

# 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 Halle-Wittenberg, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg  
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: [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 978-3-937573-53-3

---

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens vor allem in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

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: [www.diehochschule.de](http://www.diehochschule.de) >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität ([www.hof.uni-halle.de](http://www.hof.uni-halle.de)). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ ([http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof\\_arbeitsberichte.htm](http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm)) und die Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews>.

*Abbildung vordere Umschlagseite: Oakoak „Die Schere“ („Les ciseaux“); [www.oakoak.fr](http://www.oakoak.fr)*

## **Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklung der Third Mission**

*Cort-Denis Hachmeister, Justus Henke,*

*Isabel Roessler, Sarah Schmid:*

Die Vermessung der Third Mission. Wege zu einer  
erweiterten Darstellung von Lehre und Forschung.....7

*Uwe Schneidewind:*

Die „Third Mission“ zur „First Mission“ machen? ..... 14

*Grit Würmseer:*

Third Mission als Auftrag für Universitäten? .....23

*Knut Koschatzky, Henning Kroll, Torben Schubert:*

Wie können Universitätsleitungen die regionale Verankerung von  
Hochschulen stärken? Die Rolle dezentraler und zentraler  
Entscheidungsprozesse .....32

*Karsten Altenschmidt, Jörg Miller:*

Service Learning – Ein Konzept für die dritte Mission .....40

*Isabel Roessler:*

Universities compared. Regionales Engagement und Wissenstransfer  
von Hochschulen im internationalen Vergleich .....52

*Justus Henke, Sarah Schmid:*

Perspektiven der Third Mission in der Hochschulkommunikation.  
Ergebnisse aus Fallstudien .....62

*Birge Wolf, Manfred Szerencsits, Hansjörg Gaus, Jürgen Heß:*

Evaluierung von gesellschaftlichen Leistungen der Forschung.  
Synergien mit der anwendungsorientierten Forschungsförderung .....76

*Sindy Duong, Cort-Denis Hachmeister,*

*Isabel Roessler, Christina Scholz:*

Facetten und Indikatoren für angewandte Forschung und  
Third Mission an HAW .....87

## **FORUM**

*Marcel Schütz, Heinke Rübken:*

Gallische Dörfer? Begründungsmuster und Handlungsstrategien  
bei der Erhaltung von Diplomstudiengängen ..... 100

*Katharina Mangold:*

Studieren nach stationärer Jugendhilfe. Herausforderungen von  
Care Leavern im Übergang an Hochschulen ..... 115

## **PUBLIKATIONEN**

*Peer Pasternack, Daniel Hechler:*

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945..... 131

**Autorinnen & Autoren** ..... 158



**Cort-Denis Hachmeister  
Justus Henke  
Isabel Roessler  
Sarah Schmid  
(Hrsg.)**

# **Gestaltende Hochschulen**

**Beiträge und Entwicklung der Third Mission**



# Die Vermessung der Third Mission

## Wege zu einer erweiterten Darstellung von Lehre und Forschung

**Cort-Denis Hachmeister**  
**Justus Henke**  
**Isabel Roessler**  
**Sarah Schmid**  
Halle-Wittenberg/Gütersloh

Der Aktivitätsbereich von Hochschulen lässt sich kaum noch auf die Kernmissionen Lehre und Forschung beschränken. Hochschulen prägen nicht mehr nur ihre Studierenden durch die Lehre und die „Scientific Community“ durch die Forschung. Sie produzieren – oftmals in Kooperation mit externen Akteuren – wertvolle Beiträge für die Gesellschaft. Aus Partnerschaften zwischen Hochschulen und Unternehmen, Forschungseinrichtungen oder zivilgesellschaftlichen Akteuren entstehen Innovationen, welche der Allgemeinheit zugutekommen.

Die Bevölkerung in den Sitzregionen der Hochschulen profitiert von ihren Leistungen (etwa Weiterbildungsangebote für Nichtstudierende oder offene Veranstaltungen) und ihrer Infrastruktur (etwa Bibliotheken und Museen). HochschulmitarbeiterInnen gestalten mit (Experten-)Wissen andere gesellschaftliche Bereiche mit, engagieren sich beispielsweise für die Regionalentwicklung und nehmen Fragestellungen aus der Gesellschaft auf. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden der Bevölkerung in der nahen Umgebung zugänglich gemacht, Studierende und Alumni wirken als kreativer Motor und beleben die Region durch Input in den kulturellen, politischen oder ökonomischen Bereich. Diese Leistungen von Hochschulen, die in wechselseitigem Austausch mit der Gesellschaft entstehen, können als Dritte Aufgabe – Third Mission – von Hochschulen begriffen werden.

Die Third Mission wird auch in Deutschland für die Hochschulen immer wichtiger. Die gleichzeitige Erfüllung aller drei akademischen „Missionen“ in ihren verschiedenen Facetten kann jedoch kaum durch jede einzelne Institution und schon gar nicht durch jede einzelne Sub-Einheit (Fachbereich/Studiengang) geleistet werden. Es ist daher notwendig, eine Vorstellung davon zu erhalten, welche Leistungen die Hochschulen genau in den drei Missionen erbringen (und welche nicht), um beispielsweise diese Kenntnis für eine gezielte Profilbildung und Ausdifferenzierung innerhalb des Hochschulsystems zu nutzen.

Dabei ist zu bedenken, dass die Definition und auch die ggf. daran anschließende Messung von unterschiedlichen Leistungen von Hochschulen im Rahmen des neuen Steuerungsmodells eine hohe Bedeutung erlangt hat, die vermutlich in Zukunft noch weiterwachsen wird. Stichworte sind hier Leistungstransparenz, Anreizsysteme, Qualitätsmanagement, Benchmarking oder Outputsteuerung. Im Hinblick auf die Leistungsmessung sind jedoch insbesondere zwei Defizite zu konstatieren:

1. Die bislang vorherrschende Verwendung von zu einfachen, zu einheitlichen Modellen der Leistung und ihrer Bewertung: Da Hochschulen mittelfristig versuchen werden, diese Parameter zu optimieren und andere Leistungsdimensionen vernachlässigen, führt dies zu einer Vereinheitlichung und damit Verarmung des Leistungsgeschehens und der Hochschullandschaft. Was nicht „zählt“, wird tendenziell unterlassen. Eine Ausdifferenzierung und Stärkung atypischer Profile wird nur dann befördert, wenn die Leistungsmessung die unterschiedlichen Profile und Schwerpunktsetzungen der Hochschulen abbilden kann.
2. Die fehlende Operationalisierung von Third-Mission-Leistungen in den bisherigen Systemen der Leistungsmessung: Die Vielfalt der möglichen Leistungsziele innerhalb dieser Oberbegriffe wurde bislang kaum betrachtet. Diese Zielppluralität könnte etwa im Rahmen der Idee einer „Vielfältigen Exzellenz“ sichtbar gemacht werden.

Durch die vorliegende Betrachtung der Third Mission soll ein Beitrag dazu geleistet werden, die genannten Defizite abzubauen. Dadurch wird die dritte Mission der Hochschulen wahrnehmbar. Das Ergebnis ist eine Sensibilisierung der Hochschulen, aber auch der Zivilgesellschaft, der Wirtschaft und der Politik für diese besondere und wichtige hochschulische Leistungsform in Deutschland.

## **Entwicklungsthemen der Third Mission**

Thematischer Schwerpunkt des ersten Teils dieses Sammelbands ist die Rolle der Third Mission im Hochschulsystem. Hier wird auf veränderte Rahmenbedingungen des Wissenschaftssystems abgehoben, die eine größere Resonanzfähigkeit der Hochschulen erforderlich macht, und diese an einigen konkreten Beispielen veranschaulicht.

*Uwe Schneidewind* erörtert in seinem Beitrag, wie eine Aufwertung der Third Mission zur „First Mission“ zur Belebung der Hochschullandschaft beitragen würde. Die bestehende Marginalisierung der Third Mis-

sion sieht er in der Dominanz der bisherigen Mission Forschung begründet, die sich durch ihre Selbstreferenzialität eher von der Gesellschaft entferne anstatt sich ihr anzunähern. Dass eine Umkehr dieser Inside-out-Logik in eine Outside-in-Logik nicht zur Überforderung des Wissenschaftssystems führen muss, begründet Schneidewind damit, dass sich insbesondere in den Gesundheits- und Ingenieurwissenschaften schon heute konsequent hohe wissenschaftliche Reputation und Orientierung an gesellschaftlichen Ansprüchen miteinander vereinen lassen.

Zudem werde das Wissenschaftssystem durch die nicht intendierten ökologischen und sozialen Nebenwirkungen der Wissensgesellschaft angetrieben, welche im Wissenschaftssystem Reflexivität erzeugen könnten. Insofern fordert er einen Ausbau transdisziplinärer Wissensproduktion als Ansatz zur Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen. In der Lehre sollten diese zum Ausgangspunkt problemorientierten Lernens aufgewertet werden und somit ebenso transdisziplinäre Perspektiven eröffnen. Diese Perspektiverweiterung versteht Schneidewind als Chance für das Hochschulsystem.

Im Beitrag von *Grit Würmseer* wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern Third Mission auch ein Entwicklungsthema für Universitäten ist. Die Anwendungs- und Praxisbezüge der Third Mission legten zwar nahe, dass sich primär Hochschulen für angewandte Wissenschaften damit befassen, allerdings fasst Würmseer Third Mission weiter: als normative Leitidee der Bildung durch Wissenschaft.

Hier beobachtet sie zunächst einen scheinbaren Widerspruch zwischen Humboldts Idee der zweckfreien Wissenschaft und dem Ziel, Wissenschaft gesellschaftlich nutzbar zu machen. Sie fragt, ob die Third Mission nicht auch beide Ansprüche miteinander vereinbaren könne. Dies gelinge dann, wenn Strukturen vorhanden seien, die eine kritische Reflexion gesellschaftlicher Herausforderungen sowie den Austausch mit externen Akteuren im Rahmen der Wissensproduktion anregen.

Als Beispiele führt sie die verstärkte Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Öffentlichkeit sowie die Einbeziehung wissenschaftsexterner Erfahrungen in die Wissensproduktion an. Dies stehe nicht im Widerspruch zum Humboldt'schen Ideal von der Freiheit der Wissenschaft. Für die Lehre bedeute Third Mission nicht, sich an externen Bedarfen auszurichten, sondern Studierende mit Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein auszustatten. Wenn sich Universitäten folglich als strategischer Akteur erwiesen, gelinge die Bewahrung wissenschaftlicher Freiheit und gleichzeitiger Erzeugung von Resonanzfähigkeit.

Welche Rolle Universitätsleitungen in Bezug auf die Stärkung regionaler Zusammenarbeit einnehmen können, wird in dem Artikel von *Knut*

*Koschatzky, Henning Kroll* und *Torben Schubert* beleuchtet. Hierbei kommt dem Umstand besondere Bedeutung zu, dass die Leitungsebene der Hochschule deutlich weniger Durchgriffsrechte hat als die von Unternehmen oder anderen staatlichen Einrichtungen. Insofern könne eine Strategie zur Erschließung regionaler Potenziale kaum auf zentral gesteuerten Prozessen aufbauen, sondern müsse eher auf emergente Prozesse auf der Ebene der WissenschaftlerInnen zielen, d.h. dezentral angelegt sein.

Mehr noch als Universitätsleitungen besäßen indes externe Förderangebote Anreizwirkung für eine intensivere Regionalaktivität. Neben dezentraler Steuerung schlagen die Autoren drei Typen von institutsübergreifenden Allianzen vor, mit denen Universitätsleitungen die regionale Zusammenarbeit fördern könnten: Innovations-Inkubatoren, Allianzen mit regionalen Partnern und einem Forschungscampus. Wichtigstes Argument für die zentrale Koordinierung durch die Leitungsebene sei, dass sich erst dadurch die Größenvorteile ergeben würden, die eine effektive regionale Vernetzung ermöglichen.

Eine besondere Form von Verbindung der Hochschule mit der (regionalen) Zivilgesellschaft im Bereich Third Mission ist Service Learning: Studierende bearbeiten konkrete Bedarfe gemeinnütziger Organisationen oder von Individuen im Rahmen ihres Studiums. Die Autoren *Karsten Alteschmidt* und *Jörg Miller* setzen sich bereits seit über 10 Jahren mit dem Thema Service Learning im eigens hierfür geschaffenen Zentrum UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen auseinander und bringen diese Erfahrung auch im Netzwerk „Bildung durch Verantwortung“ ein. Sie zeigen mehrere Perspektiven auf das Thema auf: als wertvolles didaktisches Konzept, als Initiator gesellschaftlichen Engagements von Hochschulen und als Verbindungsglied zur Zivilgesellschaft. Durch dieses gesellschaftliche Engagement sei es auch möglich, dass die Hochschulen Service Learning im Rahmen einer Third-Mission-Strategie zum Bestandteil eines identitätsstiftenden Gesamtkonzepts machen.

## **Messungs- und Bewertungsaspekte der Third Mission**

Der zweite Teil dieses Bandes nimmt die Sichtbarmachung der Third Mission von Hochschulen stärker in den Blick. Insbesondere werden Möglichkeiten sondiert, die Leistungen besser zu dokumentieren und für Bewertungen zugänglich zu machen.

In dem umfangreichen Projekt „U-Multirank“ werden Leistungen von Hochschulen nicht nur in den Bereichen Lehre und Forschung, sondern auch in einzelnen Third-Mission-Bereichen bemessen und dargestellt.

*Isabel Roessler* beschreibt die Vorgehensweise und die Inhalte dieses etwas anderen Hochschulrankings, welches online Informationen zu über 1.300 Hochschulen und zahlreichen ihrer Fachbereiche präsentiert. Im Third-Mission-Bereich wird die Performanz der Hochschulen in den Teilbereichen „Regionales Engagement und Wissenstransfer“ anhand von Indikatoren dargestellt. Die Bereiche werden für jede Hochschule neben den Leistungsbereichen Lehre, Forschung und internationale Orientierung abgebildet, wodurch bestehende Stärken oder Schwerpunkte der Hochschulen sichtbar werden sollen.

Auch für die Fächerebene der Hochschulen bietet das Ranking Indikatoren an, um die Performanz in unterschiedlichen Feldern abzubilden. Das Projekt zielt damit auf eine neue, übersichtliche Darstellung/Repräsentation hochschulischer Leistungsbereiche. Gezeigt werden soll damit, dass sich Hochschulen durchaus unterschiedliche Schwerpunkte setzen und individuelle Profile haben, die allein mit den Kernleistungsbereichen Lehre und Forschung nicht hinreichend beschrieben werden können. Die Präsentation gibt – so die Autorin – allen Hochschulen die Möglichkeit, sich durch Profilierung in anderen Bereichen gegenüber den oftmals unerreichtbaren Spitzenreitern der Forschungsrankings positionieren zu können.

Im Beitrag von *Justus Henke* und *Sarah Schmid* werden die unterschiedliche Berichtspraxis im Hinblick auf verschiedene Teilaspekte der Third Mission näher untersucht und auf Basis von Fallstudienbefragungen Möglichkeiten einer besseren Hochschulkommunikation sondiert. Kennzeichnend sei hierbei, dass Inhalte aus dem Bereich Weiterbildung sehr häufig, dem Bereich Wissenstransfer zumindest bei Drittmittelprojekten häufig und Inhalte aus dem Bereich gesellschaftliches Engagement nur sehr lückenhaft in der Hochschulkommunikation auftauchten. Nicht selten sei es im letzteren Bereich vom Zufall abhängig, ob über diese Aktivitäten berichtet werde oder nicht.

Eine Verbesserung und Erleichterung der Kommunikation sei aber nicht nur eine organisatorische Frage, denn bestehende fragmentierte technische Strukturen erschwerten ohnehin schon die Wissenschaftsdokumentation und Öffentlichkeitsarbeit. Lösungsansätze, die aus den Befragungen in mehreren Hochschulen herausgearbeitet wurden, weisen in Richtung kompetenzadäquater Arbeitsteilung zwischen Presseabteilung, Fachbereichen und WissenschaftlerInnen in Verbindung mit einer generellen Vereinfachung der Informationserhebung. Zudem sollten vorhandene technische Strukturen so genutzt bzw. angepasst werden, dass ein Datenaustausch erleichtert wird. Langfristig sollten alle relevanten Leis-

tungsprozesse, einschließlich der Third Mission, in einem integrierten Campus-Management-System zusammengeführt werden.

Wie man die Bewertung gesellschaftlicher Auswirkungen anwendungsorientierter Forschung verbessern kann, wird im Beitrag von *Birge Wolf*, *Manfred Szerencsits*, *Hansjörg Gaus* und *Jürgen Heß* erörtert. Ausgangspunkt ist hier eine doppelte Herausforderung: Einerseits werde der gesellschaftliche Impact von Forschungsvorhaben erst mit zeitlicher Verzögerung und damit jenseits des Projekthorizonts messbar. Zum anderen würden leicht zugängliche Daten wie Publikations- und Zitationsindices der Komplexität gesellschaftlicher Auswirkungen nicht gerecht.

Die AutorInnen schlagen hier ein von den jeweiligen Forschungsförderern organisiertes, nachgelagertes Evaluationsverfahren vor, das insbesondere auch die Stakeholder-Perspektive berücksichtigt. In einem solchen Verfahren führen die Förderer bereits während der Förderphase ein Forschungsinformationssystem ein, das mit projektrelevanten Daten und später auch mit Evaluationsergebnissen zu befüllen ist. Die Evaluationen sollten für alle Projekte durch unabhängige GutachterInnen drei Jahre nach Projektende erfolgen. Der Aufwand einer solchen Impact-Messung rentiere sich dann, wenn deren Ergebnisse im Wissenschaftssystem Relevanz für die Reputationszuweisung- und Qualitätssicherung gewinnen und damit wissenschaftsinterne Anreize für gesellschaftliche Leistungen erzeugen würden.

In ihrem Beitrag entwickeln *Sindy Duong*, *Cort-Denis Hachmeister*, *Isabel Roessler* und *Christina Scholz* einen Katalog von Facetten und Indikatoren für angewandte Forschung und Third Mission. Ganz bewusst wurde der Blick auf Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) gerichtet, da für diese im Vergleich mit den Universitäten weniger etablierte Indikatoren für die Bewertung von Forschungsleistungen vorhanden sind.

Die AutorInnen möchten durch die Fokussierung auf angewandte Forschung und (forschungsbezogene) Third Mission diese Bewertungslücke schließen. Hierfür wurden zunächst für HAW spezifische Aktivitäten erhoben, systematisiert und die so herausgearbeiteten „Facetten von angewandter Forschung und Third Mission“ anschließend von ExpertInnen sowie Hochschulleitungen auf ihre Eignung für die Beschreibung von Leistungen von HAW hin bewertet. Daraus wurde ein prozessorientierter Indikatorenkatalog zur Messung der Facetten von Third Mission entwickelt und die Datenlage sondiert. Insbesondere notwendige Inputgrößen zur Erbringung der Leistungen seien mit vorhandenen Daten bereits heute gut abbildbar. Im Hinblick auf Aktivitäten und deren Resultate und Folgen stelle sich die Situation weitaus schwieriger dar, sodass zumindest

derzeit nur eingeschränkt Daten für die Bildung der entsprechenden Indikatoren an den Hochschulen vorliegen würden.

# Die „Third Mission“ zur „First Mission“ machen?

**Uwe Schneidewind**  
Wuppertal

Die „Third Mission“ wird aktuell als ergänzende Hochschulaufgabe neu entdeckt. In ihrer Bedeutung und Reputation steht sie aber klar hinter der „First Mission“ Forschung und der „Second Mission“ Lehre. Sie soll das Aufgabenspektrum von Hochschulen eher abrunden. Was würde es bedeuten, wenn man

die „Third Mission“ als „First Mission“ denkt, d.h. auch die Aufgaben von Forschung und Lehre konsequent aus der Perspektive der gesellschaftlichen Funktion von Hochschulen entwickelt? Die These dieses Beitrages lautet: Damit wäre ein erhebliches Belebungsprogramm für die Hochschullandschaft verbunden. Es lohnt daher, eine stärkere Third Mission-Orientierung des Hochschulsystems voranzutreiben.

## **„First“, „Second“ und „Third“-Mission – Rekonstruktion einer eingefahrenen Selbstbeschreibung des Hochschulsystems**

Die Ordnung von Missionen und Hochschulen entlang einer ordinalen Skala ist bezeichnend für die aktuelle Selbstbeschreibung des Hochschulsystems: Forschung steht an der ersten Stelle dieser Skala. Nicht nur Universitäten, sondern zunehmend auch Fachhochschulen definieren sich zu allererst als Forschungseinrichtungen. Denn nur mit hervorragender Forschung lässt sich heute im Wissenschaftssystem Reputation gewinnen und letztlich auch die Karriere als HochschullehrerIn vorantreiben. Die Ausdifferenzierung des Hochschulsystems erfolgt daher heute auch fast ausschließlich vertikal, d.h. nach der Rangfolge der Forschungsleistungen. DFG-Rankings und die konkrete Ausgestaltung der Exzellenzinitiative haben diese Orientierung im Hochschulsystem noch weiter verstärkt.

Die Folgen für die Lehre sind weitgehend. Engagement für die Lehre ist für viele Hochschullehrende ein Zusatzaufwand, der in (zeitlicher) Konkurrenz zur Forschungsarbeit steht und in der Regel kaum mit Reputation verbunden ist. Exzellente Lehre kann niemals Defizite in den Forschungsleistungen, z.B. im Rahmen von Berufungschancen, kompensie-

ren. Auch die milliardenschweren Programme des Hochschulpaktes zur Hochschullehre haben an diesem Anreiz- und Reputationsgefälle kaum etwas verändern können, da gleichzeitig ein erheblicher Anstieg der Studierendenzahlen erfolgte. Bisher hat das deutsche Hochschulsystem konsequente Schritte wie z.B. in den Niederlanden gescheut, die Mittelzuweisungen an Fakultäten und Instituten gleichberechtigt nach Forschungs- und Lehrleistungen vorzunehmen. Dennoch drückt sich die politisch zugewiesene Bedeutung der „zweiten Mission“ Lehre in den erheblichen Finanzzuwächsen aus.

Die „dritte Mission“, nämlich die gesellschaftliche Verpflichtung der Hochschulen, kommt vor dem Hintergrund dann tatsächlich als eine Art Restgröße daher. Weil in den letzten Jahren die gesellschaftlichen Anforderungen an die Hochschulen deutlicher von unterschiedlichen Anspruchsgruppen artikuliert wurden – ob von örtlichen IHKs oder auch nationalen Umweltverbänden und zivilgesellschaftlichen Organisationen (vgl. z.B. BUND 2012) – mussten die Hochschulen reagieren und hat sich hier einiges getan.

Heute findet sich unter der Third Mission eine bunte Mischung von offenen Hochschultagen, Kinderuniversitäten, vom Technologie-Transfer bis zum Service-Learning (vgl. zum Versuch der Systematisierung dieser Ansätze Stifterverband 2016). Es gibt kaum noch eine Hochschule, die sich nicht zur engen Verbindung mit ihrer Sitzregion oder -Stadt bekennt. Die Third Mission bleibt dennoch ein Zusatzengagement, das in Festansprachen einen gesicherten Platz hat, sich aber kaum in relevanten Mittelzuweisungen niederschlägt oder mit belastbaren Zielgrößen in die Zielvereinbarungen von Hochschulen mit ihren Wissenschaftsministerien eingeht. Teilweise führt die von außen an die Hochschulen herangetragene Forderung nach einer stärkeren gesellschaftlichen Orientierung angesichts der gewachsenen Anforderungen in Forschung und Lehre sogar zu aktiven Abwehrreaktionen im Sinne eines „Nicht auch das noch“ (vgl. exemplarisch Grefe/Sentker 2014).

### *Zur strukturierenden Dominanz von Forschungseigenlogiken im Hochschulsystem*

Diese klare Reihenfolge und Marginalisierung der Third Mission hängt unmittelbar mit der Dominanz der „First Mission“ zusammen. Der Fokus auf Forschung erzeugt aufgrund der Logik des heutigen Forschungssystems automatisch eine Selbstreferentialität. Diese entfernt Hochschulen zwangsläufig eher von ihrem gesellschaftlichen Umfeld als dass sie es ihm näher bringt. Das „Inside“, d.h. die Binnenlogik einzelner Diszipli-

nen, schränkt oft erheblich ein, was im „Outside“ (der Gesellschaft) Resonanz und Orientierung erzielen kann.

Forschungsexzellenz entsteht durch methodische Rigorosität, die in den jeweiligen disziplinären Fach-Communities definiert wird. Gesellschaftliche Relevanz von Forschung schadet im besten Falle nicht, kann aber nie fehlende fachdisziplinäre Reputation kompensieren. Daher ist es heute in vielen Fächern möglich, eine erfolgreiche wissenschaftliche Karriere mit wissenschaftlichen Arbeiten zu machen, die von nur wenigen „Peers“ der eigenen Fach-Community überhaupt rezipiert, aber für methodisch gut befunden werden, selbst wenn diese Forschung keinerlei gesellschaftliche Relevanz erkennen oder erwarten lässt. Selbst Fächer wie die Wirtschaftswissenschaften, von denen eigentlich innovative Antworten für die sich in erheblichen Umbruch befindlichen Wohlstandsgesellschaften erhofft werden, glänzen derzeit durch eine Verfeinerung ihrer mathematisch-experimentellen Methoden bei abnehmender gesellschaftlicher Relevanz der von ihnen gestellten Fragen und gegebenen Antworten.

Die strukturellen Folgen dieser Dominanz sind fatal: Sie wirken sich nicht nur beschränkend auf die individuellen Entwicklungsprofile von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus, sondern genauso in Richtung einer Homogenisierung von Hochschulprofilen. Dass die seit Jahren eingeforderte horizontale, d.h. an unterscheidbaren Profilen ausgerichtete Differenzierung des Hochschulsystems nicht stattgefunden hat, sondern sich fast alle Hochschulen im Wesentlichen entlang von Forschungsexzellenz ausrichten, hat genau damit zu tun.

Führende Vertreter des Wissenschaftssystems argumentieren, dass das auch kaum anders sein kann und darf (vgl. Strohschneider 2014): In ausdifferenzierten modernen Gesellschaften erfüllt das Subsystem Wissenschaft durch die konsequente Orientierung an seiner Leitdifferenz wahr/falsch und dem Negieren gesellschaftlicher Relevanz oder gar von gesellschaftlichen Gestaltungsansprüchen gerade seine gesellschaftliche Funktion. Nur durch die konsequente Konzentration kann Wissenschaft gesellschaftlicher Innovationsmotor und gesellschaftliches Korrektiv sein. Alle weitergehenden Anforderungen hießen das Wissenschaftssystem gesellschaftlich und politisch zu überfordern.

In zweierlei Hinsicht scheint diese Position fragwürdig und lediglich einer vereinfachten Legitimation und Stabilisierung des Status Quo zu dienen:

- Denn natürlich gibt es heute schon relevante und mit hoher Reputation ausgestattete Bereiche des Wissenschaftssystems, die einer konsequenten „Outside-in“-Perspektive folgen, d.h. die ihre Forschungspro-

grammatiken an gesellschaftlichen Ansprüchen orientieren. Hierzu gehören insbesondere die Medizin und die Ingenieurwissenschaften. Diese Fächer sind auch in ihrer Grundlagenforschung an konkreten Gesundheits- und technologischen Herausforderungen orientiert (vgl. auch Grunwald 2015).

■ Binnenwissenschaftlich treten dadurch interessante Effekte auf: Der Grad interdisziplinärer Kooperation ist in diesen Fächern besonders hoch, weil erst die gelungene disziplinen-übergreifende Kooperation relevante Forschungsergebnisse verspricht. Relativiert werden diese Erfolge aber durch die Tatsache, dass das gesellschaftliche Interessensspektrum, das der Treiber und Motor für die entsprechenden Forschungsanstrengungen ist, eingeschränkt bleibt: Gesellschaftsorientierung reduziert sich in den meisten Fällen auf ökonomische Verwertbarkeit. Gesellschaftsorientierte Wissenschaft wird durch Unternehmen, aber auch durch den Staat – ob auf europäischer oder nationaler Ebene – besonders dort massiv eingefordert und gefördert, wo sie der Steigerung wirtschaftlicher Innovations- und Wettbewerbsorientierung dient. Ein offenes Bekenntnis zu einer umfassenden Gesellschaftsorientierung von Wissenschaft hätte den Effekt, dass auch andere wie z.B. ökologische, soziale und gesellschaftliche Ansprüche und Gestaltungsinteressen in die Debatte um die Ausrichtung von Forschung legitimiert Eingang finden könnten.

■ In modernen Wissensgesellschaften kommt der wissenschaftlichen Wissensproduktion mehr als nur eine Subsystemfunktion zu (vgl. zur dieser Argumentation Schneidewind 2015): Moderne ausdifferenzierte Wissensgesellschaften sind Nebenfolgendesellschaften (Beck/Giddens/Lash 1996). Sie werden immer stärker durch die unbeabsichtigten ökologischen, sozialen und gesellschaftlichen Nebenfolgen ihrer ausdifferenzierten Organisationslogik angetrieben.

■ Vor dem Hintergrund kommt subsystem-übergreifenden integrierenden Institutionen der „Reflexivität“, der „Steigerung der Partizipation und Selbstorganisation“, des „Machtausgleichs“ und der umfassenden technischen, insbesondere aber auch sozialen „Innovation“ eine zentrale Bedeutung zu. Wissenschaft und insbesondere Hochschulen besitzen das Potenzial, eine solche Integrationsfunktion in modernen Wissensgesellschaften auszufüllen (vgl. Schneidewind/Singer-Brodowski 2014: 87 ff.).

■ Besonders die Dimension der gesellschaftlichen „Reflexivität“ hat eine zentrale Bedeutung. Wissenschaft muss in einer Gesellschaft, die wissenschaftsgetrieben ihre technologischen Möglichkeiten immer mehr ausweitet, früh Plattform für den kritischen Diskurs über die Nebenfolgen neuer Technologien und über gesellschaftliche Möglichkeitsräume sein.

■ Dieser kritischen Funktion kann sie nur in einem transdisziplinären, nicht in einem allein disziplinären beschränkten Modus gerecht werden (vgl. Jahn 2013). Die Selbstbeschränkung von Wissenschaft und Hochschulen auf fachdisziplinäre Eigenlogiken der Wissensproduktion wird der Aufgabe von Wissenschaft in ausdifferenzierten Wissensgesellschaften alleine daher nicht mehr gerecht. Vielmehr bedarf es hier eines neuen „Vertrages zwischen Wissenschaft und Gesellschaft“ (WBGU 2011: 342, Demerit 2000).

### **"Third Mission zur First Mission machen" – Konturen eines belebenden Perspektivwechsels**

Was heißt es nun, die „Third Mission“ zur „First Mission“ zu machen? Dahinter steckt ein radikaler Perspektivwechsel: Die Wissensproduktionsprozesse an einer Hochschule, sowohl in der Forschung als auch in der Lehre, werden dabei konsequent von gesellschaftlichen Herausforderungen her gedacht.

#### *Vom Inside-out zum Outside-in*

Forschungs- und Bildungsthemen werden aus der Perspektive von gesellschaftlichen Herausforderungen her definiert. Fragen des Klimawandels und ökologischer Veränderungen, sozialer Gerechtigkeit, der Gesundheit in alternden Gesellschaften, der Integration von Flüchtlingen sind in einer Wissensgesellschaft nicht ohne angemessene Prozesse der wissenschaftlichen Wissensproduktion und Bildung zu bewältigen. Die Vielfalt der Herausforderungen bildet einen gewaltigen Fundus an Einzelthemen und disziplinären Zugängen.

Der Charme des Perspektivwechsels liegt aber darin, dass er Wissenschaft eine erweiterte Rolle im gesellschaftlichen Kontext gibt. Gesellschaftsorientierung wird nicht auf die Ersatzbank einer „Third Mission“ verbannt, sondern wird zum integralen Prinzip der Forschungs- und Bildungsprozesse.

Gesellschaftliche Herausforderungen in modernen Wissensgesellschaften sind nicht ohne wissenschaftliche Wissensproduktion zu denken. Dass dieses nicht nur eine erweiterte Interaktion von Wissenschaft und Gesellschaft bedingt, sondern auch den Forschungs- und Lehrprozessen in Hochschulen selber gut tut, sei im Folgenden illustriert.

## *Implikationen für die Forschung*

Der heutige Hochschulalltag ist in aller Regel durch eine lose Ko-Existenz der unterschiedlichen Fächer und Fakultäten geprägt. Eine intensive interdisziplinäre Kooperation, wie sie z.B. in Sonderforschungsbereichen praktiziert wird, beschränkt sich in aller Regel auf nah beieinander liegende Disziplinen und Forschungsgebiete. Die oben skizzierte Eigenlogik des Forschungssystems und die Realität der Förderentscheidungen z.B. in den Fachausschüssen der Deutschen Forschungsgemeinschaft macht dies auch leicht erklärbar. Insbesondere der Brückenschlag über die Grenzen von Natur- und Technikwissenschaften auf der einen sowie von Geistes- und Sozialwissenschaften auf der anderen Seite bleibt in den meisten Hochschulen eine große Herausforderung. Viele gesellschaftliche Herausforderungen wie z.B. die Zukunft der Informationsgesellschaft, die Perspektiven der Hochleistungsmedizin oder die Lösung der Klimafrage liegen aber genau in diesem Zwischenbereich.

Was hier gefordert ist, sind Prozesse der transdisziplinären Wissensproduktion. Diese nehmen von gesellschaftlichen Herausforderungen ihren Ausgangspunkt und beziehen neben dem Wissen unterschiedlicher Disziplinen auch das Wissen von Akteuren mit ein. Dabei hat die Praxis und Methodenentwicklung transdisziplinärer Forschung der letzten 20 Jahre gezeigt, dass solche „transdisziplinären Prozesse“ (Scholz 2011) nicht mit der Erodierung disziplinärer methodischer Standards und schon praktizierter Formen der Interdisziplinarität einhergehen. Transdisziplinäre Prozesse schaffen vielmehr einen Rahmen dafür, wie sich disziplinäre und interdisziplinäre Exzellenz in neue Formen der Wissensproduktion einbetten.

Im Kern geht es darum, dass wissenschaftliche Wissensbestände auf Augenhöhe mit Wissensbeständen aus der gesellschaftlichen Praxis verbunden werden (vgl. Scholz 2011, Jahn u.a. 2012) – und damit transdisziplinäre Forschung bereits im Forschungsprozess den Anspruch einer „Third Mission“ erfüllt. In diesem Rahmen entsteht dann „sozial robustes Wissen“ (Nowotny 2000), d.h. Wissen, das sowohl für den wissenschaftlichen Diskurs anschlussfähig ist, aber gleichzeitig Orientierung für gestaltende Akteure im Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen bietet.

Gesellschaftliche Herausforderungen werden in diesem Sinne „Boundary Objects“ für Wissensproduktionsprozesse. Sie sind damit nichts Wissenschaftsfremdes, sondern ein Katalysator für eine Wissenschaft, die einer zu engen disziplinären Selbstbeschränkung entkommen und unterschiedliche Wissensbestände aufeinander beziehen möchte.

## *Implikationen für die Lehre*

Gleiches gilt für Bildungs- und Lehrprozesse. Viele Studierende werden für ein Studium motiviert, weil sie Orientierung und Kompetenzen in für sie relevanten systemischen und gesellschaftlichen Fragestellungen suchen: Wie kann ich – als Arzt – zur Gesundheit von Menschen beitragen? Wie leiste ich als Juristin einen Beitrag zu mehr Gerechtigkeit? Wie lässt sich das Klimaproblem lösen? Wie funktioniert Ökonomie und was sind die Grundlagen für eine gerechte Weltwirtschaft?

Diese komplexen Fragestellungen brauchen die Tiefe von disziplinären und methodisch geschulten Zugängen. Dies ist keine Frage und ein wichtiges Ausbildungsziel von Hochschulbildung. Wenn jedoch die ursprüngliche Fragestellung und Motivation irgendwann hinter isolierten methodischen und disziplinären Selbstbeschränkungen verloren geht, dann ist das eigentliche (Aus-)Bildungsziel einer Hochschulausbildung verfehlt.

Dies erklärt die Bedeutung von problemorientierten und projektbezogenen Lernformen. Die didaktischen Erfahrungen und viele Modellstudiengänge, wie sie z.B. in Fächern wie der Medizin entstanden sind, zeigen, dass die Problemorientierung auch die Motivation zu vertiefter disziplinärer Auseinandersetzung schafft.

Die Third Mission, d.h. die Gesellschaftsorientierung auch zum Kompass für die Lehre an Hochschulen zu machen, bedeutet genau dies: Gesellschaftliche Herausforderungen als Orientierungspunkt für problemorientierte Bildungs- und Lernprozesse zu nutzen. Dies ermöglicht Bildungsprozesse, die nicht nur die disziplinäre Perspektiven von Studierenden erweitern, sondern ihnen im Sinne einer „transformativen Bildung“ bzw. eines „transformativen Lernens“ (vgl. exemplarisch Illeris 2013, zum Überblick Singer-Brodowski 2016) auch Lernerfahrungen der Selbsttransformation ermöglichen.

Ansätze wie das „Service Learning“ (vgl. zum Überblick Backhaus-Maul/Roth 2013) sind Zugänge, die genau diese Elemente miteinander verbinden. Sie führen heute noch ein Nischendasein, könnten künftig aber zu einem zentralen Baustein für Hochschulbildungsprozesse in fast allen Fächern sein. Denn sowohl Mediziner als auch Ingenieurinnen, Wirtschaftswissenschaftlicher oder Sozialwissenschaftlerinnen finden in ihrem unmittelbaren gesellschaftlichen Umfeld vielfältige Fragestellungen, die Ausgangspunkt von Bildungsprozessen sind, die nicht nur der eigenen konzeptionellen und methodischen kognitiven Entwicklung dienen, sondern auch wichtige gesellschaftliche Veränderungen auslösen.

## Einige Konsequenzen für die weitere Hochschulentwicklung

Was wären mögliche Konsequenzen für die weitere Entwicklung des Hochschulsystems, würde der Impuls aufgegriffen werden, die „Third Mission“ im oben genannten Sinne konsequent zur „First Mission“ zu machen?

■ In einer solchen Orientierung steckt ein großes Potenzial für die Positionierung von Hochschulen in der Gesellschaft – gerade angesichts prekärer werdender öffentlicher (Landes-)Haushalte. Dem Anspruch großer Forschungsgemeinschaften – wie der Helmholtz-Gemeinschaft –, der systematische Umgang mit Wissensprozessen zu großen gesellschaftlichen Herausforderungen sei nur außeruniversitär möglich, würde ein kraftvoller Akzent entgegengesetzt werden.

■ In einer Third Mission-Orientierung steckt eine große Chance, mit einer horizontalen Differenzierung im Wissenschaftssystem Ernst zu machen. Gesellschaftsorientierung gibt die Prinzipien von klassischer Forschungs- und Bildungsexzellenz nicht auf, ordnet sie aber in einen neuen Rahmen und veränderte Wissensprozesse ein. Damit entsteht eine Profilierungschance für eine große Zahl von Hochschulen.

■ Dafür ist es aber zentral, dass für Hochschulen Räume geschaffen werden, diese neuen Logiken konsequent durchzudeklinieren und damit ein erweitertes Exzellenzverständnis einer gesellschafts-orientierten Hochschule zu schaffen. Nur so werden sich die entsprechenden Qualitäts-, Anreiz- und Reputationsmechanismen im Hochschulsystem wirklich ausbilden. Eine Weiterentwicklung der Exzellenzinitiative und ihrer Selektionskriterien wäre hierfür ein hervorragender Rahmen (gewesen).

Gesellschaftsorientierung ist keine Absage an hervorragende Forschung und Lehre an Hochschulen. Ganz im Gegenteil: Sie ist eine Perspektiverweiterung und eine Chance für die künftige Entwicklung des Hochschulsystems. Daher sollte es vermehrt den Mut geben, die „Third Mission“ konsequent zur „First Mission“ von Hochschulen zu machen.

### Literatur

- Backhaus-Maul, Holger/Christiane Roth (2013): Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Beck, Ulrich/Anthony Giddens/Scott Lash (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- BUND, Bund für Umwelt und Naturschutz (2012): Nachhaltige Wissenschaft. Plädoyer für eine Wissenschaft für und mit der Gesellschaft (BUND Diskussionspapier). Berlin
- Demeritt, David (2000): The new social contract for science. Accountability, relevance, and value in US and UK science and research policy, in: *Antipode* 32:3, 2000, S. 308–329
- Grefe, Christiane/Andreas Sentker (2014): Streit ums Mitspracherecht. Interview mit Günter Stock und Uwe Schneidewind, in: *Die ZEIT* vom 18.9.2014
- Grunwald, Armin (2015): Transformative Wissenschaft – eine neue Ordnung im Wissenschaftsbetrieb?, in: *GAIA* 24/1 (2015), S. 17–20
- Illeris, Knud (2013): *Transformative learning and identity*. Abingdon: Routledge
- Jahn, Thomas (2013): Wissenschaft für eine nachhaltige Entwicklung braucht eine kritische Orientierung, in: *GAIA* 22/1 (2013), S. 29–33
- Jahn, Thomas/Matthias Bergmann/Florian Keil (2012): Transdisciplinarity: Between mainstreaming and marginalization, in: *Ecological Economics* 79 (2012), S. 1–10
- Nowotny, Helga (2000): Sozial robustes Wissen und nachhaltige Entwicklung, in: *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society* 9, 1, 1-2(2)
- Schneidewind, Uwe/Mandy Singer-Brodowski (2014): *Transformative Wissenschaft*. 2. Auflage. Marburg: Metropolis-Verlag
- Schneidewind, Uwe (2015): Transformative Wissenschaft – Motor für gute Wissenschaft und lebendige Demokratie, in: *GAIA* 24/2 (2015), S. 88 – 91
- Scholz, Roland (2011): *Environmental literacy in science and society. From knowledge to decisions*. New York: Cambridge University Press
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): *Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE*. Erscheint in: *Jahrbuch BNE*
- Stifterverband (2016): *Transfer-Audit. Ein Service zur Weiterentwicklung der Kooperationsstrategien von Hochschulen mit externen Partnern*. [http://www.stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/hochschule\\_und\\_wirtschaft/transfer-audit/index.html](http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschule_und_wirtschaft/transfer-audit/index.html) (10.1.2016).
- Strohschneider, Peter (2014): Zur Politik der transformativen Wissenschaft, in: André Brodocz u.a. (Hg.), *Die Verfassung des Politischen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 175–192
- WBGU, Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU

# Third Mission als Auftrag für Universitäten?

**Grit Würmseer**  
Mannheim

In den letzten Jahren haben die Forderungen zugenommen, sogenannte Third-Mission-Aufgaben neben den klassischen Aufgaben von Forschung und Lehre in Hochschulen zu verankern. Sowohl in der wissenschaftlichen Diskussion als auch in der Hochschulrealität scheint die Third Mission aufgrund

des deutlichen Anwendungs- und Praxisbezugs primär ein Thema der Hochschulen für angewandte Wissenschaften zu sein. Aber wie verhalten sich Universitäten in Bezug auf die Third Mission? Inwiefern stehen diese in Übereinstimmung oder im Widerspruch zu den klassischen Aufgaben von Forschung und Lehre? Und: Lässt sich eine Third Mission in die normative Leitidee ‚*Bildung durch Wissenschaft*‘ integrieren oder sich gar von dieser ableiten?

Diesen Fragen wird im Beitrag aus einer erfahrungsbasierten Perspektive der Hochschulentwicklung nachgegangen. Auf theoretisch-konzeptioneller Ebene werden die Spannungsfelder zwischen den Forderungen nach einer Third Mission und dem Humboldt’schen Bildungsideal als normativer Leitidee für Universität analysiert. Davon abgeleitet werden aus praktischer Entwicklungsperspektive Gestaltungsspielräume für eine Third Mission in Universitäten aufgezeigt.

Ausgangspunkt dieser Überlegungen war eine Interviewanfrage seitens des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) im Juni 2014 im Rahmen des Forschungsprojektes FIFTH – Facetten von und Indikatoren für Forschung und Third Mission an Hochschulen für angewandte Wissenschaften.<sup>1</sup> Im Vordergrund des Interviews stand die Frage, inwiefern sich das Aufgabenfeld von Third Mission in Hochschulen für angewandte Wissenschaften und in Universitäten unterscheidet und wie sich eine Third Mission speziell in Universitäten umsetzen lässt. Letzteres wurde

---

<sup>1</sup> Siehe hierzu: [http://www.che.de/cms/?getObject=260&PK\\_Projekt=1690&strAction=show&getLang=de](http://www.che.de/cms/?getObject=260&PK_Projekt=1690&strAction=show&getLang=de)

am Anwendungsfall der Zeppelin Universität in Friedrichshafen<sup>2</sup> diskutiert.

## **1. Third Mission als Management organisationaler universitärer Grenzstellen**

Bevor man diskutieren kann, ob und wie sich eine Third Mission in Universitäten umsetzen lässt, braucht es zunächst Klarheit, was unter dem Begriff der Third Mission verstanden wird.

Third Mission – oder auch die Dritte Mission – dient als „Sammelbegriff für alle gesellschaftsbezogenen Hochschulaktivitäten“ (Roessler /Duong/Hachmeister 2015: 5). Konkreter wird dieser vage Begriff bei Betrachtung jener Aktivitäten, die im Zusammenhang mit Third Mission genannt werden: Gesellschaftliches Engagement; Technologietransfer und Innovationsaufgaben; traditionelle Weiterbildung und innovative Formen wie Bürger- oder Kinderuniversitäten; (Forschungs-)Kooperationen mit Unternehmen, aber auch weiteren zivilgesellschaftlichen Akteuren sowie wissenschaftliche Dienstleistungen ebenso wie Service Learning-Angebote für Studierende (vgl. ebd.).

Deutlich wird an dieser Aufzählung, dass die Grenzen zu den (klassischen) Aufgaben von Universitäten – Forschung und Lehre – fließend sind. Während die Ursprünge von Third Mission primär im Patent- und Technologietransfer und damit auf kommerzialisiertem Wissenstransfer lagen, werden inzwischen die hochschulischen Interaktionen mit weiteren Akteuren der Zivilgesellschaft in Form sozialen und gesellschaftlichen Engagements betont.

Konzeptionell werden unter Third Mission all jene Aktivitäten von Hochschulen gefasst, die nicht ausschließlich internes Organisationshandeln betreffen bzw. im Binnenverhältnis des Hochschul- bzw. Wissenschaftssystems erfolgen. Stattdessen bewegen sich Third Mission-Aktivitäten an der Grenze der Hochschulorganisation zur gesellschaftlichen Umwelt, indem Hochschulen in Interaktionen mit ihrer Umwelt treten. Die Interaktionsbeziehungen zielen dabei auf den Transfer von in den Hochschulen vorhandenem bzw. generiertem Wissen ab. Das Management von Third-Mission-Aktivitäten umfasst daher auch das Management

---

<sup>2</sup> Die Zeppelin Universität (ZU) hat sich 2012 eine Fünf-Jahres-Strategie gegeben, in welcher Soziale Innovationen im Fokus stehen. Dabei geht es insbesondere darum, die Universität resonanzfähig für Anfragen aus der Gesellschaft zu machen, diese kritisch zu reflektieren und wissenschaftliche, künstlerische, mediale, politische und unternehmerische Interventionen zu fördern (vgl. hierzu <https://www.zu.de/mediathek/flipbook/2014/z7z.php> sowie Jansen/Göbel 2014).

der organisationalen Grenzstellen zwischen Universität und ihrer Umwelt.

Zusammenfassend stellt die Third Mission einen *zusätzlichen* Auftrag für Universitäten dar, der zu den klassischen Aufgaben in Forschung und Lehre hinzukommt. Die mit der Third Mission verbundenen Anforderungen beziehen sich primär auf externe Ziele und Funktionen in Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Mit der kontinuierlichen Erweiterung der Aufgaben von Universitäten ist allerdings die Gefahr verbunden, dass deren eigentlicher Auftrag – nämlich Forschung und Lehre – aus dem Blick gerät bzw. nicht mehr angemessen erfüllt werden kann<sup>3</sup>. Diese mögliche Überfrachtung von Universitäten durch eine Third Mission hat Auswirkungen auf das Verständnis von Funktion und Gestalt der Universität und damit auch auf die zugrundeliegende normative Leitidee. Mehr noch: Zwischen dem Humboldt'schen Bildungsideal als normativer Leitidee von Universitäten und den extern formulierten Anforderungen infolge der Third Mission zeigen sich Spannungsverhältnisse, die es im Folgenden näher zu betrachten gilt.

In den nächsten beiden Kapiteln wird daher gezeigt, wie Universitäten als gesellschaftlich verantwortliche Akteure agieren und zugleich dem Humboldt'schen Bildungsideal verpflichtet bleiben (können). Inwiefern tatsächlich unterschiedliche Handlungslogiken zugrunde liegen, wird im Fazit diskutiert.

## **2. Universität als gesellschaftlicher Akteur: Ambivalenz zwischen Nutzenanwendung und Orientierung an reiner Wissenschaft**

Ein Spannungsfeld zwischen dem Humboldt'schen Bildungsideal als normativer Leitidee der Universität und der externen Forderung nach einer Third Mission betrifft die Ambivalenz zwischen reiner Wissenschaft und unmittelbarer Nutzenanwendung – als zwei konträren Anforderungen an Universitäten.

---

<sup>3</sup> Nicht erst seit Bologna scheinen Universitäten mit ihren originären Aufgaben in Forschung und Lehre an der Grenze des Machbaren zu sein. Klagen über die chronische Unterfinanzierung der Hochschulen, schlechte Betreuungsrelationen, überlastete Studiengänge und vieles mehr gehören seit Jahrzehnten zum Duktus innerhalb des Hochschuldiskurses (vgl. Hödl/Zegelin 1999; Kehm 2004; Teichler 2005; Würmseer 2010). Gleichzeitig scheinen die gesellschaftlichen und politischen Anforderungen an Universitäten kontinuierlich zu steigen: Angefangen bei den bildungspolitischen Forderungen der 1960/70er Jahre über eine stärkere Berufsorientierung hin zu aktuellen Ansprüchen, Universitäten sollten sich in der Weiterbildung engagieren, für neue Zielgruppen öffnen, stärker regional vernetzt und zugleich international tätig sein.

Nach Humboldt sind Universitäten auf die „reine“ Wissenschaft orientiert (Humboldt 1968 [1810]). Der Zweck der Universität bestehe darin, Wissenschaft und Bildung zu befördern, wobei die Bestimmung des einen nicht ablösbar von der anderen sei (vgl. Menze 1975, Würmseer 2010). Hieraus leitet sich für Humboldt unmittelbar die Organisationsform der Universitäten ab:

„Da diese Anstalten ihren Zweck indess nur erreichen können, wenn jede, so viel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht, so sind Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise vorwaltenden Principien.“ (Humboldt 1968 [1810]: 251).

Während Einsamkeit das Prinzip der inneren Organisation beschreibt, adressiert Freiheit explizit das Verhältnis der Universität zum Staat. Wissenschaft soll frei von äußeren Instrumentalisierungen und Beauftragungen erfolgen, dem Prinzip der Wahrheit verpflichtet und weitgehend unabhängig von konkreter Nutzenorientierung sein.

Third Mission als Auftrag an Universitäten scheint einer entgegengesetzten Handlungslogik zu folgen: Gefordert wird, dass Universitäten (auch) wissenschaftliches Wissen in die Gesellschaft transferieren und damit nutzbar für weitere Akteure außerhalb des wissenschaftlichen Systems machen. Aber: Kann die Universität „als Stätte der unbedingten Wissenschaft wirken – in Freiheit *von* Gesellschaft und gleichzeitig *für* die Gesellschaft?“ (Jansen/Göbel 2014: 67). Oder anders formuliert: Lässt sich eine Third Mission mit dem Prinzip der „reinen“ Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit vereinbaren?

Die Suche nach neuen Erkenntnissen beinhaltet auch, das wissenschaftliche Wissen auf seine Bedeutung und Folgen zu reflektieren, wie bereits bei Humboldt betont wird (vgl. Herrmann 1999: 14f.). Beides – die Suche nach neuen Erkenntnissen *und* die kritische Reflexion – kann allerdings nicht ohne Berücksichtigung der externen Umwelt, der aktuellen gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen oder sozialen Rahmenbedingungen, erfolgen. Dies meint, dass wissenschaftliches Handeln nicht nur selbstreferentiell erfolgen kann. Neben den systeminternen Bezügen sollte wissenschaftliche Erkenntnissuche aber auch Wissen jenseits der organisationalen und systemischen Grenzen einbeziehen. Damit ist ein grundsätzlicher Bezug des wissenschaftlichen Handelns in Universitäten auch auf Gesellschaft gegeben. Allerdings ist hiermit nicht die externe Einflussnahme darauf gemeint, mit welchen Inhalten sich Wissenschaftler\_innen auseinandersetzen, worauf ihr Erkenntnisinteresse abzielt oder wie sie zu neuen Erkenntnissen gelangen. Vielmehr – nimmt man den gesellschaftlichen Auftrag von Universität ernst – sollte sich Universität da-

zu verpflichtet fühlen, „der Gesellschaft das zu geben, was sie nicht bestellt hat“ (Jansen 2014: 179).

Auf praktischer Umsetzungsebene beinhaltet dies, Formate und Strukturen zu schaffen, die innerhalb der wissenschaftlichen Erkenntnisuche auch die kritische Reflexion gesellschaftlicher Rahmenbedingungen anregen und den kontinuierlichen Austausch mit universitätsexternen Akteuren ermöglichen. Eine Verankerung hochschulexternen Orientierungen in universitären Strategien oder Leitbildern ist hierzu eine hilfreiche und logische Konsequenz; förderlich wirkt darüber hinaus die aktive universitätsinterne Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen, teils ambivalenten Erwartungen hinsichtlich Funktion und Aufgabe der Universität. Zugrunde liegen also Austauschprozesse der Universität mit ihrer Umwelt und der universitätsinternen Akteure untereinander – im Sinne eines partizipativen Managementansatzes von Hochschulen (Würmseer 2016).

Weiterhin können Universitäten öffentlichkeitswirksame Formate einführen, die wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Universität in die Gesellschaft transferieren: Die vielfach etablierten Bürgeruniversitäten, aber auch Publishing-Projekte, die wissenschaftliche Erkenntnisse für ein interessiertes Publikum journalistisch aufbereiten, entsprechen der Third Mission. Ebenso können Erfahrungen aus der externen Umwelt als Irritation für das wissenschaftliche Handeln genutzt werden, indem etwa Praxispartner\_innen in Lehrveranstaltungen integriert werden oder berufs begleitende Studierende gemeinsam mit grundständigen Studierenden Veranstaltungen belegen, um wechselseitig an den Erfahrungen zu partizipieren. Die Nutzung solcher externen Erfahrungswelten für den Erkenntnisfortschritt unterstützt die – auch von Humboldt geforderte – kritische Reflexion der Bedeutung wissenschaftlichen Wissens für die (weitere) Umwelt.

Universitäten sollten ihren gesellschaftlichen Auftrag infolge eigener Reflexion selbst definieren, und so zugleich die Universität als Ort der Freiheit der Wissenschaft sichern. Denn – mit Humboldt gesprochen, muss der Staat von den Universitäten „nicht fordern, was sich unmittelbar und geradezu auf ihn bezieht, sondern die innere Ueberzeugung hegen, dass, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke erfüllen“ (Humboldt 1968 [1810]: 255).

### **3. Bildung des Einzelnen – Ausbildung für die Gesellschaft: Überindividuelle Bedeutung von Bildung**

Das zweite Spannungsfeld betrifft den Bildungsauftrag der Universitäten, der sich zwischen dem Humboldt'schen Bildungsideal als Selbstvollen-

derung des Individuums und den aktuellen Forderungen nach einer wissenschaftlichen Ausbildung für spätere Berufswege außerhalb des wissenschaftlichen Systems bewegt.

Gemäß Humboldt sollen die Universitäten zur Bildung des Menschen beitragen. Humboldt meint hier eine allgemeine Bildung im Sinne einer Persönlichkeitsbildung, die „den Menschen befähigt, in jedem Bereich besser handeln zu können, als er in ihm handeln würde, wäre er auf ihn lediglich durch Spezialschulen vorbereitet“ (Menze 1975: 326). Bildung durch Wissenschaft als akademische Form des Lehrens und Lernens heißt dann, dass sich die Studierenden gemeinsam mit den Forscher\_innen ganz der Wissenschaft als „etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ (Humboldt 1968 [1810]: 253) widmen. Diesem Ideal widerspricht nicht nur die Struktur und die aktuellen Rahmbedingungen des Studiums, die durch stark angestiegene Studierendenzahlen, aber etwa auch die Verschulung im Zuge des Bologna-Prozesses gekennzeichnet sind. Zugleich scheint die Realität für viele Studierende eine andere zu sein: Denn bereits seit knapp 20 Jahren erwartet ein Großteil der Studierenden – auch an Universitäten – „eine möglichst effiziente wissenschaftliche Ausbildung, nicht nur für die Forschung, sondern für die wachsende Zahl der Berufe, die in der digitalen Dienstleistungsgesellschaft ohne wissenschaftliche Kenntnisse und Methoden nicht mehr auskommt“ (Neuweiler 1997: 197).

Folglich zielen Reformen von Lehre und Studium heutzutage vielfach darauf ab, den Studierenden neben wissenschaftlichen Kenntnissen und Methoden auch berufspraktisches Wissen zu vermitteln. Würden Universitäten diese durchaus berechtigten Bedürfnisse negieren, würde dies an Erwartungen der Studierenden vorbeigehen – und würde einer schwer gesellschaftlich legitimeren Politik folgen, die Universitäten zu verkleinern, den enormen ‚Studienballast‘ abzuwerfen und sich als kleine elitäre Wissenschaftseinrichtungen in Abgrenzung zu den Hochschulen für angewandte Wissenschaften zu positionieren. Letztere wären dann für die komplette wissenschaftliche Ausbildung für Berufe außerhalb des Wissenschaftssystems verantwortlich (vgl. ebd.).

Auch wenn die veränderten Verhältnisse hinsichtlich des universitären Bildungsauftrags anerkannt werden, kann es für Universitäten hilfreich sein, sich bis auf weiteres auf das Humboldt'sche Ideal zu beziehen, um sich zu starken Verschulungstendenzen zu erwehren. Denn Ziel der Hochschulbildung kann es nicht sein, die Studierenden ausschließlich mit abgeschlossenen Wissensbeständen zu versorgen, sondern ihnen professionelle Problemlösungskompetenzen zu vermitteln. Für akademische Berufe – nicht nur in Forschung und Lehre – braucht es abstraktes und

universelles Wissen (vgl. Stock 2006). Universitäten sollten Studierenden demnach Wege und Strategien vermitteln, die es ermöglichen, wissenschaftliches Wissen in veränderten Situationen flexibel anzuwenden, kritisch zu reflektieren *und* kontinuierlich weiterzuentwickeln. Umgesetzt wird dies in der Lehre etwa durch eine konsequente Forschungsorientierung und forschendes Lernen. Die Integration von Third-Mission-Elementen kann helfen, Wissenschaft und Forschung mit Anforderungen ‚aus der Praxis‘ zu verbinden. Dies kann gelingen, wenn Studiengänge u.a. weniger an Sachkatalogen ausgerichtet, sondern eher durch Problemorientierung gekennzeichnet wären (Neuweiler 1997: 199).

Auch hier bestehen bereits einige Formate und Ideen zur konkreten Umsetzung in der lehrbezogenen Praxis: Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Problemstellungen werden beispielsweise durch Service Learning oder durch problemorientierte Lehrveranstaltungen in das universitäre Studium integriert. Erstere greifen dabei gezielt auf, dass sich die Universität auch gesellschaftlich in Form studentischer Projekte engagieren kann. Letztere stellen in Kooperation mit Praxispartner\_innen einen dezidierten Praxis- und Anwendungsbezug im Zusammenspiel von Forschung und Lehre her.

Aufgabe der Universitäten ist es dann, diese nicht bloß der Praxis zu überlassen, sondern sie in den (ursprünglichen) forschungsorientierten Kontext einzubetten und gemeinsam mit den Studierenden wissenschaftlich zu bearbeiten bzw. zu reflektieren. Dass dabei konkrete Ergebnisse für Probleme aus der Praxis entwickelt werden, ist gegenüber dem persönlichkeitsbildenden Potenzial solcher Formate nachgelagert. Nicht die Lehre sollte sich an konkreten externen Bedarfen ausrichten, vielmehr sollte eine Third Mission genutzt werden, um die Studierenden mit Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbewußtsein auszustatten – und dies sind wiederum Anforderungen, die mit dem Prinzip der Bildung durch Wissenschaft gemäß Humboldt korrespondieren (vgl. Herrmann 1999).

#### **4. Fazit: Universität als lernende, unternehmerische Universität**

Wissenschaft und Bildung als Auftrag für die Universitäten ist nicht zuletzt unter Bezugnahme auf das Humboldt'sche Bildungsideal begründet. Freiheit von äußeren Einflussnahmen und Instrumentalisierungen sowie die Ablehnung, sich in Forschung und Lehre einer unmittelbaren Nutzenorientierung zu verschreiben, sind Teil des wissenschaftlichen Ethos und handlungsleitende Prinzipien, um die Leistungsfähigkeit der Wissenschaft abzusichern.

Demgegenüber steigen die externen Anforderungen und Erwartungen, welche Aufgaben Universitäten in der heutigen Gesellschaft bedienen *sollten*. Die Forderung nach einer Third Mission reiht sich hier ein und legt den Fokus auf die Gestaltung der Interaktionen zwischen Universität und externen Akteuren aus Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft.

Zwischen dem normativen Bildungs- und Wissenschaftsideal und den externen Erwartungen einer Nutzenorientierung besteht so ein Spannungsfeld, in welchem sich Universitäten bewegen (müssen).

Es liegt nun an den Universitäten sich mit den unterschiedlichen Handlungslogiken aktiv auseinanderzusetzen und Gestaltungsspielräume für einzelne Universitäten zu entwickeln. Gerade durch den normativen Bildungsbezug haben Universitäten die Chance, für sich als Organisation festzulegen, in welchen Bereichen welche Handlungslogik dominant ist und wo Gestaltungsspielräume für ‚reine‘ Wissenschaft und für gesellschaftliche Resonanzfähigkeit bestehen. Hierfür braucht es allerdings Universitäten, die sich als organisationaler Akteur verstehen und eigene Strategien, Leitbilder, aber auch entsprechende Studienstrukturen etc. schaffen. Vorgeschlagen wird daher eine Re-Interpretation des Humboldt’schen Ideals vor dem Hintergrund der Forderung nach einer Third Mission, die unter heutigen Bedingungen von Universität folgerichtig erscheint. Denn Grundzüge von Third Mission-Aktivitäten sind bei Humboldt, zumindest in der hier angewendeten Lesart, schon erkennbar und werden entsprechend verfolgt.

## Literatur

- Herrman, Ulrich (1999): Bildung durch Wissenschaft? – Mythos „Humboldt“. Ulm: Universitätsverlag
- Humboldt, Wilhelm von (1986 [1810]): Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften (Hg.), Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Band X. 1-17. Berlin (X), S. 250–260
- Hödl, Erich/Wolf Zegelin(1999): Hochschulreform und Hochschulmanagement. Eine kritische Bestandsaufnahme der aktuellen Diskussion. Marburg: Metropolis Verlag
- Jansen, Stephan A. (2014): Responsive Universitäten der Riskanz – Über die Funktion des Nichtbestellten, in: Milena Jostmeier/Arno Georg/Heike Jacobsen (Hg.), Sozialen Wandel gestalten. Zum gesellschaftlichen Innovationspotenzial von Arbeits- und Organisationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–186
- Jansen, Stephan A./Tim Göbel (2014): Verantwortung für Verantwortungsübernahme – Spannungsfelder von Universitäten als zivilgesellschaftliche Akteure. Werkstattbericht aus einer Universität für Soziale Innovation, in: Nino Tomaschek/Andreas Streinzer (Hg.), Verantwortung – Über das Handeln in einer komplexen Welt. In

- der Reihe: University Society Industry, Band 3. Münster/New York: Waxmann, S. 67–80
- Kehm, Barbara M. (2004): Hochschulen in Deutschland. Entwicklung, Probleme und Perspektiven, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament H. B25, S. 6–17
- Menze, Clemens (1975): Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG
- Neuweiler, Gerhard (1997): Die Einheit von Forschung und Lehre heute: eine Ideologie, in: Das Hochschulwesen 1997/4, S. 197–200
- Roessler, Isabel/Sindy Duong/Cort-Denis Hachmeister (2015): Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft (CHE Arbeitspapier Nr. 182), Gütersloh
- Teichler, Ulrich (2005): Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, H. 50, Beiheft, S. 8–24
- Wurmseer, Grit (2016): „Mir nach, ich folge Euch!“ Die unternehmerische Hochschule zwischen Hierarchie und Partizipation, in: Clemens Dannenbeck/Carmen Dornnace/Anna Moldenhauer/Andreas Oehme/Andrea Platte (Hg.), Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Forschung, Lehre und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wurmseer, Grit (2010): Auf dem Weg zu neuen Hochschultypen. Eine organisationssoziologische Analyse vor dem Hintergrund hochschulpolitischer Reformen. Wiesbaden: VS Verlag

# Wie können Universitätsleitungen die regionale Verankerung von Hochschulen stärken?

## Die Rolle dezentraler und zentraler Entscheidungsprozesse

**Knut Koschatzky**

**Henning Kroll**

**Torben Schubert**

Karlsruhe/Lund/Hannover

### **Entscheidungsprozesse in Hochschulen**

Eine Vielzahl von Beiträgen zur Organisationslehre hat den besonderen organisationalen Charakter von Hochschulen betont. So haben z.B. Weick (1976), Elmore (1983) und Clark (1983) Hochschulen als „bottom-heavy“ oder „loosely coupled“ beschrieben. Der Kern dieser Charakterisierungen besteht darin, dass die wesentlichen Produktionsschritte und -entscheidungen bei Einheiten angesiedelt sind, die in der formellen Hierarchie an der Basis stehen (Forschungsgruppen, Forscher). Als Folge daraus sind zentrale Formen der Steuerung des Produktionsprozesses einschließlich zugehöriger Strategiebildungsprozesse schwer zu implementieren: Den Leitungsebenen fehlen in aller Regel die notwendigen Durchgriffsrechte und die informationelle Basis, um die formal unterstellten Einheiten der Meso- und Mikroebene hierarchisch zu steuern (Musselin 2007; Wilkesmann und Schmidt 2012). Brunsson und Sahlin-Andersson (2000) haben Hochschulen dementsprechend auch als unvollständige Organisationen bezeichnet, denen der korporative Charakter fehlt.

Die resultierende De-facto-Steuerung der Hochschule über eine Vielzahl individueller Entscheidungen dezentraler Basiseinheiten muss dabei kein Nachteil sein, insbesondere dann nicht, wenn das spezifische Umfeld zwischen den einzelnen Einheiten stark differiert. So kann z.B. das Vorhandensein starker regionaler Akteure in einem Themenbereich den Forschungsgruppen einer bestimmten Disziplin Möglichkeiten zur regionalen Interaktion bieten, während für andere Forschungsgruppen regional keine oder nur wenige Kooperationspartner existieren. Daraus folgt, dass eine Anpassung an bzw. die Interaktion mit dem regionalen Umfeld ebenso spezifisch sein muss und daher nur bedingt zentral gesteuert werden kann (Meyer und Rowan 1977; Musselin 2007).

Ebenso sind, diesen Ansätzen zufolge, wahrnehmbare Strategien als Handlungsmuster zu verstehen, die weniger durch Top-down-Prozesse, sondern eher als das Resultat emergenter Prozesse auf der Mikroebene zu erklären sind. In einer radikalen Interpretation bedeutet dies, dass zentrale Strategieprozesse zur Implementierung von Aktivitäten der Dritten Mission nicht nur selten zu beobachten, sondern, wo vorhanden, auch wenig zielführend wären. In der Tat zeigen viele Fallbeispiele (siehe Abschnitt 2), dass regionale Interaktionen auch (aber nicht ausschließlich) immer durch einzelne Forschergruppen, ja sogar einzelne Wissenschaftler getragen werden, die ihre Aktivitäten keiner zentralen Strategie unterordnen, sondern eher eigene Interessen mit regionalen Potenzialen in Einklang bringen (Koschatzky 2012; Kroll et al. 2015).

Mindestens im Hinblick auf kurzfristige Interaktionsformen mit begrenztem finanziellem Umfang können sich Universitäten also durchaus darauf verlassen, dass auch ohne zentrale Eingriffe in geeignetem Umfang Interaktionsbeziehungen mit dem regionalen Umfeld entstehen. Versuche einer zentralen Regulierung wären vor dem Hintergrund einer erwiesenermaßen hohen Selbststeuerungsfähigkeit universitärer Einheiten vermutlich eher kontraproduktiv. Eher als Universitätsleitungen sind zur Förderung solcher niederschwelliger Aktivitäten externe Akteure, z.B. aus der regionalen Politik, geeignet, die mittels externer Förderangebote individuelle Wissenschaftler zur Intensivierung ihrer Aktivitäten veranlassen können.

Problematisch an einem rein dezentralen Steuerungsansatz bleibt allerdings, dass hierdurch langfristige, strategische bzw. allgemein höher-schwellige Koordinationspotenziale ungenutzt bleiben. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Resultate aus Interaktionsbeziehungen mit steigenden Skalenerträgen und Verbundeffekten verbunden sind, die häufig aus disziplinenübergreifenden Wissenskomplicitäten, gemeinsam genutzten Forschungsressourcen und Verwaltungsinfrastrukturen oder zentraler Vermarktung resultieren können.

In diesen Fällen ist es erforderlich, innerhalb der Universitäten institutsübergreifende Allianzen zu bilden, um Ressourcen zu bündeln. Ohne eine Beteiligung der jeweiligen Universitätsleitung ist allerdings genau dies in der Regel kaum möglich. Selbst wenn also der Impuls für die Bildung einer themen- oder projektgetriebenen Allianz oft nicht von dieser selbst ausgeht, ist eine zentrale Unterstützung aus administrativen wie politischen Gründen unverzichtbar.

## Grundsätzliche Typen institutsübergreifender Allianzen

Für die Bildung interner, institutsübergreifender Allianzen lassen sich grundlegende Typen strategiegeleiteter Interaktionen benennen, für die sich unterschiedliche empirische Belege finden lassen:

- Schaffung von Innovations-Inkubatoren
- Allianzbildung
- Forschungscampus

Einerseits ist festzustellen, dass in weniger entwickelten Regionen gerade auch jene Universitäten in erheblichem Maße mit ihrem Umfeld interagieren, die zwar nicht über internationale Exzellenz verfügen (Wright et al. 2008), wohl aber über die Fähigkeit, spezifische Bedarfe ihres Umfelds konzertiert zu bedienen (Benneworth et al. 2009; Gál und Ptáček 2011). Die zentrale Rolle der Universitäten in peripheren Räumen ergibt sich dabei nicht zuletzt aus der Tatsache, dass sie als Organisationen in ihrer Gesamtheit für solche Regionen zentrale Akteure darstellen (Huggins et al. 2012; OECD 2007; Boucher et al. 2003) und seitens der lokalen Politik zum einen einer hohen Erwartungshaltung unterworfen sind (Williams und Cochrane 2010), zum anderen aber auch mit unterstützenden Investitionen rechnen können. Entsprechend werden Aktivitäten im Sinne einer „locally engaged university“ (Breznitz und Feldman 2012) in aller Regel auf strategischer Ebene zwischen Universitätsleitung und regionaler Politik verhandelt.

Andererseits ergeben sich nicht zuletzt aus der Vielzahl externer Förderinitiativen im Exzellenzbereich gerade auch für führende Universitäten zunehmende Anreize, sich in der Bildung hochschulinterner, projektgetriebener Allianzen „jenseits der Fakultäten“ zu engagieren. Da solche Allianzen in der Regel schon während der Antragsphase eine erhebliche Außensichtbarkeit entfalten und gleichzeitig neue Ansprüche an interne Organisations- und Finanzierungsprozesse stellen, ist ihre Umsetzung ohne die Unterstützung der Universitätsleitung kaum denkbar. Folgerichtig werden Beteiligungen an der Exzellenzinitiative sowie an langfristigen orientierten Förderwettbewerben wie „Spitzencluster“ oder „Forschungscampus“ in aller Regel auch direkt durch diese nach außen vertreten und in die strategische Planung der Universität, nicht zuletzt unter budgetären Gesichtspunkten, einbezogen.

## *Typ 1: Der Innovations-Inkubator*

Am Auf- und Ausbau der Pädagogischen Hochschule Lüneburg, einer vormals eher nachrangigen Universität in einer lange Zeit institutionell und ökonomisch peripheren Region, zur international sichtbaren Universität Leuphana kann ein grundlegender Typ strategiegeleiteter Interaktionen beobachtet werden. Diese Universität sei nun, so das Selbstverständnis, ein „deutschlandweit bisher einmalige[s] Universitätsmodell, das ausdrücklich auf die enge Zusammenarbeit mit Akteuren aus der Wirtschaft setzt“<sup>1</sup>.

Anders als an bereits lange bestehenden Universitäten hatte die Hochschulleitung im Rahmen zahlreicher Berufungsverhandlungen dabei die Möglichkeit, eine strukturelle Basis für die Umsetzung dieser Strategie zu schaffen. Mittels erheblicher, seitens der niedersächsischen Landesregierung aus europäischen Quellen zur Verfügung gestellter Investitionsmittel wurde in diesem Rahmen darüber hinaus der sogenannte „Innovations-Inkubator“ geschaffen, um die Zusammenarbeit zwischen der Universität und der regionalen Wirtschaft zu intensivieren, vorrangig in den Themenbereichen Digitale Medien, Gesundheit und Nachhaltige Energie. In dieses Projekt wurden von 2009 bis 2015 insgesamt mehr als 80 Millionen Euro investiert (Koschatzky 2013). Von Anfang an wurde es auf höchster politischer Ebene unter Einbeziehung der niedersächsischen Staatskanzlei, der Leitungsebene der Bundesagentur für Arbeit sowie naturgemäß auch der Universitätsleitung begleitet.

Als Ergebnis ist ein verbessertes regionales Innovationsystem entstanden, das in einer aktuellen Studie selbst seitens der OECD positiv bewertet wurde (OECD 2015). Laut Angaben der Universität brachte die neue Einheit rund 550 Forscherinnen und Forscher in die Region, setzte 45 Projekte mit rund 600 Kooperationspartnern um und führte zu 12 Unternehmensgründungen<sup>1</sup>. Mit Auslaufen der ersten Förderphase und einer substanziellen Verringerung der für entsprechende Zwecke verfügbaren Fördermittel (Nds. Staatskanzlei 2015) werden in den nächsten Jahren weitere strategische Anstrengungen notwendig sein, um die im Rahmen des Innovations-Inkubator-Projekts begonnenen Aktivitäten zu verstetigen und weiterzuentwickeln und die erzielten Ergebnisse zu konsolidieren.

In der Gesamtstrategie der Leuphana Universität stellte der Innovations-Inkubator bislang das zentrale Element dar und wurde politisch erheblich sichtbar gestaltet. Daher kann angenommen werden, dass entspre-

---

<sup>1</sup> <http://www.leuphana.de/partner.html>

chende Anschlussaktivitäten auch in Zukunft nicht an einzelne Fakultäten oder Institute zurück delegiert werden.

## *Typ 2: Allianzbildung*

Die Technische Universität Dresden zählt – anders als die Universität Lüneburg – von jeher zu den führenden Universitäten Deutschlands. Unterschiedliche Fachbereiche der TU Dresden kooperieren bereits seit vielen Jahren erfolgreich mit ihrem regionalen Umfeld, oft in auf Fakultätsebene koordinierter Form. In ihrer Eigendarstellung bezeichnete die Universität sich sogar zeitweise als „Kristallisationspunkt für die Ansiedlung innovationsorientierter Technologie- und Dienstleistungsunternehmen“ (Koschatzky 2013).

Einschätzungen aus Interviews belegen, dass viele der für den Raum Dresden aktuell relevanten Wirtschaftinitiativen ohne die Beteiligung zentraler Akteure der TU Dresden nicht zustande gekommen wären oder sich weniger erfolgreich entwickelt hätten. Grundsätzlich handelte es sich dabei im Bereich konkreter Projektkooperationen aber in der Regel um Engagements einzelner Institute oder Fakultäten, während seitens der Universitätsleitung überwiegend politische Kontakte gepflegt wurden (Koschatzky 2013).

In diesem Rahmen kamen überwiegend die Interessen und Kompetenzen einzelner Institute mit regionalen Bedarfen in Einklang, fakultätsübergreifende oder seitens der Universitätsleitung koordinierte Aktivitäten blieben die Ausnahme. Dies änderte sich im Rahmen des Antrags der TU Dresden im Rahmen der Exzellenzinitiative, der eine breit angelegte, zentral koordinierte Zusammenarbeit verschiedener Kernakteure erforderte (Koschatzky 2013). Naturgemäß wurden, im Sinne einer klaren Profilbildung, nicht alle Akteure gleichermaßen einbezogen, aber es kam zur Bildung einer starken, fakultätsübergreifenden Allianz unter der Federführung der Hochschulleitung.

In diesem Rahmen gelang es, Verbundeffekte zu realisieren und einen letztlich erfolgreichen Antrag einzureichen. Für regionale Interaktionen der TU Dresden ist dies insbesondere deshalb von Bedeutung, weil der Exzellenz Antrag auf dem Verbund „DRESDEN-concept“ basiert, der konkret beabsichtigt, die Kompetenzen der TU Dresden strategisch und koordiniert zu nutzen, um mit regionalen Partnern „Synergien in den Bereichen Forschung, Ausbildung, Infrastruktur und Verwaltung“ zu erschließen und die Stärken der Region Dresden auszubauen.

### *Typ 3: Forschungscampus*

Die Förderinitiative des BMBF „Forschungscampus – Partnerschaft für Innovation“ stellt auf der Ebene der Koordinationsfunktion von Hochschulleitungen einen weiteren Typ strategiegeleiteter Interaktionen dar (BMBF 2014). In allen neun derzeit existierenden Forschungscampussen sind Universitäten zentrale wissenschaftliche Kernakteure und Hochschulleitungen wesentliche Treiber der Antragstellung gewesen. Dies spiegelt die Bedeutung wider, die diesem Instrument zur regionalen und lokalen Vernetzung mit der Wirtschaft und weiteren Partnern aus dem Bereich der außeruniversitären Forschung beigemessen wird. Forschungscampusse werden in den meisten beteiligten Universitäten als wichtiges Element und als Treiber hochschulinterner Strategieprozesse gesehen.

Wie Befragungen aller neun Rektoren bzw. Präsidenten der Forschungscampus-Universitäten ergeben haben (Koschatzky 2015), wurde nicht nur die Antragstellung durch oftmals auch persönliches Engagement unterstützt, sondern nach der Förderentscheidung Flächen bzw. Gebäude bereitgestellt, Stellen als Eigenleistung der Universität für den Forschungscampus geschaffen und auch die Hochschulverwaltung in Vertragsverhandlungen, Bauplanung und das Controlling einbezogen. Insbesondere an ostdeutschen Universitäten, aber nicht ausschließlich dort, wird der Ausbau des durch den jeweiligen Forschungscampus vorangetriebenen Themenfelds durch entsprechende Berufungsverfahren unterstützt. Forschungscampusse dienen in diesen Fällen als Instrument zur weiteren Profilbildung, zur Neustrukturierung von Fakultäten im Rahmen der Hochschulentwicklungsplanung sowie zur Schaffung fakultätsübergreifender Schnittstellen.

Je nach den bestehenden hochschulinternen Governance- und Organisationsstrukturen (zentral und fakultätsorientiert versus dezentral und fakultätsübergreifend) stellen die Forschungscampusse und die sich aus ihnen ergebenden Steuerungsprozesse das bestehende Gefüge mehr oder weniger auf den Prüfstand. Entweder ordnet sich der jeweilige Forschungscampus in die bestehenden Strukturen ein und das Engagement der Hochschulleitung geht nicht über Aktivitäten vergleichbaren Maßstabs hinaus, oder aber es wird als besonderes Engagement der Hochschulleitung wahrgenommen, das durchaus in das bestehende Gefüge der Universität eingreift.

Insgesamt hat sich, bezogen auf das Förderinstrument „Forschungscampus“, gezeigt, dass für diese Größenordnung regionaler Interaktion durchaus eine zentrale Steuerung von Transferaktivitäten existiert, aller-

dings weniger in der Form direkter Anreize als durch Koordination, Moderation und Ressourcenbündelung. Die Forschungscampusse sind für die Hochschulleitungen zentrale und strategische Projekte, die als Modell für themenbezogene Forschungsverbünde angesehen werden. In diesem Sinn dienen sie in einigen Universitäten als Ausgangspunkt für Strategieprozesse, zur Erweiterung des Hochschulprofils, zur Schaffung neuer Studiengänge und auch zur Professionalisierung der Hochschulverwaltung im Umgang mit solchen komplexen Partnerschaftsprojekten. Durch die zentrale Koordinations- und Mediationsrolle der Hochschulleitung sind Anstoßeffekte entstanden, die Auswirkungen auf die gesamte Hochschule haben. Dies trifft vor allem auf die Universitäten zu, in denen wenig weitere vergleichbare Projekt- und Vernetzungsaktivitäten vorhanden sind.

## Zusammenfassung

Anhand der geschilderten Fallbeispiele lässt sich zeigen, dass zentrale Einheiten Größenvorteile durchaus effektiv nutzen können. Eine zentrale Steuerung kann insofern dazu beitragen, als dass sie auf regionale Vernetzung ausgerichtet ist und entsprechende Strategiebildungsprozesse nutzt. So kann die Rolle der Universitätsleitungsebene für die regionale Vernetzung als komplementär zu der Rolle der einzelnen Forschungsgruppen angesehen werden. Dabei ist es aber wichtig, dass die zentralen Leitungsebenen sich als koordinierende Stellen begreifen, die Ressourcen innerhalb der Universität so bündeln, dass sie die Potenziale, die das regionale Umfeld bietet, effektiv nutzen können. Zentrale Steuerungs- und Strategieprozesse, die ohne direkte Einbeziehung der relevanten hochschulinternen Forschungsgruppen implementiert werden, bleiben hingegen entkoppelt und zeigen zumindest langfristig kaum Wirkungen.

## Literatur

- Benneworth, P.S., Conway, C., Charles, D., Humphrey, L., Younger, P. (2009). *Characterising Modes of University Engagement with Wider Society, a Literature Review and Survey of Best Practice*. Final Report, 10 June 2009. Newcastle: Office of the Pro-Vice-Chancellor (Engagement).
- BMBF [Bundesministerium für Bildung und Forschung] (2014). *Forschungscampus – öffentlich-private Partnerschaft für Innovationen*. Berlin: BMBF.
- Boucher, G., Conway, C., Van der Meere, E. (2003). Tiers of engagement by universities in their region's development. *Regional Studies* 37, 887–897. doi: 10.1080/0034340032000143896.
- Breznitz, S.M., Feldman, M. (2012). The engaged university. *The Journal of Technology Transfer* 37, 139–157. Doi: 10.1007/s10961-010-9183-6.

- Brunsson, Nils, Sahlin-Andersson, Kerstin (2000). Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reforms. *Organization Studies* 21, 721–746. doi: 10.1177/0170840600214003.
- Clark, B.R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Elmore, Richard (1983). Complexity and control: What legislators and administrators can do about implementing policy. In L. S. Shulman, Sykes, G. (Hrsg.): *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman.
- Gál, Z., Ptáček, P. (2011). The role of mid-range universities in knowledge transfer in non-metropolitan regions in Central Eastern Europe, *European Planning Studies* 19, 1669-1690. doi: 10.1080/09654313.2011.586186.
- Huggins, R., Johnston, A., Stride, C. (2012). Knowledge networks and universities: locational and organisational aspects of knowledge transfer interactions, *Entrepreneurship and Regional Development* 24, 475–502. doi: 10.1080/08985626.2011.618192.
- Koschatzky, Knut unter Mitarbeit von Dornbusch, Friedrich, Hufnagl, Miriam., Kroll, Henning, Schnabl, Esther, Schulze, Nicole, Teufel, Benjamin (2013). *Regionale Aktivitäten von Hochschulen – Fallstudien von neun deutschen Universitäten und Fachhochschulen*. Karlsruhe: Fraunhofer ISI.
- Koschatzky, Knut (2015). Neue Ansätze der öffentlichen Förderung von Forschungspartnerschaften zwischen Wissenschaft und Wirtschaft – das Beispiel Forschungscampus. In: Koschatzky, K., Stahlecker, T. (Hrsg.): *Neue strategische Forschungspartnerschaften zwischen Wissenschaft und Wirtschaft im deutschen Innovationsystem*. Stuttgart: Fraunhofer Verlag, 9–32.
- Meyer, John W., Rowan, Brian (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* 83, 340–363.
- Musselin, Christine (2007). Are Universities Specific Organisations? In: Krücken, Georg/Kosmützky, Anna/Torka, Marc (Hrsg.): *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*. Bielefeld: transcript Verlag, 63–84.
- OECD (2015): *Lessons learned from the Lüneburg Innovation Incubator*. Paris: OECD. [www.leuphana.de/fileadmin/user\\_upload/portale/inkubator/download/Lessons\\_learned\\_from\\_the\\_Lueneburg\\_Innovation\\_Incubator\\_OECD\\_2015.pdf](http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/portale/inkubator/download/Lessons_learned_from_the_Lueneburg_Innovation_Incubator_OECD_2015.pdf).
- OECD (2007). *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*. Paris: OECD.
- Weick, Karl E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21, 1–19. doi 10.2307/2391875.
- Wilkesmann, Uwe, Schmid, Christian (2012). Vorwort. In: Wilkesmann, Uwe, Schmid, Christian. (Hrsg.): *Hochschulen als Organisation*. Springer, 7–14.
- Williams, R., Cochrane, A. (2010). *The relationships between universities and their regions an alleviating social disadvantage in the UK*. Paper presented at the Conference of the Regional Studies Association, Pécs, Hungary, May 2010.
- Wright, M., Clarysse, B., Lockett, A., Knockaert, M. (2008). Mid-range universities' linkages with industry: knowledge types and the role of intermediaries, *Research Policy* 37, 1205–1223. doi: 10.1016/j.respol.2008.04.021.

# Service Learning – Ein Konzept für die dritte Mission

Karsten Altenschmidt  
Jörg Miller  
Duisburg/Essen

## *Was ist Service Learning?*

Eine Gruppe von Lehramtsstudierenden führt ein Lesetraining an einer Grundschule mit hohem Migrationsanteil durch, Studierende der Wirtschaftsinformatik entwickeln ein GPS-gesteuertes Navigationssystem für blinde Menschen, Studierende der Politikwissenschaften simulieren gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern<sup>1</sup> eine UN-Konferenz. Wenn gesellschaftliches Engagement zum Bestandteil von Hochschul-Lehrveranstaltungen wird, ist das Service Learning. Der Begriff – als Verbindung von *community service* und *learning* – stammt aus den USA und ist dort bereits etabliert.<sup>2</sup>

Bringler & Hatcher (2009: 38) beschreiben Service Learning als

„a course-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility.”

Demnach integriert Service Learning das Engagement zugunsten einer (gesellschaftlichen) Gruppe in eine organisierte Lernerfahrung und zielt auf 1) ein besseres Verständnis von Studieninhalten und Studienfächern, 2) die Entwicklung persönlicher Wertvorstellungen und 3) die Ausbildung eines staatsbürgerlichen Verantwortungsgefühls durch das gesellschaftliche Engagement bzw. dessen Reflexion.

---

<sup>1</sup> Zur Verbesserung der Lesbarkeit wird im Folgenden die männliche Bezeichnung verwendet. Selbstverständlich sind damit Frauen und Männer gleichberechtigt gemeint.

<sup>2</sup> Während die Wurzeln des Service Learning als organisierte Lehr-/Lernform in den US-amerikanischen Bildungsdebatten der 1960er Jahre liegen, hat sich Service Learning insbesondere in der jüngeren Vergangenheit bedeutend verbreitet: so verfügen 24 Prozent aller Grund- und weiterführenden Schulen und ca. 40 Prozent der Hochschulen über formalisierte Service Learning Initiativen (Furco 2009: 48). Zur Entwicklung von Service Learning und Community Service in den USA siehe auch Adloff 2001.

Im deutschsprachigen (Hochschul-)Raum verbreitet sich die Begrifflichkeit Service Learning seit etwa 15 Jahren und benennt durchaus vielfältige Formen, in denen Hochschullehre mit bürgerschaftlichem Engagement verknüpft wird. Häufig wird dabei ein Lehr-/Lernarrangement beschrieben, bei dem Studierende im Rahmen einer Lehrveranstaltung eine Leistung für zivilgesellschaftliche Akteure (wie Vereine und andere Non-Profit-Organisationen) oder für Individuen mit besonderen Bedarfen erbringen, die in mehr oder minder direktem Zusammenhang mit dem Fachstudium steht. Gemeinnützige Organisationen formulieren einen realen Bedarf, den die Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung bearbeiten – und daran studienrelevante Inhalte erlernen.

Initiatoren dieser Entwicklung sind in erster Linie die Hochschulen. In einer ersten Studie aus dem Jahr 2013 gaben 15% aller staatlich anerkannten deutschen Hochschulen an, Service Learning durchzuführen bzw. über entsprechende Angebote zu verfügen (vgl. Backhaus-Maul/Roth 2013: 19). Mittlerweile haben sich etwa 30 Hochschulen im bundesweiten Netzwerk *Bildung durch Verantwortung* zusammengeschlossen. Das Netzwerk betrachtet Service Learning als zentrale Möglichkeit, um den Dialog zwischen Hochschulen und Gesellschaft praktisch umzusetzen (vgl. [www.netzwerk-bdv.de](http://www.netzwerk-bdv.de)). Zudem sind an mehreren Hochschulen Support-Strukturen für Lehrende entstanden, die Service Learning umsetzen.<sup>3</sup>

Der vorliegende Beitrag basiert auf den Erfahrungen, die wir seit 2005 an der Universität Duisburg-Essen (UDE) im Service Learning Zentrum UNIAKTIV<sup>4</sup> und seit 2009 in der Mitgestaltung des Netzwerks Bildung durch Verantwortung gemacht haben. UNIAKTIV unterstützt, begleitet und berät Fakultäten und Lehrende bei der Umsetzung von Service Learning Angeboten, es initiiert und entwickelt gemeinsam mit den Lehrenden in den Fächern Service Learning Seminare und unterstützt neue Kooperationen durch einen Pool an gemeinnützigen Kooperationspartnern sowie Moderationen von Erstgesprächen zwischen Vertretern der Fächer und potentiellen externen Kooperationspartnern. Seit Wintersemester 2006/07 sind so mehr als 160 Service Learning-Seminare mit etwa 370 Projekten für gemeinnützige Organisationen realisiert worden.

---

<sup>3</sup> Unter anderem verfügt die Universität Mannheim über eine *dauerhaft* implementierte Koordinationsstelle.

<sup>4</sup> UNIAKTIV wurde 2005 mit Unterstützung der Stiftung Mercator gegründet, um Service Learning an der UDE zu erproben. 2013 wurde durch die Hochschulleitung eine dauerhafte Service Learning-Koordinationsstelle im Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) eingerichtet.

Darüber hinaus führt UNIAKTIV regelmäßig hochschuldidaktische Fortbildungsangebote zu Service Learning durch und entwickelt und erprobt weitere innovative Konzepte (z.B. Community Based Research – vgl. Altenschmidt/Stark 2016) an den Schnittstellen zwischen Forschung & Lehre und Gemeinwesen.

Service Learning ist ein Konzept an mehreren Schnittstellen und wird, so unser Eindruck, aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Motiven diskutiert: Fachlehrende entdecken Service Learning als *Lehr-/Lernkonzept*. Zugleich lässt sich Service Learning als *gesellschaftliches Engagement* von Hochschulen bzw. Hochschulangehörigen einordnen. Schließlich kann Service Learning als Teil der *Third Mission* strategisch umgesetzt werden.

Im Folgenden beschreiben wir Service Learning deshalb als Lehr-/Lernkonzept sowie als gesellschaftliches Engagement aus Hochschulen. Anschließend skizzieren wir seine Beziehung zur dritten Mission.

## 1. Service Learning als Lehr-/Lernkonzept

Service Learning ist erst einmal ein Konzept für Studium und Lehre. Es erweitert das Methodenspektrum, mit dem Fachinhalte an Hochschulen vermittelt werden. Dabei eignet sich der Ansatz in entsprechender Operationalisierung für das Fachcurriculum genauso wie für die überfachlichen Optional- oder Ergänzungsbereiche, die an vielen Hochschulen in Folge der Bologna-Reform entstanden sind.<sup>5</sup> Seine zentralen Elemente sind ein Lernen aus praktischen Erfahrungen, die auf studienrelevante Inhalte bezogen werden und ein unmittelbarer Bezug zu handlungspraktischen Fragen des Gemeinwohls.

### *Ziele von Service Learning*

Mit Service Learning werden insbesondere die folgenden Zielsetzungen verfolgt:

■ *Erweiterung der fachlichen Lehre*: Ein für Hochschulen wesentliches Ziel, das mit Service Learning verfolgt wird, ist es, fachlich-theoretische Inhalte so mit Praxisprojekten zu verbinden, dass die Studierenden ein vertieftes Verständnis der Theorie erlangen. Grundsätzlich ist Service

---

<sup>5</sup> Vgl. zum überfachlichen Service Learning insbesondere den Ansatz der Agentur Mehrwert (Mehrwert 2009), zu Fragen der Implementierung von Service Learning in fachlichen bzw. überfachlichen Zusammenhängen auch Miller/Ruda/Stark 2016.

Learning in jedem Fach umsetzbar, muss jedoch auf die spezifischen Anforderungen und Zielsetzungen des jeweiligen Studiengangs sorgfältig angepasst werden. Insbesondere bietet sich das Konzept für Lehrveranstaltungen an, die inhaltlich ohnehin einen direkten Bezug zu konkreten Phänomenen und Herausforderungen des Zusammenlebens aufweisen oder in denen die fachlichen Lernziele durch einen Praxisbezug besser erreicht werden können.

■ *Entwicklung von Handlungskompetenz:* Mit Service Learning soll der Erwerb von Schlüssel- bzw. Handlungskompetenzen in das Fachstudium integriert und eine wissenschaftsbasierte professionelle Handlungskompetenz (vgl. HRK 2014: 7) erzeugt werden. Fähigkeiten wie Teamarbeit, Zeit- und Projektmanagement, etc. lassen sich ideal und handlungspraktisch in Service Learning Projekten aufbauen. Der Erwerb dieser Kompetenzen findet zudem häufig in einem für die Studierenden unbekanntem Bereich der Gesellschaft statt. Service Learning kann damit auch der zunehmenden Bedeutung eines universitären Studiums als Berufsausbildung Rechnung tragen und zu einer Employability der Studierenden beitragen.

■ *Persönlichkeitsentwicklung:* Service Learning soll auch dabei helfen, Studierende bei ihrer Orientierung sowie der Entfaltung und Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen. Dazu gehört auch die Reflexion der eigenen Position gegenüber gesellschaftlichem Handeln sowie die Fähigkeit, Annahmen, (Vor-)Urteile und Einstellungen zu hinterfragen und aus der Begegnung heraus ein eigenes, differenziertes Bild zu entwickeln.

■ *Förderung der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung:* Das Konzept hat zudem einen demokratiepädagogischen Anspruch: Service Learning soll Studierende an ein bürgerschaftliches Engagement heranzuführen, die Möglichkeit individueller gesellschaftlicher Wirksamkeit aufzuzeigen, ein fachbezogenes gesellschaftliches Engagement illustrieren und für gesellschaftliche Herausforderungen und Zusammenhänge sensibilisieren. Dabei geht es auch darum, studienbegründete Brüche in der individuellen Engagementbiographie zu vermeiden: in dem das Engagement in das Studium integriert wird, soll vermieden werden, dass Studierende aus Zeitgründen (Studienworkload sowie evtl. damit verbundene Erwerbstätigkeiten, Praktika, etc.) ganz auf gesellschaftliches Engagement verzichten.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Keinesfalls verfolgt die UDE einen defizitorientierten Ansatz, der davon ausgeht, Studierenden müsse die Wissensweitergabe in zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen erst erklärt werden. In gleicher Weise steht nicht im Fokus, Gesellschaft einseitig für Lehrzusammenhänge zu instrumentalisieren.

## Zentrale didaktische Merkmale

Zu den zentralen (didaktischen) Merkmalen von Service Learning an Hochschulen zählen wir:<sup>7</sup>

- *Die Bearbeitung eines realen gesellschaftlichen Unterstützungsbedarfes:* Die Studierenden bekommen ihre Projektideen von realen gesellschaftlichen Akteuren, die quasi als Auftraggeber fungieren und in ihrer Praxis unterstützt werden sollen. Die Leistung der Studierenden hat somit nicht allein akademische, sondern auch konkrete praktische Konsequenzen.
- *Service Learning dient der Lehre:* Im Unterschied zu vertraglichen Dienstleistungen dient die Engagement-Leistung dem Lernen der Studierenden. Service Learning-Projekte müssen deshalb auch scheitern dürfen.
- *Die eigenverantwortliche Steuerung durch die Studierenden:* Die Studierenden organisieren sich (z.B. in Projektgruppen) weitgehend selbst und sind an Entscheidungen, z.B. zu Vorgehensweise und Arbeitstempo, sowie an der Definition der Projektleistung wesentlich beteiligt.
- *Eine Verknüpfung zwischen Lehrinhalten und Service-Auftrag:* Das Engagement im Projekt stellt einen regulären Bestandteil der Lehrveranstaltung dar und ist inhaltlich und/oder prozessual mit den Lehrinhalten verknüpft.
- *Die strukturierte Reflexion der Erfahrungen:* Die konkreten Erfahrungen, die die Studierenden in der Bearbeitung der Projektaufgabe machen, werden regelmäßig und in geeigneter Form in Bezug auf die Lehrziele reflektiert (vgl. zur Reflexion im Service Learning: Sliwka 2009, Altnschmidt/Miller 2010).

Die genannten Merkmale dienen als Orientierungsmerkmale, denen wir unterstellen, dass ihre Ausgestaltung Auswirkungen auf die Lerneffekte bei den Studierenden hat. Sie können in der Praxis, abhängig von den gewählten Lehr-/Lernzielen und den Besonderheiten der jeweiligen Community-Kooperation, unterschiedlich ausgeprägt sein. So kann es bei unerfahrenen Studierenden aus didaktischer Sicht sinnvoll sein, Projektideen vorzudefinieren, um die Komplexität der Bearbeitung zu verringern. Auch die Bandbreite und Ausführlichkeit der Reflexion lässt sich in Abhängigkeit von den Lernzielen, vor dem Hintergrund unterschiedlicher

---

<sup>7</sup> Ähnliche Merkmale sind in unterschiedlichen Formen und Zusammenstellungen (als Qualitätsmerkmale, als didaktische Bestandteile) in der deutschen und amerikanischen Literatur zum Thema formuliert (vgl. z.B. Reinders 2016, Sigmon 1979, Seifert/Zentner/Nagy 2012).

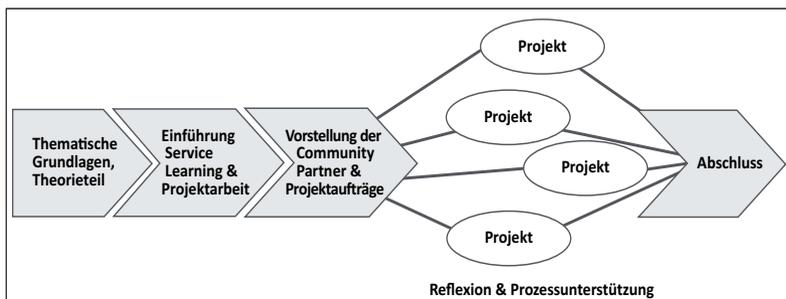
fachlicher Disziplinen und unterschiedlicher individueller Vorerfahrungen in Form und Intensität sehr unterschiedlich interpretieren.

### *Operationalisierung von Service Learning*

Mit der Grundidee – Lernen und Engagement verbinden – lässt Service Learning offen, wie genau diese Verbindung herzustellen ist, wie Service Learning also zielführend operationalisiert werden kann. Häufig werden die gesellschaftlichen Services als *Projekte* in die Lehrveranstaltungen eingebunden.

Für ein Lernen an der eigenen und Gruppenerfahrung ist das Projekt eine besonders geeignete Operationalisierungsform (vgl. Frey 1996; Sliwka/Frank 2004). In ihrem Kern sind Projekte einmalige Aufgaben, bei denen ein komplexes Ziel vorgegeben ist, ohne dass der Weg zu Zielerreichung hinreichend bekannt wäre (vgl. Altenschmidt 2009). Damit fordern sie von den Studierenden eine aktive Auseinandersetzung mit dem Ergebnis *und* dem Weg der Zielerreichung und können so gewünschte Prozesse wie selbstgesteuerte Planungs- und Vorgehensweisen, die Bildung und Reflexion von Erfahrungsketten und/oder komplexe Gruppendynamiken provozieren. Zugleich ist Projektarbeit in vielen Berufsfeldern eine verbreitete Arbeitsform, die die Studierenden im Service Learning erproben und reflektieren können. Ein durchaus typischer Ablauf eines Service Learning-Seminars lässt sich beispielhaft wie folgt darstellen (Übersicht 1):

*Übersicht 1: typischer Ablauf eines Service Learning-Seminars*



In der fachlichen Vorbereitung werden die für die Veranstaltung wesentlichen thematischen und methodischen Grundlagen vermittelt. Für die Studierendengruppen, die an Service Learning und Projektarbeit auch methodisch herangeführt werden sollen (z.B. in der Lehrerausbildung)

oder die in Projektarbeit unerfahren sind (z.B. Studieneingangsphase), ist eine einführende Lehrereinheit dazu hilfreich („Service Learning & Projektarbeit“).

Vielfach bewährt hat sich weiterhin ein Termin, an dem Vertreter der Community Partner ihre Projektaufträge in der Lehrveranstaltung vorstellen und ggfs. dafür werben („Partner & Projekte“). Darauf aufbauend bearbeiten die Studierenden in Gruppen fachlich passende Projekte, planen und führen zeitlich begrenzt und zieldefiniert Aktivitäten für Non Profit Organisationen durch, die dokumentiert und abschließend präsentiert werden. Begleitet wird diese Praxisphase durch regelmäßige Phasen der Reflexion seitens der Studierenden und Prozessunterstützung sowie durch bedarfsorientierte fachliche Impulse (vgl. Altenschmidt/Miller 2010, S.76f.). Der Ablauf versteht sich als skalierbar hinsichtlich seines Umfangs: Grundsätzlich halten wir die Umsetzung von Service Learning auch bei einem verfügbaren Workload von drei ECTS-Punkten (3 Credits) für möglich und sinnvoll. Bei größerem verfügbaren Workload lassen sich entsprechend komplexere bzw. aufwändigere Projekte realisieren.

## 2. Service Learning als gesellschaftliches Engagement

### *Was sind Community Partner?*

Service Learning ist ein Ansatz, mit dem der Dialog zwischen Hochschule und Gesellschaft operationalisiert werden kann.<sup>8</sup> So stellt sich Service Learning als bürgerschaftliches Engagement und Teil der gesellschaftlichen Verantwortung aus der Hochschule heraus dar, das die Gesellschaft konkret unterstützen soll. Zur Gesellschaft zählen unter den deutschen Bedingungen zumeist Gruppen, die in Verbänden, Vereinen und Initiativen oder auch Einrichtungen der Träger der freien Wohlfahrtsflege organisiert sind, sowie aus städtischen und kommunalen bzw. aus Steuergeldern finanzierte gesellschaftliche Einrichtungen (z.B. Schulen, Kindergärten etc), die bestimmte Aspekte des Zusammenlebens adressieren. Als sog. *Community Partner*, die ihre Fragestellungen und Projektaufgaben an die Hochschule herantragen, sind insbesondere regionale Organisationen Mitgestalter von Service Learning.

Zentral für die Auswahl der Partner sind die anerkannte Gemeinnützigkeit und ein erkennbarer, durch andere Formen erst einmal schwerlich zu erbringender Unterstützungsbedarf. Örtliche Freiwilligenagenturen sind

---

<sup>8</sup> Vgl. Memorandum des Hochschulnetzwerks Bildung durch Verantwortung e.V.

eine unverzichtbare Hilfe beim Aufbau belastbarer Kontakte in die Gesellschaft. Analog zur Bandbreite universitärer Lehre kann die Themenbreite der Community Partner das gesamte soziale, ökologische und kulturelle Spektrum umfassen.<sup>9</sup>

Vor Beginn eines Service Learning Seminars ist i.A. ein Abstimmungsprozess hilfreich, in dem Dozent und Einrichtungsleitung sich kennen lernen und das Projektthema absprechen und eingrenzen. An der UDE wird die Auswahl der geeigneten Partner dabei zuvor in Abhängigkeit vom jeweiligen Seminarthema durch UNIAKTIV vorbereitet und angebahnt; dabei wird ein besonderer Fokus auf die Relevanz des Projektes für den Community Partner gelegt. Im Rahmen des eigentlichen Seminars stellen Mitarbeiter die Einrichtung und ihre Fragestellungen vor und dienen in der Projektphase als Anleiter und Experten für die Fragen der Projektgruppen. Abschließend geben die Partner im Rahmen einer Abschlussveranstaltung oder in einem Abschlussgespräch Rückmeldungen zu den von der Studierenden erzielten Ergebnissen.

Bei der Auswahl der Partner achten wir an der UDE darauf, dass diese keine radikalen politischen, religiösen oder ökologischen Einstellungen vertreten. Auch sollte es einen festen Ansprechpartner innerhalb der Organisation für die Projektgruppe geben, der bei Fragen zur Seite steht und als Türöffner und Berater innerhalb der Organisation unterstützen kann. Die Fixierung der einzelnen Projekte kann durch kurze schriftliche Projektskizzen erfolgen, da dadurch die Ziele und Erwartungen an das Projekt nochmals dokumentiert und abgestimmt werden können. Die Engagementprojekte sollten eine dem zuvor festgelegten Workload der Lehrveranstaltung entsprechende Größe haben, um eine Über- oder Unterforderung der Studierenden zu vermeiden. Der Aufbau von langfristigen Partnerschaften hat sich an der UDE als besonders erfolgreich erwiesen, weil dann sowohl die Anbahnung als auch die Projektentwicklung aufgrund der Vorerfahrungen ressourcenschonender für bei Parteien verläuft.

### *Welche Engagementformen gibt es im Service Learning?*

Grundsätzlich lassen sich die folgenden Engagementformen unterscheiden (vgl. Berger Kaye 2010: 9):

■ Im *direkten Engagement* stehen die Studierenden unmittelbar in Beziehung zum Empfänger der Leistung. Als Empfänger sind konkrete Per-

---

<sup>9</sup> Vgl. zu Non-Profit-Organisation im Service Learning ausführlich Roth/Hohn 2016.

sonen (z.B.: alte Menschen, Obdachlose, Geflüchtete, Kinder) aber auch Tiere oder im ökologischen Bereich einzelne Gebiete denkbar.

■ Im *indirekten Engagement* unterstützen Studierende konkrete Gruppen bei der Erreichung ihrer Ziele. Dies können Vereine, Verbände, Initiative oder andere gemeinnützige Organisationsformen sein. Das Engagement ist hier nicht direkt auf einzelne unterstützungsbedürftige Personen ausgerichtet, sondern auf das Erreichen der Ziele einer Gesamtorganisation, die in der Folge besser in der Lage ist, ihre Zielgruppe zu unterstützen.

■ Bei der *Anwaltschaft* übernehmen die Studierenden im Sinne eines Mandates die Vertretung, Bekanntmachung und/oder Darstellung eines gesellschaftlich relevanten Problems. Ein wesentlicher Schritt der Studierenden liegt bei diesem Engagement darin, sich Kompetenzen im Bereich der Problem-/Fragestellung zu erarbeiten, sowie eine geeignete Darstellungsform für das Problem zu finden und diese operativ umzusetzen.

■ Mit *Forschung* werden Engagements bezeichnet, bei denen die Studierenden einen Forschungs- oder Evaluationsprozess im Auftrag einer gemeinnützigen Organisation durchführen, bzw. bei denen die Studierenden den wissenschaftlichen Stand zu einem angefragten Thema aufarbeiten und dem Auftraggeber zur Verfügung stellen.<sup>10</sup>

■ Ergänzend dazu stellt die Durchführung von Lehrveranstaltungen zur *Ideen-/Innovationsentwicklung* eine weitere Form dar: In der häufig interdisziplinären Arbeit entwickeln Studierende innovative Lösungen zu einer gesellschaftlichen Fragestellung. Hierbei muss nicht zwingend ein zivilgesellschaftlicher Partner einen realen Bedarf formulieren; dieser kann auch aus der Wahrnehmung der Studierenden selbst erwachsen oder erst im Laufe des Prozesses erkannt werden.

Die Beziehung, die die Hochschule mit der Zivilgesellschaft eingeht, hängt wesentlich von der gewählten Engagementform ab. Während die Nähe zu Forschungsaktivitäten im Rahmen von Engagements im Bereich Anwaltschaft und Forschung offensichtlich ist, eignet sich indirektes Engagement häufig für die Entwicklung von Produkten oder Dienstleistungen. Direktes Engagement ist tendenziell eher geeignet, um persönliche Erfahrungen und Reflexionen zu ermöglichen.

---

<sup>10</sup> Eine Sonderform stellt die sog. Community-based Research (CBR) dar (Vgl. dazu Albus/Altenschmidt/Borghard 2014 & Altenschmidt/Stark 2016).

### 3. Service Learning und die dritte Mission

Es ist u.E. die zentrale Besonderheit von Service Learning, dass es zugleich Lehr-/Lernkonzept und Form gesellschaftlichen Engagements der Hochschule ist. Das Konzept rüttelt zwangsläufig an *zwei* Säulen, die für Hochschulen traditionell eine Rolle spielen: die Gestaltung der Lehre und das Verhältnis zur Gesellschaft. Service Learning lässt sich einerseits als Gegenentwurf zu tradierten Praktiken in der Lehre und Selbstwahrnehmungen der eigenen Rolle in der Gesellschaft verstehen. Es kann andererseits bestehende Strömungen und Selbstbilder bestätigen und weiter verfeinern helfen. Vielfach ist dies der Ansatzpunkt, aus dem heraus Lehrende Service Learning für sich entdecken und in ihrer Lehre umsetzen. Service Learning scheint uns ein Konzept zu sein, das sich besonders aus individuellen Überzeugungen, Motivlagen und Engagements (!) von Lehrenden oder der Initiative von Studierenden speist.

Hochschulen (bzw. die entsprechenden Leitungspositionen und -Gremien) können damit unterschiedlich umgehen: es lässt sich duldsam hinnehmen, vielleicht verheimlichen oder aktiv für die Profilbildung, Leitbildentwicklung oder Abgrenzung zu anderen Hochschulen nutzen. Service Learning ermöglicht den Hochschulen, Veränderungen in der Lehre einzuleiten *und* ihre Nähe zur Gesellschaft wahlweise zu hinterfragen, neu zu denken, zu demonstrieren oder zu vergrößern. Insofern kann der Ansatz zu Diskussionen und Verortungen beitragen, die die Identität von Hochschulen betreffen.

Auf dieser Ebene, als Teil eines Selbstverständnisses, einer bewussten Strategie oder Position zu gesellschaftlichem Engagement und gesellschaftlicher Verantwortung, kann das Konzept aus unserer Sicht zusammen mit anderen Bereichen (vgl. Henke/Pasternack/Schmid 2015) im Sinne einer eigenen, dritten Mission der Hochschulen wirken. Das muss die Hochschulleitung dann wollen und mit den entsprechenden Rahmenbedingungen (Modulhandbücher, ECTS-Vergabe und Prüfungsregelungen) und Ermöglichungsstrukturen (Support-Centers, Anreizsysteme, ggfs. Deputatsreduktionen) versehen.

Wir sehen es jedoch als den zentralen Vorteil von Service Learning, dass es den Dialog mit Gesellschaft *im Rahmen der Hochschullehre* sucht und ausgestaltet. Service Learning lässt sich insofern sowohl als strategisches Konzept einer dritten Mission als auch als reine Weiterentwicklung der universitären Lehre verstehen.

## Literatur

- Adloff, F. (2001): *Community Service und Service Learning: Eine sozialwissenschaftliche Bestandsaufnahme zum freiwilligen Engagement an amerikanischen Schulen und Universitäten*. Berlin: Maecenata Institut.
- Altenschmidt, K. (2009): Service Learning als Projektmanagementaufgabe. In: Altenschmidt, K./Miller, J./Stark, W. (Hg) *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 91–101.
- Altenschmidt, K./Miller, J. (2010): Service Learning in der Hochschuldidaktik. In: Auferkorte-Michaelis et al (Hg): *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule*. Opladen & Farmington Hills, S.68–79.
- Altenschmidt, K./Miller, J./Stark, W. (2013): *Zusammenarbeiten – zusammen gewinnen: Was Kooperationen zwischen Hochschulen und Gemeinwesen bewirken können und was dafür nötig ist. Potenzialanalyse Campus-Community-Partnerships*. Univ. Duisburg-Essen, UNIAKTIV: Essen.
- Albus, V./ Borghard, T. / Altenschmidt, K. (2014): *Die Zukunft der Zivilgesellschaft erforschen? Community-Based Research in der philosophischen Hochschullehre*. In *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, Heft 2.
- Altenschmidt, K./ Stark W. (Hg) (2016): *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Backhaus-Maul, H./ Roth C. (2013): *Service Learning an Hochschulen in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Berger Kaye, C. (2010): *The Complete Guide to Service Learning*. Minneapolis MN: Free Spirit Publishing.
- Bingle, R., Hatcher J. (2009): *Innovative Practices in Service-Learning and Curricular Engagement*. In: Sandmann, L, Jaeger, A. & Thompton, C. (Hrsg.): *New Direction in Community Engagement*. San Francisco, Jossey-Bass, S. 37–46.
- Furco, A. (2009): *Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlich engagierten Universität*. In: Altenschmidt, K./Miller, J./Stark, W. (2009) (Hg.): *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*. Weinheim u. Basel: Beltz. 47–59.
- Frey, K (1996): *Die Projektmethode*. Weinheim und Basel: Beltz
- Henke, J./Pasternack, P./Schmidt, S. (2015): *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen (HoF-Arbeitsbericht 2'15)*. Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2014): *Nexus Impulse für die Praxis*, Nr. 5: „Employability“. Von der Leerformel zum Leitziel. Bonn.
- Mehrwert – Agentur für Soziales Lernen gGmbH (Hg.) (2009): *Doit! Learn it! Spread it! Service Learning für Studierende. Praxisleitfaden*. Link: [http://www.agentur-mehrwert.de/fileadmin/storage/pdf/Hochschule/Praxisleitfaden\\_do\\_it\\_.pdf](http://www.agentur-mehrwert.de/fileadmin/storage/pdf/Hochschule/Praxisleitfaden_do_it_.pdf) Abruf am 12.5.2016
- Memorandum des Hochschulnetzwerks Bildung durch Verantwortung e.V. zur gesellschaftliche Verantwortung an Hochschulen (2013), Link: <http://www.bildung-durch-verantwortung.de/Documents/Memorandum-des-Hochschulnetzwerks.pdf>, Abruf am 12.5.2016

- Miller, J./ Ruda, N./ & Stark, W. (2016): Implementierung von Service Learning in Hochschulen. Schriftenreihe Bildung durch Verantwortung, Essen.
- Reinders, H. (2016). Service Learning. Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim: Beltz.
- Roth, C./ Hohn, B. (2016): Service Learning: Hochschule sucht Zivilgesellschaft. Zugänge zu Nonprofit-Organisationen. Schriftenreihe Bildung durch Verantwortung. Essen.
- Seifert, A. / Zentner, S. / Nagy, F. (2012): Praxisbuch Service Learning – „Lernen durch Engagement“ an Schulen. Weinheim: Beltz.
- Sigmon R. L. (1979): Service Learning: Three Principles. Synergist, 8, 9–11.
- Sliwka, A. & Frank, S. (2004). Service Learning – Verantwortung Lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim: Beltz.
- Sliwka, A. (2009): Reflexion – das Bindeglied zwischen Service und Learning. In: Altmenschmidt, K., Miller, J. und Stark, W. (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm?: Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen, S. 85–91.

# Universities compared

## Regionales Engagement und Wissenstransfer von Hochschulen im internationalen Vergleich

**Isabel Roessler**  
Gütersloh

Es kann sich für Hochschulen lohnen, ihr Engagement im Bereich der Third Mission als besonderes Merkmal und Profil der Hochschule zu stärken und herauszustellen. Dadurch ist es den Hochschuleinrichtungen nicht nur möglich, sich im Sinne einer internen Strategie zu positionieren, sondern auch, sich gegenüber den forschungsstarken Exzellenzuniversitäten abzuheben. Das internationale Hochschulranking U-Multirank zeigt die Stärken und Schwächen von über 1.300 Hochschulen weltweit in fünf Dimensionen, zu denen auch zwei Bereiche der Third Mission gehören: „Wissenstransfer“ und „Regionales Engagement“.

### Hintergrund des Projektes

Eine klare Fokussierung auf definierte Zielgruppen und deutliches Herausstellen der Zielsetzung sollen nach den Berlin Principles einem Hochschulranking zugrunde liegen. „Rankings müssen mit Blick auf ihre Zielsetzung konzipiert werden“ (IREG Observatory, 2006). Dabei kann auch die breite Information über die Studiensituation und die Ausrichtung der Hochschule im Sinne vielfältiger Exzellenz als Leitthema aufgegriffen werden. Diese Idee verfolgt das internationale Hochschulranking U-Multirank.

Bereits 2009 forderte der damalige EU-Kommissar Ján Figel ein Hochschulranking, das verschiedenen Interessengruppen Informationen liefert, um angemessene und empirisch fundierte Entscheidungen treffen zu können. Zugleich sollte es den Hochschuleinrichtungen dabei helfen, sich zu positionieren und ihre eigene Leistungsfähigkeit zu verbessern. Mit diesem Ansinnen war der Startschuss für U-Multirank gefallen. Nach einer ersten Machbarkeitsstudie, die zwischen 2009 und 2011 durchgeführt wurde, wurde das Hochschulranking in die Hochschulrankingland-

schaft implementiert. 2014 wurde das erste Ranking veröffentlicht. Das Projekt wird finanziert von der Europäischen Kommission.

Das Hauptmerkmal des Rankings ist Mehrdimensionalität, was sich auf verschiedene Aspekte bezieht. So wird im Gegensatz zu vielen anderen internationalen Hochschulrankings nicht nur auf den Bereich der Forschung fokussiert. Darüber hinaus beschränkt sich U-Multirank nicht nur auf die Ebene der Hochschulen insgesamt, sondern wird auch auf Ebene einzelner Fächer erarbeitet. Die Gesamtzahl der einbezogenen Hochschulen stieg in den vergangenen Jahren kontinuierlich an und auch die Fächeranzahl wurde schrittweise erhöht. Mit dem Stand 2016 werden neben Informationen zu über 1.300 Hochschulen als Ganzes Daten für insgesamt 13 Fächer – und somit über 3.200 Fachbereiche – im Internet ([www.umultirank.org](http://www.umultirank.org)) präsentiert (U-Multirank, 2016). Das Ranking basiert dabei auf verschiedenen Datenquellen, was zu einer breiten Bewertung der Leistungen der Hochschulen führt.

Umfangreich werden Studierende um eine Beurteilung ihrer Studien- und Lernerfahrung gebeten. Darüber hinaus werden auf Ebene der Hochschulen insgesamt sowie auf Ebene der Fachbereiche bzw. Fakultäten an den Hochschulen Daten zu fünf Dimensionen erhoben. Die Datenerhebung umfasst zudem eine datenbankgestützte bibliometrische Analyse und eine Auswertung internationaler Patentdatenbanken. Die Dimensionen decken ein breites Leistungsspektrum der alltagsrelevanten Aktivitäten von Hochschulen ab: Lehre und Studium, Forschung, Wissenstransfer, Internationale Orientierung und Regionales Engagement. Die Angaben sind dabei detailliert: 31 Indikatoren werden auf der Ebene der Hochschule abgebildet, weitere 34 auf Ebene der einzelnen Fächer. Eine Besonderheit stellen die Indikatoren der Bereiche Regionales Engagement und Wissenstransfer dar, die in der Form bislang noch nicht in einem internationalen Vergleich erhoben wurden und vor dem Hintergrund der ansteigenden Bedeutung der Third Mission eine ebenso zunehmende Relevanz erlangen.

Die Ergebnisse der Hochschulen werden im Unterschied zu allen anderen internationalen Hochschulrankings in fünf Ranggruppen sortiert und nicht in Form einer „Bundesligatabelle“ veröffentlicht. Vergleichbar gute Hochschulen sind in U-Multirank auch in derselben Ranggruppe und nehmen nicht unterschiedliche Plätze ein.

## **Operationalisierung einzelner Third-Mission-Bereiche**

Im Folgenden wird der Schwerpunkt der weiteren Betrachtung auf die Third-Mission-Dimensionen Regionales Engagement und Wissenstrans-

fer gelegt. Regionales Engagement wird auf Hochschulebene durch die folgenden fünf Indikatoren abgebildet:

- Prozentualer Anteil von Bachelorabsolvent(inn)en, die in der Region (50 km Umkreis) arbeiten
- Anteil an Masterabsolvent(inn)en, die in der Region arbeiten
- Prozentualer Anteil der studentischen Praktika, die in der Region absolviert wurden
- Prozentualer Anteil der Publikationen der Hochschule insgesamt, die gemeinsam mit einem Co-Autor aus der Region veröffentlicht wurden
- Prozentualer Anteil der Drittmiteleinahmen, die von einem regionalen Geldgeber stammen (Wirtschaft, private Einrichtungen, Stiftungen etc., ohne Regierungsgelder)

Der Wissenstransfer wird durch insgesamt acht Indikatoren operationalisiert:

- Prozentualer Anteil der wissenschaftlichen Publikationen, die gemeinsam mit einem Co-Autor aus einem Wirtschaftsbetrieb veröffentlicht wurden
- Drittmittel von privaten Geldgebern pro Wissenschaftler(in)
- Absolute Anzahl erworbener Patente (10 Jahres-Zeitraum)
- Größen-normalisierte Anzahl erworbener Patente (pro 1000 Studierende, 10 Jahres-Zeitraum)
- Prozentualer Anteil gemeinsam mit einem außerhochschulischen Partner erworbener Patente (10 Jahres-Zeitraum)
- Anzahl Spin-offs pro Wissenschaftler(in) (Vollzeitäquivalent)
- Prozentualer Anteil der Publikationen der Hochschule, die in der Referenzliste mindestens eines internationalen Patents aufgeführt werden
- Prozentualer Anteil der Einnahmen aus Weiterbildungsaktivitäten der Hochschule an deren Gesamteinnahmen.

Nach fünf Jahren Messung mittels U-Multirank lässt sich konstatieren, dass es Hochschulen gibt, die in diesen beiden Dimensionen herausragen, wohingegen sie in den drei anderen Dimensionen Forschung, Lehre und Internationale Orientierung nur schwächere Werte erlangen. Das führt zu der Annahme, dass es möglich ist, sich durch eine stärkere Fokussierung auf regionales Engagement und/oder Wissenstransfer zu profilieren und durchaus auch im internationalen Vergleich von Hochschulen aktiv zu positionieren.

Allerdings wird von den Hochschulen teilweise nur in einzelnen Indikatoren ein sehr guter Wert erreicht. Beispielsweise kann festgestellt werden, dass es Fachhochschulen möglich ist, im Indikator „gemeinsame Publikationen mit der Industrie“ höhere Werte zu erreichen als Exzellenzuniversitäten. So sind die Hochschule Reutlingen, die Technische Hochschule Nürnberg und die Hochschule München bei diesem Indikator in der Spitzengruppe (A) und weisen höhere prozentuale Anteile an gemeinsam mit industriellen Partnern veröffentlichten Publikationen auf als beispielsweise die Universitäten Telecom Paris Tech oder die ETH Zürich. Allerdings muss dabei bedacht werden, dass der Gesamtoutput an Publikationen an den Universitäten deutlich höher ist. Der Unterschied liegt hier folglich im Detail, in diesem Falle im prozentualen Anteil.

### **Beispiele herausragender Performanz**

Unter den bislang 1.300 Hochschulen können jedoch einzelne Institutionen herausgefiltert werden, die eindeutig in einer dieser Third-Mission-Dimensionen hervorstechen. Die nachfolgenden sogenannten „Sunburst“-Grafiken zeigen die Performanz zweier Beispiel-Hochschulen an. Die Länge der Strahlen gibt die Leistung im jeweiligen Indikator an. Deutlich erkennbar ist, dass bei diesen Hochschulen die Balken im regionalen Engagement oder Wissenstransfer stark ausschlagen, wohingegen die Strahlen innerhalb der übrigen Leistungsbereiche vergleichsweise gering ausfallen. Dadurch lässt sich auf einen Blick das Profil der Hochschule erfassen.

Das erste Beispiel zeigt die private Universidad Europea de Madrid, mit einem ausgeprägten regionalen Profil. In nahezu allen Indikatoren aus dem Bereich regionales Engagement werden herausragende Werte erreicht, wohingegen in den übrigen Bereichen nur selten exzellente Werte erreicht werden. Die Ausschläge im Bereich internationale Orientierung liegen in den Indikatoren Studierendenmobilität sowie fremdsprachige Masterprogramme vor. Insbesondere im Bereich Forschung werden jedoch keine Spitzenleistungen sichtbar.

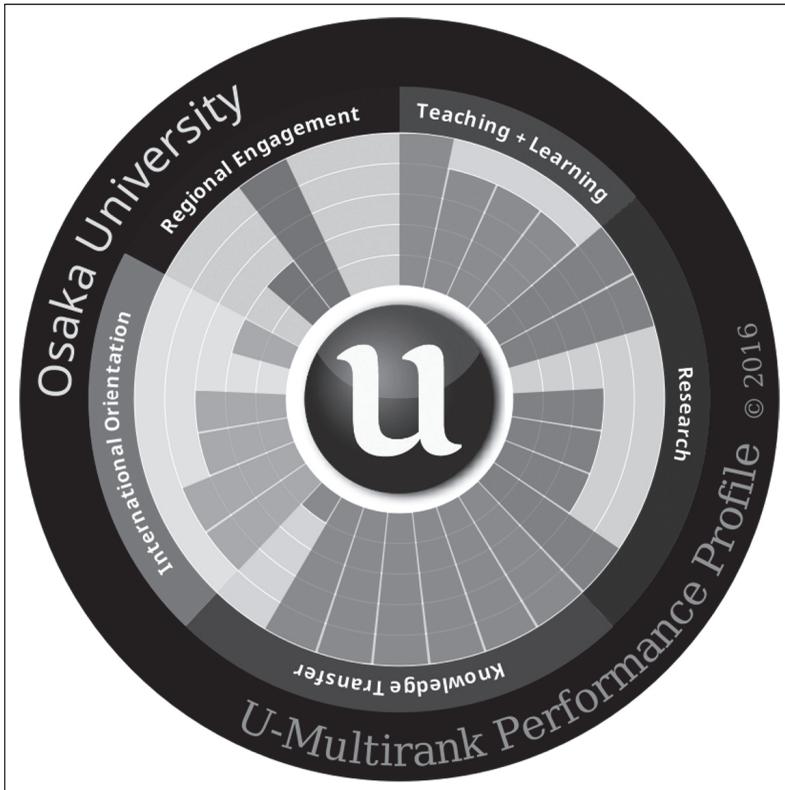
Die Hochschule selber verweist auf ihrer Internetseite (<http://universidadeuropea.es/en/about/get-to-know-us>) auf eine starke internationale Orientierung (Universidad Europea, 2016). In einzelnen Indikatoren ist dies auch sichtbar, noch offenkundiger liegt hier jedoch eine regionale Stärke vor.



Als zweites Beispiel wurde die japanische Osaka University ausgewählt, die hervorragende Werte im Bereich des Wissenstransfers erzielt. Nahezu alle Indikatoren befinden sich hier in der Spitzengruppe. Zugleich hat die Universität auch einzelne Höchstwerte in drei der vier anderen Dimensionen.

Neben den Indikatoren der Dimension Wissenstransfer werden exzellente Werte bei den Indikatoren Abschlussrate Bachelor, Drittmittel, Publikationen (größen-normalisiert), Post-doc Positionen, und Publikationen gemeinsam mit regionalem Co-Autor erreicht.

Die Erhebungen an den Hochschuleinrichtungen weltweit zeigen, dass die Profile der Hochschulen sich deutlich voneinander unterscheiden. Den Ergebnissen ist zu entnehmen, dass die Hochschulen über unterschiedliche Ausrichtungen, vielfältige Schwerpunkte, Stärken und Schwächen und mitunter ein breites Aktivitätsspektrum verfügen. Lehre



und Forschung als die beiden ausschließlichen Kernmissionen von Hochschulen entsprechen nach dieser Betrachtung offensichtlich nicht (mehr) der Realität.

### Erkenntnisgewinn zu Third Mission

Bei der Auswahl der Indikatoren ist zu bedenken, dass die gesamte Bandbreite der Third Mission hier nicht abgebildet ist. Vielmehr werden Schlaglichter auf einzelne Bereiche der Third Mission geworfen und diese durch ausgewählte Indikatoren operationalisiert. Dabei werden Schwierigkeiten bei der Messung dieser Third-Mission-Bereiche durch die umfangreiche Datenerhebung in U-Multirank deutlich: Längst nicht alle Hochschulen können Daten zu allen Fragen liefern. Sowohl im Bereich Wissenstransfer als auch insbesondere im Bereich Regionales Engage-

ment lassen sich Unterschiede zwischen den Ländern und Hochschulen bei der Datenlieferung feststellen.

Informationen, die bereits in internationalen Datenbanken vorliegen, sind in der Regel für die meisten Hochschulen und Regionen vorhanden. Publikationen mit Partnern aus der Industrie, Publikationen mit einem Partner aus der Region, Patente (absolut und größen-normalisiert), Patente in Kooperation mit der Industrie und Publikationen, die in Patentanträgen genannt sind. Bei den anderen Indikatoren von Wissenstransfer und Regionalem Engagement, für die Daten an den Hochschulen direkt erhoben werden, liegen deutlich weniger Informationen vor. In der nachfolgenden Tabelle sind nur Länder<sup>1</sup> berücksichtigt, in denen sich mindestens zehn Hochschulen mit selbst gelieferten Daten an U-Multirank beteiligt haben. Hochschulen, die nur mit den Publikations- und Patentdaten aus internationalen Datenbanken einbezogen wurden, wurden nicht berücksichtigt. Die Prozentangaben zeigen, von wie vielen der untersuchten Hochschulen je Land Daten zu den sieben aufgeführten Indikatoren geliefert werden konnten.

Die Übersicht 3 zeigt anschaulich, dass insgesamt vor allem an den australischen, litauischen, lettischen und portugiesischen Hochschulen entsprechende Daten häufig vorlagen, wohingegen vor allem in Deutschland, der Schweiz, aber auch Frankreich, Griechenland und in der Türkei die Daten oftmals nicht an den Hochschulen systematisch gesammelt und somit auch nicht abrufbar sind.

Die U-Multirank-Ergebnisse zeigen zudem, welche Länder besonders gut in den einzelnen Indikatoren abschneiden. Erneut sind in der Übersicht nur die Länder vertreten, aus denen mindestens zehn Hochschulen aktiv Daten lieferten. Allerdings werden nun auch die bibliometrischen Indikatoren sowie die auf den Patentstatistiken basierenden Indikatoren einbezogen. Ausgewiesen wird der Anteil der Platzierungen in den beiden Spitzengruppen („A“ und „B“), bemessen an der Anzahl der insgesamt möglichen Platzierungen. Die möglichen Platzierungen verteilen sich auf fünf Ranggruppen, eine Kategorie „Data not available“ und eine Kategorie „not applicable“. Es werden folglich nicht nur Indikatoren berücksichtigt, in denen die Hochschulen Daten liefern konnten, sondern die Gesamtheit der möglichen Indikatoren liegt als Ausgangswert zugrunde. Dadurch werden Länder, die nur für wenige Indikatoren Daten liefern konnten, nicht systematisch bevorteilt.

---

<sup>1</sup> Die USA und Russland werden nicht mit ausgewiesen. Hier lagen zwar Daten von mehr als zehn Hochschulen vor, der Anteil an allen Hochschulen insgesamt ist jedoch vergleichsweise gering.

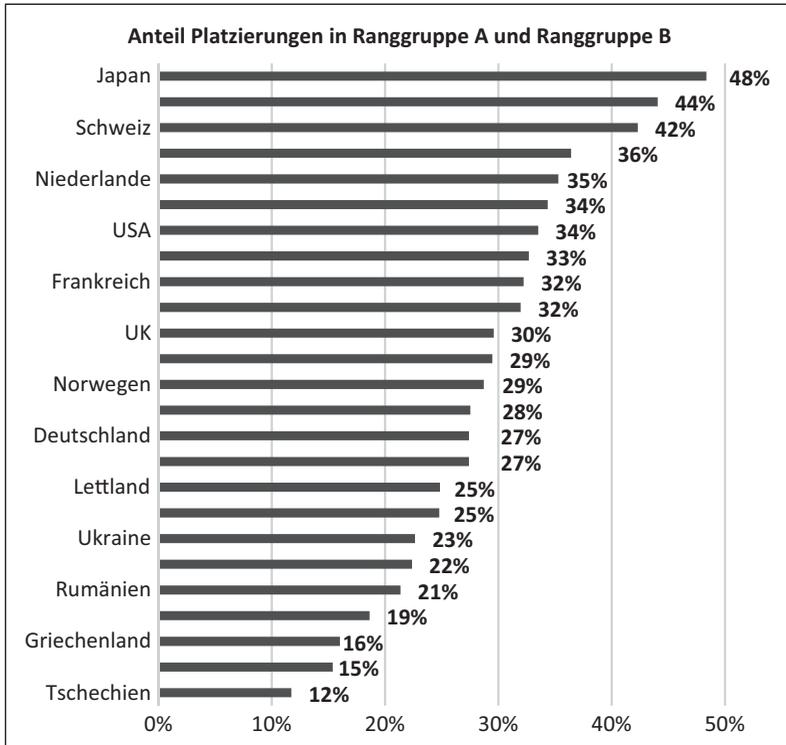
Übersicht 3: Vorliegende Daten für ausgewählte Länder in den Indikatoren von Regionalem Engagement und Wissenstransfer

Land	Einkommen aus privaten Quellen	Spin-offs	Einkommen aus Weiterbildung	Bachelorabsolventen beschäftigt in der Region	Masterabsolventen beschäftigt in der Region	Studierende, die ihr Praktikum in der Region absolvieren	Einkommen aus regionalen Quellen
Australien	93%	<b>100%</b>	87%	80%	80%	67%	93%
Deutschland	58%	61%	45%	39%	36%	<b>28%</b>	64%
Finnland	88%	88%	69%	63%	75%	69%	88%
Frankreich	48%	79%	48%	29%	46%	83%	46%
Griechenland	67%	67%	50%	42%	42%	58%	58%
Irland	55%	91%	55%	91%	91%	82%	91%
Italien	88%	<b>100%</b>	79%	56%	56%	65%	76%
Japan	90%	81%	71%	57%	62%	62%	71%
Lettland	85%	92%	85%	77%	77%	77%	77%
Litauen	<b>95%</b>	89%	<b>95%</b>	89%	53%	89%	84%
Niederlande	76%	88%	76%	41%	82%	47%	65%
Norwegen	93%	93%	80%	47%	53%	53%	87%
Österreich	94%	88%	94%	38%	44%	56%	81%
Polen	58%	82%	53%	49%	49%	67%	58%
Portugal	93%	89%	78%	78%	67%	70%	89%
Rumänien	83%	67%	78%	78%	78%	89%	78%
Schweiz	58%	67%	50%	50%	38%	<b>17%</b>	58%
Spanien	91%	88%	83%	35%	38%	68%	82%
Tschechien	68%	89%	68%	26%	26%	42%	68%
Türkei	65%	71%	53%	35%	35%	71%	59%
UK	69%	62%	69%	54%	54%	38%	77%
Ukraine	78%	67%	72%	72%	83%	83%	72%
Ungarn	55%	82%	45%	82%	91%	64%	55%

Obwohl bei weitem nicht alle japanischen Hochschulen die benötigten Informationen zu den Indikatoren aus den Bereichen Wissenstransfer und regionales Engagement liefern konnten, schneiden die japanischen Hochschulen hier hervorragend ab. Fast die Hälfte der möglichen Platzierungen erfolgte in einer der beiden Spitzengruppen. Auch bei den irischen sowie schweizerischen Hochschulen konnten über 40 Prozent der möglichen Platzierungen in den beiden Spitzengruppen erreicht werden. Von den tschechischen Hochschulen konnten zwar viele Hochschuleinrichtun-

gen Angaben zu den Fragen bezüglich ihres regionalen Engagements und ihres Wissenstransfers machen, die erreichten Werte sind im Vergleich zu den anderen Ländern jedoch schwächer, was sich an dem deutlich geringeren Anteil an Spitzengruppenplatzierungen zeigt.

*Übersicht 4: Prozentualer Anteil der Spitzengruppenplatzierungen der Hochschulen in den Dimensionen Wissenstransfer und regionales Engagement*



Auf Basis dieser Ergebnisse kann festgehalten werden, dass sich die Leistungen in den beiden Third-Mission-Bereichen Wissenstransfer und Regionales Engagement zwischen den verschiedenen Ländern deutlich unterscheiden und auf verschiedene Schwerpunktsetzungen innerhalb der Länder hinweisen können.

Die Daten von U-Multirank können somit einen Ausgangspunkt für Vergleichsanalysen in zwei Dimensionen der Third Mission liefern. Zugleich können sie den Hochschulen helfen, sich über ihre Position in einem internationalen Vergleich bewusst zu werden und dieses Wissen ge-

zielt für eine Profilierung anzuwenden. Für die Hochschulleitungen liefert das U-Multirank somit eine Möglichkeit einer Stärken-Schwächen-Analyse, die über die klassischen Dimensionen Forschung und Lehre hinausgeht.

### **Literatur**

IREG Observatory: Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions, 20.

Mai 2006. IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence, URL <http://ireg-observatory.org/en/index.php/berlin-principles-german> (26.4.2016).

U-Multirank: [www.umultirank.org](http://www.umultirank.org) (26.4.2016).

Universidad Europea (o.A.d.J). Get to know us, URL <http://universidadeuropea.es/en/about/get-to-know-us> (26.4.2016).

# Perspektiven der Third Mission in der Hochschulkommunikation

## Ergebnisse aus Fallstudien

**Justus Henke**  
**Sarah Schmid**  
Halle-Wittenberg

Die Berichterstattungen der Hochschulen und die diesen vorgeschalteten Datenerhebungen zeigen klare Unterschiede zwischen den Bereichen Forschung, Lehre und Third Mission. Während Hochschulen zu ihren Forschungsaktivitäten regelhaft bestimmte Daten erfassen und veröffentlichen (müssen), eben-

so auch eine systematische Dokumentation und Kommunikation von Aspekten der Lehraktivitäten stattfindet (und z.T. stattfinden muss), werden Aktivitäten im dritten Bereich – der Third Mission – bislang entweder nicht oder weitgehend unsystematisch erfasst und kommuniziert.

Besonders im Bereich gesellschaftlichen Engagements werden Aktivitäten häufig nur zufällig nach innen und außen kommuniziert. Die Hochschulen nutzen hier ihr eigenes Potenzial nicht aus: Die Leistungen, die bereits für die Gesellschaft im allgemeinen und dabei für die Region im speziellen durch die Hochschulen erbracht werden, werden nur teilweise bzw. suboptimal sichtbar gemacht. Damit vergeben die Hochschulen Chancen, z.B. hinsichtlich des Legitimitätsgewinns in ihrem Umfeld, der wiederum die organisationale Stabilität (relevant etwa für unterausgelastete Studiengänge oder solche mit hohen Abbrecherquoten) erhöhen kann, oder im Hinblick darauf, dass sich Third-Mission-Wirksamkeit auch als Argument in Finanzierungsdiskussionen einführen lässt.

Um Potenziale für eine wirksamere Kommunikation der Aktivitäten im Bereich Third Mission zu erarbeiten, wurden die derzeitigen Dokumentations- und Veröffentlichungspraxen an Hochschulen untersucht. Hierzu wurden, neben einer schriftlichen Befragung<sup>1</sup>, umfangreichen Online-Recherchen und Dokumentenanalysen, zahlreiche Interviews mit Hochschulangehörigen an mehreren deutschen Hochschulen durchgeführt und in daran anschließenden Workshops validiert. Dabei konnten ebenso

---

<sup>1</sup> An dieser haben 33 Hochschulen teilgenommen. Als Auskunftgeber angefragt wurden die Pressestellen aller staatlichen Hochschulen in Westdeutschland.

bisherige Ansätze der Third-Mission-Kommunikation wie grundlegende und spezielle Hemmnisse von Dokumentation und Kommunikation der Third-Mission-Aktivitäten ermittelt werden. Als Kommunikationsgrundlage diene die folgende Definition: Unter Third Mission werden alle hochschulischen Aktivitäten verstanden, die

- Interaktionen mit Akteuren außerhalb der akademischen Sphäre darstellen,
- gesellschaftliche Entwicklungsinteressen bedienen, die mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht zu bedienen sind, und
- dabei hochschulspezifische Ressourcen – d.h. solche aus Forschung oder/und Lehre – nutzen.

Dieser Definition folgend und in Anlehnung an das EU-Projekt E3M (E3M 2011) wird die Third Mission in drei Aufgabenbereiche systematisch untergliedert: Weiterbildung, Forschungs- und Wissenstransfer sowie gesellschaftliches Engagement.

Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse aus den zuvor erwähnten Fallstudieninterviews vorgestellt.

## **1. Auswahl der Untersuchungsfälle und Inhalte der Fallstudien**

In der Auswahl der untersuchten Hochschulen sind Hochschulen aus drei Bundesländern<sup>2</sup> vertreten. Gemeinsam mit den Hochschulen wurden geeignete Gesprächspartner für die Interviews ausgesucht. Es sollten unterschiedliche Blickwinkel abgedeckt werden durch Rollenvertreter/innen aus folgenden Gruppen:

- a) Hochschulleitung
- b) Presse- und Öffentlichkeitsarbeit
- c) Stabsstellen für Third-Mission-Themen (z.B. Transfer)
- d) Professuren.

Bezüglich der Auswahl der insgesamt vier Hochschulen wurden die Kriterien so festgelegt, dass Universitäten und Fachhochschulen sowie von der Fächerstruktur her technisch dominierte und fachlich breiter aufgestellte Hochschulen in gleicher Anzahl, also jeweils zweimal, vertreten sind. Dabei konnte zusätzlich geographisch ein Mix aus ost- und westdeutschen, großen und kleineren Hochschulen sowie großen, mittelgro-

---

<sup>2</sup> Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt

ßen und kleinen Städten erreicht werden. Je Hochschule fanden zwischen fünf und acht Interviews statt.

Insgesamt wurden 27 Interviews mit zusammen 30 Personen geführt. Die mündlichen Befragungen fanden 2015 statt und wurden mit einem offenen Interviewleitfaden geführt. In der Vorbereitung wurden alle Third-Mission-Aktivitäten der Fallhochschulen recherchiert, die durch eine Internetrecherche und durch Betrachtung hochschulischer Publikationen auffindbar waren.

Der Leitfaden zielte zum einen darauf, allgemeine Informationen zum Third-Mission-Bereich zu erhalten:

■ *Ansehen von Third-Mission-Aktivitäten und Zufriedenheit von Third-Mission-Aktiven:* Wie werden die Aktivitäten angenommen und unterstützt? Zählen Third-Mission-Aktivitäten zu Strategie oder Profil der Hochschule? Welche Handlungs- und Gestaltungsspielräume haben die Aktiven?

■ *Fördernde und hemmende Faktoren für Third Mission:* Welche Strukturen oder andere Faktoren beeinflussen die Third-Mission-Aktivitäten und -Aktiven im Hinblick auf die Durchführung, den Erfolg und die Dauer der Aktivität?

Zum zweiten war der Leitfaden auf die Rolle der Third Mission in der gegenwärtigen Hochschulkommunikation sowie Perspektiven einer umfassenderen Berichterstattung fokussiert:

■ *Dokumentations- und Berichterstattungsaktivitäten zu Third-Mission-Projekten:* Welche Informationen zu den Third-Mission-Aktivitäten werden erfasst? Wer veröffentlicht Informationen über Third-Mission-Aktivitäten? Worüber wird berichtet und worüber nicht? Welche Stellen sind am Kommunikationsprozess beteiligt?

■ *Realisierungsoptionen eines Kommunikationsformats der Third-Mission-Aktivitäten:* Welche Möglichkeiten bestehen, Informationen zu Third-Mission-Aktivitäten systematisch zu sammeln und zu veröffentlichen? Welche technischen Möglichkeiten bestehen an den Hochschulen? Welche Faktoren wirken förderlich bzw. hemmend?

In diesem Beitrag wird der Schwerpunkt auf die Ergebnisse des zweiten Teils der Befragung gelegt. Diese wurden in Workshops an zwei Hochschulen diskutiert, präzisiert und ergänzt.

## 2. Gegenwärtige Kommunikation der Third Mission

An den gut dokumentierten Lehr- und Forschungsaktivitäten und den zumindest in Teilbereichen kaum dokumentierten Aktivitäten der Third Mission könne man sehr deutlich die Grenzen zwischen diesen Aufgabenbereichen aufzeigen, bemerkte ein Interviewter. Dabei unterscheiden sich Third-Mission-Aktivitäten auch in ihrer Binnensystematik deutlich bezüglich ihrer Dokumentation. Die Befragungen in den Fallhochschulen bestätigten hier ein Bild, das durch Vorabrecherchen und durch die Ergebnisse einer Vorstudie aus dem Jahr 2014, bei der alle staatlichen westdeutschen Hochschulen schriftlich befragt wurden,<sup>3</sup> gewonnen werden konnte: Die Kommunikationsstrukturen im Hinblick auf Third-Mission-Themen sind für die Bereiche Weiterbildung und Forschungstransfer aufgrund der strategischen Bedeutung für die Hochschulen deutlich besser entwickelt als für den Bereich gesellschaftlichen Engagements.

Dies lässt sich mit illustrierenden Beispielen verdeutlichen: Im Bereich der Weiterbildung müssen zumindest grundsätzliche Informationen zum Veranstaltungsangebot veröffentlicht werden, damit die Kurse besucht werden können. Der Bereich Forschungstransfer verfügt aufgrund dafür eingerichteter Transferstellen häufig über eigene Kommunikationsstrukturen und -kanäle. Allerdings sind auch diese Transferaktivitäten in den untersuchten Fällen weder lückenlos noch für die jeweilige Hochschule einheitlich dokumentiert. Für die häufig sehr unterschiedlichen Tätigkeiten von Hochschulen, die in den Bereich gesellschaftlichen Engagements fallen, erfolgt bislang weder eine systematische Erfassung noch eine inhaltliche Zusammenführung.

Individuelle Engagements von Hochschulangehörigen im Third-Mission-Bereich – also solche, die nicht institutionell angeregt bzw. verankert sind – tauchen nur zufällig in der hochschulischen Berichterstattung auf. Das Stattfinden bestimmter Third-Mission-Aktivitäten erfahren Außenstehende, aber auch andere Hochschulmitarbeiter/innen und selbst das Rektorat daher häufig gar nicht oder nur zufällig, z.B. durch einen Bericht in der Zeitung oder eine Einladung zu einer Veranstaltung. Besonders Engagements würden als Nebenaufgabe der Hochschule verstanden und deshalb nicht so sehr nach außen dringen, wie dies bei den Kernaufgaben Lehre und Forschung der Fall sei.

Öffentliche Aufmerksamkeit und die Nutzung der eigenen Leistungen für das Hochschulmarketing ist zu einem zentralen Merkmal der Berichterstattung von Hochschulen geworden. Eine Professionalisierung der Au-

---

<sup>3</sup> ausführliche Ergebnisse in Henke/Pasternack/Schmid (2015)

ßenkommunikation und des Hochschulmarketings kann als Annäherung an die Entrepreneurial University (Etzkowitz 1983) interpretiert werden. Diese Entwicklung zeige sich in den Hochschulen indes unterschiedlich stark ausgeprägt. Neben ungleichen Standortvoraussetzungen der Hochschulen, zum Beispiel bei der Anzahl potenzieller Medien- und Kooperationspartner, würde sich auch die Öffentlichkeitsarbeit von Hochschulen mit ähnlichen Voraussetzungen deutlich unterscheiden, sodass einige periphere Hochschulstandorte aufgrund geschickten Marketings und dazu passenden Kommunikationsstrategien überregional sichtbar wären, viele andere wiederum nicht. Uneinigkeit besteht an manchen Hochschulen darüber ob und wie sehr die Wissenschaftler/innen an der Außendarstellung mitwirken sollten.

In Bezug auf Third Mission wiesen die befragten Hochschulvertreter/innen immer wieder auf zwei Punkte hin: Zum einen erfordere eine Berichterstattung zur Third Mission ein gemeinsames Begriffsverständnis, und zum anderen müssten Sinn und Zweck der Berichterstattung über Third Mission für die Beteiligten nachvollziehbar sein. Beide Punkte stellten sich in unterschiedlichen Facetten als die zentralen Bedingungen dar, um dem Thema Third Mission mehr Bedeutung für die Hochschulkommunikation beizumessen. Dabei sind drei Aspekte von Bedeutung:

■ *Bekanntheit des Begriffs „Third Mission“*: Bislang wird der Begriff Third Mission von fast allen deutschen Hochschulen selbst nur selten oder gar nicht verwendet. Unter den befragten Hochschulmitarbeiter/innen war daher kein sonderlich homogenes Begriffsverständnis vorhanden. Von mehreren Interviewten wurde der Begriff Third Mission auch aufgrund dessen fehlender Bekanntheit und Schärfe abgelehnt. Stattdessen werden gängigere Begrifflichkeiten vorgezogen, wie „Hochschule und Region“ oder „Hochschule und Gesellschaft“. Unabhängig von der Wahl des Begriffs, so mehrere Interviewpartner, könnten neue Kommunikationskonzepte nur dann sinnvoll umgesetzt werden, wenn allen Beteiligten innerhalb der Hochschule klar sei, was unter den genutzten Begriffen zu verstehen ist. Nach außen kann es hilfreich sein, konkrete Third-Mission-Aktivitäten benennen zu können; nach innen könnten die Aktiven ihre Third-Mission-Tätigkeit einordnen und so motiviert werden, an der Kommunikation mitzuwirken.

■ *Abgrenzungsprobleme des Begriffs*: Verstärkt wird das uneinheitliche Begriffsverständnis von Third Mission auch durch die Uneinigkeit unter Experten. Third Mission wird zum Teil eng gefasst, zum Beispiel als unternehmerische Hochschule (Vorley/Nelles 2008) oder weiter als vielseitige Aktivitäten (Laredo 2007), die definitorisch nur schwer zu fassen sei-

en. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Definition und Begrenzung des Begriffs sollte kein Kommunikationshemmnis bei den Hochschulen erzeugen, indem die Hochschulen aus Verunsicherung darüber, was so benannt werden kann und was nicht, Aktivitäten ausklammern. Die Begrifflichkeit – relevant z.B., wenn sie in Hochschulverträge mit dem Land eingeht –, sollte so definiert sein, dass den Hochschulen ein Entscheidungsspielraum erhalten bleibt, was sie unter diesen Begriff fassen möchten.<sup>4</sup> Wichtiger als die Frage, was genau zur Third Mission zählt oder nicht, ist das grundsätzliche Sichtbarmachen der Aktivitäten, welche die Hochschulen für die Gesellschaft unternehmen.

■ *Sinn und Zweck der Kommunikation der Third Mission*: Eine verstärkte Kommunikation der Third Mission wurde von der Mehrzahl der Befragten befürwortet. Vereinzelt fanden sich aber Sinn und Zweck einer ausführlicheren Berichterstattung auch infragegestellt – mit einem durchaus gewichtigen Vorbehalt: Die Sorge von Third-Mission-Aktiven gilt zusätzlichen Belastungen durch bürokratische Verpflichtungen und einem Verlust von Autonomie im eigenen Bereich. Über das eigene Projekt habe man bislang in dem Umfang berichten können, den man für angemessen und leistbar hielt, und es würden nur die Ressourcen für die Berichterstattung aufgewendet, die hierfür zur Verfügung stehen. Würde nun die Berichterstattung gleichsam zur Pflichtaufgabe aufgewertet, bestehe die Gefahr, dass dies zu viel Zeit binde, die dann nicht mehr in die Aktivitäten selbst investiert werden könne. Die Befürworter eines vermehrten Kommunizierens von Third-Mission-Aktivitäten sehen dagegen Vorteile in zwei Richtungen: Nicht nur lasse sich nach außen die Aufmerksamkeit für die Hochschule steigern, sondern auch nach innen eine stärkere Wertschätzung der Third Mission erzeugen, was wiederum die Third-Mission-Aktiven bestärken könnte.

### **3. Kommunikationshindernisse von Third-Mission-Aktivitäten**

Quantität und Qualität der Dokumentation von Third Mission schwanken je nach Themenbereich, und die stattfindenden Third-Mission-Aktivitäten finden nur zum Teil Eingang in die etablierten hochschulischen Berichtsformate. An keiner der untersuchten Hochschulen findet bislang eine sys-

---

<sup>4</sup> So wurde von Vertretern der Fachhochschulen angemerkt, dass Forschungstransfer immantenter Bestandteil ihrer angewandten Forschung sei, insofern kaum als Third Mission gefasst werden könne – während für Universitäten Forschungstransfer durchaus ein *add on* ist, das, sobald stattfindend, auch als Erweiterung der herkömmlichen Leistungspalette kenntlich gemacht werden sollte.

tematische Erfassung der Third-Mission-Aktivitäten statt, und es ist bislang an keiner Hochschule die notwendige technische Infrastruktur vorhanden, um die Informationen möglichst aufwandsarm zusammenzuführen.

### *3.1. Personelle und organisatorische Faktoren*

Auf personeller und organisatorischer Ebene wurden in den Interviews und Workshops folgende Hindernisse betont:

■ *Ungleiche Motivation und Kommunikationsfähigkeiten:* Nicht alle Aktiven hätten einen Blick für Öffentlichkeitsarbeit, weshalb einigen die redaktionelle Zuarbeit und die adressatengerechte Darstellung von Inhalten schwerer falle als anderen. Zudem ließen sich manche Wissenschaftler/innen für die Berichterstattung nur schwer motivieren. Angesichts vieler Verpflichtungen und den generell knappen zeitlichen Ressourcen würden Öffentlichkeitsarbeit und Verwaltungsaufgaben von den Professor/innen nicht prioritär behandelt. In diese Skepsis spielt auch ein Trend der letzten Jahre, Verwaltungstätigkeiten an Wissenschaftler/innen zu übertragen, mit hinein (Schomburg/Flöther/Wolf 2012: 38ff.)

■ *Dezentrale Organisation:* Third-Mission-Aktivitäten sind dezentral organisiert und gehen von unterschiedlichen Aktiven aus. Daher laufen die meisten einschlägigen Informationen auch noch nicht zusammen (Ausnahmen sind Weiterbildungseinheiten und Transferaktivitäten, die über die Transferstellen laufen), und es gibt auch keinen zentralen Ansprechpartner, der für die Organisation oder für die Erfassung der Informationen zu Third-Mission-Aktivitäten zuständig ist.

■ *Ressourcenverfügbarkeit:* Third-Mission-Kommunikation erfordere Ressourcen und damit zusätzliche Personalkapazitäten, die nicht zur Verfügung stünden. Die Befragten zeigten sich aufgrund bisheriger Erfahrungen skeptisch gegenüber neuen und vermeintlich pflegeleichten Formaten. Gerade die Pflege, die zum Beispiel eine Datenbank erfordere, könne aufgrund fehlender Ressourcen leicht zu einem grundlegenden Problem werden.

### *3.2. Strukturelle Faktoren*

Auch strukturelle Faktoren wirken derzeit noch hemmend im Hinblick auf eine verstärkte Third-Mission-Kommunikation:

- *Projektunsicherheiten*: Manche Third-Mission-Aktivitäten seien aufgrund ihres informellen Charakters oder aufgrund von Unwägbarkeiten in der Realisierung (weitere Förderung, Personalfuktuation usw.) nicht leicht zu kommunizieren.
- *Rechtliche Einschränkungen*: Ein Umstand, der bei der Informationsweitergabe und Berichterstattung von Forschungstransferprojekten einschränkend zur Geltung kommen kann, sei die Beachtung patenrechtlicher Regelungen und Klauseln. Über sensible Kooperationsprojekte könnten in bestimmten Konstellationen nur rudimentäre Informationen veröffentlicht werden.
- *Fragmentierte IKT-Strukturen*: An den betrachteten Hochschulen sind zwar hinlänglich Softwarelösungen im Einsatz – Studierendenverwaltung, Controlling, Raumverwaltung, Alumnimanagement usw. – die wenigsten davon seien aber über Schnittstellen verbunden. Man würde deshalb für die eigene Arbeit häufig relevante Daten lokal auf seinem Arbeits-PC vorhalten. Die Fragmentierung führt folglich zu Parallelstrukturen und kann zu Unübersichtlichkeit und ggf. zu Doppel- oder Mehrfach-erhebungen von Daten führen.
- *Modernisierungshemmnisse der IKT*: Durch fragmentierte Zuständigkeiten sei im Prinzip keine hochschulische Einheit für die gesamte technische Infrastruktur inklusive derer Gestaltung verantwortlich. Daher würde diese auch nicht auf grundlegende Verbesserungspotenziale hin geprüft. Da sich jede Einheit in der Regel nur mit einem Teil des Systems oder bestimmten Systemfunktionen befasse, würden grundlegende Erneuerungen kaum initiiert. Zudem erzeugten neue Systeme Widerstände, da es zumeist auch Befürworter der alten Version gebe und sich keine zwei unterschiedlichen Systeme parallel betreiben ließen. Auch die mit einem neuen System einhergehenden Verantwortlichkeiten könnten kaum ohne Widerstände neu verteilt werden. Veränderungen finden also allenfalls inkrementell und häufig nur lose gekoppelt mit bestehenden Bedarfssituationen statt (vgl. Cohen/March/Olsen 1972).
- *Campus-Management-Systeme*: Alle Hochschulen der Fallstudien gaben an, dass sich ein integriertes Campus-Management-System „im Aufbau“ befinde. Dieses könnte, wenn es erstmal reibungslos funktioniere, große Potentiale für die Verbesserung der Leistungsprozessdokumentation haben. Allerdings sei die Umsetzung noch nicht zufriedenstellend, da die verfügbaren Softwarelösungen nicht optimal darin seien, sich auf die spezifischen Anforderungen der Hochschule einstellen zu lassen. Dieses Problem stellte sich als ein hochschulübergreifendes heraus (Spitta et al. 2015: 1f.).

An dieser Feststellung mussten sich auch die Projektziele anpassen. Ursprünglich sollte eine Third-Mission-Berichterstattung entwickelt werden, die keinen Mehraufwand erzeugt. Durch die fehlende Infrastruktur musste auf Lösungsoptionen zurückgegriffen werden, die auf die derzeitige Lage der Hochschulen angepasst sind. Es wird dabei weiterhin auf aufwandsarme Lösungen gesetzt. Jedoch werden durch die fragmentierte IKT der Hochschulen Lösungen nötig, die von der idealen Umsetzungs-idee abweichen.

#### **4. Gestaltungs- und Lösungsoptionen für eine verbesserte Kommunikation der Third Mission**

Zwar könnte durch die Schaffung eines übergreifenden technischen Rahmens für die digitale Verwaltung von Studium, Lehre und Forschung eine deutliche Erleichterung der Dokumentationsaufgaben erwartet werden. Aufgrund der Probleme mit den verfügbaren Campus-Management-Systemen zweifelten jedoch alle untersuchten Hochschulen an der kurz- oder mittelfristigen Einsatz- und Funktionsfähigkeit dieser.

Abgesehen von diesem System konnten aus den Gesprächen mit den Hochschulangehörigen und in zwei Workshops Faktoren formuliert werden, welche die Umsetzung einer Third-Mission-Berichterstattung erleichtern sollten.

##### *4.1. Personelle und organisatorische Faktoren*

Die Erfassung und Aufbereitung wird von Personen in verschiedensten Leistungsebenen der Hochschulen übernommen. Als organisatorische Lösungen hierfür wurden angeboten:

■ *Klare Aufteilung der Zuständigkeiten:* Die Zuständigkeiten für die Berichterstattung müssten klar geregelt sein, um die Zuarbeiten zu sichern und nicht eine Partei einseitig zu belasten. Der bestehende Aufwand für die Berichterstattung müsse für alle Beteiligten – Pressestelle und Aktive – zumutbar sein und von diesen mitgetragen werden.<sup>5</sup>

Gerade an Fachhochschulen sei die Dokumentation ihrer Aktivitäten für Professor/innen schwierig, da deren Arbeit häufig nicht an wissenschaftliche Mitarbeiter/innen abgegeben werden könne. Es kam daher der Vor-

---

<sup>5</sup> Idealerweise erfolge die Erhebung und Aufbereitung von Daten subsidiär: Aktive würden stärker in der Erfassung mitwirken, die Presseabteilung stärker in der Aufbereitung.

schlag, ein/e Studierende/r (am besten im Master-Studium) könne als Hilfskraft administrative Aufgaben übernehmen. Eine weitere Option sei, dass jeder Fachbereich eine/n Verantwortliche/n für Kommunikation und Third Mission ernenne, der/die quasi als Mittler zwischen Aktiven und der Presseabteilung fungiere. Beide Lösungen haben den Vorteil, dass die Mitwirkenden an der Berichterstattung fachliche Nähe mitbringen.

Die Informationen zu den Third-Mission-Aktivitäten könnten am besten in die Pressestelle oder aber auch in eine Stelle münden, die extra hierfür geschaffen wird.<sup>6</sup> Der Vorteil wäre in beiden Fällen, dass es eine Person gebe, die stets auskunftsfähig zu den Third-Mission-Aktivitäten sei und Zugriff auf die dazugehörigen Daten habe.

■ *Motivation*: Für das Gelingen der Informationsweitergabe und Berichterstattung sind die Beteiligung der Aktiven, und folglich auch deren Motivation, von grundlegender Bedeutung. Allerdings würde die Bereitschaft mitzuwirken nie bei allen Aktiven gleichermaßen gegeben sein und müsse auch nicht zwingend erreicht werden. Stattdessen solle man auf die freiwillige Beteiligung der Aktiven und auf eine Sogwirkung setzen: Das Mitwirken an der Berichterstattung könne sich stetig erhöhen, je mehr Aktive sich beteiligten und je besser die Aktivitäten der Third Mission bereits in die Hochschulkommunikation eingebunden sind.

■ *Weitere Standardisierung von Erhebungsprozessen*: Eine Möglichkeit die Informationsweitergabe und Berichterstattung zu vereinfachen und aufwandsarm zu realisieren, könnte eine Standardisierung der Prozesse, sein, indem man z.B. einheitliche Ansprechpartner benennt, Zeitpläne erstellt und sich auf bestimmte Abläufe einigt. Daraus können sich mit der Zeit Routinen entwickeln. Zum Beispiel könnten Anfragen für hochschulinterne Projektförderungen an die Aufbereitung von Projektinformationen für die Öffentlichkeitsarbeit gekoppelt werden, wie dies häufig schon bei drittmittelgeförderten Projekten und bezogen auf die Eintragungen in Forschungsinformationssysteme der Fall ist. Allerdings sollten bei allen Abläufen persönliche Kontakte nicht ersetzt, sondern lediglich ergänzt werden.

---

<sup>6</sup> An einer Fallhochschule werde derzeit ein Institut geplant, welches vorwiegend auf Third-Mission-Themen ausgerichtet ist, und sich besonders für die Bündelung der Informationen eigne. Hier könnten ebenfalls viele der Third-Mission-Aktivitäten koordiniert werden.

## 4.2. Strukturelle Faktoren

Zur Gestaltung einer möglichst einfachen und aufwandsarmen Berichterstattung lassen sich die folgenden Ideen zusammenfassen:

■ *Vereinfachung der Erfassung*: Klar und einfach strukturierte Erhebungsinstrumente könnten den Aufwand für das Einspeisen von Daten minimieren und die Teilnahmebereitschaft effektiv befördern. Im besten Fall könnten durch eine Vereinheitlichung der Erhebungsinstrumente die Ressourcen für eine ausgeweitete Datenerhebung endogen erschlossen werden, da mit ihr Aufwand für Pflege und Dateneingabe sinkt.

Wichtig sei es doppelte Arbeit zu vermeiden, also alle erforderlichen Daten nur einmal zu erfassen und diese optimal auszunutzen, so dass diese auch in andere Informationssysteme überführt werden. Hierzu müsste an Schnittstellen gedacht werden, damit die Informationen zusammenlaufen können.

■ *Ausbau der IKT*: Bis ein integriertes Campus-Management-System für die hochschulischen Bedarfe funktioniert, könnte auf bestehende Lösungen zurückgegriffen werden. So seien die Funktionalitäten eines Customer-Relationship-Managements (CRM), welche unter anderem für das Alumni-Management eingesetzt werden, weitgehend anschlussfähig mit den Ansprüchen, Informationen zu Third-Mission-Aktivitäten zu erheben. Auch könnten Forschungsdatenbanken für Third-Mission-Projekte geöffnet werden. Über das Intranet ließen sich zudem ohne weiteres Umfragen unter den Hochschulmitarbeiter/innen durchführen. Solche Lösungen müssten darauf hin geprüft werden, dass sie Schnittstellen haben, die eine Überführung in künftige Systeme erlauben.

## 5. Fazit

Die Vertreter/innen der Hochschulen haben auf inhaltliche, personelle und strukturelle Hürden beim Aufbau einer systematischen Erhebung und einheitlichen Berichterstattung zur Third Mission der Hochschule hingewiesen, von denen einige auch mit den verfügbaren Bordmitteln der Hochschulen als überwindbar einzustufen sind.

Auf inhaltlicher Ebene wurde darauf hingewiesen, dass der Begriff noch nicht im Hochschulalltag etabliert sei. Es müssten also Sensibilisierungsprozesse initiiert werden, damit die Third Mission bewusster wahrgenommen und dargestellt werden kann. Die sichtbar gemachten Aktivitäten könnten auch unter einem anderen Begriff präsentiert werden. Eine verstärkte Betonung des Begriffs Third Mission könnte auch dahingehend

wirken, dass die vielen unterschiedlichen Aktivitäten durch eine gemeinsame Grundlage in ihrer Relevanz gesteigert werden könnten.

Die zentralen Hemmnisse für einen Ausbau der Kommunikation stellen die unklaren Zuständigkeiten, die knappen Ressourcen und fehlende technische Umsetzungsmöglichkeiten. Während die technische Infrastruktur für bestimmte Vorgänge zu ertüchtigen war, stieß man vor allem bei der Frage, wer sich an der Berichterstattung beteiligen sollte, schnell auf Widerstände. Zum einen liegt das an der Aufgabe der Dokumentation an sich, die bei knappen Ressourcen hinter andere Pflichten gestellt werde, zum anderen kam es in der Vergangenheit oftmals zu Vorhaben, die

*Übersicht 1: Hemmnisse und Handlungsoptionen für eine verbesserte Kommunikation der Third Mission*

	<b>Hemmnisse</b>	<b>Handlungsoptionen</b>
<b>Inhaltlich</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begriff „Third Mission“ nicht etabliert</li> <li>• Uneinheitliche Abgrenzungen des Begriffs</li> <li>• Sinn und Zweck der Kommunikation vielen unklar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine knappe Erklärung und Systematik des Begriffs sollte allen Beteiligten zur Verfügung stehen</li> <li>• Hochschulen können eigenen Begriff entwickeln, der ihrem Profil entspricht</li> </ul>
<b>Personell/ organisatorisch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fehlt an fachlich geschultem Personal, das Professor/innen bei der Dokumentation und Aufbereitung entlasten kann</li> <li>• Presseabteilungen können nicht die fachlichen Inhalte allein aufbereiten</li> <li>• Uneinheitliche Erhebungsprozesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interne Förderungen und Drittmittelverwaltung mit Informationsabfragen koppeln</li> <li>• (subsidiäres) Mitwirken von mehreren Ebenen</li> <li>• Bündelung der Daten an einer Stelle</li> <li>• Unterstützung von Verwaltungsaufgaben der Professuren durch Hilfskräfte</li> <li>• Verantwortlicher für Third Mission im Fachbereich</li> <li>• Vereinfachung und Standardisierung der Erhebungsprozesse</li> </ul>
<b>Strukturell</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragmentierte, größtenteils hermetische technische Strukturen</li> <li>• Integrierte Campus-Management-Systeme noch nicht einsatzbereit</li> <li>• Weiterbildung und Transfer werden deutlich besser dokumentiert als Engagement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzung bereits vorhandener Lösungen zur Datenerfassung</li> <li>• Weiterentwicklung der Systeme in Hinblick auf Schnittstellen zum Datenaustausch</li> <li>• Vereinfachung der Datenerhebungsprozesse</li> <li>• Integration der Third Mission in integrierte Campus-Management-Systeme</li> </ul>

in eine bürokratische Mehrbelastung mündeten und nicht zum Erfolg – also zu einer Routine – führten und wieder aufgegeben wurden.

Lösungsansätze weisen in Richtung Vereinfachung und Standardisierung der Datenerhebungsprozesse insgesamt, deren Ergebnisse auch Räume für eine erweiterte Erfassung von Leistungsprozessen – hier spezifisch: der Third Mission – schaffen würden.

Das strukturelle Hemmnis nicht vollständig funktionsfähiger integrierter Campus-Management-Systeme tauchte an jeder untersuchten Hochschule auf. Die bislang verfügbaren Systeme sind nicht optimal an die hochschulischen Prozesse und Bedarfe angepasst und werden voraussichtlich jahrelange Baustellen bleiben. Mit der vorhandenen, fragmentierten IKT sollte man am besten so umgehen, dass mit Erhebungsinstrumenten gearbeitet wird, die bereits gut funktionieren und in bestimmten Bereichen zum Einsatz kommen, wie z.B. CRM-Systeme oder interne Umfragetools. Werden hier gemeinsame Schlüssel verwendet, sind Schnittstellen für die Überführung von Daten in künftige Systeme möglich. Daneben ist zu prüfen, wie die Zusammenarbeit von Wissenschaftler/innen bei Verwaltungsaufgaben durch Ansprechpartner/innen und weiteren Unterstützungsangeboten optimiert werden kann.

Ziel ist es, die vielen bereits vorliegenden Informationen zu Third-Mission-Aktivitäten zusammenzuführen und geschickt für ein Third-Mission-Format nachzunutzen. Für die Zukunft lässt sich weiterhin auf ein an die hochschulischen Funktionen angepasstes, integriertes Campus-Management-System hinarbeiten, welches die Kommunikation der Hochschule vereinfachen wird und in welches sich eine Third-Mission-Berichterstattung aufwandsarm integrieren ließe. Ebenso könnten die Hochschulen die Chance bereits jetzt, im Zuge der Anpassung an die fortschreitende Digitalisierung der Leistungsprozesse, wahrnehmen, die oftmals querliegenden Third-Mission-Aktivitäten in das eigene Berichtswesen zu integrieren, um es in dieser Hinsicht zukunftsfähig zu machen.

## Literatur

- Cohen, Michael D./James G. March/Johan P. Olsen (1972): A garbage can model of organizational choice, in: *Administrative science quarterly*, S. 1–25.
- E3M (2011): Needs and constraints analysis of the three dimensions of third mission activities, o.O., URL <http://www.e3mproject.eu/docs/Three-dim-third-mission-act.pdf> (18.12.2013).
- Etzkowitz, Henry (1983): Entrepreneurial Scientists and Entrepreneurial Universities in American Academic Science, in: *Minerva. A Review of Science, Learning and Policy* 21 (2-3), S. 198–233.
- Henke, Justus/Peer Pasternack/Sarah Schmid (2015): Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen (=HoF-

- Arbeitsbericht 2'2015), Wittenberg, URL <http://www.hof.uni-halle.de/publikation/hof-ab-2-15-viele-stimmen-kein-kanon/> (2.2.2016).
- Laredo, Philippe (2007): Toward a third mission for Universities, UNESCO research seminar for the Regional Scientific Committee for Europe and North America, Paris, URL [http://portal.unesco.org/education/fr/files/53913/11858787305Towards\\_a\\_third\\_Mission\\_universities.pdf](http://portal.unesco.org/education/fr/files/53913/11858787305Towards_a_third_Mission_universities.pdf/Towards_a_third_Mission_universities.pdf) (18.12.2013).
- Schomburg, Harald/Choni Flöther/Vera Wolf (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen - Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden: Projektbericht, INCHER, Kassel, auch unter [http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/HRK\\_nexus\\_LESSI.pdf](http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/HRK_nexus_LESSI.pdf) (21.3.2016).
- Spitta, Thorsten/Marco Carolla/ Henning Brune/ Thomas Grechenig/ Stefan Strobl/Jan Vom Brocke (2015): Campus-Management Systeme als Administrative Systeme: Basiswissen und Fallbeispiele zur Gestaltung und Einführung, 1. Aufl. 2015, Springer, Wiesbaden.
- Vorley, Tim/Jen Nelles (2008): (Re)conceptualising the academy: Institutional Development of and beyond the Third Mission, in: Higher Education Management and Policy 20 (3), S. 119–135.

# **Evaluierung von gesellschaftlichen Leistungen der Forschung**

## **Synergien mit der anwendungsorientierten Forschungsförderung**

**Birge Wolf**  
**Manfred Szerencsits**  
**Hansjörg Gaus**  
**Jürgen Heß**  
Kassel

Die öffentlich geförderte Forschung wird zunehmend in der Verantwortung gesehen, einen Beitrag zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen zu leisten. Entsprechend wird von Gremien und Akteuren aus Wissenschaft, Politik und Gesellschaft immer wieder empfohlen, Evaluations- und Anreizsysteme

so zu ergänzen, dass die gezielte Ausrichtung auf einen gesellschaftlichen Nutzen, z.B. durch inter- und transdisziplinäre Forschungsansätze, angeregt wird.

Breitere Indikatorensets, der Verzicht auf einzelne publikationsbasierte Performanzindikatoren und offenere Prozesse der Wissenschaftskommunikation werden als Maßnahmen diskutiert, um sowohl die wissenschaftliche Qualität zu sichern als auch die gesellschaftliche Relevanz der Forschung zu steigern. Der gesellschaftliche Nutzen der Forschung steht auch im Fokus der Initiativen für einen freien Zugang zu wissenschaftlichem Wissen (Open Access) und den Anstrengungen, eine stärkere Einbindung zivilgesellschaftlicher Organisationen in die Forschungspolitik und die Programmentwicklung zu erreichen (siehe Wolf et al. 2015).

Entsprechend wird eine Leistungsbewertung, die über die Qualität von Forschung und Lehre hinausgeht, in verschiedenen Forschungsrichtungen vorangetrieben, beispielsweise unter den Stichworten „third mission“, „societal impact“, „responsible research and innovation“ wie auch „inter- und transdisziplinäre Forschung“. In diesem Beitrag stellen wir ein Konzept zur Evaluierung von Leistungen für Praxis und Gesellschaft innerhalb der Forschungsförderung vor.

## **Einführung: Herausforderungen und Möglichkeiten für die Evaluierung gesellschaftlicher Leistungen**

Zur Bewertung der gesellschaftlichen Leistungen von Forschung wurden bereits vielfältige Konzepte mit einem breiten Kriterienpektrum entwickelt. Es reicht von der Festlegung der Fragestellung, dem Grad an Interdisziplinarität, der Einbindung von Akteuren aus Praxis und Gesellschaft, geeignetem Wissensaustausch und Transferformaten, über die Zugänglichkeit von Forschungsergebnissen (Open Access) bis hin zur Anwendbarkeit von Forschungsergebnissen und den damit verbundenen Auswirkungen für die Gesellschaft (Impacts) (Wolf et al. 2013).

Gerade die Evaluierung von Anwendungen und Auswirkungen ist anspruchsvoll, da diese i.d.R. erst mit zeitlicher Verzögerung nach dem Abschluss eines Forschungsvorhabens stattfinden und von wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, wie Marktentwicklung und Förderprogrammen, beeinflusst werden. Deshalb ist anstelle einer einfachen linearen Zuordnung, wie sie zwischen Publikation und Zitation erfolgen kann, der Beitrag der Forschung häufig in komplexen Innovationsnetzwerken zu ermitteln (Donovan 2011; Spaapen und van Drooge 2011). Darüber hinaus müssen geeignete Gutachter(teams) gefunden werden, deren Beurteilungskompetenz über den reinen Forschungsbezug hinausgeht (Holbrook und Frodeman 2011).

Evaluierungskonzepte unterscheiden sich dahingehend, ob sie mehr auf den Prozess oder den tatsächlichen Impact ausgerichtet sind und ob sie punktuell bzw. anlassbezogen oder dauerhaft eingesetzt werden. Die Evaluierungskonzepte für inter- und transdisziplinäre Projekte konzentrieren sich auf die Qualitätssicherung der Forschungsprozesse (z.B. Butz et al. 2010). Konzepte zur Evaluierung gesellschaftlicher Leistungen verschiedener Forschungsrichtungen (Übersicht auch in Bornmann 2012) sind beispielsweise das Payback-Framework, welches eine Evaluierung von Input bis Impact einschließt (Klautzer et al. 2011) oder das Konzept der „produktiven Interaktionen“. Produktive Interaktionen beziehen sich auf Austauschprozesse zwischen Forschung und Stakeholdern, bei denen die Stakeholder Interesse zeigen, die Forschungsergebnisse oder Outputs zu nutzen (Spaapen und van Drooge 2011).

In Großbritannien und den Niederlanden wird der gesellschaftliche Nutzen bereits in den nationalen Bewertungssystemen für die Universitäten berücksichtigt. Großbritannien praktiziert eine leistungsorientierte Mittelzuweisung an die Universitätsinstitute, die sich für das Research Excellence Framework 2014 zu 65 % durch den wissenschaftlichen Impact, zu 20 % durch den gesellschaftlichen Impact und zu 15 % durch die

Forschungsstrategie, Infrastrukturen und Ressourcen der Forschungseinrichtungen bemisst (HEFCE 2014). Die Erstellung der „Impact-Case Studies“ hat die Wahrnehmung von und das Engagement für gesellschaftlichen Impact insgesamt gesteigert, wird aber insbesondere hinsichtlich des geforderten Nachweises der Evidenz für den gesellschaftlichen Impact als aufwändig angesehen und verursachte Kosten von ca. 55 Mio. £ für alle UK-Hochschulen. In etlichen Forschungsbereichen musste das Verständnis für die Generierung von Impact erst geschaffen werden (Manville et al. 2015).

In den Niederlanden weisen die universitären Institute für die im sechs-Jahres Zyklus erfolgende Evaluierung nicht nur ihre wissenschaftlichen Leistungen nach, sondern stellen auch deren gesellschaftliche Relevanz dar. Die Evaluierung erfolgt entlang der selbstdefinierten Strategie des Instituts, dient zur institutionellen Weiterentwicklung und ist nicht mit Konsequenzmechanismen verbunden (VSNU et al. 2014).

Der Aufwand, den eine Evaluierung gesellschaftlicher Leistungen verursacht, hängt u.a. damit zusammen, wie aufwändig die Datenerfassung ist. Häufig werden Dokumentenanalysen und Interviews durchgeführt, weil leicht nutzbare Informationen fehlen (Wolf et al. 2013). Abschlussberichte von Forschungsprojekten bleiben in Bezug auf den tatsächlichen Praxisnutzen oft unkonkret und Entwicklungen nach Projektabschluss werden nicht erfasst. Forschungsinformationssysteme (FIS) erfassen in erster Linie wissenschaftsnahen Leistungen und werden vorwiegend an Forschungseinrichtungen eingesetzt, aber auch bei Forschungsförderern oder als nationale FIS verwendet. EuroCRIS, die europäische Dachorganisation für FIS, entwickelte den „cerif“-Standard und CASRAI einheitliche Semantiken, um die Interoperabilität zwischen FIS-Systemen zu erleichtern (Dvořák 2015, Baker et al. 2014).

Von euroCRIS und einzelnen Entwicklern von FIS wird auch bereits an der Einbindung von Informationen über gesellschaftliche Leistungen der Forschung gearbeitet (Jörg et al. 2014). Bei der Implementierung von FIS an Forschungseinrichtungen zeigt sich jedoch häufig, dass Forscher diese nur ungern nutzen und ihr Potenzial insbesondere hinsichtlich der Vernetzung von Systemen nicht ausgeschöpft wird (Simons 2015), wodurch Forscher doch wieder mit Mehrfacheingaben belastet werden. Dies zeigt, dass die Verfügbarkeit von Daten zu gesellschaftlichen Leistungen nicht allein durch geeignete Dokumentationstools verbessert werden kann, sondern die Suche nach Synergieeffekten und die Einbettung in Anreizsysteme erforderlich ist.

## **Das Forschungsprojekt Praxis Impact 2: Zielsetzung**

Ziel des Forschungsprojektes<sup>1</sup> Praxis Impact 2 ist es, ein Konzept für die angewandte Agrarforschung zu entwickeln, das den Aufwand zur Dokumentation und Evaluierung gesellschaftlicher Leistungen reduzieren und Synergien mit der Forschungsförderung erschließen soll.

Damit soll ein Beitrag geleistet werden, gesellschaftliche Leistungen der Forschung auch in Ländern zu honorieren, in denen sie bisher nicht oder kaum in institutsbezogenen Bewertungssystemen berücksichtigt werden.

Das Konzept wird auf einen Nutzen für Forschungsförderer ausgerichtet, welche in ihren Programmen die Erarbeitung von Beiträgen zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen bereits fördern, weil sie geeignete Akteure für die Implementierung einer Dokumentation und Evaluierung gesellschaftlicher Leistungen sind.

Indem Teile der bisherigen Antrags- und Berichtstexte durch das Dokumentationssystem ersetzt werden, könnte die Nutzbarkeit von Outputs der Forschung und Informationen über ihre Wirkung gesteigert werden, ohne dass Forscher durch zusätzlichen Dokumentationsaufwand belastet würden.

Forschungsförderer werden durch die verbesserte Dokumentation gesellschaftlicher Leistungen in ihren Förderprozessen, im Wissens- und Technologietransfer sowie in der Rechenschaftslegung und Weiterentwicklung der Wirksamkeit ihrer Programme unterstützt.

Auf Basis einer solchen Dokumentation kann eine unabhängige Evaluierung stattfinden, deren Ergebnisse nicht nur vom Förderer, sondern auch zur Honorierung gesellschaftlicher Leistungen im Wissenschaftssystem genutzt werden können.

## **Material und Methoden**

Die Entwicklung des Dokumentations- und Evaluierungskonzeptes basiert auf einer systematischen Literaturanalyse, der praktischen Umsetzung der Erkenntnisse in einem Datenbanksystem und Erprobungen der Dokumentation und Evaluierung anhand realer, abgeschlossener Drittmittelprojekte aus der Agrarforschung. Ergänzend dazu wurde die Entwicklungsarbeit durch acht Experteninterviews und Vorträge auf Konferenzen und Workshops projektbegleitend reflektiert. Das Dokumentationskon-

---

<sup>1</sup> <http://orgprints.org/22292/>, aufgebaut wurde auf einem Vorprojekt <http://orgprints.org/14975/>

zept wurde als Prototyp mit Microsoft Access entwickelt. Er umfasst eine relationale Tabellenstruktur einschließlich Datensatzbeschreibung mit Literaturquellen, Eingabeformulare für die Antragstellung und Berichterstattung in Forschungsprojekten sowie erste Entwürfe für Berichtsfunktionen, um Informationen über Projekte in Form eines vollständigen Antrages oder Abschlussberichtes ausdrucken zu können.

Im Dokumentationssystem wurden im ersten Zyklus die für die Berichterstattung entwickelten Formulare durch das Projektteam selbst getestet, indem die Leistungen aus acht Projekten dokumentiert und auftretende Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten protokolliert wurden. Im zweiten Zyklus wurden die Formulare für die Antragstellung und Berichterstattung durch externe Probanden mit Begleitung durch das Projektteam anhand von sechs Projekten erprobt. Um Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten zu erfassen, wurde die „think aloud“-Methode (Häder 2010) direkt während der Bearbeitung der Eingabeformulare verwendet. Einzelne Aspekte wurden im Dialog vertieft und alle Äußerungen der Probanden durch das Projektteam protokolliert.

Das Evaluierungskonzept wurde bisher durch fünf externe Gutachter aus der angewandten Agrarforschung und der landwirtschaftlichen Beratung erprobt. Im Fokus standen die Evaluierungsfragen und die Nutzbarkeit der Informationen (in Form eines ausgedruckten Berichts aus der Datenbank). Die Bewertung der Evaluierungsfragen und der Informationsgrundlage erfolgte über ein durch Bildschirmübertragung unterstütztes Interview, welches protokolliert wurde.

Die Protokolle aller Erprobungen wurden mittels Max QDA kodiert und Anpassungsmaßnahmen aus den Ergebnissen abgeleitet und umgesetzt. Schließlich wurden die angepassten Formulare für die Antragstellung noch einmal mit denselben Probanden reflektiert.

## **Ergebnisse**

### *Ererschließung von Synergien mit der Förderung angewandter Forschung*

Der Fokus auf die Evaluierung von Projekten und den Aufbau von Synergien mit der Forschungsförderung ist wie folgt begründet:

- Informationen über praxisorientierte Forschungsprojekte unterstützen eine umfassende und kontextbezogene Bewertung, weil Informationen zum Projektdesign, zu projektbeteiligten Zielgruppen, nutzbaren Outputs, zur Anwendbarkeit sowie zu Rahmenbedingungen und zur Verfügung

stehenden Ressourcen eingeschlossen sind. Dadurch kann auch leichter ein plausibler Bezug zwischen der Forschung und deren Wirkungen in den jeweiligen Innovationsnetzwerken hergestellt werden. Auf einer solchen Datenbasis kann ein Evaluierungskonzept zum Einsatz kommen, welches den tatsächlichen gesellschaftlichen Nutzen des Projektes bewertet, falls ein solcher bereits eingetreten ist; andernfalls werden die Beiträge der Forschung zu einem potenziellen Nutzen über produktive Interaktionen honoriert.

- Die Qualität und Aktualisierung von Informationen wird gesichert, wenn das Dokumentationssystem sowohl im Förderprozess als auch in einer vom Förderer initiierten unabhängigen Evaluierung der Projekte eingesetzt wird. Auf Basis hochwertiger, aktueller Informationen kann eine hohe Qualität der Evaluation erreicht werden, welche der Akzeptanz einer erweiterten Leistungsbewertung im Wissenschaftssystem förderlich ist.

- Projektbezogene Evaluierungsergebnisse können für Förderprogramme aggregiert und zur Gestaltung künftiger Bekanntmachungen und Förderstrukturen genutzt werden. Es können aber auch Schlussfolgerungen zur Weiterentwicklung von problemspezifisch angepassten Forschungsdesigns abgeleitet werden.

- Evaluierungsergebnisse von Projekten können für beteiligte Forschungseinrichtungen und Personen verwendet werden. Beispielsweise könnte eine Forschungseinrichtung ausweisen, welche Drittmittelsumme für Projekte verausgabt wurde, deren Beitrag zu einem praktischen und gesellschaftlichen Nutzen positiv bewertet wurde.

### *Dokumentationssystem*

Das Dokumentationssystem erfasst Leistungen der Forschung für Praxis und Gesellschaft – vom Projektantrag bis zum Projektabschluss und darüber hinaus. Maßgebliche Teile von Anträgen und Berichten sollen durch strukturierte Eingaben ersetzt werden, um einmalig dokumentierte Informationen mehrfach nutzen zu können:

- Leistungen der Forschung für Praxis und Gesellschaft sollen auf Basis einer substanziellen Datengrundlage evaluiert werden können.

- Informationen im Dokumentationssystem sind nicht nur projektbezogen, sondern können auch den beteiligten Wissenschaftlern und Forschungseinrichtungen zugeordnet werden. Dadurch können die Informationen über Exportfunktionen genutzt werden, beispielsweise für die in-

stitutsbezogene Außendarstellung, Evaluierungen oder Organisationsentwicklungsprozesse.

■ Die zielgerichtete Programmumsetzung, Antragsbegutachtung und Projektbegleitung durch die Forschungsförderer soll erleichtert werden.

■ Der Wissensaustausch mit der Praxis bzw. die Einbindung potenzieller Anwender wird durch zusätzliche Anreize gefördert und der Technologietransfer in die Gesellschaft wird ausgebaut, weil Publikationen, Broschüren, Präsentationen und andere Outputs nicht nur in Projektberichten aufgelistet, sondern als Link oder pdf-Datei selektiv und dauerhaft öffentlich zugänglich gemacht werden können. Wissenstransfer und Open Access-Strategien von Förderern und Forschungseinrichtungen lassen sich so effizient umsetzen.

Neben der Definition und Strukturierung der benötigten Informationen über gesellschaftliche Leistungen wird auch die Implementierbarkeit berücksichtigt. Der bereits genannte Prototyp kann als Vorlage zur Erweiterung bestehender FIS genutzt werden.<sup>2</sup> Bei der Entwicklung des Prototyps wurden FIS-Standards, wie auch die Ergebnisse zur Einbindung gesellschaftlicher Leistungen in FIS, berücksichtigt, um eine hohe Anschlussfähigkeit zu erreichen. Um die Nutzung in der Forschungspraxis zu gewährleisten und zusätzlichen Dokumentationsaufwand zu vermeiden, ist jedoch die Einbettung in die Antragstellung und Berichterstattung entscheidend, die im Projekt erstmalig entwickelt wurde.

Im Prototyp wurden aktuelle Erkenntnisse aus den Bereichen „social impact“, transdisziplinäre Forschung sowie Entwicklungszusammenarbeit umgesetzt. Der Fokus bestehender Dokumentationssysteme liegt auf linearem Wissens- und Technologietransfer. Weit entwickelt ist hier das Forschungsinformationssystem „Researchfish“, welches die Research Councils in Großbritannien (Forschungsförderung) einsetzen. Forscher dokumentieren beispielsweise Leistungen wie Publikationen, Vorträge, Schutzrechtsanmeldungen, Ausgründungen etc. bis drei Jahre nach Projektende.

Darüber hinaus werden im Prototyp Informationen zum Forschungsdesign und zur Zusammenarbeit zwischen Forschung und Akteuren aus Praxis und Gesellschaft erfasst, weil hiervon häufig abhängt, ob Projektergebnisse praktisch umgesetzt werden. Diese Informationen erleichtern auch Förderentscheidungen und die Projektbegleitung durch den Projektträger. Mit dem Prototyp können, soweit vorhanden, auch Anwendungen, Anwendungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Auswirkungen der For-

---

<sup>2</sup> Wenden Sie sich bei Interesse am Prototyp bitte an die Autoren.

schung erfasst werden. Es werden sowohl quantitative Daten und Belege als auch qualitative Beschreibungen abgefragt. Ebenfalls erfasst werden Informationen über Rahmenbedingungen, die eine Entfaltung des gesellschaftlichen Nutzens fördern oder hemmen, beispielsweise Marktpreise für relevante Güter oder staatliche Förderungen die Einfluss auf die Anwendung einer Innovation haben.

Anforderungen der Forschungsförderung wurden auf Basis vorliegender Dokumente des Projektträgers Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) in den Prototyp integriert.

Sowohl die projektbegleitenden Experteninterviews als auch die Diskussionen zu unseren Konferenzvorträgen und Workshops gaben allgemeine Hinweise zur thematischen und strategischen Ausrichtung des Projektes. Ein konkrete Weiterentwicklung der Dokumentation gesellschaftlicher Leistungen ergab sich jedoch erst durch die Erprobung der detailliert ausgearbeiteten Dokumentationsstruktur, sowohl hinsichtlich einzelner Leistungen als auch einer verständlichen Verbindung zwischen den bisherigen Antrags- und Berichtslogiken und den Anforderungen an die Dokumentation und Evaluierung gesellschaftlicher Leistungen. Als einer der nächsten Schritte soll das Dokumentationssystem auch mit Mitarbeitern der Forschungsförderung erprobt und weiterentwickelt werden.

### *Evaluierungskonzept*

Passend zum Dokumentationssystem wurde ein Evaluierungsverfahren für Projekte entwickelt, welches mit Gutachtern und Akteuren aus der Forschungsförderung noch weiter erprobt und entwickelt werden soll. Das Evaluierungskonzept umfasst Evaluierungsfragen und Skalenbewertungen, welche die Gutachter durch den Bewertungsprozess leiten. Gesellschaftliche Leistungen sollen tiefgehend, umfassend und kontextbezogen bewertet werden.

Dafür ist erstens erforderlich, dass die gesellschaftlichen Leistungen anhand vielfältiger Indikatoren erfasst und in Relation zur Forschungsfrage, zu den zur Verfügung stehenden Ressourcen und insbesondere zu den Rahmenbedingungen, die eine Nutzung von Forschungsergebnissen fördern oder hemmen, bewertet werden. Keinesfalls sollte die Evaluation gesellschaftlicher Leistungen auf wenige zählbare Outputs eingegrenzt werden, da dies Fehlanreize in Richtung „je mehr, desto besser“ hervorrufen würde. Dies würde Anreize für ein echtes, situativ angepasstes Engagement der Forschung zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen entgegenstehen.

Zweitens sollten Gutachter über ausreichende Sach- und Problemerkennntnis verfügen. Daher soll ein Projekt, je nach Größe, Komplexität des Forschungsdesigns und Anzahl beteiligter Akteure, durch etwa zwei Wissenschaftler und zwei bis drei Vertreter der Praxis und relevanter Gesellschaftsbereiche begutachtet werden. Bei praxisorientierten Forschungsprogrammen, wie dem BÖLN<sup>3</sup>, wird eine solche Begutachtung bereits für Forschungsanträge durchgeführt (BLE 2014).

Für den Ablauf von Evaluationen wird empfohlen, dass Forschungsförderer die unabhängige Evaluierung von Projekten oder Gruppen thematisch verwandter Projekte ca. drei Jahre nach Projektende veranlassen. Als ersten Schritt werden die Projektnehmer aufgefordert, den zum Zeitpunkt des Projektabschlusses vorhandenen Informationsstand zu aktualisieren, falls noch weitere Outputs, wie z.B. Publikationen, erstellt wurden oder sich Veränderungen hinsichtlich der Anwendung von Projektergebnissen und -outputs ergeben haben.<sup>4</sup> Neben den Informationen durch die Wissenschaftler selbst ist auch Feedback von Akteuren aus Praxis und Gesellschaft wünschenswert, das durch Projektnehmer sowie systematisch durch unabhängige Dritte eingeholt werden kann. Die Bewertungen der einzelnen Gutachter werden durch einen Evaluierungsexperten zusammengefasst; ggf. werden Kontroversen diskutiert und es wird die abschließende Bewertung des Projektes begründet.

## Fazit und Ausblick

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Kosten eines derartigen Evaluierungsverfahrens ca. ein bis drei Prozent der Fördersumme eines Projektes betragen. Kosten entstehen durch die Honorare für die Gutachter und Evaluierungsexperten, die Bildung und Pflege des Pools an Evaluierenden, weiteren administrativen Aufwand wie die Information der Projektnehmer sowie einer ggf. durchgeführten Erhebung des Feedbacks sachkundiger Akteure aus Praxis und Gesellschaft. Diese Kosten erscheinen insbesondere dann gerechtfertigt, wenn die Ergebnisse der Projekte-

---

<sup>3</sup> Das Bundesprogramm für Ökologischen Landbau und andere Formen nachhaltiger Landwirtschaft ist ein Forschungsprogramm des Bundesministeriums für Landwirtschaft und Ernährung. Projektträger ist die Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung.

<sup>4</sup> Die Mobilität von wissenschaftlichem Personal könnte diese Aktualisierung erschweren. Je stärker gesellschaftliche Leistungen im Wissenschaftssystem honoriert werden, desto höher wird auch die Bereitschaft sein, nach Projektabschluss noch Outputs, Outcomes und Wirkungen zu dokumentieren. Darüber hinaus kann das Feedback aus Praxis und Gesellschaft dazu dienen, Informationslücken zu schließen.

valuierungen nicht nur vom Forschungsförderer, sondern auch im Wissenschaftssystem verwendet werden.

Bei der Bewertung wissenschaftlicher Leistungen bildet die Qualitätssicherung für wissenschaftliche Publikationen durch das fachlich kompetente Peer-Review die Grundlage für alle nachfolgenden publikationsbasierten Indikatoren. Vergleichbar kann eine qualifizierte Projektbewertung die Grundlage dafür legen, dass gesellschaftliche Leistungen im Wissenschaftssystem anerkannt und Evaluierungsergebnisse für eine Honorierung weiterverwendet werden können, um damit zusätzliche Anreize zur Erbringung gesellschaftlicher Leistungen zu schaffen. Eine wesentliche Voraussetzung für das vorgestellte Konzept ist, dass Förderer die Initiative ergreifen und Dokumentations- und Evaluierungsverfahren in ihre Förderkultur des gesellschaftlichen Impacts einbetten.

Nächste Schritte im Projekt sind die verstärkte Anpassung an Erfordernisse der Forschungsförderung sowie ein breiter Austausch mit interessierten Partnern aus dem Wissenschaftssystem. Gerne wird auch weiteren Interessierten die Möglichkeit gegeben, den Prototyp und das Evaluationskonzept zu erproben und in Feedbackprozesse zur Weiterentwicklung eingebunden zu werden.

## Literatur

- Baker, David / Simons, Eduard / Brown, Josh 2014: The Various Aspects of Interoperability: A Strategic Partnership Driving Interoperability in Research Information through Standards. Hg. v. euroCRIS (euroCRIS Strategic Membership Meeting Autumn 2014 (KNAW, Amsterdam, Nov. 11-12, 2014)). Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/11366/354>, Zugriff am 7.1.2015
- Bornmann, Lutz 2012: Measuring the Societal Impact of Research: Research is Less and Less Assessed on Scientific Impact Alone – We Should Aim to Quantify the Increasingly Important Contributions of Science to Society. In: EMBO Reports, Vol. 13, Heft 8, S. 673–676. DOI: 10.1038/embor.2012.99
- BLE (Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung) (Hg.) 2014: Forschungsförderung im BÖLN für eine ökologische und nachhaltige Landwirtschaft. Online verfügbar unter [https://www.bundesprogramm.de/fileadmin/2-Dokumente/brosch%C3%BCren/broschuere\\_forschungsmanagement.pdf](https://www.bundesprogramm.de/fileadmin/2-Dokumente/brosch%C3%BCren/broschuere_forschungsmanagement.pdf), zuletzt geprüft am 2.2.2016.
- Butz, Beat / Hirsch Hadorn, Gertrude / Joye, Dominique / Lawrence, Roderick / Nentwich, Michael / Paulsen, Theres et al. 2010: Questions to Evaluate Inter- and Transdisciplinary Research Proposals. Working paper. Hg. v. td-net. Berne. Online verfügbar unter [www.transdisciplinarity.ch/documents/td-Evaluation2011\\_workingpaper.pdf](http://www.transdisciplinarity.ch/documents/td-Evaluation2011_workingpaper.pdf), Zugriff am 21.1.2016
- Donovan, C. 2011: State of the Art in Assessing Research Impact: Introduction to a Special Issue. In: Research Evaluation, Vol. 20, Heft 3, S. 175–179. DOI: 10.3152/095820211X13118583635918

- Dvořák, Jan 2015: CERIF 1.6 Tutorial (euroCRIS Membership Meeting 2015 – Spring (AMUE, Paris, May 11-12, 2015)). Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/11366/380>, Zugriff am 21.1.2016
- Häder, Michael 2010: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Aufl., Wiesbaden: VS
- HEFCE (Higher Education and Funding Council for England) 2014: REF 2014 Key Facts., Hg. v. HEFCE (Higher Education and Funding Council for England). Online verfügbar unter <http://www.ref.ac.uk/media/ref/content/pub/REF%20Brief%20Guide%202014.pdf>, Zugriff am 25.1.2015
- Holbrook, J. Britt / Frodeman, Robert 2011: Peer Review and the Ex Ante Assessment of Societal Impacts. In: Research Evaluation, Vol. 20, Heft 3, S. 239–246. DOI: 10.3152/095820211X12941371876788
- Jörg, Brigitte / Waddington, Simon / Jones, Richard / Trowell, Stephen 2014: Harmonising Research Reporting in the UK – Experiences and Outputs from UKRISS. In: Procedia Computer Science Vol. 33, S. 207–214. DOI: 10.1016/j.procs.2014.06.034
- Klautzer, Lisa / Hanney, Stephen / Nason, Edward / Rubin, Jennifer / Grant, Jonathan / Wooding, Stephen 2011: Assessing Policy and Practice Impacts of Social Science Research: the Application of the Payback Framework to Assess the Future of Work Programme. In: Research Evaluation, Vol. 20, Heft 3, S. 201–209. DOI: 10.3152/095820211X13118583635675
- Manville, Catriona / Morgan Jones, Molly / Frearson, Michael / Castle-Clarke, Sophie / Henham, Marie-Louise / Gunashekar, Salil / Jonathan, Grant 2015: Preparing Impact Submissions for REF 2014: An Evaluation. Findings and Observations. Hg. v. RAND Corporation. Online verfügbar unter [http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research\\_reports/RR700/RR727/RAND\\_RR727.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR700/RR727/RAND_RR727.pdf), Zugriff am 21.1.2016
- Simons, Eduard 2015: euroCRIS Membership Meeting Paris May 2015 Conclusions. Hg. v. euroCRIS (euroCRIS Membership Meeting 2015 – Spring (AMUE, Paris, May 11-12, 2015)). Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/11366/379>, Zugriff am 21.1.2016
- Spaapen, Jack / van Drooge, Leonie 2011: Introducing 'Productive Interactions' in Social Impact Assessment. In: Research Evaluation, Vol. 20, Heft 3, S. 211–218. DOI: 10.3152/095820211X12941371876742
- VSNU (Association of Universities in the Netherlands) / NWO (Netherlands Organisation for Scientific Research) / KNAW (Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences) 2014: Standard Evaluation Protocol 2015-2021. Protocol for Research Assessments in the Netherlands. Hg. v. Association. Online verfügbar unter <https://www.knaw.nl/shared/resources/actueel/publicaties/pdf/standard-evaluation-protocol-2015-2013-2021>, Zugriff am 1.9.2014
- Wolf, Birge / Häring, Anna-Maria / Heß, Jürgen 2015: Strategies towards Evaluation beyond Scientific Impact. Pathways Not Only for Agricultural Research. In: Organic Farming, Vol. 1, Heft 1, S. 3–18. DOI: 10.12924/of2014.01010003
- Wolf, Birge / Lindenthal, Thomas / Szerencsits, Manfred / Holbrook, J. Britt / Heß, Jürgen 2013: Evaluating Research beyond Scientific Impact – How to Include Criteria for Productive Interactions and Impact on Practice and Society. In: GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society, Vol. 22, Heft 2, S. 104–114

# Facetten und Indikatoren für angewandte Forschung und Third Mission an HAW

**Sindy Duong**  
**Cort-Denis Hachmeister**  
**Isabel Roessler**  
**Christina Scholz**  
Gütersloh

Das Leistungsprofil von Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) unterscheidet sich von dem der Universitäten. Neben der Mission der Lehre wird angewandte Forschung statt Grundlagenforschung stärker betont. Als weitere Mission kommt die Third Mission hinzu. Um die Leistungen von

HAW adäquat anhand von Indikatoren zu beschreiben, müssen diese Unterschiede berücksichtigt werden. HAW-spezifische Indikatoren müssen dabei ggf. zum Einsatz kommen.

Konkret ergibt sich die Notwendigkeit HAW-spezifischer Indikatoren auch dadurch, dass viele der derzeit für die Leistungsmessung verwendeten Indikatoren aus universitärer Sicht konzipiert sind, beispielsweise in internationalen Datenbanken gelistete Publikationen oder die Anzahl der Promotionen. Die eher für HAW typischen Missionen, angewandte Forschung und Third Mission, sind hingegen nur selten praxistauglich operationalisiert. Einheitliche Standards für bundesweite Vergleiche hinsichtlich angewandter Forschung und Third Mission fehlen, eine fachspezifische Differenzierung der Leistungsmessung in diesen Bereichen wurde bislang ebenfalls nicht vorgenommen.

Im Folgenden wird der Prozess der Entwicklung eines Modells zur Abbildung von angewandter Forschung und forschungsbezogener Third Mission und von Indikatoren zur Erfassung von Leistungen in diesen Bereichen dargestellt. Darüber hinaus werden erste Hinweise geliefert, ob die Erhebung von Daten für die entwickelten Indikatoren derzeit bereits möglich wäre. Die hier vorgestellte Modell- und Indikatorenentwicklung stellt den Kern des Projektes „FIFTH: Facetten von und Indikatoren für Forschung und Third Mission an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften“ dar.<sup>1</sup> Ziel des Projektes war die Veröffentlichung eines umfassenden Katalogs von Facetten von angewandter Forschung und for-

---

<sup>1</sup> Das Projekt wurde zwischen Oktober 2013 und September 2016 durchgeführt und vom BMBF finanziert (Förderkennzeichen: 01PY13007).

schungsbezogener Third Mission an HAW in Deutschland und von erhebbaren, nutzbaren und akzeptierten Indikatoren zur Beschreibung und adäquaten Abbildung dieser Facetten. Es wurden dabei ausschließlich Third Mission-Aspekte betrachtet, die einen Bezug zur Forschung aufweisen, da die Forschung an HAW zum einen nicht trennscharf zur Third Mission ist, und zum anderen dadurch eine von den Aufgaben einer Hochschule her gedachte Definition von Third Mission abgeleitet werden konnte.

## Entwicklung des Katalogs von Facetten und Indikatoren

Die Facetten und Indikatoren wurden in einem mehrstufigen Entwicklungsprozess erarbeitet, der sich in die folgenden sieben Schritte gliederte:

1. *Literaturanalyse*
  - Konzepte von angewandter Forschung und Third Mission
  - bereits genutzte Indikatoren
2. *Interviews mit Hochschulangehörigen*
  - Tätigkeitsbereiche in Forschung und Third Mission
  - Derzeitige Nutzung von Indikatoren
  - Mögliche weitere Indikatoren
3. *Erstes Experten-Delphi*
  - Einschätzung der Facetten
4. *Quantitative Befragung unter Hochschulleitungen*
  - Bewertung der Facetten
5. *Zweites Experten-Delphi*
  - Erneute Einschätzung der Facetten
6. *Pretest unter den HAWtech<sup>2</sup> Hochschulen*
  - Verständlichkeit der Fragestellungen
  - Verfügbarkeit der Daten
7. *Praxistest*
  - Erhebung realer Daten auf Hochschulebene
  - Erhebung realer Daten auf Ebene eines Faches

---

<sup>2</sup> HochschulAllianz für Angewandte Wissenschaften. Ein Verbund aus sieben, (nach eigener Aussage) in den Ingenieurwissenschaften führenden Fachhochschulen.

Zunächst wurde eine umfangreiche Literatur- und Dokumentenanalyse durchgeführt. Ziel war eine Bestandsaufnahme bisheriger Arbeiten zu angewandter Forschung und Third Mission sowie die Zusammenstellung einer ersten Übersicht bereits genutzter Indikatoren.

Auf Basis der daraus abgeleiteten Erkenntnisse wurden in einem zweiten Schritt Interviewleitfäden für qualitative Interviews mit Hochschulleitungen und Professor(inn)en an HAW entwickelt. Die Leitfäden enthielten zum einen Fragen zur Art und zum Umfang der Aktivitäten in den Bereichen angewandte Forschung und Third Mission. Zum anderen wurde im Rahmen dieser Interviews nach bereits verwendeten sowie denkbaren Indikatoren für die Messung und Beschreibung dieser Aktivitäten sowie nach Erfahrungen mit der Erfassung individueller sowie institutioneller Leistungen auf diesen Gebieten gefragt.

Das Zwischenergebnis war ein erster Katalog von Aspekten angewandter Forschung und Third Mission an HAW. Diese Aspekte werden im Projekt FIFTH als *Facetten* von angewandter Forschung und Third Mission bezeichnet. Beispiele für solche Facetten sind Wissens- und Technologietransfer oder Weiterbildung. Jeder der Facetten, die theoretische Konstrukte darstellen und insofern nicht direkt beobachtbar sind, wurden konkrete, beobachtbare *Elemente* zugeordnet; der Facette Weiterbildung beispielsweise die Elemente Teilnehmerzahl und Angebote. Die Elemente bilden wiederum die Basis für die Entwicklung entsprechender Indikatoren (z.B. Gesamtzahl der Teilnehmer an Weiterbildungsangeboten pro Jahr).

Die nun erstmals benannten und definierten Facetten wurden im dritten Schritt, dem ersten Experten-Delphi, einer ersten Einschätzung unterzogen. Einzelne, von den Experten als nicht für die Beschreibung von angewandter Forschung und Third Mission geeignete Facetten beurteilt, entfielen daraufhin aus der weiteren Betrachtung.

Im vierten Schritt wurden die Facetten im Rahmen einer quantitativen Befragung Hochschulleitungen von HAW vorgelegt. Erhoben wurde, inwieweit diese Facetten aus Sicht der Befragten angemessen für die Beschreibung der Leistungen von HAW und deren Mitglieder seien. Erneut wurde der Katalog der Facetten auf Basis der Rückmeldungen reduziert und verfeinert.

Den fünften Schritt stellte eine zweite Runde des Experten-Delphis dar, durch welche der nun weiter konkretisierte Facettenkatalog nochmals reduziert wurde.

Der daraus resultierende, endgültige Katalog der Facetten und Elemente bildete die Grundlage für den sechsten Schritt. Dieser bestand in der Entwicklung von Indikatoren und eines Fragebogens zur Erhebung

von Daten, die für die Indikatorenbildung notwendig sind. In einem Pretest wurden sowohl die Formulierungen der entwickelten Fragen als auch die Erhebbarkeit der Daten geprüft. Im abschließenden siebten Schritt werden zum Zeitpunkt der Verfassung dieses Beitrags reale Daten für die HAW insgesamt, sowie im Speziellen für den Studienbereich Mechatronik, erhoben. Der hierfür eingesetzte Fragebogen wurde vorab mit Vertretern dieses Faches diskutiert und gegenüber dem Pretest nochmals reduziert.

Das letztendliche Ergebnis des FIFTH-Projektes ist ein Katalog von durch Indikatoren abbildbaren Facetten angewandter Forschung und Third Mission an HAW. Im Folgenden wird auf die einzelnen Schritte des Projektes ausführlicher eingegangen.

### **Bestandsaufnahme bisheriger Facetten und Indikatoren für Third Mission**

Schritt eins und zwei dienten der Bestandsaufnahme von Facetten angewandter Forschung und Third Mission an HAW und beschriebener oder bereits verwendeter Indikatoren dafür. Dies geschah auf Basis einer Literatur- und Dokumentenanalyse sowie von 49 Interviews mit Mitgliedern von Hochschulleitung, Professor(inn)en und Expert(inn)en von HAW sowie mit Interviewpartnern aus ausgewählten Ministerien.

Die Bestandsaufnahme zeigte, dass eine Entwicklung geeigneter Indikatoren auch vor dem Hintergrund eines sich ausdifferenzierenden Hochschulsystems von vielen Seiten erwartet wird, um diese Differenzierung auch anhand von Daten sichtbar zu machen. Differenzierte Hochschulprofile sind demnach nicht nur von den Interviewten gewünscht, sondern sind auch bereits empirische Realität. Dabei gibt es eine Vielzahl möglicher Differenzierungsarten und -richtungen (vgl. Kreckel 2011, S. 241; Teichler 2005, S. 13). Zunehmend häufen sich auch Argumente dafür, Hochschultypen und deren Aufgaben nicht länger normativ festzulegen, sondern von den notwendigen Aufgaben (Lehre, Forschung, Transfer, Weiterbildung usw.) her zu betrachten (vgl. z.B. Stifterverband 2011; Zechlin 2012). In diesem Sinne äußerten sich auch die befragten Hochschulleitungen.

Als ein empirisches Ergebnis der Interviews mit zwölf HAW-Leitungen konnte festgehalten werden, dass aus Sicht der Befragten eine Konvergenz zwischen HAW und Universitäten zwar kein expliziter Wunsch sei, Konvergenzprozesse allerdings bereits stattfänden (Duong, Hachmeister, & Roessler, 2014, S. 20). Die Divergenzprozesse würden allerdings derzeit insgesamt überwiegen; ein Großteil der Befragten fordert ei-

ne Weiterentwicklung der als fachhochschulspezifisch wahrgenommenen Stärken (z.B. Anwendungsbezug und Transferkompetenzen) (Duong, Hachmeister, & Roessler, 2014, S. 20). Ein Mitglied einer Hochschulleitung ordnete den Hochschultypen beispielsweise unterschiedliche Kernaufgaben zu: „Fachhochschulen = Lehre + Transfer“ und „Universitäten = Lehre + Forschung“. Daneben sprach sich ein Teil der Befragten für eine aufgabenorientierte Differenzierung des Hochschulsystems aus, unabhängig von der bisherigen Einordnung als Universität oder HAW, wobei die dafür auf der Ebene des Hochschulsystems notwendigen Voraussetzungen als noch nicht gegeben eingeschätzt wurden (Duong, Hachmeister, & Roessler, 2014, S. 21).

Wenn folglich eine Ausdifferenzierung der Hochschulen gewünscht ist und diese insbesondere entlang unterschiedlicher Aufgaben stattfinden soll, dann ist es notwendig, diese Aufgaben in strukturierter Form zu untersuchen, zu beschreiben und messbar zu machen. Eine Vielzahl solcher, zur Differenzierung geeigneter Aufgaben lässt sich in der Third Mission der Hochschulen finden.

Auf Basis der Literatur- und Dokumentenanalyse war es möglich, verschiedene Facetten von angewandter Forschung und Third Mission zu identifizieren und zu clustern (Roessler, Duong, & Hachmeister, 2015, S. 13). Viele dieser Facetten sind bereits feste Bestandteile des Leistungsspektrums von HAW (Roessler, Duong, & Hachmeister, 2015, S. 13).

Die Literaturanalyse zeigte zudem, dass angewandte Forschung und Third Mission bisher überwiegend hinsichtlich ihrer Aktivitäten und Folgen diskutiert werden. Die Interviews ließen jedoch erkennen, dass dies für eine ganzheitliche Betrachtung von angewandter Forschung und Third Mission nicht ausreicht. Dieser Erkenntnis wurde bei der Konzeptentwicklung Rechnung getragen.

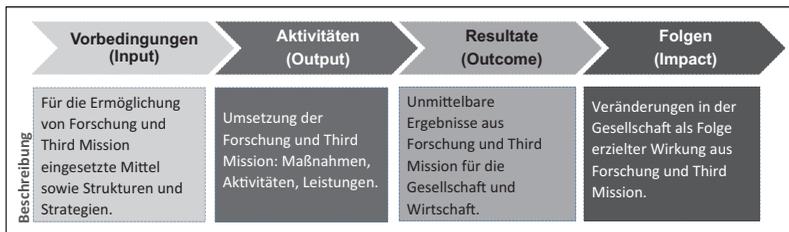
Die durchgeführten 49 Interviews mit HAW-Professor(inn)en, HAW-Leitungen und Expert(inn)en ergaben zudem, dass die Bereiche angewandte Forschung und forschungsbezogene Third Mission nicht vollständig voneinander abgrenzbar sind, sondern dass es einen Überschneidungsbereich gibt (Roessler, Duong, & Hachmeister, 2015, S. 15). Eine solche Überschneidung findet sich beispielsweise im Bereich der (Forschungs-)Kooperationen mit Unternehmen.

Auf Basis der Interviews wurde ferner herausgearbeitet, dass Third Mission, oder zumindest Bereiche davon, von den HAW bereits als „dritte akademische Aufgabe“ wahrgenommen werden. Der Großteil der interviewten Hochschulleitungen bewertete die Aufnahme von Third Mission in das eigene Leistungsportfolio als positiv (Roessler, Duong, & Hachmeister, 2015, S. 18). Die befragten Professor(inn)en selbst erbrin-

gen ebenfalls vielfältige Leistungen im Bereich der Third Mission, wie beispielsweise Technologietransfer über Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen oder Wissenstransfer über Ausstellungen auf Messen (Roessler, Duong, & Hachmeister, 2015, S. 38).

Auf Basis der Erkenntnis, dass angewandte Forschung und Third Mission nicht überschneidungsfrei sind und dass eine ausschließliche Betrachtung von Aktivitäten und Folgen nicht ausreichend ist, wurden angewandte Forschung und Third Mission im Projekt daher in Anlehnung an die iooi-Methode<sup>3</sup> konzeptualisiert und in Vorbedingungen (Input), Aktivitäten (Output), Resultate (Outcome) und Folgen (Impact) unterteilt. Diese prozessorientierte Betrachtung bildet zugleich eine geeignete Basis für die Indikatorenentwicklung.

Übersicht 1: iooi-Modell für angewandte Forschung und Third Mission



Damit angewandte Forschung und Third Mission überhaupt durchgeführt werden können, sind gewisse *Vorbedingungen (Input)* zu erfüllen, beispielsweise, dass es an der Hochschule geeignetes Personal für die geplanten Aktivitäten gibt oder dass im Vorfeld bereits Kontakte zu entsprechenden Partnern bestehen. *Aktivitäten (Output)* sind der Kern dessen, was normalerweise unter angewandter Forschung und Third Mission verstanden wird, also deren tatsächliche Durchführung. Dazu gehören beispielsweise die Realisierung eines Kooperationsprojektes mit einem zivilgesellschaftlichen Akteur oder die Durchführung eines gemeinsam mit einem Unternehmen konzipierten Weiterbildungsangebots. *Resultate (Outcome)*, wie z.B. eine Publikation in einer professionellen Fachzeitschrift, entstehen wiederum aus Aktivitäten heraus. Bei den Resultaten geht es, in Abgrenzung zu den sich daran anschließenden „Folgen“, immer um direkte, unmittelbare Arbeitsergebnisse. Die Betrachtung der

<sup>3</sup> Die iooi-Methode (input – output – outcome – impact) wurde ursprünglich zur Wirkungsmessung des gesellschaftlichen Engagements von Unternehmen entwickelt (vgl. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/corporate-citizenship-planen-und-d-messen-mit-der-iooi-methode/>).

Wirksamkeit einer Aktivität sollte jedoch gerade im Hinblick auf angewandte Forschung und Third Mission nicht auf diese unmittelbaren Ergebnisse begrenzt sein. Ein wirklicher Mehrwert für die Gesellschaft wird durch die Resultate erst dann erzielt, wenn sie auch eine langfristige Wirkung, also *Folgen (Impact)*, haben.

## **Entwicklung des Katalogs der Facetten und Indikatoren**

Die identifizierten Facetten und zugehörigen Elemente wurden in Schritt drei bis fünf weiterentwickelt und finalisiert. Im Anschluss daran wurden Indikatoren erarbeitet und die dafür notwendigen Daten festgelegt.

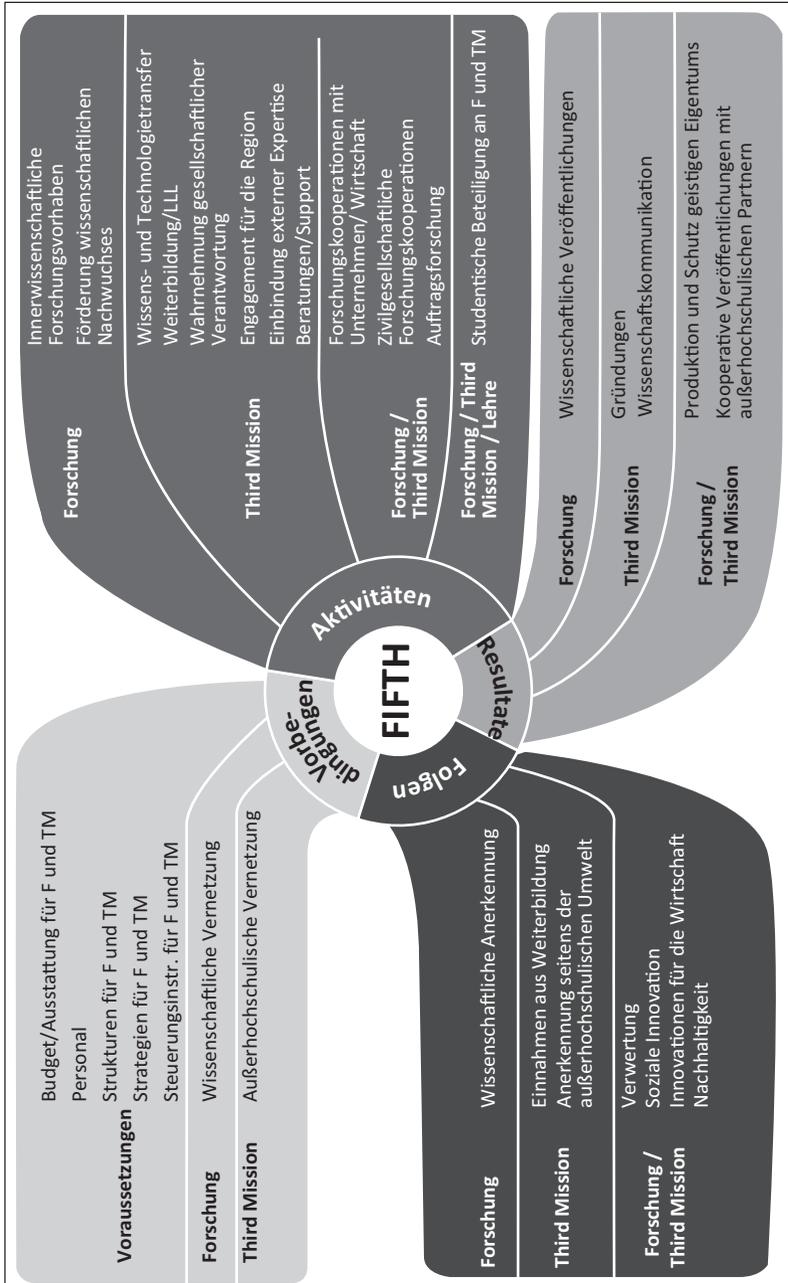
Der Katalog der Facetten und Indikatoren ist nach folgendem Schema aufgebaut: Auf der ersten Ebene wird eine Klassifizierung in die bereits dargestellten Prozessschritte Vorbedingungen, Aktivitäten, Resultate oder Folgen vorgenommen. Auf der zweiten Ebene folgt die Darstellung des jeweiligen Leistungsbereichs, unterschieden in angewandte Forschung, Third Mission, angewandte Forschung/Third Mission oder angewandte Forschung/Lehre/Third Mission. Die dritte Ebene stellt die Benennung und Beschreibung der jeweiligen Facette dar, bevor auf der vierten Ebene die Elemente der Facette benannt werden. Daraus leiten sich letztlich die einzelnen Indikatoren ab. Die nachfolgende Abbildung umfasst die ersten drei Ebenen und gibt einen Eindruck der unter anderem mittels des iooi-Modells erarbeiteten Inhalte.

### *Pretest der Datenerhebung für die Indikatoren*

Für jede der dargestellten Facetten wurden Indikatoren entwickelt. Daraufhin wurde ein Fragebogen ausgearbeitet, mit dem die dafür notwendigen Daten und Informationen bei den Hochschulen erhoben werden könnten.

Der Fragebogen wurde im Rahmen eines Pretest unter den Mitgliedshochschulen der Hochschulallianz HAWtech getestet. Im Fokus standen dabei die Verständlichkeit der Fragenformulierung sowie die Verfügbarkeit der Daten an den Hochschulen und der Aufwand, der für die Datenbereitstellung bzw. -erhebung benötigt würde. Die Hochschulen sollten angeben, ob die Daten für die Hochschule insgesamt und/oder für die einzelnen Fächer vorliegen, ob bereits vorhandene Daten neu zusammengestellt werden müssten oder ob die notwendigen Informationen derzeit noch gar nicht vorhanden sind bzw. nur mit großem zeitlichem Aufwand zusammengestellt werden könnten.

## Übersicht 2: Darstellung der erarbeiteten Facetten



Auf den Pretest und eine darauf basierende Überarbeitung des Fragenkatalogs folgte ein Praxistest zur Erhebung konkreter Daten. Im Folgenden wird jedoch ausschließlich auf die Ergebnisse des Pretests eingegangen, da zum Zeitpunkt der Erarbeitung dieses Beitrags die Ergebnisse des Praxistests noch nicht vorlagen.

Die Ergebnisse des Pretests lassen insgesamt darauf schließen, dass die Erhebung von Daten zur Messung und Beschreibung der angewandten Forschung und Third Mission derzeit noch problematisch ist. Insbesondere zum Prozessschritt *Folgen* lagen an den sechs befragten Hochschulen nur selten Daten vor. In der Regel müssten diese erst aufwändig erhoben werden.

### *Prozessschritt Vorbedingungen*

Der Pretest zeigte, dass zu vielen Vorbedingungen von angewandter Forschung und Third Mission bereits Informationen an den Hochschulen vorliegen. Insbesondere Informationen zum Budget und zu Unterstützungsstrukturen der Hochschule scheinen ohne größeren Aufwand verfügbar zu sein. So gaben alle befragten Hochschulen an, auf Hochschul- oder Fächerebene Angaben zu den verfügbaren Grundmitteln sowie zu den zur Verfügung stehenden Drittmitteln machen zu können. Zudem hätten alle Hochschulen erwartungsgemäß Angaben zur Anzahl der An-/In-Institute, zur Existenz von Transferstellen oder zu diversen Beratungsangeboten für Gründungen/Entrepreneurship, Transfer, Drittmittelinwerbungen, Projektabwicklung o.ä. machen können.

Überwiegend positive Rückmeldungen zur Erhebbarkeit gab es auch hinsichtlich anderer Strukturelemente, wie der Beteiligung des Fachbereichs bzw. der Hochschule an längerfristigen Förderstrukturen oder der Anzahl der Forschungs- und Innovationsverbünde an oder mit Beteiligung der jeweiligen Hochschule.

Für die Facette *Strategien* sind Informationen über die Existenz eines Strategieplans mit näher definierten Bestandteilen an allen befragten Hochschulen auf Hochschul- bzw. Fachbereichsebene vorhanden.

Im Bereich der Steuerungsinstrumente waren viele Informationen vorhanden oder konnten aus bestehenden Daten neu zusammengestellt werden, zum Beispiel interne Übersichten vorhandener Kompetenzen (Schwerpunkte) der Forschenden oder Informationen zu Weiterbildungsangeboten für Mitarbeiter(innen). Allerdings wurden unter den Vorbedingungen auch Bereiche identifiziert, in denen Informationen nur mit hohem Aufwand erhoben werden könnten. Interessanterweise liegen viele davon im Bereich des Personals. So wurde es beispielsweise als sehr aufwändig

eingeschätzt, Angaben zur Anzahl von Professor(inn)en zu machen, die sich in wissenschaftlichen oder außerhochschulischen Arbeitskreisen, Fachverbänden oder Beiräten engagieren. Auch die durchschnittliche Berufserfahrung der Professor(inn)en innerhalb und außerhalb der Hochschullandschaft hat sich als äußerst aufwändig herausgestellt.

### *Prozessschritt Aktivitäten*

Entgegen den Erwartungen bereitet die Zusammenstellung von Daten zum Prozessschritt *Aktivitäten* den Hochschulen ebenfalls deutliche Schwierigkeiten. Würde beispielsweise erfragt, inwiefern Studierende an Forschung und Third Mission beteiligt sind, müssten Informationen dazu erst aufwändig zusammengestellt werden. Allerdings verfügte immerhin die Hälfte der befragten Hochschulen auf Fachbereichsebene über Informationen, wie viele ECTS im Rahmen von Lehrforschungsprojekten/Projektarbeiten erworben werden müssen. Der Umfang der Qualifizierung des Nachwuchses durch kooperative Promotionen scheint recht leicht erhebbar zu sein.

Angaben zu den Forschungsaktivitäten ihrer Professoren liegen den Hochschulen mehrheitlich vor, z.B. zur Anzahl von Professor(inn)en, die aktuell Auftragsforschung durchführen und zur Anzahl bereits abgeschlossener Forschungs- und Entwicklungsaufträge. Für die Hochschulen ist es jedoch bereits schwierig anzugeben, mit welchen Partnern die Professorinnen und Professoren in Projekten kooperieren, unabhängig davon, ob der Partner aus dem zivilgesellschaftlichen Bereich kommt oder aus der Wirtschaft. Informationen dazu müssten mit großem Aufwand zusammengestellt oder – bei zivilgesellschaftlichen Partnern – sogar erst neu erhoben werden.

Informationen zu Aktivitätsbereichen, die enger an die Hochschulleitungsebene angebunden sind, sind z.T. mit verhältnismäßig geringem Aufwand zu gewinnen. Daten zum Thema Entrepreneurships, wie die Anzahl entsprechender Seminare, die Anzahl von Gründungs- oder Ideenwettbewerben oder von Beratungen zum Thema Gründung, sind durchaus verfügbar. Im Bereich der Weiterbildung liegen ebenfalls bereits vielfältige Informationen vor. Angaben zur Anzahl von Angeboten oder zu Teilnehmerzahlen wären demnach mehrheitlich abrufbar.

### *Prozessschritt Resultate*

Informationen zu *Resultaten*, die aus den Aktivitäten hervorgehen, liegen nur an wenigen Hochschulen vor. Am weitesten verbreitet sind Informa-

tionen zur Produktion und zum Schutz geistigen Eigentums. Daten zu Erfindungen und zu Schutzrechten sind an den Hochschulen insgesamt gut verfügbar. Publikationsdaten müssten hingegen oftmals erst aufwändiger zusammengestellt werden. Die Anzahl der wissenschaftlichen Veröffentlichungen scheint dabei leichter erhebbar zu sein als die Anzahl von Publikationen oder Vorträgen, die sich an ein breiteres Publikum richten. Informationen zur Anzahl von Gründungen durch (ehemalige) Hochschulangehörige liegen praktisch nicht vor. Insgesamt sind derzeit nur wenige Informationen zu Resultaten bereits an Hochschulen vorhanden.

### *Prozessschritt Folgen*

Die Folgen von angewandter Forschung und Third Mission sind ein äußerst relevanter Bereich, um die Wirkung der Hochschule auf Wirtschaft und Gesellschaft einschätzen zu können. Informationen zu den Folgen könnten beispielsweise die argumentative Grundlage für verstärkte Investitionen in angewandte Forschung und Third Mission bilden. Die Informationslage zu den *Folgen* ist, den Ergebnissen unseres Pretests nach zu urteilen, jedoch ebenfalls relativ begrenzt. Zwar könnten viele Hochschulen Angaben zur Anzahl der erteilten Patente machen, weitergehende Informationen, wie beispielsweise daraus generierte Einnahmen, liegen jedoch nicht an den Hochschulen vor.

Auch im Hinblick auf die Facetten *Soziale Innovationen* und *Innovationen für die Wirtschaft* verfügen die Hochschulen derzeit größtenteils nicht über die für die Bildung von Indikatoren notwendigen Informationen.

Insgesamt lässt sich für den Bereich *Folgen* festhalten, dass Indikatoren für angewandte Forschung und Third Mission hier nur mit erheblichen Mehraufwand der Hochschulen erfasst werden könnten.

### **Fazit**

Der Prozess einer zunehmenden Ausdifferenzierung des Hochschulsystems ist in Deutschland bereits sichtbar und wird von Hochschulleitungen und Wissenschaft durchaus propagiert. Um die Unterschiede zwischen den Hochschulen oder auch zwischen den Hochschultypen sichtbar zu machen, wäre es jedoch notwendig, geeignete Indikatoren zur Hand zu haben, um diese diversen Profile adäquat abbilden zu können. Dabei ist es zunächst unerheblich, ob es sich um greifbare Kennzahlen oder um beschreibende Angaben handelt, die durch die Kennzahlen unterstützt wer-

den könnten. Insbesondere an Kennzahlen mangelt es jedoch derzeit deutlich. So liegen im Bereich der Forschung oftmals nur Angaben vor, die eine stark universitär geprägte Sichtweise abbilden und beispielsweise auf Drittmittel, wissenschaftliche Publikationen und Promotionen fokussieren. Im Gegensatz dazu existieren kaum systematische Aufzeichnungen zu Veröffentlichungen und Vorträgen für ein breiteres oder professionelles Publikum oder zu Transferprozessen.

Im Rahmen des Projektes FIFTH wurde ein Konzept zur breiten Abbildung des Leistungsspektrums der hiesigen Hochschulen für angewandte Wissenschaften erarbeitet. Darin werden Leistungen nicht nur als Aktivitäten oder Resultate verstanden, sondern umfassen auch die Erfüllung notwendiger Vorbedingungen sowie längerfristige Folgen der Aktivitäten und ihrer Resultate. Dadurch lässt sich ein umfassenderes Bild der tatsächlichen Leistungen der HAW in angewandter Forschung und Third Mission zeichnen.

Für jeden dieser vier Prozessschritte wurden Facetten von angewandter Forschung und Third Mission erarbeitet. Zu jeder Facette wurden Indikatoren entwickelt, mit denen sich die jeweilige Facette – bei entsprechender Datenlage – abbilden ließe. In der Praxis ist dies jedoch oftmals derzeit noch nicht möglich. Daten zu den einzelnen Indikatoren liegen an den Hochschulen häufig nicht vor oder müssten erst neu zusammengestellt werden. Es ist daher zum jetzigen Zeitpunkt nur in einem sehr eingeschränkten Ausmaß möglich, auf Daten basierende Aussagen zu den Leistungen der HAW in angewandter Forschung und Third Mission zu treffen.

Wenn die entwickelten Facetten und Indikatoren in Zukunft zur Beschreibung und Messung der Leistungen von HAW genutzt werden sollen, müssen die entsprechenden Daten von den Hochschulen zunächst systematisch erfasst werden. Als Maximalziel könnte der Kerndatensatz Forschung um (weitere) Elemente der angewandten Forschung ergänzt werden und darüber hinaus eine Art „Kerndatensatz Third Mission“ erarbeitet werden. Das Minimalziel wäre, dass diejenigen Hochschulen, die sich in den entsprechenden Bereichen profilieren und mehr über ihre eigenen Leistungen erfahren möchten, entsprechende Daten intern nachhalten. Vor dem Hintergrund des aktuell in der Diskussion befindlichen Förderprogramms „Innovative Hochschule“ ist auf jeden Fall davon auszugehen, dass das Interesse an Daten zu Third Mission weiter ansteigen wird.

## Literatur

- Duong, S.; Hachmeister, C.-D.; Roessler, I. (2014). Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen? Lage und Zukunft von Fachhochschulen im Hochschulsystem aus Sicht von Fachhochschulleitungen, Gütersloh.
- Kreckel, R. (2011). Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. Strukturelle Differenzierungen an deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 237–258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roessler, I.; Duong, S. Hachmeister, C.-D. (2015): Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft, Gütersloh.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2011). Hochschulbarometer. Download: <http://www.hochschul-barometer.de/2011/hochschulprofile-im-wandel.html> (Datum letzter Zugriff: 26.11.2014).
- Teichler, U. (2005). Zur Einführung. In *Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten* (S. 7–22). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Zechlin, L. (2012). „Multiversity“ statt Einheitshochschule. Über horizontale und vertikale Differenzierung im Hochschulsystem. In *Forschung & Lehre*, 6, S. 472–474.

## **Gallische Dörfer?**

### **Begründungsmuster und Handlungsstrategien bei der Erhaltung von Diplomstudiengängen**

**Marcel Schütz**  
**Heinke Röbbken**  
Oldenburg

Seit Einführung des Bologna-Systems hat die überragende Vielzahl der Hochschulen in Deutschland die vorhandene Studienarchitektur nahezu komplett auf die Bachelor- und Masterabschlüsse umgestellt. Eine kleine Gruppe von Fakultäten hat jedoch die Reform ihrer bzw. einzelner Studiengänge explizit verwei-

gert und beabsichtigt bisher die Beibehaltung der Diplomstudiengänge. Die jeweiligen Fakultäten, so ist anzunehmen, sehen sich gegenüber der weitgehenden Durchsetzung des Bologna-Prozesses im deutschen Hochschulwesen mit ihrer Reformresistenz einem erhöhten Legitimations- bzw. Anpassungsdruck ausgesetzt. Denn in öffentlichen Reformprozessen ist es „schwierig, sich als Gegner von Reformen zu bekennen“ (Luhmann 1971: 203). Allzumal dann, wenn mit Reform stets „eine eindeutige Richtung zum Besseren“ beschworen wird, auch wenn diese Behauptung vielleicht deshalb so beliebt ist, „weil dafür die Beweise fehlen“ (ebd.). Empirisch interessant erscheint die Frage, ob und inwiefern derartige Ablehnungshaltungen gegenüber dem Bologna-Prozess womöglich zu eigenen Reformansätzen in den erhaltenen Studiengängen führen.

Im Rahmen einer qualitativen Untersuchung an ausgewählten Fakultäten, die eine Bologna-Anpassung einzelner Studiengänge ausschließen, wurden Begründungsmuster und Handlungsstrategien zur Verteidigung der alten Studiengänge betrachtet. Im Folgenden werden Auszüge aus der durchgeführten Interviewreihe vorgestellt. Von besonderem Interesse sind dabei die Begründungen für die Verweigerung der Einführung der neuen Studienstruktur.

Mit dem vorliegenden Beitrag widmen wir uns dezidiert einem eher abseitigen Schauplatz der Bologna-Reformdiskussion. Zwar überwiegt weithin (trotz andauernder Kritik und Diskussion) im Großen und Ganzen ein „geteilter Glaube“ in die Unausweichlichkeit einer Bologna-konformen Studienlandschaft. Dennoch können die – sich offenkundig weiterhin genügender Nachfrage erfreuenden – Beispiele reform-resistenter Fachbereiche zur Irritation, aber auch zu einer differenzierten Beurteilung des allseits beschworenen Wettbewerbs von Studienstandorten und Studiengängen anregen.

Zum Aufbau des Beitrags: Zunächst werden einige methodische Überlegungen zur Vorgehensweise präsentiert. Es folgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse, die auf Basis der neo-institutionalistischen Theorie kritisch reflektiert werden. Abschließend ordnen und resümieren wir die Befunde.

## 1. Methodische Überlegungen

Die skizzierte Thematik wurde bisher in Deutschland nicht analysiert. Insofern mussten relevante Fragen und Erhebungsinstrumente entwickelt werden. Dazu wurden in einer explorativen Studie mit insgesamt sechs Studiengangsverantwortlichen, bis auf eine Ausnahme allesamt Professoren, an deutschen Hochschulen qualitative Interviews durchgeführt. Für das Vorhaben waren Studiengänge von Interesse, die sich in unterschiedlichen Fachdisziplinen gegen die Übernahme des Bologna-Systems entschieden haben und Zugang zum Feld und zur Organisationspraxis boten.

Identifikation und Ansprache der betreffenden Fachbereiche fanden im Januar 2014 mithilfe des Hochschulkompasses der Hochschulrektorenkonferenz statt.<sup>1</sup> Die Datenerhebung erfolgte mittels eines halbstrukturierten Interviewleitfadens, mit dem primär nach Hintergründen und Ursachen für die Verweigerung der Übernahme der neuen Studienstruktur gefragt wurde. Für die Auswertung der qualitativen Interviews wurde die Methode der thematischen Kodierung nach Hopf/Schmidt (1993) eingesetzt. Diese eignet sich besonders, aus einem umfangreichen Textkonvolut eine interviewübergreifende Strukturierung eines Themenfeldes zu erarbeiten.

Im Folgenden werden die Befunde der Gesprächsreihe gebündelt nach einzelnen thematischen Kategorien vorgestellt. Der Stil der Darstellung ist diskursiv, d.h. die Ausführungen wurden miteinander entlang thema-

---

<sup>1</sup> Eine Prüfung der Situation an den ausgewählten Hochschulen im April 2016 führte zu dem Ergebnis, dass die Diplomstudiengänge dort auch weiterhin angeboten werden.

tisch zusammengehöriger Gesprächsteile verknüpft. Aus Gründen der Anonymisierung können in der Ergebnisdarstellung keine genaueren Angaben über die Hochschulen bzw. Fachbereiche gemacht werden, da die Befragten und ihre Institute aus naheliegenden Gründen keine Identifikation wünschen. Wir verwenden aus diesem Grund für die Darstellung von Personen ausschließlich das männliche Geschlecht. Damit ist jedoch keine Aussage über das tatsächliche Geschlecht verbunden.

## 2. Ergebnisse

### *Fallbeschreibungen*

Zu den untersuchten sechs Fällen zählen drei ingenieurwissenschaftliche Studiengänge sowie jeweils ein Studiengang aus den Bereichen Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften und Design. Unter den Ingenieurwissenschaftlern ist die Meinung verbreitet, dass die Bachelor-Master-Struktur die Besonderheiten einzelner Fachkulturen zu wenig berücksichtige (vgl. Odenbach/Krauthäuser 2015). Nach dortiger Auffassung lassen sich nicht alle Fächer in Module gliedern und in drei- und zweijährige, getrennte Studien umwandeln.

Im Fallbeispiel des ökonomischen Studienganges wurde der Diplomabschluss beibehalten, zusätzlich aber führte die Fakultät auch Bachelor- und Masterstudiengänge ein. Der Diplomstudiengang kann derzeit mehr Einschreibungen vorweisen als die beiden neuen Studiengänge zusammen. Ein weiterer Studiengang stammt aus dem Bereich Wirtschaftsdesign. Schließlich wurde ein Fallbeispiel aus den Sozialwissenschaften in die Untersuchung aufgenommen. Der alte Studiengang wurde im Zuge der Bologna-Reform reformiert, indem z.B. Module und ECTS-Punkte eingeführt wurden. Das Diplom wurde jedoch als Abschluss erhalten. Im Gegensatz zu einem Bachelorstudiengang weist dieser Diplomstudiengang noch einige Zusatzmodule auf, die in höheren Semestern zu belegen sind. Der Fachbereich bietet zudem noch einen Masterstudiengang an, der sowohl inhaltlich als auch strukturell anders konzipiert ist als der Diplomstudiengang.

Die Hintergründe und Motive für die Reformresistenz sind vielfältig. Nach Durchsicht des Interviewmaterials lassen sich unterschiedliche Akteure und Prozesse identifizieren, die mehr oder minder stark die Entscheidung begünstigt haben, sich nicht an der (vollständigen) Umstellung der Studiengänge gemäß Bologna zu beteiligen. Dazu zählen die lokale Wirtschaft, Ministerien, Studierende sowie die Hochschulleitung.

## *Arbeitgeber/Wirtschaft*

Im Kontext der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge führten vor allem Gründe, die aus dem Anforderungsprofil des Ingenieurberufs resultieren, zu der Verweigerungshaltung. Der Grundtenor, der alle Interviews aus dieser Disziplin durchzieht, lautet, dass ein „guter“ Ingenieur nicht im Rahmen eines sechssemestrigen Bachelorstudiengangs ausgebildet werden könne. Diese Haltung wird insbesondere auf die Erwartungen der Industrie und der Arbeitgeber zurückgeführt. Die potenziellen Arbeitgeber aus der Region seien der Auffassung, dass die neue Studienstruktur nicht kompatibel mit den erforderlichen Kompetenzen eines fundiert ausgebildeten (Diplom-)Ingenieurs sei:<sup>2</sup>

„Also ich glaube auch, in den Ingenieurwissenschaften ist ein sechssemestriges Studium mit dem geringen Praxis- und damit Erfahrungsanteil nicht wirklich berufsbefähigend. Was ja der Anspruch war – als erster berufsbefähigender Abschluss. Und das, glaube ich, ist mit den Ansprüchen, die Arbeitgeber heute im Ingenieurbereich in der deutschen Industrie haben, also rein auch aus Konkurrenz auf dem Weltmarkt, was ein deutscher Ingenieur können muss, mit sechs Semestern nicht gegeben.“

## *Das Ministerium*

Bei der Umstellung der Studiengänge auf die zweistufige Struktur spielten die Landesministerien in der Regel eine zentrale Rolle, indem sie den einzelnen Hochschulen entsprechende Vorgaben erteilten, die Strukturen innerhalb eines bestimmten Zeitraumes umzustellen. Diese Vorgaben wurden als „Druck von oben“ empfunden, wie ein Befragter ausführte:

„Ja, das war eindeutig Druck, der da gemacht wurde. Hier ... haben die Kollegen immer gesagt, wir machen keinen vorauslaufenden Gehorsam, sondern wir stellen erst um, wenn wir gezwungen werden. Und wir haben bis heute nicht umgestellt. Also, von daher, ich glaube, dass es sehr wenige Überzeugungstäter gab, und man muss ja auch mal ehrlicherweise sagen, man kann ja auch einen Bachelor- und Masterstudiengang hervorragend machen. Man muss dann allerdings sich ... auch die Mühe machen, das ganze Ding wieder neu zu konzipieren, wieder neu auf den Tisch zu legen und nicht einfach nur das Diplom irgendwie umstricken.“

Eine andere Fakultät blieb ebenfalls standhaft, obwohl in der Vergangenheit mehrfach die Erwartung seitens des Ministeriums geäußert wurde, endlich die neuen Abschlüsse einzuführen. In dem betreffenden Bundes-

---

<sup>2</sup> Die Äußerungen der Interviewten wurden behutsam sprachlich normalisiert. Dialektal-interjektive Sprachelemente bleiben daher weitgehend ausgespart.

land gebe es schlichtweg andere Probleme, so der Studiengangsverantwortliche, die höhere Priorität aufwiesen:

„Wir sind eine Zeit lang im Jahresrhythmus ins Ministerium einbestellt worden zu dieser Thematik und so weiter. Wir hatten immer gute Argumente, und wie gesagt ..., das Bundesland hat so viele bildungspolitische Baustellen, dass man eigentlich darauf vertrauen kann, dass es doch dann wichtiger ist, dafür zu sorgen, dass der Schulbetrieb in der Fläche weiterläuft und paar mehr Schüler auch mit einem Schulabschluss die Schule verlassen und ähnliche Dinge. Dass man irgendwie das Ministerium ... davon überzeugen kann, dass es für sie auch wichtigere Dinge gibt, als sich damit rumzuschlagen.“

Im nächsten Fallbeispiel geriet das Thema Bologna nach einem Ministerwechsel aus dem Fokus. Während der vorherige Minister die Umstellung auf die neue Studienstruktur klar befürwortete, ließ der Druck nach einem Amtswechsel spürbar nach:

„Das Ministerium ... ist dann halt umgeschwenkt, mit [einem neuen Bildungsminister, der] dann sagte: ‚Ist mir doch egal. Macht, was ihr denkt und was ihr für richtig haltet‘ .... Und das ist dann auch der Grund. Wir waren dann nicht mehr gezwungen es umzustellen. Deswegen sind wir beim Diplom geblieben.“

An einer anderen Fakultät haben sich die Kollegen zusammengesetzt und sind übereinstimmend zu dem Entschluss gekommen, dass es für das Fach besser sei, „auf einem Diplom zu bleiben“. Die Professoren, die zum meist aus Fachgebieten stammten, die weiterhin zu Staatsexamina führen, konnten sich mit dem Verweis auf diesbezügliche Vorgaben gegen eine Umstellung durchsetzen, obwohl es zwischenzeitlich Versuche gab, die Bologna-Abschlüsse zu übernehmen:

„Naja, und was dann kam, waren zwei Runden mit diesen Zielvereinbarungen, wo es jedes Mal geheißen hat, ihr müsst aber weg vom Diplom. Das ist dann aber letztendlich nach langen Diskussionen in den Zielvereinbarungen mit dem Ministerium immer sehr weich drin gestanden. Die Universität bemüht sich die noch bestehenden Diplomstudiengänge auf das Bologna-System umzustellen.“

Der Fachbereich hat sich mit seiner Blockadehaltung auf viel Gegenwind aus dem Ministerium eingestellt und sich deshalb auf eine schnellere Umstellung vorbereitet. Aber überraschenderweise blieb dieser erwartete Druck seitens der Politik aus:

„Im Gegenteil, wir als Fachbereich haben uns ja eigentlich zunehmend gewundert die letzten Jahre, dass dieser erwartete Druck von Seiten der Politik, mit dem wir gerechnet haben als Verweigerer, dass der bislang nicht spürbar eingetreten ist. Also wir haben uns noch nicht ein einziges Mal gegenüber dem Ministerium explizit rechtfertigen müssen für den Umstand, dass wir immer noch das Diplom anbieten.“

## *Studierende*

Eine weitere wichtige Anspruchsgruppe im Bologna-Prozess sind die Studierenden. Diese unterstützen in einigen der untersuchten Hochschulen die Beibehaltung der Diplomstudiengänge. Studieneingangsbefragungen in einem der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge haben zudem ergeben, dass „unter den Diplomstudenten 76 % dieses Jahr diesen Studiengang ... gewählt haben, weil es noch ein Diplomstudiengang ist.“

Schließlich veranlasst der gestiegene Wettbewerb um Studierende die Hochschulen dazu, sich zu profilieren, idealerweise sogar „Alleinstellungsmerkmale“ zu entwickeln, mit denen sich die Studiengänge im zunehmend unübersichtlichen Markt der akademischen Lehrangebote behaupten können:

„Bei uns war das Konkurrenzdenken in der Region sehr groß ... und damit ist da auch geguckt worden, so heimlich, was machen die anderen und wie kann ich mich abheben.“

Ein weiterer Grund, an den Diplomstudiengängen festzuhalten, resultiert aus dem Bedürfnis, den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs aus der Studierendenschaft zu rekrutieren. Insbesondere in dünner besiedelten Regionen kann es sich als Problem erweisen, die Bachelorabsolventen für den Masterabschluss zu halten, der die Voraussetzung für eine weitere wissenschaftliche Qualifikation darstellt:

„Wir möchten solange es geht am Diplom festhalten, weil das Wirklichkeit ist für uns. Eine wissenschaftliche Ausbildung vier Jahre an einem Stück den Studierenden anzubieten und auch die Studierenden ein Stück weit an uns zu binden, eigene Doktoranden heranzubilden usw. .... Wo sollen wir denn unsere eigenen Assistenten in Zukunft herbekommen?“

## *Die Hochschulleitung*

Als zentraler Faktor bei der Übernahme bzw. Verweigerung der neuen Studienstruktur erweist sich die Position der Hochschulleitung. Das, was die Hochschulleitung vorgibt, scheint für die jeweiligen Studiengangsverantwortlichen maßgeblich zu sein. Die meisten Hochschulen mussten nach Auffassung der Befragten umstellen, weil die entsprechende Vorgabe von der Leitung kam:

„Weil es vorgegeben war von der Hochschulleitung. Die hatten da keine andere Chance. Also man diskutiert eine Weile mit der Hochschulleitung und wenn die Hochschulleitung dann aber sagt: ‚Ne, wir machen das trotzdem‘, dann haben wir gar keine andere Chance.“

Während in einem Fall der eigene Rektor die Nicht-Anpassung geduldet hat, sie mitunter sogar „sympathisch“ fand, wird Gegenteiliges von einer Partnerhochschule berichtet. Die dort erfolgte Umstellung auf die neuen Abschlüsse wird nicht zuletzt auf den Druck durch den Rektor zurückgeführt. Dort ist es

„bis heute so, dass es von vielen Kollegen ein Bedauern gibt, dass man da so schnell eingeschwenkt ist. Das hat aber viel mit dem damaligen Rektor zu tun in [Ortsname], der einfach da Druck gemacht hat.“

In einem Fallbeispiel aus den Ingenieurwissenschaften wurde die Haltung der Hochschulleitung als maßgeblicher Faktor für die Erhaltung des Diploms angeführt:

„Wir haben, da kann ich mich gar nicht beklagen, wir haben in den letzten Jahren Hochschulleitungen gehabt, hier bei uns ganz speziell, die eben diesen differenzierten Blick auf den Bologna-Prozess durchaus mitgetragen haben; die also keinen, aus meiner Sicht jetzt, ungewöhnlichen Druck auf die Fachbereiche ausgeübt haben, möglichst schnell umzustellen, um nach außen ... ich meine die Hochschulleitung ist ja nun mal das Scharnier zwischen der Hochschule und der ... aufsichtsführenden Behörde ..., also aus dieser Scharnierfunktion ist für mich in den letzten Jahren eigentlich nicht erkennbar ein noch zusätzlich erhöhter Druck ausgeübt worden.“

Auch die Tatsache, dass eine der befragten Hochschulen relativ klein ist und Wege des persönlichen Kontakts zum Präsidenten bestanden, trug nach Aussagen eines Interviewpartners zur Entscheidung bei, die neue Struktur nicht zu übernehmen:

„Der vorherige Rektor war ein Kollege aus meinem Fachbereich ..., der eigentlich sogar uns unterstützt hat bei unserer zögernden Art und Weise, wie wir den Bologna-Prozess aufgenommen haben und bei den Überlegungen auch, ob nicht speziell ..., ob nicht der Diplomabschluss doch, bis auf weiteres sozusagen, der adäquate und geeignete Abschluss ist, also da haben wir durchaus Unterstützung und Rückendeckung von der Hochschulleitung gehabt.“

Im Gegensatz zu den anderen bisher dargestellten Fallbeispielen muss sich einer der Diplomstudiengänge stärker um Studierende bemühen und um Legitimation gegenüber der Hochschulleitung ringen:

„Aus Einzeläußerungen kann man schon entnehmen, dass die Legitimation ... für den Diplomstudiengang natürlich schwächer ausfällt gegenüber der Hochschulleitung oder überhaupt gegenüber anderen Interessengruppen, je weniger er nachgefragt wird. Sodass es, seitens der Studierenden ja, sodass sollten sich die Nachfragen weiter verringern, es durchaus das Risiko besteht, über kurz oder lang, dass er eingestellt wird.“

## *Mikropolitische Prozesse*

Die Entscheidung, ob ein Fachbereich die neuen Studiengänge übernimmt oder nicht, scheint auch das Resultat (mikro-)politischer Prozesse innerhalb der Hochschule zu sein. Somit ist die Entscheidung möglicherweise das Ergebnis eines spezifischen, eigendynamischen und daher schwer zu prognostizierenden Interaktionsgeschehens zwischen einzelnen Akteuren innerhalb der Hochschule (vgl. Neuberger 2002; zu Karriereopportunitäten Bosetzky 1972). So wird in einem Fallbeispiel als treibende Kraft für die Umsetzung der neuen Studienstruktur vor allem ein Akteur verantwortlich gemacht, der während der Einführung der Bologna-Reform in die Hochschulleitung aufgestiegen ist:

„Es gibt zumindestens ... einen Akteur, der im Zuge der Reform ... aufgerückt ist und auch hier ... der treibende Keil gewesen ist, der also diese Reform vorangetrieben hat. Der also auch inhaltlich hinter dieser Reform steht. Aber aus meiner Sicht nicht aus Karrierebewusstsein, das kam vielleicht dazu, sondern, so war das schon immer meine Wahrnehmung, weil er von vornherein, bevor diese Reform dann kam, diesen Zielen, vor allen Dingen der Modularisierung und damit der Verschulung des Studiums, ohnehin von vornherein damit konform war. Da gibt's eben einen Akteur hier, der ... relativ stark daran interessiert war, den Studierenden doch weitestgehend eine Struktur vorzuschreiben.“

An anderer Stelle führt der Studiengangsvertreter fort:

„Und solche Personen gab es eben immer auch an anderen Instituten. Ich denke mal, die haben sich dann ein bisschen in den Vordergrund gestellt, weil irgendjemand muss es ja machen und wenn die meisten sich eher wegducken, weil sie mit der Reform eigentlich überhaupt nicht konform gehen, dann bleibt natürlich das Feld offen für diejenigen, die ... sich mit diesen Zielen identifizieren ... und ja, da ist zumindestens in unserem Fall hier auch eben eine gute Karriere in die Hochschulleitung hinein heraus erwachsen.“

Ob es dann zur Übernahme der Studienabschlüsse kommt, hängt nach Auffassung eines weiteren Interviewpartners vor allem von der jeweiligen (mikro-)politischen Situation in dem betreffenden Fachbereich ab, die er so beschreibt:

„Es ist ja dann immer so, dass an solchen Hochschulen, also soweit ich das kenne, immer ein gewisser Anteil an Kollegen eigentlich in sich ruht, sich treiben lässt. Und es gibt ein paar Aktivposten, die versuchen, was Neues aufzubauen. Und das sind natürlich meistens die Jüngeren, und wenn die Jüngeren das rhetorisch gut vertreten und in den entsprechenden Gremien dann auch die Konzepte glaubwürdig rüberbringen, wird der Widerstand auch nicht so groß sein, denke ich.“

Zunächst entschied sich der Fachbereich dafür, die neuen und alten Abschlüsse parallel anzubieten. Im Zuge der Umsetzung kamen aber so viele

Widerstände auf, dass es schwer war, überhaupt Veränderungen an den Studiengängen vorzunehmen. Die Auseinandersetzung eskalierte schließlich:

„Und die Widerstände waren dann aber so groß wie auch die persönlichen Widerstände der einzelnen Hochschullehrer und auch die fehlende Bereitschaft zu einer Veränderung war so groß, dass wir am Ende den kleinsten gemeinsamen Nenner umgesetzt haben und dann also im Prinzip den alten Studiengang fast so, wie er gewesen ist, modularisiert haben. Und der Prozess war unheimlich schwierig. Also das ging bis hin zu persönlichen Angriffen.“

Das Ergebnis dieser durch Partikularinteressen geprägten Reformphase war, dass Module entwickelt wurden und diese

„sind im Prinzip nur dadurch zustande gekommen, dass man kleine Fächer zusammengepackt hat zu einem größeren, einer Einheit, die aber inhaltlich nur begrenzt damit zu tun haben.“

### *Entkoppelung und Parallelstruktur*

Typischerweise treten bei Institutionalisierungsprozessen sogenannte Entkoppelungen auf (vgl. Meyer/Rowan 1977). Organisationen übernehmen zwar auf formaler Ebene die von außen vorgegebenen Praktiken, versuchen im Inneren aber die täglichen Routinen mehr oder minder aufrecht zu erhalten. Dadurch werden äußere „Fassade“ und innere Aktivitätsstruktur voneinander losgelöst. Dieses Phänomen durchzieht fast alle Interviews:

„Die Professoren, die jetzt diesen Wechsel mitgemacht haben ... haben in ihrem Lehrangebot, also auch in der Sukzession der Lehrveranstaltung, der einführenden Veranstaltungen überhaupt nichts geändert und auch so der übrige Lehrkörper, aus meiner Beobachtung, hat sich da nicht darauf eingestellt.“

Obwohl viele der Kollegen die Bologna-Reform offensichtlich für ungeeignet halten, versuchen sie trotzdem, mit den Anforderungen umzugehen und sich hinsichtlich eigener Aktivitäten mit ihnen zu arrangieren, d.h. den Formalien nachzukommen. Ein Studiengangsverantwortlicher befürchtet, dass sich trotz massiver inhaltlicher und struktureller Bedenken am neuen Studienmodell in Zukunft nichts mehr ändern wird und die institutionalisierte Praktik, also das neue Verfahren, unhinterfragt fortbesteht. Er äußert seine Sorge,

„dass man also dann jetzt, wo das dann irgendwie dann doch durch ist, es eben dabei belässt, auch wenn es Murks ist ... dass man auf Lehrebene im Prinzip so weitermacht, wie bisher und damit eigentlich ja auch die didaktische Zielsetzung vielleicht völlig verfehlt, in dem man eben die Studierenden von allen Studiengängen in einem Seminar zusammenführt, weil man auf Seminarebene nicht unterscheidet zwischen Bachelor, Master und Diplom. Da

zeigt sich genau sowas, wie eben ja innere Resignation, wo am Ende eben eigentlich überhaupt nicht das rauskommt, was gewünscht ist. Und eigentlich nur Murks.“

Ein Interviewpartner weist zudem darauf hin, dass im Bologna-Prozess zwar die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen gefordert wurde, es aber zeitgleich auch möglich war, weiterhin Diplomstudiengänge anzubieten. Diese Handlungsoption war den betreffenden Professoren durchaus bewusst und man hat sich für das Parallelangebot von neuen und alten Abschlüssen entschieden. Die Beibehaltung des Diploms wird wiederum mit inhaltlichen Argumenten begründet:

„Man hat also den Formalien Genüge getan und den Bachelorstudiengang eingerichtet und dann noch den Master und gleichzeitig eben den Diplomstudiengang fortgeführt, weil man eben von vornherein gesehen hat, befürchtet hat, ich aber denke mal, richtigerweise befürchtet hat, dass die fachliche Ausbildung im Bachelorstudiengang deutlich unter dem Niveau des Diplomstudienganges liegen muss, ... sodass man den Studierenden, den Studieninteressierten eben die Möglichkeit bieten wollte, eine hochwertige Fach(...) -Ausbildung zu machen mit dem Diplomstudiengang, ohne auch ... also mit viel weniger Prüfungsstress und in dieser etwas umfangreichen Zwischenprüfung, das heißt Bachelorarbeit schreiben zu müssen und so weiter ... und damit den Studierenden einen ruhigeren und mit mehr Zeit auch für das Selbststudium ausgestatteten Studiengang anzubieten, so wie das früher eben typisch und normal war.“

In mehreren Fällen lässt sich zudem beobachten, dass die betreffenden Fachbereiche durchaus für den Ernstfall gerüstet sind und rasch eine Notfalllösung vorzeigen könnten. Zur Sicherheit steht ein „Plan B“ bereit, der dann zum Einsatz gekommen wäre, falls man dem Druck zur Einführung der neuen Studienstruktur nicht hätte standhalten können:

„Als wir unsere Diplomstudiengänge 2006 entsprechend Bologna modularisiert haben, hatten wir parallel einen Plan für ein Bachelorstudium, was wir dann mit relativ wenig Aufwand 2009 hätten scharf schalten können.“

Dieser Fachbereich hatte eine Ersatzlösung parat, die man bei Bedarf kurzfristig implementieren wollte. Das Ergebnis wäre wohl eher oberflächlich ausgefallen, hätte also keine tief greifenden Veränderungen der Lehr-Lern-Bedingungen nach sich gezogen:

„Wir haben unseren Diplomstudiengang zumindest intern modularisiert, sage ich mal, modularisiert in Gänsefüßchen. Wir haben das natürlich auf eine ähnlich oberflächliche Art getan, wie vermutlich viele Hochschulen, die bei der Umstellung sehr schnell waren. Dieser Ansatz, die SWS einfach in Credits umzumodeln; zu versuchen, möglichst die Struktur des Diplomstudienganges in den Bachelorstudiengang rüber zu heieven.“

Der Studiengang wurde im Zuge der Bologna-Reform modularisiert, ohne jedoch die klassische Diplom-Struktur mit Grund- und Hauptstudium

aufzugeben. Zudem schließt nicht jedes Modul mit einer Prüfung ab und es gibt weiterhin Prüfungsvorleistungen. Gleichwohl sind die Module inhaltlich so weit geschlossen, dass sie innerhalb der Fakultät und auch der Hochschule austauschbar sind. Mit diesen Vorbereitungen könnte die Hochschule jederzeit und ohne viel Zusatzaufwand auf die zweistufige Struktur umstellen:

„Im Grunde genommen könnten wir das durch eine schlichte Umbenennung und vielleicht ein paar kleinen Änderungen an Studien- und Prüfungsordnung ... lösen.“

Es werden allerdings auch Zweifel artikuliert, ob die Legitimität eines Diplomstudiengangs in einer fast komplett auf Bachelor- und Masterabschlüsse umgestellten Studiengangslandschaft langfristig gesichert werden kann:

„Auf der anderen Seite sehe ich die Gefahr, wenn wir weiterhin uns zurücklehnen und sagen: ‚Ach, mit unserem Diplom, da sind wir ja nach wie vor gefragt und da brauchen wir über was anderes gar nicht nachdenken‘, dass irgendetwas der Zeitpunkt kommt, wo das alles umkippt und sich der Arbeitsmarkt, ob bereitwillig oder nicht, auf die Bachelorabsolventen eingestellt hat, und wo auch die ersten Bachelorabsolventen dann in Personalverantwortung kommen, wo es dann plötzlich heißt: ‚Was, Diplom? Das ist doch was aus dem letzten Jahrhundert, solche Leute können wir nicht brauchen‘.“

### 3. Diskussion

Wie die Darstellung zeigt, sind in den beforschten Hochschulen verschiedene Suchroutinen hinsichtlich der Herausbildung von Studienkonzeptionen zu identifizieren. Diese setzen sich einerseits von der bestehenden Bologna-Architektur ab, beziehen aber andererseits in modifizierter Form wesentliche Impulse aus jener in Teilen abgelehnten Hochschulreform planerisch ein. Die mehr oder minder ausgeprägte Ablehnung der Bologna-Struktur als Gesamtkonzept lässt sich dabei nicht angemessen als Ausdruck hochschultypischer Veränderungsunfähigkeit beschreiben.

Das Organisationsverhalten ist stattdessen auf die Herausbildung eigener Reformwege ausgerichtet. Pointiert gesprochen, wird begleitend zur argumentierten Ablehnung fallspezifisch an der Entwicklung von Alternativen gearbeitet. Die Darstellungen der Studiengangsverantwortlichen lassen erkennen, dass die Erhaltung der Diplom-Angebote zwingend mit Formen ihrer – wenn man es so sagen darf – Sanierung einhergehen muss. Die Hochschulen suchen nach Wegen, ihr (partielles) Resistenzverhalten gegenüber einer vollständigen Bologna-Strukturierung mit eigenen Änderungsmaßnahmen zu legitimieren bzw. abzusichern. Eine reine Ver-

weigerungshaltung erscheint als nicht opportune, da nicht begründungsfähige Strategie. Es werden stattdessen also Elemente der Bologna-Reform für eigenständig lancierte Reformmaßnahmen adaptiert – eine Art *aktive Impfung* für die Organisation.

Die Hochschulen der Fallstudienreihe haben bei ihren vor Ort koordinierten alternativen Reformmaßnahmen durchaus relevante Anspruchsgruppen vor Augen. So wird beispielsweise im ingenieurwissenschaftlichen Bereich auf den fehlenden Druck zur Umstellung aus der Wirtschaft hingewiesen. Damit greifen die partiellen Reformverweigerer ausgerechnet die wettbewerbliche Argumentation der Bologna-Vordenker auf, um ihren eigenen Standpunkt zu rechtfertigen. Sie bedienen sich mithin gerade jener Begründung, die in Diskussionen um die Bologna-Studiengänge mit Blick auf ökonomischen Wettbewerb (etwa „Employability“) regelmäßig eine beträchtliche Rolle spielt. Die Verweigerung führt also nicht in einen humboldtschen Rückzug à la Einsamkeit und Freiheit, sondern wird mit einem ökonomischen Kalkül untermauert. Der Hinweis auf die noch immer hohe Nachfrage nach den Alt-Studiengängen kann ebenfalls überzeugend zur eigenen Legitimation herangezogen werden – und aus Sicht eines akademischen Faches womöglich als schlagendes Argument gelten.

Gleichwohl sind die „widerständigen“ Fächer alles andere als unvorbereitet. Es wird vorbeugend an Not- und Schubladenlösungen gefeilt, die im Falle einer oktroyierten Umstellung rasches Handeln erlauben. Dieses Verhalten, könnte man – organisationstheoretisch reflektiert – als *präventives Reformieren* umschreiben, bei dem die Herstellung von Stabilität für den Studiengang bzw. Gestaltungsautonomie der Fachbereiche im Vordergrund steht (zur organisationalen Funktionalität von Reformen vgl. Brunsson/Olsen 1993; Brunsson 2006; Luhmann 1971).

Die verweigerte Übernahme der Bologna-Strukturen geht also – was durchaus bemerkenswert erscheinen mag – mit der präventiven Erstellung von Anpassungskonzepten einher. Dabei wird jedoch zugleich einschränkend betont, dass etwaige Lösungen gewiss oberflächlich blieben. Um den Ansprüchen Genüge zu tun, wird vorweg erst einmal auf Reserve geplant, was in der Praxis unreif bleibt. Die (äußerlich präsentierte) Verweigerung zieht indes auch die Aufmerksamkeit anderer Hochschulen auf sich, die ihrerseits die durchgeführte Umstellung mitunter bedauern und in den „Gallischen Dörfern“ sozusagen Vorbilder sehen. Zumindest wird mit dem Gedanken gespielt, die erfolgte vollständige Angleichung an das Bologna-System wieder rückgängig zu machen.

Entscheidende Relevanz wird in den Fallbeispielen der Hochschulleitung zugeschrieben, die als durchaus handlungsstarke Lokalinstanz in

puncto Bologna-Reform am Hochschulstandort wahrgenommen wird. Das Verhalten der Hochschulleitung gegenüber den Fakultäten bestimmt den Spielraum bzw. Optionenkorridor, die Bologna-Umstellung überhaupt ablehnen zu dürfen. Man muss es sich gegenüber seiner Hochschulleitung leisten können, das abzulehnen, was allen anderen alternativlos erscheint. Dies ist insofern interessant, als den Hochschulleitern offensichtlich mehr informeller Einfluss beigemessen wird, als formale Direktionswege regulär abbilden könnten. Entweder ist die auffällig leitungsorientierte Fokussierung einer etwas geglätteten Darstellung gegenüber Organisationsforschern geschuldet oder die betreffenden Professoren beobachten ihre Hochschulleiter tatsächlich als relevante Mitspieler, deren – insbesondere informellen – Rückhalt man nicht verlieren darf.

Bleibt Umstellungsdruck seitens der Hochschulleitung aus, ergeben sich gute Erfolgsaussichten für Resistenz und die Lancierung von alternativen Reformen. Als hilfreich erweisen sich dabei persönliche Kontakte der Fachverantwortlichen zu den Hochschulleitern, um sich miteinander auf dem kurzen Dienstweg zu arrangieren und die Verweigerung des Faches beizubehalten. Die Rolle der Hochschulleitung kann aber über das rein passive Dulden der Resistenz hinaus und in aktive Formen der dezenten Sympathisierung mit den Verweigerern übergehen. Dies geschieht vermutlich gerade dann, wenn die Hochschulleitung etwaigen politischen Druck selbst abfedert und bei aufschiebenden Maßnahmen der Fächer kooperiert. Hochschulleitungen halten in diesem Fall gewissermaßen die „schützende Hand“ über die Fächer, die diese vor Änderungszwängen bewahrt. Die Leitungen werden mitunter gar als Unterstützer der resistenten Fächer wahrgenommen.

Begünstigt wird der schwach bleibende Umstellungsdruck durch Schwankungen in der Aufmerksamkeitsökonomie, die zu unterschiedlichen Beobachtungs- bzw. Dringlichkeitsrelevanzen auf Seiten der Bologna-Umsetzer bzw. auf der politischen Entscheidungsebene führen. Absorbieren erst einmal drängendere Baustellen, etwa Probleme in der Schulpolitik eines Bundeslandes, die Aufmerksamkeit von Medien und Politik, bestehen gute Chancen vor Ort, wieder eine Weile in Ruhe gelassen zu werden.

Aber auch eine sehr positive Außenwirkung, die hohe disziplinäre Reputation eines traditionsreichen oder schlicht aus der Wirtschaft oder dem Kultursektor besonders nachgefragten Faches erlaubt es, dass dessen Vertreter offenbar mehr Resistenz wagen, als Kollegen anderer Fächer. Offensichtlich bestehen Unterschiede zwischen den Disziplinen hinsichtlich ihrer Durchsetzungsfähigkeit, abhängig von regionalen, binnen- und au-

berwissenschaftlichen Anspruchsgruppen, die besondere Geltung für die Hochschule aufweisen.

Bei alledem bleibt den Resistenten nicht verborgen, dass sich ihre Nicht-Imitation der Bologna-Struktur im Laufe der Zeit durch Assimilation zunehmend aufzulösen droht. Allmähliche Zunahme von Umstellungsdruck, aber auch die Anpassung an die Bologna-Struktur in Form „softer“ Modularisierung bewirken möglicherweise eine sukzessive Umstellung, der man sich (noch) mit Eigenlösungen zu erwehren sucht. Wie lange man mit Resistenz Erfolg hat, steht aus Sicht aller Akteure in den Sternen.

Ein wesentlicher Grund für ein dereinst drohendes Nachgeben wird in den großen Mühen gesehen, die mit permanenter Verweigerung gegenüber einer Mehrheitspraxis einhergehen. Ständiges Gegenhalten und Aussetzen begünstigen einen lethargischen Zustand, der früher oder später ein Aufbröckeln der Verweigerungsfront bewirken kann. Neben der berühmterbüchtigten Reformmüdigkeit muss eben auch mit Verweigerungsmüdigkeit gerechnet werden.

Institutionell reflektiert kann die Nicht-Imitation – wie ein Fachvertreter es mit seinen Worten sagt – nach einiger Zeit vom Vor- zum Nachteil werden; nämlich dann, wenn die Erwartungshaltung gegenüber der Institution des Hochschulabschlusses sich von einer Bologna-skeptischen Position in eine Bologna-konforme zu wandeln beginnt. Die relevanten Anspruchsgruppen der Umwelt können dann allmählich konträre Erwartungen adressieren, die eine weitere Bewahrung der „alten“ Institution des Diploms unmöglich macht bzw. mit der Zeit rückständig erscheinen lässt. Einstweilen aber sind weitere Rückbewegungen keineswegs ausgeschlossen, wie sich jüngst am Beispiel der Technischen Universität Ilmenau zeigt. Diese plant im Rahmen eines „Modellversuchs“ – eingedenk der Formulierung fühlt man sich nicht ohne Schmunzeln an „Modellversuch“-Zeiten vor der Bologna-Reform erinnert – ergänzend wieder ein Diplom-Angebot einzurichten (vgl. TU Ilmenau 2016).

Im Ganzen gesehen zeigen die Hochschulbeispiele „Gegenreformen“ mit ungewissem Ausgang. Natürlich lässt die Interviewreihe keine pauschale Generalisierung hinsichtlich weiterer, nicht beobachteter Fälle zu. Allerdings bieten die Ortsaufnahmen Einblicke in eingeübte Taktiken und Regeln der Reformresistenz. Beachtlich ist, wie klar die jeweiligen Standorte mit möglichen Umstellungsszenarien kalkulieren. Dass der jeweilige Plan B dabei immer ein relativ oberflächlicher bleibt, kommt flexibler Handhabe nur entgegen, ohne großen Aufwand treiben zu müssen. Die längere Erhaltung der Alt-Studiengänge ist zu einem Gutteil unvorhersehbar günstigen Umständen der Verschonung und (heimlichen) Solidarisie-

nung geschuldet. An diese Umstände lassen sich jedoch auch sachliche Argumentationen bedarfsweise anheften, so etwa mit dem ökonomischen Hinweis auf eine weiterhin genügende Nachfrage und befürwortende Signale aus dem (regionalen) Arbeitsmarkt.

Wenn bei alledem am Ende der Widerstand abnehmen sollte und die Energie für abweichende Eigenlösungen außerhalb regulärer Angebotslage schwindet, so ist dies vermutlich weniger als ernsthafte Bedrohung oder Störung zu bewerten, sondern wird mit relativer Leidenschaftslosigkeit organisatorisch hingenommen. So wie die Alternativreformen – zugespitzt formuliert – letztlich nichts Halbes und nichts Ganzes darstellen, sondern bis auf Weiteres geltende, pragmatische Lösungen, so ist zu erwarten, dass ein wie auch immer motivierter oder erzwungener Abschied dereinst vom Diplom schließlich relativ unaufgeregt vonstattengehen dürfte.

## Literatur

- Bosetzky, Horst (1972): Die instrumentelle Funktion der Beförderung, in: Verwaltungsarchiv Nr./Jg. 63, S. 372–384.
- Brunsson, Nils (2006): Reforms, Organization and Hope, in: Scandinavian Journal of Management Nr. 3, Jg. 22, S. 253–255.
- Brunsson, Nils/Johan P. Olsen (1993): The Reforming Organization. Making Sense of Administrative Change. 1. Auflage, London/New York.
- Hopf, Christel/Christiane Schmidt (Hg.) (1993): Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema, Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim, URL [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45614/ssoar-1993-hopf\\_et\\_al-Zum\\_Verhaeltnis\\_von\\_innerfamilialen\\_sozialen\\_Erfahrungen,\\_Persoennlichkeitseentwicklung\\_und\\_politischen\\_?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45614/ssoar-1993-hopf_et_al-Zum_Verhaeltnis_von_innerfamilialen_sozialen_Erfahrungen,_Persoennlichkeitseentwicklung_und_politischen_?sequence=1) (20.4.2016).
- Luhmann, Niklas (1971): Reform des öffentlichen Dienstes. Zum Problem ihrer Probleme, in: ders., Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung, 1. Auflage, Opladen, S. 203–256.
- Meyer, John W./Brian Rowan (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony, in: American Journal of Sociology Nr. 2, Jg. 83, S. 340–363.
- Neuberger, Oswald (2002): Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung, 6. Auflage, Stuttgart.
- Odenbach, Stefan/Hans Georg Krauthäuser (2015): Mehr als ein akademischer Grad. Plädoyer für das Diplom in den Ingenieurwissenschaften, in: Forschung & Lehre Nr. 6, Jg. 22, S. 450–451.
- Technische Universität Ilmenau (2016): TU Ilmenau denkt über Einführung von Diplomstudiengängen nach (Pressemeldung), URL <https://www.tu-ilmenau.de/aktuelles/news/newsbeitrag/19348/> (20.4.2016).

# Studieren nach stationärer Jugendhilfe

## Herausforderungen von Care Leavern im Übergang an Hochschulen

**Katharina Mangold**  
Hildesheim

Die Lebenssituation von jungen Erwachsenen, die in der stationären Erziehungshilfe<sup>1</sup> (Wohngruppen, Pflegefamilien usw.) aufgewachsen sind (Care Leaver<sup>2</sup>), gestaltet sich insbesondere im Übergang in das junge Erwachsenenalter – und damit verbunden auch der Übergang ins Studium – als eine besondere Herausforderung. Sie müssen diesen Übergang im Gegensatz zu ihren Peers früher, schneller und i.d.R. in Auseinandersetzung mit prekären sozialen Konstellationen bewältigen (Köngeter/Schröer/Zeller 2012). Insgesamt lässt sich bezüglich der höheren Bildungsabschlüsse von Care Leavern festhalten, dass sie vergleichbar selten erreicht werden und der Anteil an weiterführender Bildung extrem niedrig ist (z.B. Jackson/Ajayi/Quigley 2003).

Für Deutschland liegen keine Zahlen vor, wie viele Care Leaver studieren. Auch über die erreichten Schulabschlüsse lassen sich keine repräsentativen Aussagen treffen. Einzelne Studien weisen jedoch darauf hin, dass eine starke Ausbildungsorientierung zu verzeichnen ist (dazu bspw. Köngeter/Mangold/Strahl 2016). Um die Anzahl der Studierenden mit stationärer Erziehungshilfeerfahrung abzuschätzen, können nur internationale Zahlen herangezogen werden: So lag in Großbritannien der Anteil der Care Leaver, die ein Hochschulstudium beginnen, bei ca. 1 % – bevor der Anteil über konkrete Unterstützungsmaßnahmen auf ca. 5 % erhöht werden konnte (Jackson/Ajayi/Quigley 2003). Durchschnittlich begannen in Deutschland im Jahr 2012 55 % eines Altersjahrgangs ein Studium,

---

<sup>1</sup> Die Begriffe „stationäre Erziehungshilfe“ und „stationäre Jugendhilfe“ werden im Laufe des Artikels immer wieder synonym verwendet. Die Hilfeformen beziehen sich auf die Leistungen im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) und sind im § 27 gesetzlich geregelt. Die jeweiligen Ausprägungen der stationären Hilfe erfolgen dann in den Paragrafen 28 – 35a und werden nach Durchführung des Hilfeplanverfahrens (§36) von den örtlichen Jugendämtern gewährleistet.

<sup>2</sup> Wir nennen diese Gruppe im Folgenden – wie im internationalen Kontext etabliert und mangels einer überzeugenden Bezeichnung in der deutschen Sprache – auch „Care Leaver“.

wobei sich der Anteil von jungen Menschen aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien auf 23 % beschränkt, während die Zugangsquote in Hochschulen für junge Menschen aus Akademiker\_innenfamilien 3,3 Mal so hoch ist und bei 77 % liegt (Middendorff u.a. 2012). Selbst wenn also die Differenz aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden berücksichtigt wird, so sind junge Menschen, die in den Erziehungshilfen aufgewachsen sind, in deutschen Hochschulen unterrepräsentiert.<sup>3</sup>

Studien zeigen z.B., dass junge Erwachsene im Übergang ins Studium weiterhin vielfältig auf die Unterstützung ihrer Eltern zurückgreifen. Laut einer Studie des Sozialfonds der Universität Lübeck (2013) geben 79 % der befragten Studierenden an, ihr Studium und ihren Lebensunterhalt hauptsächlich durch ihre Eltern finanzieren können. Die elterliche Unterstützung schätzen sie somit als unverzichtbar ein. Durchschnittlich 23 % der Studierenden leben bei ihren Eltern. Ungeachtet des Bildungshintergrunds liegt das durchschnittliche Auszugsalter in Deutschland bei jungen Frauen bei 24 Jahren und bei jungen Männern bei 25 Jahren (Eurostat Pressestelle 2009). Bereits diese statistischen Daten machen deutlich, dass sich die Übergangssituation für Care Leaver anders gestaltet, weil sie vielfach mit 18 Jahren aus der Wohngruppe ausziehen und i.d.R. nach Beendigung der Hilfe dort keine verlässliche Anlaufstelle mehr finden (Sievers/Thomas/Zeller 2015).

In den Diskussionen und Untersuchungen zu sog. unkonventionellen Studierenden (Alheit u.a. 2003; Truschkat 2002) oder Studierenden der ersten Generation – gemeint sind dabei Studierende des zweiten Bildungsweges, Studierende, deren Eltern nicht studiert haben oder Studierende aus Arbeiter\_innenmilieus – wird allerdings die Lebenssituation von Studierenden mit Erziehungshilfeerfahrung bisher nicht wahrgenommen. Beispielsweise wird die Lebenslage Student\_in aktuell bildungs- und sozialpolitisch in der Regel nicht im Kontext von Armut diskutiert, da z.B. materielle Armut als temporär sowie durch studentischen Lebensstil und Karriereperspektive als ausgeglichen angesehen wird:

„Das Studium wird als eine Investition in die eigene Zukunft wahrgenommen, mit der man sich bessere Chancen am Arbeitsmarkt eröffnet. So erwartet ein in den letzten Jahren deutlich gestiegener Anteil, inzwischen fast die Hälfte aller Studierenden, ein gutes Einkommen als ‚Ertrag‘ des Studiums“ (Kerst/Wolter 2013: 209f.).

Gemäß dieser Argumentation handelt es sich um eine Lebenslage, die zwar durchaus von Mangel an Geld und Ressourcen gekennzeichnet sein

---

<sup>3</sup> Damit soll nicht ausgesagt werden, dass Adressat\_innen der Jugendhilfe lediglich auch nicht-akademischen Herkunftsmilieus kommen.

kann, dennoch nicht durch Armut charakterisiert wird. Diese ‚Normalitätskonstruktion‘ negiert oftmals die Lebenssituation insbesondere von Care Leavern im Studium.

Auch Seidel (2014) weist darauf hin, dass aufgrund des demographischen Wandels davon auszugehen ist, dass die Studierendenschaft immer heterogener wird und Hochschulen mit ganz unterschiedlichen Formen des Vorwissens, der formal zertifizierten Vorbildungen und der sozialen und kulturellen Herkunft der Studierenden rechnen müssen. Care Leaver stehen somit beispielhaft für Studierendengruppen, die weder in der Normalkonstruktion der Lebenslage Student\_in noch in der damit einhergehenden Konstruktion des unkonventionellen Studierenden vorkommen und erst langsam in den Horizont der Hochschulen rücken: Studierende mit Fluchterfahrung, mit psychischen Erkrankungen, mit Beeinträchtigungen oder eben mit Erziehungshilfeeferfahrungen.

Mit dem Projekt „CareHo“ (Care Leaver an Hochschulen in Niedersachsen), welches vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur im Rahmen des Programms „Wege ins Studium öffnen – Studierende der ersten Generation gewinnen“ gefördert und von der Universität Hildesheim, Institut für Sozial- und Organisationspädagogik durchgeführt wird, wird genau auf diese Gruppe Studierender mit Erziehungshilfeeferfahrung fokussiert. Ziel ist es, Care Leaver an Hochschulen zu vernetzen und mehr junge Menschen aus der Jugendhilfe für ein Hochschulstudium zu motivieren. Hierzu ist es notwendig, die Hochschulen selbst für die Lebensphase „Leaving Care“ zu sensibilisieren und entsprechende Unterstützungsangebote für Care Leaver zu etablieren. Zudem sollen Einrichtungen und Mitarbeiter\_innen der Jugendhilfe von dem Projekt erreicht werden, um den Übergang junger Menschen an die Hochschule auch auf dieser Ebene zu unterstützen.

## 1. Methodisches Vorgehen

Im Rahmen des Projektes „Higher Education without Family Support“<sup>4</sup> – welches dem Projekt „CareHo“ vorausging und auf dessen Ergebnisse im Folgenden zurückgegriffen werden kann – wurden 17 Studierende bio-

---

<sup>4</sup> Das Projekt „Higher Education without Family Support“ (Laufzeit Februar 2012 – Februar 2014) wurde von der Jacobs-Foundation gefördert und mit Kolleg\_innen der Hebrew University in Jerusalem und der Bar Ilan University durchgeführt. Dabei wurde einerseits das Ziel verfolgt Care Leaver zusammenzubringen. Andererseits wurden Hindernisse und Unterstützungen im Übergang von der Jugendhilfe an die Hochschule erforscht. Informationen rund um das Forschungsprojekt „Higher Education without Family Support“ finden sich unter [www.hei4cal.com](http://www.hei4cal.com).

graphisch interviewt, die in stationären Hilfen zur Erziehung aufgewachsen sind. Dabei handelte es sich um 6 junge Männer und 11 junge Frauen zwischen 18 und 26 Jahren, die entweder auf einen Studienplatz warteten, bereits studierten oder ihr Studium abgeschlossen hatten. In biographisch-narrativen Interviews (Schütze 1983) – die zwischen einer und 2,5 Stunden dauerten – wurden die jungen Menschen gebeten, ihre Lebensgeschichte mit spezifischem Fokus auf ihre Bildungsgeschichte zu erzählen.

Die 17 erhobenen Interviews wurden nach Herausforderungen im Studium systematisiert und mit einem kodierenden Verfahren (Glaser/ Strauss 1998) in Bezug auf die Kategorien/Themen Unterstützungen und Belastungen analysiert. Diese Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt.<sup>5</sup>

## 2. Herausforderungen und Unterstützungen

In den erzählten Lebensgeschichten der jungen Menschen im Übergang an die Hochschule lassen sich sowohl Herausforderungen und Belastungen rekonstruieren, aber auch Unterstützungsleistungen. Unterstützend wirkten einerseits sogenannte signifikante Andere (Mead 1980), also Menschen, die an einen glauben, andererseits strukturelle Aspekte wie finanzielle Absicherung oder vertraute Orte des Lebens.

Im Folgenden wird zunächst auf die Rolle der interviewten jungen Menschen eingegangen, die sich selbst als „Exot\_innen“ beschreiben. Dabei wird deutlich, dass sie das Gefühl haben, nirgends wirklich dazuzugehören (2.1). Daran anschließend werden die finanziellen (2.2) und emotionalen (2.3) Herausforderungen, mit welchen sich Care Leaver im Übergang konfrontiert sehen, beschrieben. Der in Punkt 2.4. beschriebene Leistungsdruck kann als „Kristallisierungspunkt“ betrachtet werden, da die sowieso schon vorhandenen emotionalen und finanziellen Schwierigkeiten durch das Gefühl sozialen Drucks und des Sich-Beweisen-Müssens potenziert werden.

---

<sup>5</sup> Viele junge Menschen – so wurde im Rahmen des Projektes „Higher Education without Family Support“ deutlich – konnten sich ein Hochschulstudium aufgrund der unsicheren finanziellen Verhältnisse, der Ungewissheiten und sozialen Herausforderungen gar nicht vorstellen. Um aber genau diese Personengruppe zu erreichen, bedarf es Unterstützungsleistungen, die Möglichkeiten der Unsicherheitsreduktion darstellen. Das Projekt „Care Leaver an Hochschulen“ fokussiert mit den jeweiligen Maßnahmen genau auf diese Zielgruppe, die im Vorgängerprojekt „Higher Education Without Family Support“ nicht erreicht wurde.

## 2.1. Exot\_innen: „Nirgends richtig dazugehören“

Bereits während der Schulzeit machen Care Leaver Erfahrungen des „Anders-Seins“, können dies aber häufig auch in Abgrenzung zu den anderen Jugendlichen aus der Wohngruppe positiv nutzen („ich habe es geschafft“). Anhand der biographischen Interviews kann gezeigt werden, dass insbesondere der Schritt an die Hochschule nochmals zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie führt und in diesem Bildungsübergang Ungleichheiten und Benachteiligungen weiterhin sichtbar werden.

„Ja, ich glaube, dass da einfach ganz massive Schwierigkeiten dann passieren, wenn das transferiert werden soll in das normale Leben, und dass dann halt auch die Unterstützung irgendwo, also dass dann keiner ist, der dann sagt ‚man, du schaffst das‘, auch wenn es ‚ne Krise gibt, keine Ahnung, die ersten Prüfungen und da stehst du da und hyperventilierst und weißt gar nicht, was du machen sollst. Und deine anderen Freunde – wahrscheinlich alle aus der Jugendhilfe – wissen gar nicht, was dich berührt oder was was du eigentlich durchmachst, was da los ist. Wo sollst du dir dann HALT suchen? Sollst du dann zu den anderen privilegierten Studierenden gehen, die alle ‚ne Familie haben und keine Ahnung was. Also zumindest wenn sie kein Geld haben, sie haben ‚ne Familie, sie haben vermutlich jemanden, der sie liebt. Bei den meisten in der stationären Jugendhilfe ist es dann ja entweder so, dass die vielleicht einen Vater, eine Mutter haben oder der eine ist drogensüchtig oder der eine alkoholabhängig oder beide tot oder sonst irgendwas. Das ist noch mal ein ganz anderer Schnack, glaube ich, und damit auch einfach umzugehen nach außen hin ‚ich fahre dieses Wochenende zu meinen Eltern, was machst du?‘“ (Pamela)

Pamela konstruiert hier drei Gruppen von Akteur\_innen: a) Freund\_innen aus der Jugendhilfe, die aber nicht wissen, wie es an der Hochschule ist und welche Herausforderungen mit dem Studium verbunden sind; b) privilegierte – oder auch ‚traditionelle‘ (Seidel 2014) – Studierende, die alle eine Familie haben; und c) sich selbst, die weder zu der einen noch zu der anderen Gruppe gehört. Weder die Freund\_innen aus der Jugendhilfe wissen, wie es ihr geht, noch haben die Kommiliton\_innen eine Ahnung, wie sie sich fühlt. Pamela erlebt sich im Dazwischen.

Aus ihrer Perspektive gehört sie nirgends richtig dazu, wird von niemandem wirklich verstanden. Mit dieser polarisierenden Sichtweise wird die Heterogenität der Studierendenschaft negiert (so gibt es bspw. auch Studierende ohne Jugendhilfeeinfahrung, die nicht auf familiäre Unterstützung zurückgreifen können). Deutlich wird dabei die Selbstwahrnehmung als „Exot\_in“ an der Hochschule und ein damit verbundenes ‚Einzelkämpfertum‘. Es scheinen bei der Studiumsaufnahme keine Begegnungen unter Studierenden zu existieren, in denen verschiedene Formen der Be-

nachteiligung thematisiert werden. Der Lebenslage Student\_in wird Homogenität unterstellt und entsprechend bleiben verschiedene Herausforderungen unsichtbar.

Damit verbunden sind mangelnde Unterstützungsleistungen von Seiten der Hochschule, denn wenn (a) die Heterogenität der Studierenden gar nicht sichtbar wird, kann auch nicht auf verschiedene Unterstützungsbedarfe reagiert werden, und (b) wenn es angeblich nur *so wenige* „Exot\_innen“ gibt, fühlt sich niemand zuständig und kennt sich niemand aus (dies spiegelt sich sowohl bezüglich der finanziellen Herausforderungen bspw. bezüglich der BAföG-Formulare wider als auch in den emotionalen Herausforderungen im Studium, mit „solch exotischen Problemen“ allein dazustehen).

## 2.2. *Finanzielle Herausforderungen: „Die Entscheidung für ein Studium muss man sich leisten können“*

Junge Erwachsene, die einen Teil ihrer Kindheit und/oder Jugend durch die Kinder- und Jugendhilfe betreut wurden, sind strukturell häufiger von Armut betroffen als ihre Peers (Stein 2012, Fendrich/Pothmann/Tabel 2014). Ohnehin sind die jungen Erwachsenen die am stärksten von Armut betroffene Gruppe im Prozess des Aufwachsens in unserer Gesellschaft: 21,1 % der jungen Erwachsenen zwischen 18 und 24 Jahren lebt in Armut, bei den unter 18-jährigen sind es 15 % (Statistisches Bundesamt 2011). So ist die finanzielle Situation für nahezu alle Studierende eine Herausforderung, auch wenn 87 % auf finanzielle Unterstützung von den Eltern zurückgreifen können. 32 % der Studierenden beziehen BAföG. Darüber hinaus geht die Mehrheit von ihnen (61 %) während der Vorlesungszeit einer Erwerbstätigkeit nach. Dabei arbeiten Studierende aus sogenannten ‚bildungsfernen‘ Familien häufiger und mehr als Studierende aus ‚bildungsnahen‘ Familien (Middendorff u.a. 2012).

Wie sich die finanzielle Situation bei Care Leavern darstellt, wird im Folgenden aus ihrer Perspektive gezeigt. Zunächst gilt zu betonen, dass Care Leaver aufgrund ihrer ohnehin schon besonderen biografischen Ausgangsbedingungen einen einfacheren Zugang zur Studienförderung und zudem weitere Unterstützungsangebote erhalten sollten. So kann die Notwendigkeit, zur Finanzierung des eigenen Studiums arbeiten zu müssen, als zusätzliche Belastung (insbesondere in der Studienabschlussphase) gesehen werden. Die Arbeitsbelastung reduziert die Zeit, um sich auf die Studienabschlussphase zu konzentrieren, wodurch sich diese Phase immer mehr in die Länge zieht. Sowohl die (finanziellen) Herausforderungen als auch die Bearbeitung biographischer Ereignisse können dazu

führen, dass Bildungsverläufe länger dauern und nicht immer geradlinig verlaufen (Courtney u.a. 2007; Mangold/Rein 2014). Dies darf also nicht dem mangelnden Leistungsvermögen von Care Leavern zugeschrieben werden, sondern muss als strukturelles Problem – und als ‚doppelte Benachteiligung‘ von Care Leavern – anerkannt werden, um es so bearbeitbar zu machen.

Die Entscheidung für ein Studium ist einerseits davon geprägt, inwiefern die Potenziale der jungen Menschen erkannt und sie in ihren Plänen unterstützt werden (sei es von Seiten der Jugendhilfe, der Behörden oder auch von einzelnen signifikanten Anderen). Andererseits hängt die Studienentscheidung von der Frage ab, ob und wie man sich ein Studium leisten kann und welche Finanzierungslücken zu überwinden sind. Dabei kann unterschieden werden zwischen der finanziellen Hürde auf dem Weg ins Studium und den finanziellen Herausforderungen während des Studiums. Bereits vor dem Studienbeginn finden vielfältige Abwägungsprozesse statt, ob eine Ausbildung aufgrund der Finanzsituation nicht besser wäre.

Auch strukturelle Lücken im Finanzierungssystem bringen die jungen Menschen in prekäre Situationen. So endet das Schüler\_innen-BAföG mit dem Ende des Schuljahres (also im Juni/Juli des Jahres), das BAföG für Studierende wird aber erst ab Semesterbeginn (1. Oktober des Jahres) gewährt. Die Finanzierungslücke von ca. drei Monaten können sich aber die wenigsten Care Leaver leisten, weil die meisten von ihnen nicht bei den Eltern wohnen können und sie somit ihre eigene Wohnung bezahlen müssen. Sie werden dadurch systematisch dazu gezwungen, Hartz IV zu beantragen.<sup>6</sup> So wird von Seiten der Behörden und den vorhandenen Strukturen eine prekäre Konstellation mit verursacht. Auffallend ist dabei der Umgang der Behörden mit Care Leavern: Trotz der Aussicht auf einen Studienplatz werden sie häufig für Berufsbildungsmaßnahmen motiviert. Ihnen wird nicht zugetraut, dass sie einen Studienplatz erhalten werden. Die jungen Menschen berichten von erfahrener Missachtung und Diskriminierung aufgrund ihres Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung.

Die finanzielle Situation von Care Leavern gestaltet sich sehr heterogen. BAföG als Studienfinanzierung ist an verschiedene Voraussetzungen geknüpft und keine ausreichende Antwort auf die komplexe Finanzsitua-

---

<sup>6</sup> Die U25 Regelung der Hartz IV-Gesetze sieht jedoch vor, dass junge Menschen unter 25 Jahren keinen Anspruch auf eine eigene Wohnung haben, sondern bei ihren Eltern unterkommen sollen. Care Leaver müssen dafür kämpfen, dass sie nicht wieder bei ihren Eltern einziehen müssen.

tion von Care Leavern. So wird das Einkommen der leiblichen Eltern, zu denen ggf. schon längere Zeit kein Kontakt mehr besteht, als Berechnungsgrundlage herangezogen. Die jungen Menschen werden bei BAföG-Anträgen verpflichtet, zu ihren leiblichen Eltern Kontakt aufzunehmen, auch wenn sie diese teilweise nicht kennen oder von ihnen sehr verletzt sind. Daher verzichten sie nicht selten eher auf das Geld, als erneut den Kontakt und ein Abhängigkeitsverhältnis mit ihren leiblichen Eltern herzustellen. So finanziert Lena bspw. einen erheblichen Teil ihres Studiums durch eigenes Arbeiten. Zwar ist ihr Vater unterhaltspflichtig, sie will sich jedoch so schnell wie nur möglich aus dieser (finanziellen) Abhängigkeit befreien:

„ja, also für mich ist das halt immer so ein Stressfaktor, weil man halt studiert, dann braucht man halt schon bestimmte Arbeitsmaterialien, also ‘n Laptop oder so, und ich frag auch nicht gerne meinen Vater oder meine Großeltern um Geld, und das ist halt, find ich schon, manchmal ‘n bisschen blöd so“  
(Lena)

Dabei scheinen BAföG-Ämter zu wenig über die Möglichkeit der „Vorausleistung“ des BaföGs (Formblatt 8 „Antrag auf Vorausleistungen nach § 36 BAföG“) zu informieren. So berichten die interviewten Care Leaver oftmals, erst im Nachhinein und im Austausch mit anderen Care Leavern von dieser Möglichkeit erfahren zu haben. Diese Option nimmt das BAföG-Amt in die Pflicht, nach Vorausleistung des Geldes selbst die Einkommenserklärung der Eltern zu ermitteln und ggf. von ihnen das vorausgezahlte Geld zurückzufordern.

Darüber hinaus kommt es zu weiteren Komplikationen: Während beispielsweise das BAföG-Amt die vergangenen Einkünfte der Eltern als Berechnungsgrundlage heranzieht, bezieht sich das Unterhaltsrecht auf die aktuellen Einkünfte der leiblichen Eltern. So entsteht beispielsweise für Paula eine monatliche Finanzierungslücke von 150 Euro, die sie nur über eigenes Arbeiten schließen kann. Um einen weiteren komplizierten Einzelfall zu benennen: Ben hat als Vollwaise das Elternhaus geerbt und damit keinen BAföG-Anspruch, kann aber aus dem geerbten Haus kein Kapital schlagen. So ist er darauf angewiesen, neben dem Studium zu arbeiten, insbesondere nachdem die Vollwaisenrente aufgrund seines Alters wegbriecht.

Die Studienfinanzierung BAföG grenzt alle aus, die aufgrund unterschiedlicher Konstellationen nicht BAföG-berechtigt sind, aber dennoch in prekären finanziellen Lebenssituationen stecken – das betrifft nicht nur Studierende mit Erziehungshilfeerfahrung, sondern auch andere Studierende, die nicht auf die finanzielle Unterstützung ihrer Familien zurückgreifen können.

### 2.3. *Emotionale Herausforderungen: „man quasi Menschen hat, die an einen glauben, unterstützen und einem helfen“*

Die interviewten Care Leaver berichten nicht nur von finanziellen Herausforderungen bei der Deckung der Kosten für den alltäglichen Lebensunterhalt, sondern für einmalige finanzielle Belastungen. So werdem etwa der Umzug zum Studienort, die Ausstattung der Wohnung oder die Beschaffung von Arbeitsmaterialien (Laptop o.ä.) für das Studium als herausfordernd beschrieben. Die jungen Menschen sind auf informelle Hilfe außerhalb ihrer leiblichen Familie angewiesen. Während Laura ihren Umzug mit Hilfe eines Musikvereins organisiert, entwickelt Lena die Strategie, möglichst unabhängig von Unterstützung zu sein. Sie organisiert ihre verschiedenen Umzüge mit Zug und Straßenbahn, wobei sie ihr Hab und Gut in einem Rucksack unterbringt. Die emotionale Belastung ist insbesondere durch das fehlende soziale Sicherheitsnetz im Übergang ins Studium gekennzeichnet. Vor allem am Anfang des Studiums wird die neue Situation als „hart“ beschrieben:

„also das war das erste Mal, dass ich so wirklich komplett alleine war, ja mit dem BAföG noch irgendwie auseinandergesetzt (.) Ja, die erste Woche, weiß ich noch, war total schrecklich, weil ich nämlich in meine Wohnung noch nicht rein konnte und ich noch bei ‘ner Bekannten zum Glück unterkommen konnte und bin immer noch hin und her gependelt und dann hab ich auch am Anfang nicht so recht Anschluss finden können. Also die ersten paar Wochen waren ein bisschen komisch, so das war alles so neu und so unsicher; also so ganz wackelige Zeit“ (Laura)

Laura macht aber auch deutlich, dass sie im Laufe ihres Studiums ein Freundschaftsnetz für sich aufbauen konnte. Dennoch wird dabei immer wieder zwischen Freundschafts- und Familienbeziehungen unterschieden und gefragt, was eigentlich wem zugemutet oder wer um was gebeten werden kann. So wird beispielsweise Laura bei einem Arztbesuch gefragt, wer benachrichtigt werden soll, wenn ihr etwas zustößt – eine Frage, die sie so nicht beantworten kann. Auch die Frage, wo man Weihnachten verbringt, ohne anderen Familien zur Last zu fallen, beschäftigt einige der Care Leaver alljährlich.

So sind es nicht nur die finanziellen Herausforderungen und die Unsicherheiten, die mit einer neuen Wohnsituation in Verbindung stehen, sondern auch mangelnde soziale und emotionale Unterstützung werden insbesondere in schwierigen Phasen des Studiums als Herausforderung von den Care Leavern beschrieben. Während Kommiliton\_innen die Wochenenden bei ihren Eltern verbringen, bei Sorgen (oder auch einfach nur so) von ihren Eltern angerufen werden oder auch bei konkretem Unterstützungsbedarf – wie beim Korrekturlesen von Abschlussarbeiten – häufig

auf diese zurückgreifen, müssen sich die interviewten jungen Menschen diese Unterstützungsnetze erst aufbauen.

Dabei berichten Care Leaver immer wieder von Menschen in ihrem Umfeld, die an sie glauben und sie in ihrem Weg unterstützen. Paul weist diesbezüglich auf die Bedeutung von sogenannten signifikanten Anderen hin:

„was ich denke, was ein ganz wichtiges Kriterium ist, wenn man aus schwierigen Verhältnissen kommt, dass man quasi Menschen hat, die ja so an einen glauben, sag ich mal, unterstützen und einen helfen“ (Paul)

In seinem Fall ist seine Grundschullehrerin bedeutsam, die ihn auch nach der Grundschulzeit noch unterstützt hat, bei der Auswahl eines Gymnasiums behilflich war und wesentlich dazu beigetragen hat, dass er ein Studium aufgenommen hat. Bei Pamela spielt wiederum der Pflegevater Rainer eine solche entscheidende Rolle. Der Glaube an sie hat ihr Selbstvertrauen gestärkt: „*Rainer hat immer GRUNDSätzlich gesagt ‚du schaffst das‘*“ (Pamela). Auch bei der Studienwahl fühlt sie sich von ihrem Pflegevater getragen und unterstützt.

Die in Teilkapitel 2.1 beschriebene Rolle als „Exot\_in“ und das damit verbundene Gefühl des „Nicht-Richtig-Dazugehörens“ machen den Aufbau eines Unterstützungsnetzes, das emotionalen Rückhalt gibt, herausfordernd. Das Gefühl, im Übergang ins Studium auf sich alleine gestellt zu sein und die damit verbundenen Unsicherheiten, führen häufig zu einer erneuten Notwendigkeit der Bearbeitung von biographischen Erfahrungen.

#### 2.4. *Kristallisierungspunkt Leistungsdruck: „den Kopf nicht mehr frei hatte, um noch vernünftig zu studieren“*

Selbstzweifel machen sich in Leifs Leben mit dem Eintritt ins Studium bemerkbar. Er erlebt sich als „Studierender unter Studierenden“ und muss erkennen, dass er nicht mehr wie zuvor in der Jugendhilfeeinrichtung der „Geradlinige“ unter den „Nicht-Geradlinigen“ ist. Gedanken, ob er für das Studium überhaupt geeignet ist, machen ihm das Studium schwer. Das Lernen im Studium geht nicht mehr so leicht von der Hand wie ehemals in der Schule.

Auch anhand anderer Interviews kann herausgearbeitet werden, dass insbesondere der Wechsel ins Studium und das Fortsetzen der Bildungskarriere mit Herausforderungen verbunden ist. Die biographischen Erfahrungen sind nicht mit Ende der stationären Erziehungshilfe bearbeitet, sondern müssen parallel zu den Herausforderungen eines selbstständigen Lebens, eines Hochschulstudiums usw. neu eingeordnet werden.

Verbunden mit solchen Herausforderungen ist die Frage, mit wem solche Probleme und Zweifel besprochen und abgeglichen werden können. Während Leif zu Beginn des Studiums eine Therapie beginnt, begibt sich Ben nach längerer Suche zur Studienberatung und findet hier erwachsene Ansprechpartner\_innen, die ihn mit seinen Fragen und Zweifeln ernst nehmen.

„Man hat von seinem Elternhaus oder so, ich denk mal, die meisten Leute, egal, ob sie in ‘ner Beziehung sind, wie eng ihr Freundeskreis ist, aber auch noch so in unsrem Alter sind, jegliches Feedback oder mal: ‚Nee, das geht so nicht.‘ Gut, kriegt man wahrscheinlich schon noch von seinem Elternhaus, das hatte ich halt nie. Und da hab ich mir hin und her Gedanken gemacht, bis es halt nicht mehr ging und ich dann mal ein Jahr oder fast ein halbes Jahr nur zu Hause war [...] Aber dann war ich bei Studienberatung und war bei der Bundesagentur für Arbeit, hab irgendwie welche Lösungen gesucht.“ (Ben)

Ben ist in der Phase des Zweifels auf sich alleine gestellt, ihm fehlen (erwachsene) Ansprechpartner\_innen, die ihm Feedback geben und als Berater\_innen zur Verfügung stehen. Das, was in seinen Augen seine Peers von den Eltern bekommen, darauf muss er verzichten. Er versucht diese Fragen mit sich selbst auszuhandeln, sich „*hin und her Gedanken*“ zu machen, was dazu führt, dass er sich für einige Monate in die Sicherheit des eigenen Zuhauses zurückzieht, bevor er dann mit dem Aufsuchen der Studienberatung und der Arbeitsagentur nach Lösungen sucht.

Auch Leif weist auf den vorhandenen Leistungsdruck hin und macht deutlich, dass für ihn im Studium eigentlich keine weiteren Anforderungen hinzukommen dürfen:

„wenn ich nebenher noch arbeiten müsste, wäre das noch ein Belastungsfaktor gewesen. Hab ich am Anfang probiert, im ersten Semester, aber das hat gar nicht geklappt, dann noch nebenher zu arbeiten. Da hab ich gemerkt, ich bin so erstmal ganz gut selber beschäftigt.“ (Leif)

Aber häufig sind die jungen Menschen nicht in der Situation, sich gegen Arbeit entscheiden zu können (vgl. Kapitel 2.2). Die finanzielle Belastung und der damit verbundene Zwang zum Arbeiten, um sich den Lebensunterhalt zu verdienen, führen zu zeitlichen Engpässen, sich um Studieninhalte kümmern zu können und letztlich häufig zu Verlängerungen des Studiums. Auch Klinikaufenthalte (Psychiatrie, Krankenhaus, etc.) sind nicht im Studienalltag vorgesehen und führen zu erheblichen Verlängerungen des Studiums.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass 9 % aller Studierenden ihr Studium vorübergehend unterbrechen, dabei gibt rund ein Viertel Zweifel am Studium an und ein weiteres Viertel gesundheitliche Probleme (Middendorff 2012).

Es ist also nicht nur die Arbeitsbelastung, welche das Studium von Care Leavern häufig verlängert, sondern die bereits angesprochenen emotionalen Herausforderungen (Selbstzweifel, biographische Themen etc.) nehmen Raum ein und orientieren sich nicht an Semesterplänen und Prüfungszeiträumen. Leif macht deutlich, dass er „*ganz gut selber beschäftigt*“ ist, möglicherweise impliziert dies auch, ganz gut mit sich selbst beschäftigt zu sein. Beispielsweise entscheidet er sich auch gegen einen Auslandsaufenthalt im Studium, weil er sich einen solchen Ortswechsel nicht zumuten will.

Schlechte Noten oder mangelnde Vorbereitung auf Seminare und Prüfungen dürfen darum nicht nur – wie nach Aussagen der Care Leaver häufig von Dozierenden getan – als Unlust oder Unvermögen interpretiert werden, sondern hängen auch mit der Bearbeitung von anderen Problemen zusammen:

„Ja, man hat halt auch irgendwie dann persönliche Probleme, die einen dann irgendwie in der Konzentration, in der Leistungsfähigkeit, im Umgang mit den andren Menschen einschränken. So ein bisschen, das macht halt alles bisschen, bisschen schwieriger“ (Akin)

Care Leaver haben es ein „*bisschen schwieriger*“ als andere Studierende – so könnte man diese Textstelle deuten. Es sind jedoch nicht nur die finanziellen Herausforderungen im Studium – welche im Material immer wieder benannt werden – sondern vor allem private und biographische Angelegenheiten, die zu (emotionalen) Schwierigkeiten führen. Nehmen diese Probleme überhand, kann dies sogar zum Studienabbruch führen:

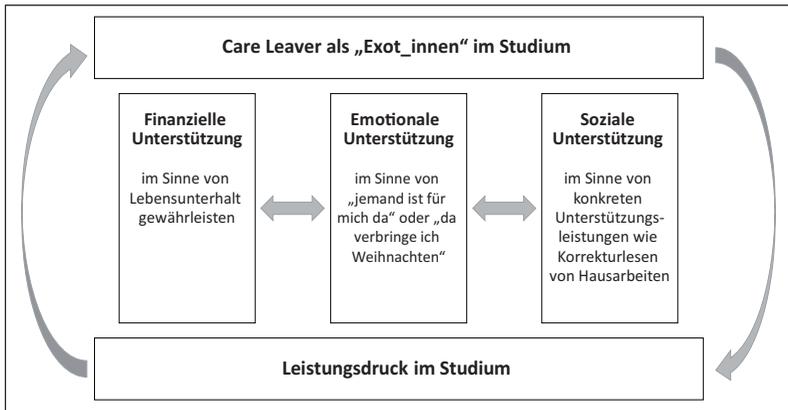
„hatte aber relativ schnell eben auch meine privaten Probleme nicht mehr so in den Griff bekommen, also dass ich überhaupt noch den Kopf frei zum Studieren hatte, weswegen, ... ja, ich sage jetzt mal, unterbrochen habe, aber eigentlich habe ich es abgebrochen“ (Wolfgang)

Inbesondere in Phasen von Prüfungen und Leistungsanforderungen scheint sich der Druck auf Care Leaver und die damit verbundenen Versagensängste zu erhöhen. So ist genau in solchen Phasen die Unterstützung von signifikanten Anderen von zentraler Bedeutung – sich nicht alleine gelassen fühlen, sondern von Menschen getragen werden, die an einen glauben. So zieht beispielsweise Paul mit Ende 20 zum Zeitpunkt seiner Examensarbeit in eine Einliegerwohnung über seine ehemalige Wohngruppe, die ihm zu diesem Zeitpunkt Tagesstruktur und Halt bietet.

### 3. Verwobenheit der Herausforderungen und Forderungen an Hochschulen

Die rekonstruierten und dargestellten Herausforderungen der interviewten Care Leaver beim Übergang ins Studium und im Studienalltag können nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern stehen in einer Wechselwirkung zueinander. Dies kann in folgender Graphik visualisiert werden (Übersicht 1).

Übersicht 1: Verwobenheit der Herausforderungen



Die Lebenssituation von Studierenden mit stationärer Erziehungshilfelerfahrung ist geprägt von dem Gefühl, „exotisch“ zu sein. Zwar wächst die Gruppe der Studierenden, deren Eltern selbst nicht studiert haben (Midendorff u.a. 2012), jedoch erleben sich die interviewten Care Leaver nicht nur in spezifischen Fragen zum Studium als zu wenig unterstützt, sondern können auch andere Unterstützungsleistungen wie „Wochenendbesuche“ bei den Eltern usw. nicht nutzen. Die fehlende soziale Unterstützung von Seiten der Familie – wie Beratung, Informationen in Studienangelegenheiten, Stellen von Anträgen oder auch Korrekturlesen von Hausarbeiten – geht also einher mit einem Mangel an emotionalem Rückhalt. Verbunden mit den emotionalen Herausforderungen sind ebenfalls die finanziellen Schwierigkeiten, beispielsweise in Situationen, in denen auf finanzielle Ressourcen der Herkunftseltern zurückgegriffen werden muss.

Diese Herausforderungen scheinen sich insbesondere dann zu potenzieren, wenn die jungen Menschen sich im Studium unter Leistungsdruck erleben. Versagensängste führen zu emotionalen Belastungen. Insbeson-

dere in Bezug auf die finanziellen Herausforderungen lässt sich eine Art Teufelskreis beschreiben, welcher sich gegen Ende – und mit immer längerer Studienzeit – zuspitzt: Je länger die Studiendauer, desto mehr muss für den eigenen Lebensunterhalt gesorgt werden, ohne auf BAföG u.ä. Leistungen zurückgreifen zu können, desto größer wird der Leistungsdruck und der Druck das Studium endlich erfolgreich zu beenden.

Courtney u.a. (2007) machen darauf aufmerksam, dass die Bildungswege von jungen Menschen aus der Jugendhilfe häufig mit Um- und Irrwegen verbunden sind und längere Zeit in Anspruch nehmen als bei ihren Peers. Diese Zeit muss ihnen zugestanden werden. Darüber hinaus sollte die finanzielle Lebenssituation von Care Leavern an Hochschulen über die Bewilligung eines elternunabhängigen BAföG (§11) abgesichert werden und Care Leaver als Personengruppe stärker bei der Vergabe von Stipendien berücksichtigt werden. Auch der Erhalt eines Wohnheimplatzes sollte ebenso gewährleistet werden, wie die Möglichkeit, Ansprech- und Vertrauenspersonen in der Hochschule zu finden (siehe dazu Positionspapier „Forderungen an Hochschulen“ Careleaver e.V.).

Die Anforderungen des Studiums und der damit verbundene Leistungsdruck bringen einige der interviewten Care Leaver an ihre Grenzen. Dabei entsteht die Gefahr, dies als Ausdruck mangelnder Leistungsfähigkeit eines einzelnen Studierenden zu deuten und damit – wie häufig in unserem Bildungssystem – Bildungsversagen zu individualisieren. Zu selten wird der Blick auf die Lebensbedingungen der Studierenden gerichtet. Hier gilt es, gesellschaftlich und hochschulpolitisch auf die Heterogenität der Studierendenschaft hinzuweisen bzw. mehr Heterogenität an Hochschulen zu ermöglichen. Hochschulen, so Seidel (2014), gehen nach wie vor von „traditionellen“ Studierenden aus und orientieren sich an diesen. Studierende, die nicht in diese „Normalitätserwartungen“ passen, müssten dann mit entsprechenden (homogenisierenden) Maßnahmen vereinheitlicht werden.

Diese Vorstellung impliziert ein Verständnis von integrativer Hochschule, die zwar eine heterogene Studierendenschaft adressiert (z.B. Zugangsberechtigung mit Fachabitur oder Ausbildung), dann aber auf die jeweils individuellen Anpassungsleistungen der „nicht-traditionellen“ Studierenden pocht. Ein inklusiver Ansatz würde die Anerkennung von Heterogenität der Studierendenschaft ins Zentrum rücken und setzt

„die Reflexion und Transformation der Normalitätserwartung und der daran ansetzenden Wahrnehmung von Heterogenität voraus. Geschaffen werden müssen dann solche Kontexte, in denen die Heterogenitätsmerkmale schwächer oder nicht mehr relevant werden. Solche veränderten Kontexte schließen sowohl die institutionelle Rahmung durch die Hochschule wie die Interaktion der Lehrenden und Studierenden ein.“ (Seidel 2014: 6f.)

Programme wie „Wege ins Studium öffnen – Studierende der ersten Generation gewinnen“ weisen daher in die richtige Richtung, sind jedoch nach wie vor zu vorsichtig. Hochschulen, gedacht als Bildungsorganisationen für (junge) Erwachsene, müssen sich öffnen für vielfältige Lebenslagen (bspw. Menschen mit Fluchterfahrung, Menschen mit Behinderungen). Im Sinne einer *inklusiven* Hochschule muss sich also die Organisation strukturell verändern<sup>8</sup> und Unterstützungsmöglichkeiten gewährleisten, so dass jede Person (die laut Hochschulberechtigung dazu berechtigt ist) am Bildungsangebot der Hochschule partizipieren kann.

## Literatur

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina/Kaiser, Manuela/Truschkat, Inga (2003): Neue Formen (selbst)organisierten Lernens im sozialen Umfeld: Qualitative Analyse biographischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus (QUEM Materialien Bd. 43). Berlin: ABWF.
- Courtney, Mark/Dworsky, Amy Lynn/Cusick, Gretchen/Havlicek, Judy/Perez, Alfred/Keller, Thomas (2007): Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Former Foster Youth. Outcomes at age 21. Chapin Hall Center for Children. Chicago: The University of Chicago.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hg.) (2016): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Forschung, Lehre und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. [Im Erscheinen]
- Eurostat Pressestelle (2009): Jugend in Europa. Ein statistisches Porträt des Lebensstils junger Menschen. Pressemitteilung 177/2009, online unter <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/5069318/3-10122009-AP-DE.PDF/3bf95c77-3649-4e15-a5e8-b7a2e7ddf207> (26.5.2016)
- Fendrich, Sandra/Pothmann, Jens/Tabel, Agathe (2014): Monitor Hilfen zur Erziehung 2014, hrsg. von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, Dortmund: Forschungsverbund DJI/TU Dortmund; online unter <http://www.akjstat.uni-dortmund.de/fileadmin/Analysen/HzE/HzE%2021.05.2014%20-%20Druckfassung.pdf> (10.10.2014)
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1998): Grounded Theory. Strategien qualitative Forschung. Bern: Huber
- Jackson, Sonja/Ajayi, Sarah/Quigley, Margaret (2003). By degrees: The first year, from care to university. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kerst, Christian/Wolter, André (2013): Jugend und Studium, in: Kaiser, Yvonne/Spenn, Matthias/Freitag, Michael/Rauschenbach, Thomas/Corsa, Mike (Hg): Handbuch Jugend. Evangelische Perspektiven. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 205–212.

---

<sup>8</sup> Die Diskussion um Inklusion wird aktuell nach wie vor insbesondere im Kontext von Schule geführt. Auch für Hochschulen kann diese Diskussion nutzbar gemacht werden (Dannenbeck u.a. 2016) Zentral – im Gegensatz zum Ansatz der Integration – ist, dass nicht mehr die Einzelnen dem System (Hoch)Schule angepasst werden, sondern dass das System (Hoch)Schule sich strukturell so verändert, dass die einzelne Person darin lernen kann.

- Köngeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang. Weinheim/München: Beltz-Juvanta.
- Köngeter, Stefan/Schröer, Wolfgang/Zeller, Maren (2012): Statuspassage „Leaving Care“: Biografische Herausforderungen nach der Heimerziehung, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 7(3), S. 261–276.
- Mangold, Katharina/Rein, Angela (2014): Formale Bildung als Ressource für Care Leaver in Übergängen ins Erwachsensein?, in: Forum Erziehungshilfen 3/2014, S. 141–146.
- Mead, George Herbert (1980): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2012): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, Berlin: Bundesministeriums für Bildung und Forschung; online verfügbar unter [https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01\\_20-SE-Hauptbericht.pdf](https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SE-Hauptbericht.pdf) (27.11.2015)
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in: neue praxis 13 (3), S. 283–293.
- Seidel, Susen (2014): Defizitär oder produktiv. Die Heterogenität der Studierenden, in: Seidel, Susen/Wielepp, Franziska (Hg.) (2014): Diverses. Heterogenität an der Hochschule (= die hochschule 2/2014), Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF), S. 6–21, online unter: [http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/14\\_2/2014\\_2.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/14_2/2014_2.pdf) (20.2.2016)
- Sievers, Britta/Thomas, Severine/Zeller, Maren (2015): Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen. Ein Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: IGFH.
- Sozialfonds der Universität Lübeck (2013): Auswertung der Online-Umfrage zur finanziellen Situation Studierender an der Universität zu Lübeck, online unter [https://www.uni-luebeck.de/fileadmin/uzl\\_ssc/PDF-Dateien/Auswertung\\_Umfrage\\_01.pdf](https://www.uni-luebeck.de/fileadmin/uzl_ssc/PDF-Dateien/Auswertung_Umfrage_01.pdf) (26.5.2016)
- Statistisches Bundesamt (2011): Wie leben Kinder in Deutschland? Wiesbaden.
- Stein, Mike (2012): Young People Leaving Care. Supporting Pathways to Adulthood. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Truschkat, Inga (2002): „Meine Eltern sind beide keine Akademiker“. Herkunftsbedingungen und habituelle Logiken von Studierenden als Reproduktionsfaktoren sozialer Ungleichheit. Eine biographieanalytische Untersuchung (Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung Bd. 23). Göttingen.

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

Peer Pasternack  
Daniel Hechler  
Halle-Wittenberg

Hechler, Daniel/Peer Pasternack (Hg.): *Ein Vierteljahrhundert später. Zur politischen Geschichte der DDR-Wissenschaft* (=die hochschule 1/2015), Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg, 185 S. € 17,50; Bezug bei: HoF, Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg; Volltext unter [http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/15\\_1/2015\\_1.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/15_1/2015_1.pdf)

Der Themenschwerpunkt des Heftes präsentiert einen Querschnitt durch aktuelle Forschungen. Die Beiträge im einzelnen: „Unerschöpftes Thema. Das DDR-Wissenschaftssystem post mortem“ (Daniel Hechler/Peer Pasternack), „Der Mauerbau und die Universitäten der DDR“ (Anita Krätzner-Ebert), „Hochschule im Überwachungsstaat. Struktur und Aktivitäten des Ministeriums für Staatssicherheit an der Karl-Marx-Universität Leipzig (1968/69–1981)“ (Elise Catrain), „Militär(finanz)ökonomie an der Universität. Eine Überlebensstrategie der Wirtschaftswissenschaften der DDR-Humboldt-Universität“ (Johannes Keil), „Die ästhetische Bildung sozialistischer Persönlichkeiten“. Institutionelle Verflechtungen der Kunstlehrerausbildung an den Hochschulen in der DDR“ (Thomas Klemm), „Soziologie im Industrieviertel. Arbeitssoziologische Forschung an der Universität Halle-Wittenberg 1963–1989“ (Peer Pasternack), „Das Institut Gatersleben 1943–1990. Eine außeruniversitäre Forschungseinrichtung zwischen Selbstbestimmung und politischer Lenkung“ (Ulrich Wobus), „Medizinisches Publizieren als Politikum. Zur Entstehungsgeschichte der Zeitschrift „Psychiatrie, Neurologie und medizinische Psychologie“ in der SBZ/DDR“ (Marie Teitge/Ekkehart Kumbier), „Die Dreiecksbeziehungen der Fachhistoriker. Überlegungen über den Umbruch in der ostdeutschen Geschichtswissenschaft“ (Krijn Thijs) und „... nicht uninteressanter als andere Dinge auch“. Zeitgeschichte der ostdeutschen Hochschulen aus der Sicht ihrer Akteure“ (Daniel Hechler/Peer Pasternack).

---

<sup>1</sup> Die Bibliografie erfasst ausschließlich *selbstständige* Publikationen: Monografien, Sammelbände, Broschüren, Zeitschriften-Ausgaben, sofern diese einen hier interessierenden thematischen Schwerpunkt haben, auch ausführlichere Internetveröffentlichungen und auf elektronischen Datenträgern publizierte Texte oder Filme. Aufgenommen werden Veröffentlichungen, die nach 1989 publiziert wurden.

Ritschel, Susanne: *Kubanische Studierende in der DDR. Ambivalentes Erinnern zwischen Zeitzeuge und Archiv* (Theorie und Kritik der Kultur und Literatur. Untersuchungen zu den kulturellen Zeichen [Semiotik-Epistemologie-Interpretation] Bd. 58), Georg Olms Verlag, Hildesheim/Zürich/New York 2015, 320 S. € 48,-. Im Buchhandel.

Zwischen 1960 und 1990 wurden junge kubanische Wissenschaftskader zum Studium in die DDR delegiert. Unter Rückgriff auf Zeitzeugeninterviews und Archivadokumente wird die konkrete Umsetzung dieses Auslandsstudiums untersucht und der ambivalente Erinnerungsprozess hinsichtlich Vorbereitung, Durchführung und Nachwirkung dieses Kulturkontakts erschlossen.

Brie, Michael / Erich Hahn / Reinhard Mocek / Gregor Schirmer: *Schiff ohne Kompaß? Marxistische Gesellschaftswissenschaften und sozialistische Politik*, Controvers Verlag, Berlin o.J. [1993], 47 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Dokumentiert werden vier Diskussionsbeiträge des Kolloquiums „Marxistische Gesellschaftswissenschaften und sozialistische Politik“, das im Kontext der Diskussionen um ein neues PDS-Parteiprogramm ausgerichtet wurde. Autoren sind bekannte DDR-Gesellschaftswissenschaftler. Die Beiträge im einzelnen: „Zum Verhältnis von Politik und Gesellschaftswissenschaften in der DDR“ (Gregor Schirmer), „... ich siege, denn ich hatte recht.“ (Reinhard Mocek), „Kernpunkte und Defizite marxistischer Gesellschaftstheorie“ (Erich Hahn), „Diskussionsbemerkungen zu ‚Marxistische Gesellschaftswissenschaften und sozialistische Politik‘“ (Michael Brie).

Faensen, Hubert: *Hightech für Hitler. Die Hakeburg – Vom Forschungszentrum zur Kaderschmiede*, Verlag Ch. Links, Berlin 2001. 198 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Ab 1939 wurde am Seeberg in Kleinmachnow bei Berlin ein großer Komplex von Institutsgebäuden errichtet, in dem sich auch die 1906-1908 im wilhelminischen Stil errichtete Hakeburg befand. Ab 1948 bis 1989 residierten in diesem Komplex nacheinander die Parteihochschule „Karl Marx“, die Bezirksparteischule Potsdam und die Karl-Liebknecht-Sonderschule des Zentralkomitees. Zugleich trafen sich in den sechziger Jahren auf der Hakeburg die lokale Intelligenz; u.a. Christa und Gerhard Wolf, Maxie und Fred Wander sowie Wolf Biermann und Manfred Krug gehörten zu ihren Gästen.

Zimmermann, Monika (Hg.): *Was macht eigentlich...? 100 DDR-Prominente heute*, Christoph Links Verlag, Berlin 1994, 301 S.

Der aus einer Artikelserie in der Tageszeitung „Neue Zeit“ hervorgegangene Band befasst sich u.a. mit einer Reihe von früheren DDR-Wissenschaftlern, Hochschullehrern und Wissenschaftsfunktionären. Neben Manfred von Ardenne, Rudolf Bahro und Kurt Hager geht es auch um Claus Dietel, einst Leiter der Fachschule für Textil- und Holzgestaltung Schneeberg, den Jenaer Chemieprofessor und Präsidenten des DDR-Friedensrates Günther Drefahl, den von 1982 bis 1987 amtierenden Rektor der Berliner Hochschule für Musik „Hanns Eisler“ Olaf Koch, die einstige Rektorin der Hochschule für Ökonomie Berlin-Karlshorst Christa Luft, den Berliner Hirnforscher Hansjürgen Matthies, den früheren Rektor der Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“ Hans-Peter Minetti, den ehemaligen Forschungschef von Carl Zeiss Jena Wolfgang Nordwig, Karl-Hermann Steinberg, Chemieprofessor an der Leipziger Universität, den früheren Rektor der Kunsthochschule Berlin-Weißensee Walter Womacka und den Wissenschaftssekretär der Leipziger SED-Bezirksleitung Roland Wötzel.

Penzlin, Heinz (Hg.): *Geschichte ausgewählter Arbeitsvorhaben*, hrsg. im Auftrag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Hirzel Verlag, Stuttgart/Leipzig 1999, 180 S. € 42,-. Im Buchhandel.

Vorgestellt werden die Entwicklung von drei naturwissenschaftlichen und sieben geisteswissenschaftlichen Akademievorhaben sowie ihre Forschungsergebnisse. Besonders interessieren dabei die diversen Manöver, die über Systemwechsel oder DDR-Reformen hinweg die Projekte sichern mussten.

Rodden, John: *Repainting the Little Red Schoolhouse. A History of Eastern German Education, 1945–1995*, Oxford University Press, Oxford 2002, 506 S. € 70,-. Im internationalen Buchhandel.

Anders als der Titel suggerierten könnte, liegt der Schwerpunkt der Untersuchung nicht auf der eigentlichen Geschichte des DDR-Bildungssystems. Vielmehr liegt der Fokus auf dessen Transformation in der ersten Hälfte der 1990er Jahre. Beleuchtet werden u.a. die Entwicklungen an der Universität Leipzig und der Humboldt-Universität. Exkurse finden sich zudem zu Wolfgang Harichs „Keine Schwierigkeiten mit der Wahrheit“ und dem Nietzsche-Archiv in Weimar.

Bedorf, Thomas / Andreas Gelhard (Hg.): *Die deutsche Philosophie im 20. Jahrhundert. Ein Autorenhandbuch*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2015, 401 S. € 79,95. Im Buchhandel.

Das Autorenhandbuch stellt zentrale deutsche Philosophinnen und Philosophen des 20. Jahrhunderts vor, wobei der Schwerpunkt auf der Genese und Struktur des Werkes des jeweiligen Autors liegt. Entsprechend werden biografische Aspekte nur dann ausführlicher thematisiert, wenn sie zum Verständnis des Werkes nötig sind. Im hiesigen Kontext interessieren folgende Einträge: Ernst Bloch (Gösta Gantner), Manfred Buhr (Hans-Christoph Rauh), Erich Hahn (Hans-Christoph Rauh), Wolfgang Harich (Siegfried Prokop) und Peter Ruben (Hans-Christoph Rauh/Camilla Warnke).

Meyer, Hans Joachim: *In keiner Schublade. Erfahrungen im geteilten und vereinten Deutschland*, Herder Verlag, Freiburg/Basel/Wien 2015, 775 S. € 36,-. Im Buchhandel.

Autobiografie des Wissenschaftlers, Politikers und engagierten Katholiken Hans Joachim Meyer. Dieser studierte von 1955 bis 1958 an der Akademie für Staats- und Rechtswissenschaft in Potsdam, wurde jedoch 1958 aus politischen Gründen exmatrikuliert. Von 1959 bis 1964 studierte er an der Humboldt-Universität Berlin Anglistik und Geschichte. Von 1978 bis 1990 arbeitete er als Leiter des dortigen Bereichs Sprachintensivausbildung. Seit 1985 hatte er eine außerordentliche Professur für angewandte Sprachwissenschaften inne. 1990 war Meyer in der Regierung de Maizière Minister für Bildung und Wissenschaft der DDR, von 1990 bis 2002 Sächsischer Staatsminister für Wissenschaft und Kunst. Er war zudem von 1997 bis 2009 Präsident des Zentralkomitees der Deutschen Katholiken.

Kapferer, Norbert: *Philosophie in Deutschland 1945–1995. Grundzüge und Tendenzen unter den Bedingungen von politischer Teilung und Wiedervereinigung*. Band I: *Die Jahre 1945–1970* (Boethiana. Forschungsergebnisse zur Philosophie Bd. 83), Kovač Verlag, Hamburg 2008, 563 S. € 98,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessiert vor allem der 100seitige Abschnitt zur DDR-Philosophie. Vor dem Hintergrund der Durchsetzung des Marxismus-Leninismus in der DDR wird vor allem das Wirken der Außenseiter Georg Lukacs, Ernst Bloch und Wolfgang Harich beleuchtet. Resümiert werden zudem die wesentlichen Debatten und Kontroversen (Logik-

Diskussion, Hegel-Diskussion, Kontroverse um die moderne Physik), die Abrechnung mit dem philosophischen Revisionismus und die Gleichschaltung der Philosophie Ende der 1950er Jahre, die Auseinandersetzung um die Kybernetik (hier insbesondere Georg Klaus) und der „Fall Havemann“. Ein zweiter Band dieser Untersuchung ist bisher nicht erschienen.

Fuchs-Kittowski, Klaus / Rainer E. Zimmermann (Hg.): *Kybernetik, Logik, Semiotik. Philosophische Sichtweisen. Tagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Georg Klaus* (Abhandlungen der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften Bd. 40), trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2015, 599 S. € 54,80. Im Buchhandel.

Mit u.a. folgenden Beiträgen: „Der Wissenschaftler Georg Klaus: Versuch einer Einführung“ (Michael Eckardt), „Georg Klaus und die Geschichte der Philosophie“ (Siegfried Wollgast), „Hegel, Lenin und die Dialektik-Anmerkungen von Georg Klaus zu W. I. Lenin ‚Aus dem Philosophischen Nachlass‘“ (Herbert Hörz), „‚Problem‘ und ‚Tatsache‘ im von Georg Klaus herausgegebenen ‚Philosophischen Wörterbuch‘ im Vergleich mit anderen“ (Heinrich Parthey), „Georg Klaus als Erkenntnistheoretiker“ (Hans-Christoph Rauh), „Georg Klaus in den Jahren 1948-63. Was würde der Bahnbrecher heute sagen?“ (Rainer Thiel), „Georg Klaus: (Bio-)Kybernetik und Dialektik des Lebenden und Sozialen“ (Klaus Fuchs-Kittowski), „Georg Klaus: Logik, Monolog und Argument“ (Wolfgang Coy), „‚Jesuiten, Gott, Materie‘ wieder gelesen – eine persönliche Sicht (Karl-Heinz Bernhardt), „Georg Klaus als Romanfigur“ (Marc Schweska), „Mathematik, Schach, Kommunismus – Konflikte des Philosophen Georg Klaus“ (Manfred Bierwisch), „‚Das bisschen Weltanschauung schreiben wir dann noch rein.‘ Georg Klaus und die Etablierung der Kybernetik in der DDR“ (Verena Wille), „Kybernetik in der DDR der fünfziger Jahre“ (Markus Michler), „Im Gedenken an den philosophischen Anreger und Modernisierer: vier Erinnerungen an Georg Klaus anlässlich seines 100. Geburtstages“ (Michael Eckardt), „Zum Wirken von G. Klaus für die Entwicklung der Kybernetik, Philosophie und Gesellschaft“ (Klaus Fuchs-Kittowski), Schriftenverzeichnis zu Georg Klaus (1948-2013) (Michael Eckardt).

Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hg.): *Über Freiheit. Ansprache in der Feier zur (nachgeholt) Habilitation am 29. Januar 1992 von Dr. Leopold Hartmann und Laudatio von Prof. Dr. Werner Becker*, Jena 1992, 31 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Leopold Hartmann (1899–1997) wirkte ab 1947 als Studienrat an der Vorstudienabteilung der Friedrich-Schiller-Universität. 1955 erhielt er dort die Dozentur für Geschichte und Theorie der Naturwissenschaften. Im gleichen Jahr wurde seine naturphilosophische Habilitationsschrift „Kausalität und Wirklichkeit“ aus ideologischen Gründen abgelehnt und er aus der Universität entlassen. Er betrieb darauf hin als Privatgelehrter eine umfangreiche Forschungs- und Vortragstätigkeit zur Weimarer Klassik, war Dozent an der Ingenieurschule „Carl Zeiß“ in Jena und wirkte als Musikkritiker. Er wurde 1992 durch die Universität Jena nachträglich habilitiert.

Harich, Wolfgang: *Deutschland – Spaltung und Vereinigung*, hrsg. vom Peter Fix, Aufbau Verlag, Berlin 2003. 59 S. Im antiquarischen Buchhandel.

1991 hielt der Philosoph Wolfgang Harich auf Einladung der Kölner Volkshochschule den Vortrag „Deutschland – Spaltung und Vereinigung“, der hier dokumentiert wird. Desweiteren enthält der Band, der aus Anlass des 80. Geburtstages Harichs erschien, folgende Texte: einen Auszug aus „Die Nation – Zukunft und Verpflichtung“ (Leo Kofler), „Mehr Respekt für Jean Paul!“ (Wolfgang Harich), „Ein Brief aus dem 20. Jahrhundert (12. Februar 1981)“ (Harich an Iring Fetscher), „Wer vom Feind frißt, stirbt daran. Wolfgang Harich und Arnold

Gehlen. Eine Gedenkschrift in zwei Bänden“ (Günter Maschke) sowie eine Bibliografie der lieferbaren Bücher von und zu Harich.

Laitko, Hubert: *Denkwege aus der Konformität. Bausteine zu Robert Havemanns intellektueller Biographie in den 1950er und frühen 1960er Jahren* (Pankower Vorträge H. 146), Helle Panke – Rosa-luxemburg-Stiftung Berlin, Berlin 2010, 52 S. € 3,-. Bezug bei: Helle Panke, Kopenhagener Straße 76, 10437 Berlin.

Rekonstruiert wird die Genese der Dissidenz Robert Havemanns im Übergang von der philosophischen zur politischen Kritik sowie die Eskalation des Konflikts zwischen dem Naturwissenschaftler und Philosophen und der SED. Der vorliegende Text basiert auf der Studie des Autors „Strategen, Organisatoren, Kritiker, Dissidenten. Verhaltensmuster prominenter Naturwissenschaftler der DDR in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts“, Berlin 2009, unter <https://www.mpiwg-berlin.mpg.de/Preprints/P367.PDF>.

Hurwitz, Harold: *Robert Havemann. Eine persönlich-politische Biographie*. Teil 1: *Die Anfänge*, Entenfuß Verlag, Berlin 2012, 272 S. € 16,90. Im Buchhandel.

Der erste Teil dieser auf mehrere Bände angelegten Biografie Robert Havemanns schildert dessen Kindheit und Jugend und endet kurz nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten.

Weber, Ines: *Sozialismus in der DDR. Alternative Gesellschaftskonzepte von Robert Havemann und Rudolf Bahro*, Ch. Links Verlag, Berlin 2015, 344 S. € 35,-. Im Buchhandel.

Neben einer Einführung in Leben und Werk der beiden Dissidenten Robert Havemann und Rudolf Bahro werden ihre Sozialismuskonzeptionen in politiktheoretischer und ideenhistorischer Perspektive analysiert.

Hörz, Helga E.: *Zwischen Uni und UNO. Erfahrungen einer Ethikerin* (Reihe Autobiographien Bd. 37). trafo-Verlag, Berlin 2009, 393 S., € 29,80. Im Buchhandel.

Helga Erika Hörz studierte Philosophie, Ethik und Psychologie an der Humboldt-Universität zu Berlin und lehrte anschließend an der Hochschule für Ökonomie in Berlin-Karlshorst. Hörz initiierte 1971 den Bereich Ethik an der Sektion Philosophie der Humboldt-Universität, wurde 1974 zur ordentlichen Professorin für Ethik berufen und leitete den Bereich Ethik von 1987 bis 1990. Sie vertrat die DDR in internationalen Gremien vor allem zu Frauenfragen.

Quitze, Andrea: *Staat – Macht – Moral. Die medizinische Ethik in der DDR*, Metropolis Verlag, Berlin 2015, 439 S. € 24,-. Im Buchhandel.

Als sozialistische Gesellschaftswissenschaft wies die Medizinethik der DDR eine hohe Ideologieaffinität auf. Auf der Basis einer umfassenden Auswertung medizinethischer Primärliteratur wird die institutionelle und diskursive Entwicklung der Medizinethik sowie ihr Zusammenspiel mit der politischen Macht rekonstruiert. Fallbeispiele zeigen zudem die Repression einzelner Medizinethiker durch die Staatssicherheit auf.

Kersten, Jörg: *Medizinethische Theorie und Praxis in der DDR, dargestellt am Beispiel der Behandlung kritisch kranker Patienten mit wahrscheinlich infaus-*

**ter Prognose in Gesundheitseinrichtungen**, Dissertation, Kulturwissenschaftliche Fakultät der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder), Hamburg 2010, 141 S.; Volltext unter [https://opus4.kobv.de/opus4-euv/files/41/kersten\\_joerg.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-euv/files/41/kersten_joerg.pdf)

Hüttenhoff, Michael / Henning Theißen (Hg.): **Abwehr – Aneignung – Instrumentalisierung. Zur Rezeption Karl Barths in der DDR** (Greifswalder Theologische Forschungen Bd. 24), Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 202 S. € 38,-. Im Buchhandel.

Der Schweizer Theologe Karl Barth (1886–1968) gehörte auch in der Theologie der DDR zu den wichtigsten Referenzen, nicht zuletzt im Hinblick auf die Diskussion über den Weg der Kirche in der DDR. Analysiert werden hier die Rezeption Barths durch einzelne Theologien in der DDR, der Einfluss seiner Theologie auf die Arbeit kirchlicher Gremien am Beispiel der Evangelischen Kirche der Union (EKU), die politisch gesteuerte Rezeption Barths sowie die Bedeutung, die sein Denken für kirchliche Akteure des Gefangenenfreikaufs hatte.

Wiebel, Arnold: **Rudolf Hermann (1887–1962). Biographische Skizzen zu seiner Lebensarbeit** (Unio und confessio Bd. 21), Luther Verlag, Bielefeld 1998, 348 S. € 24,-. Im Buchhandel.

Wiebel, Arnold: **Chronik von Rudolf Hermanns Lebenszeit und Lebensarbeit mit Einschub längerer Dokumente und Erörterungen z.B. Greifswalder Gelehrte Gesellschaft (1928 ff.), Jochen und Hanni Kleppers norddeutsche Reise 1934, Die Meditationen zur Augsburger Botschaft 1935, Das Kriegsende in Greifswald, Bemühungen um die Haftentlassung Ernst Lohmeyers, Die Beerdigung Gerhart Hauptmanns**, o.O. [Münster?] 2011/2014 [Internet-Fassung Mai 2011. Zuletzt erweitert im März 2014], 201 S. URL [http://www.theologie.uni-greifswald.de/fileadmin/mediapool/5\\_LS-Assel/Dokumente/Rudolf-Hermann-Chronik\\_ab\\_3\\_7\\_13\\_3\\_.pdf](http://www.theologie.uni-greifswald.de/fileadmin/mediapool/5_LS-Assel/Dokumente/Rudolf-Hermann-Chronik_ab_3_7_13_3_.pdf)

Der Theologie und Rechtsphilosoph Rudolf Hermann (1887–1962) wurde 1946 Dekan der Theologischen Fakultät Greifswald. 1948 übernahm er die Leitung der Luther-Akademie in Sondershausen. Ab 1953 lehrte er an der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach seiner Emeritierung 1955 setzte er die Lehre fort und war Direktor des Theologischen Seminars. Von besonderem Interesse sind im hiesigen Kontext die Kapitel zu seiner Greifswalder und Berliner Zeit nach 1945 sowie das Resümee „1924 – 1936 – 1950 – Bereit zur Verantwortung vor jedermann. Bleibende Themen – Neue Schwerpunkte in Forschung und Lehre“.

Hein, Markus / Helmar Junghans (Hg.): **Franz Lau (1907–1973). Pfarrer, Landessuperintendent und Kirchenhistoriker. Kolloquium zu Leben und Werk am 22. Juni 2007 in der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig** (Herbergen der Christenheit Sonderband 17), Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2011, 130 S., € 14,30. Im Buchhandel.

Der Theologie und Kirchenhistoriker Franz Lau (1907–1973) war von 1947 bis 1970 Professor für Kirchengeschichte an der Universität Leipzig und seit 1965 Mitglied der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Zudem war er etwa zwanzig Jahre sowohl Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Sächsische Kirchengeschichte als auch Vorsitzender der Vereinigten Arbeitsgemeinschaft für Kirchengeschichte der Evangelischen Kirchen in der DDR. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Franz Lau als Kirchhistoriker“ (Helmar Junghans), „Franz Lau als Mitglied der Sächsi-

schen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig“ (Detlef Döring). „Franz Lau als Herausgeber des ‚Handbuchs zu Freikirchen und Sekten‘“ (Klaus Fitschen), „Franz Lau als Schriftausleger“ (Michael Beyer) sowie „Franz Lau als Professor der Universität Leipzig. Mit einer Liste der von Lau betreuten Diplomarbeiten“ (Günther Wartenberg/bearb. von Markus Hein).

Lippelt, Peter: *Postulierter Pragmatismus. Studien zur Theorie und Praxis evangelischer Predigt in der DDR (1949–1989)*, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2015. 439 S. € 48,-. Im Buchhandel.

Die Studie zur Predigtlehre und Predigtpraxis in der DDR untersucht, ob sich in den evangelischen Kirchen der DDR spezifische Formen der Predigt herausgebildet haben. Tatsächlich folgten die Predigen einen Pragmatismus, der konkrete, handlungsorientierte Seelsorge bot. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Ausführungen zur evangelischen Predigtlehre in der DDR.

Helmstedt, Martin / Ulrich Stötzner (Hg.): *Vernichtet, vergraben, neu erstanden. Die Universitätskirche St. Pauli zu Leipzig*, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 247 S. € 14,80. Im Buchhandel.

Rekonstruktion der Auseinandersetzung um die angemessene architektonische Erinnerung um die 1968 gesprengte Leipziger Universitätskirche aus Sicht eines ihrer zentralen Akteure, dem „Paulinerverein – Bürgerinitiative zum Wiederaufbau von Universitätskirche und Augusteum in Leipzig“. Dieser setzte sich für einen Wiederaufbau bzw. Neubau der Kirche ein. Dokumentiert werden zahlreiche kürzere Texte der Befürworter eines Wiederaufbaus bzw. Neubaus der Kirche.

Bock, Helmut: *40 Jahre Ausgrabungen der Jungen Archäologen der Altmark* (Kleine Hefte zur Archäologie in Sachsen-Anhalt H. 9/2012), Landesamt für Denkmalpflege und Archäologie Sachsen-Anhalt – Landesmuseum für Vorgeschichte Halle (Saale), Halle (Saale) 2012, 60 S. € 5,50. Im Buchhandel.

Der Verein „Junge Archäologen der Altmark“, der sich die Erforschung der Geschichte und Archäologie der Altmark zum Ziel gesetzt hat, kann auf eine vierzigjährige Geschichte zurückblicken. Aus diesem Anlass werden – neben einer Rekonstruktion der Vereinsgeschichte – die Ausgrabungsprojekte vor und nach 1989 vorgestellt.

Benser, Günter / Stefan Bollinger / Wladislaw Hedeler / Thomas Klein / Helmut Müller-Enserberg / Petra Pau / Jörn Schütrumpf: *Die DDR zweimal gelebt. Kolloquium in memoriam Wilfriede Otto (1933–2015)* (hefte zur ddr-geschichte H. 142), Helle Panke – Rosa Luxemburg-Stiftung Berlin, Berlin 2015, 64 S. € 3,-. Bezug bei: Helle Panke, Kopenhagener Straße 76, 437 Berlin.

Die Historikerin Wilfriede Otto (1933–2015) studierte Geschichte an der Karl-Marx-Universität Leipzig. Von 1957 bis 1964 war sie dort als wissenschaftliche Assistentin tätig, 1964 Promotion. Danach arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Marxismus-Leninismus und am Institut für Geschichte der Arbeiterbewegung (IfGA). Nach 1991 setzte sie sich vor allem mit der Geschichte der DDR auseinander, u.a. als Autorin, aber auch als Mitglied des wissenschaftlichen Beratungsgremiums der BStU und der Rehabilitierungsgruppe der PDS. Diese Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte steht im Mittelpunkt der meisten hier dokumentierten Vorträge, die 2015 auf einem Kolloquium zu Ehren der verstorbenen Historikerin gehalten wurden. Neben einer Auswahlbibliografie wird im Anhang zudem eine Reihe von Beiträgen von Wilfriede Otto im „Neuen Deutschland“ dokumentiert.

Röhr, Werner: *Abwicklung. Das Ende der Geschichtswissenschaft der DDR*. Band 1: *Analyse einer Zerstörung, Edition Organon, Berlin 2011*; Band 2: *Analyse ausgewählter Forschungen – Übersichten – Register* (Chronos Bd. 4 und 5), Edition Organon, Berlin 2012, 1.141 S. € 30,-/34,-. Bezug bei: Wissenschaftsverlag Werner Röhr, Arnold-Zweig-Straße 8, 13189 Berlin; eMail: info@edition-organon.de

Band 1 stellt die geschichtswissenschaftliche Einrichtungen der DDR und ihre Forschungsfelder vor und rekonstruiert deren Abwicklung im Zuge des Wissenschaftsumbaus nach 1989. Band 2 stellt sechs Forschungsbereiche und eine Debatte vor, in denen DDR-Historiker spezifisch materialistische Zugänge entwickelten: Faschismus, Weltkrieg, Widerstand; Frühbürgerliche Revolution; Weltgeschichte und Revolutionen; Agrargeschichte und Alltagsgeschichte der Landbevölkerung; sozialreligiöse Bewegungen beim Übergang zum Hochmittelalter; die deutsche Stadt im Mittelalter; okzidentaler Feudalismus.

Förderkreis Archive und Bibliotheken zur Geschichte der Arbeiterbewegung (Hg.): *15 Jahre Förderkreis Archive und Bibliotheken zur Geschichte der Arbeiterbewegung* (Mitteilungen des Förderkreises Archive und Bibliotheken zur Geschichte der Arbeiterbewegung, Sonderheft), Berlin 2006, 32 S. € 3,-. Bezug bei: Förderkreis, c/o Dr. Reiner Zilkenat Alte Berliner Straße 52, 15366 Hoppegarten.

Der Förderkreis Archive und Bibliotheken zur Geschichte der Arbeiterbewegung war 1991 durch ost- und westdeutsche Archivare, Bibliothekare und Historiker mit dem Ziel gegründet worden, die Archive und Bibliotheken zur Geschichte der Arbeiterbewegung mit DDR-Provinienz geschlossen zu erhalten, sie systematisch zu ergänzen und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Die Publikation enthält neben einem Rückblick auf 15 Jahre Förderkreis Archive und Bibliotheken zur Geschichte der Arbeiterbewegung und einer Chronik der 2001 bis 2006 auch Erinnerungen an die Gründung der SAPMO.

Benser, Günter (Hg.): *Festschrift 20 Jahre Förderkreis Archive und Bibliotheken zur Geschichte der Arbeiterbewegung 1991–2011* (Mitteilungen des Förderkreises Archive und Bibliotheken zur Geschichte der Arbeiterbewegung, Sonderausgabe), Förderkreis Archive und Bibliotheken zur Geschichte der Arbeiterbewegung, Berlin 2011, 48 S. € 3,-. Bezug bei: Förderkreis, c/o Dr. Reiner Zilkenat, Alte Berliner Straße 52, 15366 Hoppegarten.

Benser, Günter: *Aus per Treuhand-Bescheid. Der Überlebenskampf des Instituts für Geschichte der Arbeiterbewegung. Mit einem Dokumentenanhang*, Ed. Bodoni Verlag, Berlin 2013, 238 S. € 18,-. Im Buchhandel.

Günter Benser, erster und letzter frei gewählter Direktor des Instituts für Geschichte der Arbeiterbewegung, rekonstruiert hier die kurze Geschichte des Instituts, das 1990 aus dem Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED hervorging und am 31.3.1992 wieder erlosch.

Benser, Günter (Hg.): *Henryk Skrzypczak. Älter ist nicht alt genug. Festschrift zum achtzigsten Geburtstag Texte, Dokumente und Bilder von der Festsitzung des Förderkreises Archive und Bibliotheken zur Geschichte der Arbeiterbewegung anlässlich des 15. Jahrestages des Vereinsgründung und des 80. Geburtstages des Gründungsvorsitzenden*, edition bodoni, Berlin 2007, 115 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Die Publikation interessiert hier vornehmlich deshalb, weil sie die Reden der Festveranstaltung zum 15. Jahrestag der Gründung des Fördervereins Archive und Bibliotheken zur Geschichte der Arbeiterbewegung und zugleich des 80. Geburtstages des Gründungsvorsitzenden Skrzypczak sowie Dokumente aus der Frühzeit des Vereins und Korrespondenzen des Vereinsvorsitzenden dokumentiert. Der Historiker Henryk Skrzypczak (geb. 1926) studierte ab 1947 an der Humboldt-Universität, danach an der FU Berlin. 1958-1974 war er Sekretär/Generalsekretär der (West-)Berliner Historischen Kommission. 1991/1992 war er Mitgründer des „Förderkreis Archive und Bibliotheken zur Geschichte der Arbeiterbewegung“.

Müller, Winfried: *Landes- und Regionalgeschichte in Sachsen 1945–1989. Ein Beitrag zur Geschichte der Geschichtswissenschaften in der DDR*, in: Blätter für deutsche Landesgeschichte Vol. 144 (2008), S. 87–186.

Obwohl der Beitrag durchaus im Rückgriff auf Gespräche mit Zeitzeugen verfasst wurde, zielt er vorrangig darauf ab, der dominierenden Teilnehmerperspektive von Zeitzeugen eine möglichst komplexe Beschreibung der sächsischen Landes- und Regionalgeschichte zwischen 1945 und 1989 entgegenzustellen.

Besier, Gerhard: *Fünf Jahre unter Linken. Über einen Selbstversuch*, verlag am park, Berlin 2014, 179 S. € 14,99. Im Buchhandel.

Eine erstaunliche biografische Facette in den wechselreichen Entwicklungen der Geschichtswissenschaft in Ostdeutschland: Der insbesondere durch seine Forschungen über die Kirche in der DDR bekannte Theologie und Historiker Gerhard Besier war seit 2003 an der TU Dresden Professor für Totalitarismusforschung und Direktor des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung (HAIT), letzteres eine CDU-initiierte Gründung. Besiers Vertrag mit dem HAIT wurde infolge eines Misstrauensvotums der Mitarbeiter sowie öffentlicher Kritik nicht verlängert. Die, im Unterschied zu den anderen Landtagsparteien, sachliche Behandlung dieser Causa durch Fraktion und Partei Die Linke führte dazu, dass Besier 2009, zunächst noch als Parteilooser, auf der Linken-Liste in den Sächsischen Landtag gewählt, wissenschafts- und hochschulpolitischer Sprecher der Fraktion Die Linke und zugleich Vorsitzender des Wissenschafts- und Hochschulausschusses wurde. Später auch in die Partei eingetreten, erklärte Besier 2014 seinen Wiederaustritt, nachdem er für die nächste Landtagswahl nicht mehr für einen aussichtsreichen Listenplatz nominiert worden war. Bis zum Ende der Legislaturperiode gehörte er der Fraktion als parteiloser Abgeordneter an. Besier resümiert hier sein fünfjähriges politisches Engagement im sächsischen Landtag. Er lehrte dann ab 2008 als Professor für Europastudien an der TU Dresden und wurde 2013 emeritiert.

Treide, Dietrich: *Erlebte Ethnologie. Ein Rückblick auf die Geschichte der Universitäts-Ethnologie in Leipzig 1951–1993*, hrsg. von Barbara Treide, Reichert Verlag, Wiesbaden 2012, 183 S. € 49,-. Im Buchhandel.

Dietrich Treide (1933–2008) studierte von 1951 bis 1955 Ethnologie an der Universität Leipzig und arbeitete danach am Julius-Lips-Institut bzw. – nach der Dritten Hochschulreform – am Lehr- und Forschungsbereich für Ethnographie „Julius Lips“, dessen Leiter er von 1968 an war. 1985 erfolgte die Berufung zum Professor für Ethnographie. 1990-1993 war Treide Leiter des Wissenschaftsbereichs für Ethnographie an der Universität Leipzig, 1991–1993 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde. 1994 wurde ihm „aus Mangel an Bedarf“ gekündigt, nach gerichtlicher Klage Wiedereinstellung. Neben der wissenschaftlichen Autobiografie Treides enthält die Publikation eine Zusammenstellung aller Diplomarbeiten und Dissertationen der Absolventen.

Hann, Chris / Mihály Sárkány / Peter Skalník: *Studying Peoples in the People's Democracies. Socialist Era Anthropology in East-Central Europe* (Halle Studies in the Anthropology of Eurasia vol. 8), Lit Verlag, Münster 2005, 376 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Die Ethnologie in den sozialistischen Ländern wurde durch sowjetische Einflüsse, die marxistische Theorie, die institutionelle Ausgestaltung, aber auch durch fortwirkende nationale Traditionen sowie durch die Unterscheidung von Volkskunde und Völkerkunde geprägt. Der Vergleich der Entwicklungen der Ethnologie in der DDR, Polen, der Tschechoslowakei und Ungarn zeigt nicht nur starke einzelstaatliche Differenzen, sondern auch starke Unterschiede innerhalb der Disziplin selbst sowie im Zeitverlauf. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge zur Entwicklung in der DDR: „Ethnographie as a Unified Anthropological Science in the German Democratic Republic“ (Karoline Noack/Martina Krause), „Onwards, But in Which Direction? Anthropology at the University of Leipzig between 1950 and 1968“ (Dietrich Treide), „The Genesis of Volkskunde in the German Democratic Republic“ (Wolfgang Jacobeit), „Volkskunde in the German Democratic Republic on the Eve of Its Dissolution“ (Ute Mohrmann), „Culture, Lifestyle, and Everyday Life: The Museum für Volkskunde in Berlin under Socialism“ (Dagmar Neuland-Kitzerow) und „Africanistic Anthropology in the German Democratic Republic“ (Ulrich van der Heyden).

Oberkofler, Gerhard / Manfred Mugrauer: *Georg Knepler. Musikwissenschaftler und marxistischer Denker aus Wien*, StudienVerlag, Wien/Innsbruck 2014, 426 S. € 39,90. Im Buchhandel.

Der österreichische Musikwissenschaftler Georg Knepler (1906–2003) emigrierte 1934 nach England. Er kehrte 1946 nach Wien zurück und übernahm die Funktion des Kulturreferenten der KPÖ. Ab 1949 war Knepler in Ost-Berlin tätig. Dort gründete er 1950 die Deutsche Hochschule für Musik Berlin, deren Rektor er wurde und die er bis 1959 leitete. Von 1959 bis 1970 leitete er das Musikwissenschaftliche Institut der Humboldt-Universität zu Berlin und konzentrierte sich hier auf die Entwicklung einer marxistisch orientierten Musikwissenschaft. Er behielt seine österreichische Staatsbürgerschaft, seine Mitgliedschaft in der KPÖ hingegen wurde 1957 in die der SED überführt.

Schipperges, Thomas: *Die Akte Heinrich Bessler. Musikwissenschaft und Wissenschaftspolitik in Deutschland 1924 bis 1949* (Quellen und Studien zur Musik in Baden-Württemberg Bd. 7), Strube Verlag, München 2005, 488 S. € 35,-. Im Buchhandel.

Der Musikwissenschaftler Heinrich Bessler (1900–1969) wurde 1945 durch die amerikanische Militärregierung als Hochschullehrer der Universität Heidelberg entlassen, seine Bemühungen um Wiedereinstellung erwiesen sich als vergeblich. Aus diesem Grund folgte Bessler 1949 einem Ruf auf den Lehrstuhl für Musikwissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Nach der Einstellung der musikwissenschaftlichen Forschung in Jena wechselte Bessler 1956 als Professor und Direktor des Instituts für Musikwissenschaft an die Universität Leipzig. 1965 wurde er emeritiert. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Rekonstruktionen des Wechsel Besslers nach Jena und seiner Leipziger Zeit (1951–1965) sowie der Debatten, die in den 1970er Jahren um ihn geführt worden sind.

Boden, Petra: *So viel Wende war nie. Zur Geschichte des Projekts „Ästhetische Grundbegriffe“ – Stationen zwischen 1983 und 2000*, Aisthesis Verlag, Bielefeld 2014, 213 S. € 24,80. Im Buchhandel.

Rekonstruiert wird die Genese und nicht verwerfungsfreie Entstehung des „Historischen Wörterbuchs der Ästhetischen Grundbegriffe“. Die Idee zu diesem Vorhaben entstand zu Beginn der 1980er Jahre am Zentralinstitut für Literaturgeschichte der Akademie der Wissenschaften der DDR unter Federführung des Romanisten Karlheinz Barck. Die Grundlagen des Projekts wurden in einer wissenschaftlichen Kooperation mit den Universitäten Konstanz und Siegen, vertreten durch die Romanisten Hans Robert Jaß und Hans Ulrich Grumbrecht erarbeitet. Durch das deutsch-deutsche Kulturabkommen von 1986 gelang es, diese Kooperation finanziell abzusichern. Das Projekt konnte trotz der massiven politischen und gesellschaftlichen Umbrüche – u.a. wurde das Zentralinstitut für Literaturgeschichte abgewickelt und entfielen die durch das Kulturabkommen eingeworbenen finanziellen Mittel – in den 2000er Jahren zu Ende geführt werden.

Löffler, Dietrich: ***Buch und Lesen in der DDR. Ein literatursoziologischer Rückblick***, Chr. Links Verlag, Berlin 2011, 440 S. Im Buchhandel. € 49,90.

Löffler, einer der beiden Hauptprotagonisten der Halleschen Literatursoziologie, lässt hier seine jahrzehntelange soziologische Aufklärung von „Buch und Lesen in der DDR“ in ein großes Resümee münden. Damit liegt nun eine Auswertung auch der zeitgenössischen Befunde vor, die unbeeinflusst ist von der systeminduzierten Interpretationsakrobatik und vergleichende Betrachtungen einschließen kann.

Kleinschmidt, Sebastian (Hg.): ***Stimme und Spiegel. Fünf Jahrzehnte Sinn und Form. Eine Auswahl***, Aufbau Verlag, Berlin 1998, 638 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Die Bedeutung der 1949 gegründeten Zeitschrift „Sinn und Form“ in der DDR ging als zentraler Schauplatz intelligenz- und kulturpolitischer Auseinandersetzungen weit über die einer herkömmlichen Literaturzeitschrift hinaus, nicht zuletzt weil manche wissenschaftliche Auseinandersetzung – etwa zur Genetik oder zur Nietzsche-Rezeption – dort und nicht in den ‚eigentlich zuständigen‘ Fachorganen stattfanden. Die Publikation vereint ausgewählte Beiträge aus 50 Jahren.

Kirsch, Günther: ***An Strom und Brücken sich wandelnd mit der Zeit ... Ein Dresdner erzählt vom Leben in seiner Stadt***, Dresden 2004, 193 S. € 9,90. Im antiquarischen Buchhandel.

Die Erinnerungen Günther Kirschs umfassen, neben seinem Berufsleben als Lehrer und seinem Engagement im Kulturbund Dresden, seine Zeit als Student der Germanistik an der Karl-Marx-Universität Leipzig.

Spiewok, Wolfgang: ***Von Oberschlesien nach Vorpommern. Eine ostdeutsche Karriere***. Reineke Verlag, Greifswald 2000, 219 S. € 24,95. Im Buchhandel.

Spiewok, Wolfgang: ***Von Oberschlesien nach Vorpommern. Eine ostdeutsche Karriere. Ergänzungsband***, Reineke Verlag, Greifswald 2000, 95 S. € 9,95. Im Buchhandel.

Spiewok (1929-1999) war seit 1969 Professor für Deutsche Sprache an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, 1969-1988 Direktor der Sektion Germanistik, Kunst- und Musikwissenschaften und hatte Gastprofessuren in Amiens und Rouen (Frankreich). Die Autobiografie reflektiert u.a. das Studium Spiewoks in Halle sowie seine ersten Jahre in Greifswald. Im Anhang findet sich ein Verzeichnis seiner wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Der Ergänzungsband vervollständigt die Autobiografie durch eine Sammlung zeitgeschichtlicher Dokumente.

Oellers, Norbert: *Fünfzig Jahre Schiller-Nationalausgabe – und kein Ende?* Deutsche Schillergesellschaft, Marbach am Neckar 1991, 29 S. Im antiquarischen Buchhandel.

1940 wurde die Schiller-Nationalausgabe durch einen Vertrag zwischen dem Verwaltungsausschuss der National-Ausgabe Friedrich Schiller und dem Verlag Hermann Böhlau Nachfolger begründet. Der Verwaltungsausschuss bestand aus Vertretern des Reichserziehungsministeriums, des Thüringer Ministeriums für Volksbildung, des Württembergischen Kultministeriums, des Goethe- und Schillerarchivs in Weimar und des Schiller-Nationalmuseum in Marbach, der Preußischen Akademie der Wissenschaften und der Deutschen Akademie in München. Bis 1958 war der thüringische Ministerialrat Friedrich Stier Sprecher des Ausschusses. Zu diesem Zeitpunkt waren bereits 15 Bände der Nationalausgabe erschienen. Ab 1958 setzte sich der Verwaltungsausschuss streng paritätisch aus Vertretern aus der BRD und der DDR zusammen und betrieb die – nach wie vor nicht abgeschlossene – Ausgabe weiter voran.

Gramkow, Wilma: *Das Herder-Institut in Leipzig im Wandel der Zeiten 1961–1990. Ein Beitrag zur Geschichte des Herder-Instituts an der Karl-Marx-Universität Leipzig*, Dissertation, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, Hamburg 2006, 303 S. Volltext unter: <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2010/4524/pdf/Dissertation.pdf>

Das Herder-Institut an der Universität Leipzig wurde 1951 gegründet – zunächst als Abteilung Ausländerstudium an der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät, später als Institut für Ausländerstudium. Seit 1961 trägt es den Namen Herder-Institut und ist heute Teil der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig. Die Einrichtung ist vornehmlich im Bereich der Forschung und Lehre von Deutsch als Fremdsprache tätig.

Papp, Kornelia: *Deutschland von innen und von außen. Die Tagebücher von Victor Klemperer und Thomas Mann zwischen 1933 und 1955*, Wissenschaftlicher Verlag Berlin, Berlin 2006, 293 S. € 34,-. Im Buchhandel.

Die Dissertation untersucht vergleichend die großen Tagebuchreihen von Thomas Mann und Victor Klemperer. Im hiesigen Kontext interessiert vor allem die Analyse der Aufzeichnungen Klemperer nach 1945.

Naumann, Manfred: *Zwischenräume. Erinnerungen eines Romanisten*, Lehmsiedt Verlag, Leipzig 2012, 317 S. € 24,90. Im Buchhandel.

Manfred Naumann (1925-2014), Schüler von Werner Krauss, war seit 1957 Professor für Romanische Philologie an der Universität Jena, wurde 1959 aus politische Gründen entlassen und aus der SED ausgeschlossen. Nach zwei Bewährungsjahren am Pädagogischen Bezirkskabinett Leipzig gelang ihm die Rückkehr in die Wissenschaft. Er wurde 1961 Professor für Romanische Philologie an der Universität Rostock, 1966 Professor für Kultur- und Literatursoziologie an der Berliner Humboldt-Universität; im selben Jahr nahm ihn die SED wieder auf. Naumann gehörte 1969 zu den Gründern des Zentralinstituts für Literaturgeschichte an der Deutschen Akademie der Wissenschaften. Seit 1975 war er Mitglied der Akademie der Wissenschaften der DDR, 1981 wurde er Direktor des Instituts.

Beitz, Willi / Winfried Schröder (Hg.): *Ralf Schröder – zu Leben und Werk* Bd. 3: *Briefe aus Bautzen II, Debatten über Bulgakow, Ehrenburg, Aitmatow, Trifonow, Tendrakow*, Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig 2005, 322 S. € 23,-. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstraße 10, 04107 Leipzig.

Der dritte und letzte Band einer Dokumentation von Leben und Werk Ralf Schröders umfasst neben literaturwissenschaftlichen Aufsätzen Briefe des Slawisten aus der Untersuchungshaft in Leipzig, dem „Roten Ochsen“ in Halle/Saale sowie aus den Haftjahren in Bautzen II. Schröder machte nach Kriegsende Abitur und studierte bis 1949 Geschichte und Slawische Philologie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er lehrte an den Universitäten Greifswald und Leipzig russische und sowjetische Literatur. Die Promotion folgte 1957. Im September desselben Jahres wurde er verhaftet, aus der SED ausgeschlossen und im Dezember 1958 als Rädelsführer der „partei- und staatsfeindlichen“ „Schröder-Lucht-Gruppe“ zu zehn Jahren Zuchthaus verurteilt. Nach sechs Jahren Haft in Bautzen II kam Ralf Schröder 1964 im Rahmen einer allgemeinen Amnestie frei. Zwischen 1966 und 1988 arbeitete er als Lektor für Sowjetliteratur im Verlag Volk und Welt. Zugleich berichtete er als Inoffizieller Mitarbeiter über Kollegen im Verlag an das Ministerium für Staatssicherheit. Er gab Werke heraus, die z.T. von der DDR-Kulturpolitik äußerst kritisch betrachtet wurden (etwa Aitmatow, Trifonow oder Tendrjakow) und machte sich einen Namen dadurch, dass er äußerst umtriebig in der DDR (häufig aus politischen Gründen) unbekanntes sowjetisches Schriftsteller bzw. Werke durchsetzte.

Finkenstaedt, Thomas / Rita Stoll (Hg.): *Anglistenspiegel DDR. Biographische und bibliographische Angaben von Professoren, Dozenten, Habilitanden*, Universität Augsburg, Augsburg 1990. 118 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Der erste und letzte Anglistenspiegel der DDR enthält entsprechend dem westdeutschen Pendant biografische und bibliografische Angaben zu ProfessorInnen, DozentInnen und HabilitandInnen.

Bartsch, Tatjana / Jörg Meiner (Hg.): *Kunst : Kontext : Geschichte. Festgabe für Hubert Faensens zum 75. Geburtstag*, Lukas Verlag, Berlin 2003, 315 S. € 30,-. Im Buchhandel.

Hubert Faensens war Leiter des Union Verlags (1961–1982) und des Verlags Koehler & Amelang Leipzig (1961–1990). Von 1982 bis 1992 hatte er die Professur für ältere Kunstgeschichte an der Humboldt-Universität zu Berlin inne. Im hiesigen Kontext interessieren neben dem Schriftenverzeichnis Hubert Faensens vor allem die Beiträge „Die ‚Schule der Aufklärung‘ der Staatssicherheit in Gosen. In Beitrag zur Ikonographie der ‚Geheimnisträger‘“ (Ulrich Reinisch), „Richard Hamann – ein fast vergessener Kunsthistoriker des 20. Jahrhunderts“ (Ernst Badstüber) und „In die Tiefe, in die Breite. Prof. Dr. Dr. Oskar Thulin (1898–1971) als Kunsthistoriker“ (Peter H. Feist).

Bredenkamp, Horst / Adam S. Labuda (Hg.): *In der Mitte Berlins. 200 Jahre Kunstgeschichte an der Humboldt-Universität* (humboldt-schriften zur kunst- und bildgeschichte Bd. XII), Gebr. Mann Verlag, Berlin 2010, 407 S. € 49,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Beiträge, die auf die Entwicklung der Kunstgeschichte nach 1945 fokussieren: „Zwischenzeit. Richard Hamann und die Kunstpolitik in der SBZ/DDR, 1947-1957“ (Nikola Doll), „Auftrag: marxistische Kunstgeschichte. Gerhard Strauss' rastlose Jahre“ (Sigrid Brandt), „... befreite Kunstwissenschaft“. Die Jahre 1968 bis 1988“ (Christof Baier), „Strukturkommission Kulturwissenschaften“ (Martin Warnke) sowie „Kunst- und Bildgeschichte 1992–2010“ (Horst Bredenkamp/Adama S. Labuda).

Papenbrock, Martin (Hg.): *Kunstgeschichte an den Universitäten in der Nachkriegszeit* (Kunst und Politik. Jahrbuch der Guernica-Gesellschaft Bd. 8), V&R

unipress mit Universitätsverlag Osnabrück, Göttingen 2006, 259 S. € 22,50. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge des Themenschwerpunktes zur universitären Kunstgeschichte im Nachkriegsdeutschland: „Die Kunstwissenschaft in der DDR“ (Peter H. Feist), „Das Kunsthistorische Institut der Universität Leipzig von 1945 bis 1958. Neuanfänge und Kontinuitäten“ (Christine Kratzke) und „Von der ‚Rasse‘ zur ‚Klasse‘? Das Kunstgeschichtliche Seminar der Friedrich-Schiller-Universität Jena 1938–1958“ (Christian Fuhrmeister).

Rothkamm, Jörg / Thomas Schipperges (Hg.): *Musikwissenschaft und Vergangenheitspolitik. Forschung und Lehre im frühen Nachkriegsdeutschland. Mit den Lehrveranstaltungen 1945 bis 1955 (CD-ROM)*, edition text + kritik, München 2015, 482 S. € 59,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Heinrich Besseler und seine Schule in Jena 1950 bis 1957“ (Thomas Schipperges), „Der ‚Fall H.‘. Günter Haußwald und Veränderungen im Fach Musikwissenschaft in der DDR 1949 bis 1956“ (Kateryna Schöning), „Georg Knepler und die gescheiterten musikwissenschaftlichen Publikationsprojekte in der DDR in den 1950er und 1960er Jahren“ (Lars Klingberg).

Herold, Karsten / Jens Scherer: *Wegzeichen. Fragen von Filmstudenten an Regisseure* (Beiträge zur Film- und Fernsehwissenschaft Bd. 49). VISTAS Verlag, Berlin 1998, 224 S. € 17,-. Im Buchhandel.

Die Publikation umfasst zwei Texte: „Eine Betrachtung der filmkünstlerischen Arbeiten des Regisseurs Egon Günther“ (Karsten Herold) und „Die künstlerische Weiterentwicklung von Diplomabsolventen der Fachrichtung Regie von 1990-1995, dargestellt an ausgewählten Fallbeispielen“ (Jens Scherer). Letzterer führte für die hier publizierte Diplomarbeit Interviews mit den Hochschullehrern Egbert Lipowski und Wolf-Dieter Panse. Als Fallbeispiele wählte er die Regisseure Andreas Dresen, Kerstin Bastian, Bernd Sahling, Thomas Frick und Andreas Kleinert, die alle in den letzten Jahren der DDR ihr Studium an der Hochschule für Film und Fernsehen Babelsberg aufgenommen hatten.

Dell, Mathias / Simon Rothöhler (Hg.): *Über Thomas Heise*, Vorwerk 8, Berlin 2014, 200 S. € 19,-. Im Buchhandel.

Der Dokumentarfilmer Thomas Heise begann 1978 ein Regiestudium an der Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“. Dieses Studium brach er 1982 ab, um einer politisch motivierten Exmatrikulation zuvorzukommen. Im hiesigen Kontext interessiert vor allem der Aufsatz von Annett Gröschner über seinen Erstfilm „Wozu denn über diese Leute einen Film?“, den Heise im 2. Studienjahr 1980 an der Filmhochschule drehte. Seit 2013 ist Heise an der heutigen Filmuniversität Potsdam-Babelsberg Honorarprofessor im Fach Cinematography.

Burg Giebichenstein – Hochschule für Kunst und Design (Hg.): *Günter Gnauck – Mit Schrift. Katalog zur Ausstellung in der Galerie Marktschlößchen, Halle vom 22. März bis 17. April 1994*, Red. Renate Luckner-Bien, Halle 1994, 47 S. € 3,-. Bezug bei: Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, Hochschulbibliothek, Seebener Str. 193, 06108 Halle.

Günter Gnauck studierte ab 1950 an der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig, 1957 wechselte er an das Institut für künstlerische Werkgestaltung der Burg Giebichenstein. Seit 1958 war er verantwortlich für den Unterricht im Fach Schriftgestaltung im Rahmen

der Grundausbildung für alle Fachbereiche an der Burg. 1980 wurde er zum Professor berufen. Eingeleitet wird der Ausstellungskatalog durch einige kurze Zeitzeugenerinnerungen.

Burg Giebichenstein – Hochschule für Kunst und Design (Hg.): ***Glas Malerei Graphik Objekt Raum***, Red. Christine Triebisch, Halle 1993, 86 S. € 7,50. Bezug bei: Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, Hochschulbibliothek, Seebener Str. 193, 06108 Halle.

Der Bildband zeigt die Entwicklung der Glasgestaltung an der Burg Giebichenstein. Begleitend zur Präsentation von Arbeiten rekonstruiert ein Überblickstext von Eva Mahn und Christine Triebisch die Geschichte dieses Faches an der Halleschen Kunsthochschule.

Bayer, Tilde / Angelika Steinmetz-Oppelland (Hg.): ***Schott und die Burg. Die Burg Giebichensteiner Entwürfe für Jenaer Glas 1925-2005***, Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften, Weimar 2006, 72 S. € 10,-. Im Buchhandel.

Absolventen und Hochschullehrer der Burg Giebichenstein entwarfen vornehmlich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert immer wieder das Design des Jenaer Hauswirtschaftsglases. Dieser Kooperation zwischen der Kunsthochschule und der Fima Schott widmet sich der Ausstellungskatalog. Insbesondere die Beiträge von Hubert Kittel beleuchten diese Zusammenarbeit in der DDR, für die auf künstlerischer Seite vor allem Ilse Decho und Hans Merz stehen.

Schirmer, Gisela: ***Willi Sitte. Farben und Folgen. Eine Autobiographie***, Faber & Faber, Leipzig 2003, 405 S. € 29,70. Im Buchhandel.

Auf der Grundlage ausführlicher Gespräche mit Willi Sitte hat die Kunsthistorikerin Gisela Schirmer in seinem Namen dessen Lebensgeschichte als Autobiografie vorgelegt. Willi Sitte (1921–2013) gilt als bedeutender Vertreter des sozialistischen Realismus. Er erhielt 1951 einen Lehrauftrag an der Kunstschule Burg Giebichenstein und wurde 1959 dort zum Professor berufen. Während er in dieser Zeit seitens der Politik zeitweise mit Lehrverbot sanktioniert wurde, fand er seit den späten 1960er Jahren zunehmend offizielle Anerkennung. Von 1974 bis 1988 war er Präsident des Verbandes Bildender Künstler der DDR und seit 1976 Abgeordneter der Volkskammer.

Stephan, Erik (Hg.): ***Lothar Zitzmann. Lapidarer Realismus. Gemälde und Zeichnungen***, Kunstsammlung Jena, Jena 2012. 79 S. € 26,- Bezug bei: Kunstsammlung Jena, Markt 7, 07743 Jena.

Lothar Zitzmann (1924-1977) studierte er 1944/1945 an der Kunsthochschule in Weimar und übernahm 1953 eine Lehrtätigkeit für Wandmalerei am Institut für künstlerische Werkgestaltung der Kunsthochschule Halle Burg Giebichenstein. Dort wurde er 1965 zum Professor berufen und 1970 Direktor der Sektion Künstlerische und wissenschaftliche Grundlagen der Gestaltung. Der Ausstellungskatalog umfasst neben Gemälden und Zeichnungen Zitzmanns auch den einführenden Text „Form ohne Schnörkel. Das Werk von Lothar Zitzmann“ (Doris Weilandt) und das Interview „Lothar Zitzmann und die Burg Giebichenstein“, das Doris Weilandt mit seinem Schüler und späteren Professor an der Burg Giebichenstein Dietmar Petzold führte.

Burg Giebichenstein Halle – Hochschule für Kunst und Design Halle (Hg.): ***Burg Giebichenstein. Hochschule für Kunst und Design Halle. Ausstellung Schloß Mainau 1991***, Halle 1991, 148 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Eingeleitet wird der Ausstellungskatalog durch eine kurze, historisch fundierte Darstellung des Selbstverständnisses der Burg Giebichenstein unter dem Titel „Zeitlinien“ (Renate Luckner-Bien).

Deutsche Gesellschaft für Medaillenkunst / Münzkabinett der Staatlichen Museen zu Berlin / Gitta-Kastner-Stiftung der Numismatischen Kommission der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): **Dank der Burg. Medaillenkunst in Halle im 20. Jahrhundert** (Die Kunstmedaille in Deutschland Bd. 17), Gebr. Mann Verlag, Berlin 2002, 208 S. € 79,-. Im Buchhandel.

Der Katalog zur Ausstellung Hallescher Medaillenkunst verzeichnet die Arbeiten von über dreißig Künstlern, die alle ihre künstlerische Ausbildung an der Burg Giebichenstein absolviert hatten. Daneben enthält er folgende Texte: „Spurensuche zur halleschen Medaillenkunst im 20. Jahrhundert“ (Wolfgang Steguweit), „Die ‚Hallesche Medaillenschule‘ – Gedanken zum Begriff“ (Ulf Dräger), „Medaillen und Kleinplastik der ‚Halleschen Schule‘ in der Sammlung des Kunstmuseums Kloster Unser Lieben Frauen Magdeburg“ (Birk Ohnesorge), „Über die Veränderung des Anderen“ (Bernd Göbel) und „Die Antike im künstlerischen Schaffen von Wilfried Fitzenreiter“ (Bernhard Weisser).

Freundes- und Förderkreis der Burg Giebichenstein – Hochschule für Kunst und Design Halle (Hg.): **Hubert Petras Design. Eigene Arbeiten und Arbeiten der Schüler**, Redaktion: Renate Luckner-Bien, Halle 1995, 47 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Der Ausstellungskatalog enthält neben den Abbildungen einiger Werke von Hubert Petras und seiner Schüler auch den kurzen Lebenslauf „Notizen zur Biographie“ (Hubert Petras). Der Gefäßgestalter Hubert Petras (1929-2010) studierte an der Fachschule für angewandte Kunst Wismar bzw. Heiligendamm und der Hochschule für bildende und angewandte Kunst Berlin-Weißensee. Im Rahmen der Formalismusedebatte 1962 wurde er mit einem Ausstellungsverbot belegt. 1966 erfolgte die Berufung an die Burg Giebichenstein als Lehrer in der Grundlagenausbildung im Fachbereich Gefäßgestaltung, 1984 erhielt er eine Dozentur für Gefäßgestaltung.

Deutsches Textilmuseum Krefeld/Hochschule für Industrielle Formgestaltung Halle-Burg Giebichenstein (Hg.): **Staatliche Textilmanufaktur Halle/Saale. Arbeiten aus einem Betrieb der Hochschule für Industrielle Formgestaltung Halle – Burg Giebichenstein. Eine Ausstellung in Zusammenarbeit mit dem staatlichen Kunsthandel der DDR im Deutschen Textilmuseum Krefeld 21. Januar bis 11. März 1990**, Krefeld 1990, 104 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Neben Abbildungen von Auftragswerken und Atelierproduktionen seit 1966 enthält der Ausstellungskatalog folgende Texte: „Der Anfang“ (Willi Sitte), „Zur Geschichte der Staatlichen Textilmanufaktur Halle/Saale“ (Eva Mahn), „Zur Arbeitsweise der Staatlichen Textilmanufaktur“ (Wilfried Riemer), „Leben und Weben in der Hochweberei“ (Ilsa-Maria Krause), „Hommage an die Textilmanufaktur“ (Roland Paris) und „Gebrauchstextilien aus der Fachweberei“ (Annelore Schilske).

Dolgner, Angela (Hg.): **Herbert Post. Schrift, Typographie, Graphik**, fliegenkopf verlag, Halle 1997, 325 S. € 25,-. Bezug bei: Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, Hochschulbibliothek, Seebener Str. 193, 06108 Halle.

Der Schriftkünstler, Typograf und Buchgestalter Herbert Post (1903–1978) wirkte seit Mitte der 1920er Jahre an der Kunstgewerbeschule Burg Giebichenstein. Er verließ kurz nach seiner dortigen Berufung zum Professor 1950 die DDR. Der aufwändige Ausstellungskatalog

enthält u.a. die folgenden Texte: „Lehrer aus Berufung: Halle – Offenbach a. M. – München“, „Druckwerkstatt und Verlag Burg Giebichenstein“ und „Drucke, die nicht gern gesehen waren“ (alle Angela Dolgner).

Schneider, Katja (Hg.): **Gertraud Möhwald. Keramik**, Stiftung Moritzburg – Kunstmuseum des Landes Sachsen-Anhalt, Halle 2005, 191 S. € 29,-. Im Buchhandel.

Die Keramikerin und Bildhauerin Gertraud Möhwald (1929–2002) absolvierte von 1951 bis 1954 das Studium der Plastik und von 1959 bis 1964 ein Studium im Fachbereich Keramik an der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle. Sie wurde dort künstlerisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin und übernahm 1970 bis 1973 vertretungsweise die Leitung des Fachbereichs. Auch in den Folgejahren lehrte die freischaffende Künstlerin kontinuierlich an der Hochschule. Der Ausstellungskatalog enthält u.a. den Text „Gertraud Möhwald und die Burg Giebichenstein“ (Renate Luckner-Bien)

Grassimuseum Leipzig (Hg.): **Plastik/Metall. Burg Giebichenstein – Hochschule für Kunst und Design, Halle. Klasse Irmtraud Ohme 1980–1995. Absolventen – Studenten – Lehrer**, Leipzig 1995, 199 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Die Bildhauerin Irmtraud Ohme (1937–2002) studierte von 1955 bis 1960 an der Hochschule für industrielle Formgestaltung Halle Burg Giebichenstein, wurde dort 1961 Assistentin und 1965 Oberassistentin im Fachbereich Emailgestaltung. 1977 wurde sie Dozentin und ab 1981 Professorin sowie Leiterin des Fachbereichs Metall/Emailgestaltung an der Burg Giebichenstein. Der Ausstellungskatalog zeigt neben den Arbeiten Irmtraud Ohmes und ihrer Klasse für Metall- und Emailkunst auch die weiteren Lehrer im Fachbereich Plastik/Metall an der Burg Giebichenstein.

Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle (Hg.): **Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle** (Schriftenreihe der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle Nr. 10), Halle/Saale 2002, 95 S. + CD-ROM. Im antiquarischen Buchhandel.

Die reich bebilderte Selbstdarstellung der Hochschule enthält u.a. einen kompakten Abriss der Geschichte der Hochschule.

Eisele, Petra / Siegfried Gronert (Hg.): **Horst Michel – DDR-Design. Eine Tagung der Fakultät Gestaltung an der Bauhaus-Universität Weimar**, Verlag der Bauhaus-Universität Weimar, Weimar 2004, 150 S. € 19,50. Im antiquarischen Buchhandel.

Der Formgestalter Horst Michel (1904–1989) beeinflusste die Produktgestaltung in der DDR bis zum Anfang der 1960er Jahre maßgeblich. Er lehrte von 1946 bis 1970 als Professor für industrielle Formgebung und ab 1954 auch für Innengestaltung an der späteren Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar. Michel gründete das Institut für Innengestaltung an der Weimarer Hochschule, das aufgrund eines Ministerratsbeschlusses von 1954 für die gestalterische Betreuung einzelner Gebrauchsgüterindustrien verantwortlich war. Diese wurde in den Betrieben vor Ort von den Mitarbeitern des Instituts übernommen. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die folgenden Beiträge: „Ist Geschmack Glücksache? Horst Michel und das Weimarer Institut für Innengestaltung“ (Petra Eisele), „Horst Michel, die gelben Hefte und die bipolare Geschmacksrhetorik der Guten Form in den fünfziger Jahren“ (Siegfried Gronert), „Horst Michel und Wilhelm Wagenfeld. Über unsichtbare Ost-West-Differenzen im Design“ (Gert Gelle) und „Horst Michel und die Weimarer Architekturlehre. Rückblicke“ (Anita Bach).

Baumann, Claus: *Es war einmal... Vom Mythos der Leipziger Schule*, Plöttner Verlag, Leipzig 2013, 356 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Anekdotenreich erzählt der Kunsthistoriker Baumann aus der Geschichte der sog. Leipziger Schule, die er seit den 60er Jahren von innen her gekannt und begleitet hat, und damit auch aus der Geschichte der Leipziger Hochschule für Grafik und Buchkunst.

Brödel, Christfried: *50 Jahre Hochschule für Kirchenmusik Dresden. Festschrift, Strube-Verlag*, München 1999, 66 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Aus Anlass des fünfzigsten Gründungsjubiläums wird hier vornehmlich aus Zeitzeugenperspektive die Hochschulgeschichte rekonstruiert: u.a. zum kommunalpolitischen Umfeld (Christoph Albrecht), zur zeitgenössischen (Christfried Brödel) und Populärmusik (André Engelbrecht). Christoph Wetzel liefert einen umfanglicheren zeitgeschichtlichen Abriss und Hans Berhard Hoch Zeitzeugenerinnerungen.

Gervink, Manuel (Hg.): *Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden 1856–2006*, Sandstein Verlag, Dresden 2005, 119 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Anlässlich des 150jährigen Jubiläums der Hochschule für Musik „Carl Maria von Weber“ legen Mitarbeiter des Instituts für Musikwissenschaften eine Festschrift vor, in der die Geschichte der Hochschule rekonstruiert wird. Im hiesigen Kontext interessiert vor allem die Zeit nach 1945: Der Hrsg. schreibt zum Neubeginn nach 1945 und zur DDR-Zeit, Jörn Peter Hiekel zur Hochschulgeschichte nach 1989.

Schröter, Ursula / Renate Ullrich / Rainer Ferchland: *Patriarchat in der DDR. Nachträgliche Entdeckungen in DFD-Dokumenten, DEFA-Dokumentarfilmen und soziologischen Befragungen* (Rosa-Luxemburg-Stiftung Texte Bd. 65), Karl Dietz Verlag, Berlin 2009, 186 S. € 14,90. Volltext unter: [http://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/Texte\\_65.pdf](http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Texte_65.pdf)

Im hiesigen Kontext ist insbesondere eine der drei enthaltenen Studien von Interesse: „Von der Endzeit- zur Umbruchsituation. Gender. Aspekte 1987/88 und 1990 in der DDR“ (Rainer Ferchland). In dieser werden die Ergebnisse von vier geschlechtsbezogenen soziologischen Untersuchungen in der DDR vorgestellt.

Hundt, Walter: *Ende des „Brandenburgischen entwicklungspolitischen Experiments“? (Die Entwicklung von Dezember 2001 bis Mitte 2002)* (Brandenburgische Entwicklungspolitische Hefte H. 41), Potsdam 2002, 64 S. Bezug bei: Walter Hundt, Uhlandstr. 15, 14547 Beelitz/OT Fichtenwalde.

Rekonstruiert werden die Entwicklungen, die zur Auflösung des „Brandenburgisches Entwicklungspolitisches Institut“ (BEPI) im Jahr 2001 führten. Konzipiert ist das Heft als Fortsetzung der Publikation: Walter Hundt: 10 Jahre Brandenburgisches Entwicklungspolitisches Institut – 10 Jahre Entwicklungszusammenarbeit im Lande Brandenburg. Persönliche Reminiszenzen (Brandenburgische Entwicklungspolitische Hefte 39/40), Brandenburgisches Entwicklungspolitisches Institut, Potsdam 2001.

Crome, Erhard / Lutz Kleinwächter (Hg.): *Neues Denken in der DDR. Konzepte zur Sicherheit in Europa in den 1980er Jahren* (Potsdamer Textbücher Bd. 25). WeltTrends, Potsdam 2014, 258 S. € 19,90. Bezug bei: WeltTrends, MedienHaus Babelsberg, August-Bebel-Straße 26-52, 14482 Potsdam

Im hiesigen Kontext interessieren die folgenden Beiträge: „Neues Denken in der außen- und sicherheitspolitischen Forschung der DDR (1980–1990). Das Institut für Internationale Beziehungen“ (Wolfgang Kubiczek), „Neues sicherheitspolitisches Denken in der DDR (1980–1990). Das Institut für Internationale Politik und Wirtschaft“ (Wolfgang Schwarz) und „Paradigmenwechsel im philosophischen Denken über Frieden, Krieg und Streitkräfte in der DDR“ (Wolfgang Scheler).

Schreiber, Wilfried: *Als Offizier und Wissenschaftler der NVA im deutsch-deutschen sicherheitspolitischen Dialog. Ein Zeitzeugenbericht* (DSS-Arbeitspapiere H. 75/2005), Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik, Dresden 2005, 128 S.; auch unter <http://www.sicherheitspolitik-dss.de/ap/ap075000.pdf>

Schreiber lehrte 1975-1978 an der Offiziershochschule der Luftstreitkräfte/Luftverteidigung „Franz Mehring“ Kamenz und von 1978-1990 an der Militärpolitischen Hochschule „Wilhelm Pieck“ Berlin. Er legt hier seine Erinnerungen an die Beteiligung am deutsch-deutschen sicherheitspolitischen Dialog von 1986 bis 1990 vor.

Scala, Stephen J.: *Understanding the class enemy. Foreign policy expertise in East Germany*, Dissertation, Faculty of the Graduate School, University of Maryland, Maryland 2009, 613 S., Volltext unter [http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/9948/Scala\\_umd\\_0117E\\_10909.pdf](http://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/9948/Scala_umd_0117E_10909.pdf)

Geschichte der Entwicklung und Institutionalisierung des wissenschaftlichen außenpolitischen Denkens in der SBZ/DDR.

Wiegmann, Ulrich: *Agenten – Patrioten – Westaufklärer. Staatssicherheit und Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR*, Metropol Verlag, Berlin 2015, 397 S. € 24,-. Im Buchhandel.

Die Berliner Zentrale der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) beschäftigte Mitte der 1980 Jahre fast 800 Mitarbeiter/innen. Eine Überprüfung von etwa 700 Beschäftigten durch die Behörde des BStU zeigte, dass rund 100 von ihnen für die Stasi als Inoffizielle Mitarbeiter/innen tätig waren. Mehr als die Hälfte wurde während ihrer Anstellung in der pädagogischen Großforschungseinrichtung verpflichtet. Anhand von IM-Akten werden hier ihre Rekrutierung, ihre Aufgaben und sowie ihr Verhalten während des Reformversuchs der Akademie 1990 rekonstruiert.

Wilhelms-Breunig, Paula Charlotte: *Erziehungskonzepte der Krippeneinrichtung der DDR. Eine vergleichende Analyse unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses von Selbständigkeit und pädagogischer Anleitung*, Dissertation, Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 240 S.; Volltext unter [oops.uni-oldenburg.de/1954/1/wilzer13.pdf](https://oops.uni-oldenburg.de/1954/1/wilzer13.pdf)

Im hiesigen Kontext interessiert vor allem die Diskussion und die Aufbereitung des entwicklungstheoretischen Ansatzes von Eva Schmidt-Kolmer.

Niebsch, Gerda / Christa Grosch / Ursula Boßdorf / Gisela Graehn-Baumann: *Gesundheit, Entwicklung und Erziehung in der frühen Kindheit. Wissenschaft und Praxis der Kinderbetreuung in der DDR. Der Anteil Eva-Schmidt-Kolmers an der Konzipierung und Realisierung* (Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven Bd. 2), Peter Lang, Frankfurt a.M. 2007, 187 S. € 46,95. Im Buchhandel.

Aus Zeitzeugenperspektive resümieren die Autorinnen die wissenschaftliche und praktische Arbeit zur Gestaltung des Lebens der Kinder in den Kindereinrichtungen der DDR. Insbesondere im Anhang wird auf Leben und wissenschaftliche Arbeit von Eva Schmidt-Kolmers eingegangen, welche nicht zuletzt als Gründerin des Instituts für Hygiene des Kinder- und Jugendalters in Greifswald die Kinderbetreuung in DDR wesentlich mitbestimmte. Dokumentiert werden zudem drei Texte Kolmers.

Tschentschel, Jana (Bearb.): ***Kindergarten in der DDR. Bildungs- und Erziehungsziele; pädagogische Aus- und Weiterbildung; Gestaltung von Kindertagesstätten*** (Bibliotheksbrief 2015/07). Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv, Bibliothek, Berlin 2015, 8 S. Bezug bei: Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv, Bibliothek, Finckensteinallee 63, 12205 Berlin; Volltext unter [https://www.w.bundesarchiv.de/exlibris/aleph/a22\\_3/apache\\_media/BB201507.pdf](https://www.w.bundesarchiv.de/exlibris/aleph/a22_3/apache_media/BB201507.pdf)

Die Bibliografie verzeichnet Primär- und Sekundärliteratur zum Themenbereich „Kindergarten in der DDR“ incl. dessen wissenschaftlicher Grundlagen.

Drewelow, Horst: ***Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung der DDR*** (Arbeitsberichte Folge 68/90), Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis, Bremen 1990, 74 S.

Der hier dokumentierte Vortrag von Horst Drewelow, von 1970-1991 Professor für Didaktik an der Universität Rostock, wurde im September 1989 am Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis Bremen gehalten.

Einsiedler, Wolfgang: ***Geschichte der Grundschulpädagogik. Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR***, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2015, 351 S. € 24,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Kapitel zur Pädagogik und Unterstufendidaktik in der DDR, die sich auch der konkreten schulpraktischen Lehrerausbildung widmen.

Busch, Friedrich W. / Beate Rüter / Peter-Paul Straube: ***Der Erziehungsauftrag der Universitäten und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik. Eine bildungssoziologische Untersuchung. Teilprojekt 1. Herleitung, Einführung und Kritik des universitären Erziehungsauftrages in der SBZ/DDR***, Universität Oldenburg, Oldenburg 1992, 133 S.

Geleitet von der Frage, was universitäre Bildung in der DDR war, werden die historischen und bildungstheoretischen Wurzeln dargestellt, aus denen die Konzeption des sozialistischen Erziehungsauftrags entwickelt und wie dieser Erziehungsauftrag in der universitären Entwicklung wirksam wurde. Beleuchtet werden dabei die Einführung und Institutionalisierung eines Erziehungsauftrags an den Hochschulen in der DDR zwischen 1945 bis 1951/52 und die sozialistische Konzeption des DDR-Hochschulwesens.

Dany, Sigrid: ***Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*** (Bildung – Hochschule – Innovation Bd. 4), LIT Verlag, Berlin 2007. 235 S. € 23,90. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessiert vor allem das Kapitel zur Hochschulpädagogik in der DDR. Dieses steht im Rahmen einer Rekonstruktion der Entwicklungslinien von Hochschulpädagogik und Hochschuldidaktik in Deutschland.

Wenzel, Klaus-Peter: *Die Wiedergeburt der Franckeschen Stiftungen zu Halle (Saale). Ergebnis einer west-/ostdeutschen Gemeinschaftsarbeit 1992–2000*, Cornelius Projekte-Verlag, Halle 2012, 119 S. € 24,50. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessiert neben der Beschreibung der Wiederaufbauphase nach 1990 vor allem der Abschnitt „Franckesche Stiftungen – Pädagogisches Institut der Universität Halle (1946–1991).

Maier, Harry: *Wirtschaftswissenschaften in der DDR auf dem Prüfstand – die Innenseite der Außenseite* (Wirtschaftswissenschaftliche Diskussionsbeiträge Nr. 5), Bildungswissenschaftliche Hochschule Flensburg Universität, Flensburg 1996, 31 S.

Stark autobiografisch gefärbt wird hier eine sehr kursorische Reflexion zur Geschichte der Wirtschaftswissenschaften in der DDR vorgelegt. Der Wirtschaftswissenschaftler Harry Maier (1934–2010) gehörte seit 1958 dem Zentralinstitut für Wirtschaftswissenschaften der Akademie der Wissenschaften der DDR an, wurde in den 1970er Jahren dessen stellvertretender Direktor und später stellvertretender Direktor des Instituts für Theorie, Organisation und Geschichte der Wissenschaft der Akademie der Wissenschaften. 1986 kehrte er von einer Reise in die Bundesrepublik nicht in die DDR zurück.

Krause, Günter / Christa Luft / Klaus Steinitz (Hg.): *Wirtschaftstheorie in zwei Gesellschaftssystemen Deutschlands. Erfahrungen – Defizite – Herausforderungen* (Rosa-Luxemburg-Stiftung Texte Bd. 74), Karl Dietz Verlag, Berlin 2012, 203 S. € 14,90. Im Buchhandel. Volltext unter: [http://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/Publ-Texte/Texte\\_74.pdf](http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Publ-Texte/Texte_74.pdf)

Im hiesigen Kontext interessieren vor allen die folgenden Beiträge „Wirtschaftstheorie in der DDR – eine Frage und vier Thesen“ (Günter Krause), „Das Spannungsfeld von ökonomischer Forschung und Politik in der DDR und ein Vergleich mit der Bundesrepublik“ (Klaus Steinitz), „Drei Fragen zu Unterschieden zwischen ökonomischen Theorien in der DDR und in der Bundesrepublik“ (Harry Nick), „Die Kapitalismusforschung in der DDR. Ent- und Abwicklung“ (Reinhold Kowalski), „41 Jahre Hochschule für Ökonomie Berlin. Eine Bilanz“ (Walter Kupferschmidt), „Wirtschaftsstudium in der Bundesrepublik und der DDR. Ähnlichkeiten und Unterschiede“ (Klaus Müller), „Reflexionen zu Lehre und Studium der Wirtschaftswissenschaften an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1951–1991“ (Peter Thal), „Wirtschaftswissenschaftliche Lehre und Forschung zwischen Ost und West. Ein persönliches Statement 20 Jahre ‚danach‘“ (Norbert Peche)

Nick, Harry: *Ökonomiedebatten in der DDR*, GNN Verlag, Schkeuditz 2011, 109 S. € 9,-. Im Buchhandel.

Der Wirtschaftswissenschaftler Harry Nick (1932–2014) reflektiert die Debatten der DDR-Ökonomen, die den Großteil der wirtschaftlichen Probleme des sozialistischen Staates bestrafen. Er studierte von 1951 bis 1954 Industrieökonomik an der Hochschule für Planökonomie in Berlin-Karlshorst. Anschließend arbeitete Nick bis 1962 am dortigen Institut für politische Ökonomie im Fachgebiet Politische Ökonomie des Sozialismus. 1962 wurde er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED und 1967 zum ordentlichen Professor für Politische Ökonomie berufen. Bis 1990 war er dort Leiter des Forschungsbereichs „Ökonomische und soziale Probleme des wissenschaftlich-technischen Fortschritts“ am Institut für Politische Ökonomie.

Geilfuss, Jürgen: *Eigentum und Leistung in der sozialistischen Wirtschaftstheorie, insbesondere in der früheren DDR. Ein Beitrag zur Transformationsfor-*

**schung** (Frankfurter Abhandlungen zu den gesamten Staatswissenschaften Bd. 11), Haag + Herchen, Frankfurt a.M. 2010, 365 S. € 39.80. Im Buchhandel.

Zur Rekonstruktion der Kategorien „Eigentum“ und „Leistung“ in der sozialistischen Wirtschaftstheorie erfolgt eine Auseinandersetzung mit den wirtschaftstheoretischen, durchaus ordnungspolitisch orientierten Schriften von DDR-Autoren, die – soweit vorhanden – auch ihren Publikationen nach 1989 gegenübergestellt werden. Die daran anschließende Frage nach der Tauglichkeit dieses Wissens für adäquate wirtschaftspolitische und betriebswirtschaftliche Entscheidungen wird auch auf Basis von 24 Zeitzeugeninterviews beantwortet, von denen hier 22 dokumentiert werden.

Interessengemeinschaft Geschichte der Handelshochschule Leipzig (Hg.): [**Homepage zur Geschichte der Handelshochschule Leipzig**], Leipzig o.J., URL <http://www.igghhl.de/index.php> (23.12.2015).

Die Homepage enthält Informationen mit ergänzenden Dateien u.a. zu den Themen: Die Signets der Handelshochschule Leipzig; Chronik des Wissenschaftsbereichs Handelsgeographie; Zur Entwicklung der Ökonomik des Produktionsmittelhandels; Die Rektoren der Handelshochschule Leipzig; Zum 50. Gründungsjubiläum der Hochschule für Binnenhandel Leipzig; In Merkurs Haus zu Gast; Findbuch des Bestandes „Interessengemeinschaft Geschichte der Handelshochschule Leipzig e.V.“ im Sächsischen Wirtschaftsarchiv; Faktenskizze zur Ausbildung von Diplom-Handelslehrern in der DDR; Verzeichnis der in der Wissenschaftlichen Zeitschrift der Handelshochschule Leipzig zwischen 1974 und 1992 erschienenen Artikel. Das letzte online stehende Protokoll der Jahreshauptversammlung des herausgebenden Vereins stammt von 2011/2012.

Stolleis, Michael: **Geschichte des öffentlichen Rechts in Deutschland**. Bd. 4: **Staats- und Verwaltungsrechtswissenschaft in West und Ost 1945–1990**, Verlag C.H. Beck, München 2012, 720 S. € 68,-. Im Buchhandel.

Parallel werden die Entwicklung des öffentlichen Rechts in der BRD und in der DDR beschrieben. Im hiesigen Kontext interessieren vor allen die Kapitel zur DDR: „Sowjetische Besatzungszone und erste Jahre der DDR“ (hier insbesondere Darstellung der universitären und außeruniversitären Einrichtungen), „Babelsberg und die Folgen“, die „Darstellung der Völkerrechtswissenschaft in der DDR“ sowie „Staats- und Verwaltungsrecht der DDR im Übergang von Ulbricht zu Honecker“ (hier insbesondere die Abschnitte zur Rechtswissenschaft im sozialistischen Bildungssystem, zu den Rahmenbedingungen des wissenschaftlichen Arbeitens, zu den Universitäten und der Akademie für Staats- und Rechtswissenschaft in Potsdam).

Brentzel, Marianne: **Die Machtfrau. Hilde Benjamin 1902–1989**, Ch. Links Verlag, Berlin 1997, 398 S. € 24,-. Im Buchhandel.

In hiesigen Kontext interessiert vor allem das letzte Kapitel. Dieses setzt sich mit der Zeit nach Benjamins Ablösung als Justizministerin 1967 auseinander, in der sie – vornehmlich aus repräsentativen Gründen – als Professorin an der Akademie für Staats- und Rechtswissenschaften in Potsdam-Babelsberg wirkte.

Hultsch, Steffen: **Zwischen Putschisten und Medizinmännern. Meine Jahre in Guinea-Bissau als Wissenschaftler im Auftrag der DDR 1979 bis 1981**, edition bononi, Berlin 2015, 226 S. € 14,-. Im Buchhandel.

Hultsch arbeitete nach dem Jurastudium 1969-1979 als Wissenschaftlicher Assistent und Oberassistent am Lehrstuhl für Arbeitsrecht an der Akademie für Staat und Recht in Potsdam. 1979-1981 war er im Auftrag der DDR-Regierung in Guinea-Bissau, um dort eine

Rechtsschule mit aufzubauen, als Professor Studenten auszubilden und den Justizminister der Republik zu beraten. Zwischen 1983 und 1991 lehrte er Arbeitsrecht an der Akademie für Staats- und Rechtswissenschaften Potsdam. Seit 1990 arbeitet er als Rechtsanwalt und war u.a. Bundestagsabgeordneter für die Linke.

Müller, Cora: ***Die Überleitung des juristischen Personals der Humboldt-Universität zu Berlin***, Shaker Verlag, Aachen 2000, 314 S. € 43,-. Im Buchhandel.

Die Untersuchung des Überleitungsmodells des Einigungsvertrags und seiner Wirkungen für das juristische Personal an der Humboldt-Universität zu Berlin wird kontextualisiert durch Betrachtungen zum Elitenwechsel nach 1945, zur Rechtswissenschaft in der DDR sowie die internen Selbsterneuerungsversuche und die anschließende externe Überprüfung.

Schurich, Frank-Rainer / Ingo Wirth (Hg.): ***Die Kriminalistik an den Universitäten der DDR*** (Schriftenreihe Polizei Bd. 4), Verlag Dr. Köster, Berlin 2015, 456 S. € 29,80. Im Buchhandel.

Rekonstruiert wird die Geschichte der Kriminalistik an der Berliner Universität, die Anfang der 1990er Jahre mit dem Senatsbeschluss zur Abwicklung der Sektion Kriminalistik ihr Ende fand. Beleuchtet werden zudem die Kriminalistik an den Universitäten Halle-Wittenberg und Leipzig, die Kriminalistik in der Sowjetunion und deren Rezeption in der DDR sowie die Schriftenreihe „Kriminalistik und forensische Wissenschaften“. Im Anhang findet sich ein Verzeichnis der Habilitationsschriften, Dissertationen und kriminalistischen Diplomarbeiten, die größtenteils an der Humboldt-Universität zu Berlin verteidigt worden waren.

Nitz, Bernhard / Hans-Dietrich Schultz / Marlies Schulz (Hg.): ***1810–2010: 200 Jahre Geographie in Berlin an der Universität zu Berlin (ab 1810), Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin (ab 1828), Universität Berlin (ab 1946), Humboldt-Universität zu Berlin (ab 1949)*** (Berliner Geographische Arbeiten H. 115), Geographisches Institut der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2011, 349 S. € 18,-. Im Buchhandel oder per eMail: [berliner.geographische.arbeiten@ge.o.hu-berlin.de](mailto:berliner.geographische.arbeiten@ge.o.hu-berlin.de)

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem drei Aufsätze: „Zur Geschichte der Geographie an der Humboldt-Universität zu Berlin zwischen 1945 und 1990. Von einem Zeitzeugen berichtet und kommentiert“ (Bernhard Nitz), „Erneuerung mit Stolz und Bedauern. Umstrukturierung der Geographie an der Humboldt-Universität zu Berlin von 1989 bis 1994“ (Marlies Schulz) und „Entwicklungen des Geographischen Instituts seit 1993“ (Elmar Kulte/Wilfried Endlicher)

Ehrmann, Werner / Manfred Wendisch (Hg.): ***Geophysics and Meteorology at the University of Leipzig. On the Occasion of the 100th Anniversary of the Foundation of the Geophysical Institute in 1913***, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2013, 111 S. € 29,-. Im Buchhandel.

Colé, Eve: ***Studentenjahre in der DDR. Jugendroman***, Public Book Media Verlag, Frankfurt a.M./Weimar/London/New York 2015, 401 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Autobiografisch inspiriert durch ein Studium an Ingenieurschule für Gartenbau in Werder an der Havel schildert der Roman das Studentenleben in den 1970er Jahren.

**IPK-Journal 11 (2002) – Sonderheft, April 2002**, Leibniz-Institut für Pflanzen-genetik und Kulturpflanzenforschung 2002, 16 S. Bezug bei: Leibniz-Institut für Pflanzen-genetik und Kulturpflanzenforschung (IPK), OT Gatersleben, Correns-straße 3, 06466 Stadt Seeland

Hans Stubbe (1902-1989) war von 1945 bis 1969 Gründungsdirektor des Instituts für Kulturpflanzenforschung in Gatersleben, das als Akademieinstitut zur Akademie der Wissenschaften der DDR gehörte. Zudem war Stubbe von 1946 bis 1967 Professor und Direktor des Instituts für Genetik an der Universität Halle-Wittenberg sowie von 1951 bis 1967 erster Präsident der Deutschen Akademie der Landwirtschaftswissenschaften in Berlin. Aus Anlass seines 100. Geburtstag fand 2002 am Leibniz-Institut für Pflanzengenetik und Kulturpflanzenforschung eine Festveranstaltung statt, deren Vorträge hier dokumentiert werden: „Begrüßung“ (Ulrich Wobos), „Gedanken zum 100. Geburtstag von Hans Stubbe“ (Helmut Böhme). Zudem sind die auf Stubbe bezogenen Passagen der Grußworte an die Teilnehmer der 6. Gatersleben Research Conference enthalten (Ingo Schubert).

Azar, Julian: **Geschichte der IDT Biologika GmbH. Entwicklung und wissenschaftliche Leistungen 1921-1990**, IDT, Dessau 2008, 424 S. Bezug bei: IDT Biologika, PSF 40 02 14, 06861 Dessau-Roßlau.

Das Impfstoffwerk Dessau-Tornau war als Forschungs- und Produktionsstätte eines der großen pharmakologischen Institute der DDR.

Schlüter, Hartmut: **Staatliches Institut für Epizootiologie und Tierseuchenbekämpfung in Wusterhausen (SIFET)** (Veterinärwesen und Tiermedizin im Sozialismus Bd. 4), Verlag für Wissenschafts- und Regionalgeschichte Dr. Michael Engel, Berlin 2000, 155 S. € 10,-. Bezug bei: Verlag für Wissenschafts- und Regionalgeschichte, Kaiserdamm 102, 14057 Berlin.

1982 kam es durch einen Ministerratsbeschluss zur Bildung des Staatlichen Institutes für Epizootiologie und Tierseuchenbekämpfung (SIFET) beim Ministerium für Land-, Forst- und Nahrungsgüterwirtschaft der DDR. 1985 nahm es seine Arbeit auf. Es wurde Anfang der 1990er Jahre in die Bundesforschungsanstalt für Viruskrankheiten der Tiere, dem heutigen Friedrich-Loeffler-Institut (FLI), überführt. Der Standort Wusterhausen wurde zum Jahresende 2013 geschlossen, das Institut setzt seine Arbeit am Hauptsitz des FLI auf der Insel Riems fort.

Ewert, Günter/Ralf Ewert (Hg.): **Gerhardt Katsch. Greifswalder Tagebuchaufzeichnungen 1914 und 1949. Biografische Skizzen**, Sardellus Verlag, Greifswald 2008, € 14,90. Im Buchhandel.

Gerhard Katsch (1887-1961) war Internist und Professor an der Universität Greifswald.

Wauer, Britta / Sissi Huetlin (Buch/Regie): **Die Rapoport. Unsere drei Leben**, Dokumentarfilm, DVD, 58 min., Ziegler Film, Berlin 2004. € 10,-. Bezug bei: Britzka Film, Rosa-Luxemburg-Str. 30, 10178 Berlin.

In diesem Dokumentarfilm blicken die über 90-jährigen Eheleute Ingeborg und Samuel Mitja Rapoport auf ihr Leben zurück. Der Film gewann 2003 den Grimme-Preis. Die 1912 geborene Ärztin Ingeborg Rapoport trug wesentlich zur Etablierung des Fachgebiets Neugeborenenheilkunde in der DDR bei und hatte den ersten Lehrstuhl für Neonatologie an der Kinderklinik der Charité inne. Samuel Mitja Rapoport (1912-2004) lehrte von 1952-1978 als Professor für Biochemie an der Humboldt-Universität zu Berlin und leitete dort das Institut für Biologische und Physiologische Chemie.

Binus, Werner / Rita Gürtler / Herbert Hörz / Gisela Jacobasch / Burkhard Schneeweiß / Claus Wagenknecht: **Medizin – eine Biowissenschaft. Zum 100. Geburtstag des Forscherehepaares Ingeborg und Mitja Rapoport** (Pankower Vorträge H. 174), Helle Panke – Rosa-Luxemburg-Stiftung Berlin, Berlin 2013, 44 S. € 3,-. Bezug bei: Helle Panke – Rosa-Luxemburg-Stiftung Berlin, Kopenhagener Straße 76, 10437 Berlin.

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Medizinische Fakultät, Der Dekan (Hg.): **Universitätsklinikum Magdeburg aktuell. Sonderausgabe 2004. 50 Jahre Hochschulmedizin in Magdeburg**, Magdeburg 2004. 20 S. Volltext unter: [http://www.med.uni-magdeburg.de/unimagdeburg\\_mm/Downloads/Informationsmaterial/uniklinikum\\_aktuell\\_2004\\_sonderausgabe-p-30002.pdf](http://www.med.uni-magdeburg.de/unimagdeburg_mm/Downloads/Informationsmaterial/uniklinikum_aktuell_2004_sonderausgabe-p-30002.pdf)

Zschaber, Brigitte / Knut Köhler / Martin Kandzia (Red.): **Erinnerungen sächsischer Ärzte 1949–1989**, Sächsische Landesärztekammer, Dresden 2015, 223 S. € 8,-. Bezug bei: Sächsische Landesärztekammer, Schützenhöhe 16, 01099 Dresden.

Aus Anlass des 25. Jubiläums der Friedlichen Revolution werden hier biografische Texte sächsischer Ärzte zu Erfahrungen, prägenden Ereignissen und beruflicher Tätigkeit in der DDR vereint. Diese kurzen Erfahrungsberichte berühren auch hochschulische und wissenschaftliche Kontexte, etwa Erinnerungen an das vorklinische Studium in Berlin, die Tätigkeit am Pathologischen Institut des Bezirkskrankenhauses Aue oder die politischen Umbrüche 1989/90 an der Universität Leipzig und der Medizinischen Akademie Dresden.

Wagner, Armin / Holger Steinberg: **Neurologie an der Universität Leipzig. Beiträge zur Entwicklung des klinischen Fachgebietes von 1880 bis 1985**, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2015, 566 S. € 49,-. Im Buchhandel.

Schwokowski, Christian: **Überliefertes, Erlebtes und Erkenntnisse. Reflexionen zur Chirurgie an der Universität Leipzig**, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2015, 364 S. € 33,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessiert vor allem die entlang von wissenschaftlichen Biografien erstellte Rekonstruktion der Chirurgie an der Universität Leipzig in der DDR.

Dehne, Peter / Silvio Witt / Christian Herkt / Janine Melcher: **Sichtweisen. Hochschule in der Region Hochschule Neubrandenburg**, Neubrandenburg o.J., 70 S. Bezug bei: Hochschule Neubrandenburg, Postfach 11 01 21, 17041 Neubrandenburg; Volltext unter [https://www.hs-nb.de/uploads/media/Sichtweisen\\_-\\_Hochschule\\_in\\_der\\_Region.pdf](https://www.hs-nb.de/uploads/media/Sichtweisen_-_Hochschule_in_der_Region.pdf)

Vorgestellt werden die Third-Mission-Aktivitäten der Hochschule Neubrandenburg in ihrer Sitzregion.

SPD-Landesverband Brandenburg / Wissenschaftsforum der Sozialdemokratie in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): **Welche Hochschulen braucht das Land? Wie die Zukunft der Brandenburger Wissenschaft aussehen soll** (=perspektive 21. Brandenburgische Hefte für Wissenschaft und Politik H. 53), Potsdam 2012, 90 S. Bezug bei: SPD Landesverband, Regine-Hilde-

brandt-Haus, Alleestraße 9, 14469 Potsdam; Volltext unter [http://www.perspektive21.de/fileadmin/user\\_upload/perspektive21\\_de/pdf/p21\\_heft\\_53.pdf](http://www.perspektive21.de/fileadmin/user_upload/perspektive21_de/pdf/p21_heft_53.pdf)

Der Themenschwerpunkt beleuchtet Fragen der Brandenburgischen Hochschulpolitik aus Sicht der dortigen sozialdemokratischen Akteure. Im hiesigen Kontext interessieren die folgenden Beiträge: „Die Weichen richtig stellen. Vier Thesen zur künftigen Wissenschaftspolitik in Brandenburg“ (Sabine Kunst), „Klein, aber nicht zu klein. Über die Frage, wie es mit Brandenburgs Hochschulen weiter gehen soll“ (Friedrich Buttler/Thomas Kralinski), „Mehr als ein Jungbrunnen. Was eine Hochschule für eine Region bedeutet“ (Andreas Friedrich), „Rot-Rot kann mehr. Wie die Hochschulpolitik auf die Überholspur kommen kann“ (Enrico Schicketanz), „Die Rückkehr des Bundes. Wie sich neues Engagement des Bundes in der Hochschul- und Bildungspolitik auf Brandenburg auswirken kann“ (Klaus Faber)

Fachhochschule Brandenburg: **1992–2012. 20 Jahre Fachhochschule Brandenburg. Partner für Lehre und Forschung, Fachkräftesicherung und Technologietransfer**, Brandenburg an der Havel o.J. [2012], nicht pag. Bezug bei: Fachhochschule Brandenburg, Postfach 2132, 14737 Brandenburg an der Havel.

Selbstdarstellung der Fachhochschule Brandenburg.

Paul, Saskia: **„stark sein im Geiste, klar in der Welt, fest im Dienste an unserem Volk“. Die Sächsische Akademie der Wissenschaften zu Leipzig von ihrer Reorganisation bis zur Akademieform (1945-1974)**, S. Hirzel Verlag, Stuttgart/Leipzig 2015, 460 S. € 64,-. Im Buchhandel.

Die Sächsische Akademie der Wissenschaften zu Leipzig wurde im Jahr 1948 nach dreijähriger Reorganisation wiedereröffnet. Als Regionalakademie und Gelehrtenengesellschaft sah sie sich im Kontext des sozialistischen Wissenschaftssystems einem erhöhten Legitimationsdruck ausgesetzt und musste Struktur und Organisationsform mehrfach den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen anpassen. Diese geschah insbesondere bei der Auflösung des Landes Sachsen 1952, als sie dem Ministerrat der DDR unterstellt wurde und durch die Erarbeitung einer neuen Satzung 1971.

Gumpel, Werner: **Workuta – Die Stadt der lebenden Toten. Ein Augenzeugenbericht**, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2015, 298 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Werner Gumpel wurde im Oktober 1950 als Mitglied des als „Belter-Gruppe“ bezeichneten losen Verbundes oppositioneller Studenten an der Universität Leipzig von einem Sowjetischen Militärtribunal zu 25 Jahren Zwangsarbeit verurteilt und nach Workuta deportiert. Er kehrte 1955 nach seiner Haftentlassung in die DDR zurück und floh 1956 in die Bundesrepublik.

John, Matthias: **Eine Strukturgeschichte der Universität Leipzig bzw. der Karl-Marx-Universität Leipzig (1945–1957/58)**, trafo Verlag, Berlin 2015, 281 S. € 39,80. Im Buchhandel.

Dokumentiert werden folgende Daten zu Rektoren, Dekanen, Prodekanen und Professoren Leipziger Universität in den Jahre 1945-1957/58: Akademische Titel, Berufungsgebiet, Auszeichnungen; Mitgliedschaft in nationalen und internationalen Wissenschaftsorganisationen; staatliche bzw. akademische Funktionen an der Leipziger Universität; staatliche bzw. akademische Funktionen außerhalb der Universität sowie Verweildauer als ordentlicher Professor an der jeweiligen Fakultät der Leipziger Universität. Diese Daten wurden auf Grundlage der Personal- und Vorlesungsverzeichnisse erhoben.

Triebel, Bertram: *Die Partei und die Hochschule. Eine Geschichte der SED an der Bergakademie Freiberg* (Freiberger Forschungen zur Wissenschafts- und Technikgeschichte Bd. 1), Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2015, 277 S. € 33,-. Im Buchhandel.

Fuchs, Jürgen: *Unter Nutzung der Angst. Die „leise Form“ des Terrors – Zersetzungsmaßnahmen der MfS* (BF informiert 2/1994). Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik, Abteilung Bildung und Forschung, Berlin 1994, 40 S.

Darstellung von Zersetzungsmaßnahmen des MfS anhand ausgewählter Operativer Vorgänge vornehmlich im Kontext eigener Erlebnisse an der Universität Jena und deren Umfeld.

Meinhold, Gottfried: *Der besondere Fall Jena. Die Universität im Umbruch 1989–1991* (Quellen und Beiträge zur Geschichte der Universität Jena Bd. 11), Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2014, 447 S. € 66,-. Im Buchhandel.

Die durch die Friedliche Revolution ausgelösten Veränderungen vollzogen sich an der Friedrich-Schiller-Universität zwischen 1989 und 1991 im Vergleich zu anderen ostdeutschen Hochschulen mit besonderer Dynamik, nicht zuletzt in Hinsicht auf die Demokratisierungsbemühungen sowie die Schließung bzw. Abwicklung ganzer Wissenschaftsbereiche und den damit verbundenen Personalabbau. Anhand von Fallbeschreibungen wird zudem die Zusammenarbeit von Universitätsangehörigen mit dem Ministerium für Staatssicherheit dargestellt. Ein umfangreicher Anhang dokumentiert wesentliche Zeugnisse aus den Jahren 1989 bis 1991.

Krah, Norbert: *Die Fach- und Ingenieurschule Schmalkalden. Ein geschichtlicher Abriss*, Stadt-Bild-Verlag, Leipzig 2002, 117 S. € 14,90. Bezug bei: Forschungs- & Bildungs-Fördergesellschaft, Haindorfer Siedlung 17, 98574 Schmalkalden.

Die aus Anlass des 100. Gründungsjubiläums der ursprünglichen Königlichen Fachschule vorgelegte Publikation rekonstruiert die Geschichte der Fach-, Ingenieur- und Fachhochschule Schmalkalden.

Bauer, Uta / Susanne Dähner: *Frauen machen Thüringen – Durchstarten in Wissenschaft und Forschung! Begleitstudie zum Kongress „Frauen machen Thüringen – Durchstarten in Wissenschaft und Forschung!“ dem zweiten Regionalkongress der Initiative „Frauen machen Neue Länder“ am 4. November 2013 in Jena*, hrsg. vom Bundesministerium des Inneren/Der Beauftragte des Bundesregierung für die Neuen Bundesländer, Berlin 2013, 46 S. Volltext unter: [https://www.beauftragte-neue-laender.de/BNL/Redaktion/DE/Downloads/Publicationen/studie\\_fmnl\\_2013\\_lang.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=5](https://www.beauftragte-neue-laender.de/BNL/Redaktion/DE/Downloads/Publicationen/studie_fmnl_2013_lang.pdf?__blob=publicationFile&v=5)

Unter Gleichstellungsgesichtspunkten werden die Situation von Frauen in der Wissenschaft im Freistaat Thüringen analysiert sowie Herausforderungen und Chancen am Beispiel erfolgreicher Wissenschaftskarrieren herausgearbeitet.

## Autorinnen & Autoren

**Karsten Altenschmidt** M.A., Kommunikationswissenschaftler, UNIAKTIV, Universität Duisburg-Essen, Service Learning Koordinator. eMail: karsten.altenschmidt@uni-due.de.

**Sindy Duong** M.A., Doktorandin, ehemals Projektmanagerin CHE Centrum für Hochschulentwicklung.

**Hansjörg Gaus**, Dr. rer. pol, Wirtschaftswissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität des Saarlandes, Centrum für Evaluation (CEval). eMail: h.gaus@ceval.de.

**Cort-Denis Hachmeister**, Dipl.-Psych., Projektmanager CHE Centrum für Hochschulentwicklung. eMail: cort-denis.hachmeister@che.de.

**Daniel Hechler** M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

**Justus Henke**, Mag. rer. soc. oec., Volkswirt, seit 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF). eMail: justus.henke@hof.uni-halle.de.

**Jürgen Heß**, Prof. Dr. agr., Leiter des Fachgebietes für Ökologischen Land- und Pflanzenbau, Universität Kassel. eMail: jh@uni-kassel.de.

**Knut Koschatzky**, Prof. Dr., Leiter des Competence Centre Politik – Wirtschaft – Innovation am Fraunhofer-Institut für System and Innovationsforschung ISI in Karlsruhe und Professor für Wirtschaftsgeographie an der Leibniz Universität Hannover am Institut für Wirtschafts- und Kulturgeographie. eMail: knut.koschatzky@isi.fraunhofer.de.

**Henning Kroll**, Dr., Projektleiter am Competence Centre Politik – Wirtschaft – Innovation des Fraunhofer-Instituts für System and Innovationsforschung ISI in Karlsruhe. eMail: henning.kroll@isi.fraunhofer.de.

**Katharina Mangold**, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim. eMail: mangold k@uni-hildesheim.de

**Jörg Miller**, Dipl. Päd., UNIAKTIV, Universität Duisburg-Essen, Programmleitung CONNECT. eMail: joerg.miller@uni-due.de.

**Peer Pasternack**, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

**Heinke Röbbken**, Prof. Dr., Professur für Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. eMail: heinke.roebken@uni-oldenburg.de

**Isabel Roessler**, Dipl. Soz.-Wiss., Projektmanagerin CHE Centrum für Hochschulentwicklung. eMail: isabel.roessler@che.de.

**Sarah Schmid** M.A., seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), eMail: sarah.schmid@hof.uni-halle.de.

**Uwe Schneidewind**, Prof. Dr. oec., Wirtschaftswissenschaftler, Präsident des Wuppertal Institutes für Klima, Energie, Umwelt. eMail: uwe.schneidewind@wupperinst.org.

**Christina Scholz**, Dr. phil., Literaturwissenschaftlerin, Projektmanagerin CHE – Centrum für Hochschulentwicklung. eMail: christina.scholz@che.de.

**Torben Schubert**, Prof. Dr., Projektleiter am Competence Centre Politik – Wirtschaft – Innovation des Fraunhofer-Instituts für System and Innovationsforschung ISI in Karlsruhe und Associate Professor am Center for Innovation, Research and Competence in the Learning Economy (CIRCLE) an der Lund University. eMail: torben.schubert@isi.fraunhofer.de.

**Marcel Schütz** M.A., Promotionsstipendiat des Landes Niedersachsen, Programm „Kulturen der Partizipation“, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Lehrbeauftragter der Northern Business School Hamburg und Universität Bielefeld. eMail: marcel.schuetz@uni-oldenburg.de

**Manfred Szerencsits**, Dr. agr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet für Ökologischen Land- und Pflanzenbau. eMail: szerencsits@uni-kassel.de.

**Birge Wolf**, Dipl. Ing agr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet für Ökologischen Land- und Pflanzenbau, Universität Kassel. eMail: birge.wolf@uni-kassel.de.

**Grit Würmseer**, Dr. phil., Soziologin, Hochschulforscherin und -managerin, Geschäftsleitung, FOM Hochschule für Oekonomie & Management, Hochschulzentrum Mannheim. eMail: grit.wuermseer@fom.de.

## Lieferbare Themenhefte

Marion Kamphans / Sigrid Metz-Göckel / Margret Bülow-Schramm (Hg.): *Tabus und Tabuverletzungen an Hochschulen* (2015, 214 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hrsg.): *Ein Vierteljahrhundert später. Zur politischen Geschichte der DDR-Wissenschaft* (2015, 185 S.; € 17,50)

Susen Seidel / Franziska Wielepp (Hg.): *Diverses. Heterogenität an der Hochschule* (2014, 216 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld* (2014, 226 S.; € 17,50)

Jens Gillessen / Johannes Keil / Peer Pasternack (Hg.): *Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken* (2013, 198 S.; € 17,50)

Martin Winter / Carsten Würmann (Hg.): *Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg* (2012, 328 S.; € 17,50).

Karsten König / Rico Rokitte: *Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund* (2012, 210 S.; € 17,50)

Edith Braun / Katharina Kloke / Christian Schneijderberg (Hg.): *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung* (2011, 212 S.; € 17,50)

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)

Bestellungen unter: [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)

<http://www.die-hochschule.de>

**Schutzgebühren:** Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-. PrivatabonnementInnen € 19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

**Kündigungen:** Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgenden Jahrgang.

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere AbonnentInnen darauf 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 PrivatabonnementInnen-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	
.....	
eMail.....	
Ort, Datum	Unterschrift

Einzusenden an:  
Institut für Hochschulforschung, Vertrieb „die hochschule“,  
Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg, oder [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)

## HoF-Handreichungen

Online unter <http://www.hof.uni-halle.de/journal/handreichungen.htm>

Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation*, Halle-Wittenberg 2016, 109 S.

Martina Dömling / Peer Pasternack: *Studieren und bleiben. Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland*, Halle-Wittenberg 2015, 98 S.

Justus Henke / Romy Höhne / Peer Pasternack / Sebastian Schneider (2014): *Mission possible – Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel*, Halle-Wittenberg 2014, 118 S.

Jens Gillessen / Isabell Maue (Hg.): *Knowledge Europe. EU-Strukturfondsfinanzierung für wissenschaftliche Einrichtungen*, unt. Mitarb. v. Peer Pasternack und Bernhard von Wendland, Halle-Wittenberg 2014, 127 S.

Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Überregional basierte Regionalität. Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen. Kommentierte Thesen*, unt. Mitarb. v. Thomas Erdmenger, Jens Gillessen, Daniel Hechler, Justus Henke und Romy Höhne, Halle-Wittenberg 2014, 120 S.

Peer Pasternack / Johannes Keil: *Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur differenzierten Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik*, Halle-Wittenberg 2013, 107 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen für einen souveränen Umgang*, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung*, Halle-Wittenberg 2012, 99 S.

Peer Pasternack / Tim Hutschenreuter (Red.)

### HoF-Lieferungen

**Die Buchpublikationen des  
Instituts für Hochschulforschung  
Halle-Wittenberg (HoF)**

Halle-Wittenberg 2013, 88 S.

ISBN 978-3-937573-41-0

Bezug: [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de)

Auch unter [http://www.hof.uni-halle.de/dateien/01\\_hof\\_buecher\\_katalog\\_2013.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/dateien/01_hof_buecher_katalog_2013.pdf)



## Schriftenreihe „Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg“ 2007–2016

Peer Pasternack / Isabell Maue: *Die BFI-Policy-Arena in der Schweiz. Akteurskonstellation in der Bildungs-, Forschungs- und Innovationspolitik*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Tobias Kolasinski und Henning Schulze, BWV Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 327 S.

Peer Pasternack: *Die DDR-Gesellschaftswissenschaften post mortem: Ein Vierteljahrhundert Nachleben (1990–2015). Zwischenfazit und bibliografische Dokumentation*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, BWV Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 613 S.

Peer Pasternack: *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung*, unter Mitwirkung von Jens Gillessen, Daniel Hechler, Johannes Keil, Karsten König, Arne Schildberg, Christoph Schubert, Viola Strittmatter und Nurdin Thielemann, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 393 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Künstlerische Hochschulen in der DDR. 25 Jahre zeithistorische Aufklärung 1990–2015: Eine Auswertung mit bibliografischer Dokumentation*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 146 S.

Justus Henke / Peer Pasternack / Steffen Zierold (Hg.): *Schaltzentralen der Regionalentwicklung: Hochschulen in Schrumpfungsräumen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 330 S.

Peer Pasternack: *Akademische Medizin in der DDR. 25 Jahre Aufarbeitung 1990–2014*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2015, 274 S.

Roland Bloch / Monique Lathan / Alexander Mitterle / Doreen Trümpler / Carsten Würmann: *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*, Leipzig 2014, 274 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Wissensregion Sachsen-Anhalt. Hochschule, Bildung und Wissenschaft: Die Expertisen aus Wittenberg*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 225 S.

Johannes Keil: *Und der Zukunft zugewandt? Die Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin 1945-1989*, Leipzig 2014, 358 S.

Romy Hilbrich / Karin Hildebrandt / Robert Schuster (Hg.): *Aufwertung von Lehre oder Abwertung der Professur? Die Lehrprofessur im Spannungsfeld von Lehre, Forschung und Geschlecht*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 330 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Die Bildungs-IBA. Bildung als Ressource im demografischen Wandel: Die Internationale Bauausstellung „Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 504 S.

Reinhard Kreckel / Karin Zimmermann: *Hasard oder Laufbahn. Akademische Karrierestrukturen im internationalen Vergleich*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2014, 277 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Jenseits der Metropolen. Hochschulen in demografisch herausgeforderten Regionen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 571 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Traditionsbildung, Forschung und Arbeit am Image. Die ostdeutschen Hochschulen im Umgang mit ihrer Zeitgeschichte*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2013, 505 S.

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.

## HoF-Arbeitsberichte 2012–2016

Online unter: [http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof\\_arbeitsberichte.htm](http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm)

- 1'16: Peer Pasternack: *Konsolidierte Neuaufstellung. Forschung, Wissenstransfer und Nachwuchsförderung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 2011–2015*, 124 S.
- 3'15: Peggy Trautwein: *Lehrpersonal und Lehrqualität. Personalstruktur und Weiterbildungschancen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Thomas Berg, Sabine Gabriel, Peer Pasternack, Annika Rathmann und Claudia Wendt, 44 S.
- 2'15: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen*, 107 S.
- 1'15: Peggy Trautwein: *Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre. Ergebnisse der Studierendenbefragung 2013 an den Hochschulen Sachsen-Anhalts*, unter Mitarbeit von Jens Gillissen, Christoph Schubert, Peer Pasternack und Sebastian Bonk, 116 S.
- 4'13: Gunter Quaißer / Anke Burkhardt: *Beschäftigungsbedingungen als Gegenstand von Hochschulsteuerung. Studie im Auftrag der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung*, 89 S.
- 3'13: Jens Gillissen / Peer Pasternack: *Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt*, 127 S.
- 2'13: Thomas Erdmenger / Peer Pasternack: *Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt*, 99 S.
- 1'13: Sarah Schmid / Justus Henke / Peer Pasternack: *Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt*, 75 S.
- 7'12: Martin Winter / Annika Rathmann / Doreen Trümpler / Teresa Falkenhagen: *Entwicklungen im deutschen Studiensystem. Analysen zu Studienangebot, Studienplatzvergabe, Studienwerbung und Studienkapazität*, 177 S.
- 6'12: Karin Zimmermann: *Bericht zur Evaluation des „Professorinnenprogramm des Bundes und der Länder“*, 53 S.
- 5'12: Romy Höhne / Peer Pasternack / Steffen Zierold: *Ein Jahrzehnt Hochschule- und Region-Gutachten für den Aufbau Ost (2000-2010). Erträge einer Meta-Analyse*, 91 S.
- 4'12: Peer Pasternack (Hg.): *Hochschul- und Wissensgeschichte in zeithistorischer Perspektive. 15 Jahre zeitgeschichtliche Forschung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)*, 135 S.
- 3'12: Karsten König / Gesa Koglin / Jens Preische / Gunter Quaißer: *Transfer steuern – Eine Analyse wissenschaftspolitischer Instrumente in sechzehn Bundesländern*, 107 S.
- 2'12: Johannes Keil / Peer Pasternack / Nurdin Thielemann: *Männer und Frauen in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme*, 50 S.
- 1'12: Zierold, Steffen: *Stadtentwicklung durch geplante Kreativität? Kreativwirtschaftliche Entwicklung in ostdeutschen Stadtquartieren*, 63 S.

*Peer Pasternack / Isabell Maue*

## **Die BFI-Policy-Arena in der Schweiz**

Akteurskonstellation in der Bildungs-, Forschungs- und Innovationspolitik

Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 327 S.  
ISBN 978-3-8305-3619-2. € 25,-

Die Akteurskonstellationen im Schweizer Bildungs-, Forschungs- und Innovationssystem (BFI) sind komplex. Rund 160 Akteure lassen sich identifizieren, die an der Vermittlung zwischen internen BFI-Leistungsprozessen einerseits und externen Leistungsansprüchen an Hochschulbildung, Forschung und Innovation andererseits beteiligt sind. In Rechnung zu stellen sind bei den Vermittlungsprozessen vor allem der hohe Kompetenzverflechtungsgrad im kooperativen Föderalismus und der hohe Abstimmungsaufwand der BFI-Politikfindung. Verfahrensprägende Bedeutung hat die Konkurrenz zwischen dem Qualitätsprogramm der Wissenschaft und dem wissenschaftsbezogenen Relevanzprogramm der Politik incl. einer politischen Priorisierung des ökonomisch fokussierten Innovationsparadigmas. Die Herausarbeitung der Akteursanordnungen, der Interaktionen, Vermittlungsinstrumente und Policy-Prozesse sowie der Steuerungswirderstände und zentralen Konflikte liefert zugleich eine Einführung in die schweizerische BFI-Politik.



Anke Burkhardt / Sigrun Nickel (Hg.)

## Die Juniorprofessur

Neue und alte Qualifizierungswege im Vergleich

edition sigma, Baden-Baden 2015, 456 S.  
ISBN 978-3-8487-2339-3. € 34,90

Hat die 2002 mit Bundesförderung eingeführte Juniorprofessur die in sie gesetzten hohen Reformerwartungen erfüllt oder handelt es sich nur um alten Wein in neuen Schläuchen? Analysiert wird, welche Stärken und Schwächen dieser Weg zur Professur im Vergleich zu anderen Qualifizierungspfaden wie die Nachwuchsgruppenleitung, die Habilitation oder die Promotion plus Berufspraxis aufweist. Auf der Basis bundesweiter Befragungsergebnisse aus Sicht von aktuellen und ehemaligen Postdocs werden detaillierte Erkenntnisse gewonnen und daraus Handlungsvorschläge für Politik, Hochschulen und Postdocs abgeleitet.



Insgesamt zeigt sich, dass die Juniorprofessur zu einer Vielzahl erfolgreicher Karrieren geführt hat. Gleichzeitig wird aber auch Verbesserungsbedarf deutlich beispielsweise bei der Ausstattung der Stellen, der Arbeitsbelastung, der Planbarkeit des weiteren Berufsweges sowie der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Mit der Publikation wird eine Forschungslücke geschlossen. Sie bietet nicht nur einen Vergleich neuer und traditioneller Wege zur Professur, sondern stellt auch die aktuelle Perspektive von Nachwuchswissenschaftler(inne)n der retrospektiven Sicht von Professor(inn)en auf ihre wissenschaftliche Qualifizierung gegenüber. Die empirisch fundierten Erkenntnisse münden in zielgruppenspezifische Anregungen für die Reform der Postdoc-Phase.

Martina Dömling / Peer Pasternack

## Studieren und bleiben

Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland

Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2015, 98 S.  
ISBN 978-3-937573-49-6. € 10,-

Auch unter <http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/Handreichungen/HoF-Handreichungen7.pdf>

Die Anlässe für Integrationsaktivitäten sind seit langem an den Hochschulen anwesend: die internationalen Studierenden, deren Zahl seit einigen Jahren deutlich wächst. Rund zwei Drittel dieser Studierenden würden gerne in Deutschland bleiben und arbeiten. Tatsächlich verbleiben 25 Prozent. Bezogen auf die Beliebtheit bei internationalen Studierenden belegt Deutschland inzwischen in der EU hinter Großbritannien und Frankreich Platz 3. Während rund zwei Drittel von diesen Studierenden gerne in Deutschland bleiben und arbeiten würden, zeichnet sich in bestimmten Bereichen ein Fachkräftemangel ab. Einige dieser Nachwuchsprobleme könnten gelöst werden, wenn es gelänge, einen Teil dieser heutigen Studierenden für einen Verbleib nach dem Studienabschluss zu gewinnen.

In der Handreichung wird kompakt dargestellt, wer die internationalen Studierenden sind, welche Verbleibs- oder Abwanderungsgründe und welche Bedarfe sie hinsichtlich der Beschäftigungsorientierung haben. Ebenso wird beleuchtet, aus welchen Gründen und mit welchen Aktivitäten die Hochschulen am Verbleib internationaler StudienabsolventInnen mitwirken, aber auch welche Herausforderungen auf Hochschulebene bestehen. Schließlich interessieren die Herausforderungen in den Regionen, Bundesländern und bei den Beschäftigern sowie die Frage nach dem angemessenen Umgang mit Fremdenfeindlichkeit. Darauf aufbauend lassen sich auf vier Handlungsebenen – individuelle, Hochschul-, Regions- und Beschäftigerebene – Risikofaktoren für eine gelingende Integration in das Beschäftigungssystem identifizieren.



*Peer Pasternack / Isabell Maue*

## **Die DDR-Gesellschaftswissenschaften post mortem: Ein Vierteljahrhundert Nachleben (1990–2015)**

Zwischenfazit und Bibliografische Dokumentation

Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 613 S.  
ISBN 978-3-8305-3620-8. € 30,-

Die Gesellschaftswissenschaften fassten in der DDR die Geistes- und Sozialwissenschaften zusammen – als die Wissenschaften von der Gesellschaft, die nicht in idealistischer Tradition in die Wissenschaften von den Ideen und die Wissenschaften vom Handeln unterschieden werden sollten. Die ihnen zugehörigen Fächer haben seit 1990 zu einem beträchtlichen Teil ihre staatlich unterhaltenen Strukturen verloren. Zugleich aber entfalteten die DDR-Gesellschaftswissenschaften ein postmortales Nachleben: in Gestalt der Dokumentation ihrer Hinterlassenschaften und der Erfahrungen ihrer Protagonisten, der Sicherung von Datenbeständen sowie wissenschaftlicher Erkundungen durch Dritte. Daraus entstand ein Literaturgebirge von rund 1.700 selbstständigen Publikationen. Dieses wird hier im Überblick ausgewertet und, mit Annotationen versehen, bibliografisch dokumentiert.



*Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid*

## **Third Mission bilanzieren**

Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation

Institut für Hochschulforschung (HoF), Halle-Wittenberg 2016, 109 S.  
ISBN 978-3-937573-52-6. € 10,-

Auch unter <http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/HoF-Handreichungen8.pdf>

Im BMBF-Projekt zur Third Mission und ihrer Kommunikation (BeMission) ist eine Handreichung erstellt worden, die einerseits die Third Mission konzeptualisiert, andererseits ein Modell zu ihrer (regelmäßigen) Bilanzierung vorstellt. Zunächst werden die Unterscheidungskriterien erläutert, nach denen hochschulische Aktivitäten der Third Mission oder anderen Handlungsfeldern zuzuordnen sind. Darauf aufbauend wird das Modell einer Third-Mission-Bilanz entwickelt, dessen Leitgedanke es war, ein möglichst aufwandsarmes, d.h. nicht zusätzlich bürokratisierendes Berichterstattungsformat zu schaffen. Daher betrachten die AutorInnen auch Möglichkeiten der Datenkompilation und die bestehenden Voraussetzungen an Hochschulen. Das Ergebnis ist ein auf die meisten Hochschulkontexte anpassbares und mit jeder Datenmenge umsetzbares Modell aus vier aufeinander aufbauenden Modulen.

