

# die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack  
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)  
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion:  
Daniel Hechler

---

Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg  
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491-466 234, Fax: 03491/466-255;

eMail: [daniel.hechler@hof.uni-halle.de](mailto:daniel.hechler@hof.uni-halle.de)

Vertrieb: Tel. 03491/466-254, Fax: 03491/466-255, eMail: [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-26-7

---

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 Halle-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 geleitet von Peer Pasternack (Direktion) und Anke Burkhardt (Geschäftsführung).

Neben der Zeitschrift „die hochschule“ mit dem „HoF-Berichterstatter“ publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (ISSN 1436-3550) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig.

*Cartoon Umschlagrückseite: OL, Berlin*

## Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung

<i>Christian Schneiderberg; Katharina Kloke; Edith Braun:</i> Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung.....	7
<i>Bernhard Schmidt-Hertha; Rudolf Tippelt:</i> Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung .....	25
<i>Olaf Bartz:</i> Geschichtswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung.....	41
<i>Michael Dobbins; Katrin Toens:</i> Politologische Zugänge zur Hochschulforschung .....	56
<i>Edith Braun:</i> Psychologische Zugänge zur Hochschulforschung .....	74
<i>Thomas Groß:</i> Rechtswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung .....	91
<i>Georg Krücken:</i> Soziologische Zugänge zur Hochschulforschung.....	102
<i>Gerd Grözinger:</i> Wirtschaftswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung.....	117

## FORUM

*André Albrecht; Volkhard Nordmeier:*  
Ursachen des Studienabbruchs in Physik. Eine explorative Studie ..... 131

*René Lenz:*  
Russlands Hochschulen im Modernisierungsprozess. Zur Frage  
einer Integration in den Europäischen Hochschulraum..... 146

*Tina Ruschenburg; Stephanie Zuber;  
Anita Engels; Sandra Beaufays:*  
Frauenanteile in der Exzellenzinitiative.  
Zu den methodischen Herausforderungen bei der  
Ermittlung aussagekräftiger Vergleichswerte..... 161

*Michael Kerres; Andreas Schmidt:*  
Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen.  
Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern ..... 173

## PUBLIKATIONEN

*Peer Pasternack, Daniel Hechler:*  
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen  
in Ostdeutschland seit 1945 ..... 192

**Autorinnen & Autoren** ..... 205



**Edith Braun  
Katharina Kloke  
Christian Schneijderberg  
(Hrsg.)**

**Disziplinäre Zugänge  
zur Hochschulforschung**



# Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung

**Christian Schneijderberg**  
**Katharina Kloke**  
**Edith Braun**  
Kassel/Speyer/Hannover

Die Forschung über Hochschulen, kurz Hochschulforschung, ist in Deutschland in den vergangenen Jahren rasant gewachsen – sowohl was den Forschungsbedarf angeht als auch die Anzahl etablierter und Nachwuchswissenschaftler/innen, die sich mit dem Forschungsgegenstand Hochschule befassen.

Während Hochschulforschung die Hochschule in den Mittelpunkt stellt, ist bei der disziplinären Forschung die Untersuchung der Hochschule ein möglicher Gegenstand unter vielen. Disziplinär ausgebildete und sozialisierte (Nachwuchs-)Wissenschaftler/innen treffen daher in der Hochschulforschung auf ein komplexes Forschungsfeld, welches sie vor die Herausforderung stellt, ihre disziplinäre Welt zumindest teilweise so verlassen bzw. zu ergänzen (Clark 1987).

Bei der Erforschung des Gegenstands Hochschule oder eines bestimmten Ausschnitts von Hochschule, z.B. Forschung, Lehre, Studierendeverhalten, Hochschulplanung und -steuerung oder akademische Profession, wird ein multi-/interdisziplinäres Forschungsfeld betreten, welches sich durch die Verbindung von Methoden, Theorien, Erkenntnissen und Wissen aus verschiedenen Disziplinen speist und von der Ergänzung und Verbindung der disziplinären Zugänge lebt (z.B. Clark 1984b; Teichler 1996b; Altbach 2002; Tight 2003; Pasternack 2006; Kreckel/Pasternack 2007). Dementsprechend bezeichnet Becher (1984: 190) das Feld der Hochschulforschung als “area of contextual association”.<sup>1</sup> Die Integration der disziplinären Zugänge erfolgt über den

---

<sup>1</sup> Becher (1984: 190) definiert “areas of contextual association” als “loosely knit clusters of ideas, with no articulated framework of development” (ebd.). Die wissenschaftliche Problemstellung ist “large and less readily divisible, may occupy a solitary worker for years rather than months. The distinction [...] may cut across a single discipline.” (ebd. 191) Die überwiegend sozialwissenschaftlich geprägte Hochschulforschung ist dabei durch ein hohes Maß an “technical task uncertainty” und “strategic uncertainty” (Whitley 1984: 126) geprägt, was typisch ist sowohl für Sozial- als auch Geisteswissenschaften. Die sachlichen und strategischen Unsicherheiten haben starken Einfluss auf die Produktion, Koordination und (Qualitäts-)Kontrolle der Forschung (ebd. 126-129).

Gegenstand Hochschule, d.h. Theorien und Methoden aus verschiedenen, aber vorwiegend sozialwissenschaftlichen Disziplinen werden „systematisch auf [ihre] gegenstandsbezogene Verwendbarkeit hin ausgewertet“ (Pasternack 2006: 108).

Wissenschaftshistorisch ist Hochschulforschung ein relativ junges Feld. Nach vereinzelt Untersuchungen und Schriften in den 1960er und 1970er Jahren sind die Forschung und das Wissen über die Hochschule massiv angewachsen. Meilensteine bei der multi-/interdisziplinären und thematischen Bestimmung des Feldes sind die Publikationen *Perspectives on Higher Education* (Clark 1984a), im deutschsprachigen Raum *Forschungsgegenstand Hochschule* (Goldschmidt/Teichler/Webler 1984a), die von Becher (1992) eingeleiteten Enzyklopädiebeiträge zu *Disciplinary Perspectives on Higher Education* sowie das Werk *How College Affects Students* von Pascarella und Terenzini (2005 [1991]) zur Studierendenforschung und Wirkung von Hochschulbildung. Die Festigung des Feldes ist in den Veröffentlichungen *Research on Higher Education in Europe* (Neave/Teichler 1989), *Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz* (Kehm/Teichler 1996), drei Sonderheften von *Higher Education* zu *The state of comparative research in higher education* (Teichler 1996a), *Perspectives on comparative higher education* (Rhoades 2001) und *The future of higher education and of higher education research. Higher education looking forward* (Brennan/Teichler 2008) nachzuvollziehen. Ergänzend seien noch Überblicke zu Strukturen, Themen und Trends in der Hochschulforschung (Sadlak/Altbach 1997) und der institutionellen Verankerung der Hochschulforschung (Altbach/Engberg 2000; Schwarz/Teichler 2000a; Gunkel/Freidank/Teichler 2003) genannt.

Fragestellungen der Hochschulforschung können zum einen multi-/interdisziplinär, zum anderen aber auch durch eine spezifische disziplinäre Sichtweise bearbeitet werden. Clark (1984b) zufolge bietet Erstgenanntes den Vorteil, dass durch die Verbindung mehrerer Disziplinen die Breite des Forschungsgegenstandes Hochschule abgedeckt wird, während die disziplinäre Sicht eine genauere Fokussierung auf spezifische Aspekte leisten kann. Zudem finden theoretische und methodische Neuerungen zunächst innerhalb der Disziplinen statt:

“The various analytical specialties are selective ways of knowing, tunnels of vision that make analysts simultaneously more knowledgeable and more ignorant. An illuminating perspective is like a spotlight in the theatre, concentrating attention as it highlights certain actions at the front of the stage while relegating other features to the background and periphery. No one approach can reveal all; broad accounts are necessarily multidisciplinary, with all the lights turned up and the eye wandering back and forth across the broad stage.



But the disciplinary view is compellingly necessary, since it is the power of approaches and ideas developed by specialties that we find the cutting edge. And so it is in the study of higher education.” (Clark 1984b: 2)

Somit ergeben sich drei Fragestellungen: Erstens, welchen Beitrag leisten die Disziplinen zur Erforschung des Gegenstands Hochschule? Zweitens, welchen Beitrag kann die Verbindung von verschiedenen disziplinären Zugängen zur Erforschung des Gegenstands Hochschule leisten? Und, drittens, was sind multi-/interdisziplinäre Zugänge zur Erforschung des Gegenstands Hochschule?

In diesem Themenheft wird die erste Frage nach den disziplinären Zugängen der Erziehungs-, Geschichts-, Rechts-, Politik- und Wirtschaftswissenschaft sowie der Psychologie und Soziologie zur Hochschulforschung angegangen. Damit wird für die genannten Disziplinen, zumindest ansatzweise, auch die zweite Frage nach dem verbindenden Beitrag der verschiedenen Disziplinen zur Erforschung des Gegenstands Hochschule ermöglicht.

Es gibt eine Vielzahl von Gründen für die Beschäftigung mit den disziplinären Zugängen zur Hochschulforschung. Disziplinen stehen für einen Corpus an Wissen, welcher von einer Gemeinschaft von Individuen gepflegt, erforscht und erweitert wird. Im Feld der Hochschulforschung treffen die verschiedenen Disziplinen und Individuen aufeinander. Das Zusammenspiel von kognitiven und sozialen Faktoren ergibt eine große Vielfalt an Mustern und Modellen (Becher/Huber 1990: 235), welche ihrerseits wieder analysiert werden können. Zur Verdeutlichung der Besonderheiten des multi-/interdisziplinären Feldes Hochschulforschung im deutschsprachigen Kontext lassen sich institutionelle Unterschiede der Hochschulforschung in Deutschland im Vergleich zu der Hochschulforschung im anglo-amerikanischen Hochschulraum darstellen.

Im Gegensatz zur Hochschultradition im deutschsprachigen Raum wird in der anglo-amerikanischen Hochschultradition nicht streng nach Disziplin und Feld unterschieden: “The field or discipline is defined by a set of very general assumptions shared by its members” (Whitley 1974: 85; auch Becher 1992; Altbach 2002). Whitley (1984: 8) definiert Forschungsfelder als den sozialen Kontext, in dem Wissenschaftler/innen bestimmte Forschungskompetenzen erlernen, welche die Integration der eigenen Arbeit und Identität in die wissenschaftliche Gemeinschaft ermöglichen, d.h. ein Forschungsfeld oder eine Disziplin wird durch einen gemeinsamen Rahmen der kognitiven und sozialen Faktoren konstituiert. Whitleys (1974) Konzept der Institutionalisierung von Wissenschaft zielt auf die Erkenntnis von Aktions- und Bedeutungsmustern (*patterning of actions and meaning*). Dies ermöglicht die Analyse von Unterschieden

bei Kohärenz und Kohäsion der intellektuellen Produkte, ihrer Art und Weise der Produktion und der gesellschaftlichen Zusammenhänge von Produktion, Bewertung und Überprüfung (ebd.: 71-90). Das hat Auswirkungen auf den institutionellen Rahmen der Hochschulforschung. Im Gegensatz zu Deutschland werden in den USA Professuren für *higher education research* besetzt, d.h. Hochschulforschung ist im institutionellen Rahmen der Hochschule verankert, mit eigenen Studiengängen und Promotionen des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Disziplin Hochschulforschung.<sup>2</sup>

In der deutschen Hochschultradition ist hingegen zwischen Feld und Disziplin zu unterscheiden; es bietet sich eher an, im Fall der deutschen Hochschulforschung von einem Feld, oder besser noch von einem eigenständigen „sozialen Raum“ (Bourdieu 1975, 1985, 1988) mit eigenen sozialen Strukturen und individuellen Positionen zu sprechen. In diesem werden die kognitiven und sozialen Faktoren der Disziplinen durch die Spezifika des ‚Raumes Hochschulforschung‘ ergänzt. Wissenschaftler/innen, welche sich sowohl im Raum der Disziplin als auch im Raum der Hochschulforschung bewegen, müssen die Verknüpfung beider sozialer Räume meistern. Wissenschaftler/innen bringen ihr im disziplinären Kontext akkumuliertes symbolisches Kapital, d.h. ihr individuelles Prestige, mit in das Forschungsfeld. Im Raum der Hochschulforschung werden die Karten des symbolischen Kapitals nicht vollständig neu gemischt, jedoch treffen die Wissenschaftler/innen auf neue Herausforderungen. Ihr symbolisches Kapital als Aggregat aus ökonomischem Kapital (Verfügen über finanzielle Ressourcen), sozialem Kapital (Beziehungen und Einfluss) und kulturellem Kapital (u.a. Bildung, akademische Titel, Geschmack) muss sich mit den Akteur/innen, Rahmenbedingungen und Regeln des ‚sozialen Raumes Hochschulforschung‘ auseinandersetzen und bewähren. Das Verlassen der Disziplin und darin gehegten Ordnung (Becher 1990; Hammack/Heynes 1992) ist kritisch. Dies ist mit Beispielen einfach zu belegen. Im Gegensatz zu den aus der staatlichen Hochschulgrundausrüstung finanzierten Lehrstühlen wird Hochschulforschung überwiegend an Instituten mit (teilweise) staatlich geförderter und/oder (hoher) Drittmittelfinanzierung betrieben, z.B. dem *Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung*, dem *HIS-Institut für Hochschulforschung*, dem *Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)* oder dem *Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel)*. Die Allokation von finanziellen Ressourcen gehorcht

---

<sup>2</sup> Trotz der positiven Rahmenbedingungen ist der Grad der Disziplinwerdung von Hochschulforschung auch in den USA umstritten (Teichler 2005: 448).

dabei zumindest teilweise anderen Spielregeln als in den Disziplinen. Die sich daraus ergebende (Un-)Sicherheit hat auch gravierende Auswirkungen auf die personalen Ressourcen. Neben der Ausstattung und Sicherheit des Arbeitsplatzes sind die sozialen und kulturellen Kapitalien für Zukunftsaussichten für Wissenschaftler/innen von großer Bedeutung. Gerade Nachwuchswissenschaftler/innen in Drittmittelprojekten stehen vor dem Problem, eine disziplinäre Promotion mit der Forschung im Feld verbinden zu müssen. Sie müssen die kognitiven und sozialen Faktoren der Disziplin beherrzigen, wollen sie eine mögliche Karriere an der Hochschule nicht gefährden.

Damit ist die wissenschaftliche Community der Hochschulforschung, z.B. organisiert in der deutschsprachigen Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) und einschlägigen Journalen – englischsprachig z.B. *Higher Education* und *Studies in Higher Education*; deutschsprachig z.B. *Beiträge zur Hochschulforschung* und *die hochschule* –, zumindest zweifach gefordert: Einerseits muss eine Integrationsleistung der disziplinären Zugänge mittels des Gegenstands Hochschule erbracht werden. Andererseits spielen die Disziplinen bei der Produktion, Koordination und (Qualitäts-)Kontrolle von Hochschulforschung eine wichtige Rolle. Becher hat in seinem Buch *Academic Tribes and Territories* (1989) nachgewiesen, dass wissenschaftliche Disziplinen samt ihren kognitiven Anforderungen (*cognitive structures*) wahrnehmbare Unterschiede in ihrer jeweiligen Sozialstruktur und sozialen Inklusion hervorbringen, einschließlich einer entsprechenden Außenorientierung, z.B. gegenüber anderen Disziplinen, Praktiker/innen oder der Gesellschaft als Ganzes, und einer Sensibilität gegenüber externen Einflüssen:

”The implication of this analysis is that even when aggregated at a broad general level, different epistemological categories can be seen to be associated with distinctive sets of relationships between the academic communities concerned and the wider contexts in which they subsist. No part of the world of learning is immune from interaction with its environment, but the form that interaction takes will clearly reflect the nature of the knowledge domains in question.“ (Becher 1989: 148)

Für die Hochschulforschung ist die Definition der „nature of the knowledge domain“ keine einfache Aufgabe, besonders da die Wechselwirkung mit der Umwelt, zumindest teilweise, konstitutiv ist. Hochschulforschung ist ein relativ kleines und heterogenes Forschungsfeld, in dem die Grenzen zwischen Forschung, Evaluation und Beratung fließend sind.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Vgl. etwa Teichler (1996b, 2003a, 2003b, 2003c, 2005, S. 10, 2007, 2008a); Sadlak/Altbach (1997); Teichler/Sadlak (2000); El-Khawas (2000); Pasternack (2006); Kreckel/Pasternack (2007).

Entsprechend den drei Bereichen Forschung, Evaluation und Beratung werden drei Interessenten an Hochschulforschung in Gestalt von Wissenschaft, Politik und Praxis, d.h. Hochschulleitung und -verwaltung, aber auch die Wissenschaftler, identifiziert. Teichler (2000) unterscheidet grundsätzlich zwei Formen wissenschaftlicher Hochschulforschung:

”First, the academically-based higher education research sector can undertake research that is contracted by the policy and management actors. Second, the academically-based higher education researchers can conduct research independently.” (Ebd.: 18)

Weiter differenziert können nach Frackmann (1997: 134) drei Kategorien von Hochschulforschung benannt werden: Politikberatung (*government decision support*), *institutional research*<sup>4</sup> und wissenschaftliche Reflexion (*academic self-reflection*).

Der Gegenstand Hochschule bietet eine große Vielfalt an Sachgebieten und Themen zu quantitativ strukturellen Aspekten (z.B. Studierenden- und Absolvent/innenzahlen), zu Wissen (z.B. Forschung und Curricula), zu Prozessen und Personen (z.B. Lehren und Lernen sowie Forschung) sowie zu organisatorischen Aspekten (Teichler 2005: 10, 11, 450-452, 2008b; Brennan/Teichler 2008; siehe auch Tabelle 4). Besonders von Hochschulpolitik und -praxis initiierte und idiosynkratisch verlaufende Veränderungen in Hochschulen und nationalen Hochschulsystemen stellen die inhärente Praxisorientierung der Hochschulforschung vor Herausforderungen (ebd.: 259). In der Gemengelage der Interessen an und Kategorien von Hochschulforschung müssen einerseits wissenschaftliche Standards gepflegt werden; andererseits benötigt die Hochschulforschung einen ‚Sensor‘ für zukünftige Entwicklungen, um aktuelle Entwicklungen aufgreifen zu können.

## **Die (Nachwuchs-)Community als Spiegel des Feldes Hochschulforschung**

Die vielfältigen Hintergründe bei Themen, Funktionen, Koordination und Kontrolle der Forschung, Anforderungen an Grundlagenforschung und Anwendungsbezug sowie Interessent/innen oder neudeutsch *Stakeholders* spiegeln sich auch in der Heterogenität der (Nachwuchs-)Community. Mit der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) im Jahr 2006 haben sich junge Wissenschaftler/innen aus diesem Forschungsge-

---

<sup>4</sup> Der Begriff *institutional research* wird auch in deutschsprachigen Publikationen verwendet (z.B. Teichler 2008a: 71), da sich noch kein anderer Begriff durchgesetzt hat; Vorschläge sind „innerinstitutionelle Hochschulforschung“ (Auferkorte-Michaelis/Metz-Göckel 2004) und „institutionsfokussierte Hochschulforschung“ (Steinhardt/Schneijderberg 2011).

biet zum Hochschulforschernachwuchs, kurz HoFoNa, assoziiert. Ergebnisse aus der Untersuchung *Gegenwart und Zukunft des Hochschulforschernachwuchses (GeZuHoFoNa)*<sup>5</sup> (Steinhardt et al. 2011) geben Einblick in die Vielfalt zu Status, Organisationseinheit und institutioneller Zugehörigkeit, Fachgruppen und Disziplin sowie thematischen Spezialgebieten.

**Tabelle 1: Status der Mitglieder des Hochschulforschernachwuchses**

Beruflicher Status der HoFoNa-Mitglieder*	N	Prozent
Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in	88	64
Angestellte/r in anderer Einrichtung der öffentlichen Verwaltung, Organisation oder Privatwirtschaft	15	11
Promotionsstipendiat/in	11	8
Student/in	4	3
Technisch-administrative/r Mitarbeiter/in	4	3
Selbständige/r	2	1
Juniorprofessor/in	1	1
Habilitationsstipendiat/in	1	1
Nicht eindeutig zuordenbar	11	8
Gesamt	137	100

\* Frage: Bitte gib Deinen gegenwärtigen Status an.

Quelle: Steinhardt et al. (2011)

Die Mehrheit der Mitglieder des HoFoNa-Netzwerkes ist im Status wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in beschäftigt. Bei den Angestellten in einer Einrichtung der öffentlichen Verwaltung, Organisation oder Privatwirtschaft handelt es sich um Personen in hochschulnahen Einrichtungen und Tätigkeiten. Bei den Funktionen zeigt sich, dass Forschung einen zentralen Stellenwert einnimmt. 42 Prozent der HoFoNa-Mitglieder sind primär in der Forschung und/oder der Lehre an einer Hochschule tätig. Jeweils ein

<sup>5</sup> Bei der Untersuchung GeZuHoFoNa wurden im Zeitraum von November 2010 bis Januar 2011 die Mitglieder des Nachwuchsnetzwerkes der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) befragt. Nach ca. sechsjährigem konstantem Wachstum war es an der Zeit, Konkretes über die Nachwuchs-Community der Hochschulforschung herauszufinden. Das HoFoNa-Netzwerk hatte zum Erhebungszeitpunkt 177 Mitglieder. Der Rücklauf betrug 78,5 % (139 Personen haben geantwortet). 62 % der Befragten sind Frauen und das Durchschnittsalter ist 32 Jahre (Minimum 25 Jahre, Maximum 44 Jahre).

gutes Viertel gibt als Primärfunktion Forschung an externen Forschungseinrichtungen oder Management/Beratung/Verwaltung an Hochschulen an. Andere Bereiche umfassen beispielsweise Koordination und Systementwicklung.

Die Befragten mit Status wissenschaftliche/r und technisch-administrative/r Mitarbeiter/in sind überwiegend an staatlich finanzierten und universitätsansässigen Instituten sowie vereinzelt an disziplinären Lehrstühlen angesiedelt, was für Hochschulforschung in Deutschland schon lange gilt (z.B. Schwarz/Teichler 2000b; Gunkel/Freidank/Teichler 2003; Teichler 2005: 454-457). Ein Drittel der Befragten ist in einem Fachbereich/einer Fakultät einer Hochschule beschäftigt, jeweils weitere ca. 20 Prozent an einem Forschungsinstitut innerhalb und außerhalb der Hochschule. (Tabelle 2)

*Tabelle 2: Organisationseinheit/Institution der HoFoNa-Mitglieder mit Status wissenschaftliche/r und technisch-administrative/r Mitarbeiter/in*

Organisationseinheit*	N	Prozent
Fachbereich/Fakultät einer Hochschule	30	33
Forschungsinstitut nicht an einer Hochschule	20	22
Forschungsinstitut an einer Hochschule	18	20
Zentrale Einrichtung einer Hochschule	13	14
Hochschulleitung	6	7
Zentrale Hochschulverwaltung	4	4
Anderes	2	2
Gesamt	91	100

\* Frage: Wo ist Deine jetzige Stelle angesiedelt?

Quelle: Steinhardt et al. (2011)

Mehr als die Hälfte der Stellen der befragten HoFoNa-Mitglieder mit Status wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in und technisch-administrative/r Mitarbeiter/in (siehe Tabelle 2) wird durch Drittmittel finanziert. Lediglich sieben von 139 HoFoNa-Mitgliedern geben an, auf einer Qualifikationsstelle beschäftigt zu sein.

Als disziplinäre Herkunft von Hochschulforscher/innen werden in der einschlägigen Literatur hauptsächlich die Soziologie, Politikwissenschaft, Pädagogik/Erziehungswissenschaft und jüngst verstärkt die Wirtschaftswissenschaften genannt; Überschneidungen gibt es zur Bildungs- und Wissenschaftsforschung und Schnittstellen zur Verwaltungs- und Rechts-

wissenschaft sowie zur Berufs- und Arbeitsmarktforschung (Pasternack 2006). Diese Disziplinen überwiegen auch bei den HoFoNa-Mitgliedern. Gruppieren nach den Fachgruppen des Statistischen Bundesamtes (2010) ergibt dies die Verteilung in Tabelle 3.

*Tabelle 3: Einteilung Mitglieder HoFoNa-Netzwerk nach Fachgruppen Diplom-, Magister- und Masterabschluss*

Disziplin des Studienabschlusses*	Prozent
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	53
Sprach- und Kulturwissenschaften	35
Mathematik, Naturwissenschaften	4
Kunst, Kunstwissenschaft	1
Ingenieurwissenschaften	1
Außerhalb der Studienbereichsgliederung	5

\* Frage: Bitte gib für jeden Deiner Abschlüsse, soweit zutreffend, das Jahr des Abschlusses und das Fach bzw. die Fachkombination an. n = 220, Mehrfachantwort möglich.

Quelle: Steinhardt et al. (2011)

Für die Promotion ist eine Aufschlüsselung nach Einzeldisziplinen möglich: 44 Prozent der Befragten promovieren in Soziologie, 23 Prozent in den Wirtschaftswissenschaften, elf Prozent in Politikwissenschaft und je sechs Prozent in Pädagogik/Erziehungswissenschaft/Bildungswissenschaft und Psychologie. Zur Ergänzung des disziplinären Hintergrunds wurden die promovierten und promovierenden HoFoNa-Mitglieder – 21 Prozent der Befragten haben ihre Promotion abgeschlossen, 40 Prozent promovieren zurzeit und bei 25 Prozent ist die Promotion in Vorbereitung – nach ihren Spezialgebieten der Forschung gefragt. Die offenen Antworten wurden nach Wolters (2011: 127-128) Übersetzung von Teichler (2005: 10-12, 14, 450-452) in sieben thematische Spezialgebiete der Hochschulforschung eingeteilt, welche allerdings nicht streng voneinander abgrenzbar sind. (Tabelle 4)

Durch den Hochschulforschernachwuchs kann gezeigt werden, wie durch die verschiedenen disziplinären Zugänge der Gegenstand Hochschule im Forschungsfeld Hochschulforschung integriert wird. Allerdings wird auch deutlich, dass sämtliche Qualifikationsarbeiten (noch?) an Lehrstühlen angesiedelt sein müssen, die wiederum ebenfalls eine disziplinäre Zuordnung aufzeigen. Diese doch sehr starke disziplinäre Verankerung zeigt sich auch in den im Folgenden dargestellten Beiträgen: Die meisten Forscher/innen in diesem Gebiet identifizieren und verstehen sich

nicht als Hochschulforscher/innen, sondern verankern sich in der eigenen Disziplin. Entsprechend heben alle Autor/innen zunächst ein gewisses Nischendasein der Hochschulforschung in der jeweiligen Disziplin hervor – bis auf den soziologischen Beitrag, der den Einfluss der Soziologie auf die Hochschulforschung als „den gegenwärtigen Diskurs in Wissenschaft und Praxis auf vielfältige Weise [prägend]“ beschreibt.

*Tabelle 4: Thematische Spezialgebiete der HoFoNa-Mitglieder*

Spezialgebiete <sup>*</sup>	Prozent
Hochschulplanung, Governance, Hochschulpolitik	35
Institutionen-, Struktur- und Hochschulentwicklungsforschung	12
Professionsforschung	12
Lehr- und Lernforschung, Studienwirkungsforschung	12
Absolvent/innen- und Berufsforschung	9
Wissenschaftsforschung	9
Bildungsbeteiligungs- und Studierendenforschung	8
Kein Hochschulforschungsbezug	3
Gesamt	100

\* Frage: Bitte beschreibe stichwortartig die Spezialgebiete Deiner Forschung (innerhalb und außerhalb des Feldes der Hochschulforschung). n = 238, maximal fünf Antworten möglich

Quelle: Steinhardt et al. (2011)

## Disziplinäre Zugänge und Überblick der Beiträge

Becher (1992) hat 20 Disziplinen und Fachgebiete (*specialties*) identifiziert, welche zur Hochschulforschung beitragen, z.B. Anthropologie, Geschichte, Higher Education Studies, Literatur, Organisationsforschung, Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Philosophie, Politikwissenschaft, Soziologie, Verwaltungs- und Rechts- sowie Wirtschaftswissenschaften. In anderen Aufzählungen wird zudem Psychologie als wesentlich für die Hochschulforschung genannt (z.B. Teichler 2005: 10-12, 14-15, 448-449). Im vorliegenden Themenheft werden die disziplinären Zugänge der Erziehungs-, Geschichts-, Rechts-, Politik- und Wirtschaftswissenschaft sowie Psychologie und Soziologie zur Hochschulforschung präsentiert.

Die Darstellungen gehen zunächst auf ein vom Hochschulforschernachwuchs organisiertes Expert/innenforum mit dem Titel *Disziplinäre Zugänge der Hochschulforschung* zurück, das im Jahr 2010 auf der Jah-



restagung der *Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf)* stattfand. Zudem wurden weitere Autor/innen eingeladen, um möglichst alle Disziplinen, in denen Hochschulforschung betrieben wird, abzudecken. Den Autor/innen der einzelnen Beiträge wurde die Wahl des jeweiligen Schwerpunkts überlassen, allerdings wurde darum gebeten, kurz die aus Sicht der Autor/innen wichtigsten Fragestellungen, Methoden und theoretischen Herangehensweisen zu skizzieren. Die einzelnen Beiträge wurden durch ein Double-blind Peer-review Verfahren mit einer/einem renommierten, im Bereich der jeweiligen Disziplin ausgewiesenen Hochschulforscher/in und eine/r Nachwuchswissenschaftler/in aus dem HoFoNa-Netzwerk begutachtet. Die disziplinären Zugänge werden im Folgenden, in alphabetischer Reihenfolge der Disziplinen, kurz vorgestellt. Diese Reihenfolge wurde auch für die Anordnung der Beiträge im vorliegenden Band gewählt.

Nach *Bernhardt Schmidt-Hertha und Rudolf Tippelt* beschäftigt sich die erziehungswissenschaftliche Hochschulforschung mit a) der Lehrerbildung und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, b) Fragen der Studienorganisation, Fach- und Lernkultur in der Erziehungswissenschaft, c) der Hochschuldidaktik und d) Aspekten, die unter *Governance* und Bildungsindikatorik subsummiert werden können. Schmidt-Hertha und Tippelt identifizieren zwei Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Hochschulforschung: Zum einen gibt es erziehungswissenschaftliche Forschung zur Mikro-, der Meso- und der Makroebene der Hochschulen, zum anderen die Perspektive auf die erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre bzw. deren Bedingungen und Resultate. Auf diese zweite Perspektive beziehen sich Schmidt-Hertha und Tippelt in ihrem Beitrag. Erziehungswissenschaften sind neben dem klassischen ‚Studium der Pädagogik‘ in hohem Maße verantwortlich für die Ausbildung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Eine jüngere Entwicklung ist die häufig zu findende Umbenennung der Erziehungswissenschaft in ‚Bildungswissenschaften‘, die die wachsende Bedeutung der empirischen Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaften als Lern- und Unterrichtsfach deutlich macht. Die Erziehungswissenschaft ist eine der größten Disziplinen mit sehr vielen Lehrstühlen an deutschen Hochschulen. Allerdings sind in den letzten Jahrzehnten ein Abbau von Professuren und ein Rückgang bei den Studierendenzahlen zu konstatieren. Demgegenüber berichten die Autoren von einer Zunahme der Promotionen in ihrer Disziplin und weisen damit auf die Bedeutung der Akademisierung des eigenen Fachs hin. Schmidt-Hertha und Tippelt resümieren die Bedeutung von Dauerbeobachtungsstudien, um derartige Entwicklungen an den Hochschulen kenntlich machen zu können.

*Olaf Bartz* macht in dem geschichtswissenschaftlichen Aufsatz darauf aufmerksam, dass eine Studienreformdebatte in Deutschland, die insbesondere eine Akkreditierung und Modularisierung der Studiengänge vorsah, seit Jahrzehnten geführt wurde. Aufgrund der Widerstände in den Hochschulen war eine derartige Reform zunächst nicht umzusetzen. Erst durch den internationalen ‚Bologna-Prozess‘ konnten die politisch gewollten Ziele durchgesetzt werden. Dies umfassend auszuwerten ist noch nicht möglich, da die Archive mit den offiziellen Dokumenten erst nach 30 Jahren den Wissenschaftler/innen offenstehen. Als weiteren geschichtswissenschaftlichen Schwerpunkt identifiziert Bartz die Erforschung der Geschichte von Wissenssystemen, in der sich nicht nur genuine Historiker/innen finden lassen, sondern insbesondere Vertreter/innen anderer Disziplinen, die ihr eigenes Fach erforschen. Dies ist nach Bartz speziell für den Bereich ‚Bildungsforschung‘ der Fall, was sich in der Tat bei dem erziehungswissenschaftlichen Beitrag von Schmidt-Hertha und Tippelt wiederfindet. Auf der anderen Seite werden gerade Arbeiten von Jurist/innen als bedeutsam für die Geschichtswissenschaft beschrieben, deren Schriftwerke offensichtlich besonders gut über die Jahrhunderte dokumentiert sind. Weiterhin macht Bartz darauf aufmerksam, dass die Humboldt’sche Universitätsidee wohl eher eine modernere Erscheinung ist, als der Name vermuten lässt; eine Erkenntnis, die sich auch in dem auf die Politikwissenschaften abstellenden Beitrag von Dobbins und Toens wiederfindet.

*Michael Dobbins und Katrin Toens* weisen zu Beginn ihres Beitrags auf die Tatsache hin, dass politologische Hochschulforschung oftmals auf Konzepte anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen zurückgreift. Politologische Hochschulforschung wird damit – in Analogie zu den anderen Beiträgen dieses Themenhefts – als primär interdisziplinär beschrieben. Hochschulen werden zunächst als informelle Machtstruktur mit einer spezifischen Kultur dargestellt, worin eine Parallelität zu den Beiträgen von Grözinger, Groß sowie Krücken zu finden ist. Die Autoren stellen exemplarisch das Thema *Governance* als politologische Forschung vor und führen aus, dass die aktuelle Studienstrukturreform politisch initiiert ist. Auch hier, wie im rechtswissenschaftlichen und soziologischen Beitrag, findet sich als Merkmal der Hochschulreformen die Zentralisierung der Entscheidungsbefugnisse beim Präsidium bei gleichzeitiger ‚Vermarktlichung‘ der Hochschulen und Fokussierung auf institutionellen ‚Output‘. Ebenfalls in Übereinstimmung mit Groß wird als Ergebnis bisheriger politologischer Hochschulforschung festgehalten, dass es erst der internationale Bologna-Prozess mit seinen unverbindlichen Regularien

der Politik ermöglichte, nationale Widerstände gegen eine Hochschulreform zu überwinden.

In dem psychologischen Beitrag von *Edith Braun* wird die eher randständige Stellung der Hochschulforschung in der Psychologie deutlich. Eine genuin psychologische Kenntnis, die über die eigene Disziplin hinaus geschätzt wird, ist die Testkonstruktion und die der Entwicklung psychometrischer Instrumente. Entsprechend finden sich Forschungsschwerpunkte der psychologischen Hochschulforschung in der Evaluation von Studium und Lehre und in damit verbundenen Fragen zur Validität der eingesetzten Instrumente. Aber auch die Tests zur Auswahl von Studierenden als Zulassungsverfahren und darüber hinausgehende Forschungsfragen wie die Determinanten von Studienerfolg (und seine Operationalisierung) sind aktuelle psychologische Forschungsbereiche. Sie können neben der Leistungsfähigkeit vor allem Motivation und intellektuelles Engagement als bedeutsame Determinanten für erfolgreiches Studieren identifizieren. Die Arbeiten, die eher im Bereich der Lern-Lehrforschung angesiedelt sind, zeichnen sich teilweise durch eine Nähe zu erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekten, insbesondere der Hochschuldidaktik, aus. Allerdings stehen in der Psychologie zumeist quantitative empirische Untersuchungen im Vordergrund.

*Thomas Groß* macht in seinem rechtswissenschaftlichen Beitrag die besondere Stellung der juristischen Hochschulforschung deutlich: Sie befasst sich mit Regularien der Hochschulen, die auf der föderalen Ebene angesiedelt sind: nämlich den Landeshochschulgesetzen, von denen sechzehn verschiedene – eines je Bundesland – vorliegen. Auch die Hochschulzulassungen, genauer die (teilweise gewollt ungenauen) Kapazitätsberechnungen der Hochschulen, beschäftigen Rechtswissenschaftler/innen. Weiterhin wird das Arbeitsrecht an Hochschulen thematisiert, das eine „wissenschaftsadäquate Organisationskultur“ erlauben muss und so flache Hierarchien an Universitäten mit sich bringt. Demgegenüber steht die aktuelle Veränderung der Hochschulführung, die eine zentrale Zusammenführung vielfältiger Entscheidungskompetenzen beim Präsidium vorsieht. Groß macht auf die Besonderheit aufmerksam, dass sich eine der größten Hochschulstruktur-Reformen, der Bologna-Prozess, maßgeblich auf rechtlich unverbindliche Einigungen stützt. Der Beitrag liefert damit eine strukturierte Übersicht über Forschungsthemen und Methoden der rechtswissenschaftlichen Hochschulforschung und macht die Verankerung an Lehrstühlen sichtbar.

*Georg Krückens* Beitrag zur soziologischen Hochschulforschung betrachtet zwei Schwerpunkte, zum einen die Interaktion zwischen Gesellschaft und Hochschule, zum anderen die Steuerung der Hochschulen. Als

etabliertes gesellschaftswissenschaftliches Forschungsgebiet gelten Arbeiten zu sozialen Ungleichheiten. Die Inklusion weiterer Bevölkerungsteile wird als Aufgabe des Bildungssystems verstanden, ob diese allerdings gelingt, wird teilweise bezweifelt. Genauso wie in dem ökonomischen Beitrag werden Hochschulen als gesellschaftliche ‚Innovationsnetzwerke‘ charakterisiert. Im Hinblick auf Fragen der Hochschulsteuerung werden die Akteure Staat, akademische Selbstorganisation und Markt angeführt. In jüngster Zeit sind weitere Akteure hinzugekommen, etwa Akkreditierungsagenturen und eine wirksame Medienberichterstattung. Dies alles kann unter der bewussten Schaffung einer Wettbewerbsstruktur zusammengefasst werden. Damit geht die Ablösung einer handlungsschwachen Hochschulorganisation durch ein gestärktes Präsidium einher, das die Aufgabe einer Profilbildung übernimmt. Abschließend bezieht Krücken eine durchaus selbstbewusste Stellung: Einige sozialwissenschaftliche Erkenntnisse seien nach und nach fester Bestandteil eines gesellschaftlichen Wissens geworden.

In seinem wirtschaftswissenschaftlichen Beitrag arbeitet *Gerd Grözinger* zunächst heraus, dass das Forschungsfeld Hochschule den Ökonomen etwas befremdlich ist, da es sich zum einen um staatlich organisierte, wenn auch zunehmend wettbewerbsorientierte Organisationen handelt. Zum anderen aber sind Themen wie Bildungsrendite, also Bildungsentscheidungen von Menschen, die Kosten und Nutzen berücksichtigen, durchaus über die eigene Disziplin hinaus prominent. Forschungsarbeiten zu Bildungsrenditen haben den ökonomischen Vorteil eines Hochschulstudiums im Vergleich zu anderen Ausbildungen gezeigt. Darüber hinaus weisen Bildungsökonominnen Höherqualifizierung, sprich tertiäre Bildung, als einen Motor des wirtschaftlichen Wachstums nach. Dieses Themenspektrum wird unter Innovationsforschung zusammengefasst. Die öffentliche Finanzierung der Hochschulen und die damit verbundene potenzielle ‚Subventionierung‘ der Ausbildung von Personen mit später höherem Einkommen gilt als sozialpolitische Fragestellung.

Durch die einzelnen Beiträge wird die methodische Vielfalt in dem Wissenschaftsgebiet Hochschulforschung deutlich: Nicht nur die Dimension ‚qualitativ‘–‚quantitativ‘ ist in den Beiträgen zu erkennen, sondern insbesondere Bartz weist für die Geschichtswissenschaft darauf hin, dass die Forschung an vorhandene Quellen gebunden ist. Das systematische Auffinden, die Lektüre, die Kritik und die Interpretation von Quellen bilden den Kern der historischen Forschung und gehen über die ‚qualitativen‘ Methoden der Sozialwissenschaften weit hinaus. Ähnlich sind die rechtswissenschaftlichen Methoden nach Groß zu sehen, mit denen die Rechtsnormen und Funktionsgesetze der Wissenschaft analysiert werden.

Grözinger versteht die Ökonomie in erster Linie als (quantitative) Methode, nämlich als eine Effizienzbetrachtung von begrenzten Ressourcen. Hingegen wird offenbar in der Soziologie sowie der Politologie ein ganzer Strauß an Methoden verwendet.

Basierend auf ihren theoretischen und methodischen Beiträgen zur Hochschulforschung bezeichnet Pasternack (2006: 108) Soziologie, Politikwissenschaft und Pädagogik/Erziehungswissenschaft als Quellendisziplinen, Rechts-, Verwaltungs- und Wirtschaftswissenschaften hingegen als Schnittstellendisziplinen. Aus unserer Sicht ist bei den Quellendisziplinen die Psychologie und bei den Schnittstellendisziplinen die Geschichtswissenschaft zu ergänzen.

Alle Beiträge stellen für sich Übersichten über die jeweiligen disziplinären Zugänge zur Hochschulforschung dar. Wir hoffen, den Lesenden mit diesem Themenheft eine Möglichkeit zu bieten, sich zum einen mit den verschiedenen disziplinären Zugängen zur Hochschulforschung zu beschäftigen, zum anderen einen übergreifenden Einblick in die Hochschulforschung in Deutschland zu gewinnen.

#### **Literatur**

- Altbach, P.G. (2002): Research and training in higher education: The state of the art. In: Higher Education in Europe, Heft 27, S. 153-168.
- Altbach, P.G. und Engberg, D. (Hg.) (2000): Higher Education: A Worldwide Inventory of Centers and Programmes. Chestnut Hill: Boston College, School of Education, Center for International Higher Education.
- Auferkorte-Michaelis, N. und Metz-Gökel, S. (2004): „Spieglein, Spieglein in der Hand“ – innerinstitutionelle Forschung über eine Hochschule. In: Das Hochschulwesen, Wissenschaft und Praxis, Heft 3, S. 82-88.
- Becher, R.A. (1984): The Cultural View. In B. Clark (Hg.), Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views. S. 165-198. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Becher, T. (1989): Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines. Milton Keynes: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Becher, T. (1990): The Counter-Culture of Specialisation. In: European Journal of Education, Vol. 25, Heft 3 (special issue on Disciplinary Cultures). S. 333-346.
- Becher, T. und Huber, L. (1990): Disciplinary Cultures. In: European Journal of Education, Vol. 25, Nr. 3.
- Becher, T. (1992): Disciplinary Perspectives on Higher Education. Introduction. In: B.R. Clark und G. Neave (Hg.), The Encyclopedia of Higher Education. S. 1763-1776. Oxford: Pergamon.
- Bourdieu, P. (1975): The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason. In: Social Science Information, Heft 14. S. 19-47.
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und ‘Klassen’. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

- Bourdieu, P.(1988): *Homo Academicus*. Übersetzt von Bernd Schwibs. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Brennan, J. und Teichler, U. (2008): The future of higher education and of higher education research. Higher education looking forward: an introduction. In: *Higher Education*, Vol. 56. S. 259-264.
- Clark, B.R. (Hg.) (1984a): *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Clark, B.R. (1984b): Introduction. In: B. Clark (Hg.), *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*. S. 1-16. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B.R. (1987): *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton, N.J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- El-Khawas, E. (2000): Research, Policy and Practice: Assessing their Actual and Potential Linkages. In: U. Teichler und J. Sadlak (Hg.): *Higher Education Research. Its Relationship to Policy and Practice*. S. 37-46. Oxford: International Association of Universities Elsevier.
- Frackmann, E. (1997). Research on Higher Education in Western Europe. In: J. Sadlak und P.G. Altbach (Hg.): *Higher Education at the Turn of the New Century. Structures, Issues, and Trends*, S. 107-136, Paris: UNESCO Publishing.
- Goldschmidt, D., Teichler U. und Webler, W.-D. (1984a): *Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht*. Frankfurt/Main/New York: Campus Verlag.
- Goldschmidt, D., Teichler U. und Webler, W.-D. (1984b): Einleitung. In: ders. (Hg.): *Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht*. S. VIII-IX. Frankfurt/Main/New York: Campus Verlag.
- Gumport, P.J. (Hg.) (2007): *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Contexts*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Gunkel, Sonja, Freidank, Gebriele und Teichler, Ulrich (2003): *Directory der Hochschulforschung. Personen und Institutionen in Deutschland*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 4/2003).
- Hammack F. und Heyns, B. (1992): *Microsociology*. In: B.R. Clark und G. Neave (Hg.): *The Encyclopedia of Higher Education*. S. 1871-1884. Oxford: Pergamon.
- Kehm, B.M. und Teichler, U. (Hg.) (1996): *Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Gesamthochschule Kassel (Werkstattberichte, 50).
- Kreckel, R. und Pasternack, P. (2007): 10 Jahre Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg. In: *die hochschule*, Heft 1. S. 6-16.
- Neave, G. und Teichler, U. (1989): Research on Higher Education in Europe. In: *European Journal of Education (Sonderheft)*. Vol. 24, Heft 3.
- Pascarella, E.T. und Terenzini, P.T (2005 [1991]): *How College Affects Students. A Third Decade of Research*. 2. Auflage, San Francisco: Jossey-Bass.
- Pasternack, Peer (2006): Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung. In: *Das Hochschulwesen*, Heft 3, S. 105-112.
- Rhoades, G.D. (Hg.) (2001): Special section: Perspectives on comparative higher education. In: *Higher Education*, Vol. 41, Heft 4.
- Sadlak, J. und Altbach, P.G. (Hg.) (1997): *Higher Education at the Turn of the New Century. Structures, Issues, and Trends*. Paris: UNESCO Publishing.

- Schwarz, S. und Teichler, U. (Hg.) (2000a): The institutional basis of Higher Education Research. Experiences and Perspectives. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Press.
- Schwarz, S. und Teichler, U. (2000b): Introduction: Comparing the Institutional Basis of Higher Education Research. In: S. Schwarz und U. Teichler (Hg.): The institutional basis of Higher Education Research. Experiences and Perspectives. S. 1-9. Dordrecht, Boston und London: Kluwer Press.
- Statistisches Bundesamt (2010): Bildung und Kultur Studierende an Hochschulen – Fächergruppensystematik. Erschienen am 17.11.2010. Wiesbaden.
- Steinhardt, I. und Schneijderberg, C. (2011): Vorwort. In: I. Steinhardt (Hg.): Studierbarkeit nach Bologna. S. 9-14. Mainz: Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung (Bd. 17).
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., Kosmützky, A. und Merkator, N. (2011): Gegenwart und Zukunft des Hochschulforschernachwuchses. Vortrag auf der 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg, 11.-13. Mai 2010 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Teichler, U. (Hg.) (1996a): Special issue: The state of comparative research in higher education. Introduction. In: Higher Education. Heft 32. S. 369-370.
- Teichler, U. (1996b): Comparative Higher Education: Potentials and Limits. In: Higher Education. Heft 32., S. 431-465.
- Teichler, U. (2000): Higher Education Research and its Institutional Basis. In: S. Schwarz und U. Teichler (Hg.): The institutional basis of Higher Education Research. Experiences and Perspectives S. 13-24, Dordrecht, Boston, & London: Kluwer Press.
- Teichler, U. (2003a): Sachstand und institutionelle Basis der Hochschulforschung in Deutschland. In: S. Gunkel, G. Freidank und U. Teichler (Hg.): Directory der Hochschulforschung. Personen und Institutionen in Deutschland. S. 9-23, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Teichler, U. (2003b): The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research. In: Tertiary Education and Management, Vol. 9, Heft 3. S. 171-185.
- Teichler, U. (2003c): Hochschulen in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts – Einblicke mit Hilfe der Hochschulforschung. In: S. Schwarz und U. Teichler (Hg.): Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. S. 339-358. Frankfurt/M. & New York: Campus.
- Teichler, U. (2005): Research on Higher Education in Europe. In: European Journal of Education, Vol. 40, No. 4, S. 447-469.
- Teichler, U. (2007): Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Teichler, U. (2008a): Hochschulforschung International. In: K. Zimmermann, M. Kamphans und S. Metz-Göckel (Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung. S. 65-86. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Teichler, U. (2008b): Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education: In: Higher Education, Vol. 56. S. 349-379.
- Teichler, U. und Sadlak, J. (Hg.) (2000): Higher Education Research. Its Relationship to Policy and Practice. Oxford: International Association of Universities/Elsevier.
- Tight, M. (2003): Researching Higher Education. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Whitley, R. (1974): Cognitive and Social Institutionalization of Scientific Specialities and Research Areas. In: R. Whitley (Hg.): Social Processes of Scientific Development. S. 69-95. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Whitley, R. (1984): The Intellectual and Social Organization of the Sciences. Oxford: University of Oxford Press.
- Wolter, A. (2011): Hochschulforschung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel und B. Gniewosz (Hg.): Empirische Bildungsforschung – Gegenstandsbereiche. S. 125-136. Wiesbaden: VS-Verlag.



# Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung

**Bernhard Schmidt-Hertha**  
**Rudolf Tippelt**  
Braunschweig/München

Im folgenden Beitrag werden nach einem Überblick über das Spektrum erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung (1) insbesondere Forschungsarbeiten zur Entwicklung des eigenen Fachs, zu Lehrenden und Lernenden in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sowie zur erziehungswissenschaftlichen Forschungskultur thematisiert. (2) Im Mittelpunkt dieser Studien standen in den letzten Jahren u.a. die Umstellung auf modularisierte Studiengänge und die damit verbundenen Auswirkungen auf Studiengangstrukturen im Hauptfach Erziehungswissenschaft wie in der Lehrerbildung. (3) Dieser Umbruch geht mit einem seit den 1990er Jahren zu beobachtenden Prozess des langsamen Rückbaus sozialwissenschaftlicher und insbesondere erziehungswissenschaftlicher Professuren einher, wobei gleichzeitig die Studierendenzahlen erheblich zunahmten. (4) Das Interesse Studierender an erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen ist dabei auch vor dem Hintergrund positiver Arbeitsmarktperspektiven zu sehen, wie sie Verbleibstudien zeigen. (5) Schließlich führte die empirische Wende in den Erziehungswissenschaften zu einer zunehmenden Orientierung an zentralen Forschungsindikatoren und real zu einem wachsenden Bedarf an Drittmittel finanzierter erziehungswissenschaftlicher Forschung. (6) Mit dieser Entwicklung einher geht auch eine Erweiterung und Diversifizierung methodischer Zugänge, wie sie sich nicht zuletzt in der erziehungswissenschaftlichen Hochschulforschung selbst zeigen.

## 1. Erziehungswissenschaftliche Hochschulforschung im Überblick

Folgt man einer von Teichler (1994) vorgeschlagenen Strukturierung, so lassen sich auch für die erziehungswissenschaftliche Hochschulforschung vier Felder differenzieren.

- Im Rahmen der Untersuchung quantitativ-struktureller Aspekte stehen vor allem die Lehrerbildung sowie erziehungswissenschaftliche Haupt-

fachstudiengänge im Fokus. Die Frage nach den Anforderungen des Lehrerberufs und anderer pädagogischer Handlungsfelder und den daraus resultierenden Herausforderungen für die erziehungswissenschaftliche Hochschulbildung (z.B. Hillesheim und Weber 2011) werden ebenso thematisiert, wie quantitative Analysen des Übergangs von der Hochschule in den Beruf (z.B. Krüger u.a. 2003).

- Unter wissens- und fachbezogenen Gesichtspunkten werden Fragen der Studienorganisation, Fach- und Lernkultur in der Erziehungswissenschaft behandelt (z.B. Ricken 2011; Schaeper 1997), wobei auch die unterschiedlichen Perspektiven der Lehrenden und Lernenden Berücksichtigung finden (z.B. Multrus, Bargel und Ramm 2005).
- Personen- oder lehr- und lernbezogene Aspekte, wie die Kommunikation in Lehrveranstaltungen, fachliche und psychologische Beratung an Hochschulen, Lehr- und Lernstile, Studierende und Lehrende sind, wie auch in anderen Bildungsbereichen, Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Der fachbezogenen und fachübergreifenden Hochschuldidaktik kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu (z.B. Jahnke und Wildt 2011).
- Aus einer oft fachpolitisch motivierten Perspektive rücken Institutionen, Organisationen und Governance ins Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung. Es werden u.a. Ressourcenstrukturen, Leistungs- und Belastungsindikatoren sowie organisatorische und institutionelle Veränderungsprozesse miteinander in Verbindung gebracht und fächer- wie international vergleichende Analysen durchgeführt (z.B. Kehm, Michelsen und Vabo 2010; Tillmann u.a. 2008).

Erziehungswissenschaftliche Hochschulforschung kann – so legt es bereits die vorangehende Übersicht nahe – aus zwei Perspektiven betrachtet werden:

Der tertiäre Sektor des Bildungssystems und damit auch die Forschung und Lehre an Hochschulen gehören zu den genuinen Untersuchungsgegenständen erziehungswissenschaftlicher Forschung (vgl. Teichler und Tippelt 2006). Aus dieser ersten Perspektive lassen sich die Mikro-, die Meso-, und die Makroebene differenzieren. Auf der Mikroebene der Hochschulentwicklung werden z.B. die Übergänge in die Hochschule, die Studienverläufe und Abbrecherquoten, die Absolventenzahlen und die berufliche Integration von akademisch Ausgebildeten theoretisch und empirisch analysiert. Auch die Hochschuldidaktik ist als ein zentrales erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld auf dieser Mikroebene zu verorten (vgl. Schmidt und Tippelt 2005). Auf der Mesoebene dagegen gehören u.a. die historische Entwicklung von Universitäten und anderen Hochschu-

len, Fragen institutioneller Bedingungen des Lehrens und Lernens an Hochschulen sowie die Qualität von Studiengängen und -programmen zu den erziehungswissenschaftlichen Forschungsthemen. Auf der Makroebene schließlich rücken systemische Entwicklungen, wie sie z.B. durch den Bolognaprozess initiiert wurden, in den Mittelpunkt, aber auch international vergleichende Fragestellungen zum tertiären Bildungsbereich werden bearbeitet (z.B. Pritchard 2008). Es wird danach gefragt, wie sich die Rahmenbedingungen des Hochschulsystems – also die Inputfaktoren – auf die Bildungsprozesse und die Outputfaktoren der Meso- und Mikroebene auswirken.

Aus einer zweiten Perspektive betrachten erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten das Hochschulsystem im Spiegel der Entwicklung der eigenen Disziplin (vgl. auch Horn 2008) und als Ausbildungsort für die professionellen Pädagogen in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Handlungsfeldern. Diese Forschungen fokussieren ihre Betrachtungen – in Abgrenzung zur ersten Perspektive – ausschließlich auf erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre bzw. deren Bedingungen und Resultate.

Da sich die gesamte Breite erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung hier nicht annähernd abbilden lässt, konzentrieren wir uns auf Forschungsarbeiten, die dieser zweiten Perspektive zuzuordnen sind und die die Entwicklung des Fachs im Hochschulsystem dokumentieren. Insbesondere stützen wir uns dabei auf den von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) herausgegebenen und seit dem Jahr 2000 regelmäßig erscheinenden Datenreport Erziehungswissenschaft (vgl. Otto u.a. 2000; Tippelt u.a. 2004; Tillmann u.a. 2008). Der Datenreport Erziehungswissenschaft hat den Vorteil, dass er sich auf die öffentlich zugänglichen Daten der amtlichen Statistiken bezieht, allerdings müssen diese Daten durch eigene Berechnungen und eigene Analysen zu wichtig erscheinenden Aspekten erweitert werden. Da sich die Daten seit den 90er Jahren auf die im Folgenden thematisierten Dimensionen beziehen, sind längerfristige Trends zu erkennen.

## **2. Entwicklung von Studiengängen**

Sowohl bei der Analyse der Entwicklung von Studiengängen und Studienstrukturen als auch bei Forschungsarbeiten, die die Studierenden in den Mittelpunkt rücken, differenziert die Erziehungswissenschaft zwischen erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen und lehrerbildenden Studiengängen. Diese Unterscheidung wird im Zuge der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen in manchen Bundeslän-

dem nicht nur in den Daten der Hochschulstatistik zunehmend schwerer nachvollziehbar.

Mit Blick auf diejenigen Studiengänge, die sich als erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge identifizieren lassen, waren und sind die curricularen Veränderungen im Zuge der Bologna-Reform ein wesentlicher Gegenstand intradisziplinärer Beobachtungen. Während Grunert und Rasch (2006) mit der Einführung von Bachelor-Master-Strukturen noch deutliche Anhaltspunkte für eine Diversifizierung von Studiengängen finden, diagnostizieren Horn, Wigger und Züchner (2008) eher einen Schwund spezialisierter Studiengänge in manchen Subdisziplinen (z.B. Sozialpädagogik oder Erwachsenenbildung). Gleichzeitig gewinnt der Begriff der „Bildungswissenschaften“ in Studiengangsbezeichnungen an Präsenz und tritt mehr oder weniger gleichwertig neben die Denominationen „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“, bewirkt aber gleichzeitig eine stärkere Konzentration auf die Lern- und Unterrichtsforschung (vgl. ebd.). Aktuell sind im Hochschulkompass unter dem Schlagwort „Erziehungswissenschaft“ 41 einschlägige Bachelorstudiengänge sowie 28 Masterprogramme ausgewiesen, wobei sich die Anzahl der Masterstudiengänge noch erhöhen dürfte, da sich diese an manchen Standorten noch in der Entwicklungsphase befinden. Hinzu kommen zahlreiche subdisziplinäre Studiengänge (z.B. Berufspädagogik; Weiterbildung; Sozialpädagogik) und stark spezialisierte Studiengänge mit erziehungswissenschaftlichen Anteilen (z.B. Freizeit- und Erlebnispädagogik; Bildungsmanagement).

Neben diesen quantitativen Analysen sind veränderte Studienbedingungen und -verläufe im Zuge der – in der Erziehungswissenschaft inzwischen weit fortgeschrittenen – Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge Reibungspunkt erziehungswissenschaftlicher Diskurse. Hier kommt einerseits eine disziplinübergreifende Kritik an den Reformen im Hochschulsektor zum Tragen (z.B. Pasternack 2010), wie sie auch in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu finden ist (z.B. Münch 2009), andererseits rücken in den Argumentationen immer wieder auch fachbezogene Betrachtungsweisen in den Mittelpunkt (z.B. DGfE 2008). So wird in der Erziehungswissenschaft versucht, durch ein Kern-curriculum das Fach in den theoretischen und methodischen Grundlagen für Studierende und Lehrende transparent zu gestalten. Auch wenn im Kerncurriculum nur ca. 20-30 % des jeweiligen inhaltlichen Studienangebots an einer Hochschule festgelegt werden, soll die inhaltliche Identität des Faches in einer Zeit turbulenten Wandels behauptet und weiterentwickelt werden. Es sind dringende Empfehlungen, wenn die DGfE für die anstehenden Akkreditierungsverfahren, Grundlagen und Grundbegriffe als obligatorische Ver-

anstaltungen benennt, quantitative und qualitative methodische Forschungsqualifikationen und -kompetenzen einfordert, ein Überblick zu den bildungspolitischen und bildungshistorischen Kontexten der Erziehungswissenschaft sowie ein Überblick über die pädagogisch-professionellen Felder erziehungswissenschaftlichen Handelns erwartet werden (vgl. DGfE 2008).

Auch im Kontext der Lehramtsausbildung werden Studiengangsreformen wissenschaftlich beobachtet, analysiert und diskutiert (z.B. Tillmann 2005; Bosse 2009; Bellenberg und Reintjes 2010). Dabei rückt die Heterogenität zwischen den Ländern in den Fokus, die teilweise das Staatsexamen mehr oder weniger unverändert beibehalten haben, teilweise auch in der Lehramtsausbildung komplett auf Bachelor- und Masterabschlüsse umgestellt haben. Dazwischen sind diverse Mischformen auffindbar (vgl. Horn, Wigger und Züchner 2008), deren Vielfalt auch durch die Vorgaben der KMK kaum eingeschränkt wird. Über die unmittelbar mit dem Bologna-Prozess verbundenen Umstrukturierungen hinaus, gibt es in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Lehramtsausbildung bereits eine langjährige Tradition zu den Anteilen und dem Zusammenspiel von wissenschaftlich-theoretischen und praktisch-angewandten Teilen der Ausbildung (z.B. Weiss 1980), die durch die aktuellen Studienreformen offensichtlich neu an Bedeutung gewinnt (vgl. z.B. Trenz 2010; Bodensohn und Schneider 2008). Darüber hinaus werden – wie der Forschungsdatenbank SOFIS entnommen werden kann – aktuell verschiedene Modellprogramme in der Lehrerbildung wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

### **3. Das Personal in erziehungswissenschaftlichen Arbeitseinheiten der Hochschulen**

Die Anzahl und die Denomination von Professuren sowie die Stellenausstattung der jeweiligen Lehrstühle sind aussagekräftige Indikatoren für die Entwicklung eines universitären Fachs insgesamt sowie für Schwerpunktbildungen innerhalb der betrachteten Disziplin. Unter dieser Prämisse werden auch in der erziehungswissenschaftlichen Hochschulforschung personelle Strukturen und Ausrichtungen der Erziehungswissenschaft an den Hochschulstandorten untersucht.

In der Betrachtung personeller Ressourcen universitärer Erziehungswissenschaft zeigen sich schon seit den 1980ern einige Entwicklungstrends, die sich im Datenreport Erziehungswissenschaft immer wieder neu zu bestätigen scheinen. Dazu gehört in erster Linie ein kontinuierlicher Rückgang erziehungswissenschaftlicher Professuren, der sich allein zwi-

schen 1995 und 2006 auf 36 % beläuft und einen deutlichen Rückbau des Fachs innerhalb der deutschen Universitätslandschaft dokumentiert. Dieses Phänomen ist ebenso für den akademischen Mittelbau in der Erziehungswissenschaft zu beobachten, wenngleich nicht im selben Umfang. Entsprechend haben sich auch die Betreuungsrelationen verschlechtert und die Prüfungsbelastung der Hochschullehrer hat sich massiv erhöht (vgl. Krüger, Schnoor und Weishaupt 2008).

In den Nachbardisziplinen mussten die Sozialwissenschaften ebenfalls Stellen abgeben (12 %), in der Psychologie und der Politikwissenschaft kam es zu einem sehr leichten Zuwachs bzw. zu stagnierenden Tendenzen. Dennoch ist die Erziehungswissenschaft mit 830 Professuren auch heute noch ein relativ großes Fach und verfügt über mehr Professorenstellen als die Psychologie, die Sozialwissenschaft oder die Politikwissenschaft. Inhaltlich lässt sich konstatieren, dass die empirische Bildungsforschung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat, während historische Spezialisierungen bei Ausschreibungen rückläufig sind. Die allgemeine Erziehungswissenschaft und auch die ausdifferenzierten Bereiche der Schulpädagogik, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik und Sonderpädagogik sind in den letzten Jahren stabil geblieben. Allerdings ist es dysfunktional, dass die Erziehungswissenschaft einen eklatanten Mangel an Qualifikationsstellen gegenüber anderen Fächern hat. Daraus ergibt sich nicht nur eine ungünstige Relation der Professuren und Dozentenzahlen gegenüber den hohen Studierendenzahlen, Erziehungswissenschaftler haben gegenüber den anderen Fächern auch die deutlich höchste Prüfungsbelastung - insbesondere aufgrund der doppelten Belastung an vielen Standorten in der Lehrerbildung und im Haupt- und Nebenfach. Aktuelle Zahlen der öffentlichen Statistik verweisen zwar auf eine positive Personalentwicklung in den letzten Jahren (vgl. Statistisches Bundesamt 2010), ob hier von einer Trendwende gesprochen werden kann, bleibt jedoch abzuwarten.

Aussagen über die Entwicklung des Fachs lassen sich nicht nur durch den Bezug auf die Personalstellen in der Erziehungswissenschaft insgesamt treffen, für den Fachdiskurs ist darüber hinaus die quantitative Entwicklung von Subdisziplinen von besonderem Interesse, die sich wiederum in den Personalstrukturen abbildet. Die Forschungsarbeiten hierzu arbeiten u.a. anhand aktueller Stellenausschreibungen und -besetzungen (z.B. Rauschenbach/Christ 1994) sowie unter Bezugnahme auf die Hochschulstatistik aktuelle Trends und Schwerpunktbildungen innerhalb der Disziplin heraus (z.B. Pietrass und Hannawald 2008). Ergänzt werden diese auf Deutschland oder den gesamten deutschsprachigen Raum bezo-

genen Analysen durch standortbezogene Dokumentationen (z.B. Institut für Erziehungswissenschaft Tübingen 2010).

#### **4. Studierende und Absolventen**

Studierende, ihre Studieneingangsbedingungen, Studienwahlmotive, Studienverläufe und -erfolge sowie deren Einmündung in den Arbeitsmarkt gehören zu den zentralen Themen erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung. Dies gilt insbesondere für die Studierenden und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge und der Lehramtsstudiengänge.

Aus rein quantitativer Sicht ist parallel zu den rückläufigen Personalausstattungen erziehungswissenschaftlicher Fachbereiche auch ein Rückgang Studierender in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen nachvollzuziehen (vgl. Kerst u.a. 2008a). Mitverantwortlich hierfür dürften nicht zuletzt die aufgrund personeller Überlastung an verschiedenen Studienorten eingeführten Zulassungsbeschränkungen in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sein. Die Zahl der Studierenden in Lehramtsstudiengängen dagegen ist nach einer Konsolidierungsphase Ende in den 1990er Jahren in der vergangenen Dekade wieder leicht, aber kontinuierlich angestiegen (vgl. ebd.). Festzuhalten sind aber auch erhebliche regionale Unterschiede, so ist die Lehrerausbildung z.B. in Köln, Münster oder München sehr stark frequentiert, was sich dann auf die Studienbedingungen kritisch auswirken kann.

Daten des Deutschen Studentenwerks/HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (vgl. Isserstedt u.a. 2010) zeigen, dass soziale Disparitäten auch in erziehungswissenschaftlichen Fächern wirksam werden und weder das Lehramts- noch das Hauptfachstudium überdurchschnittlich viele Bildungsaufsteiger ansprechen. Typisch ist dagegen eine Dominanz sozialer und intrinsischer Studienwahlmotive, die im Vergleich zu anderen Fächern deutlich stärker ausgeprägt sind, insbesondere gegenüber Fächern in denen extrinsische Motive – wie erwartete Bezahlung und Karriere – dominieren (vgl. Kerst u.a. 2008a; Faulstich-Wieland, Niehaus und Scholand 2010). Gerade die angehenden Lehrerinnen und Lehrer stehen als zentrale Ressource für den allgemeinbildenden Bereich des Bildungssystems (vgl. auch KMK 2008) besonders im Fokus erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung, wobei insbesondere Untersuchungen zu Einstellungen, Geschlechterstereotypen oder Selbstbildern von Lehramtsstudierenden überwiegen (z.B. Kleynen 2006; Kommer 2006; Mägdefrau 2008).

Ergänzt werden diese Studien durch international vergleichende Analysen (z.B. Pritchard 2006), die u.a. Studienbedingungen und Berufsperspektiven von Studierenden der Erziehungswissenschaft komparativ untersuchen. Beide Themen – Studienbedingungen und Arbeitsmarktperspektiven – sind auch Gegenstand nationaler Studien (z.B. Terhart 2005; Horn, Cramer und Schweitzer 2009).

Zu den bislang wichtigsten Verbleibstudien für Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge gehört die 2001 von Krüger u.a. (2003) durchgeführte Befragung von Magister- und Diplompädagogen. Die umfassenden Ergebnisse dieser Studie verweisen u.a. auf ein sehr heterogenes Arbeitsfeld und einen größeren Anteil beruflicher Quereinsteiger, die eine Tätigkeit außerhalb pädagogischer Handlungsfelder aufnehmen. Neuere Daten zeichnen ein deutlich positiveres Bild was die Arbeitsmarktchancen und die Häufigkeit prekärer Beschäftigungsverhältnisse anbelangt (vgl. Fabian und Briedis 2009). Allerdings gibt es bislang noch kaum belastbare Zahlen über den Verbleib von Absolventen erziehungswissenschaftlicher Bachelor- und Masterstudiengänge, was aufgrund der inzwischen an den meisten Standorten vollzogenen Umstellung auf modularisierte Studiengänge als Herausforderung (nicht nur) erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung für die nächsten Jahre anzusehen ist.

Für den Bereich der Lehramtsstudiengänge haben sich die Perspektiven für Absolventen zwischen 1995 und 2006 deutlich verbessert. Sowohl die Daten zu den Übergängen nach dem ersten Staatsexamen in den Vorbereitungsdienst als auch zu einer an das zweite Staatsexamen anschließenden Beschäftigung als Lehrerin bzw. Lehrer deuten darauf hin, dass sich die Berufsaussichten für Nachwuchslehrkräfte stark verbessert haben (vgl. Kerst u.a. 2008b) und in den letzten Jahren durchaus als hervorragend bezeichnet werden konnten – eine Tendenz, die sich aufgrund von demographischen Entwicklungen und der Altersverteilung von Lehrern und Lehrerinnen nicht in gleicher Weise fortsetzen muss.

Insgesamt ist die Erziehungswissenschaft heute im Fächervergleich ein großes und beliebtes Fach (ca. 43.000 Studierende in Erziehungswissenschaft im Hauptfach, davon knapp 9000 Studienanfänger) und auch hinsichtlich der Absolventenzahlen hat sich die Erziehungswissenschaft – im Vergleich mit den Nachbarwissenschaften Psychologie, Sozialwissenschaft und Politikwissenschaft – behaupten können. Erziehungswissenschaft bietet nach wie vor den stärksten Anteil in den pädagogischen Teilbereichen der Lehrerbildung in den meisten Bundesländern an, so dass nicht nur eine starke Auslastung sondern im Vergleich eine erhebli-



che Überlast in Lehre und Forschung der Erziehungswissenschaft zuzuschreiben ist.

## **5. Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs**

Neben der Lehre ist die Forschung als zweite Kernaufgabe von Hochschulen auch Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung. Die für eine Abschätzung von wissenschaftlicher Produktivität herangezogenen Indikatoren, wie sie auch in Hochschulrankings genutzt werden, sind Gegenstand innerdisziplinärer Kontroversen um die Belastbarkeit und Aussagekraft von Indikatoren (vgl. Leberherz u.a. 2005). Dennoch haben sich Publikationstätigkeiten, Drittmittel und wissenschaftlicher Nachwuchs als drei zentrale Dimensionen zur „scientometrischen“ Analyse und Dokumentation von Forschungstraditionen und deren Veränderung etabliert (vgl. Grözinger und Leusing 2006). Während das Drittmittelaufkommen in der Hochschulstatistik gut dokumentiert ist, können Drittmittelgeber aus den Daten von Hochschulrankings kaum valide nachvollzogen werden (vgl. Berghoff u.a. 2008). Für die Erziehungswissenschaft – wie für die Sozialwissenschaften insgesamt – zeigt sich ein deutlicher Zuwachs an eingeworbenen Drittmitteln zwischen 1995 und 2005, wobei neben der DFG, Bund, Länder und Gemeinden sowie Stiftungen zu den wichtigsten Drittmittelgebern gehören (vgl. Schmidt und Weishaupt 2008).

In ähnlichem Umfang wie das Drittmittelaufkommen ist auch die Zahl erziehungswissenschaftlicher Promotionen zwischen 1995 und 2005 angestiegen. In diesem Zeitraum hat sich die Anzahl abgeschlossener Promotionen pro Professor mehr als verdoppelt, was auch vor dem Hintergrund eines nach wie vor spürbaren Mangels an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern aus dem eigenen Fach gesehen werden muss. Gleichzeitig wurde durch die DGfE ein fachlicher Diskurs über die Möglichkeiten und Herausforderungen hinsichtlich der Finanzierung, Strukturierung und Betreuung erziehungswissenschaftlicher Promotionen angeregt (vgl. Tippelt 2009). Die deutliche Erhöhung der Promotionsquote in der Erziehungswissenschaft geht allerdings nicht einher mit einer vergleichbaren Steigerung der Habilitationszahlen. Diese haben sowohl nominal als auch relativ (pro Professur) nur wenig – bei erheblicher standortbezogener und personaler Varianz – zugenommen und dürften insgesamt nur dann ausreichen, um die Wiederbesetzung frei werdender Professuren in allen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft wirklich sicherzustellen (vgl. Schmidt und Weishaupt 2008), wenn sich die Nachwuchsförderung in der Disziplin weiter verstärkt. Die DGfE reagiert seit

vielen Jahren u.a. durch kontinuierliche Methodenschulungen in *summer schools* und durch eine jährlich angebotene peer-Beratung von potentiellen DFG- Projekten auf diese Tatsache.

Ohne Zweifel ist in den letzten Jahren eine starke Nachfrage nach empirischer Forschung in Erziehung und Bildung zu konstatieren. Allerdings bedürfen die „empirische Wende in der Bildungspolitik“ (vgl. Buchhaas-Birkholz 2009) und die Haltung, bei bildungspolitischen Entscheidungen erziehungswissenschaftliche Forschung und Expertise als Quelle von Orientierung und Information heranzuziehen, einer kontinuierlichen Nachwuchsförderung sowie der nachhaltigen Bereitschaft der Politik auch unbequeme kritische Befunde zur Kenntnis zu nehmen.

Geschlechterverhältnisse gehören zu den Querschnittsthemen erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung, erhalten hinsichtlich des wissenschaftlichen Nachwuchses aber besondere Relevanz als Indikator für ungleiche Karrierechancen in verschiedenen Phasen der akademischen Laufbahn. Während der Anteil von Absolventinnen in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen bei fast 80 % liegt, stellen Frauen mittlerweile mehr als die Hälfte der Promovierenden und 40 % der Habilitierenden im Fach Erziehungswissenschaft. Insofern ist von Chancenungleichheiten auch in erziehungswissenschaftlichen Karrieren auszugehen, wobei gleichzeitig eine deutliche Aufholbewegung von Nachwuchswissenschaftlerinnen in den letzten Jahren erkennbar ist. Im Vergleich zu anderen Disziplinen ist der Frauenanteil in der Erziehungswissenschaft auf allen Ebenen universitärer Laufbahnen deutlich überdurchschnittlich (vgl. Faulstich-Wieland und Horstkemper 2008).

Gegenstand mehrerer aktueller erziehungswissenschaftlicher Forschungsprojekte sind bibliometrische Analysen des Publikationsaufkommens in der Erziehungswissenschaft (z.B. Singleton u.a. 2011). Zwar ist die Bedeutung wissenschaftlicher Publikationen für die wissenschaftliche Karriere weitgehend unbestritten (vgl. Rost 2010), gleichzeitig ist die qualitative Differenzierung noch wesentlich schwieriger als deren quantitative Erfassung. Traditionell sind in der Erziehungswissenschaft unterschiedliche Forschungs- und Publikationstraditionen zu finden, die sich einem einheitlichen Bewertungsschema weitgehend entziehen, auch wenn entsprechende Gewichtungen z.B. in Hochschulrankings vorgenommen werden (vgl. Berghoff u.a. 2008). Dabei lassen sich wissenschaftliche Veröffentlichungen nach Publikationsformen (Monografien, Beiträge in Herausgeberbänden, Zeitschriftenartikel), deren Verbreitung (national vs. international) sowie die mit dem Publikationsorgan verbundenen Qualitätssicherungsmechanismen (Peer-review) unterscheiden. Wie in anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Bereichen hat peer-review und in-

ternationales Publizieren erheblich an Bedeutung gewonnen, aber auch Monographien behaupten sich in der Kultur der Wissenskommunikation (vgl. Schmidt und Weishaupt 2008). Die weiterhin sichtbare Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Publikationsformate hat naheliegende Gründe, denn einerseits ist die Erziehungswissenschaft einer wachsenden internationalen Scientific Community (European Educational Research Association, European Association for Research on Learning and Instruction, Community American Educational Research Association, etc.) verpflichtet, andererseits rezipieren Personen aus den breiten pädagogischen Praxisbereichen (Frühkindliche Bildung, Schule, Berufsausbildung, Erwachsenen- und Weiterbildung, Jugendarbeit, Sozialpädagogik, Familie etc.) erziehungswissenschaftliche Expertise und Forschungsergebnisse.

## **6. Fazit**

Die Bedeutung und die Wirkung der Erziehungswissenschaft ergibt sich aus den realen Bildungs-, Qualifizierungs- und Integrationsproblemen in der Gesellschaft: Die Dringlichkeit von Expertisen zur Schulpädagogik, zur Sozialpädagogik, zur Erwachsenen- und Weiterbildung, zur frühkindlichen Pädagogik, zur Medienpädagogik oder zur interkulturell und international vergleichenden Pädagogik sind evident und werden von der Bildungspolitik und Bildungspraxis stark nachgefragt.

Auch im Bereich der Hochschulforschung – so unsere These – können sich die tatsächlichen Wirkungen der Erziehungswissenschaft nur auf der Basis ihres Repertoires an Theorien, Methoden und Ergebnissen, also einer kontinuierlichen und kumulativen Fortführung ihres theoretischen und empirischen Wissensstands stabilisieren. Dabei werden die Forschungskonzepte und -strategien geordnet und Forschen wird unterteilt in (1) Grundlagen- bzw. anwendungsorientierte Grundlagenforschung, in (2) Implementierungs- und Maßnahmenforschung sowie in (3) Entwicklungs- und Orientierungsforschung. Forschung in der Erziehungswissenschaft/Pädagogik basiert nicht auf einer einheitlichen theoretischen oder methodischen Position, vielmehr sind differenzierende Perspektiven und methodische Herangehensweisen zu berücksichtigen (vgl. Tippelt und Schmidt 2005). Der Grund hierfür liegt darin, dass Forschung in der Pädagogik immer verschiedene Teilbereiche umfasst (wie Bildungs-, Organisations-, Teilnehmer-, Lehr- und Lern- sowie Sozialisationsforschung) und dass auch komplementäre methodologische Richtungen (z.B. kritisch-rationalistische, pragmatistische, konstruktivistische, phänomenologisch-biografische) integriert werden. Trotz dieser Differenzierung wissenschaftstheoretischer Richtungen und Methodologien und der damit

gegebenen Pluralität empirischer Methoden (z.B. quantitativ-repräsentativ, quantitativ-experimentell, qualitativ-explorativ, qualitativ-biografisch) sind gemeinsame Aufgaben für das Forschen zu benennen: Ein Kernbereich der pädagogischen Forschung untersucht nach einer Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1974 die Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext, analysiert also intentionale Lehr- und Lernprozesse in schulischen und außerschulischen Bereichen, thematisiert aber auch informelle Prozesse der Sozialwerdung, also informelles Lernen und Sozialisation (Tippelt und Schmidt 2009). In der erziehungswissenschaftlichen Hochschulforschung spiegelt sich dieser breite Zugang deutlich wider.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich der Erziehungswissenschaft – und nicht nur diesem Fach – in Deutschland in den nächsten Jahren wichtige hochschul- und wissenschaftspolitische Herausforderungen stellen, denn der personelle Fehlbestand wäre zu reduzieren, die Qualität von Lehre und Forschung ist zu sichern und die Anstrengungen bei der Einwerbung von Drittmitteln sind fortzusetzen. Die Nachfrage nach erziehungswissenschaftlicher Expertise in Politik und Praxis ist in den letzten Jahrzehnten keinesfalls kleiner geworden,

„im Gegenteil ist diese aufgrund des Orientierungs- und Lenkungsinteresses eher noch gewachsen. Besorgniserregend allerdings ist, dass auf der einen Seite die Attraktivität der Erziehungswissenschaft bei Studierenden und in der planenden und handelnden Bildungspraxis zunimmt, auf der anderen Seite jedoch der Stellenabbau an den Universitäten voranschreitet. Dies ist kontraproduktiv“ (Tillmann u.a. 2008, S.161).

Mehr als viele andere Disziplinen steht die Erziehungswissenschaft und die pädagogische Forschung unter dem Erwartungsdruck einer Öffentlichkeit, die anwendungsnahe und umfassende Lösungen und Deutungen sozialer Probleme erwartet. Diese Erwartungshaltung der die Forschung alimentierenden Öffentlichkeit und die gegebene zeitkritische Funktion der pädagogischen Forschung macht es erforderlich, theoretische Deutungsformeln und pädagogisch praktische Konzepte einer beständigen empirischen Prüfung zu unterziehen. Es ist also notwendig, mit den Mitteln des methodischen empirischen Forschens die theoretischen Sinndeutungen und Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Pädagogisches Forschen dient zunehmend der systematischen Dauerbeobachtung jugend-, erziehungs- und bildungsspezifischer Probleme und pädagogisches Forschen konnte sich neben den Hochschulen zunehmend an speziellen Forschungsinstituten etablieren – wie z.B. die erziehungswissenschaftlichen Institute der Leib-

niz Gemeinschaft (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Institut der Pädagogik der Naturwissenschaften, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Institut für Wissensmedien), dem Deutschen Jugendinstitut und in den letzten Jahrzehnten das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Gerade wegen dieser einflussreichen außeruniversitären Forschung bleibt es eine wichtige Aufgabe außeruniversitäre und universitäre erziehungswissenschaftliche Forschung miteinander zu vernetzen, damit sich zum einen Forschung nicht abseits der Studierenden entfaltet und andererseits Nachwuchsförderung und Forschung eng aufeinander bezogen bleiben.

Erziehungswissenschaft hält daran fest, dass die Hochschule und das wissenschaftliche Studium auch eine Bildungsaufgabe haben. Nicht die elitäre Idee, dass wissenschaftlich Gebildete die funktionale Führungsschicht einer Gesellschaft stellen, sondern die bescheidenere aber demokratische Idee, dass das Studium neben materialer Qualifikation auch formale und personale Qualifikationen fördert, ist damit gemeint. Die von der Erziehungswissenschaft kompetenztheoretisch vorgetragenen Forderungen, dass das Studium neben der Fachkompetenz auch Methoden-, Sozial-, Mitwirkungs- und Handlungskompetenzen von Studierenden fördern könne, sind damit gemeint.

### **Literatur**

- Bellenberg, Gabriele / Reintjes, Christian (2010): Chancen zum Professionalisierungsgewinn durch die Bologna-Reform der Lehrerbildung. Vom großen Wurf zur kleinen Reform, in: Die deutsche Schule, 102/1. S. 7-20.
- Berghoff, Sonja / Federkeil, Gero / Giebisch, Petra / Hachmeister, Cort-Denis / Müller-Böling, Detlef / Hennings, Mareike (2008): Das CHE-ForschungsRanking deutscher Universitäten 2007. Gütersloh: CHE; URL [http://www.che.de/downloads/CHE\\_ForschungsRanking\\_2007\\_AP\\_102.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_ForschungsRanking_2007_AP_102.pdf) (24.10.2011)
- Bodensohn, Rainer / Schneider, Christoph (2008): Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt. Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren, in: Empirische Pädagogik, 22/3. S. 274-304.
- Bosse, Dorit (2009): Universitäre Lehrerbildung unter dem Einfluss des Bologna-Prozesses, in: Pädagogische Rundschau, 63/6. S. 675-681.
- Buchhaas-Birkholz, Dorothee (2009): Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung: Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung, in: Erziehungswissenschaft, Heft 39. S. 27-34.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der DGfE. Sonderband, 19. Jahrgang. Opladen: Leske & Budrich.
- Fabian, Gregor / Briedis, Kolja (2009): Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen, in: HIS: Forum Hochschule 2009/2; URL [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-200902.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200902.pdf), Zugriff am 01.09.2011.

- Faulstich-Wieland, Hannelore / Horstkemper, Marianne (2008): Geschlechterverhältnisse, in: Tillmann u.a. (Hg.). S. 140-153.
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Niehaus, Ingo / Scholand, Barbara (2010): Lehramt Grundschule: "niedrigste Stufe dieses Lehrerberufs" versus "ich liebe Kinder". Oder: Was SchülerInnen vom Lehramt abhält und Studierende daran reizt. In: Erziehungswissenschaft, 21/41. S. 27-42.
- Grözinger, Gerd / Leusing, Britta (2006): Wissenschaftsindikatoren an Hochschulen; URL [http://www.iim.uni-flensburg.de/cms/upload/discussionpapers/12\\_groezinger\\_wissenschaftsindikatoren.pdf](http://www.iim.uni-flensburg.de/cms/upload/discussionpapers/12_groezinger_wissenschaftsindikatoren.pdf) (4.9.2011)
- Grunert, Cathleen / Rasch, Susann (2006): Gestufte erziehungswissenschaftliche Hochschulausbildung im internationalen Vergleich, in: Kraul, Margret / Merken, Hans / Tippelt, Rudolf (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. S. 15-40. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hillesheim, Karl-Friedrich / Weber, Bernd (Hg.) (2011): Perspektiven der Lehrerbildung. Zum Auftrag der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung. 2., überarb. und erw. Auflage. Berlin u.a.: LIT.
- Horn, Klaus-Peter (2008): Disziplingeschichte. In: Gerhard Mertens / Winfried Böhm / Ursula Frost / Volker Ladenthin (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. S. 5-31. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Horn, Klaus-Peter / Cramer, Colin / Schweitzer, Friedrich (2009): Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR), in: Zeitschrift für Pädagogik 55. S. 761-780.
- Horn, Klaus-Peter / Wigger, Lothar / Züchner, Ivo (2008): Standorte und Studiengänge, in: Tillmann u.a. (Hg.). S. 20-41.
- Institut für Erziehungswissenschaft (2010): Arbeitsgemeinschaft Institutsgeschichte: Erziehungswissenschaft an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Isserstedt, Wolfgang / Middendorff, Elke / Kandulla, Maren / Borchert, Lars / Leszczensky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn & Berlin: HIS Hochschul-Informationen-System.
- Jahnke, Isa / Wildt, Johannes (Hg.) (2011): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kehm, Barbara M. / Michelsen, Svein / Vabo, Agnete (2010): Towards the two-cycle degree structure. Bologna, reform and path dependency in German and Norwegian universities. In: Higher education policy, 23/2. S. 227-245.
- Kerst, Christian / Rauschenbach, Thomas / Weishaupt, Horst / Wolter, Andrä / Züchner, Ivo: (2008b): Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt, in: Tillmann u.a. (Hg.). S. 60-87.
- Kerst, Christian / Rauschenbach, Thomas / Wolter, Andrä / Züchner, Ivo: (2008a): Studierende, in: Tillmann u.a. (Hg.). S. 42-59.
- Kleynen, Thomas (2006): Vom Ansehen der Fächer: (Foto- und) Biographische Selbstdarstellungen zukünftiger Lehrer, in: Aulenbacher, Brigitte / Bereswill, Mechthild / Löw, Martina / Meuser, Michael / Mordt, Gabriele / Schäfer, Reinhild / Scholz, Sylka (Hg.): FrauenMännerGeschlechterforschung. State of the Art. S. 228-240. Münster: Verl. Westfäl. Dampfboot.

- KMK (2008): Einstellung von Lehrkräften 2008; URL [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/EvL\\_2008.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/EvL_2008.pdf) (4.8.2011)
- Kommer, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so 'schwere Geburt' ist, in: Treibel, Annette / Maier, Maja S. / Kommer, Sven / Welzel, Manuela (Hg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. S. 165-177. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann / Rauschenbach, Thomas / Grunert, Cathleen / Züchner, Ivo / Fuchs, Kirsten (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001, Weinheim: Beltz.
- Krüger, Heinz-Hermann / Schnoor, Oliver / Weishaupt Horst (2008): Personal, in: Tillmann u.a. (Hg.). S. 88-113.
- Lebherz, Carmen / Mohr, Cordula / Henning, Matthias / Sedlmeier, Peter (2005): Wie brauchbar sind Hochschul-Rankings?, in: Teichler / Tippelt (Hg.). S. 188-208.
- Mägdefrau, Jutta (2008): Welche Werte haben zukünftige Lehrer/innen? Lehramtsstudierende und Studierende anderer Fachrichtungen im Vergleich, in: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28/1. S. 36-55.
- Multus, Frank / Bargel, Tino / Ramm, Michael; Universität (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studentensurvey an Universitäten und Fachhochschulen; URL [http://www.bmbf.de/pub/studiensituation\\_und\\_student\\_ische\\_orientierungen\\_2005\\_gesamt.pdf](http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_und_student_ische_orientierungen_2005_gesamt.pdf) (11.10.2011)
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Otto, Hans-Uwe / Krüger, Heinz-Hermann / Merckens, Hans / Rauschenbach, Thomas / Schenk, Barbara / Weishaupt, Horst / Zedler, Peter (Hg.) (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Opladen: Leske & Budrich.
- Pasternack, Peer (2010): "Bologna" in Deutschland. Eine erklärungsorientierte Rekonstruktion, in: Das Hochschulwesen, 58/2. S. 39-44
- Pietraß, Manuela / Hannawald, Sebastian (2008): Der Stand der universitären Medienpädagogik. Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse. In: Erziehungswissenschaft, 19/36. S. 33-51; URL <http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft36/beitrag2.pdf> (21.07.2011)
- Pritchard, Rosalind M. O. (2006): Erziehungswissenschaften auf dem Weg zur Globalisierung: Hochschullehrer und Studenten im Vergleich zwischen Großbritannien und Deutschland, in: Kraul, Margret; Merckens, Hans; Tippelt, Rudolf (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. S. 41-66. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rauschenbach, Thomas / Christ, Bettina (1994): Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen, in: Krüger, Heinz-Hermann / Rauschenbach, Thomas (Hg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. S. 69-92. Weinheim: Juventa.
- Ricken, Judith (2011): Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und Schweden. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rost, Friedrich (2010): Wer schreibt, der bleibt. Artikel in den Erziehungswissenschaften, in: Ruhl, Kathrin / Mahrt, Nina / Töbel, Johanna (Hg.): Publizieren während der Promotion. S. 105-115. Wiesbaden: VS Verlag.

- Schaeper, Hildegard (1997): Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim: Deutscher Studien-Verl.
- Schmidt, Bernhard / Tippelt, Rudolf (2005): Besser lehren – Neues von der Hochschuldidaktik, in: Teichler / Tippelt (Hg.). S. 103-114.
- Schmidt, Bernhard / Weishaupt, Horst (2008): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, in: Tillmann u.a. (Hg.). S. 113-138.
- Singleton, Katja / Kempf, Andreas Oskar / Sondergeld, Ute (2011): Entwicklung und Veränderungsdynamik eines heterogenen sozialwissenschaftlichen Feldes am Beispiel der Bildungsforschung. Projektskizze erfasst in SOFIS - Sozialwissenschaftliches Forschungsinformationssystem; URL <http://193.175.239.23/ows-bin/owa/r.einzeldok?doknr=70232> ( 11.07.2011)
- Statistisches Bundesamt (2010): Bildung und Kultur: Personal an Hochschulen. Fachserie 11. Reihe 4.4. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Teichler, Ulrich (1994): Hochschulforschung. Situation und Perspektiven, in: Das Hochschulwesen. 4/1994. S. 169–177.
- Teichler, Ulrich / Tippelt, Rudolf (Hg.) (2005): Hochschullandschaft im Wandel, Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft, Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2005): Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung, in: Teichler / Tippelt (Hg.). S. 87-102.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2005): Vom Lehramt zum Bachelor. Alltagserfahrungen mit dem Bielefelder Modell, in: Bastian, Johannes (Hg.): Lehrerbildung in der Entwicklung. S. 29-34. Weinheim: Beltz.
- Tillmann, Klaus-Jürgen / Rauschenbach, Thomas / Tippelt, Rudolf / Weishaupt, Horst (Hg.) (2008): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen: Barbara Budrich.
- Tippelt, Rudolf (2009): Promovieren - aber wie? Einleitung zur Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Mai 2008 in Berlin In: Erziehungswissenschaft, 20/39. S. 35-38.
- Tippelt, Rudolf / Rauschenbach, Thomas / Weishaupt, Horst (Hg.) (2004): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (2007): Möglichkeiten und Grenzen empirischer Bildungsforschung, in: Grunert, Cathleen / Wensierski, Hans-Jürgen von (Hg.): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung von Bildung im 21. Jahrhundert. S. 35-54. Opladen: Barbara Budrich.
- Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (2009): Einleitung, in: Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. völlig überarbeitete Auflage. S. 9-20. Wiesbaden: VS Verlag.
- Trenz, Günter (2010): Der Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien. Modifikation der AProGymn. 2004 vom 7. Dezember 2009, in: Schulverwaltung. Baden-Württemberg, 19/4. S. 82-84.
- Weiss, Fritz Joachim (1980): Statistische Daten über den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien 1957 bis 1978, in: Bildung und Erziehung, 33/4. S. 355-392.



# Geschichtswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung

**Olaf Bartz**  
Köln

Das Bedürfnis, einen Überblick über unterschiedliche disziplinäre oder thematische Zugänge zu einem Querschnittsfeld wie der Hochschulforschung zu geben, findet seit langem immer wieder seinen Ausdruck in Projekten wie der hier unternommenen Zusammenstellung. Als berühmte Vorbild darf der im Jahr 1984

von Dietrich Goldschmidt, Ulrich Teichler und Wolff-Dietrich Webler herausgegebene Sammelband „Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht“ (Goldschmidt et al. 1984) gelten, der nicht zuletzt deshalb erwähnt sei, weil er auch die Geschichtswissenschaft durch Rüdiger vom Bruch's Beitrag über die „deutsche Hochschule in der historischen Forschung“ (vom Bruch 1984) abdeckte. Vom Bruch, seinerzeit Assistent in München und 1993-2011 Inhaber des Lehrstuhls für Wissenschaftsgeschichte an der Humboldt-Universität in Berlin, verfasste damals einen Abriss über die Entwicklung der historischen Forschung über Hochschulen in Deutschland und schloss einen Durchlauf durch die Epochen an, der im Mittelalter begann und mit einem zeitgeschichtlichen Ausblick endete.

Der vorliegende Beitrag verfolgt aus mehreren Gründen einen anderen Ansatz. Der Autor ist zwar von Haus aus Historiker (Bartz 2007), aber seit mehreren Jahren in der Wissenschaftspolitik tätig und sieht sich insofern nur bedingt dazu berufen, eine umfassende Leistungsschau aus der Warte der geschichtswissenschaftlichen Zunft zu verfassen. Vielmehr soll es im Folgenden darum gehen, für die weit überwiegend sozialwissenschaftlich orientierte „scientific community“ der deutschen Hochschulforschung einen zielgruppenorientierten Einblick in Arbeitsweisen und Strukturen sowie exemplarische Befunde der – wiederum: deutschen – Geschichtswissenschaft zu liefern. Der Fokus liegt deshalb ausschließlich auf die Zeit der modernen Universität seit dem 19. Jahrhundert und vor allem auf der Zeit nach 1945. Ein Teil der Darstellung besteht zudem aus praktischen Hinweisen zur Recherche einschlägiger Literatur unter

besonderer Berücksichtigung niedrigschwelliger, d.h. online verfügbarer Angebote.<sup>1</sup>

Dieses Unterfangen lässt bewusst eine substanzielle Lücke: Die Geschichtswissenschaft hat sich bisher überwiegend mit den mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Universitäten, d.h. mit der Zeit bis 1800 befasst. Diese Forschung hat reiche Erträge gebracht, beispielsweise über den historischen Wandel in der Bewahrung und Aneignung von Wissen, über damit verbundene kulturelle Aspekte wie Symbole und Zeremonien, über das Zusammenspiel von nationalen und transnationalen Einflüssen und vieles mehr. Gleichwohl ist hier die Entscheidung getroffen worden, erst mit dem 19. Jahrhundert einzusetzen, da zwischen 1800 und 1900, teils im Wechselspiel mit der Industriellen Revolution, die moderne Forschungsuniversität entstand, die die Gegenwart nach wie vor maßgeblich prägt. Für die früheren Epochen sei insbesondere das 260seitige Einstiegswerk „Geschichte der europäischen Universität“ (Weber 2002) zur Lektüre empfohlen. Zudem gilt es auf die ersten beiden der insgesamt vier Bände der von Walter Rüegg herausgegebenen „Geschichte der Universität in Europa“ hinzuweisen.

In jedem Fall kann es nach Auffassung des Autors für die hochschulresearcherischen Anstrengungen nach einem stetig besseren Verständnis von Hochschulen und Wissenschaft nur dienlich sein, sich mit der historischen Gewordenheit der Gegenwart auseinanderzusetzen. Als Beispiel mag jenes Bündel an hochschulpolitischen Umgestaltungen dienen, das unter dem Sammelbegriff „Bologna-Prozess“ zusammengefasst wird: Die Art und Weise, wie „Bologna“ in Deutschland umgesetzt und diskutiert wird, lässt sich deutlich besser verstehen, ist man sich der Vorgeschichte der Studienreformdebatte in Deutschland bewusst. In aller Kürze: Viele der unter „Bologna“ subsumierten Maßnahmen sind in der Bundesrepublik bereits jahre- oder jahrzehntelang erörtert und schon vor der Unterzeichnung der Bologna-Deklaration im Mai 1999 umgesetzt worden, etwa die Einführung von Bachelor-/Master-Studiengängen und den Ersatz ihrer staatlichen Genehmigung durch Akkreditierungen. Die Rolle der europäischen Prozesse liegt vielmehr darin, einen Reformimpetus ausgelöst zu haben, der der politisch-administrativen Seite in Deutschland die flächendeckende Umsetzung vieler längst vorbereiteter Maßnahmen ermöglichte, die zuvor meist in einem frühen Stadium an den bemerkenswerten

---

<sup>1</sup> Auf diese wird mit römischen Ziffern verwiesen; die Angaben sind in einem Linkverzeichnis im Anschluss an die Literaturliste aufgeführt. Auf alle Links wurde letztmalig am 3.9.2011 zugegriffen.

Beharrungskräften der Hochschul- bzw. besonders der Universitätsseite zu scheitern pflegten.

Insofern wäre eine fundierte historische Analyse des Bologna-Prozesses in Deutschland freudig zu begrüßen. Eine solche existiert jedoch noch nicht, und dies ist tief in zwei Grundbedingungen der Geschichts- bzw. der Zeitgeschichtsforschung<sup>2</sup> begründet. Erstens beruht historische Forschung grundlegend auf Quellen, wobei unter einer Quelle alles zu verstehen ist, was Auskunft über die Vergangenheit geben kann. Überwiegend werden hierfür Akten genutzt, die wiederum in der Regel in Archiven aufzufinden sind, und die einschlägigen Archivgesetze bestimmen vielfach, dass Archivgut „frühestens nach Ablauf von 30 Jahren seit Entstehung der Unterlagen“<sup>3</sup> genutzt werden darf. Zwar gibt es in der Praxis viele Ausnahmen von dieser Regel – etwa wenn archivführende Stellen die Benutzung von Unterlagen vor Ablauf der Sperrzeit gestatten –, aber das Gros der zeithistorischen Forschung orientiert sich notwendigerweise an dieser Frist. Entsprechend erscheinen derzeit vermehrt Schriften, die die 1970er Jahre behandeln und sich in die 1980er Jahre vortasten, aber eine quellengesättigte Bologna-Analyse wird wahrscheinlich noch einige Zeit auf sich warten lassen müssen.<sup>4</sup> Von den Sperrfristen fast vollständig ausgenommen ist hingegen Archivgut der DDR.

Die Methode der Historikerinnen und Historiker, primär auf Quellen zurückzugreifen, kann bei der Befassung mit Gegenwartsphänomenen gleichwohl auch dann vielfach von Nutzen sein, wenn man auf öffentlich zugängliche Dokumente beschränkt ist. Wer beispielsweise, um an das genannte Beispiel anzuknüpfen, die Ministererklärungen des Bologna-Prozesses im Wortlaut liest, wird darin weder eine Verständigung auf verpflichtende Akkreditierungen noch auf eine Modularisierung der Studiengänge finden – bei beiden Phänomenen handelt es sich um in Deutsch-

---

<sup>2</sup> Periodisierungen sind ein Herzstück der Geschichtsforschung. Die Großepochen Antike, Mittelalter und Neuzeit sind selbstverständlich bekannt. Innerhalb der bis heute andauernden Neuzeit wird zwischen „Früher Neuzeit“ (gemeinhin zwischen ca. 1500 und 1789 angesetzt) sowie der Neueren (1789 bis ca. 1914/17) und der Neuesten Geschichte/Zeitgeschichte unterschieden. Der Beginn der letzteren, oft auch als „Epoche der Mitlebenden“ verstanden, verschiebt sich allmählich von 1914/17 in Richtung 1945.

<sup>3</sup> So exemplarisch im nordrhein-westfälischen Archivgesetz.

<sup>4</sup> Um jedes mögliche Missverständnis auszuschließen: Es spricht selbstverständlich rein gar nichts dagegen, dass sich andere Wissenschaften mit ihren jeweiligen Methoden bereits jetzt mit dem Bologna Prozess befassen, was ja vielfach geschieht. Lediglich für eine geschichtswissenschaftliche Analyse ist es noch zu früh, zumal es unwahrscheinlich ist, dass die zuständigen Ministerien von Bund und Ländern ihre internen Unterlagen aus den 1990er und 2000er Jahren – die als wesentlicher Quellenbestand auszuwerten wären – offenlegen würden.

land getroffene politische Entscheidungen, die ebenfalls beide zeitlich vor der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung im Juni 1999 gefällt wurden.

Die Arbeit mit Quellen als Objekten des Erkenntnisgewinns bringt spezifische Vorgehensweisen mit sich, die mitunter zu kulturellen Verständigungsschwierigkeiten zwischen Historikern und Sozialwissenschaftlern führen. Der sozialwissenschaftliche Dreiklang aus Theorie, Methode und Empirie lässt sich kaum auf historische Forschung übertragen. Sozialwissenschaftler generieren selbst Daten zur späteren Analyse und müssen sich daher eines ausgefeilten Instrumentariums bedienen, um eine wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Datenbasis zu erstellen. Der Methodenstrauß der Mehrzahl der geschichtswissenschaftlichen Arbeiten ist deutlich geringer: Man ist an vorhandene Quellen gebunden („Vetomacht der Quellen“), so dass das systematische Auffinden, die Lektüre, die Kritik und die Interpretation von Quellen den Kern der historischen Forschung bilden. Die Intensität der Befassung mit Quellen (vgl. einführend Budde et al. 2008: 52-69) geht in der Regel deutlich über die in den Sozialwissenschaften bekannte qualitative Dokumenten- und Inhaltsanalyse hinaus - Historiker verwenden diese Begriffe daher nur im Ausnahmefall.<sup>5</sup>

Aus dieser Arbeitsweise folgt auch eine Eigenart, die in Nachbar-disziplinen gern auf Kopfschütteln stößt, nämlich die ungeheure, oft vierstellige Werte erreichende Menge an Fußnoten (gern kaschiert durch kapitelweise Nummerierung), die geschichtswissenschaftliche Monographien charakterisiert. Jedoch dienen die Fußnoten dem wesentlichen Zweck, die Schlussfolgerungen der Historikerin oder des Historikers intersubjektiv überprüfbar und damit einem wissenschaftlichen Diskurs zugänglich zu machen: Es gilt, durchgängig nachzuweisen, auf welche Quellen sich die getroffenen Aussagen stützen, so dass Kolleginnen und Kollegen dieselben Quellen in die Hand nehmen und die Befunde kontrollieren oder auch auf unberücksichtigte Quellenbestände eingehen können. Dass die Fußnotenmenge in Qualifikationsarbeiten signifikant höher liegt als in Schriften arrivierter Professorinnen und Professoren, entspricht dabei den Gepflogenheiten des akademischen Betriebs.

Auf welche Weise nähert sich die Geschichtswissenschaft nun dem Thema „Hochschule“? Zunächst ist festzuhalten, dass eine Teildisziplin „Hochschulgeschichte“ unter diesem Begriff nicht existiert. Gängig ist zunächst die Bezeichnung „Wissenschaftsgeschichte“, die auch in einschlägigen Auflistungen der historischen Teildisziplinen zu finden ist,

---

<sup>5</sup> Vgl. zum Versuch, Geschichte als historische Sozialwissenschaft zu verstehen: Kocka 1999.

beispielsweise in der Datenbank laufender Dissertationsprojekte des Verbandes der Historiker Deutschlands.<sup>6</sup> Die als Oberbegriff zu verstehende Wissenschaftsgeschichte ist in Deutschland in relativ geringem Umfang als Lehrstuhldenomination<sup>7</sup> sowie als Studienfach vorzufinden. Zur institutionellen Struktur zählen weiterhin Fachgesellschaften, namentlich die „Deutsche Gesellschaft für Geschichte der Medizin, der Naturwissenschaften und der Technik (DGGMNT)“, die „Gesellschaft für Wissenschaftsgeschichte“ (GWG) und die „Gesellschaft für Wissenschaftsforschung“, die jeweils entsprechende Periodika veröffentlichen.<sup>8</sup> Insgesamt überwiegen Forschungen zur Entwicklung der Wissenschaften, ihrer Methoden sowie Disziplinen. Der Übergang zur Technik- und Medizingeschichte, die teilweise eigenständig auftreten,<sup>9</sup> ist dabei nahtlos; in allen genannten Bereichen arbeiten keineswegs nur ausgebildete Historikerinnen und Historiker, sondern vielfach Angehörige der entsprechenden Disziplinen, die sich auf die Geschichte des eigenen Fachs spezialisiert haben.<sup>10</sup> Als neuer Interessenschwerpunkt in dynamischer Entwicklung begriffen ist die Geschichte von Wissenssystemen, wie sie insbesondere am Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte in Berlin verfolgt wird.<sup>11</sup>

Demgegenüber mit geringerer Intensität werden innerhalb der organisierten Wissenschaftsgeschichte der institutionelle Rahmen der Wissenschaft untersucht oder sozial- und kulturgeschichtliche Forschungen zu Akteuren des Wissenschaftssystems betrieben. In letzterer Hinsicht am engagiertesten ist seit langem der bis 2011 mit dem eingangs erwähnten Rüdiger vom Bruch besetzte Lehrstuhl für Wissenschaftsgeschichte an der Humboldt-Universität, u.a. im Rahmen des DFG-Schwerpunktpro-

---

<sup>6</sup> <http://www.historikerverband.de/nachwuchs/promotio.html>

<sup>7</sup> Vgl. eine Übersicht unter <http://www.kleinefaecher.de>

<sup>8</sup> Die DGGMNT (<http://www.dggmnt.de>) gibt die „NTM. Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin“ heraus, deren Vorgänger seit 1960 in der DDR erschien. Die Gesellschaft für Wissenschaftsgeschichte ([http://www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/phil\\_Fak\\_I/Philosophie/Wissenschaftsgeschichte/GWG/GWG.htm](http://www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/phil_Fak_I/Philosophie/Wissenschaftsgeschichte/GWG/GWG.htm)) gibt die „Berichte zur Wissenschaftsgeschichte“ heraus. Die Gesellschaft für Wissenschaftsforschung (<http://www.wissenschaftsforschung.de>) publiziert ein Jahrbuch.

<sup>9</sup> Auch hier sei auf die Seiten der Fachgesellschaften mit weiterführenden Links verwiesen: <http://www.fachverband-medizingeschichte.de/>, <http://www.gtg.tu-berlin.de/> (Gesellschaft für Technikgeschichte). Exemplarisch erwähnt sei das Münchner Zentrum für Wissenschafts- und Technikgeschichte (<http://www.mz.wtg.mwn.de/>).

<sup>10</sup> Zur Illustration vgl. die Publikationsliste von Moritz Epple, Mathematikhistoriker und Leiter der Arbeitsgruppe Wissenschaftsgeschichte am Historischen Seminar der Universität Frankfurt: [http://web.uni-frankfurt.de/fb08/HS/wg/epple\\_pub.pdf](http://web.uni-frankfurt.de/fb08/HS/wg/epple_pub.pdf)

<sup>11</sup> <http://www.mpiwg-berlin.mpg.de/>

gramms „Wissenschaft, Politik und Gesellschaft. Deutschland im internationalen Zusammenhang im späten 19. und im 20. Jahrhundert: Personen, Institutionen, Diskurse“.<sup>12</sup> Beliebte als Publikationsort für Ergebnisse wissenschaftsgeschichtlicher Forschungen sind thematische Reihen. Das wohl umfangreichste Angebot führt hier der Steiner-Verlag.<sup>13</sup> Eine entsprechende Rubrik ist beispielsweise auch im Akademie-Verlag zu finden,<sup>14</sup> zahlreiche weitere Verlage könnten genannt werden.

Ebenfalls disziplinär verankert, aber weiter von der Geschichtswissenschaft entfernt, da bei der Erziehungswissenschaft ressortierend, ist das Fachgebiet, das wahlweise als Bildungsgeschichte, historische Bildungsforschung oder historische Erziehungswissenschaft firmiert. Aufgrund der – vermuteten – größeren Nähe der Hochschulforschungs-„Community“ zur Erziehungs- als zur Geschichtswissenschaft sei die Bildungsgeschichte nur kursorisch gestreift: Ihr Hauptthema ist die kindliche und schulische Bildung; Hochschulthemen werden zwar grundsätzlich als zugehörig angesehen, aber nur selten behandelt. Eine Überblicksdarstellung unter Einschluss der Hochschulen liefert das „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“, das in seinem zweigeteilten sechsten Band die Entwicklungen seit 1945 sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der DDR behandelt. In der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft arbeitet eine „Sektion Historische Bildungsforschung“,<sup>15</sup> die ein „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“ herausgibt und in Zusammenarbeit mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung<sup>16</sup> ein Webportal betreibt.<sup>17</sup>

Weit stärker in der historischen Zunft ist die Universitätsgeschichte verankert, die für die Zeit bis ca. 1900 weitgehend mit einer „Hochschulgeschichte“ zusammenfällt: „Hochschulen“ als Gesamtbegriff tertiärer wissenschaftlicher Bildungseinrichtungen, von denen Universitäten nur eine Teilmenge darstellen, sind ein Phänomen wesentlich des 20. Jahrhunderts. Dies vorausgeschickt, finden sich unter der Rubrik „Universitätsgeschichte“ zum einen zahlreiche institutionenbezogene Abhandlungen

---

<sup>12</sup> [http://www.geschichte.hu-berlin.de/site/lang\\_de/3492/Default.aspx](http://www.geschichte.hu-berlin.de/site/lang_de/3492/Default.aspx), <http://spp1143.geschichte.hu-berlin.de/>

<sup>13</sup> <http://www.steiner-verlag.de/programm/fachbuch/geschichte/universitaets-und-wissenschaftsgeschichte.html>

<sup>14</sup> <http://verlag.oldenbourg.de/akademie-verlag/geschichte/wissenschaftsgeschichte>

<sup>15</sup> <http://www.bbf.dipf.de/hk/>

<sup>16</sup> <http://www.bbf.dipf.de/>

<sup>17</sup> <http://www.fachportal-paedagogik.de/hbo/>

gen inklusive auch jubiläums-getriggter Selbstdarstellungen ohne wissenschaftlichen Anspruch. Die eminente Spannweite in der Qualität wird derzeit an zwei Publikationen zur Humboldt-Universität deutlich: Einerseits erscheinen nach und nach die insgesamt sechs Bände des von Rüdiger vom Bruch und Heinz-Elmar Tenorth herausgegebenen monumentalen Projektes einer „Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010“ auf höchstem wissenschaftlichen Niveau. Andererseits verursachte die Charité unlängst mit einer von einem Journalisten hastig zusammenplagiierten offiziellen „Festschrift“ einen gewissen Skandal.<sup>18</sup> Insgesamt kann aber konstatiert werden, dass die Geschichten einzelner Universitäten in ihrem wissenschaftlichen Niveau in den letzten Jahrzehnten erheblich angestiegen sind (vgl. exemplarisch Stallmann 2004, Becker 2008 und Senatskommission 2009<sup>19</sup>).

Zum anderen greift die Universitätsgeschichte vielfach über Untersuchungen einzelner Einrichtungen hinaus, wie beispielsweise am Selbstverständnis der „Gesellschaft für Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte“ (GUW) deutlich wird,<sup>20</sup> die „Universität, Bildung und Wissenschaft als ein historisch gewachsenes, vielfach vernetztes soziales und kulturelles System“ betrachtet. Lesenswert und immer wieder bis weit in das 20. Jahrhundert vorstoßend sind sowohl die bisher zehn Schriften der gesellschaftseigenen Publikationsreihe<sup>21</sup> als auch das in Zusammenarbeit mit der GUW erscheinende Jahrbuch für Universitätsgeschichte.<sup>22</sup> Für einen sozialgeschichtlichen Zugang kann exemplarisch eine Untersuchung über die Entwicklung der deutschen Professorenschaft im 19. Jahrhundert angeführt werden, die beispielsweise Karriereprinzipien und das die Vorhand gewinnende Leistungsprinzip bei den Berufungsverfahren herausarbeitete (Baumgarten 1997).<sup>23</sup> Schließlich sei der Sammelband „Gebrochene Wissenschaftskulturen“ (Grüttner et al. 2010) zur Lektüre empfohlen, dessen Untertitel „Universitäten und Politik im 20. Jahrhundert“ das

---

<sup>18</sup> Mit welchem das Charité-eigene Institut für Geschichte der Medizin nichts zu tun hat, siehe <http://www.charite.de/medizingeschichte/>

<sup>19</sup> Vgl. zu diesem Abschlussband eines Großprojekts über die Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena die auf einem maßgeblichen, weiter unten vorgestellten Fachportal veröffentlichte Rezension: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2010-4-009>

<sup>20</sup> <http://www.uni-muenster.de/GUW/>

<sup>21</sup> <http://www.uni-muenster.de/GUW/Publikationen/index.html>

<sup>22</sup> <http://jbug.geschichte.hu-berlin.de/>

<sup>23</sup> Vgl. auch folgende Online-Rezension: Rüdiger vom Bruch: Rezension zu: Baumgarten, Marita: Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaftler. Göttingen 1997, in: H-Soz-u-Kult, 08.07.1998, <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/id=306>

Themenspektrum treffend beschreibt und der Beiträge zahlreicher ausgewiesener Autorinnen und Autoren enthält.

Eher am Rand der akademischen Geschichtswissenschaft befindet sich das Feld der „Studentengeschichte“. Darunter sind nicht etwa eine Sozialgeschichte der Studierenden oder Forschungen über „1968“ zu verstehen, sondern im Wesentlichen die Geschichte des Verbindungsstudententums, wie aus den Selbstdarstellungen der einschlägigen Organisationen deutlich wird; exemplarisch genannt seien die „Gemeinschaft für deutschen Studentengeschichte“, der „Arbeitskreis der Studentenhistoriker“ und die „Deutsche Gesellschaft für Hochschulkunde“.<sup>24</sup> Diese Strukturen arbeiteten bisher zumeist selbstreferentiell; ob eine Hinwendung zu Themen von allgemeinerem Interesse über einzelne Ansätze hinaus<sup>25</sup> erfolgt, bleibt abzuwarten.

Ohne sich ernsthaft in den Bereich der Rechtswissenschaft zu begeben, der im vorliegenden Themenheft ein eigener Beitrag gewidmet ist, sei an dieser Stelle zumindest angeschnitten, dass hochschul- und wissenschaftsbezogene Schriften aus der Feder von Juristinnen und Juristen immer wieder für eine historische Betrachtung nützlich sind. Dies gilt beispielsweise für die erste wie die zweite Auflage des „Handbuchs Wissenschaftsrecht“, für ältere Schriften wie Oppermanns Habilitation über das „Kulturverwaltungsrecht“ (Oppermann 1969) oder auch für neuere Projekte wie der auf eine Speyerer Tagung zurückgehende Sammelband über die Gemeinschaftsaufgaben in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik (Seckelmann et al. 2010), der in der Reihe „Interdisziplinäre Schriften zur Wissenschaftsforschung“ erschienen ist.

Geschichtswissenschaftliche Arbeiten zum Themenfeld von Hochschule und Wissenschaft werden aber auch in nennenswerter Anzahl außerhalb der genannten, relativ institutionalisierten Formationen angefertigt. Bevor zum Abschluss einige praktische Recherchehinweise für die allgemeine Geschichtswissenschaft gegeben werden, sei auf einige wesentliche, zumeist in jüngerer Vergangenheit erarbeitete Befunde und erschienene Schriften eingegangen, deren Auswahl ausdrücklich den persönlichen Vorlieben des Autors entspringt und keine Repräsentativität beansprucht:

Erstens ist deutlich herausgearbeitet worden, dass für das 19. Jahrhundert keine Rede davon sein kann, dass sich das „Humboldtsche Modell“ einer „Deutschen Universität“ ausgehend von der Berliner Gründung

---

<sup>24</sup> <http://www.gds-web.de>; <http://www.burschenschaftsgeschichte.de/studentenhistoriker/>; <http://www.hochschulkunde.de>

<sup>25</sup> <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=2677>



1810 wie ein Lauffeuer zunächst innerhalb von Deutschland, rasch aber auch international verbreitet habe. Vielmehr waren Wilhelm von Humboldts Universitätschriften dem 19. Jahrhundert weitgehend unbekannt; bei der vermeintlichen „Humboldtschen Universität“ handelte es sich um eine Erfindung des frühen 20. Jahrhunderts, wie Sylvia Paletschek in wegweisenden Untersuchungen herausgearbeitet hat (Paletschek 2001, 2002) Die Herausforderung besteht künftig darin, Funktion und Wirkungsmacht dieses „Mythos Humboldt“ (Ash 1999) näher zu entschlüsseln. Der Autor hat in dieser Zeitschrift für die Zeit nach 1945 den Begriff „Humboldtianismus“ vorgeschlagen (Bartz 2005). Dieter Lange-wiesche hob zuletzt hervor, dass außerhalb vom „preußisch-deutschen Mythenhimmel“ eher vom deutschen Universitätsmodell als von der „Humboldtschen Universität“ zu sprechen sei (Langewiesche 2011: 36).

In diesem Kontext sei zudem an den bereits älteren Befund erinnert, dass die deutsche Wissenschaft in ihrer Blütezeit zum Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts wesentlich vom Wirken des „heimlichen Kultusministers“ Friedrich Althoff geprägt war (vgl. u.a. vom Brocke 1991), der eine Vielzahl richtungsweisender Berufungen und wissenschaftspolitischer Entscheidungen in die Wege leitete; er förderte die Karrieren etwa von Max Planck, Paul Ehrlich und Walther Nernst und war an Entscheidungen wie der Verleihung des Promotionsrechts an die Technischen Hochschulen (1899/1900), der Zulassung von Frauen zum Studium in Preußen (1908) oder der Gründung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft<sup>26</sup> (1910) beteiligt. Lehrreich bis heute ist am „System Althoff“ beispielsweise, dass die produktivste Phase der deutschen Wissenschaft gerade nicht durch eine hohe Autonomie der Universitäten gekennzeichnet war, sondern vielmehr durch – überaus kunstvolle – ministerielle Detailsteuerung an strategischen Punkten.

Zweitens sind in den letzten Jahren vermehrt Publikationen erschienen, die die Geschichte der Hochschulreformen im bundesrepublikanischen Deutschland näher analysiert haben. Verwiesen sei auf zahlreiche, in der Literaturliste aufgeführte Beiträge Wilfried Rudloffs und insbesondere auf seinen Überblicksaufsatz über die 1960er Jahre (Rudloff 2005): Darin analysierte er unter anderem die zeitgenössische Studienreformdebatte, und aus der Lektüre dieser Passagen wird deutlich, dass die heutzutage mit dem Begriff „Bologna“ verknüpfte Zweiteilung des Studiums bereits 1966 vom Wissenschaftsrat empfohlen worden war, die Bachelor-/Master-Studienreform somit nicht „aus heiterem Himmel“ fiel. Zu nennen sind außerdem ein aktueller Beitrag zur Geschichte der Universi-

---

<sup>26</sup> Seit 1948: Max-Planck-Gesellschaft.

tätsneugründungen (Mälzer 2010) und eine Studie über amerikanische Einflüsse (Paulus 2010).

Drittens sei ein Desiderat benannt: Die Zusammenhänge zwischen den gemeinhin mit „1968“ etikettierten Ereignissen einerseits und der Situation an den bundesdeutschen Universitäten andererseits harrt weitgehend noch einer näheren historischen Analyse, obwohl die Anzahl auch der ernstzunehmenden geschichtswissenschaftlichen Schriften über „1968“ inzwischen Regalmeter füllt. Zu sehr steht nach wie vor die global-revolutionäre Seite jener Geschehnisse im Vordergrund, wohingegen zu wenig beleuchtet wird, dass die „Studentenbewegung“ in Deutschland einen wesentlichen Kern der „68er-Bewegung“ insgesamt stellte. Über das politische Engagement der Studentinnen und Studenten insgesamt (und nicht nur einiger sozialistischer Führungszirkel), über die Wechselwirkungen von Studentenbewegung und Hochschulreform sowie über die regional differenzierte Lebenswelt der damaligen Studierenden ließen sich noch zahlreiche interessante Forschungen anstellen. Angesichts einiger neuerer Arbeiten in dieser Richtung ist bereits eine gewisse Besserung eingetreten (Spix 2008, Dohms/Paul 2008, Rohstock 2010), die hoffentlich weiter voranschreiten wird.

Viertens sei erwähnt, dass wesentliche Forschungsergebnisse über die deutsche Wissenschaft im 20. Jahrhundert bisher im Zuge institutionengeschichtlicher Arbeiten und Projekte gewonnen wurden. Neben den oben angeschnittenen Geschichten einzelner Universitäten liegen Monographien unter anderem vor über den Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Schulte 1995), die Studienstiftung des Deutschen Volkes (Kunze 2001), die Volkswagen-Stiftung (Nicolaysen 2002) und über den Wissenschaftsrat (Bartz 2007). Zur Geschichte des Bundesministeriums für Bildung und Forschung bzw. seiner Vorgängereinrichtungen vgl. Weingart (2006). Große Forschungsprojekte hatten die Geschichte von Deutscher Forschungsgemeinschaft, Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft und der Großforschungseinrichtungen zum Gegenstand. Sie sind in entsprechend benannten Reihen veröffentlicht worden: „Geschichte der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft im Nationalsozialismus“ (Wallstein-Verlag, Göttingen, 2000-2007), „Studien zur Geschichte der Deutschen Forschungsgemeinschaft“ sowie „Beiträge zur Geschichte der Deutschen Forschungsgemeinschaft“ (Franz Steiner Verlag, Stuttgart, seit 2006/07) und „Studien zur Geschichte der deutschen Großforschungseinrichtungen“ (Campus Verlag, Frankfurt/New York, 1990-1999). Die Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften hat eine Initiative zur Erforschung ihrer eigenen Geschichte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

gestartet.<sup>27</sup> Einschlägige Arbeiten zur Geschichte von Kultusministerkonferenz sowie Westdeutscher bzw. Hochschulrektorenkonferenz fehlen bisher leider, obwohl wesentliche Akten im Zentrum für Zeitgeschichte von Bildung und Wissenschaft<sup>28</sup> in Hannover bereits intensiv archivalisch aufgearbeitet worden sind.

Fünftens ist festzuhalten, dass das Verhältnis von Wissenschaft und Politik, im 20. Jahrhundert besonders zum Nationalsozialismus, intensiver Gegenstand entsprechender Untersuchungen war und ist. Exemplarisch sei auf die Sammelbände „Science in the Third Reich“ (Szöllösi-Janze 2001) sowie „Universitäten und Hochschulen im Nationalsozialismus und in der frühen Nachkriegszeit“ (Bayer et al. 2004) verwiesen, außerdem auf Rüdiger Hachtmanns Darstellung der Generalverwaltung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft. In letzterer wird – nicht zum ersten Mal – herausgearbeitet, dass Begriffe wie eine „Verstrickung“ der Wissenschaft insofern nicht sachgerecht sind, als sich in Wirklichkeit keine scharfe Trennung zwischen „der Wissenschaft“ einerseits, „dem Nationalsozialismus“ andererseits feststellen lässt. Vielmehr war die deutsche Gesellschaft in praktisch allen Sektoren untrennbar mit dem Nationalsozialismus verschmolzen. Dessen Haltung beschreibt Hachtmann zutreffend als „antiintellektuell, aber nicht wissenschaftsfeindlich“ (Hachtmann 2007:312), wobei immer zu berücksichtigen ist, dass die Vertreibung und Ermordung jüdischer Forscherinnen und Forscher den größten Aderlass bedeutete, den die Wissenschaft in Deutschland jemals erlitt.

Sechstens sei schließlich ein weiteres Desiderat erwähnt: Die meisten der bisher erwähnten Schriften arbeiteten mit Methoden der politischen, der Ideen-, Institutionen- und Disziplinengeschichte. Sozial- und kulturhistorische Ansätze sind noch nicht in vergleichbarem Umfang verwendet worden, könnten aber vielversprechende Erkenntnisse liefern, wie das vor über 40 Jahren erstmals erschienene Meisterwerk von Fritz K. Ringer über „The decline of the German mandarins – the German academic community, 1890-1933“ aufzeigt (Ringer 1969).

In diesem Schnelldurchlauf nicht vorgekommen ist die Hochschul-, Wissenschafts- und Universitätsgeschichte der DDR, was keine Zurücksetzung impliziert, sondern ausschließlich den Kompetenzen des Autors geschuldet ist. Für die DDR (und die ostdeutschen Länder nach 1990) besteht aber – und damit sei zur Schlusspassage mit Hinweisen zur Literaturrecherche übergegangen – eine ausgezeichnete bibliographische Er-

---

<sup>27</sup> <http://www.leopoldina.org/de/presse/pressemitteilungen/einzelsicht-pressemitteilung/article//wissenschaft-1.html>

<sup>28</sup> <http://www.zzbw.uni-hannover.de/dokument.htm>

schließung: Seit vielen Jahren pflegt Peer Pasternack, seit einiger Zeit zusammen mit Daniel Hechler, die Bibliographie „Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945“, die selbständige Veröffentlichungen inklusive „grauer Literatur“ umfasst und in jeder Ausgabe der Zeitschrift „die hochschule“ fortgeschrieben wird; im Jahr 2006 sind die zwischen 1990 und 2005 erfassten Publikationen auf CD erschienen (Pasternack 2006).

Da eine vergleichbare Bibliographie für das Deutschland außerhalb der DDR nicht existiert, gestaltet sich das Auffinden von Literatur entsprechend schwieriger. Die hierfür wohl geeignetsten Online-Ressourcen sind die „Jahresberichte für deutsche Geschichte“<sup>29</sup> sowie die „Historische Bibliographie“.<sup>30</sup> Die „Jahresberichte“ dürften leichter zugänglich sein, da sie sich auf die deutsche Geschichte beschränken und zudem die erfassten Titel verschlagworten. Einen praktikablen Überblick über geschichtswissenschaftliche Literatur erhält man beispielsweise, indem man Schlagwörter wie „Wissenschaft“, „Wissenschaftspolitik“, „Hochschulen“, „Universitäten“, „Universitätsreformen“ oder „Hochschulpolitik“ mit der Epocheneinschränkung „Gesamtes 20. Jahrhundert“ durchsucht. Hilfreich sind zudem die mit der Titelausgabe gelieferten Links zu Online-Angeboten, Katalogverfügbarkeiten oder auch zu im Netz vorhandenen Rezensionen. Zu hohe Erwartungen an Vollständigkeit sollte man allerdings nicht stellen: Beispielsweise hat die einzige rezensionsfähige Monographie des Autors (Bartz 2007) zwei Besprechungen in maßgeblichen Online-Publikationen erhalten,<sup>31</sup> von denen in den „Jahresberichten“ jedoch nur eine verlinkt ist. Solche kleineren Lücken und nicht immer vollständig einleuchtende Verschlagwortungen schmälern jedoch in keiner Weise den praktischen Nutzen der „Jahresberichte“.

Ein nützliches Instrument stellen in der Geschichtswissenschaft wie anderswo Rezensionen dar. Will man direkt im Netz mehr über ein bestimmtes Buch erfahren, lohnen sich Suchen auf den Fachportalen Clio-Online<sup>32</sup> und H-Soz-u-Kult<sup>33</sup> sowie in der Datenbank des Archivs für Sozialgeschichte<sup>34</sup> und im Rezensionjournal „Sehepunkte“<sup>35</sup> vor allem

---

<sup>29</sup> <http://jdgdb.bbaw.de/cgi-bin/jdg/cgi-bin/jdg>

<sup>30</sup> <http://www.oldenbourg.de/verlag/ahf/>

<sup>31</sup> <http://library.fes.de/fulltext/afs/htmrez/81060.htm>, <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2008-3-066>

<sup>32</sup> <http://www.clio-online.de/>

<sup>33</sup> <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/>

<sup>34</sup> <http://library.fes.de/cgi-bin/populo/rezensionen.pl>

<sup>35</sup> <http://www.sehepunkte.de>

aber in der „Internationalen Bibliographie der Rezensionen geistes- und sozialwissenschaftlicher Literatur“,<sup>36</sup> deren Suchmaske allgemein zugänglich ist.

Zum Abschluss sei die Anregung wiederholt, geschichtswissenschaftliche Erkenntnisse so weit wie möglich in hochschulforscherische Projekte einzubinden. Universitäten gehören bei allem Wandel ihrer selbst in Deutschland und Europa zu den Einrichtungen mit der längsten institutionellen Kontinuität überhaupt. Haltungen und Einstellungen von Professorinnen und Professoren werden vielfach über die Gelehrten Generationen weitergegeben. Wissenschaftsministerinnen und –minister wechseln zwar häufig, nicht jedoch die für die laufende Organisation und Administration von Politik zuständigen Ministerialbürokratien, die in der Regel über ein ausgezeichnetes Gedächtnis verfügen. Die Hochschulforschung kann nur gewinnen, wenn sie sich verstärkt der Geschichtswissenschaft bedient; ebenso wünschenswert wäre es, würden sich vermehrt Historikerinnen und Historiker in die Hochschulforschung einbringen.

#### **Literatur**<sup>37</sup>

- Ash, Mitchell G. (Hg.) 1999: *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien / Köln / Weimar: Böhlau.
- Bartz, Olaf 2005: *Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder: Blüte und Zerfall des Humboldtianismus*. In: *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung*. Vol. 14. Heft 2. S. 99-113.
- Bartz, Olaf 2007: *Der Wissenschaftsrat. Entwicklungslinien der Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1957-2007*. Stuttgart: Steiner.
- Baumgarten, Marita 1997: *Professoren und Universitäten im 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte deutscher Geistes- und Naturwissenschaftler*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bayer, Karen / Sparing, Frank / Woelk, Wolfgang (Hg.) 2004: *Universitäten und Hochschulen im Nationalsozialismus und in der frühen Nachkriegszeit*. Stuttgart: Steiner.
- Becker, Thomas (Hg.) 2008: *Zwischen Diktatur und Neubeginn: Die Universität Bonn im „Dritten Reich“ und in der Nachkriegszeit*. Göttingen: V&R unipress.
- Budde, Gunilla / Freist, Dagmar / Guenther-Arndt, Hilke (Hg.) 2008: *Geschichte. Studium – Wissenschaft – Beruf*. Berlin: Akademie.
- Dohms, Peter / Paul, Johann 2008: *Die Studentenbewegung von 1968 in Nordrhein-Westfalen. (Ortstermine 22)*. Siegburg: Rheinlandia.
- Goldschmidt, Dietrich / Teichler, Ulrich / Webler, Wolff-Dietrich (Hg.) 1984: *Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht*. Frankfurt a. M./New York: Campus.

---

<sup>36</sup> <http://refworks.reference-global.com/IBR>

<sup>37</sup> Alle Nennungen von Webseiten in Fußnoten wie Literatur beruhen auf dem Stand vom 3.9.2011.

- Grüttner, Michael / Hachtmann, Rüdiger / Jarausch, Konrad H. / John, Jürgen / Mid-  
dell, Matthias (Hg.) 2010: Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Po-  
litik im 20. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hachtmann, Rüdiger 2007: Wissenschaftsmanagement im „Dritten Reich“. Geschichte  
der Gene-ralverwaltung der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft. 2 Bände. (Geschichte  
der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft im Nationalsozialismus 15). Göttingen: Wall-  
stein.
- Kocka, Jürgen 1999: Historische Sozialwissenschaft: Auslaufmodell oder Zukunftsvi-  
sion? (Oldenburger Universitätsreden 107). [http://www-a.ibt.uni-oldenburg.de/  
bisdoc\\_redirect/publikationen/bisverlag/unireden/2000/ur107/pdf/kocka.pdf](http://www-a.ibt.uni-oldenburg.de/bisdoc_redirect/publikationen/bisverlag/unireden/2000/ur107/pdf/kocka.pdf).
- Kunze, Rolf-Ulrich 2001: Die Studienstiftung des deutschen Volkes seit 1925. Zur  
Geschichte der Hochbegabtenförderung in Deutschland. (Edition Bildung und Wis-  
senschaft 8). Berlin: Akademie.
- Langewiesche, Dieter 2011: Humboldt als Leitbild? Die deutsche Universität in den  
Berliner Rektoratsreden seit dem 19. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Universitätsges-  
chichte Vol. 14. S. 15-37.
- Mälzer, Moritz 2010: „Die große Chance, wie einstens die Berliner Universität so heu-  
te eine Modell-Universität zu schaffen“. Die frühen 1960er Jahre als Universitäts-  
gründerzeiten. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte Vol. 13. S. 73-92.
- Nicolaysen, Rainer 2002: Der lange Weg zur VolkswagenStiftung. Eine Gründungsge-  
schichte im Spannungsfeld von Politik, Wirtschaft, Wissenschaft. Göttingen:  
Vandenhoeck und Ruprecht.
- Oppermann, Thomas 1969: Kulturverwaltungsrecht. Bildung – Wissenschaft – Kunst.  
Tübingen: Mohr.
- Paletschek, Sylvia 2001: The Invention of Humboldt and the Impact of National So-  
cialism. The German University Idea in the First Half of the Twentieth Century. In:  
Szöllösi-Janze, Margit (Hg.) 2001, Science in the Third Reich. S. 37-58. Ox-  
ford/New York: Berg. Auch: [http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/4726/  
pdf/Paletschek\\_The\\_invention\\_of\\_Humboldt.pdf](http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/4726/pdf/Paletschek_The_invention_of_Humboldt.pdf).
- Paletschek, Sylvia 2002: Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Kon-  
struktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.  
In: Historische Anthropologie Vol. 10. S. 183-205.
- Pasternack, Peer unter Mitarbeit von Hechler, Daniel 2006: Wissenschafts- und Hoch-  
schulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945-2000. Annotierte Bibli-  
ographie der Buchveröffentlichungen 1990-2005, Berlin/Wittenberg.
- Paulus, Stefan 2010: Vorbild USA?: Amerikanisierung von Universität und Wissen-  
schaft in Westdeutschland 1945–1976. München: Oldenbourg.
- Ringer, Fritz K. 1969: The decline of the German mandarins: the German academic  
community, 1890-1933. Cambridge: Harvard University Press.
- Rohstock, Anne 2010: Von der „Ordinarienuniversität“ zur „Revolutionszentrale“?  
Hochschulreform und Hochschulrevolte in Bayern und Hessen 1957-1976.  
(Quellen und Darstellungen zur Zeitgeschichte 78). München: Oldenbourg.
- Rudloff, Wilfried 2005: Ansatzpunkte und Hindernisse der Hochschulreform in der  
Bundesrepublik der sechziger Jahre: Studienreform und Gesamthochschule. In:  
Jahrbuch für Universitätsgeschichte Vol. 8. S. 71-90.
- Rudloff, Wilfried 2007: Die Gründerjahre des bundesdeutschen Hochschulwesens.  
Leitbilder neuer Hochschulen zwischen Wissenschaftspolitik, Studienreform und  
Gesellschaftspolitik. In: Franzmann, Andreas / Wolbring, Barbara (Hg.): Zwischen

- Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945. Berlin: Akademie. S. 77-101.
- Rudloff, Wilfried 2010a: Der verlängerte Arm der Kultusministerien in der Bildungsforschung. Die staatsnahen Bildungsforschungsinstitute in den 1960er und 1970er Jahren. In: Hüntelmann, Axel C. (Hg.) *Jenseits von Humboldt. Wissenschaft im Staat 1850 – 1990*. S. 61-83. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Rudloff, Wilfried 2010b: Regionale Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert. In: *Westfälische Forschungen* Vol. 60. S. 1-17.
- Schulze, Winfried 1995: *Der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 1920-1995*. Berlin: Akademie.
- Seckelmann, Margit / Lange, Stefan / Horstmann, Thomas (Hg.) 2010: *Die Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern in der Wissenschafts- und Bildungspolitik. (Interdisziplinäre Schriften zur Wissenschaftsforschung 11)*. Baden-Baden: Nomos.
- Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert (Hg.) 2009: *Traditionen - Brüche - Wandlungen. Die Universität Jena 1850-1995*. Köln/Wien: Böhlau.
- Spix, Boris 2008: *Abschied vom Elfenbeinturm? Politisches Verhalten Studierender 1957-1967. Berlin und Nordrhein-Westfalen im Vergleich*. Essen: Klar-text.
- Stallmann, Hans 2004: *Euphorische Jahre. Gründung und Aufbau der Ruhr-Universität Bochum*. Essen: Klartext.
- Szöllösi-Janze, Margit (Hg.) 2001, *Science in the Third Reich*. Oxford/New York: Berg.
- Vom Brocke, Bernhard (HG.) 1991; *Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftspolitik im Industriezeitalter: Das „System Althoff“ in historischer Perspektive*. Hildesheim: Lax.
- Vom Bruch, Rüdiger 1984: *Die deutsche Hochschule in der historischen Forschung*. In: Goldschmidt, Dietrich / Teichler, Ulrich / Webler, Wolff-Dietrich (Hg.): *Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht*. S. 1-27. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Weber, Wolfgang E. J. 2002: *Geschichte der europäischen Universität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weingart, Peter / Taubert, Niels C. (Hg.) 2006: *Das Wissensministerium: ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland*. Weilerswist: Velbrück.

# Politologische Zugänge zur Hochschulforschung

**Michael Dobbins**  
**Katrin Toens**  
Konstanz/Bremen  
Freiburg

Nicht zuletzt aufgrund der Nähe zwischen Hochschulen und ihrem sozioökonomischen Umfeld hat sich die Hochschulforschung in Deutschland im Gegensatz zu den USA nicht als eigene wissenschaftliche Disziplin etabliert, sondern als Forschungsfeld verschiedener Disziplinen, z.B. Geschichtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Pädagogik, Politikwissenschaften und Philosophie. Um der Komplexität des Forschungsfeldes gerecht zu werden, haben viele bisherige Studien einen interdisziplinären Charakter (Teichler 1996: 26). Ähnlich wie die Hochschulforschung zeichnet sich die Politikwissenschaft durch ihre inhärent bedingte Anschlussfähigkeit für andere Disziplinen aus. Die Politikwissenschaft kann die Determinanten politischer Prozesse und Ergebnisse nicht erklären, ohne auf Konzepte der angrenzenden sozialwissenschaftlichen Disziplinen zurückzugreifen (Kogan 1984: 58). Dies wirft die Fragen auf: Was macht speziell politologische Zugänge zur Hochschulforschung aus? Worin besteht der disziplinäre Kern der Politikwissenschaft, und wie wird er am Forschungsgegenstand der Hochschulen zur Geltung gebracht? Welche Faktoren beeinflussen den Wandel politologischer Zugänge zur Hochschulforschung?

Im Folgenden sollen diese Fragen am Beispiel der politikwissenschaftlichen Diskussion zum aktuellen hochschulpolitischen Strukturwandel untersucht werden. Aktuelle politologische Zugänge zur Hochschulpolitik sind vergleichsweise weniger staatszentriert als frühere politikwissenschaftliche Auseinandersetzungen im deutschsprachigen wie internationalen Raum (vgl. Webler 1984; Kogan 1992). Der Fokus liegt auf internationalen Entwicklungsdeterminanten der Hochschulpolitik sowie hybriden Formen der politischen Steuerung im Schnittbereich aus Staat, Markt und Zivilgesellschaft (*Governance*). Dennoch befasst sich auch ein Großteil der aktuellen Forschung mit dem Strukturwandel des Staates. Empirische Analysen zur Veränderung politischer Machtverhältnisse im Hochschulsektor zeigen, dass Staaten steuerungspolitische Macht nur sehr selektiv und in bestimmten Verantwortungsbereichen an internatio-



nale Organisationen und zivilgesellschaftliche Akteure delegieren (Genschel/Zangl 2007). Statt der politischen Machtbefugnisse des Staates ändern sich häufig lediglich die Instrumente staatlicher Steuerung. Insoweit Staaten tatsächlich machtpolitische Verluste hinnehmen müssen, resultieren diese häufig aus nicht intendierten Seiteneffekten der staatlichen Anwendung neuer Steuerungsinstrumentarien in Form von *Governance* (Martens/Wolf 2006). Unterschiedliche politologische Zugänge zur Hochschulforschung eint somit die Frage nach Macht, Autorität und Einfluss im Politikfeld Hochschulen. In Auseinandersetzung mit Akteuren, Strukturen und Prozessen der Hochschulpolitik stellt die Politikwissenschaft nicht ausschließlich die Lasswell'schen Verteilungsfragen „*Who gets what, when, how?*“ (Lasswell 1972); darüber hinaus geht es um die kausalen Zusammenhänge und Mechanismen machtpolitischer Entwicklungsprozesse in länderspezifischen Hochschulsystemen.

Politologische Zugänge zur Hochschulforschung sind häufig durch wissenschaftsimmanente Entwicklungen (z.B. Krisen, ideologische Konflikte) beeinflusst. Dies lässt sich am Beispiel der deutschen Politikwissenschaft zu Beginn der siebziger Jahre illustrieren.

Nachdem die Hochschulexpansionsphase den bundesdeutschen Hochschulen zunächst den explosionsartigen Anstieg der Zahl der Professuren, Mittelbaustellen und auch Studierenden im Fach Politikwissenschaft beschert hatte, durchlief das Fach ab Anfang der siebziger Jahre eine existentielle Krise, die in der ideologischen Zerrissenheit politologischer Ansätze begründet war (Bleek 2001: 360). Im Kampf um disziplinäre Integrität und Selbstbehauptung war die bundesdeutsche Politikwissenschaft zunächst durch die Distanznahme zur Hochschulforschung geprägt (vgl. Enders 2009).

Auch der subdisziplinäre Zugang zum Forschungsgegenstand Hochschulen entwickelte sich in Deutschland nur zögerlich (Webler 1984: 273). Ein Beispiel bildet der Vergleich der politikwissenschaftlichen Verbändeforschung in den USA und Deutschland. In den USA hat sich die Verbändeforschung als Teil der Politikwissenschaft sehr viel früher etabliert als in Deutschland. Gesellschaftliche Akteure im Hochschulsektor (Verbände und soziale Bewegungen) wurden folglich in der US-amerikanischen Politologie eher berücksichtigt als innerhalb der deutschen Politikwissenschaft, wo die Auseinandersetzung mit dem hochschulpolitischen Einfluss der Gewerkschaften und Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft oder der Frauenbewegung bis in die 1990er Jahre hinein eine Art Nischendasein fristete (vgl. Färber 2000; Kreft 2006; Zimmer 2007).

Darüber hinaus sind es vor allem die jeweils aktuellen politischen Zusammenhänge, die politologische Zugänge zur Hochschulforschung Einfluss beeinflussen (vgl. Webler 1984: 273). Wie im Folgenden näher argumentiert wird, ist die aktuell beobachtbare Belebung der politikwissenschaftlichen Hochschulforschung in erster Linie der Reformintensität nationaler Hochschulsysteme in den letzten Jahren geschuldet.

## **1. Analysen des aktuellen hochschulpolitischen Strukturwandels**

Spätestens im neuen Jahrtausend sind nationale Hochschulsysteme aufgrund interner und externer Impulse dynamischen Veränderungen ausgesetzt, die in vielen Fällen die Neuordnung des Verhältnisses zwischen Staat und Hochschulen zur Folge haben (vgl. Martens et al. 2010; Dobbins 2011a; 2011b; Musselin 2009). Gleichzeitig sind in den letzten Jahren diverse internationale und europäische Plattformen (z.B. der Bologna-Prozess und die OECD) für die gemeinsame Gestaltung von Hochschulpolitik entstanden, die wiederum nachweisbare Rückwirkungen auf nationale Politikgestaltungsprozesse entfalten (vgl. Martens et al. 2007; 2010; Dobbins 2011a; 2011b). Insbesondere die Entwicklungen im Bereich der Hochschulsteuerung stellen wichtige Anschlusspunkte für die politikwissenschaftliche *Governance*-Forschung dar.

Die klassische *Governance*-Forschung, die seit den 1990ern als etabliertes politikwissenschaftliches Forschungsfeld gelten kann, befasst sich vorwiegend mit institutionalisierten Regelsystemen mit Lenkungsfunktionen (z.B. Markt, Hierarchie, Mehrheitsregeln, Verhandlungsregeln) sowie unterschiedlichen Interaktionsmustern und Modi kollektiven Handelns innerhalb von Organisationsgrenzen zwischen Staat und Gesellschaft. Eben solche institutionalisierten Regelsysteme und Überschneidungen zwischen Staat, Markt und Gesellschaft lassen sich im Hochschulsystem wiederfinden, so dass moderne Hochschulsysteme als politikfeldspezifische ‚Mikrokosmen‘ der übergreifenden gesellschaftlichen Veränderungen im Hinblick auf *Governance*- und Regulierungsmuster betrachtet werden können. Erstaunlich ist jedoch, dass bisher nur wenige Synergien zwischen der Forschung zu Hochschul-*Governance*, die sich bereits in den 1980ern etablierte, und der klassischen politikwissenschaftlichen *Governance*-Forschung bestehen. Dies gilt ungeachtet der Tatsache, dass sich diverse Hochschulforscher in ihren Analysen nationaler Steuerungs- hybride zwischen Staat und Hochschulen auf klassischem politikwissenschaftlichem Terrain bewegen (Clark 1998; Braun/Merrien 1999; Ferlie/Musselin/Andresani 2008).

Ein wichtiger Ausgangspunkt zur Typologisierung von Hochschulsyste-  
men am Knotenpunkt zwischen staatlichen, sozioökonomischen und  
akademischen Interessen ist das so genannte Clark'sche Dreieck, welches  
die Hochschulsteuerung als Tauziehen zwischen akademischer Oligar-  
chie, Staat und Markt konzipiert (Clark 1983). Aus der unterschiedlichen  
Machtverteilung zwischen diesen drei Kräften lassen sich in Europa drei  
klassische Modelle der Hochschulkoordination herleiten, die nicht nur  
Autonomie und Macht unterschiedlich verteilen, sondern auch in ihren  
unterschiedlichen Funktionslogiken historische Entwicklungen wider-  
spiegeln.

Im „staatlichen Autoritätsmodell“, welches auf das napoleonische  
Hochschulwesen Frankreichs zurückgeht, sind Universitäten hoheitsstaat-  
lich gelenkte Einrichtungen und verfügen nur über begrenzte Autonomie  
bei der Erfüllung ihrer Aufgaben (Clark 1983; Olsen 2007; Dobbins/Knill  
2009). Hierarchische staatliche Kontrollbefugnisse und Interventionen er-  
strecken sich auf zahlreiche Bereiche wie das Budget, Zulassungen von  
Studierenden, Studienpläne, Qualitätssicherung, Personalrekrutierung  
und universitäre Außenbeziehungen zu gesellschaftlichen Akteuren (Nea-  
ve/van Vught 1991, xi-xxii).

In weiten Teilen Nord-, Mittel- und Osteuropas entwickelte sich da-  
gegen das Humboldtsche „Modell der selbstverwaltenden wissenschaftli-  
chen Gemeinschaft“ (Olsen 2007). Kennzeichnend dafür ist die universi-  
täre Selbstverwaltung im Rahmen korporatistischer Arrangements zwi-  
schen Staat und Universitäten im Hinblick auf rechtliche Rahmenvorga-  
ben und Finanzplanung (Olsen 2007; Dobbins/Knill 2009). Ein zentraler  
Aspekt ist die kollegiale Steuerung durch das professorale Lehrstuhlsys-  
tem (Clark 1983; Schimank 2005).

Diesen beiden Modellen diametral entgegengesetzt ist das zunehmend  
verbreitete angelsächsisch geprägte „Marktmodell“. Diesem liegt die An-  
nahme zugrunde, dass Universitäten am effektivsten funktionieren, wenn  
sie frei von staatlicher Lenkung wie Wirtschaftsunternehmen geführt  
werden (Dill 1997). Die zentralen Entscheidungsbefugnisse liegen dabei  
auf der Ebene der Universitätsleitung, die sich unternehmerischer Ma-  
nagementmethoden bedient. Die Rolle des Staates beschränkt sich auf das  
Setzen von Steuerungsanreizen sowie die Gewährleistung von Transpa-  
renz auf dem Bildungsmarkt und die Definition von Qualitätsstandards  
(Olsen 2007).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Zur Entwicklung empirischer Indikatoren für unterschiedliche Hochschulsteuerungs-  
modelle, siehe Dobbins/Knill/Vögtle (2011); Dobbins (2011).

Bezug nehmend auf die Arbeiten von Clark haben diverse Autoren neuere Formen von Hochschul-*Governance* typologisch konzeptualisiert. So unterscheiden beispielweise van Vught (1989) und Goedegebuure et al. (1993) zwischen Modellen staatlicher Kontrolle und staatlicher Aufsicht (engl. *State Control* vs. *State Supervising Model*), wobei im letzteren Fall der Staat nicht als „Designer“ des Hochschulwesens fungiert, sondern eher als „Schiedsrichter“, „Vermittler“ oder „Stimulator“ weitgehend autonomer Hochschulsysteme.

Zurzeit befinden sich historisch verankerte Hochschulsteuerungsstrukturen in nahezu allen Ländern in einem dynamischen Wandlungsprozess. Das Aufkommen der Wissensökonomie, sozioökonomischer und finanzpolitischer Problemdruck sowie der gestiegene nationale und globale Wettbewerbsdruck haben die Rahmenbedingungen nationaler Hochschulsysteme weitgehend verändert. Vor dem Hintergrund von Transnationalisierungsprozessen wie des Bologna-Prozesses und der Diffusion des *New Public Management* sind nationale Hochschulsysteme nicht nur einem erheblichen Anpassungsdruck ausgesetzt, sondern auch mit unterschiedlichen Steuerungsstrategien fürs Hochschulwesen (Vaira 2004; Olsen 2007; Krücken et al. 2007).

Die bisherige Forschung hat gezeigt, dass angesichts gleichzeitiger Spar- und Modernisierungszwänge nationale Bildungspolitiker neue Steuerungsinstrumente entwickeln, die unmittelbare Auswirkungen auf die Funktionsweise einzelner Hochschulen sowie die Rolle des Staates und die Verflechtungen zwischen Universitäten und ihrem sozioökonomischen Umfeld entfalten. Dabei kommt es beispielsweise vielfach zum Abbau hierarchischer staatlicher Steuerungsstrukturen und zum Rückzug des Staates als Hauptfinanzierer sowie zur zunehmenden Einbindung externer Partner (*Stakeholders*) in universitäre Entscheidungsprozesse. Viele gegenwärtige Hochschulreformen werden unter dem Stichwort „Vermarktlichung“ (*Marketization*) subsumiert, die mit der Gewährung erweiterter Steuerungskompetenzen an die Hochschulverwaltung sowie einem stärkeren Fokus auf die wirtschaftliche Verwertbarkeit von Bildung und Forschung einhergeht (Phillip 2000; Neave 2003; Olsen 2007). Dabei thematisiert Neave (1999) beispielsweise den Wandel des staatlichen Einflusses, nämlich von einer *ex ante* „Prozesskontrolle“ hin zu einer *ex post* „Produktkontrolle“, wobei ein stärkerer Fokus auf institutionelle Outputs und vergleichende Leistungsindikatoren gelegt wird (Neave 1999).

In der Hochschulforschung ist in den letzten Jahren eine Fülle an Konzepten zur Beschreibung der vielfältigen neuen Hochschulsteuerungsmodelle entstanden. Beispielsweise entwickelte Sporn (1999) das Konzept der *Shared Governance*, welches die konsensorientierten Ver-

handlungen zwischen Staat und Hochschulen sowie die zunehmende Entscheidungsmacht externer *Stakeholder* bei der Entwicklung und Umsetzung kollektiver Ziele im Hochschulwesen unterstreicht. Braun (2001) spricht in diesem Zusammenhang vom Aufkommen eines *Corporate Governance*-Modells mit Fokus auf die unternehmerischen Kapazitäten von Hochschulen und deren strategische Planungskapazitäten. Dabei werden Universitäten sowohl als proaktive als auch als reaktive Organisationen mit starker akademischer Präsenz in Entscheidungsgremien konzipiert.

Dieses Konzept unterscheidet sich vom *Entrepreneurial Model* (Clark 1998) und vom *Triple-Helix*-Modell (Etzkowitz 2003), welche die Bemühungen moderner Universitäten hervorheben, sich durch angewandte Forschung und Innovationsförderung industrielles Kapital anzueignen. Braun und Merrien (1999) und Braun (2001) betonen auch, dass sich der *New Managerialism* als Leitprinzip zur Modernisierung und Steuerung der Hochschulsysteme vieler OECD-Länder etabliert hat. Damit geht eine stärkere Marktorientierung der Universitäten einher, die gekennzeichnet ist durch eine stärkere Dezentralisierungs- und Wettbewerbspolitik, zunehmende institutionelle Autonomie, die Festlegung quantitativer und qualitativer Zielsetzungen sowie die Entwicklung und Gestaltung eines transparenten Hochschulmarktes durch den Staat (Ferlie/Musselin/Andresani 2008). Kurzum: einerseits lassen sich zunehmende Versuche des Staates beobachten, Hochschulen im Einklang mit sozioökonomischen Interessen zu steuern. Andererseits wird die eigenständige Handlungskapazität der Hochschulen erweitert.

### 1.1. *Der Bologna-Prozess als Eisbrecher*

Obwohl die oben erwähnten Studien der klassischen Hochschulforschung ein tieferes Verständnis der historischen Wurzeln und gegenwärtigen Veränderungen nationaler Hochschulsysteme vermitteln, können sie in weiten Teilen als sehr deskriptiv und atheoretisch gelten (Goedegebuure/van Vught 1996: 30). Dabei fehlt es noch an methodisch und theoretisch fundierten Studien, die über die deskriptive Ebene hinausgehen und die unterschiedlichen treibenden Kräfte des Wandels in diesem Politikfeld analytisch herausarbeiten. Doch eben dies scheint sich seit ca. 2005 verändert zu haben, denn mit dem Bologna-Prozess ist ein explosionsartiger Anstieg an politikwissenschaftlichen Analysen zur Hochschulpolitik zu verzeichnen. Mit anderen Worten fungiert der Bologna-Prozess offenbar als Eisbrecher für stärkere Synergien zwischen der Hochschulforschung und Politikwissenschaft.

Als erste einschlägige vergleichende politikwissenschaftliche Untersuchung zu den Auswirkungen des Bologna-Prozesses kann die Studie von Witte (2006) gelten, die anhand des akteurszentrierten Institutionalismus den Grad der Anpassung von vier europäischen Hochschulsystemen (Deutschland, England, Frankreich, Niederlande) an die zweistufigen Studienstrukturen, die im Rahmen des Bologna-Prozesses empfohlen werden, untersucht. Anhand dieser vier Fallstudien arbeitet die Autorin die institutionellen Erklärungsfaktoren heraus, die die Anpassungsfähigkeit eines Staates positiv (z.B. Handlungskapazität des Ministeriums, Akteurspräferenzen, Konsensfähigkeit) bzw. negativ (z.B. fest verankerte Leitideen, Euroskeptizismus, Föderalismus) beeinflussen. Abgesehen von dieser wegweisenden Studie zu strukturellen Aspekten nationaler Hochschulsysteme scheint sich jedoch ein gemeinsamer Trend in der politikwissenschaftlichen Bologna-Forschung abzuzeichnen, nämlich die Bezugnahme auf das Analysekonzept *Governance*. Ausnahmslos alle Analysen greifen das *Governance*-Konzept auf, wenn es um folgende Phänomene geht: 1) die Entstehung des Bologna-Prozesses und die dafür maßgeblichen Machtkalküle nationaler Akteure; sowie 2) die Auswirkungen dieser neuen Form von *Soft Governance*, also nicht bindender Steuerung, auf die nationale Politikgestaltung und die daraus resultierenden neuen Machtkonstellationen.

Als ein unerwartetes Europäisierungsphänomen (Corbett 2005), das außerhalb des Politikgestaltungsrahmens der EU stattfindet, entzieht sich der Bologna-Prozess der politologischen Begrenzung des *Governance*-Begriffs auf territoriale Politeinheiten und Institutionen. Mit 47 Unterzeichner-Staaten und der EU-Kommission als volle Mitglieder lässt sich dieser europäische Hochschulreformprozess weder der supranationalen noch der internationalen Politik eindeutig zuordnen (Toens 2009b). Perspektiven der europäischen und Mehrebenen-*Governance*, die üblicherweise auf die EU zugeschnitten sind (z.B. Heinelt/Knodt 2008), greifen zu kurz; aus demselben Grund ist auch die Anwendung einschlägiger Analyseperspektiven der Europäisierungsforschung begrenzt, da diese sich typischerweise mit den Rückwirkungen der EU auf die Innenpolitik der EU-Mitgliedstaaten befasst (kritisch Megie/Ravinet 2008).

Manche Beschreibungen verweisen auf die Präsenz von genau den Merkmalen, die die politikwissenschaftliche *Governance*-Definition enthält, wie etwa hybride Lenkungsstrukturformen zwischen Staat, Markt und supranationalen Organisationen mit der Einbindung wirtschaftlicher *Stakeholder* und gesellschaftlicher Akteure. Beispielsweise impliziere der Bologna-Prozess „das Aufkommen neuer horizontaler Interaktionsmuster durch die Pflege von Netzwerken in einer dynamischen, interaktiven Po-

licity-Arena“ (Vögtle/Knill/Dobbins 2011: 9). Vor diesem Hintergrund werden vermehrt politikwissenschaftliche Versuche unternommen, die *Governance*-Mechanismen des Bologna-Prozesses in analytischer und institutionalistischer Hinsicht aufzuarbeiten. Walter (2006) argumentiert beispielsweise, dass sich ein neuer Koordinierungsmodus europäischer Hochschulpolitik herauskristallisiert. Gesteuert wird dieser Neuordnungsprozess durch ein komplexes, multilaterales und hybrides institutionelles Arrangement. Ravinet (2007; 2008) befasst sich ebenfalls mit der Genese, Weiterentwicklung und Institutionalisierung des Prozesses und legt detailliert dar, wie sich freiwillige, flexible Koordination im Hochschulbereich hin zu einem System „überwachter Koordination“ (*Monitored Coordination*) entwickelt hat. In diesem Zusammenhang beschreibt auch Neave (2009) die Institutionalisierung verschiedener thematischer Impulse (z.B. lebenslanges Lernen, der sozialen Dimension der Hochschulbildung und Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen) bei den Bologna-Konferenzen in Prag (2001), Berlin (2003) und Bergen (2005) sowie die Integration unterschiedlicher kultureller und akademischer Visionen zu Aspekten, wie beispielsweise Wettbewerb, Regionalisierung und Institutionalisierung, in den Bologna-Prozess.

Die idiosynkratischen Strukturen und Steuerungsformen, die der Bologna-Prozess hervorgebracht hat, werfen außerdem Fragen auf, die in klassisch politologische Auseinandersetzungen mit Macht, Herrschaft und demokratischer Legitimation hineinreichen. Warum fügen sich Staaten dort nicht, wo bindendes Recht herrscht, aber dort, wo auf rechtliche Vorgaben verzichtet wird? Warum hat der Bologna-Prozess binnen ca. zehn Jahren 47 Staaten involviert, und wie ist die der starke Effekt auf die nationalen hochschulpolitischen Strukturen zu erklären, die der Bologna-Prozess in vielen dieser Staaten gezeitigt hat?

Gerade hier wird der Mehrwert eines politikwissenschaftlichen Zugangs deutlich: Diverse Politikwissenschaftler konnten zeigen, dass strategische und machttaktische Überlegungen nationaler bildungspolitischer Entscheidungsträger nicht nur für die Initiierung, sondern auch für das Vorantreiben des Prozesses entscheidend waren. Entsprechend der so genannten „neuen Staatsräson“ (Wolf 2000) wird in der politikwissenschaftlichen Literatur vielfach argumentiert, dass Regierungen die zwischenstaatliche Ebene nicht nur nutzen, um mit anderen Staaten Problemlösungsressourcen zu bündeln, sondern vor allem mit der Absicht, die innenpolitischen Handlungsspielräume zur Durchsetzung ihrer bevorzugten Politikziele zu erweitern und auf ihre politischen Gegner Druck auszuüben (Martens/Wolf 2006). In diesem Zusammenhang betont Toens (2009b), dass staatliche Vertreter bei der Unterzeichnung der dem Bolog-

na-Prozess vorausgehenden Sorbonne-Erklärung und der Initiierung des Bologna-Prozesses insbesondere darauf bedacht waren, ihren Handlungsspielraum und ihre politische Autonomie gegenüber den Mitgestaltungsansprüchen nichtstaatlicher nationaler Akteure zurückzugewinnen und langfristig zu schützen. Deshalb versuchten nationale Regierungen formale Willensbildungsprozesse und Konfliktpotentiale zu umgehen, indem sie sich für einen Umweg über die europäische Ebene entschieden. Diese Strategie schmälerte die Rolle nationaler Interessenverbände und ermöglichte es dem Staat, von außen Druck auszuüben (vgl. Toens 2009b).

Auch andere Autoren stellen die Hypothese auf, dass staatliche Akteure den Bologna-Prozess instrumentalisiert haben, um nationale Reformblockaden zu überwinden. Beispielsweise argumentieren Witte (2006) und Dobbins (2011b), dass das französische Bildungsministerium die Europäisierung der Hochschulpolitik vorantrieb, um zusätzliche Legitimität für die internen Hochschulreformen zu mobilisieren. Mit anderen Worten versuchten französische Bildungspolitikern durch die Schaffung einer europäischen Plattform zur Koordination der Hochschulpolitik eine zusätzliche Gelegenheit (*Window of Opportunity*) zu schaffen, um ihre nationalen Reformpläne trotz Widerständen auf nationaler Ebene zu verwirklichen. Ähnliches gilt für den deutschen Bildungsföderalismus, denn erst im Kontext des Bologna-Prozesses gelang Bund und Ländern die Überwindung der hochschulpolitischen Blockademechanismen und nationaler Reformstaus (Toens 2009a).

Weitere politikwissenschaftliche Studien betonen die starke Bindewirkung der Bologna-Vorgaben auf nationaler Ebene sowie den hohen Grad der Anpassung an die empfohlenen Strukturen. Während die Europaforschung unter dem Begriff der *Compliance*-Forschung einen eigenen Diskussionstrang zu der Frage etabliert hat, warum Staaten rechtlich bindende Vorgaben der EU missachten (Börzel et al. 2006), fügen sich die Bildungs- und Wissenschaftsminister der 47 Bologna-Mitgliedstaaten ohne wenn und aber in einen Kooperationszusammenhang ein, der sich einzig auf rechtlich unverbindliche Absichtserklärungen stützt, indem also auf rechtlich bindende Vorgaben voll und ganz verzichtet wird. Mit anderen Worten funktionieren die soften Formen politischer Steuerung (Martens/Leuze/Rusconi 2007; de Ruiter 2009; van der Wende/Huisman 2003), die den Bologna-Prozess auszeichnen, oftmals besser als das europäische Gemeinschaftsrecht.

Einige politikwissenschaftliche Analysen erklären diesen Effekt durch die hohe konvergente Wirkung transnationaler Kommunikation (Dobbins/Knill 2009; Vögtle/Knill/Dobbins 2010; Dobbins 2011a). Im Gegensatz zu rigiden legislativen Vorgaben wurde mit dem Bologna-Prozess



eine Plattform für transnationales Problemlösen, *lesson-drawing*, sowie für die Förderung und schließlich Nachahmung gemeinsamer Politikmodelle geschaffen. Die hohe konvergente Wirkung des Prozesses erklärt sich durch das Streben von Staaten, ihre Legitimität zu erhöhen, indem sie Politikinhalte übernehmen, die in ihrem sozialen und institutionellen Umfeld dominieren (DiMaggio/Powell 1991: 70; Dobbins/Knill 2009). Mit anderen Worten sind staatliche Akteure darauf bedacht, ihre Länder international nicht zu isolieren und orientieren sich deshalb an dominanten Politikmodellen, was letztendlich zu Politikkonvergenz führt. Neuere politikwissenschaftliche Untersuchungen zeigen sogar, dass einige der hochschulpolitischen Maßnahmen, die im Rahmen des Bologna-Prozesses empfohlen werden, jenseits der 47 Mitgliedstaaten konvergieren (Vögtle/Knill/Dobbins 2011).

Ein weiterer Fragenkomplex wird schließlich dort aufgeworfen, wo die weichen Steuerungsinstrumentarien zwar in der Horizontale einzelner Politikebenen funktionieren, als vertikale Interventionsmechanismen jedoch am passiven Widerstand der Hochschulbasis scheitern. Staatlichen Akteuren fehlt der Zugriff auf die gemeinsamen Wertorientierungen der Akteure an der Hochschulbasis, von deren Unterstützung die erfolgreiche Implementierung der Reformvorhaben abhängen kann (Benz et al. 2007: 19). Wo weiche Steuerungsinstrumentarien versagen, greifen staatliche Akteure zunehmend auf die klassisch hierarchische Steuerungsphilosophie des *Command-and-Control* zurück. Eine derartige Situation trat in Deutschland ein als einige Bundesländer damit angingen, ihren Hochschulen gestufte Studienstruktur und externe Qualitätssicherung unter Berufung auf den Bologna-Prozess gesetzlich vorzuschreiben. Unabhängig vom tatsächlichen Steuerungserfolg des Hochschulrechts (Hüther 2010) wirft diese Form der indirekten Kodifizierung die Frage nach der demokratischen Legitimation von Politikentscheidungen auf, die nicht den üblichen Weg der politischen Willensbildung durch nationale Öffentlichkeit und Parlamente durchlaufen haben.

## 1.2. Studien zu den Auswirkungen der Europäisierung

Die politikwissenschaftliche Forschung interessiert sich zunehmend auch für die konkreten Auswirkungen der oben besprochenen Transnationalisierungsprozesse auf die nationale Hochschulpolitik und insbesondere Hochschul-Governance und „Bildungsstaatlichkeit“ (Martens/Leuze/Rusconi 2007; Jakobi/Martens/Wolf 2010; Jakobi/Teltemann/Windzio 2010). Dabei hat die Frage nach den Ursachen und Auswirkungen der dynamischen Veränderungen der oben beschriebenen nationalen Hochschulsteue-

rungsmodelle politologische Zugänge zur Hochschulforschung bestärkt. Auch in diesem Zusammenhang kann die Politologie fundierte Antworten auf die zum Teil stark unterschiedlichen nationalen Reaktionen und Entwicklungspfade liefern. Besonders nennenswert in diesem Zusammenhang ist das Forschungsprojekt ‚Staatlichkeit im Wandel – Internationalisierung von Bildungspolitik‘ an der Universität Bremen, aus dem bisher die meisten einschlägigen Veröffentlichungen zur Internationalisierung der Hochschulpolitik im Anschluss an Bologna hervorgegangen sind (zuletzt Martens et al. 2010). Das Projekt untersucht, ob Internationalisierungstendenzen – vor allem der Bologna-Prozess und die PISA-Studie – zu einer veränderten Rolle des Staates im Bildungsbereich geführt haben. Dabei wird davon ausgegangen, dass die von der internationalen Ebene induzierten Entwicklungen durch nationale politisch-institutionelle Transformationskapazitäten moderiert werden, die Umfang und Geschwindigkeit von Veränderungen nationaler Bildungs- und Hochschulpolitiken beeinflussen. Dazu gehören insbesondere kulturelle Leitideen, z.B. Bildung als Humankapital und Bildung als Bürgerrecht, und institutionelle Vetopunkte und -Spieler im politischen System.<sup>2</sup>

Auch Musselin (2009) befasst sich mit der Frage der Nebeneffekte des Bologna-Prozesses auf nationale *Governance*-Strukturen im französischen Fall. Dabei argumentiert sie, dass das französische Bildungsministerium die Bologna-Reform instrumentalisierte, um innenpolitische Ziele durchzusetzen, die auf eine Transformation des Verhältnisses zwischen Hochschulen und Staat abzielten. So wurde beispielsweise die Einführung der neuen Studienstrukturen auf Hochschulebene vom Staat benutzt, um den Hochschulen mittels vierjähriger Rahmenverträge mehr Autonomie zu übertragen.

In einer Studie zu den neuen EU-Mitgliedsstaaten Polen, Rumänien, Tschechien und Bulgarien beschäftigen sich Dobbins und Knill (2009; auch Dobbins 2011a) mit den Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf Hochschul-*Governance*. Auch wenn der Prozess kein spezifisches Steuerungsmodell vorgibt, dominieren marktorientierte Prinzipien und Instrumente, wie beispielsweise leistungsbasierte und diversifizierte Finanzierung, unternehmerische Hochschulführung und verstärkte Kooperation mit Wirtschaftsunternehmen den gegenwärtigen hochschulpolitischen Diskurs. Dabei spricht sich die EU-Kommission, die eine immer wichtigere Rolle im Bologna-Prozess spielt, für marktorientierte Instrumente

---

<sup>2</sup> Aus dem Projekt sind diverse Fallstudien hervorgegangen; etwa zu Deutschland (Niemann 2010), zu Großbritannien (Knodel/Walkenhorst 2010), zum Nicht-EU-Land Schweiz (Bieber 2010), zu Frankreich (Dobbins 2011b).

und Lösungsansätze aus. In ihrer Analyse des Zusammenspiels zwischen historisch verankerten hochschulpolitischen Institutionen und den isomorphen, d.h. strukturgleichenden, Effekten transnationaler Kommunikation stellen die Autoren fest, dass in allen vier Untersuchungsländern der Bologna-Prozess eine wichtige Rolle für nationale Reformprozesse gespielt hat.

Dabei weisen diese überdies in eine ähnliche Richtung – namentlich weg von staatszentrierter Steuerung und akademischer Selbstverwaltung hin zum Marktmodell. Anhand von empirischen Indikatoren für die jeweiligen Steuerungsmodelle (z.B. Finanzierungsansatz, dominantes Management-Paradigma, Entscheidungen über Bildungsinhalte und strategische Ziele) zeigen die Autoren allerdings, dass sich diese Entwicklung mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten je nach institutionellen Ausgangsbedingungen vollzieht.<sup>3</sup> Vor diesem Hintergrund kann der Bologna-Prozess als zentraler Antriebsfaktor transnationaler Prozesse der Diffusion marktorientierter Hochschulmodelle betrachtet werden.

In einer neueren Analyse richten Nagel und Knodel (2009) den Fokus auf strukturelle Veränderungen politischer Interaktionsmodi und Netzwerke auf nationaler Ebene, die durch Internationalisierungsprozesse wie den Bologna-Prozess bedingt sind. Anhand von vier Fallbeispielen – Deutschland, Großbritannien, Schweiz, Neuseeland – belegen die Autoren mittels Netzwerkanalysen, dass eine Internationalisierung des Politikfeldes Bildung stattfindet, indem internationale Akteure bei nationalen politischen Interaktionen zunehmend in Erscheinung treten. Gleichzeitig zeigen die Befunde, dass auch nationale Vetospieler Strategien entwickeln, um dieser neuen Konstellation zu begegnen. Zudem stellen die Autoren fest, dass es im deutschen und britischen Fall zu einer Zentralisierung von Politiknetzwerken gekommen ist, während in der Schweiz bestehende Strukturen weitgehend aufrechterhalten wurden.

Hervorzuheben in diesem Zusammenhang ist auch die Studie von Serrano-Velarde (2008), die sich mit der Entstehung und Strukturierung eines neuen Organisationsfeldes im Bereich der Qualitätssicherung in Deutschland befasst. Infolge der staatlichen Deregulierungspolitik und des Bologna-Prozesses beschreibt die Autorin aus historischer Perspektive und im Hinblick auf das Spannungsverhältnis zwischen Staat und Hochschulen, wie es zur Gründung von Evaluations- und Akkreditie-

---

<sup>3</sup> Bulgarien und vor allem Rumänien können als Vorreiter gelten, während sich die stark Humboldt-geprägten Systeme Polens und der Tschechischen Republik im Zuge des Bologna-Prozesses eher zögerlich einem marktorientierten Hochschulsteuerungsmodell angenähert haben.

rungsagenturen kam. Auf der Grundlage der von DiMaggio und Powell geprägten Strukturationsvariablen (u.a. Regelungsdichte, Organisationsstrukturen, einheitliche Vision) führt die Autorin eine quantitative Netzwerkanalyse durch. Serrano-Velarde argumentiert zum Schluss, dass sich „bislang noch kein Gleichgewicht durchgesetzt (habe) zwischen Letztverantwortung und politischer Mitbestimmung, Delegation und Regulation sowie der steuerungspolitischen Dimension von Qualitätssicherung und der europäischen Verantwortung zur Realisierung eines transnationalen Konsumentenschutzes“ (2008: 221). Aus diesem Grund plädiert sie für einen systematischeren *Policy*-Ansatz, der vom politischen System getragen wird und die Qualitätssicherung „von einem einseitigen Steuerungsinstrument zum demokratischen und liberalen Organisationsprinzip begleiten kann“ (2008: 222), das die angestrebte Qualitätskultur an den Hochschulen gewährleistet.

## 2. Schlussfolgerungen

Gerade im Kontext der Europäisierung und Internationalisierung der Hochschulpolitik kann die Politikwissenschaft einen bedeutenden Beitrag zur Hochschulforschung leisten. Die Verwendung politikwissenschaftlicher Ansätze ermöglicht es insbesondere, über die rein deskriptive Ebene hinaus zu gehen und dabei Veränderungsprozesse im Hochschulwesen nicht nur zu verstehen, sondern auch analytisch und vergleichend zu erklären. Dabei bietet uns die Disziplin Aufschluss über eine ganze Reihe gegenwärtig relevanter Fragen. Zum Beispiel: Warum und inwieweit verändern sich nationale Hochschulsysteme im Kontext der Internationalisierung? Welche sind die genauen internen und externen Kausalmechanismen, die die gegenwärtigen Reformen vorantreiben? Wie wirken sich diese Veränderungen auf die Machtverteilung und Interaktionsmuster zwischen staatlichen, akademischen und gesellschaftlichen Akteuren aus?

Insbesondere die politikwissenschaftliche Komparatistik bietet uns Erklärungen der unterschiedlichen Reformgeschwindigkeiten einzelner Länder und Hochschulsysteme sowie der unterschiedlichen nationalen Reaktionen auf Internationalisierungs- bzw. Europäisierungsprozesse. Der Fokus der Politikwissenschaft auf nationale politische, insbesondere hochschulpolitische Institutionen ermöglicht es ebenso, das Wechselspiel zwischen nationalen und internationalen Einflussfaktoren auf eine stabilere analytische und empirische Basis zu stellen. Darüber hinaus kann die Politikwissenschaft mit ihrem inhärenten Fokus auf Macht und strategische Interaktionen Aufschluss über die Entstehung und Funktionsweise neuer multilateraler Mehrebenen-*Governance*-Formen geben. Aufgrund

der vielen neuen Erkenntnisse, die die Politikwissenschaft in den letzten Jahren zur Hochschulforschung beigetragen hat, ist zu hoffen, dass es sich bei den gegenwärtigen stärkeren Synergien zwischen Disziplin und Forschungsfeld nicht nur um einen ‚Bologna-Boom‘ handelt, sondern vielmehr um einen langfristigen Trend, der in Zukunft beide weiterhin bereichern wird.

## Literatur

- Balzer, Carolin / Humrich, Christoph (2008) Bildungspolitik, in: Hubert Heinelt/Michèle Knodt (Hg.): Politikfelder im EU-Mehrebenensystem. Baden-Baden: Nomos Verlag, S. 271-292.
- Benz, Arthur/Susanne Lütz/Uwe Schimank/Georg Simonis (Hg.) (2007): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bieber, Tonia (2010): Europe à la Carte? Swiss Convergence Towards European Policy Models in Higher Education and Vocational Education and Training, in: Swiss Political Science Review, Special Issue 2010 Vocational Education and Training and Higher Education Policy in Switzerland, Austria and Germany, S. 773-800.
- Bleek, Wilhelm (2001): Geschichte der Politikwissenschaft in Deutschland. Von den Anfängen im Mittelalter bis in die Gegenwart nach der deutschen Vereinigung. München: C.H. Beck Verlag.
- Börzel, Tanja/Meike Dudziak/Tobias Hofmann/Diana Panke (2006): Warum sich Staaten (nicht) an die Regeln halten. DNR Sonderheft.
- Braun, Dietmar (2001): Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten, in: Uwe Schimank/Erhard Stölting (Hg.). Die Krise der Universitäten. (Leviathan Sonderheft 20), S. 243-264.
- Braun, Dietmar/Merrien, François-Xavier (1999): Governance of Universities and Modernisation of the State: Analytical Aspects', in: Dietmar Braun/François Xavier Merrien (Eds.): Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View. London: Jessica Kingsley Publishers, S. 9-33.
- Clark, Burton (1983): The Higher Education System. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton (1998): Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation, Oxford: Pergamon-Elsevier Science, 1998.
- Corbett, Anne (2005): Universities and the Europe of knowledge. Ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Community higher education policy, 1955-2005. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- De Boer, Harry/Jürgen Enders/Luidvika Leisyte (2007): Public Sector Reform in Dutch Higher Education. The organizational transformation of the university, in: Public Administration 85(1), S. 27-46.
- De Ruiter, Rik (2009): Multilateral Surveillance in Education by the OMC, in: Anja P. Jakobi/Kerstin Martens/Klaus Dieter Wolf (Eds.): Education in Political Science: Discovering a neglected field, London/New York: Routledge.140-155.
- Dill, David (1997): Higher education markets and public policy. Higher Education Policy, 10 (3-4), S. 167-185.

- DiMaggio, Paul/Powell Walter (1991): The Iron Cage Revisited: Institutionalised Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, in: Walter Powell/Paul DiMaggio (Eds.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago: Chicago University Press, S. 63-82.
- Dobbins, Michael (2011a): Higher Education Policies in Central and Eastern Europe. Basingstoke: Palgrave.
- Dobbins, Michael (2011b): Französische Hochschulpolitik: Wandel durch Internationalisierung? (TransState Arbeitspapier 152. SFB 597). Universität Bremen.
- Dobbins, Michael/Christoph Knill/Eva-Maria Vögtle (2011): An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance, in: Higher Education 62: 5, S. 665-683.
- Dobbins, Michael/Knill, Christoph (2009): Hochschulpolitik in Mittel- und Osteuropa. Konvergenz zu einem gemeinsamen Modell?, in: Politische Vierteljahresschrift, 50(2), S. 226-252.
- Enders, Jürgen (2009): Political Science and education research. Windows of opportunity for a neglected relationship, in: Anja P. Jakobi/Kerstin Martens/Klaus Dieter Wolf (Eds.): Education in Political Science. London/New York: Routledge, S. 205-218.
- Etzkowitz, Henry (2003): Innovation in innovation: the Triple Helix of university-industry-government relations, in: Studies of Science: Social Science Information Vol. 42, no. 3. 293-338.
- Färber, Christine (2000): Frauenförderung an Hochschulen: neue Steuerungsinstrumente zur Gleichstellung, Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Ferlie, Ewan/Christine Musselin/Gianluca Andresani (2009): The steering of higher education systems. A public management perspective, in: Higher Education 56(3), S. 325-348.
- Genschel, Phillip/Bernhard Zangl (2007): Die Zerfaserung von Staatlichkeit und die Zentralität des Staates, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 20-21, S. 10-16.
- Goedegebuure, Leo/Frans Kaiser/Peter Maassen/Lynn Meek/Frans van Vught/Egbert de Weert (1993): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Eine länderübergreifende Untersuchung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Goldschmidt, Dietrich/Ulrich Teichler/Wolff-Dietrich Webler (1984): Einleitung, in: Dietrich Goldschmidt/Ulrich Teichler/Wolff-Dietrich Webler (Hg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht, Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Hüther, Otto 2010: Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen, Wiesbaden : VS Verl. für Sozialwiss.
- Jakobi, Anja P./Janna Teltemann/Michael Windzio (2010): The Internationalization of Education Policy in a Cross-National Perspective, in: Kerstin Martens/Alexander-Kenneth Nagel/Michael Windzio/Ansgar Weymann: Transformation of Education Policy. National Responses to the PISA Study and the Bologna Process. Houndmills, Basingstoke: Palgrave, S. 326-371
- Jakobi, Anja/Kerstin Martens/Klaus Dieter Wolf (2009): Introduction. A Governance Perspective on education policy, in: dies. (Hg.): Education in Political Science. Discovering a neglected field. London/New York: Routledge, S. 1-20.
- Jakobi, Anja/Kerstin Martens/Klaus Dieter Wolf (Hg.) (2009): Education in Political Science. Discovering a neglected field. London/New York: Routledge.

- Knodel, Philipp/Heiko Walkenhorst (2010): What's England Got to Do with It? British Underestimation of International Initiatives in Education Policy, in: Kerstin Martens/Alexander-Kenneth Nagel/Michael Windzio/Ansgar Weymann (Eds.): Transformation of Education Policy. Basingstoke: Palgrave, S. 132-152.
- Kogan, Maurice (1984): The Political View, in: Burton Clark (Ed.): Perspectives on Higher Education. Eight disciplinary and comparative views, Berkeley: University of California Press, S. 1926-1932.
- Kogan, Maurice (1992): Political Science, in: Burton Clark (Ed.): The encyclopedia of higher education, Analytical Perspectives, Volume III, Oxford: Pergamon Press, S. 56-78.
- Kreft, Jesco (2006): Gewerkschaften und Spitzenverbände der Wirtschaft als bildungspolitische Akteure. Positionen, Strategien und Allianzen, Wiesbaden: VS Verlag.
- Krücken, Georg/Anna, Kosmützky/Mark Torca (Eds.) (2007): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. Bielefeld: Transcript.
- Lasswell, Harold (1972): Politics. Who gets what, when, how. New York: Meridian Books.
- Martens, Kerstin/Alessandra Rusconi/Kathrin Leuze (2007): New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organisations and Markets on Educational Policy Making. Basingstoke: Palgrave
- Martens, Kerstin/Alexander-Kenneth Nagel/Michael Windzio/Ansgar Weymann (Hg.) (2010): Transformation of Education Policy. Transformation of the State Series. Basingstoke : Palgrave.
- Martens, Kerstin/Klaus Dieter Wolf (2006): Paradoxien der neuen Staatsräson. Die Internationalisierung der Bildungspolitik in der EU und der OECD, in: Zeitschrift für Internationale Beziehungen 13(2), S. 145-176.
- Mayntz, Renate (2004): Deutsche Forschung im Einigungsprozeß. Die Transformation der Akademie der Wissenschaften in der DDR 1989-1992. Unter Mitarbeit von Hans-Georg Wolf. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Mayntz, Renate (2005): Governance Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie?, in: Gunnar Folke Schuppert (Hg.): Governance-Forschung. Vergewisserung über Stand und Entwicklungslinien. Baden-Baden, S. 11-20.
- Mayntz, Renate/Fritz Scharpf (1995): Der Ansatz des akteurszentrierten Institutionalismus, in: Renate Mayntz/Fritz Scharpf (Hg.): Gesellschaftliche Selbstregulierung und politische Steuerung, Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 39-72.
- Megie, Antoine/Pauline Ravinet (2004): Contrainte de coopération intergouvernementale et processus d'eupéanisation, La construction des espaces européens de l'enseignement supérieur et de la justice. Paper delivered to the conference on Europeanisation of Public Policies and European Integration, IEP-Paris, 13 February 2004.
- Musselin, Christine (2009): The Side Effects of the Bologna Process on Institutional Settings. The Case of France, in: Alberto Amaral/Christine Musselin/Guy Neave/Peter Maasen (Eds.): Europeanisation and the Governance of Higher Education and Research. Dordrecht: Springer. S. 181-205.
- Nagel, Alexander Kenneth (2009): Politiknetzwerke und politische Steuerung. Institutioneller Wandel am Beispiel des Bologna-Prozesses. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

- Nagel, Alexander-Kenneth/Philipp Knodel (2009): Education Policy Networks in a comparative perspective: Germany, Great Britain, Switzerland and New Zealand (Arbeitspapier 103/2009, SFB 597 Internationalisierung der Bildungspolitik), Universität Bremen.
- Neave, Guy (1999): The Evaluative State Reconsidered, *European Journal of Education*, 33(3), S. 265-284.
- Neave, Guy (2009): The Bologna Process as Alpha or Omega, or, on Interpreting History and Context as Inputs to Bologna, Prague, Berlin and Beyond, in: Alberto Amaral/Christine Musselin/Guy Neave/Peter Maasen (Eds.): *Europeanisation and the Governance of Higher Education and Research*. Dordrecht: Springer, S. 17-58.
- Neave, Guy/Frans van Vught (1991): *Prometheus Bound. The changing relationship between government and higher education in western Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Niemann, Dennis (2010): Turn of the Tide. New Horizons in German Education Policymaking through IO Influence in: Kerstin Martens/Alexander-Kenneth Nagel/Michael Windzio/Ansgar Weymann (2010): *Transformation of Education Policy*. Basingstoke: Palgrave. S. 77-104.
- Olsen, Johan (2007): The institutional dynamics of the European University, in: Peter Maassen/Johan Olsen (Eds.): *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer. S. 25-53.
- Phillip, Christine (2000): Auf dem Wege zum europäischen Bildungsmarkt. Supranationale Hochschulpolitik oder Wettbewerb der Hochschulsysteme? Universität Köln. Josef Eul Verlag, Köln.
- Ravinet, Pauline (2007): *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne. Entre chemin de traverse et sentier de dépendance*. Thèse doctorale – Centre de Sociologie des Organisations. Paris.
- Ravinet, Pauline (2008): From Voluntary Participation to Monitored Coordination. Why European Countries Feel increasingly bound by their Commitment to the Bologna Process, *European Journal of Education*, vol. 43 (3), S. 353-367.
- Schimank, Uwe (2005): Die akademische Profession und die Universitäten. „New Public Management“ und eine drohende Entprofessionalisierung, in: Thomas Klatetzki/Veronika Tacke (Hg.): *Organisation und Profession*, Wiesbaden: VS, S. 143-164.
- Serrano-Velarde Kathia (2008): *Evaluation, Akkreditierung und Politik. Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Sporn, Barbara (1999): *Responsive university structures. An analysis of adaptation to socioeconomic environments of US and European universities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Teichler, Ulrich (1996): Chancen und Grenzen der vergleichenden Hochschulforschung, in: Barbara Kehm/Ulrich Teichler (Hg.): *Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel, S. 15-50.
- Toens, Katrin (2009a): The Bologna process in German educational federalism. State strategies, policy fragmentation and interest mediation, in: *German Politics* 18/2, S. 246-265.
- Toens, Katrin (2009b): Hochschulpolitische Interessenvermittlung im Bologna-Prozess. Akteure, Strategien und machtpolitische Auswirkungen auf die nationalen Verbände, in: Britta Rehder/Thomas von Winter/Ulrich Willems (Hg.): *Interessen-*



- vermittlung in Politikfeldern. Vergleichende Befunde der Policy- und Verbändeforschung. Wiesbaden, S. 230-247.
- Vaira, Massimiliano (2004): Globalization and higher education organizational change. A framework for analysis, in: *Higher Education* 48, S. 483-510.
- van der Wende, Marijk/Jerone Huisman (2003): The Role of Europe in Higher Education Policy. Expansion across Borders and Levels, in: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, Vol 21(1), S. 30-47.
- van Vught, Frans (1989): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.
- Vögtle, Eva Maria/Christoph Knill/Michael Dobbins (2010): To what extent does transnational communication drive cross-national policy convergence? The impact of the Bologna-Process on Domestic Higher Education Policies, in: *Higher Education* 62:5, S. 665-683.
- Walter, Thomas (2006): *Der Bologna-Prozess. Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* Wiesbaden: VS Verlag.
- Webler, Wolff-Dietrich (1984): Forschung zur Hochschulpolitik und -planung des Staates, der Verbände und sozialer Bewegungen, in: *Forschungsgegenstand Hochschule*, in: Dietrich Goldschmidt/Ulrich Teichler/Wolff-Dietrich Webler (Hg.): *Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht*, Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 233-274.
- Witte, Johanna (2006): *Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna process*. Enschede: CHEPS/UT.
- Wolf, Klaus Dieter (2000): *Die Neue Staatsräson. Zwischenstaatliche Kooperation als Demokratieverbleib in der Weltgesellschaft*. Baden-Baden.
- Zimmer, Annette (2007): *Frauen an Hochschulen: winners among losers. Zur Feminisierung der deutschen Universität*, Opladen: Leske und Budrich.

# Psychologische Zugänge zur Hochschulforschung

**Edith Braun**  
Hannover

Hochschulforschung als interdisziplinäres Wissenschaftsfeld beschäftigt sich mit der Untersuchung von Lern- und Arbeitsbedingungen an Hochschulen und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft, dem Wandel sowie internationalen Vergleichen des komplexen Systems *Hochschule*. In diesem Beitrag<sup>1</sup> soll ein

Überblick über Forschungsaktivitäten der deutschsprachigen Psychologie in diesem Forschungsfeld gegeben werden.

Gerade in der deutschsprachigen Psychologie ist die Hochschulforschung wenig explizit beachtet. Beispielsweise ist die geringe Präsenz psychologischer Hochschulforschung an Lehrstuhlbezeichnungen sowie an Konferenzthemen im Bereich der Psychologie erkennbar: Dort wird die Bezeichnung *Hochschulforschung* so gut wie nicht verwendet. Auch wenn Hochschulforschung wenig als eigenes Wissenschaftsgebiet innerhalb der Psychologie wahrgenommen wird, leisten einzelne psychologische Vertreterinnen und Vertreter doch Forschungsbeiträge auf verschiedenen Ebenen. So gibt es einige Forschungsprojekte, die die Hochschule mit ihren Lern- und Arbeitsmöglichkeiten wissenschaftlich-theoretisch und -empirisch untersuchen.

Im Folgenden sollen die einzelnen Forschungsbeiträge systematisiert werden. Dazu werden die einzelnen Beiträge thematisch drei Fachgruppen der *Deutschen Gesellschaft für Psychologie* – „*Methoden und Evaluation*“, „*Pädagogische Psychologie*“ sowie „*Arbeits- und Organisationspsychologie*“ – zugeordnet.

Diese drei Fachgruppen bieten sich auch deshalb an, da sie Lehrbereiche im Psychologiestudium darstellen. An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich nicht um die Mitgliedschaft der Forschenden in den Fachgruppen, sondern um eine inhaltliche Zuordnung handelt. Die hier gewählte Reihenfolge entspricht meiner subjektiven

---

<sup>1</sup> Ich bedanke mich bei den zwei anonymen Gutachtenden sowie bei Tanja Meister für die sehr wertvollen Anregungen zu einer früheren Version dieses Beitrags.

Einschätzung, dass die Anzahl der Forschungsprojekte in den zuerst genannten Bereichen am höchsten ist.

## **Hochschulforschung im Bereich *Methoden und Evaluation***

Im Bereich Methoden und Evaluation sind thematisch die Forschungsfelder subsummiert, in denen typisch psychologische Verfahren zur Anwendung kommen; meist sind es statistische Analysen von großen Fragebogenuntersuchungen. Die Fragebogen werden psychometrisch überprüft, also auf deren Kennwerte wie Reliabilität und Validität. Aber auch Evaluationsstudien werden dieser Gruppe von Forschungsaktivitäten zugeordnet.

*Lehrveranstaltungsevaluation.* Es wurden zahlreiche psychometrische Inventare zur studentischen Beurteilung von Lehrveranstaltungen seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts publiziert. Die meisten Fragebogen sind fachübergreifend einsetzbar und das genuin Psychologische ist zu meist die testtheoretische Fundierung und Beachtung von statistischen Auswirkungen. Der Fragebogen ‚Veranstaltungsbeurteilung im Studienfach Psychologie‘ (Diehl & Kohr, 1977) wurde/ist für Lehrveranstaltungen in der Psychologie konzipiert. Diesen Fragebogen setzt Staufienbiel (2000) leicht adaptiert fachübergreifend an der Universität Marburg ein. Insbesondere differenziert er nach Lehrveranstaltungstypen, sodass ein Vergleich von Vorlesungen, Seminaren und Praktika untereinander möglich wird. Einige Fragebogen bieten auf Anfrage an den Autor bzw. die Autorin Vergleichswerte an, so beispielsweise der HILVE II (Rindermann, 2001) und das aktualisierte Instrument von Diehl (2003). Die Vergleichswerte beinhalten meist Mittelwert und Standardabweichungen je nach Lehrveranstaltungstyp, berechnet an einer großen Stichprobe, sodass ein Vergleich Aufschluss darüber gibt, ob die erzielten Werte eher eine gute oder eine schlechte Einschätzung darstellen. Alle veröffentlichten Fragebogen wurden mit Hilfe von Faktorenanalysen auf enthaltene Dimensionen untersucht, sodass mehrere Fragen zu Konstrukten zusammengefasst werden können.

Die Sicherstellung der Psychometrie eines Inventars steht oftmals im Widerspruch zu dem Wunsch von vielen Qualitätssicherungsbeauftragten, die möglichst kurze Lehrevaluationsinstrumente erwarten, um eine ökonomische Beantwortungszeit zu gewährleisten. Damit verbunden ist die Hoffnung, eine Akzeptanz der Befragung unter den Studierenden zu erreichen. Besonders umfangreich sind, mit mehr als 50 Items, die Inventare von Astleitner und Krumm (1996), Westermann, Spies, Heise und Wollburg-Claar (1998) sowie Winteler und Schmolck (1979). Etwas kür-

zer sind dagegen die Fragebogen von Gediga, von Kannen, Schnieder, Köhne, Luck und Schneider (2000), Basler, Bolm, Dickscheid und Herda (1995) sowie Gollwitzer, Kranz und Vogel (2006).

Seit Kurzem engagiert sich Spinath auf dem Gebiet der Lehrevaluation (Spinath & Stehle, im Druck) und zeichnet für die Lehrevaluation an der Universität Heidelberg verantwortlich. Die Arbeitsgruppe Steyer, Loßnitzer, Schmidt und andere führt an der Universität Jena die Lehrevaluation und begleitende Projekte wie Mittelbaubefragungen durch. Heise (Heise, Hasselhorn & Hager, 2003) entwickelte weitere, pädagogisch fundierte Skalen zur Bewertung von Lehre. Braun und Hannover führten an der Freien Universität Berlin die ersten kompetenzorientierte Lehrevaluationen ein (Braun, Gusy, Leidner und Hannover, 2008). Diese Berliner Forschungsgruppe konnte Zusammenhänge zwischen studentischen, subjektiven Lerngewinnen und der Lehreinstellung von Dozierenden genauso wie zwischen subjektiven Lerngewinnen und der beobachteten Lehrgestaltung empirisch nachweisen (Braun & Hannover, im Druck; Braun & Hannover, 2008).

Die meisten psychologischen Publikationen zum Thema Lehrevaluation sind psychometrisch orientiert. Es sind also primär empirische Forschungsaktivitäten, deren vermeintliches Ziel, die Optimierung der Lehre, nicht immer erkennbar ist. Die Verknüpfung zu Theorien der Didaktik oder Lehr-Lern-Ansätzen ist selten vorhanden. Ausnahmen bilden die Arbeiten von Braun und ihrem Team, die die Entwicklung eines psychometrischen Instrumentes mit sogenannten Lehransätzen verknüpfen (Braun & Hannover, 2008).

*Absolvierendenforschung.* Im Bereich der Absolvierendenforschung geht es meist um die retrospektive Bewertung der Lehre und den Verlauf des Berufsweges seit Studienende. Diese Daten erlauben Vergleiche, wie gut sich die Absolvierenden verschiedener Hochschulen und verschiedener Disziplinen auf dem Arbeitsmarkt einfanden. Auch wenn häufig Soziologinnen und Soziologen den Forschungsbereich leiten, so sind beispielsweise Mutz und Daniel (2008) aus Zürich sowie Reimer (2008) aus München als aktive psychologische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu nennen. Erwähnt sei, dass Daniel eine Professur für *Sozialpsychologie und Hochschulforschung* in Zürich innehat. Im Bereich der Absolvierendenbefragungen fehlen allerdings standardisierte, psychometrische Instrumente; auch werden keine psychologischen Konstrukte erfasst und wissenschaftlich ausgewertet. Daher stehen hier oftmals soziologische Methoden und Aussagen, beispielsweise über den Verbleib von bestimmten Absolventinnen und Absolventen unterschiedlicher sozialer Herkunftsgruppen, im Vordergrund.

*Qualitätsmanagement.* Ein mit der Lehrevaluation und Absolvierendenbefragung eng verbundenes Thema ist das Qualitätsmanagement an Hochschulen. Hier geht es um die Verknüpfung derartiger Maßnahmen zu einem Gesamtkonzept. Spiel aus Wien vertritt die Psychologie vielseitig zu dem Thema – so fordert sie immer wieder dazu auf, Qualitätsmanagement theoretisch und konzeptionell zu fundieren (Spiel, 2001). Ein Qualitätsmanagement-Konzept, das unter anderem Lehrevaluation, Absolvierenden- sowie Lehrendenbefragungen umfasst, wurde von Rudinger und Mitarbeitenden entwickelt (Heidemann, Rietz, Krahn, Riek & Rudinger, 2005; Hörsch & Rudinger, 2009). Das Gesamtkonzept ist eines der wenigen, welches zentral mehrere Interventionen an einer Hochschule zusammenführt. Das Projekt von Rudinger ist am Zentrum für Evaluation und Methoden in Bonn angesiedelt und wird anderen Hochschulen kommerziell angeboten.

Moosbrugger und Schweizer (2002) machen sich ebenfalls mannigfaltig in der universitären Evaluationsforschung verdient. Moosbrugger's persönliches Interesse, Lehrbücher zu evaluieren, könnte ein innovatives Forschungsfeld für die Hochschulforschung sein. Hierzu liegen bislang keine Publikationen vor.

*Hochschulranking.* Als weiteres, vorrangig empirisch ausgeprägtes Forschungsfeld ist das Hochschulranking zu nennen, das sich mit dem Vergleich von Hochschulen in Bezug auf Forschungsaktivitäten und Lehrqualität beschäftigt. Auch dieses Feld ist kein primär psychologisches Forschungsfeld, sondern wird von einer Reihe von interdisziplinären Teams bearbeitet. Hochschulrankings werden besonders oft von den Medien rezipiert und entsprechend werbekräftigt aufbereitet, eine theoretische Fundierung der verwendeten Leistungsindikatoren fehlt allerdings meistens. Neben der bereits oben erwähnten Bewertung der Lehre werden zunehmend auch Forschungsaktivitäten evaluiert. Diese Forschungsrichtung wird sicherlich vor dem Hintergrund des zunehmenden Wettbewerbs der Hochschulen untereinander sowie der leistungsbezogenen Mittelvergabe an Bedeutung gewinnen. Es werden standardisierte Verfahren zur Erhebung von Publikations- und Zitationsdaten benötigt. Sowohl beim Hochschulranking der Lehre, aber auch der Forschung vertreten insbesondere Daniel und seine Kollegen aus Zürich die Psychologie nachhaltig (Bornmann & Daniel, 2010; Mutz & Daniel, 2008). Schui und Krampen (2007) an der Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation entwickeln derzeit umfassende Verfahren zur Messung von Forschungsaktivitäten.

*Hochschulzugang.* Die Entwicklung psychometrischer Tests zur Studierendenauswahl ist als Forschungsgebiet zu nennen, auf dem genuin

psychologische Wissenschaftsmethoden zur Anwendung kommen. Da Studienplätze – bis auf wenige Ausnahmen – nicht mehr bundesweit zentral vergeben werden, sind die Hochschulen aufgefordert, geeignete Maßnahmen für die Auswahl ihrer Studierenden zu ermitteln. Eine Arbeitsgruppe um Wilhelm wurde mit der Entwicklung eines Studieneingangstests für Interessierte am Studienfach Psychologie beauftragt (Formazin, Wilhelm, Schroeders, Kunina, Hildebrandt & Köller, 2008). Während Wilhelm und Kolleginnen und Kollegen einen Schwerpunkt auf kognitive Leistungsfähigkeiten legen, berücksichtigen Gold und Team (Gold & Souvignier, 2005; Gentsch & Gold, 2008) Motivation als begünstigende Voraussetzung für Studienerfolg. Von Stumm (2010) forscht ebenso auf dem Gebiet des Studienerfolgs. Entsprechend theoretischen Erwartungen innerhalb der Investitionstheorie kann sie einen empirischen Einfluss von *intellektuellem Engagement* auf erbrachte Studienleistungen (meist in Form von Klausurergebnissen) nachweisen.

Schiefele, Streblov, Ermgassen und Moschner (2003) können ebenfalls in einer Längsschnittstudie als bedeutsame Prädiktoren für Studienerfolg neben der Abiturnote Anstrengungsmanagement und Wettbewerbsmotivation – operationalisiert als Vordiplomnote – identifizieren. Bergmann aus Linz (Bergmann, 2008) untersucht Studienanfängerinnen und Studienanfänger mit ungünstigen kognitiven Leistungsvoraussetzungen. Auch in dieser Stichprobe lässt sich der Einfluss von nonkognitiven Fähigkeiten, insbesondere diverser Motivationsaspekte und Gewissenhaftigkeit, auf einen positiven Studienverlauf nachweisen.

Das Thema Studierendenauswahl wurde im Jahr 2005 in der *Psychologischen Rundschau* – einer Zeitschrift, die im Namen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie herausgegeben wird und als offizielle Informationsplattform für Mitglieder dient – umfassend diskutiert (u.a. Hornke & Zimmerhofer, 2005; Stemmler, 2005; Steyer, Yousfi & Würfel, 2005; Schüpbach & Klauer, 2005; Trost, 2005). In dem Diskussionsforum der *Psychologischen Rundschau* wird der disziplinenübergreifende Nutzen der psychologischen Expertise in Testentwicklung und Auswahlverfahren für die deutsche Hochschulforschung deutlich.

Auch wissenschaftliche Projekte zur Entwicklung von *self-assessment*-Verfahren zur Studienfachauswahl werden von Psychologinnen und Psychologen geleitet (Heukamp & Hornke, 2008; Reiß, Moosbrugger, Tillmann & Krömker, 2009; Schüpbach, 2006). Besonders umfassend beschäftigt sich Hell mit studentischen, online-basierten Selbsttests als Eingangsvoraussetzung für ein Studium (Hell, Ptok, & Schuler, 2007). In *self-assessment*-Verfahren geht es meist darum, fundierte Informationen über ein bestimmtes Studienfach für interessierte Studierende zur Verfü-

gung zu stellen, unter anderem um die Abbruchquote aufgrund von falschen Erwartungen zu verringern.

Ein nicht unerheblicher Teil der psychologischen Hochschulforschung wendet typische statistische Methoden der Psychologie an. Einige genannte Projekte gehen streng empirisch vor, sind allerdings wenig theoretisch fundiert. Die Anwendung neuester Methoden bietet sich insbesondere bei sehr hohen Fallzahlen oder auch mehrere Erhebungszeitpunkte umfassenden Daten an. Gerade in jüngster Zeit wurden entsprechende neue Methoden entwickelt: Es sei auf die Mehrebenenanalysen und die Verknüpfung zu Strukturgleichungsmodellen verwiesen, genauso wie auf die Fortschritte in der probabilistischen Testtheorie. Diese methodischen Kenntnisse, die zwar nicht genuin psychologisch, aber in der Ausbildung gut verankert und bei einigen psychologischen Forschenden sehr profund vorhanden sind, werden auch in/von anderen Disziplinen und in der Hochschulforschung allgemein sehr geschätzt.

### **Hochschulforschung im Bereich *Pädagogische Psychologie***

Sicherlich sind einige bereits erwähnte Forschungsprojekte thematisch nicht ausschließlich der Fachgruppe Evaluation und Methoden zuzuordnen, sondern verwenden pädagogisch-psychologische Konzepte zur theoretischen Fundierung und Hypothesenformulierung.

Im Folgenden werden Projekte vorgestellt, die sich wissenschaftlich mit der Optimierung von Hochschullehre im pädagogisch-didaktischen Sinne beschäftigen. Zunächst ist die aktuelle Förderlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur ‚Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre‘ zu nennen, in der insgesamt 32 Projekte gefördert werden. An 14 Projekten sind Psychologinnen und Psychologen als Antragstellende beteiligt. Diese Ausschreibung mit einem Gesamtfördervolumen von 17 Millionen Euro spiegelt die wachsende (politische) Bedeutung der Hochschulforschung wider.<sup>2</sup> Da die Forschungsvorhaben erst angelaufen sind, liegen noch keine abschließenden Publikationen vor. Im Folgenden werden die Projekte skizziert und inhaltlich kategorisiert; eine derartige Systematisierung gibt Aufschluss über psychologische Forschungsthemen. Die Kategorien sind *Hochschuldidaktik*, *Psychologie in der Lehramtsausbildung sowie der Medizinausbildung* und weitere Möglichkeiten der *Qualitätsentwicklung der Hochschullehre*. Da in diesem Beitrag die Rolle der Psychologie in der Hochschulforschung vorgestellt werden soll, kommt es lediglich zur

---

<sup>2</sup> <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/zeigen.html?seite=6352> (29.8.2011)

namentlichen Benennung der Psychologinnen und Psychologen, obwohl in allen Projekten interdisziplinär mit bedeutenden Hochschulforschenden anderer Wissenschaftsrichtungen kooperiert wird.

*Hochschuldidaktik.* An dieser Stelle werden Forschungsvorhaben eingeordnet, die sich auf die Optimierung der Hochschullehre durch gezielte, wissenschaftlich fundierte Weiterbildungen für Lehrende beziehen. Schworm entwickelt und evaluiert gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen eine hochschuldidaktische Weiterbildung in dem Projekt ‚Lehre-Profi – Kompetenzmodell professioneller Hochschullehre‘, die sich am Bedarf der Hochschullehrenden orientiert. Auch Wildt, Merkt und Nückles analysieren die hochschuldidaktische Professionalisierung von Hochschullehrenden und beziehen formelle sowie informelle Lernprozesse in dem Projekt ‚ProfiLe – Professionalisierung in der Lehre‘ mit ein. Metz-Göckel, die sich als Soziologin in der Psychologie promovierte, leitet gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen zwei vom BMBF geförderte Forschungsprojekte im Bereich der Hochschuldidaktik.

In einem internationalen Projekt (Niederlande, Schweden und Deutschland) werden konventionelle Lehrformen mit der konstruktivistischen Lehrform des *Problem Based Learning* verglichen, bei dem Studierende in authentischen Situationen und im sozialen Austausch lernen. Ziel des Projekts ‚PBL – Wirksamkeit problembasierter Lernens als hochschuldidaktischer Methode‘ ist es unter anderem, Formen der Umsetzung problembasierter Lernens zu identifizieren. In dem zweiten Kooperationsprojekt ‚LeWI – Einstellung von Lehrenden zur Lehre, Studienerfolg und Wirksamkeit von Interventionen zugunsten guter Lehre‘ mit Heise werden zum einen Einstellungen der Lehrenden zur Lehre, zu den Studierenden, zur Studienstrukturreform sowie zur *Gender-Diversity-Dimension* untersucht. Zum anderen werden hochschuldidaktische Weiterbildungen unter Berücksichtigung einer *gender-sensiblen* Lehre angeboten. Die Auswirkungen der hochschulpolitischen Veränderungen (Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative) auf die Hochschullehre untersucht Wildt gemeinsam mit dem Soziologen Krücken in dem Projekt ‚ConGo@universities – Conflicting Goals at universities‘.

*Lehramtsausbildung.* Viele Pädagogische Psychologinnen und Psychologen engagieren sich in der Lehramtsausbildung. Meist geht es um die Förderung der Fähigkeit zukünftiger Lehrer, Unterrichtsprozesse effektiv zu gestalten, also Schülerinnen und Schüler zum Lernen zu motivieren, eine Gruppe von jungen Menschen anzuleiten sowie sich selbst während des Berufslebens weiterzubilden (Lebenslanges Lernen). Ein Projekt mit dem Ziel der Optimierung der Lehramtsausbildung, das den Fokus auf zukünftige Mathematiklehrer/innen legt, leitet Hänze in Zusammenarbeit



mit Mathematikerinnen und Mathematikern. Das Projekt nennt sich ‚LIMA – Lehrinnovation in der Studieneingangsphase – Mathematik im Lehramtsstudium‘. Möller, Prenzel und Seidel befragen in dem Projekt ‚PaLea – Panel zum Lehramtsstudium‘ Lehramtsanwärterinnen im Längsschnitt nach ihren Kompetenzen, Fähigkeiten und Einstellungen zu Studienbeginn und im Verlauf des Studiums. Nebenbei sei angemerkt, dass Seidel einen Lehrstuhl für *Unterrichts- und Hochschulforschung* in München innehat.

Wie bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern sind auch für angehende Medizinerinnen und Mediziner psychologische Fähigkeiten wie Gesprächsführung oder Umgang mit schwierigen Situationen von Bedeutung. Den beiden Studienfachrichtungen (Lehramt und Medizin) ist darüber hinaus eine Ausbildung auf einen konkreten Beruf gemeinsam, es sollen also konkrete Handlungsfähigkeiten während eines Hochschulstudiums erworben werden.

*Medizinausbildung.* Insbesondere in sogenannten Reformstudiengängen der Medizin werden psychologische Handlungsfähigkeiten von Studierenden gestärkt. In dem Projekt ‚ProfKom – Professionalisierung von zukünftigen Ärzt/inn/en im Bereich der Kommunikationskompetenz‘ unter der Leitung von Prenzel und Medizinerinnen und Mediziner wird eine medienbasierte Lernumgebung zur Förderung von Gesprächsführungsfähigkeiten der Medizinstudierenden entwickelt. Nückles und Forschungskolleg/inn/en der Medizin entwickeln ein web-basiertes, theoretisch fundiertes Self-Monitoring-Tagebuch und anschließende Selbstregulationstrainings für Medizinstudierende. In Experimenten wird die Wirksamkeit der Intervention in dem Projekt ‚SMMS – Förderung effektiven Wissenserwerbs im Medizinstudium durch Verbesserung der Kompetenz zum selbstregulierten Lernen von Studierenden‘ überprüft.

*Weitere Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung der Hochschullehre.* Hier werden Projekte dokumentiert, die auf verschiedenen Ebenen ansetzen, um die Hochschullehre in bestimmten Aspekten zu optimieren. In dem Kooperationsprojekt ‚MogLI – Motivation und Anreize zu guter Lehre‘ untersucht Wild mit Wirtschaftswissenschaftlerinnen und Wirtschaftswissenschaftlern die Personaleinführung Neuberufener unter besonderer Berücksichtigung von Anreizsystemen. Scharlau erforscht in dem interdisziplinären Projekt ‚STEP – Studium und Beruf: Subjektive Theorien von Studierenden und Lehrenden zwischen Praxisbezug, Employability und Professionalisierung‘ subjektive Einstellungen von Lehrenden und Studierenden und entwickelt Inventare, die der Selbstreflexion eigener Wertvorstellungen und deren Auswirkung dienen sollen.

Fries überträgt die Forschung zur Prokrastination, dem Aufschieben von Handlungen, auf Studierende. In dem Projekt ‚ProDI-H – Prokrastination im Hochschulkontext‘ werden gemeinsam mit Informatikerinnen und Informatikern Diagnoseinstrumente und Interventionen entwickelt und evaluiert, um Studierende zum zeitnahen Durchführen von Aufgaben zu aktivieren. Kerres und Kolleginnen und Kollegen beschäftigen sich mit der Implementation der *Lifelong-Learning*-Idee für die Hochschule. Insbesondere befassen sie sich in dem Projekt ‚Stu+Be – Studium für Berufstätige‘ mit der Öffnung der Studienangebote für Berufstätige, was eine aktuelle politische Vorgabe des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aufgreift (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2010).

Die eben gemachten Angaben wurden der Internetseite des Rahmenprogramms des BMBF zur Förderung der empirischen Bildungsforschung (siehe oben) entnommen, dort werden die Projekte inhaltlich und mit einer eigenen Webseite vorgestellt. Diese knappe Darstellung der vom BMBF geförderten Projekte macht das Engagement Pädagogischer Psychologinnen und Psychologen in der Hochschulforschung sichtbar. Unabhängig von der BMBF-Förderlinie sind weitere Projekte aus der Pädagogischen Psychologie zu nennen.

Schiefele, Krapp, Wild und Winteler (1993) entwickelten einen psychometrischen „Fragebogen zum Studieninteresse“. Damit legte diese Autorengruppe bereits vor zwei Jahrzehnten ein Fundament für eine theoretisch fundierte, pädagogisch-psychologische Hochschulforschung.

Seidel forscht ebenfalls im Bereich der Lehramtsausbildung und überträgt Erkenntnisse aus der Schulforschung im Fach Mathematik, welche Videoanalysen verwendet, auf die Lehramtsausbildung (Gröschner, Seidel & Shavelson, im Druck; Prenzel, Seidel & Kobarg, im Druck). Neben der Forschung zur Lehrgestaltung für Lehramtsstudierende gibt es weitere innovative Forschungsimpulse zum Thema Lehrgestaltung, und zwar innerhalb der Psychologieausbildung. Soellner, Scheibner und Hapkemeyer (im Druck) untersuchen das unter Psychologiestudierenden als unbeliebt geltende Fach Statistik und Methoden. Die Wissenschaftlerinnen geben hier wissenschaftlich fundierte Hinweise zur Optimierung der Lehre in diesem Fach – es werden speziell Hinweise für den Einsatz von E-Learning-Anteilen gegeben.

Als Resümee dieser Darstellung der Hochschulforschungsprojekte lässt sich Folgendes zusammenfassen. Im Bereich der Pädagogischen Psychologie ist ein Forschungsschwerpunkt auf der Hochschuldidaktik zu erkennen. Unter Hochschuldidaktik werden Projekte zusammengefasst, welche die Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungen für

Hochschullehrende verfolgen. Hochschuldidaktik kann nicht als ein primär *psychologischer* Forschungsbereich verstanden werden – gerade die Erziehungswissenschaft weist diesbezüglich eine lange Forschungstradition auf. So sind auch Professuren der Hochschuldidaktik geradezu durchgängig der Pädagogik zugeordnet. Als psychologisches Merkmal kann die starke empirische Orientierung in den jeweiligen Forschungsprojekten bezeichnet werden. Während erziehungswissenschaftliche Projekte zur Hochschuldidaktik sich bislang eher normologisch ausrichteten, bringt die Psychologie eine empirische Herangehensweise ein.

Die Kategorien Medizin- und Lehramtsausbildung sind ebenfalls nicht psychologisch; hier engagieren sich allerdings Pädagogische Psychologinnen und Psychologen mit ihren wissenschaftlichen Kenntnissen, um die angehenden Lehrer und Ärztinnen mit psychologischen Handlungsfähigkeiten auszustatten. Die dort angesiedelte Forschung und insbesondere die wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten über die Ausbildung in Medizin bzw. im Lehramt können als Hochschulforschung bezeichnet werden.

## **Hochschulforschung im Bereich Arbeits- und Organisationspsychologie**

Weitere Erkenntnisse zur Hochschulforschung liefern Untersuchungen zu Arbeitsplatz und -umgebung an Hochschulen aus der Arbeits- und Organisationspsychologie. Allerdings haben sich Forschende dieser Fachgruppe relativ wenig explizit dem Thema Hochschulforschung gewidmet. Einschlägige Projekte werden im Folgenden vorgestellt.

Gusy mit Kolleginnen und Kollegen führten Studierendenbefragungen zum Gesundheitsverhalten und der Frage durch, was an Hochschulen zum Gesundheitsverhalten der Mitarbeitenden beigesteuert wird. Neben Themen wie dem Suchtpotenzial Studierender werden auch Fragen zum Burnout untersucht. Nowakowski und Braun (2011) verglichen den Stress Studierender in den alten und neuen Studiengängen und stellten dabei zwar etwas stärker auftretenden Stress bei Master- als bei Diplomstudierenden fest – generell wurde jedoch lediglich ein niedriges Level an Belastung ermittelt, entgegen der in den Medien vertretenen Meinung, in den neuen Studiengängen wären die Studierenden überlastet.

Einen theoretischen Beitrag liefern Kluge und Mitarbeitende (2007), indem sie Erkenntnisse aus der Motivationsforschung auf die Hochschulen übertragen. Unter Berücksichtigung der Motivation (*prevention versus promotion focus*) der Lehrenden wird die Wirkung von Lehrevaluationsergebnissen untersucht. Je nachdem, ob eine Person eher darauf fo-

kussiert, was sie gewinnen oder verlieren kann, reagieren Lehrende auf positive oder negative studentische Beurteilungen sehr unterschiedlich. Diese Arbeitsgruppe beschäftigt sich jedoch zum aktuellen Zeitpunkt nicht mehr mit Themen der Hochschulforschung.

Richter (2009; Schmidt & Richter, 2008) erforscht in ihrer Qualifikationsarbeit die Führungsfähigkeiten von Lehrstuhlinhaberinnen und -inhabern aus Sicht von wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Diese Forschungsarbeit verbindet Hochschulforschung mit einem klassischen Feld der Arbeits- und Organisationspsychologie, der Mitarbeiterführung. Die Arbeit wurde auch von der Gesellschaft für Hochschulforschung als herausragend gewürdigt.

Im Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie ist ein Forschungspotenzial für die Hochschulforschung auszumachen. In meinen Augen könnte insbesondere Forschung zum *change management*, zu Personal- und Organisationsentwicklung (also Themen der Arbeits- und Organisationspsychologie), aktuelle Forschungsfragen der Hochschulforschung beantworten. Gerade in Zeiten der Hochschulreform sind Erkenntnisse darüber gefragt, wie systematische Umstrukturierungen von Hochschulen möglichst für alle involvierten Personengruppen konstruktiv gestaltet werden können. Mögliche Themen wären hierbei: Wie lassen sich Personengruppen wie Lehrende, Studierendenvertretungen und Verwaltungspersonal in Entscheidungsprozesse einbinden? Wie kann ein neues Arbeitsprofil von Lehrenden vermarktet werden? Wie sollten übergeordnete Ziele der Hochschulleitung an Mitarbeitende kommuniziert werden?

Ebenso dürfte eine gezielte Personalbesetzung von Professuren aufgrund der vermehrten Trennung von Forschung und Lehre sinnvoll sein. Aber auch frühzeitige personenbezogene Stellenausschreibungen werden aufgrund der immer öfter auftretenden Schwierigkeiten, derartige Stellen zu besetzen, künftig vermehrt von Bedeutung sein. Gleiches gilt sicherlich ebenso für die „neuen Hochschulprofessionellen“, also die sich ausbildende mittlere Managementebene an den Hochschulen (Fakultätsgeschäftsführer/innen u.a.). All diese Themen können der psychologischen Forschung zu Personalführung und Organisationsentwicklung zugeordnet werden.

## **Resümee**

Diese Übersicht von Forschungsaktivitäten im deutschsprachigen Raum macht deutlich, dass, obwohl Hochschulforschung nicht als explizites Forschungsfeld der Psychologie gilt, sie dennoch gut vertreten ist.

Drei Fachgruppen der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, die auch Lehrbereiche im Psychologiestudium sind, erweisen sich als nützliche Systematisierungshilfe, da alle Forschungsaktivitäten so thematisch geordnet werden konnten. Dennoch ist die Systematisierung entlang der ausgewählten psychologischen Teildisziplinen nicht eindeutig. Bereits im Text wurde darauf hingewiesen, dass auch andere Zuordnungen möglich wären.

Die thematische Zuteilung der Forschungsprojekte innerhalb der drei Fachgruppen extrahiert die Subkategorien Lehrveranstaltungsevaluation, Absolvierendenforschung, Qualitätsmanagement, Hochschulranking, Hochschulzugang, Hochschuldidaktik, Lehramtsausbildung, Medizinausbildung sowie Qualitätsentwicklung der Hochschullehre. Für den Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie könnten Kategorien wie *change management* und Personalführung benannt werden. All diese Subkategorien sind nicht genuin psychologische Forschungsfelder, sondern klassische Felder der interdisziplinären Hochschulforschung.

Durch die Grobeinteilung in die drei psychologischen Fachgruppen auf der einen Seite und die interdisziplinär ausgelegten Subkategorien auf der anderen Seite wird meiner Ansicht nach das Selbstverständnis der psychologischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler deutlich: Auch wenn es bedeutsame Forschungsaktivitäten gibt, so beschäftigen sich die Forschenden meist nicht ausschließlich mit Hochschulforschung, sondern verstehen sich sehr wahrscheinlich eher als „Pädagogische Psychologin“ oder „Methodiker“. Dies wird an dieser Stelle als Hypothese formuliert, die einer weiteren Überprüfung bedarf.

Ferner kann der vorliegende Bericht keine kritische Beurteilung der vorliegenden Forschungsarbeiten gewährleisten; vielmehr wird das Ziel verfolgt, zum ersten Mal einen Überblick der deutschsprachigen psychologischen Hochschulforschung zu bieten. Dazu wurden im vorliegenden Beitrag die Arbeiten von deutschsprachigen Kolleginnen und Kollegen vorgestellt, die getroffenen Aussagen und Hypothesen gelten für diesen Raum.

Bei einer internationalen Betrachtung, die den vorgesehenen Rahmen bei Weitem sprengen würde, wären andere Aussagen zu treffen. Hochschulforschung ist gerade im Bereich der internationalen Pädagogischen Psychologie sehr gut vertreten. So ist zum Beispiel in der „European Association for Research on Learning and Instruction“ (EARLI), welche eine europäische Wissenschaftsgesellschaft der Erziehungswissenschaft sowie der Pädagogischen Psychologie ist, eine Gruppe von Forschenden („special interest group“) zu „higher education“ vorhanden. Diese Gesellschaft ist zum einen interdisziplinär angelegt und zum anderen wird dort

explizit das Thema Hochschulforschung wissenschaftlich bearbeitet. Bei einer internationalen Übersicht wären sicherlich auch die äußerst unterschiedlichen Strukturen der Bildung im tertiären Bereich zu berücksichtigen; oftmals wird zum Beispiel die Erwachsenenbildung im europäischen Ausland zu „higher education“ gezählt. Auch deshalb sind die hier getroffenen Aussagen ausschließlich für den deutschsprachigen Raum gültig.

Der hier gebotene Überblick beinhaltet zunächst keine generellen Aussagen zu theoretischen oder empirischen Erkenntnissen der psychologischen Hochschulforschung. Ansatzweise wurden vorliegende Ergebnisse der Forschung zu Prädiktoren von Studienerfolg aufgezeigt, welche den Schluss zulassen, dass neben der Leistungsfähigkeit von Studienanfängerinnen und -anfängern insbesondere nonkognitive Aspekte wie Motivation bedeutsame Prädiktoren für Studienerfolg sind. Eine derartige inhaltliche Reflexion der psychologischen Hochschulforschung würde jeweils einen eigenen Beitrag für jeden Bereich (beispielsweise Absolvierendensforschung oder Mitarbeiterführung) in Anspruch nehmen. Auch dies konnte im vorliegenden Beitrag nicht gewährleistet werden. Insbesondere die inhaltliche Auseinandersetzung und Verknüpfung im Bereich der Lehrevaluation mit der Hochschuldidaktik stellt ein derartiges Forschungsdesiderat dar. Auch die Lehr-Lern-Forschung im Hochschulbereich, oder besser gesagt die „Kompetenzforschung“ ist noch eher wenig untersucht.

Zudem zeigt die hier dargestellte Auflistung, dass kaum Arbeiten vor Mitte der 1990er Jahre entstanden sind. Ich möchte behaupten, dass sich die psychologische Hochschulforschung langsam anbahnte und erst in den letzten Jahren einen Durchbruch findet.

Abschließend möchte ich den vielseitigen Beitrag der Psychologie für die Hochschulforschung betonen. Insbesondere Methodikerinnen und Methodiker sind über die eigenen Fachgrenzen hinweg für ihre Expertise der Testentwicklung im Bereich der Hochschulforschung geschätzt.

Ganz der Idee der aktuellen Hochschulreform verbunden, sind viele der hier skizzierten Forschungsprojekte interdisziplinär ausgerichtet. Viele aktuelle Forschungsimpulse wie die BMBF-Ausschreibung oder Verfahren zur Studierendenauswahl gehen von dem gegenwärtigen Reformprozess, dem sogenannten Bologna-Prozess, aus. Genauso bedeutend, aber noch weniger diskutiert als wirksame Stimuli sind stark abnehmende staatliche Finanzierungsgrundlagen und der demographische Wandel. Dies sind Themen, die interdisziplinär bearbeitet werden und werden müssen. Damit reiht sich diese Übersicht zur Psychologie in der Hochschulforschung in die weiteren Perspektiven anderer Disziplinen ein.

## Literatur

- Astleitner, H. & Krumm, V. (1996). Dimensionen von Lehrverhalten: Faktorenstrukturen 1. und 2. Ordnung mit Kreuzvalidierung. *Empirische Pädagogik*, 10, 7-26.
- Basler, H. D., Bolm, G., Dickscheid, T. & Herda, C. (1995). Marburger Fragebogen zur Akzeptanz der Lehre. *Diagnostica*, 41, 62-79.
- Bergmann, C. (2008). Das Befinden von Studierenden. Eine Tagebuchstudie bei Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 239-259). Münster, New York: Waxmann.
- Bornmann, L. & Daniel, H.-D. (2010). The citation speed index: a useful bibliometric indicator to add to the h index. *Journal of Informetrics*, 4, 444-446.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54 (1), 30-42.
- Braun, E. & Hannover, B. (2008). Zum Zusammenhang zwischen Lehr-Orientierung und Lehrgestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik, Sonderheft 9 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 277-291.
- Braun, E. & Hannover, B. (im Druck). Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb in der universitären Lehre. Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen Studierender und unabhängigen Beobachtungen relevanter Merkmale universitärer Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010). Wir fördern Aufstieg durch Bildung. Verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/de/12676.php#> [24.10.2010].
- Rahmenprogramm des BMBF zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Verfügbar unter: <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de> [24.10.2010].
- Diehl, J. M. & Kohr, H. U. (1977). Entwicklung eines Fragebogens zur Beurteilung von Hochschulveranstaltungen im Fach Psychologie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 24 (2), 61-75.
- Diehl, J. M. (2003). Normierung zweier Fragebogen zur studentischen Beurteilung von Vorlesungen und Seminaren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50 (1), 27-42.
- Formazin, M., Wilhelm, O., Schroeders, U., Kunina, O., Hildebrandt, A. & Köller, O. (2008). Validitäts- und Nützlichkeitsüberlegungen zur Studierendenauswahl im Allgemeinen mit Präzisierungen für das Fach Psychologie im. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 204-214). Göttingen: Hogrefe.
- Gediga, G., v. Kannen, K., Schnieder, F., Köhne, S., Luck, H. & Schneider, B. (2000). KIEL: Ein Kommunikations-Instrument für die Evaluation von Lehrveranstaltungen. Bissendorf: Methodos.
- Gentsch, S. & Gold, A. (2008). Studierendenauswahl durch Interviews – Ergebnisse einer Pilotstudie. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 156-167). Göttingen: Hogrefe.
- Gold, A. & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (4), 214-222.

- Gollwitzer, M., Kranz, D. & Vogel, E. (2006). Die Validität studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen und ihre Nützlichkeit für die Verbesserung der Hochschullehre: Neuere Befunde zu den Gütekriterien des »Trierer Inventars zur Lehrveranstaltung« (TRIL). In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Didaktik und Evaluation in der Psychologie* (S. 90-104). Göttingen: Hogrefe.
- Gröschner, A., Seidel, T., & Shavelson, R. J. (in press). *Methods for Studying Teacher and Teaching Effectiveness*. In J. Hattie, & E. M. Anderman (Eds.), *International Handbook of Student Achievement*. London/New York: Routledge.
- Heidemann, K., Rietz, C., Krahn, B., Riek, S. & Rudinger, G. (2005). Das Bonner Modell der Hochschulevaluation: Ein universitätsweites Verfahren zur Bewertung von Hochschulleistungen. *Zeitschrift für Evaluation*, 2, 195-219.
- Heise, E., Hasselhorn, M. & Hager, W. (2003). Lehrvaluation, Lehrveranstaltungszufriedenheit und Leistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 43-57.
- Hell, B., Ptok, C. & Schuler, H. (2007). Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS): Anforderungsanalyse für das Fach Wirtschaftswissenschaften. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 51, 88-95.
- Heukamp, V., Hornke, L. F. (2008). Self-Assessment – Online-Beratung für Studieninteressierte. In: H. Schuler (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. (S. 78-84). Göttingen: Hogrefe.
- Hornke, L. & Zimmerhofer, A. (2005). Profilbildung von Hochschulen und Studierenden als Aufgabe der Studierendenauswahl. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 146-148.
- Hörsch, K. & Rudinger, G. (2009). Qualitätssicherung von Lehre und Studium an Hochschulen: Von Evaluationsergebnissen zu Maßnahmen – aktuelle Entwicklungen an der Universität Bonn. In G. Rudinger, K. Hörsch & T. Krüger (Hrsg.), *Forschung und Beratung – Das Zentrum für Evaluation und Methoden* (S. 39-47). Göttingen: V&R unipress.
- Kluge, A. & Schüler, K. (2007). *Qualitätssicherung und -entwicklung an Hochschulen: Methoden und Ergebnisse*. Lengerich: Pabst Science Publisher.
- Koske, I. & Wörgötter, A. (2010). *Germany's Growth Potential, Structural Reforms and Global Imbalances*. OECD Economics Department Working Papers.
- Moosbrugger, H. & Schweizer, K. (2002). Evaluationsforschung in der Psychologie. *Zeitschrift für Evaluation*, 1 (1), 19-37.
- Mutz, R. & Daniel, H.-D. (2008). Kompetenzadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen – untersucht am Beispiel der ETH Zürich. In B. M. Kehm (Hrsg.), *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand*. Festschrift für Ulrich Teichler (S. 97-106). Frankfurt a. M.: Campus.
- Nowakowski, A. & Braun, E. (2011). Studienstress und erlebte Kompetenzzuwächse in der Hochschullehre. In: M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.): *Psychologiedidaktik und Evaluation VIII* (S. 265-276). Aachen: Shaker Verlag.
- Organisation For Economic Co-operation And Development (Hg.) (2008). *Germany*. OECD Economic Surveys, Volume 2008/7. Verfügbar unter <http://puck.source.oecd.org/vl=136401/cl=30/nw=1/rpsv/cgi-bin/fulltextew.pl?prpsv=/ij/oecdjournals/03766438/v2008n7/s1/p11.idx> [15.08.2010].
- Prenzel, M., Seidel, T. & Kobarg, M. (in press). Science teaching and learning: An international comparative perspective. In B. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education*.



- Reimer, M. (2008). Wie können Absolventenstudien zum Qualitätsmanagement an Hochschulen beitragen? Erfahrungen des Bayerischen Absolventenpanels. *Qualität in der Wissenschaft*, 1, 2008.
- Reiß, S., Moosbrugger, H., Tillmann, A. & Krömker, D. (2009). Das Online-Self-Assessment für Psychologie an der Goethe Universität Frankfurt: Erfasste Merkmalsbereiche und Studien zur prognostischen Güte. In G. Rudinger & K. Hörsch (Hrsg.), *Self-Assessment an Hochschulen: Von der Studienfachwahl zur Profilbildung* (S. 73-86). Göttingen: V&R unipress.
- Richter, A. (2009). Fördern, fordern – führen!? Eine Untersuchung zum Führungshandeln an Universitäten aus der Sicht von jungen Wissenschaftlern. Diplomarbeit am Institut für Psychologie, Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Rindermann, H. (2001). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P. & Winteler, A. (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). *Diagnostica*, 39 (4), 335-351.
- Schiefele, U., Streblov, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 185-198.
- Schmidt, B. & Richter, A. (2008). Unterstützender Mentor oder abwesender Aufgabenverteiler? – Eine qualitative Interviewstudie zum Führungshandeln von Professorinnen und Professoren aus der Sicht von Promovierenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 4 (30), 34-58.
- Schulz, G. & Krampen, G. (2007). Zur Internationalität der Pädagogischen Psychologie aus dem deutschsprachigen Bereich. Personen- und fachbezogene bibliometrische Publikations- und Zitationsanalysen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 97-106.
- Schüpbach, H. & Klauer, C. (2005). Studierendenauswahl: Beiträge der Psychologie zu einem universitären Pilotprojekt. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 137-138.
- Schüpbach, H. (2006). Mehrstufiges internetgestütztes Verfahren für die Studierendenauswahl. In HRK (Hrsg.), *Qualitätssichernde Verwaltungsprozesse in der Umsetzung von Bachelor und Master. Projekt Q, Beiträge zur Hochschulpolitik*, 10, 36-41.
- Soellner, R., Scheibner, N. & Hapkemeyer, J. (in preparation). E-learning tools for teaching statistics – a review.
- Spiel, C. (Hrsg.) (2001). *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*. Münster: Waxmann.
- Spinath, B. & Stehle, S. (im Druck). Evaluation von Hochschullehre. In L. Hornke & M. Amelang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Psychologische Diagnostik und Evaluation*. Göttingen: Hogrefe.
- Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica*, 46 (4), 169-181.
- Stemmler, G. (2005). Studierendenauswahl durch Hochschulen: Ungewisser Nutzen. *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 125-127.
- Steyer, R., Yousfi, S. & Würfel, K. (2005). Prädiktion von Studienerfolg: Der Zusammenhang zwischen Schul- und Studiennoten im Diplomstudiengang Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 56, 129-131.

- Stumm, S. v. (2010). Intelligence, Investment and Intellect: Re-examining the Intelligence-Personality Interface. Unpublished Doctoral Dissertation, Goldsmiths University of London.
- Teichler, U. & Kehm, B. M. (1995). Towards a new understanding of the relationships between higher education and employment. *European Journal of Education*, 30 (2), 115–132.
- Trost, G. (2005). Studierendenauswahl durch die Hochschulen: Welche Schritte sind zu tun? *Psychologische Rundschau*, 56 (2), 140-142.
- Westermann, R., Spies, K., Heise, E. & Wollburg-Claar, S. (1998). Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebogen. *Empirische Pädagogik*, 12 (2), 133-166.
- Winteler, A. & Schmolck, P. (1979). Entwicklung und Validierung eines Schätzverfahrens zur Beurteilung von Lehrveranstaltungen. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 38 (2), 139-156.

# Rechtswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung

**Thomas Groß**  
Frankfurt am Main

Die juristische Hochschulforschung widmet sich dem Hochschulrecht. Dieses Rechtsgebiet liegt nicht im Zentrum der rechtswissenschaftlichen Aufmerksamkeit, sondern stellt ein spezialisiertes Arbeitsfeld dar, dem sich nur wenige Forscherinnen und Forscher schwerpunktmäßig widmen. Seine eher rand-

ständige Rolle hängt auch damit zusammen, dass das Hochschulrecht in der universitären Lehre praktisch keine Rolle spielt. Nichtsdestotrotz handelt es sich um ein etabliertes Rechtsgebiet, dessen Verortung im Rechtssystem zunächst genauer betrachtet werden soll (1.). Anschließend wird ein Überblick über die wichtigsten Forschungsthemen gegeben (2.). Die institutionelle Verankerung der juristischen Hochschulforschung an den Universitäten ist schwach (3.). Dennoch ist dem Hochschulrecht ein eigenes Segment in der juristischen Literatur gewidmet (4.).

## 1. Die Verortung des Forschungsgebiets

Das Hochschulrecht befasst sich mit den rechtlichen Regeln für die staatlichen und privaten Hochschulen. Innerhalb des Rechtssystems ist das Hochschulrecht überwiegend dem Verwaltungsrecht zuzuordnen, es hat aber auch privatrechtliche Aspekte (1.1.). Seine Vorschriften sind auf mehreren Ebenen angesiedelt (1.2.). Das Hochschulrecht zeichnet sich durch einen originär normativen methodischen Zugang aus (1.3.)

### 1.1. Die Einordnung des Hochschulrechts

Das Hochschulrecht ist Teil des Wissenschaftsrechts. Mit diesem Begriff, der sich seit etwa 1970 durchgesetzt hat, wird berücksichtigt, dass wichtige Teile des deutschen Wissenschaftssystems in den außeruniversitären Forschungseinrichtungen angesiedelt sind, die allerdings rechtlich sehr heterogen ausgestaltet sind (Groß/Arnold 2007). Das Wissenschaftsrecht interessiert sich zudem auch für die staatlichen Ressortforschungseinrich-

tungen sowie die Forschungsförderung, die eine immer wichtigere Rolle spielt und über die DFG institutionell mit den Hochschulen verknüpft ist (Groß/Karaal/Wilden 2010).

Das Wissenschaftsrecht wiederum ist ein Teilgebiet des Bildungsrechts. Mit dieser Begriffsbildung, die allerdings weniger verbreitet ist, werden insbesondere die Gemeinsamkeiten von Schulen und Hochschulen berücksichtigt. Noch eine Stufe allgemeiner ist der Begriff des Kulturverwaltungsrechts, der auch den Bereich der Kunst einschließt (Oppermann 1969). Er macht auch deutlich, dass es sich um Teilbereiche des Verwaltungsrechts handelt, da die meisten Hochschulen in Deutschland nach wie vor staatliche Einrichtungen sind, auch wenn sie zum Teil verselbständigt worden sind. Die Anerkennung und Überwachung der privaten, kirchlichen und Bundes-Hochschulen sind ebenfalls dem öffentlichen Recht zuzuordnen.

Teile des Hochschulrechts sind aber auch privatrechtlicher Natur. Das Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft enthält Sonderregeln für das nicht beamtete Personal der Hochschulen. Selbst das Strafrecht wird am Rande berührt, da Unregelmäßigkeiten bei der Drittmittelwerbung zu Strafverfahren geführt haben (Mertel 2009).

## *1.2. Die Regelungsebenen*

Die maßgeblichen Regelungen des Hochschulrechts sind heute in den Landeshochschulgesetzen enthalten. Seit der Föderalismusreform 2006 hat der Bund keine Rahmengesetzgebungskompetenz für das Hochschulwesen mehr. Das Hochschulrahmengesetz ist bisher allerdings noch nicht aufgehoben worden und gilt weiter, soweit es nicht durch Landesrecht ersetzt wurde. Eine Gesetzgebungskompetenz hat der Bund nun nur noch für die Bereiche Hochschulzulassung und Hochschulabschlüsse (Art. 74 Abs. 1 Nr. 33 GG) sowie für das Arbeitsrecht der Hochschulangehörigen.

Eine besondere Rolle für das Hochschulrecht spielt seit langem seine verfassungsrechtliche Komponente. Von zentraler Bedeutung war zunächst das Numerus-Clausus-Urteil aus dem Jahr 1972, mit dem das Bundesverfassungsgericht nach wie vor relevante Anforderungen an die Hochschulzulassung entwickelt hat, deren Konkretisierung bis heute die Verwaltungsgerichte beschäftigt. Seit dem ersten Hochschulurteil über die Gruppenuniversität aus dem Jahr 1973 hat das Bundesverfassungsgericht zudem in vielen Entscheidungen aus dem Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit in Art. 5 Abs. 3 GG Konsequenzen für eine wissenschaftsadäquate Organisationsstruktur der Hochschulen abgeleitet. Die vom New Public Management geprägten Reformen der letzten Jahre wurden

von ihm im Grundsatz gebilligt. In der letzten Entscheidung vom Juli 2010 hat es jedoch eine wichtige Grenze gezogen und einen Mindesteinfluss der Wissenschaftler auf die Entscheidungen der Hochschulorgane verlangt. Dass das Bundesverfassungsgericht 2005 das bundesrechtliche Verbot von Studiengebühren aus Kompetenzgründen für verfassungswidrig erklärte, war Voraussetzung für ihre Einführung in einigen Bundesländern. Ohne grundlegende Abweichungen von der Linie des Bundesverfassungsgerichts haben außerdem einige Landesverfassungsgerichte hochschulrechtliche Fragen entschieden. So hat etwa der Bayerische Verfassungsgerichtshof im Jahr 2008 die weitgehenden Reformen des Landesgesetzgebers unbeanstandet gelassen.

Das Recht der Europäischen Union hat bisher nur wenige indirekte Einflüsse auf das deutsche Hochschulrecht, denn auch nach dem Vertrag von Lissabon hat die EU keine Rechtsetzungskompetenz im Bereich der Bildung. Relevante indirekte Auswirkungen auf die Hochschulen haben v.a. die europäische Forschungsförderung sowie das Beihilfenrecht (Lin-der 2009).

### *1.3. Die Methodik des Hochschulrechts*

Die Rechtswissenschaft analysiert Rechtsnormen, sie nimmt zu ihrer Auslegung in Bezug auf konkrete Probleme Stellung und sie überprüft ihre Vereinbarkeit mit höherrangigen Normen, insbesondere mit dem Verfassungs- und dem Europarecht. Sie hat damit ein normatives Erkenntnisinteresse, das sie von den empirisch arbeitenden Sozialwissenschaften unterscheidet. Allerdings setzt die notorisch umstrittene Wissenschaftlichkeit der juristischen Forschung nach meiner Auffassung voraus, dass normative Wertungen nicht von außen an das Recht herangetragen werden, sondern den geltenden Regelungen unter Anwendung rationaler Methoden entnommen werden.

Gerade bei der Auslegung des für das Hochschulrecht besonders relevanten Grundrechts der Wissenschaftsfreiheit ergibt sich allerdings durch den weitgehend konsensfähigen, aber abstrakten Maßstab der Wissenschaftsadäquanz gesetzlicher Regelungen (Trute 1994) die Notwendigkeit, die Funktionsgesetze der Wissenschaft zu analysieren. In diesem Zusammenhang kann sich die Rezeption von Erkenntnissen der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung als nützlich erweisen. Deshalb sollte kein künstlicher Gegensatz etwa zwischen ökonomischen und juristischen Zugängen zum Hochschulwesen herbeigeredet werden, sondern nach Austausch- und Kooperationsmöglichkeiten gesucht werden, um die verschiedenen Perspektiven fruchtbar aufeinander zu beziehen.

## 2. Die Teilgebiete

Ein kurzer Überblick über die Teilgebiete des Hochschulrechts und ihre Relevanz für die juristische Forschung kann sich an der Gliederung des Hochschulrahmengesetzes orientieren. Die wichtigsten Themen sind Lehre und Forschung (2.1.), Hochschulzugang (2.2.), Personalstruktur (2.3.), Organisation (2.4.) sowie die privaten Hochschulen (2.5.).

### 2.1. *Lehre und Forschung*

Die institutionstypische Aufgabe der Hochschulen ist die Lehre. Hier hat die Umstellung auf das Bachelor/Master-Schema im Wege der Bologna-Reform im letzten Jahrzehnt zu weitreichenden Veränderungen geführt. Bemerkenswert ist, dass die Vereinbarungen der europäischen Wissenschaftsminister auf der Konferenz in Bologna rechtlich unverbindlich waren. Sie haben in Deutschland erst nach einigen Jahren durch Änderungen der Landeshochschulgesetze eine Rechtsgrundlage erhalten (Wex 2005). Juristisch strittig ist in diesem Zusammenhang insbesondere die Frage, ob die Pflicht zur Akkreditierung der neuen Studiengänge durch private Agenturen eine ausreichende gesetzliche Grundlage hat (Müller-Terpitz 2009; Wilhelm 2009; Meyer 2010).

Die Freiheit der Lehre führt eher selten zu Rechtsproblemen, sie können z.B. bei der Verteilung von Lehraufgaben entstehen. Einige Streitfälle im Konflikt mit dem kirchlichen Selbstbestimmungsrecht gab es jedoch bei den theologischen Fakultäten und kirchlichen Hochschulen (Grigoleit/Kersten 2001).

Die Forschung an Hochschulen ist rechtlich kaum reglementiert. Konfliktträchtig sind jedoch insbesondere die Tierversuche (Löwer 2006), die gentechnische und die humanbiologische Forschung. Ihre gesetzlichen Einschränkungen sind von den Gerichten jedoch als grundsätzlich verfassungskonform anerkannt worden.

### 2.2. *Hochschulzulassung*

Die Zulassung zum Studium ist seit der Erfindung des Numerus clausus ein juristisches Dauerthema, das auch nach der Abschaffung des ZVS-Verfahrens nicht zufriedenstellend gelöst ist. Jedes Semester reichen einige spezialisierte Anwaltskanzleien Klagen vor den Verwaltungsgerichten gegen die Hochschulen ein, in denen sie ihre Kapazitätsberechnungen in Frage stellen und relativ häufig zumindest Teilerfolge erzielen. Die Suche

nach neuen rechtssicheren Verfahren der Hochschulzulassung ist noch nicht beendet (Löwer 2010).

Die Studiengebühren, die seit 2006 als Zulassungsbedingungen in einigen Bundesländern eingeführt worden sind, haben selbstverständlich auch juristischen Widerstand hervorgerufen. Strittig ist sowohl ihre Vereinbarkeit mit den Grundrechten (Kugler 2009) als auch mit den völkerrechtlichen Verpflichtungen der Bundesrepublik zur Erleichterung des Zugangs zum Bildungswesen (Lorenzmeier 2006). Bisher haben die gesetzlichen Regelungen alle Klagen vor den Gerichten jedoch überstanden, mehr und mehr Bundesländer entscheiden sich jedoch politisch für ihre Abschaffung.

### 2.3. *Personal*

Die Personalstruktur der Hochschulen ist ebenfalls gesetzlich geregelt. Die Einführung der leistungsorientierten Professorenbesoldung ist sowohl im Grundsatz wie im Detail rechtlich umstritten und liegt dem Bundesverfassungsgericht zur Prüfung vor (Koch 2010). Auch die Schaffung der neuen Kategorie der Juniorprofessur war als Angriff auf das Habilitationsrecht der Hochschulen kritisiert worden (Huber 2003), doch hat sich hier eine friedliche Koexistenz beider Qualifikationswege herausgebildet. Die rigiden Befristungsregelungen für wissenschaftliche Mitarbeiter führen immer wieder zu Rechtsstreitigkeiten (Lehmann-Wandschneider 2009). Selbst die studentischen Arbeitsverhältnisse sind bereits monografisch bearbeitet worden (Pres 2008).

### 2.4. *Organisation*

Das wohl umstrittenste hochschulrechtliche Thema ist seit vielen Jahrzehnten die Organisation der Hochschulen. Die Übergänge von der Ordinarien- zur Gruppenuniversität und weiter zur Managementhochschule haben nicht nur das Bundesverfassungsgericht wiederholt beschäftigt, sondern auch eine große Zahl rechtswissenschaftlicher Untersuchungen hervorgebracht. Die juristische Forschung wird dadurch erschwert, dass die Bundesländer schon seit 1998 keinen bundesrechtlichen Vorgaben mehr unterliegen, so dass sich sechzehn unterschiedliche Hochschulrechte herausgebildet haben. Zum Teil bestehen auch innerhalb eines Landes weitere Differenzierungen, so haben etwa die Universitäten Darmstadt und Frankfurt am Main in Hessen einen Sonderstatus.

Juristische Probleme wirft das Organisationsrecht in vielerlei Hinsicht auf. Als Forschungsthema ist zunächst die Umwandlung der Hochschulen

in Stiftungen oder autonome Körperschaften zu nennen (v. Brünneck 2002). Stark umstritten sind die Stärkung der Leitungsorgane Präsidium und Dekanat gegenüber den gewählten Kollegialorganen und die Einführung von Hochschulräten mit externen Mitgliedern (Gärditz 2009). Unklar ist die Rechtsnatur von Zielvereinbarungen im Hochschulsektor (Kracht 2006). Daneben wurde untersucht, ob und wie hochschulverfassungsrechtliche Streitigkeiten vor Gericht ausgetragen werden können (Wendelin 2010).

## 2.5. *Privathochschulen*

Zunehmende Bedeutung erlangen die privaten Hochschulen. Sie unterliegen relativ strengen staatlichen Vorgaben, die durch das Erfordernis der Anerkennung und Aufsichtsrechte der Länder durchgesetzt werden. Hierbei geraten die unternehmerische Freiheit der Gründer und die staatliche Verantwortung für die Garantie der Wissenschaftsfreiheit in eine schwierige Kollisionslage (Steinkemper 2002). Einen Sonderstatus haben die kirchlichen Hochschulen (Grigoleit/Kersten 2001).

## 3. **Die institutionelle Verankerung**

Die juristische Hochschulforschung ist nur an wenigen Universitäten institutionell verankert (3.1.). Eine wichtige, aber schwer zu überschauende Rolle spielt die juristische Beratung in hochschulrechtlichen Fragen (3.2.).

### 3.1. *Institutionen der hochschulrechtlichen Forschung*

Da das Hochschulrecht nur eine geringe Bedeutung innerhalb der Rechtswissenschaft hat, ist es nicht verwunderlich, dass es auch nur selten in den juristischen Fakultäten explizit verankert ist. Bemerkenswert ist, dass zwei der drei spezialisierten Einrichtungen in Nordrhein-Westfalen angesiedelt sind.

Als einziges Institut ist das Institut für Deutsches und Europäisches Wissenschaftsrecht der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln zu nennen. Es ist aus einer 1990 gegründeten Forschungsstelle des früh verstorbenen Hartmut Krüger hervorgegangen und wird heute von Christian v. Coelln, Bernhard Kempen und Michael Sachs geleitet. Die Fortbildung wird vom Verein für Förderung des Deutschen und Internationalen Wissenschaftsrechts getragen.



Am Fachbereich Rechtswissenschaft der Universität Bonn gibt es seit 1990 im Institut für Öffentliches Recht eine Abteilung Wissenschaftsrecht, die von Wolfgang Löwer geleitet wird. Er ist der geschäftsführende Herausgeber der Zeitschrift „Wissenschaftsrecht“ und Vorstand der Stiftung zur Förderung des Wissenschaftsrechts.

Im Frühjahr 2003 wurde die Forschungsstelle für Wissenschafts- und Hochschulrecht am Institut für Staats- und Verwaltungsrecht der Juristischen Fakultät der Universität Erlangen–Nürnberg gegründet. Die wissenschaftliche Leitung liegt bei Max-Emanuel Geis, der Mitherausgeber des Loseblatt-Werks „Hochschulrecht in Bund und Ländern“ ist.

Daneben gibt es etwa ein Dutzend Professorinnen und Professoren, die sich wissenschaftlich immer wieder mit hochschulrechtlichen Fragen beschäftigen (z.B. Volker Epping, Michael Fehling, Klaus-Ferdinand Gärditz, Kay Hailbronner, Reinhard Hendler, Wolfgang Kahl, Wilfried Kluth, Ute Mager, Hans-Heinrich Trute). Auch einige Juristen aus der Praxis, wie z.B. aktive oder ehemalige Kanzler, publizieren regelmäßig in diesem Bereich.

### *3.2. Die juristische Beratung*

Wie gezeigt sind viele Einzelfragen des Hochschulrechts politisch und juristisch umstritten. Damit besteht ein hoher Beratungsbedarf sowohl bei der Gesetzgebung als auch in Gerichtsverfahren. Ein erheblicher Teil der hochschulrechtlichen Veröffentlichungen geht auf Gutachten und Stellungnahmen in Gerichtsprozessen zurück. Nun gibt es schon seit Langem eine Kontroverse, ob die Ergebnisse juristischer Beratung, sofern sie veröffentlicht werden, als Beiträge zur wissenschaftlichen Forschung anerkannt werden können. In der Rechtswissenschaft hat sich ein weitgehender Konsens ergeben, dass Beratungsergebnisse in den disziplinären Diskurs einfließen können, dass jedoch der Entstehungskontext bei der Publikation offengelegt werden sollte, wobei diese Bedingung nicht immer erfüllt wird. Es bleibt dann den Rezipienten überlassen zu beurteilen, ob das Interesse im Einzelfall die Qualität der Erkenntnisse beeinflusst hat.

Im Hochschulrecht besteht jedoch noch eine andere Problematik, aus der sich möglicherweise eine Beeinträchtigung der wissenschaftlichen Unabhängigkeit ergeben kann. Sofern an Hochschulen tätige Professoren sich mit Rechtsfragen der Organisation, der Finanzierung oder der Nebentätigkeiten beschäftigen, können ihre Ergebnisse unmittelbare Relevanz auf die Rahmenbedingungen ihrer eigenen Tätigkeit haben. Ist es aber z.B. möglich, bei einer wissenschaftlichen Untersuchung zur Bindung an Berufsvereinbarungen (Kloepfer 1999) von den persönlichen

Interessen zu abstrahieren? Auffällig ist auch, dass die meisten Verfassungsbeschwerden gegen gesetzliche Änderungen der Hochschulorganisation von Professoren erhoben wurden, die öffentliches Recht lehren. Solche Interessenverflechtungen berühren nicht per se die Qualität hochschulrechtlicher Forschung, aber sie bedürfen besonderer Aufmerksamkeit.

Die wohl wichtigste Institution zur Interessenwahrnehmung im Hochschulrecht ist der Deutsche Hochschulverband. Er berät nicht nur die Hochschullehrer, die seine Mitglieder sind, sondern nimmt sich auch aller Fragen an, die ihre Stellung in Staat und Gesellschaft berühren. Er beschäftigt nicht nur in seiner Geschäftsstelle Juristen, die auch wissenschaftlich veröffentlichen, sondern er vermittelt auch Sachverständige, die ganz überwiegend Rechtsprofessoren an deutschen Universitäten sind. Der amtierende Präsident Bernhard Kempen wie sein Vorgänger Hartmut Schiedermaier sind als Professoren an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln tätig.

## **4. Die juristische Literatur**

Das Hochschulrecht ist Gegenstand der klassischen juristischen Literaturgattungen Kommentar, Lehrbuch und Handbuch (4.1.). Außerdem gibt es einschlägige Schriftenreihen (4.2.), aber nur eine spezialisierte Fachzeitschrift (4.3.).

### *4.1. Kommentare, Lehr- und Handbücher*

Mit dem Wegfall der Bundeskompetenz für das Hochschulrahmengesetz ist die literarische Bearbeitung des deutschen Hochschulrechts vor eine schwierige Herausforderung gestellt, da die Unterschiede zwischen den Bundesländern inzwischen erheblich sind.

Eine klassische Form der praxisbezogenen juristischen Forschung ist der Kommentar. Ein gebundener Kommentar zum Hochschulrahmengesetz ist zuletzt kurz nach der Verfassungsänderung, mit der die Bundeskompetenz beseitigt wurde, erschienen (Reich 2007). Der einzige Loseblatt-Kommentar zum HRG wird unter dem Titel „Hochschulrecht von Bund und Ländern“ fortgeführt und kombiniert Darstellungen zum Bundes- und Landesrecht (Hailbronner/Geis 2010). Daneben gibt es inzwischen eigene Kommentare oder Handbücher zu den meisten Landeshochschulgesetzen, was ein Indiz für deren große praktische Bedeutung ist.

Die letzte lehrbuchartige Darstellung des deutschen Hochschulrechts liegt schon einige Jahre zurück, sie fiel mitten in die letzte Reformphase

(Thieme 2004). Das zweibändige Handbuch des Wissenschaftsrechts ist zuletzt vor fünfzehn Jahren erschienen, so dass viele Beiträge inzwischen stark veraltet sind (Flämig u.a. 1996). Zum Hochschulrecht gibt es ganz neu ein „Handbuch für die Praxis“, das von zwei Mitarbeitern des Deutschen Hochschulverbandes herausgegeben wird (Hartmer/Detmer 2010).

#### 4.2. *Schriftenreihen*

Im Nomos-Verlag erscheinen zwei Schriftenreihen mit hochschulrechtlichen Themen. In den „Schriften zum Bildungs- und Wissenschaftsrecht“ sind seit 2005 bisher zehn Bände erschienen, wobei vier Werke dem Hochschulrecht zuzuordnen sind. Die Reihe wird herausgegeben von Jörg Ennuschat, Volker Epping, Max-Emanuel Geis, Winfried Kluth, Wolfgang Löwer und Michael Sachs. Im selben Verlag werden „Interdisziplinäre Schriften zur Wissenschaftsforschung“ von Thomas Groß, Dorothea Jansen, Dieter Sadowski und Hans-Heinrich Trute herausgegeben. Diese fachübergreifende Kooperation ist aus der DFG-Forschergruppe „Governance der Forschung“ hervorgegangen. Von den 11 Bänden, die seit 2007 erschienen sind, können zwei der juristischen Hochschulforschung zugeordnet werden.

Im Verlag Peter Lang erscheinen die Schriften zum Deutschen und Europäischen Wissenschaftsrecht, die durch ihre Herausgeber Christian v. Coelln, Bernhard Kempfen und Michael Sachs die Verbindung zur Kölner Universität deutlich machen. Der erste Band ist vor kurzem erschienen (Koch 2010).

#### 4.3. *Die Zeitschrift Wissenschaftsrecht*

Hochschulrechtliche Forschungsfragen werden in allen wichtigen juristischen Fachzeitschriften behandelt. Das einzige spezialisierte Publikationsorgan ist die seit 1968 im Verlag Mohr Siebeck erscheinende Vierteljahrszeitschrift „Wissenschaftsrecht“. Sie bezeichnet sich selbst als „Zeitschrift für Recht und Verwaltung der wissenschaftlichen Hochschulen und der wissenschaftspflegerischen und -fördernden Organisationen und Stiftungen“. Geschäftsführender Herausgeber ist seit vielen Jahren Wolfgang Löwer aus Bonn. Neben Abhandlungen und Rezensionen erscheinen dort auch regelmäßig Überblicke über thematisch einschlägige Gerichtsentscheidungen und Neuerscheinungen, die von seiner Mitarbeiterin Ann-Kathrin Lange bearbeitet werden. Allerdings kann man sich leider nicht auf die Vollständigkeit dieser Rubriken verlassen. Regelmäßig erscheinen zudem Beihefte mit längeren Abhandlungen und Aufsatzsammlungen.

## Literatur

- Brünneck, Alexander von 2002: Verfassungsrechtliche Probleme der öffentlich-rechtlichen Stiftungshochschule. In: Wissenschaftsrecht, 35. Jg., H. 1, S. 21-44
- Flämig, Christian/Kimminich, Otto/Krüger, Hartmut/Rupp, Hans Heinrich/Scheven, Dieter/Schuster, Hermann Josef/Graf Stenbock-Fermor, Friedrich (Hg.), 1996: Handbuch des Wissenschaftsrechts. 2. Auflage. Berlin u.a.: Springer
- Gärditz, Klaus Ferdinand 2009: Hochschulorganisation und verwaltungsrechtliche Systembildung. Tübingen: Mohr Siebeck
- Grigoleit, Klaus Joachim/Kersten, Jens 2001: Die Reichweite der Wissenschaftsfreiheit im Dienstrecht staatlich anerkannter kirchlicher Hochschulen. In: Der Öffentliche Dienst, 54. Jg., H. 1, S. 1-8
- Groß, Thomas/Arnold, Natalie 2007: Regelungsstrukturen der außeruniversitären Forschung. Baden-Baden: Nomos
- Groß, Thomas/Karaalp, Remzi/Wilden, Anke 2010: Regelungsstrukturen der Forschungsförderung – Staatliche Projektfinanzierung mittels Peer review in Deutschland, Frankreich und der EU. Baden-Baden: Nomos
- Hailbronner, Kay/Geis, Max-Emmanuel (Hg.) 2010: Hochschulrecht in Bund und Ländern (Stand Mai 2010). Heidelberg: C.F. Müller
- Hartmer, Michael/Detmer, Hubert (Hg.) 2010: Hochschulrecht. 2. Auflage. Heidelberg: C.F. Müller
- Huber, Peter M. 2003: Die Habilitation – eine Bestandsaufnahme. In: Wissenschaftsrecht, 36. Jg., H. 1, S. 2-23
- Kloepfer, Michael 1999: Berufsvereinbarungen in der Finanzkrise. In: JuristenZeitung, 54. Jg., H. 4, S. 161-167
- Koch, Juliane 2010: Leistungsorientierte Professorenbesoldung. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang
- Kracht, Stefan 2006: Das neue Steuerungsmodell im Hochschulbereich. Baden-Baden: Nomos
- Kugler, Julia 2009: Allgemeine Studiengebühren und die Grundrechte der Studierenden. Hamburg: Kovač
- Lehmann-Wandschneider, Ulrike 2009: Das Sonderbefristungsrecht an Hochschulen und Forschungseinrichtungen nach dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang
- Linder, Josef Franz 2009: Die Europäisierung des Wissenschaftsrechts, Wissenschaftsrecht – Beiheft 19. Tübingen: Mohr Siebeck
- Löwer, Wolfgang 2006: Tierversuche im Verfassungs- und Verwaltungsrecht. Wissenschaftsrecht – Beiheft 16. Tübingen: Mohr Siebeck
- Löwer, Wolfgang 2010: Rechtsfragen der Einführung eines Curricularwertes. Wissenschaftsrecht – Beiheft 20. Tübingen: Mohr Siebeck
- Lorenzmeier, Stefan 2006: Völkerrechtswidrigkeit der Einführung von Studienbeiträgen und deren Auswirkung auf die deutsche Rechtsordnung. In: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht, 25. Jg., H. 7, S. 759-762
- Mertel, Maresa 2009: Strafrechtliche Grenzen einer Flucht ins Privatrecht bei der Drittmittelinwerbung durch Hochschulen. Bonn: Deutscher Hochschulverband
- Meyer, Susanne 2010: Akkreditierungssystem verfassungswidrig? In: Neue Zeitschrift für Verwaltungsrecht, 29. Jg., H. 16, S. 1010-1013
- Müller-Terpitz, Ralf 2009: Verfassungsrechtliche Implikationen des Akkreditierungsverfahrens. In: Wissenschaftsrecht, 42. Jg., H. 2, S. 116-135

- Oppermann, Thomas 1969: Kulturverwaltungsrecht: Bildung – Wissenschaft – Kunst. Tübingen: Mohr
- Pres, Antje 2008: Das studentische Arbeitsverhältnis. München: Utz
- Reich, Andreas 2007: Hochschulrahmengesetz. 10. Auflage. Bad Honnef: Bock
- Steinkemper, Ursula 2002: Die verfassungsrechtliche Stellung der Privathochschule und ihre staatliche Förderung. Berlin: Duncker & Humblot
- Thieme, Werner 2004: Deutsches Hochschulrecht. 3. Auflage. Köln u.a.: Heymanns
- Trute, Hans-Heinrich 1994: Die Forschung zwischen grundrechtlicher Freiheit und staatlicher Institutionalisierung. Tübingen: Mohr Siebeck
- Wendelin, Elvira 2010: Der Hochschulverfassungsverstreit. Baden-Baden: Nomos
- Wex, Peter 2005: Bachelor und Master. Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland. Berlin: Duncker & Humblot
- Wilhelm, Kerstin 2009: Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Fragen der Akkreditierung von Studiengängen. Berlin: Duncker & Humblot

# Soziologische Zugänge zur Hochschulforschung

**Georg Krücken**  
Kassel

Für die soziologische Beschäftigung mit Hochschulen sind unterschiedliche disziplinäre Theorien und Methoden konstitutiv, mit denen verschiedene empirische Gegenstandsbereiche erfasst werden. Diese Vielschichtigkeit auf nur wenigen Seiten zumindest ansatzweise zu berücksichtigen, ohne sich in lose anein-

ander gereihtem Detailwissen zu verlieren, stellt eine echte Herausforderung dar, die hier wie folgt bewältigt wird: In drei Themenblöcken sollen wesentliche Forschungslinien und ihre Verbindungen untereinander knapp dargestellt werden.

Im ersten Themenblock werden zunächst makrosoziologische Zugänge zum Thema „Hochschule und Gesellschaft“ skizziert, da ich im expliziten und theoretisch hergeleiteten Bezug zur Gesamtgesellschaft ein zentrales und grundlegendes Merkmal sehe, das die Soziologie von anderen Fachdisziplinen unterscheidet und das sich in besonderer Weise als Ausgangspunkt eignet, um die soziologische Perspektive in der Hochschulforschung zu verdeutlichen.<sup>1</sup> Diese Zugangsweise konzentriert sich vor allem auf die Frage, ob die zunehmende Bedeutung der Hochschulbildung in der Gesellschaft Ausdruck einer meritokratischen Gesellschaftsordnung ist, oder ob die Hochschulbildung nicht vielmehr zur Verstärkung sozialer Ungleichheiten beiträgt. Hieran schließen weitere Fragen an, die aufgrund ihrer grundlegenden Bedeutung ebenfalls im ersten

---

<sup>1</sup> Konstitutiv für die Soziologie als wissenschaftliche Disziplin ist die Analyse von gesellschaftlichen Strukturen und sozialem Handeln. In diesem Beitrag werden die gesellschaftlichen Makrostrukturen als Ausgangspunkt gewählt, nicht das soziale Handeln, wie etwa in Max Webers berühmten Kapitel „Soziologische Grundbegriffe“ in seinem Werk „Wirtschaft und Gesellschaft“ (Weber 1922). In der Theoriegeschichte sowie in zahlreichen aktuellen Theorien (z.B. Strukturierungstheorie, Rational Choice, Neo-Institutionalismus) ist die rekursive Verknüpfung von Struktur- und Handlungsebene zentral. Wie in diesem Beitrag am Beispiel der soziologischen Hochschulforschung aufzuzeigen sein wird, bedeutet die Wahl der Strukturebene als Ausgangspunkt nicht die Vernachlässigung der Handlungsebene, sondern erlaubt deren Rekonstruktion im Rahmen übergreifender gesellschaftlicher Sinnzusammenhänge.

Teil behandelt werden. Dabei geht es um weitere makrosoziologische Aspekte sowie um die Frage nach den zugrunde liegenden Theorien und Methoden.

Um an einem aktuellen Themenkomplex den Ertrag der soziologischen Perspektive aufzuzeigen, werden im zweiten Themenblock zentrale Annahmen und Ergebnisse zu Fragen von Governance und Organisation im Hochschulbereich dargestellt. Diese Gegenstandsbereiche erfreuen sich gerade in den letzten Jahren einer verstärkten Aufmerksamkeit in Hochschulpolitik und -forschung. Dies ist in veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen begründet, die traditionelle Governance- und Organisationsformen zum Teil radikal in Frage stellen.

Im dritten Themenblock werden über den gegenwärtigen Stand hinausführende Perspektiven benannt, die sich einerseits auf die Verbindung der soziologischen Hochschulforschung zur soziologischen Theorie und anderen soziologischen Gegenstandsbereichen bezieht, andererseits eine stark reflexive Dimension aufweisen, die der soziologischen Konstruktion ihres Gegenstandes geschuldet ist. Dabei zeigt sich, dass die soziologische Perspektive einen überaus erfolgreichen Institutionalisierungsprozess durchlaufen hat und den gegenwärtigen Diskurs in Wissenschaft und Praxis auf vielfältige Weise prägt. Die sich aus der hier vorgenommenen Darstellung ergebenden Perspektiven der interdisziplinären Zusammenarbeit werden abschließend benannt.

Aufgrund des transnationalen Charakters sowohl der Soziologie als auch der Hochschulentwicklung finden nicht nur auf Deutschland bezogene Arbeiten Berücksichtigung, wenngleich die soziologische Hochschulforschung in Deutschland vergleichsweise häufig erwähnt wird. Es sollte deutlich sein, dass meine Darstellung notwendigerweise sehr selektiv ist: Grundlegende theoretische Fragen der Disziplin werden immer in Bezug auf den spezifischen Gegenstandsbereich „Hochschulen“ behandelt, nicht in ihrem Eigenwert; ebenso kann nur ein Ausschnitt aus der Fülle soziologisch erforschter empirischer Themenkomplexe präsentiert werden.

## **1. Der makrosoziologische Blick auf das Verhältnis von Hochschule und Gesellschaft: Zwischen Meritokratie und Ungleichheit**

Für die Soziologie als wissenschaftliche Disziplin ist der Bezug zur Gesellschaft, ihren kulturellen Grundannahmen und Makrostrukturen charakteristisch. Von dieser Grundannahme ausgehend, gibt es dann ganz unterschiedliche Ansätze zur Erfassung von Gesellschaft: Mit Émile Durk-

heim kann man auf die besondere Bedeutung der Arbeitsteilung verweisen, mit Max Weber kann man gesellschaftliche Entwicklung als Prozess okzidentaler Rationalisierung deuten, Daniel Bells Arbeiten verweisen auf den Übergang zur post-industriellen Gesellschaft, Niklas Luhmann hebt die funktionale Differenzierung als gesellschaftliches Strukturprinzip der Moderne hervor, und in Anschluss an Pierre Bourdieu geht es um den Zusammenhang von gesellschaftlichen Feldern und Habitus. Derartige Konzepte strukturieren den Gegenstandsbereich der Soziologie, auch den der soziologischen Analyse von Hochschulen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jede soziologische Befassung mit Hochschulen zwangsläufig auf der gesellschaftlichen Makroebene angesiedelt ist. Dies belegen die zahlreichen Studien zu Hochschulen als Organisationen oder zu Interaktionssituationen in Hochschulen. Allerdings bildet auch in diesen Studien die Gesellschaft den Referenzrahmen der Analyse, wenngleich häufig eher implizit.

Generell wird aus makrosoziologischer, die Gesellschaft insgesamt in den Blick nehmender Perspektive das Bildungssystem, und als Teil dessen verstärkt das Hochschulsystem, als System der gesellschaftlichen Zuteilung von Chancen in der Gesellschaft verstanden. Zu Beginn der 1970er Jahre entwickelte Talcott Parsons die modernisierungstheoretisch begründete These, dass nach der politischen und ökonomischen Erweiterung von gesellschaftlichen Teilhabechancen mit der „educational revolution“ die Zuteilung von Teilhabechancen nun vor allem Aufgabe des Bildungssystems, insbesondere des Hochschulsystems sei (Parsons 1971). Ähnlich argumentierte zur selben Zeit Daniel Bell (1973), demzufolge die Statuszuweisung durch Hochschulbildung das zentrale Merkmal einer primär meritokratisch orientierten, post-industriellen Gesellschaft darstellt, in der vor allem individuelle Leistungen prämiert werden.

Interessanterweise findet diese Form der grundlegenden Reflexion zum Thema „Hochschule und Gesellschaft“ keine Fortsetzung bei Luhmann, dessen verstreute Schriften 1992 unter dem bezeichnenden Titel „Universität als Milieu“ erschienen. In der allgemeinen Theorieanlage spielen Hochschulen bei ihm keine entscheidende Rolle. Sie bilden kein eigenes Funktionssystem in seiner Theorie der Gesellschaft, sondern werden in erster Linie als Organisationen verstanden, die die strukturelle Kopplung von Erziehungssystem und Wissenschaftssystem herstellen. An Luhmann anschließend wurden und werden jedoch wichtige Beiträge zur systemtheoretischen Bestimmung von Hochschulen durch Rudolf Stichweh geleistet (vgl. Stichweh 1994). Soziologisch wird von Stichweh ebenso wie bei Parsons die zunehmende Inklusion, also die Einbeziehung immer weiterer Bevölkerungsteile in den Bereich der Hochschulbildung,



hervorgehoben. Ähnlich argumentieren auch Evan Schofer und John Meyer, die hierfür vor allem die globale Diffusion von Fortschritts- und Chancengleichheitsmythen verantwortlich machen (Schofer/Meyer 2005).

In kritischer Abgrenzung von Parsons, Bell und anderen begann bereits in den 1960er Jahren die breite soziologische Thematisierung von sozialen Ungleichheiten. Dass nicht jeder tatsächlich die gleichen Zugangsmöglichkeiten hat und der soziale Aufstieg durch Bildung häufig verwehrt bleibt, wurde mit Bezug auf Frankreich z.B. 1971 von Bourdieu und Jean Claude Passeron unter dem Titel „Die Illusion der Chancengleichheit“ begrifflich auf den Punkt gebracht. Die Herausarbeitung von sozialen Ungleichheiten und ihre soziologische Erklärung stehen auch im Fokus zahlreicher aktueller Arbeiten, die sich mit Hochschulen beschäftigen. In den USA haben derartige Arbeiten eine lange soziologische Tradition. In zahlreichen Studien wurde kritisch darauf hingewiesen, dass die gesellschaftstheoretisch begründete und dem Selbstverständnis der USA so stark entsprechende Meritokratie sich an den in den USA nicht minder ausgeprägten Realitäten sozialer Ungleichheiten bricht; und folglich wird Hochschulbildung metaphorisch eher als „soziales Sieb“ und weniger als Aufstiegsleiter verstanden (Stevens et al. 2008: 3). Für Deutschland ist hier z.B. an Walter Müller zu denken, der ebenfalls in zahlreichen Studien auf die Persistenz sozialer Ungleichheiten hingewiesen hat (vgl. z.B. Müller et al. 2009). Von besonderer Bedeutung ist die international vergleichende Studie von Yossi Shavit u.a., die die Entwicklung sozialer Ungleichheiten in 15 Ländern in vier verschiedenen Kontinenten untersucht haben (Shavit et al. 2007). Dabei zeigt sich länderübergreifend, dass trotz weiter bestehender sozialer Ungleichheiten im Zeitverlauf durchaus eine Inklusion breiterer Bevölkerungsschichten stattgefunden hat. In gewisser Weise stellen sie damit eine Verbindung zwischen den eher bildungsoptimistischen Annahmen der 1970er Jahre und der in Abgrenzung hierzu entstandenen Ungleichheitsforschung her.

Während dieser Forschungsstrang vor allem schichtbedingte – und insbesondere in den USA auch „ethnische“ – Ungleichheiten herausarbeitet, werden seit den 1980er Jahren zudem verstärkt geschlechtsspezifische Ungleichheiten in den Blick genommen (für die theoretische Verknüpfung beider Stränge vgl. Kreckel 2004). Diese Forschungen zeigen Ungleichheiten auf, die vor allem in unterschiedlichen Karrierechancen und -verläufen zum Tragen kommen und sich weniger in den Studierendenzahlen ausdrücken. Als wichtige Exponentinnen derartiger Forschungen sind in Deutschland u.a. Beate Kraus (2000) und Sigrid Metz-Göckel (2008) zu nennen. Wie eine neuere Studie von Alessandra Rusco-

ni und Heike Solga zeigt, lassen sich die unterschiedlichen Karriereverläufe ebenfalls bei so genannten akademischen „dual career“-Paaren nachweisen, auch wenn die Partnerschaften den Selbsteinschätzungen der Befragten zufolge egalitär sind (Rusconi/Solga 2010).

Generell gilt, dass der makrosoziologische Blick, also der Fokus auf die gesellschaftliche Einbettung von Hochschulen und ihre Bezüge zu anderen gesellschaftlichen Bereichen, auch in anderen Feldern der soziologischen Hochschulforschung zum Tragen kommt. Um nur zwei Beispiele zu nennen: Übergänge zwischen Schule und Hochschule sowie Hochschule und Arbeitsmarkt, die die Abstimmung der gesellschaftlichen Bereiche Bildung, Wirtschaft und Politik erfordern, werden vielfach thematisiert und auch in großen universitären und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, wie dem Bayrischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, dem Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS), dem International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel) der Universität Kassel und dem Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) behandelt. Ebenso zeigt sich der breite, die Gesamtgesellschaft fokussierende Blick im Bereich soziologischer Beiträge zum Thema „Hochschule und Innovation“.

Die Rolle von Hochschulen in regionalen Innovationsnetzwerken, nationalen Innovationssystemen und der globalen Wissensökonomie wird gegenwärtig in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik viel diskutiert. Aus soziologischer Sicht stehen hier vor allem Fragen der Steuerung und Abstimmung ganz unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche im Vordergrund. Galten dem Begründer der Innovationsforschung, dem österreichisch-amerikanischen Nationalökonom Joseph A. Schumpeter, noch die Unternehmen und vor allem die einzelnen Unternehmer als die zentrale Variable, geht man heutzutage davon aus, dass der Fokus auf Unternehmen nicht mehr ausreicht und auch andere Elemente von hoher Bedeutung sind. Hierzu zählen insbesondere Universitäten mit ihrer Forschungs- und Ausbildungsfunktion, die außeruniversitäre Forschung, politische und rechtliche Rahmenbedingungen sowie allgemein-kulturelle Wertvorstellungen.

Berücksichtigt man die Interdependenzen zwischen diesen Einzelelementen, benötigt man also eine Perspektive, die mehr zu bieten hat als die Addition der Elemente. Gerade aus makrosoziologischer Sicht geraten vielmehr die unterschiedlichen Systemrationalitäten in den Blick, die daraus resultierenden Steuerungs- und Abstimmungsprobleme sowie Möglichkeiten ihrer Überbrückung.

Der bisher skizzierte Abriss zeigt, dass es kaum Soziologinnen und Soziologen gibt, die größere fachspezifische Debatten prägen und die sich in erster Linie als Hochschulforscher sehen. In der Regel wird der explizite Bezug zu anderen Bereichen der soziologischen Forschung gesucht, z.B. zur soziologischen Theorie, zur Ungleichheitsforschung, zur Geschlechterforschung, zur Organisationssoziologie oder zur Wissenschaftssoziologie. Allein Ulrich Teichler, dessen berufliche Identität in der Hochschulforschung und nicht in erster Linie in der Soziologie zu verorten ist, bildet hier eine – allerdings sehr prominente – Ausnahme (vgl. Teichler 2005). Dass sich die Situation für die meisten Soziologinnen und Soziologen anders darstellt, scheint mir im Übrigen kein deutscher Sonderweg zu sein, sondern gilt auch für die anderen mir bekannten nationalen Kontexte.

Damit zusammenhängend gibt es keine spezifischen Theorien und Methoden der Hochschulsoziologie. Das muss nicht zwangsläufig so sein. So hat sich die Wissenschaftssoziologie in Richtung der transdisziplinären „Science Studies“ weiterentwickelt (Hackett et al. 2007). Die in diesem Rahmen vertretene „Actor-Network-Theory“ ist ein ebenso eigenständiger wie umstrittener Ansatz, der auch die soziologische Theorie- und Methodenentwicklung beeinflusst. Im Gegensatz dazu wird von Seiten der soziologischen Hochschulforschung theoretisch im Wesentlichen das reflektiert, was im Fach generell eine Rolle spielt, z.B. Theorien rationaler Wahl, phänomenologische Ansätze, unterschiedliche Spielarten des Institutionalismus sowie Systemtheorie. Dasselbe lässt sich hinsichtlich der soziologischen Methoden behaupten. Es gibt keine spezifischen Methoden der soziologischen Hochschulforschung. Man schöpft aus einem breiten Methodenarsenal, das das gesamte dem Fach zur Verfügung stehende Repertoire an qualitativen und quantitativen Ansätzen (wie z.B. Diskursanalyse, Umfragestudien, Inhaltsanalyse, Fallstudien) umfasst. Wichtig ist, dass, wie in der Soziologie generell, in der soziologischen Hochschulforschung häufig qualitative und quantitative Methoden miteinander kombiniert werden. Ebenso wichtig ist, dass soziologische Analysen von einer unhintergehbaren gesellschaftlichen Perspektivendifferenz ausgehen. Folglich kann man keinen archimedischen Punkt zur Analyse beanspruchen, der es erlaubte, anhand einer eindeutigen normativen Zielvorgabe (gesellschaftliche Wohlfahrt, Effizienz, Partizipation etc.) Ist/Soll-Vergleiche anzustellen und gesellschaftliche Optima bzw. wünschenswerte Zustände herauszuarbeiten.

Während ich den letztgenannten Punkt durchaus für eine Stärke halte, ist die geringe Prägung größerer disziplinärer Debatten durch Beiträge aus der soziologischen Beschäftigung mit Hochschulen nicht unproble-

matisch. Über Fragen, die gegenwärtig vor allem unter den Stichworten „Hochschul-Governance“ und „Hochschulorganisation“ gefasst werden, lassen sich möglicherweise diese Bezüge deutlicher herstellen. Zentrale Annahmen und Ergebnisse sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

## **2. Governance und Organisation: Veränderte Formen der Hochschulsteuerung und die Akteurswerdung der Universität**

Zunächst ist soziologisch betrachtet die Governance-Diskussion keineswegs neu. Theoretisch ist es für die Disziplin eine Selbstverständlichkeit, von unterschiedlichen, zum Teil konfligierenden Modi der Handlungssteuerung und -koordination auszugehen, auch im Hochschulbereich. Eine zentrale Steuerungsinanz, deren Logik sich im Hochschulbereich durchsetzt, ist allein aufgrund der Multifunktionalität von Universitäten, in denen Forschung und Lehre als gleichberechtigte, zentrale Missionen verfolgt werden, ohnehin nicht erwartbar. Empirisch wurde bereits von Burton Clark (1983) in seinem berühmten Regulierungsdreieck gezeigt, dass sich Hochschulsteuerung im Spannungsfeld von Staat, akademischer Selbstorganisation und Markt vollzieht.

Auf diesen grundlegenden Einsichten aufbauend werden von Soziologinnen und Soziologen die vor allem seit den 1980er Jahren einsetzenden Veränderungen der Hochschul-Governance beleuchtet. Deutschland gilt hier als „late-comer“ einer Entwicklung, die in anderen nationalen Hochschulsystemen zum Teil schon einige Jahre früher eingesetzt hat (vgl. Schimank/Lange 2009). Fasst man diese Arbeiten zusammen, so ist festzuhalten, dass das traditionell in Deutschland und vielen anderen Staaten dominante Governance-Regime, das aus dem Zusammenspiel von staatlicher Regulierung und akademischer Selbstorganisation besteht, erheblich komplexer geworden ist. Dies ist auf das Auftreten neuer Steuerungsinstanzen und einen Wandel der traditionellen Steuerungsinstanzen zurückzuführen. Neue Instanzen, wie z.B. Akkreditierungs- und Evaluation-agenturen sowie Hochschulräte, entfalten Steuerungswirkungen, und der Einfluss der Medienöffentlichkeit und anderer gesellschaftlicher Akteuren steigt. Zugleich zieht sich der Staat aus der Detailsteuerung zurück; vielmehr wirkt er über Zielvereinbarungen und die Schaffung von Wettbewerbsstrukturen und „Quasi-Märkten“ regulativ auf die Hochschulen ein.

Vor allem letzteres ist unter Soziologinnen und Soziologen umstritten. So vermutet Richard Münch (2008), dass der staatlich induzierte Wettbewerb im Forschungsbereich zu oligopolartigen Strukturen führt, die pa-

radoxerweise den wissenschaftlichen Wettbewerb nicht stärken, sondern schwächen. Grundsätzlich wird deutlich, dass noch ein erheblicher Forschungsbedarf gerade hinsichtlich der Markt- und Wettbewerbsstrukturen im Hochschulbereich besteht. Hier könnte die soziologische Hochschulforschung vom verstärkten Kontakt mit anderen Bindestrich-Soziologien, insbesondere der neuen Wirtschaftssoziologie, profitieren. Letztere hat in zahlreichen theoretischen und empirischen Arbeiten die Markt- und Wettbewerbsprozessen zugrunde liegenden Konstruktionsleistungen herausgearbeitet, die sich auf die institutionellen Voraussetzungen von Marktteilnehmerschaft und dabei insbesondere auf die Notwendigkeit der Standardisierung und Vergleichbarkeit von Leistungen beziehen. Ein bislang noch seltener Versuch, diese Einsichten für die soziologische Hochschulforschung fruchtbar zu machen, stellt die Analyse von Christine Musselin (2010) dar. Hier werden akademische Arbeitsmärkte in Deutschland, Frankreich und den USA betrachtet, wobei u.a. der Frage nach der Qualitätsbewertung angesichts begrenzter Möglichkeiten der Standardisierung und Vergleichbarkeit nachgegangen wird.

Analytisch betrachtet verweist die Governance-Perspektive mit der Betonung unterschiedlicher gesellschaftlicher Steuerungsinstanzen ebenso wie die in 1. dargestellten Arbeiten auf die Gesellschaft, d.h. also nicht nur den Hochschulbereich. Der breite soziologische Fokus erlaubt damit Vergleichsmöglichkeiten mit anderen gesellschaftlichen Bereichen, und zwar sowohl auf der Governance- als auch auf der Organisationsebene. Das Ineinandergreifen unterschiedlicher Modi der Handlungssteuerung und -koordination, das Auftreten neuer Akteure und der Rollenwandel des Staates ist nicht nur auf den Hochschulbereich beschränkt. Man denke hier z.B. an das Gesundheitssystem oder andere Segmente des Bildungs- und Wissenschaftssystems, wie z.B. Schulen oder die außeruniversitäre Forschung.

Vor allem auf der Organisationsebene scheinen sich grundlegende Veränderungen im Hochschulbereich abzuzeichnen, die zum Teil auch von der Governance-Perspektive erfasst werden. Allerdings gibt es darüber hinaus eine spezifisch organisationssoziologische Perspektive, in der deutlich wird, dass Hochschulen zunehmend in einheitlich handlungs-, entscheidungs- und strategiefähige Akteure transformiert werden (Krücken/Meier 2006; de Boer et al. 2009; Whitley 2008; Meier 2009; Hüther 2010). Zwar gehören Hochschulorganisationen zu den ältesten Organisationstypen der Welt. Jedoch sind sie im Vergleich zu anderen Organisationen jedoch Akteure, die traditionell als handlungs- und entscheidungsschwache, lose gekoppelte Organisationen beschrieben werden. Als eigenständiger Akteur tritt die Hochschule, insbesondere die Forschungs-

universität, gegenüber ihren professoralen Mitgliedern, den Disziplinen und dem Staat kaum in Erscheinung. Wir befinden uns jedoch in einem Prozess, indem sie zunehmend als einheitlich handelnder und verantwortlicher Akteur verstanden wird und eine entsprechende Identität herausbilden muss.

So werden Universitäten durch formale Qualitätskontrollen, Hochschulrankings und -evaluationen sowie Zielvereinbarungen zunehmend als Gesamtorganisation adressiert. Die Universität ist unter diesen Bedingungen mehr als die Summe ihrer Teile. Dazu passend werden hierarchische Entscheidungsstrukturen innerhalb der Universität geschaffen. Traditionell sind Rektoren bzw. Präsidenten und Dekane auf Zeit gewählte Wissenschaftler, die gegenüber ihren Peers, den anderen Professoren und Professorinnen, als *primus inter pares* fungieren, nicht als Vorgesetzte, deren Aufgabe die Durchsetzung von Organisationszielen ist. Hier findet ein für das wettbewerbliche Agieren der Gesamtorganisation wichtiger Wandel der Entscheidungsstrukturen statt, indem die Stellung der Rektoren bzw. Präsidenten und der Dekane gestärkt und diese mit neuartigen Machtbefugnissen ausgestattet werden. Zudem werden spezifische Leitbilder und Organisationsziele definiert.

Die „Idee der Universität“, so der Soziologe Helmut Schelsky (1963), basierte genau darauf, dass man die Universität als Institution versteht, d.h. als unhinterfragtes Konzept, das hinreichend diffus und unbestimmt bleiben muss, um als allgemeine Institution anerkannt zu werden. Demgegenüber finden gegenwärtig individuelle Profilbildungsprozesse statt, die die Universität als Organisation schärfer konturieren. Die Positionierung von Universitäten als Organisationen im Wettbewerb – wo möchte man im Vergleich zu anderen stehen? – impliziert die Kreierung von Leitbildern und Profilen sowie die Benennung hierauf bezogener Organisationsziele. Die Universität als Institution tritt demgegenüber in den Hintergrund. Und schließlich erfordert die Transformation der Universität in einen einheitlichen, strategiefähigen Akteur den Aufbau von Managementkapazitäten. So kommt es zu einer immer weiteren Differenzierung und Spezialisierung der Hochschulverwaltung. Die Universität dehnt ihre organisatorische Zuständigkeit in immer mehr Handlungsbereiche aus – vom Technologietransfer über die Frauengleichstellung bis zur Personalentwicklung.

Die hier nur grob skizzierte Beschäftigung mit Fragen von Governance und Organisation eröffnet der soziologischen Hochschulforschung zahlreiche Perspektiven, insbesondere solche, die sich auf den Vergleich beziehen. So ist grundlegend von einer nicht unerheblichen Differenz zwischen diskursiven Konstruktionen und den an Hochschulen auffindba-

ren Praktiken sowie den damit einhergehenden unterschiedlichen Geschwindigkeiten des Wandels auszugehen. Rascher diskursiver Wandel, wie er sich etwa in hochschulpolitischen Programmen, hochschulischen Strategiepapieren und Leitbildern manifestiert, wird typischerweise nicht direkt in Organisationswandel umgesetzt. Ebenso geraten unterschiedliche Organisationstypen und Länder in den Blick, und auch hieraus ergeben sich soziologische Vergleichsperspektiven.

So bestehen, um nur ein Beispiel zu erwähnen, nach wie vor erhebliche Besonderheiten von Universitätsorganisationen gegenüber anderen Organisationstypen. Im Hinblick auf die in ihr tätigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler können Universitäten weder über die Mitgliedschaft so disponieren, wie dies in Unternehmen der Fall ist, noch stehen ihnen die in der öffentlichen Verwaltung vorhandenen Aufstiegs- und Karriereanreize zur Verfügung (Hüther/Krücken 2011). Hier besteht eine auch in der soziologischen Diskussion häufig übersehene Grenze der Einsatzes neuer Steuerungsmodelle im Hochschulbereich. Im dritten und letzten Teil dieses Beitrags sollen nun darüber hinausführende soziologische Untersuchungsmöglichkeiten skizziert werden, die noch stärker als bislang die Verbindung zu anderen theoretischen und empirischen Bereichen der Soziologie zum Gegenstand haben; zudem soll hier eine reflexive Kontextierung der soziologischen Hochschulforschung geleistet werden.

### **3. Perspektiven: Der soziologische Blick und seine gesellschaftlichen Folgen**

Die im vorangegangenen Teil dargestellte Transformation von Universitätsorganisationen in strategisch handlungsfähige Akteure ist nicht nur auf organisationale Akteure im Hochschulbereich beschränkt. Prozesse der Konstruktion eigenverantwortlich handelnder, strategischer Akteure lassen sich in ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen erfassen und vergleichen, wobei hier insbesondere individuelle Akteure fokussiert werden. Ich denke hierbei sowohl an empirische als auch an theoretische Perspektiven.

In empirischer Hinsicht ist vor allem an unterschiedliche Bereiche des staatlichen Handelns zu denken, in denen sich ähnliche Veränderungen vollziehen. So werden im Rahmen des New Public Management staatliche Organisationen weniger am Idealtypus der bürokratischen Organisation nach Max Weber gemessen, sondern anhand neuer Ideale, die dem eigenständigen, selbstverantwortlichen Handeln Priorität einräumen. Oder man denke an den Bereich der Arbeitsmarktpolitik. Hier findet eine Aus-

dehnung dieses Handlungstypus mit Hilfe sogenannter ‚Aktivierungspolitiken‘ statt. Leitbild ist das aktive, selbstverantwortliche Individuum, das an die Stelle des Leistungsempfängers in der Obhut einer paternalistischen staatlichen Einrichtung tritt. In theoretischer Hinsicht könnte man von der Analyse des Hochschulbereichs ausgehend den Versuch unternehmen, die Brücke zwischen Theorien strategisch-zweckrationalen Handelns („Rational Choice“) und Kulturtheorien weiterzuentwickeln. Diese Ansätze stehen sich in der soziologischen Diskussion häufig antithetisch gegenüber. Wenn man den Blick auf Prozesse der Konstruktion strategisch-zweckrationaler Akteure richtet, kann man beide Perspektiven in einer fruchtbaren Komplementarität zueinander begreifen.

Kulturtheoretisch sind Akteurstatus und strategische Handlungsfähigkeit nicht einfach und unproblematisch gegeben; sie werden erst durch gesellschaftliche Konstruktionsprozesse hergestellt, wie wir sie gegenwärtig z.B. im Hochschulbereich beobachten können. Auf dieser grundlegenden Einsicht aufbauend kann man die Konstruktion und das Wirken aktiver, eigenverantwortlicher und absichtsvoller Handelnder in der Welt beobachten. Dies gilt nicht nur für kollektive, organisationale Akteure, sondern auch für Individuen. Auch hier liefert der Hochschulbereich gegenwärtig hoch interessantes Anschauungsmaterial, wenn man an zweckrationale Wissenschaftler oder an Studierende denkt, die sich zunehmend an Rankings sowie am erwarteten „return on investment“ von wissenschaftlicher Tätigkeit und Studium orientieren.

US-amerikanische Forscher haben vielfach gezeigt, dass das sehr stratifizierte amerikanische Hochschulsystem einen sehr unterschiedlichen „return on investment“ ermöglicht, je nachdem, ob man z.B. ein Community College oder eine angesehene Universität absolviert hat (vgl. wie auch zum Folgenden Stevens et al. 2008). Zudem zeigen diese Studien, dass das Hochschulstudium einen „return on investment“ bedeutet, der weit über den Arbeitsmarkt hinausgeht. So stellen Hochschulen allgemeine Beziehungsmärkte dar, in die u.a. Partnerschafts- und Heiratmärkte eingebettet sind. Wer könnte es den studentischen Akteuren verdenken, dieses Wissen auch strategisch zu nutzen und Studienentscheidungen zweck- und nicht wertrational zu treffen?

Die hier nur grob skizzierte Perspektive hat auch eine reflexive Dimension, da die Soziologie bei Fragen der gesellschaftlichen Akteurskonstruktion nicht nur unbeteiligte Beobachterin ist, sondern selbst aktiv an der Erzeugung der gesellschaftlichen Wirklichkeit beteiligt ist. Dabei denke ich nicht nur an soziologische Theorien und Modelle, die es uns erlauben, gesellschaftliche Realität als durch strategisch-zweckrationale Akteure geprägt zu begreifen. Wenigstens ebenso wichtig sind die immer



weiter zunehmende Bedeutung von vergleichenden Zahlen und Statistiken, die von Seiten der Soziologie hergestellt werden, sowie das grundlegende Denken in sozial geprägten, ontologisch nicht festgelegten Kategorien. Hierbei handelt es sich aus meiner Sicht um Indikatoren für Prozesse der Versozialwissenschaftlichung der Gesellschaft.

Damit ist die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz der soziologischen Beschäftigung mit Hochschulen angesprochen. Wenn man sich den gesellschaftlichen Diskurs anschaut, ist auf den ersten Blick ein erheblicher Bedeutungsverlust der soziologischen Beschäftigung mit Hochschulen zu konstatieren. Die Bildungsexpansion seit den späten 1960er Jahren wäre ohne die entsprechende soziologische Reflexion und Praxis kaum denkbar gewesen. So erfuhr z.B. Ralf Dahrendorfs Buch „Bildung als Bürgerrecht“ von 1965 eine sehr breite öffentliche und politische Relevanz; der hessische Kultusminister und Bildungsreformer Ludwig von Friedeburg war vor und nach seiner politischen Tätigkeit am berühmten Frankfurter Institut für Sozialforschung tätig, zuletzt als dessen geschäftsführender Direktor; und die Gründung der Universität Bielefeld 1969 ist konzeptionell maßgeblich auf die Ideen eines der einflussreichsten Soziologen der westdeutschen Nachkriegsgeschichte, Helmut Schelsky, zurückzuführen. Seit den 1990er Jahren sind demgegenüber vor allem die Wirtschaftswissenschaften und die damit verbundene Lehre des New Public Management in den Fokus der hochschulpolitischen Öffentlichkeit geraten. Die entsprechenden Institute und Personen haben vor dem Hintergrund theoretischer Annahmen ihrer Disziplinen gedankliche Anstöße für wichtige Reformprojekte gegeben, die sich in der gegenwärtigen Hochschulpolitik widerspiegeln.

Aus meiner Sicht kann man die Entwicklung seit den 1960er Jahren jedoch durchaus anders deuten, und zwar nicht als Bedeutungsverlust der soziologischen Perspektive im gesellschaftlichen Diskurs, sondern als überaus erfolgreichen Institutionalisierungsprozess. Die Institutionalisierung eines soziologischen Zugangs zum Thema „Hochschule und Gesellschaft“ hat, wie bei Institutionalisierungsprozessen üblich, dazu geführt, dass ehemals neues und zum Teil provokatives Gedankengut mittlerweile gesellschaftlich sedimentiertes und weitgehend unhinterfragtes Wissen darstellt. Dies gilt gerade für den Bildungs- und Hochschulbereich: „Bildung als Bürgerrecht“ war 1965 noch ein provokativer Denkanstoß, während die Forderung selbst heutzutage unumstritten ist. Allenfalls der Zielerreichungsgrad und die noch uneingelösten Versprechen der Bildungsexpansion werden angesichts bestehender Ungleichheiten kritisch diskutiert. Damit hat sich der soziologische Blick auf soziale, gesellschaftlich bedingte Ungleichheiten weitgehend durchgesetzt.

Der soziologisch sehr viel schwieriger zu fassende Begabungsbegriff ist hingegen auch von der politischen Agenda verschwunden, ebenso wie die diesbezüglichen, mit natürlichen Unterschieden argumentierenden biologischen Erklärungsansätze. Ebenso ist hinsichtlich des Versuchs, vor dem Hintergrund wirtschaftswissenschaftlicher Ansätze im Rahmen des seit den 1990er Jahren relevanten New Public Management das Hochschulsystem zu reformieren, gegenwärtig eher Ernüchterung eingetreten. Möglicherweise erweist sich auch hier eine pluralistische Perspektive, die von unterschiedlichen Steuerungs- und Abstimmungsmodi komplexer Gesellschaften und Organisationen ausgeht, ohne einen spezifischen Modus zu bevorzugen, als langfristig überlegen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die soziologische Hochschulforschung in allen in diesem Beitrag dargestellten Bereichen zu wichtigen Ergebnissen geführt hat, mit denen sie im Rahmen der inter- bzw. transdisziplinären Hochschulforschung gut positioniert ist. Wie bereits betont, sehe ich insbesondere zahlreiche Perspektiven der engeren Verbindung zwischen der soziologischen Hochschulforschung, anderen soziologischen Gegenstandsbereichen und der soziologischen Theorie. Im Hinblick auf die interdisziplinäre Forschungsk Kooperation bestehen ebenfalls weiterführende Perspektiven. Diese beziehen sich einerseits auf die Verknüpfung unterschiedlicher disziplinärer Zugänge im Hinblick auf Theorien, Methoden und Forschungsgegenständen. Andererseits, und möglicherweise noch wichtiger, lohnt sich die Auseinandersetzung mit einer weiteren Dimension von Interdisziplinarität, die nur allzu selten beachtet wird. Soziologische Forschung, die gegenwärtigen disziplinären Ansprüchen genügt, ist in der Regel vergleichsweise reflexiv und eher skeptisch, was direkte und intendierte Steuerungswirkungen des soziologischen Wissens angeht. Andere Wissenschaften im Bereich der Hochschulforschung wirken demgegenüber handlungsstärker und eher bereit, auf der Grundlage von Forschungsergebnissen klare Handlungsempfehlungen auszusprechen und in Praxiskontexte eingreifen zu wollen. Spannungen zwischen Reflexions- und Interventionswissen aufzudecken und fruchtbar zu machen, stellt eine große und ungelöste Herausforderung im interdisziplinären Dialog dar.

### **Literatur**

- Bell, Daniel 1973: *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books
- Bourdieu, Pierre-Felix / Passeron, Jean Claude 1971: *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Ernst Klett

- Clark, Burton 1983: *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-national Perspective*. Berkeley: University of California Press
- Dahrendorf, Ralf 1965: *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen
- de Boer, Harry / Enders, Jürgen / Leisyte, Liudvika 2007: *On Striking the Right Notes. Shifts in Governance and the Organizational Transformation of Universities*. In: *Public Administration* 85. S. 27-46
- Hackett, Edward J. / Amsterdamska, Olga / Lynch, Michael / Wajcman, Judy (Hg.) 2007: *The Handbook of Science and Technology Studies*. 3<sup>rd</sup> Edition. Cambridge: MIT Press
- Hüther, Otto 2010: *Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hüther, Otto/Krücken, Georg 2011: *Wissenschaftliche Karriere und Beschäftigungsbedingungen – organisationssoziologische Überlegungen zu den Grenzen neuer Steuerungsmodelle an deutschen Hochschulen*. In: *Soziale Welt* 62. S. 303-323
- Krais, Beate 2000: *Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt*. Frankfurt a. M. / New York: Campus
- Kreckel, Reinhard 2004: *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. 3., erweiterte Auflage. Frankfurt a. M. / New York: Campus
- Krücken, Georg / Meier, Frank 2006: *Turning the University into an Organizational Actor*. In: Drori, Gili / Meyer, John W. / Hwang, Hokyung (Hg.): *Globalization and Organization*. S. 241-257. Oxford: Oxford University Press
- Luhmann, Niklas 1992: *Universität als Milieu*. Bielefeld: Haux
- Meier, Frank 2009: *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Metz-Göckel, Sigrid 2008: *Hochschulforschung und Frauen- und Geschlechterforschung – zwei Welten begegnen sich?* In: Zimmermann, Karin / Kamphans, Marion / Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. S. 37-64. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Müller, Walter / Pollak, Reinhard / Reimer, David / Schindler, Steffen 2009: *Hochschulbildung und soziale Ungleichheit*. In: Becker, Rolf (Hg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. S. 281-319. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Münch, Richard 2008: *Die akademische Elite: Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Musselin, Christine 2010: *The Market for Academics*. New York / London: Routledge
- Parsons, Talcott 1971: *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Rusconi, Alessandra / Solga, Heike 2010: *Doppelkarrieren – Eine wichtige Bedingung für die Verbesserung der Karrierechancen von Frauen*. In: Gramespacher, Elke / Funk, Julika / Rothäusler, Iris (Hg.): *Dual Career Couples an Hochschulen*. S. 37-55. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Schelsky, Helmut 1963: *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Düsseldorf: Bertelsmann
- Schimank, Uwe / Lange, Stefan 2009: *The German University System: A Late-Comer in New Public Management*. In: Paradeise, Catherine / Reale, Emanuela / Bleiklie, Ivar / Ferlie, Ewan: *University Governance. Western European Comparative Perspectives*. Higher Education Dynamics Series Vol. 25. S. 51-75, Dordrecht: Springer

- Schofer, Evan / Meyer, John W. 2005: The World-wide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. In: *American Sociological Review* 70. S. 898-920
- Shavit, Yossi/ Arum, Richard/ Gamoran, Adam (Hg.): 2009: *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Palo Alto: Stanford University Press
- Stevens, Michael / Armstrong, Elizabeth A. / Arum, Richard 2008: *Sieve, Incubator, Temple, Hub: Empirical and Theoretical Advances in the Sociology of Higher Education*. In: *Annual Review of Sociology* 34. S. 127-151
- Stichweh, Rudolf 1994: *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Teichler, Ulrich 2005: *Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten*. Frankfurt a. M. / New York: Campus
- Weber, Max 1922: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr
- Whitley, Richard 2008: *Universities as Strategic Actors: Limitations and Variations*. In: Engwall, Lars / Wearie, Dennis (Hg.): *The University in the Market*. S. 23-37. London: Portland Press

# Wirtschaftswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung

**Gerd Grözinger**  
Flensburg

## 1. Überblick

Der Beitrag<sup>1</sup> nimmt eine bildungsökonomische Einschätzung der Bedeutung und Organisation von Hochschulen vor. Dabei werden die institutionellen und personellen Verankerungen in Deutschland angesprochen sowie ein Überblick

über zentrale Fragestellungen und Tätigkeitsbereiche gegeben.

Eine übliche Beschreibung der ökonomischen Herangehensweise – in Abgrenzung zu benachbarten Wissenschaften – ist, dass hier der möglichst effiziente Einsatz knapper Ressourcen, für die es auch alternative Verwendungsweisen gibt, behandelt wird. Mit dieser ‚subjektiven‘ Deutung definiert also nicht etwa der relativ engumgrenzte Bereich wirtschaftsbezogenen Handelns ein vorgegebenes Tätigkeitsfeld, sondern es ist ein besonderer methodischer Zugang zu eigentlich aller menschlicher Aktivität. Und zwar unabhängig davon, ob privat oder staatlich organisiert, ob bei den hier Engagierten die Einkommenserzielung das wichtigste Motiv darstellt oder vielleicht andere vorherrschen. Aufgrund dieses breiten Ansatzes haben sich WirtschaftswissenschaftlerInnen verschiedenster Provenienz mit dem Thema Hochschulen beschäftigt. Dazu zählen etwa ArbeitsmarktforscherInnen, PersonalökonomInnen oder VertreterInnen der institutionellen Ökonomie.

In einem engeren und damit präziseren Sinne gehört die ökonomische Betrachtung von Hochschulen zum Bereich der Bildungsökonomie. Nach der international üblichen Klassifikation des Journal of Economic Literature (JEL) wird sie innerhalb von I.2 (Education) als I.23 geführt: ‚Higher Education and Research Institutions‘. Diese Subkategorie nimmt aber nur einen kleineren Bereich der ökonomischen Bildungsforschung ein. Ulrich Teichler hat einmal in einem Vortrag die Vermutung geäußert, dass wohl weniger als ein Zehntel bildungsökonomischer Betrachtungen in Deutsch-

---

<sup>1</sup> Ich bedanke mich bei den HerausgeberInnen und den zwei anonymen GutachterInnen für weiterführende Hinweise.

land auf das Feld der Hochschulen entfielen. Dies war sogar noch recht positiv geschätzt. In Tabelle 1 ist das Ergebnis einer kleinen aktuellen Recherche dieser beiden Begriffe dargestellt (vom Januar 2011). Sie wurden jeweils in die akademisch zentrierte Suchmaschine ‚Google Scholar‘<sup>2</sup> sowie dem mit aktuell ca. 63 Mill. Bestandsnachweisen größten deutschsprachigen Bibliotheksserver ‚GVK+‘ eingegeben.<sup>3</sup> In beiden Fällen sind nicht nur die wörtlichen Begriffe sondern auch Schlagworte miterfasst. Hochschulökonomische Treffer machen aber jeweils weniger als 5 % der übergeordneten Vergleichskategorie aus (Tabelle 1).

*Tabelle 1: Treffer von Datenbankabfragen*

<b>Datenbank/Begriff</b>	<b>Bildungs- ökonomie</b>	<b>Hochschul- ökonomie</b>	<b>Wissenschafts- ökonomie</b>
Google Scholar	2.760	118	207
GVK+	1.552	51	26

Quelle: Internetrecherche am 15.01.2011

Nun ist es nicht eindeutig, ob ‚Hochschulökonomie‘ überhaupt den treffendsten Begriff darstellt. Wegen des prinzipiellen Doppelcharakters der Tertiärbildung – in der Regel Ausbildungsstätte und zugleich Forschungseinrichtung zu sein –, kommt vor allem noch ‚Wissenschaftsökonomie‘ in Frage. Aber, wie Tabelle 1 zeigt, ändern sich dadurch die Verhältnisse nur wenig, es bleibt auch hier bei einer sehr überschaubaren Zahl von Publikationen. Dagegen beschreibt das Themenfeld ‚Innovation‘, wovon Wissenschaftsökonomie einen Teil darstellt, zwar eine bedeutendere Dimension in der Ökonomie, aber gleichzeitig ist dies zur Einschätzung der hochschulökonomischen Relevanz zu weit gefasst weil hier auch die (quantitativ bedeutenderen) Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten von Unternehmen beinhaltet sind. Für einen Exkurs zu Innovation siehe (Z.B. Moldaschl/Stehr 2010).

Da Hochschulökonomie der etwas präzisere Begriff für den hier interessierenden Fokus ist, wird er im Folgenden zur Kennzeichnung wirtschaftswissenschaftlicher Reflexion über die Tertiärbildung beibehalten. Schließlich gilt noch: die internationale Diskussion, vor allem die US-amerikanische, hat absolut zwar mehr in diesem Segment zu bieten. Aber relativ dürfte das Verhältnis ähnlich sein. So beinhaltet etwa das – an-

<sup>2</sup> URL <http://scholar.google.de>

<sup>3</sup> URL <http://www.gbv.de/vgm> (3.9.2011)

sonsten vorzügliche – neue Handbuch ‚Economics of Education‘ (Brewer/McEwan 2010) unter 50 Beiträgen nur einen einzigen zum Thema Hochschulen (Ehrenberg 2010).

Es ist dabei durchaus unklar, woher das recht bescheidene Interesse der Ökonomen an den Hochschulen kommt. Ein/e Gutachter/in hat die Vermutung geäußert, dass dies vielleicht einfach ihrer geringen Bedeutung entspricht. Aber 2 Millionen Studierende verdienen im Vergleich zu gut 9 Millionen SchülerInnen an den allgemeinbildenden Schulen<sup>4</sup> eigentlich mehr an Aufmerksamkeit, als ihnen jetzt gewährt wird (andere Indikatoren wie etwa die Ausgabenrelationen führen zu dem gleichen Ergebnis einer Unterrepräsentanz). Es kann auch nur schwer mit besonderen Schwierigkeiten bei der empirischen Informationsbeschaffung zu tun haben, mittlerweile gibt es doch gute Zugänge zu bereits existierenden Datensätzen zwecks Sekundäranalysen. Vielleicht hat doch die besondere Stellung der Hochschulen in Deutschland (und häufig auch anderswo), in der Regel den Charakter einer staatlichen Einrichtung zu tragen, aber nichtsdestotrotz wenigstens teilweise im Wettbewerb zu stehen und dann noch halb-kollektiv organisiert zu sein, für Ökonomen etwas durchaus Unheimliches, weil Unklares, dessen Analyse man lieber den Soziologen überlässt. Und da WirtschaftswissenschaftlerInnen wegen ihres oft strikten methodischen Zugangs in der Regel wenig interdisziplinär arbeiten, kommt es leider auch kaum zur Kooperation mit anderen Sozialwissenschaften, so dass man sich vergleichsweise wenig den Anregungen von anderer Seite aussetzt. Ein Beleg für diese selbstgewählte Isolation ist der recht niedrige Anteil von ÖkonomInnen in der Mitgliedschaft bzw. in der Beteiligung bei den Tagungen der fachübergreifenden ‚Gesellschaft für Hochschulforschung‘<sup>5</sup>.

Im Folgenden wird von einem Autor, der selbst Volkswirt und Soziologe ist, eine deshalb durchaus subjektiv gefärbte Einschätzung über die hochschulökonomische Forschungslandschaft in Deutschland gegeben.

## 2. Einordnungen

Welche Bedeutung hat die Hochschulökonomie in Deutschland? Das ist eine nicht ganz einfach zu beantwortende Frage. Denn wegen der relativ geringen Bedeutung strikt hochschulökonomischer Forschung in (nicht nur hier, aber eben auch) Deutschland ist es angebracht im Folgenden

---

<sup>4</sup> URL [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/03/PD11\\_\\_106\\_\\_211,templateId=renderPrint.psml](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/03/PD11__106__211,templateId=renderPrint.psml)

<sup>5</sup> URL <http://www.hochschul-forschung.de/> (28.8.2011)

immer einige Aussagen zur Bildungsökonomie allgemein mit einzuschließen. Viele Ergebnisse von Arbeiten, die auch für Hochschulforscher von Interesse sind, werden nämlich in einem allgemeinen Kontext getroffen. So sind etwa Bildungsrenditen (s.u.) häufig nur nach der Länge der Ausbildungszeit berechnet und die Art der zertifizierenden Institution (duales System, Universität oder anderes) vernachlässigt.

Es gilt nun erstens die übergreifende Beobachtung, dass auch Bildungsökonomie insgesamt keine besonders bedeutsame Größe innerhalb der Wirtschaftswissenschaften darstellt: „Rein quantitativ fallen ihre Publikationsaktivitäten nicht auf: Die Auswertungen des ‚Journal of Economic Literature‘ und des ‚Fachinformationssystem Bildung‘ gelangen übereinstimmend zu einem Anteil bildungsökonomischer Publikationen von knapp einem Prozent“ (Weiß 2002, S. 196). Dies bedeutet auch, dass (zumindest in Deutschland) kaum eine Professur ihre Denomination darin hat. Jahrelang war dies etwa nur bei Dieter Timmermann (Universität Bielefeld) der Fall, und diese Professur war nicht etwa bei den Ökonomen sondern im Fachbereich Pädagogik angesiedelt. Heute finden sich einige wenige mehr mit dieser Lehrstuhlbezeichnung wie etwa Ludger Wößmann (Ludwig-Maximilians-Universität München) oder – wieder an einem erziehungswissenschaftlich/psychologischen Fachbereich tätig – Katharina Spiess (Freie Universität Berlin). Natürlich betreiben noch erheblich mehr Personen und Institute bildungsökonomische Forschung, aber es ist dann meist nur eine unter mehreren Forschungsinteressen. D.h., es gibt in der letzten Dekade wohl einen Zuwachs an Bedeutung, aber Bildung beschreibt nach wie vor ein recht marginales Thema der Ökonomie.

Zweitens findet sich zwar kein direkt bildungsökonomisches Forschungsinstitut in Deutschland, aber eine Reihe größerer wirtschaftswissenschaftlicher Forschungseinrichtungen haben doch dauerhaftere Aktivitäten hierin vorzuweisen. Dazu zählen vor allem das CESifo (eine organisatorische Verbindung des Center for Economic Studies und des Informations- und Forschungsinstituts für Wirtschaftsfragen) in München,<sup>6</sup> das ZEW (Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung) in Mannheim,<sup>7</sup> das DIW (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung) in Berlin (einschließlich der Forschungseinheit zum Sozio-Ökonomischen Panel - SOEP),<sup>8</sup> das iw (Institut der deutschen Wirtschaft) in Köln.<sup>9</sup> Und es gibt umgekehrt

---

<sup>6</sup> URL <http://www.cesifo-group.de/portal/page/portal/ifoHome> (3.9.2011)

<sup>7</sup> URL <http://www.zew.de> (3.9.2011)

<sup>8</sup> URL <http://www.diw.de/deutsch> (3.9.2011)

<sup>9</sup> URL <http://www.iwkoeln.de> (3.9.2011)



Hochschulforschungseinrichtungen, die auch wirtschaftswissenschaftliche Fragestellungen bearbeiten, wobei das CHE (Centrum für Hochschulentwicklung)<sup>10</sup> in Gütersloh sicher die darin profilierteste, aber auch in der Öffentlichkeit umstrittenste (Schuler 2010) darstellt.

Weiter muss drittens darauf hingewiesen werden, dass der allgemeine Begriff der ‚Wirtschaftswissenschaften‘ dabei immer auch etwas verdeckt, dass eigentlich zwei verschiedene Zugänge darunter existieren, die der Volks- und die der Betriebswirtschaftslehre. Und beide beschäftigen sich auf jeweils ihre Art mit bildungsökonomischen Fragestellungen. Entsprechend getrennt ist auch die Verortung in den Fachgesellschaften. Neben dem interdisziplinären Zugang der ‚Gesellschaft für Hochschulforschung‘ leistet dies in Deutschland im Fall der Volkswirte der ‚Bildungsökonomische Ausschuss‘ des ‚Vereins für Socialpolitik‘, im Fall der Betriebswirte ist es die ‚Wissenschaftliche Kommission Hochschulmanagement‘ im ‚Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaftslehre‘. Der Bildungsökonomische Ausschuss wurde 1970 gegründet und hat heute über 60 Mitglieder, davon fast nur ProfessorInnen. Die Wissenschaftliche Kommission Hochschulmanagement wurde erst 1998 ins Leben gerufen und umfasst aktuell knapp 50 Mitglieder, ebenfalls in der Regel auf der professoralen Ebene. Dabei bestehen fast keine personellen Überschneidungen: nur drei Personen sind zurzeit an beiden Vereinigungen beteiligt.

Die Veröffentlichungen der jeweiligen (Jahres-)Tagungen geschehen beim Bildungsökonomischen Ausschuss in Form von umfassenden Tagungsbänden, wobei Hochschulen als ausschließliches Thema eher seltener anzutreffen ist (Helberger 1989, 1991; Backes-Gellner/Schmidtke 2003). Ein weiterer Band ist demnächst zu erwarten, da auch 2010 ‚Hochschulökonomik‘ den Schwerpunkt des Jahrestreffens bildete. Die Wissenschaftliche Kommission veröffentlicht Kurzversionen ihrer Jahrestagungen – die thematisch ausschließlich Hochschulen betreffen – meistens in der Zeitschrift ‚Hochschulmanagement‘, zuletzt einen Band zur Tagung von 2010.<sup>11</sup> Daneben hat das Flaggschiff der deutschen Betriebswirtschaftslehre, die ‚Zeitschrift für Betriebswirtschaftslehre‘, zu dem Themenkomplex Hochschule noch einige Sonderbände in unregelmäßigen Abständen heraus gegeben (Küpper 2007; Albach 2000).

Die etwas unterschiedlichen methodischen Zugänge volks- und betriebswirtschaftlicher Betrachtungsweisen lassen sich recht schön im Vergleich der Jahrestagungen 2010, die beide das Thema Hochschulen

---

<sup>10</sup> URL <http://www.che.de> (3.9.2011)

<sup>11</sup> URL <http://www.universitaetsverlagwebler.de/inhalte/hm-3-2010.pdf> (28.8.2011)

betrafen, demonstrieren. So beschäftigten sich die sieben Vorträge des Bildungsökonomischen Ausschusses, der diesmal in Trier tagte, mit Themen wie Mobilität von Studierenden wie WissenschaftlerInnen durch ökonomische Anreize, Wirkungen von Studiengebühren oder Publikationsaktivitäten und Berufserfolge von Volkswirten. Die Wissenschaftliche Kommission Hochschulmanagement mit dem Tagungsort Flensburg bot unter den siebzehn Vorträgen z.B. Themen zum Berufserfolg von AbsolventInnen, Karriereoptionen von NachwuchswissenschaftlerInnen, Personalcontrolling an Hochschulen, Wirkung der neuen W-Besoldung bei HochschullehrerInnen.

Auch wenn es einige Überschneidungen gibt – so war eine Vortragende mit unterschiedlichen Beiträgen bei beiden Veranstaltungen präsent – fällt doch erstens auf, dass die betriebswirtschaftlich orientierte Tagung etwas praxisnähere Themen als die volkswirtschaftliche beinhaltet, Zweitens war sie auch interdisziplinärer aufgestellt, integriert sie vor allem die in der Hochschulforschung bedeutsamen soziologischen Ansätze stärker. Den größeren Praxisbezug erkauft man sich natürlich häufiger auf Kosten eines strikten Theorie- bzw. Allgemeinheitsbezugs. Deshalb wird ‚Bildungsökonomie/Hochschulökonomie‘ im engeren Sinne auch eher volkswirtschaftlich verstanden, während betriebswirtschaftlich häufiger Begriffe wie ‚Bildungsorganisation/Hochschulorganisation‘ oder ‚Bildungsmanagement/Hochschulmanagement‘ benutzt werden. Drittens schließlich zeigt die unterschiedliche Länge der beiden Vortragslisten noch, dass der betriebswirtschaftliche Fokus der quantitativ bedeutendere sein dürfte. Gelegentlich – und in dieser eindeutigen Formulierung dann inkorrekt, weil zu eng gesehen – wird Hochschulökonomie sogar vollständig damit identifiziert. Ein Beispiel dafür ist diese Handbucheintragung: „Hochschulökonomie – Anwendung betriebswirtschaftlicher Methoden und Fragestellungen auf Hochschulen – als Einzelinstitutionen wie auch als Hochschulsystem. Die H(ochschulökonomie, GG). behandelt die Wirtschaftlichkeit, d.h. das Kosten-Leistungs-Verhältnis“ (Bretschneider/Pasternack 2005, S. 97). Umgekehrt ist es natürlich auch genauso einseitig, wenn das bildungsökonomische Feld nur dem volkswirtschaftlichen Ansatz zugerechnet und allein die Publikationen des Bildungsökonomischen Ausschusses der Erwähnung für wert gehalten werden (Weiß 2008).

### **3. Tätigkeitsbereiche**

Womit beschäftigt sich nun Hochschulökonomie in einem umfassenderen Sinn? Identifizieren lassen sich mindestens vier zentrale Felder, die inner-

halb der wirtschaftswissenschaftlichen Subdisziplinen unterschiedlich angesiedelt sind (das ist nur eine der vielen möglichen Gliederungen, das europäische bildungsökonomische Netzwerk etwa arbeitet mit einer 10er Aufteilung<sup>12</sup>). Es handelt sich dabei um:

- Nutzen- und Informationsüberlegungen
- Wachstumswirkungen und positive Externalitäten
- Finanzierung und Verteilung
- Effizienzbetrachtungen.

Diese vier Dimensionen werden im Folgenden kurz mit einigen aktuellen und auszugswweisen (also: nicht vollständigen) Ergebnissen zur Situation in Deutschland angesprochen.

‚Nutzen- und Informationsüberlegungen‘ beziehen sich darauf, dass Ökonomen davon ausgehen, dass Menschen auch ihre Bildungsentscheidungen kalkulieren und dabei Erträge wie Kosten berücksichtigen. Allerdings geschieht dies unter hoher Unsicherheit und zwar sowohl in Bezug auf die zeitliche Perspektive – wer kann etwa schon sagen, welche Ausbildung welches Einkommen in zwanzig Jahren generieren wird? –, aber auch in Bezug auf die oft unbekannte Qualität einzelner Ausbildungsinstitutionen wie die der eigenen Fähigkeiten.

‚Wachstumswirkungen und positive Externalitäten‘ wechselt die Perspektive. Jetzt sind nicht mehr Individuen angesprochen sondern die gesamte Gesellschaft. Hier ist die zentrale Frage welche Bedeutung Hochschulen als Ausbildungsstätte (über die Arbeitsleistung ihrer AbsolventInnen) bzw. als Forschungseinrichtung für die Steigerung des Sozialprodukts haben oder auch, welche Zusatzeffekte jenseits dieser Größe vielleicht noch zu verzeichnen sind?

‚Finanzierung und Verteilung‘ bezieht sich darauf, wie der Tertiärsektor in seinem Ressourcenverbrauch aufgestellt ist, wer dafür wie viel über welche Kanäle (Steuern, Studiengebühren, Spenden) leistet und welche Folgewirkungen, etwa auch in der sozialstaatlichen Dimension damit verbunden sind.

‚Effizienzbetrachtungen‘ schließlich behandeln die interne Organisation von Hochschulen unter ökonomischer Perspektive, also vor allem welche Anreizsysteme eingesetzt werden und wie diese wirken. Dies betrifft sowohl die Studierenden wie die Forschenden und Lehrenden und hat etwa im Übergang von der C- zur (stärker leistungsorientierten) W-Besoldung für ProfessorInnen eine erhebliche praktische Bedeutung erhalten.

---

<sup>12</sup> URL <http://www.eeenee.de/> (3.9.2011)

Historisch ist Bildungsökonomie und damit auch Hochschulökonomie als eigenständige Subdisziplin sicher auf einen Beginn in den späten 50er Jahren des letzten Jahrhunderts mit dem Aufkommen des ‚Human-kapital-Ansatzes‘ zu datieren. Zwar sind frühe Überlegungen (nicht zuletzt zu Universitäten) etwa schon bei Adam Smith in den ‚Wealth of Nations‘ (1776) zu finden und auch bei späteren Nationalökonomern wie z.B. (um im deutschen Kontext zu bleiben) bei von Thünen oder List kommen diesbezügliche Abschnitte und Kapitel vor (Immel 1994). Ebenfalls sind bei Karl Marx Aussagen zur Bedeutung von Bildung zu finden, was wieder im Gefolge der Marxrezeption der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts zu einer ganz eigenen Debatte geführt hat (Altwater/Huisken 1971). Der politisch revolutionäre Marx gab sich dabei durchaus als ökonomischer Realist in Bezug auf die bis heute als progressiv geltende Forderung der Unterrichtsfreiheit: „Wenn ... auch ‚höhere‘ Unterrichts-anstalten ‚unentgeltlich‘ sind, so heißt das faktisch nur, den höheren Klassen ihre Erziehungskosten aus dem allgemeinen Steuersäckel bestreiten.“ (Marx 1962 [1875], S. 28).

### 3.1. *Bildungsrendite*

Systematisch hat aber erst die Einsicht, dass das Humankapital (als Summe der in Menschen investierten Bildungs- und Ausbildungsaktivitäten) eine ähnliche Rolle und auch quantitativ vergleichbare Bedeutung wie das Sachkapital besitzt, Bildungsaktivitäten in den Fokus ökonomischer Betrachtungen gerückt. Ab da wurden vor allem Berechnungen von Bildungserträgen eine Herzensangelegenheit von Ökonomen, was sich u.a. auch in der Verleihung des Nobelpreises an den diesbezüglichen Pionier Gary S. Becker (Becker 1964) in 1992 manifestiert.

Die Kalkulation von Bildungsrenditen ist nach wie vor eine der zentralen Säulen bildungsökonomischer Arbeit. Dazu wird vor allem ein Ansatz genutzt, bei dem die höheren Einkommen nach einer Bildungsmaßnahme über die ganze Erwerbszeit in Relation zu den Investitionen gesetzt werden, die wiederum nicht nur die direkten Kosten umfassen sondern – bei den Bildungsteilnehmern – auch das durch Nicht-Arbeit ‚entgangene‘ Einkommen während der Maßnahme. Für Deutschland lässt sich aktuell auf Basis des ‚Sozio-ökonomischen Panels‘ (SOEP)<sup>13</sup> – eine der weltweit besten Datenbasen für solche Fragen – eine durchschnittliche Rendite eines Hochschulstudiums von knapp zehn Prozent (unter Mitberücksichtigung des niedrigeren Risikos der Arbeitslosigkeit) be-

---

<sup>13</sup> URL [http://www.diw.de/de/diw\\_02.c.221178.de/ueber\\_uns.html](http://www.diw.de/de/diw_02.c.221178.de/ueber_uns.html) (3.9.2011)

rechnen, wobei durch den Einfluss des Steuer- und Transfersystems etwa Drei-Viertel davon in Form eines höheren Nettolebensinkommens privat realisiert werden (Anger et al. 2010). Dass der Ertrag von Bildungsinvestitionen (nicht nur hier, aber eben auch) im tertiären Bereich erheblich über den alternativer Anlagen (z.B. der Kauf einer Anleihe) liegen, ist ein übliches Ergebnis solcher Berechnungen. International zeigt dies vor allem die – in Bildungsfragen erfahrene, da u.a. die PISA-Studie koordinierend – OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) für ihre Mitgliedsländer. Hier liegt der Mittelwert etwa um die zehn Prozent, für Männer leicht darüber, für Frauen leicht darunter (OECD 2010).

### 3.2. *Wachstumswirkungen*

Ist mit solchen Renditeüberlegungen zunächst vor allem die mikroökonomische Seite angesprochen, gehört die Frage nach den Wachstumswirkungen von Bildungsinvestitionen zur Makroökonomie. Hier hat in Folge des Aufkommens der sogenannten ‚Neuen Wachstumstheorie‘ eine Weiterentwicklung älterer Ansätze stattgefunden. Denn nun wird der technische Fortschritt nicht mehr als exogen angesehen, der dann als Restgröße nach Abzug des Beitrags der anderen Produktionsfaktoren (vor allem Kapital und Arbeit, seltener Natur) bestimmt wird, sondern er wird via Investitionen sowohl in Ausbildung wie Forschung integriert, also endogenisiert. Um diese Entwicklung zu würdigen hat 2007 der ‚Verein für Socialpolitik‘ als Motto seiner Jahrestagung ‚Bildung und Innovation‘ gewählt:

„Mit den seit Ende der 1980er Jahre einsetzenden Formalisierungen der endogenen Wachstumsmodelle nehmen Bildung und Innovation dann explizit die zentrale Rolle in der modernen Wachstumstheorie ein. Die Erkenntnis, dass das langfristige wirtschaftliche Wachstum vor allem durch Innovationen getragen wird, welche wiederum durch eine qualitativ hochwertige Bildung der Bevölkerung voraussetzen, darf zu den grundlegendsten und folgereichsten zählen, die sich in den letzten beiden Jahrzehnten in den Wirtschaftswissenschaften Bahn gebrochen haben.“ (Wössmann 2008, S. 1).

Trotzdem ist die Forschungslage sehr viel unübersichtlicher als bei den Renditekalkulationen, die relativ homogene Ergebnisse zeitigen. Z.B. zeigt eine aktuelle international orientierte Berechnung zwar eine hohe Bedeutung der Bildung für das Sozialproduktswachstum überhaupt, betont aber vor allem den Wert von Investitionen in frühkindliche Erziehung, während der Hochschulbildung wenig bis gar kein Einfluss zugestanden wird (Hanushek and Woessmann 2010). Dagegen kommt eine Arbeit zur regionalen Beschäftigungsentwicklung in Deutschland zu dem

Ergebnis, dass auch der Anteil derjenigen mit akademischer Bildung einen guten Erklärungsanteil für die Entwicklungsdifferenzen beim Beschäftigungswachstum aufweist, nur wenig schlechter als eine allgemeine Humankapitalvariable (Tarazona 2010). Nun bedeutet eine Steigerung der Beschäftigung oder des Sozialprodukts auch nicht alles an gesellschaftspolitisch Erstrebt. Neben den ökonomischen Wirkungen im engeren Sinn wurde noch eine Vielzahl von positiven Drittwirkungen höherer Bildung diskutiert, etwa in Bezug auf Kriminalität, sozialem Engagement, Gesundheit, Kindererziehung etc. (Hummelsheim/Timmermann 2009).

### 3.3. Finanzierung

Der dritte große Themenbereich hochschulökonomischer Forschung betrifft die Frage der Finanzierung und ihrer Verteilungswirkungen. Wegen der weit überwiegenden öffentlichen Trägerschaft von Universitäten und Fachhochschulen ist in Deutschland hier besonders die Finanzwissenschaft angesprochen. Vor allem durch die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 2005 über die Zulässigkeit von Studiengebühren hat diese Dimension dabei wieder an Aktualität gewonnen. Auch wenn die Ergebnisse wegen einer ganzen Reihe von Studien dazu mit jeweils etwas unterschiedlichen methodischen Ansätzen durchaus noch umstritten sind (Kupferschmidt/Wigger 2006), spricht mittlerweile doch vieles dafür, dass eine vollständige öffentliche Finanzierung unerwünschte Verteilungswirkungen im Sinne einer Umverteilung von unten nach oben mit sich bringt (Borgloh et al. 2007). D.h. vermutet wird, dass Personen mit weniger Einkommen über ihre Steuern Personen mit (später) höherem Einkommen subventionieren, was sozialpolitisch als falsche Weichenstellung gilt.

Eine ganz andere aber ebenso bedeutende Frage betrifft die Angemessenheit der Finanzausstattung des öffentlichen Hochschulsystems in Deutschland, das im internationalen Vergleich als unterdimensioniert (in Bezug auf den Anteil Studierender/Studierter an einer Alterskohorte) und unterfinanziert (in Bezug auf Anteile am Sozialprodukt) gelten darf (Grözinger/Tarazona 2009). Viel davon lässt sich durch eine ungünstige Förderalstruktur erklären, in denen die Bundesländer zwar für die Hochschulen weitgehend verantwortlich sind, es aber bei einer Unterperformance – also zu wenig Studienplätze in einem Bundesland gemessen an den Studieninteressierten daraus – weder Ausgleichszahlungen zwischen den Gebietskörperschaften noch den Ausweg einer Preisdiskriminierung zwischen Landeskindern und anderen Studierenden gibt (Grözinger

2004). Ersteres hat die ebenfalls föderale Schweiz zu bieten, letzteres haben dagegen die auch bundesstaatlich aufgestellten USA eingeführt, wo Landeskinder an öffentlichen Hochschulen im Schnitt nur etwa ein gutes Drittel der sonst anfallenden Studiengebühren zahlen müssen. Solche Ungleichgewichte können demnächst auch eine europäische Brisanz bekommen – die aktuelle Debatte in Österreich um den ‚Ansturm‘ deutscher Studierender gibt einen Vorgeschmack davon –, wenn Studierende immer mobiler werden ohne dass aber eine finanzielle Kompensation zwischen den EU-Ländern erfolgt (Beckmann 2010).

### 3.4. *Effizienz*

Effizienzbetrachtungen schließlich finden auf vielen Wegen statt. So werden etwa für Hochschulen Produktionsfunktionen (Kempkes/Pohl 2008) berechnet – zumeist mit den Outputdimensionen Absolventen und Forschungsleistungen –, wobei aber in der Regel unklar bleibt, ob Ausbildungen mit gleichem formalem Ausbildungsgrad auch in der Qualität das gleiche bedeuten. In naher Zukunft interessant und politisch relevant dürfte vor allem die Frage werden, inwiefern – bei nun gleicher Studiendauer und gleichem Abschlusstyp – Fachhochschulen und Universitäten sich weiter unterscheiden. Erste Berechnungen zeigen etwa, dass die in der Öffentlichkeit gerne unterstellten angeblich höheren Kosten einer Universitätsausbildung sich ganz so eindeutig gar nicht zeigen, und bei den Wirtschaftswissenschaften etwa sogar die Fachhochschulen die teuren sind. Trotzdem geht damit aber (zumindest bisher noch) ein Einkommensvorsprung der universitären AbsolventInnen einher, was den Verdacht einer gesellschaftlichen Fehlallokation nahelegt (Riphahn et al. 2010). Diese Arbeit ist ein gutes Beispiel dafür, dass es nicht der Mangel an empirischem Material ist, der relativ wenig hochschulökonomische Arbeiten entstehen lässt. Diese AutorInnengruppe stützte sich in methodisch durchaus innovativer Weise auf bereits bestehende Informationsquellen, und zwar auf Angaben des Statistischen Bundesamts, des Hochschul-Information-Systems mit seinem bundesländer- und institutionenübergreifenden ‚Ausstattungs-Kosten-Leistungsvergleich‘<sup>14</sup> sowie auf den Individualdatensatz des SOEP.

Organisationstheoretisch schließlich lassen sich traditionelle (deutsche staatliche) Hochschulen dabei weder leicht den gängigen Großtypologien ‚Markt‘ oder ‚Bürokratie‘ zuordnen. Sondern sie sind vielleicht noch am ehesten als staatlich unterstützte Genossenschaften der ProfessorInnen be-

---

<sup>14</sup> URL <http://www.his.de/abt2/ab23/projekte/kev07> (3.9.2011)

schrieben, mit all den Besonderheiten, die dies für zu einfach gedachte Anreizstrukturen mit sich bringt (Dilger 2007). Wobei die übliche ökonomische Annahme gegenüber ihren Beschäftigten ist, dass WissenschaftlerInnen eine hohe intrinsische Motivation besitzen und damit eher ‚Reputationsmaximierer‘ statt ‚Einkommensmaximierer‘ darstellen, aber es gibt erst wenige Ansätze, dies auch empirisch zu validieren (Zeitlhöfler 2007).

#### 4. Arenen der Diskussion

Weiter oben wurde angemerkt, dass (wie wohl generell in den Wirtschaftswissenschaften) auch in der Hochschulökonomie das Zentrum der Diskussion die USA darstellt. Auf Englisch sind auch entsprechende bildungsökonomische Fachzeitschriften, vor allem ‚Economics of Education Review‘, ‚Education Economics‘, ‚Journal of Human Capital‘. Hochschulfragen sind darin vertreten, bleiben aber in der Bedeutung beschränkt. Z.B. betrifft in der erstgenannten Zeitschrift aktuell (Januar 2011) von den in den letzten Jahren meistzitierten wie meistabgerufenen Artikeln jeweils einer unter zehn ein hochschulbezogenes Thema.<sup>15</sup>

Wegen zunehmender Publikationen in englischer Sprache wurde die Vermutung geäußert, dass in Deutschland die Bildungsökonomie allgemein mittlerweile „international anschlussfähig geworden ist“ (Weiß 2008, S. 169). Gilt das auch für die Hochschulökonomie? Einen gewissen Eindruck davon könnte die Auswertung des RepEc/IDEAS-Datensatzes liefern, das wirtschaftswissenschaftliche Online-Texte weltweit erfasst.<sup>16</sup> Dabei kann u.a. auch nach ‚Top Authors‘ im Feld der ‚Educational Economics‘ ausgewertet werden.<sup>17</sup> Aber das Ergebnis ist wenig hilfreich, da die Zuordnung der AutorInnen zu den JEL-Klassifikationen auf Eigenangaben beruht und darin als besonders erfolgreich ausgewiesene Personen oft wenig bildungsökonomische Publikationen aufweisen sondern ihre Meriten vor allem in anderen Feldern erworben haben. Als eine gewisse Ausnahme kann Bruno S. Frey aus Zürich gelten, der bei diesem Ranking immerhin Platz 2 einnimmt und gerade in jüngerer Zeit eine größere Anzahl von hochschulbezogenen Arbeiten aufzuweisen hat (z.B. Frey/Rost 2008). Aber auch Bruno Frey hat in seinen über 150 NEP-Papieren (eine Unterform des Repec-Datensatzes mit besonderer Auswertung) nur 9 Arbeiten im Bereich Economics of Education aufzuweisen. Die auch noch

---

<sup>15</sup> URL [http://www.elsevier.com/wps/find/journaldescription.cws\\_home/743/description#description](http://www.elsevier.com/wps/find/journaldescription.cws_home/743/description#description) (3.9.2011)

<sup>16</sup> URL <http://ideas.repec.org/top> (3.9.2011)

<sup>17</sup> URL <http://ideas.repec.org/top/top.edu.html#authors> (3.9.2011)



im ersten Dutzend genannten Axel Dreher (ebenfalls Zürich) und Wolfgang Karl Härdle (Berlin) unter jeweils über 100 solcher Papiere sogar nur 5 bzw. 6.

Auf nationaler Ebene wird die (viel zu) bescheidene Rolle der wirtschaftswissenschaftlichen Forschung zu Hochschulen in Deutschland mittlerweile durchaus gesehen. So hat das BMBF in 2009/2010 mehrere Förderbekanntmachungen auf den Weg gebracht, die für Ökonomen mit Interesse an der Hochschulforschung interessant waren. Es handelt sich vor allem um ‚Hochschulforschung als Beitrag zur Professionalisierung der Hochschullehre‘,<sup>18</sup> sowie um ‚Wissenschaftsökonomie‘.<sup>19</sup> Zur Begründung der letzteren Förderrichtlinie heißt es:

„Insgesamt ist zu konstatieren, dass trotz der erkennbaren dynamischen Entwicklung der Hochschulforschung in den letzten Jahren die Forschungslage – gemessen am Umfang der vorhandenen Forschungskapazitäten, am Grad ihrer Institutionalisierung oder dem nur rudimentär entwickelten Wissenstransfer in die Praxis der Hochschulen – unzureichend und der Umfang wissenschaftlich abgesicherten Wissens um die Organisation Hochschule (daher) noch eher gering ist.“

Mag die jüngere Vergangenheit und Gegenwart also noch recht bescheiden wirken, solche Programme dürften ihre Wirkungen haben: Hochschulökonomie ist durchaus im Kommen!

## Literatur

- Albach, Horst, ed. 2000. Hochschulorganisation und Hochschuldidaktik. Wiesbaden.
- Altwater, Elmar, and Freerk Huiskens, eds. 1971. Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen.
- Anger, Christina, Axel Plünnecke, and Jörg Schmidt. 2010. "Bildungsrenditen in Deutschland – Einflussfaktoren, politische Optionen und volkswirtschaftliche Effekte." Köln: iw.
- Backes-Gellner, Uschi, and Corinna Schmidtke, eds. 2003. Hochschulökonomie - Analysen interner Steuerungsprobleme und gesamtwirtschaftlicher Effekte. Berlin.
- Becker, Gary S. 1964. Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Chicago.
- Beckmann, Klaus. 2010. "Hochschulreform und Hochschulfinanzierung im Bologna-Prozess." In Bildungsökonomik und Soziale Marktwirtschaft, ed. T. Apolte and U. Vollmer. Stuttgart.
- Borgloh, Sarah, Frank Kupferschmidt, and Berthold U. Wigger. 2007. "Verteilungseffekte der öffentlichen Finanzierung der Hochschulbildung in Deutschland: Eine Längsschnittbetrachtung auf der Basis des Sozioökonomischen Panels."
- Bretschneider, Falk, and Peer Pasternack, eds. 2005. Handwörterbuch der Hochschulreform. Bielefeld: Universitätsverlag.

---

<sup>18</sup> URL <http://www.bmbf.de/foerderungen/11878.php> (3.9.2011)

<sup>19</sup> URL <http://www.bmbf.de/foerderungen/14677.php> (3.9.2011)

- Brewer, Dominic J., and Patrick J. McEwan, eds. 2010. *Economics of Education*. Amsterdam.
- Dilger, Alexander. 2007. "German Universities as State-sponsored Co-operatives." *management revue* 18 (2):102 - 66.
- Ehrenberg, R. G. 2010. "The Economics of Tuition and Fees in American Higher Education." In *Economics of Education*, ed. D. J. Brewer and P. J. McEwan. Amsterdam.
- Frey, Bruno S., and Katja Rost. 2008. "Do Rankings Reflect Research Quality?".
- Grözinger, Gerd. 2004. "Hochschulfinanzierung in Deutschland: Föderalismusreform und Akademikerabgabe." *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* (2):122 - 36.
- Grözinger, Gerd, and Mareike Tarazona. 2009. "Teilhabe durch Ausbau der Studienplatzkapazitäten und Qualitätssteigerung der akademischen Ausbildung - IIM-Working Paper 21." Flensburg.
- Hanushek, Eric A., and Ludger Woessmann. 2010. "How much do Educational Outcomes Matter in OECD Countries? - CESifo Working Paper No. 3238." München.
- Helberger, Christof, ed. 1989. *Ökonomie der Hochschule 1*. Berlin.
- , ed. 1991. *Ökonomie der Hochschule 2*. Berlin.
- Hummelsheim, Stefan, and Dieter Timmermann. 2009. "Bildungsökonomie." In *Handbuch Bildungsforschung*, 2. Aufl., ed. R. Tippelt and B. Schmidt. Opladen.
- Immel, S. 1994. *Bildungsökonomische Ansätze. Von der klassischen Nationalökonomie bis zum Neoliberalismus*. Frankfurt/M.
- Kempkes, Gerhard, and Carsten Pohl. 2008. "Do Institutions Matter for University Cost Efficiency? Evidence from Germany." *CESifo Economic Studies* 54 (2):177 - 203.
- Kupferschmidt, Frank, and Berthold U. Wigger. 2006. "Öffentliche versus private Finanzierung der Hochschulbildung: Effizienz- und Verteilungsaspekte." *Perspektivend er Wirtschaftspolitik* 7 (2):285 - 308.
- Küpper, Hans-Ulrich, ed. 2007. *Hochschulrechnung und Hochschulcontrolling*. Wiesbaden.
- Marx, Karl. 1962 (1875). "Kritik des Gothaer Programms." In *MEW* 19. Berlin.
- Moldaschl, Manfred, and Nico Stehr, eds. 2010. *Wissensökonomie und Innovation. Beiträge zur Ökonomie der Wissensgesellschaft Marburg*.
- OECD. 2010. *Bildung auf einen Blick 2010. OECD-Indikatoren*. Paris.
- Riphahn, R. T., M. Eschelbach, G. Heineck, and Steffen Müller. 2010. "Kosten und Nutzen der Ausbildung an Tertiärbildungsinstitutionen im Vergleich." *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 11 (2):103 - 31.
- Schuler, Thomas. 2010. *Bertelsmannrepublik Deutschland. Eine Stiftung macht Politik* Frankfurt/M.
- Tarazona, Mareike. 2010. "Regionale Bildungsdisparitäten und Beschäftigungsentwicklung in Deutschland." *Raumforschung und Raumordnung* 68 (6):471 - 81.
- Weiß, Manfred. 2002. "Stichwort: Bildungsökonomie." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5 (2):183 - 200.
- Weiß, Manfred. 2008. "Stichwort: Bildungsökonomie und Qualität der Schulbildung." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (2):168 - 82.
- Wössmann, Ludger. 2008. "Bildung und Innovation." *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 9 (Special Issue):1 - 4.
- Zeithöfler, Ingrid. 2007. *Gerechtigkeit in Organisationen. Eine empirische Studie zur leistungsorientierten Besoldung von Professor/-innen*. Mering.

# Ursachen des Studienabbruchs in Physik

## Eine explorative Studie

**André Albrecht**  
**Volkhard Nordmeier**  
Berlin

### 1. Problemstellung

Das Studium der Physik zeichnet sich seit Jahren durch hohe Schwundquoten aus: Beispielsweise berichtet Haase (2005, S. 25) im Vergleich der Drittsemesterzahlen 2005 mit den Neueinschreibungen im Studienfach Physik

2004 einen Schwund von 35 % im Diplom und 41.4 % im Lehramt. In den Jahren 2007 bis 2010 betrug der Schwund im ersten Studienjahr im grundständigen Studiengang Physik 27 % bis 29 % (Nienhaus, 2010, S. 27). Auch die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) untersucht seit vielen Jahren den Studienabbruch. In einer Analyse des Absolventenjahrgangs 2006 wurde in den Fächern Physik/Geowissenschaften eine Abbruchquote (Studienabbruch = ohne Hochschulabschluss) von 36 % ermittelt, die deutlich über der Abbruchquote aller untersuchten Fächer mit 21 % liegt (Heublein, Schmelzer, Sommer & Wank, 2008, S. 10, 53). Des Weiteren zeichnen sich die Fächer Physik/Geowissenschaften des Absolventenjahrgangs 2006 durch einen hohen Anteil an Wechslern (26 %) und einer nur geringen Zuwanderung (10 %) aus – die „Schwundbilanz“ beträgt insgesamt 52 % (Heublein et al., 2008, S. 53).

Die quantitative Erfassung von Abbruch-/Schwundquoten, beispielsweise durch den Vergleich der aktuellen Drittsemesterzahlen mit den Neueinschreibungen des jeweils vergangenen Jahres (z.B. Haase, 2005; Nienhaus, 2010) ermöglicht jedoch keinen Einblick in die Bedingungen, die zu einem Studienabbruch beziehungsweise -wechsel führen können – und so wurden bislang auch lediglich beobachtungs-basierte Annahmen

beziehungsweise Vermutungen formuliert: „Es gibt offensichtlich im Physikstudium einen hohen Prozentsatz von Anfängern, die keine genauen Vorstellungen haben, was sie in diesem Studium erwartet und deshalb früh scheitern“ (Haase 2005, S. 25).

Um mittelfristig erfolgreiche Interventionsmaßnahmen zur Reduktion der hohen Abbruch- und Schwundquoten implementieren zu können, ist jedoch Wissen über die Bedingungen hinsichtlich einer Exmatrikulation im Fach Physik notwendig. Die hier vorgestellte Studie will dazu beitragen, erstmals mögliche Bedingungen für eine Exmatrikulation im Fach Physik sowie das weitere Studierverhalten von Fachwechslern zu analysieren.

Die zentralen Forschungsbefunde zum Studienabbruch können in folgenden Bedingungsgruppen zusammengefasst werden:

- *Eingangsvoraussetzungen:* Verschiedene Studien bestätigen immer wieder die (hohe) Validität der Hochschulzugangsberechtigungsnote (HZB-Note) beziehungsweise der durchschnittlichen Abiturnote als Prädiktor für den Studienerfolg (Gold & Souvignier, 2005; Schmidt-Atzert, 2005; Trapmann, Hell, Weigand & Schuler, 2007). Schiefele, Streblow und Brinkmann (2007, S. 133) berichten in einer Untersuchung von 47 Studienabbrechern und 94 Weiterstudierenden von Unterschieden in der HZB-Note. Heublein, Spangenberg und Sommer (2003, S. 50) ermitteln beispielsweise Diskrepanzen im Hinblick auf die naturwissenschaftlichen und mathematischen Studienvoraussetzungen bei Studienabbrechern und Absolventen. Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer und Besuch (2010, S. 63) betonen unter anderem die Notwendigkeit intrinsischer Motivation für das Erreichen des Studienziels – eine extrinsische Motivation ist nicht ausreichend. „Extrinsische Motive [in der Studienwahl] werden unterdessen zu deutlich höheren Anteilen von den Studienabbrechern als wichtig genannt“ (Heublein et al., 2003, S. 53).
- *Studienbedingungen* tragen zwar zur Abbruchentscheidung bei, jedoch stellen sie nur bei 12 % der Studienabbrecher den ausschlaggebenden Grund dar (Heublein et al., 2010, S. 32). Eine unzureichende Organisation sowie fehlender Praxis- und Berufsbezug können sich beispielsweise als abbruchfördernd erweisen. Mit 14 % werden in den Bachelorstudiengängen die unzulänglichen Studienbedingungen als ausschlaggebender Abbruchgrund häufiger im Vergleich zu den herkömmlichen Studiengängen (10 %) genannt (Heublein et al., 2010, S. 32).
- *Kontextbedingungen:* Eine mögliche Kontextbedingung stellt eine Erwerbstätigkeit parallel zum Studium dar: Heublein et al. (2003,

S. 86) stellen in einer Exmatrikuliertenbefragung fest, dass sich eine Erwerbstätigkeit mit einem Stundenumfang von mehr als 18 Wochenstunden negativ auf das Studium auswirken kann. „Die Erwerbstätigenquote der Absolventen übersteigt zwar die der Studienabbrecher, jedoch liegt der Zeitumfang für Erwerbsaktivitäten bei Studienabbrechern über dem der Absolventen“ (Heublein et al., 2010, S. 132).

- *Studier- und Lernverhalten:* Studienabbrecher kennzeichnen sich unter anderem durch Konzentrationsschwierigkeiten (Heublein et al., 2003, S. 65). Schiefele et al. (2007) untersuchten 94 aktiv Weiterstudierende und 47 Studienabbrecher (26 Frühabbrecher mit Abbruch bis zum zweiten Fachsemester und 21 Spätabbrecher mit Abbruch ab dem dritten Fachsemester) an der Universität Bielefeld im Hinblick auf Lernstrategien und Motivationen im Studium (neben Aspekten des Selbstkonzeptes, der epistemologischen Überzeugung, der sozialen Kompetenz, der Lehrqualität sowie der Studienfinanzierung). Bereits zum Studienbeginn werden Unterschiede in den Konstrukten Studieninteresse, Demotivation, Volition sowie epistemische Neugier zwischen Studienabbrechern und Weiterstudierenden ermittelt (Schiefele et al., 2007, S. 134). Zum Abbruchzeitpunkt unterscheiden sich Studienabbrecher von Weiterstudierenden im Studieninteresse, in der leistungsbezogenen extrinsischen Motivation, in der Demotivation sowie in den intrinsischen Berufszielen (Schiefele et al., 2007, S. 135). Hinsichtlich der Nutzung der Lernstrategien zum Studienbeginn wird nur ein marginaler Unterschied zwischen den Studienabbrechern und den Weiterstudierenden ermittelt (Schiefele et al., 2007, S. 134 f.). Zum Abbruchzeitpunkt zeichnen sich die Spätabbrecher durch geringere Ausprägungen gegenüber ihrer Referenzgruppe in den Lernstrategien Planung, Regulation, Anstrengungsmanagement sowie Lernen mit anderen Studierenden aus – die Lernstrategie Zeitmanagement weist dagegen bei Früh- und Spätabbrechern eine geringere Ausprägung gegenüber beiden Referenzgruppen zum Abbruchzeitpunkt auf (Schiefele et al., 2007, S. 137).
- *Studienzufriedenheit und Studienerfolg:* Die Studienzufriedenheit wird in einem allgemeinen theoretischen Modell des Studienerfolgs (Thiel, Veit, Blüthmann, Lepa & Ficzko, 2008, S. 4) durch die oben genannten Bedingungsgruppen *Eingangsvoraussetzungen*, *Studienbedingungen*, *Kontextbedingungen* sowie durch das *Studier- und Lernverhalten* beeinflusst.

Auf Basis dieser Forschungserkenntnisse ergeben sich im Kontext der hier vorgestellten Studie folgende Forschungsfragen: 1. Welche Konstrukte aus den o.g. Bedingungsgruppen leisten einen Aufklärungsbeitrag

im Hinblick auf das Ereignis Exmatrikulation (ja/nein) im Studienfach Physik? 2. Welche Motive liegen einer Exmatrikulation im Studienfach Physik zugrunde? 3. Welche Zukunftspläne haben die Exmatrikulierten?

## 2. Untersuchungsdesign

### 2.1. Stichprobe

Die vorliegende Stichprobe stellt eine Teilstichprobe des Längsschnitt-Projekts „Studienerfolg im Fach Physik“ dar, in dem seit Oktober 2008 Studierende der physikalischen Fächer an der Freien Universität Berlin und ab Oktober 2009 an der Universität Kassel zu studienerefolgsrelevanten Konstrukten im ersten Studienjahr befragt wurden. Es handelt sich um 140 aktiv Studierende im zweiten Fachsemester im Studiengang Mono-Bachelor Physik (im Folgenden Physik genannt) beider Universitäten mit einem durchschnittlichen Alter von 20.12 Jahren ( $SD = 2.10$ ) zum Studienbeginn. Die Fragebogenerhebungen mit den für die vorliegende Studie modifizierten Erhebungsinstrumenten (ausgewählte Konstrukte siehe Tabelle 1), basierend auf einem allgemeinen theoretischen Modell des Studienerfolgs (Thiel et al., 2008), wurden in den ersten beiden Semestern jeweils in der Pflichtlehrveranstaltung Experimentalphysik durchgeführt. Die erste Befragung ( $t_1$ ) fand unmittelbar nach Studienbeginn statt: Es wurden die *Eingangsvoraussetzungen* erfragt. Ende des ersten Semesters ( $t_2$ ) und Mitte des zweiten Semesters ( $t_3$ ) wurden die *Studien- und Kontextbedingungen*, das *Studier- und Lernverhalten* und der *Studienerfolg* aus dem modifizierten Modell (nach Thiel et al., 2008) erhoben. Die Zusammenführung der Daten erfolgte über einen personengebundenen Code, und unvollständige Datensätze (beispielsweise Fehlen eines Messzeitpunkts) wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

Für die hier vorgestellte Teiluntersuchung wurden die *Eingangsvoraussetzungen* ( $t_1$ ) des ersten Semesters und die Daten der *Studien- und Kontextbedingungen*, des *Studier- und Lernverhaltens* sowie des *Studienerfolgs* (in der vorliegenden Studie nur die Variable „Exmatrikulation: ja/nein“) des zweiten Semesters ( $t_3$ ) analysiert.

Die Gruppe der Exmatrikulierten, ermittelt über die Studien- und Prüfungsbüros, umfasst 51 Personen. Die Exmatrikulierten studierten im Mittel 2.27 Semester ( $SD = 1.02$ ) bis zur Exmatrikulation im Fach Physik. Die Exmatrikulierten weisen dementsprechend eine ähnliche mittlere Studienzeit im Vergleich zu den Weiterstudierenden des zweiten Semesters auf.

## 2.2. Instrumente

Als Grundlage für die vorliegende Studie, in der Exmatrikulierte und Weiterstudierende im Fach Physik miteinander verglichen wurden, dienen zwei Erhebungsinstrumente:

1. Für die Befragung der Weiterstudierenden wurde ein faktoriell validiertes Erhebungsinstrument (Thiel et al., 2008) auf Grundlage eines „allgemeinen theoretischen Modell[s] des Studienerfolgs [verwendet], das individuelle Studienvoraussetzungen, außeruniversitäre Kontext- und Lebensbedingungen sowie studienbezogene Faktoren zueinander in Beziehung setzt“ (Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008, S. 416). Dieses Instrument fand beispielsweise Anwendung in der Befragung der Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin in 2008 und wurde für die vorliegende Studie vereinfacht und modifiziert (vgl. Albrecht, im Druck).
2. Für die Befragung der Exmatrikulierten diente ein faktoriell validiertes Erhebungsinstrument, welches in der Befragung der exmatrikulierten Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin 2007 (Thiel, Blüthmann, Lepa & Ficzo, 2007) Anwendung fand. Dieses Erhebungsinstrument basiert ebenfalls auf dem allgemeinen theoretischen Modell des Studienerfolgs (Blüthmann et al., 2008, S. 415): „Die Fragebogenkonstruktion beruht auf einem Modell, das Studienvoraussetzungen, Kontextfaktoren, studienbezogene Faktoren und Exmatrikulationsgründe zueinander in Beziehung setzt mit dem Ziel der differenzierten Beschreibung unterschiedlicher Typen von Exmatrikulierten“ (Thiel et al., 2007, S. 3). Neben der retrospektiven Erfassung der *Eingangsvoraussetzungen*, *Studien-* und *Kontextbedingungen* sowie des *Studier- und Lernverhaltens* aus dem für die vorliegende Studie modifizierten Erhebungsinstrument (nach Thiel et al., 2007) wurden folgende Faktoren des Studienabbruchs/Hochschulwechsels (Blüthmann et al., 2008, S. 420, Abb. 2) erhoben: Exmatrikulation aufgrund von (1) Studienbedingungen, (2) Studienanforderungen, (3) beruflicher Neuorientierung, (4) mangelnder Studienmotivation und (5) beruflichen/finanziellen Gründen. Der Faktor (2) Studienanforderungen (Blüthmann et al., 2008) wurde durch den fachspezifischen Exmatrikulationsgrund „(hohe) inhaltliche Anforderungen“ (nach Schecker, Ziemer & Pawlak, 2006, ursprünglich dichotom), der die Inhalte des Studiums der Physik und der Elektrotechnik berücksichtigt, ausgetauscht – dieser Exmatrikulationsgrund wurde für die vorliegende Studie teilweise modifiziert und im Umfang reduziert. Mit Hilfe dieses modifizierten Erhebungsinstruments (nach Thiel et al., 2007 mit Ergänzung nach Schecker et al., 2006) wurden die

Exmatrikulierten zur derzeitigen Tätigkeit und Zukunftsplänen befragt. Zusätzlich wurden etwaige Fehlannahmen beziehungsweise falsche Erwartungen über das Physikstudium sowie exmatrikulationsfördernde Studienmodule aus Sicht der Exmatrikulierten erfasst.

Die für die vorliegende Studie als relevant erachteten Konstrukte aus beiden modifizierten Erhebungsinstrumenten (Befragung der exmatrikulierten Bachelorstudierenden nach Thiel et al., 2007; Befragung der immatrikulierten Bachelorstudierenden nach Thiel et al., 2008 – einige Konstrukte wurden nicht berücksichtigt) wurden im Hinblick auf den Studiengang Physik angepasst und teilweise reduziert. Dabei handelt es sich um Fragen beziehungsweise Selbsteinschätzungen, die sowohl bei den Exmatrikulierten als auch bei den Weiterstudierenden auf Grundlage des modifizierten allgemeinen theoretischen Modells des Studienerfolgs (nach Thiel et al., 2008) erhoben wurden. Fragen/Selbsteinschätzungen, die nicht in beiden Stichproben erhoben wurden, fanden keine Berücksichtigung. Für eine ausführliche Beschreibung der Vereinfachung/Modifikation der Erhebungsinstrumente in der vorliegenden Studie sei auf Albrecht (im Druck) verwiesen. Die Variablen wurden in der vorliegenden Studie auf einer sechsstufigen Skala beantwortet, wobei die Eins immer für die geringste Zustimmung und die Sechs für die höchste Zustimmung steht. Der Studienerfolg wurde in der vorliegenden Studie über die binäre nominale Variable „Exmatrikulation: ja/nein“ operationalisiert. Eine Übersicht der für die Studie ausgewählten Konstrukte, die an allen Teilnehmer/inne/n erhoben wurden, sind samt der Reliabilitätsschätzung auf Grundlage der vorliegenden Stichprobe der Exmatrikulierten sowie Weiterstudierenden der Tabelle 1 zu entnehmen.

Bis auf das Exmatrikulationsmotiv „*berufliche/finanzielle Gründe*“ zeichnen sich die anderen Konstrukte durch eine zufriedenstellende Reliabilität aus: Analysen im Motiv *berufliche/finanzielle Gründe* ergeben eine starke linkssteile Verteilung, das heißt dieser Abbruchgrund wird durchgängig negiert (siehe Tabelle 2).

Zur Analyse der oben genannten Konstrukte fand in der vorliegenden Studie eine (binäre) logistische Regressionsanalyse mit einer Vorwärtsselektion (Vorwärts-LR) Anwendung (vgl. Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010, Kap. 21). Die dichotome Kriteriumsvariable lautet: „Exmatrikulation: ja/nein“. Die Variablen der *Eingangsvoraussetzungen*, *Studien-* und *Kontextbedingungen* (ohne „Probleme in der Vereinbarkeit zwischen Studium und Erwerbstätigkeit“, da nur 17 Exmatrikulierte und 25 Weiterstudierende eine Nebentätigkeit angeben) sowie des *Studier- und Lernverhaltens* gingen als Prädiktoren in die Regressionsanalyse ein. In sechs Schritten wurden sechs Prädiktoren in das Modell aufgenommen (siehe



Tabelle 3) – dabei fand mit jedem Schritt eine signifikante Verbesserung der Vorhersage des Ereignisses „Exmatrikulation (ja/nein)“ im Vergleich zum vorangegangenen Schritt statt. Eine Multikollinearität (vgl. Eid et al., 2010) zwischen den Prädiktoren wurde nicht ermittelt (Varianzinflationsfaktoren aller Prädiktoren: 1.17 bis 2.96). Das Modell mit den sechs Prädiktoren (Tabelle 3) klassifiziert 92.4 % der Studienteilnehmer/innen korrekt und leistet eine Varianzaufklärung von 79 % hinsichtlich der abhängigen Variable „Exmatrikulation“ (*Nagelkerkes*  $R^2 = .79$ , *Cox & Snell*  $R^2 = .55$ , Modell:  $\chi^2 = 147.64$ ,  $df = 6$ ,  $p < .001$ ).

### 3. Ergebnisse

Innerhalb der Weiterstudierenden gibt nur eine Person an, dass Physik nicht das Wunschfach sei, in der Gruppe der Exmatrikulierten geben zehn Personen, das heißt in etwa 20 % an, dass Physik nicht das Wunschfach ist. Ebenfalls werden Unterschiede bezüglich des angestrebten Abschlusses ermittelt: 19 % der Weiterstudierenden streben nur einen Bachelorabschluss und 77 % einen Masterabschluss an – lediglich 4 % sind sich unsicher. Bei den Exmatrikulierten streben ursprünglich 63 % einen Bachelorabschluss und nur 18 % einen Masterabschluss an – 19 % sind sich unsicher. 25 Weiterstudierende (18 %) gehen studienbegleitend einer Erwerbstätigkeit nach – bei den Exmatrikulierten sind es 17 Personen (33 %). Zwischen den beiden Gruppen herrschen demnach Unterschiede in der Unsicherheit des angestrebten Abschlusses sowie in der Häufigkeit der Erwerbstätigkeit vor (vgl. Albrecht, im Druck).

Die Mittelwerte der erhobenen Konstrukte sind der Tabelle 2 zu entnehmen. Der Tabelle 3 können die sechs Prädiktoren entnommen werden, die ins Modell aufgenommen wurden und einen Aufklärungsbeitrag bezüglich einer Exmatrikulation leisten – die in Tabelle 3 nicht aufgeführten Prädiktoren leisten hingegen keinen (zusätzlichen) Aufklärungsbeitrag.

Folgende einzelne Prädiktoren *steigern* die Chance einer Exmatrikulation im Vergleich zur Nicht-Exmatrikulation, wenn der jeweilige Prädiktor um eine Einheit erhöht wird und die anderen fünf Prädiktoren statistisch konstant gehalten werden (vgl. Albrecht, im Druck).

**Tabelle 1. Erhobene Konstrukte bei den Exmatrikulierten (N = 51) und Weiterstudierenden (N = 140) sowie Anzahl der Items und Reliabilität (Cronbachs  $\alpha$ )**

Konstrukt	Beispielitem	Items	REL WS	REL EXM
<i>Eingangsvoraussetzungen (11)</i>				
HZB-Note <sup>a</sup>	Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB-Note)	1	---	---
Studienwahlmotiv: Fachinteresse <sup>a,e</sup>	„Mich hat Physik schon zu meiner Schulzeit sehr interessiert.“	5	.73	.80
Studienwahlmotiv: Karrieremotiv <sup>a,e</sup>	„Mit dem Studium dieses Faches schien gute Aussichten auf einen Arbeitsplatz verbunden.“	4	.88	.80
Studienwahlmotiv: Parkstudium <sup>a,e,f</sup>	„Ich habe keine Zulassung in meinem Wunschfach erhalten.“	1	---	---
Informiertheit: Studienanforderungen <sup>a,e</sup>	„Informiertheit über Studienanforderungen.“ (vor Studienaufnahme)	1	---	---
Informiertheit: Berufsperspektiven <sup>a,e</sup>	„Informiertheit über Berufsperspektiven, die mit dem Studium verbunden sind.“ (vor Studienaufn.)	1	---	---
Informiertheit: Lern-/Arbeitsformen <sup>b,e</sup>	„Informiertheit über die Lern- und Arbeitsformen.“ (vor Studienaufnahme)	1	---	---
<i>Studienbedingungen (13)</i>				
Aufbau und Struktur <sup>a,e</sup>	„Aufbau und Struktur.“	1	---	---
Inhaltliche Ausgestaltung <sup>a,e</sup>	„Inhaltliche Breite des Lehrangebots.“	5	.78	.73
Studien- und Prüfungsorganisation <sup>a,e</sup>	„Die Lehrveranstaltungen eines Moduls sind inhaltlich aufeinander abgestimmt.“	6	.79	.71
Studienklima <sup>a,e</sup>	„Es herrscht keine angenehme Arbeitsatmosphäre in den Lerngruppen.“	5	.75	.78
Betreuung und Unterstützung <sup>a,e,g</sup>	„Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien.“	4	.74	.75
<i>Kontextbedingungen (13)</i>				
Vereinbarkeit: Studium/Familie <sup>e</sup>	„Es ist für mich sehr schwierig, Studium und Familie zu vereinbaren.“	1	---	---
Vereinbarkeit: Studium/Erwerbstätigkeit <sup>a,e</sup>	„Es ist für mich sehr schwierig, Studium und Erwerbstätigkeit zu vereinbaren.“	1	---	---
Beeinträchtigung durch Krankheit <sup>a,e,h</sup>	„Ich bin häufig krank.“	1	---	---

<b>Studier- und Lernverhalten (13)</b>		
Lernschwierigkeiten <sup>a,e</sup>	„Ich habe oft Probleme beim Verständnis des Lernstoffs in Lehrveranstaltungen.“	5 .74 .73
<b>Studienerfolg (13)</b>		
Exmatrikulation <sup>a</sup>	„Exmatrikulation: ja/hein“ = binäre nominale Variable	1 --- ---
<b>Studiabbruchmotive/-wechselmotive</b>		
Studienbedingungen <sup>e</sup>	„Das Physik-Studium war mir zu verschult.“	8 --- .70
Inhaltliche Anforderungen <sup>d</sup>	„Die in den Veranstaltungen genutzten mathemat. Verfahren waren schwer nachvollziehbar.“	6 --- .85
berufliche Neuorientierung <sup>e</sup>	„..., dass die Berufe, zu denen das Studium hinführt, nicht meinen Vorstellungen entsprechen.“	3 --- .81
mangelnde Studienmotivation <sup>e</sup>	„Das Studium war mir zu theoretisch.“	4 --- .71
berufliche/finanzielle Gründe <sup>e</sup>	„Ich musste aufgrund finanzieller Engpässe mein Studium beenden.“	3 --- .31

REL = Reliabilität, WS = Weiterstudierende, EXM = Exmatrikulierte

<sup>a</sup> z. T. modifizierte Konstrukte aus dem vereinfachten, modifizierten allgemeinen theoretischen Modell des Studienerfolgs nach Thiel et al. (2008)

<sup>b</sup> aus der Befragung der Exmatrikulierten (Thiel et al. 2007) in das Erhebungsinstrument der Weiterstudierenden eingefügt

<sup>c</sup> nur in Exmatrikuliertenbefragung (Thiel et al. 2007; vgl. Blüthmann et al., 2008, S. 420).

<sup>d</sup> nach Schecker et al. (2006) modifiziert und im Umfang reduziert sowie vom dichotomen ins sechsstufige Format überführt

<sup>e</sup> retrospektive Beurteilung durch die Exmatrikulierten, in vorliegender Studie nur 1 Item von ursprünglich 3 Items aus den Erhebungsinstrumenten (nach Thiel et al., 2007, 2008) berücksichtigt,

<sup>9</sup> Austausch des Items „Betreuung beim Abfassen von Hausarbeiten.“ durch: „Betreuung bei der Vorbereitung von Referaten/Präsentationen.“ aus Thiel et al. (2008) in Exmatrikuliertenbefragung und „Nachbesprechung von Übungsblättern.“ in der Befragung der Weiterstudierenden,

<sup>h</sup> Änderung von „Ich bin häufig krank/habe psychische Probleme.“ in „Ich bin häufig krank.“ in vorliegender Studie.

**Tabelle 2. Mittlere Ausprägungen in den erhobenen Variablen bei den Exmatrikulierten (N = 51) und den Weiterstudierenden (N = 140)**

Konstrukt	Exmatrikulierte		Weiterstudierende	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Eingangsvoraussetzungen</i>				
HZB-Note	2.40	0.74	1.86	0.60
Studienwahlmotiv: Fachinteresse	4.37	1.00	5.28	0.66
Studienwahlmotiv: Karrieremotiv	4.43	0.97	4.77	1.13
Studienwahlmotiv: Parkstudium	2.00	1.61	1.27	0.97
Informiertheit: Studienanforderungen	2.96	1.06	3.78	1.11
Informiertheit: Berufsperspektiven	4.08	1.29	4.15	1.28
Informiertheit: Lern-/Arbeitsformen	3.14	1.20	3.79	1.15
<i>Studienbedingungen</i>				
Aufbau und Struktur	3.29	1.22	4.30	0.90
Inhaltliche Ausgestaltung	2.91	0.81	3.66	0.78
Studien- und Prüfungsorganisation	3.57	0.90	4.41	0.76
Studienklima <sup>a</sup>	3.80	1.04	4.64	0.72
Betreuung und Unterstützung	2.58	0.84	3.68	0.87
<i>Kontextbedingungen</i>				
Schwierigkeiten in Vereinbarkeit zw. Studium/Familie	2.18	1.42	3.20	1.43
Beeinträchtigung durch Krankheit	1.82	1.14	1.60	1.05
<i>Studier- und Lernverhalten</i>				
Lernschwierigkeiten	3.44	0.93	2.78	0.83
<i>Studienabbruchmotive/-wechselmotive</i>				
Studienbedingungen	3.02	0.92	---	---
Inhaltliche Anforderungen	4.02	1.07	---	---
berufliche Neuorientierung	2.78	1.27	---	---
mangelnde Studienmotivation	3.21	1.03	---	---
berufliche/finanzielle Gründe	1.50	0.73	---	---

<sup>a</sup> Skala wird umgepolt, d.h. ein geringer Wert weist auf ein negatives Studienklima und ein hoher Wert auf ein positives Studienklima hin.

*HZB-Note* und das *Studienwahlmotiv „Parkstudium“*: Die *HZB-Note* stellt einen wichtigen Prädiktor dar – verschlechtert sich die Note um eine ganze Einheit, erhöht dies die Chance der Exmatrikulation im Vergleich zur Nicht-Exmatrikulation um den Faktor 8.75 ( $e^b = 8.75$ ). Wenn das *Stu-*

dienwahlmotiv „Parkstudium“ („Ich habe keine Zulassung in meinem Wunschfach erhalten.“) um eine ganze Einheit zustimmender bewertet wird, so steigt die Chance der Exmatrikulation im Vergleich zu Nicht-Exmatrikulation um den Faktor 2.40 ( $e^b = 2.40$ ). Studierende, die das Fach Physik auf Grundlage dieses Motivs wählen, zeichnen sich durch eine höhere Exmatrikulationsbereitschaft aus.

**Tabelle 3. Konstrukte, die einen Aufklärungsbeitrag hinsichtlich der Exmatrikulation (ja/nein) leisten**

	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>Sig.</i>	$e^b$
Konstante	12.80	2.86		
<i>Eingangsvoraussetzungen</i>				
HZB-Note	2.17	0.58	<.001	8.75
Studienwahlmotiv: Fachinteresse	-1.29	0.39	.001	0.27
Studienwahlmotiv: Parkstudium	0.87	0.38	.021	2.40
Informiertheit: Studienanforderungen	-0.85	0.32	.008	0.43
<i>Studienbedingungen</i>				
Betreuung und Unterstützung	-2.51	0.53	<.001	0.08
<i>Kontextbedingungen</i>				
Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit zw. Studium/Familie	-1.09	0.27	<.001	0.34

*b* = Regressionskoeffizient,  $e^b$  = Effektkoeffizient/„Odds Ratio“, *SE* = Standardfehler, *Sig.* = Signifikanz.

Prädiktoren, die die Chance für eine Exmatrikulation im Vergleich zur Nicht-Exmatrikulation *senken*, wenn der im Mittelpunkt stehende Prädiktor um eine Einheit (eine Ausprägung auf der sechsstufigen Skala) erhöht wird und die anderen fünf Prädiktoren statistisch konstant gehalten werden, sind: *Fachinteresse*, *Informiertheit über die Studienanforderungen*, *Betreuung und Unterstützung* und *Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit zwischen Studium und Familie* (vgl. Albrecht, im Druck).

Eine höhere Ausprägung im Studienwahlmotiv *Fachinteresse* senkt die Chance der Exmatrikulation in etwa um den Faktor 4 ( $e^b = 0.27$ ). Eine um eine Einheit höher eingeschätzte *Informiertheit über die Studienanforderungen* senkt die Chance der Exmatrikulation in etwa um den Faktor 2 ( $e^b = 0.43$ ). Den stärksten Aufklärungsbeitrag (unter Konstanthaltung der anderen Prädiktoren) leistet jedoch das Konstrukt *Betreuung und Unterstützung*. Steigt die Ausprägung in der Zufriedenheit mit der *Betreuung und Unterstützung*, beispielsweise in der „Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten“ oder bei der „Vermittlung von Lerntechni-

ken und -strategien“ um eine Ausprägung, so sinkt die Chance einer Exmatrikulation in etwa um den Faktor 10 ( $e^b = 0.08$ ).

Die Weiterstudierenden weisen in der vorliegenden Studie eine höhere Ausprägung in den *Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit zwischen Studium und Familie* als die Exmatrikulierten auf. Steigen die wahrgenommenen *Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit zwischen Studium und Familie*, so sinkt die Chance der Exmatrikulation in etwa um den Faktor 3 ( $e^b = 0.34$ ). Dieser zunächst paradox erscheinende Befund kann jedoch plausibel erklärt werden: Insbesondere die Studieneingangsphase zeichnet sich durch eine hohe Investition kognitiver und zeitlicher Ressourcen aus, um sich die studienangewandten Arbeitsweisen im Fach Physik aneignen zu können. Die Zeit für die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen und für den Besuch dieser Lehrveranstaltungen führt in der Studieneingangsphase schnell zu einem hohen Workload. Dies kann sich in erhöhten *Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit zwischen Studium und Familie* widerspiegeln (Kinderbetreuung marginal, da nur ein Weiterstudierender mit Kind studiert). Möglicherweise investieren Exmatrikulierte mit Aufnahme des Studiums geringere Ressourcen in die Auseinandersetzung mit studienrelevanten Inhalten aufgrund eines geringer ausgeprägten *Fachinteresses* sowie stärkerer Probleme hinsichtlich der mathematischen und physikalischen Verfahren (aufgrund einer schlechteren *HZB-Note*), so dass eine aktive und intensive Auseinandersetzung wie bei den Weiterstudierenden nicht stattfindet. Gestützt wird diese These durch die unterschiedlichen mittleren Ausprägungen in den Studienabbruchmotiven.

### *Motive für den Studienabbruch*

Exmatrikulierte zeigen die höchste Zustimmung im Abbruchmotiv *inhaltliche Anforderungen* ( $M = 4.02$ ,  $SD = 1.07$ ): Demnach bewerten die Exmatrikulierten beispielsweise unzureichende mathematische/physikalische Vorkenntnisse, die schwere Nachvollziehbarkeit der in den Lehrveranstaltungen genutzten mathematischen Verfahren oder das Fehlen der Zeit/Gelegenheit zum Nachholen fehlender Kenntnisse als zutreffend. Das Abbruchmotiv der *mangelnden Studienmotivation* ( $M = 3.21$ ,  $SD = 1.03$ ) weist die zweithöchste gemittelte Ausprägung auf: Den Exmatrikulierten war beispielsweise das Studium zu theoretisch oder das Interesse ging verloren. Bezüglich der gemittelten Ausprägungsstärke folgen die Abbruchmotive *Studienbedingungen* ( $M = 3.02$ ,  $SD = 0.92$ ), *berufliche Neuorientierung* ( $M = 2.78$ ,  $SD = 1.27$ ) sowie *berufliche/finanzielle Gründe* ( $M = 1.50$ ,  $SD = 0.73$ ). Eine Exmatrikulation aufgrund von beruflichen/fin-

nanziellen Problemen stellt einen marginalen Aspekt zum Exmatrikulationszeitpunkt in der Studieneingangsphase im Fach Physik dar (vgl. Albrecht, im Druck).

Die Exmatrikulierten erhielten die Aufgabe aus den vorgegebenen Abbruchgründen des Fragebogens *den* ausschlaggebenden Grund anzugeben, der zur Entscheidung beitrug: 24 Exmatrikulierte geben die *inhaltlichen Anforderungen* als den ausschlaggebenden Abbruchgrund an. Bei zwölf Personen stellt die *mangelnde Studienmotivation* den ausschlaggebenden Abbruchgrund dar. Zehn Exmatrikulierte geben die *berufliche Neuorientierung* als ausschlaggebenden Grund an. Drei Exmatrikulierte geben die *Studienbedingungen* als den ausschlaggebenden Grund an und nur zwei Personen das *berufliche/finanzielle* Abbruchmotiv (finanzielle Engpässe). Des Weiteren berichten 32 Exmatrikulierte, dass sie sich mehr Informationen zum Studium (Inhalt, Ziel, erforderliche Kenntnisse zum Studienbeginn) gewünscht hätten. 19 Exmatrikulierte geben das Studienmodul „Theoretische Physik“ als ausschlaggebendes Modul für die Exmatrikulationsentscheidung an. Dieses Studienmodul zeichnet sich durch einen sehr hohen Grad an Mathematisierung aus.

Die Exmatrikulierten wurden ferner hinsichtlich ihres weiteren beruflichen Werdegangs befragt: Von den 51 Exmatrikulierten stellen nur acht Personen Studienabbrecher im eigentlichen Sinne dar, das heißt sie nehmen kein weiteres Studium an einer Hochschule auf (vgl. Definition des Studienabbruchs nach HIS in Heublein et al., 2008). Die Wahl des Studienfaches der verbleibenden Fach- beziehungsweise Hochschulwechsler verteilt sich wie folgt: Elektrotechnik:  $N = 10$ , Physikalische Ingenieurwissenschaft:  $N = 8$ , Maschinenbau/Mechatronik:  $N = 4$ , Mathematik/Informatik:  $N = 4$ , Bauingenieurwesen:  $N = 2$ , Verfahrenstechnik:  $N = 1$ . Zwölf Personen nehmen ein Studium in einem wenig physikaffinen Studiengang auf. Ein Hochschulwechsel mit der erneuten Aufnahme des Physikstudiums fand bei nur wenigen Personen statt:  $N = 2$  (vgl. Albrecht, im Druck).

Nach der Exmatrikulation findet bei den Studienfachwechslern eine Neuorientierung, einhergehend mit einer begleitenden Informierung über die anderen neuen Studiengänge statt. Insofern kann für die Fachwechsler, die ein anderes (physikaffines) Studium aufnehmen, die Zeit des Physikstudiums als Orientierungsphase verstanden werden, in der ein Abgleich der individuellen Interessen/fachspezifischen Neigungen mit den Studienanforderungen des neuen Studienfaches stattfindet (vgl. Albrecht, im Druck).

#### 4. Diskussion und Schlussfolgerungen

In der hier vorgestellten Studie erweist sich die *HZB-Note* als ein wichtiger Prädiktor hinsichtlich der Vorhersage einer Exmatrikulation. Die *Betreuung und Unterstützung* stellt ebenfalls einen relevanten Prädiktor dar. Die Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen könnte auf eine unzureichende *Informiertheit über die Studienanforderungen* vor Studienaufnahme zurückgeführt werden, mit der Folge einer geringen Passung zwischen dem *Fachinteresse* und den tatsächlichen Studienanforderungen im Fach Physik. Bereits zum Studienbeginn zeichnet sich das Physikstudium durch einen hohen Grad an Mathematisierung aus. Personen mit einer unzureichenden Informiertheit sind die hohen Anforderungen an die mathematischen/physikalischen Kenntnisse nicht bewusst, so dass beispielsweise die in den Lehrveranstaltungen genutzten mathematischen Verfahren nur unzureichend nachvollzogen werden können oder die mathematischen/physikalischen Vorkenntnisse für einen erfolgreichen Studieneinstieg nicht ausreichen. Die Folge ist eine hohe Ausprägung im Studienabbruchmotiv *inhaltliche Anforderungen*. In Übereinstimmung mit der geringen Informiertheit bei den Exmatrikulierten wünschen sich 32 Exmatrikulierte (nachträglich) mehr Informationen zum Studium. Bei 43 Exmatrikulierten findet eine aktive Informierung, beispielsweise durch die allgemeine Studienberatung oder durch multimediale Informationsangebote, vor der Bewerbung zum neuen Studienfach statt.

Resümierend stellen die *HZB-Note* und die *Betreuung und Unterstützung* zentrale Prädiktoren für eine Exmatrikulation dar. Eine unzureichende *Informiertheit über die Studienanforderungen* sowie ein geringes *Fachinteresse* stellen des Weiteren einen Risikofaktor mit Folge von Studier- und Lernschwierigkeiten mit einem möglichen Fachwechsel beziehungsweise Studienabbruch dar. Unsere Studie macht auch deutlich, dass es für einen erfolgreichen Studieneinstieg sinnvoll ist, neben den herkömmlichen Informationsveranstaltungen an den verschiedenen Universitäten, wie beispielsweise dem „Girls Day“ oder der „Langen Nacht der Wissenschaften“, für Studieninteressenten weitere Informationsquellen vor einer potentiellen Bewerbung für das Studium der Physik zur Verfügung zu stellen.



## Literatur

- Albrecht, A. (im Druck). Längsschnittstudie zur Identifikation von Risikofaktoren für einen erfolgreichen Studieneinstieg in das Fach Physik (Dissertation).
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, 406-429.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2010). Statistik und Forschungsmethoden. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gold, A. & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37, 214-222.
- Haase, A. (2005). Trendwende(n) im Physikstudium? Statistiken zum Physikstudium an den Universitäten in Deutschland 2005. Physik Journal, 4 (8/9), 25-30.
- Heublein, U., Hutzsch, Ch., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08 (HIS: Forum Hochschule 2, 2010). Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D. & Wank, J. (2008). Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006 (HIS: Projektbericht Mai 2008). Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003). Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Nienhaus, G.U. (2010). Fast 10 000 Neueinschreibungen. Statistiken zum Physikstudium an den Universitäten in Deutschland 2010. Physik Journal, 9 (8/9), 26-29.
- Schecker, H., Ziemer, T. & Pawlak, E. (2006). Empirische Untersuchungen zu Studienverläufen, Studienprofilen und Studienqualität. Abschlussbericht des Projekts „Qualitätsentwicklung für das Studium der Physik und Elektrotechnik“. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bremen, FB 1.
- Schiefele, U., Streblow, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39, 127-140.
- Schmidt-Atzert, L. (2005). Prädiktion von Studienerfolg bei Psychologiestudenten. Psychologische Rundschau, 56, 131-133.
- Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzeko, M. (2007). Ergebnisse der Befragung der exmatrikulierten Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin - Sommersemester 2007. Zugriff am 22.07.2011 unter [http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Exmatrikuliertenbefragung\\_2007.pdf?1310986825](http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/downloads/Exmatrikuliertenbefragung_2007.pdf?1310986825)
- Thiel, F., Veit, S., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzeko, M. (2008). Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin - Sommersemester 2008. Zugriff am 04.07.2011 unter <http://www.fu-berlin.de/universitaet/entwicklung/qualitaetsmanagement/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2008.pdf?1304061426>
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs - eine Metaanalyse. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21, 11-27.

# Russlands Hochschulen im Modernisierungsprozess

## Zur Frage einer Integration in den Europäischen Hochschulraum

**René Lenz**  
Erfurt

Auch im Bildungssektor erbe die Russische Föderation (RF) von der Sowjetunion geprägte Institutionen. Der Wandel an den Hochschulen begann schon während der Perestroika und war in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern am stärksten, wobei sich die Soziologie und die Politologie als Fächer erst

neu etablierten (Bain 2003: 6f; Meister 2008: 83f). Seit den 1990er Jahren wurde der Anschluss an die globale Entwicklung insbesondere an Europa und den Europäischen Hochschulraum gesucht. Gleichzeitig kämpfte das Bildungssystem des neuen Staates mit einer massiven Unterfinanzierung.

Die gegenwärtigen Veränderungen im russischen Hochschulsystem finden im Kontext des Bologna-Prozesses statt. In neoinstitutioneller Deutung verlieren Pfadabhängigkeiten ihre Bedeutung durch „transnationale Standardisierungsprozesse“ (Meyer et al. 2006: 36) mit der einhergehenden „weltweiten Welle von Verwissenschaftlichung“ (Drori/Meyer 2006: 31). Allerdings variiert die Umsetzung des Bologna-Prozesses in den einzelnen teilnehmenden Staaten gerade in Osteuropa (Knill/Dobbins 2009).

Dieser Artikel untersucht, ob und wie die Russische Föderation im Zuge von Modernisierungsbestrebungen hochschulpolitische Modelle und Praxen, die in den OECD-Staaten dominieren, übernimmt und sich damit an das internationale hochschulpolitische Feld anpasst.

### **1. Modernisierung von Gesellschaft durch Bildung und Forschung**

Das Thema Bildung rückte mit Beginn der Präsidentschaft von Wladimir Putin im Jahr 2000 auf einen der vordersten Plätze der innenpolitischen Modernisierungsagenda. Wenige Monate nach Beginn der Amtszeit Putins wurde eine „Nationale Bildungsdoktrin“ als Strategieplan vorgelegt (Gavrilov et al. 2009: 138). Dieser definiert Bildung als einen der zentra-

len Faktoren, der Russland einen Platz unter den führenden Industrienationen sichern soll. Als zentrales finanzielles Ziel wurde in diesem Strategieplan die stetige Steigerung der Bildungsausgaben formuliert. Doch dauerte es einige Jahre, bis verstärkt im Bildungssystem investiert wurde. Erst mit dem wirtschaftlichen Wachstum und der innenpolitischen Stabilisierung stiegen die Steuereinnahmen und damit der finanzielle Verteilungsspielraum in der RF.

### 1.1. *Projekt Bildung*

Die Politikbereiche Gesundheit, Landwirtschaft, Bildung sowie der Wohnungsmarkt werden als zentral für die demographische und wirtschaftliche Entwicklung der RF angesehen. Diese Bereiche sind jedoch durch massive Probleme gekennzeichnet. Präsident Putin erklärte sie deshalb 2005 in einem riesigen staatlichen Investitionsprogramm zu „Nationalen Projekten“. Die Ausgaben für die Bildung machten im Jahr 2006 immerhin 3,87 Prozent des BIP aus;<sup>1</sup> geplant ist, bis zum Jahr 2020 diesen Anteil auf 7 Prozent zu steigern (Pravitel'stva Rossijskoj Federacij 2008). Die Möglichkeit der Ausgabensteigerung verdankt sich vor allem der gestiegenen Rohstoff- und Steuereinnahmen des russischen Staates.

Von den gestiegenen Bildungsausgaben soll auch die Hochschulbildung profitieren, denn sie gilt als ein Baustein einer Forschungslandschaft, die Innovationen und Technologieentwicklung ermöglicht (Ministry of Education and Science of the Russian Federation 2009: 24f.). Die Regierungen der Präsidenten Putin und Medwedew setzen dabei auf eine stärkere finanzielle Unterstützung einzelner weniger Hochschulen bei einer gleichzeitigen allgemeinen größeren finanziellen Autonomie der Hochschulen. Ebenso sollen die Studierenden einen größeren ökonomischen Eigenbeitrag leisten. So zahlen nicht nur die Hälfte der Studierenden, sondern auch alle, die zusätzliche Kurse besuchen, für ihre Ausbildung.

Gesteuert wird die Modernisierung im Bildungssektor durch das 2004 gegründete Ministerium für Bildung und Wissenschaft unter der Leitung des promovierten Physikers Andrei Fursenko. Dieses ist für alle Hochschulen und Forschungseinrichtungen verantwortlich. Das Ministerium initiierte ressortübergreifende Reformen im Wissenschafts- und Hochschulsektor. Das Wettbewerbsprinzip und damit die Einführung von Marktmechanismen wurden zur gestaltungsleitenden Idee gerade des Forschungssektors. In dem 2004 vorgelegten Gesetz zur beabsichtigten um-

---

<sup>1</sup> Siehe URL <http://databank.worldbank.org/ddp/home.do> (22.4. 2010)

fassenden Reform der Akademie der Wissenschaften (RAN) sollten die staatlichen Zuwendungen „an die Ergebnisse der einzelnen wissenschaftlichen Arbeitsgruppe geknüpft“ (Pogorel'skaja 2008: 41) werden. Die leistungsorientierte Bezahlung sollte sich an der kommerziellen Wertbarkeit und an der internationalen Reputation orientieren. Gleichzeitig sollte die oberste Instanz des russischen Wissenschaftssystems seine Selbstständigkeit verlieren und der Akademiepräsident vom Präsidenten der RF ernannt werden. Der Protest dagegen war parteiübergreifend.<sup>2</sup> Die RAN konnte die Reform im Wesentlichen abwehren und ihre vergleichsweise einmaligen Selbstverwaltungsrechte blieben bei dem 2007 zwischen der RAN und dem damaligen Präsidenten Putin erzielten Kompromiss erhalten (ebd.: 46).

Die Autonomie der Hochschulen beschränkt sich vor allem auf den finanziellen Aspekt, bleibt sie doch zugleich eine staatliche Anstalt, in die jederzeit hineinregiert werden kann. In diesem politischen Kontext ist auch die 2007 beschlossene Einsetzung eines externen Gremiums zu sehen, welches von den jeweiligen Regionalregierungen zusammengestellt wird und die Rektoren der Hochschulen zu bestätigen hat. Die bereits zuvor nur schwach ausgeprägte organisationsinterne Mitbestimmung hat dadurch weiter an Bedeutung verloren. Seit 2009 werden die Rektoren der Staatlichen Universität in Moskau (MGU) und in Sankt Petersburg (SPb-GU) nicht mehr universitätsintern gewählt, sondern direkt vom Präsidenten der RF ernannt. Diese Praxis wurde auf weitere landesweit wichtige Universitäten ausgeweitet.

## *1.2. Neustrukturierung der Hochschullandschaft*

Die Qualitätssteigerung des russischen Hochschulsystems soll durch eine Konzentration erreicht werden. Geplant ist, die Zahl der Hochschulen bis 2012 um 20 bis 30 Prozent zu verringern bzw. deren Finanzierung einzuschränken, da nicht alle Einrichtungen den Kriterien des Bildungsministeriums genügen. Ziel der Regierung ist es, Quantität durch Qualität zu ersetzen, daher wurden die Anforderungen an die Akkreditierung massiv angehoben (vgl. Pravitel'stva Rossijskoj Federacij 2008).

Die russischen Entscheidungsträger orientieren sich dabei an dem international in der Bildungspolitik vorherrschenden Leuchtturmprinzip.

---

<sup>2</sup> Ein Teil der Wissenschaftler forderte sogar die „Verteidigung der russischen Wissenschaft“, um die vom Bildungsministerium geforderte ausschließliche Anlehnung an internationale Zitationsindexe in der Vergütung und Forschungsförderung abzuwehren (Pogorel'skaja 2008: 43).

Wenige nationale und föderale Universitäten sollen weltweit durch Exzellenz glänzen, dabei mit Harvard oder Oxford konkurrieren und in die russischen Regionen ausstrahlen. An der Spitze stehen die staatlichen Universitäten in Moskau (MGU) und St. Petersburg (SPbGU). Sie wurden 2007 als erste zuerst zu „Autonomen Nationalen Universitäten“ erhoben. Ein weiterer neuer Status ist der der „Nationalen Forschungsuniversität“, hierzu wurden landesweit 28 Hochschulen ernannt.<sup>3</sup> Er verspricht die Mittel, um neben der Lehre auch forschen zu können und außerdem als „unternehmerische Universität“ aufzutreten. Bislang wurde ein Dutzend Hochschulen zu Nationalen Forschungseinrichtungen erhoben, die meisten von ihnen waren zuvor technische Hochschulen. Darin spiegelt sich der unterstellte Stellenwert der technischen Disziplinen bei der Modernisierung wider.

Mit der Verleihung dieses offiziellen Status wurde die staatliche Förderung verdoppelt. Im Herbst 2009 wurden die MGU und die SPbGU per Gesetz zu „einzigartigen wissenschaftlich-bildenden Komplexen [...] mit einer herausragenden Bedeutung für die Entwicklung der russischen Gesellschaft“<sup>4</sup> erhoben.

Außerdem wurde 2006 beschlossen, die Universitäten in Rostov am Don und Krasnojarsk zu „Föderalen Universitäten“ zu küren. Der Status verspricht eine größere staatliche Unterstützung und ein hohes landesweites Prestige. Das Einzugsgebiet einer föderalen Universität umfasst eine Region, die sich auf mehrere Republiken bzw. föderale Subjekte erstreckt, und entspricht grob den im Jahr 2000 von Präsident Putin eingeführten sieben föderalen Bezirken.<sup>5</sup> 2008 folgte die Gründung der föderalen Universität in Wladiwostok, und im Oktober 2009 wurden die vier staatlichen Universitäten in Archangelsk, Kazan, Jekaterinburg und in Jakutsk per Gesetz ebenfalls zu Föderalen Universitäten erhoben.<sup>6</sup> Als jüngste föderale Universität kam 2010 die Föderale Baltische Universität in Kaliningrad hinzu.<sup>7</sup>

---

<sup>3</sup> Siehe URL <http://mon.gov.ru/press/reliz/5682,print/> (1.12.2010)

<sup>4</sup> Siehe der offizielle Gesetzestext URL <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1032814>

<sup>5</sup> Der föderale „Zentrale Bezirk“ hat bislang keine föderale Universität, allerdings verfügt er mit Moskau über das mit Abstand wichtigste Zentrum von Forschung und Lehre in der Russischen Föderation. Als strukturfördernde Maßnahme ist es zu verstehen, dass der föderale Bezirk „Fernost“ gleich mit zwei föderalen Universitäten ausgestattet wurde.

<sup>6</sup> Siehe URL <http://www.kremlin.ru/acts/5793> (2.12.2009)

<sup>7</sup> Im Januar 2010 wurde die Gründung des Föderalbezirks Nordkaukasus von Präsident Medvedev verkündet. Er besteht aus früher zum südlichen Föderalbezirk gehörenden Republiken und einer Region (kraj). Damit gibt es nun acht föderale Bezirke. Im Nordkaukasus soll die föderale Universität wahrscheinlich in Stavropol ihren Sitz bekommen. Eine

Die föderalen Großuniversitäten sind im Wesentlichen Verbände von bisher eigenständigen Hochschulen. Diese Verbände bestehen aus den jeweiligen etablierten großen staatlichen Universitäten ihrer Region und wichtigen, aber oft kleineren Hochschulen. In Kazan<sup>4</sup>, der Hauptstadt der Republik Tatarstan, setzt sich dieser Komplex beispielsweise aus der Staatlichen Universität (KGU), der ebenfalls Staatlichen Tatarischen Universität (TGGPU), der Finanzuniversität (KGFEL).

Die Gehälter sind bislang aber trotz gegenteiliger Planung selbst an den neuen Forschungsuniversitäten und föderalen Universitäten nicht auf ein Niveau angehoben worden, dass sie auf einem vermeintlichen Weltmarkt der akademischen Fachkräfte konkurrieren könnten oder auch nur der Abwanderung auf dem einheimischen Arbeitsmarkt mit finanziellen Anreizen wirklich entgegenwirken. Dessen ist sich inzwischen wohl auch das Kabinett von Ministerpräsident Wladimir Putin bewusst, der im April 2010 den bislang sieben Föderaluniversitäten zusätzliche, auf die nächsten vier Jahre verteilte finanzielle Unterstützung von 8 Milliarden Rubeln versprach.<sup>8</sup>

Mit der Förderung von einigen Universitäten wird bewusst ein Mehrklassensystem geschaffen, das aus den Nationalen und Föderalen sowie den „normalen“ Hochschulen und deren abgeschlagenen Filialen in abgelegenen Regionen besteht. Der aus ähnlichen Exzellenz-Initiativen bekannte Matthäus-Effekt führt auch hier zur Stärkung der seit jeher gut ausgestatteten Universitäten und Hochschulen.

Die Reformen betreffen auch den Hochschulzugang und damit die Schulen. Aufnahmeprüfungen an den Hochschulen stellten bislang zusammen mit den Abschlussprüfungen an der jeweiligen Schule die Zugangshürde zur Universität dar. Die Prüfungen an den Schulen verliefen ohne eine landesweit gültige Prüfung. Diese wurde nach einer achtjährigen Probephase 2009 mit der Allgemeinen Staatlichen Prüfung (EGE) eingeführt. Damit soll ein einheitlicher Qualitätsstandard in der Schulbildung und gleiche Zugangsmöglichkeiten zur Hochschule sichergestellt werden.

---

weitere föderale Universität war für den 2010 neugegründeten föderalen Bezirk Nordkaukasus im Gespräch. Siehe URL <http://www.rg.ru/2010/02/02/univer.html> (2.12.2010)

<sup>8</sup> Davon sollen 400 Millionen Rubel noch im Jahr 2010 ausgezahlt werden. Siehe <http://www.kommersant.ru/doc.aspx?DocsID=1350863> (8. April 2010)

### 1.3. Zielvorstellungen

Das im November 2008 verabschiedete „Konzept zur langfristigen sozio-ökonomischen Entwicklung der Russischen Föderation bis 2020“ (Pravitel'stva Rossijskoj Federacij 2008) zielt auf eine Transformation des aktuellen, auf der Basis von Rohstoffexporten funktionierenden Modells zu einem „Innovationsmodell“. Damit soll die Wettbewerbsfähigkeit der russischen Produkte und Dienstleistungen auf dem einheimischen und dem globalen Markt verbessert werden (ebd.). Dafür ist es unerlässlich, die Forschungs- und Bildungseinrichtungen zu stärken, von denen nach Einschätzungen russischer Experten nur 15 bis 20 Prozent an Forschungsaktivitäten beteiligt sind, die die Innovationsfähigkeit der russischen Gesellschaft und vor allem die der Wirtschaft steigern helfen (Ministry of Education and Science of the Russian Federation 2009: 40).

Ein Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung des Arbeitskräftepotenzials in der RF. Der Anteil der Hochqualifizierten an der Anzahl der derzeitigen und zukünftigen Beschäftigten soll ausgebaut und damit die negative demographische Bilanz in der RF ausgeglichen werden.

Weitere Ziele sind die Schaffung von Bedingungen, die eine Verbesserung des Bildungsniveaus sowie lebenslangen Lernen ermöglichen sowie die Etablierung von Wettbewerbsstrukturen. Letztere sollen die Geschäftsaktivität fördern und den Zufluss an Kapital in die Wirtschaft erhöhen.

Darüber hinaus wird die Diversifizierung der Wirtschaft auf der Basis von innovativer Technologieentwicklung angestrebt. Dabei spielt die Einbeziehung des Hochschulsektors und der Wissenschaft eine zentrale Rolle. Bis 2020 sollen 20 wissenschaftliche Lehrkomplexe geschaffen werden, die in der Weltspitze rangieren (Pravitel'stva Rossijskoj Federacij 2008). Weiterhin sollen leistungsfähige Wissenschafts- und Technologiekomplexe geschaffen werden, hinzu kommen sogenannte globale Kompetenzzentren.

Die enge partnerschaftliche Zusammenarbeit von Staat und Unternehmen wird als zentrales Mittel zur Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit angesehen und soll helfen, Langzeitinvestitionen und das Fachkräftepotenzial abzusichern. Sektoren, in denen traditionell Wettbewerbsvorteile bestehen, sollen besonders gestärkt werden: die Energieerzeugung, der Transport, die Agrarwirtschaft und die Mineralerzverarbeitung.

In den folgenden Jahren sollen die Raumfahrtindustrie, der Schiffbau, die Elektro-Industrie, der Bau von Nuklearanlagen sowie Informations- und Kommunikationstechnologien als „Lokomotiven“ ausgebaut werden. Außerdem ist eine Steigerung des russischen Anteils am Weltmarkt in

diesen Produktsegmenten auf 5 bis 7 Prozent geplant (Ministry of Education and Science of the Russian Federation 2009: 26). Ein erstes Ergebnis ist das sich in Planung befindliche „russische Silicon Valley“ in Stolkowo im direkten Moskauer Umland.

Die Planungen spiegeln sich auch in der offiziellen Rhetorik von Präsident Medwedew wieder. In seiner zweiten Rede zur Lage der Nation finden sich deckungsgleiche Zielformulierungen für die oben genannten Wirtschaftszweige, wobei die Begriffe Technologie, Zukunft und Modernisierung so häufig wie noch nie in den Reden von Putin oder Medwedew vorkamen (Schröder 2009: 8).

## **2. Russland und Bologna**

Die Russische Föderation (RF) nimmt mit mehr als sieben Millionen Studierenden und offiziell 1.115 Hochschulen am Bologna-Prozess teil.<sup>9</sup> Erste Erfahrungen mit dem neuen westlichen, in diesem Falle angloamerikanischen Hochschulmodell wurden innerhalb der damals noch existierenden Sowjetunion schon 1989 gemacht. Seitdem wurde an der Lumumba-Universität, der heutigen Russischen Universität der Völkerfreundschaft, mit der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen experimentiert. Den Hochschulen wurde es 1992 ermöglicht, mehrstufige Studiengänge wie den Bachelor einzuführen. Das Diplom bestimmte aber weiterhin die Hochschullandschaft. Ebenfalls vor dem Bologna-Prozess erfolgte im Jahr 2000 der Beitritt der Russischen Föderation zur Lissabon Konvention des Europarates und der UNESCO und damit die Anerkennung von im Ausland erworbenen Hochschulabschlüssen.

### *2.1. Debatte zum Bologna-Prozess*

Bachelor- und Magister-Studiengänge gab es in der RF bereits vor dem Bologna-Prozess. Per Gesetz wurde 1996 ihre seit 1992 mögliche Einführung als mögliche Abschlussformen bestätigt. Sie erlangten in der Folgezeit aber nur periphere Bedeutung. Zur Jahrtausendwende verfügten rund 120 Hochschulen über sechsjährige Magister-Ausbildungen (Teichmann 2001: 18). Bis heute ist das fünfjährige Hochschulstudium die Regel, wobei das Diplom eines „Spezialisten“ die überwiegende Abschlussform darstellt.

---

<sup>9</sup> Die Zahl basiert auf den Angaben des Föderalen Staatlichen Statistischen Dienstes, siehe: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b11\\_12/IssWWW.exe/Stg/d01/08-09.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b11_12/IssWWW.exe/Stg/d01/08-09.htm) (10.10.2011)



Die Teilnahme am Europäischen Hochschulraum stellt für die russischen Entscheidungsträger eine Möglichkeit dar, an einen transnationalen diskursiven Rahmen anzuknüpfen, der für die eigene Debatte Qualitätsstandards und Argumentationsmuster für die Reform im eigenen Land bietet. Allein in Moskau gab es zwischen 2005 und 2007 vier große internationale und russlandweite Konferenzen, die sich dem Bologna-Prozess widmeten (Gretčenko/Gretčenko 2009: 109f.).

Darüber hinaus wird auch die Bedeutung von Bildung als „soft power“ im internationalen Kontext gesehen (Pursiainen/Medvedev 2005: 21; Kastouéva-Jean 2007: 2; Kazanzev/Merkushev 2008). Ein höheres Ansehen des russischen Hochschulsystems steigert in dieser Perspektive auch den außenpolitischen Einfluss. Der Bologna-Prozess wird dabei als eine Möglichkeit gesehen, der Dominanz der US-amerikanischen Hochschulen auf einem globalen Bildungsmarkt zu begegnen (Pursiainen/Medvedev 2005: 17).

Neben den Hochschulleitungen werden die gesellschaftlichen „Stakeholder“, also vor allem die Vertreter von Unternehmen, offiziell in die Diskussion einbezogen. Die Rezeption oder gar eine aktive Teilnahme an dieser Debatte bleibt beschränkt auf einen Kreis von hochrangigen Professoren und Hochschulmanagern. Allerdings wurde eine ablehnende Haltung gegenüber dem Bologna-Prozess prominent durch den langjährigen Rektor der größten und wichtigsten Hochschule des Landes, der Staatlichen Universität Moskau (MGU), Viktor Sadovničij vertreten.

Die Bologna-Gegner stellten in Abrede, dass in drei oder vier Jahren eine reguläre wissenschaftliche Ausbildung erfolgen kann. Zudem wurde befürchtet, dass das russische Hochschulsystem seinen „nationalen Charakter“ verlieren würde. Das bezog sich insbesondere auf die breite wissenschaftliche Ausbildung zu Beginn des Studiums (vgl. Meister 2008: 173f). Außerdem wurde auch auf die Akzeptanzprobleme des Bachelor in Deutschland verwiesen (Mironov 2005: 36).

Der Bologna-Prozesses verfügt mit Ljudmila Verbickaja, der langjährigen Rektorin der Staatlichen Universität St. Petersburg,<sup>10</sup> und mit Wladimir Filippov, dem zeitweiligen Minister für Bildung und Rektor der Russischen Universität der Völkerfreundschaft,<sup>11</sup> über zwei prominente Vertreter. Die Befürworter wollen den Anschluss an die Entwicklung in der

---

<sup>10</sup> Sie war von 1994 bis 2008 Rektorin der Staatlichen Universität St. Petersburg und hat seit ihrem freiwilligen Rücktritt ehrenhalber das Amt der Präsidentin der Sankt Petersburger Universität inne.

<sup>11</sup> Er war von 1993 bis 1998 und ist wieder seit 2005 Rektor der Russischen Universität der Völkerfreundschaft (RUDN). In seine Amtszeit als Minister für Bildung von 1998 bis 2004 fiel der Beitritt zum Bologna-Prozess.

internationalen Hochschullandschaft und auf dem globalen Bildungsmarkt nicht verlieren. Die Hoffnungen liegen auf einer Modernisierung (Efremov 2005: 12). Eine Teilnahme am Bologna-Prozess wird bisweilen sogar als unvermeidbar dargestellt, z.B. in einem Bericht an den Präsidenten (Pursiainen/Medvedev 2005: 21). Befürchtet wird allerdings auch eine mangelhafte Umsetzung der notwendigen Anpassungsprozesse.

Betont wird, dass es sich bei dem Bologna-Prozess um eine gegenseitige Angleichung und nicht um eine Standardisierung handelt. Mit dieser Interpretation ergeben sich größere Handlungsspielräume für eine nationale Gestaltung. In der Mehrheit überwiegt die Zustimmung zu einer Integration in einen Europäischen Hochschulraum, dabei wird jedoch immer wieder die Beibehaltung nationaler Eigenheiten oder die Stärkung des eigenen System gefordert (Gavrilov et al. 2009: 149; Mironov 2005: 38). Zugleich findet diese „Erzählung“ von einem eigenen russischen Universitätsmodell heftige Kritik und Ablehnung (Nikol'skij 2009).

## *2.2. Der Bologna-Prozess und der Stand der Umsetzung*

Die Russische Föderation trat dem Bologna-Prozess 2003 bei. Bereits 2002 erfolgte per Erlass der Beginn eines „Experiments des Einsatzes von Leistungspunkten in der Lehre“, welches an der Moskauer Russischen Universität der Völkerfreundschaft exemplarisch umgesetzt wurde. Schon 2001 begann man dort mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses, also zwei Jahre bevor die Russische Föderation überhaupt offiziell dem Bologna-Prozess beiträt. Allerdings ist die Universität seit ihrer Gründung ein spezielles Aushängeschild und zielt seit jeher auf ausländische Studierende (Efremov 2005: 7; Rupprecht 2010).

Seit dem offiziellen Beitritt der Russischen Föderation zum Bologna-Prozess wurden zahlreiche gesetzliche Schritte unternommen, die auf die Einführung eines neuen Systems von Studiengängen abzielten. Ein erster Gesetzentwurf wurde im Februar 2004 vorgestellt. Die Anforderungen des Bologna-Prozesses wurden in das „Nationale Föderale Zielprogramm über die Entwicklung der Bildung von 2006 bis 2010“<sup>12</sup> aufgenommen. Koordiniert werden die Aktivitäten zur Umsetzung des Bologna-Prozesses von einer Implementierungsgruppe am Bildungsministerium. Das Ministerium für Bildung und Wissenschaft veröffentlichte im Februar 2005 per Erlass einen Fünf-Jahres-Plan über die Umsetzung der Ziele der Bologna-Deklaration und die notwendigen Schritte zur Einführung des zweistufigen Studiengangsystems und der Bologna-Kriterien. In den Mo-

---

<sup>12</sup> Siehe die Programmseite URL <http://www.fcpro.ru/content/view/11/76/> (2.12.2010)

naten danach folgten weitere Erlasse, die die ökonomische Autonomie der Hochschulen erhöhen sollten und die für alle Hochschulformen geltende Qualitäts- und Akkreditierungskriterien festlegen. Einige Universitäten haben im Bologna-Prozess eine Vorreiterrolle übernommen. Die Koordinierung der Testphase über die Einführung des Bologna-Prozesses oblag dabei der Elite-Hochschule MGIMO, dem Moskauer Staatlichen Institut für Internationale Beziehungen in Moskau.

Mit der Novellierung des föderalen Bildungsgesetzes vom 24. Oktober 2007 wurde die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen und die Teilnahme am Bologna-Prozess für alle Hochschulen verpflichtend. Für den Erhalt eines Bachelor-Abschlusses muss man mindestens vier Jahre studieren, während der Master zwei Jahre bzw. vier weitere Semester dauern soll. Erfolgsversprechend auf dem Arbeitsmarkt scheint allein der Besitz eines Masters zu sein, der Bachelor wird in vielen Fällen als nicht ausreichend betrachtet. Vor allem in den Rechtswissenschaften, der Medizin und in den Ingenieurwissenschaften bleiben die Diplomabschlüsse für „Spezialisten“ auch nach der gesetzlichen Einführung von B.A. und M.A. erhalten. Der Master, der in der RF Magistratura genannt wird, soll nach einem vorher erfolgreich absolvierten Bachelor-Studium möglich sein, während das Diplom-Studium mit dem Spezialisten-Abschluss ohne Unterbrechung innerhalb von fünf Jahren zu erfolgen hat (Federov/Korshunov/Karavaeva 2009).

Es verwundert daher nicht, dass die Studierenden in den neuen Studiengängen bislang eine Minderheit darstellen. Im akademischen Jahr 2008/09 waren 9,4 Prozent aller Studierenden in B.A.- oder M.A.-Studiengängen eingeschrieben. Im Jahr 2007 boten zwar russische Hochschulen in allen Disziplinen insgesamt 4198 B.A.-Studiengänge an. Allerdings haben noch 92 Prozent der Absolventen ihre Hochschulen mit dem Abschluss „Diplom Spezialist“ verlassen. Nicht mehr als fünf Prozent der Absolventen mit einem B.A. werden direkt nach ihrem Abschluss berufstätig. Der übergroße Rest nimmt ein Masterstudium auf (Russian Federation 2008: 11). Schwierig wird auch die Umstellung der bisherigen Aspirantur und des Doktorats, also des dritten Ausbildungszyklus innerhalb des Bologna-Prozesses. Der Nationale Report zum Bologna-Prozess der Russischen Föderation ließ diesen Fragekomplex komplett unausgefüllt (ebd.: 7).

Die Implementierung des Bologna-Prozesses befindet sich jedoch noch am Anfang. Dies gilt insbesondere für die allgemeine russlandweite Einführung von ECTS. Abgeschlossen ist hier jedoch ein Großversuch an 30 russischen Hochschulen. Der gesetzliche Rahmen dafür wurde allerdings schon 1996 mit der damaligen Novellierung des Bildungsgesetzes ge-

schaffen. Über die Verwendung des Diploma-Supplements an russischen Hochschulen gibt es keine gesicherten Angaben. Entsprechende gesetzliche Vorgaben sind, anders als sonst üblich, nicht erlassen worden. Die Dringlichkeit wurde hierfür wahrscheinlich weniger gesehen, ist doch die Mobilität der Studierenden und der Lehrkräfte selbst innerhalb des riesigen Landes gering.

Der Anteil der ausländischen Studierenden ist marginal. Im akademischen Jahr 2007/08 lag sie mit unter 100.000 bei 1,28 Prozent der knapp 7,5 Millionen in Russland Studierenden. Das Problem ist erkannt, und so plant die Sibirische Föderale Universität beispielsweise die Erhöhung des Anteils der ausländischen Studierenden von 0,4 auf 7 Prozent bis zum Jahr 2015 (Meister 2009b: 3). Diese sollen vor allem aus den anderen Ländern der ehemaligen Sowjetunion für ein Studium in der RF angeworben werden. Bisher stellen sie und Studierende aus China sowie anderen Schwellen- und Entwicklungsländern die größten Gruppen innerhalb der ausländischen Studierenden an russischen Universitäten.<sup>13</sup>

Die Einführung des Bachelor und des Master führt zwar zur Implementierung von einigen neuen Studiengängen, aber auch zur Modularisierung von bisher an russischen Hochschulen üblichen Curricula. Häufig wird dann allerdings einfach nur der Name umgewandelt bzw. mit dem Titel B.A. versehen.<sup>14</sup>

Der Fokus der russischen, auf „Praxis“ orientierten Diskussion liegt auf dem, was in der deutschen Debatte als „Wettbewerbsfähigkeit“ zirkuliert. Musterbestimmungen werden zentral in Moskau erarbeitet. Dabei steht eine technische Umsetzung „ohne Enthusiasmus“ (Kastouéva-Jean 2007: 5) im Vordergrund. Gerade in der Zielsetzung von Curricula sowie der Methodenausbildung wird eine Verschiebung der Schwerpunkte weg vom theoretischen Wissen hin zu praktischen Kenntnissen diskutiert, die auf dem Arbeitsmarkt gefordert wären. Als wichtige Kompetenzen gelten hier, neben der Projektarbeit und allgemeiner Kommunikationsfähigkeit, das Beherrschen von Multimedia-Anwendungen (Osadčaja 2009: 106).

Auch in der RF müssen sich die neuen Studiengänge akkreditieren lassen, wofür eine Nationale Akkreditierungsagentur geschaffen wurde. Von 1997 bis 2004 erfolgte die Akkreditierung direkt bei dem zuständigen Kollegium am Bildungsministerium der Russischen Föderation. Seit

---

<sup>13</sup> Siehe URL [http://www.gks.ru/bgd/regl/b08\\_11/IssWWW.exe/Stg/d01/08-12.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b08_11/IssWWW.exe/Stg/d01/08-12.htm) (12.4.2010)

<sup>14</sup> Das nach außen hin korrekte Befolgen von externen vorgegeben Modellen und Praxen, die hinter der Fassade jedoch bestenfalls ansatzweise befolgt werden, ist ein in der Organisationssoziologie bekanntes und als loose coupling oder decoupling gut beschriebenes Phänomen (Meyer/Rowan 1977: 356f.).

2004 ist hierfür der Föderale Aufsichtsdienst für Bildung und Wissenschaft (Rosobrnadzor) zuständig. Rosobrnadzor hat dabei sowohl die Verantwortung für die Akkreditierung der Hochschulen als auch für die Qualitätssicherung. Rosobrnadzor hat angekündigt, den Status und die Arbeit aller Hochschulen bis 2012 zu überprüfen und Schließungen von Einrichtungen durchzusetzen.<sup>15</sup> Die Arbeit der einzelnen Hochschulen wird dabei durch ein Berichtswesen kontrolliert. Daran sind wiederum andere staatliche Agenturen beteiligt. Nichtstaatliche Agenturen sind bislang nur auf regionaler Ebene innerhalb der RF tätig (Gretčenko/ Gretčenko 2009: 296f.).

Qualitätssicherung soll aber nicht nur über externe Beurteilungen, sondern auch durch Selbstevaluationsprozesse erfolgen. Von den über 1.100 Hochschulen haben laut letztem Nationalen Bericht der Russischen Föderation zum Bologna-Prozess 920 interne Qualitätssicherungssysteme eingerichtet; davon decken 661 jeweils die gesamte Einrichtung ab (Russian Federation 2008: 19). Gleichzeitig zeigt die Russische Föderation hier ein verstärktes internationales Engagement durch die Mitgliedschaft der nationalen Agenturen in internationalen Gremien und Dachverbänden. Die nationale russische Akkreditierungsagentur ist seit 2001 volles Mitglied des internationalen Dachverbandes INQAAHE<sup>16</sup> und verfügt seit Mai 2006 auch über den Kandidatenstatus in der für den Bologna-Raum zuständigen Vereinigung ENQA.<sup>17</sup> Von Bedeutung ist die seit 2002 existierende Mitgliedschaft im Netz der Agenturen für Hochschulbildung der Länder Mittel- und Osteuropas im CEE Network. Seit 2006 bzw. 2007 ist die Russische Föderation außerdem Vollmitglied im Asia-Pacific-Quality-Network<sup>18</sup> sowie in der International Association for Educational Assessment.<sup>19</sup> Die Russische Föderation ist damit in ein Netz transnationaler Kommunikationszusammenhänge im hochschulpolitischen Feld eingebunden.

---

<sup>15</sup> Kommersant vom 28. Januar 2009, siehe URL <http://www.kommersant.ru/doc.aspx?DocsID=1109668> (22.4. 2010)

<sup>16</sup> International Agency for Quality Assurance Agencies in Higher Education

<sup>17</sup> European Network for Quality Assurance in Higher Education

<sup>18</sup> Diese Dachorganisation vereinigt die Agenturen im asiatisch-pazifischen Raum, die sich der Qualitätssicherung im Hochschulwesen widmen. Siehe auch URL <http://www.apqn.org/> (3.12.2010)

<sup>19</sup> Die weltweit tätige International Association for Educational Assessment versteht sich als Kommunikationsplattform, um nationale Agenturen, Regierungen, Institute und Hochschulen bei der Entwicklung der Begutachtung und Bewertung von Bildungseinrichtungen zu unterstützen. Siehe URL <http://www.iaea.info/about.aspx> (3.12.2010)

### 3. Fazit

Im Kontext der allgemeinen Modernisierungsbestrebungen findet die Teilnahme der Russischen Föderation am Bologna-Prozess statt. Dabei wird eine Liga von besonders leistungsstarken Universitäten geschaffen. Hier ist die Ausrichtung und die besondere Förderung von einzelnen Forschungsuniversitäten zu beobachten – ein Phänomen, welches als das sich derzeit durchsetzende globale Modell beschrieben wurde (Mohrman/Ma/Baker 2008).

Alle Universitäten sind mittlerweile im Begriff, die im Rahmen des Bologna-Prozesses definierten Standards und Kriterien pro forma einzuführen, doch von einer flächendeckenden, passgenauen Implementierung des Bologna-Prozesses in den russischen Hochschulen kann nicht gesprochen werden. Durch die Modernisierung und die Teilnahme am Bologna-Prozess entsteht ein hybrides russisches Modell, welches gleichzeitig von globalen Ideen wie Wettbewerb, Organisationsvorstellungen, Qualitätssicherung innerhalb von Forschung und Lehre sowie von einem lokalem Mythos eines zu bewahrenden russischen Systems geprägt ist. So bleiben parallel zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Teilbereichen die Diplomabschlüsse bestehen. Außerdem bestimmen Bürokratie und Zentralismus nach wie vor den Arbeitsalltag; hieran dürfte auch der Bologna-Prozess wenig ändern, wie die Erfahrungen im restlichen Europa zeigen.

Festzuhalten ist, dass Russland in den vergangenen zehn Jahren stärker an die internationale Entwicklung angekoppelt wurde. Der Bologna-Prozess ist dabei ein Faktor. Die Bachelor- und Master-Studiengänge werden allgemein an allen russischen Hochschulen eingeführt. Damit finden auch neue methodische Ansätze Eingang in die Lehre. Die russischen Hochschulen sind bereits heute ein unmissverständlicher Teil des Europäischen Hochschulraumes.

#### Literatur

- Bain, Olga B. (2003): *University Autonomy in the Russian Federation since Perestroika*. Routledge/Falmer: New York/London.
- DiMaggio, Paul J./Powell Walter W. (1983): *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*. In: *American Sociological Review* 1983, Vol. 48. (April), S. 147-160.
- Drori, Gili S./John W. Meyer (2006): *Scientization: Making a world safe for organizing*. In: Djelic, Marie-Laure/Kerstin Sahlin-Anderson (2006): *Transnational Governance, Institutional Dynamics of Regulation*. Cambridge (Mass.)/London: Harvard University Press, S. 31-52,

- Efremov, Alexander P. (2005): Bolonskie prinzipy i rossijskie regiony. In: Ministry of Education and Science of the Russian Federation/Kazan State University/Program UE Tempus-Tacis (Hg.): Rossija i Evropejskoe vysšee obrazovanie. Obsyie bolonskie strategii i regional'nye praktiki. Kazan, S. 7-13.
- Fedorov I. B./Koršunov S. V., Karavaeva E.V. (2009): Struktura podgotivki v vysšee Škole: analiz izmenenij v zakonodatel'stve Rossijskoj Federacij. Vysšee obrazovanie v Rossij. № 5, 2009, S. 3-14.
- Gavrilov, V.S./V.I. Kolesnikov, E.V. Olesejuk, A.A. Šulus (2009): K vobrosu o nazionalnyh modeljach obrazovanija. In: Vysšee obrazovanie v Rossij. 3/2009, S. 137-149.
- Pravitel'stva Rossijskoj Federacij (2008): Koncepcija dolgosročnogo social'no-ekonomičeskogo rasvitija Possijskoj Federacij na period do 2020 goda. Direktive 1662r vom 17.11.2008, URL <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (letzter Zugriff 22.10.2010)
- Gretčenko Anatolij I./Gretčenko, Alexander A. (2009): Bolonskij process: integracija Rossii v evropejskoe i miravo obrazobatel'noe prostranstvo. Moskau: Knorus.
- Kastouéva-Jean, Tatiana (2007): Rossija v Bolonskom processe: ocenki četyreletnego opyta i perspektivy. Vestnik meždunarodnyh organizacij, №7, Moskau.
- Kazanzev, Andrej A./Merkušev, Vitalij N. (2008): Rossija i postsovetskoe prostranstvo perspektivy ispol'zovanija "mjakoj sily". In: Polis, 2/2008, S. 122-135.
- Logunova, Olga Sergeeva (2009): Osobenosti postroenija denovyh strategij vuzami Moskvj. In: Socis, Sociologičeskie issledovanija, No.11 (307) 2009, S.117-124.
- Meister, Stefan (2009a): Bologna po russkij. Internationalisierung der Hochschulbildung. In: Osteuropa. 59. Jg, 5/2009, S. 59-71.
- Meister, Stefan (2009b): Föderale Hochschulen – Russlands neue Kadenschmieden? In: Russland-Analysen 185/09, S. 2-5.
- Meister, Stefan (2008): Das postsowjetische Universitätswesen zwischen nationalem und internationalem Wandel: Die Entwicklung der regionalen Hochschule in Russland als Gradmesser der Systemtransformation. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Meyer, John W./Brian Rowan (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology. Vol. 83, No. 2 (Sep., 1977), S. 340-363.
- Meyer, John/Francisco Ramirez/David John Frank/Evan Schofer (2006): Higher Education as an Institution. CDDRL Working Papers, Stanford University May 2006, S.36, URL [http://iis-db.stanford.edu/pubs/21108/Meyer\\_No\\_57.pdf](http://iis-db.stanford.edu/pubs/21108/Meyer_No_57.pdf) (letzter Zugriff 10.5.2010)
- Ministry of Education and Science of the Russian Federation ((2009): National Innovation System and State Innovation Policy of the Russian Federation. Background Report to the OECD Country Review of the Russian Innovation Policy, Moscow, URL [http://he.ntf.ru/DswMedia/091111\\_dokladonis\\_eng.pdf](http://he.ntf.ru/DswMedia/091111_dokladonis_eng.pdf) (letzter Zugriff 22.10.2010)
- Mironov, Wladimir W. (2005): Bolonsgii process i nazionalnaya sistemaobrasovanija. In: Lomonossow, 3/2005, S.31-38.
- Mohrman, Kathryn/Wanhua Ma/ David Baker (2008): The Research University in Transition: The Emerging Global Model. In: Higher Education Policy (2008) 21, S. 5-27.
- Nikol'skij, V. S. (2009): Kak nel'zja govorit' o russkoj modeli universiteta. In: Vysšee obrazovanie v Rossij. No. 2, 2009, S. 126-131.

- Osadčaja, Galina Iwanova (2009): Zametki o soziologiškem obrazovanii v Rossii: Refleksija novych trebovanij obšestvo. In: Sozis. 2/2009, No. 2 (298), S. 102-107.
- Pogorel'skaja, Svetlana (2008): Gleichschaltung oder Modernisierung. Russlands Akademie der Wissenschaften. In: Osteuropa, 1/2008, 53. Jg, S. 35-47.
- Pravitel'stva Rossijskoj Federacij (2008): Koncepcija dolgosročnogo social'no-ekonomičeskogo rasvitija Possijskoj Federacij na period do 2020 goda. Direktive 1662 R vom 17. November 2008, URL <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf> (letzter Zugriff am 22.10.2010)
- Präsidentialamt der Russischen Föderation, URL <http://www.kremlin.ru/acts/5793> (letzter Zugriff 2.12.2009)
- Pursiainen, Christer/Sergey A. Medvedev (2005): The Bologna process, Russia and globalization. In: Pursiainen, Christer/Sergey A. Medvedev (Hg.) (2005): The Bologna Process and its Implications for Russia. The European Integration of Higher Education. Moscow: Russian-European Centre for Economic Policy.
- Rupprecht, Tobias (2010): Gesträndetes Flaggschiff. Die Moskauer Universität der Völkerfreundschaft. In: Osteuropa, Vol. 60, 1/2010, S. 95-114.
- Russian Federation (2008): Bologna Process National Reports 2007–2009. Ohne Ort, eingereicht am 1.11.2008, URL [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/links/National-reports-2009/National\\_Report\\_Russia\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/links/National-reports-2009/National_Report_Russia_2009.pdf) (letzter Zugriff 22.4. 2010)
- Schofer, Evan/Meyer, John W. (2005): The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. In: American Sociological Review, December 2005, Vol. 70, S. 898-920.
- Schröder, Hans-Henning (2009): Modernisierung von „oben“ Medwedews zweiter Bericht zur Lage der Nation. In: Russland-Analysen 192/09, S. 2-12.
- Smolentseva , Anna (2010): In Search of World-Class Universities: the Case of Russia. In: International Higher Education. Number 58, Winter 2010, S. 20-22.
- World Bank: Education Statistics, <http://databank.worldbank.org/ddp/home.de> (letzter Zugriff 2.9.2010)



# Frauenanteile in der Exzellenzinitiative

## Zu den methodischen Herausforderungen bei der Ermittlung aussagekräftiger Vergleichswerte

**Tina Ruschenburg**  
**Stephanie Zuber**  
**Anita Engels**  
**Sandra Beaufäys**  
Hamburg

Derzeit gibt es deutliche Signale an die Hochschulen, konsequenter als bisher für die Chancengleichheit von Frauen und Männern aktiv zu werden. Initiativen, die in den letzten Jahren große Aufmerksamkeit erhalten haben, waren das Professorinnen-Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

(BMBF) und die Forschungsorientierten Gleichstellungsstandards der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG). Auch in der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder sind die Universitäten aufgefordert, Konzepte zur Förderung der Chancengleichheit zu entwickeln. Zunächst sahen viele eingereichte Gleichstellungskonzepte der Exzellenzeinrichtungen eher nach Antragsrhetorik aus – die internationalen Gutachterinnen und Gutachter, die die Anträge evaluiert haben, fanden dafür zum Teil deutliche Worte.

Seit 2006 sind viele Graduiertenschulen und Exzellenzcluster mit der Umsetzung von Gleichstellungszielen beschäftigt. Mit Hilfe eigens aufgebauter Gender-Expertise oder unter Einbeziehung der vorhandenen Kompetenzen von Hochschulgleichstellungsbeauftragten wird das Thema Gleichstellung zunehmend als komplexe Managementaufgabe wahrgenommen. Dabei unterscheidet sich die Ausgangssituation in den verschiedenen Fächern erheblich, wenn man die Frauenanteile insgesamt und ihre Entwicklung über einzelne Karrierestufen betrachtet. Sollen passgenaue Maßnahmen eingesetzt werden, ist die quantitative Erfassung des Ist-Zustandes von großer Relevanz. Beispielsweise wird ein Mentoring-Programm für Doktorandinnen nur schwer einen Frauenanteil von 20 % bei den Promotionen erhöhen können, wenn der Frauenanteil bei den Studierenden deutlich darunter liegt, wie es in einigen ingenieurwissenschaftlichen Fächern der Fall ist.

Die Analyse der Ausgangslage wirft jedoch methodische Probleme auf. Sie beginnen bereits bei der Bestimmung einer geeigneten statistischen Datenbasis. Am Beispiel der Graduiertenschulen und Exzellenz-

cluster lässt sich dies zeigen: Wie viele Frauen gibt es in den Exzellenzeinrichtungen? Auf welchen Ebenen? Welche Vergleichsmaßstäbe gibt es?<sup>1</sup>

Wir präsentieren in diesem Beitrag Daten aus dem Projekt „Frauen in der Spitzenforschung“ (Engels et al. 2008; Zuber 2010).<sup>2</sup> Bereits in einer ersten Untersuchungsphase zeigte sich, dass die momentane Datenlage unbefriedigend ist (vgl. Engels et al. 2008). Die in den Anträgen der Exzellenzeinrichtungen aufgeführten statistischen Angaben zu Frauenanteilen in unterschiedlichen Statusgruppen waren häufig ungenau oder nicht klar deklariert. Erschwert wurde dies durch die meist interdisziplinäre Schwerpunktsetzung, die es erforderte, Daten für mehrere Fächer auszuweisen. Auch einige Interviews mit leitenden Personen der Einrichtungen deuten darauf hin, dass es an den meisten Hochschulen kein ausführliches statistisches Berichtswesen gibt, das nach Geschlecht, Fach und Statusgruppen differenzierte Angaben bereitstellt und für die Einrichtungen leicht zugänglich ist.

Mit fortschreitender Arbeit der Exzellenzeinrichtungen kommt die Frage hinzu, wie bei einer Begutachtung der bisherigen Leistungen Gleichstellung „bewertbar“ gemacht werden kann. Hier gibt es momentan große Unsicherheiten. Dass Frauenanteile ein Indikator sein werden, ist evident. Die Frauenanteile innerhalb der eigenen Einrichtung zu ermitteln, ist dabei keine Schwierigkeit, aber wieder bleibt die Frage: Welche Daten können als Vergleichsmaßstab herangezogen werden?

Das Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), dem die DFG das Monitoring der Exzellenzinitiative übertragen hat, stellt Daten bereit (vgl. Sondermann et al. 2008, Hornbostel/Sondermann 2009, DFG/WR 2008). Allerdings hat es bisher nur allgemeine – und nicht nach Fächern differenzierte – Frauenanteile ausgewiesen. Zudem beziehen sich diese Anteile ausschließlich auf Personal, das durch Exzellenzmittel finanziert wird (Sondermann et al. 2008: 24f). Professorinnen und Professoren, die anders finanziert werden und sich stark in einer Exzellenzeinrichtung engagieren, oder Promovierende, die in eine Graduate School eingebunden sind, aber ein externes Stipendium erhalten, sind darin nicht

---

<sup>1</sup> Die bisherige Literatur zum Thema Gleichstellung und Exzellenzinitiative setzt andere Schwerpunkte und geht nicht dezidiert auf Fragen der Statistik ein (z.B. Burkhardt 2008, Leicht-Scholten/Wolffram 2010, WR 2007).

<sup>2</sup> Gefördert durch das BMBF und den Europäischen Sozialfonds (ESF), begleitet dieses Projekt Exzellenzeinrichtungen der ersten Förderrunde, die 2006 ihre Arbeit aufgenommen haben, für fünf Jahre. Ziel ist es, die Einrichtungen in ihrer Arbeit zu unterstützen und an ihrem Beispiel neue Erkenntnisse über ausschlaggebende Faktoren für eine gleichberechtigte Teilhabe von Männern und Frauen an wissenschaftlichen Führungspositionen zu gewinnen.

erfasst. Als Bezugsrahmen für die einschätzende Bewertung einzelner Exzellenzeinrichtungen kommen diese Daten somit nicht in Frage.

Fachspezifische Daten zu Geschlechteranteilen in der Wissenschaft auf verschiedenen Karrierestufen bietet das Statistische Bundesamt (StBA). Die Gemeinsame Wissenschaftliche Kommission von Bund und Ländern (GWK) und das Center of Excellence Women and Science (CEWS) bereiten diese Daten auf (z.B. GWK 2010, CEWS o.J.). Hier ergibt sich allerdings das Problem, dass sich die Fachsystematiken von DFG und Statistischem Bundesamt unterscheiden. Beispielsweise würde die DFG eine Einrichtung mit Schwerpunkt in der Informatik als ingenieurwissenschaftlich einordnen. Daten des Statistischen Bundesamtes zu den Ingenieurwissenschaften als Referenzwerte heranzuziehen ist aber wenig sinnvoll, da die Informatik dort den Naturwissenschaften zugeschlagen wird. Die Frage, ob die gestiegene Aufmerksamkeit, die dem Thema Chancengleichheit zuteil wird, sich in der Exzellenzinitiative in einem steigenden Frauenanteil niederschlägt, ist also längst nicht so einfach zu beantworten, wie es den Anschein hat.

Eine der ersten Forderungen der Gleichstellungsarbeit an Hochschulen – damals eher als Frauenförderung bezeichnet – war die nach geschlechtsspezifisch aufgeschlüsselten Daten für den Hochschulbereich. Diese Forderung ist nach wie vor aktuell und trifft heute auf eine erstarnte Diskussion um die Bedeutung eines elaborierten statistischen Berichtswesens an Hochschulen als Grundlage für verbesserte Steuerungspotentiale. Am Beispiel der Principal Investigators (PIs) von 27 Clustern und Graduiertenschulen wird in diesem Beitrag der Informationsgewinn verdeutlicht, den differenziert aufbereitete Daten zu Frauenanteilen erbringen.

## **Datengrundlage**

Die im Rahmen des Projekts „Frauen in der Spitzenforschung“ erhobenen Daten beinhalten Angaben zu 15 (von 18) Graduiertenschulen und 12 (von 17) Exzellenzclustern aus der ersten Förderrunde der Exzellenzinitiative. Die 27 Einrichtungen haben uns mitgeteilt, welche Personen als Principal Investigators (PIs) im Frühjahr 2006 an ihren Exzellenzanträgen beteiligt waren (insgesamt 966 Personen). Im Zeitraum von Oktober 2009 bis Februar 2010 hat jede der teilnehmenden Exzellenzeinrichtungen zusätzlich eine Liste mit allen beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissen-

schaftlern zur Verfügung gestellt. Die Gruppe der PIs ist zu diesem Zeitpunkt auf insgesamt 1.370 Personen angewachsen.<sup>3</sup>

In diesem Beitrag berücksichtigen wir ausschließlich die Gruppe der PIs. Die Nennung von maßgeblich beteiligten WissenschaftlerInnen war von der DFG für die Antragstellung vorgegeben. Somit stellen die PIs eine Führungsebene der Exzellenzeinrichtungen dar. Da im Fokus des Interesses insbesondere die Unterrepräsentanz von Frauen in Spitzenpositionen der Wissenschaft steht, wurde diese Gruppe für eine exemplarische Betrachtung der methodischen Probleme ausgewählt. Jede Exzellenzeinrichtung hat individuelle Lenkungsorgane (Vorstände, Steuerungskomitees u.ä.) geschaffen, die aufgrund ihrer Heterogenität jedoch für eine übergreifende Betrachtung ungeeignet sind.

Um einschätzen zu können, ob der Frauenanteil unter den PIs hoch oder niedrig ist, muss eine geeignete Vergleichsbasis gefunden werden, die auch die Unterschiede zwischen verschiedenen Wissenschaftsbereichen angemessen repräsentiert. Zu diesem Zweck nutzen wir im Folgenden die Fachserie „Personal an Hochschulen“ des Statistischen Bundesamtes, die disziplinspezifische Daten enthält und so einen differenzierten Vergleich nach Wissenschaftsbereichen erlaubt. Da die Angaben der Exzellenzeinrichtungen aus dem Frühjahr 2006 und dem Winter 2009/2010 stammen, ziehen wir Vergleichsdaten aus den Jahren 2006 und 2009 heran (StBA 2007 und 2010: Tabelle 8 in ausführlicher Gliederung). Für das Jahr 2009 lagen keine Daten zum hauptberuflichen wissenschaftlichen Personal in der Veterinärmedizin vor. In diesem Fall greifen wir auf die aktuellsten verfügbaren Werte zurück (StBA 2008: Tabelle 8 in ausführlicher Gliederung). Da die Exzellenzinitiative sich an Universitäten richtet, verwenden wir ausschließlich Daten zu Universitäten (einschließlich der pädagogischen und theologischen Hochschulen).

Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, haben wir die Daten des Statistischen Bundesamtes entsprechend der DFG-Systematik neu gruppiert. Dies bedeutet im Einzelnen, dass die Biologie und die Pharmazie den Lebenswissenschaften (und nicht den Naturwissenschaften) zugeschlagen wurden. Zudem wurde die Informatik den Ingenieurwissenschaften (und ebenfalls nicht den Naturwissenschaften) zugerechnet. Sportwissenschaft und zentrale Einrichtungen bleiben unberücksichtigt.

---

<sup>3</sup> Es wurden vier weitere Statusgruppen erfasst: ProfessorInnen (ohne PI-Funktion) / NachwuchsgruppenleiterInnen und JuniorprofessorInnen / Postdocs und promovierte wissenschaftliche MitarbeiterInnen / DoktorandInnen und nicht-promovierte wissenschaftliche MitarbeiterInnen.

Wenngleich es keine einheitlichen Kriterien für die Auswahl der Principal Investigators gibt und sich in einigen Einrichtungen auch Postdocs unter den PIs befinden, handelt es sich fast ausschließlich um ProfessorInnen und JuniorprofessorInnen. Das Statistische Bundesamt fasst diese beiden Statusgruppen in der Kategorie der ProfessorInnen zusammen, die wir im Folgenden als Vergleichsgröße einsetzen.

## Ergebnisse

### *1. Waren an den Anträgen der Exzellenzeinrichtungen überdurchschnittlich viele Frauen beteiligt?*

Nach Angaben des statistischen Bundesamtes waren Ende 2006 14,1 % aller Professuren mit Frauen besetzt. Von den Personen, die in den 27 ausgewerteten Anträgen auf Förderung von Exzellenzclustern oder Graduiertenschulen als Principal Investigators angeführt wurden, waren insgesamt 11,5 % weiblich (vgl. Abbildung 1).<sup>4</sup> Eine nach Wissenschaftsbereichen differenzierte Auswertung führt zu folgenden Ergebnissen: In den Anträgen der Exzellenzeinrichtungen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt sind 7,1 % der angeführten PIs weiblich, wobei 2006 bundesweit 6,6 % der Professuren in den Ingenieurwissenschaften mit Frauen besetzt waren. In den lebenswissenschaftlichen Graduiertenschulen und Clustern überschritt der Anteil weiblicher PIs mit 13,9 % ebenfalls den Anteil der Professuren, die Frauen in diesem Wissenschaftsbereich innehatten (11,8 %). Dagegen lag die Beteiligung von Frauen an den Anträgen im natur- sowie im sozial- und geisteswissenschaftlichen Bereich mit 7,2 % resp. 17,7 % unter den bundesdeutschen Referenzwerten von 7,7 % resp. 20,8 %.

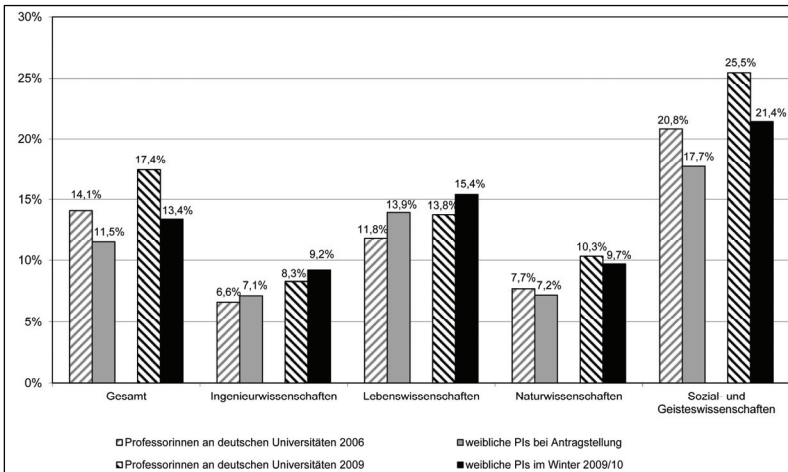
Insgesamt ergibt sich ein uneinheitliches Bild mit beträchtlichen Unterschieden zwischen den einzelnen Wissenschaftsbereichen. Die Tatsache, dass die Exzellenzeinrichtungen bei der Antragstellung insgesamt einen niedrigeren Anteil weiblicher PIs zeigten als die Vergleichsdaten des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahr 2006, lässt sich nicht mit einer durchgängig unterproportionalen Beteiligung von Frauen erklären. Sie ist auch eine Folge daraus, dass in der ersten Runde der Exzellenzinitiative Einrichtungen aus sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen – die

---

<sup>4</sup> Bei den genannten Werten handelt es sich nicht um Durchschnitts-, sondern um einrichtungübergreifende Werte. Grundlage für die Berechnung der Anteilswerte war die Summe der PIs an allen Exzellenzeinrichtungen (bzw. an allen Einrichtungen des jeweiligen Wissenschaftsbereichs).

insgesamt die höchsten Frauenanteile aufweisen – deutlich schwächer vertreten waren, als es ihrem Stellenwert in der deutschen Forschungslandschaft entspricht.

**Abbildung 1: Frauenanteile unter den ProfessorInnen an deutschen Universitäten in den Jahren 2006 und 2009 sowie unter den Principal Investigators der 27 untersuchten Exzellenzeinrichtungen bei Antragstellung und im Winter 2009/10**



Quelle: eigene Auswertung von StBA 2007 und 2010; Tabelle 8 in ausführlicher Gliederung sowie von Antragsauszügen und Mitgliederlisten der Exzellenzeinrichtungen.

## **2. Haben sich seit der Antragstellung der Exzellenzinitiative die Frauenanteile auf der Leitungsebene der Exzellenzeinrichtungen erhöht?**

Zwischen der Antragstellung im Jahr 2006 und dem Winter 2009/10 hat sich der Anteil der weiblichen PIs in den 27 untersuchten Exzellenzeinrichtungen von 11,5 % auf 13,4 % erhöht (vgl. Abbildung 1). Auch dieser neue Gesamtwert liegt klar unter dem Anteil von 17,4 %, den Frauen Ende 2009 unter allen deutschen UniversitätsprofessorInnen einnehmen. Eine Erklärung ist wiederum das geringe Gewicht der Sozial- und Geisteswissenschaften in der ersten Runde der Exzellenzinitiative.

In jedem der vier Wissenschaftsbereiche ist der Anteil der weiblichen PIs nach der Antragstellung gestiegen, wobei sich ein ähnliches Muster

zeigte wie im Jahr 2006: Im Winter 2009/10 lag der Anteil der weiblichen PIs in den ingenieurwissenschaftlichen Exzellenzeinrichtungen mit 9,2 % erneut leicht über dem Professorinnenanteil in diesem Fachgebiet (8,3 %). Auch in den Lebenswissenschaften wurde der Referenzwert von 13,8 % mit einem Frauenanteil von 15,4 % unter den PIs wieder überschritten. Dagegen war in den naturwissenschaftlichen Graduiertenschulen und Clustern der Anteil weiblicher PIs mit 9,7 % weiterhin geringer als der Anteil der Frauen unter den ProfessorInnen (10,3 %). Besonders deutlich wichen die Exzellenzeinrichtungen in den Sozial- und Geisteswissenschaften von dem Vergleichswert ab: Dort gab es mit 21,4 % wesentlich weniger weibliche PIs als angesichts des Frauenanteils von 25,5 % unter den ProfessorInnen zu erwarten wäre.

### *3. Inwiefern unterscheiden sich die Einrichtungen in den vier Wissenschaftsbereichen?*

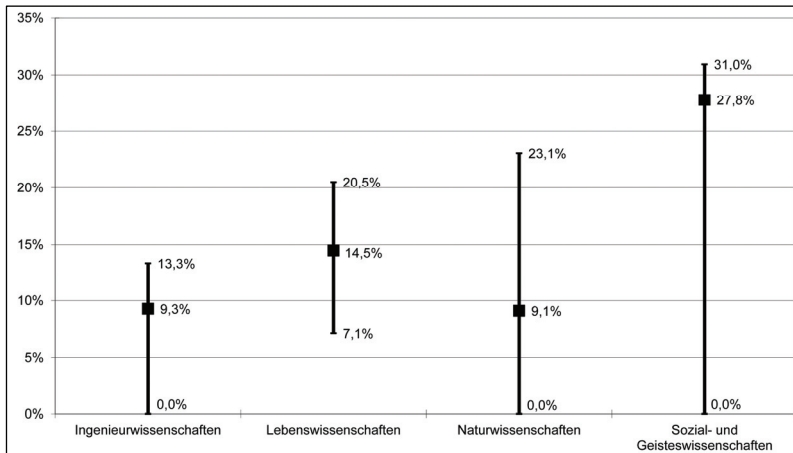
In den vorangegangenen Abschnitten ist deutlich geworden, dass sich die Wissenschaftsbereiche untereinander stark unterscheiden. Aus diesem Grund erscheint es lohnenswert, die fachspezifischen Merkmale genauer herauszuarbeiten. Für die folgende Auswertung wurde der Anteil der weiblichen PIs im Winter 2009/10 für jede Exzellenzeinrichtung separat berechnet, um die Unterschiede zwischen den einzelnen Graduiertenschulen und Exzellenzclustern im jeweiligen Wissenschaftsbereich abzubilden.

Im Hinblick auf den Anteil weiblicher PIs differieren die 27 untersuchten Exzellenzeinrichtungen beträchtlich: Zwischen 0 % und 31 % der PIs waren weiblich (vgl. Abbildung 2). Die ingenieurwissenschaftlichen sowie die lebenswissenschaftlichen Einrichtungen wiesen mit Werten zwischen 0,0 % und 13,3 % bzw. zwischen 7,1 % und 20,5 % eine vergleichsweise geringe Variation auf. In den naturwissenschaftlichen Clustern und Schulen gab es eine Streuung zwischen 0,0 % und 23,1 % weiblicher PIs, in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Einrichtungen sogar zwischen 0,0 % und 31,0 %. Somit existierten in allen Bereichen mit Ausnahme der Lebenswissenschaften Exzellenzeinrichtungen ohne weibliche PIs.

Auch die Mittelwerte der Frauenanteile in den vier Wissenschaftsbereichen unterscheiden sich stark. In den ingenieur- sowie in den naturwissenschaftlichen Einrichtungen waren im Median 9,3 % resp. 9,1 % der PIs Frauen. Der entsprechende Wert für die lebenswissenschaftlichen Cluster und Graduiertenschulen lag mit 14,5 % wesentlich höher. Besonders stark heben sich die geistes- und sozialwissenschaftlichen Einrichtungen ab, die

im Median 27,8 % weibliche PIs aufwiesen. Der Median befindet sich sehr nahe an dem Maximalwert.

*Abbildung 2: Minimum, Maximum und Median der Frauenanteile unter den Principal Investigators der 27 untersuchten Exzellenzeinrichtungen nach Wissenschaftsbereich im Winter 2009/2010*



Quelle: eigene Auswertung der Mitgliederlisten der Exzellenzeinrichtungen

Eine Folge der großen Spannweite und der schiefen Verteilung in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Exzellenzeinrichtungen ist, dass der Median von 27,8 % den Wert von 21,4 %, der über alle Einrichtungen dieses Wissenschaftsbereichs hinweg berechnet wurde, deutlich übertrifft (vgl. Abbildung 1). In allen anderen Wissenschaftsbereichen beträgt dieser Unterschied weniger als ein Prozent.

## Diskussion

Wie die Analyse der 27 Exzellenzeinrichtungen gezeigt hat, variiert der Anteil der weiblichen PIs erheblich mit dem Wissenschaftsbereich, aber auch innerhalb der einzelnen Bereiche. Eine Erklärung für die breite Streuung der Frauenanteile – insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie in den Naturwissenschaften – sind starke Divergenzen zwischen den einzelnen Disziplinen, die in den vier Wissenschaftsbereichen zusammengefasst werden. Für die Sozial- und Geisteswissenschaft-



ten heißt dies beispielsweise: Ende 2009 waren bundesweit 41,6 % resp. 43,0 % der Professuren in den Erziehungswissenschaften resp. der Anglistik mit Frauen besetzt (StBA 2010: Tabelle 8 in ausführlicher Gliederung). Dagegen sind Professorinnen in anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen – wie z.B. in der Philosophie (15,1 %) und in den Wirtschaftswissenschaften (12,4 %) – nach wie vor recht schwach vertreten. Selbst in den Ingenieurwissenschaften, in denen die geringe Präsenz von Frauen oft thematisiert wird, gibt es große Unterschiede zwischen Disziplinen wie der Elektrotechnik und der Architektur – mit einem Professorinnenanteil von 4,5 % bzw. 19,5 %.

Die Beispiele illustrieren, wie verschiedenartig die in den Wissenschaftsbereichen zusammengefassten Fächer im Hinblick auf die Beteiligung von Frauen sind. Die Exzellenzeinrichtungen sind in ihrer disziplinären Ausrichtung ähnlich heterogen. Daher ist die Vergleichsebene mit größtmöglicher Sorgfalt zu wählen. Ein Gesamtwert über alle Fächer hinweg besitzt folglich wenig Aussagekraft. Auch im ersten Begleitbericht des iFQ zur Exzellenzinitiative, in dem ausschließlich mit fächerübergreifenden Männer- und Frauenanteilen gearbeitet wird, merken die AutorInnen an: „Für einen Vergleich taugt diese Globalangabe wegen der extrem unterschiedlichen Frauenanteile in den verschiedenen Disziplinen allerdings nicht“ (Sondermann et al. 2008: 24f). In Ermangelung differenzierterer Daten werden die Globalwerte des iFQ dennoch eingesetzt, um die Exzellenzeinrichtungen mit den deutschen Hochschulen zu vergleichen (z.B. Allmendinger/Schorlemmer 2010).<sup>5</sup>

In der Exzellenzinitiative werden disziplinspezifische Vergleiche zusätzlich dadurch erschwert, dass die geförderten Einrichtungen fächerübergreifend angelegt sind. Interdisziplinarität ist eines von drei übergeordneten Auswahlkriterien für alle Förderlinien. Für die Principal Investigators ist sie einer der wichtigsten Gründe, sich an der Exzellenzinitiative zu beteiligen (Sondermann et al. 2008: 87ff). Die DFG hat zwar alle Graduiertenschulen und Cluster einem Hauptfachgebiet zugeordnet; dies bedeutet allerdings nicht, dass alle Mitglieder diesem Fachgebiet entstammen.

Eine weitere Beschränkung der Vergleichsmöglichkeiten liegt in der Führungsebene der Exzellenzeinrichtungen: Wenngleich jede Exzellenzeinrichtung bei der Antragstellung aufgefordert war, die maßgeblich beteiligten Personen unter dem Label „Principal Investigators“ anzuführen,

---

<sup>5</sup> Ein herausragendes Beispiel für einen aussagekräftigen Vergleich, der sowohl Fächer als auch relevante Statusgruppen berücksichtigt, ist dagegen der Gender-Report 2010 zu den nordrhein-westfälischen Hochschulen (Becker et al. 2010).

so handelt es sich hierbei um eine Gruppe ohne engere Definition und ohne Äquivalent in der Datenerfassung des Statistischen Bundesamtes. Viele, aber nicht alle Einrichtungen haben die Gruppe der PIs seit der Antragstellung erweitert. Während einige von ihnen weitere ProfessorInnen als PIs benannt haben, haben andere auch JuniorprofessorInnen, NachwuchsgruppenleiterInnen sowie Postdocs einbezogen. Die individuelle Definition kann sich auf die Präsenz von Frauen in dieser Statusgruppe auswirken. Da Frauen unter den NachwuchswissenschaftlerInnen stärker vertreten sind als unter den ProfessorInnen, werden Exzellenzeinrichtungen, die den wissenschaftlichen Nachwuchs in die PI-Auswahl einbeziehen, den Anteil der weiblichen PIs vermutlich eher erhöhen, als die Einrichtungen, die nur die W2/W3- bzw. C3/C4-ProfessorInnen berücksichtigen. Inwiefern die Zusammensetzung der PI-Gruppe die Entwicklung der Leitungsebene – einschließlich der Beteiligung von Frauen – widerspiegelt, hängt somit von der Praxis der einzelnen Exzellenzeinrichtungen ab.

## Fazit

Ist der Frauenanteil unter den PIs der Exzellenzinitiative nun hoch oder niedrig? An den Anträgen der 27 untersuchten Exzellenzcluster und Graduiertenschulen waren weniger weibliche PIs beteiligt, als nach der Präsenz von Frauen unter den UniversitätsprofessorInnen in Deutschland zu erwarten gewesen wäre. Zwischen der Antragstellung im Jahr 2006 und Winter 2009/10 zeigt sich ein positiver Trend: In allen vier Wissenschaftsbereichen ist der Anteil der weiblichen PIs deutlich gestiegen. Dieser Trend verläuft parallel zur Entwicklung der Frauenanteile an den Professuren an deutschen Universitäten in dem genannten Zeitraum.

Es wird interessant sein zu sehen, wie sich die Frauenanteile entwickeln, nachdem die DFG die Anzahl der im Antrag genannten PIs in der laufenden zweiten Antragsphase strikt auf 25 Personen begrenzt hat.<sup>6</sup> Es ist offen, wie sich ein rigider Auswahlprozess auf die Beteiligung von Frauen auswirken wird, wenn für den Folgeantrag strategisch entschieden werden muss, welche Köpfe am besten die wissenschaftliche Exzellenz des jeweiligen Clusters oder der Graduiertenschule repräsentieren.

Die Analyse der Frauenanteile unter den PIs der 27 Exzellenzeinrichtungen hat gezeigt, dass es erhebliche Unterschiede zwischen – und innerhalb von – Wissenschaftsbereichen gibt, so dass allgemeine Daten ohne Fachbezug nicht aussagekräftig sind. Dies deckt sich mit Ergebnissen der

---

<sup>6</sup> Der Richtwert von maximal 25 PIs bestand bereits in den beiden Runden der ersten Antragsphase, wurde jedoch unterschiedlich streng ausgelegt.

Geschlechterforschung, in denen zunehmend die Bedeutung fachkultureller Ausprägungen von Geschlechterungleichheit in der Wissenschaft thematisiert wird.<sup>7</sup> Dass die Exzellenzinitiative als großes Experimentierfeld angelegt ist, das neue Forschungsstrukturen hervorbringen und Innovation und Interdisziplinarität fördern soll, macht es besonders schwierig, präzise Referenzdaten zu bestimmen. Die Gruppe der PIs wurde in diesem Beitrag beispielhaft ausgewählt. Für andere Gruppen – z.B. DoktorandInnen, aus Exzellenzmitteln eingestellte ProfessorInnen und NachwuchsgruppenleiterInnen oder zentrale Lenkungsorgane der Exzellenzeinrichtungen – ergeben sich ähnliche methodische Probleme. So erfassen die Exzellenzeinrichtungen in erster Linie die Anzahl der DoktorandInnen, das Statistische Bundesamt hingegen die Anzahl der abgeschlossenen Promotionen.

Die Schaffung von Chancengleichheit zwischen Männern und Frauen in der Wissenschaft ist eine hochkomplexe Herausforderung, und die Frage einer geeigneten Evaluation von Gleichstellungsarbeit ist umfassender als der hier thematisierte Ausschnitt. Der Blick auf Zahlenwerte allein kann nicht Aufschluss darüber geben, inwiefern die Exzellenzinitiative tatsächlich traditionelle Geschlechterstrukturen in der Wissenschaft aufbricht und wie nachhaltig dieser Effekt ist. Wenn aber Gleichstellungsangebote gezielt den fachspezifischen Bruchstellen weiblicher Karrieren entgegenwirken sollen, sind die Bestimmung der Ausgangslage, die Abbildung von Veränderungen und die Auswahl von Vergleichsgrößen wichtige und nicht triviale Aufgaben.

## Literatur

- Allmendinger, Jutta / Schorlemmer, Julia (2010): Karrierewege in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung: Das Geschlecht macht einen Unterschied. In: Wintermantel, Margret (Hg.): Promovieren heute. Zur Entwicklung der deutschen Doktorandenausbildung im europäischen Hochschulraum. Hamburg: Körber-Stiftung, S. 124-136
- Beaufäys, Sandra (2003): Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. Bielefeld: transcript-Verlag
- Becker, Ruth / Casprig, Anne / Kortendiek, Beate / Münt, A. Senganata / Schäfer, Sabine (2010): Gender-Report 2010. Geschlechter(un)gerechtigkeit an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Fakten, Analysen, Profile. Studien Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW 9. Essen: Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW

---

<sup>7</sup> Vgl. beispielsweise für technische und naturwissenschaftliche Karrieren innerhalb und außerhalb der akademischen Wissenschaft Haffner 2007, für einen Vergleich zwischen Mathematik und Sozialwissenschaften Vogel/Hinz 2004 oder für die Fächer Biochemie und Geschichte Beaufäys 2003.

- Burkhardt, Anke (2008): Excellence meets Gender. In: Bloch, Roland / Keller, Andreas / Lottmann, André / Würmann, Carsten (Hg.): Making Excellence. Grundlagen, Praxis und Konsequenzen der Exzellenzinitiative. GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung Nr. 114, Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 85-87
- CEWS (o.J.): CEWS Statistik, URL <http://www.cews.org/informationsangebote/statistiken>. Zugriff am 22.10.2010
- DFG / WR (2008): Bericht der Gemeinsamen Kommission zur Exzellenzinitiative an die gemeinsame Wissenschaftskonferenz. Bonn: DFG / WR
- Engels, Anita / Atzeroth, Jönnä / Greschke, Heike / Zuber, Stephanie (2008): Frauen in der Spitzenforschung. Eine Bestandsaufnahme zur Umsetzung der Chancengleichheit von Frauen und Männern in den drei Förderlinien der Exzellenzinitiative. Zusammenfassung des Zwischenberichts. Hamburg, URL [http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sowi/cgg/Frauen\\_Spitzenforschung/Zwischenbericht\\_kurz.pdf](http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sowi/cgg/Frauen_Spitzenforschung/Zwischenbericht_kurz.pdf). Zugriff am 06.10.2011
- Haffner, Yvonne (2007): Mythen um männliche Karrieren und weibliche Leistung. Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Hornbostel, Stefan / Sondermann, Michael (2009): Dynamische Entwicklung. Stand der Personalrekrutierung bei der Exzellenzinitiative. In: Forschung & Lehre, Vol. 16, Heft 4, S. 264-265
- GWK (2010): Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. Vierzehnte Fortschreibung des Datenmaterials (2008/2009) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. Materialien der GWK. Bonn: GWK
- Leicht-Scholten, Carmen / Wolffram, Andrea (2010): Managing Gender and Diversity Mainstreaming an Hochschulen im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. In: Gender, Vol. 2, Heft 2, S. 87-95
- Sondermann, Michael / Simon, Dagmar / Scholz, Anne-Marie / Hornbostel, Stefan (2008): Exzellenzinitiative: Beobachtungen aus der Implementierungsphase. iFQ-Working Paper Nr. 5. Bonn: iFQ
- StBA (2007): Personal an Hochschulen 2006, Fachserie 11, Reihe 4.4. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- StBA (2009): Personal an Hochschulen 2008, Fachserie 11, Reihe 4.4. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- StBA (2010): Personal an Hochschulen 2009, Fachserie 11, Reihe 4.4. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Vogel, Ulrike / Hinz, Christiana (2004): Wissenschaftskarriere, Geschlecht und Fachkultur. Bewältigungsstrategien in Mathematik und Sozialwissenschaften. Bielefeld: Kleine Verlag
- WR (Hg.) (2007): Exzellenz in Wissenschaft und Forschung – Neue Wege in der Gleichstellungspolitik. Dokumentation der Tagung am 28./29.11.2006 in Köln. Bonn: WR
- Zuber, Stephanie (2010): Women in Cutting-Edge Research – Gender Equality and the German Excellence Initiative, in: Riegraf, Birgit / Aulenbacher, Brigitte / Kirsch-Auwärter, Edit / Müller, Ursula (Hg.): GenderChange in Academia: Re-Mapping the Fields of Work, Knowledge, and Politics from a Gender Perspective. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 189-201

# Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen

## Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern<sup>1</sup>

**Michael Kerres**  
**Andreas Schmidt**  
Duisburg-Essen

In der 1999 von 29 europäischen Bildungsminister/innen<sup>2</sup> unterzeichneten Bologna-Erklärung wurde unter anderem die Schaffung vergleichbarer Bildungsabschlüsse und eines Systems zweistufiger Studienabschlüsse vereinbart. Neben der Einteilung des Studiums in die Phasen Bachelor und Master wurde

insbesondere in der deutschen Umsetzung ein Fokus auf die Modularisierung der Studieninhalte gelegt. Studiengänge setzten sich danach aus Modulen zusammen, die wiederum aus Lehrveranstaltungen bestehen.

Das Modulhandbuch beschreibt den Aufbau eines Studiengangs, die Inhalte der Lehrangebote und die geforderten Prüfungsleistungen. Das Modulhandbuch schafft damit eine Dokumentation von Studiengängen, wie sie in den traditionellen Studiengängen „vor Bologna“ zumeist nicht existierte. Das Modulhandbuch benennt die zeitlichen Aufwände für das Studium der einzelnen Module und erlaubt damit, abzuschätzen, ob ein Studiengang in einer festgelegten Studiendauer grundsätzlich absolviert werden kann. Dieses Dokument ist folglich auch Grundlage für Akkreditierungsverfahren, in denen u.a. die „Studierbarkeit“ eines Studiengangs geprüft wird.

Das Modulhandbuch ist damit „das“ zentrale Dokument, das die Lehr- und Lernaktivitäten an Hochschulen heute grundlegend steuert und vielfach geradezu als Synonym für „Bologna“ gilt. Diese Entwicklung kann auch als eine politische Reaktion auf die vielfach als zu lang kriti-

---

<sup>1</sup> Die Durchführung des Vorhabens wurde unterstützt mit Mitteln des BMBF im Rahmen des Förderschwerpunktes „Empirische Bildungsforschung: Zukunftswerkstatt Hochschullehre“.

<sup>2</sup> Bei den seither im Zwei-Jahres-Rhythmus stattfindenden Folgekonferenzen hat sich der Kreis der beteiligten Nationen stetig vergrößert. Die bisher letzte Konferenz fand in Leuven statt – das Leuven-Kommuniqué wurde von Bildungsminister/innen aus 46 europäischen Staaten unterzeichnet (vgl. Leuven-Kommuniqué 2009).

sierte Studiendauer und die schlecht organisierten Studienangebote in Deutschland gesehen werden. Die Ausgestaltung der Studienordnungen und die Rahmenbedingungen vor Ort verhinderten, so das Monitum, die „Studierbarkeit“ in einer festgesetzten Regelstudienzeit. Überbordende Anforderungen seitens der Lehrenden, mangelhafte Koordination in der Studienorganisation und fehlende Betreuung führten dazu, dass Studierende ihr Studium nicht rechtzeitig abschließen und im europäischen Vergleich relativ spät in ein Arbeitsverhältnis einsteigen.

Die Umsetzung der neuen Studiengänge, wie sie sich in den Modulhandbüchern darstellt, ist dabei vielfach weniger als Chance für eine Studienreform, sondern eher als unangenehme Pflichtübung wahrgenommen worden. Curricula wurden häufig – so eine oft formulierte Kritik – aus dem Diplom unmittelbar in das neue Format überführt und dabei zugleich in ihren Inhalten und Strukturen „zementiert“ (vgl. Reiser 2009, Brändle 2010). Zugleich bleibt festzustellen, dass gerade die Modularisierung der Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses, vor allem in Deutschland forciert wurde, jedoch im europäischen Raum andernorts nicht in dieser Weise umgesetzt wurde.

In der Kritik der Umsetzung der Bologna-Reform wird über eine Reihe von Veränderungen des Studienbetriebs diskutiert. Dabei ist es nicht sicher, inwiefern diese Veränderungen tatsächlich eingetreten sind oder lediglich „gefühl“ sind. So ist bspw. im Rahmen des BMBF-Projektes „ZEITLast“ (Schulmeister u.a. 2010) – zumindest für ein kleines Sample ausgewählter Fächer – aufgezeigt worden, dass die empfundene Zunahme der zeitlichen Belastung der Studierenden in den neuen Studiengängen nicht mit der objektiven Intensität der investierten Lernzeit einhergeht. Als Kritikpunkte werden in der aktuellen Diskussion regelmäßig genannt:

- Die Größe der Studienmodule, wie sie durch Leistungspunkte (Credits) definiert ist, ist wenig standardisiert und erschwert den Austausch von Leistungen zwischen Hochschulen (auch im europäischen Austausch).
- Der hohe Anteil von Pflichtelementen führt zu einer „Verschulung“ des Studiums. Die Standardisierung von Inhalten eines Studiengangs lässt wenig Spielraum für individuelle Vertiefungen und die Dynamik fachlicher Entwicklungen.
- Auch hierdurch sind Veranstaltungen vielfach überlaufen und werden nicht hinreichend häufig angeboten.
- Es entsteht eine hohe Prüfungsbelastung durch viele Teilprüfungen in Modulen.

Auf einige Kritikpunkte ist durch Modifikation der KMK-Vorgaben 2010 bereits reagiert worden. Zur Prüfungsbelastung wurde festgestellt, dass ein Studienmodul möglichst mit nicht mehr als einer Prüfungsleistung abschließen soll. Es bleibt die Frage, inwieweit die Beschreibungen in den Modulhandbüchern tatsächlich den Vorgaben folgen, wie sie in den Dokumenten der KMK und den landesspezifischen Ausführungen zur Umsetzung des Bologna-Prozesses für Deutschland kodifiziert sind. Auf Grundlage der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010)“ (KMK 2010) sollen die Modulbeschreibungen zum Beispiel folgende Informationen zu den Modulen ausführen:

- Lehr- und Lernformen in den Studienmodulen (KMK 2010, Anlage S.3, Punkt B).
- Turnus und der Dauer eines Moduls (KMK 2010, Anlage S. 5, Punkt G und I).
- Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten, insbesondere Prüfungsart sowie Umfang und Dauer der Prüfung (KMK 2010, Anlage S. 4, Punkt E).
- Zusammenhang des Moduls mit anderen Modulen innerhalb desselben Studiengangs, ebenso wie Einsatzmöglichkeit in andern Studiengängen (KMK 2010, Anlage S. 4; Punkt D).
- Beschreibung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für eine erfolgreiche Teilnahme vorausgesetzt werden (KMK 2010, Anlage S. 4; Punkt C).

Durch Inspektion der Modulhandbücher lässt sich nun zum einen prüfen, inwiefern bestimmte Kritikpunkte, etwa zur Prüfungsdichte, zutreffen und ob die KMK-Vorgaben zur Beschreibung der Studiengänge grundsätzlich umgesetzt sind. Die Modulhandbücher beschreiben Aufbau, Inhalte, Ergebnisse und Kompetenzen, die Studierende im Rahmen ihres Studiums erwerben. Zudem informieren sie über Inhalte und Studienverlauf, qualitative und quantitative Anforderungen und die Einbindung in das Gesamtkonzept des Studienganges bzw. das Verhältnis zu anderen angebotenen Modulen. Da die Modulhandbücher quasi die „Blaupause“ für die Anlage und Organisation eines Studiengangs darstellen (und als vollständige Beschreibung bei der Akkreditierung vorzulegen sind), erlaubt die Analyse des Modulhandbuchs Rückschlüsse auf die „Studienrealität“, auch wenn diese nicht identisch mit der Beschreibung im Modulhandbuch ist. Das nicht-reaktive Verfahren der Dokumentenanalyse bietet eine Er-

ganzung zu Untersuchungen zur Studierbarkeit und zu Studienbedingungen, die auf Selbstauskünften von Studierenden und Lehrenden basieren (vgl. Banscheraus et al. 2009, Metzger 2010).

## Methode

Als Untersuchungseinheit wurden die in vertretbarem Zeitaufwand auffindbaren Modulhandbücher von akkreditierten universitären Bachelor-Studiengängen aus den Fachbereichen Sozial-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften ausgewählt. Diese Voraussetzungen erfüllten laut HRK-Hochschulkompass 265 Studiengänge an 62 Universitäten.<sup>3</sup>

Die Eigen-Recherche nach den Modulhandbüchern der Studiengänge im Internet erweist sich als aufwändig. Nicht alle Hochschulen haben diese Dokumente zum Download auf zentralen Webseiten der Studiengänge oder -beratung bereitgestellt. Modulbeschreibungen sind teilweise verteilt auf Instituts- oder Lehrstuhlseiten oder über mehrere Informationssysteme, teilweise in verschiedenen Dokumenten zu finden, oder z.B. in einzelne Veranstaltungsbeschreibungen oder Vorlesungsverzeichnisse integriert. Hierdurch wird es für Studieninteressierte und Außenstehende schwer nachzuvollziehen, aus welchen Elementen sich ein Studiengang zusammensetzt. Zudem gibt es zahlreiche Beispiele, bei denen – in vertretbarem Zeitaufwand – keine Modulbeschreibungen recherchiert werden konnten.

Möglich war der Zugriff auf die Beschreibungen und Modulhandbücher von 125 (von den 265 benannten) Studiengängen von 39 (der 62) Universitäten, die in der Auswertung berücksichtigt werden könnten. Insgesamt wurden 3.889 einzelne Module in ein webbasiertes Auswertungswerkzeug überführt, das hierfür von den Autoren entwickelt wurde.<sup>4</sup> Fast die Hälfte der Module (44 %) stammt dabei aus den Ingenieurwissenschaften, 27,5 % aus den Wirtschaftswissenschaften und 25,2 % aus den Sozialwissenschaften.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> <http://www.hochschulkompass.de/hochschulen/hochschule-suchen.html> (30.05.2010).

<sup>4</sup> Technische Basis für die Erfassung und Auswertung lieferte das Content Management System Drupal 6 und die dort verfügbaren Module CCK, Views und Webform.

<sup>5</sup> An der Recherche und Kodierung der Modulhandbücher beteiligt waren Katharina Czudaj, Daniel Hungerkamp und Constanze Neidlinger.



## Ergebnisse

### *Umfang der Modulhandbücher*

Im Durchschnitt sind in einem Modulhandbuch für einen Studiengang aus der Stichprobe 30,76 Module aufgeführt. Die wenigsten Module (6) umfasst dabei ein ingenieurwissenschaftlicher Studiengang an der RWTH Aachen, die meisten (153) ein wirtschaftswissenschaftlicher Studiengang an der TU Berlin.<sup>6</sup> Ob der extremen Ausreißerwerte ist der Median hier der robustere Wert, dieser liegt bei 26,0 Modulen pro Studiengang.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass in manchen Modulhandbüchern nur die Kernelemente eines Studiengangs aufgeführt werden, dass es sich teilweise um Studiengänge mit mehreren Vertiefungsrichtungen handelt, die Studierenden parallel zur Verfügung stehen, und dass die Handbücher teilweise auch weitere Veranstaltungen ausweisen, die dem „studium generale“, einem Wahl- oder Optionalbereich usw. zugeordnet sind.

In den „großen“ Modulhandbüchern werden in der Regel alle belegbaren Studienmodule zusammengeführt – also auch jene, die in anderen Fakultäten oder Fachgebieten (auch optional) belegt werden können. Andere beschränken sich auf die Angebote des engeren Fachs – die restlichen Module oder Veranstaltungen, etwa von Nebenfächern, wären dann unter Zuhilfenahme der Modulhandbücher weiterer Fakultäten einzusehen.

Abbildung 1 zeigt die Verteilung der Anzahl der Module, die in einem Modulhandbuch aufgeführt sind; der am häufigsten (siebenmal) gemessene Wert ist 24.

Die Quartile dieser Verteilung liegen bei 16 (Q1), 26 (Median) und 38 (Q3) – in 50 % der Modulhandbücher finden sich also Beschreibungen von 16 bis 38 Modulen. Da es schwer ist, die Pflichtelemente eines Studiengangs getrennt von Wahl- und Verzweigungsmöglichkeiten zu erfassen, kann hieraus nicht die durchschnittliche Anzahl der Module eines Studiengangs benannt werden.

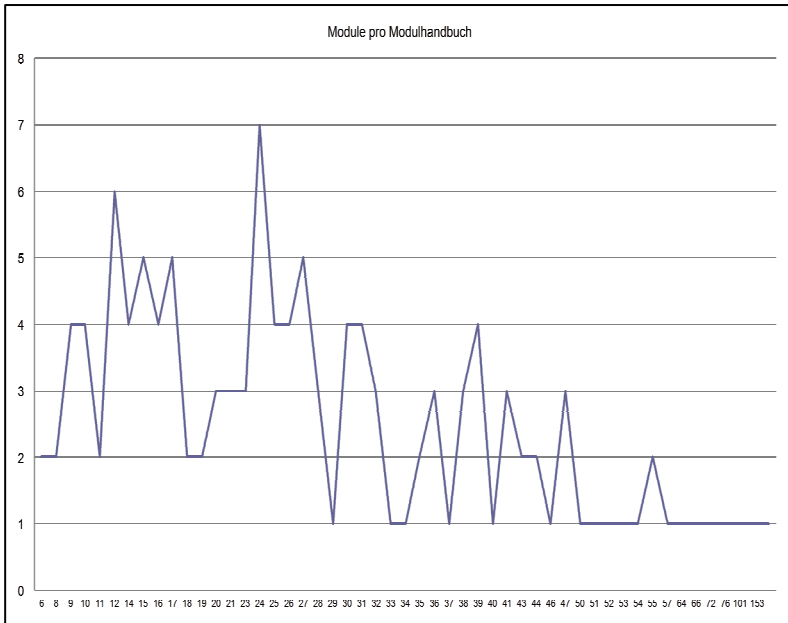
### *Workload und ECTS*

In der Bergen Deklaration (2002) wurde ein Rahmenwerk für die Vergabe der europäisch vergleichbaren ECTS- Punkte definiert.

---

<sup>6</sup> Die Größe der jeweiligen Module wurde hier nicht berücksichtigt.

Abbildung 1: Anzahl der Module pro Modulhandbuch



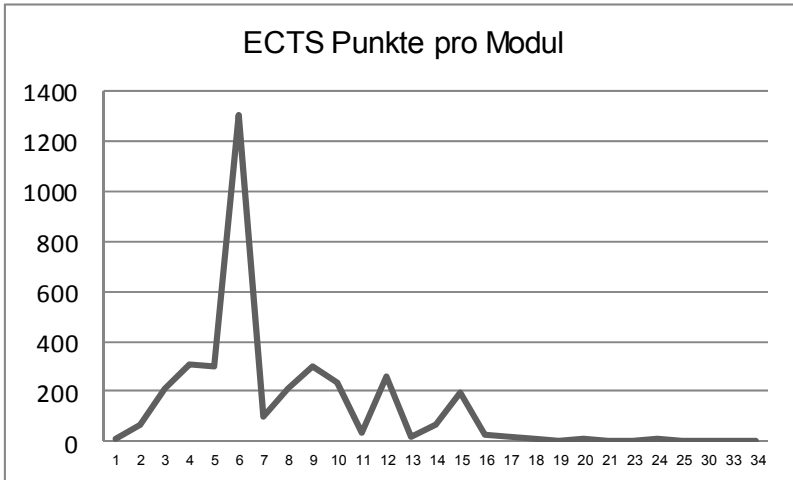
Dabei wird für einen ECTS- Punkt eine Arbeitsbelastung (Workload) des Studierenden im Präsenz- und Selbststudium von 25 bis 30 Stunden angenommen. Im Bachelor sind insgesamt 180 – 240 ECTS Punkte, im Master 60 – 120 ECTS Punkte zu erbringen.

a) ECTS Punkte

Im Mittel umfasst ein Modulhandbuch aus der untersuchten Stichprobe 220,8 ECTS Punkte. Der Range zwischen 133 und 303 zeigt, dass es deutliche Ausreißer nach oben und unten gibt. Erklären lassen sich diese durch die unterschiedliche Gestaltung der Handbücher, wie bereits bei der Anzahl der Module beschrieben, die auch Wahlmodule umfassen können.

In Abbildung 2 wird die Verteilung der ECTS Punkte auf Modulebene dargestellt.

Abbildung 2: ECTS Punkte pro Modul, absolute Häufigkeiten



Durchschnittlich umfasst ein Modul der Stichprobe 7,6 ECTS Punkte. In 1.306 von 3.889 Modulen werden sechs ECTS Punkte vergeben – dies ist der deutlich häufigste Wert, gefolgt von vier (in 308 Modulen), fünf (in 302 Modulen) und neun ECTS Punkten (in 301 Modulen). In einem einzelnen Wahlmodul werden 34 ECTS Punkte vergeben. Die wenigen weiteren Ausreiser nach oben sind Praxismodule und die Module, die die Abschlussarbeiten umfassen. In diesen werden 20-30 ECTS Punkte vergeben.

#### *b) Workload*

Der durchschnittliche Workload eines Moduls beträgt 218,7 Stunden pro Semester. Dies entspricht im Mittel einem Workload von 28,8 Stunden pro ECTS Punkt. Auf Veranstaltungsebene werden die Vorgaben für die Berechnung eines ECTS-Punktes (zwischen 25 und 30 Stunden) ebenfalls genau eingehalten. So beträgt der durchschnittliche Workload pro Leistungspunkt in 92,8 % der Veranstaltungen 30 Stunden. Stellenweise gibt es aber auch deutliche Abweichungen, so wird z.B. mehrfach eine Workload von 60 Stunden für einen ECTS-Punkt angesetzt.

## Anzahl der Veranstaltungen pro Modul

Im folgenden wird die interne Struktur der 3.889 betrachteten Module untersucht. Im Mittel beinhaltet ein Modul 1,8 Elemente, die jeweils aus *mehreren* Lehrveranstaltungen (z.B. eine Vorlesung plus Seminar mit gleichem Titel) zusammengesetzt sein können.<sup>7</sup> 50,4 % der Module umfassen dabei nur ein Element, 28,1 % zwei, 13,1 % drei, 4,3 % vier, 1,2 % fünf und 1,8 % sechs oder mehr Elemente. Prinzipiell besteht also die Hälfte der Module aus mehreren Elementen. Solche Elemente, wie im Modulhandbuch aufgeführt, sind häufig mit *mehreren* Veranstaltungsformaten – beispielsweise Vorlesung *plus* Tutorium oder Vorlesung *plus* Seminar – verbunden.

Berücksichtigt man also, dass ein Element eines Moduls auch mehrere Veranstaltungen beinhalten kann, besteht ein Modul durchschnittlich aus 2,3 Lehrveranstaltungen. Insgesamt sind damit in den 3.889 Modulen 9.829 Lehrveranstaltungen identifiziert worden. Betrachtet man alle Lehrveranstaltungen in den Modulen, bestehen diese aus:

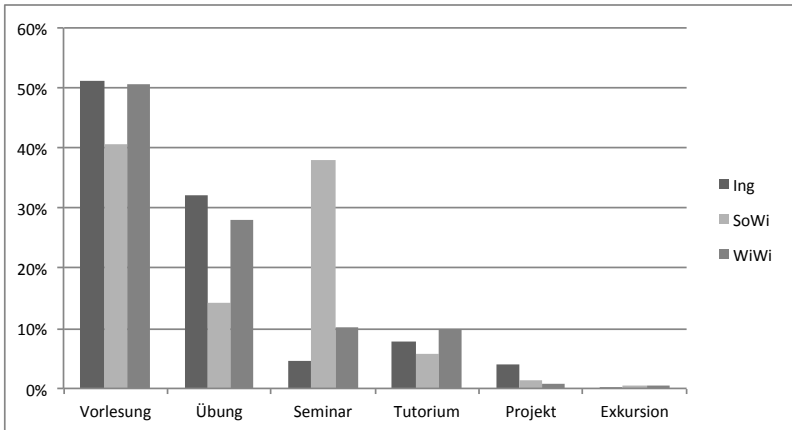
- 48,4 % Vorlesungen,
- 24,2 % Übungen,
- 16,8 % Seminare,
- 7,6 % Tutorien,
- 2,5 % Projekten und
- 0,5 % Exkursionen.

Um zu untersuchen, ob es fachspezifische Besonderheiten in den Veranstaltungsformaten gibt, wurde die Auswertung vorgenommen, wie sie Abb. 3 zu entnehmen ist. Auffallend ist dabei insbesondere, dass in den Sozialwissenschaften – im Vergleich zu den anderen Fächern – das Seminar anstelle der Übung besonders stark vertreten ist. Der Anteil der Vorlesung liegt in den Fächern bei 40,7 % - 50,5 % aller Veranstaltungen. Projektseminare stellen einen vergleichsweise kleinen Teil der Veranstaltungen dar, werden aber am häufigsten in den Ingenieurwissenschaften angeboten.

---

<sup>7</sup> Ein solches Element wurde in den meisten Modulbeschreibungen als „Veranstaltung“ bezeichnet. Für den vorliegenden Text erschien diese Bezeichnung jedoch irreführend, da sich auch mehrere Veranstaltungen dahinter verbergen können.

**Abbildung 3: Anteil der Veranstaltungsformate nach untersuchten Fächern**



### **Lernziele und Kompetenzen**

Die vermittelten Inhalte sowie angestrebte fachliche, methodische, praktische oder fächerübergreifende Lernziele und Kompetenzen werden in 87,2 % der untersuchten Modulbeschreibungen benannt. Eine inhaltliche Auswertung der Angaben dazu konnte bislang nicht vorgenommen werden. Die Untersuchung der Länge der Angaben zeigt, dass es dabei deutliche Unterschiede in den Ausführungen gibt: Die Länge der entsprechenden Texte variiert zwischen 8 und 123 Worten.

Eine stichprobenartige Inspektion der Angaben zeigt, dass die beschriebenen Kompetenzen überwiegend fachlich erscheinen; sie haben direkten Bezug zum Thema des Moduls. Weniger häufig werden überfachliche Kompetenzen mit Bezug auf das Studium als solches oder die Persönlichkeitsbildung beschrieben. Selten finden sich sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzbeschreibungen. Vereinzelt wurden die zu vermittelnden Kompetenzen nicht nur genannt, sondern auch quantifiziert (etwa: Fachkompetenz 30 %, Methodenkompetenz 30 %, Sozialkompetenz 20 %, Systemkompetenz 20 %).

### **Turnus, Dauer, Teilnehmerzahl**

Der Turnus ist in den untersuchten Veranstaltungselementen stets angegeben. So werden die meisten Veranstaltungselemente (68,6 %) jährlich

angeboten. 15,8 % der Veranstaltungselemente können in jedem Semester besucht werden.

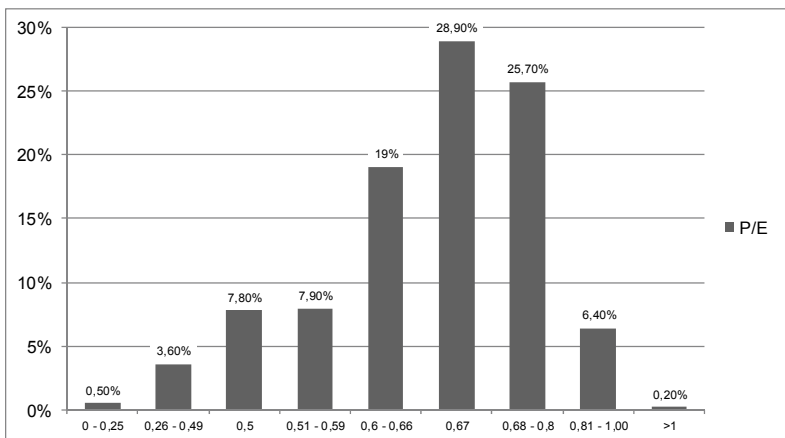
57,1 % der Module dauern ein, 22,4 % der Module zwei, 1,3 % drei und 0,2 % der Module vier Semester. In den übrigen Modulen der Stichprobe war die Dauer der Module nicht angegeben.

Neben dem Turnus und der Dauer von Modulen und Veranstaltungen, ist es für Studierende wichtig zu wissen, ob und wie stark die Anzahl der Teilnehmenden reglementiert ist. Die Information über die zugelassenen Teilnehmer/innenzahlen können den untersuchten Modulhandbüchern für 13,3 % der 6.984 Veranstaltungselemente entnommen werden. Die angegebenen Zahlen variieren dabei zwischen 10 und 750, der Durchschnitt beträgt 159,6 Studierende.

### *Anteile Präsenzzeit vs. Eigenstudium*

Das Verhältnis von Präsenzzeit und Eigenstudium wird in 63,3 % der Fälle quantifiziert. In den meisten der Module (28,9 %) sind zwei Drittel des Workload im Eigenstudium zu bewältigen. In 38,5 % der Fälle macht das Eigenstudium mehr als zwei Drittel des Workload aus. Durchschnittlich sind 65 % des Workload im Eigenstudium zu absolvieren (der Median dieser Messwertreihe liegt bei 0,63). In 0,2 % der untersuchten Module ist ein niedrigerer Wert für das Eigenstudium als für das Präsenzstudium angegeben.

*Abbildung 4: Verhältnis Präsenzzeit zu Eigenstudium*



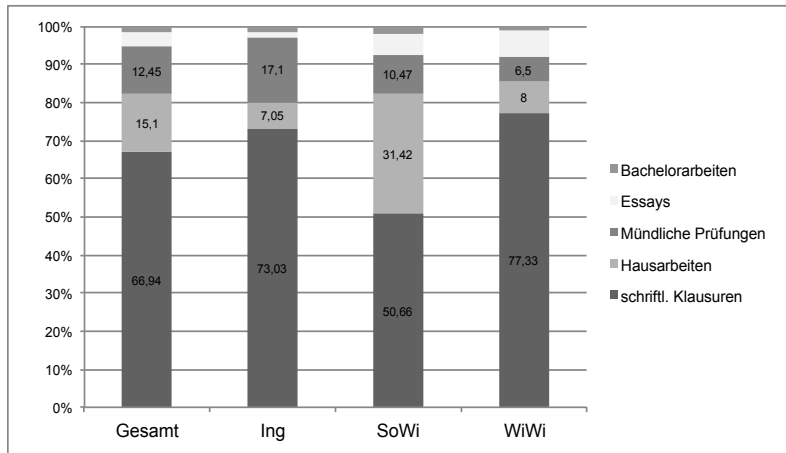
## Prüfungen

Werden die einzelnen Prüfungen betrachtet finden sich in den untersuchten Modulhandbüchern folgende Prüfungsformen:

- 66,9 % schriftliche Klausuren,
- 15,1 % Hausarbeiten,
- 12,5 % mündliche Prüfungen,
- 4,0 % Essays und
- 1,5 % Bachelorarbeiten

In den untersuchten Fachbereichen stellt sich die Verteilung der Prüfungsformen wie folgt dar:

Abbildung 5: Verteilung der Prüfungen



Angaben in Prozent, Berechnung ohne fehlende Werte

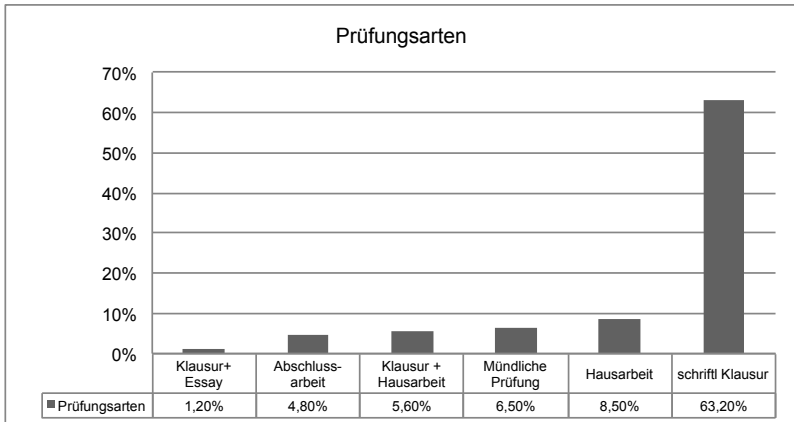
Die schriftlichen Klausuren sind in allen drei Fachbereichen mit Abstand die häufigste Prüfungsform. In den Sozialwissenschaften werden aber auch vergleichsweise viele Hausarbeiten (31,4 %) geschrieben.

In allen untersuchten Fachbereichen beträgt die durchschnittliche Prüfungszeit bei Klausuren 53,3 Minuten, die kürzeste Klausur dauert 20 Minuten, die längste 240 Minuten. Eine mündliche Prüfung dauert zwischen 15 und 120 Minuten, durchschnittlich 52,4 Minuten.

Im folgenden wird die Prüfungsbelastung pro Modul betrachtet: In 73,3 % aller Module ist eine einzige Prüfungsleistung zu erbringen. Wei-

tere 18,5 % umfassen zwei und 4,8 % drei Prüfungen. In den restlichen 2,3 % der Module sind vier oder mehr Prüfungsleistungen zu erbringen. Die folgende Abbildung zeigt die häufigsten Kombinationen der Prüfungsarten innerhalb eines Moduls:

Abbildung 6: Prüfungsarten innerhalb der Module



Angaben in Prozent

### Anrechenbarkeit

Die Möglichkeit ein Veranstaltungselement in anderen Studiengängen anzurechnen, ist in 31,3 % der untersuchten Veranstaltungselemente explizit angegeben. Den höchsten Anteil anrechenbarer Veranstaltungselemente gab es dabei in den Wirtschaftswissenschaften (42,7 %), in den Ingenieurwissenschaften waren 32,2 % und in den Sozialwissenschaften lediglich 8,8 % der Veranstaltungselemente anrechenbar.

### Sequenzen im Studienangebot

Die Sequentialität des Studienangebotes schlägt sich in der Beschreibung von Voraussetzungen für die Teilnahme an einer Veranstaltung oder einem Modul nieder. Hier wird entweder (wie von der KMK unter Punkt C gefordert) beschrieben, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine erfolgreiche Teilnahme vorausgesetzt werden. Häufig wird an dieser Stelle aber auch auf Module verwiesen, die im Vorfeld besucht werden sollen oder müssen. In 48,5 % der Module sind Voraussetzungen



für die Teilnahme angegeben. Diese bauen zumeist auf vorherigen Modulen auf oder nennen allgemeine Kenntnisse oder Fertigkeiten.

### *Anrechnung früher erworbener Leistungen*

In fünf der untersuchten Module wird explizit erwähnt, dass die Anrechnung früher erworbener Kompetenzen möglich ist. Dabei handelt es sich um Module aus den Ingenieurwissenschaften an der TU Berlin (3) und der Universität Duisburg-Essen, sowie ein wirtschaftswissenschaftliches Modul der Universität Münster.

### *Literatur, Skripte und Hilfsmittel*

Die Angabe von Literatur und anderen Materialien erfolgt in 33,9 % der untersuchten Module. Die Art der Verfügbarkeit veranstaltungsbegleitender Skripte oder Materialien ist in den wenigsten Veranstaltungen (3 %) angegeben. Die meisten Skripte sind in Papierform verfügbar. In weiteren der Veranstaltungen gibt es Skripte sowohl in elektronischer Form, als auch auf Papier und in eher wenigen Veranstaltungen gibt es die Unterlagen ausschließlich in elektronischer Form.

In 20,4 % aller Veranstaltungen werden eingesetzte Medien bzw. Hilfsmittel spezifiziert. Am häufigsten genannt werden dabei die Hilfsmittel Powerpoint (Folien), Beamer, Overhead und Tafel. Weniger oft finden sich Hinweise auf E-Learning-Instrumente. Diese sind in der Regel wenig genau beschrieben, wenn Hilfsmittel genannt werden, ist dies in den meisten Fällen die Lernplattform *moodle*. Selten genannte Hilfsmittel sind bspw. E-Kreide, DVDs oder Videos.

### **Fazit**

Die Modulhandbücher erlauben einen Einblick in die Studienrealität der neuen Studiengänge, auch wenn sie diese nicht vollständig abbilden. Die Modulhandbücher sind zum einen ein zentrales Dokument, das im Rahmen der Akkreditierung zur Prüfung der Studierbarkeit vorgelegt wird, und diesen Studiengang – auf einer abstrakten Ebene – beschreiben soll. Zum anderen sind Modulhandbücher normative Steuerungsinstrumente, an denen sich das Handeln der Akteure in Studium und Lehre ausrichtet.

In der vorliegenden Untersuchung wurde eine Totalerhebung aller universitären Bachelor-Studiengänge in Deutschland in den Ingenieurs-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften angestrebt. Möglich war die Auswertung der Modulhandbücher von 125 Studiengängen an 39 Universitä-

ten mit 3.889 Modulen und 9.829 Lehrveranstaltungen und damit etwa der Hälfte aller Studiengänge der Grundgesamtheit. In vielen Fällen war es nicht möglich, die Modulbeschreibungen – in vertretbarer Zeit – über das Internet aufzufinden. Die Modulbeschreibungen können dennoch in internen Informationssystemen der Hochschulen oder für angemeldete Studierende zugänglich sein.

Die in den Modulhandbüchern abgebildeten Module beinhalten eine unterschiedliche Binnenstruktur und damit auch eine unterschiedlichen Aufbau-logik, die die Erfassung und Auswertung der Module teilweise recht kompliziert machen. Die einzelnen Module sind teilweise nochmals in Teilmodule („Elemente“) gegliedert, die ihrerseits aus mehreren Lehrveranstaltungen bestehen. Dies erforderte eine relativ aufwändige Kodierung, um zu Aussagen auf den unterschiedlichen Ebenen zu kommen.

Die Auswertung der Modulhandbücher als nicht-reaktives Verfahren zeigt erstmals und eindrücklich, wie unterschiedlich die praktische Umsetzung der Bologna-Vorgaben in den Hochschulen vorgenommen wird. Die Vielfalt der Modulhandbücher (und auch die Abweichung von den Vorgaben) kann sowohl positiv als auch negativ interpretiert werden: Positiv betrachtet, wird in den verschiedenartigen Modulhandbüchern die Diversität der Studiengänge und Universitäten sichtbar. Negativ betrachtet erschwert diese Vielfalt die Orientierung für Studierende und den Vergleich sowie den Austausch von Studienleistungen mit anderen Hochschulen.

Folgende Ergebnisse wurden festgestellt:

- Ein Modul umfasst im Durchschnitt 7,6 ECTS-Punkte. Mit deutlichem Abstand am häufigsten umfasst ein Modul 6 ECTS-Punkte. Die Untersuchung zeigt damit ganz klar die Problematik der uneinheitlichen Modulgrößen auf, denn Module, die an einem Ort oder einem Studiengang 5 ECTS-Punkte erzeugen, sind schwer integrierbar in einem anderen Studiengang, in dem 6 ECTS-Punkte erwartet wären. Hier wäre es sicherlich in vielen Fällen hilfreich, sich an einem empirischen Wert zu orientieren, der die Anrechnung von Studienleistungen beim Wechsel von Studienfach oder -ort wesentlich erleichtern würde.
- Ein Modul besteht im Durchschnitt aus ca. 2,3 Veranstaltungen mit zumeist unterschiedlichen Lehrformaten. Typische Kombinationen sind Vorlesungen mit einem weiteren Lehrformat, wie Übung oder Seminar.
- Insgesamt beinhalten zwischen 40 % (Sozialwissenschaft) und 50 % (Ingenieurwissenschaft/Wirtschaftswissenschaft) aller Veranstaltungen

gen das Format der „Vorlesung“. In den Sozialwissenschaften folgt am zweithäufigsten das „Seminar“, in den beiden anderen Fächern die „Übung“. „Tutorien“ sind mit 7,6 % und „Projekte“ mit 2,5 % vertreten. Das Projektseminar ist am ehesten in den Ingenieurwissenschaften zu finden. Der Anteil an Vorlesungen – über die verschiedenen Fächergruppen hinweg – erscheint bemerkenswert und bedarf weiterer Überlegungen: Hängt dieser Anteil mit der hohen Anzahl von Studierenden zusammen? Ist hier eine Veränderung gegenüber früher zu registrieren oder war dies bereits früher (vor „Bolgona“) so? Welcher Anteil des Lehrformates Vorlesung erscheint zielführend im Hinblick auf zu erreichende Kompetenzen? Ist dieser Anteil typisch für die Eingangsphasen im Bachelor oder setzt er sich auch im Master fort? Entspricht die in den Modulhandbüchern auffindbare Bezeichnung „Vorlesung“ tatsächlich immer nur traditionelle, gängige Vorstellungen präsentierender Vortragsformate oder sind damit (in welchem Umfang?) auch andere, interaktivere Formate und Unterrichtsgespräche inkludiert?

- In mehr als 10 % der Module finden sich keine Kompetenz- oder Lernzielformulierungen. Es wäre weiter zu untersuchen, welcher Art die Zielformulierungen sind. Werden lediglich Lehrinhalte benannt, oder sind auch Lehrziele, Lernergebnisse oder tatsächlich die angestrebten Kompetenzen beschrieben?
- In ca. 50 % der Modulbeschreibungen finden sich Hinweise zu Voraussetzungen, die für den (erfolgreichen) Besuch erforderlich sind, diese sind jedoch teilweise sehr allgemeiner Art und beziehen sich nur selten auf – verpflichtend vorzulegende – Leistungsnaheweise in anderen Modulen. Die Untersuchung konnte nicht identifizieren, zu welchen Anteilen diese Voraussetzungen „allgemeiner Art“ (wie z.B. „Englischkenntnisse“) sind oder sich auf den erfolgreichen Abschluss spezifischer (Vorläufer-)Module im Studienprogramm beziehen. Auch wurde der Grad der Verpflichtung nicht ausgewertet.
- Ca. 50 % der Module beinhalten Veranstaltungen innerhalb eines einzelnen Semesters. Damit ist wenig Möglichkeit gegeben, eine Progression im Modul vorzusehen. Sie entsteht erst, wenn eine gewisse sachlogische Abfolge der Lehrveranstaltungen über ein Semester hinaus eingeführt wird.
- Durchschnittlich sind 65 % des Workloads im Selbststudium zu absolvieren. Über die so eingerechnete Höhe des Selbststudiums lässt sich diskutieren; für ein universitäres Studium kann die Höhe als durchaus sinnvoll erachtet werden. Es bleibt die Frage, inwiefern „Selbststudium“ faktisch stattfindet (s.a. Schulmeister/Metzger 2011),

oder inwieweit das Selbststudium auch angeleitet, organisiert und gestaltet werden müsste, z.B. durch „reading lists“ oder Online-Studienapparate, die ein Selbststudium angemessen unterstützen.

- Die Frage der hohen Prüfungsbelastung ist einer der kritischen Punkte gewesen, die 2010 in der öffentlichen Diskussion gestanden haben. Im selben Jahr formulierte die KMK die Empfehlung, dass ein Modul künftig mit möglichst nur einer Prüfung abschließen sollte. In 73,3 % aller Module der Stichprobe ist bereits jetzt (nur) eine einzige Prüfungsleistung zu erbringen. Weitere 18,5 % umfassen zwei und nur 4,8 % der Modulbeschreibungen drei Prüfungsleistungen. Damit wird deutlich, dass die Realität der Modulhandbücher nicht so weit von der KMK-Vorgabe entfernt ist und es wahrscheinlich ist, dass sich diese künftig bei der Überarbeitung der Modulhandbücher in Re-Akkreditierungsverfahren umsetzen lassen wird.
- Die Prüfungsmodalitäten sind in den untersuchten Modulhandbüchern transparent dargelegt. Über zwei Drittel aller Prüfungen beinhalten eine schriftliche Klausur am Ende des Semesters. Andere schriftliche Ausarbeitungen und mündliche Prüfungen liegen deutlich zurück. Auffallend ist die große Spannbreite bei der Zeitvorgabe für schriftliche (von 20 bis 240 Minuten) und mündliche (von 15 bis 120 Minuten) Prüfungen.
- Die Anrechenbarkeit von Studienmodulen ist in den Fächern unterschiedlich stark ausgeführt. Selten finden sich Angaben dazu in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen, deutlich mehr in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften.
- In einem Drittel der Modulbeschreibungen finden sich Literaturangaben und mehr als ein Fünftel nennt weitere Medien oder auch Geräte, wie Beamer oder Overhead-Projektor, die in der Lehre zum Einsatz kommen.
- Es zeigt sich, dass die Modulhandbücher die Vorgaben der KMK nicht durchgehend einhalten, vielfach fehlen geforderte Angaben oder sie sind nicht vollständig nachvollziehbar.

In der vorliegenden Analyse sind fachspezifische Unterschiede noch nicht hinreichend ausgewertet. Bestätigt werden konnte die Vermutung, dass in den Sozialwissenschaften eher das „Seminar“ und in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften eher die „Übung“ überwiegen. Überrascht hat jedoch der mit 40–50 % hohe Anteil an Vorlesungen in den Fächern und Studiengängen der Untersuchung. Bei einer Interpretation ist zu bedenken, dass hier lediglich *Bezeichnungen* aus Modulhandbüchern ausgewertet worden sind: Welchen Anteil in den „Vorlesungen“ präsentierende

Vortragsformate ausmachen und wie hoch der Anteil ist, der interaktive Unterrichtsgespräche umfasst, kann durch diese Analyse nicht erfasst werden. Ob also überall „Vorlesung“ drin ist, wo „Vorlesung“ draufsteht, bleibt offen. Auch ist interessant, dass die traditionelle Vorstellung, an einer Universität würde es der Habilitation und der „*venia legendi*“ bedürfen, um Vorlesungen zu halten, oder dies sei zumindest Juniorprofessor/innen vorbehalten, nach diesen Befunden zu relativieren wäre: Es erscheint wenig plausibel, dass dies auf einen entsprechend großen Teil des Lehrkörpers zutrifft.

Auch wenn uns keine entsprechenden Vergleichszahlen zur Studienrealität „vor Bologna“ vorliegen, so bestätigt sich die Vermutung, dass die Vorlesung gerade im Bachelor-Studium – unbeschadet der jahrzehntelangen Diskussion über die Problematik des Vorlesungsformats – eine eindrückliche Renaissance erlebt: als probater Weg, um große Mengen von Studierenden zu bewältigen. Das Empfinden von Verschulung an Universitäten geht vermutlich mit der Dominanz dieses Veranstaltungsformat einher. Insofern ist zum einen zu fragen, ob dieser Anteil im Hinblick auf Studienerfolg und die angestrebten Kompetenzen sinnvoll erscheint. Zum anderen wäre es wichtig, die Vorlesung stärker als bisher auch in der hochschulbezogenen Didaktikforschung zu thematisieren, um Kriterien für „gute“ Vorlesungen zu entwickeln und in der Umsetzung zu verankern. In den letzten Jahrzehnten hat die entsprechende Forschung sich nämlich stark z.B. auf problem-, projekt- oder fallbasierte Methoden konzentriert, die typischerweise andere (kleinere) Veranstaltungsformen als die Vorlesung bedingt.

Die Diskussion über Qualität und Qualitätsmanagement in der Lehre darf sich schließlich nicht auf die einzelne Lehrveranstaltung und das Lehrverhalten einzelner Lehrender beschränken. Die Qualität des Studiums hängt nicht zuletzt von der Qualität des Aufbaus und der didaktischen Anlage eines ganzen Studiengangs ab.<sup>8</sup> Solche Strukturmerkmale gilt es, auch im Rahmen von Evaluation und Qualitätsmanagement stärker in den Blick zu nehmen. Dazu ist die Anatomie eines ganzen Studiengangs zu thematisieren. Dann geht es um die die Frage, wie plausibel es ist, dass sich die angestrebten Kompetenzen in der jeweiligen methodischen Anlage eines Studiengangs entwickeln lassen, ob z.B. ein Studiengang angemessen konzipiert ist, in dem bis zu 50 % der Lehrveranstaltungen als Vorlesungen stattfinden. Dabei ist zu betonen, dass die Ant-

---

<sup>8</sup> Allerdings kommt erschwerend hinzu, dass bislang relativ wenig empirische Forschungsergebnisse zu Merkmalen und Erfolgsfaktoren „gut“ angelegter Studiengänge vorliegen.

wort hierauf unterschiedlich ausfallen kann, je nach den angestrebten Lehrzielen.

Bislang realisiert sich die Konstruktion eines Curriculums im Zusammenspiel von persönlichen Erfahrungswerten einzelner Lehrender mit Ratschlägen und Vorgaben einer Hochschulverwaltung oder von Akkreditierungsagenturen. Die vorliegenden Auswertungen verdeutlichen, dass es notwendig erscheint, eine Diskussion über die „Anatomie“ von Studiengängen anzuregen: Wie sollte sich ein Studiengang zusammensetzen? Was sind „gute“ Modulgrößen? Welche didaktischen Elemente sollten in Abhängigkeit von Lehrgegenstand und -zielen sowie angestrebten Kompetenzen in sinnhafter Weise in einem Modul verknüpft werden?

Gezeigt werden konnte darüber hinaus, dass die Modulhandbücher einen interessanten Einblick in die didaktische Struktur von Studiengängen bieten, und damit auch als Grundlage dienen können, um über die Qualität der Anlage von Studiengängen zu diskutieren. Gleichzeitig gilt es, ein verbreitetes Missverständnis auszuräumen: Ein Modulhandbuch ist nicht als ein abgeschlossenes Dokument zu betrachten, das exakt vorschreibt, welche Veranstaltungen mit welchen Inhalten wann durchzuführen sind. Diese Interpretation scheint mancherorts in der Interaktion der Akteure an Hochschulen, Akkreditierungsagenturen und Ministerien in Deutschland entstanden zu sein. Doch Modulhandbücher sollten ein Studium eben nicht festschreiben, sondern als Grundlage für die Diskussion über Studiengangentwicklung und die Fortschreibung von Studienangeboten genutzt werden.

## **Literatur**

- Banscherus, Ulf et al. (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt am Main.
- Bargel, Tino/Frank Multrus/Michael Ramm/Holger Bargel (2009): Bachelor-Studierende Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin; [http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/bachelor\\_zwischenbilanz\\_2010.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/bachelor_zwischenbilanz_2010.pdf) (01.12.2010).
- Brändle, Tobias (2010): 10 Jahre Bologna-Prozess. Chancen, Herausforderungen und Problematiken. VS Verlag, Wiesbaden.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010), o.O.; [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_10\\_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf) (5.1.2010)
- Leuven-Kommuniqué (2009), Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Kommuniqué der Konferenz der für die Hoch-

- schulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009; [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2009\\_Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Kommunique\\_April09\\_DE.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve_Kommunique_April09_DE.pdf) (5.1.2019)
- Metzger, Christiane (2010): ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit. Studierbarkeit von BA-/BSc-Studiengängen als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und neuen Technologien. In: Eva Seiler-Schiedt/Schewa Mandel/Manuel Rutishauser (Hg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung. Waxmann, Münster. S. 287–302.
- Reiser, Marius (2010): Bologna: Anfang und Ende der Universität. Deutscher Hochschulverband, Bonn.
- Schulmeister, Rolf/Christiane Metzger (Hg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten Eine empirische Studie. Waxmann, Münster.
- Wilkesmann, Uwe (2011): Heterogene Studierendenschaft – heterogene Erwartungen?, in Kerres, Michael et al.: Lifelong Learning an Hochschulen – Positionen und Perspektiven. Waxmann, Münster. S.41–60.
- Winter, Martin (2010): Effekte der Studienstrukturreform. Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland, in: Das Hochschulwesen, Vol. 58, Heft 2, S. 45–55

## Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945<sup>1</sup>

Peer Pasternack  
Daniel Hechler  
Halle-Wittenberg

### 1. Publikationen

Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Politik in der DDR. Rekonstruktion und Literaturbericht* (HoF-Arbeitsbericht 4'10), hrsg. vom Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), Wittenberg 2010, 79 S. Bezug bei: HoF, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg, eMail [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de); Volltext unter [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_4\\_2010.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_4_2010.pdf)

Seit inzwischen 20 Jahren wird unter Bedingungen weitgehend freien Aktenzugangs die Nachkriegsgeschichte der ostdeutschen Wissenschaft analysiert und erinnert. Rund 3.500 selbstständige Publikationen sind daraus mittlerweile hervorgegangen. Der Report sortiert dieses Literaturfeld, unterscheidet insbesondere Forschungs- und Erinnerungsliteratur voneinander und liefert eine Auswertung hinsichtlich des Verhältnisses von Wissenschaft und Politik in der DDR: Dieses, so das Ergebnis, wurde durch Heteronomie dominiert, die nur im Einzelfall durch Teilautonomie-Arrangements relativiert werden konnte, welche wiederum fortwährend prekär waren. Exemplarisch wird dies in einer ausführlichen Falldarstellung zur Philosophie in der DDR entfaltet.

---

<sup>1</sup> Die Bibliografie erfasst ausschließlich *selbstständige* Publikationen: Monografien, Sammelbände, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben. Daneben werden auch unveröffentlichte Graduationsschriften und umfanglichere 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](mailto:institut@hof.uni-halle.de)



Hechler, Daniel / Peer Pasternack: *Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte* (HoF-Arbeitsbericht 1'11), Halle-Wittenberg 2011, 225 S. Bezug bei: HoF, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg, eMail [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de); Volltext unter [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_1\\_2011.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_1_2011.pdf)

Den ostdeutschen Hochschulen wurde immer wieder vorgeworfen, sich nur unzureichend und wenn, dann auf externe Initiative hin mit der eigenen Geschichte insbesondere in der SBZ/DDR befasst zu haben. Vor diesem Hintergrund unternimmt der Bericht eine empirische Bestandsaufnahme der Aktivitäten ostdeutscher Hochschulen, die sich auf ihre je eigene Zeitgeschichte beziehen. Dafür wurden die relevanten Publikationen, die Hochschulzeitschriften, die überregionale Presse und die Internetauftritte der Hochschulen systematisch ausgewertet. Ergänzt wurde diese Auswertung der hochschulzeitgeschichtlichen Selbst- und Fremthematisierungen durch eine Aufstellung von relevanten Ausstellungen und Gedenkzeichen. Auf diese Weise konnten Muster zeitgeschichtlicher Selbstbefassung identifiziert und Handlungsempfehlungen für einen adäquaten Umgang mit hochschulischen Zeitgeschichte entwickelt werden.

Schleiermacher, Sabine / Udo Schagen (Hg.): *Wissenschaft macht Politik. Hochschule in den politischen Systembrüchen 1933 und 1945* (Wissenschaft, Politik und Gesellschaft Bd. 3). Unt. Mitarb. v. Andreas Malycha u. Johannes Vossen, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2009. 266 S. € 34,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Beiträge, die sich mit der Hochschulpolitik, der Chancengleichheit sowie den akademischen Karrieren in der SBZ und frühen DDR befassen. Darüberhinaus werden der Profilverwandlung, Hochschulkonzepte, wissenschaftliches Selbstverständnis und Nachkriegslegenden an der Universität Jena 1933 und 1945 sowie die Karriere des Germanisten Theodor Frings beleuchtet.

Bertrams, Kurt U. (Hg.): *Studentenverbindungen in der DDR vor der Maueröffnung bis zur Gründung der Rudelsburger Allianz*. WJK Verlag, Hilden 2006. 252 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin (Hg.): *Mitgliederverzeichnis 2011/2012. Auszeichnungen. Statut*. O.O. [Berlin], o.J.[2011]. 58 S. Bezug bei: Leibniz-Sozietät, Langenbeck-Vorchow-Haus, Luisenstr. 58/59, 10117 Berlin.

Hahn, Erich / Silvia Holz-Markun (Hg.): *Die Lust am Widerspruch. Theorie der Dialektik – Dialektik der Theorie. Symposium aus Anlass des 80. Geburtstages von Hans Heinz Holz* (Abhandlungen der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften Bd. 22). trafo Verlag, Berlin 2008. 304 S. € 29,80. Im Buchhandel.

Der marxistische Philosoph Hans Heinz Holz hatte nach der Promotion bei Ernst Bloch zwischen 1971 und 1978 eine Professur für Philosophie in Marburg inne, später lehrte er bis zu seiner Emeritierung in Groningen. In diesem Dokumentationsband setzen sich frühere DDR-Philosophen wie Herbert Hörz, Dieter Wittich, Arnold Schölzel, Erich Hahn und Hans-Christoph Rauh mit dem Werk Holz' auseinander.

Mechtenberg, Theo: *30 Jahre Zielperson des MfS. Eine Fallstudie zu Aufklärung und Simulation der Stasi* (Betroffene erinnern sich Teil 13). Die Landesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR in Sachsen-Anhalt, Magdeburg 2001, 102 S. Volltext unter <http://www.sachsen->

anhalt.de/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek\_Politik\_und\_Verwaltung/Bibliothek\_LB\_Stasiunterlagen/Betr\_zip/betrof13.zip; Bezug bei: Die Landesbeauftragte, Klewitzstraße 4, 39112 Magdeburg;

Theo Mechtenberg kam 1955 nach Abschluss des Theologiestudium aus der Bundesrepublik in die DDR. Er arbeitete als Vikar in der Lutherstadt Wittenberg und als Studentenpfarrer in Magdeburg. 1971 schied er aus dem Priesteramt aus, verlegte 1972 seinen Wohnsitz nach Polen und kehrte 1979 von dort in die Bundesrepublik zurück.

Ahnert, Falk: *Reflexion täglicher Erfahrung unter der Verantwortung des Glaubens. Geschichte der Evangelischen Studentengemeinde zu Freiberg in den sechziger und siebziger Jahren*. Freiberg 1999. 31 S.

Beck, Friedrich: *Ausgewählte Aufsätze aus den Jahren 1956-2000. Beiträge zur thüringischen und brandenburgischen Landesgeschichte und zu den historischen Hilfswissenschaften* (Schriftenreihe des Wilhelm-Fraenger-Instituts Potsdam Bd. 4). Hrsg. von Klaus Neitmann. Verlag für Berlin-Brandenburg, Potsdam 2003. 318 S. € 28,-. Im Buchhandel.

Friedrich Beck trat 1953 in das Brandenburgische Landeshauptarchiv (1965–1991 Staatsarchiv Potsdam) ein und wurde 1954 für fast vier Jahrzehnte dessen Direktor. Zudem lehrte er als Honorarprofessor über Jahrzehnt hin Historische Hilfswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Hering, Jürgen (Hg.): *Lexikon deutscher wissenschaftlicher Bibliothekare. Die wissenschaftlichen Bibliothekare der Bundesrepublik Deutschland (1981-2002) und der Deutschen Demokratischen Republik (194 -1990)* (Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie Sonderheft 86). Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main 2004. 232 S. € 69,-. Im Buchhandel.

Das Lexikon umfasst neben den Lebensläufen auch ein Verzeichnis der Bibliotheken.

Eckert, Jörn (Hg.): *Die Babelberger Konferenz von 2./3. April 1958. Rechtshistorisches Kolloquium 13.-16. Februar 1992. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*. Nomos Verlag, Baden-Baden 1993. 232 S. € 34,-, Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontexte sind insbesondere die Aufsätze bzw. Dokumentationen zur Akademie für Staats- und Rechtswissenschaft sowie zur Jenaer Rechtswissenschaftlichen Fakultät von Interesse.

Mayer, Hans: *Briefe 1948-1963*, hrsg. und kommentiert von Mark Lehmstedt, Lehmstedt Verlag, Leipzig 2006. 630 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Umfasst die Zeitspanne der Lehrtätigkeit Hans Mayers an der Universität Leipzig.

Lehmstedt, Mark (Hg.): *Der Fall Hans Mayer. Dokumente 1956-1963*, Lehmstedt Verlag, Leipzig 2007. 525 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Hans Mayer kehrte 1963 nach einer Vortragsreise nicht aus der Bundesrepublik zurück. Vorausgegangen waren sieben Jahre fortgesetzter öffentlicher Angriffe und massiver Überwachung durch SED und MfS. Dokumentiert werden hier mehr als 260 Dokumente der „Akte Mayer“ aus dieser Zeit.

Ahrendt-Völschow, Dörte: *Die Lateinamerikawissenschaften an der Universität Rostock von 1958 bis 1995* (Rostocker Informationen zu Politik und Verwaltung

H. 23), Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften der Universität Rostock, Rostock 2004, 84 S. Volltext unter <http://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Institute/IPV/Informationen/Publikationsreihe/grauereihe23.pdf>

Hermard, Jost: *Der Kunsthistoriker Richard Hamann. Eine politische Biographie (1879–1961)*. Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2009. 228 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Hamann (1879–1961) nahm 1947 zusätzlich zu seinem Marburger Lehrstuhl eine Gastprofessur an der späteren Humboldt-Universität zu Berlin an. Hier wirkte er bis zu seiner Entlassung im Jahr 1957 und arbeitete auch später noch für die Ost-Berliner Akademie der Wissenschaften.

Grebing, Helga: *Die Worringers. Bildungsbürgerlichkeit als Lebenssinn – Wilhelm und Marta Worringer (1881-1965)*. Parthas Verlag, Berlin 2004. 317 S. € 38,-. Im Buchhandel.

Der Kunsthistoriker Wilhelm Worringer hatte ab 1945 eine Professur an der Martin-Luther-Universität Halle inne. 1950 verließ er die DDR.

Hütt, Wolfgang: *Gefördert. Überwacht. Reformdruck bildender Künstler der DDR. Das Beispiel Halle* (Veröffentlichungen des Landesheimatbundes Sachsen-Anhalt e.V. zur Landes-, Regional- und Heimatgeschichte Bd. 1). Verlag Janos Stekovic, o.O. [2004?]. 319 S. € 19,80. Im Buchhandel

Die Monografie zum staatlichen Reglement der Kunst in der DDR am Fallbeispiel Halle interessiert im hiesigen Kontext vor allem aufgrund der zentralen Rolle der Kunsthochschule Burg Giebichenstein. Besondere Beachtung finden dabei Konflikte wie auf die Formalismus-Debatte und das Wirken prominenter Künstler und Hochschullehrer wie Willi Sitte, Otto Möhwald und Ralf Penz.

Semrau, Jens (Hg.): *Was ist dann Kunst? Die Kunsthochschule Weißensee 1945–1989 in Zeitzeugengesprächen*. Hrsg. in Zusammenarbeit mit Hiltrud Ebert, Lukas Verlag, Berlin 2004. € 25,-. Im Buchhandel.

Winkler, Eva/Peter Jarchow: *Neuer Künstlerischer Tanz. Eine Dokumentation der Unterrichtsarbeit an der Palucca Schule Dresden 1965-1976*. Tanzwissenschaft/Palucca Schule Dresden, o.O. [Dresden] 1996. 120 S. Bezug bei: Palucca Hochschule für Tanz Dresden, Basteiplatz 4, 01277 Dresden.

Bizeul, Yves/Dieter Oberdörfer/Jakob Rösel/Bernd Schuster/Nikolaus Werz/Dieter Schröder: *10 Jahre Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften. Ehrenpromotion von Prof. Dr. Dieter Schröder* (Rostocker Informationen zu Politik und Verwaltung H. 17). Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften, Universität Rostock, Rostock 2002. 77 S. Bezug unter: Universität Rostock, Universitätsbibliothek, Schriftentausch, 18051 Rostock; Volltext unter <http://www.wiwi.uni-rostock.de/fileadmin/Institute/IPV/Informationen/Publikationsreihe/grauereihe17.pdf>

Eichler, Wolfgang (Hg.): *Erziehung als Moment der Gesellschaftsentwicklung. Heidemarie Möllers Beitrag zur Theorie und Methodologie einer allgemeinen*

**Pädagogik in der DDR** (Gesellschaft und Erziehung Bd. 5). Peter Lang, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2009. 259 S. € 46,80. Im Buchhandel.

Heidemarie Möller (1947-1988) war – nach kurzer Assistententätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Güstrow und dreijähriger Aspirantur an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR – bis zu ihrem Tod an der APW Wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. Dozentin. 1985 verteidigte sie ihre Dissertation B zum pädagogischen Ganzheitsdenken aus philosophischer Sicht an der Philosophischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Der Band dokumentiert neben einer Einführung von Wolfgang Eichler ihre Texte zur Theorie und Methodologie der Allgemeinen Pädagogik, die in den 1980er Jahren entstanden waren.

Klaus-Peter Becker / Klaus-Dietrich Große: **Sechzig Jahre Pädagogik für Behinderte an der Humboldt-Universität zu Berlin (1947-2007). Ein geschichtlicher Abriss**, Waxmann Verlag, Münster/New York/München/Berlin 2007, 222 S € 24,90. Im Buchhandel.

Busse, Stefan/Jörn Fellermann (Hg.): **Gemeinsam in der Differenz. Supervision im Osten. Beiträge im Zusammenhang zweier Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. und der Hochschule für Technik und Wirtschaft Mittweida** (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Supervision Bd. 2). Votum Verlag, Münster 1998. 156 S. € 14,90. Im Buchhandel.

Angermeyer, Matthias C./Holger Steinberg (Hg.): **200 Jahre Psychiatrie an der Universität Leipzig. Personen und Konzepte**, Springer Verlag, Berlin u.a. 2005, XIV + 296 S.

Schwerpunktmäßig werden Personen und Konzepte des 19. Jahrhunderts beschrieben. Daneben auch folgende Beiträgen: „Die Psychiatrische Klinik der Universität Leipzig von 1920 bis 1995“ (Holger Steinberg), „Psychosomatik und Psychotherapie an der Universität Leipzig“ (Michael Geyer) und „Die Entwicklung der Klinik und Poliklinik für Psychiatrie seit 1995“ (Matthias C. Angermeyer).

Behnke, Klaus/Jürgen Fuchs (Hg.): **Zersetzung der Seele. Psychologie und Psychiatrie im Spiegel der Stasi**. Europäische Verlagsanstalt, Hamburg/Leipzig 2010. 323 S. € 22,-. Im Buchhandel.

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die „Operative Psychologie“ des MfS.

Jahn, Ilse / Andreas Wessel (Hg.): **Für eine Philosophie der Biologie. Festschrift zum 75. Geburtstag von Rolf Löther** (Berliner Studien zur Wissenschaftsphilosophie und Humanogenetik Bd. 26). München, Kleine Verlag 2010. 269 S. € 34,95. Im Buchhandel.

Rolf Löther studierte von 1953 bis 1958 an der Universität Leipzig, 1959 wurde er Aspirant am Lehrstuhl für philosophische Probleme der Naturwissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin, wo er 1962 promovierte. Ab 1968 wirkte er 13 Jahre an Akademie für Ärztliche Fortbildung, 1981 wechselte er an das Zentralinstitut für Philosophie der Akademie der Wissenschaften der DDR. Der Sammelband enthält u.a. eine Selbstdarstellung seines wissenschaftlichen Werdegangs und eine Bibliografie seiner Schriften.

Pasternak, Luise (Hg.): *Wissenschaftlerinnen in der biomedizinischen Forschung*. Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien 2002. 272 S. € 37,80. Im Buchhandel.

Pasternak, Luise (Hg.): *Wissenschaftler im biomedizinischen Forschungszentrum Berlin-Buch 1930–2004. Wissenschaftler-Biographien*. Peter Lang, Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien 2004. 315 S. € 39,-. Im Buchhandel.

Dieser und der voranstehende Band umfassen 124 Biografien, davon 89 Autobiografien von in Berlin-Buch tätigen bzw. tätig gewesenen Medizinerinnen.

Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft e.V.: *Arbeitsmedizin im Osten Deutschlands (1945–1990)* (Medizin und Gesellschaft Bd. 21). trafo verlag, Berlin 1999. 122 S. € 16,80. Im Buchhandel.

Eingangs werden die Spezifika der Arbeitsmedizin der DDR beschrieben. Deren wissenschaftliches Leben wird jeweils für die Bereiche Forschung, Lehre und internationale Kooperation sowie die Gesellschaft für Arbeitshygiene und Arbeitsschutz beleuchtet. Daneben behandelt die Publikation praktische Fragen der Organisation der Arbeitsmedizin in der DDR.

Ewert, Günter: *Wissenschaftliche Institutionen des Ministeriums für Gesundheitswesen der DDR in Berlin-Lichtenberg. Institut für Sozialhygiene und Organisation des Gesundheitswesens "Maxim Zetkin" (ISOG)*. (Medizin und Gesellschaft Bd. 32). trafo verlag, Berlin 2001 100 S. € 13,80. Im Buchhandel.

Die Publikation dokumentiert die Geschichte des Instituts für Sozialhygiene und Organisation des Gesundheitswesens "Maxim Zetkin" von der Gründung bis zur Abwicklung und geht dabei auch auf die innere Struktur, die Aufgaben, die internationalen Kooperationen sowie die Forschungsprojekte des Instituts ein.

Jeske, Ernst-August/Lothar Rohland (Hg.): *Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft e.V. – Abschlussveranstaltung. Dokumente und Arbeitsergebnisse* (Medizin und Gesellschaft Bd. 63). trafo verlag, Berlin 2007, 106 S. € 14,80. Im Buchhandel.

Der Band enthält die Beiträge der Abschlussveranstaltung der Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft e.V., die sich nach 17 Jahren und 63 Publikationen insbesondere zur Geschichte des Gesundheitswesens der DDR, darunter zahlreicher Titel zur akademischen Medizin, am 17. November 2007 aufgelöst hat.

Di Lorenzo, Marion: *Promovierte Zahnärztinnen in der BRD und in der DDR 1949-1990. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Rekrutierung, Schul- und Hochschulausbildung sowie sozialen Mobilität nach Auswertung einer empirischen Stichprobe ohne Repräsentativitätsanspruch*. Dissertation, Medizinische Fakultät Charité – Universitätsmedizin Berlin, Berlin 2008, 158 S. Volltext unter [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS\\_thesis\\_000000004827](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000004827)

Ebert, Andreas/Hans K. Weitzel (Hg.): *Die Berliner Gesellschaft für Geburtshilfe und Gynäkologie 1844 – 1994*, de Gruyter Verlag, Berlin 1994, 344 S. € 89,95. Im Buchhandel.

Die Gesellschaft existierte von 1961 bis 1991 in einem Ost-Berliner und einem West-Berliner Zweig.

Wilhelm-Pieck-Universität Rostock, der Rektor (Hg.): ***Pharmakologie und Toxikologie an der Universität Rostock seit 1865. Zum 125jährigen Bestehen des Lehrstuhls für Pharmakologie an der Universität Rostock/Wilhelm-Pieck-Universität***, Rostock 1990.

Witte, Christina: „***Ungestört wissenschaftlich weiterarbeiten...“***. ***Der Pharmakologe Peter Holtz (1902-1970)***. Inauguraldissertation, Medizinische Fakultät der Universität Greifswald, Greifswald 2006, 179 S. Volltext unter [http://ub-ed.ub.uni-greifswald.de/opus/volltexte/2006/60/pdf/Dissertation\\_Peter\\_Holtz.pdf](http://ub-ed.ub.uni-greifswald.de/opus/volltexte/2006/60/pdf/Dissertation_Peter_Holtz.pdf). Peter Holtz wurde durch seine Arbeiten über die Katecholamine und durch die Entdeckung der Dopadecarboxylase (1939) und des Noradrenalins (1944) im menschlichen Organismus bekannt. Schwerpunkt der Dissertation ist die Rekonstruktion der Zusammenarbeit des Pharmakologen Holtz von Rostock aus mit dem Anatomieprofessor August Hirt in Strassburg. Hirt führte im Konzentrationslager Natzweiler-Struthof Versuche an Menschen mit dem Giftgas Lost durch und war einer der Entwickler der intravitale Fluoreszenzmikroskopie. Im hiesigen Kontext interessiert die Arbeit, da Holtz nach dem Zweiten Weltkrieg wegen seiner NSDAP-Mitgliedschaft (seit 1933) zunächst seine Professur an der Rostocker Universität verlor. 1946 wurde er Kandidat der SED und erhielt den Lehrstuhl für Pharmakologie. 1949 wurde er zum Dekan der medizinischen Fakultät gewählt. 1952 gehörte er zu einer Gruppe von 52 Rostocker Hochschullehrern, die ein Memorandum unterzeichneten, mit dem sie die durch die zweite Hochschulkonferenz der SED beschlossene Wissenschaftspolitik ablehnten. 1953 kehrte Holtz von einer Dienstreise nicht zurück in die DDR, um einen Ruf auf den Lehrstuhl für Physiologische Chemie der Universität Frankfurt a.M. anzunehmen.

Sayk, Johannes: ***Von den Masurischen Seen über Königsberg nach Jena und Rostock. Stationen eines Arztes und Forschers***. Ingo Koch Verlag, Rostock 1998 (3. verbess. Aufl. 2003), 456 S. € 22,-. Im Buchhandel.

Autobiografie des Rostocker Neurologen und Medizinprofessors. Er schildert seine persönliche und berufliche Entwicklung in Masuren, in Jena und in Rostock, berichtet über den Alltag ärztlicher Praxis und über wissenschaftliche Forschungen sowie vom Wechselbad zwischen Gnade und Ungnade bei DDR-Ministerien und -Universitätsgremien.

Ziegler, Kurt: ***Im Zeichen des Steinbocks. Lebenserinnerungen***. printmix 24, Bad Doberan 2005, 2. Aufl. 2007, 324 S. € 12,-. Im Buchhandel.

Autobiografie des Professors für Innere Medizin / Tropenmedizin (1976-1998) an der Universität Rostock.

Haase, Jürgen. ***Hindernislauf. Meine Studienjahre in der Ex-DDR***. Westkreuz-Verlag Berlin/Bonn, Bad Münstereifel 1991. 230 S. € 13,-. Im Buchhandel.

Der 1956 geborene Jürgen Haase berichtet autobiografisch über sein Studium der Stomatologie an einer DDR-Universität, seine Tätigkeit als Assistenzarzt und die Arbeit als Leiter einer staatlichen Arztpraxis bis 1989.

David, Heinz: „... es soll das Haus Charité heißen ...“. ***Kontinuitäten, Brüche und Abbrüche sowie Neuanfänge in der 300jährigen Geschichte der Medizinischen Fakultät (Charité) der Berliner Universität***. Akademos, Hamburg 2004. 2

Bände. 1.268 S. € 48,-. Im Buchhandel.

Quellengestützte Darstellung zur Geschichte der Charité, die insbesondere „das gesamte 20. Jahrhundert“ einbezieht. Die Zeit der SBZ und der DDR wird sehr ausführlich unter Heranziehung zahlreicher im Wortlaut wiedergegebener Dokumente, Entschließungen und Briefe aus den zuständigen Ministerien, der SED und der Hochschule dargestellt.

Bleker, Johanna/Volker Hess (Hg.): **Die Charité. Geschichte(n) eines Krankenhauses.** Akademie Verlag, Berlin 2010. 299 S. € 69,80. Im Buchhandel.

Die Zeit zwischen Kriegsende und doppelter Staatengründung wird als eine „Trümmerzeit“ mit eingeschränkten Möglichkeiten beschrieben. Der Personalmangel führte dazu, dass in dieser Zeit entgegen der strengen Entnazifizierungsvorgaben als unentbehrlich eingestufte NS-belastete Mediziner weiterhin unbehelligt im Klinikum tätig bleiben konnten. Für den Zeitabschnitt 1949-1961 stellen Sabine Schleiermacher und Udo Schagen die Fusion der Charité mit medizinischer Fakultät, das Gesundheitswesen der DDR und deren Staatsziel „Gesundheitsschutz“ sowie den Einfluss der SED und weiterer Organisationen auf den Klinikalltag dar. Drei Exkurse widmen sich der SED-Struktur, der staatsicherheitlichen Tätigkeit und der Gewerkschaftsarbeit an der Charité. Einen Ausblick in die nach-1961er Zeit bietet Volker Hess' Epilog.

Lennig, Petra: **Die Berliner Charité. Schlaglichter aus drei Jahrhunderten.** Berliner Medizinhistorisches Museum der Charité, Berlin 2008. 66 S. € 6,-. Im Buchhandel.

Die Broschüre ist eine „Auskoppelung“ aus der 2007 im Berliner Medizinhistorischen Museum der Charité eröffneten Dauerausstellung. Schlaglichtartig präsentiert sie zentrale Aspekte aus der Charité-Geschichte. Mit Blick auf das Jubiläumsjahr 2010 möchte sie Interesse wecken, sich intensiver über die geschichtlichen Hintergründe dieser zentralen Berliner Institution, ihrer Akteure und ihrer Zielgruppe – die Patienten – zu informieren.

David, Matthias/Andreas D. Ebert (Hg.): **Geschichte der Berliner Universitäts-Frauenkliniken. Strukturen, Personen und Ereignisse in und außerhalb der Charité.** Verlag de Gruyter, Berlin 2010. 404 S. € 99,95. Im Buchhandel.

Das Werk dokumentiert die Entwicklung der Berliner Universitäts-Frauenkliniken. Der Fokus liegt auf Strukturen und Personen, die weit über die Charité hinaus für die Frauenheilkunde in ganz Deutschland und auch international prägend waren.

Saeger, Hans-Detlev (Hg.): **50 Jahre Hochschulmedizin in Dresden** (Schriften der Medizinischen Akademie „Carl Gustav Carus“ N.F. Bd. 7). Medizinische Akademie "Carl Gustav Carus" der Technischen Universität Dresden, Dresden 2004. 105 S. Bezug bei: TU Dresden, Pressestelle, 01062 Dresden

Beleites, Eggert (Hg.): **Menschliche Verantwortung gestern und heute. Beiträge und Reflexionen zum nationalsozialistischen Euthanasie-Geschehen in Thüringen und zur aktuellen Sterbedebatte** (Schriftenreihe der Landesärztekammer Thüringen Bd. 4). Landesärztekammer Thüringen, Jena 2008. 316 S. Bezug bei: Landesärztekammer Thüringen, Im Semmicht 33, 07751 Jena.

Im hiesigen Kontext interessieren die Beiträge zum Fall Jussuf Ibrahim (sieben von 15 Artikeln). Um den Jenaer Professor für Kinderheilkunde, dessen Namen bis 2000 in Jena die Universitätskinderklinik, zwei Kindergärten und eine Straße in Jena trugen und der in der Nachkriegszeit ein lokal sehr beliebter Kinderarzt war, war ab 1999 wegen seiner Beteiligung an der NS-Euthanasie eine überregional beachtete Debatte entbrannt.

Strauzenberg, Stanley Ernest/Gürtler, Hans: *Sportmedizin in der DDR* (Medizin und Gesellschaft Bd. 55/56). trafo verlag, Berlin 2006.199 S. € 22,80. Im Buchhandel

Im hiesigen Kontext interessieren insbesondere die Darstellungen der Sportmedizin an der Deutschen Hochschule für Körperkultur Leipzig, am dort angegliederten Forschungsinstitut für Körperkultur und Sport sowie an den sonstigen Hochschulen der DDR.

Huhn, Klaus: *Doping, Doping und kein Ende*. Verlag Bock und Kübler, Woltersdorf 1991. 95 S. € 4,95. Im Buchhandel.

Streitschrift. Der Autor, langjähriger Sportreporter des SED-Zentralorgans "Neues Deutschland", nimmt sich der Vorwürfe, die Medaillenerfolge der DDR bei Weltmeisterschaften und Olympiaden wären nur durch systematische Dopingverfahren ermöglicht worden, aus einer Perspektive an, die im Zweifel eher für die DDR Partei nimmt. Ein Beitrag auch zur Geschichte der akademischen Medizin in der DDR.

Spitzer, Giselher: *Doping in der DDR. Ein historischer Überblick zu einer konspirativen Praxis. Genese – Verantwortung – Gefahren* (Wissenschaftliche Berichte und Materialien des Bundesinstituts für Sportwissenschaft Bd. 1998, 3). Sport und Buch Strauß, Köln 2004 (1. Aufl. 1998). 436 S. Im Buchhandel.

Latzel, Klaus/Lutz Niethammer (Hg.): *Hormone und Hochleistungssport. Doping in Ost und West*. Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2008. 265 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Die Autoren führen das Phänomen Doping auf die Zeit des Kalten Krieges zurück, als die Sportler mit „unterstützenden Mitteln“ zu Höchstleistungen getrieben wurden. Es werden Organisationsformen und Praktiken des Dopings ebenso untersucht wie die Wirkungsmechanismen. Detailliert beschrieben wird die zentrale Organisation des Dopings in der DDR. Dabei wird deutlich, wie schwer die Schuldfrage zu beantworten ist. Im autoritätshörigen DDR-System, das nur sehr wenige Möglichkeiten zur individuellen Entwicklung zuließ, verschwammen die Grenzen zwischen Tätern und Opfern. Sehr ausführlich wird in diesem Zusammenhang die Beteiligung der pharmazeutischen DDR-Industrie nachgezeichnet.

Thiekötter, Andrea: *Pflegeausbildung in der Deutschen Demokratischen Republik. Ein Beitrag zur Berufsgeschichte der Pflege* (Wissenschaft Bd. 92), Mabuse Verlag, Frankfurt a.M. 2006, 339 S. € 35,-. Im Buchhandel.

Ropers, Cornelia: *Katholische Krankenpflegeausbildung in der SBZ/DDR und im Transformationsprozess*. Dissertation, Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Erfurt, Erfurt 2009, 328 S. Volltext unter <http://www.db-thuerin.gen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-18809/roppers.pdf>

Auch als: dies., *Katholische Krankenpflegeausbildung in der SBZ/DDR und im Transformationsprozess* (Studien zur kirchlichen Zeitgeschichte Bd. 4). Lit, Berlin/Münster 2010, 351 S. € 34,90. Im Buchhandel.

Engel, Wolfgang: *Mathematik und Mathematiker an der Universität Rostock 1419–2009* (Rostocker Mathematisches Kolloquium H. 60). Universität Rostock, Rostock 2005. 117 S. Bezug bei: Institut für Mathematik, Universität Rostock,



18051 Rostock; Volltext unter [http://ftp.math.uni-rostock.de/pub/romako/pdf\\_romako/Rahmen60.pdf](http://ftp.math.uni-rostock.de/pub/romako/pdf_romako/Rahmen60.pdf)

Berner, Kurt: ***Spezialisten hinter Stacheldraht***. Brandenburgisches Verlagshaus, Berlin 1990. 334 S. Im Buchhandel.

Nach zwei Jahren Haft in der SBZ wurde Kurt Berner 1947 mit anderen deutschen Fachleuten in die Sowjetunion gebracht, wo er bis 1958 bei der Raketenenwicklung eingesetzt wurde. Anschließend arbeitete er im Kernforschungszentrum Rossendorf.

Noll, Dieter: ***Kippenberg. Roman***. Das Neue Berlin, Berlin 2010, 512 S. 12,95 €. Im Buchhandel.

Neuausgabe des 1979 erstveröffentlichten DDR-Romans. Verlagstext: „Ein Mann in den besten Jahren, beruflich und privat in gesicherter Existenz, blickt voller Zweifel auf sein bisheriges Leben. Alles soll anders werden. Eine neue Liebe erscheint da als Ausweg.“ Der Roman „spielt in der DDR, in den 60er Jahren. Und der Mann ist ein angesehener Naturwissenschaftler. Er meint, die Fäden zu ziehen im Institut, ein kühler, rationaler Kopf. Die Entwicklung der Wissenschaft als gesellschaftliche Aufgabe auf der einen, ein Alltag von Protektion, Intrigen und keineswegs souverän handelnden Menschen auf der anderen Seite – ein aktuelles ... Thema“.

Piatkowski, Bernhard: ***Vieles kam anders oder die aufschraubbare Kuh. Eine Biografie im 20. Jahrhundert***. Altstadt Verlag, Rostock 2001. 275 S. € 15,24. Im Buchhandel.

Bernhard Piatkowski, der bis 1991 als Professor eine wissenschaftliche Abteilung im Forschungszentrum für Tierproduktion Dummerstorf bei Rostock leitete, legt hier seine Autobiografie vor.

Emons, Hans-Heinz: ***Chemie – Kali – Kalichemiker. Ein Beitrag zur Wissenschafts- und Technikgeschichte*** (Sondershäuser Hefte zur Geschichte des Kali-Industrie H. 11). Kulturamt der Stadtverwaltung Sondershausen, Sondershausen 2003. 60 S. Bezug bei: Stadtverwaltung Sondershausen, Kulturamt, Carl-Schroeder-Str. 10, 99806 Sondershausen.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Abschnitte zur Kali- und Mineralsalzfor- schung an den Akademien und Hochschulen in der DDR, u.a. an der Bergakademie Freiberg und der Technischen Hochschule Merseburg.

Krakat, Klaus: ***Schlußbilanz der elektronischen Datenverarbeitung in der früheren DDR***. Forschungsstelle Berlin, Berlin 1990. 59 S.

Pleschak, Franz / Michael Fritsch / Frank Stummer: ***Industrieforschung in den neuen Bundesländern*** (Technik, Wirtschaft und Politik Bd. 42). Physica-Verlag, Heidelberg 2000. 164 S. € 37,50. Im Buchhandel.

Lessat, Vera / Angela Schürfeld: ***Hightech in Ostdeutschland. Wirtschaftliche Entwicklung und Erfolgsfaktoren. Studie***. DG Bank, Frankfurt am Main 2001. 142 S. Bezug bei: DG Bank, Deutsche Genossenschaftsbank, Am Platz der Republik, 60265 Frankfurt am Main.

Konzack, Tatjana / Claudia Herrmann-Koitz / Wolfgang Horlamus: **Bericht zur Studie „Wachstumsdynamik und strukturelle Veränderungen der FuE-Potenziale im Wirtschaftssektor Ostdeutschlands und der neunten Bundesländer. FuE-Daten 2005 bis 2008“**. EuroNorm Gesellschaft für Qualitätssicherung, Neuenhagen bei Berlin 2009. 128 S. + 54 S. Anhang. Bezug bei: EuroNorm Gesellschaft für Qualitätssicherung und Innovationsmanagement, Rathausstr. 2a, 15366 Neuenhagen bei Berlin.

Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt (Hg.): **Kooperation von Wirtschaft und Wissenschaft in Sachsen-Anhalt 2010. Ergebnispapier** (Schriftenreihe des WZW Nr. 01). Lutherstadt Wittenberg 2010. 23 S. Bezug bei: Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wilhelm-Weber-Haus, Schloßstraße 10, 06886 Lutherstadt Wittenberg; Volltext unter [http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Dokumente/Publikationen/WZW\\_Reihe\\_Nr1.pdf](http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Dokumente/Publikationen/WZW_Reihe_Nr1.pdf)

Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt (Hg.): **Forschung für die Regionale Wirtschaft. Bericht des Kompetenznetzwerks für Angewandte und Transferorientierte Forschung (KAT) 2009** (Schriftenreihe des WZW Nr. 03). Lutherstadt Wittenberg 2010. 66 S. Bezug bei: Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, Wilhelm-Weber-Haus, Schloßstraße 10, 06886 Lutherstadt Wittenberg; Volltext unter [http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Dokumente/Publikationen/WZW\\_Reihe\\_Nr3.pdf](http://www.wzw-lsa.de/fileadmin/wzw-homepage/content/dokumente/Dokumente/Publikationen/WZW_Reihe_Nr3.pdf)

Gerlach, Andrea / Thomas Sauer / Matthias Stoetzer: **Formen und regionale Verteilung des Wissenstransfers von Hochschulen: Eine repräsentative Fallstudie für Jena** (Jenaer Beiträge zur Wirtschaftsforschung 1/2005). Fachhochschule Jena, Fachbereich Betriebswirtschaft, Jena 2005. Bezug bei: FH Jena, FB Betriebswirtschaft, Carl-Zeiss-Promenade 2, 07745 Jena; Volltext unter <http://econs.tor.eu/bitstream/10419/43662/1/635906759.pdf>

Cantner, Uwe / Dirk Fornahl / Holger Graf: **Innovationssystem und Gründungsgeschehen in Jena. Erste Erkenntnisse einer Unternehmensbefragung** (Jenaer Schriften zu Wirtschaftswissenschaft 6/2003). Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 2003. 37 S. Bezug bei: FSU, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Carl-Zeiß-Straße 3, 07743 Jena. Volltext unter [www.wiwi.uni-jena.de/Papers/wp-sw0603.pdf](http://www.wiwi.uni-jena.de/Papers/wp-sw0603.pdf)

Die Studie zeigt u.a. die Bedeutung der Jenaer Hochschulen für das lokale Gründungsgeschehen.

Pohlentz, Philipp / Karen Tinsler: **Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten** (Potsdamer Beiträge zur Lehreevaluation Bd. 1). Universitätsverlag Potsdam, Potsdam 2004. 183 S. € 7,-. Bezug bei: Universitätsverlag Potsdam, Postfach 601553, 14415 Potsdam; Volltext unter <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/596/pdf/pbl01.pdf>

Heine, Christoph / Andreas Schulz / Ulrike Rockmann (unter Mitarbeit von Holger Leerhoff/Klaus Rekämper/Dieter Sommer): ***Beteiligung an Hochschulbildung in Brandenburg. Studienanfänger, Studierende und Hochschulabsolventen 2000-2025*** (HIS: Forum Hochschule 9/2011). HIS, Hannover 2011. 42 S. € 10,-. Bezug bei: HIS Hochschul-Informationssystem, Goseroede 9, 30159 Hannover; Volltext unter [www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201109.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201109.pdf)

Universität Potsdam (Hg.): ***20 Jahre Universität Potsdam. 1991-2011. Gesichter und Geschichten einer jungen Universität*** (=Portal 2/2011). Universität Potsdam, Potsdam 2011. 42 S. Bezug bei: Universität Potsdam, Referat für für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam; Volltext unter [http://www.uni-potsdam.de/portal/jun11/campus\\_leute/forum.htm](http://www.uni-potsdam.de/portal/jun11/campus_leute/forum.htm)

Girnus, Wolfgang / Klaus Meier (Hg.): ***Die Humboldt-Universität Unter den Linden 1945 bis 1990. Zeitzeugen – Einblicke – Analysen***. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2010. 653 S. € 49,-. Im Buchhandel.

Die Entstehung des Bandes geht auf die zweitägige Tagung „Die Lindenuniversität 1945 bis 1990“ zurück, auf der sich Zeitzeugen mit diesem Zeitabschnitt auseinandersetzen.

Thom, Ilka / Kirsten Weining (Hg.): ***Mittendrin. Eine Universität macht Geschichte. Katalog. Eine Ausstellung anlässlich des 200-jährigen Jubiläums der Humboldt-Universität zu Berlin. 16. April bis 15. August 2010, Jacob-und-Wilhelm-Grimm-Zentrum***. Hrsg. in Zusammenarbeit mit Heinz-Elmar Tenorth, Akademie Verlag, Berlin 2010. 304 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Schirmmacher, Isa: ***Entwicklung der Technischen Hochschule Otto von Guericke Magdeburg 1961–1963***. Abschlussarbeit [an der Fachschule für Archivwesen Potsdam], Universitätsarchiv Magdeburg, Magdeburg 1993, 61 S. Volltext unter <http://www.uni-magdeburg.de/uniarchiv/pdf/th-1961-1963.pdf>

John, Matthias: ***Beiträge zum 600. Jubiläum der Universität Leipzig. Drei Marginalien. Akademische Freiheiten, Forschungen über den Sozialreformismus und ein Wissenschaftleranking aus den siebziger/achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts***. trafo Verlagsgruppe Dr. Wolfgang Weist, Berlin 2009. 145 S. € 14,80. Im Buchhandel.

Im Mittelpunkt der Publikation steht die 75seitige Darstellung „Forschungen zur sozialreformistischen Sozialdemokratie der Weimarer Republik an der Karl-Marx-Universität in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts mit einer Dokumentation“. Daneben weckt eine zurückhaltend kommentierte Darstellung des 1984 gestarteten Versuchs, „die bedeutendsten Gelehrten“ der Sektion Marxismus-Leninismus an der Leipziger Universität zu identifizieren, Interesse.

Fritsch, Werner / Werner Nöckel: ***Vergebliche Hoffnung auf einen politischen Frühling. Opposition und Repression an der Universität Jena 1956-1968. Eine Dokumentation***. Verlag Jena 1800, Berlin 2006. 432 S. € 22,90. Im Buchhandel.

Kader, Beate / Stefan Oldenburg / Jochen Rausch / Peter Sedlacek: ***Die Wohn- und Lebenssituation des Hochschulpersonals in Jena 1995*** (Jenaer Geographische Manuskripte Bd. 13). Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Geo-

graphie, Jena 1997. 61 S. € 7,50. Bezug bei: FSU, Institut für Geographie, Löbdergraben 32, 07743 Jena.

Kader, Beate / Jochen Rausch / Peter Sedlacek: **Hochschul- und Stadtentwicklung in Jena** (Jenaer Geographische Manuskripte Bd. 14). Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Geographie, Jena 1997. 152 S. € 10,-. Bezug bei: FSU, Institut für Geographie, Löbdergraben 32, 07743 Jena.

## 2. Unveröffentlichte Graduierungsarbeiten

Mitterle, Alexander: **Wissenschaft durch Planung. Strategien des Regierens im DDR-Hochschulwesen**. Magisterarbeit, Institut für Politikwissenschaft der Universität Leipzig, Leipzig 2010. 194 S.

Stabel, Ralf: **Betrachtungen zur Tanzwissenschaft der DDR anhand von Modellfällen tanzorientierter theoretischer Tätigkeiten von Eberhard Rebling, Ilse Loesch und Bernd Köllinger**. Diplomarbeit, Theaterhochschule „Hans Otto“, Leipzig 1991.

Herold, Ines: **Die postgraduelle Qualifizierung des Zahnarztes sowie seine berufsbegleitende Weiterbildung in der ehemaligen DDR**. Dissertation. Medizinische Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 1999. 114 S.

Eichhorst, Thomas: **Vom Mechaniker Warburgs zum Professor: Zum Wirken des Biochemikers Erwin Negelein (1897–1979)**. Dissertation. Medizinische Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2000. 133 S.

Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges war Negelein in Berlin-Buch am Institut für Medizin und Biologie der Deutschen Akademie der Wissenschaften tätig. In der Abteilung Biochemie fungierte er zunächst als Stellvertreter des Abteilungsleiters Karl Lohmann, später übernahm er die Leitung der Abteilung Zellphysiologie. Ab 1955 wirkte er darüber hinaus als Titularprofessor für physiologische Chemie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach der Aufteilung des Bucher Akademieinstituts in mehrere Einzelinstitute im Jahr 1961 wurde er Direktor des neu entstandenen Instituts für Zellphysiologie.

Krumnow, Alexander/Markus Leukhardt: **Die Geschichte des Institutes für Anatomie der Universität Rostock von 1969 bis 1990**. Dissertation, Medizinische Fakultät der Universität Rostock, Rostock 1991, 122 S.

## **Autorinnen & Autoren**

**André Albrecht**, Dipl.-Psych., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachbereich Psychologie der Freien Universität Berlin, eMail: andrefub@zedat.fu-berlin.de

**Olaf Bartz**, Dr. phil., Koordinator für Akkreditierung in der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates, eMail: bartz@wissenschaftsrat.de

**Sandra Beaufays**, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Projekt „Frauen in der Spitzenforschung“, Universität Hamburg, eMail: sandra.beaufays@uni-hamburg.de

**Edith Braun**, Dr. phil. habil., Wissenschaftliche Leiterin des HIS-Instituts für Hochschulforschung (HIS-HF) und stellvertretende Vorsitzende der Gesellschaft für Hochschulforschung, eMail: braun@his.de

**Michael Dobbins**, Dr. pol. rer., wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Vergleichende Policy-Forschung und Verwaltungswissenschaft an der Universität Konstanz sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter im Sonderforschungsbereich „Staatlichkeit im Wandel“ an der Universität Bremen, eMail: Michael.Dobbins@uni-konstanz.de

**Anita Engels**, Prof. Dr. rer. soc., Soziologin, Universität Hamburg, Leiterin des Projekts „Frauen in der Spitzenforschung“, eMail: anita.engels@wiso.uni-hamburg.de

**Thomas Groß**, Prof. Dr. iur., Professur für Öffentliches Recht, Europarecht und Rechtsvergleichung an der Universität Osnabrück, eMail: thgross@uos.de

**Gerd Grözinger**, Prof. Dr., Professur für Sozial- und Bildungsökonomie an der Universität Flensburg, eMail: groezing@uni-flensburg.de

**Daniel Hechler** M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

**Michael Kerres**, Prof. Dr., Professor für Mediendidaktik und Wissensmanagement an der Universität Duisburg-Essen, eMail: michael.kerres@uni-duisburg-essen.de

**Katharina Kloke**, Dipl. Soz., Forschungsreferentin am Deutschen Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung in Speyer, eMail: kloke@foev-speyer.de

**Georg Krücken**, Univ.-Prof. Dr. rer. soc., Geschäftsführender Direktor des International Center for Higher Education Research (INCHER) und Professor für Hochschulforschung an der Universität Kassel, eMail: kruecken@dhw-speyer.de

**René Lenz** M.A., Universität Erfurt, Staatswissenschaftliche Fakultät, Doktorand, eMail: rene.lenz@uni-erfurt.de

**Volkhard Nordmeier**, Prof. Dr., Fachbereich Physik der Freien Universität Berlin, eMail: nordmeier@physik.fu-berlin.de

- Peer Pasternack**, Prof. Dr., Direktor Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Wissenschaftlicher Geschäftsführer WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>
- Tina Ruschenburg**, Dr. phil., bis Oktober 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Projekt „Frauen in der Spitzenforschung“, Universität Hamburg, eMail: tina.ruschenburg@uni-hamburg.de
- Andreas Schmidt**, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement an der Universität Duisburg-Essen, eMail: andreas\_schmidt@uni-due.de
- Bernhard Schmidt-Hertha**, PD Dr. phil., derzeit Vertretung der Professur für Weiterbildung und Medien an der TU Braunschweig und stellvertretende Leitung des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen, eMail: b.schmidthertha@tu-bs.de
- Christian Schneijderberg** M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) der Universität Kassel, eMail: schneijderberg@incher.uni-kassel.de
- Rudolf Tippelt**, Prof. Dr. phil., Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und empirische Bildungsforschung an der LMU München, eMail: tippelt@edu.lmu.de
- Katrin Toens**, Prof. Dr., Professorin für Politikwissenschaft an der Evangelischen Hochschule Freiburg, eMail: toens@eh-freiburg.de
- Stephanie Zuber**, Dipl.-Soz., wissenschaftliche Koordinatorin des Projekts „Frauen in der Spitzenforschung“, Universität Hamburg, eMail: stephanie.zuber@uni-hamburg.de

## Lieferbare Themenhefte

- Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulföderalismus* (2011, 217 S.; € 17,50)
- Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): *Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch* (2010, 216 S.; € 17,50)
- Georg Krücken / Gerd Grözinger (Hg.): *Innovation und Kreativität an Hochschulen* (2010, 211 S.; € 17,50)
- Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform* (2009, 215 S.; € 17,50)
- Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen* (2009, 203 S.; € 17,50)
- Robert D. Reisz / Manfred Stock (Hg.): *Private Hochschulen – Private Higher Education* (2008, 166 S.; € 17,50)
- Martin Winter: *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (2007, 218 S.; € 17,50)
- Peer Pasternack: *Forschungslandkarte Ostdeutschland*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler (Sonderband 2007, 299 S., € 17,50)
- Reinhard Kreckel / Peer Pasternack (Hg.): *10 Jahre HoF* (2007, 197 S., € 17,50)
- Karsten König (Hg.): *Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor* (2006, 201 S.; € 17,50)
- Georg Krücken (Hg.): *Universitäre Forschung im Wandel* (2006, 224 S.; € 17,50)
- Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa* (2005, 246 S.; € 17,50)
- Peer Pasternack (Hg.): *Konditionen des Studierens* (2004, 244 S.; € 17,50)
- Martin Winter (Hg.): *Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern* (2004, 254 S.; € 17,50)
- Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): *Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich* (2003, 282 S.; € 17,50)
- Barbara Kehm (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich* (2003, 268 S.; € 17,50)
- Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): *Szenarien der Hochschulentwicklung* (2002, 236 S.; € 17,50)

Bestellungen unter: [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)  
<http://www.die-hochschule.de>

*Schutzgebühren:* Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-. Privatabon-  
nentInnen € 19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

*Kündigungen:* Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgen-  
den Jahrgang.

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere AbonnentInnen da-  
rauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der  
Abonnementverwaltung maschinell gespeichert haben.

Kopiervorlage:

<b>Bestellung</b>	
Ich/wir bestelle/n:	
1. Einzelheft Nr. ....	€ 17,50
2. .... mal <i>die hochschule</i> im Jahresabonnement	à € 34,-
3. .... mal <i>die hochschule</i> im PrivatabonntInnen-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 gegen- über dem Anbieter nicht innerhalb von zehn Tagen (Poststempel) widerrufe.	
..... 2. Unterschrift	

Einzusenden an:  
Institut für Hochschulforschung, Vertrieb „die hochschule“,  
Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg



## Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“ / „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen nach der Föderalismusreform*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2011, 368 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2010, 547 S.

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 2009, 336 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 400 S.

Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 691 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

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 / Andrá 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.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/ DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 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: *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.

## HoF-Arbeitsberichte 2009-2011

- 5'11 Peer Pasternack: *HoF-Report 2006 – 2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg*. Unter Mitarbeit von Anke Burkhardt und Barbara Schnalzger. 90 S.
- 4'11 Anja Franz / Monique Lathan / Robert Schuster: *Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes*. 79 S.
- 3'11 Franz, Anja / Claudia Kieslich / Robert Schuster / Doreen Trümpler: *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform*, 85 S.
- 2'11 Johannes Keil / Peer Pasternack: *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik*, 139 S.
- 1'11 Daniel Hechler / Pasternack, Peer: *Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte*, 225 S.
- 4'10 Peer Pasternack: *Wissenschaft und Politik in der DDR. Rekonstruktion und Literaturbericht*, 79 S. ISBN 978-3-937573-23-6.
- 3'10 Irene Lischka / Rathmann, Annika / Reisz, Robert: *Studierendenmobilität – ost- und westdeutsche Bundesländer. Studie im Rahmen des Projekts „Föderalismus und Hochschulen*, 69 S.
- 2'10 Peer Pasternack / Schulze, Henning: *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung*, 76 S.
- 1'10 Martin Winter / Yvonne Anger: *Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie*, 310 S.
- 5'09 Robert Schuster: *Gleichstellungsarbeit an den Hochschulen Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens*, 70 S.
- 4'09 Manfred Stock: *Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Stand der Forschung und theoretisch-methodologische Vorüberlegungen für eine empirische Untersuchung*, unter Mitarbeit von Robert D. Reisz und Karsten König, 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 / Winter, Martin: *Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an ostdeutschen Hochschulen*, 44 S.
- 1'09 Martin Winter: *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*, 91 S.

*Peer Pasternack (Hrsg.)*

## **Hochschulen nach der Föderalismusreform**

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2011; 368 Seiten;  
ISBN 978-3-931982-67-6. € 29,80

Zwischen den Hochschulsystemen der deutschen Bundesländer bestehen traditionell deutliche Unterschiede hinsichtlich des Finanzierungsinputs und des Forschungsoutputs. Die Föderalismusreform 2006 hatte den Anspruch erhoben, wettbewerbsföderalistische Aspekte im Hochschulwesen zu stärken – und damit sowohl den herkömmlichen kooperativen Föderalismus als auch die aktive Beteiligung des Bundes an der Hochschulentwicklung in den Hintergrund treten zu lassen. Im hier vorliegenden Band werden die Länderdifferenzen vor allem in solchen Bereichen untersucht, in denen die Gestaltungschancen der Länder mit der Föderalismusreform gestärkt wurden: Hochschulsteuerung, Studienreform sowie Personal- und Karrierestrukturen.

Im Ergebnis zeigt sich: Wo es Differenzen zwischen den Ländern gibt und diese sich in jüngerer Zeit verstärkt haben, betrifft dies vorrangig solche Bereiche, die von der Föderalismusreform nur marginal oder gar nicht berührt wurden. Die Bereiche hingegen, in denen sich mit der Föderalismusreform 2006 den Ländern größere Gestaltungsspielräume eröffneten, sind eher durch Trends homogenisierender Entwicklungen – bei Abweichungen im Detail – gekennzeichnet. Insofern wurde und wird die Bedeutung der Föderalismusreform 2006 für den Hochschulbereich allgemein überschätzt.

