstraß (Hg.): *Kreativität ohne Fesseln. Über das Neue in Wissenschaft und Kultur*. Konstanz, UVK: 105-149.
- Europäische Kommission (2008): *Das Jahr 2009 soll Jahr der Kreativität und Innovation werden, schlägt die Europäische Kommission vor*, Brüssel, Europa Press Releases RAPID, <http://europa.eu/rapid-/pressReleasesAction.do?refe>

- rence=IP/08/482&format=HTML&aged=1&language=DE&guiLanguage=en,2009, 25.08.2009.
- Frankenberg, Peter (2008). Rede anlässlich des Konstanzer Wissenschaftsforums „Kreativität ohne Fesseln“, vom 19. April 2007: url: http://mwk.baden-wuerttemberg.de/uploads/media/Min_Rede_Kreativ-itaet_ohne_Fesseln_19_04_07.pdf, Zugriff am 14.08.2009.
- Fuller, Steve (2002): Knowledge Management Foundations. Boston e. a.: Butterworth-Heinemann.
- Heinze, Thomas/Philip Shapira/Jacqueline Senker/Stefan Kuhlmann (2007): Identifying creative research accomplishments: methodology and results for nanotechnology and human genetics. *Scientometrics* 70(1): 125-152.
- Hoppe, Robert (2005): Rethinking the science-policy nexus: from knowledge utilization and science technology studies to types of boundary arrangements. *Poiesis & Praxis: International Journal of Technology Assessment and Ethics in Science* 3(3): 199-215.
- Jansen, Stephan A./Eckhard Schröter/Nico Stehr (Hg.) (2009): Rationalität der Kreativität? Multidisziplinäre Beiträge zur Analyse der Produktion, Organisation und Bildung von Kreativität. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kuhn, Thomas (1973)[1962]: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (deutsche Ausgabe). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1988): Über Kreativität, in: Gumbrecht, Hans Ulrich (Hg.): Kreativität - Ein verbrauchter Begriff? München, Wilhelm Fink: 13-20.
- Merton, Robert K./Elinor Barber (2004): The Travels and Adventures of Serendipity: A Study in Sociological Semantic and the Sociology of Science. Princeton: Princeton University Press.
- Mittelstraß, Jürgen (2008): Zur Einführung in den Kreativitätsbegriff, in: Gravenitz, Gerhart von/Jürgen Mittelstraß (Hg.): Kreativität ohne Fesseln. Über das Neue in Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur. Konstanz, UVK: 13-18.
- Münch, Richard (2006): Die Entsorgung wissenschaftlicher Kreativität. Latente Effekte der kennzifferngesteuerten Mittelverteilung im akademischen Feld. *Die Hochschule* 16(2): 98-122.
- Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (2009): Kreativität und Innovation. Europäisches Jahr 2009, Bonn, Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung, http://www.ejki2009.de/ueber_das_europaeische_jahr_2009_2.html, 2009, 15.08.2009.
- Ochse, R. A. (1990): Before the Gates of Excellence. The Determination of Creative Genius. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osborne, Thomas (2003): Against ‚creativity‘: a philistine rant. *Economy and Society* 32(4): 507-525.
- Salter, Ammon J./Ben R. Martin (2001): The economic benefits of publicly funded basic research: a critical review. *Research Policy* 30: 509-532.
- Scheer, Elke (2008): Eingangstatement Elke Scheer, in: Gravenitz, Gerhart von/Jürgen Mittelstraß (Hg.): Kreativität ohne Fesseln. Über das Neue in Wissenschaft und Kultur. Konstanz, UVK: 168-172.
- Schumpeter, Joseph A. (1934): The Theory of Economic Development. Cambridge: Harvard University Press.

- Simon, Dieter (2008): Kulturelle Kreativität, in: Gravenitz, Gerhart von/Jürgen Mittelstraß (Hg.): Kreativität ohne Fesseln. Über das Neue in Wissenschaft und Kultur. Konstanz, UVK: 179-198.
- Sonnenberg, Stephan (2007): Kooperative Kreativität. Theoretische Basisentwürfe und organisationale Erfolgsfaktoren. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Sternberg, Robert J. (2003): Wisdom, intelligence, and Creativity Synthesized. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stewart, Tom (1997): Intellectual Capital: The Wealth of Organizations. London: Nicolas Brealy.
- Stigler, George (1965): Essays in the History of Economics. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tuunainen, Juha (2005): Contesting an hybrid firm at a traditional university. Social Studies of Science 35: 173-210.
- Weick, Karl E./Frances Westley (1999): Organizational learning: affirming an oxymoron, in: Clegg, Steward R./Cynthia Hardy/Walter R. Nord (Hg.): Managing Organizations. Current Issues. London, Sage: 190-209.
- Weinert, Franz Emanuel (1994): Wissenschaftliche Kreativität: Mythen, Fakten und Perspektiven, Paderborner Universitätsreden Heft 39. Paderborn: Universität Paderborn.
- Weingart, Peter (2001): Die Stunde der Wahrheit. Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist: Velbrück.
- Weizsäcker, Carl Christian von (2008): Institutionelle Kreativität, in: Gravenitz, Gerhart von/Jürgen Mittelstraß (Hg.): Kreativität ohne Fesseln. Über das Neue in Wissenschaft und Kultur. Konstanz, UVK: 57-74.
- Wilkesmann, Uwe/Grit Würmseer (2007). Wissensmanagement an Universitäten: Universität Dortmund Zentrum für Weiterbildung, Discussion Papers des Zentrums für Weiterbildung, 03-2007, Dortmund.
- Willke, Helmut (1997): Dumme Organisationen, intelligente Parlamente. Wie es kommt, daß intelligente Personen in dummen Organisationen operieren können, und umgekehrt. in: Grossmann, Ralph (Hg.): Wie wird Wissen wirksam? Wien, New York, Springer: 107-110.
- Winter, Martin (2004): Fachbereiche und Fakultäten. Bestehende Organisationsstrukturen und aktuelle Reformprojekte an Universitäten. Die Hochschule 13(1): 100-143.

Mit gutem Beispiel voran?

Eine empirische Studie zum veränderungs- und innovationsbezogenen Handeln von Professorinnen und Professoren

Boris Schmidt
Leipzig

Nehmen wir einmal an, in Ihrer Hochschule werde die Umsetzung einer Reform angestrebt: Die Entwicklung innovativer Bologna-konformer Masterstudiengänge, der Aufbau eines Qualitätsmanagements, ein verändertes Konzept zur Promotionsbetreuung, die Einführung von Mitarbeitergesprächen. Und nehmen wir auch an, Sie hätten – von wem auch immer – den Auf-

trag erhalten, die Umsetzung dieser Reform bestmöglich zu behindern, zu verzögern, ihres Sinns zu berauben: Wer wären Sie dann am liebsten? Eine Bachelor-Studierende, der Qualitätsbeauftragte, ein Referent im Wissenschaftsministerium? Vielleicht die Vertreterin der Hochschuldidaktik an Ihrer Hochschule, ein Referent im Reformbüro, eine Mittelbauvertreterin oder ein Mitglied Ihrer Hochschulleitung? Oder vielleicht ein „ganz normaler“ Professor?

Die vorliegende Studie befasst sich mit dem Beitrag von Professorinnen und Professoren zu Innovationen und Veränderungen im Hochschulbereich. Der Blick richtet sich dabei nicht auf fachlich-technologische Innovationen, sondern auf die Art, Dinge zu tun, auf Veränderungen der inneren Funktionsweise von Hochschulen, auf deren organisationalen Wandel („Change Management“: Doppler/Lauterburg 1997; Greif/Runde/Seeberg 2004; Conrad 2004). Untersucht wird anhand einer Befragung von N = 636 Personen das innovations- und veränderungsbezogene Handeln von Professorinnen und Professoren in ihrer Rolle als Führungskräfte innerhalb von Lehrstühlen, Arbeitsgruppen und Abteilungen. Die Ergebnisse deuten auf Entwicklungspotenziale im Umgang mit solchen Reformen und auf Wahrnehmungsunterschiede zwischen Personen und Perspektiven hin. Sie stellen ferner die Bedeutsamkeit und Tragweite professoralen Führungshandelns für die Funktionsweise von Hochschulen heraus.

1. Wandel auf allen Ebenen

Seit rund zwanzig Jahren geht es an den deutschen Hochschulen mit Veränderungen Schlag auf Schlag: Studierendenproteste und erste öffentliche Hochschulrankings Ende der 1980-er Jahre; Einführung von Graduiertenkollegs und Verfahren zur Lehrevaluation im Laufe der 1990-er Jahre; Konzepte des New Public Managements, leistungsorientierte Mittelvergabe und stärkere Autonomie der Hochschulen seit der Jahrtausendwende; Exzellenzinitiative, Bologna-Prozess und Qualitätsmanagement als derzeit aktuellste Themen des organisationalen Wandels. Diese Dimension des Wandels soll mit Greif/Runde/Seeberg (2004: 29) aus einer organisationspsychologischen Perspektive verstanden werden als „alle Arten bedeutsamer Unterschiede der Leistungs- und Verhaltensmerkmale einer Organisation“, also im Falle der Hochschulen als Veränderungen in der Art, wie Forschung, Lehre und die weiteren hochschulischen Arbeitsprozesse betrieben werden (z.B. eigenverantwortliche Entwicklung von Bologna-konformen Studiengängen statt, wie zuvor, Umsetzung vorgegebener Rahmenprüfungsordnungen). Diese Veränderungen auf der Ebene in der inneren Funktionsweise von Hochschulen geschehen nicht von selbst. Sie erwachen erst durch ein verändertes Handeln der Menschen in der Hochschule zum Leben - aber wie, wodurch und durch wen?

Über Innovationsprozesse auf der fachlich-technologischen Ebene liegen bereits zahlreiche Erkenntnisse vor. Als einflussreiche Faktoren für kreative Forschung und wissenschaftliche Innovationen erweisen sich dabei organisationale Bedingungen, ferner das Agieren der forschenden Personen sowie das Handeln der Führungskräfte (Amabile 1998; Heinze 2008; Hollingsworth 2008). Die Führungskräfte der hochschulischen Organisationseinheiten (typischerweise: Professorinnen und Professoren in ihren jeweiligen Arbeitseinheiten) nehmen damit eine wichtige Rolle bei entsprechenden Innovationen ein.

Die Übertragung dieser Erkenntnisse auf den organisationalen Wandel von Hochschulen ist angesichts bedeutsamer Unterschiede zwischen fachlich-technologischen Innovationen und den hier untersuchten Veränderungen der inneren Funktionsweise allerdings nicht selbstverständlich. So sind erstere an Freiheit, Exzellenz und Einzigartigkeit orientiert und entstehen unter den spezifischen Bedingungen der jeweiligen Disziplin – letztere hingegen legen eine gewisse Einschränkung der Freiheit, die Einhaltung von Mindeststandards und eine Orientierung an übergreifenden, vielleicht hochschul-, aber nicht disziplinentypischen Steuerungs-

mechanismen nahe. Conrad (2004: 27) spricht von einer beachtenswerten „Differenz von Steuerungs- und Arbeitsprozess“. Der hier betrachtete organisationale Wandel betrifft zunächst diese Steuerungsprozesse, schlägt sich jedoch – so zumindest die Hoffnung – auch in veränderten Arbeitsprozessen nieder. Die Orte innerhalb der Hochschule, an denen all diese Steuerungs- und Arbeitsprozesse stattfinden, sind zuallererst die Arbeitsgruppen, die Lehrstühle, Institute und Abteilungen. Sie stehen daher im Fokus dieser empirischen Untersuchung.

2. Professorinnen und Professoren als Akteure des Wandels

Die Forschung über organisationales „Change Management“ (Doppler/Lauterburg 1997) sowie über den Erfolg und Misserfolg von organisationalen Veränderungsprojekten (Greif/Runde/Seeberg 2004) belegt, dass Führungskräfte eine entscheidende Rolle bei der Umsetzung von Reformvorhaben in Organisationen wie Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen spielen.

Den Professorinnen und Professoren als hauptsächlichen Führungskräften im akademischen Bereich deutscher Hochschulen kommt ein besonders ausgeprägter Handlungs- und Entscheidungsspielraum zu (Krell/Weiskopf 2004) und verstärkt damit deren Einflussmöglichkeiten auch in Innovationsprozessen. So sind ihnen im Gegensatz zu Führungskräften in anderen Organisationen keine weiteren Vorgesetzten innerhalb der Hochschule formell übergeordnet. Ihr Handeln steht zudem unter dem expliziten Schutz der Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre, und sie prägen im Gegensatz zur Mehrzahl der ihnen zugeordneten Personen (z.B. Promovierende, Lehrbeauftragte) über lange Zeiträume die Arbeitsprozesse in der von ihnen geführten Organisationseinheit.

Auch wenn Professorinnen und Professoren sich selbst nicht zwingend als Führungskräfte verstehen und hierfür eher beiläufig, im Regelfall überhaupt nicht systematisch ausgebildet werden (Haller 2007; Schmidt/Richter, 2009), kommt ihnen eine große Vielfalt von Führungsaufgaben mit erheblicher Tragweite zu. Schmidt und Richter (2008: 42f.) ermittelten im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie insgesamt zehn unterschiedliche Führungsaufgaben. Auch jenseits expliziter Leitungsfunktionen im Hochschulmanagement (vgl. Schmidt 2009) besteht somit ein breites Spektrum an steuernden Einflussmöglichkeiten von Professorinnen und Professoren. Am Beispiel der Innovation „Entwicklung eines Masterstu-

diengangs“ lassen sich mehrere Dimensionen dieser Einflussnahme verdeutlichen:

1. Informationsfunktion: Wer erfährt was? Welche Informationen werden eingeholt, welche werden weitergegeben? In welcher Form? (Beispiel: Ein Professor beauftragt einen Mitarbeiter mit der Vorstellung der mit Bologna angestrebten Reformziele für alle Lehrenden im Arbeitsbereich),
2. Meinungsbildung und Kommunikation: Wessen Einschätzungen und Interessen werden gehört? Wie wird mit Zweifeln, Anregungen und Vorschlägen der Beteiligten umgegangen? (Beispiel: Eine Professorin regt an, einen „runden Tisch“ zur Diskussion von Stärken und Schwächen des bisherigen Studiengangs gemeinsam mit den Studierenden einzurichten),
3. Gestaltungsfunktion: Wie wird ein Reformvorhaben aufgegriffen? Welche Bereiche der Arbeit werden als veränderlich, welche als unveränderlich definiert? (Beispiel: Eine andere Professorin zeigt Bereitschaft zur formalen Umstellung auf Module, wünscht jedoch keine inhaltliche Veränderung von Lehrinhalten und Qualifikationszielen),
4. Modellfunktion: Was sollte (offiziell oder inoffiziell) über die Innovation gedacht oder gesagt werden? Wird die Reform als sinnvoll oder als kontraproduktiv bewertet? (Beispiel: Ein Professor beschreibt in Teamsitzungen den Bologna-Prozess als „bürokratische Fantasie ohne jeglichen erkennbaren Nutzen“),
5. Ressourcen und Entscheidungen: Wie viel Zeit, Aufwand, Personal wird in die Innovation investiert? Was wird umgesetzt, was nicht? (Beispiel: Ein weiterer Professor nimmt persönlich an zwei Klausursitzungen zur Entwicklung des neuen Studiengangs teil).

Führungshandeln ist ein relationales, sozial-konstruktives Konzept: Neben dem objektiv beobachtbaren Verhalten sind sowohl das Selbstbild der Führungskräfte als auch die Fremdwahrnehmungen durch die von ihnen geführten Personen von entscheidendem Einfluss auf die Wirkung des Führungshandelns (vgl. Neuberger 2002: 433). In der vorliegenden empirischen Untersuchung wird daher das von Mitarbeitern/innen erlebte wie auch das von den Professorinnen und Professoren selbst eingeschätzte Führungshandeln mit Blick auf Innovationen und Veränderungen untersucht. Hierbei ist zu vermuten, dass sich Selbst- und Fremdeinschätzungen insgesamt ebenso wie die Perspektiven der einzelnen Gruppen geführter Personen voneinander unterscheiden können. Angenommen wird zudem,

dass sich das entsprechende Handeln der Vorgesetzten nicht nur auf die Umsetzung von Innovationen und Reformen an sich, sondern mittelbar oder unmittelbar auch auf die Arbeitsprozesse der von ihnen geführten Organisationseinheiten auswirken können (vgl. Schmidt/Richter, 2009).

3. Empirische Untersuchung

3.1 Ziele und Fragestellungen

Mittels einer schriftlichen Befragung unter Mitgliedern des akademischen Bereichs deutscher Hochschulen wurden Selbst- und Fremdeinschätzungen zum Führungshandeln der formellen und informellen Vorgesetzten erhoben und unter drei Fragestellungen ausgewertet:

1. Wie wird das innovations- und veränderungsbezogene Führungshandeln der Professorinnen und Professoren von diesen selbst und von den Mitgliedern ihrer Arbeitseinheiten eingeschätzt?
2. Inwieweit unterscheiden sich Selbst- und Fremdeinschätzungen sowie die Perspektiven unterschiedlicher Gruppen geführter Personen?
3. Welche Korrelate des innovations- und veränderungsbezogenen Handelns zeigen sich auf der Ebene von Arbeitsergebnissen?

3.2 Erhebungsmethode und Fragebogen

Der eingesetzte Fragebogen umfasste insgesamt 142 Fragen und einzuschätzende Aussagen zum Führungshandeln, die zu neun Themenfeldern gruppiert waren. Items und Fragen basierten auf (1) der Übertragung von Instrumenten zur Veränderungskultur aus Industrie und öffentlichem Dienst (z.B. Doppler/Lauterburg 1997: 444ff.), (2) einer Auswahl aus Forschungsinstrumenten zur Analyse von Führungshandeln (z.B. Fittkau-Garthe/Fittkau 1971) sowie (3) der Adaptation von Themen aus weiteren Studien zum Führungshandeln an Hochschulen (z.B. Schmidt/Richter 2008).

Die veränderungs- und innovationsbezogenen Handlungsweisen wurden in einem separaten Fragenblock erhoben, der sieben konkrete Verhaltensbeschreibungen umfasste (z.B. Aussage IV.2 „Meine direkte Führungsperson ist zu ... Veränderungen der eigenen Arbeitsweise bereit.“ bzw. „Ich bin zu ...“). Auf einer 7-stufigen Likert-Antwortskala (1 „stimme überhaupt nicht zu“, 4 „stimme teilweise zu“, 7 „stimme voll und ganz

zu“) gaben die Befragten an, wie typisch die Beschreibung für die jeweilige Führungsperson (bzw. für sich selbst) ihrer Wahrnehmung nach ist.

Die Arbeitsergebnisse der betreffenden Arbeitseinheit (z.B. Arbeitsgruppe, Lehrstuhl) wurden zu insgesamt zwölf Aspekten im Sinne einer Gesamtleistung (z.B. GL.4 „Qualität der Forschungsleistungen“) ebenfalls 7-stufig eingeschätzt. Hierzu sollten die Befragten angeben, wie sie die eigene Arbeitseinheit „in einem fiktiven Vergleich mit ähnlich ausgestatteten und derselben Fachrichtung zugehörigen Arbeitseinheiten“ einschätzen (1 „deutlich schlechter als Durchschnitt“, 4 „durchschnittlich“, 7 „deutlich besser als Durchschnitt“).

Zu Beginn des Fragebogens (Fremdeinschätzungsversion) gaben die Befragten an, welche Person sie als ihre „direkte Führungsperson“ einschätzen (z.B. Lehrstuhlinhaber, Projektleiter, Promotionsbetreuer). Im Fragebogen zur Selbsteinschätzung (durch Professorinnen und Professoren) entfiel diese Frage; die Befragten schätzten hier ihr eigenes innovations- und veränderungsbezogenes Handeln ein.

3.3 Befragungsdurchführung und Stichprobe

Zur Durchführung der Befragung wurden an 96 zufällig ausgewählten deutschen Hochschulen insgesamt 2.104 Kontaktdaten von Sekretariaten im akademischen Bereich, von wissenschaftlichen und technischen Mitarbeitern/innen, Stipendiaten/innen sowie Lehrenden recherchiert. An diese Personen wurden im Januar und Februar 2008 erstmals Befragungsunterlagen versandt. Im Falle der Sekretariate wurden Unterlagen zur Weiterleitung innerhalb der von ihnen betreuten Arbeitseinheit beigelegt. Insgesamt wurden 3.271 Fragebögen versandt. Im April und Mai 2008 erfolgte per E-Mail eine zweite Einladung zur Befragung. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und anonym. Es wurden keine Daten erhoben, die zur Identifikation der einschätzenden Person, des jeweiligen Vorgesetzten oder der Hochschule dienen. Zum Abschluss der Erhebungsphase lagen insgesamt $N = 636$ Fragebögen vor, die vollständig bearbeitet waren und eindeutig einer der fünf nachfolgend beschriebenen Personengruppen zugeordnet werden konnten. Dies entspricht einer Netto-Rücklaufquote von 19,4 %.

Auf Promovierende mit eigener Stelle („PmS“, Haushalts- oder Drittmittel-/Projektstelle; Promotionsbetreuung und formelle Vorgesetztenfunktion häufig in Personalunion) entfielen 248 Fragebögen (39,0 % der Stichprobe). Von Promovierenden außerhalb der formellen Struktur und ohne eigene Stelle („PoS“, Stipendiaten/innen, Graduiertenkollegs, externe Promovierende; oft ohne formelle Vorgesetzte) wurden 59 Fra-

gebögen (9,3 %) ausgefüllt. 77 Promovierte („Dr“, unabhängig vom Beschäftigungsstatus, 12,1 %) nahmen an der Studie teil, und auf dezentrales administratives Personal, insbesondere in den Lehrstuhl- und Institutssekretariaten, sowie auf das technische Personal entfielen 164 Fragebögen („ST“, 25,8 %). 88 Professorinnen und Professoren („Prof“, 13,8 %) füllten in ihrer Funktion als direkte Führungskräfte den Fragebogen in der Selbsteinschätzungsversion aus, alle anderen Personengruppen jeweils die Fremdeinschätzungsversion.

Ausdrücklich wird auch im Interesse aller an der Befragung Teilnehmenden darauf hingewiesen, dass zu keinem Zeitpunkt weder verdeckt noch offen eine Zuordnung der Fragebögen zu bestimmten Personen oder Organisationseinheiten erfolgte. Es ist somit methodisch nicht ausgeschlossen, dass sich die Befragten auf jeweils unterschiedliche Führungskräfte bezogen oder dass eine systematische Verzerrung durch die Selbstselektion bei der Teilnahme erfolgte. Allerdings zeigten sich auf Grundlage von Daten aus derselben Erhebung beispielsweise auch hinsichtlich der wahrgenommenen Arbeit der jeweiligen Hochschulleitung (Schmidt 2009) ebenfalls erhebliche Unterschiede zwischen den Perspektiven, sodass neben etwaigen methodisch bedingten Verzerrungen auch von real bestehenden Wahrnehmungsunterschieden auszugehen ist.

4. Ergebnisse

4.1 *Aussagen über innovations- und veränderungsbezogenes Handeln*

Das innovations- und veränderungsbezogene Handeln der Führungspersonen wurde anhand von sieben konkreten Verhaltensweisen eingeschätzt. Die deskriptiven Analyseergebnisse für alle Befragten (Selbst- und Fremdeinschätzungen zusammen) zeigt Tabelle 1.

Die stärkste Zustimmung erfährt Aussage IV.6 („ist sinnvollen hochschulpolitischen Neuerungen und Reformen gegenüber aufgeschlossen“, $M = 5,5$). Weniger als jede zehnte befragte Person weist diese Aussage zurück (7,2 % mit Angaben 1 oder 2), während die absolute Mehrheit (61,3 % mit Angabe 6 oder 7) überwiegend oder vollständig zustimmt. Eine Reihe weiterer Aussagen wird in einem Bereich leicht oberhalb des Skalenmittelpunkts (entsprechend 4,0) eingeordnet, darunter die Ermunterung zu kritischer Reflexion des Erreichten (Aussage IV.5) oder zu konstruktiven Veränderungen im jeweiligen Arbeitsbereich (Aussage IV.3). Leicht unterhalb des Skalenmittelpunkts wird demgegenüber mit $M = 3,8$

die Aussage IV.2 „ist zu Veränderungen der eigenen Arbeitsweise bereit“ eingeschätzt; nur 22,3 % stimmen dieser Aussage (überwiegend) zu, während ein höherer Anteil (30,6 %) diese Aussage über die Führungsperson überwiegend oder vollständig zurückweist.

Tabelle 1: Verhaltenseinschätzungen zur Führungsperson
(Zustimmung zu Aussagen von 1 „überhaupt nicht“ bis 7 „voll und ganz“; N = 636; M Mittelwerte; SD Standardabweichungen sowie nach Antworttendenz zusammengefasste Häufigkeitsverteilungen)

Aussage	Meine direkte Führungsperson ...	M	SD	% - Verteilung		
				1 & 2	3, 4, 5	6 & 7
IV.1	bindet die Mitglieder des Arbeitsbereichs in die Umsetzung neuer Ideen ein.	5,0	1,6	10,5%	40,0%	49,4%
IV.2	ist zu Veränderungen der eigenen Arbeitsweise bereit.	3,8	1,9	30,6%	47,1%	22,3%
IV.3	ermuntert Mitarbeiter/-innen zu konstruktiven Veränderungen im Arbeitsbereich.	4,5	1,8	20,0%	42,1%	37,8%
IV.4	strahlt auch in schwierigen Zeiten eine optimistische Grundhaltung aus.	4,8	1,9	16,0%	38,5%	45,5%
IV.5	ermuntert zu einer kritischen Reflexion des Erreichten.	4,7	1,8	16,8%	44,0%	39,2%
IV.6	ist sinnvollen hochschulpolitischen Neuerungen und Reformen gegenüber aufgeschlossen.	5,5	1,6	7,2%	31,5%	61,3%
IV.7	weckt Begeisterung für Innovationen.	4,9	1,8	14,8%	40,6%	44,7%
IV.X	Gesamt „Innovation und Veränderung“ (Mittelwert Skala)	4,8	1,4	-	-	-

Die Analyse der aus allen sieben Aussagen gebildeten Skala „Innovation und Veränderung“ (Cronbachs $\alpha^1 = .91$) belegt, dass im Durchschnitt und über alle Perspektiven hinweg das innovations- und veränderungsbezogene Handeln der Professorinnen und Professoren leicht oberhalb des Skalenmittelpunkts, in der Nähe der schwächsten der drei zustimmenden Antwortmöglichkeiten eingeordnet wird.

¹ Maß für die „interne Konsistenz“, d.h. Übereinstimmung und Messgenauigkeit der verschiedenen zu einer Skala zusammengefassten Items. Maximalwert für Cronbachs alpha ist 1,0.

4.2 Unterschiede zwischen Perspektiven

Zur Untersuchung der Fragestellung, ob die Wahrnehmung des innovations- und veränderungsbezogenen Handelns je nach Perspektive der befragten Person variiert, wurden die individuellen Einschätzungen zu allen sieben Aussagen als abhängige Variablen in eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA²) mit dem Faktor Perspektive (5-stufig: „PmS“ Promovierende mit Stelle, „PoS“ Promovierende ohne Stelle, „Dr“ Doktoren/innen, „ST“ Sekretariate/technisches Personal sowie „Prof“ Professoren/innen) eingebracht. Einzelne fehlende Werte wurden jeweils durch den Mittelwert aller Befragten (vgl. Tabelle 1) ersetzt. Im Falle eines signifikanten Haupteffekts wurden die einzelnen Perspektiven mittels post-hoc-Tests unter Bonferroni-Korrektur miteinander verglichen. Die Ergebnisse zeigt Tabelle 2.

Bei allen sieben Aussagen erweist sich die Perspektive als bedeutsamer Einflussfaktor. Ausnahmslos liegen die Selbsteinschätzungen der teilnehmenden Professoren/innen oberhalb, also in einem positiveren Bereich als die Vergleichswerte mindestens einer der anderen Perspektiven. Zudem unterscheiden sich auch in mehreren Fällen die Einschätzungen der anderen Befragtengruppen voneinander. So nehmen die befragten Doktoren/innen signifikant weniger Veränderungsbereitschaft ihrer Vorgesetzten hinsichtlich deren eigener Arbeitsweise (IV.2) wahr als die Promovierenden mit eigener Stelle oder das technisch-administrative Personal. Dasselbe Bild zeigt sich auch hinsichtlich der Ermunterung der Mitarbeiter/-innen zu konstruktiven Veränderungen im Arbeitsbereich (IV.3). Die Einschätzungen aus Sicht der Doktoren/innen fallen zudem sowohl bei der Ausstrahlung einer optimistischen Grundhaltung des/der Vorgesetzten (IV.4) als auch bei der Ermunterung zu einer kritischen Reflexion des Erreichten (IV.5) kritischer aus als die betreffenden Einschätzungen ihrer technischen und administrativen Kolleginnen und Kollegen.

Auch auf der Ebene der Gesamtskala „Innovations- und Veränderungsbereitschaft“ (IV.X) fällt die Selbsteinschätzung der Professoren gegen-

² Verfahren zum Vergleich der Mittelwerte mehrerer „abhängiger Variablen“ in unterschiedlichen Gruppen, welche sich hinsichtlich eines „Faktors“ oder mehrerer Faktoren unterscheiden. Verglichen wird die Streuung der Werte innerhalb der Gruppen mit der Streuung der Werte zwischen den Gruppen. Als „Haupteffekt“ wird hierbei der Einfluss eines bestimmten Faktors bezeichnet, der bei Unterschreitung einer bestimmten Irrtumswahrscheinlichkeit als statistisch „signifikant“ ausgewiesen wird. „Post-hoc-Tests“ vergleichen jeweils einzelne der Gruppen hinsichtlich einer der abhängigen Variablen direkt miteinander, wobei mittels der „Bonferroni-Korrektur“ einer verfahrensbedingt zu optimistischen Einschätzung der Irrtumswahrscheinlichkeit entgegengewirkt wird.

Tabelle 2: Perspektivenvergleich der Verhaltensseinschätzungen (Mittelwerte auf 7-stufiger Antwortskala; Signifikanz: * signifikant auf 5 %-Niveau, ** signifikant auf 1 %-Niveau; eta² Schätzer für partielle Effektstärke; post-hoc: Perspektive vor < mit auf 5 %-Niveau signifikant niedrigeren Werten als Perspektive nach <)

Aussage zum innovations- und veränderungsbezogenen Verhalten	Perspektiven						Vergleich (MANOVA)		
	PmS	PoS	Dr	ST	Prof	F	sig	eta ²	post-hoc
IV.1 Einbindung in Umsetzung neuer Ideen	4,9	5,1	4,8	4,9	5,9	8,3	**	0,05	(PmS, PoS, Dr, ST) < Prof
IV.2 Bereitschaft zur eigenen Veränderung	3,6	3,8	3,0	3,7	5,2	20,5	**	0,11	Dr < (PmS, ST) < Prof PoS < Prof
IV.3 Ermunterung zu konstruktiven Veränderungen	4,3	4,5	3,8	4,5	5,9	19,2	**	0,11	Dr < (PmS, ST) < Prof PoS < Prof
IV.4 optimistische Grundhaltung	4,6	4,9	4,2	4,9	5,4	5,4	**	0,03	Dr < (ST, Prof) PmS < Prof
IV.5 Ermunterung zu kritischer Reflexion	4,4	4,8	4,1	4,7	5,7	12,7	**	0,07	Dr < ST < Prof (PmS, PoS) < Prof
IV.6 Aufgeschlossenheit für sinnvolle Reformen	5,3	5,5	5,3	5,5	5,9	2,5	*	0,02	PmS < Prof
IV.7 Begeisterung für Innovation	4,7	5,0	4,4	4,9	5,6	6,1	**	0,04	(PmS, Dr, ST) < Prof
IV.X Skala „Innovations- und Veränderungsbe-reitschaft“	4,6	4,8	4,2	4,7	5,6	10,2	**	0,06	Dr < (PmS, ST) < Prof PoS < Prof

über allen anderen Perspektiven signifikant positiver aus, wobei sich die Einschätzungen der Doktoren/innen nochmals signifikant von den Promovierenden mit eigener Stelle und dem administrativ-technischen Personal abheben.

4.3 *Korrelate des innovations- und veränderungsbezogenen Handelns*

Zur Analyse etwaiger Korrelate des Vorgesetztenhandelns wurde die Stichprobe hinsichtlich des ermittelten Skalenwerts „Innovations- und Veränderungsbereitschaft“ des/der Vorgesetzten in drei Gruppen eingeteilt (niedrig: bis 33. Perzentil³, n = 188; mittel: bis 67. Perzentil, n = 192; hoch: oberhalb 67. Perzentil, n = 186). Um eine Verzerrung der Analyse aufgrund der bereits ermittelten Perspektivunterschiede zu verhindern, wurde die Gruppeneinteilung separat für jede der fünf Perspektiven vorgenommen (geschichtete Stichprobe).

Die zwölf als relative Gesamtleistung der Organisationseinheit eingeschätzten Arbeitsergebnisse wurden als abhängige Variablen in eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) eingebracht. Einzelne fehlende Werte wurden jeweils durch den Mittelwert aller Befragten (vgl. Tabelle 3, z.B. häufig fehlende Einschätzungen zur Promotionsbetreuung bei Fachhochschulen) ersetzt. Als unabhängige Variablen wurden die Perspektive (5-stufig, vgl. Tabelle 2) sowie die Innovations- und Veränderungsbereitschaft des/der Vorgesetzten (3-stufig: niedrig, mittel, hoch) herangezogen. Im Fall eines signifikanten Haupteffekts der Innovations- und Veränderungsbereitschaft erfolgte auf der Ebene der einzelnen Aspekte der Gesamtleistung ein post-hoc-Vergleich der Faktorstufen mit Bonferroni-Korrektur. Sowohl der Haupteffekt der Perspektive ($F = 3,10$; $df = 52/1976$; $p < 0,01$) als auch der Haupteffekt der Innovations- und Veränderungsbereitschaft ($F = 9,53$; $df = 26/984$; $p < 0,01$) erwiesen sich als signifikant. Die Ergebnisse der Analysen für diesen Haupteffekt zeigt Tabelle 3.

Die erlebte Ausprägung des innovations- und veränderungsbezogenen Vorgesetztenhandelns steht bei zehn der zwölf untersuchten Teilaspekte in einem signifikanten Zusammenhang mit der wahrgenommenen relativen Gesamtleistung des Arbeitsbereichs. In fast allen Fällen unterscheiden sich auch die drei Untergruppen signifikant voneinander. Der betreffende Aspekt (z.B. GL.1, Arbeitsmotivation der Mitarbeiter/-innen) wird

³ Aufreihung aller vorliegenden Werte und Einteilung in Prozent-Schritte. Das „Perzentil“ gibt an, welcher Prozent-Anteil aller Werte in dieser Aufreihung genau so hoch oder niedriger ist.

Tabelle 3: Gesamtleistung des Arbeitsbereichs bei unterschiedlichen Graden der Innovations- und Veränderungsbereitschaft der Führungsperson (M Gesamtmittelwerte auf 7-stufiger Antwortskala; SD Standardabweichung; Gruppenmittelwerte bei n niedriger, m mittlerer, h hoher Innovations- und Veränderungsbereitschaft; Signifikanz: ** signifikant auf 1 %-Niveau, n.s. nicht signifikant; eta² Schätzer für partielle Effektstärke; post-hoc: Gruppe vor < mit auf 5 %-Niveau signifikant niedrigeren Werten als Gruppe nach <)

	relative Gesamtleistung der Arbeitseinheit hinsichtlich...	Innovations- und Veränderungsbereitschaft					Vergleich (MANOVA)			
		M	SD	n	m	h	F	sig	eta²	post-hoc
GL.1	Arbeitsmotivation	5,0	1,5	4,1	5,1	5,7	45,3	**	0,14	n < m < h
GL.2	Gesprächskultur/Umgang mit Konflikten	4,7	1,6	3,6	4,7	5,7	86,8	**	0,24	n < m < h
GL.3	Qualität der Lehrleistungen	5,2	1,3	4,7	5,3	5,7	25,0	**	0,08	n < m < h
GL.4	Qualität der Forschungsleistungen	5,0	1,4	4,5	5,0	5,3	16,1	**	0,06	n < m < h
GL.5	Einwerbung Drittmittel/ Forschungsprojekte	4,7	1,6	4,5	4,8	4,9	2,4	n.s.	-	-
GL.6	Qualität Promotionsbetreuung	4,7	1,3	3,8	4,8	5,2	46,3	**	0,14	n < m < h
GL.7	Bearbeitungsdauer Promotionsvorhaben	4,6	1,5	4,0	4,4	4,8	12,2	**	0,04	n < m < h
GL.8	Beteiligung akademische Selbstverwaltung	4,4	1,4	4,3	4,7	5,2	16,9	**	0,06	n < m < h
GL.9	Qualität von Management und Führung	4,3	1,6	3,2	4,3	5,4	112,8	**	0,30	n < m < h
GL.10	Klarheit von Zielen/ Entwicklungsperspektiven	4,3	1,6	3,4	4,3	5,2	64,8	**	0,19	n < m < h
GL.11	Umsetzung von Hochschulreformen	5,0	1,3	4,5	5,0	5,4	11,8	**	0,04	n < (m, h)
GL.12	materielle Bedingungen/ Ausstattung	4,7	1,6	4,6	4,6	5,0	2,8	n.s.	-	-

in den Arbeitseinheiten mit einem hoch ausgeprägten innovations- und veränderungsbezogenen Vorgesetztenhandeln jeweils am günstigsten, in der Gruppe mit einem entsprechend niedrig ausgeprägten Vorgesetztenhandeln am kritischsten eingeschätzt. Bei der Umsetzung von Hochschulreformen (GL.11) unterscheiden sich die Arbeitseinheiten mit mittel vs. mit hoch ausgeprägter Innovations- und Veränderungsbereitschaft der/des Vorgesetzten allerdings nicht voneinander. Die Effektstärken (η^2) variieren erheblich und reichen von ausgesprochen starken Effekten (z.B. GL.9, Management und Führung der Arbeitseinheit) bis hin zu eher kleinen Effekten (z.B. GL.4, Qualität der Forschungsleistungen).

Hinsichtlich der Einwerbung von Drittmitteln/Forschungsprojekten (GL.5) sowie bei den materiellen Arbeitsbedingungen/Ausstattung (GL.12) fällt der Vergleich zwischen den Gruppen demgegenüber nicht signifikant aus – es konnte hier kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zum Ausmaß des innovations- und veränderungsbezogenen Vorgesetztenhandelns festgestellt werden.

5. Schlussfolgerungen und Ausblick

Das Handeln der Vorgesetzten im akademischen Bereich deutscher Hochschulen wird sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdeinschätzung durch die Mitarbeiter/-innen als überwiegend, wenn auch nicht uneingeschränkt innovations- und veränderungsförderlich eingeschätzt. Fast alle Aussagen zum innovations- und veränderungsbezogenen Handeln der Professorinnen und Professoren in ihrer Rolle als direkte Führungskräfte werden im zustimmenden Bereich der 7-stufigen Antwortskala eingeschätzt (vgl. Tabelle 1). Die stärkste Zustimmung erfährt die Aussage „ist sinnvollen hochschulpolitischen Neuerungen und Reformen gegenüber aufgeschlossen“ (IV.6, $M = 5,5$) – wobei die Interpretation, was als sinnvolle und was als weniger sinnvolle Reform erachtet wird, der jeweiligen Auslegung überlassen bleibt. Eine deutlich kritischere Einschätzung wird zu der Frage abgegeben, ob die oder der Vorgesetzte auch zu Veränderungen der eigenen Arbeitsweise bereit sei: Hier liegt die durchschnittliche Einschätzung sogar unterhalb des Skalenmittelpunkts, entsprechend „teilweiser“ Zustimmung mit Tendenz in den ablehnenden Antwortbereich (IV.2, $M = 3,8$).

Bei näherer Betrachtung differenziert sich das Bild weiter. So schätzen die befragten Professorinnen und Professoren ihr eigenes innovations- und veränderungsbezogenes Handeln in allen Punkten stärker ein

als die befragten Mitarbeiter/-innen – vielleicht ein von vielen als erwartbar angesehenes Ergebnis, jedoch eines mit bedeutsamen Ursachen und Auswirkungen. Allerdings ist zu fragen, inwieweit es sich um tatsächliche Wahrnehmungsunterschiede und nicht bloß um einen durch die Vorgehensweise der Untersuchung bedingten Effekt handelt: Eine mögliche methodische Erklärung könnte darin liegen, dass vor allem diejenigen Vorgesetzten an der Studie teilgenommen haben, die den thematisierten Innovationen und Veränderungen aufgeschlossener gegenüberstehen und sich daher eher angesprochen fühlten. Weniger innovative Vorgesetzte mit einer entsprechend realistischerweise zurückhaltenderen Selbsteinschätzung ihres Handelns in den erhobenen Aspekten mögen von einer Teilnahme an der Studie abgesehen haben. Allerdings zeigt der Vergleich zwischen den weiteren Perspektiven, dass es auch über die positiveren Selbsteinschätzungen der Professoren/innen hinaus Unterschiede gibt: So zeigen sich auch zwischen den einzelnen Gruppen von Mitarbeitern/innen zum Teil erhebliche Differenzen (vgl. Tabelle 2). In mehreren Punkten geben hierbei die befragten Doktorinnen und Doktoren die kritischsten Einschätzungen ab. Die mögliche Erklärung, dass neben den besonders innovativen Professoren/innen ebenso selektiv auch besonders diejenigen Promovierten mit weniger innovations- und veränderungsfreundlichen Vorgesetzten an der Studie teilgenommen haben sollten, erscheint insgesamt wenig plausibel. Naheliegender wäre hingegen die Annahme, dass in Abhängigkeit vom Status, der bisherigen Erfahrungen im Hochschulsystem, der objektiv voneinander abweichenden sichtbaren Ausschnitte des Führungshandelns sowie nicht zuletzt in Ermangelung von Gelegenheiten zum führungsbezogenen Feedback oder zum Austausch der Sichtweisen die Wahrnehmungen tatsächlich unterschiedlich ausfallen (vgl. auch Schmidt 2009).

Die Analyse etwaiger Korrelate des Vorgesetztenhandelns in puncto Innovation und Veränderung legt nahe, dass das Führungshandeln der Professorinnen und Professoren kein bedeutungsloses Geschehen ohne jegliche Auswirkungen auf die Arbeitsprozesse und deren Ergebnisse ist (vgl. Schmidt/Richter, 2009). Das betrachtete Führungshandeln steht gleich auf mehreren Dimensionen in systematischen Zusammenhängen mit der erlebten Gesamtleistung der betreffenden Arbeitseinheit. Besonders hohe Effektstärken (vgl. η^2 in Tabelle 3) zeigen sich bei der Qualität des Managements, beim Umgang mit Konflikten und bei der Klarheit von Zielen und Entwicklungsperspektiven: Je stärker das Vorgesetztenhandeln als innovations- und veränderungsförderlich eingestuft wird, desto positiver

werden diese Aspekte im fiktiven Vergleich mit anderen, thematisch und strukturell ähnlichen Arbeitseinheiten eingeschätzt. Doch auch die Qualität der Promotionsbetreuung, von Forschung und Lehre stehen in der Wahrnehmung der Befragten in einem Zusammenhang mit der Art und Weise, wie der oder die Vorgesetzte mit Innovation und Veränderung umgeht.

Kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang hingegen konnte zu den materiellen Arbeitsbedingungen sowie zur Einwerbung von Drittmitteln und Forschungsprojekten festgestellt werden (GL.5 und GL.12). Ist alle Innovations- und Veränderungsbereitschaft also doch vergeblich, indem sich deren Wirkungen bestenfalls auf „nettes Beiwerk“ wie Arbeitsklima und auf „weiche Faktoren“ wie Gesprächskultur und Lehrqualität beschränken, an den harten Fakten der Hochschulwelt – Ressourcen und Drittmittelinwerbung – jedoch vorbeigehen?

Diese Interpretation ist möglich, nicht jedoch zwingend. Ebenso könnte das Muster der Effekte und der Effektstärken ein Ausdruck der unterschiedlichen Zeithorizonte und der Wirksamkeit weiterer, vom Führungshandeln unabhängiger Einflussfaktoren darstellen. Ein Führungshandeln, welches innovations- und veränderungsfreundlich ist oder sich stärker als zuvor in diese Richtung entwickelt, mag recht schnell einen positiven Einfluss beispielsweise auf die Gesprächskultur im Arbeitsbereich entfalten: Diskussionen, die früher nicht gewünscht waren, können nun geführt werden. Erst nach einiger Zeit würde sich eine solche neue Offenheit zu Veränderungen auf der Ebene der ohnehin in längeren zeitlichen Zyklen ablaufenden Arbeitsprozesse in Lehre, Forschung und Nachwuchsförderung niederschlagen, und nochmals mit zeitlicher Verzögerung und mit weiteren intervenierenden Variablen könnte sich dies schließlich auch auf die Einwerbung von Drittmitteln und auf die materiellen Ressourcen und Bedingungen auswirken – welche zudem im Vergleich zu den anderen hier erhobenen Aspekten weitaus stärker von externen Faktoren (z.B. festgelegte Verteilungsschlüssel, externe Reviewverfahren, allgemeine Forschungstrends) abhängig sind.

Die Studie ergibt eine Reihe von Hinweisen, dass es deutliche Unterschiede im innovations- und veränderungsbezogenen Handeln von Professorinnen und Professoren gibt, dass die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Personen in den einzelnen Arbeitseinheiten sich in zahlreichen Punkten systematisch voneinander unterscheiden und dass sich das Führungshandeln auf zahlreiche Dimensionen von Arbeitsqualität und -ergebnisse auswirkt. Was folgt hieraus? Die Schlussfolgerungen lassen sich in vier Aussagen zusammenfassen.

„*Veränderungen beginnen im Kleinen.*“ Wenn von Veränderung und Innovation im Hochschulfeld die Rede ist, geht der Blick rasch auf die „großen“ Reformvorhaben wie Bologna, Autonomie und Exzellenz. Doch all diese Entwicklungen basieren darauf, dass die einzelnen Arbeitseinheiten wie Lehrstühle, Institute und Arbeitsgruppen die Reformen nicht nur erdulden, sondern mittragen und mitgestalten. Professorinnen und Professoren haben innerhalb der von ihnen geleiteten Arbeitsbereiche einen weiten Handlungsspielraum. Ihr Führungshandeln im Bereich von Innovation und Veränderung kann zum Erfolg oder auch zum Misserfolg der „großen“ Veränderungen beitragen. Doch am schwierigsten scheint nach den vorliegenden Einschätzungen die Kunst, auch und gerade auf der kleinsten möglichen Ebene mit Innovation und Veränderung zu beginnen: Bei sich selbst, indem die Führungsperson mit gutem Beispiel vorangeht und auch die eigene Arbeitsweise (z.B. gelehrte Inhalte, Lehrmethoden oder Führungsstil) als kleinen Beitrag zum großen Vorhaben verändert.

„*Wahrnehmungen unterscheiden sich.*“ Nicht leicht zu beantworten ist die Frage, aus welchen Gründen sich die einzelnen Perspektiven von Selbst- und Fremdeinschätzungen unterscheiden oder gar, wessen Einschätzungen „richtig“ und „objektiv“ sind und wessen „falsch“ und „verzerrt“. Hierauf liefert die Studie keine Antworten. Sie legt jedoch nahe, dass es derartige Perspektivunterschiede gibt und dass hierbei die Fremdeinschätzungen oftmals kritischer ausfallen als die Selbsteinschätzungen. Es gilt, mit derartigen Unterschieden in der Wahrnehmung umzugehen, auch und gerade wenn sie subtiler ausfallen, nach Missverständnissen zu suchen und den Versuch zu unternehmen, gegenseitige Erwartungen an das Führungshandeln der formellen oder informellen Vorgesetzten zu klären und einander anzunähern.

„*Vorgesetztenhandeln ist kein Wohlfühlprogramm.*“ Dass Mitarbeiter/-innen sich stärker respektiert und motiviert fühlen, wenn sie in die Umsetzung von Reformen und Innovationen eingebunden werden und wenn die/der Vorgesetzte wertschätzend mit ihren Veränderungsvorschlägen umgeht, mag wie eine triviale Botschaft klingen (vgl. Schmidt/Richter 2008). Dass aber auch die Qualität von Forschungsleistungen, die Promotionsbetreuung und die Umsetzung der „großen“ Hochschulreformen in einem Zusammenhang mit dem Vorgesetztenhandeln auf der niedrigsten hochschulischen Führungsebene stehen, ist weniger trivial. Ein innovations- und veränderungsförderliches Verhalten der Professorinnen und Professoren scheint mehr als ein angenehmer Bonus zu sein, der lediglich zum Wohlfühlen beiträgt. Vielmehr scheint sich das Führungshandeln

zumindest aus der subjektiven, in dieser Studie weder an Rankings noch an externen Kriterien objektivierten Sicht auch in einer Reihe von Leistungsbereichen der Hochschulwelt niederzuschlagen. „Gute“ Führung und ein der Innovation und Veränderung aufgeschlossenes Vorgesetztenhandeln schaden also nicht, sondern haben eine gute Aussicht, sich wie eine immaterielle Investition in den eigenen Arbeitsbereich früher oder später auszuzahlen, in „guter“ Lehre, „guter“ Forschung, „guter“ Nachwuchsförderung (vgl. Amabile 1998; Heinze 2008; Hollingsworth 2008; Schmidt/Richter, 2009).

„*Mit gutem Beispiel voran gehen.*“ Wenn es um den organisationalen Wandel der Hochschulen im Sinne von Bologna, neuer Formen der Promotionsbetreuung oder um Qualitätsmanagement geht, kommen auf die kleinsten Arbeitseinheiten der Hochschulen die größten Aufgaben in der Umsetzung zu. Fachbereiche, Fakultäten, Hochschulleitungen und Ministerien sind bei der Umsetzung von Reformen auf die Mitwirkung der Lehrstühle, Institute und Arbeitsgruppen angewiesen. Wenn sie die Erwartung haben, dass dort ein innovations- und veränderungsfreundliches Klima herrschen möge, tun sie gut daran, auch selber gegenüber diesen Arbeitseinheiten eine innovations- und veränderungsfreundliche Haltung einzunehmen (vgl. Schmidt 2009): Reformen nicht zu verordnen oder auf dem Dienstwege mitzuteilen, sondern aktiv um die Beteiligung der Professorinnen und Professoren und deren Mitarbeiter/-innen zu werben, ihre Ideen, Vorschläge und Interessen in Diskussionen und Reflexionen mit einfließen zu lassen und nicht zuletzt durch eine Bereitschaft zur Veränderung der eigenen Arbeitsweise (also jener von Hochschulleitung, Verwaltung und ministerieller Aufsicht) mit gutem Beispiel voranzugehen – genau so, wie von den Professorinnen und Professoren erhofft. So kann am Ende aus vielen einzelnen kleinen Beispielen genau das entstehen, was eine große, bedeutsame Innovation und Veränderung ausmacht.

Literatur

- Amabile, Teresa M. (1998). How to kill creativity. Harvard Business Review, 76 (5), 76-87.
- Conrad, Peter (2004). Management of Change in Universitäten. In Laske, Stephan/Scheytt, Tobias/Meister-Scheytt, Claudia (Hrsg.), Personalentwicklung und universitärer Wandel (S. 9-31). München: Hampp.
- Doppler, Klaus/Lauterburg, Christoph (1997). Change Management (4. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus.
- Fittkau-Garthe, Heide/Fittkau, Bernd (1971). FVVB Fragebogen zur Vorgesetzten-Verhaltensbeschreibung. Göttingen: Hogrefe.

- Greif, Siegfried/Runde, Bernd/Seeberg, Ilka (2004). Erfolge und Misserfolge beim Change Management. Göttingen: Hogrefe.
- Haller, Reinhold (2007). Mitarbeiterführung in Wissenschaft und Forschung: Grundlagen, Instrumente, Fallbeispiele. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Heinze, Thomas (2008). Förderliche Kontextbedingungen für kreative Forschung. Ergebnisse einer empirischen Studie. Hochschulmanagement, 3 (1), 8-12.
- Hollingsworth, J. Rogers (2008). Scientific Discoveries: An institutionalist and path-dependent perspective. In Hannaway, Caroline (Hrsg.), Biomedicine in the Twentieth Century: Practices, Policies, and Politics (S. 317-353). Bethesda, MD: National Institutes of Health.
- Krell, Gertraude/Weiskopf, Richard (2004). Mitarbeiterführung (im wissenschaftlichen Bereich). In Hanft, Anke (Hrsg.), Grundbegriffe des Hochschulmanagements (S. 286-291). Bielefeld: UVW.
- Neuberger, Oswald (2002). Führen und führen lassen (6. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Schmidt, Boris (2009). „Ein kleines bisschen mehr Führung und Management wären schön!“ Zur Rezeption des Managementhandelns deutscher Hochschulleitungen. Hochschulmanagement, 4 (1), 2-10.
- Schmidt, Boris/Richter, Astrid (2008). „Unterstützender Mentor oder abwesender Aufgabenverteiler?“ Eine qualitative Interviewstudie zum Führungshandeln von Professorinnen und Professoren aus der Sicht von Promovierenden. Beiträge zur Hochschulforschung, 31 (4), 8-35.
- Schmidt, Boris/Richter, Astrid (2009). Zwischen Laissez-Faire, Autokratie und Kooperation: Führungsstile von Professorinnen und Professoren. Beiträge zur Hochschulforschung.

Der Preis der Freiheit

Die Bedeutung hoher Forschungsautonomie für Arbeitsalltag und Karriere von Nachwuchsgruppenleitern

Susan Böhmer
Bonn

Kreative und innovative Forschung scheint ohne einen gewissen Gestaltungsspielraum, die Freiheit auch riskante Ideen ausprobieren zu können, nicht denkbar. Die Fähigkeiten, mit dieser Autonomie umgehen zu können und diese effektiv zu nutzen, sind Kompetenzen, die von Spitzenforschern erwartet werden. Um das kreative Forschungspotential von

Nachwuchswissenschaftlern in der Postdocphase (gemeinhin als produktivste Phase im Wissenschaftlerleben angenommen) in stärkerem Maße für das deutsche Wissenschaftssystem nutzbar zu machen, sollte daher Nachwuchsforschern möglichst früh die Gelegenheit zum selbständigen, autonomen Forschen gegeben werden. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund implementierten verschiedene Organisationen Förderinstrumente, in deren Fokus die frühe Selbständigkeit für Nachwuchswissenschaftler steht. Die Leitung von (drittmittelfinanzierten) selbständigen Nachwuchsgruppen an Hochschulen etablierte sich in den vergangenen 10 Jahren als neuer und mittlerweile renommierter Karriereweg zwischen Promotion und Berufung. Zielgruppe dieser Förderprogramme sind die „high potentials“, besonders forschungsstarke und relativ junge Wissenschaftler – die zukünftige Forschungselite, was auch durch das Labeling des Emmy Noether-Programms der DFG als „Exzellenzinitiative für den wissenschaftlichen Nachwuchs“ (Winnacker, DFG 2006: 2) deutlich wird. Anders als die traditionellen Qualifikationsstellen oder Juniorprofessuren werden diese Positionen nicht durch die Hochschulen selbst vergeben. Die Auswahl der vergleichsweise geringen Anzahl von „Grantees“ erfolgt extern, durch von den Förderorganisationen beauftragte Gutachter. Nach erfolgreichem Durchlaufen eines (dem Anspruch der Programme entsprechenden) strengen Begutachtungsverfahrens erhalten die Geförderten die Möglichkeit,

über einen Zeitraum von (meist) fünf Jahren, eine eigene Arbeitsgruppe mit guter Ausstattung zu leiten und an einem Thema ihrer Wahl zu forschen (vgl. DFG o.J.).

Wenngleich das Emmy Noether-Programm der DFG nicht explizit auf die Förderung innovativer, kreativer Forschung ausgerichtet ist, so bietet es den geförderten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gewissermaßen einen „geschützten Raum“ und die notwendige Ausstattung um den eigenen Forschungsideen nachzugehen (vgl. Böhmer/von Ins 2009). Daher sollen die folgenden Ausführungen weniger die Frage aufgreifen, inwieweit über die Förderung von Emmy Noether-Nachwuchsgruppenleiter/-innen innovative Inhalte gefördert werden (vgl. Heinze 2008) - vielmehr soll die Forschungsautonomie der jungen Wissenschaftler/-innen untersucht werden, deren Fehlen im deutschen Wissenschaftssystem vielfach beklagt und mittels dieses Programms gewährt werden soll. Dass die frühe Selbständigkeit in der Forschung und die weitgehende Unabhängigkeit von Lehrstuhlinhabern neben vielen karrierefördernden Effekten auch neue Herausforderungen und Konfliktpotentiale erzeugt, soll im Folgenden kritisch diskutiert werden.

1. Studiendesign und methodisches Vorgehen

Die Datengrundlage bilden die im iFQ-Forschungsprojekt „Vergleichende Evaluation des Emmy Noether-Programms“ (vgl. Böhmer et al. 2008) durch Onlinebefragungen, Leitfadeninterviews, bibliometrische Analysen und Dokumentanalysen von Gutachten gewonnenen Informationen.

Ein durch die DFG zur Verfügung gestellter Adresspool, der neben Namen auch einige strukturelle Merkmale zu allen (bewilligten und abgelehnten) Antragstellenden des Emmy Noether-Programms enthielt, bildete die Basis unserer Untersuchungen. Diese Personen wurden zur Teilnahme an einer umfangreichen Onlinebefragung eingeladen. Parallel dazu wurden die Publikationslisten aller Antragstellenden erfasst und durch die Wissenschaftler/-innen selbst verifiziert. Für vier Disziplinen (Medizin, Physik, Chemie, Biologie) wurden detaillierte bibliometrische Analysen durchgeführt. Die Teilnahmebereitschaft seitens der ENP-Antragsteller war ungeachtet des sehr hohen Zeitaufwandes von mehr als einer Stunde sehr hoch (Bewilligte 76,2%/ Abgelehnte 55,8%)¹, so dass trotz der gerin-

¹ Die hohe Teilnahmebereitschaft ist auf das hohe Interesse der Befragungsgruppen und deren starke Einbindung in allen Phasen der Untersuchung zurückzuführen, jedoch auch auf

gen Eingangsfallzahlen unsere Analysen auf einer belastbaren Datenbasis fußen. Im Zentrum unserer Studie standen die abgelehnten und bewilligten Antragsteller des Emmy Noether-Programms der DFG, welche auch den zahlenmäßig größten Anteil ausmachen. In einem weiteren Schritt wurden auch vergleichbare Förderprogramme in die Untersuchung aufgenommen: das DFG-Programm „Nachwuchsgruppenleiter im Sonderforschungsbereich“, die Nachwuchsgruppenleiterprogramme der VolkswagenStiftung und der Helmholtz-Gemeinschaft und (rudimentär) das entsprechende Förderprogramm der Max Planck-Gesellschaft (vgl. Böhmer et al. 2008: 21).

Auf der Basis erster Befunde aus der Onlinebefragung wurden wichtige Strukturmerkmale² identifiziert, die für die Auswahl geeigneter Interviewpartner für die qualitative Teilstudie³ genutzt wurden. Insgesamt wurden 21 problemzentrierte Interviews mit geförderten Emmy Noether-Nachwuchsgruppenleiter/-innen durchgeführt. Um Aufschlüsse darüber zu erhalten, welche Kriterien in der Begutachtung der Anträge herangezogen werden, wurden ergänzend Gutachten zu insgesamt 48 Anträgen⁴ in den Fachgebieten Medizin und Physik textanalytisch ausgewertet.

2. Status und Arbeitssituation der Nachwuchsgruppenleiter/-innen an den Hochschulen

Erhebliche Unsicherheiten gibt es seitens der Nachwuchsgruppenleiter/-innen bezüglich der eigenen Positionierung. Um eine direkte Selbsteinordnung auf unterschiedlichen Statusdimensionen gegenüber Professoren, Juniorprofessoren und Habilitanden gebeten, beschreiben die interviewten Nachwuchsgruppenleiter/-innen ihren eigenen Status an den Hochschulen in der Regel als „irgendwo dazwischen“ – zwischen wissenschaftlichen Mitarbeitern und Professoren (siehe Abb.1). Es zeichnen sich somit Vorzüge, aber auch Nachteile dieses neuen Karriereweges deutlich ab.

die ideelle Unterstützung seitens der DFG, z.B. in Form eines Begleitbriefes des damaligen DFG-Präsidenten Winnacker.

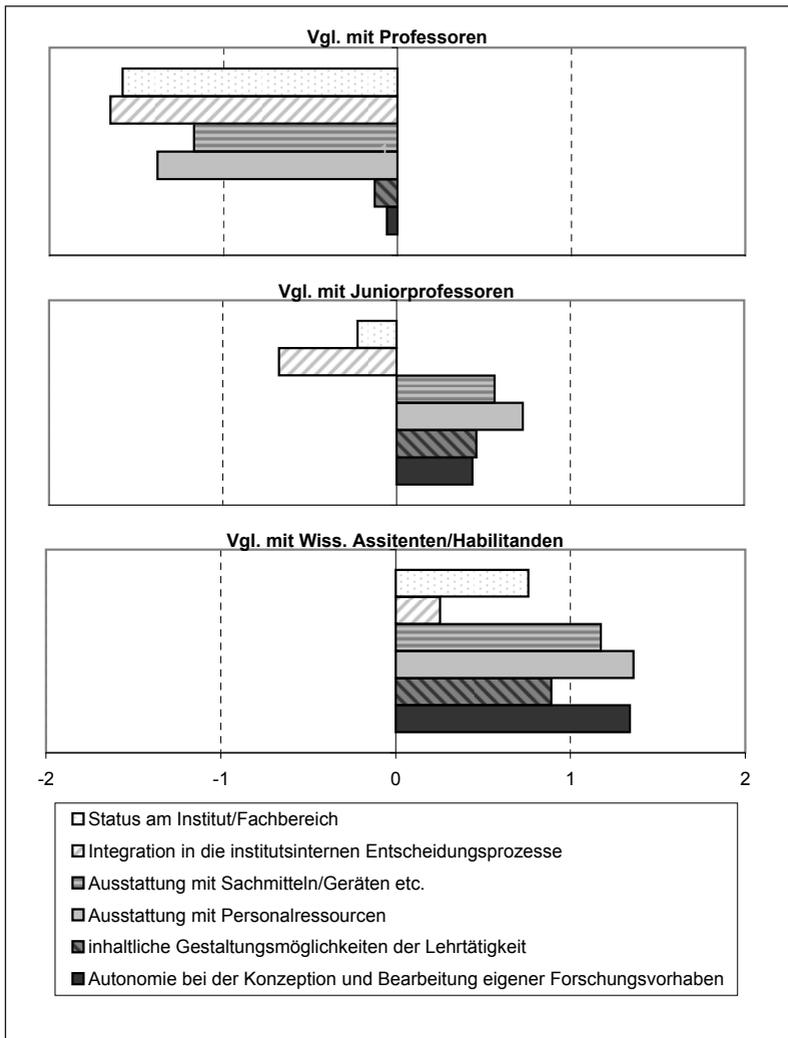
² Als Strukturvariablen für das theoretical sampling wurden herangezogen: Geschlecht, Fachgebiet, institutionelle Verortung der Gruppe, Förderstatus (aktuell gefördert oder Förderung beendet). Zu den Details siehe Böhmer et al. 2008: 19-20, 30.

³ Die qualitative Teilstudie (Konzeption, Durchführung, Auswertung der Interviews) wurde von Prof. Michael Meuser, TU Dortmund, im Auftrag des iFQ durchgeführt.

⁴ Die jeweiligen Anträge wurden zufällig ausgewählt und uns durch die DFG in anonymisierter Form für die Analysen zur Verfügung gestellt.

Abb. 1: Statusvergleich

Mittelwerte (-2 = viel geringer, 0 = in etwa gleich, 2 = viel höher“), nur aktuell geförderte ENP-Nachwuchsgruppenleiter/-innen



Das Hauptanliegen des Programms, die Selbständigkeit der jungen Wissenschaftler/-innen zu stärken und ihnen eine von Lehrstuhlinhabern unabhängige Forschung zu ermöglichen scheint, so die Befunde, uneingeschränkt geglückt: Hinsichtlich ihrer wahrgenommenen Auto-

nomie in der Durchführung von Forschung und Lehre sehen sich die Nachwuchsgruppenleiter/-innen ähnlich selbständig wie Hochschulprofessoren und deutlich autonomer als die eigentliche Vergleichsgruppe der Juniorprofessoren. Die Schattenseite dieser hohen Autonomie bildet sich insbesondere darin ab, dass die Nachwuchsgruppenleiter/-innen wesentlich schlechter in die institutionellen Entscheidungsprozesse eingebunden sind. So zeigten sich bereits in dieser Selbstverortung auf wenigen Dimensionen die auch in den Interviews vielfach artikulierten Statusinkonsistenzen, deren Pole die hohe Autonomie und hervorragende Ausstattung einerseits und die geringe institutionelle Integration mit damit verbundener Statusunsicherheit andererseits bilden.

In den Interviews wird diese große Freiheit in der Gestaltung der eigenen Forschung sehr positiv betont und nicht selten als „*vollkommene Freiheit*“⁵ beschrieben. Wesentlich heterogener werden „weiche“ Statusdimensionen wahrgenommen. An den Hochschulen fühlen sich die einige Nachwuchsgruppenleiter entweder „nicht so richtig wahrgenommen“⁶, andere wiederum wurden „sehr herzlich [aufgenommen]“⁷ – dominierend scheint jedoch das Gefühl der Unsicherheit bezüglich des eigenen Status zu sein.

Sehr unterschiedliche Erfahrungen werden auch in der Zusammenarbeit mit Lehrstuhlinhabern berichtet. Hier sehen sich die „Emmys“ zum Teil beträchtlichen Zielkonflikten ausgesetzt, da sie einerseits Unabhängigkeit demonstrieren wollen und auch sollen, auf der anderen Seite möchten sie jedoch nicht auf bereits etablierte Kooperations- und Förderbeziehungen verzichten. „Und das Problem haben glaube ich viele, einerseits natürlich das fortzuführen, was man gelernt und gemacht hat, andererseits aber auch natürlich ein bisschen wegzukommen von dem, was man unter der Regie eines anderen getan hat. Und das ist immer so ein bisschen eine heikle Gratwanderung.“ (8/350-354) Andere Interviewte sehen sich selbst nicht in diesem Konflikt, selbst wenn die Emmy Noether-Gruppe offiziell einem

⁵ „Das ist überhaupt kein Problem. [...]weil ich mache etwas, was hier in der Zwischenzeit am Institut niemand mehr macht, ja? Und da wird mir *vollkommene Freiheit* gelassen, [...]“ (6/812-816)

⁶ „Also ich meine, natürlich haben sie es auf dem Papier gesehen, aber das[...] die Summe von Drittmitteln, die - die eingeworben wurden im Vergleich zum Normalverfahrenantrag,[...] doch deutlich höher ist, wurde, würde ich sagen, *nicht so richtig wahrgenommen*“ (12/287-290)

⁷ „Am Lehrstuhl *sehr herzlich*, [...] am Gesamtinstitut haben die am Anfang gar nicht so richtig mitgekriegt, was ich bin [...] gegen Ende, als ich dann schon fast wieder weg war, haben die mitgekriegt, dass ich Emmy Noether hatte.“ (7/602-605)

Lehrstuhl untergeordnet ist, sehen sie ihre Autonomie nicht bedroht, solange sie das Gefühl einer „geistigen [U]nabhängig[keit]“⁸ haben.

Ihren Status an den Hochschulen machen viele der Befragten am fehlenden Promotionsrecht fest. Weniger als die Hälfte der aktuell in Förderung befindlichen Nachwuchsgruppenleiter hat das Recht, Erstgutachten anzufertigen und Promotionsprüfungen abzunehmen (vgl. Böhmer et al. 2008: 61-63). Die Tatsache, „seine eigenen“ Doktoranden zwar intensiv zu betreuen, jedoch nicht offiziell prüfen zu dürfen, wird als Statusverlust empfunden. Aber: Der prüfungsrechtliche Status wird vergleichsweise selten, von nur 25,6 Prozent der Nachwuchsgruppenleiter, vor der Eingliederung der Gruppe mit den Hochschulen verhandelt – in der Mehrzahl der Fälle scheinen Ausstattungsmerkmale im Zentrum der Vorgespräche gestanden zu haben (vgl. Böhmer 2008: 60). Das fehlende Promotionsrecht wird oft erst im Laufe der Förderung problematisch, dann nämlich, wenn die eigenen Doktoranden der Arbeitsgruppe ihre Promotion beenden. Die interviewten „Emmys“ erleben das als schwerwiegende statusrechtliche Einschränkung oder gar als persönliche Kränkung, da sie sich bei der Suche nach „kreativen“ Lösungen für dieses Problem wieder in eine gewisse Abhängigkeit von Professoren begeben müssen, die die eigenen Gutachten „pro forma“ unterzeichnen. „Tatsächlich ist das Promotionsrecht gerade die Sache, die noch meine Baustelle ist. [...] das hat dann auch letztlich mehr mit Eitelkeit zu tun, glaube ich, als mit Praktikabilität. Also es ist letztlich so, ich betreue jetzt meine Doktoranden auch selbst, und dann für den formalen Akt kommt zum Beispiel mein Mentor von damals, steht dann einfach drauf und dann ist der formale Akt durch.“ – „... ich muss sagen, es fällt mir schon schwer,... das zu akzeptieren. [...], das ist natürlich klar die Frage der Ehre.“ (6/984-987)

Einige versuchen, dieses Problem durch eine Habilitation zu lösen. Dieser Versuch, sich das fehlende Promotionsrecht über das zusätzliche Anfertigen einer Habilitation zu erwerben, erweist sich zumindest zum Teil als erfolgreich: Mit Ausnahme der Ingenieurwissenschaften haben die habilitierten Nachwuchsgruppenleiter doppelt so häufig Promotionsrecht wie ihre nicht-habilitierten Kollegen (vgl. Böhmer et al. 2008: 62). Aber die Auswertungen zeigen auch, dass die Habilitation nicht automatisch zur Übertragung von Prüfungsrechten führt, denn nur die Hälfte der habilitier-

⁸ „Unabhängigkeit ist meiner Meinung nach wichtig, dass man *geistig unabhängig* ist und dass man seine eigene Forschung machen kann, aber man kann ruhig einem Lehrstuhl mit zugeordnet sein, das finde ich nicht so schlimm.“ (7/432-434)

ten Nachwuchsgruppenleiter hat das Recht, als Erstgutachter aufzutreten und Promotionsprüfungen abzunehmen.

Insgesamt habilitiert sich mehr als die Hälfte der Nachwuchsgruppenleiter zusätzlich (vgl. Böhmer et al. 2008: 86ff.), obwohl die Förderung als Emmy Noether-Nachwuchsgruppenleiter ein Äquivalent zur klassischen Habilitation darstellen sollte: „Die Bewertung des wissenschaftlichen Werkes anstatt einer gesonderten Habilitationsschrift sollte extern erfolgen“ (DFG 2000: 10). Anders als mit der Juniorprofessur ursprünglich angestrebt, war seitens der Förderer (hier: DFG) jedoch keine explizite Abschaffung der Habilitation angestrebt, sondern das Anbieten eines alternativen aber gleichermaßen anerkannten akademischen Qualifikationsweges.

Das sich dieser Weg erst allmählich als wirkliche Alternative etabliert, zeigt sich auch an der starken Verunsicherung auf Seiten der Nachwuchsgruppenleiter darüber, welche Rolle die Habilitation in kommenden Berufungsverfahren spielt. „Es gibt sehr, sehr viele Bewerber auf eine Stelle. Und da kann man sich auch vorstellen, wenn man dann, wenn andere [die] Habilitation stehen haben, man selber nicht, dass es wahrscheinlich eins der hilflosen Kriterien ist, dem Meer an Bewerbungen irgendwie Herr zu werden und schon mal das Ganze zu trennen, in irgendwelche Kategorien. Da muss man eben so was anwenden. Und ich kann mir vorstellen, und ich glaube das auch, sicher bin ich mir natürlich nicht, dass es dann hilft, auf den guten Stapel zu kommen. Aber ich weiß es halt nicht.“ (4/392-405)

Die Mehrzahl der interviewten Nachwuchsgruppenleiter/-innen scheint sich bzw. ihren Karriereweg über die Habilitation zusätzlich absichern wollen. Die Förderperiode mit ihrer starken Forschungsorientierung scheint hierbei geradezu als „Schutzraum“ zu fungieren. Die ohnehin publikationsstarken Wissenschaftler nutzen nicht selten die Möglichkeit, kumulativ zu habilitieren, was in einigen Fällen keinen bedeutsamen Zusatzaufwand zu produzieren scheint, wie folgender „Emmy“ beschreibt: „Die Habil würde ich jetzt sagen, ist für mich nicht der große Aufwand. Ich forsche seit Jahren am gleichen Thema, ich hefte die Artikel zusammen. [...] Also ich sehe das jetzt nicht als Wahnsinnszeitverlust, wenn es auch ein bisschen lästig ist.“ (9/773-778)

Zwischenfazit: Die Arbeitssituation junger herausragender Nachwuchswissenschaftler wird durch diese Art der Förderung, wie sie durch das DFG-Programm angeboten wird, deutlich verbessert: Sie sind in der Ausgestaltung ihrer Forschungen mehrheitlich autonom und verfügen

über ausreichende personelle und materielle Ressourcen, um von forschungsfremden Tätigkeiten weitestgehend unbelastet zu forschen. Diese hohe Autonomie und die Tatsache, dass die Geförderten außerhalb der universitären Kooptationsverfahren ausgewählt werden, führt jedoch zu erheblichen Unklarheiten hinsichtlich der statusrechtlicher Verortung dieser relativ neuen Personalgruppe an den Hochschulen. Sie gehören nicht wirklich zur Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter, haben jedoch auch nicht den Status und die Rechte von Professoren. Während der Status im Falle der Juniorprofessoren (der eigentlichen Vergleichsgruppe für die Nachwuchsgruppenleiter) über den Professorentitel vermittelt ist (vgl. Gülker/Böhmer 2009: 99-100), greifen hier eher „weiche“ Faktoren wie Unabhängigkeit und die externe Zuschreibung des „Exzellenzlabels“. Die Statusunsicherheiten zeigen sich insbesondere im Verhältnis zu den Lehrstuhlinhabern, den oft fehlenden Prüfungsrechten und nicht zuletzt in der überraschend hohen Habilitationsneigung.

3. Karriere nach der Förderphase

Dass die Förderung als Nachwuchsgruppenleiter die Arbeitssituation während der Förderung erheblich verbessert, wurde im letzten Abschnitt dargestellt. Im Folgenden wird der Frage nach der nachhaltigen Wirkung der Förderung nachgegangen. Um einen Fördereffekt auf die Karriereentwicklung abzuleiten und möglichen Gründen dafür nachzugehen, bietet es sich an, die Daten der geförderten „Emmys“ denen der abgelehnten Antragstellenden gegenüberzustellen. Es lässt sich ein deutlicher Fördereffekt auf die Berufungswahrscheinlichkeit feststellen: 48,1 Prozent der ehemaligen „Emmys“, aber nur 9,8 Prozent der ehemals abgelehnten Antragsteller besetzten zum Zeitpunkt unserer Befragung⁹ unbefristete Professuren (vgl. Böhmer et al. 2008: 95). Weniger eindeutig als der Effekt gestaltet sich die Suche nach den Ursachen dieses Befundes: Wie genau wirkt die Förderung auf die Berufungswahrscheinlichkeit? Zur Untersuchung und Erklärung dieses Zusammenhangs haben wir verschiedene Hypothesen formuliert und anhand des vorhandenen Datenmaterials geprüft.

Zunächst sind wir der Frage nach Unterschieden in der Publikationsperformance zwischen erfolgreichen und abgelehnten Antragstellenden nachgegangen. Anhand der Publikationsleistungen vor und nach der Förderentscheidungen haben wir zwei Hypothesen geprüft: Lassen sich die

⁹ Oktober 2006 bis April 2007

besseren Karrierechancen auf die gelungene Auswahl der „Besten“ bzw. „Geeignetsten“ seitens der DFG zurückführen? Führten die Förderung und die verbesserten Forschungsbedingungen zu deutlich höheren Publikationsleistungen und wirkten damit fördernd auf die Karriere? Über einen Vergleich der Publikations- und Zitationshäufigkeiten von abgelehnten und bewilligten Bewerbern (vgl. Böhmer et al. 2008: 115ff) ließ sich ein Einfluß der Publikationsstärke auf die Gutachterentscheidung oder ein Fördereffekt jedoch nicht belegen. Weder für die Zeitspanne von vier Jahren vor noch für die von vier Jahren nach der Förderentscheidung ließen sich in den untersuchten Fächern (Medizin, Biologie, Physik, Chemie) signifikante Unterschiede zwischen erfolgreichen und abgelehnten Bewerbern ausmachen – beide Gruppen publizieren auf sehr hohem Niveau (vgl. Hornbostel et al. 2009, Böhmer/von Ins 2009). Eine Bestenauswahl kann daher anhand der hierfür bislang ausgewerteten bibliometrischen Daten genauso wenig bestätigt werden wie eine höhere Publikationsleistung durch die Förderung seitens der bewilligten Emmy Noether-Geförderten. Dieser zunächst verwunderlich wirkende Befund ist jedoch kein Emmy Noether-typisches Phänomen – zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Melin/Danell (2006) und van den Besselaar/Leydesdorff (2007) für vergleichbare Förderprogramme in Schweden und den Niederlanden.

Aber wie lässt sich die karrierefördernde Wirkung der Förderung sonst erklären? Könnte es sich um einen Labelingeffekt handeln – d.h. allein die Tatsache, als einer von wenigen „Emmys“ gefördert worden zu sein, wirkt sich positiv auf die Berufungswahrscheinlichkeit aus? Kommt man als „Emmy“ tatsächlich „Im Ferrari zur Professur“ (vgl. DFG 2003)? Diesem dritten Ansatz sind wir u.a. in den Interviewauswertungen nachgegangen. Die DFG selbst benutzt für die Charakterisierung des Emmy Noether-Programms Begriffe wie „Markenzeichen“ oder „Exzellenzinitiative für den wissenschaftlichen Nachwuchs“. Von den Geförderten selbst scheint dieses Exzellenzlabel zum Teil durchaus angenommen worden zu sein, man fühle sich „als Elitenachwuchs hofiert“¹⁰.

Aber auch von außen, von den Hochschulen bzw. den Berufungskommissionen werden die ehemaligen Emmy Noether-Geförderten als etwas

¹⁰ „Ziel des Emmy Noether-Programms ist ein Ruf. Wenn dieser Ruf letztlich nicht erfolgt und auch keine beispielsweise durch eine Heisenberg-Professur oder ein Heisenberg-Stipendium nachgeschaltete Förderung der DFG zum Ruf führt, sondern [man] sozusagen die Universität verlässt, dann weiß ich nicht, wie die Situation für solche Leute aussieht. Aber es könnte sein, dass man einen Widerspruch empfindet zwischen der langen Zeit, die man als Elitenachwuchs hofiert wurde, und dem schroffen Ende.“ (20/541-547); vgl. auch Böhmer et al. 2008:95.

Besonderes wahrgenommen. Die Interviewpartner bestätigten mehrfach, dass die Tatsache, ein ehemaliger „Emmy“ zu sein, eine wichtige Rolle in Berufungsverfahren gespielt habe. „Also es war durchaus auch ein ganz wichtiger Punkt, dass das jetzt bei mir dann relativ sofort alles geklappt hat mit dem Ruf. [...] Das hat glaube ich schon viel gezählt.“ (18/148-152, 170) Oder: „Also ich denke schon, dass mir das hilft. [...] Mittlerweile ist das Programm so gut bekannt und wertgeschätzt, also ich glaube schon, dass es hilft, wenn man zeigt, man ist Emmy Noether-Geförderter. Man muss aber trotzdem die Leistung ja bringen [...], aber [...] ich denke, das ist auf jeden Fall ein Pluspunkt [...].“ (12/731-736)

Die Zitate belegen unsere Hypothese, dass sich das Programm als „Markenzeichen“ tatsächlich durchgesetzt hat, von den Hochschulen auch als solches anerkannt wird und der unterstellte Labelingeffekt damit zumindest zum Teil die erheblich höhere Berufungswahrscheinlichkeit der ehemals Geförderten erklärt.

Im Zuge der Interviewauswertungen haben wir noch eine weitere, letzte Hypothese zur Erklärung des gefundenen Fördereffektes geprüft: Erwerben die Geförderten durch die mit dem Programm verbundenen Anforderungen vielleicht ein besonderes Qualifikationsprofil, was ihnen Vorteile in Berufungsverfahren verschafft bzw. sie von den anderen Bewerbern um Professuren unterscheidet? Die Forschungsbedingungen für die Geförderten verbessern sich wie oben beschrieben erheblich – darüber hinaus fordert die Situation den vergleichsweise jungen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen neben der nachweislichen fachlichen Qualität weit reichende Fähigkeiten des Projekt- und Personalmanagements und nicht zuletzt ein hohes Maß an Durchsetzungsfähigkeit ab, Fähigkeiten also, die im Umgang mit der durch die Förderung gewährten Autonomie zum Teil schmerzhaft erlernt werden müssen.

Unsere Annahme, das besondere Qualifikationsprofil der Nachwuchsgruppenleiter/-innen verschaffe ihnen Vorteile in Berufungsverfahren, bestätigte sich ebenfalls deutlich in den Interviews: „...einer der großen Vorteile des Emmy-Noether-Programms oder ähnlicher Programme ist, dass man tatsächlich Leuten erlaubt, sehr früh unabhängig zu arbeiten.– [...] ich glaube, das ist durchaus eine - eine Qualifikation und eine - eine Weiterbildung für einen selbst, die man anderweitig nicht so genießen könnte. – [...] wenn man sich auf Professuren [...] bewirbt und versucht, einen - einen Ruf zu erhalten, ist es durchaus ... kann man durchaus anders auftreten, wenn man sagen kann, dass man in den letzten Jahren schon ein eigenständiges Forschungsprofil verfolgt hat und entwickelt hat.“ (8/854-867)

Die durch das Programm intendierte und tatsächlich auch bewirkte frühere Selbständigkeit in der Forschung für die nach strengen Kriterien ausgewählten Nachwuchsgruppenleiter beeinflusst die Situation der Geförderten nicht nur kurz- und mittelfristig durch eine erhebliche Verbesserung der Forschungsbedingungen. Die „Emmys“ entwickeln im Umgang mit dieser Autonomie, der eigenverantwortlichen Leitung der Arbeitsgruppe und der noch relativ unbestimmten statusrechtlichen Position an den Universitäten ein Qualifikationsprofil, was sie von anderen Bewerbern um Professuren unterscheiden dürfte. Aber auch das durch die Förderung verliehene „Elite-Label“ und der implizite Nachweis, hohe Drittmittelsummen erfolgreich einwerben zu können, sind nicht unerheblich für die höheren Karrierechancen der Geförderten im Vergleich zu den nachgewiesenermaßen ebenfalls sehr forschungsstarken abgelehnten Antragstellenden.

4. Fazit

In diesem Beitrag wurden einerseits die durch die Förderung erheblich gestiegenen Karrierechancen der Geförderten dargestellt und diskutiert – gleichzeitig die Vorteile der hohen Forschungsautonomie deren Schattenseiten gegenübergestellt. Der uneingeschränkt als positiv beschriebene Nutzen der Selbständigkeit liegt in der durch die externe Förderung ermöglichten Phase intensiven Forschens – relativ unbelastet durch Lehrdeputat oder Gremienverpflichtungen und unabhängig von Lehrstuhlinhabern. Den Geförderten, die nachweisbar bereits vor Antritt der Förderung sehr forschungsstark waren (vgl. Hornbostel et al. 2009), stehen durch die Förderung komfortable Mittel, d.h. eine eigene Arbeitsgruppe und der Freiraum für die Umsetzung ihres Forschungsvorhabens zur Verfügung. Daneben erfordert und entwickelt der Umgang mit dieser „Freiheit“ Kompetenzen (Forschungsmanagement, Personalführung etc.), die neben der Forschungsperformanz, nachgewiesenem Drittmittelerfolg und dem Renommee der Förderprogramme nicht unerheblich zu deren späterer Wissenschaftskarriere beitragen. Forschung deckt jedoch nur einen Teil des universitären Lebens ab. Die mangelnde Integration in die Fakultäten, Institute und Selbstverwaltungsgremien entlastet nicht nur, sie führt auch zu einer gewissen Verunsicherung der Nachwuchsgruppenleiter/-innen – aber auch auf Seiten der Hochschulen. Nachwuchsgruppenleiter/-innen sind irgendwo zwischen Wissenschaftlichem Mitarbeiter und Professor verortet, was Statusinkonsistenzen erzeugt. Sie haben eine mit Lehrstuhlinhabern vergleichbare Autonomie in der Gestaltung von Forschung und Lehre, ver-

fügen über eine wesentlich komfortablere Personal- und Sachmittelausstattung als Juniorprofessoren, sind jedoch in der Regel nicht annähernd so gut in institutionelle Entscheidungsprozesse integriert wie letztgenannte und haben im Vergleich zu den Juniorprofessoren auch keinen über den Titel „Professor“ vermittelten Status. Die institutionelle Verortung (inkl. Zuschreibung von Status, Rechten, Pflichten) der Nachwuchsgruppenleiter ist nicht klar geregelt, sondern muss individuell verhandelt werden. Besonders eindrücklich ließ sich diese Statusunsicherheit an zwei Befunden festmachen: Zum Einen wird den Nachwuchsgruppenleitern nur in einem Drittel der Fälle das Promotionsrecht gewährt, zum Anderen herrscht eine Unsicherheit darüber, inwieweit die Nachwuchsgruppenleitung als wirkliches Äquivalent zur Habilitation in Berufungsverfahren anerkannt wird, was nicht zuletzt zu einer hohen Habilitationsneigung führt. Aber: So steinig dieser neue Karrierepfad auch sein mag, die Forschungsleistungen und das erworbene Kompetenzprofil, die die Wissenschaftler nach der Förderphase nachweisen können, verschaffen ihnen wichtige Vorteile im Kampf um die begehrten Lebenszeitprofessuren.

Neben den nachgewiesenen karrierefördernden Effekten scheint die Nachwuchsgruppenleitung jedoch auch geeignet, sowohl auf personeller als auch institutioneller Ebene innovative Impulse zu setzen, wengleich dies nicht das explizite Ziel dieser Förderprogramme ist. Für die Nachwuchsgruppenleiter wird durch die Förderung ein gewisser Freiraum für die Umsetzung von (als exzellent bewerteten) Forschungsideen geschaffen, die in der gewährten Autonomie und mit einer vergleichsweise exzellenten Ausstattung auf klassischen Qualifikationspositionen an Hochschulen kaum realisiert werden könnten. Darüber hinaus vermögen derartige Programme auch auf Seiten der Hochschulen irritierend und damit stimulierend zu wirken - nicht allein durch die Integration neuer Forschungsansätze und die Nutzung des kreativen Potentials junger Nachwuchswissenschaftler sondern auch durch die Notwendigkeit, mit diesem vergleichsweise neuen Element, welches mit den traditionellen Kooptationsverfahren bricht und zunächst Statusunsicherheiten auf allen Seiten produziert, umzugehen.

Literatur

- Böhmer, S./Hornbostel, S./Meuser, M. 2008: Postdocs in Deutschland: Evaluation des Emmy Noether-Programms. Bonn: iFQ Working Paper No. 3, Juni 2008. http://www.forschungsinfo.de/Publikationen/Download/working_paper_3_2008.pdf, Zugriff am 01.07.2009
- Böhmer, S./von Ins, M. 2009: Different – not just by label: Research-oriented academic careers in Germany. In: Research Evaluation, Vol. 18, No. 3, pp. 177-184.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG): Research Funding. Emmy Noether Programme. http://www.dfg.de/en/research_funding/promoting_young_researchers/emmy_noether/index.html, Zugriff am 01.07.2009
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) 2000: Nachwuchsförderung und Zukunft der Wissenschaft. Empfehlungen der Arbeitsgruppe "Wissenschaftlicher Nachwuchs" des Präsidiums der Deutschen Forschungsgemeinschaft.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) 2006: Emmy Noether Programm der DFG. Beiheft Spektrum der Wissenschaft 1/2006.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) 2003: Im Ferrari zur Professur. DFG-Pressemitteilung Nr. 35, 25.Juli 2003.
- Gülker, S./Böhmer, S. 2010: Nachwuchspolitik. In: Simon/Knie/Hornbostel (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. VS Verlag, S. 86-102.
- Heinze, T. 2008: How to sponsor ground-breaking research: a comparison of funding schemes. In: Science and Public Policy, 35 (5), pp. 302-318.
- Hornbostel, S./Böhmer, S./Klingsporn, B./Neufeld, J./von Ins, M. 2009: Funding of Young Scientists and Scientific Excellence, Special Issue of Scientometrics on the 11th International Conference on the International Society for Scientometrics and Infometrics (Madrid June 2007), Vol. 79, No. 1, pp. 171-190.
- Melin, G./Danell, R. 2006: The top eight percent: development of approved and rejected applicants for a prestigious grant in Sweden. In: Science and Public Policy, 33 (10), pp. 702-712.
- Van den Besselaar, P./Leydesdorff, L. 2007: Past Performance as Predictor of Successful Grant Applications. Den Haag: Rathenau Institut (SciSA rapport 0706).

Kritisches Denken als Leitziel der Lehre

Auswege aus der Verschulungsmisere

Otto Kruse
Zürich

Seit der Aufklärung gilt kritisches Denken nicht nur als Rückversicherung der Wissenschaften gegen dogmatisches und opportunistisches Denken, sondern auch als Kern wissenschaftlicher Innovation. Hochschulunterricht soll, das war seit Humboldt unbestritten, nicht einfach Wissen oder Fertigkeiten vermitteln, sondern einen kritischen Umgang mit ihnen. Mit

der Bologna-Reform ist dieser Konsens verschwunden, wenigstens was die Lehre betrifft. Andere Ziele wie Effizienz, berufliche Relevanz, Mobilität, Output- und Kompetenzorientierung sind an seine Stelle getreten. Kritisches Denken ist zur Kann-Größe geworden, und die Kritik an der Verschulung und Verflachung des Unterrichts ist allgegenwärtig. Dass das kritische Denken jetzt in die Diskussion zurückkehrt, hängt mit drei aktuellen Ereignissen zusammen: der Bankenkrise, den Studentenprotesten und dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR).

Mit der Bankenkrise wurde in der Öffentlichkeit etwas wieder verstärkt artikuliert, was im Bologna-Zeitalter aus dem Blick geraten ist: die Erwartung, dass Hochschulen kritisch denkende Menschen ausbilden und insgesamt eine Art kritisches Elixier der Gesellschaft darstellen. Moderne Gesellschaften, so wurde wieder ins Bewusstsein gerufen, können nicht ohne kritische Banker, Ingenieure, Richter, Professoren und Politiker funktionieren.

Die Studentenproteste gegen die Bologna-Reform richteten sich unter anderem gegen die Verschulungstendenzen und haben insofern Wirkung gezeigt, als selbst Bildungsministerin Schavan am runden Tisch „notwendige Korrekturen“ an Bologna in Aussicht stellte (BMBF 2009), während die Präsidentin der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Margret Wintermantel, einräumen musste, dass die studentische Kritik an der Verschulung

des Bachelor-Studiums ernst zu nehmen sei und mit der Bologna-Reform etwas schief laufe (ZEIT Online 2009).

Positiv drückt es der „Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen EQR“ aus, den das Europäische Parlament und der Europäische Rat (2008) verabschiedet haben. Er definiert kritisches Denken als zentrale Zielkategorie der höheren Bildung. Der EQR formuliert Deskriptoren für acht verschiedene Ausbildungsniveaus, von der ersten Schulstufe bis zum Doktorat. Die drei obersten Stufen entsprechen der Bachelor-, Master und Graduiertenstufe. Sie ähneln früheren Deskriptorensystemen (den Dublin Descriptors und den Deskriptoren für den Europäischen Hochschulraum) deren Formulierungen sie teilweise aufgreifen. Allerdings wird erst im EQR kritisches Denken unmissverständlich als übergeordnetes Ziel der Hochschulausbildung festgeschrieben.

Im EQR stand ein Modell von höherer Bildung Pate, in dem wissenschaftliche Kompetenz und Kritikfähigkeit wichtiger sind als die in der Bologna-Nomenklatur üblichen, beliebigen Zielformulierungen, die sich an der „Kompetenzorientierung“ und „Outputsteuerung“ orientieren. Auf der Bachelor-Stufe sollen die Absolvierenden gemäss EQR zur „Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme“ beitragen können und Kompetenzen „zur Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- und Lernkontexten“ besitzen. Auf der Master-Stufe werden „spezialisierte Problemlösefähigkeiten“ und „kritisches Bewusstsein für Wissensfragen ... als Grundlage für innovative Denkansätze und/ oder Forschung“ verlangt. Alle Formulierungen kann man als Synonyme für kritisches Denken interpretieren.

Mit dem EQR kommt wieder ins Spiel, was in der Bologna-Reform nicht explizit verankert ist: ein Studium, das die intellektuelle Entwicklung nachhaltig fördert und dazu befähigt, das eigene Denken kontinuierlich weiter zu entwickeln. Der EQR legitimiert also eine Neuausrichtung der Lehre. Wie aber entschult man Studiengänge? Die Deskriptoren des Qualifikationsrahmens geben klare Hinweise auf die Ziele, sagen aber nicht, wie man dort hinkommt.

Dieser Beitrag zielt darauf ab, die Grundlagen einer Didaktik des kritischen Denkens erneut zu reflektieren und stellt die Frage, wie kritisches Denken im Hochschulstudium entwickelt werden kann. Dabei soll sowohl eine Brücke zu den eigenen Traditionen als auch zu internationalen Diskussion geschlagen werden.

1. Die Didaktik des Undidaktisierbaren

Hochschulausbildung lebt seit Humboldts Zeiten davon, dass sie Kompetenzen vermittelt, die man nicht vollends aufschlüsseln kann und die sogar prinzipiell unaufschlüsselbar sind (Kruse 2009). Der Versuch, wissenschaftliches Denken und Handeln zu formalisieren, muss zu Dogmatismus führen, ähnlich wie der Versuch, Rezepte für künstlerisches Handeln aufzustellen allenfalls zu Epigonentum führt. Beide, Wissenschaft wie Kunst, leben von der Originalität und der Fähigkeit, Neues zu schaffen. Nicht in Widerspruch dazu steht, dass es auch Routinen und etablierte Methoden des Denkens gibt; nur ist kritisches Denken nicht mit ihnen gleich zu setzen. Kritisches Denken ist als Kompetenz nicht erschöpfend beschreibbar.

In Hochschuldiskussionen werden die Begriffe „kritisches Denken“ und „wissenschaftliches Denken“ oft gleichgesetzt. Ihr Bedeutungsgehalt überschneidet sich tatsächlich, jedoch pointieren die Begriffe Unterschiedliches. Der Begriff „wissenschaftliches Denken“ ist mit Forschungskompetenz und oft auch mit naturwissenschaftlichem Denken assoziiert. Es ist ohne tieferes Verständnis fachspezifischer Forschungsmethoden nicht zu erreichen. „Kritisches Denken“ ist der weitere Begriff von beiden, der auch in Disziplinen greift, die nicht vom Experimentieren leben, und der auch den selbstreflexiven Bezug des Denkens in den Blick nehmen kann. Auch kritisches Denken ist abhängig von einem Verständnis davon, wie Wissen entsteht, ist aber nicht allein auf Forschung ausgerichtet, sondern ist ebenso Teil praxisorientierter Ausbildungen. An Fachhochschulen beispielsweise kann kritisches Denken dadurch entwickelt werden, dass Praxiserfahrungen reflektiert, Praxisprojekte realisiert oder neue Produkte entwickelt werden.

Kritisches Denken in der höheren Bildung impliziert das Vermögen, sich auf neue, noch nicht erschlossene Inhalte einzustellen und sie einer rationalen Bearbeitung zugänglich zu machen (Kurfiss 1988, 2). Es schließt den Einsatz von Hilfsmitteln des Denkens, wie mathematische Modellierung, computergestützte Hilfsmittel, Medien, Heuristiken, empirische Prüfung, Projektmanagement usw. ein, entsprechend der Disziplin, die unterrichtet wird. Es bedeutet aber nicht einfach deren Anwendung, sondern besteht allenfalls in einem begründeten und reflektierten Umgang mit ihnen.

Die Vermittlung von kritischem Denken erfordert Unterrichtssituationen, in denen das Nichtwissen zum Thema gemacht wird, also die Be-

handlung offener, ungelöster Fragen, ebenso wie die Entwicklung noch nicht definierter Produkte und die Steuerung nicht voll antizipierbarer Prozesse. Je nach Disziplin ist dabei eine kontrollierte Datenerhebung und genaue Dateninterpretation, ein reflektierter Umgang mit Quellen, die Entwicklung begründeter Handlungskonzepte oder analytische Schärfe in der Auseinandersetzung mit einem Problem das, was kritische Denkerinnen und Denker lernen müssen.

Viele Unterrichtsversuche zur Vermittlung von kritischem Denken in Schulen sind enttäuschend ausgefallen, so dass Willingham (2007) fragt, ob kritisches Denken überhaupt unterrichtet werden kann. Die Vermittlung von metakognitiven Strategien des Denkens allein (z.B. betrachte Dinge von mehr als einer Seite, prüfe alle Argumente ehe du urteilst, hinterfrage deine eigenen Gewissheiten) sollte zwar Bestandteil des Unterrichts sein, kann aber die Kerneigenschaften kritischen Denkens – Effektivität, Innovativität und Selbstgerichtetheit – nicht hervorrufen. Nur in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, so Willinghams Antwort auf seine rhetorische Frage, kann Denken über eine oberflächliche Anwendung von Schemata hinauskommen und zu einem Verständnis der Tiefenstruktur eines Problems gelangen. Die Vertrautheit mit solchen Tiefenstrukturen und die Erfahrung, dass man Tiefenstrukturen auffinden kann, ist seiner Meinung nach Kern des kritischen Denkens. Kritisches Denken ist dem entsprechend nur als fachlich eingebundene Kompetenz lehrbar und verlangt, dass die Vermittlung von Fachwissen mit der von Forschungs-, Methoden- und Reflexionskompetenz verbunden wird.

2. Disziplinspezifische Variationen kritischen Denkens

Wissenschaftliche Disziplinen definieren die Qualitäten kritischen Denkens, die in ihren Feldern verlangt werden, sehr unterschiedlich. Der Verein deutscher Ingenieure VDI beispielsweise charakterisiert das Denken von Ingenieurinnen und Ingenieuren folgendermaßen:

„Keine Frage, ein Ingenieur muss analytisch und systematisch denken können. Dies ist wohl eine der grundlegenden Eigenschaften, die ein Ingenieur schlichtweg mitbringen muss. Diese Eigenschaft ist nicht erst im praktischen Berufsleben wichtig, sondern bereits beim Studium. [...] In jedem Berufsfield gibt es eine Reihe von Analysen, die zu erstellen sind, z.B. Risikoanalysen im Produktmanagement, Wertanalysen im Einkauf, Schadensanalysen im Qualitätsmanagement, Analysen von Fertigungsprozessen, Analyse von Reports des technischen Controlling, Wettbewerbsanalysen im Vertrieb, Festigkeits- und Ermüdungsanalysen im Versuch, Machbarkeitsanalysen in der Konstruktion.

Der analytische Ingenieur muss die Motivation mitbringen, Dingen auf den Grund gehen zu wollen. Die Liebe zum Detail ist dabei genauso wichtig wie fundiertes Fachwissen, klare Ordnung der Gedanken, zusammenhängendes und logisches (systematisches) Vorgehen unter Einsatz entsprechender Methoden und Werkzeuge. In der Regel geht es darum, ein bestimmtes Problemfeld richtig einzugrenzen, in Elemente zu strukturieren und letztere im Detail zu durchleuchten (VDI Nachrichten 2006).“

Auch wenn der Begriff „kritisches Denken“ hier nicht fällt, kann man die geforderten Qualitäten des „analytischen und systematischen Denkens“, die für natur- und ingenieurwissenschaftliche Disziplinen charakteristisch sind, darin erkennen, da es sowohl den Umgang mit unklaren Ausgangssituationen als auch Selbstständigkeit und Qualitätsbewusstsein des Denkens betont. Kritisches Denken hat in den disziplinarischen Ausbildungstraditionen unterschiedliche Ausprägungen, von denen fünf hier benannt seien:

- *Kritisches Denken als methodisch bewusstes Denken:* Hierzu gehört der Erwerb von Konzepten der Informationsgewinnung und -bewertung, der Argumentation, der Entscheidung und Bewertung von Wissen. Kritisches Denken ist ein Denken, das auf Vorgehensweisen beruht, die rational, nachvollziehbar, aufschlüsselbar, kommunizierbar sind. Logik ist ein wichtiger Bestandteil davon, jedoch nur einer unter vielen. Erst ein Verständnis davon, was methodisch geleitetes Vorgehen ist, welche Fehlermöglichkeiten es birgt, wie es situativ adaptiert werden muss, macht es zu kritischem Denken.
- *Skeptizismus als Denkhaltung:* Alle Wissenschaften vertreten heute die Meinung, dass Wissenschaft der Selbstkritik bedarf und dass wissenschaftliche Innovation nur durch ständige Prüfung der eigenen Wissensvoraussetzungen und der methodischen Prämissen gelingen kann. Dies ist eine Grundhaltung, die bereits in der Antike entwickelt wurde und die durch praktisch alle neueren Wissenschaftstheorien von Poppers kritischem Rationalismus bis zu Feyerabends fröhlicher Methodenvielfalt untermauert wird. Neues Wissen muss immer in Auseinandersetzung mit dem bereits vorhandenen Wissen entwickelt werden, und Wissenschaft bedarf ständiger kritischer Selbstkorrektur, um sich gegen Dogmatismus, Pragmatismus und Ideologie zu behaupten.
- *Kritisches Denken als selbstreflexives Denken:* Eine dem Skeptizismus verwandte Form selbstkritischen Denkens ist ein Denken, das sich seiner selbst und vor allem seiner Irrtumsmöglichkeiten bewusst ist, das Qualitätsmerkmale des Denkens berücksichtigt und das sich letztlich selbst optimiert (Paul/Elder 2003, 2005). Diese sowohl aus der Philo-

sophie als auch aus der Tradition der Kognitionsforschung stammende Begriffsvariante betont die Selbstkontrolle des Denkens. Dazu gehört auch die Fähigkeit, die eigenen Standpunkte auf Merkmale der sozialen Herkunft, des Geschlechts, der ethnischen Zugehörigkeit etc. zu relativieren. Hier sind nicht nur logische Operationen nötig, sondern auch die Fähigkeit, emotionale und soziale Gewissheiten zu hinterfragen und zu revidieren.

- *Kritisches Denken als Habitus*: Eine Einübung in kritischem Denken hinterlässt Spuren in den Haltungen, Werten und Einstellungen einer Person, die sich als „Habitus“ zusammenfassen lassen. Diese Betrachtungsweise löst sich davon, kritisches Denken allein als Prozess zu verstehen und fragt sich, welche Eigenschaften gegeben sein müssen, damit sich eine Person kritisch mit ihrer Disziplin und mit der Welt auseinandersetzen kann (Brookfield 1987, Facione 1990). Hier wird kritisches Denken auch unter dem Aspekt der Wissenschaftssozialisation, nicht nur unter dem Aspekt des Denkprozesses oder der Logik betrachtet.
- *Kritisches Denken als sozialer Prozess*: Obwohl Denken ein individueller Vorgang ist, wurde es seit der Antike (z.B. in der Rhetorik und Dialektik) auch immer als Teil eines sozialen Prozesses verstanden, der sich als Dialog, Konversation, Disputation oder Diskurs zeigt. Bruffee (1989, 1999) stellt die kollaborativen Aspekte des kritischen Denkens in den Vordergrund. Für die Didaktik hat der Begriff *Learning Community* besondere Bedeutung, der einen sozialen Kontext bezeichnet, in dem sowohl Denkformen als auch Haltungen und Werte kollaborativ eingeübt werden können.

3. Didaktische Ansatzpunkte

Im deutschsprachigen Raum ist das Seminar Urbild des ergebnisoffenen, forschenden Lernens, und es war vermutlich auch das, was Humboldt vor Augen hatte, als er die Verbindung von Forschung und Lehre forderte (Kruse 2005a, b). Das Seminar war ein wesentlicher Schritt von einer mündlichen (Vorlesung und Disputation) zur schriftbasierten Lehre, indem es den Studierenden erstmals wissenschaftliche Quellen (über eine Seminarbibliothek) verfügbar machte und von ihnen das Verfassen eigener Texte verlangte. Seminare schienen geeignet, das Paradox von der Didaktisierung des Undidaktisierbaren lösen zu können, indem sie nicht einfach

Wissen tradierten, sondern zeigten, wie neues Wissen entwickelt wird und damit auch Fähigkeiten des wissenschaftlichen und kritischen Denkens trainierten. Seminaristisches Lernen war immer ein *hands-on*-Lernen, bei dem viele Kompetenzen simultan ausgebildet, jedoch nie explizit benannt wurden. Seminare sollten immer nur praktizierte Forschung im Kollektiv sein. Als Resultat fehlen im deutschsprachigen Raum bis heute nicht nur eine entwickelte Didaktik des seminaristischen Lernens, sondern auch empirische Untersuchungen dazu. Heute können Seminare mit den erweiterten medialen Möglichkeiten von Lernplattformen, elektronischen Recherchesystemen, Online-Lexika, Diskussionsforen, computergestützten Darstellungsformen, Wikis und weiteren Ressourcen angereichert werden, wodurch mitunter ganz neue Lernarrangements entstehen.

Neben dem traditionellen seminaristischen Unterricht gibt es heute weitere didaktische Ansätze, die kritisches Denken auszubilden erlauben. Dazu gehören z.B. praxisorientierte Veranstaltungen mit Projektcharakter, die auf ein Produkt hin arbeiten. Ebenso können dazu Begleitveranstaltungen zu Praktika dienen (wie dies an Fachhochschulen üblich ist), aber auch Forschungskurse, die Studierende erstmals mit experimentellen Vorgehensweisen vertraut machen. Eine weitere Vorgehensweise, die die Entwicklung kritischen Denkens nachhaltig fördert, ist das Problembasierte Lernen (PBL), eine Unterrichtsform, die Smith (1995) entwickelte, und die mittlerweile vor allem in medizinischen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern als Alternative zum traditionellen Unterricht verwendet wird. Mehr noch als der seminaristische Unterricht, ist PBL auf kollaboratives Arbeiten ausgelegt, in dem verschiedene Erkenntnisleistungen wie das Formulieren einer Fragestellung, die Wahl einer Vorgehensweise, die Informationssuche etc. in Gruppenarbeit geleistet wird. Erst am Ende wird das Gruppenprodukt in einem Text versprochen.

Ebenfalls erfolgreich in der Ausbildung von kritischem Denken sind Kurse in *close reading*, also in genauem Lesen, einer Veranstaltungsform, die in den USA eine größere Tradition hat als an den deutschsprachigen Hochschulen (z.B. Bean 1996). Dabei geht es um gemeinsames Lesen und Interpretieren von Texten. Es ist mittlerweile offensichtlich geworden, dass das Lesen oft die größere Herausforderung gegenüber dem Schreiben und manchmal auch gegenüber dem Forschen ist und dass die Denkleistungen, die dabei vollzogen werden müssen, zu wenig expliziert werden (Groeben/ Hurrelmann 2003).

4. Ein Fazit

Hochschulunterricht muss von Studienbeginn an auf die Ausbildung von kritischem Denken ausgerichtet sein. Die jeweiligen Unterrichtsformen dazu sollten gezielt ausgewählt werden. Für Universitäten wird von Studienbeginn an forschendes Lernen als Standard empfohlen, wie beispielsweise von der amerikanischen *Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University* (1998). Dieser Unterricht sollte, so die Commission, an Entdeckung orientiert sein, Raum für selbständige Erkundungen geben und gut tutoriert sein, um so als Anker für das weitere Studium dienen zu können.

Auch in Feldern, in denen die (natur-)wissenschaftliche Ausbildung nicht im Vordergrund steht, sollte Raum zum selbständigen Erkunden, zu kollaborativer Entwicklung von Wissen und gute Begleitung durch die Lehrenden bereitgestellt werden. Verschriftlichung des Gelernten ist in jedem Fall nötig, um die intellektuelle Kontrolle über Erfahrungen und Wissen zu sichern.

Seminaristischer Unterricht bietet ein gutes Modell, jedoch kann ein Ausbrechen aus dessen Routinen sinnvoll sein, um den Zweck des forschenden Lernens wieder neu zu erkennen und die didaktische Vorgehensweise besser begründen zu können. Das Training von Denkformen erfordert achtsame, zugewandte, modellbildende und kommunikative Unterrichtsformen. Zu Beginn des Studiums ist es besonders wichtig, zu zeigen, wie kritisches und wissenschaftliches Denken miteinander verbunden sind. Die Vermittlung von Forschungsmethodik wird oft dogmatisch, das heisst, ohne einen Funken von kritischem Denken vermittelt.

Für die Hochschulen ist es Zeit, von sich aus den Anspruch, kritisches Denken zu vermitteln, wieder ins Spiel bringen und ihre Aktivitäten nicht allein auf den Wortlaut der Bologna-Direktiven auszurichten. Die Lernziele für ein Curriculum des Bachelor-Studiums sollten nicht, wie allzu oft geschehen, eine Sammlung beliebiger Kompetenzen darstellen, sondern sollten eine Hierarchie bilden, an dessen oberster Stelle die für das jeweilige Fach spezifischen kritischen und wissenschaftlichen Fähigkeiten stehen. Unter Bologna sind die Studierenden oft nur noch akademische Pauschaltouristen. Es ist eine entmündigende intellektuelle Fürsorgestruktur entstanden, die die Studierenden in eine akademische Konsumhaltung manevriert, statt ihnen dabei zu helfen, ihre disziplinären Welten selbst erkunden zu können. Sie serviert mundgerechtes Wissen, ohne von den Studierenden eigene Erkenntnisleitung zu verlangen. Wer kritisches Den-

ken fördern will, muss die Studierenden hingegen intellektuell fordern, statt ihre Konsumhaltung zu befriedigen. Zufriedenheitsabfragen sind deshalb auch der falsche Weg, um zu Aussagen über die Qualität von Studiengängen zu gelangen. Sie bestärken die Studierenden allenfalls in ihrer Reisebüromentalität.

Auch den Blick vom Curriculum weg auf die Institution zu richten und die Studierenden als Mitglieder einer Wissensgemeinschaft zu sehen, scheint wichtig. Sie in Diskurse der Disziplin einzubeziehen, ihnen eine offene, kooperative und intellektuell anregende Lernkultur zu bieten und Gelegenheit zu Konflikt und Auseinandersetzung zu geben, scheint mir oft wichtiger, als ihnen eng abgestimmtes Curriculum vorzugeben.

Literatur

- Bean, John C. (1996). *Engaging ideas. The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom.* San Francisco: Jossey-Bass.
- BMBF (2009). Pressemitteilung 171 vom 07.07.2009, Schavan: „Bologna-Reform gemeinsam weiterentwickeln“. www.bmbf.de/press/2614.php (zuletzt abgerufen am 28.9.2009).
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998). *Reinventing undergraduate education: a blueprint for America's research universities.* Stony Brook: State University of New York at Stony Brook. Available from: naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/ (zuletzt abgerufen am 28.9.2009)
- Brookfield, Stephen D. (1987). *Developing critical thinkers. Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruffee, Kenneth A. (1989). Thinking and writing as social acts. In: Maimon, Elaine P./Nodine, Barbara F./O'Connor, Finnbar W. (Eds.). *Thinking, reasoning, and writing.* New York: Longman (213-244).
- Bruffee, Kenneth A. (1999). *Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge (2nd Ed.).* Baltimore: John Hopkins University Press.
- Europäisches Parlament und Europäischer Rat (2008). *Empfehlungen des Europäischen Parlamentes und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.* Amtsblatt der Europäischen Union, C111/1 vom 6.5.2008. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (zuletzt abgerufen am 28.12.2008).
- Facione, Peter A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. The Delphy Report (Executive Summary).* Millbrae, Cal.: The California Academic Press.
- Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (2004). *Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation?* In: Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hrsg.). *Lesesozialis-*

- tion in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, S. 440-466.
- Healey, Mick/ Jenkins, Alan (2009). Developing undergraduate research and inquiry. www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/publications/DevelopingUndergraduate_Final.pdf
- Kruse, Otto (2005a) Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. Teil 1: Entstehung der Seminarpädagogik vor und während der Humboldtschen Universitätsreform. *Das Hochschulwesen* 53, S. 170-174.
- Kruse, Otto (2005b) Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. Teil 2: Rolle des Schreibens und der Schreibdidaktik in der Seminarpädagogik seit der Humboldtschen Universitätsreform. *Das Hochschulwesen* 53, S. 214-218.
- Kruse, Otto (2006). The origins of writing in the disciplines. Traditions of seminar writing and the Humboldtian ideal of the research university. *Written Communication* 23, Nr. 3, 331-352.
- Kruse, Otto (2009, in Druck). Kritisches Denken und Bologna Prozess: Rhetorik und Realität. In: Wildt, Johannes/ Eberhardt, Ulrike (2009). *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Kurfiss, Joanne G. (1988). Critical thinking. Theory, research, practice, and possibilities. ASHE-ERIC Higher Education report No. 2. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- Paul, Richard & Elder, Linda (2003). *Kritisches Denken, Begriffe und Instrumente*. Ein Leitfaden im Taschenformat. Stiftung für kritisches Denken. www.criticalthinking.org (zuletzt abgerufen 23.12.2008).
- Paul, Richard & Elder, Linda (2005). Critical thinking development: A stage theory. <http://www.criticalthinking.org/page.cfm?PageID=483&CategoryID=68> (zuletzt abgerufen 23.12.2008).
- Smith, K.A. (1995): Cooperative Learning: Effective Teamwork for Engineering Classrooms. URL: <http://www.anderson.ucla.edu/informs/DC/96/Smith/smith1.htm> (IEEE Education Society/ ASEE Electrical Engineering Division Newsletter March. vom 31.10.2005 (zuletzt abgerufen 12.7.2009).
- VDI-Nachrichten (2006). Schlüsselqualifikationen. Analytisches Denken, Systematisches Denken. <http://www.ingenieurkarriere.de/bewerberservice/beratung/schlüsselqualifikationen/detail1.asp?id=46>, (Zuletzt abgerufen am 4. Juni 2006).
- Willingham, Daniel T. (2007). Critical Thinking. Why is it so hard to teach? *American Educator* 31/3, 8-19.
- ZEIT online (2009), „Schavan fordert Korrekturen.“ <http://mobil.zeit.de/online/2009/28/schavan-bologna> (zuletzt abgerufen am 28.9.2009).

Innovation und Profilbildung an Hochschulen: Das Beispiel Service Learning

Michael Jaeger
Susanne In der Smitten
Hannover

Die Hochschulen befinden sich national wie international in einem zunehmenden Wettbewerb um Wissenschaftler, Studierende und Ressourcen. Prozesse der Profilbildung sind in diesem Zusammenhang von wachsender Bedeutung. Im Bereich der lehrbezogenen Profilierung setzen einige Hochschulen – neben Aspekten wie etwa der fachlichen Schwerpunktsetzung, der Interdisziplinarität oder der Internationalität – auf die Implementierung und Ausweitung innovativer Lehr-Lernformen. Dazu gehören verschiedene hochschuldidaktische Formate aktivierenden und kooperativen Lernens wie z.B. das problemorientierte Lernen, das forschende Lernen oder auch das Service Learning. Beim Service Learning engagieren sich Studierende im Rahmen einer Lehrveranstaltung ehrenamtlich für gemeinnützige Zwecke und erwerben auf diese Weise spezifische Kompetenzen. Der folgende Beitrag untersucht am Beispiel dieses Formats, welches Potential innovative Formen der Lehre für die Profilbildung von Hochschulen aufweisen und wie die Implementierung entsprechender Ansätze aus Leitungssicht befördert werden kann.

1. Einleitung

In den letzten Jahren hat der Wettbewerb zwischen den Hochschulen auf nationaler und internationaler Ebene zugenommen (de Boer et al. 2007: 14; Kehm/Lanzendorf 2006: 162-170). Im Bereich der Forschung wird er beispielsweise durch die Etablierung europäischer Fördersysteme, durch die innerdeutschen Exzellenzinitiativen auf Bundes- und zum Teil auch auf Landesebene sowie durch die Berücksichtigung von Drittmittelquoten im Rahmen von formelgebundenen Mittelvergabesystemen der Länder an die Hochschulen forciert. Im Bereich der Lehre werden in solche Formel-

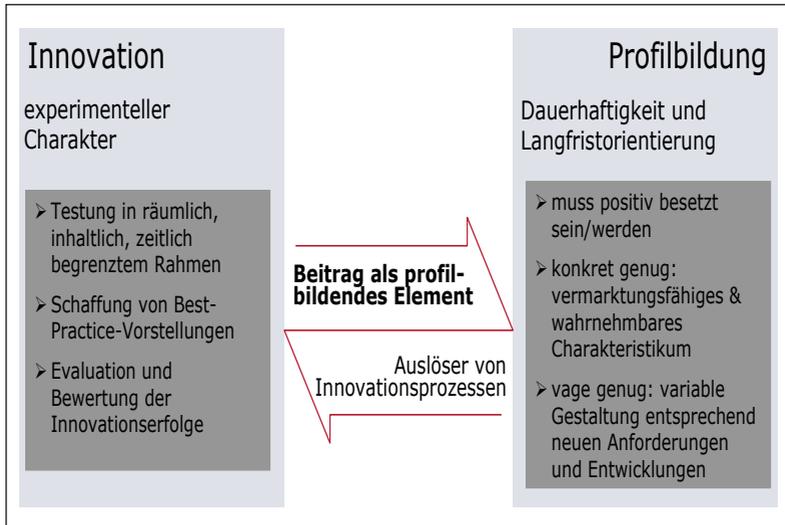
modelle in der Regel Kennzahlen für Lehrnachfrage oder Lehrerfolg integriert. Darüber hinaus beeinflusst hier die Einführung von Studienbeiträgen den Wettbewerb zwischen den Hochschulen. Im Ergebnis unterliegen die Budgets deutscher Hochschulen schon heute in hohem Maße wettbewerblichen Rahmeneinflüssen (Jaeger/Leszczensky 2007).

Eine weitere Verschärfung der Wettbewerbssituation ergibt sich aus dem demographisch bedingten Rückgang der Studienanfängerzahlen in Deutschland, der für die Zeit ab etwa der Mitte des kommenden Jahrzehnts prognostiziert wird (Kultusministerkonferenz 2009: 1-2). Um gleichwohl die vorgehaltenen Studienplätze möglichst zu besetzen, gewinnen die gezielte Ansprache angehender Studienberechtigter sowie die Erschließung neuer Studierendengruppen an Relevanz. Neben Maßnahmen des Hochschulmarketings und des Diversity Managements kommt hier der Herausbildung charakteristischer Hochschulprofile eine zentrale Rolle zu. Es wird davon ausgegangen, dass eine solche Profilbildung einer guten Positionierung im Wettbewerb förderlich sein kann.

Inzwischen haben zahlreiche Hochschulen solche Prozesse der Profilierung eingeleitet, auch im Bereich von Studium und Lehre. Häufige Umsetzungsformen sind spezifische fachliche Schwerpunktsetzungen im Studienprogramm, die Betonung übergreifender Merkmale wie Interdisziplinarität oder Internationalität und die Fokussierung auf regionale Netzwerke.

Der Bedarf an Profilbildung kann die Bereitschaft der Hochschulen erhöhen, weitere neue Wege zu beschreiten, um sich von Mitbewerbern abzugrenzen; er fördert somit die Offenheit für Innovationen. Unter den Begriff der Innovation werden im vorliegenden Beitrag all jene Gegenstände, Technologien, Strukturen, Prozesse oder Inhalte verstanden, die von denen, die vor der Entscheidung stehen, die Neuerung zu implementieren, als neuartig wahrgenommen werden (Rogers 1962, hier 2003: 6). Dabei können die Hochschulen zum einen Innovativität als solche – also die Entwicklung und Erprobung von Neuerungen – zum Profilvermerkmal entwickeln. Dies gilt umso mehr, wenn es sich um eine forschungsstarke Einrichtung handelt. Zum anderen können auch einzelne Innovationen auf Dauer gestellt zum Profilvermerkmal werden, wobei sie allerdings im Zeitverlauf ihren Innovationscharakter verlieren. Somit ergibt sich ein Wechselverhältnis von Innovation und Profilbildung, bei dem beide einander begünstigen können (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Zum Verhältnis von Innovation und Profilbildung



Quelle: Eigene Darstellung.

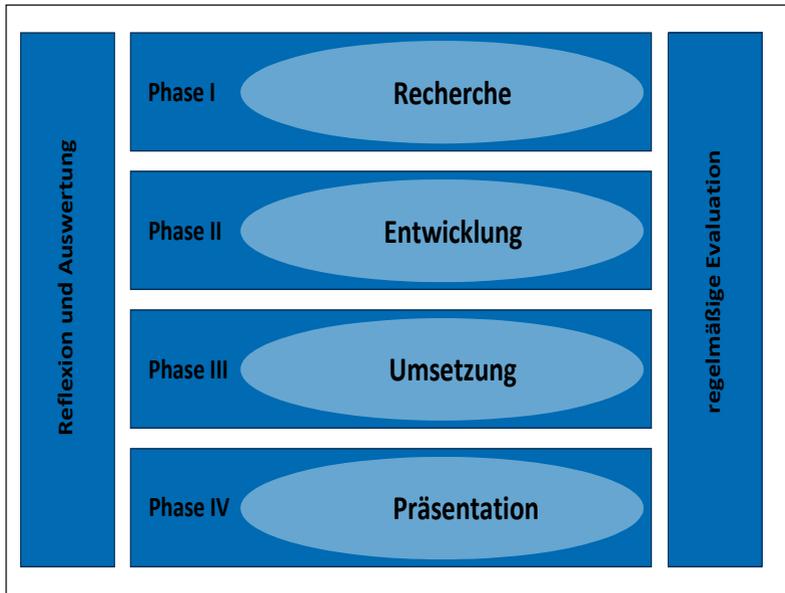
Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrages liegt auf dem zweitgenannten Aspekt spezifischer Innovationen als dauerhaftem Profilvermerkmal an Hochschulen. Im Folgenden soll am Beispiel von Service Learning den Fragen nachgegangen werden, welchen Beitrag innovative Lehrformen zur Profilbildung an Hochschulen leisten können, welche Hürden sich bei ihrer Implementation stellen und wie die Umsetzung neuer Lernformen aus Leitungssicht gefördert werden kann.

2. Service Learning als innovative Lehr-Lernform

Mit Service Learning, zu Deutsch auch „Verantwortungslernen“ oder „Lernen durch Engagement“, wird Lernen durch Handeln und reflektierte Erfahrung bezeichnet, bei dem ehrenamtliche Tätigkeiten mit einer Lehrveranstaltung an einer Bildungseinrichtung verbunden werden. Es handelt sich um eine besondere Form projektförmigen Lernens, das hinsichtlich seines didaktischen Ansatzes problemorientiert ausgerichtet ist und in mehrere Phasen untergliedert werden kann (vgl. Abb. 2). Die Beteiligten profitieren davon in unterschiedlicher Weise: Die Lernenden durch einen spezifischen Kompetenzerwerb, die Lehrenden durch die Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Professionalität sowie eine größere Arbeitszu-

friedenheit und die umgebende Gemeinschaft durch die Unterstützung bei der Arbeit, durch fachlichen Kompetenztransfer im Projektverlauf sowie durch die Projektergebnisse (Sliwka 2004: 2-3; Sliwka/Frank 2004: 9-10).

Abbildung 2: Phasen eines Service Learning Projekts



Quelle: Eigene Darstellung.

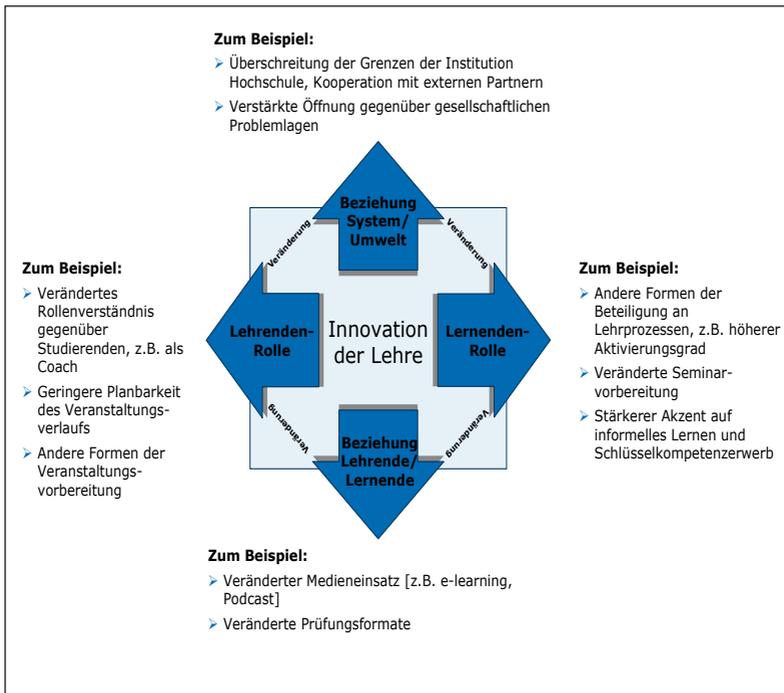
Service Learning kann in mehrfacher Hinsicht als eine innovative Lehr-Lernform charakterisiert werden (vgl. Abb. 3):

- Es handelt sich um ein aktivierendes Lernen, das die Grenzen der Hochschuleinrichtung überschreitet, sich großenteils in realen Lebenssituationen innerhalb von Non-Profit-Organisationen und gemeinnützigen Einrichtungen vollzieht und dabei an gesellschaftlichen Problemlagen orientiert ist.
- Service Learning versucht, Theoriebezüge, Forschungsbezüge und Praxisbezüge miteinander zu verzahnen und verlangt häufig nach einer interdisziplinären Herangehensweise.
- Service Learning verändert die Rolle der Lehrenden: Die oder der Lehrende verlässt weitgehend die klassische Dozentenrolle und übernimmt

die Rolle eines Coachs, der Input gibt, für Fragen zur Verfügung steht und die Studierenden in ihrem Lernprozess begleitet.

- Auch bei den Lernenden ergibt sich ein höherer Aktivierungsgrad als in traditionellen Veranstaltungen: Sie müssen kontinuierlich in Teams arbeiten, mit den Projektpartnern aus der Region interagieren und letztlich ihre eigenen Lernwege finden.
- Zudem sind die Prüfungsformate in Teilen andere: Häufig erfolgt eine öffentliche Abschlusspräsentation der Projekte, und die Studierenden werden aufgefordert, Reflexionsberichte zu verfassen, aus denen die Verzahnung von Theorie und Praxis ebenso deutlich wird wie die Lernfortschritte der Projektteilnehmer. Auf diese Weise werden Prozesse informellen Lernens an ein formales Qualifizierungssystem angebunden.

Abbildung 3: Charakteristika von Innovationen der Lehre



Quelle: Eigene Darstellung.

In Bezug auf Hochschulen im deutschsprachigen Raum kann Service Learning als Transferinnovation charakterisiert werden, d.h. als eine Neuerung, die anderenorts entwickelt und erprobt wurde und dann auf neue Kontexte übertragen wird. Dabei kann allerdings an vorhandene Erfahrungen mit didaktischen Konzepten problem- und projektorientierten Lernens angeknüpft werden (Wildt 2005; Weber 2007). Das Konzept des Lernens durch Engagement stammt aus den Vereinigten Staaten von Amerika, wo es an Hochschulen bereits seit mehr als einem Jahrzehnt umgesetzt wird, an Schulen und Colleges zum Teil deutlich länger. Hintergrund ist eine Tradition von freiwilligen Engagements in Form von Public bzw. Community Service an Bildungseinrichtungen, die sich zum Teil bis in das 19. Jahrhundert zurückverfolgen lässt (Adloff 2001: 4ff). Erste Initiativen zu Service Learning an deutschen Hochschulen vollzogen sich ab 2002 an der Universität Mannheim, ab 2005 an den Universitäten in Trier und in Duisburg-Essen und nachfolgend an weiteren Universitäten wie Lüneburg und Würzburg. Zusammen mit der Universität des Saarlandes sowie der Universität und der Fachhochschule in Erfurt haben die genannten Hochschulen im März 2009 das Netzwerk „Bildung durch Verantwortung“ gegründet (Hochschulnetzwerk 2009), das dem Erfahrungsaustausch dienen und den Bekanntheitsgrad von Service Learning steigern soll.

Aus dem innovativen Charakter von Service Learning folgt, dass bislang kaum Erfahrungen mit diesem Ansatz an deutschen Hochschulen vorliegen und seine Wirksamkeit nur bedingt empirisch belegt werden kann. In den Vereinigten Staaten weisen erste Forschungsergebnisse darauf hin, dass das Konzept geeignet ist, den Kompetenzerwerb von Schülern und Studierenden zu fördern (Andersen 1998; Gray et al 1999: XVII; Astin et al. 2000: 17-21, 59-61; Furco 2004: 15, 20-23). Aufgrund der Unterschiedlichkeit der kulturellen Hintergründe und Bildungstraditionen ist aber eine spezifische Überprüfung für die Anwendung des Konzepts an deutschen Hochschulen unverzichtbar. Ansätze hierzu liefern Reinders (angen.), die Beiträge aus Altenschmidt et al. (2009) sowie die Evaluation des Projekts UNIAKTIV durch das HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Jaeger et al. 2009). Bei UNIAKTIV handelt es sich um ein Zentrum, das an der Universität Duisburg-Essen für die Unterstützung der Einführung von Service Learning gegründet wurde. Bei seiner Evaluation standen vor allem Fragen der organisatorischen Umsetzung und Einbindung von Service Learning in die universitäre Lehre im Vordergrund. Die nachfolgenden Ausführungen zum möglichen Beitrag von Service Learning zur Profilbildung, den Hürden bei der Implementation und den Möglichkeiten ihrer

Überwindung resultieren zum Teil aus den Erkenntnissen dieses Evaluationsprojekts, zum Teil handelt es sich um darüber hinausgehende konzeptionelle Überlegungen.

3. Mögliche Beiträge von Service Learning zur Hochschulprofilbildung

Service Learning wurde zunächst durch einzelne Lehrende an deutsche Hochschulen gebracht. Bislang wird es zumeist nur in einzelnen Fächern und auch da nur in bestimmten Veranstaltungen umgesetzt, so dass es bisher an keinem Standort zu einem prägenden Profilmerkmal der Lehre geworden ist. Der Charakter als innovative Lehr-Lernform, die Aspekte der Gemeinwohl- und Praxisorientierung sowie die vielfältige Nutzenstiftung weisen Service Learning jedoch als ein Konzept aus, das geeignet scheint, die dahinter stehenden Aspekte des engen Praxisbezugs und der besonderen Betonung gesellschaftlicher Verantwortung zum Profilmerkmal einer Hochschule zu entwickeln.

Hiermit sind Chancen, aber auch spezifische Risiken verbunden. Zu ihrer Beurteilung ist ein Blick auf die Zielstellungen und Motive sinnvoll, die hinter den Bemühungen der Hochschulen um ein prägnantes und in sich konsistentes Profil stehen. Generell sollen dadurch Aufmerksamkeit bei relevanten Zielgruppen erzeugt und ein vorteilhaftes Image der Hochschule hergestellt werden. Ziel ist es letztlich, die Position der Hochschule im Wettbewerb um Studierende und Ressourcen zu stärken. Von Service Learning können in diesem Kontext die folgenden positiven Effekte erwartet werden:

- *Imagegewinn:* Service Learning korrespondiert zu vielfältigen Erwartungen relevanter Akteure aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft an Hochschulen, indem es beispielsweise einen Praxisbezug des Studiums herstellt, zur Berufsorientierung der Studierenden beiträgt und ihren Schlüsselkompetenzerwerb fördert (Jaeger et al. 2009). Wird diese Passung entsprechend kommuniziert, ist eine Steigerung des Ansehens der Bildungseinrichtung bei den einzelnen Zielgruppen zu erwarten.
- *Ansprache und Attrahierung von Studienberechtigten:* Service Learning ist nach den bisherigen Erkenntnissen insbesondere für eine spezielle Gruppe von Studierenden attraktiv, die einen großen Wert auf die Praxisorientierung ihres Studiums legt (Jaeger et al. 2009). Aus Hochschulsicht könnte es also ein Vorteil sein, in dieser Gruppe als eine

Einrichtung zu gelten, die Merkmalen wie Gemeinwohlorientierung eine besondere Bedeutung beimisst und diese gezielt fördert.

- *Aufbau bzw. Intensivierung der regionalen Vernetzung:* Service Learning-Projekte werden mit Partnern aus der Umgebung realisiert. Die daraus resultierende Einbindung der Hochschule in die Region kann die öffentliche Wahrnehmung der Hochschule beeinflussen. Über die nutzenstiftende Wirkung auf Seiten von Lehrenden, Studierenden und Öffentlichkeit hinaus könnten sich weitere Synergien ergeben, etwa bezogen auf die Vermittlung von Absolventen zu späteren Arbeitgebern oder auf die Auflage neuer Kooperationsprojekte.

Gleichzeitig gehen mit einer Entwicklung von Service Learning zum Profilvermerkmal auch Risiken einher. Grundsätzlich birgt jede Innovation das Risiko, sich auf Dauer als inhaltlich nicht tragfähig zu erweisen oder nicht von der Breite der Mitglieder einer Hochschule übernommen und unterstützt zu werden. Diese Gefahr ist bei Service Learning trotz seiner Erprobung in den US als hoch einzuschätzen, da die Kompatibilität des Konzepts mit den Gegebenheiten des deutschen Bildungssystems bislang nicht hinreichend erwiesen ist. Auch bezogen auf die anderen oben diskutierten Chancen sind Risikofaktoren zu identifizieren:

- *Imagegewinn:* Durch eine profilwirksame Betonung des Praxisbezugs der Lehre und der Befähigung zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung könnte nach außen der Eindruck entstehen, diese Orientierung ginge zu Lasten der fachlichen Qualität oder der Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse in die Lehre. Bei Zielgruppen mit entsprechenden Interessen könnten daher aus einer solchen Profilierungs- und Kommunikationsstrategie auch negative Imageeffekte für die Hochschule resultieren.
- *Attrahierung von Studienberechtigten:* Bei der Wahl ihrer Hochschule ziehen Studienberechtigte eine Vielzahl unterschiedlicher Kriterien heran, die zum Teil – wie z.B. die Attraktivität des Hochschulortes oder seine Entfernung zum Wohnort – nicht durch die Hochschule gestaltbar sind (Heine et al. 2008: 195-211). Der Einfluss spezifischer Profilvermerkmale auf die Wahlentscheidung von Studierenden muss vor diesem Hintergrund bisher eher skeptisch beurteilt werden. Soweit entsprechende Nachfrageeffekte auftreten, stellt sich zudem die Frage nach der Dauerhaftigkeit, da sich die Einstellungsmuster und Wertorientierungen der Studierenden über die Zeit hinweg verändern können.

- *Regionale Vernetzung*: Service Learning betont die Ehrenamtlichkeit und ist nicht darauf ausgerichtet, marktformige Angebote zu verdrängen. Darum sind die Projektpartner häufig Non-Profit-Organisationen und gemeinnützige Einrichtungen mit begrenzten Ressourcen. Das erschwert das Zustandekommen gewinnbringender Synergieeffekte in Form von späteren Arbeitsverträgen und Kooperationsprojekten. Hinzu kommt, dass Service Learning-Projekte unter Umständen scheitern oder nach Ablauf eines Semesters nicht fortgeführt werden können (vgl. Jaeger et al. 2009). Solche Verläufe bergen wiederum die Gefahr negativer Imageeffekte für die Hochschule.

Insgesamt sollte Service Learning darum nicht für sich allein genommen als Profilvermerkmal der Lehre an einer Hochschule etabliert werden, sondern nur als Ergänzung zu anderen Merkmalen wie etwa der fachlichen Qualität oder der disziplinären Schwerpunktsetzung. In dieser Weise kann es unterschiedliche Funktionen ausüben: Es kann zum einen eine spezifische Profilausrichtung verstärken, beispielsweise bei einer Hochschule mit einem Schwerpunkt des Studienprogramms im sozialen oder pädagogischen Bereich. Auf der anderen Seite kann es im Sinne einer ergänzenden oder komplementären Funktion eine Orientierung in das Hochschulprofil hineinbringen, die durch die fachliche Schwerpunktsetzung nicht genuin angelegt ist, beispielsweise bei einer Einrichtung mit einem starken technischen oder wirtschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt. Insbesondere bei Universitäten liegt es nahe, parallel zur Implementation von Service Learning auch die begleitende Forschung in diesem Bereich zu verstärken, um die wissenschaftlich-didaktische Auseinandersetzung mit diesem Ansatz zu akzentuieren.

4. Interne Umsetzung

4.1 Herausforderungen

Voraussetzung für die Entwicklung von Service Learning zu einem prägenden Merkmal der Lehre an einer Hochschule ist, dass eine Mindestzahl entsprechender Lehrveranstaltungen stattfindet. Nachdem Service Learning-Aktivitäten bisher zumeist auf einzelne Lehrende beschränkt sind, stellt sich aus Leitungssicht zunächst die Aufgabe, das Konzept hochschulintern zu kommunizieren und eine entsprechende Konsensbildung mit den verschiedenen Bezugsgruppen herzustellen. Dieser Prozess lässt sich nicht in einfacher Weise steuern:

- Die Lehrenden verfügen über ein hohes Maß an Autonomie bei der Gestaltung der Lehre. Für die Einführung oder Ausweitung bestimmter Lehrformen kommt daher keine direktive Vorgehensweise in Betracht. Vielmehr sind Maßnahmen zu entwickeln, mit denen Interesse und Akzeptanz bei den relevanten Bezugsgruppen geweckt und gefördert werden.
- Service Learning-Veranstaltungen sind für die Lehrenden – mindestens in der Einführungsphase – mit einem höheren Arbeitsaufwand verbunden, z.B. aufgrund der erforderlichen Abstimmungen mit externen Partnern und der Entwicklung veranstaltungsadäquater Prüfungsformen. Hinzu kommt eine bereits hohe „Innovationsbelastung“ der Lehrenden u.a. durch die Studienreformen, die die Bereitschaft zu Aktivitäten im Bereich Service Learning verringern kann.
- Für die Studierenden kann sich durch Service Learning-Projekte ebenfalls ein höherer Arbeitsaufwand ergeben. Dieser erscheint problematisch angesichts relativ stark verschulter Studiengänge sowie der Tatsache, dass viele Studierende auf eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium angewiesen sind, die zusätzliche Zeit in Anspruch nimmt (Isnerstedt et al. 2007: 286-294).
- Es ist auch nicht auszuschließen, dass die Lehrinnovation in Konkurrenz zu anderen Gestaltungsideen an der Hochschule tritt. In Anbetracht grundsätzlich begrenzter Ressourcen ist es unabdingbar, das Verhältnis verschiedener Ziele zueinander zu klären und klare Prioritäten zu setzen.

4.2 *Implementationswege*

Zwei zentrale Voraussetzungen sind für die Einführung von Lehrinnovationen wie Service Learning zu nennen: Zum einen eine entsprechende Prioritätensetzung und Unterstützung auf Leitungsebene und zum anderen eine organisatorische Verankerung durch eine Anlaufstelle, die an der Hochschule für Service Learning wirbt und die Lehrenden und Studierenden bei der Durchführung entsprechender Veranstaltungen unterstützt. Die konkrete institutionelle Ausgestaltung dieser Anlaufstelle kann je nach strukturellen Gegebenheiten in unterschiedlicher Weise erfolgen, z.B. durch die Besetzung einer spezialisierten Stelle in der Verwaltung wie in Mannheim oder durch die Einrichtung eines Zentrums wie in Duisburg-Essen. Bei der Ansprache der Lehrenden sollte jeweils geprüft werden, ob auf Fachbereichsebene bereits Traditionen problemorientierten oder

projektförmigen Lernens und/oder Kontakte zu Einrichtungen in der Region bestehen, damit an solche vorhandenen Strukturen angeknüpft werden kann. Ebenso sollte eine enge Zusammenarbeit hochschulintern mit Fachschaftsvertretungen und studentischen Organisationen und extern mit Non-Profit-Organisationen und gemeinnützigen Einrichtungen angestrebt werden. Um den Kommunikationsfluss mit der Hochschulleitung zu gewährleisten, erscheint die Berufung einer oder eines Präsidiums- bzw. Rektoratsbeauftragten wie an den Universitäten in Erfurt und Mannheim sinnvoll. Darüber hinaus sollte ein Fonds geschaffen werden, aus dem Aufwandsentschädigungen für kostenintensive Service Learning-Projekte gewährt werden können.

Auf Basis der bisherigen Erfahrungen können weiterhin die folgenden, aus Leitungssicht relevanten Erfolgsfaktoren für die Implementierung von Service Learning benannt werden:

- *Kommunikation:* Die Gestaltung der Kommunikationsabläufe ist neben dem organisatorischen Aspekt die entscheidende Basis für die Integration von Service Learning in die Lehre. Die Hochschulleitung kann in besonderem Maße eine ausdrückliche Nennung von Service Learning im Leitbild und in Profildarstellungen der Hochschule vorantreiben und die Marketingaktivitäten in diesem Bereich forcieren, beispielsweise durch die Ausschreibung von Preisen für besonders gelungene Projekte.
- *Anreize für Lehrende:* Service Learning-Veranstaltungen sollten entsprechend ihrem Gestaltungsaufwand angemessen auf die Lehrdeputate angerechnet werden. Von einer Einbeziehung in Ziel- und Leistungsvereinbarungen oder in die hochschulinterne leistungsorientierte Mittelvergabe sollte hingegen eher abgesehen werden, da diese Instrumente eher auf übergeordnete strategische Ziele der Hochschule fokussiert sein sollten.
- *Integration in die Forschung und die didaktische Weiterbildung:* Service Learning sollte an die Forschung und die Hochschuldidaktik angebunden werden, um die Breite des Ansatzes auch wissenschaftlich zu reflektieren.
- *Verankerung in die Curricula:* Service Learning-Veranstaltungen sollten als Option in den Wahl(pflicht)bereichen der Curricula verortet werden. Eine Aufnahme in die Pflichtbereiche ist hingegen nicht sinnvoll, da Service Learning entscheidend vom Engagement der Lehrenden und Studierenden lebt. Eine zu starke Obligatorik könnte als

Beschneidung ohnehin begrenzter Freiheiten wahrgenommen werden und dadurch gegenteilige motivationale Effekte erzeugen.

- *Anreize für Studierende:* Die Beteiligung an Service Learning-Veranstaltungen sollte mit dem Erwerb studienrelevanter Kreditpunkte verbunden werden, die in einem angemessenen Verhältnis zum tatsächlichen Arbeitsaufwand der Studierenden stehen. Denkbar ist darüber hinaus, Engagement im Bereich Service Learning als Pluspunkt bei der Vergabe von Studienplätzen in Masterstudiengängen zu berücksichtigen.

5. Quintessenz

Die Profilbildung der Hochschulen dürfte sich auch in den kommenden Jahren angesichts zunehmend wettbewerblicher Rahmenbedingungen und sinkender Studienanfängerzahlen als zentrales Thema der Hochschulentwicklung erweisen. Dies gilt in besonderem Maße für die Profilbildung in den Bereichen von Studium und Lehre, in denen aktuell auch Impulse von außen, beispielsweise durch den Wettbewerb „Exzellente Lehre“ von Stifterverband und Kultusministerkonferenz oder die Initiative „Zukunft der Lehre“ von Stiftung Mercator und Volkswagenstiftung, gesetzt werden (Stifterverband 2009, Stiftung Mercator 2009, Volkswagenstiftung 2009).

Damit entsteht Raum und Bedarf für die Entwicklung und Erprobung innovativer Ansätze der Lehre und des Lernens. Hierbei ist von einem zweiseitigen Verhältnis auszugehen: Der Bedarf an Profilbildung löst nicht nur Innovationsprozesse aus, sondern diese können auch das Potential aufweisen, zu Profilmerkmalen entwickelt zu werden. So stellt sich z.B. die Option, spezifische Lehr-Lernformen – wie am Beispiel Service Learning diskutiert – zu einem Profilelement auszubauen, mit dem eine spezifische Ausrichtung und Schwerpunktsetzung der Lehre im Vergleich zu Konkurrenzstandorten herausgestellt wird. Wesentliche Chancen liegen hier in der Erreichung eines Vorsprungs vor Mitbewerbern, der sich in konkreten Zuwächsen beispielsweise bei den Studierendenzahlen oder bei der gesellschaftlichen Vernetzung niederschlägt. Von zentraler Relevanz ist dabei die Passung der hinter dieser Lehrform stehenden Profilm Merkmale – z.B. Praxisorientierung – zum Gesamtprofil der Hochschule, das sich in erster Linie aus den disziplinären Schwerpunkten in Lehre und Forschung und ggf. regionalen Gegebenheiten konstituiert. Ein in diesem Sinne herausgestelltes Lehrformat kann das Gesamtprofil verstärken oder aber um einen neuen, eher komplementären Aspekt ergänzen.

Bei jeder Innovation besteht allerdings zwangsläufig eine nur geringe Basis an erprobtem Erfahrungswissen und Best-Practice-Beispielen. Konzepte können sich demnach als nicht dauerhaft tragfähig erweisen oder an einer mangelnden Passfähigkeit z.B. zu fachkulturellen Besonderheiten scheitern. Im Bereich der Lehre erscheint zudem die Frage der Innovationsverankerung als besondere Herausforderung. Während in der Forschung wesentliche Entwicklungslinien in der Fachgemeinschaft aufgezeigt und diskutiert werden und weitere Trends durch gezielte Drittmittelausschreibungen von Akteuren des Wissenschafts- oder Wirtschaftssystems unterstützt werden können, fehlen solche anerkannten Bezugspunkte in der Lehre noch weitgehend. Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Hochschuldidaktik werden häufig nicht oder nur verzögert in der Breite zur Kenntnis genommen und ziehen nicht zwangsläufig Handlungsfolgen der Lehrenden nach sich. Ein Ansatz, der darauf abzielt, bestimmte Lehrformate zu einem durchgängigen Profilvermerkmal einer Hochschule zu machen, ist vor diesen Hintergründen zunächst ungewöhnlich und trägt das besondere Risiko, an der Unterschiedlichkeit der Fachkulturen zu scheitern.

Umso wichtiger erscheinen überzeugende Argumente, gute Kommunikationsstrategien sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote, die die Übernahme der Innovation in den Lehralltag erleichtern. Dies ist nur bei einer entsprechenden Priorisierung – auch in ressourcieller Hinsicht – zu erreichen. Und selbst dann benötigt ein Kulturwandel, beispielsweise zu mehr projektbezogener Lehre und zu einer intensiveren Bearbeitung von Problemlagen aus der Region, Zeit und ist nicht in beliebiger Weise zu beschleunigen. Kurzfristige Wettbewerbsgewinne sind darum auf diesem Wege kaum zu erwarten.

Literatur

- Adloff, Frank 2001: Community Service und Service-Learning: Eine sozialwissenschaftliche Bestandsaufnahme zum freiwilligen Engagement an amerikanischen Schulen und Universitäten. München. Online unter http://www.maece-nata.de/media/pdf/public/Institut-Publikationen/Opuscula/2001_Opusculum5.pdf, Zugriff am 28.09.09.
- Alten Schmidt, Karsten / Miller, Jörg / Stark, Wolfgang (Hg.) 2009: Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim: Beltz.
- Andersen, Susan M. 1998: Service Learning. A National Strategy for Youth Development. Washington, D.C.: The Communitarian Network (position paper). URL http://www.gwu.edu/~ccps/pop_svc.html, Zugriff am 18.07.08.

- Astin, Alexander W. / Vogelsang, Lori J. / Ikeda, Elaine K. / Yee, Jennifer A. 2000: How Service Learning Affects Students. Los Angeles: Higher Education Research Institute. URL <http://www.gseis.ucla.edu/heri/PDFs/HSLAS/HSLAS.PDF>, Zugriff am 22.07.09.
- De Boer, Harry / Enders, Jürgen / Schimank, Uwe 2007: On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: Jansen, Dorothea (Hg.): New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces, and Integration. S. 135-152. Dordrecht: Springer.
- Furco, Andrew 2004: „Zufriedener, sozialer, sensibler, motivierter“: Hoffungsvolle Ergebnisse in den USA. In: Sliwka, Anne / Petry, Christian / Kalb, Peter E. (Hg.): Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun. 6. Weinheimer Gespräch. S. 12-31. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gray, Maryann J. / Ondaatje, Elizabeth H. / Zakaras, Laura 1999: Combining Service and Learning in Higher Education. Summary Report. Washington, D.C.: RAND. URL http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR998/MR998.sum.pdf, Zugriff am 22.07.09.
- Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung“ 2009: Ratifizierung des Hochschulnetzwerks. URL <http://www.netzwerk-bdv.de/news/aktuelles/20080919110437.html>, Zugriff am 06.07.09.
- Heine, Christoph / Willich, Julia / Schneider, Heidrun / Sommer, Dieter 2008: Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation zu Studienbeginn. Hannover: HIS Forum Hochschule 16/2008.
- Isserstedt, Wolfgang / Middendorf, Elke / Fabian, Gregor / Wolter, Andrä 2007: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin: BMBF (Hg.).
- Jaeger, Michael / In der Smitten, Susanne / Grützmacher Judith 2009: Gutes tun und gutes Lernen: Bürgerschaftliches Engagement und Service Learning an Hochschulen. Evaluation des Projekts UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen. Hannover: HIS Forum Hochschule 07/2009.
- Jaeger, Michael / Leszczensky, Michael 2007: Hochschulsteuerung im Kontext veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen – Eine Einführung. In: Jaeger, Michael / Leszczensky, Michael (Hg.): Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen. S. 5-19. Hannover: HIS Forum Hochschule 4/2007.
- Kehm, Barbara M. / Lanzendorf, Ute 2006: Germany – 16 Länder Approaches to Reform. In: Kehm, Barbara M. / Lanzendorf, Ute (Hg.): Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries. S. 135-186. Bonn: Lemmens.
- Kultusministerkonferenz 2009: Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2009 – 2020. Zwischenstand veröffentlicht am 18.05.2009. URL http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Zwischenstand_Vorausberechnung_Studienanfängerzahlen_2009_2020.pdf, Zugriff am 06.07.09.
- Reinders, Heinz (angen.): Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. In: Zeitschrift für Pädagogik.

- Rogers, Everett M. 2003: Diffusion of Innovations. Fifth Edition. New York et al.: Free Press.
- Sliwka, Anne 2004: Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Herausgegeben von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser. Berlin. URL <http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Sliwka.pdf>, Zugriff am 06.07.09.
- Sliwka, Anne / Frank, Susanne 2004: Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim und Basel: Beltz.
- Stifterverband 2009: Wettbewerb exzellente Lehre. Anreize für eine bessere Hochschullehre. URL <http://www.exzellente-lehre.de/>, Zugriff am 06.07.09.
- Stiftung Mercator 2009: Bologna – Zukunft der Lehre. URL http://www.stiftung-mercator.org/cms/front_content.php?client=1&lang=1&parent=25&idcat=120&idart=284, Zugriff am 06.07.09.
- Universität Mannheim 2008: Willkommen auf den Seiten zu Corporate Social Responsibility der Universität Mannheim. URL <http://csr.uni-mannheim.de/startseite/index.html>, Zugriff am 07.07.09.
- Volkswagenstiftung 2009: Hochschule der Zukunft. URL <http://www.volkswagenstiftung.de/foerderung/strukturen-und-personen/hochschule-der-zukunft.html?L=0>, Zugriff am 06.07.09.
- Weber, Agnes 2007: Problem-based Learning: Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe. 2., überarbeitete Auflage. Bern: h.e.p.
- Wildt, Johannes 2005: Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 23, Nr. 2, 2005. S. 183-190.

›Kreativität‹ und ›Innovation‹

Umkämpfte Begriffe in hochschulpolitischen Diskursen

David Kaldewey
Bielefeld

Kreativität und Innovation sind zwei der gängigsten Schlagworte aktueller hochschul- und wissenschaftspolitischer Diskurse. Die EU-Generaldirektion für Bildung und Kultur etwa hat für 2009 das »Year of Creativity and Innovation« ausgerufen und will damit nicht nur einen Beitrag zu ökonomischem Wohlstand, sondern auch zu sozialem und individu-

ellem Wohlbefinden leisten.¹ Beide Begriffe fungieren als Werte, d.h. als »unbezweifelbare Bezugspunkte« oberhalb aller Kontingenzen (vgl. Luhmann 1997: 341), auf die sich Befürworter wie Gegner verschiedenster Reformen einigen können. Ein Dissens bezüglich der Frage, *ob* Innovation und Kreativität gefördert werden sollen, ist damit höchst unwahrscheinlich; stattdessen wird diskutiert, *wie* dies am besten zu geschehen habe.

Das rituelle Zusammenziehen der Begriffe Kreativität und Innovation ist jedoch nicht unproblematisch. Der resultierende Gleichklang entspricht nämlich einem theoretischen Standpunkt, einem Rahmen, der die beiden Begriffe auf ein Verhältnis reduziert, in welchem Kreativität als Bedingung und Vorstufe für Innovativität erscheint, d.h. als ein *Mittel* im Dienst der Innovation als *Zweck*: »From creativity to innovation« (Yusuf 2009) – so der in der Innovationsforschung übliche Slogan. Gelegentlich wird dann gleich dafür plädiert, den schwierigen Kreativitätsbegriff auf den Begriff der Innovation hin zu verengen (Stock 2008: 92). Diese Verknüpfung erscheint heute sehr modern, geht aber faktisch zurück auf eine sich zwischen den 1930er und 1950er Jahren auskristallisierende ökonomische und wissenschaftspolitische Denkweise. Zwei Quellen sind hier besonders illustrativ: Erstens Joseph Schumpeters 1939 erstmals veröffentlichte Theorie der *Konjunkturzyklen*, welche die kreative »Erfindung« oder

¹ Siehe <http://create2009.europa.eu/> (Zugriff 17.06.2009).

»Entdeckung« unterscheidet von der im Wirtschaftsprozess bedeutsam werdenden »Innovation« (vgl. Schumpeter 1961: 15, 91-93). Zweitens der sogenannte *Bush-Report* von 1945, der als eines der wichtigsten wissenschaftspolitischen Dokumente der Nachkriegszeit gilt. Vannevar Bush war gegen Ende des zweiten Weltkrieges vom amerikanischen Präsidenten beauftragt worden, Empfehlungen für die Wissenschaftsförderung in Friedenszeiten auszuarbeiten und hatte dabei die These aufgestellt, dass technische Innovationen, wirtschaftlicher Fortschritt und der zukünftige Wohlstand einer Nation wesentlich auf den Leistungen der Grundlagenforschung aufbauen. Er empfahl deshalb eine bedingungslose Förderung der freien Wissenschaft:

The publicly and privately supported colleges, universities, and research institutes are the centers of basic research. They are the wellsprings of knowledge and understanding. As long as they are vigorous and healthy and their scientists are free to pursue the truth wherever it may lead, there will be a flow of new scientific knowledge to those who can apply it to practical problems in Government, in industry, or elsewhere (...) Freedom of inquiry must be preserved under any plan for Government support of science (Bush 1945: 7).

Schumpeter und Bush sind nur zwei Beispiele für ein in unzähligen Varianten reproduziertes Argument, in welchem Kreativität einerseits mit Freiheit assoziiert wird, sich andererseits aber gerade dadurch als Vorstufe zielgerichteter Innovationen erweisen kann. Durchgesetzt hat sich diese Sichtweise in den 1950er Jahren in Form des sogenannten »linear model of innovation« (Godin 2006). Dieses in der Wissenschafts- und Technikgeschichte sowie in wirtschafts- und politikwissenschaftlichen Innovationsstudien bis in die 1980er Jahre gebräuchliche Modell postuliert eine kausale Verbindung von Grundlagenforschung, angewandter Forschung, Entwicklung und Innovation. Das Modell wurde beispiellos wirkmächtig, weil es der Politik glaubhaft vermittelte, dass sich die Förderung von Grundlagenforschung längerfristig durch wirtschaftlich relevante technische Innovationen auszahlt (vgl. Stokes 1997: 3f.).

Auch wenn das lineare Modell mittlerweile von der Innovationsforschung (Rosenberg 1994), der Wissenschaftsgeschichte (Wengenroth 2000) sowie der Wissenschaftsphilosophie (Carrier 2004) als zu schematisch verworfen wurde, wirkt es doch bis heute ungebrochen als ein Argumentationsmuster, das die unterschiedlichen Praxisformen der Wissenschaft auf ein gemeinsames Ziel hin ausrichtet: auf den ökonomischen Erfolg und die damit verbundene Konkurrenzfähigkeit der Industriestaaten im globalen Wettbewerb. Wenn sich nun auch die Hochschulforschung mit dem Problem beschäftigt, wie sich Kreativität und Innovation sichern

und fördern lassen, provoziert dies die Nachfrage, ob es hier um zwei voneinander unabhängige Ziele geht, oder ob im Sinne des linearen Modells letztlich der Innovation der Primat zukommt.

Im vorliegenden Aufsatz geht es nun nicht darum, zu klären *was* Kreativität ist und ob diese *tatsächlich* Innovationsprozesse anstoßen kann. Das die folgenden Überlegungen leitende Erkenntnisinteresse betrifft vielmehr die Art und Weise, *wie* in hochschulpolitischen Diskursen auf die Semantiken der ›Kreativität‹ und ›Innovation‹ zurückgegriffen wird und zu welchen Argumentationsmustern sich diese Zugriffe verdichten. Untersucht wird, vereinfacht formuliert, weshalb in hochschul- und wissenschaftspolitischen Kontexten so viel über Kreativität und Innovation gesprochen wird. Eine derartige wissenssoziologische Perspektive ist nicht ohne historischen Rückblick zu leisten. Begriffsgeschichtlich betrachtet handelt es sich sowohl bei der Kreativität wie bei der Innovation um verhältnismäßig junge Begriffe, die, wie erwähnt, erst in den 1950er Jahren gebräuchlich wurden. Dennoch gilt es den vorschnellen Schluss zu vermeiden, dass es hier nur um aktuelle, nicht auch um historische Fragen geht. So wird im Folgenden die These vertreten, dass die Semantik der Kreativität als ein Moment des klassischen *Autonomiediskurses* zu verstehen ist, die Semantik der Innovation dagegen als die Speerspitze eines die Nützlichkeit der Wissenschaft propagierenden *Praxisdiskurses*. Diese beiden Diskurse sind nicht nur unterschiedlichen Zielen verpflichtet, sie transportieren auch verschiedene Vorstellungen über die Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer Außensteuerung von sowohl kreativen wie innovativen Prozessen, geben also unterschiedliche Antworten auf die für die Hochschulforschung zentrale Frage nach der ›Programmierbarkeit‹ von Innovation und Kreativität. Da eine vollständige Rekonstruktion der Diskurse den Rahmen des vorliegenden Textes sprengen würde, präsentiere ich sowohl den Autonomiediskurs wie den Praxisdiskurs anhand einzelner Tiefenbohrungen. Dabei wird sich zeigen, dass beide Diskurse historische Konjunkturen und Rezessionen durchlaufen.

1. Der Autonomiediskurs

Eine der tiefsten Wurzeln des die Kreativität fokussierenden Autonomiediskurses liegt in antiken Vorstellungen produktiver Muße.² So beschreibt

² Auch ohne Bezug auf den philosophischen Hintergrund wird die Muße, d.h. die ausreichende Zeit, häufig als wichtigste Voraussetzung von Kreativität genannt. Siehe etwa Hubert

Pierre Bourdieu in Anlehnung an Platon die *scholé* – der Begriff lässt sich einerseits als ›Muße‹, andererseits als ›Schule‹ übersetzen – als »Existenzbedingung aller Wissenschaftsfelder« (Bourdieu 2001: 19). Der in der Schule und Universität institutionalisierte Freiraum, so Bourdieu, ermögliche erst den für die Wissenschaft konstitutiven distanzierten Blick:

Die scholastische Situation (...) ist ein Ort und Zeitpunkt sozialer Schwerelosigkeit, an dem die gewöhnlich geltende Alternative zwischen Spiel (*paizein*) und Ernst (*spoudazein*) außer Kraft gesetzt ist und man »ernsthaft spielen« (*spoudaios paizein*) kann, ganz so, wie man Platon zufolge philosophieren soll: spielerische Einsätze ernst nehmend, sich ernsthaft um Fragen kümmern, welche die ernsthaften, schlicht mit dem praktischen Dingen der gewöhnlichen Existenz befaßten und um sie besorgten Leute ignorieren (ebd.: 23).

Nun geht es Bourdieu hiermit keinesfalls um die Apologie einer Elfenbeinturmwissenschaft, sondern um die Aufklärung der derart konstituierten, scheinbar freischwebenden »scholastischen Vernunft« über ihre sozialen Existenzbedingungen. Seine Darstellung impliziert jedoch, dass nur die Freiheit von gesellschaftlichen Zwängen jene Kreativität ermöglicht, die eine gute Wissenschaft gegenüber einer bloßen Wissensvermittlung auszeichnet. Das Ideal der *scholé* enthält also eine ›negative‹ Antwort auf die Frage, wie sich Kreativität und Innovation fördern lassen: Forschung erscheint hier als eine auf sozio-ökonomischer Freistellung beruhende »Lebensform«, die sich in ihrer Autonomie jeder Programmierbarkeit entzieht (vgl. Frühwald 1997: 16).

Nun wäre es problematisch, den Autonomiediskurs auf ein scholastisches Ideal zu reduzieren. In den hochschulpolitischen Debatten des 20. Jahrhunderts hat er seine prägnanteste Form in der ›Idee der Universität‹ gefunden, die in Deutschland vor allem mit dem Namen Wilhelm von Humboldts verbunden ist.³ Als Fundament dieser Idee gelten einige um 1800 im Kontext des deutschen Idealismus und Neuhumanismus entstandene Schriften (siehe Anrich 1956), die von Humboldt in einer »schöpferischen Synthese« zusammengeführt wurden (vgl. Röhrs 1995: 19). Im frühen 20. Jahrhundert setzte dann eine emphatische und nachhaltige Rezension dieser Gedanken ein,⁴ wodurch die ›Idee der Universität‹ zum Thema

Markl in seiner Zusammenfassung der Ergebnisse der Tagung »Kreativität ohne Fesseln«, die am 19. und 20. April 2007 in Berlin stattfand (Graevenitz und Mittelstraß 2008: 153).

³ Ich konzentriere mich im Folgenden auf die ›deutsche‹ Idee der Universität. Im Blick auf den englischen Sprachraum wäre die ebenfalls diskursprägende, 1852 erstmals veröffentlichte Schrift *The Idea of the University* von John Henry Newman mit zu berücksichtigen (1960).

⁴ In neueren historischen Studien wird betont, dass Wilhelm von Humboldt im 20. Jahrhundert gewissermaßen *ex post* zum Begründer der Universitätsidee erklärt wurde (Paletschek

einer Vielzahl von programmatischen und teilweise bis heute rezipierten hochschulpolitischen Dokumenten sowie unzähliger Rektoratsreden und Antrittsvorlesungen wurde. Die Kernelemente der Idee sind bekannt, es genügt hier also (in Anlehnung an Röhrs 1995) vier Stichworte zu nennen: Erstens die *relative Autonomie der Universität*, d.h. der staatlich garantierte institutionelle Freiraum, der den Dienst an der reinen Wissenschaft ermöglicht, zweitens die *akademische Freiheit*, verstanden als individuelle Autonomie der Universitätslehrer, drittens die *Einheit von Forschung und Lehre* und viertens die Annahme, dass die Universität ihre Mitglieder auf eine *Bildungsreise* schickt und damit »wahrhaft sittliche« Führungspersönlichkeiten heranzieht. Bis heute, so Röhrs, habe diese Konzeption eine »überraschende innere Konsistenz« bewahrt (ebd.: 15).

Die Frage ist nun, inwiefern die Idee der Universität Aufschluss gibt über die historischen Konjunkturen des Autonomiediskurses. Zunächst liegt es nahe, die Universitätsreform Wilhelm von Humboldts wissenssoziologisch als Ausdruck eines spezifischen sozialhistorischen Kontextes zu interpretieren. Frank Becker etwa wirft die Frage auf, weshalb die neue Universitätsidee in den Jahren zwischen 1800 und 1848 evolutionär erfolgreich war, obwohl sie quer stand zum Trend der utilitaristischen Aufklärung. Seine These ist, dass die preußischen Reformen in einen Zeitraum fallen, in dem zum Einen die Aufklärung durch die idealistische Philosophie ersetzt worden war und insofern als überwunden galt, zum Anderen die auf neue Weise utilitaristische industrielle Revolution in Deutschland noch auf sich warten ließ (vgl. F. Becker 2004: 294). Mit anderen Worten: Der idealistische Autonomiediskurs kann als eine Reaktion auf einen das 18. Jahrhundert dominierenden Praxisdiskurs interpretiert werden, dieser Praxisdiskurs wiederum erhielt im Kontext der Industrialisierung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts einen neuen Aufschwung. Dazwischen aber gab es ein kleines Zeitfenster von etwa 50 Jahren, in dem das Nützlichkeitspostulat gegenüber dem Postulat der freien Geistesbildung zurücktreten musste. Diese Geschichtsauslegung mag in der hier gebotenen Kürze zwar etwas holzschnittartig sein, gibt aber einen Hinweis darauf, dass hochschulpolitische Diskurse Konjunkturen und Rezessionen haben.

2002). Entsprechend muss unterschieden werden zwischen der Annahme, dass die deutsche Universitätsidee im 19. Jahrhundert weltweit verschiedene Universitätsgründungen beeinflusst habe und der erst um 1900 einsetzenden Legendenbildung des »Humboldtianismus« (Bartz 2005).

Eben solche ›langen Wellen‹ lassen sich nun auch im 20. Jahrhundert nachweisen, und zwar nicht zuletzt mit Hilfe der diskursiven Bezüge auf die mittlerweile historisch gewordene Idee der Universität. Eine ausführliche Rekonstruktion dieser Konjunkturen findet sich in Sylvia Paletscheks Studie über die »Erfindung von Humboldt« (2002). Ab 1900, so Paletschek, sei eine positive Rezeption der neuhumanistischen Universitätsidee zu beobachten, die sich in den 1920er Jahren in Form emphatischer Vorstellungen vom »Wesen der deutschen Universität« konsolidiert habe. Im Nationalsozialismus sei es dann zu einer Rezession beziehungsweise zur »Überwindung« der Universitätsidee gekommen, nach 1945 erneut zu einem restaurativen Rückgriff auf die Diskussionen der 1920er Jahre – das neuhumanistische Ideal wurde nun als »Rückversicherung gegen den Nationalsozialismus« begriffen (ebd.: 201). Auch in der zweiten Jahrhunderthälfte fungiert die Humboldtsche Universitätsidee als verbreiteter Topos, allerdings wird es schwieriger, klare Konjunkturen des Autonomiediskurses nachzuweisen.⁵ Dies liegt möglicherweise daran, dass die Pluralität hochschulpolitischer Positionen seit den 1960er Jahren gewissermaßen zur Normalität wurde. Entsprechend wäre es zu einfach, für jede Zeit einen hegemonialen Diskurs nachweisen zu wollen, vielmehr ist davon auszugehen, dass Autonomie- und Praxisdiskurs immer auch parallel operieren und gelegentlich sogar aufeinander angewiesen sind. In Anlehnung an George Turners Studie zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts könnte man auch von einer ›Chronifizierung‹ der Hochschulreformdebatte sprechen:

In fast allen Einzelbereichen der Bildungs- und Hochschulpolitik ist über mehr als dreißig Jahre zu beobachten, dass nahezu jede Position vertreten, zum Teil umgesetzt, revidiert, wieder aufgegeben, erneut vorgebracht wurde, gelegentlich sogar von denselben Akteuren. Mit Zick-Zack- oder Schlingerkurs sind manche Erscheinungen noch zurückhaltend umschrieben. (Turner 2001: 272)

Andere Autoren weisen darauf hin, dass sich der Bezug auf Humboldt in der jüngeren Vergangenheit dichotomisiert hat. So meint Carsten von

⁵ In der Forschungsliteratur besteht kein Konsens bezüglich der Frage, welche Rolle die Humboldtsche Universitätsidee seit den 1960ern spielte. Paletschek vermutet in einem Ausblick zwei weitere Phasen der Humboldtfindung in den 1960er und 1990er Jahren, während Olaf Bartz für ein »dezidiertes Ende der Humboldt-Blüte« Mitte der 1960er Jahre argumentiert (2005: 106). Dieser Diagnose schließt sich auch Frank Meier an: Schelskys Universitätschrift von 1963 sei der »letzte elaborierte und prominente Versuch, die Universität von ihrer Idee her zu konzipieren« (2009: 185). Tatsächlich konstatierte Schelsky 1970, im Nachwort zur 2. Auflage seines Buches, dass in der Zwischenzeit eine Epoche zu Ende gegangen sei, weil »die Lösungen, die die Universität Humboldts geboten hat, nicht mehr tragen« (1971: 242).

Wissel, dass sich die Humboldt-Metapher gleichermaßen für die Zurückweisung wie die Annahme von Nützlichkeiterwartungen eigne: »Im Falle der Zurückweisung ist der Bezug positiv, im Falle der Annahme negativ« (Wissel 2007: 90). Selbst wenn also der ›Abschied von Humboldt‹ verkündet wird, orientiert sich eben diese Aussage, wenn auch negativ, an der alten Universitätsidee. Entsprechend, so Michael Huber, fungiert die Humboldtsche Idee noch immer als hegemonialer Rahmen der Hochschulreform (Huber 2005: 391). Die Entmythologisierung Humboldts scheint also nichts daran zu ändern, dass die Idee der Universität bis heute sowohl für das deutsche Universitätssystem insgesamt wie für die in ihm Forschenden und Lehrenden »identitätsstiftend« ist (Paletschek 2002: 183). Die Autonomie der Wissenschaft gilt demnach weiterhin als hohes Gut, das es gegen externe Anforderungen zu verteidigen gilt.

2. Der Praxisdiskurs

Während die Wurzeln des Autonomiediskurses bis in die Antike zurückverfolgt werden können, hat der Praxisdiskurs seine Ursprünge im sich verändernden Prestige manueller Arbeit im Mittelalter sowie im Gedankengut der Renaissance, der Reformation und schließlich der Aufklärung (vgl. Stokes 1997: 30-32). Eine gleichermaßen programmatische und einflussreiche Begründung des Praxisdiskurses findet sich bei Francis Bacon, einem der Gründerväter der Naturwissenschaften im heutigen Sinne, dessen Werk den Übergang von der Renaissance zu Neuzeit markiert. Im 1620 erschienenen und gegen die aristotelische Scholastik gerichteten *Novum Organum* entwickelt Bacon nicht nur eine neue naturwissenschaftliche Methode, sondern nimmt auch eine Zielbestimmung der Wissenschaft vor: Diese solle »zur Wohltat und zum Nutzen fürs Leben« betrieben werden (Bacon 1990: 33); das »Glück der Menschheit« wird also gegen das bloße »Glück der Betrachtung« ausgespielt (ebd.: 65). Aus der heutigen Perspektive erscheint das Baconsche Programm als eine ›Innovationsoffensive‹: Die Wissenschaft wird erstmals als »kollektives, auf Innovation hin organisiertes System« wahrgenommen (vgl. Böhme 1993: 11). Bereits ein flüchtiger Rückblick auf die Anfänge der neuzeitlichen Naturwissenschaft zeigt demnach, dass die autonome Wahrheit immer schon auf gesellschaftliche Relevanz hin beobachtet wurde.

Wenn nun die Nützlichkeit der Wissenschaft bereits seit vier Jahrhunderten auf der wissenschaftspolitischen Agenda steht, überrascht es nicht, dass auch der Praxisbezug der Universitäten keine Erfindung des oft als

›politisiert‹ oder ›ökonomisiert‹ beschriebenen 20. Jahrhunderts ist. Gerade die alten Universitäten mit ihren berufsbezogenen oberen Fakultäten waren systematisch auf die Praxis hin orientiert. Deutlich wird dies etwa in den Schriften des um 1700 sehr einflussreichen Hallenser Universalgelehrten und Universitätsreformer Christian Thomasius. In den 1713 erschienenen *Cautelen zur Erlernung der Rechtsgelehrtheit* präsentiert dieser seine Vorschläge zur juristischen Ausbildung an den Universitäten. Die Schrift ist eine Polemik gegen eine als »weltfremde Pedanterie« verstandene Buchgelehrsamkeit und eine an die Studenten gerichtete Ermahnung, sich an der Universität nicht zum Narren zu machen:

Denn gleichwie die gesunde Vernunft einem jeden handgreifflich zeigt / daß das Wißen unnützer und schädlicher Wahrheiten einen vielmehr zum Narren als weisen Manne mache; also kommt ohne Zweifel denen Weisen die Wissenschaft solcher Dinge zu / die dem gantzen, Menschlichen Geschlecht nützlich sind (...) Derohalben muß bey der Erkäntniß der Wahrheit darauf gesehen werden / daß man den Nutzen derer Menschen befördere (Thomasius 2006: 1f. und 6f.).

In der philosophischen Rezeption wird Thomasius ein »unerbittlicher Praxisbezug« bescheinigt, denn eindeutiger noch als Bacon definiert er die Praxis »als ein Ziel, das Wissenschaft in einer exogenen Zweckbestimmung mediatisiert« (Schmidt-Biggemann 1983: 275f.). Am Vorabend der deutschen Aufklärung, und wie so oft in Abgrenzung zur Scholastik der alten Universitäten, wird so die Vermittlung nützlichen Wissens zur Aufgabe der Universitäten erklärt. Diese Idee wird im 18. Jahrhundert weiter generalisiert und kulminiert im Fortschrittsglauben und im Nützlichkeitsprinzip der Aufklärung. Erst ein knappes Jahrhundert nach Thomasius wird sich dann der Autonomiediskurs in Form des deutschen Idealismus zurückmelden und dem Praxisdiktat das neuhumanistische Bildungsideal entgegensetzen.

Für die Rekonstruktion der weiteren Konjunkturen und Rezessionen beider Diskurse ist hier nicht der Ort. Mit Bezug auf die aktuelle Situation ist allerdings anzumerken, dass sowohl die Hochschulforschung wie die Wissenschaftsforschung dem Praxisdiskurs eine beispiellose Wirkmächtigkeit bescheinigen:

(a) In der neueren Hochschulforschung wird der Praxisdiskurs zunehmend *als* Diskurs thematisch. So schließt Olaf Bartz seine Studie über Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder mit der Vermutung, dass die Humboltsche Idee der Universität seit den 1980er Jahren durch eine neue »Meistererzählung« abgelöst worden sei, die sich um das Leitbild der »autonomisierte[n] Wettbewerbshochschule« drehe (Bartz 2005: 111).

Ähnlich, aber differenzierter urteilt Frank Meier, der in einer historischen Längsschnittperspektive vier idealtypische diskursive Universitätsmodelle nach 1945 beschreibt. Das »frühe Wettbewerbsmodell« der 1980er Jahre erscheint hier als Vorgänger des heute dominierenden »Managementmodells«, in welchem die Universität mehr als je zuvor auf ihre »Handlungsfähigkeit« hin beobachtet werde (Meier 2009: 214-33). Michael Huber schließlich verweist auf eine Häufung von neuen, internationalen Leitbildern in den letzten zehn Jahren, die jeweils den Anspruch haben, eine »Universität der Zukunft« zu beschreiben. Beispielfhaft nennt er die Modelle der lernenden, interdisziplinären, unternehmerischen und exzellenten Universität. Alle diese Entwürfe, so Huber, setzen auf Praxisbezug und Verwertbarkeit der Forschung, fordern eine Organisationsreform im Sinne des *New Public Management* und propagieren damit eine »neue universitäre Monokultur« (Huber 2008: 284).⁶

(b) Während die Hochschulforschung die Propagierung neuer Leitbilder distanziert und zunehmend skeptisch beobachtet, diagnostiziert und affirmiert die Wissenschaftsforschung seit den 1990er Jahren einen Epochenbruch, demzufolge wir es heute mit einem grundlegend neuen Modus der Wissensproduktion zu tun hätten (siehe nur Gibbons et al. 1994, Nowotny et al. 2001, Leydesdorff/Etzkowitz 2001).⁷ In der »Wissensgesellschaft«, so der Tenor derartiger Zeitdiagnosen, sei zunehmend praktisches, transdisziplinäres und »sozial robustes Wissen« gefragt, und die Hochschulen müssten sich entsprechend auf eine sich immer schneller verändernde Welt, auf den internationalen Wettbewerb, auf die Anforderungen moderner wissensbasierter Ökonomien usw. einstellen. Evoziert wird ein rauer, in Richtung unsichere Zukunft wehender Wind, dem die alte Autonomieromantik nicht standhalten kann. Vor dem Hintergrund der mit dem Autonomiediskurs verbundenen quasi-nostalgischen Wertvorstellungen – absolute Freiheit der Forschung, Wissenschaft als selbstzweckhafte Lebensform – erscheint es ja tatsächlich ungleich moderner, die »lebendige Praxis« gegen die »trockene Theorie« auszuspielen.⁸ Die zeitdiagnostische Wissenschaftsforschung repräsentiert so die Konjunktur des Praxisdiskurses, ohne aber die historische Kontingenz ihrer Diagnose mitzureflek-

⁶ Georg Krücken und Frank Meier thematisieren darüber hinaus die globale Diffusion derartiger Modelle, warnen jedoch zugleich davor, vorschnell auf eine tatsächliche Homogenisierung zu schließen (2006: 253).

⁷ Für einen Überblick über die Stoßrichtung dieser Ansätze, deren Kritik und die damit einhergehenden Implikationen für die Hochschulforschung siehe Krücken (2006).

⁸ Siehe zur Metaphorik dieser Unterscheidung Fuchs (2000).

tieren. Denn das Bild einer nur noch auf die von der Praxis geforderten Innovationen ausgerichteten Wissenschaft relativiert sich angesichts der Beobachtung, dass wir es hier eben doch nicht mit einem einmaligen Epochenbruch zu tun haben, sondern mit einem Praxisdiskurs, der seit dem 17. Jahrhundert als wesentliches Strukturmoment der Wissenschaft gelten kann.

3. Umkämpfte Begriffe

Die historischen Skizzen haben gezeigt, dass dem der Kreativität verpflichteten *Autonomiediskurs* schon immer ein auf Innovativität hin ausgerichteter *Praxisdiskurs* gegenüberstand. In ihren Konjunkturen und Rezessionen verhalten sich diese Diskurse komplementär zueinander, was jedoch nicht bedeutet, dass die Hegemonie des einen den anderen gänzlich aushebeln könnte. Eine besondere Schwierigkeit in ihrer Gegenüberstellung besteht nun darin, dass beide auf das gleiche Vokabular zurückgreifen, dass es dabei aber zu systematischen Bedeutungsverschiebungen kommt. Wie eingangs erwähnt, fungieren Semantiken wie die der Kreativität oder der Innovation als Werte, auf die sich die im Rahmen der Hochschulreformen bildenden Konfliktparteien oberflächlich einigen können, ohne dass dies mit einer inhaltlichen Übereinstimmung einherginge: die Kommunikation von Werten verschleiert die faktischen Differenzen. So gilt die Innovativität im Praxisdiskurs als das höchste aller Ziele, im Autonomiediskurs dagegen ist sie ein – wenn auch willkommenes – Nebenprodukt einer freien und kreativen Wissenschaft. Die Kreativität wiederum wird auch vom Praxisdiskurs hervorgehoben, dabei jedoch nicht als Selbstzweck konzipiert, sondern als Ressource, die es zu fördern und zu nutzen gilt, um optimale Voraussetzungen für Innovationsprozesse zu schaffen (siehe nur Stock 2008). Das Verhältnis von Kreativität und Innovation wird im Praxisdiskurs demnach als eine *win-win*-Situation gedacht, während im Autonomiediskurs die Befürchtung dominiert, dass »die sich häufenden ›Innovationsoffensiven‹ (...) die Kreativität zerstören, die sie angeblich zu entfesseln streben« (Frühwald 1997: 17).

Aus der Perspektive der Begriffsgeschichte lassen sich ›Kreativität‹ und ›Innovation‹ zusammenfassend als »umkämpfte Begriffe« beschreiben. Als solche werden sie von verschiedenen Akteuren eingesetzt, um Identitäten zu formulieren und Positionen abzugrenzen (vgl. Bödeker 2002: 90). Indem gezeigt werden konnte, dass sich beide Begriffe in historisch weit ausgreifende Diskurslinien einfügen, ist zugleich ein Hinweis darauf ge-

wonnen, dass die traditionsreicheren Kampfplätze durch die Begriffe der ›Autonomie‹ und der ›Praxis‹ markiert sind. Auch hier gilt wieder: Beide Begriffe kommen in beiden Diskursen vor, und beide fungieren als kommunikativ nicht hinterfragbare Werte. Für die Hochschulforschung lohnt es sich nun, die beiden Diskurse auf ihre Autonomiekonzeptionen hin zu untersuchen.⁹ Im Folgenden wird gezeigt, dass sich der Autonomiediskurs durch drei Autonomieebenen auszeichnet: die personale Autonomie, die institutionelle Autonomie und die Autonomie der Wissenschaft als Wert-sphäre. Ein vierter Autonomiebegriff schließlich findet sich im Praxisdiskurs und tendiert dazu, die anderen Autonomieformen auszuhebeln.

(1) Die *personale* bzw. *individuelle* Autonomie verweist auf die Lebensform des Wissenschaftlers, der unabhängig genug sein muss, um sich selbstbestimmt und ohne äußeren Zwang oder externe Beeinflussung der reinen Wahrheitssuche zu widmen. In der humboldtschen Semantik wird die personale Autonomie mit dem Begriff der »akademischen Freiheit« und mit der berühmten Formel »Einsamkeit und Freiheit« markiert. Die damit angedeutete Unabhängigkeit der Universitätsmitglieder evoziert die oben erwähnte Idee der *scholé* und erinnert so auch an den antiken Begriff des freien Bürgers, d.h. des von manueller Arbeit befreiten Oikos-Vorstandes, der aufgrund eben jener Unabhängigkeit dem Gemeinwesen der Polis in besonderer Weise verpflichtet ist. Entsprechend, darauf weist Röhrs in seiner Darstellung der deutschen Universitätsidee hin, sei die akademische Freiheit »kein Freibrief für ein privilegiertes Leben ohne gesellschaftliche Kontrolle und Verpflichtung«, sondern diene allein »als Sicherung der Voraussetzungen für ein der Wissenschaft gewidmetes Leben« (Röhrs 1995: 25).

(2) Die *institutionelle* bzw. *kooperative* Autonomie bezieht sich auf die Universität als Ganzes, unter Umständen auch auf einzelne Fakultäten oder Institute. Subjekt der Autonomie ist hier also nicht das Individuum, sondern eine Organisation (dazu ausführlich Meier 2009). Damit geht es weniger um eine philosophisch-ethische Autonomie als um eine politische und finanzielle Unabhängigkeit, die es der Universität ermöglicht, auf Anforderungen aus der Umwelt und auf interne Probleme im Rahmen der eigenen Strukturen reagieren zu können (vgl. Ellwein 1985: 18). Genaugenommen ist die institutionelle Autonomie der Universität jedoch schon

⁹ Die nähere Untersuchung der Praxissemantik hingegen ist vor allem im Hinblick auf die Wissenschaftsforschung von Interesse und ist Gegenstand meiner noch in Arbeit befindlichen Dissertation: *Diesseits der Wahrheit – Praxisdiskurse in den Selbst- und Fremdbeschreibungen der Wissenschaft*.

immer nur eine Teilautonomie gewesen. Zwar gibt es eine universitäre Selbstverwaltung, eine Vielzahl von organisationsrelevanten Entscheidungen aber wird von der politischen Verwaltung getroffen. Vor allem die finanzielle Abhängigkeit vom Staat verhindert eine vollständige Autonomie der Universität.¹⁰ Dies ist jedoch durchaus im Sinne der Humboldtschen Idee, der zufolge die institutionelle Autonomie im Gegensatz zur personalen Autonomie kein Selbstzweck ist, sondern nur dazu dient, letztere zu sichern (vgl. Huber 2005: 395). Tatsächlich wird in eben diesem Humboldtschen Sinne die im Grundgesetz verankerte Wissenschaftsfreiheit (Art. 5 III GG) dahingehend ausgelegt, dass es die objektive Pflicht des Staates sei, »funktionsfähige Institutionen für einen freien Wissenschaftsbetrieb« zur Verfügung zu stellen, um die Unabhängigkeit des wissenschaftlichen Diskurses von externen Einflüssen zu garantieren (Geis 2003: 244). Damit verweist die institutionelle Autonomie auf die dritte Autonomiedimension:

(3) Die *wissenschaftliche* Autonomie bzw. die Autonomie der Wissenschaft als eigenständige *Wertsphäre* gerät im Vergleich zu den beiden anderen Dimensionen seltener in den Blick der Hochschulforschung.¹¹ Das liegt womöglich daran, dass das Subjekt der Autonomie nun weder die Organisation der Universität noch deren Mitglieder sind, sondern die Wissenschaft als gesellschaftsweiter Kommunikationszusammenhang. In diesem Sinne konzipiert Niklas Luhmann die Wissenschaft als ein »Funktionssystem«, das sich »autopoietisch« selbst reproduziert und insofern notwendig als autonom beschrieben werden muss (vgl. Luhmann 1990: 289-99). Pierre Bourdieu wiederum spricht von »wissenschaftlichen Feldern« und interessiert sich für den variablen »Grad der Autonomie« derselben: Idealtypisch lasse sich ein autonomer Pol von einem heteronomen Pol unterscheiden, wobei ersterer die reine, von jeder gesellschaftlichen Beimengung befreite Wissenschaft repräsentiere, letzterer dagegen für eine dienstleistungsorientierte Wissenschaft stehe, die allen polit-ökonomischen Wünschen Folge leistet (vgl. Bourdieu 1998: 18f.).

Die Frage ist nun, wie die verschiedenen Autonomieräume miteinander »verwoben« sind (Geis 2003: 242). In der Humboldtschen Tradition

¹⁰ Entsprechend betont Burton R. Clark in Bezug auf international erfolgreiche Universitäten, dass die institutionelle Autonomie eine »diversified funding base« voraussetzt (1998: 6f.).

¹¹ Besonders deutlich wird das bei Frank Meier (2009), der ausführlich und überzeugend auf die Spannung zwischen individueller und korporativer Autonomie eingeht (siehe insb. ebd.: 227-29), die abstrakte Autonomie der Wissenschaft aber nur als Relikt der alten Idee der Universität zu konzipieren vermag (ebd.: 180-86).

stehen zwar auf den ersten Blick der Bildungsbegriff und damit die personale Autonomie im Vordergrund, tatsächlich aber findet diese individuelle Bildung im Medium der freien Wissenschaft statt. Entsprechend lässt sich von einer hierarchischen Beziehung der drei Autonomieformen sprechen: Die institutionelle Autonomie dient der Absicherung der personalen Autonomie, diese wiederum dient dem Vollzug der Autonomie der Wissenschaft (vgl. auch Schiedermaier 1997: 18). Am deutlichsten wird der Gedanke der universitären Wissenschaft als der höchsten Wertsphäre in der Hochphase des Humboldtianismus in den 1920er Jahren. So schrieb Carl Heinrich Becker:

Vom Wesen der deutschen Universität kann man nur mit ehrfürchtiger Scheu sprechen (...) uns steht klar und deutlich ein Idealbild vor der Seele, eine Art von *Gralsburg der reinen Wissenschaft*. Ihre Ritter vollziehen einen heiligen Dienst; vom Heiligtum zu allerlei wissenschaftlichem Dienst entsandt, durchwandern und durchforschen sie die Welt (...) (C. H. Becker 1925: 7, Herv. im Original).

Sowohl die Universität als Institution wie der einzelne Forscher wären demnach nur ›Diener‹ einer höheren Instanz. Ein ganz anderes Verhältnis der Autonomieebenen stellt sich jedoch ein, wenn der Begriff der institutionellen Autonomie wie folgt umgedeutet wird:

(4) Seit den 1980er Jahren hat sich im Rahmen des Praxisdiskurses und einhergehend mit der Erosion traditioneller Autonomieformen ein neuer Autonomiebegriff etabliert: derjenige des *New Public Management* (vgl. Meier 2009: 122-31). Die zum Allgemeingut gewordenen Kampfbegriffe dieser neuen Autonomie lauten »more market«, »less regulation«, »strong leadership« (Schimank 2005: 362) und die meisten Reformansätze der jüngeren Vergangenheit setzen auf eine Transformation der bisherigen institutionellen Autonomie hin zu dieser neuen Form der »Managementautonomie« (Kimmich und Thumfart 2004: 15f.). Mitte der 1990er Jahre hatte sich in der Hochschulreformdebatte ein weitgehender Konsens darüber gebildet, dass die mit der bisherigen Form der institutionellen Autonomie einhergehende »Einengung der Hochschulen durch ein immer dichter geflochtenes Netz staatlicher Regulierungen und Einflussnahmen« kontraproduktiv sei und eine Neubestimmung des Verhältnisses von Staat und Hochschulen erfordere (Turner 2001: 217). Da diese Reform mit einem Autonomieversprechen werben konnte, gab es – wie George Turner bemerkt (vgl. ebd.: 218) – zunächst kaum organisierten Widerstand. Dies überrascht angesichts der mittlerweile geläufigen Kritik am *New Public Management*, erklärt sich jedoch dadurch, dass die traditionellen Vertreter

des Autonomiediskurses mit dem Dilemma konfrontiert waren, den eigenen Leitbegriff schlecht in Frage stellen zu können: Wer wehrt sich schon gegen das Angebot auf mehr Autonomie? Aus diesem Grund sprach Hartmut Schiedermaier von einem »grandiose[n] Täuschungsmanöver« (Schiedermaier 1997: 16).

Dem Praxisdiskurs gelingt es also, mit Hilfe seines neuen Autonomiebegriffs das klassische Gefüge der drei Autonomieebenen neu zu formatieren. Während die alte Form der institutionellen Autonomie (Ebene 2) lediglich als Mittel zur Aufrechterhaltung der personalen Autonomie (Ebene 1) und wissenschaftlichen Autonomie (Ebene 3) diene, ist die neue Form der Managementautonomie (Ebene 4) durch die Rahmung als Reformziel schrittweise zum Selbstzweck geworden. Zwar verpflichtet auch sie sich übergeordneten Zielen, diese orientieren sich jedoch vor allem an der Innovativität und Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen als Motoren globalisierter Volkswirtschaften, kaum aber an der Autonomie der Wissenschaft oder der Autonomie der einzelnen Wissenschaftler.

4. Ausblick

Den vorliegenden Text möchte ich mit der Vermutung schließen, dass sich neue Forschungsperspektiven nicht einfach dadurch erschließen lassen, dass abwechslungsweise der eine oder der andere Diskurs zum Paradigma erhoben wird, sondern dass es darum ginge, das historisch variiende Zusammenspiel von Autonomie- und Praxisdiskurs im Blick zu behalten. Denn auch wenn der historische Blick den Eindruck erweckt, es sei jeweils *entweder* die Autonomie *oder* die Praxis, die die Entwicklung der Hochschullandschaft dominiert, so zeichnet sich die Realität der Wissenschaft gerade durch die Spannung, d.h. durch die mehr oder weniger friedliche Koexistenz der beiden Momente aus. Möglicherweise ist es eben diese Oszillation zwischen Wahrheit und Nützlichkeit, die die Dynamik der Evolution von Wissenschaft und Universitäten mit bestimmt. Ein Paradebeispiel für eine solche Perspektive findet sich übrigens in Kants berühmten *Streit der Fakultäten* (Kant 2005), in welchem der universitätsinterne Antagonismus von Selbstbestimmung – vertreten durch die philosophische Fakultät – und Fremdbestimmung – vertreten durch die drei oberen Fakultäten – als genuines Organisationsprinzip der Universität dargestellt wird (vgl. Brandt 2003). Für die gegenwärtige Situation, darauf hat Uwe Schimank jüngst hingewiesen, wäre es schon ein Fortschritt, wenn die »Konflikthafigkeit« des Bologna-Prozess den verschiedenen Akteuren bewusst wäre

– die »Humboldtianer« als Botschafter des Autonomiediskurses und die »Bologneser« als die Botschafter des Praxisdiskurses könnten dann immerhin über eine »Waffenstillstandslinie« verhandeln (Schimank 2009).

Literatur

- Anrich, Ernst, Hg. (1956): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bacon, Francis (1990): Neues Organon. Hamburg: Meiner
- Bartz, Olaf (2005): »Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder. Blüte und Zerfall des Humboldtianismus«. In: die hochschule, Heft 2, S. 99–113.
- Becker, Carl Heinrich (1925): Vom Wesen der deutschen Universität. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Becker, Frank (2004): »Die Universitätsreform Wilhelm von Humboldts«. In: Geschichte und Systemtheorie. Exemplarische Fallstudien. Hg. von Frank Becker. Frankfurt am Main u.a.: Campus, S. 278–302.
- Bödeker, Hans Erich (2002): »Reflexionen über Begriffsgeschichte als Methode«. In: Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte. Hg. von Hans Erich Bödeker. Göttingen: Wallstein, S. 73–121.
- Böhme, Gernot (1993): Am Ende des Baconschen Zeitalters. Studien zur Wissenschaftsentwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1998): Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes (édition discours, Band 12). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandt, Reinhard (2003): Universität zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Kants »Streit der Fakultäten«. Mit einem Anhang zu Heideggers »Rektoratsrede« (Deutsche Zeitschrift für Philosophie; Sonderband 5). Berlin: Akademie Verlag.
- Bush, Vannevar (1945): Science, The Endless Frontier. A Report to the President by Vannevar Bush, Director of the Office of Scientific Research and Development, July 1945. Washington, D.C.: United States Government Printing Office.
- Carrier, Martin (2004): »Knowledge and Control: On the Bearing of Epistemic Values in Applied Science«. In: Science, Values and Objectivity. Hg. von Peter Machamer und Gereon Wolters. Pittsburgh/Konstanz: University of Pittsburgh Press/Universitätsverlag Konstanz. S. 275–293.
- Clark, Burton R. (1998): Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation. Oxford: Pergamon.
- Ellwein, Thomas (1985): Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Königstein: Athenäum.
- Frühwald, Wolfgang (1997): Zeit der Wissenschaft. Forschungskultur an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Köln: DuMont.

- Fuchs, Peter (2000): »Die Skepsis der Systeme. Zur Unterscheidung von Theorie und Praxis«. In: Niklas Luhmanns Denken. Interdisziplinäre Einflüsse und Wirkungen. Hrsg. von Helga Gripp-Hagelstange. Konstanz: UVK, S. 53–74.
- Geis, Max Emanuel (2003): »Das Selbstbestimmungsrecht der Universitäten«. In: Forschung & Lehre, Heft 5, S. 242–245.
- Gibbons, Michael u.a. (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London u.a.: Sage.
- Godin, Benoît (2006): »The Linear Model of Innovation. The Historical Construction of an Analytical Framework«. In: *Science, Technology, & Human Values*, Vol. 31, Heft 6, S. 639–667.
- Graevenitz, Gerhart von/Mittelstraß, Jürgen, Hrsg. (2008): *Kreativität ohne Fesseln. Über das Neue in Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur* (Konstanzer Wissenschaftsforum; Band 1). Konstanz: UVK.
- Huber, Michael (2005): »Reform in Deutschland. Organisationssoziologische Anmerkungen zur Universitätsreform«. In: *Soziologie*, Vol. 34, Heft 4, S. 391–403.
- Huber, Michael (2008): »Die Zukunft der Universität«. In: *Soziologie*, Vol. 37, Heft 3, S. 275–291.
- Kant, Immanuel (2005): *Der Streit der Fakultäten*. Hamburg: Meiner.
- Kimmich, Dorothee/Thumfart, Alexander (2004): »Universität und Wissensgesellschaft. Was heißt Autonomie für die moderne Hochschule?«. In: *Universität ohne Zukunft?* Hg. von Dorothee Kimmich und Alexander Thumfart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–35.
- Krücken, Georg (2006): »Wandel – welcher Wandel? Überlegungen zum Strukturwandel der universitären Forschung in der Gegenwartsgesellschaft«. In: *die hochschule*, Heft 1, S. 7–18.
- Krücken, Georg und Frank Meier (2006): »Turning the University into an Organizational Actor«. In: *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change*. Hrsg. von Gili S. Drori, John W. Meyer und Hokyung Hwang. Oxford: Oxford University Press, S. 241–257.
- Leydesdorff, Loet und Henry Etzkowitz (2001): »A Triple Helix of University-Industry-Government Relations: Mode 2 and the Globalization of National Systems of Innovation«. In: *Science under Pressure. The Danish Institute for Studies in Research and Research Policy*. Aarhus, S. 7–33.
- Luhmann, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meier, Frank (2009): *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden: VS.
- Newman, John Henry (1960): *The Idea of a University. Defined and Illustrated In Nine Discourses Delivered to the Catholics of Dublin In Occasional Lectures and Essays Addressed to the Members of the Catholic University*. Edited, with an Introduction and Notes, by Martin J. Svaglic. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

- Nowotny, Helga/Scott, Peter/Gibbons, Michael (2001): *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. London: Polity Press.
- 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.
- Röhrs, Hermann (1995): *Der Einfluß der klassischen deutschen Universitätsidee auf die Higher Education in Amerika*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rosenberg, Nathan (1994): *Exploring the Black Box. Technology, Economics, and History*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Schelsky, Helmut (1971): *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reform*. 2. Aufl. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaftspolitik, Wissenschaftsplanung, Band 20). Reinbek bei Hamburg: Bertelsmann.
- Schiedermair, Hartmut (1997): »Autonomie im Widerspruch«. In: *Leistungsfähige Hochschulen – aber wie?* Hg. von Josef Hollerith. Hochschulwesen. Neuwied: Luchterhand, S. 15–23.
- Schimank, Uwe (2005): »New Public Management and the Academic Profession. Reflections on the German Situation«. In: *Minerva*, Vol. 43, S. 361–376.
- Schimank, Uwe (2009): »Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort«. In: *FAZ*, Heft 87.
- Schmidt-Biggemann, Wilhelm (1983): *Topica Universalis. Eine Modellgeschichte humanistischer und barocker Wissenschaft*. Hamburg: Meiner.
- Schumpeter, Joseph A. (1961): *Konjunkturzyklen. Eine theoretische, historische und statistische Analyse des kapitalistischen Prozesses*. 2 Bände. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stock, Günter (2008): »Kreativität – Quelle und Motor für Wissenschaft und Wohlstand?«. In: *Kreativität ohne Fesseln. Über das Neue in Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur*. Hrsg. von Gerhart von Graevenitz und Jürgen Mittelstraß. Konstanz: UVK, S. 91–104.
- Stokes, Donald E. (1997): *Pasteur's Quadrant. Basic Science and Technological Innovation*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Thomasius, Christian (2006): *Cautelen zur Erlernung der Rechtsgelehrtheit*. Nachdr. der Ausg. Halle 1713. *Ausgewählte Werke*, Band 20, herausgegeben von Werner Schneiders. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Turner, George (2001): *Hochschule zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Zur Geschichte der Hochschulreform im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts (Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht, Band 7)*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Wengenroth, Ulrich (2000): *Science, Technology, and Industry in the 19th Century. Arbeitspapier/Working Paper*. München: Münchner Zentrum für Wissenschafts- und Technikgeschichte.
- Wissel, Carsten von (2007): *Hochschule als Organisationsproblem. Neue Modi universitärer Selbstbeschreibung in Deutschland*. Bielefeld: Transcript.
- Yusuf, Shahid (2009): »From Creativity to Innovation«. In: *Technology in Society*, Vol. 31, Heft 1, S. 1–8.

Was heißt Bildung in der Universität? Oder: Transzendierung der Fachlichkeit als Aufgabe universitärer Studien¹

Heinz-Elmar Tenorth
Berlin

Über Bildung überhaupt, auch über das Selbstverständnis der Universität kann man in der deutschsprachigen Semantik über das Hochschulsystem nicht reden, ohne den Berliner Philosophen, Politiker und Universitätsgründer Wilhelm von Humboldt (1767-1834) zu bemühen: „Einsamkeit und Freiheit“, das wurde zum bekanntesten Zitat,² wenn man mit Hum-

boldt sagen wollte, dass die Universität ohne individuelle Forschungsleistung und Autonomie gegenüber dem Staat nicht handlungsfähig sein kann. Die „Einheit von Forschung und Lehre“ gehört ebenfalls in diesen Traditionsbestand, geeignet, die spezifische Lernkultur zu charakterisieren, die zu einer modernen Universität gehören sollte. „Collegienhören“, auch das sagt Humboldt, ist dann „eigentlich nur zufällig“, wesentlich sei, „dass der junge Mann zwischen der Schule und dem Eintritt ins Leben eine Anzahl von Jahren ausschließend dem wissenschaftlichen Nachdenken

¹ Überarbeitete und um Literaturhinweise ergänzte Fassung des Vortrags beim Münchener Seminar 2009 des Collegium Generale der Universität Bern, Schloss Münchenwil, 24.4.2009.

² Prominent vor allem durch die Analyse von Helmut Schelsky: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen (1960), 2. Aufl. Düsseldorf 1970.

an einem Ort widme, der Viele, Lehrer und Lernende in sich vereinigt“.³ Diese in intellektueller Arbeit vereinte „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ definiert die Universität, und sie ist zugleich „universitas litterarum“, repräsentiert also alle Wissenschaften, unter dem Anspruch, sie zum Thema von Forschung zu machen.

„Bildung“, und zwar als Form der Selbstkonstruktion des Subjekts, kommt dabei als Thema zweifach ins Spiel, einerseits als Lebensform, als die *societas scholarum*, andererseits als Medium, im Wissen, als forschende *universitas litterarum*, wenn Humboldt die Aufgabe der Universität und des Studiums nennt und von da aus die Leistung der Wissenschaft für die lehrenden und studierenden Individuen beschreibt, und zwar mit einer sehr starken These: „Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter aus, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu tun.“⁴ Der Kontext verdeutlicht weiter, dass Humboldt von dieser Perspektive aus die spezifische Funktion der Universität insgesamt bestimmt: „Ihr Wesen besteht daher darin, innerlich die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung, äusserlich den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium ... zu verknüpfen.“

Eine so ambitionierte Programmatik erzeugt natürlich Folgeprobleme, schon in der schlichten, aber für die Moderne typischen Frage, wie denn eine solche Leistung möglich ist. Zumindest zwei Fragen bedürfen dann der konzeptioneller Klärung, zuerst, wie sich dieser seltsame Pleonasmus – die „objective Wissenschaft“ – verstehen und das damit implizierte Wissen charakterisieren lässt, sowie ferner, wie denn die soziale Form und die institutionelle Organisation gestaltet sein müssen, die „den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium ... verknüpfen.“ Es sind, wie man leicht erkennt, die Grundfragen der Universität. Sie thematisieren ihre Funktion in Bezug auf das Wissen, vor allem in Differenz zu Schule und Akademie, und sie fragen nach der Form, die sich die Universität gibt.

Natürlich haben die Zeitgenossen in Preußen nach 1806, aber auch schon vorher, diese Probleme ebenfalls gesehen. Sie haben sie inten-

³ Wilhelm von Humboldt: Königsberger Schulplan. (1809), in: ders., Werke, Ed. Flitner/Giel, Darmstadt 1966, Bd. IV, S. 168-187, hier S. 171.

⁴ Wilhelm von Humboldt: Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: ders., Werke, Ed. Flitner/Giel, Darmstadt 1966, Bd. IV, S.255-266, hier S. 258.

siv und sehr kontrovers diskutiert, so dass man die Optionen erkennen kann, die sich für das Ziel „Bildung durch Wissenschaft“ zunächst in der Gründungsphase der modernen Universität ergeben. (Nur am Rande: Ich nehme in den folgenden Überlegungen die Berliner Universität unter diesem Etikett, obwohl ich natürlich auch die Diskussion über den „Mythos Humboldt“⁵ kenne und die historische Alternative in Europa, das französische Universitätsmodell. Aber erst jüngst hat Walter Rüegg, der neutrale Schweizer Beobachter, das deutsche Modell nicht nur in seiner gebrochenen Geschichte, sondern auch in seiner exemplarisch folgenreichen und breit wirkenden Funktion wieder hervorgehoben,⁶ und das rechtfertigt solche Gleichsetzung). Ein Rekurs auf die Geschichte liegt aber auch deswegen nahe, weil sich das – „Bildung in der Universität“ – in seinen Dimensionen von der deutschen Diskussion aus sehr gut entfalten lässt, auch wenn man es von hier aus nicht mehr allein lösen kann. Ich beginne deshalb mit einem historischen Rückblick auf Versprechen und Programme (I.), frage dann nach der Realität (II.) und gebe anschließend – nach der Verbreitung gehöriger Skepsis über die Praxis der deutschen Universität – doch einen historisch fundierten Vorschlag, was denn Bildung im Medium der Wissenschaft heute heißen könnte (III.).

I. Versprechen und Programme

Für die erste Frage, das Organisationsproblem, ist der Streit zwischen Humboldt und Schleiermacher auf der einen, Fichte auf der anderen Seite signifikant.⁷ Dabei gelingt es den beiden, Fichtes quasi-terroristische Pläne der Kasernierung und Uniformierung der Studierenden und des Primats der Erziehung zugunsten der Freiheit der Universität, des Primats der Forschung und der selbstbestimmten Lebensform der Studierenden zu entscheiden. Das zweite Problem, das des Wissens, ist dabei noch ungeschlichtet, schon weil Schleiermacher zwar die Philosophie – und die phi-

⁵ Dazu gehören die Arbeiten von Sylvia Paletschek bis Dieter Langewiesche, die einschlägigen Sammelbände von Mitchell Ash bis Rüegg; all das kann ich nicht ausführlich thematisieren, auch weil es für mein Thema systematisch bedeutungslos ist, da die Bildungsambition international existiert (vgl. weiter unten).

⁶ Walter Rüegg: Themen, Probleme, Erkenntnisse, in: ders. (Hrsg.), Geschichte der Universität in Europa. Bd. III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945), München 2004, S. 17-41.

⁷ Die einschlägigen Texte sind leicht greifbar in: Gelegentliche Gedanken über Universitäten. Von J. Engel, J.B. Erhard, F.A. Wolf, J.G. Fichte, F.D.E. Schleiermacher, K.F. Savigny, W.v. Humboldt, G.F.W. Hegel, hrsg. von Ernst Müller, Leipzig 1990.

losophische Fakultät – genauso wie Fichte lobt (die Philosophische Fakultät sei allein die „eigentliche Universität“ und „die Herrin der übrigen“, so Schleiermacher 1808⁸), aber ansonsten viel zu freiheitlich denkt, um sein Bild der Universität mit Gewalt durchzusetzen, und auch, weil er einer anderen Wissenschaftslehre folgt. In der Verfassung der Universität – noch nicht: in ihrer Lehrverfassung! – setzt sich aber zunächst Schleiermacher durch (nicht ohne spätere Kritik an der fehlenden Staatsorientierung, z.B. selbst bei René König⁹). Das zweite Thema, die Bestimmung der Bildung durch die „objective Wissenschaft“, wird auch nicht nur in Berlin kontrovers erörtert oder erst erfunden und gelöst, im Gegenteil. Die Frage nach dem Status des spezifisch universitären Wissens gehört zu den zentralen Themen in der Debatte über die neuen Universitäten und die Notwendigkeit einer Universitätsreform seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert; und diese Frage bleibt auch nach der Berliner Gründung kontrovers – durchaus verständlich angesichts der dominierenden Antworten.

Die Texte der Reformer, nach 1800 in Berlin, vorher in Halle, Göttingen oder Jena, behandeln das Thema unter unterschiedlichen Titeln. „Bildung“ ist dabei zentral, aber nicht immer Titelbegriff. „Über die Methode des akademischen Studiums“ heißt Schellings berühmte Vorlesung, die er 27-jährig 1802 in Jena gehalten hat, und die bezeichnenderweise unter dem Titel „Studium Generale“ 1954 publiziert wurde, als sich das Bildungsproblem neu stellte. Damals wie bei Schelling ging es nicht um die Ausbildung der akademischen Berufe, der Pfarrer, Theologen oder Juristen und dann der Oberlehrer, sondern um den „Beruf“ der Wissenschaft und der akademischen Eliten. Fichte hatte, ebenfalls in Jena, 1794, entsprechend „Über die Pflichten des Gelehrten“ gesprochen, 1805 in Erlangen „Über das Wesen des Gelehrten und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit“ und bei seinem Antritt in Berlin 1810 „Über die Bestimmung des Gelehrten“. In all diesen Texten dominiert neben dem theoretischen Problem des Wissens sogleich die soziale Referenz in der Bestimmung von Wissenschaft, Wissen und Studium. Es geht nicht nur um Philosophie, ihre Form und ihren Status, sondern zugleich immer auch um Elitenkonstruktion, d.h. hier um Eliten innerhalb und außerhalb der Universität. Schließlich: selbstredend sieht man immer auch die Themen definierende Funktion des deutschen

⁸ Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. 1808, in: Pädagogische Schriften, hrsg. von Erich Weniger/Theodor Schultze, Bd. II, Düsseldorf/München 1957, S. 81-139, hier S. 110, 113.

⁹ René König: Vom Wesen der deutschen Universität (Berlin 1935), neu hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Hans Peter Thurn, Opladen 2000.

Idealismus zwischen Tübingen, Jena und Berlin; Hegel mischt sich natürlich auch immer ein, seit er in Jena habilitiert wurde.¹⁰

Das Bild der Universität, das dabei entsteht, und die Leitidee des Studiums, die dabei formuliert wird, ist nicht fachliche Ausbildung, sondern Philosophie und Reflexion, wie Schelling sagt: der „absolute Begriff der Wissenschaft“, das „Wissen alles Wissens“, das „Urwissen“, und vor allem: die Form der „Bildung“, die der Studierende braucht, um nicht im „Chaos“ der Universität „ohne Kompaß und Leitstern“ unterzugehen. „Der besonderen Bildung zu einem einzelnen Fach muß also die Erkenntnis des organischen Ganzen der Wissenschaft vorangehen“; nur sie könne – wie in der ersten Vorlesung gleich zu Beginn gesagt wird – als Ursprung einer „allseitigen und unendlichen Bildung“¹¹ fungieren, als deren Bestimmung (der spätere Herausgeber Glockner) die „Erfassung des wesentlichen Kerns aller Wissenschaft“ herausstellt. Diese Aufgabe soll die Philosophie wahrnehmen.

Schelling spricht ihr damit gegenüber den reinen Fachstudien – angewidert spricht er vom „Ekelnamen der Brotwissenschaften“ – eine Funktion zu, die Schiller am 26. und 27. Mai 1789 in seiner Antrittsvorlesung in Jena¹² mit einem Dual, zwischen „Brotgelehrten“ und „philosophischem Kopf“ als disjunkte Klassen von Studierenden, ebenfalls aufgenommen hatte.¹³ Schiller erhofft sich 1789, dass die Studierenden zu dem „reichen

¹⁰ Über den Kontext und die Theorie zu diesem Thema jetzt – material wie analytisch bewundernswert – Dieter Henrich: Grundlegung aus dem Ich. Untersuchungen zur Vorgeschichte des Idealismus, Tübingen/Jena 1790-1794. 2. Bde., Frankfurt a.M. 2004.

¹¹ Friedrich Wilhelm Joseph Schelling: Über die Methode des akademischen Studiums. (1802), neu unter dem Titel: F.W.J. Schelling: „Studium Generale“. Stuttgart 1954, hier S. 21, das Zitat des Herausgebers S. 21, Anm. 1.

¹² Friedrich Schiller: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?, in: ders., Werke in drei Bänden, Ed. H.G. Göpfert. Bd. II, München 1966, S. 9-22; für die Unterscheidung bes. S. 10: „Anders ist der Studirplan, den sich der Brotgelehrte, anders derjenige, den der philosophische Kopf sich vorzeichnet. Jener, dem es bei seinem Fleiß einzig und allein darum zu tun ist, die Bedingungen zu erfüllen, unter denn er zu einem Amte fähig und der Vorteile desselben teilhaftig werden kann, der nur darum die Kräfte seines Geistes in Bewegung setzt, um dadurch seinen sinnlichen Zustand zu verbessern und eine kleinliche Ruhmsucht zu befriedigen, ein solcher wird beim Eintritt in seine akademische Laufbahn keine wichtigere Angelegenheit haben, als die Wissenschaften, die er Brotstudien nennt, von allen übrigen, die den Geist nur als Geist vernügen, auf das sorgfältigste abzusondern. Alle Zeit, die er diesen letztern widmete würde er seinem künftigen Berufe zu entziehen glauben ...“

¹³ Schelsky 1970, a.a.O., S. 61ff. bezeichnet Schillers „Antrittsrede“ deshalb auch als „die früheste der Universitätsschriften“ (und man darf vermuten, dass der Student und Jenenser Gelehrte Schelling die Unterscheidung kannte, als er 1802 seine eigene Antrittsvorlesung hielt).

Vermächtnis von Wahrheit, Sittlichkeit und Freiheit“ beitragen, „wie verschieden auch die Bestimmung sei, die in der bürgerlichen Gesellschaft Sie erwartet – etwas dazusteuern können Sie alle!“¹⁴ Wir wissen allerdings auch, das Schiller später, wenn er „Bildung“ als Waffe gegen „Entfremdung“ einführt, nicht in der Wissenschaft oder der Philosophie, sondern in Kunst und ästhetischer Erziehung die Rettung suchte.

Das Thema des Wissens und seiner Rangordnung und Funktion wurde auch schon 1798 im „Streit der Fakultäten“ von Kant behandelt. Dort wird – sehr kritisch gegenüber den anderen Fakultäten und vor allem gegenüber den Funktionsimperativen der staatsabhängigen Berufe – der Philosophischen Fakultät die Aufgabe zugeschrieben, der reinen Fachorientierung der drei oberen Fakultäten, der Theologischen, Medizinischen und Juristischen, die allgemeinemenschliche Perspektive der „wahren Bildung“ entgegen zu stellen und sie damit zu humanisieren und theoretisch zu legitimieren.

Ganz unverkennbar ist in diesen Texten nicht die konkrete Lehrform und -praxis der Professoren das zentrale Thema, auch nicht die berufsbezogene Ausbildung der Studierenden, sondern die Funktion der Wissenschaften und der akademischen Berufe sowie der Forschung überhaupt und damit die spezifische Rolle der Universitäten innerhalb von Wissenschaft und Staat. Fichte z.B. nennt sie die „Schule der Kunst des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs“, Humboldt reflektiert über „forschende Lehre und die lehrende Forschung“, Schleiermacher grenzt die Universität ab gegen „den bloßen Mechanismus des Lebens“. Erst das bezeichnet die Erwartungen, mit denen die Studierenden im „Studium“ konfrontiert werden sollen. In Schleiermachers überzeugender Begründung ist das eine Praxis, die aus der je einzelwissenschaftlichen Arbeit heraus erwächst; denn das sei „ein ganz neuer geistiger Lebensprozeß“:

„Die Idee der Wissenschaft in den edleren, mit Kenntnissen mancher Art schon ausgerüsteten Jünglingen zu erwecken, ihr zur Herrschaft über sie zu verhelfen *auf demjenigen Gebiet der Erkenntnis, dem jeder sich besonders widmen will*, so dass es ihnen zur Natur werde, alles aus dem Gesichtspunkt der Wissenschaft zu betrachten, alles Einzelne nicht für sich, sondern in seinen nächsten wissenschaftlichen Verbindungen anzuschauen, in beständiger Beziehung auf die Einheit und Allheit der Erkenntnis, dass sie lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewusst zu werden, und eben dadurch das

¹⁴ Friedrich Schiller: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?, a.a.O., S. 22.

Vermögen selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen, allmählich in sich heraus zu arbeiten, das ist das Geschäft der Universität.“¹⁵

Humboldt und Schleiermacher plädieren deshalb für die „Freiheit“ des Studiums; das „Verhältniss zwischen Lehrer und Schüler“ sei für die Befruchtung der Forschung unentbehrlich. Hier wird nicht pädagogisiert, sondern durch Wissenschaft und Forschung erzogen: „Denn wer in der Tat Wahrheit sucht, und andere sollten doch nicht sein Mitglieder dieser Anstalt, der ist auch in sich selbst sittlich und edel.“

Das hat nicht nur für das Wissen, sondern vor allem auch für das Bild der Studierenden, das in diesen frühen Universitätsschriften gezeichnet wird, Konsequenzen, die ebenfalls kontrovers diskutiert werden. Der erste frei gewählte Rektor der Berliner Universität, der Philosoph Fichte, spricht 1811 in seiner Antrittsrede für das Rektorat „Über die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit“,¹⁶ die er sich vorstellen kann. Für Fichte ist es nicht, wie man vielleicht erwartet, der Staat, der stören mag, wenn er in den antizipierten Erziehungsstaat der Gelehrten eingreift; es ist primär, nahezu allein die „Störung“, die von den Studierenden ausgeht, dann nämlich, wenn sie sich dem Anspruch der Universität nicht gewachsen zeigen, sondern dem „Unfug“ hingeben. Das bedeutet für Fichte, dass der Student den „Beruf“ des Studierens verfehlt, „sich für Studierende ausgiebt“, ohne es zu sein¹⁷ und damit die „Freiheit“ der Universität zerstört.¹⁸ Bildung verspricht die Universität nur dem, der sich der Logik der Universität unterwirft – dem wahren Wissen. Auch hier retten Humboldt und Schleiermacher die Studierenden vor Fichtes Regulierungswut.

So weit, so emphatisch, so gut, so viel zitiert. Aber man muss natürlich die Frage aufwerfen, ob man hier mehr als kulturelle Idiosynkrasien sieht, also auch mehr als die erneuten Wirkungen des „semantischen Gefängnisses“ (Georg Bollenbeck), in das sich die gelehrte Welt in Deutschland begibt, wenn sie der Semantik von Bildung folgt. Deshalb ein kleiner Exkurs: Ist das alles, so die Frage, nicht doch nur ein deutsches Phänomen, die Rede von „Bildung durch Wissenschaft“ und „Bildung in der Universität“ genau so wie die gesamte Semantik der Bildung?

¹⁵ Schleiermacher, Gelegentliche Gedanken, in: Gelegentliche Gedanken..., a.a.O., S. 177f., Herv. H.-E.T.

¹⁶ Johann G. Fichte: Über die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit. Eine Rede beim Antritte seines Rektorats an den Universität Berlin den 19ten Oktober 1811 gehalten von J.G. Fichte, der Philosophie Doktor und ordentlicher Professor. Berlin 1812, in: ders., Gesammelte Werke, Bd. 12, S. 357-375.

¹⁷ Ebd., S. 361f.

¹⁸ Ebd., S. 366.

Das mag man meinen, wenn man den Worten folgt; fragt man aber nach funktionalen Äquivalenten in der Konstruktion des Wissens und in der Diskussion über die wünschenswerte Gestalt, die antizipierte Idee und die notwendige Reform der Universität, dann sind solche Erwartungen schon im 19. Jahrhundert keineswegs nur eine deutsche Besonderheit. Offenkundig findet man nicht einmal einen Sonderweg, wenn man beiden Pfaden folgt, dem Formproblem, also der Konstruktion des Subjekts, zumal der gesellschaftlichen Eliten, im Medium der Wissenschaft zum einen, der Qualifizierung des Wissens in seiner fundierenden Funktion, im Blick auf die Einheit und Allheit des Wissens, zum anderen. Im historischen Kontext und auf der Suche nach funktionalen Äquivalenten bekommt man zwar mehr als eine Antwort, aber doch strukturell vergleichbare Antworten. So wie sich, bildungstheoretisch, das Thema der Selbstkonstruktion des Subjekts, die individuelle Seite der Bildung, im ausgehenden 18. Jahrhundert nicht nur in Deutschland findet, sondern zumindest auch in Schottland und bei Shaftesbury,¹⁹ so ist die Universität auch außerhalb Deutschlands im 19. Jahrhundert als Medium der Selbstkonstruktion des Menschen thematisch, und zwar in mehrfacher Gestalt:

- John Henry, Kardinal Newman, Gründer katholischer Universitäten und ihr Theoretiker, verdient zuerst Erwähnung,²⁰ schon weil er, funktional äquivalent zu Fichte, die Dimension des wahren Wissens ins Spiel bringt; „teaching universal knowledge“ ist sein Thema. Auch für ihn bestimmt im Unterschied zur Akademie²¹ der Primat der Erziehung, nicht Forschung die Arbeits- und Lebensform der Universität („diffusion and extension of knowledge rather than the advancement“). Newman beruft sich auf Kirche und Religion, wenn er seine Bildungsidee²² begründet und sie natürlich dem ordinären Bezug auf den Beruf entgegengesetzt, „liberal education“ ist insgesamt der Titel. Das zeigt, woher die Institution und die antizipierte Lebensform ihre Geltung („integrity“) gewinnen.

¹⁹ Vgl. Rebekka Horlacher: „Bildung“: Nationalisierung eines internationalen Konzeptes, in: R. Casale/D. Tröhler/J. Oelkers (Hrsg.), Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen 2006, S. 199-213.

²⁰ John Henry Newman: The Idea of a University. Defined and Illustrated (1852), Neudruck der Ausgabe von 1873: London/Tokyo 1994.

²¹ Ebd., p. xiii.

²² Newman, ebd., spricht von „cultivation of mind“ (p. xvi), „it brings the mind into form“; Funktion der Institution sei „to impress upon a boy’s mind the idea of science, method, order, principle, and system“ (p. xix).

- Es ist auch kein Zufall oder isoliert, dass Newman in dieser Absicht die klassischen Studien als Teil der Oxford-Kultur insgesamt verteidigt, ja dass er antizipierend vorwegnimmt, was in Deutschland erst später unterstellt (und heute aktualisiert²³) wird, dass es – anders als bei Humboldt oder Schleiermacher – jetzt ausgezeichnete Bildungsgüter gäbe, die alten Sprachen vor allem. In den Kontext der Elitenrekrutierung und -qualifizierung gehören seine Thesen auch, weil er eindeutig voraussetzt, dass die zweckfreie Bildung, orientiert allein am klugen, gebildeten, zivilisierten Bürger, nicht am Beruf, das wirkliche Ideal darstellt.
- In den Kontext von Bildung in der Universität gehört natürlich auch die Reformdebatte an den us-amerikanischen Universitäten des ausgehenden 19., frühen 20. Jahrhunderts, in der geklärt werden soll, wie die Bildung der Eliten zu geschehen habe. Es ist dann (neben Verabredungen über die Rekrutierungsformen) im wesentlichen ein neues Undergraduate-Programm und die Durchsetzung des *western canons* einerseits, der Lebensform des *college* andererseits, mit denen man die Lösung sucht. Bei den Rekrutierungsmustern dominiert aber weiterhin nicht Leistung und das meritokratische Prinzip der Auslese, hier bleibt es vor allem in den Eliteeinrichtungen der *ivy league* bei den bewährten Vorurteilen, d.h. bei einer antisemitischen, antifeministischen und rassistischen Selektion, die Alumni und ihre Kinder begünstigt und konstant dafür sorgt, dass auch „the stupid sons of the rich“ studieren können.²⁴
- Bildung als Ambition bestimmt aber auch den Reformdiskurs der Universitäten in Frankreich seit Victor Cousin. Die Konstruktion einer eigenen Lebensform und die entsprechende Auszeichnung von Wissen – als „culture general“, später definiert über „pluridisciplinarité“ – und die Rekrutierung und Qualifizierung der Eliten und der Erziehung der Nation dominiert auch hier immer neu. Richtig erfolgreich wird diese

²³ Besonders eindeutig: Oliver Primavesi: Bildung nach Friedrich Nietzsche: Sprachliches training an den wahren Vorbildern, in: Andreas Schlüter/Peter Strohschneider (Hrsg.), Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert, Berlin 2009, S. 75-83.

²⁴ Diese ambivalente Geschichte beschreibt Jerome Karabel: *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale and Princeton*, Boston/New York 2005; ihre fatalen erziehungstheoretischen Implikationen diskutiert Thomas S. Popkewitz: *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society by Making the Child*, New York/London 2008, sowie meine Rezension in: *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie* 14(2008) 2, S. 113-115.

Diskurslinie, rhetorisch wie politisch, allerdings erst in den nach-68er Diskursen und Politiken des 20. Jahrhunderts, z.B. in den Universitätsplänen von Paul Ricoeur, der aber auch explizit die deutsche und die Humboldtsche Tradition aufgreift.²⁵

Mögen diese internationalen Referenzen auch mehrheitlich – sieht man von Oxford und Cambridge oder den Universitäten der Ostküste im ausgehenden 19. Jahrhundert ab – nur Reformdiskurse sein, Wissenschaft als Medium und die Universität als Lebensform sind konstant thematisch, und auch die soziale Funktion bleibt bei aller Varianz eindeutig: In Europa ist die Universität die dominierende Form der Elitenrekrutierung, wissenschaftlich bestimmt, aber je kulturell geprägt, auch in ihren kulturellen und nationalen Feindbildern, die hier forciert werden, nicht nur in Deutschland nationalistisch und partikular.

Die Frage der „Bildung durch Wissenschaft“ ist, mit anderen Worten, sowohl konstantes Thema der internationalen Universitätsdiskussion als auch immer eingebunden in die nationalen Systeme und Semantiken der Elitenrekrutierung und -konstruktion in den je eigenen Hochschulsystemen, d.h. in Deutschland in den Königsweg der Bildung vom Gymnasium bis in die akademischen Berufe. Das ist Humboldt im Alltag, jenseits der Festrede.

II. Verwirklichung

Die Realität der höheren Schulen und der Universität in Deutschland (aber wohl auch international, in der Regel) entsprach dabei dem 1810 (oder von Newman) formulierten Ideal wohl in keiner Phase ihrer Geschichte. Bildung im Medium der Wissenschaft war immer ein Leitbild und eine Fiktion, rhetorisches Kampfmittel eher als Realität. Vor allem die Lehre für die Masse der Studierenden – anders als für eine kleine Gruppe der als Nachwuchs rekrutierten jungen Wissenschaftler – war weit davon entfernt, dem Ideal der Einheit von Forschung und Lehre zu entsprechen, sondern immer ein ungeliebtes Kind, von Staatsexamina bestimmt und meist nur chaotisch oder unstrukturiert.²⁶ Die Professoren waren eher mächtige

²⁵ Elaboriert entfaltet diese These Jürgen Schriever: Die französischen Universitäten 1945-1968. Problem – Diskussionen – Reformen, Bad Heilbrunn 1972, für die Zeit nach 1870 bes. S. 67ff., zu Ricoeur S. 384ff.

²⁶ Vgl. dazu Heinz-Elmar Tenorth: „Über das Verderben auf den deutschen Universitäten“. Kritik der Hochschullehre im 19. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 2(1999), S. 11-22; ders.: Die Leiden der heißblütigen Jünglinge. War die Hochschullehre zu

Ordinarien als gleichberechtigte Partner in einer „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“. Die Abwehr von Reformen, die heute unter Berufung auf Humboldt geschieht, ist denn auch vielfach nur Verteidigung hergebrachter Privilegien; damit wird nicht Humboldts Universität bewahrt, weil Humboldts Ideal die Realität von Lehre und Studium nicht definierte. Man kann, eher, die Intentionen des Bologna-Prozesses als den Versuch lesen, der Universität endlich eine Lehrverfassung zu geben, die sowohl berufsbezogen als auch für akademisches Studium kompetent macht.²⁷

Für die Frage, ob und wie Bildung in der Universität und durch Wissenschaft möglich ist, gibt es deshalb nicht ohne Grund eine intensive Diskussion. Sie setzt in der Mitte des 19. Jahrhunderts ein und zumindest vier Etappen kann man für diesen neuen Bildungsdiskurs im Kontext von Wissenschaft und Universität unterscheiden:

- Am Anfang steht die Opposition von Bildung vs. Ausbildung (gelegentlich parallel zu der von klassisch vs. modern). Dieses Dual beherrscht seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert in der Abwehr der Naturwissenschaften und im offensiven Versuch ihrer Selbstbehauptung und Anerkennung den öffentlichen Diskurs,²⁸ zugleich in der Unterstellung, dass allein klassische Bildung die reine Verkörperung der an sich deutlichen Idee der zweckfreien Bildung darstellt.²⁹ Aber das wird formuliert, als die deutsche Universität endgültig ihren „Doppelcharakter“³⁰ zwischen Forschung und professionsbezogener Ausbildung, also das Gründungsprogramm, auch öffentlich nicht mehr verhehlen kann. Diese Debatte ist deshalb einerseits ein Kampfplatz nach innen, um die Funktion der Leitdisziplin, als auch nach außen, zur Abwehr von politischen Erwartungen. Jetzt bildet sich nachhaltig die Opposition der zwei Kulturen und die Suche nach der Einheit der Wissenschaft, in der Forschung, und das Votum für eine Reform des Studiums, als Versuch der Etablierung der Einheit von Forschung und Lehre in der Praxis universitären Studiums. Aber mehr als die Dualisierung, mehr als die

Humboldts Zeiten besser?, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), Sinnstifter 2008, Essen 2008, S. 6-28.

²⁷ Das ist meine These in Heinz-Elmar Tenorth: Bildung oder Ausbildung? Lehrideal ohne Lehrverfassung, in: Andreas Schlüter/Peter Strohschneider 2009, a.a.O., S. 173-182.

²⁸ Vgl. Bernd Rusinek: „Bildung“ als Kampfplatz. Zur Auseinandersetzung zwischen Geistes- und Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 11(2005), S. 315-350.

²⁹ Hinweise auf die dazu einschlägigen Thesen und Forschungen bei Rüegg 2004, a.a.O., S. 25.

³⁰ Schon eine These von Max Lenz in der Geschichte der Berliner Universität.

Ablösung der Leitdisziplinen hin zur Naturwissenschaft und mehr als „Hochschulpädagogik“ ist daraus nicht geworden. Das Wissen hat sich nicht identifizieren lassen, das neue Einheit stiftet, auch politisch nicht. Carl Heinrich Beckers Versuch, in Preußen nach 1918 mit Hilfe der Soziologie die Universität zu integrieren und zugleich Nation und Demokratie zu begründen, scheitert schon im ersten Anlauf. Auch für die Elitenbildung kann die Universität keine neue, demokratische Gestalt gewinnen.

- Der Diskurs über die „Idee der Universität“ – also mit Newmans Begriff – und ihre Funktion wird deshalb nicht zufällig der zweite Strang der Diskussion. Er präsentiert sich seit 1918 und bis 1933 als eine eigene Gattung von Reflexionen von Jaspers (1923) über Spranger bis René König; er wird nach 1950 unter anderem vom Altnazi Ernst Anrich (die Universität als „moralische Anstalt“³¹ – mit Fichte begründet) fortgesetzt, existiert aber in einem kontinuierlichen Diskurs bis heute. Dieser Diskurs hat die Ursprungsidee rethematisiert, partiell neu akzentuiert, auch problematisiert, aber kaum überboten. Im Grunde stellt man immer neu fest, dass Zuwendung wie Kritik sich von den gleichen Kriterien speisen, und es ist äußerst selten, dass jemand wie Uwe Schimank Humboldt ins Abseits stellt.³²
- Erst im dritten Schritt gewinnt mit dem Leitbegriff des *studium generale*, den die mittelalterliche Universität natürlich kannte, den die moderne aber zugunsten von „Bildung durch Wissenschaft“ und wegen des Funktionswandels der Artistenfakultät zur Philosophischen Fakultät weitgehend ignorierte, eine neue Formel in dieser Debatte an Gewicht, in der deutschen Diskussion begrifflich zentriert im Wesentlichen erst nach 1945.³³ Es ist die Erziehungsfunktion, die hier dominiert, sie hat aus der Erfahrung des politischen Versagens der Eliten nach 1933 ihren starken Impuls, aber es ist der paradoxe Versuch der Integration durch Differenzierung, den man beobachten kann. *Studium generale* wird als

³¹ Ernst Anrich: Die Idee der deutschen Universität und die Reform der deutschen Universitäten (1960), 2. Aufl. Darmstadt 1962, dort S. 9f.

³² Uwe Schimank: Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort, in: FAZ, 15.4.2009 – reinterpretiert die aktuellen Kontroversen über den Status der Universität als gesellschaftlichen Konflikt von altem Bildungsbürgertum und aufstrebenden, berufsorientierten Mittelschichten.

³³ Ulrich Papenkort: *Studium Generale*. Geschichte und Gegenwart eines hochschulpädagogischen Schlagwortes, Weinheim 1993; auch s.v. „*Studium Generale*“ im Historischen Wörterbuch der Philosophie, Bd. 10, 1998, Sp. 350-352, fehlt bezeichnenderweise jeder Beleg zwischen dem Mittelalter, Humboldt und 1945.

Reaktion auf diese Praxis ein Thema, nach 1945 sehr stark auch von außen, durch die Alliierten, angestoßen und dann von innen, durch die Universitätsreformer, aufgenommen. Das geschieht aber nur mit sehr begrenztem Erfolg, den Wissenschaften und ihrer Praxis nebengeordnet, nicht im Kern der Fachstudien entwickelt, wie das Schleiermacher und Humboldt von der Bildung durch Wissenschaft erwarteten.

- Mit dem sozialen Wandel akademischer Bildung hat die „Hochschule in der Demokratie“,³⁴ über die in der Studentenbewegung reflektiert wurde, vielleicht einen sozialistisch erneuerten Humboldt erzeugt,³⁵ aber jenseits des „forschenden Lernens“ (der Bundesassistentenkonferenz von 1970) weder die Lebensform neu gezeigt, nach der die Universität strukturiert werden könnte, noch die Struktur des Wissens erzeugt oder demonstriert, die solche Ambitionen einlöst, allenfalls für die, die in kritischer Theorie noch solche Leistungen entdecken können³⁶ – aber wer kann das noch?

Am Ende haben wir anscheinend nur noch die Forschungsuniversität, die sich verfestigende Situation fachlicher Spezialisierung, die auch noch Interdisziplinarität zu einem Thema der Spezialisten macht, eine Lehre, die nicht Einheit stiftet, sondern qualifiziert – und Bildung allenfalls als die je subjektive Praxis der Teilhabe am Leben der Universität und ihren Angeboten. Das aber ist nur eine kulturelle Praxis „für Hörer aller Fakultäten“. Sie hat also eine Einheitsform, die sich primär in einer Angebotsstruktur manifestiert, aber doch nicht „als Wissenschaft“. Fichte wäre so wenig begeistert gewesen wie Schleiermacher, offenbar sind es die Universitätstheoretiker auch nicht, sonst gäbe es ja die Debatte über Bildung in der Universität nicht, wenn diese Art des *studium generale* schon hinreichend wäre.

³⁴ So der SDS 1961, vgl. unter diesem Titel: Wolfgang Nitsch/Ute Gerhardt/Claus Offe/Ulrich K. Preuß, 1965.

³⁵ Ein Beispiel: Hans Brinckmann/Omar Garcia/Andreas Gruschka/Gero Lenhardt/Rudolf zur Lippe: Die Einheit von Forschung und Lehre: Über die Zukunft der Universität, Wetzlar 2002 (im Ursprung datiert auf Cuernavaca 2001 – also vom kapitalismuskritischen Mythos der Entschulung der Gesellschaft noch beflügelt, der dort von Ivan Illich erfunden wurde).

³⁶ Einen – in kryptischer Rede versinkenden – Versuch unternimmt Wolfgang Nitsch: Das Schweigen der Universität zur Sprache bringen... Abschiedsvorlesung eines Protagonisten der Hochschulpolitik des SDS und der undogmatischen Linken, in: Jahrbuch für Pädagogik 2008, S. 251-258.

III. Teilhabe an kultureller Praxis vs. Transzendierung der Fachlichkeit: Bildung und Wissenschaft heute

Aber gibt es angesichts dieser Erfahrung eine universitäre Praxis, die dem alten Programm neue Flügel verleiht, wenn die verschlissenen Lösungen nicht erneuert werden können? Ich will nicht skeptisch enden, sondern bildungstheoretisch, und dann würde ich nach wie vor die Herausforderung und eine Lösung in den zwei Dimensionen suchen, die den Ursprungsimpuls von Bildung durch Wissenschaft bestimmten: Wissenschaftsbegriff und Lebensform, sie sind in der Universitätsidee vereinigt, in der Absicht, die soziale Funktion der Universität, und d.h. ihre elitenbezogene Qualifizierungsfunktion legitim zu machen. Mein Lösungsvorschlag besteht, kurz und vielleicht etwas salopp gesagt, in dem Vorschlag für eine Unterscheidung zweier verschiedener Aufgaben: Es gilt, in der Bildung der Experten den Fachidioten ebenso zu verhindern wie den gesellschaftlich-kulturellen Ignoranten. Wissenschaftliche Bildung – Bildung in der Universität und durch Wissenschaft – muss sich hier erweisen, in beiden Dimensionen.

Im Blick auf die Wissenschaft kann es dann nicht mehr um Einheit, Grund und letztbegründende Fundierung gehen, sondern nur noch um Transzendierung der Fachlichkeit. Wie im Ursprungsdiskurs bei Schleiermacher intendiert, wird und soll Bildung primär ermöglicht werden als Ergebnis der Arbeit im und am Fach und insofern auch als Leistung im Fach. Denn jenseits der Forschung kann die Disziplin / das Wissen / die Philosophie / die Struktur etc. nicht bezeichnet werden, die heute erneut die Stelle einnehmen könnte, die Fichte und Schelling der Philosophie oder der Philosophischen Fakultät insgesamt zugeschrieben haben. Aber das Fach und die Arbeit im Fach verlangen selbst nach Transzendierung, und insofern nach Bildung, denn die Expertise im Fach ist erst vollendet, wenn sie sich als Stufe ihrer eigenen Steigerung, paradox genug, in der Distanz gegenüber dem Fach vollendet, seine Grenzen kennt und die epistemischen und sozialen Bedingungen der Konstruktion reflektiert, die den Disziplinen erst ihre historische Gestalt geben (und eine andere als historische Gestalt haben Disziplinen nicht).

Gegenüber dem eigenen Fach sollte man sich deshalb – wie man mit Rorty sagen könnte³⁷ – ironisch verhalten können, so, dass man dessen Vokabular beherrscht und sich des konstruktiven Charakters der eigenen Praxis bewusst wird und bleibt, also die Form der Methodenkompetenz erwirbt, die auch für die Entdeckung des Neuen notwendig ist. Vor allem

³⁷ Richard Rorty: Kontingenz, Ironie und Solidarität, Frankfurt a.M. 1989.

in der Forschung wird man sich der Grenzen der eigenen Problemkonstruktion bewusst, die man sich in der eigenen Theorie eingehandelt hat, und durch Reflexion der eigenen Grenzen der Problemkonstitution kann die disziplinäre Verfestigung transzendiert werden, die in der – alltäglich notwendigen – disziplinären Verfassung des Wissens und der Forschung unvermeidlich ist. Spezialistische Forschung hebt deshalb in ihrer reflektierten Form die Folgen der Spezialisierung selbst auf – und insofern gilt: Wissenschaft bildet, und zwar durch Forschung. Aber natürlich: sie setzt erst Initiation voraus, die Einführung in eine spezifische Form der Konstruktion von Wissen und Wirklichkeit, disziplinär gebunden, in der Problemfixierung eindeutig und damit auch lehr- und lernbar und bis zur Kritik steigerbar.

Die Universität als Lebensform ist deshalb auch zuerst durch Forschung charakterisiert, durch die Praxis der Arbeit am Wissen, hier sind die spezifischen Bildungswirkungen von Wissenschaft zu erwarten. Erziehung, gar die zielbezogene Überformung dieser Art von Sozialisation durch pädagogische Programme der Elitenindoktrination oder der Kaderschulung und -erziehung, mit welchen hehren Werten immer, scheint mir der Universität unangemessen, ein Rückfall in die Schule. Verschulung sehe ich deshalb auch zuerst in solchen Programmen der ausgreifenden Erziehung, gar in der obligatorischen Form der Teilhabe an Erziehungsprogrammen dieser Art, die dem Fach etwas hinzufügen, was das Fach nicht bietet, in der vermeintlich gut begründeten Absicht, Bildung durch Wissenschaft jenseits der Forschung zu befördern. Aber in Wirklichkeit produziert man doch, bestenfalls, nur eine andere Form der Teilhabe an Kultur, liebhaberisches Wissen, nicht Wissenschaft, sonst nur Pädagogisierung.

Selbstverständlich, beides kann man unter Bildung thematisieren: Transzendierung der Fachlichkeit und Teilhabe an einer Vielfalt kultureller Praxen. Von Bildung im Medium der Wissenschaft – so meine These – würde ich nur in der ersten Dimension sprechen, weil nur sie sich mit dem Forschungsimperativ und d.h. mit dem wissenschaftlichen Gedanken der modernen Universität und der Forschung als einem unabschließbaren Prozess verträgt,³⁸ sonst lässt man doch die Pädagogisierung der Universität ins Zentrum rücken, also die Fichtesche Lösung.

Auch diese Lösung erlaubte freilich andere als Fichtesche Formen, z.B. die radikale Aufhebung von Wissenschaft als Kultur eigener Art. Auch

³⁸ Wilhelm von Humboldt: „die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“, in: ders., Über die innere und äussere Organisation... Werke Bd. IV, S. 257.

das kann den Igoranten verhindern helfen. Ich würde es dann einmal romantisch versuchen, Wissenschaft vielleicht als Poesie auffassen. Dichter sprechen davon,³⁹ auch Wissenschaftshistoriker.⁴⁰ Sie sprechen also von Wissenschaft nicht in der Affirmation ihres Status oder von Wissenschaft in der Form ihrer religiösen Übersteigerung und philosophischen Überhöhung, sondern in Distanz, ironisch, schon seit Schlegel, aber auch heute. Inspirierend ist dabei die These, „dass die avancierteste Wissenschaft zur zeitgenössischen Form des Mythos geworden ist. Gleichsam hinter dem Rücken ihre eigenen Ideologie kehren in ihren Konzeptionen, von den meisten Forschern unbemerkt, alle Ursprungsfragen, Träume und Albträume der Menschheit in neuer Gestalt wieder. Ihre Metaphern sind nur der sprachliche Ausdruck dieser Mythenproduktion.“ Die Dichter kennen freilich auch die dann in neuer Weise wartenden Probleme: „Die Poesie der Wissenschaft liegt nicht offen zutage. ... Ob die Literatur imstande ist, mit ihr auf gleicher Höhe umzugehen, ist eine offene Frage.“⁴¹

Solche Mahnungen erinnern daran, dass Bildung als Leistung des Subjekts doch eher in der ästhetischen Praxis zu finden ist. Dem Brotgelehrten dasein entgeht man aber auch dann nicht, auf konsistente Einheit der eigenen Lebensform kann man nicht mehr hoffen. Aber das wusste Schiller auch schon, wenn er im gleichen Atemzug von „Entfremdung“ sprach, in dem er den philosophischen Kopf zum Ideal erhob.

³⁹ Hans Magnus Enzensberger: Die Elixiere der Wissenschaft. Seitenblicke in Poesie und Prosa, Frankfurt am Main 2002 endet mit diesem Argument: „Die Poesie der Wissenschaft“ – und er findet sie zuerst in den Metaphern der alltäglichen Sprache der Naturwissenschaften, die sich aller Formalisierung hartnäckig widersetzen.

⁴⁰ Z.B. das Schlusskapitel in Ernst Peter Fischer: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte, München 2001.

⁴¹ Enzensberger 2001, a.a.O., S. 273/774.

Duales Studium als Aufstiegsprojekt?

Bildungswege, Milieulagen und Habitus von Studierenden an Berufsakademien

Jürgen Budde
Halle-Wittenberg

Der hochschulische Bildungsbereich befindet sich in Deutschland in einem Prozess tiefgreifender Transformationen. Die zunehmende Heterogenität tertiärer Bildungsorte auf Bachelorniveau und eine horizontale Stratifizierung durch als exzellent markierte Spitzenuniversitäten führen zu weitreichenden Ausdifferenzierungen der Hochschullandschaft. Das

duale Studium an einer Berufsakademie als relativ neues Format könnte sich – so die These des Beitrags – im Zuge der Transformationen als eine attraktive Strukturvariante zu etablierten Formaten vor allem für jene Studierende erweisen, die (im Vergleich zu anderen Abiturient/innen) einen sozioökonomisch weniger günstigen familiären Hintergrund aufweisen. Daran schließen sich Fragen an, die anhand der folgenden Literaturübersicht diskutiert werden. Im ersten Schritt wird gefragt, welche Verschiebungen sich zwischen unterschiedlichen tertiären Bildungsorten ausmachen lassen und welchen Stellenwert aktuell dabei eine Transformation des Bildungsbegriffes haben könnte? In einem weiteren Schritt richtet sich der Blick auf die dual Studierenden, indem Gründe dargestellt werden, die zur Entscheidung für eine Berufsakademie und damit gegen ein Universitäts- oder Fachhochschulstudium bzw. eine duale Ausbildung führen. Anschließend werden Überlegungen zu der Frage angestellt, ob die Studierenden mit dem dualen Studium ein soziales Aufstiegsprojekt verfolgen und inwieweit dies mit Habitustransformationen einhergeht? Zum Ende eröffnet der Beitrag zukünftige Forschungsperspektiven. Aufgrund der überschaubaren Literaturlage zum dualen Studium arbeitet der folgende Beitrag den aktuellen Stand der Forschung auf und wirft vor dem Hintergrund theoretischer Reflexionen weiterführende Fragen auf.

Entwicklungen tertiärer Bildung auf Bachelorniveau

Aktuell zeichnet sich eine Ausdifferenzierung des deutschen Hochschulsektors ab, die als „Spitze-Breite-Dilemma“ (Kreckel 2010) beschrieben werden kann. Diese ist neben einer horizontalen Segmentierung vor allem durch die im Zuge der Exzellenzinitiative zunehmende vertikale Heterogenität tertiärer Bildungsorte geprägt: Auf Bachelor-Ebene bilden sich neue „hybride“ Strukturvarianten heraus, denen eine Vorreiterfunktion bei der Erschließung neuer Bildungs- und Karrierewege zukommen könnte und zu denen neben Privatuniversitäten auch die Berufsakademien zu zählen sind. Diese Transformationen stehen in engem Zusammenhang mit neuartigen Überschneidungen von tertiärem Bildungssektor und Wirtschaft (Kurtz 2002). Beispielsweise agieren Universitäten zunehmend in der Marktlogik von Betrieben; auch wird die berufliche Relevanz des Studiums weiter erhöht. Mit der Überschneidung von beruflicher und hochschulischer Bildung erfährt der akademische Sektor eine organisatorische Neuausrichtung, die traditionelle Konzeption von Hochschulen (z.B. Einheit von Lehre und Forschung, Selbstverwaltung der Universitäten, staatlicher Finanzierung, Autonomie der Hochschule; vgl. Müller et al. 2007) verliert an Relevanz. Aktuell halten Steuerungsmechanismen, Begrifflichkeiten und Denkmuster Einzug, welche marktwirtschaftliche Prinzipien in den Hochschulsektor einführen und auf diese Weise ein ökonomisches Modell von tertiärer Bildung etablieren. Die mit dieser ‚bildungsökonomischen Wende‘ intendierte Steigerung des Humankapitals und des akademischen Outputs kann auch als *Ökonomisierung von Bildung* und ihrer (tertiären) Vermittlungsinstitutionen gefasst werden (Münch 2009, auch Gangl 2003: 112). Die Ökonomisierung von Bildung provoziert zugleich neue Spannungen zwischen kulturellem (d.h.: akademisches kulturelles Kapital als ästhetische, moralische und geistige Disposition und Distinktion) und ökonomischem Kapital im Feld hochschulischer Bildung (Bourdieu 2004).

Diese Entwicklungen führen zu Ambivalenzen im tertiären Bildungsektor. Den einerseits lässt sich eine vertikale Differenzierungsdynamik feststellen (Mayer et al. 2003; Sackmann/Ketzmerick 2009). Andererseits findet eine tendenzielle Einebnung der Differenzen zwischen Universitäts- und Fachhochschulabschluss statt, die zu einer „Aufhebung der Unterscheidung zwischen ‚theorieorientierten‘ und ‚anwendungsorientierten‘ Studiengängen“ (Georg 2008: 97) führt. Insgesamt lässt sich an Fachhochschulen ein *upward academic drift* feststellen, der beispielsweise in einer verstärkten Orientierung auf Forschung deutlich wird. Zugleich lässt sich

an vielen Universitäten das gegenteilige Phänomen beobachten, nämlich eine Tendenz zum *downward academic drift*, indem das Studium stärker auf eine spätere beruflich Praxis ausgerichtet wird (Krempkow/Pastohr 2009). Damit ist auch die Frage nach der Stellung der Berufsakademien im Feld der tertiären Bildung aufgerufen.

Besondere Kennzeichen des dualen Studiums

Im dualen Studium an einer Berufsakademie absolvieren die Studierenden eine dreijährige Berufsausbildung in einem Wirtschaftsunternehmen und studieren parallel an einer Berufsakademie (ca. 70 Prozent) oder an einer Fachhochschule (ca. 30 Prozent), sehr selten kooperieren die Betriebe im Rahmen eines dualen Studiums mit einer Universität (BKL 2003).

Berufsakademien „offer a dual form of education integrating academic studies with on-the-job training. These institutions thus represent a cross between the traditional forms of vocational training in the dual system or at full-time vocational schools on the one hand and higher education on the other“ (Müller et al. 2007: 18).

Das Format weitet sich seit der Etablierung in Baden-Württemberg in den 1970er Jahren aus; nach 1990 ist es zu zahlreichen Neugründungen gekommen. Im Vergleich mit Fachhochschulen und Universitäten ist die Stellung der Berufsakademien jedoch als marginal zu bezeichnen (Pastohr/Hortsch 2007).¹ Als Zugangsvoraussetzung fungieren das Abitur und ein entsprechender Ausbildungsvertrag mit einem kooperierenden Betrieb. Dominierend ist der Praxisbezug, eine theoretisch-wissenschaftliche Ausrichtung ist hingegen kaum vorgesehen. Als Kennzeichen des dualen Studiums nennt Schmidt in einem Überblicksartikel kurze, komprimierte

¹ Im Wintersemester 2007/08 waren insgesamt 1.941.763 Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben. Davon studierten 32.038 Studierende an einer Berufsakademie, dies entspricht einem Anteil von 1,6 Prozent. Lediglich in Baden Württemberg besuchen mit der absoluten Zahl von 20.964 Studierenden ca. 15 Prozent eine Berufsakademie. Auch im Saarland ist mittlerweile etwa jeder neunte Studierende an einer Berufsakademie eingeschrieben. Vergleicht man die Daten aller dual Studierenden in Deutschland aus dem Wintersemester 2003/04 mit denen aus dem Wintersemester 2007/08, dann lässt sich feststellen, dass deren absolute Zahl um 11 Prozent gestiegen ist, der stärkste Anstieg lässt sich von 2006 zu 2007 verzeichnen. Der Anstieg variiert allerdings je nach Bundesland. Während sich in Hessen die Anzahl der dual Studierenden mit insgesamt 719 auf niedrigem Niveau etwa verdoppelt hat, nimmt der Anteil in Sachsen, Thüringen oder Baden-Württemberg nur leicht zu. Im gleichen Zeitraum ist die absolute Zahl der Studierenden an Fachhochschulen um 6,3 Prozent gestiegen und an den Universitäten um 6,9 Prozent zurückgegangen (vgl. Statistisches Bundesamt 2004; 2008, eigene Berechnungen). Damit lässt sich insgesamt eine vorsichtige Tendenz zu berufsnäherem Studieneinrichtungen erkennen.

inhaltliche Blöcke, eine enge Verknüpfung von beruflicher und hochschulischer Bildung, eine schnelle Anpassung der Studieninhalte an Entwicklungen in der Wirtschaft, der Bezug einer Ausbildungsvergütung sowie die frühzeitige Einbindung in betriebliche Abläufe (Schmidt 2002: 74; auch Zabeck et al. 1995).²

Dabei wird vor allem von Seiten der Berufsakademien vermutet, dass die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft neue Perspektiven für den Hochschulsektor eröffnen könnte: „The German Berufsakademie model [...] indicate that greater interaction between educational institutions and industry can assist the academic sector with various issues“ (Reinhard 2006: 20). Damit könnte die in den Berufsakademien vermittelte wirtschaftsorientierte Bildung geradezu als Präzedenzfall einer bildungsökonomischen Wende beschrieben werden. Die wirtschaftlich-berufliche Orientierung würde in dieser Perspektive nicht nur grundlegender Bestandteil des dualen Studiums sein, sondern könnte nachgerade eine implizite Zugangsvoraussetzung darstellen, denn dual studieren kann nur, wer sich bereits gegenüber den Einstellungsentscheidern in den Betrieben erfolgreich bewährt hat. Das duale Studium mit seiner konsequenten Praxisbindung könnte somit eine Alternativroute im tertiären Bildungssektor darstellen, welche die bildungsökonomisch begründeten Transformationen des Bildungsbegriffs in besonderer Weise verbürgt.

Gründe für ein duales Studium aus Studierendenperspektive

Da das Abitur die Zugangsvoraussetzung darstellt, stehen den Studierenden in der Statuspassage formal sämtliche Wege einer beruflichen oder akademischen (Aus-)Bildung offen, sie vollziehen ihre Entscheidung für ein duales Studium vor dem Hintergrund möglicher Alternativen. Die Wahl einer Berufsakademie muss also mit spezifischen Gründen zusammenhängen. Wieso entscheiden sich Abiturient/innen für ein duales Studium?

Als primären Grund für die Aufnahme eines dualen Studiums identifizieren die bisher vorliegenden Studien das Fachinteresse, das noch vor Arbeitsplatzsicherheit und Arbeitsmarktchancen als maßgeblich für diese Wahl angegeben wird. Eine schriftliche Befragung von 579 Studienanfänger/innen an der Berufsakademie Villingen-Schwenningen in Baden-

² Für weitere Informationen zu Berufsakademien (wie z.B. Zahl der Studierenden, Art der Abschlüsse, Lehrpersonal oder institutionellen/ rechtlichen Rahmenbedingungen) vgl. BLK (2003); auch Schmidt (2002).

Württemberg im Jahr 2002 zur Studienmotivation ergab, dass für dual Studierende die enge Verzahnung mit der Praxis, die Hoffnung auf eine gute Studienbetreuung und die regionale Nähe die ausschlaggebenden Motive sind (Brungs/Horn 2003; auch Lischka 2006). Auch aufgrund der Ausbildungsvergütung und der günstigen Übernahmequote in spätere Arbeitsverhältnisse ist dieser Weg attraktiv (Schmidt 2002; Heine et al. 2008; Maaz 2006). Die Motivation der dual Studierenden speist sich also vor allem aus der (begründeten) Aussicht auf frühzeitige Einkommenserfolge, eine Moratoriumsfunktion entdecken hingegen nur wenige in ihrem Studium (im Gegensatz zu Universitätsstudierenden).³

Für viele ist – ähnlich wie an Universitäten – das Studium die erste Ausbildung (Brungs/Horn 2003: 150), während an Fachhochschulen prozentual mehr Studierende zu finden sind, die vor ihrem FH-Studium bereits eine duale Ausbildung oder ein anderes Studium absolviert haben. Eine repräsentative standardisierte Befragung von 1.274 sächsischen Studierenden und Absolvent/inn/en der Fachbereiche Wirtschaft, Technik und Sozialwesen in den Jahren 2003 und 2004 im Rahmen der InDuS⁴ Evaluation zeigt auf, dass eine Investition in weitere Bildungstitel kaum angestrebt wird, lediglich neun Prozent der Befragten nehmen nach der Berufsakademie ein anschließendes universitäres Studium auf (Pastohr et al. 2006). Über 80 Prozent der Studierenden (Schmidt 2002) sind unmittelbar nach Abschluss des Studiums berufstätig, die Mehrzahl in ihrem ehemaligen Ausbildungsbetrieb. Wird ein weiteres Universitätsstudium angeschlossen, so werden meist fachverwandte Studienrichtungen gewählt. Motivierend wirken hier – so halten Pastohr und Hortsch (2007) auf Grundlage der InDuS-Daten weiter fest – vor allem die Erweiterung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Persönlichkeitsentwicklung, aber auch fachliche Interessen. Damit wird deutlich, dass die Entscheidung für einen dualen Studiengang selten revidiert wird, die überwiegende Mehrzahl scheint mit dem Studium und dem anschließenden Ergebnis zufrieden zu sein, ihr Studium ist und bleibt ‚erste Wahl‘ und keine Übergangslösung oder Sprungbrett für weitere Bildungstitel.

³ Weitere theoretisch denkbare Gründe, wie die Möglichkeit, dass das bezahlte duale Studium z.B. wegen der Studiengebühren oder der unsicheren Arbeitsmarktchancen an Bedeutung gewinnen könnte, werden in bisherigen Studien nicht genannt.

⁴ InDuS ist die Abkürzung des sächsischen Modellversuchs „Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen“.

Bildungsaufstieg durch duales Studium?

Ein tieferes Verständnis erzielt man, wenn man danach fragt, *welche* jungen Menschen ein duales Studium ergreifen. An dieser Stelle sticht vor allem die soziale Herkunft ins Auge: Während Zimmermann in einer Befragung von 300 nordbadischen Schüler/inne/n der gymnasialen Oberstufe und ihrer Eltern aus dem Jahr 1993 darauf hinweist, dass sich der sozio-ökonomische Hintergrund von dual Studierenden nicht von Universitätsstudierenden unterscheidet (Zimmermann 1995), kommt eine Befragung von 4.730 baden-württembergischen Abiturient/inn/en zu ihren Studienplänen im Rahmen der TOSCA-Studie zu dem Schluss, dass Studierende an einer Berufsakademie „einen weniger günstigen familiären Hintergrund [aufweisen] als Studierende an einer Universität oder Fachhochschule“ (Trautwein et al. 2006: 406). Auch die oben erwähnte Befragung dualer Studienanfänger/inne/n kommt zu dem Fazit, dass „an der Berufsakademie mehr Studierende ausgebildet werden, die keiner klassischen Akademikerfamilie entstammen“ (Horn/Brungs 2004: 45). Ebenso ziehen Becker und Hecken das Fazit, „dass sich Arbeiterkinder eher als Abiturienten aus den Dienstklassen für eine Lehre oder eine Berufsakademie entscheiden“ (Becker/Hecken 2008: 20). Dies bedeutet, dass sich dual Studierende, im Vergleich zu Universitätsstudierenden auf eine geringere innerfamiliäre Vererbung von kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital stützen können.

Der Grund, ein duales Studium aufgrund der Aussicht auf frühzeitigen finanziellen Erfolg zu ergreifen, ist insoweit rational vernünftig, als er ein sinnvolles Resultat einer Kosten-Nutzen-Kalkulation erscheint. Entsprechend bieten Rational-choice-Ansätze⁵ im ersten Zugriff plausible Erklärungen an. Breen und Goldthorpe argumentieren für das Bildungssystem insgesamt, dass Bildungskarrieren als eine Abfolge von Entscheidungen angesehen werden können, die grundlegend von einer Risikoaversion der

⁵ Rational-choice-Ansätze gehen auf den Nationalökonom Adam Smith zurück. Grundlegend ist der Gedanke, dass Individuen Entscheidungen aufgrund rationaler Abwägungen von Kosten und Nutzen treffen. Entsprechend werden Bildungsentscheidungen ebenfalls aufgrund rationaler und nutzenmaximierender Erwägungen (eigene Kompetenzen, persönliche Ziele, Perspektiven der Bildungsgänge, etc.) getroffen. Mit Boudon (1973) wird davon ausgegangen, dass Bildungsentscheidungen auf einen innergenerationalen Erhalt des sozialen Status abzielen. Das daran angelehnte sogenannte werterwartungstheoretische Entscheidungsmodell von Esser (1999) weist darauf hin, dass Erfolgswahrscheinlichkeit und erwartbare Kosten für den zu realisierenden sozialen Statuserhalt ebenfalls wichtige Entscheidungskriterien für Bildungskarrieren sind, wobei das Niveau für einen Statuserhalt bei Akademikerkindern höher liegt als bei Arbeiterkindern.

Akteure motiviert sind (Breen/Goldthorpe 1997). Für sozial schwächere Milieus fallen die Investitionskosten in höhere Bildungstitel vergleichsweise höher aus, da die Risiken des Scheiterns größer und deswegen die Blockaden bei höheren Bildungstiteln ausgeprägter sind.

Hilmert und Jacob (2003) modellieren theoretisch auf der Basis eines an Breen und Goldthorpe angelehnten „individual choice model“ Risikokalkulationen für die unterschiedlichen Wege im tertiären Bildungssektor und argumentieren, dass sich in einem hochgradig differenziertem Bildungssystem wie dem deutschen, Arbeiterkinder eher gegen ein Universitätsstudium und für alternative, berufsnähere Wege entscheiden, da die erwarteten Kosten eines Studiums für sie höher sind als für Kinder aus höheren Dienstklassen. Gleichzeitig können sich Arbeiterkinder weniger sicher sein, dass ihre Studienbemühungen tatsächlich erfolgreich sind und sie nicht an den Anforderungen der Universität scheitern, auch hier sind die Kinder aus den höheren Dienstklassen die Gegenfolie. Hilmert und Jacob weisen zusätzlich darauf hin, dass die Zeitperspektive von Arbeiterkindern bei ihrer Renditekalkulation kürzer ausfällt als bei Kindern aus höheren Dienstklassen. Ein Universitätsstudium erscheint im Lichte dieser Kalkulation für Arbeiterkinder eher als Risikoinvestition. Becker und Hecken diskutieren diese These empirisch anhand von Daten aus einer standardisierten und repräsentativen Befragung von 2.053 Abiturient/innen⁶ zwischen 2000 und 2006 im Rahmen des sächsischen Datensurvey und können zeigen, dass

„working-class children who have ‘survived’ the school system up to the point of attainment of the Abitur might be diverted from university because the dual system of vocational training seems an attractive alternative. These alternatives to tertiary education offer lower returns of education, but they are less ambitious and risky for working-class graduates. This is even the case for well-performing working-class children who would probably make excellent university students” (Becker/Hecken 2009: 27; auch Mayer et al. 2007).

Es ist anzunehmen, dass die zusätzliche ‚hybride‘ Strukturvariante Berufsakademie eine Perspektive zwischen Universität und Lehre bietet und so Arbeiterkinder von einem Universitätsstudium ablenkt, gleichzeitig aber eine akademische Alternative zur dualen Ausbildung darstellt und damit die Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs gegenüber dem Herkunftsmilieu bietet.

⁶ Diese Zahl entspricht 10,5 Prozent der Gesamtkohorte der Abiturient/innen in Sachen für die erhobenen Jahre 2000, 2002, 2004 und 2006.

Zu kritisieren an der Operationalisierung der Rational-choice Ansätzen ist ein unterkomplexer Begriff von sozialer Herkunft. Die vorgenommene Dreiteilung in Arbeiterklasse, sowie untere und obere Dienstklasse wird der Heterogenität der deutschen Sozialstruktur nicht gerecht. Differenzierter geht beispielsweise die Sinus-Milieustudie vor, die anhand der beiden Vektoren soziale Lage und Grundorientierung unterschiedliche Leitmilieus unterscheidet.⁷ So könnte vermutet werden, dass dual Studierende als *Strebende* bezeichnet werden können, die vor allem aus dem Milieu der „bürgerlichen Mitte“, sowie aus dem ungünstig positionierten Milieu der „Konsum-Materialisten“ stammen könnten und die nach Abschluss der Berufsakademie entweder in der „bürgerlichen Mitte“ Spitzenpositionen besetzen oder in das Milieu der „modernen Performer“ oder der „Experimentalisten“ (Sociovision 2008: 12) wechseln und in diesem Falle das duale Studium in der Tat für einen sozialen Aufstieg nutzen. Diese Überlegung bedarf einer empirischen Überprüfung.

An diese These schließt sich die Frage an, inwieweit für viele Studierenden der erfolgreiche Studienabschluss an einer Berufsakademie eine gesellschaftliche Höherpositionierung bedeutet, die mit einer Habitustransformation einhergeht (Bourdieu 1992; Koller 2009). Die Vermutung, dass Bildungsaufstiege zur Veränderung der den Akteuren zur Verfügung stehenden Kapitalien führen und damit zu Transformationen des Habitus, ist naheliegend, aber empirisch noch nicht ausreichend überprüft (Fuchs/Sixt 2007; Becker 2007).

Andererseits kann aufgrund der Tatsache, dass für die Studierenden vor allem ein ökonomisches Kalkül bei der Wahl im Vordergrund steht und nicht kulturelle Distinktion, die These aufgestellt werden, dass eine relative Passung zur sozialen Herkunft der Elterngeneration bestehen bleiben könnte. Dem im dualen Studium erworbenen institutionalisierten kulturellen Kapital kommt eine strategische Bedeutung zu. Bildung erweist sich dann als Mittel zum Zweck der erfolgreichen Akkumulation ökonomischen Kapitals und dient nicht dem Erwerb distinktiven inkorporierten

⁷ Die Sinus-Milieustudie definiert mittels Lebensweltanalyse zehn gesellschaftliche Milieus (z.B. „Traditionsverwurzelte“, „moderne Performer“, „Hedonisten“, „Postmaterielle“), indem Menschen gruppiert werden, die sich in ihrer Lebensauffassung und Lebensweise ähneln. Grundlegende Wertorientierungen gehen dabei ebenso in die Analyse ein wie Alltags-einstellungen zur Arbeit, zur Familie, zur Freizeit, zu Geld und Konsum. Durch dieses Vorgehen verbinden die Sinus-Milieus Eigenschaften wie Bildung, Beruf oder Einkommen mit den realen Lebenswelten der Menschen, d.h. mit ihrer Alltagswelt, ihren unterschiedlichen Lebensauffassungen und Lebensweisen. Die Datenerhebung zur Bestimmung der Milieus findet in einem fortlaufenden Erhebungsprozess statt.

kulturellen Kapitals. Die Kalkulation bezieht sich in dieser Perspektive nicht allein auf den *monetären ökonomischen Nutzen*, sondern man könnte sagen, dass die Wahl für ein duales Studium ebenso von einem *sozialen Kalkül* motiviert ist. Die Wahl einer Berufsakademie kann eine sinnvolle Strategie sein, sozial aufzusteigen, ohne einen radikalen Bruch mit dem Herkunftsmilieu zu vollziehen und durch einen Milieuwechsel die daraus resultierenden habituellen Konflikte zu riskieren. Die Studierenden wählen damit einen Transformationsweg, der sie sozial nicht weit von ihrem Herkunftsmilieu entfernt. Es handelt sich dann um reproduktive Aufstiegslinien, welche die Fortschreibung tradierter Elemente (wie z.B. betriebliche Arbeit oder enge Betriebsbindung) ermöglicht. Wenn zudem die Überlegung zutreffend ist, dass ein Großteil der dual Studierenden dem Milieu der Strebenden zuzurechnen sind, dann wird im dualen Studium genau dieses Streben vollzogen und zugleich erschöpft, da weiteres institutionalisiertes Kapital nach dem dualen Studium nicht angestrebt wird, sondern ein schneller Übergang in gehobene Positionen in den Betrieben erfolgt.

Ausblick

Der Bildungsweg, soziale Aufstiege ohne Milieuwechsel durch ein duales Studium an einer Berufsakademie zu vollziehen, könnte eine bildungsökonomisch-orientierte Alternativroute zum traditionellen tertiären Bildungssektor darstellen. Auch die Konzeption von Bildung, wie sie in den Berufsakademien deutlich wird, stellt sich als bildungsökonomische Konkurrenz zu akademisch definierter Bildung dar. Rational-choice Ansätze allein können nicht erklären, welche Bedeutung diesem besonderen Format zukommt, da die Gründe für diese spezifische (Aus-)Bildungswahl nicht nur kalkulatorischer, sondern ebenso habitueller Natur sind. Daraus ergeben sich zwei zentrale Herausforderungen für die tertiäre Bildungsforschung.

Ersten ist die Akteursperspektive von dual Studierenden bislang noch kaum in den Blick genommen worden ist. So fehlen rekonstruktive Untersuchungen zu den individuellen Bildungskarrieren und den Gründen, die zur Aufnahme eines Studiums an einer Berufsakademie führen. Das Erklärungspotential von bildungsökonomischen Ansätzen ist bei der Frage nach sozialen Einbettungen von Übergangentscheidungen begrenzt. Becker und Hecken mahnen beispielsweise an, den Einfluss der sozialen Netzwerke und der Familien in den oberen Dienstklassen – etwa bezüglich der Frage des Stuserhalts – nicht zu vernachlässigen. Ähnliches könnte

für weitere Milieus wie die „bürgerliche Mitte“ gelten. Auch hier wird von Kindern eine Sicherung des Erreichten, möglicherweise aber kein vollständiges Verlassen der sozialen Herkunftsmilieus durch Bildungsaufstieg erwartet. Das soziale Kapital der Studierenden gestattet und verpflichtet in dieser Perspektive zugleich, der eigenen sozialen Herkunft ‚gerecht zu werden‘. Das Angebot eines dualen Studiums könnte somit zwar einen sozialen Aufstieg im Vergleich zur Elterngeneration ermöglichen, jedoch zugleich ein Universitätsstudium verhindern und damit den Vollzug einer umfassenden Statustransformation in höhere Milieus. Eine Untermauerung dieser These bedarf weiterer Untersuchungen zu Bildungsbiographien und Habitustransformationen der dual Studierenden – gerade auch im Kontrast zu Universitätsstudierenden. Damit rücken Fragen der Realisierung von Bildungsaufstiegen in den Fokus, die bislang ein Desiderat darstellen.

Ein weiteres Desiderat liegt zweitens in Bezug auf den Stellenwert der betrieblichen Bildung innerhalb des dualen Studiums vor. Bekannt ist, dass dual Studierende für die Betriebe vor allem deswegen attraktive Auszubildende sind, weil sie nach drei Jahren gleichzeitig über eine akademische Ausbildung und Vorteile wie Betriebskenntnis verfügen sowie ein dreijähriges ‚sanftes Dauerassessment‘ durchlaufen haben. Dies erklärt die guten Übernahmequoten, denn die dual Studierenden haben sich nicht nur fachlich bewährt, sondern auch ihre Passung mit den herrschenden betrieblichen Welten (Imdorf 2009) unter Beweis gestellt. Im Gegensatz zu Universitäts- oder Fachhochschulabsolventen wissen die ausbildenden Betriebe sehr genau, was sie von einem Absolventen der Berufsakademie als Mitarbeiter zu erwarten haben. Unklar ist an dieser Stelle jedoch der Stellenwert beruflicher Bildung im dualen Studium und dessen Zusammenspiel mit der hochschulischen Bildung. Ungeklärt ist weiter, auf welcher Grundlage die Einstellungsentscheider bestimmte Kandidaten auswählen und welche Rolle habituelle ‚Passungskalkulationen‘ dabei spielen.

Literatur

- Becker, Rolf (2007): Wie nachhaltig sind Bildungsaufstiege wirklich? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 59, H. 3. S. 512–523.
- Becker, Rolf/Hecken, Anna Etta (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 60, H. 1. S. 3–29.
- Becker, Rolf/Hecken, Anna Etta (2009): Higher Education or Vocational Training? An empirical Test on the Rational Action Model of Educational choices Suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. In: Acta Sociologica, Jg. 52, H. 1. S. 25–45.

- BLK (2003): Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Bonn. www.blk-bonn.de/papers/heft110.pdf (letzter Zugriff 22.08.2009)
- Boudon, Raymond (1973): Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (2004): Der Staatsadel. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: suhrkamp.
- Breen, Richard; Goldthorpe, John H. (1997): Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. In: *Rationality and Society*, Jg. 9, H. 3. S. 275–305.
- Brungs, Matthias/Horn, Hans-Werner (2003): Studienmotivation und soziale Biografie von Studierenden an der Berufsakademie. In: *Das Hochschulwesen*, Jg. 51, H. 4. S. 147–152.
- Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Fuchs, Marek/Sixt, Michaela (2007): Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen. Soziale Vererbung von Bildungserfolgen über mehrere Generationen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 59, H. 1. S. 1–29.
- Gangl, Markus (2003): Bildung und Übergangsrisiken beim Einstieg in den Beruf. Ein europäischer Vergleich zum Arbeitsmarktwert von Bildungsabschlüssen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 6, H. 1. S. 72–89.
- Georg, Walter (2008): Studium und Beruf. Zum Wandel des Verhältnisses von Hochschule und Berufsausbildung. In: Jäger, Wieland; Abels, Heinz (Hg.): *Universität und Lebenswelt*. S. 84–117. Wiesbaden: VS Verlag.
- Göhringer, Axel (2002): University of Cooperative Education: The Dual System of Higher Education Germany. In: *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, Jg. 3, H. 2. S. 53–58.
- Heine, Christoph/Spangenberg, Heike/Willich, Julia (2008): Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. (HIS: Forum Hochschule). <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1658.pdf> (letzter Zugriff: 27.07.2009).
- Hilmert, Steffen; Jacob, Marita (2003): Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to ore away from University? In: *European Sociological Review*, Jg. 19, H. 3. S. 319–334.
- Horn, Hans-Werner/Brungs, Matthias (2004): Studenten der Sozialpädagogik an der Berufsakademie. In: *Soziale Arbeit*, Jg. 53, H. 2. S. 42–48.
- Humboldt, Wilhelm von (1793/1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: ders.: *Werke in fünf Bänden*, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Bd. 1., 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234–240.
- Imdorf, Christian (2009): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS Verlag (im Erscheinen).
- Koller, Hans-Christoph (2009): Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In: Budde, Jürgen; Willems, Katharina (Hg.): *Bildung als sozialer*

- Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. S. 19–34. Weinheim, München: Juventa.
- Kreckel, Reinhard (2010): Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS Verlag (im Erscheinen).
- Krempkow, René/Pastohr, Mandy (2009): Berufsakademien: Unterschätztes Erfolgsmodell tertiärer Bildung? In: *die hochschule* 2/2009, S. 71-86.
- Kurtz, Thomas (2002): Zur strukturellen Kopplung von Erziehung und Wirtschaft. In: Wingens, Matthias; Sackmann, Reinhold (Hg.): *Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft*. S. 23-38. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Lischka, Irene (2006): *Entwicklung der Studierwilligkeit*. Juli 2006 (HoF-Arbeitsberichte 3'06). Herausgegeben von HoF Wittenberg.
- Maaz, Kai (2006): *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mayer, Karl Ulrich/Müller, Walter; Pollak, Reinhard (2003): *Institutional change and inequalities of access in German higher education*. Revised paper presented at the First Workshop of the International Comparative Project on Higher Education: Expansion, institutional forms, and equality of opportunity. Prague.
- Müller, Karl Ulrich/Mayer, Walter; Pollak, Reinhard (2007): *Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education*. In: Shavit, Yossi (Hg.): *Stratification in higher education. A comparative study*. S. 240–265. Stanford: Stanford Univ. Press.
- Münch, Richard (2009): *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pastohr, Mandy/Hortsch, Hanno (2007): *Abschlussbericht zum Modellversuch „InDuS - Innovationen für die Durchlässigkeit von Studiengängen“*. Dresden.
- Pastohr, Mandy/Hortsch, Hanno/Meier, Cordula. (2006): *Berufsakademieabsolventen – eine Zielgruppe für Master-Studiengänge an Hochschulen?* In: HSW, H. 4. S. 128–134.
- Reinhard, Karin (2006): *Berufsakademie as a Potential Higher Education Model for East and West*. In: *Asia-Pasific Journal of Cooperative Education*, Jg. 7, H. 1. S. 16–21.
- Sackmann, Reinhold/Ketzmerick, Thomas (2009): *Differenzierungsdynamik und Ungleichheiten in der Mitte der Gesellschaft*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 3* (im Erscheinen).
- Schmidt, Siegfried (2002): *Umfang und Bedeutung dualer Bildungssysteme unter besonderer Berücksichtigung der Berufsakademien*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Jg. 2, H. 4. S. 68–90.
- Sociovision (2008): *Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*, Berlin, URL http://www.sociovision.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/20080227_Eltern_unter_Druck_PK_Berlin.pdf (Zugriff 21.11.2009).

- Statistisches Bundesamt (2004): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen 2003/04. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2008): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen 2007/08. Wiesbaden
- Trautwein, Ulrich; Maaz, Kai; Lütke, Oliver; Nagy, Gabriel; Husemann, Nicole; Watermann, Rainer; Köller, Olaf (2006): Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, H. 3. S. 393–412.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter v./Geiling, Heiko Hermann Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zabeck, Jürgen/Zimmermann, Matthias (Hg.) (1995): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Zimmermann, Matthias (1995): Zur „Nachfrage“ der Abiturienten – eine Studie zu den Determinanten der Wahl des Ausbildungsweges und zur Stabilität der Ausbildungsentscheidung. In: Zabeck, Jürgen; Zimmermann, Matthias (Hg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. S. 57–86. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

„Eine vollkommen unpolitische Disziplin“ Zur Entwicklung der modernen Betriebs- wirtschaftslehre im ersten Halbjahrhundert ihres Bestehens

Peter Mantel
Rostock

Die Betriebswirtschaftslehre (BWL) ist das mit weitem Abstand erfolgreichste Fach an deutschen Hochschulen – zumindest, wenn man die Studierendenzahlen als Maßstab der Bewertung heranzieht: Im Wintersemester 2007/2008 gab es 151.014 Studierende des Fachs an deutschen Hochschulen, womit dessen Zuspruch weit vor den Studienfächern „Rechtswissenschaft“

mit 83.683 Belegungen und „Germanistik / Deutsch“ mit 82.110 Belegungen lag (Statistisches Bundesamt 2008: 46). Zudem haben die Vertreter des Fachs großen praktischen Einfluss auf das Wirtschaftsleben und die (staatliche) Verwaltung – bilden sie doch einen Großteil von deren Nachwuchs aus und sind überdies als externe Berater tätig. Gemessen daran verwundert auf den ersten Blick das geringe Interesse, das der geschichtlichen Entwicklung der BWL entgegengebracht wird: Die Disziplingeschichte ist selbst fachintern kaum bekannt und weitgehend aus den Lehrbüchern und Curricula verdrängt; fachextern verblasst sie völlig. Dies wird umso augenfälliger, wenn man vergleichend die Bedeutung der Fachgeschichte in anderen populären Hochschuldisziplinen wie der Philosophie, der Geschichtswissenschaft oder der Medizin betrachtet.

Die Gründe dieser Geschichtsvergessenheit werden jedoch bei näherer Betrachtung rasch klar:

- (1) Die BWL ist eine stark gegenwartsorientierte Disziplin. Ihr anwendungs- und problemorientierter Charakter bedingt im Zusammenspiel mit ihrem Untersuchungsobjekt, meist Unternehmen in dynamischen Märkten, dass sie kaum auf den Arbeiten von Vorgängergenerationen aufbaut: Statt auf den Schultern von Riesen zu stehen, erfolgt im Fach – so zumindest das Selbstbild der wohl meisten Fachvertreter – ein rascher Wechsel von Paradigmen; dies gilt insbesondere in sehr unternehmensnahen Teildisziplinen wie der Managementlehre oder dem Marketing.
- (2) Die Erforschung des Fachs ist durch dessen anwendungsorientiert-technokratischen Charakter für fachexterne Wissenschaftshistoriker wenig attraktiv: Andere Fächer, gerade geisteswissenschaftliche, eignen sich durch häufig als „Allgemeinwissen“ apostrophierte Forschungsergebnisse, durch auch einer breiten Öffentlichkeit bekannte Fachvertreter sowie durch anschaulich(er) darstellbare Kontroversen besser zur wissenschaftsgeschichtlichen Behandlung.
- (3) Dem Fach fehlen längere Traditionsstränge: Die BWL existiert als eigenständige Disziplin erst seit etwa 100 Jahren. Für (Wissenschafts-) Historiker bietet sie daher im Vergleich zu anderen Disziplinen wenig Anknüpfungspunkte.
- (4) Durch den weitgehend kontinuierlichen Ausbau, den institutionellen Erfolg, des Faches verringert sich, zumindest vordergründig, für dessen Vertreter die Notwendigkeit fundierter Selbstreflexion – und damit auch fachinterner Disziplinengeschichtsschreibung. Bezeichnenderweise befassten sich Fachvertreter vorrangig in Krisenzeiten mit der Geschichte des Fachs – dann, wenn sich dieses in einer der seltenen Phasen der Identitätssuche befand. Dies war kurz nach der Entwicklung der BWL zu einer eigenständigen Disziplin im Rahmen ihrer Abgrenzung zur Volkswirtschaftslehre der Fall sowie im Gefolge der Studentenunruhen der späten 60er- und 70er-Jahre, als Betriebswirte heftigen Angriffen ausgesetzt waren.

Nachfolgend wird die Geschichte der BWL in den ersten fünfzig Jahren ihres Bestehens – das heißt grob: in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – in ihren Grundzügen dargestellt: Dadurch soll die Fachgeschichte einer breiteren fachexternen Öffentlichkeit näher gebracht werden. Der Aufsatz greift dazu auf die Ergebnisse von umfangreichen Archivrecherchen zu-

rück, die sich insbesondere auf (meist unveröffentlichte) Akten von Hochschulen, Ministerien und hochschulnahen Organisationen bezogen.¹

Bedeutung der Handelshochschulen

Die Betrachtung der BWL-Geschichte muss mit der Gründung der Handelshochschulen beginnen. Die Etablierung dieser Spezialhochschulen zur Ausbildung von Wirtschaftsfachkräften erfolgte als Reaktion auf die enormen wirtschaftlichen Umwälzungen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und stellte den Versuch dar, einer komplexer werdenden Wirtschaftswelt mit komplexeren Methoden der Ausbildung zur Wirtschaftslenkung und -verwaltung zu begegnen. 1898 wurde in Leipzig nach langen Diskussionen um die Sinnhaftigkeit der akademischen Ausbildung für Kaufleute die erste Handelshochschule gegründet – in kurzen Abständen erfolgten weitere, meist von der lokalen Wirtschaft getragene Handelshochschulgründungen (Abb. 1).

Die Gründung der Handelshochschulen und ihre erfolgreiche Etablierung war – ebenso wie zuvor schon der Erfolg der Technischen Hochschulen – auch ein Symptom dafür, dass das „Humboldtsche“ Universitätsmodell dabei war, trotz seiner gerade in dieser Zeit noch weithin sichtbaren äußeren Erfolge, seinen Zenit allmählich zu überschreiten und einer ausdifferenzierteren Hochschullandschaft Platz zu machen. Die Handelshochschulen sind dafür exemplarisch: Anders als in der Humboldtschen (bzw. Schleiermacherschen) Universitätsidee vorgesehen, waren sie – bedingt durch die erforderliche enge Zusammenarbeit mit der Wirtschaft – keine Heimstätte für Disziplinen, die sich in „Einsamkeit und Freiheit“ entfalten konnten.

Für die entstehende Disziplin Betriebswirtschaftslehre waren die neuen Hochschulen von entscheidender Bedeutung – boten sie ihr doch exzellente Bedingungen zur weitgehend autonomen Etablierung und erlaubten es ihr so, allmählich eine eigene Identität, gerade auch in Abgrenzung von ihrer Mutter- und Schwesterdisziplin VWL, herauszubilden. Die Curricula der Handelshochschulen waren jedoch nach deren Gründung zunächst von volkswirtschaftlichen und juristischen Vorlesungen, Sprachkursen und kaufmännisch-propädeutischen Fächern wie Buchhaltung geprägt – eine genuin einzelwirtschaftliche Disziplin gab es noch nicht (vgl. Redlich

¹ Diese erfolgten im Rahmen eines Dissertationsprojekts zur Geschichte der BWL während des Nationalsozialismus (Mantel 2009a). Vgl. desweiteren zur Geschichte der BWL Schneider (2001).

1957). Dies änderte sich aber recht bald. Theodor Heuss beschreibt diese Entwicklung in einem Brief an Ludwig Erhard: Die BWL habe sich allmählich „mit ihrer Methodik“ gemeldet – während man während seiner Studienzeit zu Beginn des Jahrhunderts nur „mit höchst fragwürdigem Gewinn“ einen Buchhaltungskurs neben der Universität besucht habe (Heuss 1957: 3).

Abb. 1: Handelshochschulen im deutschsprachigen Raum

Handelshochschule	Gründungsjahr
Leipzig (1946 Eingliederung in die Universität Leipzig)	1898
Wien (gegründet als „Exportakademie“; 1919 in „Hochschule für Welthandel“ umbenannt)	1898
Aachen (bestand nur bis 1908)	1898
St. Gallen (gegründet als „Handelsakademie“; ab 1911 Bezeichnung „Handels-Hochschule“)	1898
Köln (ab 1914 Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Köln)	1899
Frankfurt („Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften“; ab 1914 Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Frankfurt)	1901
Berlin (1935 Umbenennung in „Wirtschaftshochschule“; 1946 Eingliederung in die spätere Humboldt-Universität zu Berlin)	1906
Mannheim (1933/34 Eingliederung in die Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg; 1946 Neueröffnung als „Staatliche Wirtschafts-Hochschule“)	1907
München (1922 Eingliederung in die TH München als „Technisch-Wirtschaftliches Institut“)	1910
Königsberg (Auflösung 1945)	1915
Nürnberg („Hochschule für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“; 1933 Umbenennung in „Hindenburg-Hochschule [Hochschule für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften]“; ab 1961 Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg)	1919

Das Fach wurde zum einen von den Lehrkräften der Handelshochschulen – meist ausgebildeten Handelslehrern – entwickelt und vorangetrieben, zum anderen und vor allem aber von deren ersten Absolventen. Die Betriebswirte hätten dabei auf ein vorhandenes Wissensfundament zurückgreifen können: Anleitungen zum einzelwirtschaftlichen Handeln finden sich bereits in der Antike (zu Vorläufern der BWL vgl. Schneider 2001). Allerdings wurde diese Chance nicht genutzt: Das Fach entwickelte sich inhaltlich fast von Grund auf neu. Der Fokus der neuen Disziplin lag in ihren ersten Jahrzehnten fast ausschließlich auf dem Rechnungswesen; dessen theoretische Durchdringung sollte der sich entwickelnden Diszi-

plin das nötige symbolische Kapital verschaffen, um innerhalb des Wissenschaftssystems die erhoffte Anerkennung zu erfahren. Die Inhalte der BWL wiesen daher zu dieser Zeit wenig Gemeinsamkeiten mit denen der heutigen BWL auf: Die frühe BWL war keine Managementlehre und erst allmählich, etwa ab Ende der zwanziger Jahre, rückten Organisations-, Absatz- und Personalwesen stärker in den Fokus ihrer Vertreter. Zudem war die Betriebswirtschaftslehre in ihrer Frühgeschichte relativ autark, internationale Entwicklungen wurden nur am Rande wahrgenommen. Dennoch hatte das Fach großen Einfluss auf die Entwicklung der BWL in einigen anderen Ländern, insbesondere in Österreich, der Schweiz, Japan und den skandinavischen Ländern. Erst nach dem zweiten Weltkrieg änderte sich beides: Die BWL in Deutschland wurde internationaler, verlor aber ihren Vorbildstatus (Vgl. Gaugler/Mantel 2005).

Um 1910 entstanden die ersten Zeitschriften und Handbücher der neuen Disziplin, wurden erste Sammelwerke verfasst und entwickelte sich in „Methodenstreitigkeiten“ und der bewussten Abgrenzung zu anderen Disziplinen allmählich ein fachliches Selbstbewusstsein. Die Jahre um 1910 kann man daher als die Geburtsjahre der neuen Disziplin bezeichnen. Auch deren Name blieb lang unbestimmt: Teils wurde sie als Handelswissenschaft, teils als Handelstechnik, Handelsbetriebslehre oder als Privatwirtschaftslehre bezeichnet. Erst 1919 erhielt sie in Köln ihren späteren Namen Betriebswirtschaftslehre bzw. BWL, der sich dann schnell nahezu allgemein durchsetzte (Mantel 2009a: 568).

Das wissenschaftliche Niveau an den Handelshochschulen war insgesamt recht gering. Allein die Handelshochschule Berlin ragte heraus: Ihrem Lehrkörper gehörten während der Weimarer Republik unter anderem Hugo Preuß, Werner Sombart, Carl Schmitt, Moritz Julius Bonn und Veit Valentin an. Dazu kamen herausragende Betriebswirte wie Fritz Leitner, Julius Hirsch, Heinrich Nicklisch und Konrad Mellerowicz. Die anderen Handelshochschulen litten hingegen – obwohl sie in der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre sukzessive das Promotionsrecht erhielten – unter dem weit größeren Renommee der Universitäten und ihrer eigenen schlechten finanziellen Ausstattung. Daher gab es auch wiederholt Überlegungen, sie zu schließen oder in Universitäten einzugliedern. Letztlich scheiterten aber während der Weimarer Republik alle diese Pläne – erst 1933 fand mit der Integration der Mannheimer Handelshochschule in die Heidelberger Universität die erste Eingliederung einer Handelshochschule in eine bereits bestehende Universität statt.

Bedingt durch die schwindende Ausstrahlungskraft der Handelshochschulen und die Attraktivität der Universitäten auch für Betriebswirte verlagerte sich – mit dem Aufschwung der BWL – deren Schwerpunkt immer mehr an die Universitäten. Dazu trug auch bei, dass zwei der bedeutendsten Handelshochschulen, in Frankfurt und in Köln, schon recht bald nach ihrer Gründung in städtische Hochschulen überführt wurden (1914 und 1919) und so ab dem Beginn der Weimarer Republik zwei der drei betriebswirtschaftlichen Hochburgen (zu denen noch die Handelshochschule Berlin zählte) Universitätsfakultäten waren.

In den Technischen Hochschulen erwuchs den Handelshochschulen ab Ende der zwanziger Jahre weitere Konkurrenz: Gerade die Technische Hochschule Charlottenburg, die spätere TH Berlin, bemühte sich sehr, ihren Studierenden betriebswirtschaftliches Wissen zu vermitteln. Besondere Bedeutung erlangte dabei der von Willy Prion initiierte Studiengang zum Wirtschaftsingenieur: Dessen Neukombination der Studieninhalte versetzte Absolventen in die Lage, sowohl technische wie auch wirtschaftliche Probleme in einem Industrieunternehmen sachkundig lösen oder doch zumindest adäquat einschätzen zu können.

Institutionalisierung der Betriebswirtschaftslehre an den Universitäten

Häufig waren es äußere Anlässe wie die Inflationszeit der zwanziger Jahre oder die politischen Umbrüche der ersten Jahrhunderthälfte, die Entwicklungsschübe der institutionellen Etablierung der BWL einleiteten. Besonders augenfällig wird dies am Beispiel des Ersten Weltkriegs. In diesem waren Betriebswirte unter anderem an Preiskontrollmaßnahmen beteiligt. Die BWL hatte dazu mit der sich allmählich entwickelnden Kostenrechnung das passende Instrumentarium anzubieten. Julius Hirsch, der in der Weimarer Republik Staatssekretär im Wirtschaftsministerium werden sollte, bildete also im Krieg

„aus Betriebswirten ein Team, das unter seiner Führung in jenen Zeiten der Knappheit, zunächst noch durch Reichsgerichtsentscheidungen zum Preistreibe-reichrecht gehemmt, die Preise nach den Kosten zu regeln suchte. (...) Durch die großen betriebsvergleichenden Untersuchungen des Reichs auf Grund der Verordnung über die Auskunftspflicht und die vielfältigen Preisprüfungen der Länder und örtlichen Preisprüfungsstellen in allen Teilen des Handels, der Industrie und des Handwerks, war die gesamte Wirtschaft (...) gezwungen, sich mindestens mit der Selbstkostenlehre zu beschäftigen. So entstand in wenigen Jahren nach Kriegsschluß ein großer Bedarf an Menschen, welche die von

der Reichsregierung angewandten Lehren in der Praxis anwenden konnten“ (Rogowsky 1962: 19f.).

Mag es aus heutiger Sicht auch etwas paradox erscheinen, so verdankte die BWL ihren Ansehensgewinn im und nach dem Krieg also primär gesteigerter staatlicher Aktivität; im Dritten Reich sollte sich dies in ähnlicher Form wiederholen.

Das Potential der neuen Disziplin wurde nun auch an den Universitäten erkannt. In Jena hieß es kurz nach Ende des Krieges in einer Denkschrift:

„Der Krieg, der die volle Bedeutung des Wirtschaftlichen für unsere Zeit den weitesten Kreise offenbarte, hat die Unhaltbarkeit der bestehenden Universitätsverhältnisse auf diesen wissenschaftlichen Lehr- und Forschungsgebiete in die hellste Beleuchtung gerückt. (...) Eine wirklich befriedigende Ausbildung von Nationalökonomen [ist] nicht möglich (...), wenn sie sich auf das allgemein volkswirtschaftliche beschränkt und die privatwirtschaftliche Unterweisung vollkommen ausschaltet. (...) Wenn es nun auch nicht die Aufgabe der Universitäten sein kann, in gleichem Umfange wie die Handelshochschulen dieses Gebiet zu pflegen, so wäre es doch ein schweres Versäumnis, wenn die Universitäten diesen wichtigen Zweig weiterhin völlig unbeachtet lassen wollten“ (Denkschrift 1918).

Diese Meinung sollte bald Allgemeingut werden: Nach dem Krieg wurde 1919 in Freiburg ein betriebswirtschaftlicher Lehrstuhl eingerichtet – womit das Fach nach den Lehrstühlen an den neu (bzw. erneut) gegründeten Universitäten in Frankfurt und Köln zum ersten Mal einen Lehrstuhl an einer Traditionsuniversität aufweisen konnte. In der Folgezeit wurden auch an weiteren Universitäten betriebswirtschaftliche Lehrstühle eingerichtet. Forciert wurde diese Entwicklung durch Studienreformen Mitte der zwanziger Jahre: Die BWL wurde mit diesen Pflichtfach in den volkswirtschaftlichen Diplomprüfungen. Damit war es für die Universitäten notwendig, betriebswirtschaftliche Lehrveranstaltungen anzubieten. Universitäten, die dies nicht oder nur unzureichend konnten, fielen im studentischen Zuspruch zurück. Die volkswirtschaftlich dominierten wirtschaftswissenschaftlichen Abteilungen der traditionellen Universitäten befanden sich dadurch in einer paradoxen Situation: Einerseits betrachteten die meisten Volkswirte das neue Fach mit Misstrauen und versuchten es – zumindest teilweise – zurückzudrängen; andererseits waren sie von ihm abhängig. Mehr und mehr galt jedoch: Nur Universitäten, die über ein Mindestmaß an betriebswirtschaftlichen Stellen verfügten, konnten ihre Stellung auch auf volkswirtschaftlichem Gebiet behaupten.

Betriebswirte versuchten begierig, die Chancen, die sich ihnen an den Universitäten boten, zu nutzen. Die Abwendung von den Handelshochschulen wurde aber innerhalb des Faches auch kritisiert: Eugen Schma-

lenbach, der herausragende Betriebswirt seiner Generation, sah es als bedenklich an, dass die jungen betriebswirtschaftlichen Professoren und Assistenten zu viel darauf sähen, „dass sie gegenüber den Nationalökonomern als gebildete Wissenschaftler“ dastünden und dabei „nicht genug auf die Sache“ sähen. Er selbst hingegen – und mit ihm das Fach – hätten ihre Erfolge in der Frühphase des Fachs nur dadurch errungen, dass sie sich „nie darum bekümmert hätten, was andere Wissenschaften dazu“ sagten (Schmalenbach 1937). Auf lange Sicht erwies es sich für die BWL aber als wichtig, sich an den Universitäten zu institutionalisieren – und so für einen weiteren Kreis an potentiellen Studenten attraktiv zu werden.

Hochschullehrer der Betriebswirtschaftslehre

In der Anfangszeit der jungen Disziplin Betriebswirtschaftslehre setzten sich deren Vertreter an den Hochschulen vor allem aus den ersten Absolventen der Handelshochschulen sowie Quereinsteigern zusammen. Diese Quereinsteiger kamen aus verschiedenen Richtungen: Neben Wirtschaftspraktikern, die den Einstieg in die akademische Laufbahn im Rahmen von Lehraufträgen vollzogen, waren es vor allem Lehrer an Handelsschulen, die den „Aufstieg“ an die Hochschulen schafften. Neben den Praktikern und den zahlenmäßig dominierenden Handelslehrern gab es aber auch Mathematiker, Volkswirte und Juristen unter den ersten Hochschullehrern der BWL. Nicht nur die Werdegänge der betriebswirtschaftlichen Hochschullehrer waren heterogen – sie waren es auch als Gruppe: Gerade in der Anfangszeit der Disziplin gab es einige schillernde, charismatische Charaktere, die in vielen Fällen auch untereinander zerstritten waren; allerdings wehrten sie sich gegen tatsächliche oder vermeintliche äußere Bedrohungen des Fachs meist recht geschlossen.

Es ist schwer, genau zu sagen, wie die deutschen Hochschullehrer in ihrer Gesamtheit während der Weimarer Republik politisch eingestellt waren. Bekannte Beispiele von Republikfeinden wie Republikfreunden gibt es viele, eine Gesamtauswertung der politischen Mitgliedschaften aller Hochschullehrer bleibt allerdings ein Forschungsdesiderat. Dennoch scheint klar, dass die überwiegende Mehrheit der Dozenten der Weimarer Republik feindlich gesinnt war. Notker Hammerstein schätzt sogar, wohl zu extrem, dass nur gut zehn Prozent aller Hochschullehrer in der Weimarer Republik zu den „Vernunftrepublikanern“ zählten (Hammerstein 1995: 84). Für die Betriebswirte galt dies jedoch nicht: Diese waren in ihrer Mehrheit liberal und republikfreundlich. Dies wird sehr deutlich,

wenn man sich die Parteimitgliedschaften unter den Hochschullehrern der BWL näher betrachtet: Die linksliberale DDP war beliebteste Partei der parteigebundenen Betriebswirte der Weimarer Republik, auch die SPD hatte überraschend viele Mitglieder – während sich kaum (offene) Anhänger der äußerst nationalkonservativen DNVP unter den Ordinarien des Fachs finden. Von denjenigen Betriebswirten, die zwischen 1928 und 1955 Ordinarien des Fachs waren, waren 25 zwischen 1918 und 1933 zumindest kurzzeitig Mitglieder in politischen Parteien, davon – rechnet man Doppelmitgliedschaften mit – neun in der DDP, je fünf in der SPD und der nationalliberalen DVP, drei im katholischen ZENTRUM sowie je zwei in der katholisch-konservativen, bayerischen BVP und in der NSDAP. (Die beiden NSDAP-Mitglieder traten jeweils im Dezember 1932 in die Partei ein.) Von den 29 Professoren, die schon vor 1933 Ordinarien wurden, waren fünf Mitglieder der DDP, vier der DVP und je einer der SPD und der NSDAP. Wenn es republikfeindliche oder antisemitische Ausfälle gab, kamen diese auch nicht aus den Reihen der Dozenten, sondern der Studenten des Faches. Studentische Ausschreitungen erfolgten u.a. an den Handelshochschulen in Berlin und Nürnberg sowie – wiederholt und massiv – in Königsberg. (Mantel 2009a: 28–33).

Die republikfreundliche Haltung der betriebswirtschaftlichen Hochschullehrer während der Weimarer Republik hielt jedoch nach der nationalsozialistischen „Machtergreifung“ nicht an; das Gros der Betriebswirte arrangierte sich schnell mit dem NS-Regime und stützte dieses zumindest indirekt. Schon bald nach der Machtergreifung richtete auch einer der prominentesten Betriebswirte, der Berliner Heinrich Nicklisch, einen „Aufruf an die Betriebswirtschaftler, dem Führer des neuen Deutschlands alle ihre Kräfte zur Verfügung zu stellen, die Ziele ihrer Forschung nach den Bedürfnissen der politischen Gestaltung zu setzen und in erster Linie die für diese massgebenden Zusammenhänge klären zu helfen“ (Nicklisch 1933: 173).

Auch die Zahl der NSDAP-Mitglieder unter den Hochschullehrern der BWL stieg nach dem Januar 1933 rasch an; dieser Zuwachs wurde durch den Mitte 1933 erfolgten Aufnahmestopp der NSDAP nur kurz gebremst, bevor er sich von 1937 bis 1945 fortsetzte: Kurz vor dem „Zusammenbruch“ waren drei von vier habilitierten Hochschullehrern der Betriebswirtschaftslehre Mitglieder der NSDAP (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Habilitierte Hochschullehrer und Honorarprofessoren der BWL an deutschen Hochschulen (ohne Österreich) im Januar 1933, 1945 und 1955 (Zahlen für 1955: ehemalige NSDAP-Mitglieder)

	1933	1945	1955
besetzte Ordinariate	25	33	36
davon NSDAP-Mitglieder	1 (4%)	26 (79%)	25 (69%)
davon entlassen	3 (12%)		
Honorarprofessoren	1	7	7
davon NSDAP-Mitglieder		3 (43%)	4 (57%)
davon entlassen	1 (100%)		
besetzte Extraordinariate	11	18	10
davon NSDAP-Mitglieder		12 (67%)	5 (50%)
davon entlassen	2 (18%)		
nichtbeamtete außerordentliche Professoren	7	2	4
davon NSDAP-Mitglieder		2 (100%)	2 (50%)
davon entlassen	1 (14%)		
Privatdozenten	21	9	13
davon NSDAP-Mitglieder		8 (89%)	7 (54%)
davon entlassen	2 (10%)		
Gesamt	54	69	70
davon NSDAP-Mitglieder	1 (2%)	51 (74%)	43 (61%)
davon entlassen	9 (14%)		

Quelle: Mantel 2009a: 61

Auffällig ist der hohe Anteil an Nachwuchsbetriebswirten, die NSDAP-Mitglieder wurden: Von den 22 Personen, die während des Dritten Reichs Ordinarien wurden, wurden 21 auch Mitglieder der NSDAP.²

Trotz aller gegenteiliger Rhetorik, mit der Berufungen explizit nationalsozialistischer Hochschullehrer gefordert wurde, erfolgten diese letztlich weitgehend nach der wissenschaftlichen Qualifikation der Kandidaten. Versuche von Parteistellen und nationalsozialistisch eingestellten Betriebswirten, ausgewiesene, aber fachlich minder qualifizierte Nationalsozialisten auf freie Professuren zu berufen, scheiterten meist am Widerstand der Fakultäten und des nationalen Kultusministeriums, des sogenannten „Reichserziehungsministeriums“ (REM). Der Druck auf die Hochschullehrer, sich zumindest nominell politisch zu betätigen, war jedoch immens: An den Hochschulen gab es Dozentenschaftsleiter sowie aktiv nationalsozialistische Studenten, von denen die Hochschullehrer unter Druck gesetzt wurden; zudem enthielten die Berufungsgutachten auch

² Davon einer, Erich Schäfer, erst nach seiner Ordinierung – nachdem er an der Hochschule unter politischen Druck geraten war.

politische Bewertungen: Die Chancen eines Nicht-Parteimitglieds, berufen zu werden, waren äußerst gering.

Auch Betriebswirte wurden Opfer der Verfolgungsmaßnahmen des nationalsozialistischen Regimes. Das am 7. April 1933 erlassene „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ erlaubte es, praktisch jedem dem Regime missliebigen Beamten bzw. Staatsangestellten zu entlassen. Es führte zu zahlreichen Entlassungen von Betriebswirten aus dem Hochschuldienst (vgl. Abb. 2). Die Verfolgungspolitik des NS-Regimes bedrohte insbesondere jüdische bzw. jüdischstämmige Hochschullehrer. Absolut gesehen gab es davon allerdings im Fach vergleichsweise wenige. Den meisten dieser gelang bereits 1933 oder noch vor dem Einsetzen der systematischen nationalsozialistischen Vernichtungspolitik die Emigration ins sichere Ausland. Ermordet wurden aber mit Joseph Koburger und Gustav Flusser zwei Hochschullehrer, die Berührungspunkte zur Betriebswirtschaftslehre hatten; vier Betriebswirte nahmen sich im Verlauf des Dritten Reichs das Leben – was zumindest teilweise auch mit den Verfolgungen durch das NS-Regime zusammenhing (vgl. Mantel 2009b). Rein wissenschaftlich gesehen hatte die BWL weniger unter den NS-Verfolgungen zu leiden als andere Fächer: Ein gravierender Brain-Drain blieb aus, da die Entlassenen – sieht man insbesondere vom ehemaligen Ordinarius und Staatssekretär Julius Hirsch ab – meist nicht zur Spitze des Faches gehört hatten.

Nur äußerst wenige Betriebswirte setzten sich in den Jahren ab 1933 für die entlassenen Kollegen ein; es gab, von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen, auch keine Proteste gegen das nationalsozialistische Regime. Im Gegenteil: Viele Betriebswirte nahmen die besseren Arbeitsbedingungen, die sich durch den einsetzenden Aufschwung des Faches an Hochschulen und in der Praxis ergaben, gerne an – und unterstützten so, nicht immer nur indirekt, das Regime. Allerdings gab es auch vergleichsweise wenige wirklich überzeugte Nationalsozialisten unter den Betriebswirten; deren Mehrzahl sah das Regime wohl skeptisch. Dies gilt zumindest für diejenigen Betriebswirte, die hauptberuflich eine akademische Karriere verfolgten; unter den Lehrbeauftragten war die Zahl überzeugter Nationalsozialisten relativ gesehen deutlich höher. Zudem lässt sich ein klarer Generationengegensatz erkennen: Lautstarke Fürsprecher des Dritten Reichs und engagierte Nationalsozialisten waren an den Hochschulen vor allem Teile des aufstiegswilligen Nachwuchses – zumindest gaben sie vor, es zu sein; die arrivierten Hochschullehrer waren meist verhalten kritisch. (Vgl. Mantel 2009a, v.a. Abschnitt 3.3.1.)

Nutzen der BWL für das NS-Regime

Nach der Machtübertragung an die Nationalsozialisten betrachteten viele Betriebswirte das Regime mit einer gewissen Skepsis – wozu neben der aggressiven Haltung der Nationalsozialisten gegenüber den Hochschulen auch deren wirtschaftsfeindliche Rhetorik beitrug. Trotz dieser gilt aber: Die BWL profitierte letztlich von der nationalsozialistischen Wirtschaftspolitik. Die planwirtschaftlichen Elemente der nationalsozialistischen Wirtschaftsverfassung, insbesondere nach der Schaffung der Vierjahresplan-Gesetzgebung und -behörde unter Görings Leitung ab 1936, erforderten eine genaue Erfassung der Kostenstrukturen der Unternehmen – und die BWL hatte mit der Kostenrechnung das dafür geeignete Instrumentarium anzubieten. Bezeichnend für die daraus folgende Wertschätzung, die die BWL durch viele NS-Stellen erfuhr, ist das 1942 erfolgte Insistieren der Vierjahresplan-Behörde auf einer stärkeren Berücksichtigung des Preisrechts und der Preispolitik in Universitätsvorlesungen, um „diese Wissensgebiete im akademischen Unterricht der künftigen Verwaltungsbeamten und Wirtschaftsführer ihrer Bedeutung entsprechend zu berücksichtigen“ (Göring 1942).

Nationalsozialistische Parteistellen und nationalsozialistische Betriebswirte versuchten im Verlauf des Dritten Reichs wiederholt, die Betriebswirtschaftslehre zu politisieren und ideologisieren. Eine klare nationalsozialistische Prägung hatte insbesondere die normativ-gemeinwirtschaftliche Betriebswirtschaftslehre um Heinrich Nicklisch: Das von dieser Richtung gern benutzte Schlagwort von der „Betriebsgemeinschaft“ war stark völkisch konnotiert. Daher ist es kein Zufall, dass gerade Schüler Nicklischs zu den aktivsten Nationalsozialisten unter den Betriebswirten gehörten. Insgesamt blieb der Einfluss dieser Richtung der BWL aber begrenzt. Auch sonstige Versuche, die BWL nationalsozialistisch zu gestalten, waren wenig erfolgreich: Das oft und großmundig verkündete Ziel führender nationalsozialistischer Hochschullehrer und Wissenschaftspolitiker, eine nationalsozialistische Wirtschaftswissenschaft zu schaffen, ließ sich nur begrenzt realisieren. Dies lag zum einen daran, dass die „nationalsozialistische Betriebswirtschaftslehre“ im engeren Sinne von der Mehrzahl der Fachvertreter und auch den maßgeblichen Stellen im Reichserziehungsministerium – wenn auch meist unausgesprochen – als wissenschaftlich unseriös angesehen wurde; zum anderen erschwerte der primär anwendungsorientierte Charakter der BWL durchgreifende Ideologierungsversuche: So verlangte etwa der NS-Dozentenbund von Betriebswirten „eine gute

Beherrschung praktisch technischer Gesichtspunkte“ und lehnte die sich „heute in der Betriebswirtschaftslehre (...) breit machende (...) Richtung“ der BWL ab, „welche aus der Buchhaltung eine grosse politische und philosophische Angelegenheit machen“ wolle (Gutachten 1936).

Begreift man den Nationalsozialismus als „antiliberaler Variante des Modernisierungsprozesses“ (Schäfer 1994: 569), dann bildet die Betriebswirtschaftslehre ein unauffälliges, aber gewichtiges Element dieses Prozesses: Auch durch Erkenntnisse der Betriebswirtschaftslehre und die aktive Mitarbeit von Betriebswirten bei deren Umsetzung wurde die deutsche Wirtschaft gerade im buchhalterischen Bereich einschneidend reformiert. Im Umkehrschluss gilt aber auch: Besonders die – im Dienste einer besseren staatlichen Lenkung der Wirtschaft initiierten – umfassenden Kostenprüfungen und die Vereinheitlichung der Rechnungslegungsvorschriften trugen direkt und indirekt weiter zum Aufschwung der BWL bei. Ein Zeichen dafür ist die Umwandlung von Planstellen anderer Hochschuldisziplinen zugunsten der BWL nach Erlass der Vierjahresplangesetzgebung (Abb. 3). Der kriegsbedingte Einstellungsstopp sowie der Mangel an Nachwuchswissenschaftlern verzögerten zwar die institutionelle Entwicklung der BWL – unterbrachen jedoch die fortschreitende institutionelle Konsolidierung des Faches nicht wirklich.

Abb. 3: Umwidmungen von Planstellen zugunsten der Betriebswirtschaftslehre 1933–1945

Hochschule	Umgewidmete Planstelle	Jahr
Universität Frankfurt	Ordinariat für Statistik	1939
Universität Göttingen	Ordinariat für Römisches Recht	wohl 1939
Universität Halle	Extraordinariat für Genossenschaftswesen	1939
Universität Rostock	Extraordinariat für Rassenhygiene	1939
TH Dresden	Ordinariat für VWL	1942
DTH Prag	Extraordinariat [der Universität Prag] für VWL	1943

Quelle: Mantel 2009a: 348

Entwicklungen der Nachkriegszeit

Nach dem Zusammenbruch des Dritten Reichs wurden zunächst fast alle ehemaligen Mitglieder nationalsozialistischer Organisationen durch die Siegermächte des Weltkriegs aus dem Hochschuldienst entlassen. Den meisten Professoren gelang es aber meist schon Ende der vierziger Jahre wieder, ungeachtet früherer nationalsozialistischer Betätigungen an die Universitäten und Hochschulen zurückzukehren. Auch explizite Nationalsozialisten wurden nach einer gewissen „Karenzzeit“ meist in ihre alten Stellen übernommen. Der BWL kam dabei entgegen, dass ihre Vertreter – anders als z.B. Mediziner oder Juristen – nicht direkt an Aktionen beteiligt waren, bei denen Menschen an Leib und Leben zu Schaden gekommen waren. Eine Diskussion, ob durch die Beteiligung an wirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Maßnahmen wie Preiskontrollen ein gewichtiger Beitrag zur Stützung des Regimes geleistet wurde, fand nicht statt. Bezeichnend ist die Empörung des Frankfurter Ordinarius‘ Fritz Schmidt über die verzögerte Wiedereinstellung eines Kollegen:

„Es ist nicht zu verstehen, dass ein so einzigartiger, höchstwertiger Vertreter eines vollkommen unpolitischen Faches, das selbst in Russland bevorzugt gepflegt wird, nicht schon längst wieder mit wissenschaftlichen Aufgaben betraut wurde“ (Schmidt 1948).

Die Rolle von Betriebswirten und der Betriebswirtschaftslehre im Dritten Reich wurde lange nur unzureichend beleuchtet; ebenso lange wurde an der (Selbst-)Einschätzung der BWL als unpolitischem Fach sowie ihrer Professoren als unpolitischen Getriebenen festgehalten.

Allerdings gab es zwischen 1945 bis 1955 einen natürlichen Generationswechsel: In diesem Jahrzehnt starben insgesamt 16 (ehemalige) Ordinarien des Fachs – darunter Fachvertreter, die entscheidend zum Aufbau der BWL beigetragen hatten. Dieser große personelle Aderlass erlaubte einen relativ reibungslosen Wechsel der Forscher-Generationen.

Mit dem Ende des Nationalsozialismus verlor das Fach mit der Handelshochschule Königsberg eine seiner bedeutenden Institutionen; zudem entfielen Ordinariate in Prag und Posen. In der SBZ sah es hingegen zunächst so aus, als könnte es der BWL gelingen, an den Universitäten fortzubestehen. Die Voraussetzungen dafür waren auch vergleichsweise günstig: Ähnlich wie im NS-Staat war auch für den geplanten sozialistischen Staat zu erwarten, dass seine Wirtschaft stark reglementiert sein würde und staatlichen Plänen zu folgen hätte. Nach 1945 wurde daher auch an den ostdeutschen Hochschulen versucht, neue Lehrstuhlinhaber auf die freien Hochschulstellen zu berufen. Allerdings erwiesen sich die entsprechen-

den Erwartungen als verfrüht: Ende der vierziger Jahre wurden klar, dass die Betriebswirtschaftslehre klassischen Zuschnitts keine Zukunft mehr in der DDR haben würde; ihre verbliebenen Vertreter wurden zudem mit Repressalien bedroht und waren teilweise auch deren Opfer. Politisches Misstrauen verhinderte also ein prinzipiell durchaus mögliches Fortbestehen der BWL in der SBZ/DDR (vgl. Mantel 2009a: 499–528).

In Westdeutschland war das Fach Ende der vierziger, Anfang der fünfziger Jahre auch inhaltlich „an einem Wendepunkt angekommen“ – an einem Wendepunkt, der laut Schmalenbach „eine neue Ordnung der Beteiligten notwendig“ machte. Schmalenbach selbst fühlte sich dazu allerdings „zu alt und geistig [mittlerweile] zu schwerfällig“. Er glaubte daher, „daß dies gerade der Moment“ sei, „wo man der jüngeren Generation das Feld überlassen“ müsse (Schmalenbach 1955: 623). Diese Generation stand schon bereit – am augenfälligsten verkörpert in Erich Gutenberg, der Schmalenbachs Führungsrolle übernahm und das Fach inhaltlich in neue Bahnen lenkte, indem er es internationalen Entwicklungen öffnete und in eine stärker mikroökonomisch-mathematische Richtung führte. Auch hier zeigte sich wieder die große Flexibilität der Betriebswirte: In der Folgezeit passten sie sich rasch an das System der Sozialen Marktwirtschaft an und machten das Fach so zukunftsfähig.

Fazit

Fast alle Indikatoren der „Reife“ einer Disziplin sprechen dafür, dass sich die Betriebswirtschaftslehre um die Mitte des 20. Jahrhunderts fest an den Universitäten etabliert hatte: Eigenständige wissenschaftliche Leistungen, die Zahl der Lehrstühle, die Ausbildung des eigenen Nachwuchses, das Fächerangebot an den Hochschulen, die Zeitschriftenlandschaft, die praktische Einbindung und Anerkennung ihrer Vertreter, die Höhe der Drittmittel, die Anerkennung innerhalb der Hochschulen – z.B. durch die Wahl von Betriebswirten zu Rektoren –, Alumni in wichtigen Positionen, ein breites Angebot an Lehrbüchern und Lexika, eigene Verbände, eigene Tagungen, Kontakte mit und Unterstützung aus der Praxis sowie Beratungsleistungen für Praxis, Politik und Interessenverbände. Die Gründe dafür, dass die BWL einen so enormen Aufschwung genommen hat, sind vielfältig. Entscheidend war aber sicher, dass es den Vertretern der Disziplin immer wieder gelang, flexibel auf wechselnde wirtschaftliche und politische Anforderungen zu reagieren – was, wie in vielen Bereichen der deutschen

Gesellschaft des 20. Jahrhunderts, nicht immer ohne einen gewissen Grad an Opportunismus möglich war.

Literatur

- Denkschrift (1918): Universitätsarchiv Jena, Bstd. C, Nr. 488: [Wohl Julius Pierstorff am 3.10.1918 in einer] Denkschrift über die Lage der Wirtschaftswissenschaften in Jena
- Gaugler, Eduard/Mantel, Peter (2005): Internationale Kontakte der deutschen Betriebswirtschaftslehre im Dritten Reich. In: Oesterle, Michael-Jörg, Wolf, Joachim (Hgg.): Internationalisierung und Institution. Festschrift für Klaus Macharzina zur Emeritierung. Wiesbaden: Gabler, S. 449–480
- Göring (1942): Bundesarchiv, Bstd. R 4901, Sign. 820, Bl. 8: Reichsmarschall des Großdeutschen Reiches, Beauftragter für den Vierjahresplan [Hermann Göring], an REM vom 18.4.1942
- Gutachten (1936): Universitätsarchiv Göttingen, Bstd. Rekt., Personalakte Weigmann: Gutachten der NSDAP Gauleitung Sachsen, NSD-Dozentenbund, gez. Prof. Dr. Knick, über Walter Weigmann vom 20.8.1936
- Hammerstein, Notker (1995): Antisemitismus und deutsche Hochschulen 1871–1933. Frankfurt, New York: Campus
- Heuss, Theodor (1957): Brief an Ludwig Erhard. In: Beckerath, Erwin von, Meyer, Fritz W., Müller-Armack, Alfred (Hgg.): Wirtschaftsfragen der freien Welt [Festschrift für Ludwig Erhard]. Frankfurt am Main: Knapp, S. 3
- Johns (1949): Privatarchiv von Rudolf Johns: Rudolf Johns an Werner Cohn vom 30.X.1949
- Mantel, Peter (2009a): Betriebswirtschaftslehre und Nationalsozialismus. Eine institutionen- und personengeschichtliche Studie. Wiesbaden: Gabler
- Mantel, Peter (2009b): Schicksale betriebswirtschaftlicher Hochschullehrer im Dritten Reich. Mannheim: Forschungsstelle für Betriebswirtschaft und Sozialpraxis e.V. (FBS)
- Nicklisch, Heinrich (1933): Die Betriebswirtschaftslehre im nationalsozialistischen Staat. In: Die Betriebswirtschaft – Zeitschrift für Handelswissenschaft und Handelspraxis, 26. Jg., S. 173–177
- Redlich, Fritz (1957): Academic Education for Business: Its Development and the Contribution of Ignaz Jastrow (1856–1937) in Commemoration of the Hundredth Anniversary of Jastrow's Birth. In: Business History Review, Vol. 31, S. 35–91
- Rogowsky, Bruno (1962): Von der Art und dem Erfolg des Lebens und wissenschaftlichen Schaffens des Professors Dr. phil., Dr. oec. h.c., Dr. rer. pol. h.c., Dr. jur. h.c. Julius Hirsch. In: Behrens, Karl Christian (Hg.): Der Handel heute. In Memoriam Julius Hirsch. Tübingen: Mohr. S. 1–29
- Schäfer, Michael (1994): Die „Rationalität“ des Nationalsozialismus. Zur Kritik philosophischer Faschismustheorien am Beispiel der Kritischen Theorie. Weinheim: Beltz
- Schmalenbach (1937): Schmalenbach-Archiv, Bstd. S 91: Eugen Schmalenbach an Willy Minz vom 24.9.1937

- Schmalenbach, Eugen (1955): Brief an Wilhelm Hasenack vom 23.11.1953, zitiert nach Hasenack, Wilhelm: Wesen und Wirken Schmalenbachs im Lichte von Herkunft und Heimat. Ein Beitrag zu seinem 80. Geburtstag, in: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, 7. Jg., S. 545–567, 614–630
- Schmidt (1948): Sächsisches Hauptstaatsarchiv Dresden, Bstd. 11401, Nr. 1155: Erklärung Fritz Schmidts vom 12.7.1948
- Schneider, Dieter (2001): Betriebswirtschaftslehre. Band 4. Geschichte und Methoden der Wirtschaftswissenschaft. München, Wien: Oldenbourg
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2008): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2007/2008 [= Fachserie 11 / Reihe 4.1]. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt

Professoren und Pädagogik?

Die Entwicklung der Hochschulpädagogik an der Humboldt-Universität bis 1989

Johannes Keil
Berlin

Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung wird in den Studienreformdebatten häufig als etwas bezeichnet, das selbstverständlicher Bestandteil einer jeden Wissenschaftlerlaufbahn sein sollte.¹ Vollständig neu wäre eine solche Aus- und Weiterbildung im deutschen Hochschulwesen nicht: In der DDR war es eine Voraussetzung für den Erwerb der

Lehrberechtigung *Facultas docendi*,² dass auf eine absolvierte hochschulpädagogische Ausbildung verwiesen werden konnte. Um dies logistisch abzusichern, musste die Hochschulpädagogik annähernd flächendeckend an den Hochschulen des Landes vertreten sein. Doch verfügten die einzelnen Standorte des Faches durchaus über unterschiedliches Gewicht. Eine Schrittmacherinstitution der DDR-Hochschulpädagogik befand sich an der Humboldt-Universität zu Berlin (HU). Bevor deren Anfänge und Etablierung rekonstruiert werden, müssen die grundsätzlichen Entwicklungen der Hochschulpädagogik in der DDR nachgezeichnet werden, um das hochschulpädagogische Geschehen an der HU angemessen einordnen zu können. Sodann werden die Entwicklungslinien der Hochschulpädagogik an der HU nachgezeichnet.

1. Grundsätze der Hochschulpädagogik in der DDR

„Die Hochschulpädagogik ist als Teil der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften ein theoretisches und ideologisches Instrument der Arbeiterklasse zur Verwirklichung der Politik der Partei, die auf die

¹ Wissenschaftsrat (2008) S. 66-73

² Vergleichbar der *Venia legendi*, aber separiert von der Dissertation B, die wiederum die Habilitation ersetzt hatte.

ständige Erhöhung des materiellen und geistigen Lebensniveaus der Werktätigen und auf die Entwicklung ihres sozialistischen Bewusstseins ausgerichtet ist.“³

Diese Aussage trifft Helmut Lehmann, Leiter der Abteilung Hochschulpädagogik am Institut für Hochschulbildung der HU, im Jahre 1972. Sie macht offensichtlich, dass der Hochschulpädagogik in der DDR in der Theorie keine Eigenständigkeit zugeordnet war, sondern sie vielmehr konzeptuell eine reine Vermittlungsrolle staatlicher Direktiven ermöglichen und erleichtern sollte. So überschreibt Lehmann das Kapitel, in dem er diese Aussage trifft, auch mit „Einheit von Hochschulpolitik und Hochschulpädagogik“.⁴ Allerdings finden sich in der Quelle auch Bedenken, dass sich „neu heranreifenden Fragen der Erziehung und Ausbildung“ zu wenig gewidmet würde.⁵

Dass auf den Marxismus-Leninismus auch für die Hochschulpädagogik als ideologisch-theoretische Grundlage zurückgegriffen wurde, erscheint dabei nicht weiter erstaunlich, hatte doch die Phase der „organisierten Politisierung der Wissenschaft“⁶ damals bereits tiefgreifende Spuren hinterlassen. Wie in anderen Wissenschaftsdisziplinen wurde der ‚wissenschaftliche Meinungsstreit‘ nur noch sehr zögerlich ausgetragen.⁷ Auch die Betonung der induktiven Methode bzw. des starken Praxisbezugs der Hochschulpädagogik überrascht nicht weiter: Hier verhält sich die Hochschulpädagogik analog zu den Entwicklungen der meisten anderen Wissenschaftsdisziplinen, denn die Dritte Hochschulreform 1968/69 hatte nicht zuletzt die Entwicklung eines gesellschaftlichen Systems zur Verwirklichung der wissenschaftlich-technischen Revolution zum Ziel.⁸ Diesem Zweck sollte auch die Hochschulpädagogik zuträglich sein.

Zur Erfüllung der von Walter Ulbricht ausgegebenen Parole „überholen ohne einzuholen“ sollte die Hochschulpädagogik zu einer höheren Effektivität und Qualität an den Universitäten und Hochschulen beitragen.⁹ Allerdings taten sich die Hochschulpädagogen mit diesen Zielvorgaben nach eigener Einschätzung schwer, denn mit vornehmlicher Orientierung auf die Praxis bzw. Lehre geriet die theoretisch-fachspezifische Weiter-

³ Lehmann (1984) S. 23.

⁴ Lehmann (1984) S. 23.

⁵ Lehmann (1984) S. 23.

⁶ Malycha (2001) S. 19ff.

⁷ Lehmann (1984) S. 31.

⁸ Seifert (2007) S. 321.

⁹ Lehmann (1978) S. 10ff.

entwicklung der Hochschulpädagogik ins Hintertreffen. Teilnehmer der hochschulpädagogischen Lehrveranstaltungen verblieben zumeist reine Konsumenten bestehender Theoriegebäude, anstatt diese mit Charakteristika aus der Lehre ihrer eigenen Wissenschaftsdisziplin zu bestücken.¹⁰

Bei den theoretischen Grundlagen der Hochschulpädagogik wurde anfänglich auch auf die Ergebnisse der deutschen Tradition der Hochschulpädagogik vor dem Zweiten Weltkrieg zurückgegriffen.¹¹ Im Laufe der Zeit berief man sich aber zunehmend auf die Ausarbeitungen sowjetischer Hochschulpädagogen, was durch die Vielzahl der aus dem Russischen übersetzten Publikationen unterstützt wurde.¹² Zwar konnte man zunehmend auch auf eigene Forschung zurückgreifen, doch ergab sich hierbei in der DDR lange Zeit ein Problem daraus, dass die Mehrzahl der Wissenschaftler der Hochschulpädagogik aus der Pädagogik der allgemeinbildenden Schule stammte: Daher wurden nicht selten schulpädagogische Erkenntnisse auf die Hochschulausbildung übertragen. Erkenntnisse der Erwachsenenpädagogik hingegen wurden eher vernachlässigt.¹³

Im Rückblick auf die Hochschulpädagogik der DDR kam es nach 1990 zu kontroversen Einschätzungen, die jeweils auf Innenansichten beruhen: Olbertz beschreibt die Hochschulpädagogik in der DDR als Präventivinstrument, um befürchtete Unruhe an Hochschulen zu kontrollieren.¹⁴ Naumann kritisiert die Aussage von Olbertz als rein hypothetisch, da sie nicht hinreichend belegt sei.¹⁵ Siegfried Kiel als ein weiterer der aktiven Vertreter der DDR-Hochschulpädagogik beschreibt rückblickend die angestrebte höhere Qualität der Lehre als konstitutives Momentum für die Hochschulpädagogik. Die ideologisch-politischen Einflüsse auch auf die Hochschulpädagogik seien hingegen im Rahmen des DDR-Hochschulsystems üblich gewesen.¹⁶

Insgesamt lässt sich festhalten, dass zwei Elemente für die Etablierung der Hochschulpädagogik in der DDR zentral waren. Zum einen sollte die

¹⁰ Lehmann (1984) S. 27ff.

¹¹ Die Anknüpfung an die deutsche Tradition der deutschen Hochschulpädagogik geht auch auf die einflussreiche Stellung von Helmut Lehmann zurück, der zum Thema „Die Leistungen der Gesellschaft für Hochschulpädagogik in Deutschland (1910-1934) und ihre Bedeutung für die sozialistische Hochschulpädagogik in der DDR“ promoviert hatte. Vgl. Lehmann (1964).

¹² Lehmann (1976).

¹³ Lehmann (1984) S. 29f.

¹⁴ Olbertz (2001) S. 256ff.

¹⁵ Vgl. dazu Naumann (2007) S. 59ff.

¹⁶ Vgl. dazu Kiel (2000) S. 7.

Effizienz und die Steigerung der Qualität der Lehre an den Universitäten und Hochschulen vorangetrieben werden. Zum anderen war das Fach dahingehend angelegt, den wissenschaftlichen Nachwuchs auch durch die Hochschulpädagogik zu systemtragenden, ideologisch zuverlässigen Hochschulkadern auszubilden. Im Folgenden soll, neben der Darstellung der institutionellen Aspekte der Hochschulpädagogik, erläutert werden, wie sich diese beiden Elemente in der hochschulpädagogischen Praxis äußerten.

2. Institutionelle Entwicklung der Hochschulpädagogik in der DDR

Die eigentlichen Zentren der Forschungsplanung und -kooperation waren die entsprechenden Wissenschaftsbereiche an der Wilhem-Pieck-Universität Rostock, der Karl-Marx-Universität Leipzig sowie der TU Dresden und vor allem die Abteilung für Hochschulpädagogik des Zentralinstituts für Hochschulbildung Berlin (ZHB). Das ZHB stellte eine außeruniversitäre Einrichtung dar und war in seiner Arbeit dem Hochschulministerium direkt unterstellt. Es war erst 1982 im Rahmen der Zusammenlegung verschiedener Vorläufereinrichtungen gegründet worden¹⁷ und konnte mit seinen über 300 Mitarbeitern auf ein erhebliches Forschungspotential zurückgreifen.

Der Bereich Hochschulpädagogik an der HU war zu den Einrichtungen mittlerer Größe zu rechnen und wurde wie an den meisten Universitäten der DDR an den Wissenschaftsbereich der Pädagogik angelehnt. Olbertz weist darauf hin, dass die in Berlin, Leipzig und Dresden angesiedelte Hoch- und Fachschulpädagogik die wichtigsten Zentren bildeten.¹⁸ Die jeweils mehreren Einrichtungen in den drei Städten verbanden enge Kooperation, die für die Weiterentwicklung der Hochschulpädagogik entscheidende Wirkungen hatte. Im Raum Berlin waren z.B. folgende Einrichtungen zu finden:

- das Zentralinstitut für Hochschulbildung (insbesondere Abteilung Hochschulpädagogik),
- an der HU zu Berlin der Bereich Hochschulpädagogik, der Bereich Hochschulmethodik/Fremdsprachenausbildung, das Zentrum für Au-

¹⁷ Der HU war ab 1969 das Institut für Hochschulbildung und -ökonomie assoziiert.

¹⁸ Olbertz (2001) S. 252f.

diovisuelle Lehr- und Lernmittel, die Arbeitsgruppe Hochschulmethodik/Medizinmethodik,¹⁹

- an der Hochschule für Ökonomie die Abteilung Hochschulpädagogik,
- an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) die Arbeitsstelle für Theorie und Methodik der Lehrerbildung.²⁰

Bis 1980 wuchs die landesweite Zahl der hochschulpädagogischen Wissenschaftsbereiche auf 18, so dass die Hochschulpädagogik nunmehr an allen Universitäten, den sonstigen großen Hochschulen, am ZHB und an der APW vertreten war. Ebenso wuchs zwischen 1970-1980 auch die Zahl der Wissenschaftler in diesem Bereich von 60 auf 145 um mehr als das Doppelte an. Es wurden in diesem Zeitraum sieben Professuren und 23 Dozenturen für Hoch- bzw. Fachschulpädagogik neu eingerichtet.²¹ Insgesamt gab es dann:

- 17 ordentliche bzw. außerordentliche Professoren
- 22 Dozenten
- 43 Oberassistenten
- 53 Assistenten
- 10 Lehrer im Hochschuldienst.

Somit war die Hochschulpädagogik an fast jeder Hochschule mit einer Professur vertreten. An den meisten Einrichtungen waren zudem ein Dozent und zwischen zwei bis fünf Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen tätig. Insgesamt wurden auch nur wenige Stellen für Aspiranten bzw. Forschungsstudenten geschaffen, dennoch führte dieses Forschungspotential zu einer regen Veröffentlichungstätigkeit. Ohne genaueren Quellenverweis konstatiert Olbertz für die achtziger Jahre allerdings tendenziell einen Rückgang in Bezug auf die personelle Ausstattung der Hochschulpädagogik in der DDR.²²

¹⁹ Graf (1975) S. 7. Graf weist darauf hin, dass die HU nicht nur Forschungsk Kooperationen zu den im Berliner Raum befindlichen Hochschulen und Akademien unterhielt, sondern auch Weiterbildungsmaßnahmen für diese realisierte.

²⁰ Olbertz (2001) S. 253.

²¹ Lehmann (1980) S. 67f.

²² Olbertz (2001) S. 254.

3. Die Hochschulpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin

3.1 Anfänge

Helmut Lehmann galt in der DDR als einer der Mitbegründer und Wegbereiter der Hochschulpädagogik.²³ Von 1956 bis 1961 war er Mitarbeiter im Staatssekretariat für Hoch- und Fachschulwesen und ab 1961 für den Aufbau der Hochschulpädagogik an der HU zuständig, wo er 1968 ordentlicher Professor für Hochschulpädagogik wurde. 1964 hatte Lehmann seine Dissertation zum Thema „Die Leistungen der Gesellschaft für Hochschulpädagogik in Deutschland (1910-1934) und ihre Bedeutung für die sozialistische Hochschulpädagogik in der DDR“²⁴ eingereicht und schaffte durch die Aufarbeitung dieser historischen Quelle im Rahmen der Etablierung der Hochschulpädagogik in der DDR Anknüpfungspunkte an die deutsche Geschichte. Später wurde er Vorsitzender des Arbeitskreises Hochschulpädagogik beim Staatssekretariat bzw. Ministerium für das Hoch- und Fachschulwesen (MHF), und sein Schaffen war maßgeblich für die inhaltliche Ausrichtung und den Institutionalisierungsprozess der Hochschulpädagogik in der DDR.²⁵

Der Lehrkörper der DDR-Hochschulen incl. des wissenschaftlichen Nachwuchses war damals in keiner Weise systematisch hochschulpädagogisch ausgebildet. Bei den Neuberufungen war in dieser Zeit neben den fachlichen Voraussetzungen und der „staatspolitischen Eignung“ die soziale Herkunft, d.h. ob der Kandidat aus der Arbeiterklasse oder der werktätigen Bauernschaft stammte, von großer Bedeutung. Der Nachweis pädagogischer Kenntnisse und Erfahrungen galt als zweitrangig. Es galt der problematische Grundsatz, dass die Assistenten von ihren Professoren lernten, und das müsse dann wohl ausreichen.

Die erste hochschulpädagogische Lehrveranstaltung für Assistenten und Aspiranten in der DDR wurde von Helmut Lehmann an der HU im Wintersemester 1959/60 in der Form eines Spezialseminars abgehalten.²⁶ Im Jahr 1962/63 gab es ebenda innerhalb des Instituts für systematische Pädagogik ein mit zwei Personen besetztes „Arbeitszentrum Hochschulpädagogik“.²⁷

²³ Vgl. Lehmann (1984). Vgl. hier insbesondere den Kommentar von Buck-Blecher S. 11f.

²⁴ Lehmann (1964).

²⁵ Naumann (2007) S. 63.

²⁶ Vgl. Lehmann (1984) S. 6 und Olbertz (2001) S. 259.

²⁷ Humboldt-Universität zu Berlin (1962) S. 222.

Dieses Arbeitszentrum betrieb weder eine umfangreiche Lehre noch Forschung, was insofern verständlich war, als damals die Hochschulpädagogik eben nur einen geringen Stellenwert besaß. So finden sich im Vorlesungsverzeichnis der Universität auch keine hochschulpädagogischen Lehrveranstaltungen erwähnt.²⁸ Im Studienjahr 1967/68 gab es drei Planstellen für Hochschulpädagogik,²⁹ also keine signifikante Verbesserung. Auch in diesem Studienjahr wurden keinerlei allgemeine Lehrveranstaltungen zur Hochschulpädagogik angeboten, wohl aber sporadisch die ersten mehrtägigen hochschulpädagogischen Kurse je nach Anforderung einzelner Sektionen. So berichtet Lehmann 1969, dass sowohl im HU-Lehrkörper als auch bei den FDJ-Studenten die Hinwendung zur Studienrationalisierung und -intensivierung zugenommen habe.³⁰

Mit der Umsetzung des Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem, den Beschlüssen der IV. Hochschulkonferenz der SED und der Dritten Hochschulreform gab es eine grundsätzliche Veränderung im Hinblick auf die hochschulpädagogische Ausbildung an den Universitäten. An der HU wurde ein spezieller Bereich Hochschulpädagogik im Rahmen der in die Sektion Pädagogik umgewandelten bisherigen Pädagogischen Fakultät geschaffen. Nach der Dritten Hochschulreform traten diese Bereiche, an anderen Universitäten der DDR auch unter dem Namen „Wissenschaftsbereiche“ bekannt, an die Stelle der bisherigen Institute. Damit wurden die organisatorischen und personellen Voraussetzungen für die Erfüllung der neuen Aufgaben der Hochschulpädagogik schrittweise geschaffen. Zur Umsetzung der genannten Beschlüsse veranstaltete die HU 1969 die Konferenz ‚Studienrationalisierung und Intensivierung‘. Das Hauptreferat auf dieser Veranstaltung hielt Helmut Lehmann.³¹

Da im so genannten einheitlichen sozialistischen Bildungssystem fast alles zentral festgelegt und der Eigeninitiative der Universitäten wenig Raum gelassen wurde, gab es 1971 ein „Rahmenprogramm für die hochschulpädagogische Aus- und Weiterbildung an den Universitäten und Hochschulen der DDR in den Jahren 1971-75“, das vom Ministerium für das Hoch- und Fachschulwesen der DDR erlassen worden war. Danach hatten sich nunmehr alle Universitäten der DDR zu richten. Auf dieser Grundlage wurde im April 1972 von der Leitung der HU ein spezielles „Rahmenlehrprogramm für die hochschulpädagogische Aus- und Weiter-

²⁸ Vgl. Humboldt-Universität zu Berlin (1962).

²⁹ Humboldt-Universität zu Berlin (1967) S. 230.

³⁰ Lehmann (1984) S. 21.

³¹ Lehmann (1984) S. 16f.

bildung an der HU³² beschlossen. Dieses Programm orientierte auf drei Schwerpunkte:

- eine hochschulpädagogische Grundausbildung für den wissenschaftlichen Nachwuchs und dabei für Bewerber der *Facultas docendi* und für Forschungsstudenten,³³
- besondere hochschulpädagogische Kurse zum Einsatz und zur Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln,
- hochschulpädagogische Kolloquien zur Nutzung und Verallgemeinerung der hochschulpädagogischen Erfahrungen der Sektionen.

Das Rahmenprogramm sah Intensivkurse mit etwa 50 Stunden Lehrveranstaltungen vor, die im Wesentlichen vom Bereich Hochschulpädagogik bestritten wurden. Dass auch die hochschulpädagogische Ausbildung der weiteren „Vertiefung“ der klassenmäßigen marxistisch-leninistischen Kenntnisse dienen sollte, galt in der DDR als selbstverständlich. Es gab keine solche Veranstaltungen ohne diesen Bezug.³⁴ So hieß auch die Einleitungsthematik: „Die Hochschulpolitik der DDR, insbesondere nach dem VIII. Parteitag der SED“, für die zwei Stunden angesetzt wurden. Das 2. Kapitel umfasste etwa 11-12 Stunden und behandelte „Psychologische, didaktische und erziehungstheoretische Aspekte des hochschulpädagogischen Prozesses“.

Gegen diese Themen wäre wohl aus Sicht der pädagogischen Wissenschaft kaum etwas einzuwenden. Anders schon beim nachfolgenden Kapitel: „Erziehungstheoretische Aspekte des hochschulpädagogischen Prozesses“, wo es vor allem um die klassenmäßige Erziehung ging. Im Einzelnen werden folgende Anforderungen besonders hervorgehoben:

- Vermittlung und Aneignung des Marxismus-Leninismus als der wissenschaftlichen Ideologie, Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse
- Erziehung zum klassenmäßigen Verhalten entsprechend den Interessen, Werten und Normen der Arbeiterklasse
- Einheit von Lernen, Arbeiten und Teilnahme am revolutionären Kampf der Arbeiterklasse (Einheit von Belehrung und Erfahrung in der eigenen politischen Tätigkeit)

³² HU-Archiv, DfW 6927, (unpaginiert).

³³ Forschungsstudenten sind solche Studenten, die im Anschluss an ihr Studium in drei Jahren ihre Promotion nach genauem Plan ablegen sollen. Sie sollen die zukünftigen Professoren, Dozenten und führende Partei- und Staatsfunktionäre sein.

³⁴ Kiel (2000) S. 7.

- Einheit von wissenschaftlicher Objektivität und Klassenstandpunkt, von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit
- Gemeinsames Handeln und Zusammenarbeit aller am Erziehungsprozess Beteiligten (Hochschullehrer, FDJ, Partei und Massenorganisationen).

Ein letzter großer Block, für den rund 30 Stunden vorgesehen waren, befasste sich vor allem mit praktischen Fragen der Studienrationalisierung, Entwicklung und Einsatz von vorhandenen Lehr- und Lernmitteln, der Gestaltung des Selbststudiums, Analysen und Hospitationen.

Es war auch vorgesehen, dass alle Teilnehmer an dem hochschulpädagogischen Kurs eine Belegarbeit anfertigen mussten. Dabei lag die Orientierung darauf, dass aus der Belegarbeit selbst eine, wie es heißt, „echte Hilfe für die Teilnehmer und für die Verbesserung der Erziehungs- und Ausbildungsarbeit an der Sektion“ zu erreichen wäre. Die Belegarbeit sollte innerhalb von vier bis sechs Monaten nach Abschluss des Kurses abgegeben werden. Es wurde darauf orientiert, dass die Arbeit in den entsprechenden Sektionen verteidigt wird und damit zum wissenschaftlichen Meinungsstreit beiträgt. Nach der erfolgreichen Teilnahme am Kurs und der Anfertigung der Belegarbeit sollte ein Qualifizierungsnachweis erteilt werden.

Das dargelegte Rahmenprogramm wurde vom Bereich Hochschulpädagogik bestimmten Sektionen zur Stellungnahme vorgelegt. Die Stellungnahmen sind aufschlussreich. So heißt es in einem Brief vom 29.02.1972 des Bereichs Medizin, dass man prinzipiell das Vorhaben begrüße, aber gewisse Zweifel über den Umfang des marxistisch-leninistischen Einleitungskapitels bestünden.³⁵ Während für die Mediziner schon das geplante Einführungskapitel zu umfangreich war, man aber das Rahmenprogramm prinzipiell für richtig hielt, war der Sektion Marxismus-Leninismus die ideologische Fundierung noch nicht ausreichend. In einem Brief vom 17.03.1972 empfiehlt sie u.a., folgende Akzente herauszuarbeiten:

- Die Aufgaben des VIII. Parteitagés zur weiteren Durchsetzung der sozialistischen Hochschulpolitik und der Beitrag der Hochschulen zur Lösung der Hauptaufgabe.
- Die fortgeschrittensten Erfahrungen der Hochschulpolitik und -pädagogik der Sowjetunion.

³⁵ HU-Archiv, DfW 6927, (unpaginiert).

- Die Vermittlung und Aneignung des Marxismus-Leninismus als wissenschaftliche Ideologie, Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse solle „auf den ersten Rang“ gesetzt werden.
- Ferner solle das Grundgesetz aller großen Revolutionen (Erziehung der Massen anhand eigener Kampferfahrungen) in seiner Bedeutung für die Führung und Gestaltung des Prozesses der klassenmäßigen Erziehung behandelt werden.
- Schließlich wurde empfohlen, das Prinzip der Einheit von revolutionärer Theorie und Praxis sowie die Notwendigkeit der klassenmäßigen Wertung der ideologischen Positionen mit aufzunehmen.³⁶

Diese „Vorschläge“ der Sektion Marxismus-Leninismus zeigen, wie unterschiedlich im Universitätsrahmen die Positionen zur Hochschulpädagogik waren. Bei der praktischen Umsetzung des Rahmenprogramms Hochschulpädagogik ging man schrittweise vor, da eine rasche und vollständige Umsetzung die erst aufzubauenden Kapazitäten überfordert hätte, und außerdem wollte man erst Erfahrungen sammeln. So fand vom 27.-30.03.1972 ein erster Kurzlehrgang im Bereich Medizin statt. In einem Brief des Bereichs Medizin vom 20.04.1972, gezeichnet durch den stellvertretenden Direktor für Erziehung und Ausbildung am Bereich Medizin der HU, Harry Scharfschwerdt, wurden fast alle Vorträge des Kurzlehrgangs gelobt, nur der Vortrag „Probleme der klassenmäßigen Erziehung“ wurde ausdrücklich ob der Ausführlichkeit kritisiert. In der Gesamteinschätzung heißt es dann allerdings wörtlich:

„Der Lehrgang wurde von den Teilnehmern als echter Gewinn und als nützlich eingeschätzt. Es wurde die gute inhaltliche und didaktische Arbeit der Referenten und die Mitarbeit des Auditoriums hervorgehoben. Die eigenen Ergebnisse der Gruppe Hochschulpädagogik, die in den Vorträgen mit verwendet wurden, haben einen sehr positiven Eindruck bei den Hörern hervorgerufen. Besonders gelobt wurde außerdem die Ausgabe der abgezogenen Materialien. Von den Teilnehmern wurde hervorgehoben, dass durch die Darlegung die kritische Einstellung zur eigenen Erziehungs- und Ausbildungsarbeit geweckt bzw. befördert wurde. Alle Teilnehmer haben wesentliche Impulse auch für die Planung und Rationalisierung ihrer Arbeit auf dem Lehrgang erhalten.“³⁷

Nachdem das Rahmenprogramm schrittweise erprobt war, wurde es seit 1979 umfassend umgesetzt, insbesondere um die Anforderungen zu erfüllen, die mit der Erteilung der *Facultas docendi* verbunden waren.

³⁶ HU-Archiv, DfW 6927, (unpaginiert).

³⁷ HU-Archiv, DfW 6927 (unpaginiert).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass mit dem Rahmenprogramm für die Hochschulpädagogik eine solide Voraussetzung zur umfassenden pädagogischen Weiterbildung vorhandener und zukünftiger Hochschullehrer an der Universität geschaffen wurde. Nicht zuletzt durch die Pionierarbeit von Helmut Lehmann wurde das erste hochschulpädagogische Spezialseminar der DDR an der HU veranstaltet. Er lieferte auch Vorarbeiten hinsichtlich eines Besinnens auf die deutsche Tradition der Hochschulpädagogik vor 1933 und beeinflusste den hochschulpädagogischen Institutionalisierungsprozess an der HU maßgeblich. Obwohl das hochschulpädagogische Lehrangebot dazu neigte, mit ideologischen Bestandteilen überfrachtet zu sein, waren doch die geschaffenen Institutionen in dieser Form im Stande, die von staatlicher Seite gestellten Anforderungen, nämlich die Gewährleistung einer flächendeckenden Vorbereitung des wissenschaftlichen Nachwuchses der HU auf eine spätere akademische Lehrtätigkeit, auch zu bewältigen.

3.2 Die Hochschulpädagogik etabliert sich: das hochschulpädagogische Aus- und Weiterbildungsangebot bis 1989

Im Laufe der Jahre wurden komplexe Erfahrungen in der hochschulpädagogischen Arbeit an der HU gesammelt und die Ausbildung immer spezifischer gestaltet. Im Jahre 1975 gab es dann vier Formen der hochschulpädagogischen Aus- und Weiterbildung an der HU, die allen Lehrkräften der Universität offen standen:

- 1) Hochschulpädagogische Kurse oder Lehrgänge
- 2) Qualifizierungslehrgänge zur Entwicklung, Bedienung und zum Einsatz audiovisueller Lehr- und Lernmittel in der Hochschulausbildung
- 3) Erfahrungsaustausche zu hochschulpädagogischen Fragen der Erziehung und Ausbildung
- 4) hochschulpädagogische Lehrproben.

Die ersten und umfassendsten Formen wurden als *hochschulpädagogische Kurse* oder *Lehrgänge* bezeichnet. Hierbei waren jeweils 70 Stunden für Vorlesungen, Seminare, Übungen und spezifische Formen des wissenschaftlichen Austauschs vorgesehen. Die Einzelveranstaltungen konnten über einen längeren Zeitraum verteilt stattfinden, jedoch wurden für gewöhnlich die Veranstaltungen in einer etwa vierzehntägigen Blockveranstaltung außerhalb Berlins gebündelt.

Die hochschulpädagogische Aus- und Weiterbildung war für die Bewerber auf die *Facultas docendi* und für Forschungsstudenten gemäß „Anordnung vom 01.12.1968 über die Erteilung und den Entzug der *Facultas docendi* (Lehrbefähigung)“³⁸ obligatorisch. Die Bewerbung für diese Aus- und Weiterbildung erfolgte über die jeweilige Sektion. Da in diesen Jahren die Plätze des öfteren nicht ausreichten, wurden die *Facultas docendi*-Bewerber bevorzugt. Da die Anordnung über die Erteilung der *Facultas docendi* vergleichsweise sehr allgemein gehalten war und viele Kann-Bestimmungen enthielt, gab es für die einzelnen Fakultäten bei der Umsetzung große Gestaltungsmöglichkeiten.³⁹

Die Einführung der *Facultas docendi* ist für die flächendeckende Institutionalisierung der Hochschulpädagogik in der DDR markant. Der Ausgangspunkt für die *Facultas docendi* war der Versuch, sich in der DDR vom Graduierungssystem, das in der Bundesrepublik Deutschland gebräuchlich war und sich teilweise an die deutschen akademischen Grade vor 1933 anlehnte,⁴⁰ abzusetzen. Dabei beinhaltete die Neugliederung der wissenschaftlichen Abschlüsse in der DDR die Substitution des Habilitationsverfahrens durch die Promotion B. Allerdings war im Rahmen der Promotion B keine Lehrprobe mehr vorgesehen. Um diesen Mangel zu beheben, wurde die *Facultas docendi* als Voraussetzung für eine Lehrtätigkeit an einer Universität oder Hochschule eingeführt. Damit wurde eine strikte Trennung zwischen der bisherigen Zuerkennung der Lehrbefähigung im Rahmen des Habilitationsverfahrens und der nunmehrigen Zuerkennung der Lehrbefähigung über die neu eingerichtete *Facultas docendi* durchgeführt.⁴¹

Da für Erteilung der *Facultas docendi* unter anderem die Teilnahme an hochschulpädagogischen Kursen oder Lehrgängen erforderlich war, kam es an der HU schon gleich nach dem Erlass der zitierten Anordnung zu einem Ansturm auf diese Veranstaltungsform. Allerdings beschränkte dieser sich nicht auf den Kreis des wissenschaftlichen Nachwuchses, sondern ging auch von Partei- und Staatsfunktionären aus, die als nebenamtliche Lehrbeauftragte an der Universität tätig waren.

Der inhaltliche Rahmen für die hochschulpädagogischen Kurse oder Lehrgänge ergab sich aus dem weiterentwickelten „Programm für die hochschulpädagogische Qualifizierung der Lehrkräfte an Universitä-

³⁸ GBl. der DDR II, Nr. 127 (1968).

³⁹ Vgl. Kiel (2000) S. 8f.

⁴⁰ vom Bruch (2007) S. 197.

⁴¹ Laitko (1998) S. 154.

ten und Hochschulen“, das bis Juli 1974 von einer Arbeitsgruppe unter Leitung von Prof. Dr. Conrad (Karl-Marx-Universität Leipzig) erarbeitet worden war. In diesem Programm wurden Vorgaben für die Lehrveranstaltungen und die Belegarbeiten gemacht. Bezüglich der Belegarbeit wurden drei allgemeinen Themenschwerpunkten gesetzt. Im Folgenden werden jeweils zwei Beispiele aus dem Katalog möglicher Belegarbeiten eines Themenschwerpunktes aufgeführt:

- Grundlagen der sozialistischen Hochschulpädagogik
 - Die Zusammenarbeit bei der Ausbildung wissenschaftlicher Kader entsprechend dem Kaderprogramm der sozialistischen ökonomischen Integration - Vorschläge für die weitere Vervollkommnung und Vertiefung der Zusammenarbeit bei der Ausbildung wissenschaftlicher Kader auf ihrem Fachgebiet unter hochschulpädagogischen Aspekten
 - Probleme und Ergebnisse der Entwicklung sozialistischer Beziehungen zwischen Studenten und der Arbeiterjugend - dargestellt an Erfahrungen aus dem eigenen Arbeitsbereich
- Anwendung erziehungstheoretischer Erkenntnisse bei der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten
 - Analyse der Erziehungssituation in einem ausgewählten Studentenkollektiv und Ableitung von Schlussfolgerungen
 - Möglichkeiten der Planung und Organisation von Bewährungssituationen für die Erfassung und Beurteilung ideologischer Einstellungen der Studenten
- Die Anwendung hochschuldidaktischer Erkenntnisse bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen
 - Die Realisierung der Einheit von Politik und Pädagogik, dargestellt an Problemen und Ergebnissen der sozialistischen Wehrerziehung aus der eigenen Lehrtätigkeit
 - Untersuchungen/Meinungen/Erfahrungen zum Schwierigkeitsgrad von Lehrinhalten und zu ihrer fasslichen Darstellung in Vorlesungen/Seminaren/gedruckten Lehr- und Lernmitteln⁴²

Die zweite Form behandelte den Einsatz und die Handhabung neuer Lehrmittel und wurde unter dem Titel „*Qualifizierungslehrgänge zur Entwicklung, Bedienung und zum Einsatz audiovisueller Lehr- und Lernmittel in*

⁴² Graf (1975) S. 9f.

der *Hochschulausbildung*“ abgehalten. Die Bewerbung für diese Lehrgänge erfolgte wiederum über die Sektionen. Zeitlich erstreckten sich diese Lehrgänge über 24 Stunden respektive vier Tage. Die Zielsetzung der Lehrgänge bestand darin, den Teilnehmern Kenntnisse über die Funktion audiovisueller Lehr- und Lernmittel zu vermitteln, um sie zu befähigen, selbst beispielsweise Folien und Dias herzustellen. Nach erfolgreichem Abschluss des Lehrgangs erhielten die Teilnehmer einen Teilnahmebeleg und die Vorführungsgenehmigung für Filmgeräte.⁴³

Die dritte Form der hochschulpädagogischen Arbeit an der HU, der „*Erfahrungsaustausch zu hochschulpädagogischen Fragen der Erziehung und Ausbildung*“, hatte sich ab dem Ende der sechziger Jahre an der HU etabliert. Diese Veranstaltungen richteten sich an einen breiten Teilnehmerkreis, indem sämtliche Studenten und Lehrkräfte der HU auf freiwilliger Basis ohne vorige Bewerbung teilnehmen konnten und auch Vertreter anderer Universitäten der DDR eingeladen wurden. Durch Letzteres sollte der hochschulpädagogische Meinungsstreit mit anderen Hochschulen gefördert werden. Die flexible Konzeption dieser Veranstaltungen ließ die Form eines halb- oder ganztägigen Kolloquiums, eines Seminars oder von Beratungen zu.⁴⁴

Die vierte Form war die *hochschulpädagogische Lehrprobe*⁴⁵, die im Allgemeinen als Vorlesung, Seminar oder Übung abgelegt wurde. Die Facultas-docendi-Bewerber wurden von ihrer Sektion gemeldet. In einer Konsultation mit dem Bewerber und in Absprache mit dem Bereichsleiter bzw. dem Lehrstuhlinhaber wurde die Organisation und Abnahme der Lehrprobe festgelegt.⁴⁶

Den letzten bedeutenden Entwicklungsschritt tat die Hochschulpädagogik an der HU 1979, als an der HU das ‚Postgraduale Studium Hochschulpädagogik‘ eingerichtet wurde.⁴⁷ 1987 wurde für das ‚Postgraduale Studium Hochschulpädagogik‘, das sich auch an anderen Universitäten und Hochschulen der DDR etabliert hatte, ein Studienplan vom Minis-

⁴³ Die Genehmigung wurde erteilt gemäß GBl. der DDR II, Nr. 36 (1967), „Anordnung über die Prüfung von Filmvorführern für 16-mm-Schmalfilmprojektoren“ vom 01.03.1967.

⁴⁴ Graf (1975) S. 11f.

⁴⁵ HU-Archiv, DfW 6927, (unpaginiert); die Lehrproben wurden an der HU auf der Grundlage der Verfahrensordnung zur Anordnung vom 01.12.1968 über die Erteilung und den Entzug der Facultas docendi durchgeführt.

⁴⁶ Graf (1978) S. 174-178. Hier findet sich eine ausführliche Darstellung der Form und Funktion einer Konsultation.

⁴⁷ Borchard (2002) S. 15f. Borchard stellt fest, dass dieser Entwicklungsschritt in der BRD wenig rezipiert wurde.

terium für das Hoch- und Fachschulwesen erlassen. In den Programmvorgaben für dieses einjährige Studium waren insgesamt 80 Stunden an Lehrveranstaltungen und ungefähr das gleiche Zeitvolumen für das Selbststudium vorgesehen; ferner war eine Abschlussarbeit zu erstellen.⁴⁸ Für die Abschlussarbeiten gab es wiederum einen Katalog von Themen, der den hier weiter oben bereits aufgeführten inhaltlich sehr ähnlich war. Nachdem die Abschlussarbeit und die Prüfung erfolgreich bestanden war, wurde gemäß der gesetzlichen Vorgaben ein Fachschulabschluss vergeben.⁴⁹ Auch in Bezug auf das ‚Postgraduale Studium Hochschulpädagogik‘ lässt sich konstatieren, dass die enorme Regelungsdichte gerade im Hinblick auf die zu behandelnden Themen nicht zwangsläufig auch den gestalterischen Spielraum für die Veranstaltungen einschränkte, denn die Durchsetzung der Regelungen bzw. Kontrollen der Veranstaltungen waren nicht gleichermaßen ausgeprägt, was vom lehrenden Personal nicht selten dazu genutzt wurde, vom Lehrplan abzuweichen bzw. auf Wünsche der Lernenden einzugehen.⁵⁰

4. Resümee

Bei der Etablierung der Hochschulpädagogik in der DDR waren zwei Elemente zentral: Zum einen sollte durch die Hochschulpädagogik die Effizienz und die Qualität in der Lehre gesteigert werden, zum anderen sollte durch die Hochschulpädagogik ein Instrument bereitstehen, systemtragende, ideologisch einwandfreie Hochschulkader auszubilden. Beide Elemente führten in der DDR dazu, dass der Hochschulpädagogik ab dem Ende der sechziger Jahre eine wachsende institutionelle und personelle Ausstattung zur Verfügung gestellt wurde.

Der Berliner Raum und damit auch die Hochschulpädagogik an der HU bildete eines der Zentren der Wissenschaftsdisziplin in der DDR. Helmut Lehmann legte dafür den Grundstein, indem er die ersten hochschulpädagogischen Spezialseminare an der HU im Jahre 1959/60 veranstaltete. Den eigentlichen Aufschwung nahm die Wissenschaftsdisziplin an der HU allerdings erst, als im Rahmen der Dritten Hochschulreform in der DDR Ende der sechziger Jahre auch an der HU ein neues Gradue-

⁴⁸ Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (1987).

⁴⁹ GBl. der DDR I, Nr. 31, „Anordnung über das Fern- und Abendstudium an den Hoch- und Fachschulen“ vom 01.07.1973 und GBl. der DDR I, Nr. 8, „Anordnung Nr. 2 über das postgraduale Studium an den Hoch- und Fachschulen“ vom 02.02.1981.

⁵⁰ Olbertz (2001) S. 261f.

runssystem eingeführt wurde. Nunmehr erforderte eine Lehrtätigkeit an der Universität eine hochschulpädagogische Qualifizierung.

Um den neuen Anforderungen gerecht werden zu können, wurde an der HU 1972 das „Rahmenlehrprogramm für die hochschulpädagogische Aus- und Weiterbildung an der HU“ entwickelt. Mit der Umsetzung des Rahmenlehrprogramms dienten die hochschulpädagogischen Lehrveranstaltungen auch der Vermittlung der marxistisch-leninistischen Ideologie und aktueller SED-Politik. Die Sektion Marxismus-Leninismus hielt die ideologischen Elemente in den hochschulpädagogischen Lehrveranstaltungen für unzureichend. Hingegen konnte am Beispiel des Bereichs Medizin gezeigt werden, dass die Einführung von ideologischen bzw. hochschulpädagogisch-fachfremden Elementen auf wenig Gegenliebe stießen. Das Spannungsfeld, in dem die Hochschulpädagogik in der DDR hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausrichtung angesiedelt war, blieb folglich auch inneruniversitär unaufgelöst. Dabei bestand die Tendenz, dass sich die Hochschulpädagogik an der HU inhaltlich von der marxistisch-leninistischen Ideologie vereinnahmen ließ.

Ab den siebziger Jahren etablierte der Bereich Hochschulpädagogik vier Veranstaltungsformen, wovon die hochschulpädagogischen Kurse oder Lehrgänge und die Lehrproben hervorzuheben sind, da sie von den Nachwuchswissenschaftlern zur Erlangung der universitären Lehrbefähigung (*Facultas docendi*) besucht werden mussten. Auf Grundlage dieser beiden Veranstaltungsformen konnte eine flächendeckende hochschulpädagogische Qualifizierung aller Lehrkräfte an der HU sichergestellt werden. Demzufolge änderte sich an den Veranstaltungsformen bis 1989 im Wesentlichen nichts. Dies gilt auch für den Rahmen des einjährigen postgradualen Studiengangs, der 1979 an der HU für Hochschulpädagogik eingerichtet wurde. Dieser institutionelle Entwicklungsschritt der Wissenschaftsdisziplin stellte die letzte bedeutende Bemühung zu Zeiten der DDR dar, der Lehre an der Universität einen höheren Stellenwert einzuräumen, bevor der Bereich Hochschulpädagogik an der HU 1991 im Zuge der Abwicklung der Sektion Erziehungswissenschaften geschlossen wurde.

Literatur

- Borchard, Christiane (2002). Hochschuldidaktische Weiterbildung - Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH - Weiterbildung in der Hochschullehre, seiner Konzeption und Evaluation. Münster, Hamburg, London: Lit-Verlag.
- Bruch, Rüdiger vom (2007). Akademische Abschlüsse im 20. Jahrhundert. In Rainer Christoph Schwinges (Hg.), Examen, Titel, Promotionen. Akademisches und staatliches Qualifikationswesen vom 13. bis zum 21. Jahrhundert (S. 195-210). Basel: Schwabe Verlag AG.
- Graf, Werner (1975). Die hochschulpädagogische Lehre und Forschung an der Humboldt-Universität zu Berlin (1. Aufl.). Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Graf, Werner & Stock, Helga (1978). Funktion und Gestaltung der Konsultation. In Werner Graf, Wolfram Knöchel (Hg.), Einführung in die Hochschuldidaktik (S. 174-178). Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Humboldt-Universität zu Berlin (1962). Personal und Vorlesungsverzeichnis der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Staatssekretariat für Hoch- und Fachschulwesen der DDR.
- Humboldt-Universität zu Berlin (1967). Personal und Vorlesungsverzeichnis der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Ministerium für das Hoch- und Fachschulwesen der DDR.
- Kiel, Siegfried (2000). Die hochschulpädagogische Qualifizierung von Lehrkräften in der DDR im Spannungsfeld von Reglementierung und Offenheit. HoF-Berichte, Sonderheft, 7-10.
- Laitko, Hubert (1998). Umstrukturierung statt Neugründung: die dritte Hochschulreform der DDR. Berichte zur Wissenschaftsgeschichte, 21, 143-158.
- Lehmann, Helmut (1964). Die Leistungen der Gesellschaft für Hochschulpädagogik in Deutschland (1910-1934) und ihre Bedeutung für die sozialistische Hochschulpädagogik in der DDR. Diss. A. Berlin: Pädagogische Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin.
- Lehmann, Helmut (1976). Sowjetische Beiträge zur Hochschulpädagogik (Helmut Lehmann, Elske Däbritz, Günther Wutzler, Hg.). Berlin: Volk und Wissen.
- Lehmann, Helmut (1978). Wesen und Aufgabe der Hochschulpädagogik. In Werner Graf, Wolfram Knöchel (Hg.), Einführung in die Hochschuldidaktik (S. 10-15). Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Lehmann, Helmut (1980). Stand und Aufgaben der Entwicklung der Hochschulpädagogik/Fachschulpädagogik in der DDR (Bd. Materialien der Zentralen Arbeitstagung Hochschulpädagogik/Fachschulpädagogik am 8. und 9. Februar). Leipzig: Ministerium für das Hoch- und Fachschulwesen der DDR.
- Lehmann, Helmut (1984). Helmut Lehmann (1928-1980). Mitbegründer und Wegbereiter der Hochschulpädagogik in der DDR (aus seinem wissenschaftlichen Nachlaß) (Herausgegeben und kommentiert von Gertraude Buck-Bechler). Berlin: Zentralinstitut für Hochschulbildung.
- Malycha, Andreas (2001). Das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik in der SBZ/DDR von 1945 bis 1961. Aus Politik und Zeitgeschichte, 30-31, 14-21.

- Ministerium für das Hoch- und Fachschulwesen (1987). Studienplan für das postgraduale Studium Hochschulpädagogik an Universitäten und Hochschulen der DDR. Berlin: Ministerium für das Hoch- und Fachschulwesen der DDR.
- Naumann, Werner (2007). Zu historischen Wurzeln und ausgewählten Schwerpunktaufgaben der Hochschulpädagogik der DDR [Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 1.12.2006]. In Karin Reiber, Regine Richter (Hg.), Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn (S. 56-76). Berlin: Logos-Verlag.
- Olbertz, Jan-Hendrik (2001). Hochschulpädagogik. Hintergründe eines „Transformationsverzichts“. In Peer Pasternack (Hg.), DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg (S. 239-274). Weinheim, Basel: Beltz - Deutscher Studien Verlag.
- Seifert, Rita (2007). Strukturelle Veränderungen an der Friedrich-Schiller-Universität Jena 1968 bis 1990. In Uwe Hoßfeld, Tobias Kaiser, Heinz Mestrup (Hg.), Hochschule im Sozialismus. Studien zur Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität in Jena (1945-1990) (Bd. 1, S. 320-329). Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, Drs. 8639-08, Berlin, 04.07.2008, URL <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf> (Zugriff 10.10.2009).

Antonia Scholkmann, Bianca Roters, Judith Ricken, Marc Höcker (Hg.): Hochschulforschung und Hochschulmanagement im Dialog. Zur Praxisrelevanz empirischer Forschung über die Hochschule. Münster: Waxmann. 192 Seiten, ISBN 978-8309-1967-4, € 24,90.

Die an der Technischen Universität Dortmund beheimateten Herausgeber/-innen gehen der Frage nach, welchen Nutzen die Erkenntnisse der Hochschulforschung für die Administration von Universitäten haben. Der Sammelband nähert sich dem Thema empirisch und theoretisch über verschiedene disziplinäre Zugänge. Er stellt die Perspektiven der Hochschulforschung und der Praxis gegenüber und konfrontiert sie in Diskussionen und Interviews miteinander. Das Buch will – so der Umschlagtext – den Dialog zwischen Forschung und universitärer Praxis anregen und damit den Spielraum partizipativer Ansätze innerhalb ökonomisch-betriebswirtschaftlich dominierter Reformbemühungen ausloten. Es richtet sich an alle, die den Kommunikationsraum Hochschule mitreflektieren und mitgestalten wollen: an Hochschulforscher/-innen ebenso wie an Fach- und Führungskräfte aus Universitätsverwaltungen und Praktiker/-innen aus Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftsberatung.

In ihrer Einleitung stellen die Herausgeber/-innen zunächst die Frage: „Wozu Hochschulforschung?“ Die Antwort erfolgt zunächst theoretisch mit dem Verweis auf den Wissensbedarf hinsichtlich der eigenen Institution bei anstehender Anpassungsleistung an veränderte Rahmenbedingungen. Dies mache begründete Entscheidungen erforderlich (für oder gegen Konzepte, Modellversuche und Expertenvorschläge). Mit Bezug auf Pasternack wird betont, dass die Hochschulforschung, ausgehend von einem Fundus an Vorratswissen (Teichler), auf eine Erweiterung bzw. Überschreitung von Problemhorizonten ziele. Sie habe ihre Expertise im Gegensatz zu anderen, vor allem beratungsorientierten Wissensangeboten gerade darin, dass sie *nicht* vornehmlich komplexitätsreduzierende Vorschläge zur Behebung *akuter* Problembestände liefere. Vielmehr zeichne

sie sich durch ihre Fokussierung auf nachhaltige Entwicklungen aus. Dies könne möglicherweise nicht-intendierte Folgen verhindern. Die Hochschulforschung – will sie sich Gehör verschaffen – steht dabei vor der Aufgabe, die Präsentation ihrer Ergebnisse den Bedürfnissen von Adressaten anzupassen. Wie dies möglich sei, stellen die Herausgeber etwa am Beispiel des Bologna-Prozesses dar.

Das Buch gliedert sich in fünf Kapitel: 1. Wissen und Entscheiden, 2. Personalentwicklung und Führung, 3. Planung und Steuerung, 4. Kommunikationsräume, 5. Ambivalenzen und Potentiale. Hier werden vor allem das erste, das dritte und das letzte Kapitel vorgestellt.

Im ersten Kapitel geht es um die Universität als Wissen generierende und transferierende Institution. *Maximiliane Wilkesmann* argumentiert, dass möglichst vollständiges Wissen vorteilhaft sei. Sie leitet daraus als künftige Kernaufgabe der Hochschulforschung ab, geeignete Strukturen für den internen Wissenstransfer zu schaffen (S. 25f.). *Natalja Menold* stellt dagegen empirische Studien zur Wissensintegration anhand der Metaplan-Moderation und des so genannten Socio-Technical-Walkthrough vor (S. 39f.). Die Studien illustrieren, wie sich der Grad der Integration auf die Umsetzung von Vereinbarungen auswirken kann. Insbesondere Statusunterschiede und Zeitdruck würden hierbei die Wissensintegration erschweren, wodurch die Umsetzung von Entscheidungen scheitern könne. Dies sei nicht nur bei Entscheidungen der Organisationsentwicklung, sondern auch für die rapide steigende Zahl an fach- und hochschulübergreifenden Forschungsk Kooperationen relevant, die oft zäh und mühsam liefen. Wie sich hier der Grad der Wissensintegration allerdings auf die Ergebnisqualität auswirke, sei bisher kaum untersucht.

Der eigentliche Dialog zu diesem Thema findet im anschließend dokumentierten Gespräch mit dem damaligen Rektor der TU Dortmund *Eberhardt Becker* statt (S. 57f.): Darin wird herausgearbeitet, dass das (institutionelle) Wissen eines Rektorates vor allem in der Verwaltung existiere. Dies liege daran, dass strategische Prozesse leicht sechs bis acht Jahre dauern. „Damit haben sie eine längere Halbwertszeit als die Verweildauer der Leitungspersonen.“ (S. 58) Besondere Bedeutung habe daher die (nachvollziehbare) Dokumentation von Entscheidungsprozessen, das Erinnerungsvermögen von Mitarbeiter/-innen und die Kontinuität von Amtsbesetzungen (S. 59). Zudem, so Becker, sei es „eine völlig idealistische Vorstellung“, dass Entscheider sich eine umfassende Wissensbasis verschaffen, „denn dann müssten sie für jeden Punkt mehrere Stunden lesen.“ „Um dennoch zu einer fundierten Entscheidung zu gelangen, müssen Sie

aufgrund von Vorlagen entscheiden und darauf vertrauen, dass die Zuarbeitenden die relevanten Gesichtspunkte durchdacht haben.“ (S. 66) Hierbei sei aber noch zwischen Standard-Entscheidungen und strategischen Entscheidungen zu differenzieren: Bei Standardentscheidungen sei vor allem Menschenkenntnis wichtig, um die Zuarbeitenden einschätzen zu können. Bei strategischen Entscheidungen hingegen werden „erst einmal Prozesse in Gang [gesetzt], von denen Sie überzeugt sind, dass sie sich in der Zukunft positiv auf die Universität auswirken werden. Nach einer gewissen Zeit stellen Sie vielleicht fest, dass es im Ablauf der Regularien stockt und hakt (...). Sie können das dann natürlich bedauern. Sie können aber auch zu der Einsicht kommen, dass dies (...) auf jeden Fall eintritt, (...) aber die Entscheidung war im Grunde korrekt.“ (S. 68).

Im dritten Kapitel geht es um Planung und Steuerung. *Andres Friedrichsmeier* stellt sich die Frage, welchen Beitrag theoretische und empirische Untersuchungen für die Hochschulsteuerung leisten können. Hierzu konfrontiert er praxisnahe mit theoretisch distanzierter Annahmen zur Hochschulsteuerung (S. 89f.). Er arbeitet den Widerspruch zwischen den Erwartungen der (hohen) Tragweite der kommenden Entscheidungen und dem Skeptizismus in Bezug auf frühere heraus und versucht, eine Brücke vom „Ufer der Praxis“ zum „Ufer der Theorie“ zu schlagen. Deren Konturen charakterisiert er allerdings als weiterhin undeutlich. Dennoch vertritt er die Auffassung, dass die Verbindung von steuerungs-skeptischen und -optimistischen Ansätzen im Neuen Steuerungsmodell zu dessen Vorzügen zu zählen ist. Beispielhaft nennt er Ansätze der Institutionenökonomie, die das „Eigeninteresse der Bürokratie“ und das ihrer Mitarbeiter ins Spiel bringen (S. 95). Praktisch anwendbar sei dieses Wissen, indem das Prozessmanagement ausdrücklich darauf abgestimmt würde, dass der jeweils gerade anstehende Reformschritt vermutlich nach wenigen Jahren durch einen anderen, aber in eine ähnliche Richtung zielenden abgelöst wird. Dies lege es nahe, eine ungenaue, jedoch pragmatisch an bewährten Arbeitsabläufen angelehnte Umsetzung auf Ebene der Fächer zu antizipieren und zu tolerieren.

Weitere Beiträge behandeln u.a. die Doppel-Rolle der Dekane und den Einfluss einzelner Persönlichkeiten (*Antonia Scholkmann*), Studienreformen-Zyklen (*Olaf Bartz*) und (Online-)Kommunikationsräume (*Isa Jahnke* u.a.). Im Schlussbeitrag diskutiert *Sigrid Metz-Göckel* das „produktive Verhältnis von Wissenschaft und Verwaltung“ bzw. Hochschulleitung, welches idealerweise als „Ko-Produktion“ von Erkenntnissen zu gestalten sei. So seien Zusammenhänge und Wirkungen von Maßnahmen und Steu-

erungsverfahren gesicherter zu eruieren, als dies über ad hoc Bewertungen und subjektive Erfahrungen möglich ist. Dadurch könne vermieden werden, dass auch in für die Hochschule zentralen Entscheidungen „weitgehend mit unzureichenden Informationen“ operiert wird, was Metz-Göckel zugespitzt auf die Formel bringt: „Denn sie wissen nicht, was sie tun.“

Der Ertrag des Buches liegt darin, die unterschiedlichen Perspektiven sichtbar zu machen und den Diskurs anzuregen. Dieser findet trotz des dargelegten großen Potentials immer noch selten statt. Auch die Frage, warum dies so ist, wurde zumindest z.T. beantwortet. Es gibt natürlich noch weitere ungenutzte Potentiale, denen sich künftige Publikationen stärker widmen könnten: So wäre im Gespräch mit Rektor Becker gemäß den Zielen des Buches eigentlich Gelegenheit gewesen, nachzufragen: Warum wird die Verwaltung (die zuvor als *das* institutionelle Gedächtnis eingeschätzt wurde) gerade bei strategischen Prozessen offenbar so wenig beteiligt? Könnte dies beispielsweise an fehlenden Kompetenzen der Verwaltung, an erfahrungsbegründeter Reformskepsis (*Friedrichsmeier*, S. 89f.) oder an mikropolitischen Prozessen liegen? Denn die zumindest an einigen Hochschulen begonnene und keineswegs komplett fortgeführte Anzahl strategischer Prozesse lässt die Einschätzung, dass es hier und da „stockt und hakt“, als stark relativierend erscheinen. Jedenfalls scheint dies nicht generalisierbar, wenn man die konkreten Problemhorizonte der Dortmunder Akteure verlässt. *Friedrichsmeier* leistet den schwierigen Brückenschlag von der Theorie zur Praxis anhand eigener Projektbeispiele. Bei ihm bleibt jedoch unklar, warum nicht von vornherein auf hochschulweiter Ebene eher allgemeine Grundregeln und Leitsätze formuliert werden und darauf aufbauend von den Fakultäten (fach-)spezifisch angepasste Handlungen erfolgen sollten. Denn u.a. mit diesem Versprechen wurde das Instrument der Zielvereinbarung eingeführt. Inzwischen haben mehrere Hochschulen Qualitätskonzepte bzw. Leitsätze nach einer Art „Subsidiaritätsprinzip“ beschlossen und z.T. umgesetzt (vgl. Sandfuchs in IHF-Beiträgen 4/2008, Krempkow in QiW 1/2009). Auch das bundesweite INCHER-Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB), in dem die Hochschulen maßgeblich Einfluss auf die Anlage und die Interpretation der Ergebnisse haben, folgt dieser Grundidee (vgl. Schomburg in QiW 3/2008).

Kritisch ist daher anzumerken, dass in einigen Beiträgen an Stellen, wo es hätte noch spannender werden können, nicht alle zentralen Fragen konsequent verfolgt wurden. Fazit: Auch wenn manches noch weiter vertieft werden könnte und sollte, ist es ein lesenswertes und im besten Sinne (zum Weiterfragen) anregendes Buch für die größer werdende Gruppe der

Wissenschaftsmanager/innen und -Berater/innen, der Hochschul-Verwaltungsangehörigen sowie für Interessierte in der Hochschulforschung.

René Krempkow (Bonn)

Stefan Remhof: Auswanderung von Akademikern aus Deutschland. Gründe, Auswirkungen und Gegenmaßnahmen. Tectum, Marburg 2008. 157 Seiten, ISBN 978-3-8288-9686-4, € 24,90

Die Diplomarbeit von Stefan Remhof geht der Frage nach, warum sehr gut ausgebildete Deutsche mit Hochschulabschluss die Bundesrepublik verlassen, welche Gründe sie zur Auswanderung bewegen, und wie dem entgegen gewirkt werden könnte. Methodisch wird auf Literatur aus der Wirtschafts-, Migrations- und Hochschulforschung, Statistiken und Meinungsumfragen sowie auf die Berichterstattung in Online- und Printmedien zurückgegriffen. Neben der Textanalyse wird eine schriftliche Befragung von Experten aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft gemäß einer Delphi-Methode durchgeführt, deren Ergebnisse in dem gut dreißigseitigen Anhang dokumentiert sind.

Den roten Faden der Arbeit entwickelt der Autor um die für ihn entscheidende Frage, ob es sich bei der Auswanderung um ein „dauerhaftes Phänomen mit negativen Auswirkungen auf den Standort Deutschland handelt oder ob die Auswanderung einen temporären Charakter hat“ (S. 90). Dabei stößt die statistische Beschreibung schnell an Grenzen. Insbesondere erweist sich die Unterscheidung zwischen dauerhafter Abwanderung und temporärer Auswanderung als problematisch. Dies ist der unzureichenden statistischen Datenlage geschuldet. So beinhalten z.B. die beim Statistischen Bundesamt geführten Wanderungsstatistiken keine Angaben zur beruflichen Qualifikation oder zum Bildungshintergrund. Zudem wird jeder Zu- oder Fortzug als voneinander unabhängig erfasst, sodass eine verlässliche Datenbasis zu den Migrationsbewegungen nicht herangezogen werden konnten. „Um den Umfang der Auswanderung Hochqualifizierter aus Deutschland zu beleuchten ist man daher weitgehend auf Schätzwerte angewiesen.“ (S. 29)

Mit einem negativen Wanderungssaldo, bezogen auf alle Bevölkerungsgruppen, der sich im Jahr 2006 auf „genau 51.906 Personen beziffert hat“, habe sich Deutschland „vom Einwanderungs- zum Auswanderungsland gewandelt“ (S. 30), wobei der Wanderungssaldo regional vor allem zwischen den westdeutschen (minus rund 47.000 Personen) und den ostdeutschen Bundesländern (minus knapp 5.000 Personen) unterschiedlich verteilt ist. Von den in 2006 insgesamt 155.290 registrierten abgewanderten Personen (S. 30) gingen 11,6 % in die Schweiz, 8,9 % in die USA, gefolgt von Österreich, Großbritannien, Polen, Spanien und Frankreich (S. 54f). Ein Großteil der in der Diplomarbeit ausgewerteten Quellen bestätigt vor diesem Hintergrund, dass die Auswanderung der Hochqualifizierten vorwiegend temporär ist. Aber gerade Akademiker/innen mit Promotion, die „Höchstqualifizierten“ (S. 36), neigten zu einer eher dauerhaften Abwanderung. Das herausgearbeitete Profil charakterisiert sie als tendenziell „männlich, ledig, jung“, gut ausgebildet und in der Regel gut verdienend (S. 36). Diesen zentralen Befund zum Abwanderungsprofil der Höchstqualifizierten, um die es im Kern des politischen Diskurses um den befürchteten Verlust wertvoller Innovationspotenziale primär geht, schlägt der Autor vor mit dem mikrotheoretischen Humankapitalansatz zu erklären. Die Gründe für die temporäre Abwanderung der vorwiegend männlichen Jungakademiker sind entsprechend in einer individuellen Investition in ihr Humankapital zu vermuten – insofern die Migration tatsächlich ökonomisch bedingt ist (S. 37). Für die theoretische Einordnung dieses und der weiteren Untersuchungsergebnisse werden ausschließlich ökonomietheoretische Ansätze herangezogen. Neben dem genannten Humankapitalansatz sind es die Neoklassiker, meso- und makrotheoretische Modelle wie der Push-Pull-Ansatz, wonach Einkommensunterschiede zwischen Staaten Anziehungs- und Abstoßungsfaktoren auslösen, die die „Migrationsneigung“ (S. 11) als ein „Kollektivphänomen“ (S. 12) begünstigen können. Bei diesem Gang der Untersuchung erscheint es umso überraschender, dass der Familienpolitik (Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Elterngeld, Kinderkrippen) aus Sicht des Autors künftig eine höhere Priorität zukommen müsse. So haben z.B. Ergebnisse des „Generations and Gender Survey“ des Bundesinstituts für Berufsbildung gezeigt, dass „eine überragende Mehrheit (etwa 94 Prozent) der befragten Frauen im Alter von 20 bis 49 Jahren eine familienfreundliche Politik als eine Selbstverständlichkeit einfordern“ (S. 70), dass diese Erwartung mit höherem Bildungsniveau ansteigt, und vor allem „die Wirtschaft in der Pflicht“ gesehen wird und nicht an erster Stelle Politik und Gesellschaft (S. 71).

Insgesamt wird deutlich, dass vermutlich nicht die wirtschaftlichen Aspekte wie Einkommens- oder Steuerfragen etc. zentral sind, sondern ebenso soziale Faktoren wie die Unvereinbarkeit von Beruf und Familie oder die in Umfragen unter dem akademischen Nachwuchs häufig als unbefriedigend empfundenen Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft auf dem Weg zur Professur. Mit diesem Fazit des Autors wird die Erklärungskraft der zuvor referierten ökonomietheoretischen Ansätze eingeschränkt und von ihm reflektiert. Dies, und die Hypothek der defizitären statistischen Datenlage aufgezeigt zu haben, ist das Verdienst dieser Arbeit. Sie ist allen zur Lektüre zu empfehlen, die sich für die differenziert herausgearbeiteten verschiedenen Facetten von *Brain Drain* und *Brain Circulation* im wissenschaftlichen Bereich interessieren: Mobilität von Studierenden, Beschäftigungsverhältnisse von Hochschulabsolventen, Profil und zeitlicher Umfang der Auswanderung, Gründe für Abwanderung, die in der Globalisierung sowie in internen Arbeitsmarktbedingungen in Deutschland gesehen werden (Hochschulpolitik, Spitzenforschung, Bürokratie, Karrieremöglichkeiten, Arbeitsbedingungen, Gewinnmaximierung, Steuergesetzgebung), Einschätzungen zu gesamtwirtschaftlichen Auswirkungen (Bildungsrendite, demographische Entwicklung, Fachkräftemangel, Sozialsysteme) sowie Gegenmaßnahmen wie etwa die gezielte Anwerbung von Hoch- und Höchstqualifizierten aus dem Ausland.

Karin Zimmermann (Halle-Wittenberg)

Klemens Himpele / Torsten Bultmann (Hg.): Studiengebühren in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung. 10 Jahre Aktionsbündnis gegen Studiengebühren (ABS). Rückblick und Ausblick, BdWi-Verlag, Marburg 2009, ISBN 978-3-939864-07-3, 290 Seiten, € 12,-

Anlässlich des zehnjährigen Bestehens des Aktionsbündnisses gegen Studiengebühren haben Klemens Himpele und Torsten Bultmann 36 Beiträge und Dokumente zur Studiengebührendebatte in einem Sammelband veröffentlicht. Der Anlass der Veröffentlichung gibt dabei die Form vor:

Es handelt sich um ein journalistisch-wissenschaftliches Buch, das aus gebührenkritischer Position Partei ergreifen will und dies auch tut. Den Herausgebern gelingt hierbei ein stringenter Aufbau: Zunächst werden die Hintergründe und die historische Entwicklung beleuchtet, bevor in einem zweiten Abschnitt die Debattenfelder der vergangenen Jahre bearbeitet werden. Der dritte Teil widmet sich den Akteuren in der Studiengebühren-debatte, der vierte der internationalen Einordnung. Der fünfte Abschnitt schließlich behandelt das Aktionsbündnis selber, und zum Schluss werden einige Dokumente veröffentlicht.

Die Phase der Diskussion und der teilweisen Einführung von Studiengebühren ist in Deutschland zusammengefallen mit der Reform und dem Abbau anderer öffentlicher Leistungen etwa im Sozialbereich. Der Sammelband beginnt daher mit einem Beitrag von Tim Engartner, der die „marktförmige Umgestaltung der Gesellschaft“ (S. 21) untersucht und damit gleichsam die Hintergrundfolie der Studiengebührende-batte darstellt. Die Rolle des Staates sei in den vergangenen Jahren einer grundlegenden Revision unterzogen worden, da ein Staatsversagen konstatiert und die Entstaatlichung als Ausweg behauptet wurde. Dieser Tendenz habe sich der Bildungsbereich nicht entziehen können, Studiengebühren seien nur ein Element der daraus folgenden neuen Hochschulpolitik. Entsprechend sei auch die gesellschaftliche Verantwortung für die Hochschulen negiert worden: „Wenn die Gesellschaft nach dem Vorbild des Marktes umstrukturiert wird, degeneriert die Universität – organisationssoziologisch betrachtet – zu einem Unternehmen wie jedes andere, sei es, dass dieses Würstchen, Waschmittel oder Windeln herstellt, und inhaltlich betrachtet zu einer akademischen Berufsschule, die entsprechende Qualifikationen vermittelt, aber kein Forum für kritische Diskussionen mehr ist“ (Christoph Butterwegge, S. 27). Damit jedoch stellt sich die Frage der spezifischen Funktion von Hochschulen, Wissenschaft und Bildung, und wie sich diese durch die veränderten Rahmenbedingungen ebenfalls ändert.

Der allgemeinen Einordnung folgt die Auseinandersetzung mit den Debattenfeldern der vergangenen Jahren: Die Humankapitaltheorie als Grundlage der „Investitionsentscheidungen“ wird kritisch behandelt, da die Einkommenserwartung zwar eine Rolle bei der Bildungsentscheidung spielen könne, jedoch „von sozialstrukturellen und biografischen Einflussfaktoren in erheblicher Weise überlagert“ werde (Ulf Banscheraus, S. 51). Damit gelangt das Buch zu einem der zentralen Auseinandersetzungspunkte in der Studiengebührende-batte: der Frage der sozialen Gerechtigkeit. Sonja Staack setzt sich mit der These auseinander, dass die Putzfrau

das Studium des Zahnarztsohnes finanziere. Sie stellt die Frage in den Kontext der Studienfinanzierung und macht auf ihre Defizite aufmerksam. Zentral ist die These, dass ein formal gleiches Zugangsrecht keine Gerechtigkeit gewährleisten würde. Sascha Vogt weist in seinem Beitrag darauf hin, dass sozialverträglich oder sozial gerecht in der Debatte ohnehin nur meine, den Zahlungszeitpunkt auf später zu verschieben – und damit die eigentliche Frage der Gerechtigkeit ausgeklammert wurde. Stefanie Schröder und Stefanie Geyer legen dar, dass Studiengebühren nicht nur nach sozialer Herkunft, sondern auch nach Geschlecht selektiv wirkten. Sie nennen die allgemeinen Ökonomisierungstendenzen als einen Grund: Frauen sind auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt, so dass sich eine Ökonomisierung des Studiums ebenso geschlechtsspezifisch auswirke. André Schnepfer zieht eine erste Bilanz der sozialen Auswirkungen von Studiengebühren. Hierbei seien vor allem die rückläufigen Studierendenzahlen zu nennen.

Zahlreiche gesellschaftspolitische Akteure haben in den vergangenen Jahren eine entscheidende Rolle gespielt, und Oliver Schwedes legt kenntnisreich dar, welchen Einfluss die Stiftungen auf die Entscheidungen hatten: „Das über zehn Jahre währende Engagement unterschiedlicher zivilgesellschaftlicher Akteure mit dem Ziel der Etablierung eines Bildungsfinanzierungsdiskurses war schließlich erfolgreich“ (S. 161). Zuvor hat Schwedes das Engagement verschiedener Akteure – vom CHE und der Bertelsmann-Stiftung bis zur Böckler- und Böll-Stiftung – beschrieben und eingeordnet. Aufschlussreich ist auch die Beschreibung „studentischer“ Initiativen pro Studiengebühren. Marco Unger kommt nach der Untersuchung der studentischen Initiativen in Dresden und in Witten-Herdecke zu folgendem Fazit (S. 174): „In Dresden verweigern die Studierenden schlicht und einfach die Übernahme von Aufgaben, die die Staatsregierung hätte ausführen müssen, was man deutlich an dem sehr geringen Stiftungskapital sieht. In Witten-Herdecke haben die Studierenden nach Jahren der Kooperation von der Hochschule eine Abfuhr und die Entscheidungshoheit über die Gebühren entzogen bekommen. Ein ähnliches Spiel wird sich früher oder später an allen Hochschulen ereignen, an denen die Studierenden meinen, im eigenen Interesse die Gebühren mitverteilen zu können.“ Entscheidend für die Debatte um Studiengebühren war die Rolle der damaligen Regierungsparteien SPD und Grüne. Anne Knauf kommentiert den Wandel in der SPD, Christiane Schmidt den bei den Grünen. Vor allem im Beitrag von Knauf wird deutlich, wie SPD-PolitikerInnen die Position der GebührengegnerInnen untergraben haben. So werde auch der Meinungswandel in der Opposition unglaublich: Hier ist man – zumindest öffentlich –

wieder fast geschlossen gegen Gebühren. Und von Studienkonten hat man lange nichts mehr gehört...

Der internationale Teil beginnt mit einem Überblick über die Studienfinanzierungsregime in verschiedenen Ländern. Jochen Dahm stellt hier vier Modelltypen vor, die sich anhand der Frage der Unabhängigkeit der Studierenden einerseits und am finanziellen Engagement des Staates andererseits festmachen. Hieraus lassen sich auch gesellschaftliche Bilder von den Studierenden ableiten, können diese doch als heranwachsende Auszubildende, als Kinder im Haus der Eltern, als InvestorInnen in Humankapital oder als eigenverantwortliche BürgerInnen wahrgenommen werden (S. 194ff.). Einzelne werden Österreich und Venezuela betrachtet. Dies scheint eine recht willkürliche Auswahl zu sein und man vermisst einen Überblick über die Studiengebührensituation in Europa oder weltweit.

Der Abschnitt über das Aktionsbündnis ist aus zweierlei Gründen interessant: Einerseits wird nachvollziehbar, wie Positionen sich verändert haben. Der ehemalige ABS-Geschäftsführer Olaf Bartz schreibt, dass die Studiengebühren von 500 Euro im Vergleich zu den Lebenshaltungskosten „keine exorbitante Belastung“ darstellen und sich zudem amortisiert haben, „sobald die Gebühren zu einer zügigeren Absolvierung des Studiums führen [...]“ (S. 222). Andererseits zeigen die Beiträge von Jana Schultheiss, Karin Zennig und Frederick Dehnert sowie Armin Himmelrath auf, dass sich das ABS immer der doppelten Herausforderung einer „Lobbyorganisation“ einerseits und eines „Aktionsbündnisses“ andererseits ausgesetzt sah. Diese kann produktiv aufgelöst werden, der Beitrag des aktuellen ABS-Geschäftsführers Malte Clausen lässt aber eher einen Rückfall in verbalradikale Zeiten befürchten.

Der Sammelband von Himpele und Bultmann bietet einen einmaligen und über weite Strecken fundierten Überblick über die Studiengebührendebatte aus kritischer Perspektive. Er sammelt wichtige Beiträge über die Debatte der vergangenen Jahre, ordnet ein und kommentiert. Das Buch eignet sich als Überblick und Einstieg – oder zu Erinnerung für all diejenigen, die die Debatten mit verfolgt oder geprägt haben.

Dominik Düber (Köln)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945¹

Peer Pasternack
Daniel Hechler
Halle-Wittenberg

Möller, Horst / Alexandr O. Tschubarjan: *Die Politik der Sowjetischen Militär-administration in Deutschland (SMAD): Kultur, Wissenschaft und Bildung 1945–1949. Ziele, Methoden, Ergebnisse. Dokumente aus russischen Archiven*, in Zusammenarbeit mit Wladimir P. Koslow/Sergei W. Mironenko/Hartmut Weber (Texte und Materialien zur Zeitgeschichte Bd. 15). K.G. Saur, München 2005. 468 S. € 98,-. Im Buchhandel.

Wehner, Jens: *Kulturpolitik und Volksfront. Ein Beitrag zur Geschichte der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands 1945–1949. 2 Teilbände* (Europäische Hochschulschriften, Reihe III – Geschichte und ihre Hilfswissenschaften Bd. 518). Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1992. 1199 S. € 133,20. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren insbesondere die Abschnitte zur Zeitschriftenpolitik, zum Aufbau-Verlag im ersten Erscheinungsjahr 1945/46, zur Kulturpolitik „neuen Typus“ im Rahmen des Zweijahresplans, zur materiellen Förderung der Intelligenz und zum Goethe-Jahr 1949.

¹ Die Bibliografie erfasst ausschließlich *selbstständige* Publikationen: Monografien, Sammelbände, Kataloge, CDs/CD-ROMs/DVDs, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben. Daneben werden auch unveröffentlichte Graduierungsschriften und umfänglichere Internetpublikationen verzeichnet. Aufgenommen werden ausschließlich Veröffentlichungen, die nach 1989 publiziert wurden. Soweit die hier verzeichneten Publikationen bis 2005 erschienen sind, stellen sie Nachträge zu folgender CD-ROM-Veröffentlichung dar, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Institut für Hochschulforschung/Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Wittenberg/Berlin 2006, ISBN 3-937573-08-9, 10,- €, im Buchhandel oder über institut@hof.uni-halle.de

Miethe, Ingrid / Martina Schiebel: **Biografie, Bildung und Institution. Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten in der DDR** (Biographie- und Lebensweltforschung Bd. 6). Campus Verlag, Frankfurt a.M. 2008. 362 S. € 39,90. Im Buchhandel.

Die Studie führt am Beispiel der ABF Greifswald eine biografische Institutionenanalyse durch und zeigt, wie sich beim Lehrpersonal biografischer Eigensinn und institutionelle Eigenlogiken wechselseitig beeinflussen.

Wurm, Carsten: **Der frühe Aufbau-Verlag 1945- 1961. Konzepte und Kontroversen** (Schriften und Zeugnisse zur Buchgeschichte Bd. 8). Harrassowitz Verlag, Wiesbaden 1996. 271 S. € 33,-. Im Buchhandel.

Janka, Walter: **Spuren eines Lebens**. Rowohlt, Berlin 1991. 456 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Janka, Leiter des Aufbau-Verlags, gehörte zu einer reformorientierten Intellektuellenströmung innerhalb der SED, die Ende der 50er Jahre durch Walter Ulbricht ausgeschaltet wurde.

Janka, Walter: **Die Unterwerfung. Eine Kriminalgeschichte aus der Nachkriegszeit**. Carl Hanser, München/Wien 1994. 174 S. € 12,50. Im Buchhandel.

Neben einem Vorwort von Günter Kunert die Anklagerede des DDR-Generalstaatsanwalts Melsheimer gegen Janka, eine für die SED-Führung zusammengestellte „Analyse der Feindtätigkeit“ von vermeintlich oppositionellen Gruppen, Auszüge aus persönlichen Briefen an Walter Janka und ein umfassendes Dossier des Ministerium für Staatssicherheit mit Spitzelberichten aus dem Kulturbereich.

Marschall, Judith: **Aufrechter Gang im DDR-Sozialismus. Walter Janka und der Aufbau-Verlag**. Westfälisches Dampfboot, Münster 1994. 136 S. € 14,90. Im Buchhandel.

Fair-Schulz, Axel: **Loyal Subversion: East Germany and its Bildungsbürgerlich Marxist Intellectuals** (Hochschulschriften Bd. 26). trafo Wissenschaftsverlag Dr. Wolfgang Weist, Berlin 2009. 368 S. € 49,80. Im Buchhandel.

Die Untersuchung zeigt den Einfluss einer Generation marxistischer Intellektueller bildungsbürgerlicher Herkunft auf die Gesellschaft und die Kultur der DDR anhand der drei Fallbeispiele Jürgen Kuczynski, Hermann Buddzislawski und Stephan Hermlin.

Heikenroth, Heinz: **Die Berliner Akademie der Wissenschaften und ihre Auszeichnungen 1946–2008. Die Auszeichnungen der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin/Akademie der Wissenschaften der DDR und der ihr zugeordneten Wissenschaftlichen Gesellschaften 1946–1992 sowie der Leibniz-Sozietät**. Band 2 – Ergänzungsband. Münzgalerie Frankfurter Allee, Berlin 2008. Der Band ergänzt den 2007 vorgelegten ersten Teil der Übersicht zu den Auszeichnungen, die von der Akademie der Wissenschaften seit 1946 vergeben wurden und heute von der Leibniz-Sozietät vergeben werden. Dieser Band ist nicht im Buchhandel erhältlich. Es wurden lediglich 3 Manuskript-Ergänzungsbande hergestellt, die sich jeweils in den Archiven der Leibniz-Sozietät, der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften sowie beim Herausgeber befinden.

Thießen, Friedrich (Hg.): **Zwischen Plan und Pleite. Erlebnisberichte aus der Arbeitswelt der DDR.** Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2001. 342 S. € 20,50. Im Buchhandel.

Fünf Berichte stammen aus dem Universitätsbereich.

Rauh, Hans-Christoph / Hans-Martin Gerlach (Hg.): **Ausgänge. Zur DDR-Philosophie in den 70er und 80er Jahren.** Christoph Links Verlag, Berlin 2009. 793 S. € 49,90. Im Buchhandel.

Der Band gliedert sich in die zwei Bereiche „Philosophiehistorisches“ und „Philosophie – Institute und Personen“.

Alfred Kosing: **Innenansichten als Zeitzeugnisse. Philosophie und Politik in der DDR. Erinnerungen und Reflexionen.** verlag am park, Berlin 2008. 608 S. € 24,90. Im Buchhandel.

Alfred Kosing arbeitete ab 1953 unter Kurt Hager als stellvertretender Leiter des Lehrstuhls Philosophie am Institut für Gesellschaftswissenschaften bei ZK der SED. In den 60er Jahren war er in der Nachfolge Ernst Blochs Direktor des Philosophischen Instituts der Karl-Marx-Universität Leipzig sowie Dekan der Philosophischen Fakultät. Anschließend hatte er für zwei Jahrzehnte eine Professur an der Akademie für Gesellschaftswissenschaften inne und war dort zeitweise Leiter des Instituts für Philosophie sowie des Wissenschaftlichen Rates für Philosophie der DDR. Der Klappentext des Bandes kündigt an, Kosing ziehe „selbstkritisch Bilanz“ und sei damit „der erste namhafte DDR-Philosoph, der dies tut“. Ob ersteres zutrifft, hängt vom Selbstkritik-Begriff ab; letzteres ist falsch. Kosing berichtet vor allem Interna aus dem Grenzbereich von Wissenschaft und Politik; auf eine ausführlichere Behandlung und Bewertung der philosophischen Produktion in der DDR verzichtet er.

Alfred Klahr Gesellschaft (Hg.): **Zwischen Wiener Kreis und Marx. Walter Hollitscher (1911-1986)** (Quellen & Studien Sonderband 2), Wien 2003. € 14,-. Im Buchhandel.

Der Österreicher Walter Hollitscher (1911–1986) war 1949 zum ersten Direktor des soeben gegründeten Instituts für Philosophie der Berliner Humboldt-Universität berufen worden. Sein im gleichen Jahr erschienenenes Buch „Naturphilosophie“ führte zu politischen Auseinandersetzungen, die zunächst in einer faktischen Ausweisung 1953 kulminierten. Diese wurde 1965 dadurch zurückgenommen, dass man ihn an die Karl-Marx-Universität Leipzig zum ordentlichen Gastprofessor für philosophische Fragen der modernen Naturwissenschaften berief.

Laitko, Hubert: **Robert Havemann – Stalinismuskritik und Sozialismusbild,** Literaturbüro Dieter Joester, Berlin o.J. [1990?]. Im Antiquariatsbuchhandel.

Heyer, Andreas: **Ökologie und Opposition. Die politischen Utopien von Wolfgang Harich und Robert Havemann** (Philosophische Gespräche Heft 14). Helle Panke – Rosa-Luxemburg-Stiftung Berlin, Berlin 2009. 48 S. € 3,-. Bezug bei: Helle Panke e.V., Kopenhagener Str. 76, 10437 Berlin, eMail: info@helle-panke.de

Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen (Hg.): **In memoriam Helmut Seidel.** Leipzig 2008. 69 S. € 4,50. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstraße 10, 04107 Leipzig; eMail: RosaLuxemburg-Stiftung.Sachsen@t-online.de

Enthält vor allem die aus Anlass von Seidels Tod 2007 entstandenen Texte.

Lutherisches Theologisches Seminar (Hg.): ***Auf dein Wort. 50 Jahre Lutherisches Theologisches Seminar Leipzig.*** Concordia-Verlag, Zwickau 2003. 191 S. € 7,80. Bezug bei: Concordia-Buchhandlung, Bahnhofstr. 8, 08056 Zwickau; eMail: post@concordiabuch.de

Peiter, Hermann: ***Wissenschaft im Würgegriff von SED und DDR-Zensur. Ein nicht nur persönlicher Rückblick eines theologischen Schleiermacher-Forschers auf die Zeit des Prager Frühlings nebst einem Exkurs über das Verhältnis zwischen der ersten textkritischen Ausgabe der Christlichen Sittenlehre Schleiermachers und der monarchischen, vordemokratischen Grundsätzen der Kritischen Schleiermacher-Gesamtausgabe*** (Beiträge zu Theologie, Kirche und Gesellschaft im 20. Jahrhundert Bd. 10). Lit Verlag, Berlin 2006. 284 S. € 24,90. Im Buchhandel.

Duhr, Stefan: ***Die freikirchlichen theologischen Seminarbibliotheken in der SBZ/DDR. Die Bibliotheken der theologischen Seminare in Friedensau bei Magdeburg und Buckow bei Berlin 1945–1990.*** Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2008. 164 S. € 68,-. Im Buchhandel.

Das Buch ist eine erweiterte Version der Masterarbeit „Die Bibliotheken freikirchlicher theologischer Seminare in der SBZ/DDR 1945–1990: dargestellt an den Bibliotheken der Theologischen Seminare in Friedensau bei Magdeburg und Buckow bei Berlin“, die unter der folgenden Adresse als PDF abrufbar ist: <http://edoc.hu-berlin.de/master/duhr-stefan-2007-08-30/PDF/duhr.pdf>

Winkler, Heinrich August (Hg.): ***Weimar im Widerstreit. Deutungen der ersten deutschen Republik im geteilten Deutschland*** (Schriftenreihe der Stiftung der Reichspräsident-Friedrich-Ebert-Gedenkstätte Bd. 10). Oldenbourg Verlag, München 2002. 193 S. € 24,80. Im Buchhandel.

Schreyer, Hermann: ***Das staatliche Archivwesen der DDR*** (Schriften des Bundesarchiv Bd. 70). Droste Verlag, Düsseldorf 2008. 308 S. € 42,-. Im Buchhandel.

Nordrhein-Westfälisches Hauptstaatsarchiv, Zweigarchiv Schloß Kalkum (Hg.): ***Archive und Herrschaft. Referate des 72. Deutschen Archivtages 2001 in Cottbus*** (=Der Archivar. Mitteilungsblatt für deutsches Archivwesen, Beiband 7), Red. Jens Murken. Verlag Franz Schmitt, Siegburg 2002. 469 S. € 14,-. Bezug bei: Verband Deutscher Archivarinnen und Archivare, Wörthstraße 3, 36037 Fulda.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Beiträgen zu folgenden Themen: das Sächsische Hauptstaatsarchiv in der SMAD, die SED-Archive in der DDR, die Geschichte und der Auftrag des Sorbischen Kulturarchivs in Bautzen, die Aktenpolitik der Staatssicherheit 1989, die Nutzung der Staatssicherheitsakten zur Rehabilitierung von Betroffenen, Vermissten und Verstorbenen, der Tag der Archive 2001, die Aufarbeitung von Zeugnissen der Diktatur am Beispiel der Bestände des MfS in der Außenstelle Rostock, die Weiterbildungsmöglichkeiten mit Abschlüssen für ArchivarInnen an der Fachhochschule Potsdam und Erfahrungen ei-

ner Studierenden in der postgradualen Weiterbildung (Fernstudium) an der Fachhochschule Potsdam.

Schulz, Gerhard: *Mitteldeutsches Tagebuch. Aufzeichnungen aus den Anfangsjahren der SED-Diktatur. 1945–1950* (Biographische Quellen zur Zeitgeschichte Bd. 25), hrsg., kommentiert und eingeleitet von Udo Wengst. Oldenbourg Verlag, München 2005. 269 S. € 34,80. Im Buchhandel.

Der Tübinger Historiker Gerhard Schulz, zur Gründergeneration der Zeitgeschichtsforschung in der Bundesrepublik gehörend, verbrachte die Jahre von 1945 bis 1950 in der SBZ/DDR. Im Herbst 1946 wurde er an der Pädagogischen Fakultät der TH Dresden immatrikuliert. Nach einem Semester wechselte er an die Universität Leipzig. Er engagierte sich in der LDP und wurde in den Studentenrat der Universität Leipzig gewählt. Das Tagebuch dokumentiert diese Zeit bis zur seiner Übersiedlung nach West-Berlin, wo er im Sommersemester 1950 sein Studium an der FU fortsetzte.

Matschke, Klaus-Peter / Sabine Tanz (Hg.): *Mittelalterforschung in Leipzig. Der Mediävist Ernst Werner (1920-1993) und sein Platz in der internationalen Geschichtswissenschaft* (Beiträge zur Leipziger Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte Reihe B Bd. 15). Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2009. 291 S. € 32,-. Im Buchhandel.

Ernst Werner (1920–1993) war einer der bekanntesten und umstrittensten Mittelalterhistoriker der DDR. Er lehrte mehr als 30 Jahre an der Leipziger Universität und war zudem ihr Rektor zur Zeit der Sprengung der Leipziger Universitätskirche.

vom Brocke, Bernhard (Hg.): *Der Historiker Conrad Grau und die Akademiegeschichte* (Sitzungsberichte Bd. 98), unt. Mitarb. von Hubert Laitko, trafo Wissenschaftsverlag Dr. Wolfgang Weist, Berlin 2008. 244 S. € 17,80. Im Buchhandel.

Geboren am 06. Juli 1932 in Magdeburg, studierte Grau von 1952 bis 1956 Geschichte an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit 1957 an der Deutschen Akademie der Wissenschaften tätig, veröffentlichte er zahlreiche Aufsätze in Zeitschriften und Sammelbänden zur osteuropäischen Geschichte. Seit den 70er Jahren konzentrierte sich Grau auf die Geschichte der Akademie der Wissenschaften und leitete den Wissenschaftsbereich Akademiegeschichte an der Akademie der Wissenschaften.

Jahnke, Karl Heinz: *Gegen das Vergessen! Biographische Notizen. Forschungen zum Widerstand gegen die NS-Diktatur in Deutschland*. Ingo Koch Verlag, Rostock 2008. 213 S. € 16,-. Im Buchhandel.

Der 1934 geborene Zeithistoriker Karl Heinz Jahnke war ab 1966 Dozent in Greifswald und Rostock, ab 1973 Professor für Deutsche Geschichte der neuesten Zeit. Seine wichtigsten Forschungs- und Lehrthemen waren Geschichte der NS-Diktatur und des Widerstands. Wenig bedingt verließ er 1991 die Universität. Die Autobiografie enthält neben einigen Dokumenten auch eine Bibliographie.

Ehrlich, Lothar (Hg.): *„Forschen und Bilden“. Die Nationalen Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen deutschen Literatur in Weimar 1953–1991*. Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2005. 222 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Dolgener, Angela / Renate Luckner-Bien: ***Da wackelt die Ruine. Feste der Kunsthochschule Burg Giebichenstein*** (Mitteldeutsche Kulturhistorische Hefte Nr. 16). Hasenverlag, Halle/Saale 2009. 112 S. € 12,80. Im Buchhandel.

Land, Rainer (Hg.): ***Das Umbaupapier. Argumente gegen die Wiedervereinigung***, Rotbuch Verlag, Berlin 1990, 189 S. Im Antiquariatsbuchhandel.

Der Band dokumentiert das Ergebnispapier (auch Ende 1989 im Ost-Berliner Dietz-Verlag unter dem Titel „Studie zur Gesellschaftsstrategie“ erschienen) des einzigen reformsozialistischen Forschungsprojekts (‘‘Forschungsprojekt Sozialismustheorie‘‘ an der Humboldt-Universität zu Berlin), das sich in der DDR der endachtziger Jahre im Kernbereich der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften zu etablieren vermochte, sowie weitere zeitdiagnostische und programmatische Texte aus diesem Forschungszusammenhang. Inhalt: Rainer Land: Offene Grenze – offene Lage; Michael Brie/Rainer Land/Hannelore Petsch/Dieter Segert/Rosi Will: Das Umbaupapier. Studie zur Gesellschaftsstrategie; Andre Brie/Michael Brie/Wilfried Ettl/Dieter Segert: 11 Thesen zur Krise von DDR und SED; Andre Brie/Wolfram Wallraff: Überlegungen zur außenpolitischen Interessenlage der DDR; Rainer Land: Vertane Chancen?

Land, Rainer / Lutz Kirschner (Hg.): ***Texte zu Politik, Staat, Recht*** (Sozialismus in der Diskussion Bd. 2), Dietz Verlag, Berlin 1990, 110 S. Im Antiquariatsbuchhandel.

Eine Sammlung von Texten zur Reform des politischen Systems, des Staates und des Rechts, die im Verlaufe des DDR-Zusammenbruchs 1989/1990 angefertigt wurden. Die AutorInnen entstammen dem einzigen reformsozialistischen Forschungsprojekt (‘‘Forschungsprojekt Sozialismustheorie‘‘ an der Humboldt-Universität zu Berlin), das sich in der DDR der endachtziger Jahre im Kernbereich der marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften zu etablieren vermochte.

Krickhahn, Thomas: ***Stadtsoziologische Erhebungen in acht Städten der DDR. Aufbereitung, Dokumentation und kritische Bewertung*** (Der Hallesche Graureiher 8/1995). Institut für Soziologie, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle/S. 1995, 328 S.

Lost, Christine: ***Sowjetpädagogik. Wandlungen, Wirkungen, Wertungen in der Bildungsgeschichte der DDR***. Schneider Verlag, Hohengehren 2000. 278 S. € 21,-. Im Buchhandel.

Schröder, Rainer (Hg.): ***Zivilrechtskultur der DDR. Band 2*** (Zeitgeschichtliche Forschungen Bd. 2/2). Duncker & Humblot, Berlin 2000. 298 S. € 49,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessiert vor allem die 60seitige „Einführung in eine ‚Geheimwissenschaft‘ – Ein Blick hinter die Kulissen der empirischen Sozialforschung im Projekt ‚Zivilrechtskultur der DDR‘“ von Thomas Kilian.

Graf, Herbert: ***Mein Leben. Mein Chef Ulbricht. Meine Sicht der Dinge. Erinnerungen***. edition ost, Berlin 2008. 542 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Graf war nach einem Studium an der Arbeiter- und Bauern-Fakultät in Halle und einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium in Berlin seit 1954 Mitarbeiter Walter Ulbrichts, zunächst

in der Regierung, dann im Staatsrat. 1969 erfolgte die juristische Promotion, 1978 die Berufung zum ordentlichen Professor für Staatsrecht junger Nationalstaaten an der Akademie für Staat und Recht Potsdam-Babelsberg.

Handelshochschule Leipzig (Hg.): *Feierliche Übergabe der Staatlichen Anerkennung an die Handelshochschule Leipzig durch den Sächsischen Staatsminister für Wissenschaft und Kunst. Festsaal im Alten Rathaus zu Leipzig*, Leipzig 1994. 32 S. Bezug bei: Handelshochschule Leipzig, Geschäftsstelle Marschnerstr. 31, 04109 Leipzig.

Gisholdt, Odd/Heribert Meffert (Hg.): *Managementperspektiven und Managementausbildung. Herrn Dr. Dr. h.c. Ludwig Trippen anlässlich des Ausscheidens aus der Geschäftsführung der Handelshochschule (HHL) gewidmet*. Handelshochschule Leipzig, Leipzig 1997. 97 S.

Handelshochschule Leipzig (Hg.): *Zur Entwicklung der Betriebswirtschaftslehre in Deutschland. 100 Jahre Handelshochschule Leipzig 1898–1998. Festschrift anlässlich des 100-jährigen Gründungsjubiläums der Handelshochschule Leipzig am 25. April 1998*. Leipzig 1998. 119 S.

Göschel, Hans: *Die Handelshochschule in Leipzig*. Handelshochschule Leipzig, Leipzig 2008. 299 S. € 49,95. Im Buchhandel.
Aus Anlass des 110-jährigen Jubiläums der Hochschule vorgelegte Festschrift.

Malycha, Andreas: *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970 – 1990. Zur Geschichte einer Wissenschaftsinstitution im Kontext staatlicher Bildungspolitik* (Beiträge zur DDR-Wissenschaftsgeschichte, Reihe C: Studien, Bd. 1). Akademische Verlagsanstalt, o.O. [Leipzig] 2008. 394 S. € 39,-. Im Buchhandel.

Häder, Sonja/Ulrich Wiegmann (Hg.): *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M. 2007. 226 S. € 41,10. Im Buchhandel.

Peters, Manfred: „*Wer ist wer?*“ *Die Rolle des Ministeriums für Staatssicherheit am Institut für Lehrerbildung Weißenfels untersucht an den FIM-Systemen „Bernhard“ und „Oscar/Oskar“*. Verein Zeit-Geschichte(n), Halle/Saale 2007. 229 S. € 2,50. Bezug: Zeit-Geschichte(n) e.V. – Verein für erlebte Geschichte, Große Ulrichstraße 51, 06108 Halle/Saale; eMail: post@zeit-geschichten.de

Klein, Otto: *Das Ende der Lehrerbildung am IfL Weißenfels. Ein Rückblick auf SED-Herrschaft, Wende und Nachwendezeit. Berichte – Dokumente – Erinnerungen*. Europa-Akademie Weißenfels, Weißenfels 1996. € 8,-. 175 S.

Giest, Hartmut (Hg.): *Erinnerung für die Zukunft. Pädagogische Psychologie in der DDR. Tagungsband des Symposiums zum Andenken an Joachim Lompscher*

am 31. Aug. 2005 in Berlin (International Cultural-historical Human Sciences Bd. 17). Lehmanns Media – LOB.de, Berlin 2006. 164 S. € 20,-. Im Buchhandel.

Busse, Stefan: **Psychologie in der DDR. Die Verteidigung der Wissenschaft und Formung der Subjekte** (Psychologie – Forschung – aktuell Bd. 17). Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2004. 371 S. € 64,90. Im Buchhandel.

Die Schrift ist eine umfassende wissenschaftshistorische Arbeit zur DDR-Psychologie und zeichnet die gesellschafts-, wirtschafts-, bildungs- und hochschulpolitischen Kontexte in der DDR ausführlich nach.

Jürgens, Petra: **Geschichte der ostdeutschen Musiktherapie. Entwicklung – Selbstverständnis – gesellschaftspolitischer und wissenschaftstheoretischer Kontext** (Europäische Hochschulschriften Reihe IV – Psychologie Bd. 747). 348 S. € 59,70. Im Buchhandel.

Reuter, Wilfried: **Militärpsychologie in der DDR** (Historische Psychologie Bd. 1). Centaurus Verlag, Herbolzheim 2000. 218 S. € 24,90. Im Buchhandel.

Borth, Immo Gerhard: **Beiträge zur Geschichte der Gesellschaft für Militärmedizin der Deutschen Demokratischen Republik (1971–1990)**. Dissertation, Medizinische Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität zu München, München 2004. 213 S. Volltext online unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=970272146&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=970272146.pdf

Bouslouk, Meriem Hind: **Die Medizinisch-wissenschaftliche Gesellschaft für Zahnheilkunde an der Friedrich-Schiller-Universität Jena 1951–1994**. Wissenschaftlicher Verlag Berlin, Berlin 2006. 137 S. € 17,-. Im Buchhandel.

Hecht, Arno: **Konservative Kontinuität und ihre Konsequenzen für die medizinische Wissenschaftselite der DDR** (Medizin und Gesellschaft H. 59). Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, Berlin 2007. 49 S. € 11,80. Bezug bei: trafo Verlag, Finkenstr. 8, 12621 Berlin.

Beyer, Lothar/Joachim Reinhold/Horst Wilde (Hg.): **Chemie an der Universität Leipzig. Von den Anfängen bis zur Gegenwart**. Passage-Verlag, Leipzig 2009. 407 S. € 19,50. Im Buchhandel.

Herrmann, Dieter B.: **Astronom in zwei Welten. Autobiographie**. Mitteldeutscher Verlag, Halle/Saale 2008. 256 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Dieter B. Herrmanns war in und nach der DDR Direktor der Berliner Archenhold-Sternwarte und Gründungsdirektor des Zeiss-Großplanetariums. Bekannt wurde vor allem als Moderator der Wissenschaftssendungen „AHA“ (1977–1991) und „Astro live“ (1988–1990).

Simon-Ritz, Frank (Hg.): **50 Jahre Dissertationen an der Hochschule für Architektur und Bauwesen und der Bauhaus-Universität Weimar**. Verlag der Bauhaus-Universität Weimar, Weimar 2005. 446 S. Im Buchhandel.

Wiese, Jutta: *Nachlass Prof. Bernhard Klemm, UA TU Dresden*. Universitätsarchiv der TU Dresden, Dresden 2004, 9 S. URL <http://tu-dresden.de/Members/jutta.wiese/news/NL%20Klemm.doc> (27.7.2009).

Bernhard Klemm (1916–1995) war außerordentlicher Professor für Methodik der Gebäudeerhaltung an der TU Dresden. Der in diesem Findbuch verzeichnete Nachlass wird im Universitätsarchiv der TU Dresden aufbewahrt.

Wiese, Jutta: *Nachlass Prof. Werner Bauch, UA TU Dresden*. Dresden 2007/2008, 26 S. URL <http://tu-dresden.de/Members/jutta.wiese/news/nl%20bauch.doc> (27.7.2009).

Werner Bauch (1902–1983) war ordentlicher Professor für Landschaftsarchitektur an der TU Dresden. Der in diesem Findbuch verzeichnete Nachlass wird im Universitätsarchiv der TU Dresden aufbewahrt.

Ronneberger, Gerhard: *Deckname „Saale“. High-Tech-Schmuggler unter Schalck-Golodkowski*. Karl Dietz Verlag, Berlin 1999. 416 S. € 14,90. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Kapitel zur Rolle der Mikroelektronik in der DDR-Volkswirtschaft und in der Wirtschaftspolitik der SED sowie den Aktivitäten zum Ausgleich des Gefälles, dass sich zwischen der DDR-Mikroelektronik und den führenden Produzenten im Weltmaßstab zunehmend verschärfte.

Eltgen, Hans: *Ohne Chance. Erinnerungen eines HVA-Offiziers*. edition ost, Berlin 1995. 219 S. € 12,40. Im Buchhandel.

Der Autor wurde während seines Studiums der Luftfahrttechnik in Dresden vom Ministerium für Staatssicherheit als Inoffizieller Mitarbeiter angeworben. Danach arbeite er als Offizier im besonderen Einsatz für die Hauptverwaltung Aufklärung (HVA)/Sektor Wissenschaft und Technik und bereiste als Kurier, Instrukteur oder Werber fast alle Länder Westeuropas. 1966/67 wurde er in der Bundesrepublik verhaftet und im Rahmen eines Agentenaustauschs wieder freigelassen. Seine Arbeit in der HVA setzte er bis 1990 fort.

Schreiner, Katharina (Hg.): *Politkrimi oder Zukunftsmodell? „Neues Ökonomisches System“ im VEB Carl Zeiss Jena* (Schriften des Thüringer Forums für Bildung und Wissenschaft Bd. II). Thüringer Forum für Bildung und Wissenschaft, Jena 2002. 228 S. € 9,90. Bezug bei: Thüringer Forum für Bildung und Wissenschaft e.V., Käthe-Kollwitz-Str. 6, 07743 Jena.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Beiträge zur Kybernetik im NÖS, zu den Anfängen der Mikroelektronik bei Carl Zeiss Jena sowie zur Effektivität von Forschung und Entwicklung im NÖS.

Demuth, Birgit (Hg.): *Informatik in der DDR – Grundlagen und Anwendungen. Tagungsband zum Symposium 15. und 16. Mai 2008 in Dresden* (Lecture Notes in Informatics – Thematics, Vol. T-3). Gesellschaft für Informatik (GI), Bonn 2008. 445 S. € 76,10. Im Buchhandel.

Pieper, Christine: *Neue Disziplinen als Innovationsmotor? Die Entstehung des Faches „Informatik“ im ost- und westdeutschen Hochschulwesen der 1960er*

und 1970er Jahre, o.O. 2004. 32 S. URL <http://www.innovationskultur.mwn.de/papers/pieper.pdf>

Beyermann, Andre: *Staatsauftrag: „Höchstintegration“. Thüringen und das Mikroelektronikprogramm der DDR* (Thüringen. Blätter zur Landeskunde). Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, Erfurt 1999, nicht pag. [8 S.]. Bezug bei: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen, Regierungsstraße 73, 99084 Erfurt; Volltext unter <http://www.thueringen.de/de/lzt/thueringen/blaetter/micro/content.html>

Deilmann, Benedikt: *Wissens- und Technologietransfer als regionaler Innovationsfaktor. Ausgangsbedingungen, Probleme und Perspektiven am Beispiel der Hochschulen und Forschungseinrichtungen in den neuen Bundesländern* (Duisburger Geographische Arbeiten Bd. 15). Dortmunder Vertrieb für Bau- und Planungsliteratur Dortmund 1995. 122 S. € 19,50. Im Buchhandel.

Busch, Herold / Karl Rossow: *Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Zeit-
tafel 1961-1985*. Greifswald 1991. 497 S.

Ernst-Moritz-Arndt-Universität, der Rektor (Hg.): *Festakt „550 Jahre Universität Greifswald“. 17. Oktober 2006* (Greifswalder Universitätsreden NF Nr. 124). Greifswald 2007. 29 S. Bezug bei: Universität Greifswald, Presse- und Informationsstelle, Domstraße 11, 17487 Greifswald, eMail: pressestelle@uni-greifswald.de

Bartl, Walter: *Ost-West-Unterschiede bei der Studien- und Hochschulwahl. Ergebnisse der Studienanfängerbefragung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) im Wintersemester 2008/09* (Der Hallesche Graureiher Nr. 1/2009), unt. Mitarb. v. Christoph Korb, Institut für Soziologie, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2009. 48 S. Bezug bei: MLU, Institut für Soziologie, 06099 Halle/Saale; eMail: info@soziologie.uni-halle.de; auch als Volltext unter <http://www.soziologie.uni-halle.de/publikationen/pdf/0901.pdf>

Lenz, Karl/René Krempkow/Jacqueline Popp: *Sächsischer Hochschulbericht 2006. Dauerbeobachtung der Studienbedingungen und Studienqualität im Freistaat Sachsen*. Erstellt im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst (SMWK). TU Dresden, Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung, Dresden 2006. 529 S. + Anhang, URL <http://ids.hof.uni-halle.de/documents/t1780.pdf>

Lenz, Karl / Andrä Wolter / Jacqueline Beyer / Marcel Jablonka / Michaela Fuhrmann / Mandy Glöckner: *Sächsischer Hochschulbericht 2008. Dauerbeobachtung der Studienbedingungen und Studienqualität im Freistaat Sachsen*, erstellt im Auftrag des [Sächsischen] Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst, o.O.

[Dresden] o.J. [2009?], 2.410 S., URL http://www.studieren.sachsen.de/download/Hochschulbericht_2008.pdf.

Lenz, Karl / Angela Werner / Andrä Wolter: **Berufsakademie Sachsen. Befragung der Praxispartner der Berufsakademie Sachsen. Abschlussbericht.** TU Dresden, Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung, Dresden o.J. [2007?]. 32 S. + 7 S. Anhang. Bezug bei: TU Dresden, Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung, 01062 Dresden.

Natonek, Hans / Wolfgang Natonek: **Briefwechsel 1946–1962.** Lehmann Verlag, Leipzig 2008. 221 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Der Vater Hans Natonek, Journalist und Romanautor, flieht aufgrund seiner jüdischen Herkunft vor dem Nationalsozialismus ins Exil und verbringt den Rest seines Lebens - schwerkrank und vom Literaturbetrieb vollkommen vergessen - in Tucson, Arizona. Sein Sohn Wolfgang Natonek, in der ersten Nachkriegszeit Vorsitzender des Studentenrates der Leipziger Universität, wird 1948 vom sowjetischen Geheimdienst verhaftet und zu 25 Jahren Zwangsarbeit verurteilt, von denen er acht Jahre in Haft verbringt.

Schulz, Roman: **Zwischen Hörsaal 13 und Moritzbastei. Universitätsgeschichten aus drei Jahrzehnten.** Militzke Verlag, Leipzig 2009. 159 S. € 12,90. Im Buchhandel.

Der Autor berichtet von seinem Studienalltag an der Leipziger Universität (Sektion Geschichte) in den 80er Jahren und seinem Engagement für den Wiederaufbau der Paulinerkirche seit 2002.

Flöter, Jonas: **Leipziger Universitätsgeschichte(n). 600 Jahre Alma mater Lipsiensis.** Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2009. 235 S. € 12,80. Im Buchhandel.

Schulte, Volker: **Der Literaturpapst als Fledermaus. Kleine Geschichten aus 600 Jahren Universität Leipzig.** Sax-Verlag, Beucha 2009. 136 S. € 14,80. Im Buchhandel.

Universität Leipzig/Kulturstiftung Leipzig (Hg.): **Vivat, Crescat, Floreat! Sonderedition der Leipzig Blätter zum 600. Gründungstag der Universität Leipzig.** Passage-Verlag, Leipzig 2009. 110 S. € 11,-. Im Buchhandel.

Aberger, Jörg / Tobias D. Höhn / Thomas Seidler: **600 Jahre Universität Leipzig. Aus Tradition Grenzen überschreiten.** Universität Leipzig, Leipzig 2009. 111 S. € 14,95. Im Buchhandel.

Theater mit Leidenschaft. Die Studentenbühne an der Leipziger Universität. Passage-Verlag, Leipzig o.J. [2009]. 168 S. € 13,80. Im Buchhandel.

Stadt Leipzig, Amt für Statistik und Wahlen (Hg.): **Das Image der Universität Leipzig. Ergebnisse von Erhebungen 2007.** Leipzig 2008. 124 S. € 15,-. Bezug bei: Stadt Leipzig, Amt für Statistik und Wahlen, 04092 Leipzig.

Eckert, Stine/Kefa Hamidi/Mehdi Moradpour Sardehaie/Linda Schirmer/Katrin Pierags/Vesela Ranova: **fremd sein – anders sein. Deutsche und ausländische Studenten schreiben über das Fremde.** Referat ausländischer Studierender (RAS) des Stura der Universität Leipzig, Leipzig o.J. [2007]. 31 S. Bezug bei: Referat ausländischer Studierender (RAS) des StuRa der Universität Leipzig, Universitätsstraße 1, Raum S.003, 04109 Leipzig.

Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert (Hg.): **Traditionen – Brüche – Wandlungen. Die Universität Jena 1850 – 1995.** Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2009. 1.015 S. € 49,90. Im Buchhandel.

Bremisch, Maerlis/Bärbel Kley/Jochen Ternette/Thomas Hoffmann: **Zur Situation von Lehrkräften für besondere Aufgaben an den Hochschulen in Thüringen** (GEW Info E 1/2004). Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Thüringen, Referat Hochschule und Forschung, Erfurt 2004. 21 S. Bezug bei: GEW Thüringen, Referat Hochschule und Forschung, Heinrich-Mann-Str. 22, 99096 Erfurt; als Volltext unter URL http://www.gew-thueringen.de/Binaries/Binary2161/HuF_Info_01_04.pdf

Berufsakademie Thüringen – Staatliche Studienakademie (Hg.): **Gelebte Partnerschaft mit der Berufsakademie Thüringen. Langfassung der Auswertung zur Befragung der Praxispartner 2005.** O.O. [Gera?] 2005. 26 S. + 9 S. Anhang. Bezug: Berufsakademie Gera – Staatliche Studienakademie Thüringen, Bibliothek, Weg der Freundschaft 4A, 07546 Gera.
Eine neuseitige Kurzfassung dieser Befragung findet sich unter URL http://www.ba-gera.de/download/partnerumfrage_2005_kurzfassung.pdf

Thüringer Kultusministerium (Hg.): **Zukunftsinitiative „Exzellentes Thüringen“.** Erfurt 2009. 100 S. Bezug bei: Thüringer Kultusministerium, Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Kommunikation, Werner-Seelenbinder-Straße 7, 99096 Erfurt.

Autorinnen & Autoren

Susan Böhmer, M.A., Fachgebiet: Erziehungswissenschaften/ Soziologie/ Psychologie, Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ) Bonn, eMail: boehmer@forschungsinfo.de

Jürgen Budde, Dr. phil., Fachgebiet: Erziehungswissenschaften, Wiss. Mitarbeiter am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, eMail: juergen.budde@zsb.uni-halle.de

Dominik Düber, studiert Philosophie, Germanistik und Osteuropäische Geschichte an der Universität zu Köln und ist dort in Gremien der studentischen und universitären Selbstverwaltung aktiv, eMail: dominik.dueber@web.de

Gerd Grözing, Prof. Dr., Volkswirt und Soziologe, Geschäftsführender Direktor des Collegium Mare Balticum, Universität Flensburg, eMail: groezing@uni-flensburg.de

Daniel Hechler M.A., Politikwissenschaftler, Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Michael Jaeger, Dr. phil., hat in Osnabrück Psychologie studiert und ist heute stellvertretender Leiter des Arbeitsbereichs „Steuerung, Finanzierung, Evaluation“ im Unternehmensbereich Hochschulforschung der HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover, eMail: m.jaeger@his.de

David Kaldewey, Soziologe, Institut für Wissenschafts- und Technikforschung, Universität Bielefeld, eMail: david.kaldewey@uni-bielefeld.de

Johannes Keil M.A., Politikwissenschaftler, Doktorant am Institut für Geschichtswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin, eMail: johanneskeil@yahoo.de

René Krempkow, Dr. phil., Soziologe, Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung Bonn, Projekt Governance Hochschulmedizin (zuvor Stellv. Leiter der Abt. QM der Universität Freiburg), eMail: krempkow@forschungsinfo.de

Otto Kruse, Dr. phil., ist Diplom-Psychologe und Professor im Departement Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Er unterrichtet im Studiengang Übersetzen und leitet das Zentrum für Professionelles Schreiben. eMail: kreo@zhaw.ch

Georg Krücken, Prof. Dr. rer. soc., Stiftungslehrstuhl für Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, DHV Speyer, eMail: kruecken@dhv-speyer.de

Peter Mantel, Dr. phil., Dipl.-Vw., M.A., LL.M. (EMLE), LL.B. Promotion in Geschichte an der Freien Universität Berlin, derzeit Koordinator des Landes-Exzellenzprojekts „A History of Aging Societies“ an der Universität Rostock, eMail: Peter.Mantel@uni-rostock.de

- Maria Olivares**, Dipl.-Kffr., M.A. in Angewandte Kulturwissenschaften, Wiss. Mitarbeiterin, Universität Zürich, Institut für Strategie und Unternehmensökonomik, eMail: maria.olivares@isu.uzh.ch
- Peer Pasternack**, Dr. phil., Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>
- Andrea Schenker-Wicki**, Prof. Dr. rer. pol. et dipl. Ing. ETH, Ordinaria für allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Direktorin des Executive MBA, Universität Zürich, Institut für Strategie und Unternehmensökonomik, eMail: andrea.schenker@isu.uzh.ch
- Boris Schmidt**, Dr. phil., Wirtschaftswissenschaftler und Psychologe, Berater, Trainer & Coach, www.consult31.de, eMail: schmidt@consult31.de
- Susanne In der Smitten**, Dr. phil., hat in Münster Kommunikations- und Politikwissenschaft studiert und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Steuerung, Finanzierung, Evaluation“ im Unternehmensbereich Hochschulforschung der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH, Hannover, eMail: smitten@his.de
- Heinz-Elmar Tenorth**, Prof. Dr., Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin, eMail: Tenorth@hu-berlin.de.
- Carsten von Wissel**, Dr. phil., Politikwissenschaftler, Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), eMail: carsten.vonwissel@hof.uni-halle.de
- Karin Zimmermann**, Dr. phil., Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), eMail: karin.zimmwemann@hof.uni-halle.de

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)

Falk Bretschneider, Peer Pasternack (Hg.): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen (1999, 370 S.; € 20,-)

Monika Gibas, Frank Geißler (Hg.): Chancen verpasst – Perspektiven offen? Zur Bilanz der deutschen Transformationsforschung (2000, 352 S.; € 20,-)

Thomas Neie (Hg.): Ziemlich prekär. Die Reform der Hochschulpersonalstruktur (2000, 382 S.; € 20,-)

Sebastian Gräfe, Peer Pasternack (Hg.): Abweichungen. Nachrichten aus der ostdeutschen Gesellschaft (2001, 340 S.; € 25,-)

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)

Konjunktoren und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa (2005, 246 S.; € 17,50)

Georg Krücken (Hg.): Universitäre Forschung im Wandel (2006, 224 S.; € 17,50)

Karsten König (Hg.): Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor (2006, 201 S.; € 17,50)

Reinhard Kreckel, Peer Pasternack (Hg.): 10 Jahre HoF (2007, 201 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess (2007, 218 S.; € 17,50)

Robert D. Reisz, Manfred Stock (Hg.): Private Hochschulen – Private Higher Education (2008, 168 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen (2009, 204 S.; € 17,50)

Daniel Hechler, Peer Pasternack (Hg.): Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform (2009, 215 S.; € 17,50)

Bestellungen unter:
institut@hof.uni-halle.de
http://www.diehochschule.de

Schutzgebühren: Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-; PrivatabonnettInnen € 19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

Kündigungen: Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgenden Jahrgang.

Konto: Sparkasse Wittenberg, Bankleitzahl 80550101, Kontonummer 31887

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere AbonnentInnen darauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der Abonnementverwaltung maschinell gespeichert haben.

Kopiervorlage:

Bestellung	
Ich/wir bestelle/n:	
1. Einzelheft Nr.	a € 17,50
2. mal <i>die hochschule</i> im Jahresabonnement	à € 34,-
3. mal <i>die hochschule</i> im PrivatabonnettInnen-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

Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“

Robert D. Reisz, Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000)*. Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

Anke Burkhardt, Karsten König (Hg.): *Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform*. Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: *Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung*. Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka, Andrä Wolter (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz, Peer Pasternack, Reinhard Kreckel (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm, Peer Pasternack: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): *DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): *Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Jan-Hendrik Olbertz, Peer Pasternack (Hg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*, hrsg. unt. Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Peer Pasternack: *Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn, Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“

Eva Bosbach: *Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 182 S.

Roland Bloch: *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 336 S.

Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 816 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, Niederlande, Österreich und der Schweiz*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 410 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

HoF-Arbeitsberichte 2007-2009

- 4'09 Manfred, Stock unter Mitarbeit von Robert D. Reisz und Karsten König: *Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Stand der Forschung und theoretisch-methodologische Vorüberlegungen für eine empirische Untersuchung.* 41 S.
- 3'09 Enrique Fernández Darraz / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA – Struktur und Entwicklung.* 116 S.
- 2'09 Viola Herrmann / Martin Winter: *Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an ostdeutschen Hochschulen.* 44 S.
- 1'09 Winter, Martin: *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland.* 91 S.
- 5'08 Karsten König / Peer Pasternack: *elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin.* 158 S.
- 4'08 Peer Pasternack / Roland Bloch / Daniel Hechler / Henning Schulze: *Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern.* 137 S.
- 3'08 Teresa Falkenhagen: *Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,* 123 S.
- 2'08 Heike Kahlert / Anke Burkhardt / Ramona Myrrhe: *Gender Mainstreaming im Rahmen der Zielvereinbarungen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Zwischenbilanz und Perspektiven,* 119 S.
- 1'08 Peer Pasternack / Ursula Rabe-Kleberg: *Bildungsforschung in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme,* 81 S.
- 4'07 Uta Schlegel / Anke Burkhardt: *Auftrieb und Nachhaltigkeit für die wissenschaftliche Laufbahn. Akademikerinnen nach ihrer Förderung an Hochschulen in Sachsen-Anhalt,* 46 S.
- 3'07 Michael Hölscher / Peer Pasternack: *Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor,* 188 S.
- 2'07 Martin Winter: *PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts,* 58 S.
- 1'07 Karsten König: *Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen,* 116 S.

Neuerscheinung

*Daniel Hechler · Jens Hüttmann · Ulrich Mählerl ·
Peer Pasternack (Hrsg.)*

Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte Handbuch

Metropol Verlag, Berlin 2009; 291 Seiten; ISBN 978-3-940938-40-4; € 19,90

Wer ein Promotionsprojekt beginnt, unternimmt das typischerweise zum ersten (und zum letzten) Mal:

Promovieren kann man nicht trainieren. Gleichwohl lassen sich die Anzahl der Fehler und Havarien vermindern und die Länge holpriger Wegstrecken verkürzen:

Wer Beratung nutzt, kann von den Erfahrungen anderer profitieren. Das leistet dieses Handbuch.



Es wendet sich speziell an Promovierende des Forschungsfeldes Zeitgeschichte aus allen Fächern – ob Historikerin, Germanist, Juristin, Soziologe, Erziehungswissenschaftlerin oder Mediziner. Das Handbuch zielt darauf, im Prozess der Planung und Realisierung eines zeithistorischen Promotionsprojekts ein höheres Maß an Orientierungssicherheit zu gewinnen, die eigenen Motivationen und Ansprüche zu prüfen sowie Basiskenntnisse zum Promovieren als Prozess zu erwerben.