



Robert D. Reisz  
Manfred Stock

**Wandel der  
Hochschulbildung in  
Deutschland und  
Professionalisierung**

Robert D. Reisz / Manfred Stock: **Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung** (HoF-Arbeitsbericht 6'2011). Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität. Halle-Wittenberg 2011. 45 S. ISSN 1436-3550.

Untersucht wird der Wandel der Hochschulbildung in Deutschland anhand von Verschiebungen des relativen Gewichtes der Studienfächer im Zeitraum von 1950 bis 2001. Dieser Wandel der Fächerstruktur nach dem Zweiten Weltkrieg wird im Zusammenhang der deutschen Hochschulgeschichte interpretiert. Mit dem Übergang zur modernen Universität wird die Hochschulbildung auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt. Diese Verwissenschaftlichung findet zunächst unter dem Dach der sich ausdifferenzierenden Philosophischen Fakultät statt. Damit ändert sich auch die Wissensgrundlage der bis dahin oberen Fakultäten der Universität zur Ausbildung der klassischen Professionen. Sie ruhen nun auch auf der Wissenschaft und den kognitiven Innovationen, die diese hervorbringt. Zugleich wird die Philosophische Fakultät mit ihren modernen Disziplinen zur Berufsfakultät zunächst der höheren Lehrämter. Dies setzte die Dynamik eines „Eigenausbaus“ des höheren Bildungssystems in Gang, in der sich unterschiedliche Expansionsbewegungen des höheren Schul- und des Hochschulbereiches gegenseitig bedingen. Nach dem Zweiten Weltkrieg dehnte sich die Akademisierung auch auf das bis dahin niedere Schulwesen und dessen Lehrämter aus. Ebenfalls setzte sich die bereits mit Gründung und Expansion der Technischen Hochschulen und der Handelshochschulen eingeleitete Entwicklung fort, mit der Studiengänge an Bedeutung gewannen, die – wie die klassischen Professionsfächer – auf berufliche Anwendungsfelder in anderen Bereichen der Gesellschaft, jenseits von Wissenschaft sowie von Bildung und Erziehung, zugeschnitten waren. Die Wissenschaft wird mehr und mehr als Grundlage einer Ausbildung für weitere Berufs- und Handlungsfelder in Anspruch genommen. Das relative Gewicht der Fächer dieser (neuen) Professionen nimmt zu. Dem entspricht ein Prozess der Professionalisierung, mit dem neue Kriterien und Standards der Angemessenheit des beruflichen Handelns institutionalisiert werden. Diese treffen in den Arbeitsorganisationen auf Resonanz.

The working paper investigates changes in enrollment ratios of higher education study programs in Germany between 1950 and 2001. It hereby relates the data to the historical development of higher education in Germany. The rise of the modern university has led to the foundation of higher education on scientific inquiry its cognitive innovations. Originating in the “lower” faculty of philosophy, this scientification paralleled a multiplication of disciplines and successively lead to an alteration of professional formation in the “upper” faculties. In the opposite direction the faculty of philosophy and its modern disciplines receive a more formational character through the institutionalization of teacher education within their realm. This self-triggered expansion of higher education is visible in overall growing student numbers, proportionally increasing enrollment rations for students in the modern disciplines, a growing number of lectures and teachers as well as a widening access in higher secondary education. After World War II this development expanded into primary education and likewise the scientification of primary school teachers. In tertiary education the growing importance of technical higher education institutions and commercial colleges led to a science-based education of mainly applied occupations that before had been absent from the scientific field. With ever increasing enrollment numbers and the growing weights of “new” professions among them, science enhances more and more the professionalization of large occupational fields and career paths. Finally new science-led standards and criteria influence job descriptions are well received in the organization of work.

# Inhalt

Verzeichnis der Übersichten.....	3
<b>I. Das Problem .....</b>	<b>4</b>
<b>II. Gegenpositionen .....</b>	<b>6</b>
<b>III. Wandel der akademischen Bildung in historischer Perspektive .....</b>	<b>9</b>
(a) Bedeutungsverlust der Fächer der klassischen Professionen und Aufstieg der Fächer der Philosophischen Fakultät mit dem Übergang zur modernen Universität – Eigenausbau des höheren Bildungssystems.....	9
(b) Zögerliche Institutionalisierung von ingenieur- und betriebswirtschaftlichen Studiengängen .....	11
(c) Zunehmendes Gewicht von Studienfächern der neuen Professionen nach dem Zweiten Weltkrieg .....	13
<b>IV. Wandel der Hochschulbildung im gesellschaftlichen Kontext –     theoretische Perspektiven.....</b>	<b>24</b>
(a) Autonomie der Hochschulbildung .....	24
(b) Rekursive Klassifizierungen – allgemein: Berufe .....	26
(c) Rekursive Klassifizierungen – Hochschulbildung und Beschäftigung: Professionen .....	29
Literatur .....	35
<b>Anhang .....</b>	<b>41</b>

## Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1:	Gewicht der Studienfächer 1950, 1975, 1990, 2002 (Anzahl und Anteil der Studierenden in den Fächern) - Hochschulen insgesamt .....	14
Übersicht 2:	Relatives Gewicht der Studienfächer 1950, 1975, 1990, 2002 - Hochschulen insgesamt .....	15
Übersicht 3:	Studierende an Universitäten und Fachhochschulen .....	18
Übersicht 4:	Relative Gewichte der Fächer der klassischen Professionen, der disziplinären Fächer und der Fächer der neuen Professionen .....	22

## I. Das Problem<sup>1</sup>

Fragt man nach Erklärungen für den Wandel der Hochschulbildung, so trifft man bislang so gut wie ausschließlich auf eine Position, nach der die Hochschulbildung sich auf Erfordernisse einzustellen habe, die in den anderen Bereichen der Gesellschaft sich ergäben, vor allem in der Wirtschaft. Es herrscht ein Erklärungsschema, das das Verhältnis zwischen dem Bereich der Bildung und den anderen gesellschaftlichen Bereichen in den Begriffen eines bildungsökonomischen Materialismus beschreibt. Jürgen Oelkers hat jüngst die vorherrschende Figur bündig zusammengefasst, die sich in Erklärungen zur Hochschulentwicklung in Deutschland findet:

„Fragt man nach der ‚Bedeutung‘ akademischer Ausbildungen, dann ist die Antwort so einhellig und unstrittig, dass es schon wieder verdächtig ist. Die Erzählung vom ‚rohstoffarmen Land‘, das nur mit Bildung und Wissenschaft überleben kann, bestimmt derart die Köpfe, dass niemand mehr nachzufragen wagt“ (Oelkers 2010: 1).

Ein Wandel der Hochschulbildung sei demnach eine Folge sich verändernder beruflicher Leistungsansprüche, die in der Wirtschaft entstünden, vor allem auf Grundlage der Entwicklung von Arbeitsteilung und Produktionstechnologie. Die bildungsökonomische Theorie des Qualifikationsbedarfs formuliert nach wie vor das herrschende Paradigma, dem Wissenschaft (Lenhardt/Stock 1997) wie Politik (Wingens/Weymann 1988, Lenhardt/Stock 2008) und Wirtschaft gleichermaßen folgen.<sup>2</sup>

Im Folgenden soll der Wandel der Hochschulbildung anhand von Verschiebungen des *relativen Gewichts von Studienfächern* untersucht werden. Die Darstellung konzentriert sich auf die Spanne von 1950 bis 2001, also etwa auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bis zur Einführung der gestuften Studienstruktur<sup>3</sup>, versucht aber den in dieser Zeitspanne sich abzeichnenden Wandel in den historischen Zusammenhang der deutschen Hochschulentwicklung zu stellen.

Die Befunde zur Verschiebung in der Fächerstruktur werden dabei in einer Perspektive interpretiert, die nicht den Prämissen des bildungsökonomischen Materialismus folgt. Um eine solche alternative Perspektive zunächst in groben Umrissen einzuführen, möchten wir in einem ersten Schritt (II.) drei unabhängig<sup>4</sup> voneinander entstandene Gegenentwürfe zum bildungsökonomischen Erklärungsparadigma kurz vorstellen. Dabei geht es nicht darum, ihren theoretischen Gehalt umfassend zu diskutieren. Die Entwürfe entstammen unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Denkrichtungen. Danach (III.) werden empirische Befunde zur Gewichtsverschiebung der Studienfächer in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg im Zu-

---

<sup>1</sup> Der Arbeitsbericht ist im Rahmen des von der DFG geförderten Forschungsprojekts „Wandel akademischer Bildung in Deutschland (1950-2001)“ (vgl.: <http://userpage.fu-berlin.de/~stock/projekte.html>) entstanden.

<sup>2</sup> Als drastische Beispiele aus der jüngeren Vergangenheit vgl. nur die „Kommission zur Strukturreform der Hamburger Hochschulen“ (Kommission 2003) und das „Hamburger Modell zur Abschätzung des Bedarfs an Hochschulabsolventen“ (Kluge 2003).

<sup>3</sup> Die Analyse gründet sich empirisch vor allem auf Zeitreihendaten zur Bildungsbeteiligung in den einzelnen Studienfächern und Fächergruppen. Die Daten wurden dem Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Band 8 (1949 bis 2001), vgl. Lundgreen/Scheunemann/Schwibbe (2008), entnommen. Aus Vergleichbarkeitsgründen wird die Zeit ab Einführung der gestuften Studiengänge in der vorliegenden Untersuchung nicht mit einbezogen.

<sup>4</sup> Jedenfalls findet sich nirgends eine explizite Bezugnahme auf eine der jeweils anderen Positionen.

sammenhang der deutschen Hochschulgeschichte interpretiert. Die Interpretationsperspektive wird anhand der empirischen Befunde auf ihre Tragfähigkeit geprüft. Zum Schluss (IV.) werden diese Analysen zum Anlass genommen, um weiterführende theoretische Überlegungen zum Verhältnis von akademischer Bildung und Gesellschaft anzustellen.

## II. Gegenpositionen

Auf der Suche nach Erklärungen der Hochschulentwicklung, die eine Gegenposition zum bildungsökonomischen Materialismus beziehen, wird man auf unterschiedlichen Gebieten fündig. Gemeinsam ist diesen Erklärungen, dass sie – zumindest in Deutschland – nur relativ wenig Aufmerksamkeit gefunden haben.

(1) Auf dem Gebiet der allgemeinen soziologischen Theorie hat Talcott Parsons einen solchen Gegenentwurf formuliert. In einer Rückschau hatte er 1971 unter der Überschrift „Higher Education as a Theoretical Focus“ (Parsons 1971a) auf einen zentralen Gesichtspunkt seines wissenschaftlichen Werkes hingewiesen und das Ergebnis der verschiedenen Studien<sup>5</sup>, die in diesem Zusammenhang entstanden waren, mit den Worten zusammengefasst: „the university has already become the most important distinctive structural focus of modern society, and is likely to become still more important in the future, superseding even the business firm and the governmental structure“ (Parsons 1971a: 244). Der soziale Wandel, so Parsons weiter, gehe in der zeitgenössischen Phase der Moderne hauptsächlich vom Hochschulsystem aus.<sup>6</sup> Getragen werde er in erster Linie von den Professionen. Mit der Expansion der Hochschulbildung und der Professionalisierung verknüpft Parsons die Erwartung eines grundlegenden Modernisierungsschubes in der Gesellschaft im Allgemeinen und in der Wirtschaft im Besonderen. Nachdem die gesellschaftliche Modernisierung zunächst von der industriellen und demokratischen Revolution getragen worden sei, beruhe sie in der zeitgenössischen Phase nach dem Zweiten Weltkrieg vor allem auf der Bildungsrevolution. Sie erfasse nach dem primären und sekundären Bereich auch den tertiären. Mit dessen Expansion entwickle sich die Hochschulbildung von einer Elitebildung zur „mass education“, also zur Bildung aller. Normative Standards, die mit der wissenschaftlichen Bildung an der Universität verknüpft seien, fänden mit der Hochschulexpansion mehr und mehr Anerkennung auch in anderen Bereichen der Gesellschaft, eingeschlossen in den Unternehmen der Wirtschaft. Die Definition der grundlegenden Standards beruflichen Handelns erfolge in der Universität. Hier werde das Normengefüge der kognitiven Rationalität erzeugt und stabilisiert. Diesem entsprächen Verfahrensregeln der gleichberechtigten Kommunikation in der akademischen Lehre. Mit der Hochschulexpansion würden diese Normen und Regeln verallgemeinert. Mehr und mehr berufliche Rollen folgten diesen Orientierungen. Genau dies beinhaltet für Parsons die Professionalisierung der Berufsrollen. Die Professionen verträten ein „associational pattern“, und mit ihrem zunehmenden Einsatz in Arbeitsorganisationen setze sich dieses Muster auch hier durch. Ausgangspunkt dieser grundlegenden Modernisierung in den USA ist für Parsons die autonome Entwicklung der Forschungsuniversität, in der das Collegestudium, das Graduiertenstudium und das Studium an den Professional Schools auf je spezifische Weise an der Wissenschaft und den mit ihr institutionalisierten Normen orientiert seien.

Ob Parsons die von ihm diagnostizierten Trends der Entwicklung von Hochschulen und Gesellschaft in angemessenen theoretischen Kategorien beschreibt, sei dahingestellt. Es ist hier nicht der Ort, detailliert seine Argumentation nachzuzeichnen und in ihren theoretischen Dimensionen zu diskutieren. Der grundbegriffliche Aufbau der Parsonsschen Theorie legt es jedenfalls aus sich heraus nahe, der Universität eine prominente Stellung in der modernen

---

<sup>5</sup> Vgl. Parsons (1968 und 1971b), Parsons/Platt (1968, 1970, 1973).

<sup>6</sup> Theoretisch gründet sich dies bei Parsons auf die Unterscheidung von Subsystemen des sozialen Systems „Gesellschaft“ und des kulturellen Systems und von Austauschbeziehungen, die zwischen diesen Systemen bestehen; zudem auf seine Theorie der Kontrollhierarchien. Vgl. dazu ausführlich Stock (2005a: 342 ff.).

Gesellschaft zuzuschreiben.<sup>7</sup> Gleichwohl erscheint uns der Hinweis bedenkenswert, dass die Leistungen, die die Hochschulen für andere Bereiche der Gesellschaft erbringen, nicht schlicht einen vorgegebenen Bedarf bedienen. Im Gegenteil: Die Hochschulen üben einen Druck aus – bei Parsons ist es vor allem ein normativer<sup>8</sup> – insofern sie ihre Leistungen den anderen Bereichen gleichsam einprägen.

(2) In eine ähnliche Richtung gehen die frühen bildungssoziologischen Studien von John Meyer zu den „effects of education as an institution“ (Meyer 1977: 66 ff.), die zugleich am Anfang jener Forschungsrichtung stehen, die heute als soziologischer Neoinstitutionalismus breite Beachtung findet. Hier wird ein Argument entwickelt, nach dem die legitimen Standards des beruflichen Handelns mehr und mehr in den Hochschulen erzeugt werden. Mit der Ausweitung akademischer Programme expandieren demnach auch jene beruflichen Felder, die Rationalitätsvorstellungen unterworfen werden, welche mit den Hochschulen institutionalisiert sind. Verschiedene empirische Untersuchungen (Baron/Bielby 1986, Strang/Baron 1990) zeigen, dass vor allem Arbeitsorganisationen, die über Abteilungen des „Human Resource Management“ verfügen, die zumeist selbst mit Akademikern besetzt sind, hierbei eine Vorreiterrolle innehaben. Es wird nicht nur akademisch qualifiziertes Personal bei der Einstellung bevorzugt, sondern über die Personalallokation hinaus werden zudem die Stellenparameter selbst reorganisiert und zwar anhand der Qualifikationszuschreibungen, die mit den akademischen Abschlüssen verknüpft werden. Aktuell finden diese Analysen ihre Fortsetzung vor allem in den bildungssoziologischen Studien von David Baker (2009a, 2009b, 2011) zur „schooled society“. Baker führt anhand einer Vielzahl von Einzelstudien – etwa zu akademischen Programmen von Universitäten und Colleges – vor, dass das Bildungswesen kulturelle Modelle hervorbringt, die in anderen Bereichen der Gesellschaft, beispielsweise in der Arbeitswelt, verankert werden und diese grundlegend transformieren:

„...formal education not only transforms individuals, it reconstitutes the very foundations of society through a pervasive culture of education with a legitimate capacity to reconstruct work and its central components such as ideas about human productive abilities, new organisations and management, widespread professionalism and expertise, and the emerging educated workplace“ (Baker 2009a: 163).

Die „educational revolution“ resultiere insgesamt in einer „schooled society“. Baker sieht das Bildungssystem als den universellen Produzenten von normativen und kognitiven Standards an, die in allen anderen Bereichen Geltung beanspruchen. Er rückt es damit, ähnlich wie schon Parsons, in das Zentrum der Gesellschaft.<sup>9</sup>

Auch außerhalb des soziologischen Neoinstitutionalismus finden sich Hinweise darauf, dass akademische Standards, die mit der Hochschulbildung verknüpft sind, im Zuge der Hochschulexpansion zunehmend der Arbeitswelt inkorporiert werden. Bereits die frühen Arbeiten von Daniel Bell (1979) zur postindustriellen Gesellschaft und die später daran anschließenden Theorien zur Wissensgesellschaft führen zu analogen Diagnosen (vgl. Drucker 1993, Stehr 1994, Stehr/Grundmann 2001, Stehr 2003).

(3) Schließlich liegen historische Studien zum deutschen Bildungswesen vor (Titze 1990, 1995, 2005) die anhand einer Auswertung von langen Zeitreihen auf Dynamiken eines sogenannten „Eigenausbaus“ des Bildungs- und Hochschulsystems aufmerksam machen. Hier haben wir es mit einer Argumentation zu tun, die eine relative Autonomie der Entwicklung des Bildungssystems auf der Grundlage umfassender empirischer Analysen nachweist. Die-

---

<sup>7</sup> Ausführlich dazu Stock (2005a und 2005b).

<sup>8</sup> Parsons konstruiert dies, das kann hier nur erwähnt werden, auch in den Begriffen seiner Theorie der symbolisch generalisierten Austauschmedien.

<sup>9</sup> Hier wird, ähnlich wie bereits bei Parsons und auch bei den Neoinstitutionalisten, der bildungsökonomische Materialismus letztlich durch eine kulturdeterministische Argumentationslogik ersetzt. Wir kommen darauf im Abschnitt IV zurück.

se Argumentation wendet sich (Lundgreen 2001) zugleich gegen jene funktionalistischen Erklärungen der Bildungsentwicklung, die mit dem Argument des wirtschaftlich-technischen Qualifikationsbedarfs arbeiten.

Im Folgenden bilden die Argumentationsrichtungen dieser Studien zunächst den Hintergrund, um den Wandel der Hochschulbildung anhand der Verschiebungen des relativen Gewichts von akademischen Fächern in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (1950-2001) darzustellen. Dazu gehen wir in drei Schritten vor. Zunächst (Abschnitt III a und b) versuchen wir den Fächerwandel, der sich in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg abgespielt hat, in den historischen Kontext der Herausbildung eines modernen Hochschulwesens in Deutschland zu stellen. Dabei greifen wir vor allem auf Befunde und auch auf einige Erklärungen zurück, die die genannten Studien der historischen Bildungsforschung erarbeitet haben. Vor diesem Hintergrund stellen wir (Abschnitt III c) Veränderungen im Gewicht der akademischen Fächer in der Zeitspanne von 1950 bis 2001 detailliert dar.

### III. Wandel der akademischen Bildung in historischer Perspektive

- (a) *Bedeutungsverlust der Fächer der klassischen Professionen und Aufstieg der Fächer der Philosophischen Fakultät mit dem Übergang zur modernen Universität – Eigenausbau des höheren Bildungssystems*

In der vormodernen Universität hatten die Studiengänge der klassischen Professionen eine vorherrschende Stellung. Sie gehörten den drei oberen Fakultäten an und verwalteten einmal jenes Wissen, dem in der Gesellschaft das höchste Prestige zugemessen wurde und das sämtliche Beziehungen des Menschen gegenüber den äußeren und inneren Mächten umfasste (Kant 1984 [1798], Stichweh 2005), seine Beziehungen zu Gott (Theologie), zu anderen Menschen (Recht) und zu sich selbst (Medizin). Zugleich dienten die drei oberen Fakultäten dem politischen Interesse des Landesherrn, in diesen drei Beziehungen Einfluss auf seine Untertanen zu nehmen und sie zu kontrollieren. Insofern hatten die Dienstleistungen der Professionellen und das von ihnen vertretene Wissen einen heteronomen Charakter. Den drei oberen Fakultäten war die philosophische Fakultät als die untere gegenübergestellt. Unter dem Namen *facultas artium* hatte sie im Mittelalter zunächst propädeutische Leistungen für die oberen Fakultäten zu erbringen. Sie umfasste die freien Künste (*artes liberalis*), das heißt die Fächer der sprachlich und logisch angemessenen Argumentation (Grammatik, Rhetorik und Dialektik), sowie die mathematischen Fächer (Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie).<sup>10</sup>

Die Philosophische Fakultät wurde zum Ausgangspunkt einer Transformation, die im 18. Jahrhundert zur modernen Universität führte. Denn an den Türen dieser Fakultät endete die Befugnis der Regierung, festzulegen, wie und was gelehrt werden solle. Der Aufstieg der philosophischen Fakultät verdankte sich dieser Autonomie. Die philosophische Fakultät, so lässt sich mit Kant sagen, ist allein der „Wahrheit der Lehren, die sie aufnehmen ... soll“ verpflichtet und muss insofern „als frei und nur unter der Gesetzgebung der Vernunft, nicht der Regierung stehend gedacht werden“ (Kant 1984 [1798]: 24). Der Aufstieg der philosophischen Fakultät drückt sich in verschiedenen Hinsichten aus.

*Erstens* wird die wissenschaftliche Forschung bedeutsam für das Wissen, das an den Universitäten vermittelt wird. Die moderne Universität gründet sich auf das „Prinzip der freien Forschung und Lehre“ (Paulsen 1966 [1902]: 55). Die Gegenstände der wissenschaftlichen Forschung und Lehre werden nach eigenen Kriterien ausgewählt und die wissenschaftlichen Leistungen werden nach eigenen Kriterien bewertet. Die Autonomisierung der Wissenschaft erfolgt, indem sich eigene, wissenschaftsimmanente Entwicklungsregulative ausdifferenzieren (Weingart 1976). Wissenschaftliche Erkenntnisse sind öffentlich, allgemein zugänglich und einer universellen Kritisierbarkeit unterworfen. Damit entstehen Publikationserwartungen und -Bemühungen, die spezialisierte Publikationsmedien hervorbringen.

Damit im engen Zusammenhang steht *zweitens* eine Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Disziplinen, besonders dann im 19. Jahrhundert. Im „modernen System wissenschaftlicher Disziplinen“ (Stichweh 1984, 1993) gilt die Disziplin primär als Forschungsgemeinschaft von Wissenschaftlern, die sich an gemeinsamen wissenschaftsinternen Problemstellungen und Perspektiven orientieren und die an einem entsprechenden Kommunikationszusammenhang, z.B. über Konferenzen und Publikationsmedien, beteiligt sind. Es ist nun diese diszipli-

---

<sup>10</sup> Zu dieser fachlich-thematischen Organisation vgl. Luhmann (1997: 950ff.).

näre Struktur der Wissenschaft, die zugleich auch grundlegende Gesichtspunkte für die Strukturbildung der Studienfächer in der Hochschullehre vorgibt. Die akademische Lehre ruht auf der Autonomie der Wissenschaft und deren Entwicklungslogik. Die enge Verknüpfung von Forschung, Lehre und Lernen, ganz unabhängig davon, ob beide Seiten im naturwissenschaftlichen Laborpraktikum oder in der Diskussion im Seminar auf operativer Ebene tatsächlich eine Einheit bilden, hat hierin ihre strukturelle Basis.

Damit ändert sich *drittens* auch die Wissensgrundlage der professionellen Fächer. Auch wenn der Staat die Kontrolle über die Ausbildung und die Abschlüsse der Juristen, der Mediziner und der Lehramtsanwärter bis in die Gegenwart hinein nicht vollständig abgegeben hat, wurde ihm die Definitionsmacht über das Wissen selbst nach und nach entzogen.<sup>11</sup> Medizin beispielsweise ist nun ein Fach, das unter dem Gesichtspunkt der Anwendbarkeit auf das forschungsbasierte wissenschaftliche Wissen unterschiedlicher Disziplinen zurückgreift und dieses durch klinisches Wissen und die Vermittlung entsprechender praktischer Fähigkeiten ergänzt.

*Viertens* übernimmt die philosophische Fakultät im 19. Jahrhundert die Aufgabe, für einen nun gesonderten Lehrerberuf an höheren Schulen auszubilden. Wurde das Lehramt an höheren Schulen im 18. Jahrhundert noch überwiegend von Theologen ausgeübt, die nach dem Universitätsstudium kein Pfarramt erhalten hatten, so wird nun der Lehrer an höheren Schulen ein selbständiger Beruf, der seine Ausbildung an der auf wissenschaftlicher Grundlage ruhenden philosophischen Fakultät erhält. Die philosophische Fakultät wurde seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert „faktisch zur Berufsfakultät für die höheren Lehrämter“ (Titze 1995: 18). Damit einher ging die fachliche Spezialisierung der Lehrer.

Die genannten Umstellungen führten dazu, dass die philosophische Fakultät mit ihren verschiedenen Fachrichtungen dramatisch an Gewicht gegenüber den klassischen Professionsfächern der ehemals oberen Fakultäten gewann. Sie bildete, wie es Paulsen formuliert hat, den „tragenden Unterbau für den gesamten Wissenschaftsbetrieb“ (1966 [1902]: 528) der modernen Universität. Sie erzeugte die kognitiven Grundlagen, auf denen die universitäre Bildung, auch die Ausbildung der Professionen, nun insgesamt aufruhte, sie brachte in ihren Seminaren und Instituten den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs hervor sowie die Lehrer für das höhere Schulwesen, deren Ausbildung mit der der wissenschaftlichen Gelehrten zusammenfiel. Dahinter steckte die Vorstellung, dass es notwendig sei „zugleich an einem Punkt es zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit zu bringen und daneben jene universale Bildung zu gewinnen, ohne die niemand dem Beruf des Lehrers gerecht werden kann“ (Paulsen 1966[1902]: 543). Denn der Unterricht in den oberen Klassen ziele darauf ab, „zum selbständigen Sehen, Erfassen und Beurteilen der Dinge zu führen“ (Paulsen 1966 [1902]: 540).

Studierten 1854 etwa 24 Prozent aller Studenten der preußischen Universitäten an der Philosophischen Fakultät, so waren es 1880 bereits 47 Prozent (Titze 1990: 139). Da sie in dieser Zeit faktisch die Berufsfakultät für das höhere Lehramt war, kann man davon ausgehen, dass fast die Hälfte der gesamten Studenten nach Abschluss des Studiums selbst wieder im Bildungssystem beschäftigt wurde. Mit dem Aufstieg der Philosophischen Fakultät ging insofern, das lässt sich anhand der Daten von Titze und seinen Mitarbeitern zeigen (Titze 1990, Titze 1995, Müller-Benedict 2002, Müller-Benedict 2006), eine Dynamik des „Eigenausbaus“ (Titze) des – zunächst nur – höheren Bildungssystems einher. Die Expansion vor allem der Studiengänge für das höhere Lehramt im Rahmen der philosophischen Fakultät, die Zunahme des Personals für die höheren Schulen und eine entsprechende Entwicklung der Nachfrage nach höherer Bildung an den Gymnasien und Universitäten stabilisierten und verstärk-

---

<sup>11</sup> Für Jura gilt dies in eingeschränkter Weise. Der Universität wurde hier auch im 19. bis hinein ins 20. Jahrhundert nur eine „sehr begrenzte Mitwirkung an der Ersten Staatsprüfung und der Festlegung der relevanten Wissensbereiche zugestanden“ (Sander 2008: 61). Auch die Theologieausbildung musste auf die Belange der Amtskirchen weiterhin Rücksicht nehmen.

ten sich gegenseitig. Zwar hatten die Wachstumsquoten im Zeitverlauf einen zyklischen Charakter<sup>12</sup>, grundsätzlich war aber das Wachstum selbst – eine Ausnahme bildet die Zeit der nationalsozialistischen Diktatur und die des Staatssozialismus der DDR – nicht mehr zu stoppen.

„Spätestens seit den 1890er Jahren“ – so fasst Titze seine bildungshistorischen Studien zusammen – „hatte sich das moderne Bildungsstreben (im zeitgenössischen Sprachgebrauch die ‚aufsteigende Klassenbewegung‘) so weit verselbständigt, daß sich der Zugang in die weiterführenden Schulen und an die Universitäten durch administrative Gegensteuerungen nicht mehr begrenzen, geschweige denn zurückdrängen ließ. ... Die Politik konnte auf die Verselbständigung und Dynamik des modernen Bildungs- und Aufstiegsstrebens, solange sie rechtstaatlich an liberale Grundrechte (wie die Freiheit der Wahl der Bildungswege) gebunden blieb, nur mit einem nachfrageorientierten Ausbau der bestehenden Bildungsorganisationen und einer pragmatischen Kanalisierung der Schüler- und Studentenströme reagieren“ (Titze 1995: 29).

(b) *Zögerliche Institutionalisierung von ingenieur- und betriebswirtschaftlichen Studiengängen*

Auch wenn er ihr Wachstum nicht mehr kontrollieren konnte, gab in Deutschland der Staat, wie bereits angedeutet, seinen Einfluss auf die Universitäten nicht auf. Er stand deren Verwaltung vor und legte Studien- und Prüfungsordnungen fest, die er über das Berechtigungswesen mit den Laufbahnordnungen des öffentlichen Dienstes verknüpfte. Mit der Institutionalisierung eines umfassenden Berechtigungswesens Ende des 19. Jahrhunderts wurde insofern die Abhängigkeit der Universitäten vom Staat in einer Hinsicht eher noch verstärkt (Titze 1995: 18 ff.). Die Universitäten entwickelten sich somit einerseits als Anstalten, die die Aufgabe hatten, das Personal für die staatlichen Beamtenpositionen zu erzeugen, andererseits wurde aber auch die Freiheit von Forschung und Lehre verfassungsrechtlich garantiert, in Preußen ab Mitte des 19. Jahrhunderts.<sup>13</sup>

Es mag zum einen der engen Karriereverknüpfung zwischen Universität und Staatsdienst geschuldet gewesen sein, dass die akademische Bildung eher zögerlich für berufliche Positionen in Anspruch genommen wurde, die im Bereich von Handel, industrieller Produktion und Technik, also vor allem in Wirtschaftsunternehmen ihren Sitz hatten. Die Universität war eine enge Beziehung mit der Welt des Staatsbeamtentums eingegangen, die Bereiche jenseits dieser Welt hatten mit dem akademischen Wissen noch wenig zu tun.<sup>14</sup> Dies betraf zunächst auch die verschiedenen ökonomischen Fächer, die sich seit dem 18. Jahrhundert unter dem Dach der philosophischen Fakultät neben den philosophisch-historisch-philologischen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern ausdifferenzierten.

---

<sup>12</sup> Dies kann hier nur angedeutet werden. Vgl. dazu ausführlich die Untersuchungen von Titze und seinen Mitarbeitern im Rahmen des QUAKRI-Projektes (siehe: <http://www.chbif-quakri.de/start.htm> [Zugriff April 2011] und die dort angegebene Literatur). Vergleiche auch, vor allem mit Blick auf die Zyklicität der Entwicklung, Müller-Benedict (2002) und Metz (2006).

<sup>13</sup> In der preußischen Verfassung von 1850 heißt es unter § 20: „Die Wissenschaft und ihre Lehre sind frei“ (Deutsche Verfassungen 1992: 122).

<sup>14</sup> Titze (1995: 19) beschreibt das grundlegende „Spannungsverhältnis zweier ‚Kulturen‘“, das die deutsche Situation zum Ende des 19. Jahrhunderts charakterisierte: „... auf der einen Seite die Welt des Berufsbeamtentums, der gelehrten Berufsstände, die Orientierung an Bildung und Wissenschaft, das ‚Kulturstaatsideal‘, auf der anderen Seite und davon scharf geschieden die Welt der Wirtschaft und Technik, der Produktion und des Handels, die Orientierung am Praktisch-Nützlichem, am ‚Markt‘ und am Erwerb.“

Zum anderen gab es massive Widerstände gegen eine Akademisierung etwa von Gewerbeschulen oder von Einrichtungen der Techniker Ausbildung. Das französische Spezialschulmodell (Schubrig 1991) stieß auf Ablehnung,<sup>15</sup> nicht zuletzt auch aus politischen Gründen. So wurde in Hannover 1830 die Einrichtung einer wissenschaftsorientierten Gewerbeschule mit der Begründung abgelehnt, eine theoretische Qualifizierung des Nachwuchses führe dazu:

„... den Druck der Not mehr fühlen zu lassen, die Kluft zwischen Würdigkeit und Dürftigkeit mehr zu zeigen, den Gewerbsmann mit seinem Berufe zu zeigen, in welchem er sich durch Beschränktheit glücklich fühle, und ihn mit näherer Aufklärung zu einer unheilvollen Wirklichkeit aus der Bewusstlosigkeit eines glücklichen Traumes erwachen zu lassen“ (zitiert nach Blankertz 1982: 177).

Trotz dieser Widerstände war es nicht mehr aufzuhalten, dass die Ausbildung für Technik und Gewerbe auch auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt wurde. Ende des 19. Jahrhunderts entstanden Technische Hochschulen neben den Universitäten. Ihre Abschlüsse rangierten zunächst unterhalb jener, die die Universitäten vergaben. Um die Jahrhundertwende wurden die Abschlüsse mit Einführung des Diplom-Ingenieurs gleichgestellt. Es gab nun verschiedene Hochschultypen, an denen ein technisches Wissen gelehrt wurde, deren Studienabschlüsse den universitären Abschlüssen als ebenbürtig galten und die über das Promotionsrecht verfügten und damit ihr eigenes wissenschaftliches Nachwuchspersonal hervorbringen konnten. Die Technischen Hochschulen expandierten vor allem in den frühen 1920er Jahren beträchtlich und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge erlangten ein beachtliches Gewicht im Gesamtensemble der Studienfächer. Von sämtlichen Studenten an wissenschaftlichen Hochschulen waren in jenen Jahren um 20 Prozent in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen an den Technischen Hochschulen immatrikuliert, dieser Anteil fiel dann bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkrieges auf um 15 Prozent (Titze 1987: 26 ff.).

Noch weitaus zögerlicher ging in Deutschland die Institutionalisierung eines Hochschulstudiums im Bereich der Privatwirtschaftslehre vonstatten. Zwar gab es Ende des 18. Jahrhunderts an zahlreichen Universitäten Lehrstühle für verschiedene ökonomische Disziplinen. Nachdem die klassische Nationalökonomie sich durchgesetzt hatte, löste diese auch die alte Kameralwissenschaft ab. Damit war die Privatwirtschaftslehre an den Universitäten aber nicht mehr vertreten. Sie wurde an verschiedenen Handelsschulen unterrichtet. Erst an der Wende zum 20. Jahrhundert wurde eine akademische Ausbildung zunächst für Kaufleute an Handelshochschulen eingerichtet. Betriebswirtschaftliche Fächer kamen erst seit den 1920er Jahren hinzu (Mantel 2010). Es sind zahlreiche Anwürfe von Universitätsprofessoren gegenüber den Vertretern der Betriebswirtschaftslehre überliefert. Sie wurden als nichtwissenschaftliche „Handlungsdienster“ oder als „Kontortechner“ verunglimpft (vgl. Mantel 2007: 17). Aber auch auf Seiten der Unternehmer und Praktiker gab es Vorbehalte gegenüber „lateinischen Kaufleuten“ (dazu Lundgreen 1999: 31), allerdings aus anderen Gründen. Hier erschien die Leitfigur des freien und charismatischen Unternehmers und Kaufmanns eher als unvereinbar mit der Welt akademischer Privilegien.

An den Handelshochschulen studierten bis Ende der 1920er Jahre unter 10 Prozent aller Studierenden, in den 30er Jahren schwankte der Anteil zwischen 10 und 20 Prozent, und vor Ausbruch des Krieges lag er schließlich bei 30 Prozent (Titze 1987: 50 f.). Die Handelshochschulen erhielten 1920 das Promotionsrecht.

Ebenfalls erst in den 1920er Jahren wurden die ersten betriebswirtschaftlichen Studiengänge an Universitäten eingerichtet. In kurzer Zeit stieg in den zwanziger Jahren der Anteil der Betriebswirtschaftsstudierenden unter den Universitätsstudenten auf um 10 Prozent, in den dreißi-

---

<sup>15</sup> Zur Idee, die etwa den Ecole Polytechnique zu Grunde lag, nämlich Mathematik und Naturwissenschaften als Mittel der Entwicklung von Techniken einzusetzen, die auf planmäßige Weise eine rationale Durchdringung der Praxis gewährleisten sollten, vgl. ausführlich Blankertz (1982: 65 ff.).

ger Jahren erreichte er in einigen Jahren fast 20 Prozent (Titze 1987: 166). Zudem etablierte sich die Betriebswirtschaft auch an Technischen Hochschulen.

Mit der Ausdehnung der Hochschulstudiengänge in den Ingenieurwissenschaften und später auch in der Betriebswirtschaftslehre wurden mehr und mehr berufliche Felder jenseits des Berufsbeamtentums in den staatlichen Verwaltungen und Schulen und jenseits der freien Berufe mit akademischen Abschlüssen und entsprechenden Qualifikationszuschreibungen in Zusammenhang gebracht. Der akademisch qualifizierte Angestellte bezog mehr und mehr Positionen im privatwirtschaftlichen Bereich der Industrieunternehmen. Nach der Berufszählung von 1939 waren etwa vier Fünftel der Ingenieure als Angestellte in Industriebetrieben beschäftigt, und nur ein Fünftel als Beamte und Selbständige (Sander 2008: 233). Die enge Kopplung zwischen Hochschulbereich und Beamtenpositionen begann sich zu lockern. Ausgangspunkte hierfür waren neben den Technischen und Handelshochschulen auch Fachrichtungen der nun aus der Philosophischen Fakultät herausgelösten und sich weiter differenzierenden mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer,<sup>16</sup> die neben die bereits verselbständigten Studiengänge der Pharmazie und Chemie (vgl. Janßen 2008) traten. Für Chemiker stand bereits seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein expandierender Stellenmarkt in der Industrie zur Verfügung (Lundgreen 1999: 325).

(c) *Zunehmendes Gewicht von Studienfächern der neuen Professionen nach dem Zweiten Weltkrieg*

Zunächst hatten die Fächer der philosophischen Fakultät gegenüber den klassischen Professionsfächern an Gewicht gewonnen vor allem durch eine Dynamik des Eigenausbaus des höheren Bildungssystems, die mit einer Ausweitung der Lehrerausbildung für das höhere Lehramt verknüpft war. Nach dem Krieg verlor zudem die Unterscheidung zwischen dem volkstümlichen niederen und dem wissenschaftlich höheren Schulwesen an Überzeugungskraft. Die Hauptschullehrer sollten jetzt wissenschaftlichen Fachunterricht erteilen und nicht wie die einstigen Volksschullehrer die vorwissenschaftliche volkstümliche Bildung. Ab Ende der 60er Jahre vollzog sich eine entsprechende institutionelle Veränderung des Hochschulwesens. Auf den wissenschaftlichen Fachunterricht sollten sich die betreffenden Lehrer an wissenschaftlichen Hochschulen vorbereiten und nicht mehr in Seminaren unter der Leitung erfahrener Lehrerbildner. 1967 erhielten die Pädagogischen Hochschulen den Status von wissenschaftlichen Hochschulen mit Promotionsrecht (Lundgreen 2008: 68). Schließlich wurden ab 1980 in den meisten Bundesländern die Pädagogischen Hochschulen in Universitäten integriert. Nicht nur die Ausbildung für Gymnasiallehrer, sondern für sämtliche Lehrerkategorien fand nun an Universitäten statt. Ein großer Teil der Studierenden der aus der Philosophischen Fakultät hervorgegangenen „reinen“ wissenschaftlichen Disziplinen waren nun als Lehramtsstudenten eingeschrieben. In den 1950er Jahren waren von allen Studierenden an den Universitäten und Hochschulen<sup>17</sup> nur 20 Prozent Lehramtsstudenten. Deren Quote stieg in den frühen 1970er Jahren auf etwa 36 Prozent, um dann in den späten 1980er Jahren allerdings auf etwa 10 Prozent zu fallen. Zum Ende der Untersuchungszeitspanne bewegte sich die Quote bei etwa 14 Prozent. Mit Blick auf Fächergruppen<sup>18</sup> ergibt sich das folgende Bild: In den Sprach- und Kulturwissenschaften lag die Quote der Lehramtsstudieren-

---

<sup>16</sup> Vgl. die Übersicht zur Fächerdifferenzierung in der Hochschulstatistik 1830-1941 in Titze (1987: 83).

<sup>17</sup> Die Fachhochschulen sind in diesen statistischen Angaben nicht enthalten, da dort keine Lehrer ausgebildet werden.

<sup>18</sup> Zum Anteil der Lehramtsstudierenden in den Fächergruppen liegen nur Daten ab 1975 vor.

**Übersicht 1: Gewicht der Studienfächer 1950, 1975, 1990, 2002 (Anzahl und Anteil der Studierenden in den Fächern) - Hochschulen insgesamt**

Fach	1950		1975		1990		2002	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Theologie		7,27	15335	1,92	7146	1,58	17127	0,95
Medizin	19208	19,55	61082	7,66	116645	7,69	114094	6,32
Rechtswissenschaften	12095	12,31	51566	6,46	83182	5,49	99292	5,50
Altphilologie	1447	1,47	1624	0,20	3262	0,22	3666	0,20
Moderne Sprachen	2793	2,84	44566	5,59	49017	3,23	70708	3,92
Germanistik	4654	4,74	57269	7,18	67145	4,43	95082	5,27
Philosophie	671	0,68	5817	0,73	19388	1,28	21011	1,16
Geschichte	1475	1,50	14499	1,82	29309	1,93	39169	2,17
Psychologie	739	0,75	13333	1,67	↑ 4586	1,62	34431	1,91
Erziehungswissenschaften	127	0,13	30597	3,84	37157	2,45	63997	3,55
Sonderpädagogik	0	0,00	21755	2,73	9852	0,65	16273	0,90
Mathematik und Naturwissenschaften	16080	16,36	129323	16,21	196063	12,93	199732	11,07
Informatik	0	0,00	6423	0,81	54776	3,61	125744	6,97
Sozial- und Politikwissenschaften	97	0,10	23506	2,95	45059	2,97	69686	3,86
VWL und Wirtschaftswissenschaften	3643	3,71	36003	4,51	88042	5,81	110412	6,12
BWL und Wirtschaftsingenieurwesen	6017	6,12	35426	4,44	143352	9,46	192015	10,64
Verwaltungswissenschaften	0	0,00	3271	0,41	34441	2,27	42765	2,37
Sozialwesen	0	0,00	25026	3,14	41083	2,71	58717	3,25
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	3181	3,24	19531	2,45	36739	2,42	37281	2,07
Ingenieurwissenschaften	16862	17,16	155754	19,52	335285	22,12	299267	16,58
Kunst und Kunstwissenschaften	881	0,90	44410	5,57	69352	4,57	83173	4,61
Sport	184	0,19	16232	2,03	18171	1,20	27404	1,52
Insgesamt (e.B.)	97300	99,01	812348	101,82	1525917	100,65	1821046	100,90
Insgesamt (Datenhandbuch)*	99980		836002		1578592		1938811	

\*Zu den Abweichungen in der Spalte "Insgesamt" sind im Datenhandbuch mehrere Erklärungen vermerkt.

Quelle: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 8 (Lundgreen/Scheunemann/Schwibbe 2008), eigene Berechnungen.

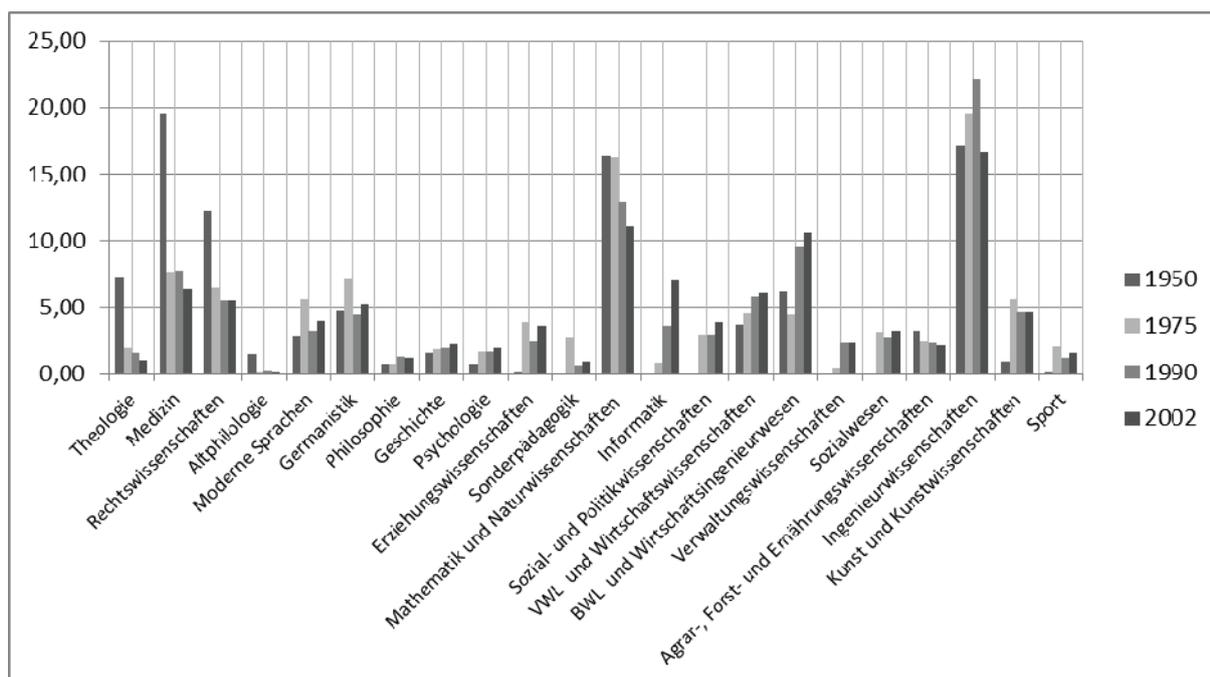
Die Entwicklung sowohl der Anzahl der Studierenden als auch der Anteile der Fächer für den gesamten Untersuchungszeitraum ist im Anhang dargestellt.

den 1975 bei 65 Prozent, sie sank 1988 auf 23 Prozent und stieg Anfang der 2000er Jahre auf 28 Prozent. Für Mathematik und Naturwissenschaften lag sie 1975 bei 47 Prozent, 1988 bei 10 Prozent und 2001 bei 15 Prozent (Lundgreen 2008: 107).<sup>19</sup> Die hohen Anteile der Lehr-

<sup>19</sup> Der Rückgang der Lehramtsstudierendenquote in den 1980er Jahren hat mit der hohen Lehrerbearbeitslosigkeit in jener Zeit zu tun. Vor allem Ende der 70er Jahre bis Ende der 80er Jahre ging die Anzahl der Einstellungen dramatisch zurück (Leschinsky 1994: 696 ff.). So standen beispielsweise in NRW 1982 erstmals keine Stellen für Ersteinstellungen zur Verfügung (Hüfner/Naumann/Köhler/Pfeffer 1986: 234). Durch den Beamtenstatus der Lehrer war die Kopplung zwischen Hochschulabschluss und den Positionen des amtlichen Stellenkegels sehr eng. Zum einen führte der Weg von Lehramtsstudienabsolventen so gut wie ausschließlich auf die im Schulsystem vorgehaltenen Lehrerstellen. Zum anderen setzte der Zugang zu diesen Stellen eine Staatsexamensprüfung voraus. Als abzusehen

amtsstudierenden an den Studierenden in den Fächern der „reinen“ disziplinären Fachwissenschaften, vor allem in den 70er und auch noch in den frühen 80er Jahren, ausgelöst durch die Akademisierung auch der Lehrer des ehemals „niedereren“ Schulwesens, ließen das relative Gewicht der entsprechenden Studiengänge besonders auf Seiten der geistes- und sprachwissenschaftlichen Fächer zunehmen, wobei sich der hohe Anteil der Lehramtsstudierenden besonders in der Entwicklung des Fächergewichts der modernen Sprachen und der Germanistik bemerkbar machte. Es wuchs in den 70er Jahren dramatisch, um dann mit der abnehmenden Lehramtsstudierendenquote zu fallen, bevor es in den 90er Jahren wieder zunahm (vgl. Übersicht 1 und 2).

Übersicht 2: Relatives Gewicht der Studienfächer 1950, 1975, 1990, 2002 - Hochschulen insgesamt



Quellen: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 8 (Lundgreen/Scheunemann/Schwibbe 2008), eigene Berechnungen.

Das relative Gewicht der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer konnte sich bis in die späten 1970er Jahre bei um 16 Prozent halten, nahm dann aber ab parallel mit der sinkenden Lehramtsquote auf 11 Prozent ab.

Hatten zunächst die Fächer der philosophischen Fakultät gegenüber den klassischen Professionsfächern an Gewicht gewonnen vor allem durch eine Dynamik des Eigenausbaus des höheren Bildungssystems, die mit einer Ausweitung der Lehrerausbildung für das höhere Lehramt verknüpft war, und dann durch die Akademisierung der Lehramtsstudierenden für das ehemals niedere Schulwesen, so trat eine zweite Expansionsdynamik hinzu, mit der sich auch die Fächerstruktur erneut verschob. Bereits mit der Expansion der Technischen und der Handelshochschulen vor dem Zweiten Weltkrieg gewannen Studiengänge an Bedeutung, die

war, dass die Zahl der Lehramtsstudienabsolventen das bestehende Angebot an Stellen übersteigen würde, wurden Bemühungen eingeleitet, die Nachfrage zu erhöhen, u.a. durch Anhebung der Lehrer-Schüler-Relationen. Dies ging so lange gut, bis die Finanzminister der Länder dem Vorgehen ihre Gefolgschaft verweigerten, auf das Überangebot an Lehramtsbewerbern mit einer Ausdehnung der Anzahl der Stellen zu reagieren. Zu diesen Konflikten vgl. Hüfner/Naumann/Köhler/Pfeffer (1986: 229 ff.). Auch im Falle der Lehrer haben wir es also nicht mit einem festliegenden und quasi-objektiven Qualifikationsbedarf zu tun, sondern mit einer sozialen und konfliktreichen Konstruktion.

ebenfalls – wie die klassischen Professionsfächer – auf berufliche Anwendungsfelder in anderen Bereichen der Gesellschaft zugeschnitten waren. Die Ausbildung für diese neuen Felder bestand nicht mehr in der Weitergabe und Tradierung eines generalisierten beruflichen Erfahrungswissens, sondern stützte sich ebenfalls auf die Wissenschaft. Diese Umstellung setzte sich nach dem Krieg mit der Hochschulexpansion in einem ungleich größeren Umfang fort.

An dieser Stelle sei ein kleiner Exkurs zu den Reaktionen und Konflikten eingefügt, die diese zunehmende Anwendungsorientierung der Studiengänge an Universitäten und Hochschulen provozierte. Das Problem, das sich in diesen Konflikten Ausdruck verschafft, hatte Max Scheler bereits in den 1920er Jahren beschrieben, zu einer Zeit also, als die Expansion der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge einen ersten Höhepunkt erreicht hatte. In der Moderne, so sein Ausgangspunkt, habe der Hochschulbereich verschiedene Aufgaben zu erfüllen. Er habe die geschichtlich erarbeiteten Wissens- und Bildungsgüter zu tradieren, für Berufe zu lehren, die wissenschaftliche Forschung voranzubringen, die Persönlichkeit möglichst allseitig zu bilden, und er habe das Wissen den verschiedenen sozialen Schichten zugänglich zu machen. Dabei ergäben sich zwangsläufig Widersprüche, beispielsweise zwischen den Logiken der Wissenserzeugung in der Forschung und der Wissensvermittlung in der auf Berufsfelder bezogenen Lehre. „Die sachlichen Zusammenhänge, denen der Forscher nachgeht“, so lautet sein Argument, „führen eben den Geist auf ganz andere Linien als die zweckhafte Zusammenfassung eines Gebietes von Wissen zum Dienste an Fach und Beruf“ (Scheler 1987 [1921]): 322). Scheler sieht vor diesem Hintergrund eine Differenzierung unterschiedlicher akademischer Einrichtungen als unausweichlich an: Einrichtungen, die für akademische Berufe im Sinne einer Fachschulung ausbilden, hätten neben spezialisierte und selbständige Forschungsanstalten zu treten, neben Anstalten, die das Wissen der wissenschaftlichen Disziplinen in der Einheit von Forschung, Lehre und Lernen vermitteln, sowie neben selbständige Volkshochschulen.

Nach dem Krieg setzten sich diese Diskussionen fort. Repräsentativ dafür sind die Beiträge auf dem Symposium „Universität und moderne Welt“ im Jahr 1962, das führende deutsche Wissenschaftler versammelte. Karl Jaspers formulierte hier als eine der zentralen Bedrohungen seiner Zeit „das Versinken der Universität als Ganzer zugunsten eines Aggregats von Fachschulen“ (Jaspers 1962: 43). Man sähe in der Universität mehr und mehr

„nur einen Betrieb, der sich organisieren lässt nach Zweck und Mittel .... Der Zweck gilt als bekannt: Ausbildung zu Berufen, in denen man spezifische Kenntnisse braucht. Die Berufe sind Leistungsweisen wie die Herstellung und der Vertrieb von Waren. ... Durch die Ausbildung der Arbeitskräfte für die Zwecke der im Ganzen ziellosen, immer nur an partikulare Zwecke gebundenen technischen Massengesellschaft wird der Aufgabe der Universität nicht genug getan“ ... „Entweder gelingt die Erhaltung der deutschen Universität durch Wiedergeburt der Idee im Entschluss zur Verwirklichung einer neuen Organisationsgestalt, oder die findet ihr Ende im Funktionalismus riesiger Schul- und Ausbildungsanstalten für wissenschaftlich-technische Fachkräfte“ (Jaspers 1962: 50 f.).

Richard Schwarz kommt auf dem genannten Symposium zu einer ähnlichen Einschätzung. Der „zweckfreie Wissenschaftsdienst“, die eigentliche Aufgabe der Universität, sei „zugunsten einer Berufsausbildung, einer ‚massenmäßigen Fertigungsmethode‘, weithin zurück-(ge)treten“ (Schwarz 1962: 146). An die Stelle der Freiheit der wissenschaftlichen Bildungsmöglichkeiten seien „festumrissene Fachlehrgänge, die spezialisierte Abschließung zur Gewinnung von Höchstleistungen, das oft ausschließliche Examensstudium zur Gewinnung einer wirtschaftlichen Lebensgrundlage“ (Schwarz 1962: 146) getreten. Es gehe nur noch um die „Berufs- und Materialideologie des ‚Hochschulbedarfs‘“ (Schwarz 1962: 184).

Die aufgeführten Argumentationen arbeiten mit zwei Unterscheidungen.

*Erstens* wird der Bereich der Hochschulbildung anhand der Unterscheidung von wissenschaftlicher Bildung und Fachschulung geteilt. Diese Unterscheidung kann man wie folgt fassen: Eine wissenschaftliche Bildung soll den Studenten ein Bewusstsein von der Kon-

struktion wissenschaftlicher Erkenntnis vermitteln; sie soll den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess bewusst machen und befähigen, über das Wissen reflektiert zu verfügen. Dem dient die enge Verzahnung von Forschung, Lehre und Lernen. Die Forschungsteilnahme der Studenten mag sich dabei in vielfältigen Formen vollziehen, die von Seminardiskussionen über das selbstständige Anfertigen von Hausarbeiten bis hin zur Teilnahme an regelrechten Forschungsprojekten reichen. Der gemeinsame Nenner dieser Aktivitäten ist, dass das Lernen nicht als ein fragloses Einüben eines festliegenden Wissenskanons betrieben wird, sondern als Entwicklung von Bewusstsein und Selbstbewusstsein. Dem lässt sich ein Studium mit Fachschulcharakter gegenüberstellen. Hier geht es um die bloße Aneignung eines als mehr oder weniger „objektiv“ vorgestellten Wissensbestandes. Dies zielt auf eine rein instrumentelle Kompetenz und verbunden damit auf die Bereitschaft zu fragloser Konformität.<sup>20</sup> Wissenschaftliche Studiengänge und solche mit Fachschulcharakter unterscheiden sich also in dieser Perspektive durch das Verhältnis, das sie zwischen den Studenten und dem Gegenstand ihres Studiums konstruieren (Fernandez/Lenhardt/Reisz/Stock 2010, Stock 2003).

*Zweitens* wird die Hochschulbildung danach unterschieden, ob sie einen Anwendungs- und damit einen Berufsbezug<sup>21</sup> habe oder nicht.

Beide Unterscheidungen werden miteinander verknüpft, indem zugleich davon ausgegangen wird, dass eine Hochschulbildung mit beruflichem Anwendungsbezug an die Form der Fachschulung gebunden sei. Auf diese Weise wird eine wissenschaftliche Bildung in den „reinen“ Disziplinen, die sich auf eine Einheit von Lehre, Lernen und Forschung beruft, gegen eine solche mit beruflichem Anwendungsbezug ausgespielt.<sup>22</sup> Zwar kritisieren die Universitätsprofessoren den bereits in den 1960er Jahren herrschenden bildungsökonomischen Materialismus. In der Annahme, ein beruflicher Anwendungsbezug eines Hochschulstudienganges weise diesem notwendig die Form der Fachschulung zu, stimmen beide, bildungsökonomische Vorstellungen wie die Kritik daran, aber überein.

Es wird dabei übersehen, dass auch die beruflich ausgerichteten Fachrichtungen der klassischen Professionen, wie Recht oder Medizin, als „Wissenschaften“ gelten, deren Studium auf den Erkenntnisprozessen und dem Wissen von „reinen“ Disziplinen aufbauen, einschließlich eines entsprechenden Reflexionswissens, und dies durch den Erwerb „klinischer“ Fähigkeiten ergänzen. Folgenreicher ist aber, dass die dem bildungsökonomischen Denken innewohnende Prämisse geteilt wird, nach der Ansprüche an Nützlichkeit, Verwertbarkeit oder produktionstechnisch festgeschriebene Qualifikationserfordernisse als Vorgaben dienen, denen sich Studiengänge anzupassen und ein darauf abgestimmtes Fachwissen zu vermitteln hätten. Zwar soll in der Sicht der Universitätsprofessoren, und dies ist allein das Ziel ihrer Kritik, die Universität von diesen Studiengängen frei gehalten werden, denn sie widersprächen einer wissenschaftlichen Bildung. Der Gang der Dinge lasse sich aber nicht aufhalten, und dieser verlange eine Ausdehnung jener Studiengänge, allerdings in entsprechenden Einrichtungen *jenseits* der Universitäten.<sup>23</sup> Vor diesem Hintergrund wird auch verständlich, dass sich in Deutschland die Ausdehnung der akademischen Bildung auf weitere Anwen-

---

<sup>20</sup> Die Tradition der Fachschulung geht auf den aufgeklärten Absolutismus zurück (Lenhardt 2005a und 2005b: 162 ff.). Zum Begriff des Fachwissens vgl. Stock (2005a: 204 f., 269 ff.)

<sup>21</sup> Gemeint ist hier ein Berufsbezug außerhalb der Wissenschaft selbst.

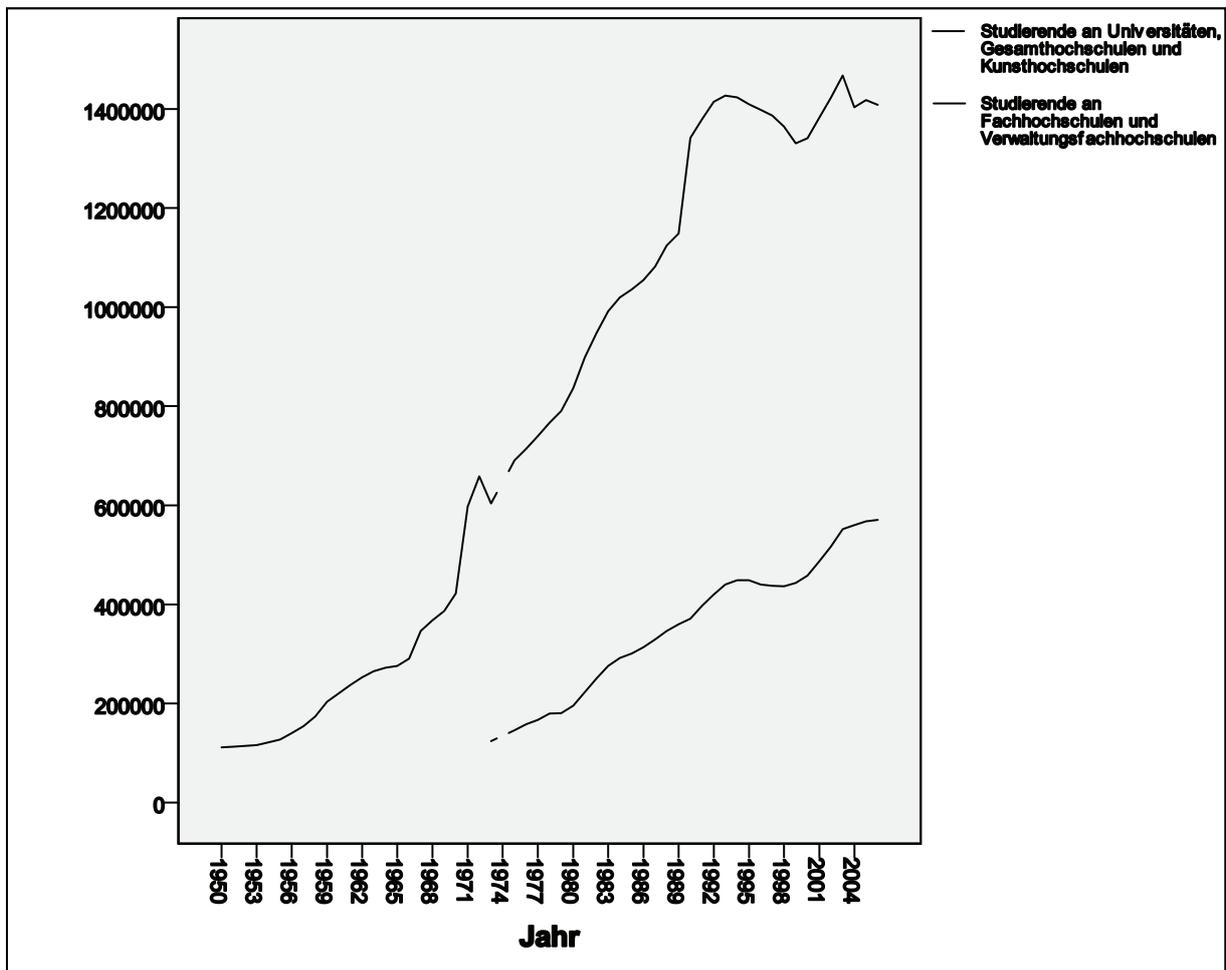
<sup>22</sup> Dies ist Ausdruck der deutschen Sondersituation, die Titze (vgl. Fußnote 12), mit eindringlichen Worten beschreibt. Es ist kein Zufall, dass zu jener Zeit, als die deutschen Professoren den Einzug anwendungsbezogener Fächer in die Universitäten kritisierten, Parsons in den USA die gesellschaftlichen Innovationsmöglichkeiten hervorhebt, die sich mit diesen Studiengängen verbinden – im Sinne einer Professionalisierung der Arbeit (Vgl. Parsons 1951, 1971; zusammenfassend Stock 2005a).

<sup>23</sup> Zwar wird kritisch festgestellt, wie es ein ehemaliger Präsident des Hochschulverbandes einmal standesbewusst erklärte, die „Universitäten sollen und wollen in ihrer Ausbildung nicht die schmalen Intelligenzen erzeugen, sie sich in der berufsmäßigen Umsetzung erlernter Techniken erschöpfen (Schiedermaier 1999: 233 ff). Man hat aber kein Problem, den Fachhochschulen genau dies als vermeintlich sachnotwendige Aufgabe zuzuweisen.

dungsfelder vor allem vollzog, indem ein neuer Einrichtungstyp *neben* die Universitäten und Hochschulen gestellt wurde – die Fachhochschule. Die Fachhochschulen gingen mit der Reform von 1971 nicht nur aus bestehenden höheren *Fachschulen* hervor, sondern sie sollten auch Studiengänge mit *Fachschulungscharakter* im Hochschulbereich etablieren, um die weitere Expansion der Nachfrage nach einer Hochschulbildung an den Universitäten abzufangen.

Mit Blick auf diese Intentionen ist zu bemerken, dass die Universitäten trotz der Expansion der Fachhochschulen nicht an Attraktivität eingebüßt haben. Sie nehmen nicht nur einen ungleich größeren Anteil der Studierenden auf, sondern sie expandieren auch stärker als die Fachhochschulen (vgl. Übersicht 3).

Übersicht 3: Studierende an Universitäten und Fachhochschulen



Forschung fand an den Fachhochschulen zunächst kaum statt und über ein Promotionsrecht verfügten sie auch nicht. Die Verknüpfung von Forschung, Lehre und Lernen, die mit dem Aufstieg der Philosophischen Fakultät die moderne Universität begründete, sollte für sie nicht gelten. Eher sollte sich die Lehre an die von der beruflichen Welt vorgegebenen Standards anpassen.

Faktisch haben sich die Fachhochschulen inzwischen aber auf die Universitäten zu bewegt (Teichler 2005: 169, Lenhardt 2005a). Mittlerweile wird an ihnen mehr und mehr geforscht (Webler 2008). Vorreiter waren hier die Fachhochschulen für soziale Arbeit (Maier 1999). Auch Professoren an Fachhochschulen können sich auf die im Grundgesetz garantierte Wissenschaftsfreiheit berufen (Az.: 1BvR 216/07). Einige Bundesländer haben begonnen, den

Umfang der Lehrverpflichtung des Personals an den der Universitäten anzunähern, und einige planen, den Fachhochschulen das Promotionsrecht zu verleihen. All dies deutet darauf hin, dass eine Verschränkung von Forschung, Lehre und Lernen auch an den Fachhochschulen gegenüber dem Fachschulungscharakter der Studiengänge an Boden gewinnt.<sup>24</sup>

Somit wird auch an den Fachhochschulen eine Hochschulbildung institutionalisiert, die vor allem „neue“ Professionen ausbildet, indem mehr und mehr berufliche Anwendungsfelder normativen und kognitiven Standards unterworfen werden, die ihren Entstehungsort in der Wissenschaft haben. Dies eröffnet Innovationsmöglichkeiten auf Seiten der „Praxis“, die mit einer bloßen Fachschulung nicht einhergingen.

Die Studiengänge zur Ausbildung auch der „neuen“ Professionen, sowohl der technisch-anwendungsbezogenen Fächer wie etwa Maschinenbau oder Fahrzeugbau, als auch der klientenorientierten Fächer wie Sozialarbeit, basieren zum einen auf Disziplinen – etwa Mathematik, Physik oder Soziologie – und fügen zum anderen dem disziplinären ein technologisches Wissen und technische Verfahrenslehren bzw. ein interventionspraktisches Wissen hinzu. Der Zugriff auf wissenschaftsdisziplinäres Wissen ist in den Fächern mit Anwendungsbezug allerdings unter diesem Bezugsgesichtspunkt selektiv und relativ unabhängig von der inneren Logik der Disziplin (Oehler 1980). Innovationsmöglichkeiten in den Anwendungsfeldern ergeben sich vor allem mit der Evolution des wissenschaftlichen Wissens und indem dieses in technische Lösungen bzw. fallspezifische Interventionen überführt wird.

Weitere Fächer an Universitäten und Hochschulen entstehen nun nicht mehr primär auf der Grundlage der Differenzierung und Kombination wissenschaftlicher Disziplinen. Es werden nun Studiengänge im Zusammenhang damit ins Leben gerufen, dass mehr und mehr gesellschaftliche Bereiche als Anwendungsfelder der Wissenschaft etabliert werden, entweder unter dem Gesichtspunkt der Applizierbarkeit von Technologien oder unter dem Gesichtspunkt der Applizierbarkeit von Kriseninterventionsmöglichkeiten. Greifbar wird dies vor allem an der weiteren Ausdifferenzierung einer Vielzahl ingenieur- und betriebswissenschaftlicher Studiengänge sowie von Studiengängen des Sozialwesens an den Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen und an der Zunahme des relativen Gewichtes dieser Fächergruppen. So stieg das relative Gewicht der Betriebswirtschaft und des Wirtschaftsingenieurwesens von 6 Prozent 1950 auf 9 Prozent 1990 und dann auf 11 Prozent 2002. Informatik expandierte vor allem in den 1990er Jahren sprunghaft auf einen Anteil von sieben Prozent. Die Studiengänge der Ingenieurwissenschaften steigerten ihr Gewicht vor allem seit den 1970er Jahren bis in die 1990er Jahre hinein auf 22 Prozent, nahmen dann aber auf 17 Prozent zu Beginn der 2000er Jahre ab. Studiengänge des Sozialwesens expandierten seit den 1970er Jahren auf um drei Prozent, Verwaltungswissenschaften auf um zwei Prozent (vgl. oben Übersicht 1 und 2).

Mit dieser Entwicklung, innerhalb derer Studiengänge vor allem dadurch entstehen, dass zunehmend gesellschaftliche Bereiche und berufliche Felder als Felder der Anwendung von Wissenschaft etabliert werden, kommt auch eine neue Eigendynamik der Expansion dieser Studiengänge in Gang: Technologien und Interventionen, die in jenen Bereichen zum Tragen kommen, müssen sich nun grundsätzlich auf wissenschaftliche Begründungen stützen.

---

<sup>24</sup> Welche Effekte in diesem Zusammenhang sich mit der Einführung der BA- und MA-Studiengänge tatsächlich verbinden, lässt sich derzeit noch nicht mit Sicherheit sagen. Einiges deutet in die Richtung, dass das Hochschulstudium in Deutschland mit der Einführung der gestuften Studiengänge eher in Richtung einer Fachschulung gedrängt wird, dies folgt aber nicht mit Notwendigkeit aus der BA/MA-Struktur, sondern aus deren Umsetzung in Deutschland (Winter 2009, Winter 2010, Fernandez Darraz/Lenhardt/Reisz/Stock 2010: 88 ff.). Es ist auch denkbar, dass sich Kompatibilitätswänge ergeben, die den FHs eine weitere Annäherung an die Universitäten auferlegen. Wenn BA-Studiengangsabsolventen der FHs vom Zugang zum MA an Universitäten, mit dem Argument abgewiesen werden, die Ausbildung entspräche nicht den universitären Standards (die Triftigkeit und rechtliche Angemessenheit einer solchen Entscheidung sei hier dahingestellt), so entsteht jedenfalls ein Druck in diese Richtung.

An dieser Stelle ist eine Zwischenbemerkung nötig. Wir sprechen hier ganz bewusst nicht von einer „Verwissenschaftlichung“ der Praxis. In der Praxis geht es nicht um eine methodisch kontrollierte Kritik oder Bestätigung der Geltungsansprüche wissenschaftlicher Theorien – dies kann nur im Bereich der Wissenschaft selbst geleistet werden. Es geht hingegen vor allem um die Kreation beziehungsweise Applikation ‚funktionierender‘ Technologien und ‚brauchbarer‘ Konzepte der Krisenintervention. Im Fall einer Krisenintervention werden Probleme bearbeitet, die sich der Technologisierung entziehen. Prämisse jeglicher Technologie ist die zureichende Isolierung und Zurechnung kausaler Faktoren und eine strikte Kopplung von Ursachen und Wirkungen.<sup>25</sup> Das Handeln der Ingenieure beruht auf dieser Prämisse; das Handeln beispielsweise von Therapeuten hingegen nicht.

Technologien und Kriseninterventionen können auf unterschiedlichen Grundlagen stehen. Sie können sich auf ein akkumuliertes Erfahrungswissen stützen oder auf wissenschaftliche Begründungen. In allen Bereichen der Gesellschaft setzen sich mehr und mehr Technologien und Interventionen des zuletzt genannten Typs durch. Wenn etwa, um ein gut untersuchtes Beispiel (Baker 2011) zu nennen, an der Pennsylvania State University in den USA ein *ice cream program* eingeführt wird, so mag man dies auf den ersten Blick als ein Zeichen für den Niedergang universitärer Standards im Sinne eines „vocational drift“ deuten, mit dem das Studium auf eine wissenschaftsferne Weitergabe beruflichen Erfahrungswissens herabsinke. Dem ist aber nicht so. Es gelten nicht mehr jene Technologien und Rezepte der Eiskremproduktion als angemessen, die erfahrungsbasiert entwickelt und weitergegeben werden – sei es auf der Grundlage individueller Erfahrungen, in generalisierter Form qua beruflicher Ausbildung oder nach dem traditionellen Handwerkerprinzip (vgl. Stock 2005a: 94 ff.). Hingegen gelten nun jene Technologien als adäquat, die sich auf wissenschaftliches Wissen berufen können. Damit ändern sich die *geltenden Standards* der beruflichen Praxis. Mit den Universitäten und Hochschulen ist zugleich dieser Geltungs- und Überlegenheitsanspruch institutionalisiert.

Wenn wissenschaftsbasierte Technologien und Interventionen mit der Einführung der entsprechenden Studiengänge auf immer mehr Bereiche des beruflichen Handelns ausgedehnt und insofern auch neue Kriterien der Angemessenheit dieses Handelns institutionalisiert werden, so erzeugt dies zirkulär genau jenen zunehmenden „Bedarf“, den es dann durch die Expansion dieser Studiengänge zu befriedigen gilt. Das, was in der Wirtschaft oder im Beschäftigungssystem als „Qualifikationsbedarf“ erscheint, wird also durch die Hochschulen miterzeugt.

Ein Zurückgehen auf das Niveau bloßer erfahrungsbasierter Technologien und Interventionen ist nicht mehr möglich. Damit ist zugleich weder gesagt, dass ein erfahrungsbasiertes berufliches Wissen an Bedeutung verliert, noch dass wissenschaftlich basierte Technologien und Interventionen sich in der beruflichen Praxis gegenüber erfahrungsbasierten *faktisch* als überlegen erweisen müssen.<sup>26</sup> Beide Wissensformen entwickeln sich nicht nach dem Sche-

---

<sup>25</sup> Wir gehen dabei von einem allgemeinen Begriff der Technologie im Sinne Luhmanns aus, der über die bloßen gegenständlichen Artefakte einer „Produktionstechnik“ hinausgeht. Vgl. Luhmann (1982a und 1982b). Im Überblick: Stock (2011: 85 ff.). Es ist wichtig, die Differenz von Technologisierung und ‚Interventionalisierung‘ im Auge zu behalten. Häufig wird eine „Verwissenschaftlichung“ der Praxis mit einer „(Um-)Strukturierung praktischen Handelns nach Maßgabe eines planmäßig-objektivierenden Handelns“ (Böhle 2003: 154) gleichgesetzt – also nur die Seite der Technologisierung gesehen.

<sup>26</sup> Erinnert sei nur an die Kritik an der Figur des MBA in dem Buch „Manager not MBAs“ (Mintzberg 2004). Es beschäftigt sich mit den Folgen, die entstehen, wenn das Management der Unternehmen in den Händen von MBA-Absolventen liegt, die an die abstrakten und reifizierenden Modelle der Wirtschaftswissenschaften glauben und dann vor allem am „shareholder-value“ orientiert sind und auf diese Weise die Unternehmen langfristig ruinieren. Daneben zeichnet sich auch ab, dass Technologisierungen außerhalb des Berufslebens in Bereiche vorangetrieben werden, in denen sie dazu beitragen, die Autonomie der individuellen Lebenspraxis zu untergraben. Ganze Industrien schaufeln die Märkte mit einer Ratgeberliteratur pseudoprofessioneller Autoren zu, die eine Technologisierbarkeit dieser Le-

ma eines Nullsummenspiels. Im Gegenteil: Mit der immer weiteren Verbreitung wissenschaftlich begründeter Technologien und Interventionen nimmt zugleich die Bedeutung des Erfahrungswissens zu (Barley 1996, Barley/Bechky 1994, Böhle 2003: 161 ff.).

Die Hochschulen, so können wir zusammenfassen, folgen einer neuen rekursiven Logik des „Eigenausbaus“ des Hochschulstudiums. Diese ist nicht an das – zuerst höhere und dann das gesamte – Schulsystem über die Akademisierung der Fachlehrerrollen und die Expansion der entsprechenden Fächer der ehemaligen Philosophischen Fakultät gebunden, sondern sie wird außerhalb des Bildungssystems von der wissenschaftsbasierten Technologisierung und – wie man vielleicht formulieren könnte – ‚Interventionalisierung‘ immer breiterer Anwendungsfelder in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen getragen. Gibt es solcherart zugeschnittene Studiengänge für ein Feld, und sind einmal neue Angemessenheitskriterien des beruflichen Handelns definiert, so erzeugt dies einen Sog im Hinblick auf die weitere Expansion der entsprechenden Studiengänge.

Damit gehen weitere Verschiebungen zwischen den relativen Gewichten der Studienfächer einher. Zum einen verlieren die Lehramtsstudiengänge an Gewicht. Die Hochschule ist nur noch zu einem relativ kleineren Teil der Ort zur Ausbildung jener Berufsgruppe, die es mit der *Vermittlung* von Wissen und Können zu tun hat: der Lehrer. Empirisch zeigt sich dies in dem bereits vermerkten Rückgang der Lehramtsstudentenquoten in den „reinen“ naturwissenschaftlichen Disziplinen sowie in der Mathematik in den 80er Jahren, der zwar später wieder in ein leichtes Wachstum umschlug, das aber bei weitem nicht zu jenen Quoten wie in den 70er Jahren führte. Dies schmälert das Gewicht der rein disziplinären mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiengänge an den Hochschulen. Es fiel von 16 Prozent in den 70er Jahren auf 13 Prozent 1990 und auf 11 Prozent in den 2000er Jahren. Ebenso sank in den 80er Jahren das Gewicht der fremdsprachlichen Fächer, der Germanistik, der Geschichte, um danach bis in die 2000er Jahre wieder leicht zu steigen. Auch hier ergibt sich, wie wir schon erwähnt, die Gewichtsentwicklung der Fächer vor allem aus der Entwicklung der Quote der Lehramtsstudierenden.

Insgesamt werden die Hochschulen mehr und mehr zum Ort der Ausbildung jener Professionen, die die Technologisierung und ‚Interventionalisierung‘ von beruflichen Handlungsfeldern auf *wissenschaftlicher Grundlage* betreiben. Dabei werden nicht nur bereits *bestehende berufliche* Felder Gegenstand einer wissenschaftlich basierten Technologisierung und ‚Interventionalisierung‘; es werden zudem auch *neue* Handlungsfelder erzeugt und, indem sie diesen Prozessen unterworfen werden, als Betätigungsfeld der neuen Professionen *verberuflicht*. Man denke etwa an Raumfahrtingenieure. Oder man denke an therapeutische Interventionen, die sich auf weitere Felder ausdehnen, auf Paarbeziehungen, auf Familien, auf neue Personenkreise. Die Interventionen gewinnen an Breite, weil mehr und mehr Verhaltensweisen als Ausdruck einer psychischen oder sozialen Störung klassifiziert werden.<sup>27</sup> Es werden damit bestehende und neue Handlungsbereiche auf eine spezifische Weise ausgewählt und klassifiziert: als Betätigungsfelder spezifischer Professionen. Mit dieser *Professionalisierung* treten mehr und mehr „neue“ Professionen an die Seite der „klassischen“ Professionen.

Mit dem Aufstieg der „neuen“ Professionen wächst das Gewicht der Professionsausbildung im Hochschulbereich insgesamt und auch an den Universitäten (vgl. Übersicht 4). Zwar geht

---

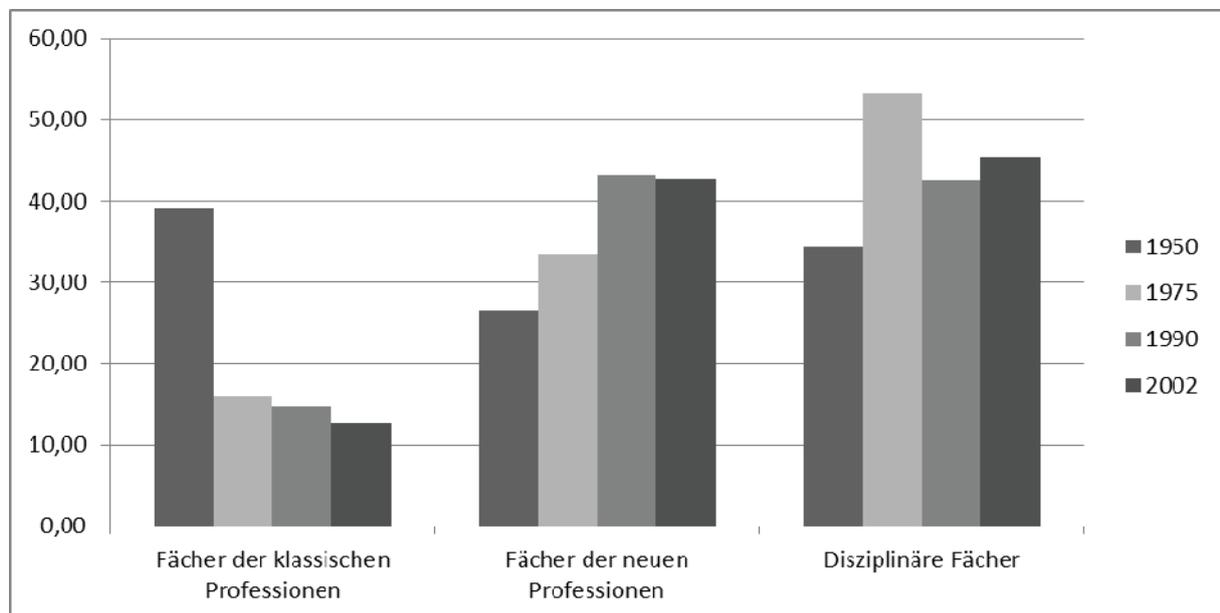
benspraxis suggerieren: der Kindererziehung, der sexuellen Beziehungen, der Ernährung, der Ertüchtigung des Körpers, der Körperpflege, der Pflege des eigenen Image usw. usf. Ferner möchten wir betonen, dass Technologien, die sich auf eine wissenschaftliche Basis berufen, immer zugleich auch anderen Kriterien folgen, die sich aus dem Anwendungsfeld ergeben. So muss der Ingenieur, der in einem Unternehmen beschäftigt ist und es dort mit Produktionstechnologien zu tun hat, seine Lösungen immer auch den Kriterien wirtschaftlicher Rentabilität unterwerfen. Zu dieser Formbestimmung beispielsweise von Produktionstechnologien vgl. Stock (2005a: 107 ff., vor allem 123f. und 137 ff.).

<sup>27</sup> Vgl. Illouz (2008) im Allgemeinen und im Besonderen die Analysen zur Entwicklung des DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) auf S. 276 ff.

das relative Gesamtgewicht der wissenschaftsdisziplinär verfassten Studienfächer im Vergleich mit den 70er Jahren zurück, eine Marginalisierung dieser Fächergruppen ist aber nicht zu verzeichnen. Aber auch die wissenschaftsdisziplinär verfassten Studienfächer, wie beispielsweise Physik, Mathematik, Chemie, Biologie, Soziologie, Psychologie, Politikwissenschaften, Sprachwissenschaften etc. führen mehr und mehr in Karrieren außerhalb der jeweiligen Disziplin und der Bereiche von Wissenschaft und Bildung und passen sich damit in die Struktur der Professionen ein.<sup>28</sup>

Parallel dazu verliert das deutsche Modell der Berufsbeamtenkarriere für die Hochschulabsolventen an Bedeutung, sowohl in der staatlichen Verwaltung, als auch in den Bereichen von Wissenschaft und Bildung. Insofern geht die Etablierung der neuen Professionen auch damit einher, dass spezifische Formen der Verberuflichung, die zugleich quasi-ständische Privilegien zuweisen, im Rückgang begriffen sind.

Übersicht 4: Relative Gewichte der Fächer der klassischen Professionen, der disziplinären Fächer und der Fächer der neuen Professionen



Quelle: Berechnet anhand der Daten in Übersicht 1<sup>29</sup>

Mit dem zunehmenden Gewicht der anwendungsbezogenen Fächer setzt sich in Deutschland ein Trend durch, der in den USA in der Breite schon früher einsetzte. Geiger hatte bereits 1980 eine empirische Analyse vorgelegt, in der er die Studiengänge nordamerikanischer Colleges untersuchte und einen Rückgang disziplinärer Studienprogramme zugunsten von *vocational programs* verzeichnete. Die Perspektive dieser Untersuchung wurde in den empi-

<sup>28</sup> Untersuchungen zur Verteilung der Absolventen von Fachrichtungen auf die beruflichen Felder zeigen eine sehr hohe Variationsbreite bei diesen Fächern (Anger/Konegen-Grenier 2008: 11 ff.).

<sup>29</sup> Es wurden die folgenden Fächer zusammengefasst: Klassische Professionen: Theologie, Medizin, Rechtswissenschaften. Neue Professionen: Sonderpädagogik, Informatik, BWL und Wirtschaftsingenieurwesen, Verwaltungswissenschaften, Sozialwesen, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Ingenieurwissenschaften. Disziplinäre Fächer: Altphilologie, moderne Sprachen, Germanistik, Philosophie, Geschichte, Psychologie, Erziehungswissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften, Sozial- und Politikwissenschaften, VWL und Wirtschaftswissenschaften, Kunst und Kunstwissenschaften, Sport.

rischen Studien von Brint (2002) und Brint u.a. (2005) aufgegriffen. Diese Untersuchungen konstatieren ebenfalls einen Wandel der Hochschulbildung „from the liberal to the practical arts“. Bis zu Beginn der 70er Jahre, so der zentrale Befund, graduierte die Mehrheit der Collegestudenten der *4-year-colleges* im Bereich der *arts and sciences*. Mitte der 80er Jahre graduierten bereits zwei Drittel der Absolventen im Bereich von beruflichen Programmen, die Brint als „practical arts“ zusammenfasst (Brint 2002). Sowohl Geiger als auch Brint interpretieren diese Verschiebungen im Fächerspektrum allerdings als Ausdruck eines normativen Wandels, der die Fächer utilitaristischen Orientierungen unterwerfe, Standards aus dem Bereich der Wirtschaft drängen in die Hochschulbildung ein. Allein hoch selektive *liberal arts colleges* und *research universities* könnten sich diesem Trend entziehen (Brint u.a. 2005).

Es lassen sich aber kaum Anhaltspunkte für eine Interpretation finden, nach der mit der Ausdehnung von Fächern der „practical arts“ an den Colleges mehr und mehr ein bloß handlungspraktisches Erfahrungswissen etwa aus dem Bereich der Wirtschaft übernommen und vermittelt wird. Zwar liegen keine systematischen empirischen Erhebungen vor, anhand derer man genau zeigen könnte, in welchen Bereichen des stratifizierten Systems der amerikanischen Colleges die „practical arts“ faktisch auf der Wissenschaft aufrufen und damit einer Professionalisierungslogik folgen, und in welchen sie eher ein verallgemeinertes berufliches Handlungswissen weitergeben. Es gibt aber Befunde, die eine andere Interpretation nahelegen als jene von Geiger und Brint.

Zum einen kann man anhand von Daten der Carnegie Klassifikation zeigen, dass sich Universitäten und Colleges nicht von den *research universities* fort bewegen, wie es die Studien von Brint vermuten lassen, sondern einer Aufstufungsbewegung folgen, die sich am Vorbild der prestigeträchtigen Forschungsuniversitäten orientiert (Lenhardt/Reisz/Stock 2008: 570 ff.). Auch nimmt die Anzahl der Colleges und Universitäten beständig zu, die eine eigene Forschung betreiben (Vgl. ebenda), und mehr und mehr Colleges richten Programme ein, die Forschung und Lehre bereits in den *undergraduate*-Studiengängen verbinden sollen (Lenhardt/Stock 2009, Schindel 2001).

Zum anderen legen für die USA vor allem Befunde arbeitsökonomischer Forschungen nahe, dass der Anstieg des Qualifikationsniveaus sich weniger aus der Entwicklung technischer Leistungsansprüche ableitet, die infolge der Einführung neuer Produktions- und Kommunikationstechnologien zunehmen, und die dann von der Hochschulbildung schlicht bedient würden. Forschungen zum sogenannten „*college wage premium*“ und zur sogenannten „*complementary technology*“ (Autor/Katz/Krüger 1989, Doms/Dunne/Troske 1997) zeigen, dass vor allem jene Unternehmen neue Produktions- und Kommunikationstechnologien einführen, deren Belegschaft bereits vor Implementierung der Neuerungen über eine überdurchschnittliche Qualifikation verfügen. Mit anderen Worten: Es setzt sich eher die Logik eines „re-designing the jobs themselves to maintain the interest of higher-skilled workers“ (Murnane/Levy 1996: 262) durch. Das zunehmende Angebot an hochqualifizierten Arbeitskräften mit Collegeabschluss wird nicht nur von den Unternehmen absorbiert, sondern es geht auch mit einer Restrukturierung und Aufwertung der Stellen in den Unternehmen einher.

Bezieht man die genannten Befunde aus den Hochschulen und aus den Unternehmen aufeinander, so erscheint es als wenig wahrscheinlich, dass das zunehmende Gewicht der „practical arts“ zugleich eine Abwertung der Hochschulbildung bedeutet. Sie wird nicht schlicht der Wirtschaft angepasst im Sinne eines „vocationalism“, der ihr den Charakter eines Fachwissens zuweist, das die bestehenden Standards des beruflichen Handelns in einer generalisierten Form darbietet und die Erledigung festliegender Arbeitsaufgaben ermöglicht. Auch die amerikanischen Befunde deuten, wie bereits im deutschen Fall näher erläutert, eher in die Richtung einer Professionalisierung der Arbeit.

## IV. Wandel der Hochschulbildung im gesellschaftlichen Kontext – theoretische Perspektiven

Im letzten Abschnitt unserer Studie möchten wir die vorgestellten Befunde und Argumentationslinien zum Wandel akademischer Bildung in theoretischen Perspektiven beleuchten. Im Mittelpunkt steht dabei das Verhältnis zwischen Bildungs- bzw. Hochschulsystem und Gesellschaft.

### (a) *Autonomie der Hochschulbildung*

Der Übergang zur modernen Universität beinhaltet im Kern, so lässt sich das bisher Dargestellte zusammenfassen, dass die Hochschulbildung mit der autonomen Entwicklung der Wissenschaft auf eine *eigene* Grundlage gestellt wurde. Mit der Differenzierung der wissenschaftlichen Disziplinen, an der sich auch die Studienfächer orientieren, zunächst noch unter dem Dach der Philosophischen Fakultät, wird ein in der Forschung an der Universität selbst erzeugtes Wissen (Stichweh 1994: 57 ff.) zur Grundlage der Lehre.

Damit ändert sich auch die Wissensgrundlage der bis dahin oberen Fakultäten der Universität zur Ausbildung der *klassischen Professionen*. Sie ruhen nun auch auf der Wissenschaft und den kognitiven Innovationen, die diese hervorbringt.

Zugleich, gleichsam quer zu dieser Gründung der klassischen Professionen auf die Wissenschaft, wird die Philosophische Fakultät mit ihren modernen Disziplinen faktisch zur Berufsfakultät zunächst der höheren *Lehrämter*. Dies setzte die Dynamik eines „Eigenausbaus“ (Titze) des höheren Bildungssystems in Gang, in der sich unterschiedliche Expansionsbewegungen gegenseitig bedingen: die Expansion der Fächer der Philosophischen Fakultät, die des Personals für den wissenschaftlichen Fachunterricht der höheren Lehrämter, die Expansion der Gymnasien, aber auch die Ausweitung des Zugangs zu den Fächern der klassischen Professionsausbildung. Nach dem Zweiten Weltkrieg dehnte sich die Akademisierung auch auf das bis dahin niedere Schulwesen und dessen Lehrämter aus.

Ebenfalls setzte sich die bereits mit Gründung und Expansion der Technischen Hochschulen und der Handelshochschulen eingeleitete Entwicklung fort, mit der Studiengänge an Gewicht gewannen, die – wie die klassischen Professionsfächer – auf berufliche Anwendungsfelder in anderen Bereichen der Gesellschaft, jenseits von Wissenschaft sowie von Bildung und Erziehung, zugeschnitten waren. Die Wissenschaft wurde mehr und mehr als Grundlage einer Ausbildung für weitere Berufs- und Handlungsfelder in Anspruch genommen.

All diese Umstellungen waren mit Verschiebungen im relativen Gewicht der Fächer verbunden und fanden zugleich unter der Voraussetzung eines insgesamt expandierenden Hochschulwesens statt. Seit Ende des 19. Jahrhunderts war es der Politik – mit Ausnahme der nationalsozialistischen Diktatur und der DDR – nicht mehr möglich, die Hochschulexpansion einzuschränken. Einer Begrenzung der individuellen Bildung durch politische Vorgaben des Staates standen die bürgerlichen Freiheitsrechte entgegen, z.B. die Bildungs- und Ausbildungsfreiheit, die Wissenschaftsfreiheit, die Berufsfreiheit, die Vertragsfreiheit – um nur die wichtigsten zu nennen. Zwar hat es auch nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik Versuche gegeben, den Zugang zu den Hochschulen im Namen eines vermeintlichen Qualifikationsbedarfs zu planen; eine restriktive Bildungspolitik wurde aber schließlich gerichtlich

untersagt (vgl. Fuchs 1989). Unmittelbar auf die Hochschulen bezogen waren die Numerusclausus-Urteile des Bundesverfassungsgerichtes von 1972 und 1977. Zwar sind Beschränkungen zulässig, aber der Staat darf keine unverhältnismäßig hohen Schranken errichten, die den Studienbewerbern den Zugang zu den Hochschulen versperren (Thieme 2004: 587). Die Begrenzung der individuellen Bildungsnachfrage im Namen eines gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs ist verfassungswidrig (Oehler 1989: 37, Peisert 1990: 395).

Die Autonomie der Hochschulbildung ruht also grundsätzlich zum einen auf der Autonomie der Wissenschaft (Oevermann 2005) und zum anderen auf den Bürgerrechten (ausführlich: Lenhardt/Stock 2000), die es nur in engen Grenzen erlauben, die Verwirklichung individueller Bildungsinteressen zu beschneiden. Insofern gehen unter bürgerrechtlichen Verhältnissen die Veränderungen des relativen Gewichts der Studienfächer auf Seiten der beteiligten Personen darauf zurück, dass sich deren Interessen und Entscheidungen verschieben.<sup>30</sup> Der Zusammenhang zwischen dem Hochschulsystem und anderen gesellschaftlichen Bereichen, etwa der Wirtschaft, ist unter diesen Voraussetzungen durch die Selektivität individueller Karrieren vermittelt.

Die Hochschulen stellen eine Vielzahl an *Leistungen* den anderen Teilbereichen der Gesellschaft zur Verfügung. Sie mögen beitragen zur Verbesserung der Gesundheit, sie mögen befähigen zur staatsbürgerlichen Partizipation an der Politik oder der Entwicklung des Rechtsbewusstseins dienen. Zudem stellen Hochschulen Qualifikationen zur Verfügung für die Wirtschaft, aber auch für die anderen Bereiche der Gesellschaft. Wir stellen diesen Zusammenhang im Folgenden in den Vordergrund, weil er an das Konstrukt der Karriere gebunden ist. Entscheidend ist dabei, dass unter modernen Verhältnissen Karrieren unter der Voraussetzung sich aufbauen, dass traditionale Positionszuweisungen qua Geburt, also Zuweisungen ständischen Charakters, an Bedeutung verlieren. Geburtsherkunft wird dabei durch das Zusammenspiel von Fremd- und Selbstselektionen ersetzt, die im Bildungssystem stattfinden. Dadurch wird die Leistung der „Qualifikationserbringung“ für Beschäftigungspositionen, in der Wirtschaft oder wo auch immer, nicht nur durch das Bildungswesen schlicht zur Verfügung gestellt, weil es einen „Bedarf“ an entsprechenden Qualifikationen etwa in Unternehmen gibt. Stattdessen ist jede Entscheidung über die Zuweisung von Personen auf Beschäftigungspositionen in Unternehmen von vorn herein darauf angewiesen, sich auf eine spezifische „Qualifikation“ der Person zu beziehen, weil andere Formen der Zuweisung auf die stratifizierten Positionen nicht mehr als legitim gelten.

Karrieren kombinieren Selbst- und Fremdselektionen auf vielfältige Weise. Man entscheidet sich, ein bestimmtes Fach zu studieren, und es ist dann relativ offen und auch von Fremdselektionen abhängig, ob diese Entscheidung später auch auf eine Stelle in Arbeitsorganisationen führt oder nicht. Die Politik verfügt unter bürgerrechtlichen Verhältnissen nur sehr begrenzt über die administrativen Mittel, die Proportionen zwischen den Fächern zu beeinflussen, sei es im Namen eines vermeintlichen Bedarfs an Qualifikationen oder sei es im Namen anderer „Notwendigkeiten“.<sup>31</sup> Die Last, einen Zusammenhang zwischen dem Studium eines Faches und einer Beschäftigung herzustellen, haben die Individuen zu tragen. Um diese Diskrepanz zu bewältigen, bleibt ihnen nur die Wahl zwischen unterschiedlichen Strategien und Entscheidungspräferenzen. Man geht etwa dezidiert seinen individuellen Bildungsinter-

---

<sup>30</sup> Unter Verhältnissen, in denen der Zugang zu einzelnen Fächern oder Fächergruppen politisch kontrolliert wird, ist dies nicht der Fall. Vgl. dazu ausführlich Reisz/Schuster/Stock (2011).

<sup>31</sup> Selbst dort, wo man über die administrativen Mittel verfügte, um die Studienplätze für die einzelnen Fächer zu planen, wie in der DDR, gelang es nicht, eine Übereinstimmung mit einem „Qualifikationsbedarf“ herzustellen (Köhler/Stock 2004). Zu den logischen Prognosedefiziten der Bildungsplanung überhaupt vgl. Offe (1975). Er formuliert einen grundsätzlichen logischen Einwand: „Um als ‚Anpassungsplanung‘ erfolgreich zu sein, hätte sie (die Bildungsplanung – d.A.) sich an Daten zu orientieren, die ihr nicht nur mangels empirisch-prognostischen Wissens unbekannt sind, sondern die sie selbst erst erzeugt, und zwar nach Regeln erzeugt, die sie selbst nicht antizipieren kann (Offe 1975: 230).

ressen nach und schaut dann später, wie weit man auf dem Arbeitsmarkt damit kommt, oder man wählt ein bestimmtes Studienfach schon mit Blick auf Beschäftigungsmöglichkeiten, die in der Gegenwart als günstig erscheinen, sich später aber ganz anders darstellen können.

Klassifikationsschemata sorgen dafür, dass Hochschulstudium und Beschäftigung – trotz dieser grundlegenden Diskrepanz – sich *strukturell* aufeinander beziehen können. Max Weber hat als Erster solche Klassifikationsschemata untersucht. Er analysierte sowohl die in Bildungsorganisationen erzeugte Klassifikation von Qualifikationen im Hinblick auf *Personen* als auch die Klassifikation von *Stellen* in Arbeitsorganisationen und fragte nach dem Verhältnis zwischen beiden. Im Folgenden soll dies kurz skizziert<sup>32</sup> werden, zunächst (b) unter dem allgemeinen Gesichtspunkt des, wie es bei Weber heißt, „gesonderten Berufes“ (1980: 229). Im Anschluss wird der Zusammenhang unter dem besonderen Gesichtspunkt (c) der für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg diagnostizierten Professionalisierung in den Blick genommen.

### (b) *Rekursive Klassifizierungen – allgemein: Berufe*

Unter dem Gesichtspunkt der Stelle<sup>33</sup> betrachtet, ist der Beruf für Weber als ein „abgegrenzter Bereich von Leistungspflichten“ (Weber 1980: 125), also durch eine bestimmte Zuständigkeit charakterisiert. In *sachlicher* Hinsicht werden Aufgaben, Tätigkeiten etc. unter bestimmten Gesichtspunkten zusammengefasst und klassifiziert. In *sozialer* Hinsicht ist eine Stelle zudem bestimmt durch ihre Lage in der Kommunikations- und Weisungsstruktur der Arbeitsorganisation. Diese Struktur hat für Weber die Form einer Hierarchie. Aus dem „hierarchischen Rang“ folgt beispielsweise die Höhe des mit der Stelle verbundenen Gehaltes. In *zeitlicher* Hinsicht implizieren Stellen eine Bewährungslogik, sie definieren Leistungserwartungen, die in der Zukunft erfüllt werden müssen.

Einen weiteren Gesichtspunkt bringt Weber mit der Definition des Berufes ins Spiel, die in der „Soziologischen Kategorienlehre“ enthalten ist. Hier heißt es:

„Beruf soll jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person heißen, welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- oder Erwerbschance ist. ... Zum Gegenstand selbständiger und stabiler Berufe werden nur Leistungen, welche ein Mindestmaß von Schulung voraussetzen und für welche kontinuierliche Erwerbschancen bestehen“ (Weber 1980: 80).

Gegenüber dem der Stelle ist hier der Gesichtspunkt ein anderer: Einer Person wird ein Bündel von spezifischen Leistungen als Beruf zugerechnet. Die Definition des Leistungsbündels ist dabei nicht willkürlich oder flüchtig, sondern relativ stabil institutionalisiert. Weber verknüpft dies mit Institutionalisierungsprozessen, die allgemein an eine, wie er es nennt, „Schulung“ gebunden sind. In einem allgemeinen, über den engen Begriff der „Fachs Schulung“<sup>34</sup> hinausgehenden Sinne bedeutet dies, dass beruflich orientierte Bildungsgänge selektiv auf

<sup>32</sup> Wir beziehen uns hierbei auf die ausführliche Diskussion der entsprechenden Argumentationen von Weber bei Stock (2005a: 222ff.).

<sup>33</sup> Weber selbst benutzt den Terminus „Stelle“ nicht. Er spricht hingegen von der Sonderung des bürokratischen Amtes als ‚Beruf‘ (Weber 1980: 229). Die im Folgenden genannten Bestimmungen der Stelle finden sich bei ihm unter dem Terminus „Amtsstelle“, „Amt“, „zugewiesene Zuständigkeit“ (Vgl. Weber 1980: 125, 126, 127, 552).

<sup>34</sup> Die Schulung für eine Stelle (bei ihm: für ein Amt) ordnet Weber dabei grundsätzlich dem Typus der „Fachs Schulung“ bzw. des „Fachwissens“ zu (Weber 1980: 855, 677) zu. Wir hatten oben bereits das Verhältnis von akademischer Bildung und Fachwissen kurz behandelt. Ausführlich zu den Engführungen, die sich bei Weber mit dem Begriff des Fachwissens verbinden: Stock (2005a: 204f. und 269ff.).

Wissen, Handlungsregeln etc. zugreifen und zwar unter dem Gesichtspunkt, dass das so Ausgewählte in einer generalisierten Form bestimmten praktischen Tätigkeiten, Leistungen und Aufgaben als eine adäquate Qualifikation zugeschrieben werden kann. Ein je bestimmtes Wissen soll ein je bestimmtes praktisches Handeln anleiten. Dies gilt sowohl für den Typus der Fachschulung, etwa im Bereich der beruflichen Facharbeiterausbildung, als auch für den Typus der professionellen Ausbildung an Hochschulen. Das heißt, im Rahmen dieser Qualifikationszuschreibungen wird ein Wissen klassifiziert, *indem* es mit entsprechend klassifizierten Tätigkeiten und Leistungen etc. verknüpft wird. Die auf diese Weise unterschiedenen Qualifikationen werden in Zertifikaten symbolisiert. Sie stehen zur Verfügung, um ihrerseits Personen zu klassifizieren, die die entsprechenden Karrieren im Bildungswesen hinter sich gebracht haben. Auch hier kann man Sachdimension sowie soziale und zeitliche Dimensionen unterscheiden. In sachlicher Hinsicht wird ein bestimmtes Wissen als angemessen definiert, um bestimmte praktische Tätigkeiten auszuüben, Leistungen zu erbringen oder Probleme zu lösen. In sozialer Hinsicht wird dies mit Zuschreibungen kombiniert, die mit der gestuften Struktur des Bildungswesens institutionalisiert sind. So werden etwa Facharbeiterabschlüsse mit Tätigkeiten verknüpft, denen eher ein ausführender Charakter zugeschrieben und Hochschulabschlüsse mit Tätigkeiten, denen eher ein dispositiver Charakter zugeschrieben wird.<sup>35</sup> In zeitlicher Hinsicht handelt es sich um Qualifikationszuschreibungen, die in der Vergangenheit erzeugt und akkumuliert wurden – sie setzen eine vergangene „Schulung“ voraus – und von denen behauptet wird, dass sie in der jeweiligen Gegenwart zur Verfügung stehen.

Die zeitgenössische Debatte hat die Weberschen Überlegungen zum Beruf vorrangig unter dem Gesichtspunkt der Monopolisierung von Erwerbschancen aufgegriffen.<sup>36</sup> Auch Theorien zur Professionalisierung interpretieren diese im Anschluss an Weber als Ausdruck einer berufsständischen Politik der Monopolbildung.<sup>37</sup> Diese Argumentationslinien sollen hier nicht weiter verfolgt werden. Bemerkenswert ist hingegen ein vorgelagerter Schritt in Webers Argumentation. Webers Analysen zum „gesonderten Beruf“ setzen die Annahme voraus, dass die beiden Seiten beruflicher Zurechnungen, die im Bildungswesen erzeugten Qualifikationszuschreibungen, die für die Klassifikation von Personen zur Verfügung stehen, und jene, die auf Stellen bezogen sind, sich in einem *rekursiven*<sup>38</sup> Zusammenhang bestimmen. Haben sich

---

<sup>35</sup> So beinhaltet „Fachwissen“ bei Weber nicht nur einen material festgelegten „Fach“-Kanon. Es folgt, so Webers Analyse, zugleich einer hierarchischen Verteilung. Diese hierarchische Verteilung des Fachwissens verhalte sich homolog zu den hierarchisch strukturierten Stellen in Bürokratien. Entsprechend sei die Autorität eines Vorgesetzten auch durch die Überlegenheit – sei es durch den bloßen ‚Umfang‘, sei es durch eine andere Form der Superiorität – seines durch Fachschulung erworbenen Wissensbestandes abgestützt. Ein Bildungspatent, in hierarchisch geordneten Bildungsgängen erworben, symbolisiere dieses Fachwissen. Dahinter steht die meritokratische Vorstellung, dass das Führungspersonal über ein Fachwissen verfügt, das an der Spitze einer wie auch immer im Einzelnen konstruierten Fachwissenshierarchie steht. Parsons (1964) hat die Annahme eines solchen Zusammenhangs, den Weber als universell unterstellt, als einseitig kritisiert.

<sup>36</sup> Vgl. Collins (1979 und 1987).

<sup>37</sup> Vgl. Derber/Schwartz/Magrass (1990) mit explizitem Bezug auf Weber. Zu Professionstheorien der „monopoly school“, die die Professionalisierung als Ausdruck standespolitischer „mobility projects“ deuten, vgl. zusammenfassend Abbott (1988: 15 f.).

<sup>38</sup> Das Konzept der Rekursivität wird vor allem in der Kybernetik benutzt (vgl. von Foerster 1993: 103 ff., 233 ff.). Für die Sozialwissenschaften wurde es vor allem in den organisationstheoretischen Studien von Ortmann (1995: vor allem 81 ff.) fruchtbar gemacht. Rekursiv sind demnach solche Reproduktionsprozesse, bei denen die Resultate der Prozesse in die iterativen Runden der Reproduktion als Grundlage eingehen. Die bislang wohl am umfassendsten ausgearbeitete Reproduktionstheorie, die auf rekursive Zusammenhänge abstellt, findet sich bei Karl Marx, der allerdings mit anderen Termini („Zirkularität“, „Kreislauf“ etc.) arbeitete. Er bezog dabei die Rekursivität der Reproduktion von Operationen auf jene der Reproduktion von Strukturen (vgl. Stock 2005a: 49 ff.). Wir gebrauchen den Begriff der Rekursivität hier in einem strukturellen Sinne und beschränken ihn nicht, wie Luhmann, auf die

Betriebe vom Haushalt geschieden und hat sich gegenüber der Wirtschaft ein Bildungswesen ausdifferenziert, so setzen zirkuläre Zurechnungsprozesse ein. Die Selektion und Kombination von, um es mit Weber zu formulieren, „spezialisierten Leistungen“ bei der Definition von Stellen in Arbeitsorganisationen orientiert sich an den im Bildungswesen erzeugten sachlichen und sozialen Klassifikationsschemata, nach denen die Bewältigung bestimmter Tätigkeiten oder die Lösung bestimmter Aufgaben mit bestimmten Wissensgrundlagen und entsprechenden Zertifikaten verknüpft werden. Dies ist andererseits zirkulär damit verbunden, dass die Kategorisierungen, die im Bildungswesen sich Ausdruck verschaffen, an generalisierten Stellenkategorien orientiert sind. Es geht dabei um wechselseitige Bezugnahmen, um gleichsam Kopiervorgänge, die sich auf generalisierte sachliche und soziale Kategorisierungen beziehen und die diese Kategorisierungsschemata als Institutionen in den Betrieben wie in den Bildungseinrichtungen verankern.

Mittlerweile liegen ländervergleichende empirische Untersuchungen vor, die die Annahme dieses rekursiven Zusammenhangs stützen. Aus einer Frontstellung gegenüber technikdeterministischen Argumentationen zur Entwicklung von Organisationsstrukturen weisen sie nach, dass sich die Stellenstrukturen von Betrieben homolog verhalten zu jenen generalisierten Klassifikationen, die die nationalen Bildungseinrichtungen hervorbringen. Verwiesen sei auf die bahnbrechende Untersuchung aus den 70er Jahren von Burkart Lutz (1976). In eine ähnliche Richtung weisen die daran anschließenden Analysen von Maurice/Sellier/Silvestre (1984), Maurice/Sorge/Warner (1980), Sorge (1983, 1991) und Haller (1983). Sie beziehen sich vor allem auf die soziale Dimension, indem sie nachweisen, dass die Struktureigenheiten der Unternehmenshierarchien in den Ländern mit den jeweiligen hierarchischen Stufen der nationalen Bildungssysteme korrespondieren. Leider haben bislang diese Forschungen sowohl in der Bildungssoziologie als auch in der Organisations- und in der Industriosociologie keine systematische Fortsetzung gefunden.

Mit Weber kann man davon ausgehen, dass der Zusammenhang zwischen Arbeitsorganisationen und den Organisationen im Bildungssystem doppelt voraussetzungsvoll ist. Die eine Seite erzeugt generalisierte Klassifizierungen, an die die andere Seite anknüpfen muss, Möglichkeiten werden wechselseitig eingeschränkt, aber auch eröffnet. Redefinitionen auf der einen Seite müssen an Voraussetzungen anknüpfen, die auf der anderen Seite erzeugt wurden. Dabei können die zirkulären Kopiervorgänge bestehende Klassifizierungen auch auflösen, modifizieren und durch neue ersetzen, indem sich die Kopiervorlage auf einer Seite ändert. Wenn etwa die berufliche Bildung mit der Modifikation von Facharbeiterberufen auf neue „objektive Anforderungen“ zu reagieren meint, die aus neuartigen Technologien erwachsen, so modifiziert sie die Konstruktion eines Berufes, die sie selbst zuvor mit hervor gebracht hat.

In Deutschland haben wir es diesbezüglich mit einer, im internationalen Vergleich betrachtet, relativ engen Kopplung zu tun, die dem Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung einen stark verberuflichten Charakter verleiht (Fligstein/Byrkjeflot 1995, Müller/Shavit 1998). Im Folgenden soll diese sich allgemein über den Beruf vollziehende Kopplung zwischen Bildung und Beschäftigung, die sich strukturell über rekursive Klassifizierungsprozesse durchsetzt, mit Blick auf die für den Hochschulbereich festgestellte Professionalisierung näher beleuchtet werden.

---

operative Ebene. Es geht hier nicht um Rekursivität im Sinne der operativen Schließung von Systemen.

(c) *Rekursive Klassifizierungen – Hochschulbildung und Beschäftigung: Professionen*

Unsere Analysen zu den Verschiebungen der Fächerproportionen deuten auf eine Entwicklungsdynamik, in der sich die Kopplung zwischen Hochschulbildung und Beschäftigung seit dem zweiten Weltkrieg mehr und mehr über die neuen Professionen vollzieht. Um dies näher auszuführen, sollen zunächst die bisherigen Überlegungen zur Institutionalisierung der (neuen) Professionen zusammengefasst werden.

(1) Erstens sind wir davon ausgegangen, dass die Institutionalisierung der (neuen) Professionen ihren Ausgangspunkt in den Hochschulen hat und sich auf die Autonomie der Wissenschaft stützt. Professionelle Fächer greifen selektiv, unter der Prämisse von spezifischen Anwendungsfeldern, auf wissenschaftsdisziplinäre Wissensbereiche zu und ergänzen dies durch technologisches und interventionspraktisches Wissen und entsprechende Verfahrens- und Kunstlehren. Auf diesem Wege werden mehr und mehr Bereiche der Gesellschaft als Anwendungsfelder der Wissenschaft etabliert und klassifiziert, unter dem Gesichtspunkt der Erzeugung bzw. Applikation entweder von Technologien<sup>39</sup> oder von Kriseninterventionen. Problemlösungen, die vormals im Rückgriff auf ein generalisiertes Erfahrungswissen begründet wurden, werden dabei durch solche abgelöst, die sich auf wissenschaftliche Begründungen stützen. Mit diesem Prozess der *Professionalisierung* werden neue Kriterien und Standards der Angemessenheit des beruflichen Handelns institutionalisiert.

(2) Die klassischen Professionen befassen sich mit Problemen, die unter der Prämisse bearbeitet werden müssen, dass keine Technologien für die Erarbeitung der Problemlösung zur Verfügung stehen.<sup>40</sup> Dies resultiert aus der Interaktionsabhängigkeit dieses professionellen Handelns, die mit dem Klientenbezug gegeben ist. Auch jene neuen Professionen, die mit Klienten interagieren, etwa Sozialarbeiter, haben es, im Gegensatz etwa zu den Ingenieuren, mit diesem Technologiedefizit zu tun. Die maßgebliche Unterscheidung für professionelle Operationen verläuft entlang der Achse technologisierbar / nichttechnologisierbar. Nichttechnologisierbarkeit impliziert eine Interventionslogik<sup>41</sup> des professionellen Handelns. Diese Unterscheidung steht quer zur Unterscheidung von standardisierbar / nichtstandardisierbar. Auch Problemlösungen, die grundsätzlich unter der Prämisse einer Technologisierbarkeit erarbeitet werden, können standardisierte und nichtstandardisierte Komponenten enthalten. Ebenso wird auch im Rahmen von Interventionen, also wenn keine Technologisierbarkeit vorliegt, mit standardisierten Komponenten operiert.<sup>42</sup> Der Prozess der Professionalisierung

---

<sup>39</sup> Erinnert sei hier an den dabei zu Grunde gelegten Technologiebegriff (siehe oben).

<sup>40</sup> Die Beobachtung, dass sich die Probleme, mit deren Lösung es die klassischen Professionen zu tun haben, einer Technologisierbarkeit entziehen, ist selbst erst mit der Verwissenschaftlichung möglich geworden, die aus der autonomen Entwicklung der Philosophischen Fakultät (siehe oben) erwuchs. Vor dem Entstehen der modernen Universität stand das Handeln der klassischen Professionen unter der Prämisse einer gleichsam naturwüchsigen Technologisierbarkeit, denn die Professionen waren zugleich die Instanzen einer umfassenden Kontrolle der Untertanen. Konstitutiv war nicht die Interaktion mit einem Klienten, sondern die heteronome Beziehung zu einem Untertan.

<sup>41</sup> Intervention nimmt hier den Sinn von „dazwischentreten“ an, im Sinne jener Logik, die Oevermann als „stellvertretende Krisenbewältigung“ (Oevermann 2005) im Rahmen eines Arbeitsbündnisses zwischen dem Klienten und dem Professionellen bezeichnet.

<sup>42</sup> Die Vorstellung etwa, dass es die Mediziner allein mit nichtstandardisierbaren Problembearbeitungen zu tun hätten, wie es die Professionstheorie von Oevermann (2005) unterstellt, vereinfacht die Situation. Selbst die Notfallaufnahme besteht zu einem großen Teil aus der Abarbeitung hochgradig standardisierter Programme. Ebenso hat es jeder Ingenieur auch mit fallspezifisch zu erarbeitenden Lösungen zu tun. Vgl. die Untersuchung von Winter (2011) zu Konstrukteuren. Der Unterschied ist: Die standardisierten Prozeduren in der Medizin stehen nicht unter der Prämisse, dass die Behandlung insgesamt als technologisierbar angesehen wird. Unter den Bedingungen von Nicht-Technologisierbarkeit wird mit standardisierten Komponenten auch in einem nicht-technischen Sinne umgegangen. Luhmann zeigt dies beispielsweise anhand der nicht schematischen Anwendung von Schemata, die

läuft somit insgesamt über zwei Gleise: Nach der Verwissenschaftlichung der klassischen Professionen mit dem Übergang zur modernen Universität, mit der Interventionen auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt wurden, setzte sich dies auch hinsichtlich der Generierung und Implementierung von Technologien fort, auch sie berufen sich auf wissenschaftliche Begründungen. Dieser Übergang wird mit der Verankerung von Ingenieurstudiengängen an Hochschulen eingeleitet. Im Anschluss, besonders seit dem Zweiten Weltkrieg, schreitet die Professionalisierung auf *beiden* Gleisen in immer neue Bereiche voran.

Mit dieser Professionalisierung gehen spezifische strukturelle Kopplungen zwischen Hochschulen und den Beschäftigungsfeldern der gesellschaftlichen Funktionsbereiche einher. Diese Kopplungen setzen die Autonomie der Hochschulbildung voraus, die mit ihrer wissenschaftlichen Grundlage gegeben ist.

Um die Kopplungen näher zu beschreiben, knüpfen wir an die allgemeinen Ausführungen zum Beruf als einer Einrichtung der strukturellen Kopplung an. Zudem konkretisieren wir unsere Darstellung mit Blick auf Arbeitsorganisationen. Dabei soll genauer in den Blick genommen werden, auf welche Weise jene Klassifizierungen, die in den Hochschulen erzeugt werden, auf Resonanz in Arbeitsorganisationen stoßen und zwar bei Entscheidungen, die *Stellen* betreffen. Zudem ergibt sich die Fokussierung auf Organisationen auch daraus, dass Professionen mehr und mehr in Organisationen beschäftigt werden.

Wir gehen dabei von einem Ansatz aus, der Organisationen unter dem Gesichtspunkt von Entscheidungen und Entscheidungsprämissen untersucht (Luhmann 2000). In der Form von Stellen, so unser Ausgangspunkt, werden verschiedene Entscheidungsprämissen in ein Verhältnis gebracht: Entscheidungsprogramme, Kommunikationswege und der Personaleinsatz. Entscheidungsprogramme sind Entscheidungsprämissen, die als Regeln für mehr als nur eine weitere Entscheidung festgelegt werden. Damit werden regulative Bedingungen für richtiges (oder fehlerhaftes Entscheiden) definiert. Sie können die Form eines Zweckprogrammes oder eines Konditionalprogrammes annehmen.<sup>43</sup> Weiterhin werden Kommunikationswege festgelegt, die eingehalten werden müssen, damit eine Entscheidung Anerkennung finden soll. Es werden Kompetenzen definiert, etwa das Recht, bindende Weisungen zu erteilen. Eine letzte Entscheidungsprämisse besteht in der Regulierung des Personaleinsatzes. Hier werden Parameter der Zuteilung von Personen auf Programme und auf Plätze in der Weisungsstruktur sowie der Rekrutierung, Versetzung und Beförderung festgelegt. Wenn über Entscheidungsprämissen entschieden wird, müssen diese koordiniert werden. Dies ist der Inhalt von Planung. Den Schnittpunkt der Planungsentscheidungen bildet das Konstrukt der *Stelle*. Es symbolisiert gewissermaßen den Koordinationsbedarf. Wird beispielsweise eine Person eingestellt, so muss ihr eine bestimmte Aufgabe zugewiesen werden, was wiederum die Zuweisung etwa auf eine Abteilung und auf eine Ebene der Hierarchie voraussetzt. Die Komponenten der Stelle sind auswechselbar. Die Person kann sich ändern, die Aufgabe kann sich ändern, der Platz der Stelle im Netz der Kommunikationswege kann sich ändern. Um eine Entscheidung im Hinblick auf die Änderung einer Komponente zu treffen, müssen die anderen Komponenten konstant gehalten werden. Insofern schränken sie sich wechselseitig ein.

Hervorzuheben ist, dass man bezüglich der Stellenkonstruktion nicht im Vorhinein einen Vorrang bestimmter Entscheidungsprämissen unterstellen kann. In der rationalistischen Tradition der Organisationstheorien oder auch in arbeitssoziologischen Ansätzen hatten Entscheidungsprogramme ein Primat inne. Die Aufgabe galt als vorausgesetzt, etwa unter Berufung auf unterstellte „technische Notwendigkeiten“ der Arbeitsteilung. Das Personal galt es entsprechend dieser Voraussetzungen zu rekrutieren. Tatsächlich stellen Entscheidungen über

---

das Finden von Problemlösungen in einem durch sie selbst begrenzten Variationszusammenhang erleichtern (Luhmann 2002: 44 ff.).

<sup>43</sup> Zu den Begriffen „Zweckprogramm“ und „Konditionalprogramm“ vgl. Luhmann (2000).

Entscheidungsprämissen einen solchen Vorrang nicht in Rechnung.<sup>44</sup> Vorrangigkeiten ergeben sich von Fall zu Fall. Eine Person verliert ihre Mitgliedschaft in der Organisation, die Stelle wird „frei“. Unter diesen Umständen können mit Blick auf die Auswahl einer neuen „passenden“ Person die programmatischen Prämissen und die zum Zeitpunkt herrschenden Unterstellungsverhältnisse als vorausgesetzt angesehen werden. Ebenso können aber auch für Personen, entsprechend der Qualifikation, die man ihnen unterstellt, Programme erzeugt oder sie können unter Berufung auf diese Qualifikationen im Netzwerk der Kommunikationswege platziert werden.

Ebenso ist es möglich, dass sich Aufgaben nur schwer programmieren lassen und man daher auf großformatige Qualifikationsunterstellungen zurückgreifen muss. Empirische Untersuchungen zeigen, dass dies mehr und mehr der Fall ist. So verweisen beispielsweise betriebsethnologische Fallstudien auf den Befund, dass Personal, welches Software oder auch neue Hardware entwickelt, nur in seltenen Fällen unter Voraussetzung genau definierter Entwicklungsaufgaben eingestellt werden kann. Es geht hingegen um Personen, die sich selbst ihre Aufgabenprogramme aufstellen und diese im Unternehmen durchsetzen (Kunda 1992). Bei Innovationsprozessen, in solchen Bereichen wie Konstruktion, Management von Unternehmen und Verwaltungen oder des sogenannten „people processing“ sind die Arbeits- und Entscheidungsabläufe nur in eng gesteckten Grenzen unter der Voraussetzung von Prämissen zu organisieren, die die Form kleinformatiger oder wiederholbarer Zweckprogramme oder die Form von Konditionalprogrammen annehmen. Das Feld standardisierter Abläufe erscheint als begrenzt und ist damit nur sehr eingeschränkt den Prämissen einer Konditionalprogrammierung zu unterwerfen. Die Bereiche, in denen Einzelfallentscheidungen zur Regel werden, scheinen sich auszuweiten. Wenn Entscheidungsprozesse weniger durch die Vorgabe sachlicher Entscheidungsprämissen getragen werden können, steigen die Anforderungen an eine Bereitschaft zur Verständigung.

Auf diese Weise gewinnen Erwartungen an professionelle Qualifikationen mehr und mehr an Bedeutung. Zugleich wird aber auch die Möglichkeit, Handlungsbereiche in der Form von Arbeitsorganisationen zu institutionalisieren, die sich zugleich nur in Grenzen einer Zweck- und Konditionalprogrammierung fügen, gerade dadurch hervorgebracht, dass die entsprechenden Tätigkeits- und Problemfelder in den Hochschulen als Anwendungsfelder der Wissenschaft klassifiziert wurden und entsprechende Personalklassifikationen als Prämissen für Stellenentscheidungen zur Verfügung stehen. Ganze Aufgabenfelder werden so als Betätigungsfelder spezifischer Professionen klassifiziert und den entsprechenden sachlichen und sozialen Professionsstandards unterworfen.<sup>45</sup> Es deutet vieles darauf hin, dass Professionsstandards, die vor allem in Einrichtungen der Hochschulbildung hervorgebracht werden, zunehmend in Arbeitsorganisation auf Resonanz stoßen, da sie nahelegen, weniger auf eine kleinformatige und detaillierte Zweck- und Konditionalprogrammierung zurückzugreifen<sup>46</sup> und

---

<sup>44</sup> Empirische Befunde dazu kann man der Untersuchung von Miner (1987) entnehmen.

<sup>45</sup> Allerdings dringen solche Klassifikationen und Standards nicht, wie in jenen Konzepten behauptet, die an Parsons' und den neoinstitutionalistischen Kulturdeterminismus anschließen, schlicht qua Normendiffusion in die Organisationen etwa der Unternehmen von außen ein. Sondern sie werden in der Organisation als eine Ressource betrachtet, die in Anspruch genommen werden kann, die aber auch nicht in Anspruch genommen werden muss. Eine Inanspruchnahme ist an Entscheidungen gebunden, die nur als interne Entscheidungen der Organisationen zustande kommen können.

<sup>46</sup> In der amerikanischen Diskussion werden solche Tendenzen anhand der Beschäftigungsrolle des technician beschrieben. Diese Analysen sind deswegen besonders hervorzuheben, weil sie als ethnologische Studien angelegt sind. Die Studien machen, auch wenn sie mit anderen Begriffen arbeiten, Entscheidungsprämissen in Organisationen transparent. Sie heben nicht auf eine Diffusionslogik berufskultureller Standards ab, die die faktischen Resonanzmöglichkeiten unberücksichtigt lässt, die sich in Unternehmen im Hinblick auf solche Standards eröffnen oder nicht eröffnen. Verwiesen sei auf die materialreichen Untersuchungen von Barley/Bechky (1994), Barley (1996a, 1996b), Barley/Orr (1997). Den Sachverhalt, dass weniger auf Konditionalprogrammierung sondern eher auf personale Standards zurückgegriffen wird, fasst Barley in der Formulierung zusammen: „individuals rather than posi-

sie zugleich Tätigkeiten als berufliche qualifizieren und sie der Form von Arbeitsorganisationen überantworten.

Bei der Konstruktion von Stellen in Organisationen, so ergibt sich, finden - qua struktureller Kopplung durch Professionen - Standards Resonanz, die im Hochschulbereich autonom, auf wissenschaftlicher Grundlage, erzeugt werden. Es liegt nahe, dass als Standards des angemessen beruflichen Handelns gerade jene gelten, die durch Hochschulzertifikate symbolisiert werden. Sie erscheinen, im Sinne von March und Simon (1958) zur „uncertainty absorption“ in Organisationen als besonders geeignet, weil sie sich auf die Wissenschaft berufen können und entsprechend durch Hochschulen institutionell verbrieft sind. Die Zertifikate verweisen auf Schemata der Klassifikation von Personal. Zum einen verknüpft sich mit ihnen in sachlicher Hinsicht der Anspruch, dass Problemlösungen für ein je material spezifiziertes Handlungsfeld im Rückgriff auf wissenschaftlich begründete Technologien oder Interventionen erzeugt werden können. Zum anderen geht in sozialer Hinsicht mit ihnen die Erwartung einher, dass dieses Vermögen zur Problemlösung sich nur sehr begrenzt innerhalb hierarchischer Kommunikationen umsetzen und kontrollieren lässt. Professionelle Problemlösungen, gleich ob sie eher technologischen oder interventionalistischen Charakters sind, lassen sich nicht oder nur in engen Grenzen per Anweisung herbeiführen. Vorgesetzte und Professionelle müssen sich zumindest in Grenzen wechselseitig auf ihre Anliegen einlassen. Parsons hat dies einmal wie folgt ausgedrückt: „A decision is arrived at not by the executive's deciding in the light of the expert's advice but by a process of weighing the considerations for which each is responsible and then reaching some kind of a balance of agreement“ (Parsons 1964: 67).

Mit professionellen Personalkategorien, die im Hochschulsystem ihren Entstehungsort haben, werden also Erwartungen verknüpft, die bei organisationsinternen Planungsentscheidungen über Stellen, das heißt über Programmzuständigkeiten (sachlich) und über die Positionierung in den Kommunikationsbeziehungen (sozial) als Orientierung dienen. Sowohl bei der Entscheidung über programmatische als auch über netzwerkbezogene Entscheidungsprämissen etwa in Unternehmen wird auf Voraussetzungen zurückgegriffen, die als klassifizierende Zuschreibungen außerhalb der Arbeitsorganisation, durch das Bildungs- und Hochschulsystem, vorgegeben werden. Die Hochschulen produzieren solche beruflich-professionellen Kategorisierungen und Standards ihrerseits unter Verwendung von Annahmen über die Arbeitswelt. Sie orientieren ihre Studiengangsprogramme, also die Auswahl der Studieninhalte, das heißt den selektiven Zugriff auf wissenschaftsdisziplinäres Wissen, auf spezifische Verfahrenslehren etc., indem sie mit der Unterstellung arbeiten, dass sich korrespondierende Aufgabenzuschnitte als generelle Programme in Arbeitsorganisationen ergeben.

Zertifikate symbolisieren also nicht nur ein Bündel von „Qualifikationen“, die mit Blick auf Personen unterstellt werden können. Sie fungieren nicht nur als bloße Instanzen der generalisierten Klassifizierung von Personal. Diese Klassifizierung arbeitet mit der Voraussetzung, dass die Einsatzbedingungen des Personals im Unternehmen nach einem vergleichbaren Schema klassifiziert werden. Die Definition beider Klassifizierungsschemata erfolgt rekursiv.

---

tions become the vessels of expertise“ (1996a: 4). Nach den verschiedenen Studien von Barley und seinen Mitarbeitern avanciert der „technician“ zu einer neuen Figur der Arbeitswelt mit gleichsam paradigmatischem Charakter. Mit dem technician verbinden sich in den USA gegenüber dem Techniker in Deutschland allerdings abweichende Bestimmungen. Technicians haben in der Regel einen BA und vereinen Momente der Professionen und spezifische Komponenten des Handwerkers auf sich. Ihre Arbeit hat eine starke kognitiv-analytische Komponente, zugleich aber auch manuellen Charakter (dazu genauer Barley 1996b: 424ff). Technicians wenden technisch-empirisches Regelwissen an, zugleich analysieren und lösen sie Probleme auf der Grundlage theoretischen Wissens. Der Charakter ihrer Tätigkeit wird auch als Schnittstellenarbeit beschrieben, als „work at the empirical interface“. Sie müssen zwischen abstrakten Informationen und symbolischen Repräsentationen einerseits und empirisch konkreten technischen (oder auch anderen) Systemen andererseits vermitteln.

Dieser rekursive Zusammenhang erzeugt keine durchgängigen Punkt-für-Punkt-Entsprechungen, aber Zuordnungsmöglichkeiten, auf die sich dann Allokationsprozesse und die Auswahl einzelner Personen für Stellen im Unternehmen beziehen können.

In den Arbeitsorganisationen oder im Beschäftigungssystem werden insofern Leistungen der Hochschulen erwartet, die sich auf deren tatsächliche oder auch nur vermutete Leistungsfähigkeit einstellen. Dem liegt auf Seiten der Hochschulen die Logik einer gleichsam unbegrenzten Landnahme zu Grunde, die sich dem wissenschaftlichen Universalismus verdankt: Es gibt keinen Realitätsbereich, der der innerwissenschaftlichen Dynamik nicht zu unterwerfen wäre und der nicht zum Gegenstand wissenschaftlicher Begriffsbildung werden könnte. Damit wird bloßes Erfahrungswissen beständig delegitimiert. Dies machen sich die Hochschulen zunutze bei der Kreierung neuer Studiengänge, die damit neue berufliche Felder für Professionen auszeichnen und klassifizieren. Mit dieser expansiven Klassifikationsbewegung erzeugen die Hochschulen auch eine Expansion der Positionskategorien, und insofern schaffen sie Bedarfsansprüche, die sie den Arbeitsorganisationen nahelegen und die sie dann selbst einlösen. Ob die Arbeitsorganisationen sich jene Ansprüche tatsächlich zu Eigen machen, hängt von weiteren internen Faktoren ab. Sie können sich dem Anspruch aber nicht entziehen. Existieren einmal Studiengänge für Tourismus, so steht jedes Reisebüro vor der Frage, ob es nicht besser sei, einen Kandidaten mit dem entsprechenden Zertifikat einzustellen. Für Personalentscheidungen müssen entsprechende Begründungen mobilisiert werden.

Die Rekursivität in *struktureller* Hinsicht, die sich auf strukturelle Resonanzen zwischen den in den Hochschulen erzeugten Klassifikationsschemata und Standards angemessenen beruflichen Handelns und den in Arbeitsorganisationen erzeugten Schemata der Stellenklassifikation bezieht, ist die Grundlage für die Dynamik der *Leistungsbeziehungen* zwischen Hochschulen und Arbeitsorganisationen. Diese betreffen die Relationen zwischen der quantitativen Entwicklung der Positionen einerseits und der der Hochschulabsolventen andererseits und damit die Allokation des entsprechend klassifizierten Personals auf die Positionen der Arbeitswelt. Diesbezügliche empirische Untersuchungen gelangen zu Befunden, die insgesamt unserer These der Professionalisierung nicht zuwiderlaufen. Sie zeigen, dass die Arbeitsorganisationen auch in der Erzeugung entsprechend klassifizierter Positionen weitgehend dem quantitativen Druck entsprechen, der von der Expansion der einzelnen Fächer und der entsprechenden Absolventen ausgeht. So weisen die vorliegenden Analysen nach, dass sich im Großen und Ganzen, trotz der massiven Hochschulexpansion, die Beschäftigungssituation der Hochschulabsolventen nicht verschlechtert hat. Zwar ist die Quote ihrer Arbeitslosigkeit über die Jahre leicht angestiegen, sie liegt aber stets weit unter den Quoten der anderen Qualifikationsgruppen (u.a. Hummel 2005: 3, Allmendinger/Schreyer 2005). Dieser Unterschied im Arbeitsmarkrisiko nahm zugunsten der Hochschulabsolventen zudem über die Jahre zu. Auch hat sich, ebenfalls aufs Ganze gesehen, trotz der Hochschulexpansion die Positionierung der Hochschulabsolventen in den vertikalen Strukturen der Arbeitsorganisationen nicht verschlechtert. Dies gilt für Deutschland (Wolter 2010: 8, Plicht/Schober/Schreyer 1994, Schreyer 2001, Fehse/Kerst 2007), aber auch für andere europäische Länder<sup>47</sup> (Barone/Ortiz 2011). Absolventenstudien in Deutschland führen zu dem Befund, dass von den Hochschulabsolventen des Jahres 1997 12 Monate nach Abschluss des Studiums 82 Prozent eine angemessene Position in der vertikalen Stellenstruktur innehaben, nach 60 Monaten sind es 84 Prozent. Von den Absolventen des Jahres 2001 traf dies nach 12 Monaten auf 86 Prozent zu (Fehse/Kerst 2007: 80). Von einer „Overeducation“, die immer wieder befürchtet wird, kann jedenfalls angesichts dieser Befunde keine Rede sein.

Wir haben zu zeigen versucht, dass sich eine Professionalisierung über eine Rekursivität in struktureller Hinsicht durchsetzt. Das heißt, sie vollzieht sich über strukturelle Resonanzen

---

<sup>47</sup> Die Studie von Barone/Ortiz (2011) bezieht Italien, Spanien, Österreich, Deutschland, Niederlande, Finnland, Norwegen und die Tschechische Republik ein. Allein in Spanien verschlechterte sich die Positionierung der Hochschulabsolventen.

zwischen den in den Hochschulen erzeugten Klassifikationsschemata und Standards angemessenen beruflichen Handelns und den in Arbeitsorganisationen erzeugten Schemata der Stellenklassifikation. Dieser strukturellen Kopplung verdankt sich, dass die Arbeitsorganisationen mit der Erzeugung entsprechend klassifizierter Positionen weitgehend dem quantitativen Druck entsprechen, der von der Expansion der einzelnen Fächer und der entsprechenden Absolventen ausgeht.

Aus dieser Argumentation folgt erstens, dass die Konstruktion von Stellen etwa in Unternehmen nicht als bloß technischer Ausdruck der Zusammenfassung und Zuweisung von Arbeitsaufgaben zu verstehen ist. Um die Konstruktion von Stellen in Unternehmen analysieren zu können, kann folglich nicht auf theoretische Ansätze zurückgegriffen werden, die, wie in der Industriosozologie zumeist üblich, diese Konstruktion von vorn herein auf produktionstechnologisch determinierte Leistungsansprüche zurückführen. Auch der vorherrschende bildungsökonomische Materialismus, der die Hochschulentwicklung auf Leistungsansprüche zurückführt, die in der Wirtschaft oder in anderen Beschäftigungsbereichen entstünden, greift zu kurz.

Zweitens zeigt sich aber auch, dass kulturdeterministische Konzeptionen in einer Hinsicht zu kurz greifen. Die normative und kognitive Standards, die in den Universitäten generiert werden und die sich damit, in Relation zu den Arbeitsorganisationen, äußeren Autoritätsquellen verdanken, determinieren jedenfalls nicht unidirektional die Strukturentwicklungen dieser Organisationen.

## Literatur

- ABBOTT, A. 1988. *The System of Professions*, Chicago/London, University of Chicago Press.
- ALLMENDINGER, J.; SCHREYER, F. 2005. S.: 29-45. Trotz allem gut. Zum Arbeitsmarkt von AkademikerInnen heute und morgen. In: JUTTA ALLMENDINGER (Hrsg.) *Karriere ohne Vorlage. Junge Akademiker zwischen Hochschule und Beruf*. Hamburg: Clause und Basse.
- ANGER, C.; KONEGEN-GRENIER, C. 2008. Die Entwicklung der Akademikerbeschäftigung. *IW Trends - Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, Jg.: 35, H.:1, S.: 1-16.
- ANGER, Y. & WINTER, M. 2010. Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie. In: Institut für Hochschulforschung Wittenberg (Hrsg.) *HoF-Arbeitsbericht 1*.
- AUTOR, D. H., KATZ, L. F. & KRUEGER, A. B. 1998. Computing Inequality: Have Computers Changed The Labor Market? *The Quarterly Journal of Economics*, Jg. 113, H.4, S.: 1169-1213.
- BAKER, D. 2009a. The Educational Transformation of Work: Toward a New Synthesis. *Journal of Education and Work*, Jg. 22, H. 3, S.: 163-193.
- BAKER, D. 2009b. The schooled society and beyond: the modernizing role of formal education as an institution. In: *Beyond Current Horizons*. Online verfügbar: [www.beyondcurenthorizons.org.uk](http://www.beyondcurenthorizons.org.uk) [Letzter Zugriff: 07/2011].
- BAKER, D. 2011. *The Schooled Society: How the Quiet Education Revolution Transforms Society* (Im Erscheinen).
- BARLEY, S. R. 1996a. *The New World of Work*, London, Needhams.
- BARLEY, S. R. 1996b. Technicians in the Workplace: Ethnographic Evidence for Bringing Work into Organization Studies. *Administrative Science Quarterly*, Jg. 41, H.: 3, S.: 404-441.
- BARLEY, S. R.; BECHKY, B. 1994. In the Backrooms of Science: Notes on the Work of Science Technicians. *Work and Occupations*, Jg.: 21, H.: 1, S.: 85-126.
- BARLEY, S. R.; ORR, J. E. (Hrsg.) 1997. *Between Craft and Science: Technical Work in US Settings*, Ithaka, N.Y.: IRL Press.
- BARON, J. N.; BIELBY, W. 1986. The Proliferation of Job Titles in Organizations. *Administrative Science Quarterly*, Jg. 31, H.: 4, S.: 561-586.
- BARONE, C.; ORTIZ, L. 2011. Overeducation among European University Graduates: a comparative analysis of its incidence and the importance of higher education differentiation. *Higher Education*, Jg. 61, H.: 3, S.: 325-337.
- BECKER, R. 2000. Studierbereitschaft und Wahl von ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern. Eine empirische Untersuchung sächsischer Abiturienten der Abschlussjahrgänge 1996, 1998 und 2000. *WZB Discussion Papers*, FS I 00-219.
- BELL, D. 1979. *Die nachindustrielle Gesellschaft*, Frankfurt, Campus.
- BLANKERTZ, H. 1982. *Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar, Büchse der Pandora.
- BÖHLE, F. 2003. Wissenschaft und Erfahrungswissen - Erscheinungsformen, Voraussetzungen und Folgen einer Pluralisierung des Wissens. S.: 143-177. In: STEFAN BÖSCHEN, INGO SCHULZ-SCHAEFFLER (Hrsg.) *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- BRINT, S. 2002. The Rise of "Practical Arts". S.: 231-259. In: STEVEN BRINT (Hrsg.) *The Future of the City of Intellect. The Changing American University*. Stanford: Stanford University Press.
- BRINT, S.; RIDDLE, M.; TURK-BICAKCI, L.; LEVY, C. S. 2005. From the liberal to the practical arts in American colleges and universities: Organizational analysis and curricular change. *Journal of Higher Education*, Jg.: 76, H.: 2, S.: 151-181.
- Centrum für Historisch-Empirische Bildungsforschung: <http://www.chbif-quakri.de/start.htm> [Zugriff April 2011]
- COLLINS, R. 1979. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic Press.
- COLLINS, R. 1987. Schließungsprozesse und die Konflikttheorie der Professionen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, Jg.: 12, H.: 2, S.: 46-60.

- FERNÁNDEZ DARRAZ, E.; REISZ, R. D.; STOCK, M. 2010. Zwischen Diktatur und Demokratie. Hochschulinklusion in Ländern Lateinamerikas, Osteuropas und Westeuropas. Manuskript., Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (derzeit im Begutachtungsverfahren).
- DERBER, C. S.; SCHWARTZ, WILLIAM A.; MAGRASS, YALE 1990. Power in the Highest Degree: Professionals and the Rise of a New Mandarin Order, New York, Oxford University Press.
- DOMS, M.; DUNNE, T.; TROSKE, K. R. 1997. Workers, Wages and Technology. *The Quarterly Journal of Economics*, Jg. 112, H. 2, S.: 253-290.
- DRUCKER, P. F. 1993. *Post-Capitalist Society*, Oxford, Butterworth-Heinemann.
- FEHSE, S.; KERST, C. 2007. Arbeiten unter Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, Jg.: 29, H.: 1, S.: 72-99.
- FERNÁNDEZ DARRAZ, E.; LENHARDT, G.; REISZ, R. D.; STOCK, M. 2010. Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit. *Jenseits von Markt und Staat*, Bielefeld, Transcript-Verlag.
- FLIGSTEIN, N.; BYRKJEFLLOT, H. 1995. The Logic of Employment Systems. S.: 11-35. In: JAMES N. BARON, DAVID E. GRUSKY, DONALD J. TREIMAN (Hrsg.) *Social Differentiation and Social Inequality*. Boulder, CO: Westview Press.
- FUCHS, J. 1989. Übergang auf weiterführende Schulen. *Das Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Jg.: 37, H.: 1, S.: 106-111.
- HALLER, M. 1983. Klassenstrukturen und Beschäftigungsstrukturen in Frankreich und in der Bundesrepublik Deutschland. Eine makrosoziologische Analyse der Beziehung zwischen Qualifikation, Technik und Arbeitsorganisation. S.: 287-375 In: MAX HALLER, WALTER MÜLLER (Hrsg.) *Beschäftigungssystem im gesellschaftlichen Wandel*. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- HERRLITZ, H.-G.; TITZE, H.; NATH, A.; MÜLLER-BENEDIKT, V. 1995. Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830-1945, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HÜFNER, K.; NAUMANN, J.; KÖHLER, H.; PFEFFER, G. 1986. *Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980*, Stuttgart, Ernst Klett Verlag.
- HUMMEL, M. 2005. Höhere Bildung schützt auch in der Krise vor Arbeitslosigkeit. *IAB Kurzbericht*, 9, 13.06.2005.
- ILLOUZ, E. 2008. *Die Errettung der modernen Seele*, Frankfurt a.M., Suhrkamp.
- JANßEN, J. 2008. Chemie. In: VOLKER MÜLLER-BENEDICT, JÖRG JANßEN, TOBIAS SANDER (Hrsg.) *Akademische Karrieren in Preußen und Deutschland 1850-1940. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VI*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- JASPER, K. 1962. Das Doppelgesicht der Universitätsreform. S.: 36-51. In: RICHARD SCHWARZ (Hrsg.) *Universität und moderne Welt*. Berlin: De Gruyter.
- KANT, I. 1984 (1798). *Der Streit der Fakultäten*, Leipzig, Verlag Philipp Reclam jun.
- KLUGE, J. 2003. Ausbau der Hochschulen und gesellschaftlicher Bedarf: Das Hamburger Modell zur Abschätzung des Bedarfs an Hochschulabsolventen. S.: 109-112 In: NORBER BENSEL, HANS N. WEILER, GERT G. WAGNER (Hrsg.) *Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik*. Bielefeld: Bertelsmann.
- KÖHLER, H. 1996. Bildung ist Ländersache - Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat. S.: 49-70. In: ACHIM LESCHINSKY (Hrsg.) *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- KÖHLER, H.; STOCK, M. 2004. *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989*, Opladen, Leske & Budrich.
- KOMMISSION ZUR STRUKTURREFORM DER HAMBURGER HOCHSCHULEN 2003. Bericht der Kommission. Online verfügbar: <http://www.erzwiss.unihamburg.de/Inst01/dohnanyi.pdf> [Letzter Zugriff: 09/2008].
- KUNDA, G. 1992. *Engineering Culture. Control and Commitment in a High-Tech Corporation*, Philadelphia, Temple University Press.
- LENHARDT, G. & STOCK, M. 2009. Gebildete Stände oder gebildete Bürger. Hochschulbildung und Elitovorstellungen in Deutschland und in den USA. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 55, H. 2, S.: 244-257.
- LENHARDT, G. 2005. *Hochschulen in Deutschland und den USA*, Wiesbaden, VS-Verlag.
- LENHARDT, G.; REISZ, R. D.; STOCK, M. 2008. Amerikanische "Elitehochschulen". *Selective Colleges and Major Research Universities*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg.: 11, H.: 4, S.: 559-576.
- LENHARDT, G.; STOCK, M. 1997. *Bildung, Bürger, Arbeitskraft*, Frankfurt a.M., Suhrkamp.

- LENHARDT, G.; STOCK, M. 2000. Hochschulentwicklung und Bürgerrechte in der BRD und der DDR. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.: 52, H.: 3, S.: 520-540.
- LESCHINSKY, A. 1994. Lehrerbildung. S.: 684-711. In: ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.) Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg: Rowohlt.
- LUHMANN, N. 1982. Das Technologiedefizit der Erziehung und Pädagogik. S.: 11-40. In: NIKLAS LUHMANN, KARL-EBERHARD SCHORR (Hrsg.) Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LUHMANN, N. 1982. Die Voraussetzung der Kausalität. S.: 41-50. In: NIKLAS LUHMANN, KARL-EBERHARD SCHORR. (Hrsg.) Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LUHMANN, N. 1997. Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt a.M., Suhrkamp.
- LUHMANN, N. 2000. Organisation und Entscheidung, Opladen, Westdeutscher Verlag.
- LUHMANN, N. 2002. Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt a.M., Suhrkamp.
- LUHMANN, N.; SCHORR, K.-E. 1982. Zwischen Technologie und Selbstreferenz, Frankfurt a.M., Suhrkamp.
- LUNDGREEN, P. 1999. Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. S.: 19-34. In: HANS-JÜRGEN APEL et.al. (Hrsg.) Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- LUNDGREEN, P. 2002. Akademisierung - Professionalisierung – Verwissenschaftlichung. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht : Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, Jg. 53, H.: 11, S.: 678-687.
- LUNDGREEN, P.; SCHEUNEMANN, J.; SCHWIBBE, G. 2008. Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949 – 2001. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band 9, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- LUTZ, B. 1976. Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In: HANS-GERHARD MENDIUS, WERNER SENGENBERGER, BURKHART LUTZ NORBER ALTMANN, et.al. (Hrsg.) Betrieb - Arbeitsmarkt - Qualifikation I. Frankfurt a.M.: aspekte verlag.
- MAIER, K. 1999. Forschung an Fachhochschulen für soziale Arbeit. Bestandsaufnahme und Perspektiven, Freiburg, Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre.
- MANTEL, P. 2007. Betriebswirtschaftslehre und Nationalsozialismus. Eine institutionen- und personengeschichtliche Studie, Dissertationsschrift, Freie Universität Berlin.
- MANTEL, P. 2010. „Eine vollkommen unpolitische Disziplin“ Zur Entwicklung der modernen Betriebswirtschaftslehre im ersten Halbjahrhundert ihres Bestehens. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Jg. 19, H.: 1, S.: 148-164.
- MARCH, J. G.; SIMON, H. A. 1958. Organizations, New York, Wiley.
- MAURICE, M.; SELLIER, F.; SILVESTRE, J.-J. 1984. S.: 231 -270. The Search for a Societal Effect in the Production of Company Hierarchy: A Comparison of France and Germany. In: PAUL OSTERMANN (Hrsg.) Internal Labor Markets. Cambridge MA, London: MIT Press.
- MAURICE, M.; SORGE, A.; WARNER, M. 1980. Societal Differences in Organizing Manufacturing Units: A Comparison of France, West Germany, and Great Britain. Organizational Studies, Jg.: 1, H.: 1, S.: 59-86.
- METZ, R. 2006. "Lange Wellen" im deutschen Bildungswachstum? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 7, 15-51.
- MEYER, J. W.; ROWAN, B. 1977. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. American Journal of Sociology, Jg.: 83, H.: 2, S.: 340-363.
- MINER, A. S. 1987. Idiosyncratic jobs in formalized organization. Administrative Science Quarterly, Jg.: 32, H.: 3, S.: 327-351.
- MINTZBERG, H.; HAAS, J. W. 2004. Manager statt MBAs. Eine kritische Analyse, Frankfurt a.M., Campus.
- MÜLLER, W.; SHAVIT, Y. 1998. Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg.: 1, H.: 4, S.: 501-534.
- MÜLLER-BENEDICT, V. 2002. Ist Akademikermangel vermeidbar? Eine Analyse einer Tiefenstruktur des Bildungssystems. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft., Jg. 5, H. 4, 672-691.
- MÜLLER-BENEDICT, V. 2006. Wachstum und Austausch akademischer Karrieren 1850-1940. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9 Jg. Beiheft 7, 73-104.

- MURNANE, R. J.; LEVY, F. 1996. Teaching the new basic skills: Principles for educating children to thrive in a changing economy, New York, Free Press.
- MURNANE, R. J.; WILLET, J. B.; LEVY, F. 1995. The Growing Importance of Cognitive Skills in Wage Determination. *The Review of Economics and Statistics*, Jg.: 77, H.: 2, S.: 251-266.
- OEHLER, C. 1980. Thesen zum "Praxisbezug" der Studiengänge. S.: 22-25. In: GABRIELE FREIDANK, AYL A NEUSEL, ULRICH TEICHLER (Hrsg.) Praxisorientierung als institutionelles Problem der Hochschule. Frankfurt a.M., New York: Campus.
- OEHLER, C. 1989. Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945, Frankfurt a.M./ New York, Campus Verlag.
- OELKERS, J. 2010. Die Bedeutung von Hochschulbildung für Wirtschaft und Gesellschaft. Vortrag auf dem LUSTAT-Meeting am 29. September 2010 in Luzern. Online verfügbar: [www.ife.uzh.ch/user\\_downloads/1832/LuzernLustatdef.pdf](http://www.ife.uzh.ch/user_downloads/1832/LuzernLustatdef.pdf) [Letzter Zugriff: 06/2011].
- OEVERMANN, U. 2005. Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, Jg. 14, H.: 1, S.: 15-51.
- OFFE, C. 1975. Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. S.: 215-252 In: HEINRICH ROTH, DAGMAR FRIEDRICH (Hrsg.) *Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten*. Stuttgart: Ernst-Klett-Verlag.
- ORTMANN, G. 1995. *Formen der Produktion*, Opladen, Westdeutscher Verlag.
- PARSONS, T. 1951. *The Social System*, London, Routledge & Kegan.
- PARSONS, T. 1964. Some Ingredients of a General Theory of Formal Organization. S.: 59-96. In: TALCOTT PARSONS. (Hrsg.) *Structure and Process in Modern Societies*. Glencoe: The Free Press.
- PARSONS, T. 1968. The Academic System: a Sociologist's View. *The Public Interest*, H.: 13, S.: 173-197.
- PARSONS, T. 1971. Higher Education as a Theoretical Focus. S.: 233-252. In: HERMAN TURK, RICHARD L. SIMPSON (Hrsg.) *Institutions and Social Change*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- PARSONS, T. 1971. *The System of Modern Societies*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- PARSONS, T.; PLATT, G. M. 1970. Age, Social Structure, and Socialization in Higher Education. *Sociology of Education*, Jg.: 43, H.: 1, S.: 1-37.
- PARSONS, T.; PLATT, G. M. 1973. *The American University*, Cambridge, Harvard University Press.
- PAULSEN, F. 1966. *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*, Hildesheim, Olms.
- PEISERT, H. 1990. Entwicklung und Struktur des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. S.: 394-413. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERDEUTSCHE BEZIEHUNGEN (Hrsg.) *Vergleich der Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Materialien zur Lage der Nation*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- PLICHT, H.; SCHÖBER, K.; SCHREYER, F. 1994. Zur Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 3, 177-204.
- REISZ, R. D.; SCHUSTER, R.; STOCK, M. 2012. Wandel akademischer Bildung und geschlechtstypische Bildungsbeteiligung. In: ROLF BECKER, HEIKE SOLGA (Hrsg.) *Bildungssoziologie. Sonderheft 2012 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Im Erscheinen).
- SANDER, T. 2008. Jura. S.: 95-112. In: VOLKER MÜLLER-BENEDICT, JÖRG JANßEN, TOBIAS SANDER (Hrsg.) *Akademische Karrieren in Preußen und Deutschland 1850-1940. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VI*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHELER, M. 1987 (1921). Universität und Volkshochschule. S.: 316-335. In: KLAUS PLAKE (Hrsg.) *Klassiker der Erziehungssoziologie*. Düsseldorf: Schwann.
- SCHIEDERMAIR, H. 1999. Geistiges Unternehmertum. Die Universität auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. *Forschung und Lehre*, Jg. 6, H.: 5, S.: 233-236.
- SCHINDEL, D. E. 2001. Der amerikanische Hochschulmarkt. S.: 183-193. In: HEMBRECHT BREINIG, JÜRGEN GEBHARDT, BERNDT OSTENDORF (Hrsg.) *Das deutsche und das amerikanische Hochschulsystem. Bildungskonzepte und Wissenschaftspolitik*. Münster, Hamburg, London: Lit Verlag.
- SCHREYER, F. 2001. Grundzüge des Akademikerarbeitsmarktes. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste* 26, 2221-2233.

- SCHUBRING, G. 1991. Spezialschulmodell versus Universitätsmodell: Die Institutionalisierung von Forschung. S.: 276-326. In: GERT SCHUBRING (Hrsg.) 'Einsamkeit und Freiheit' neu besichtigt. Stuttgart: Fritz Steiner Verlag.
- SCHUSTER, R. 1992. Deutsche Verfassungen, München, Goldmann Verlag.
- SCHWARZ, R. 1962. Universität und moderne Welt, Berlin: De Gruyter.
- SORGE, A. 1983. Die betriebliche Erzeugung und Nutzung beruflicher Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich und Großbritannien. S.: 270-286. In: MAX HALLER, WALTER MÜLLER (Hrsg.) Beschäftigungssystem im gesellschaftlichen Wandel. Frankfurt a.M./ New York.
- SORGE, A. 1991. Strategic Fit and the Societal Effect: Interpreting Cross-National Comparisons of Technology, Organization and Human Resources. *Organization Studies*, Jg.: 12, H.: 2, S.: 161-190.
- STEHR, N. 1994. Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften, Frankfurt a.M., Suhrkamp.
- STEHR, N. 2003. Das Produktivitätsparadox. S.: 77-93. In: STEFAN BÖSCHEN, INGO SCHULZ-SCHAEFFLER (Hrsg.) Wissenschaft in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- STEHR, N.; GRUNDMANN, R. 2001. Die Arbeitswelt in der Wissensgesellschaft. S.: 315-335. In: THOMAS KURTZ (Hrsg.) Aspekte des Berufes in der Moderne. Opladen: Leske & Budrich.
- STICHWEH, R. 1984. Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. *Physik in Deutschland 1740-1890*, Frankfurt a.M., Suhrkamp.
- STICHWEH, R. 1993. Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. S.: 253-250. In: JÜRGEN SCHRIEWER, EDWIN KEINER, CHRISTOPHE CHARLE (Hrsg.) Sozialer Raum und akademische Kulturen. *A la recherche de l'espace universitaire européen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- STICHWEH, R. 1994. Wissenschaft, Universität, Professionen, Frankfurt a.M., Suhrkamp.
- STICHWEH, R. 2005. Die Universalität wissenschaftlichen Wissens. S.: 177-191. In: KAREN GLOY, RUDOLF ZUR LIPPE (Hrsg.) Weisheit - Wissen - Information. Göttingen: V&R Unpress.
- STOCK, M. 2003. Professionen in reproduktionstheoretischer Perspektive. *Professionssoziologische Analysen bei Karl Marx. Zeitschrift für Soziologie*, Jg.: 32, H.: 3, S.: 186-205.
- STOCK, M. 2005a. Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne, Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- STOCK, M. 2005b. Hochschule, Professionen und Modernisierung. Zu den professionssoziologischen Analysen Talcott Parsons'. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, Jg.: 14, H.: 1, S.: 72-91.
- STOCK, M. 2011. Politische Steuerung und Hochschulentwicklung. *Forschungsansätze und empirische Befunde vorliegender Untersuchungen*. S.: 61-105. In: PEER PASTERNAK (Hrsg.) Hochschulen nach der Föderalismusreform. Akademische Verlagsanstalt: Leipzig.
- STRANG, D.; BARON, J. N. 1990. Categorical Imperatives. The Structures of Job Titles in California State Agencies. *American Sociological Review*, Jg.: 55, H.: 4, S.: 479-495.
- TEICHLER, U. 2005. Hochschul- und Studiengangstrukturen im internationalen Vergleich. S.: 161-180. In: CHRISTA CREMER-RENTZ, HARTWIG DONNER (Hrsg.) Die innovative Hochschule. Bielefeld: Webler.
- THIEME, W. 2004. Deutsches Hochschulrecht, Köln, Berlin, München, Carl Heymanns Verlag.
- TITZE, H. 2005. Bildungskrisen und Selbstorganisation der Kultur. Zur Eigendynamik von Bildungsprozessen in der Moderne, Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- TITZE, H. 1987. Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944. *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band I*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- TITZE, H. 1990. Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- TITZE, H. 1990. Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- VON FOERSTER, H. 1993. Wissen und Gewissen, Frankfurt a.M., Suhrkamp.
- WEBER, M. 1980. *Wirtschaft und Gesellschaft*, Mohr, Tübingen.
- WEBLER, W.-D. 2008. Forschungsintensivierung an (neugegründeten) Fachhochschulen bzw. neugegründeten Fachbereichen. *Forschung. Politik - Strategie - Management* Jg. 1, H.: 2-3 1, S.: 57-64.
- WEINGART, P. 1976. *Wissensproduktion und soziale Struktur*, Frankfurt a. M., Suhrkamp.

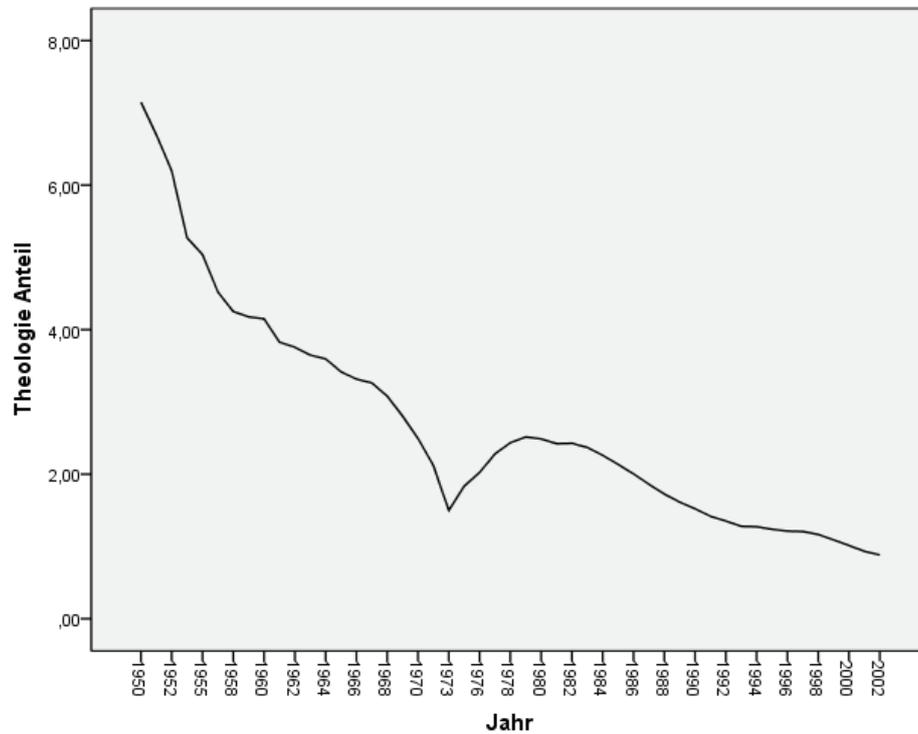
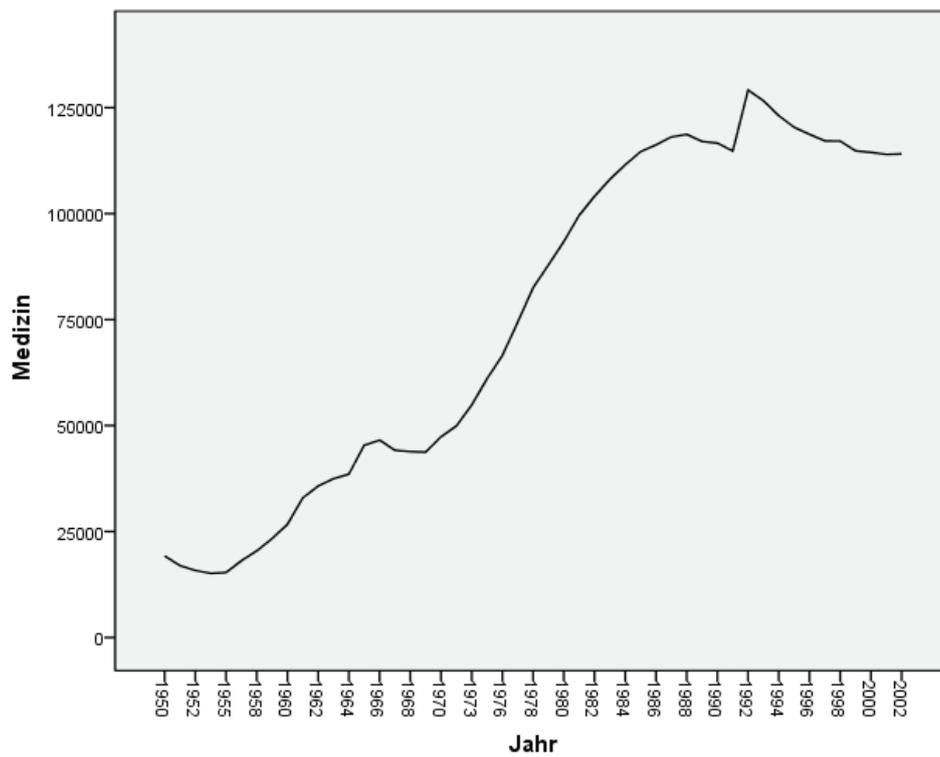
- WINGENS, M. & WEYMANN, A. 1988. Die Verwendung soziologischen Wissens in der bildungspolitischen Diskussion. Schriftenreihe des Instituts für empirische und angewandte Soziologie Bremen, Pfaffenweiler, Centaurus.
- WINTER, M. 2009. Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. In: Institut für Hochschulforschung Wittenberg (Hrsg.) HoF-Arbeitsbericht 1.
- WOLTER, A. 2010. Studieren, Arbeitsmarkt und Beruf – Zwischen Generation Praktikum und akademischer Karriere. Online verfügbar: <http://www.denk-doch-mal.de/node/247> [Letzter Zugriff: 04/2010].

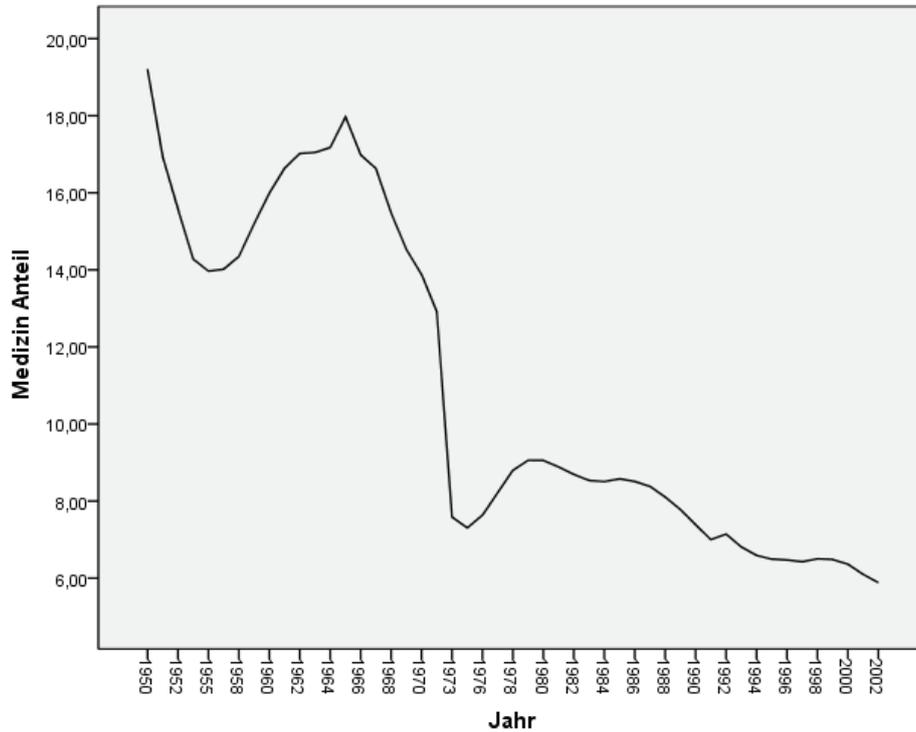
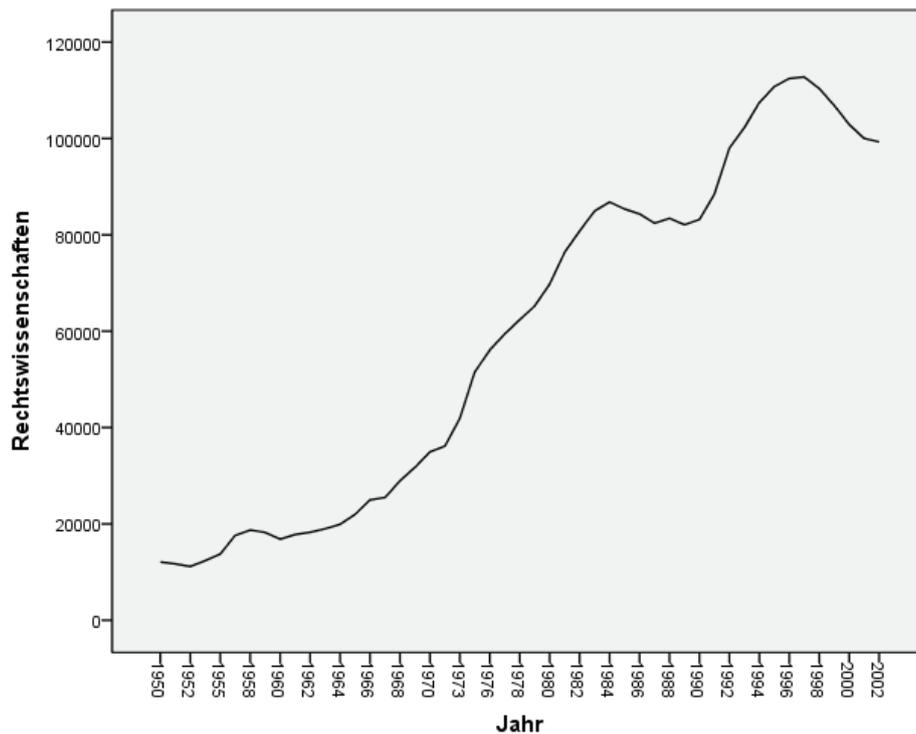
# Anhang

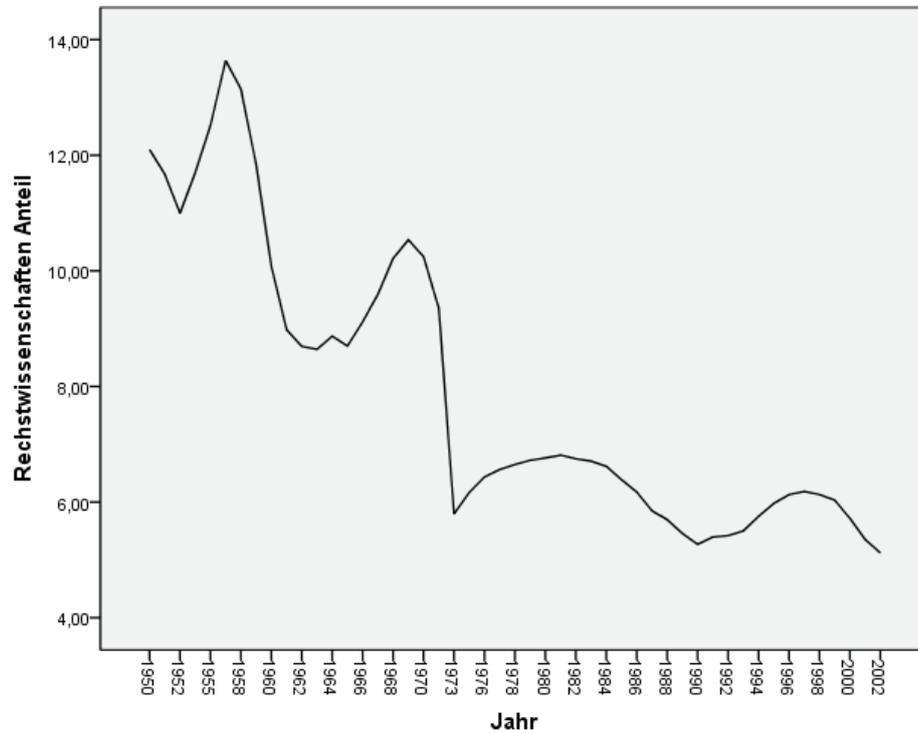
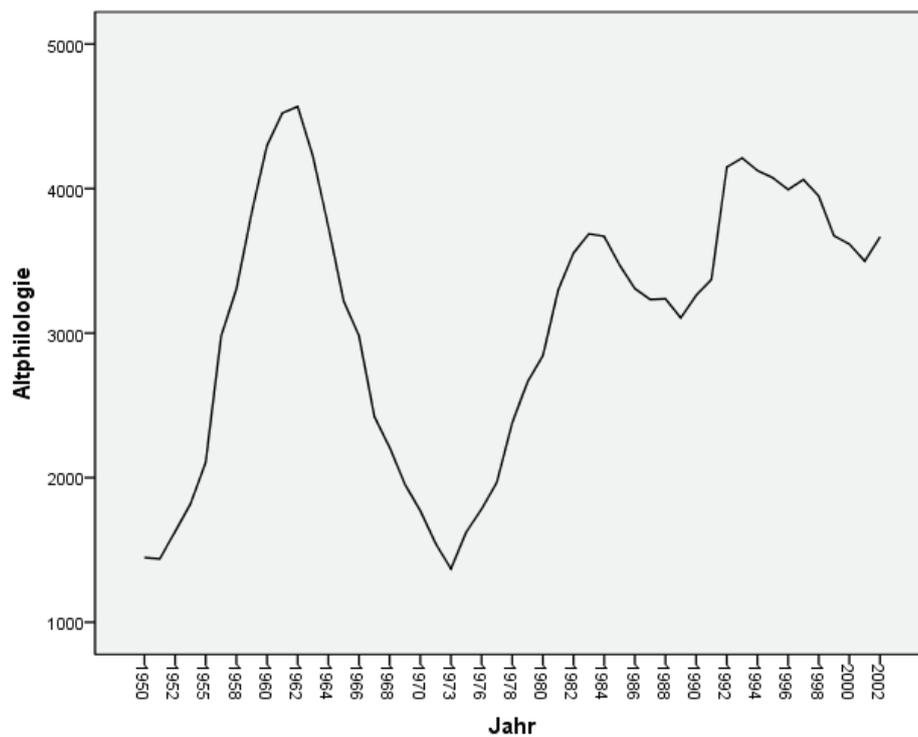
Anzahl der Studierenden

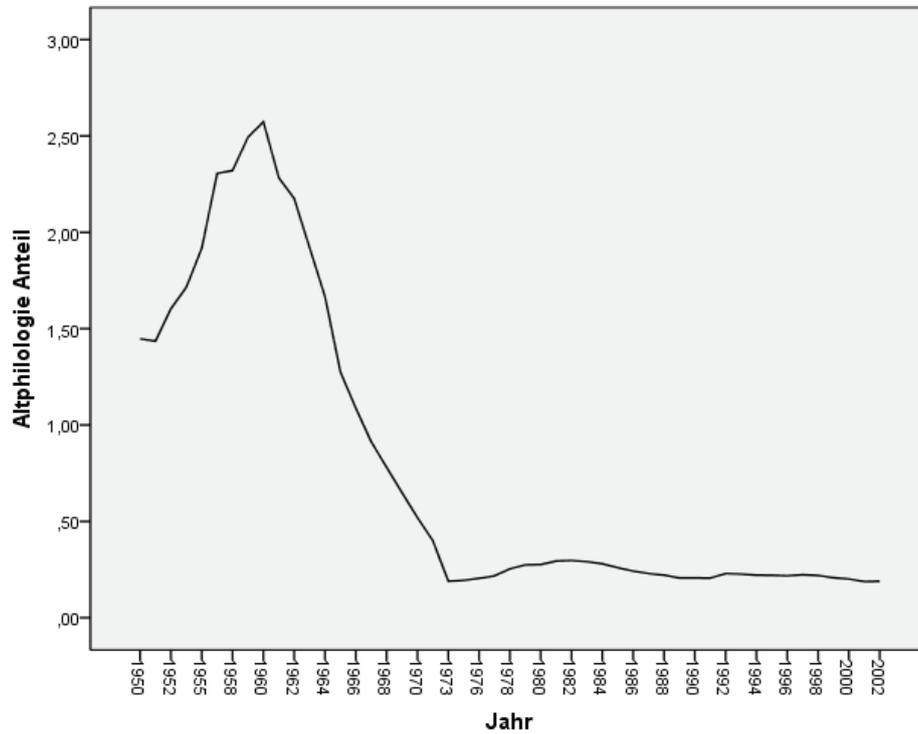
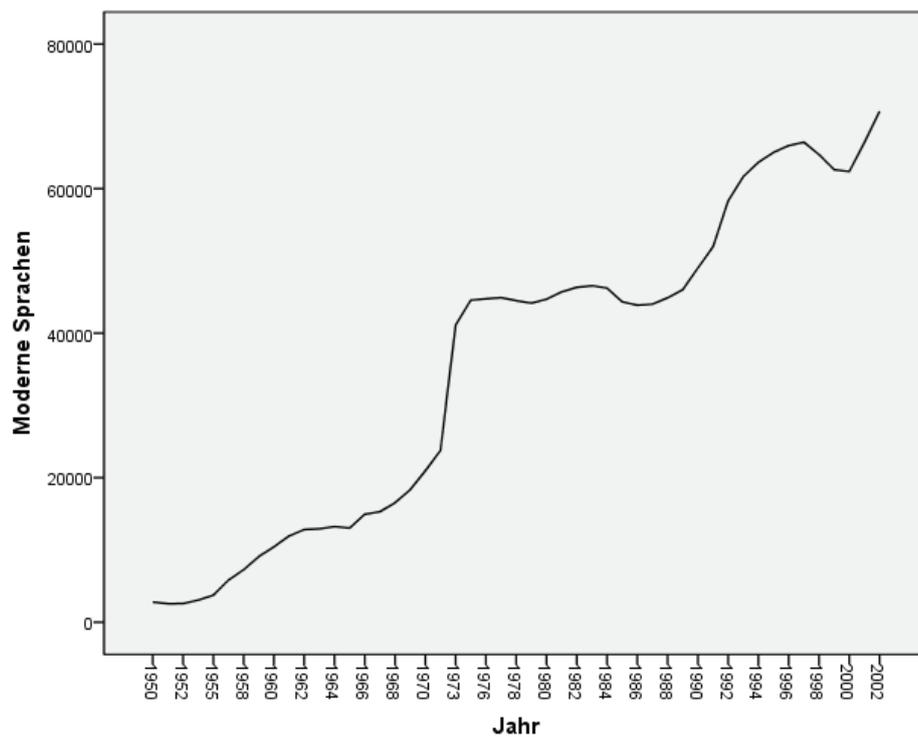
Diagramm 1a

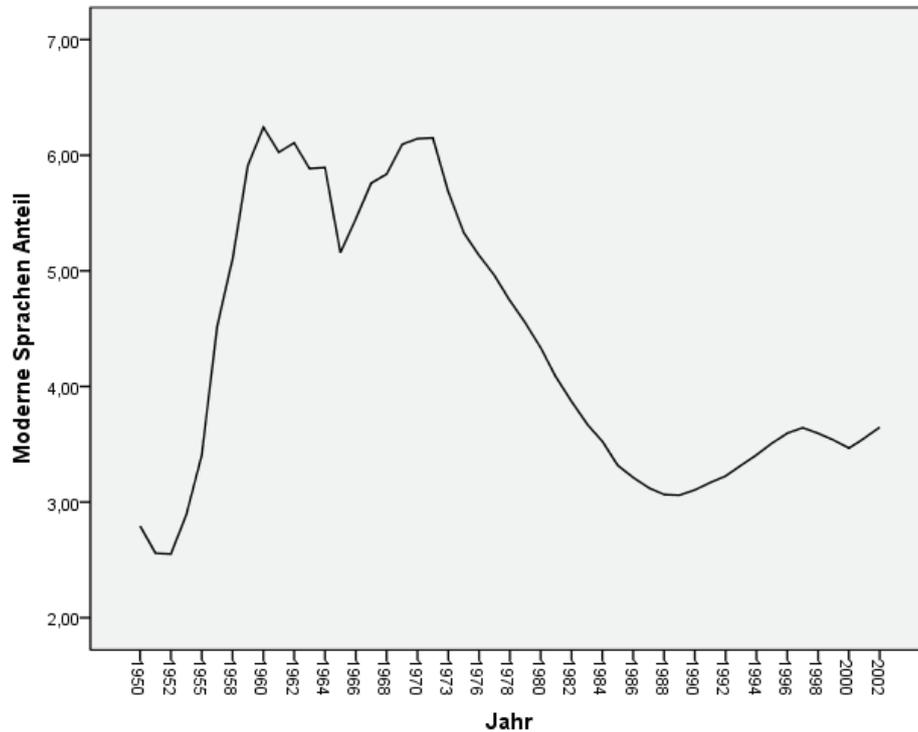
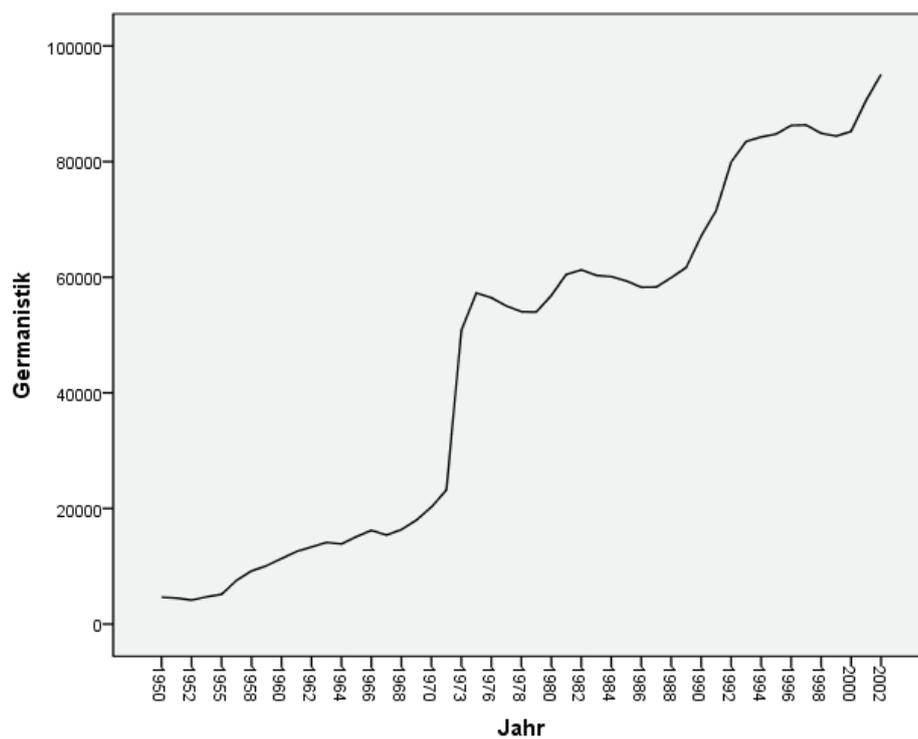


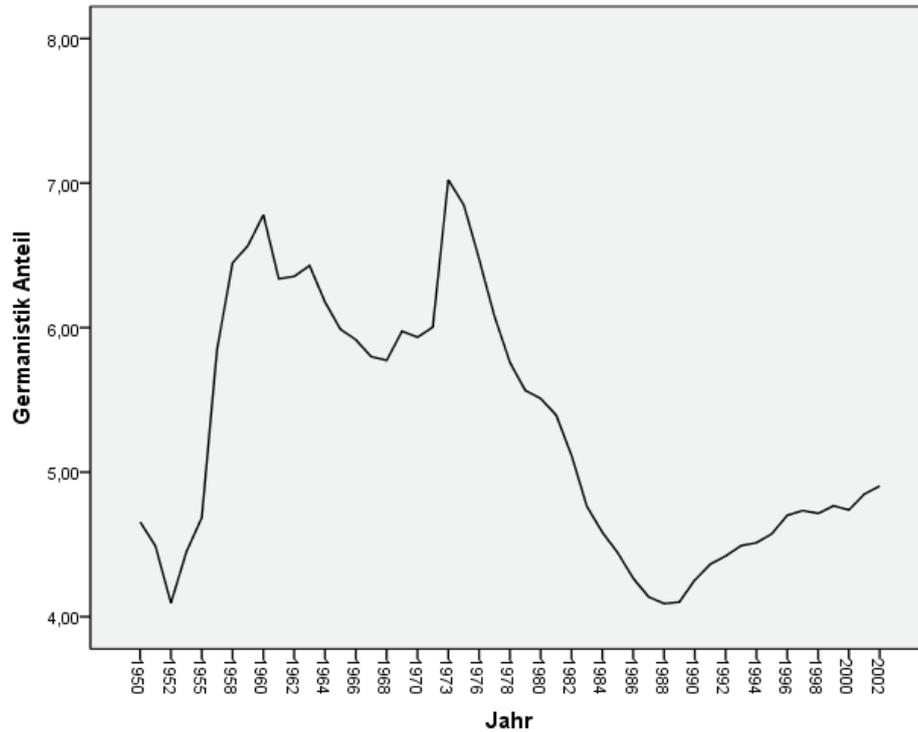
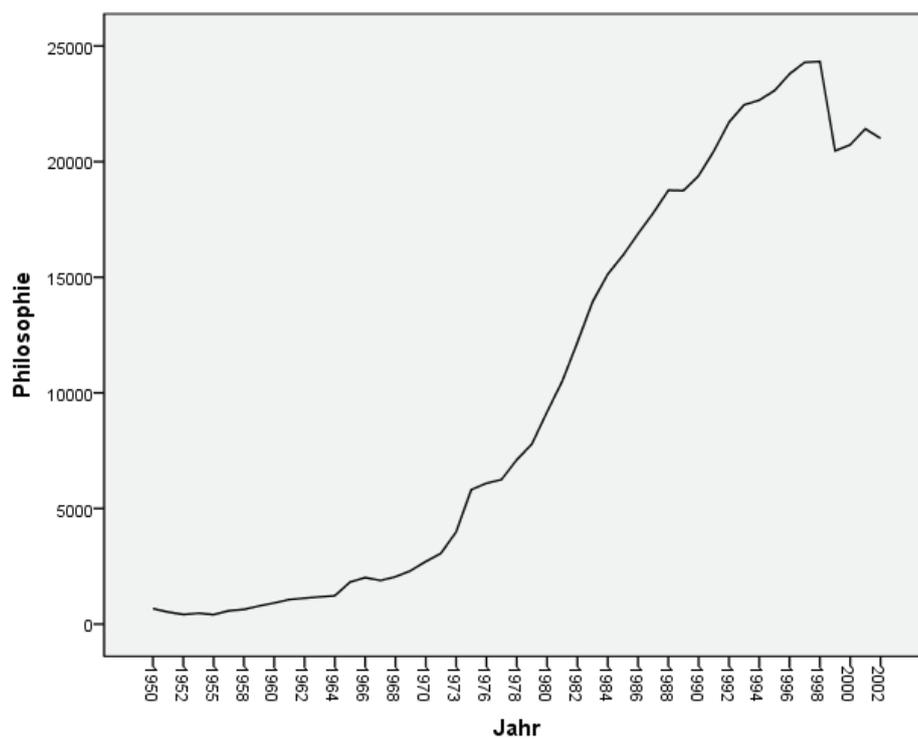
*Anteil der Studierenden***Diagramm 1b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 2a**

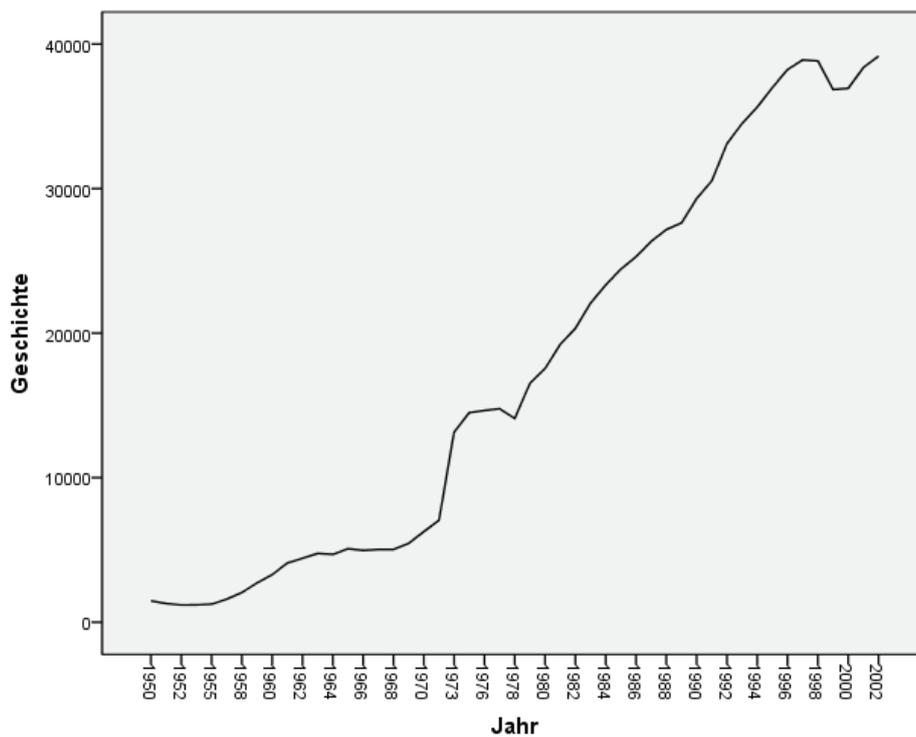
*Anteil der Studierenden***Diagramm 2b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 3a**

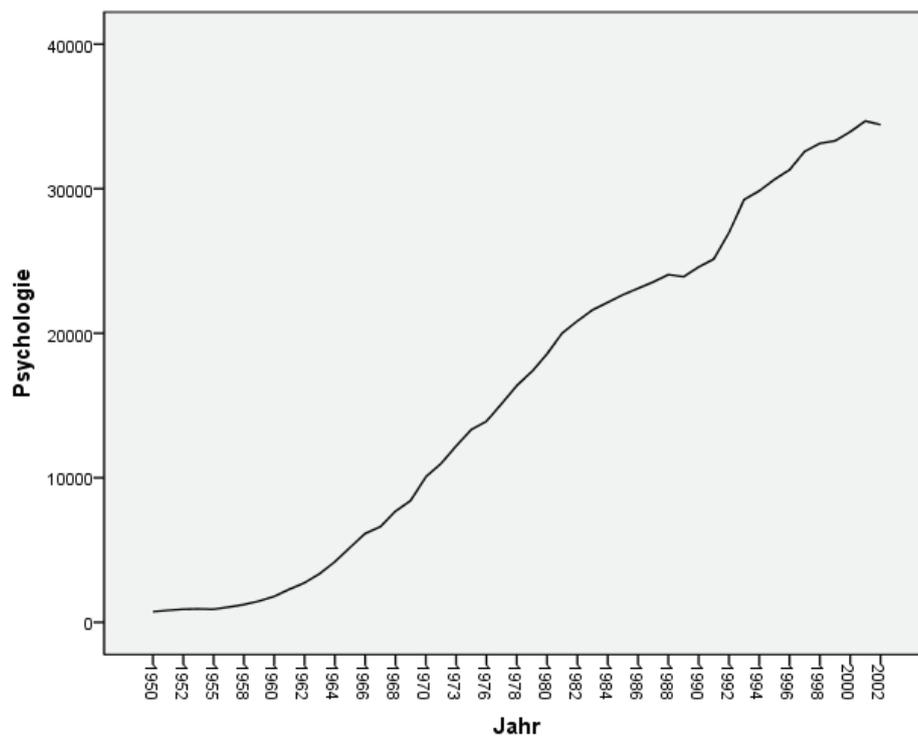
*Anteil der Studierenden***Diagramm 3b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 4a**

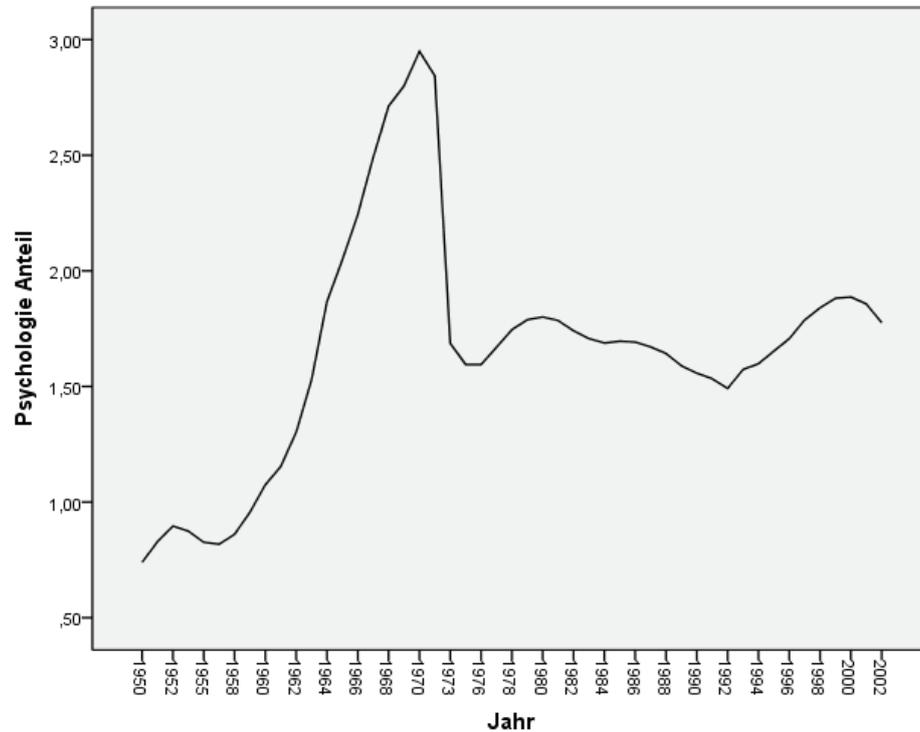
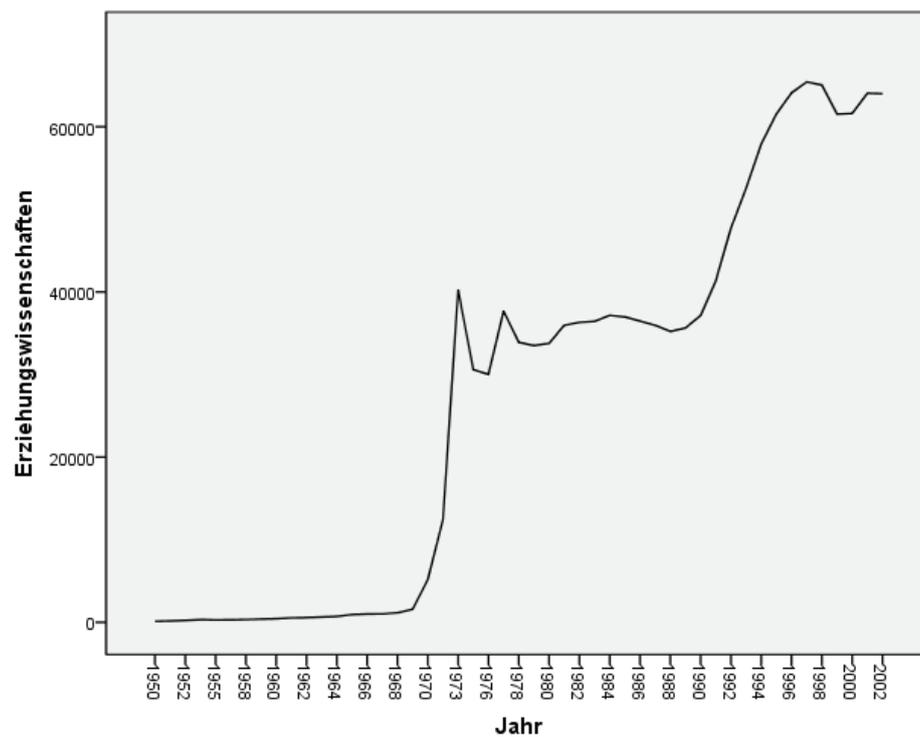
*Anteil der Studierenden***Diagramm 4b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 5a**

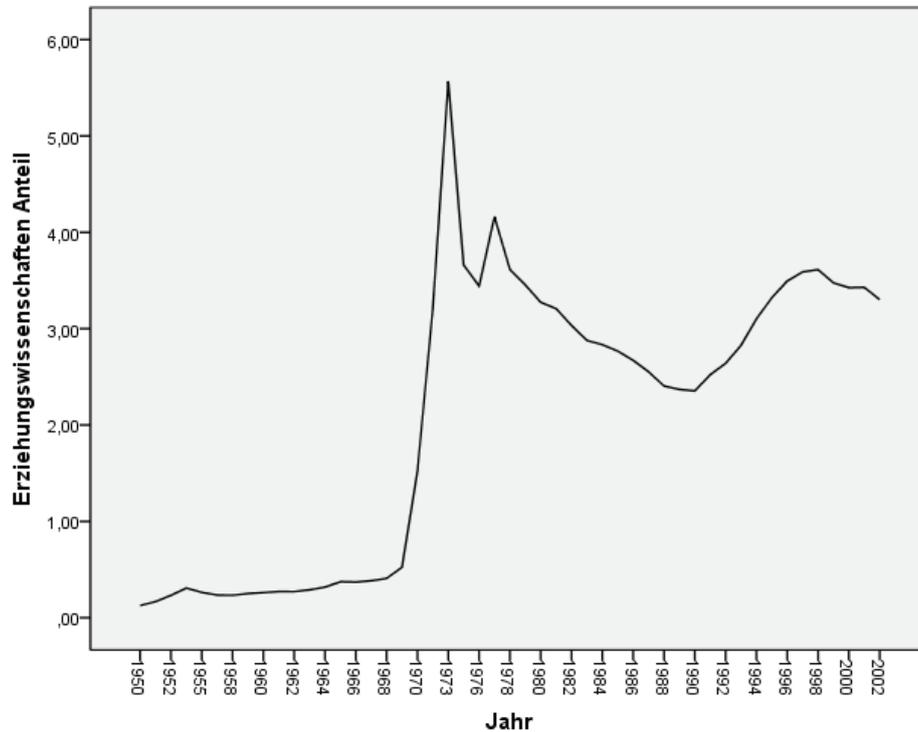
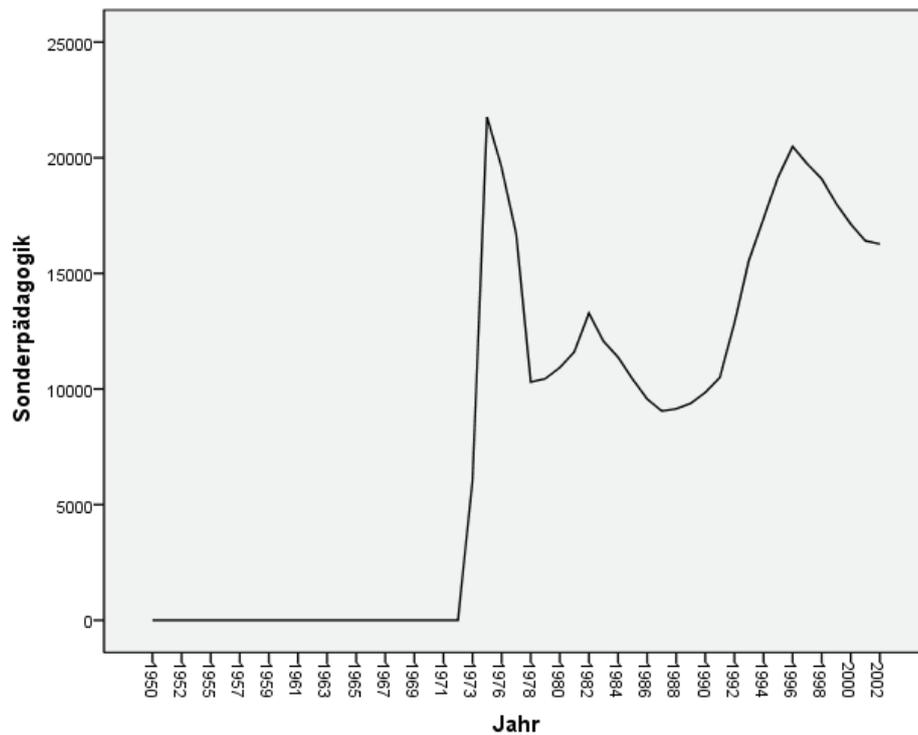
*Anteil der Studierenden***Diagramm 5b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 6a**

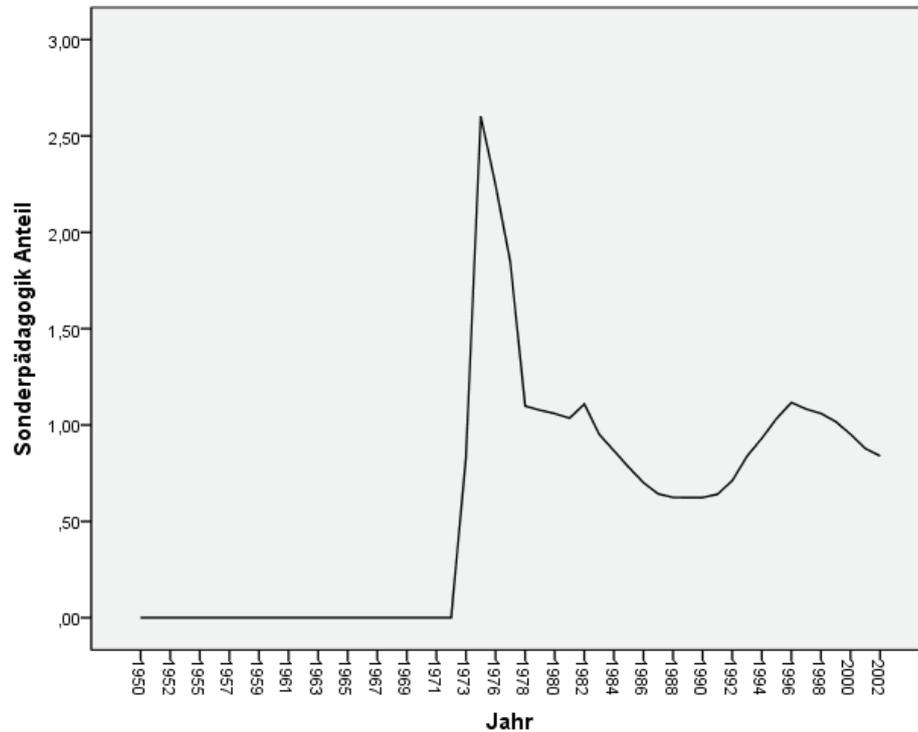
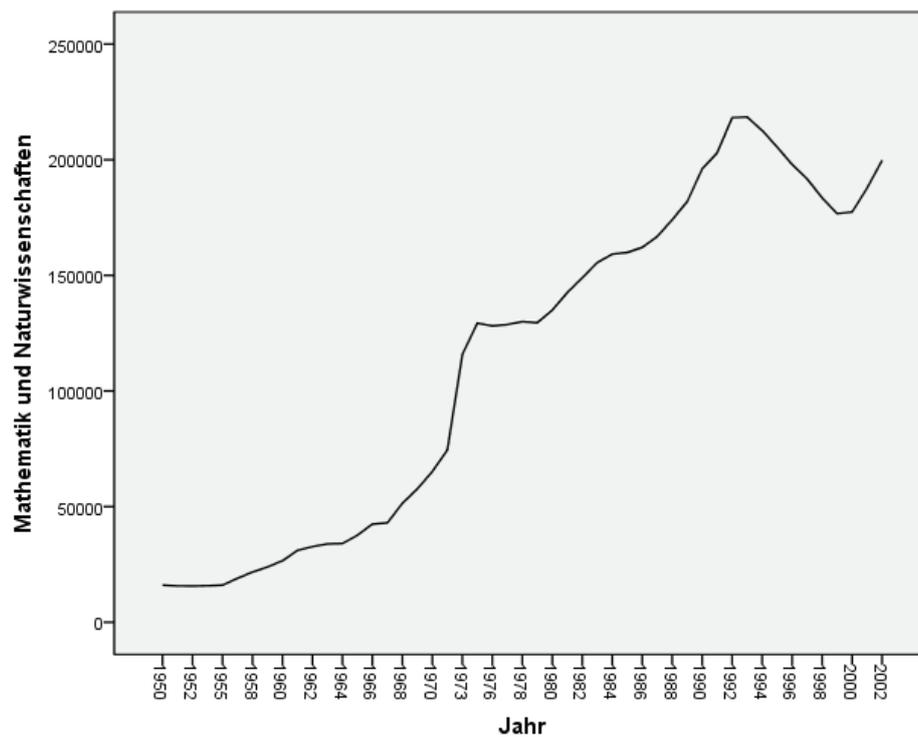
*Anteil der Studierenden***Diagramm 6b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 7a**

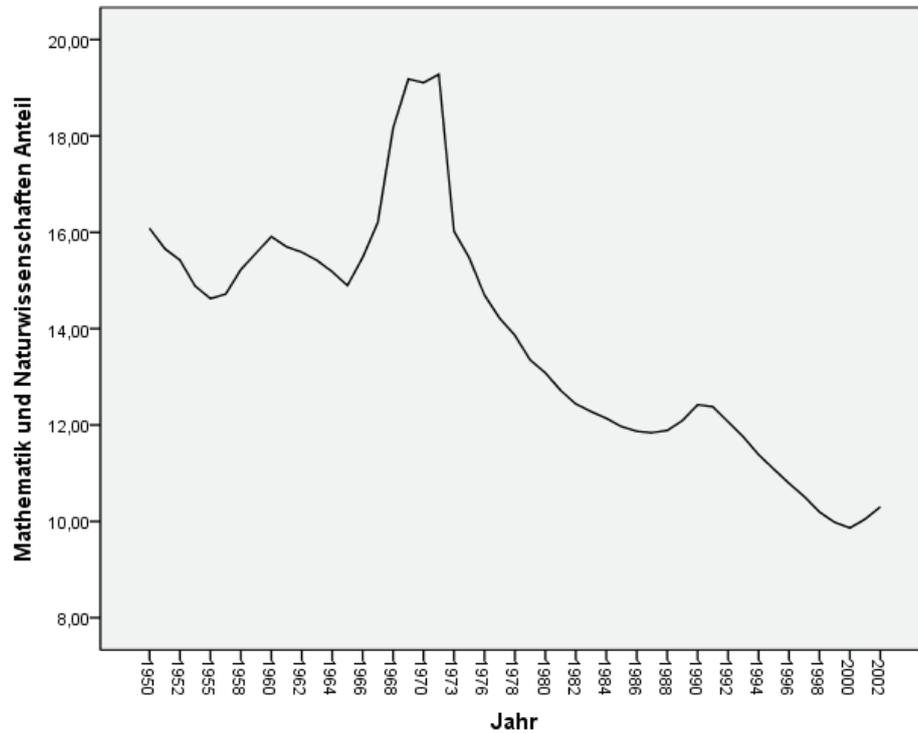
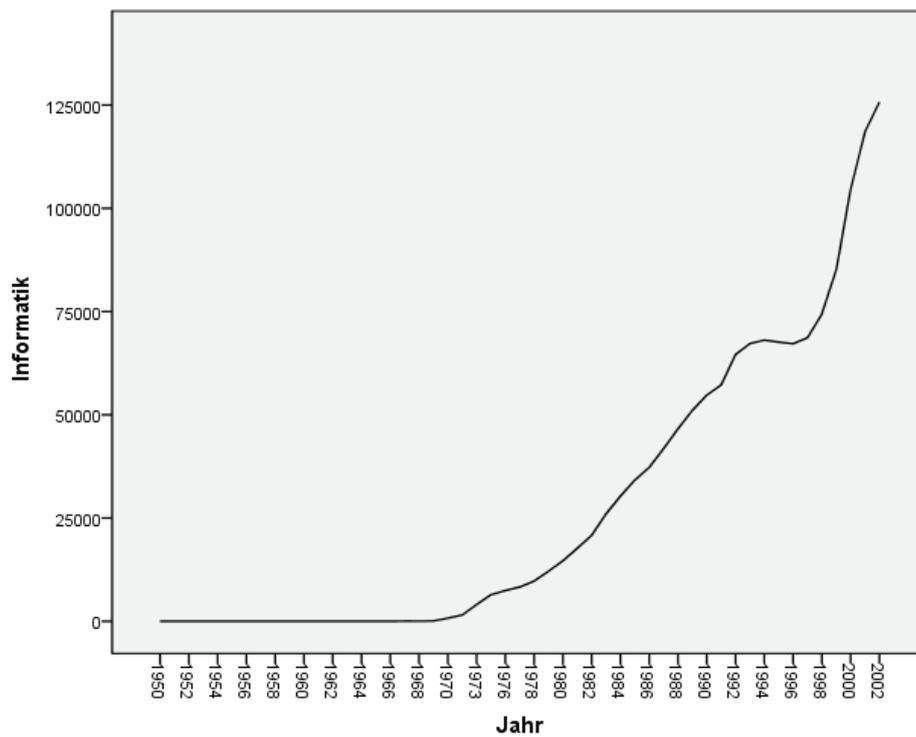
*Anteil der Studierenden***Diagramm 7b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 8a**

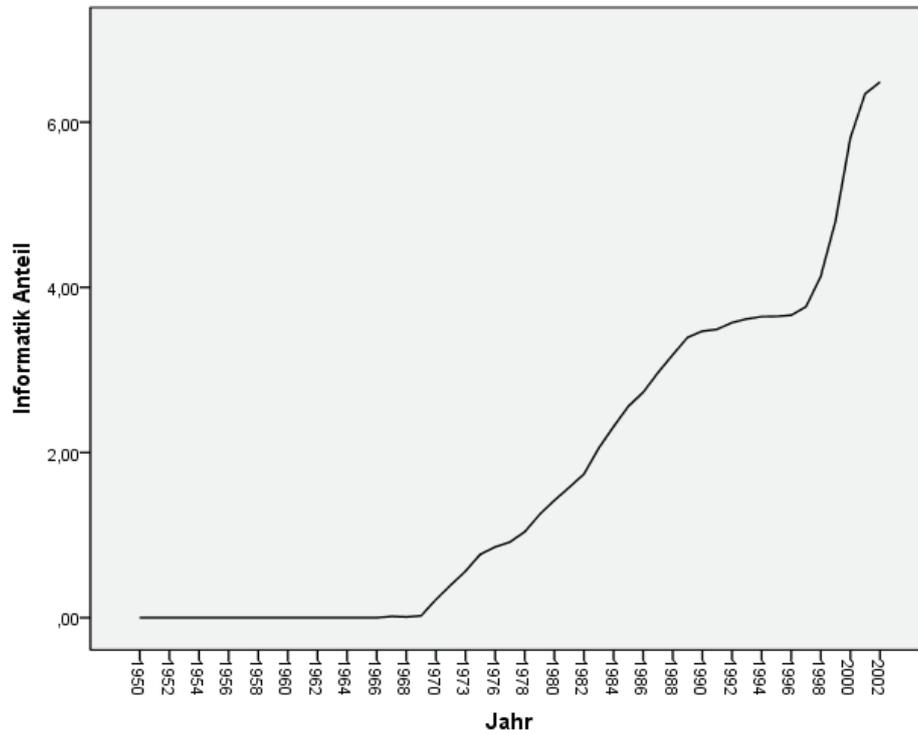
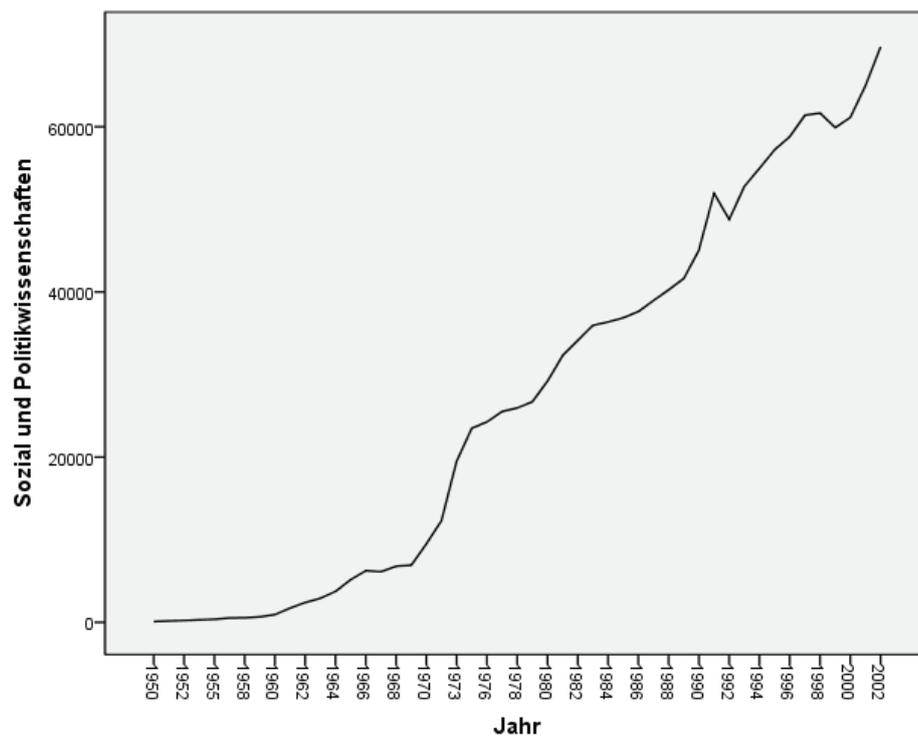
*Anteil der Studierenden***Diagramm 8b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 9a**

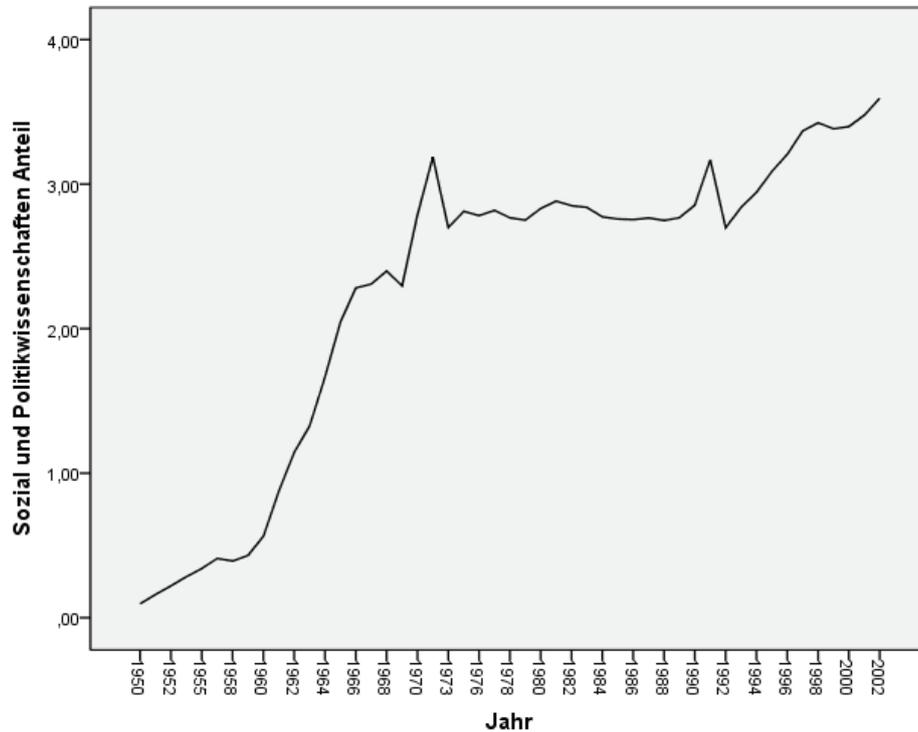
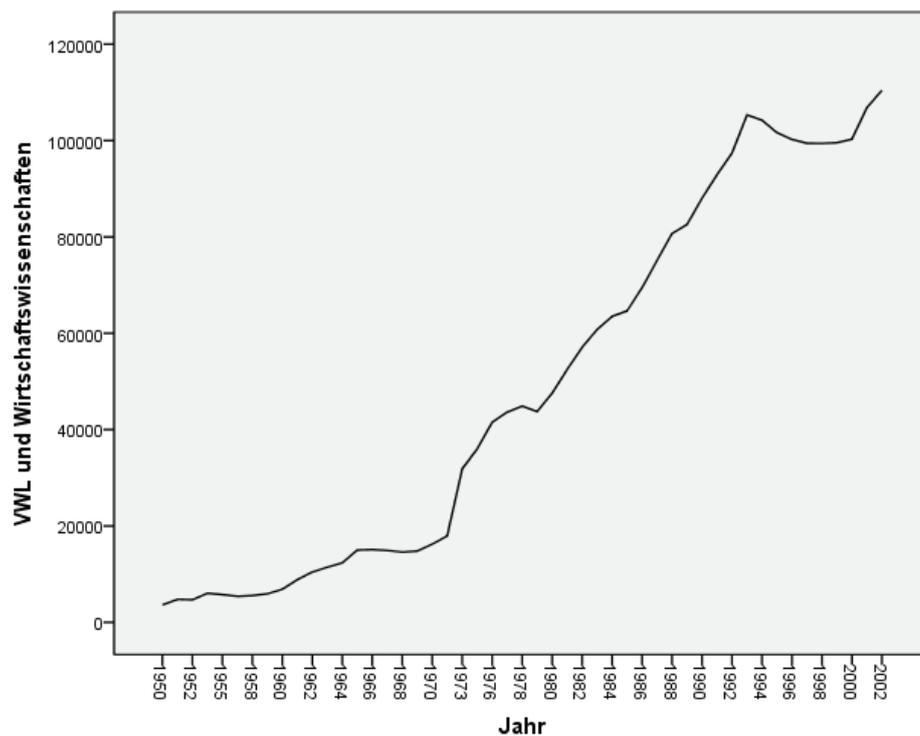
*Anteil der Studierenden***Diagramm 9b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 10a**

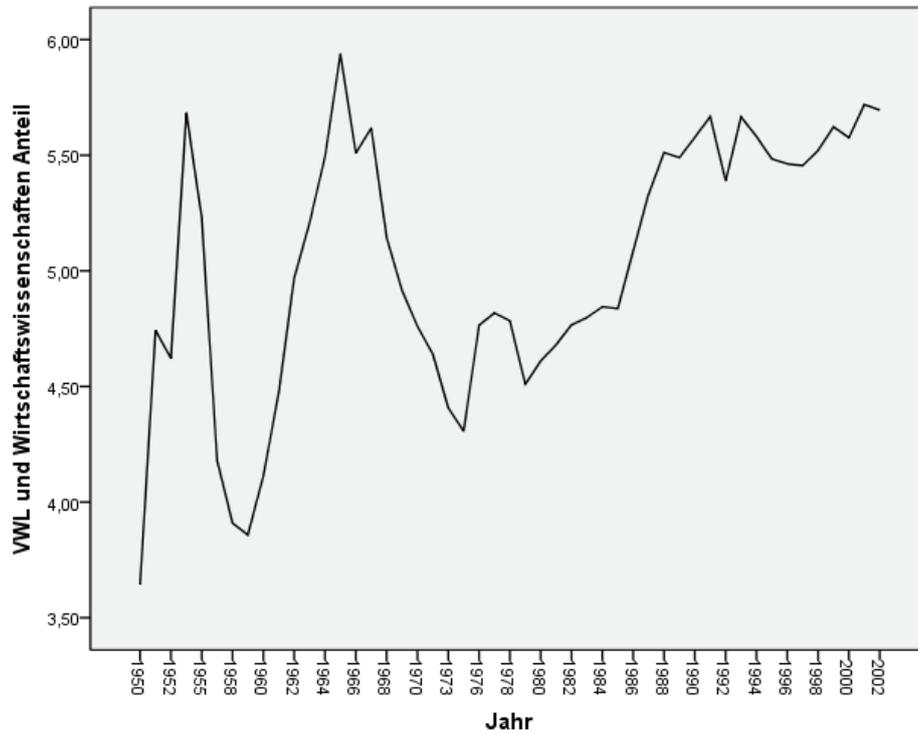
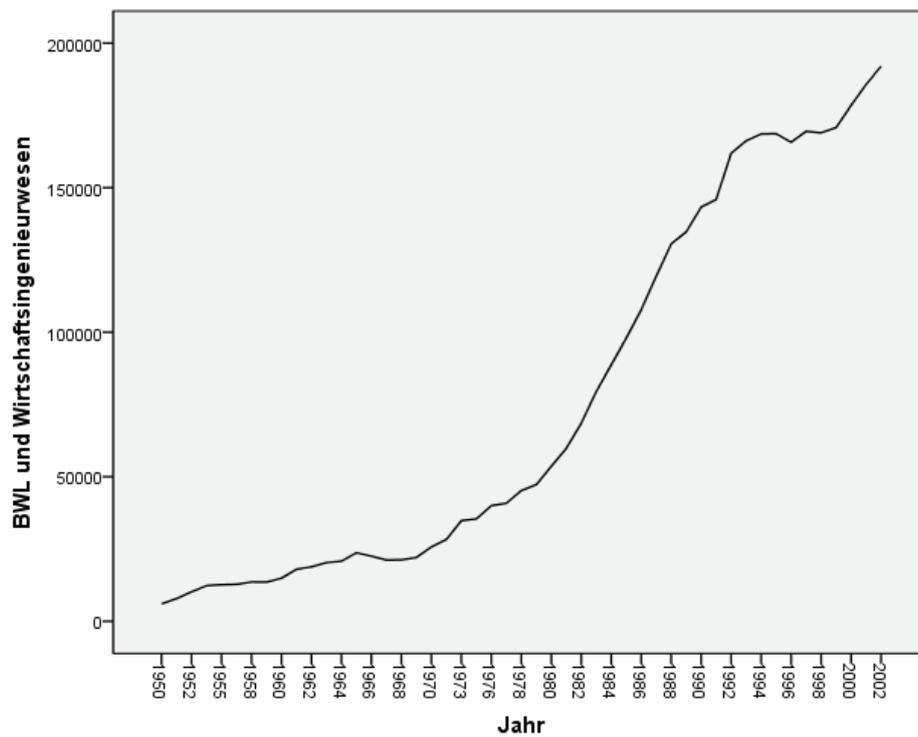
*Anteil der Studierenden***Diagramm 10b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 11a**

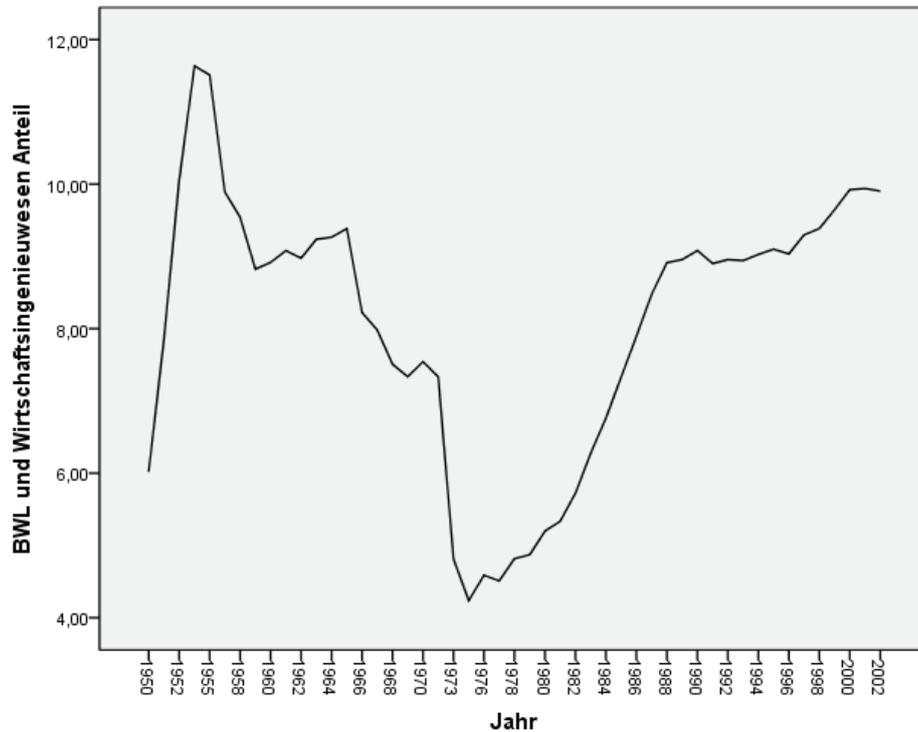
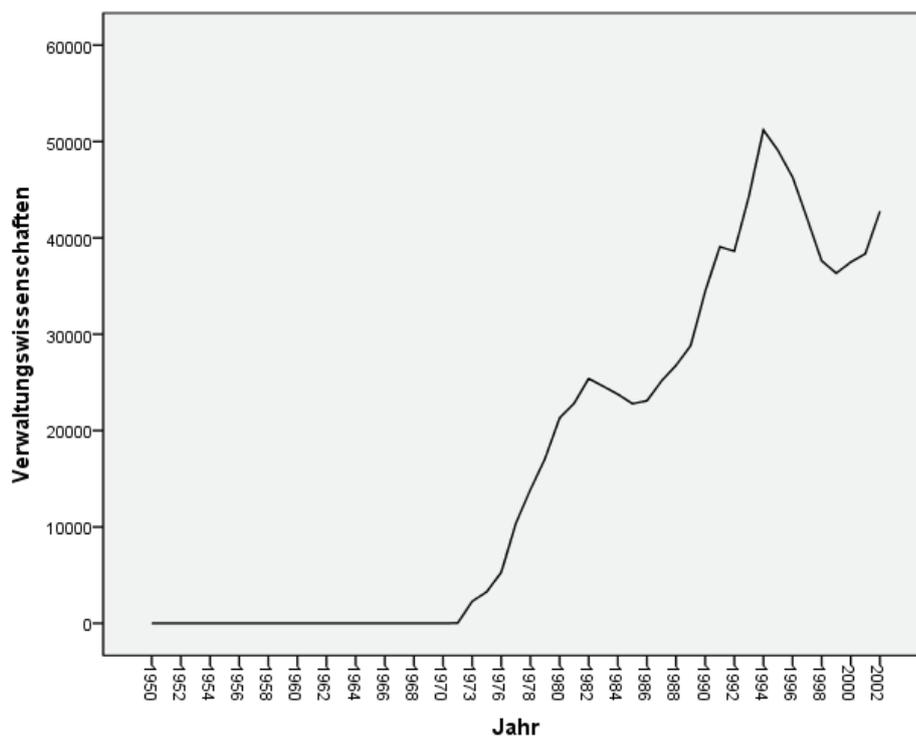
*Anteil der Studierenden***Diagramm 11b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 12a**

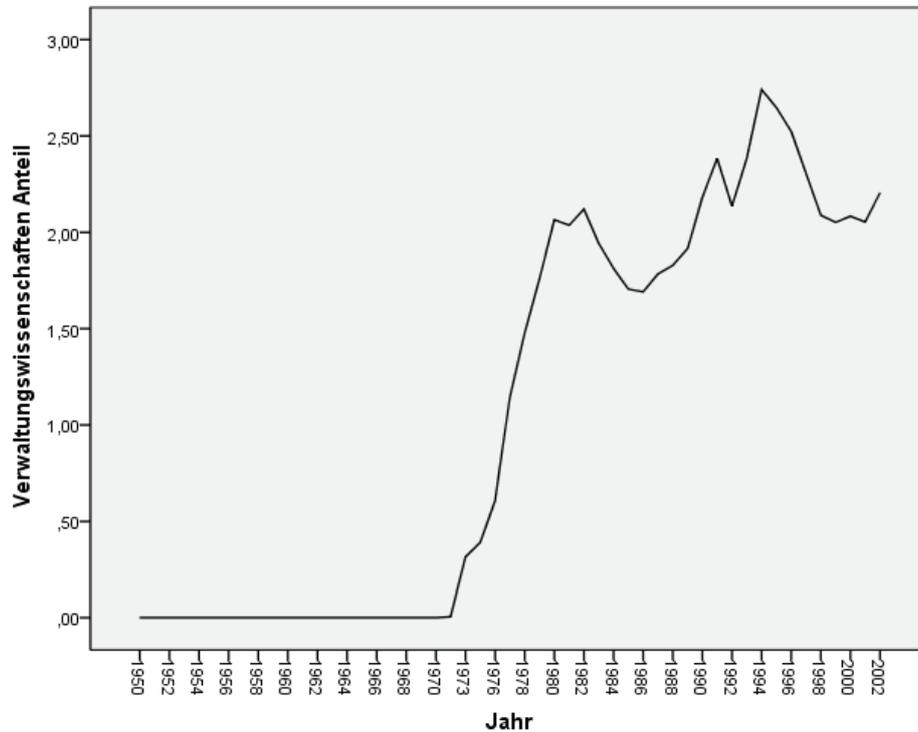
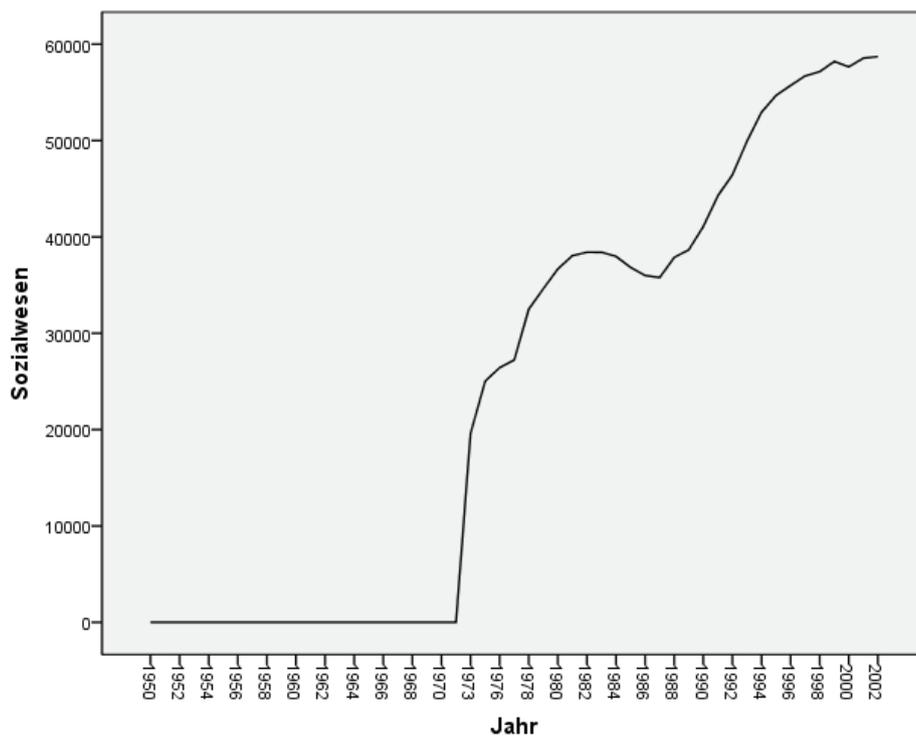
*Anteil der Studierenden***Diagramm 12b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 13a**

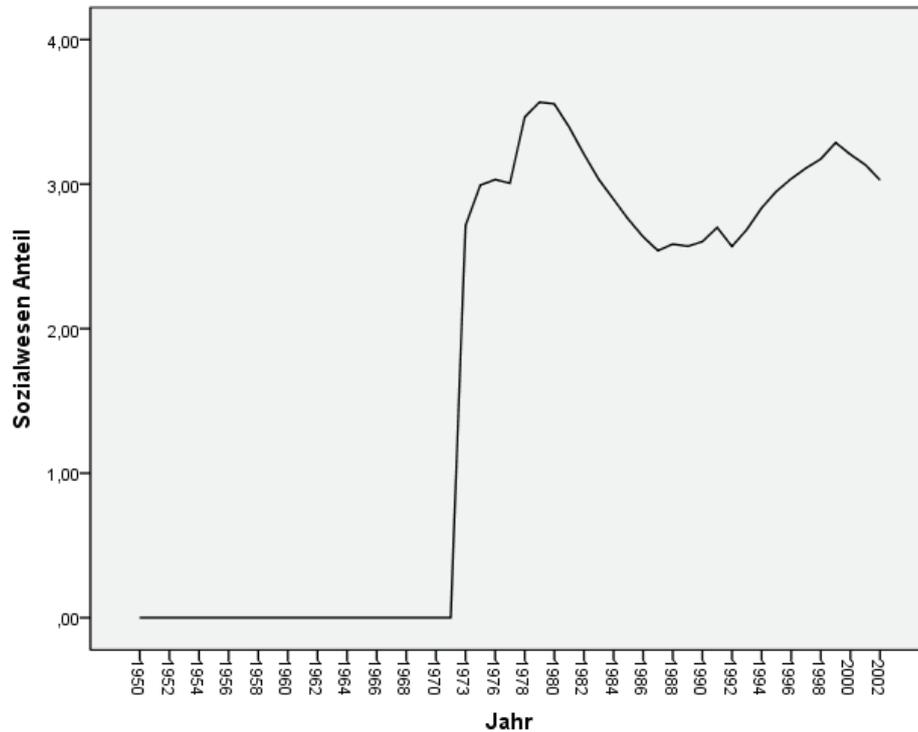
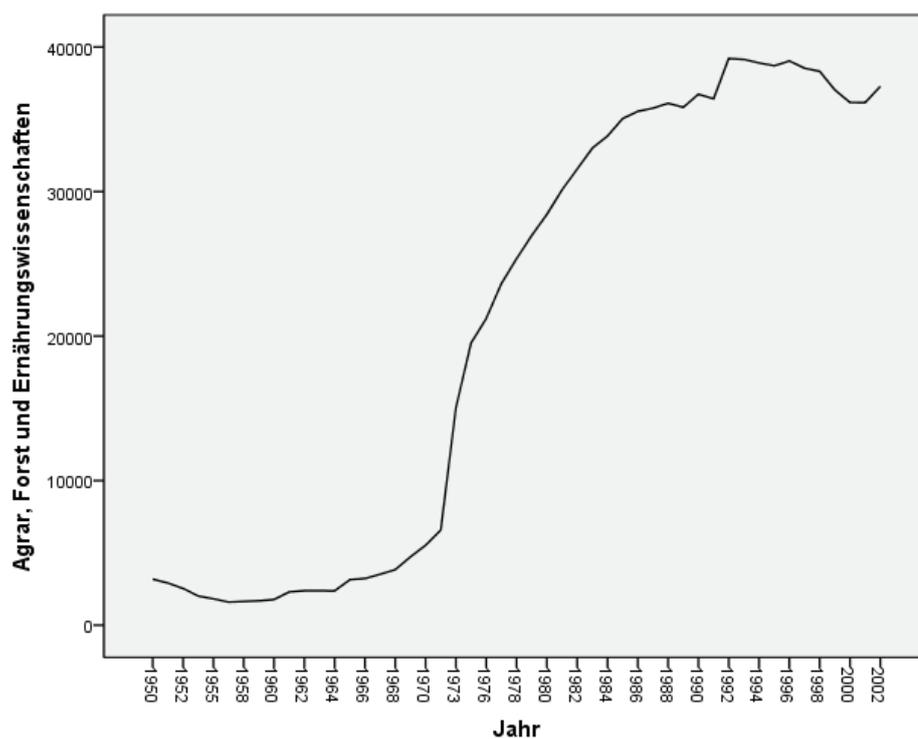
*Anteil der Studierenden***Diagramm 13b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 14a**

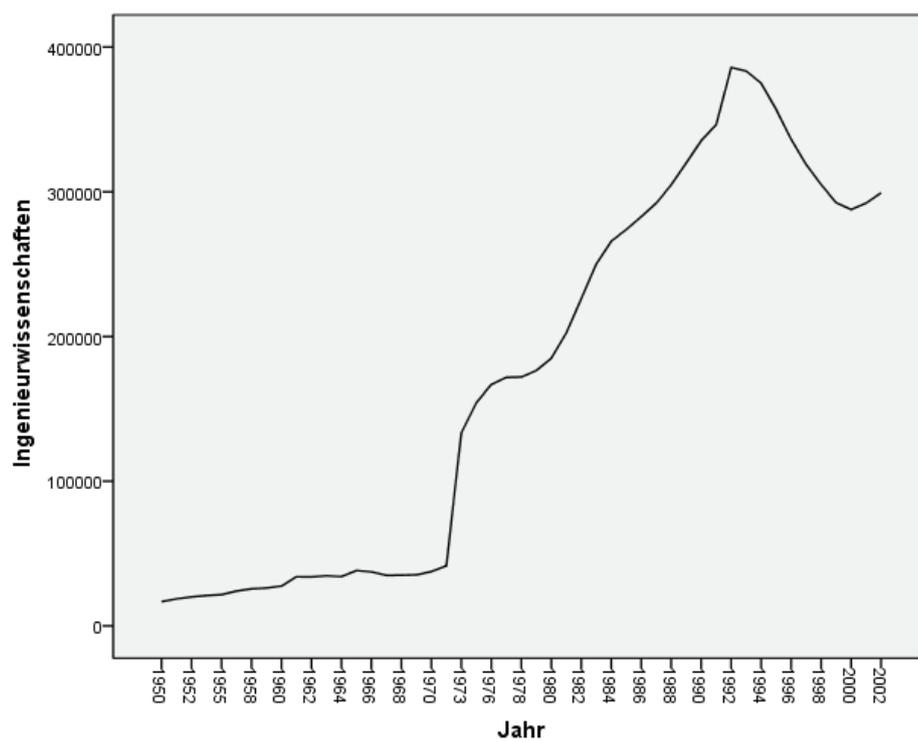
*Anteil der Studierenden***Diagramm 14b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 15a**

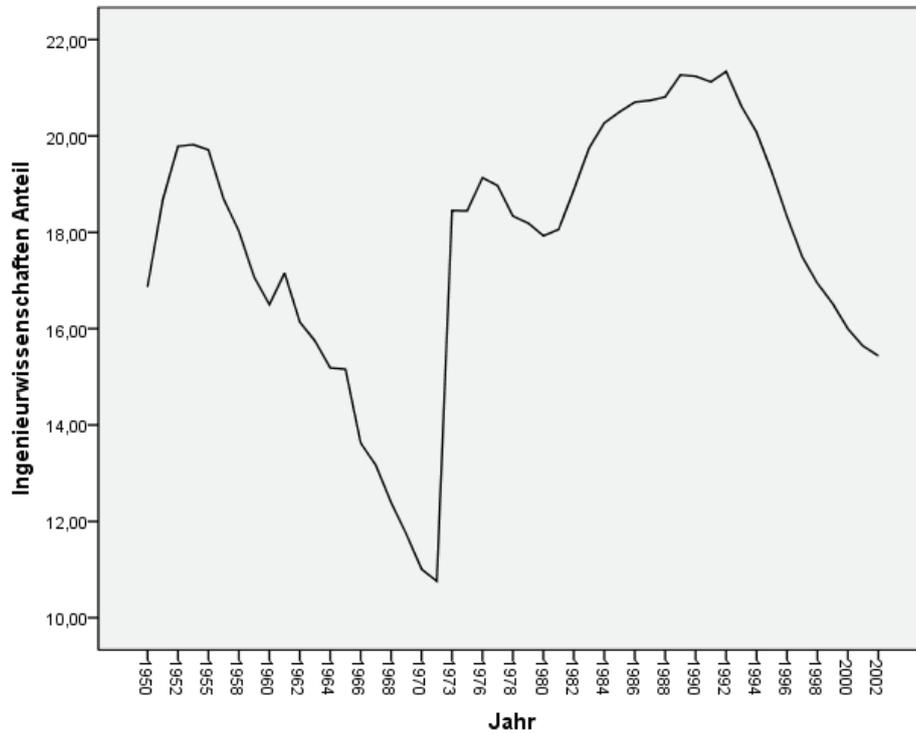
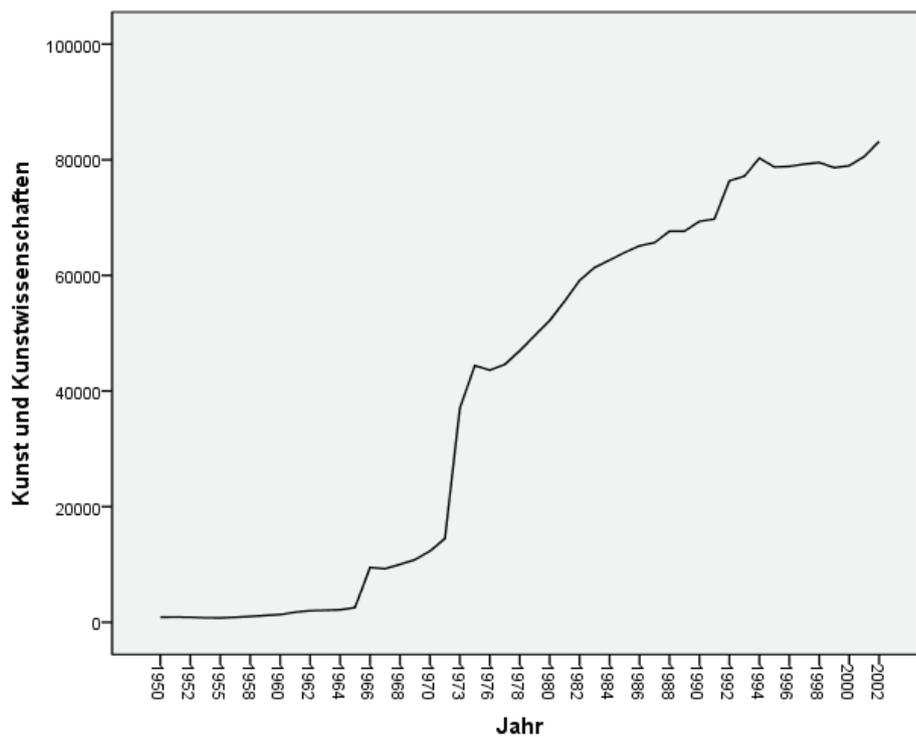
*Anteil der Studierenden***Diagramm 15b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 16a**

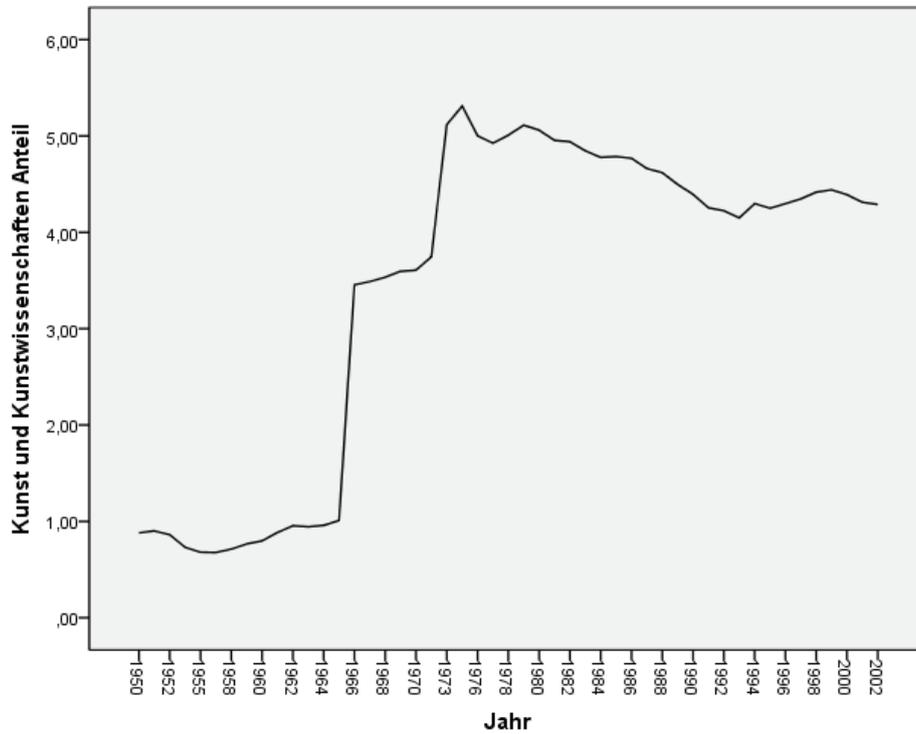
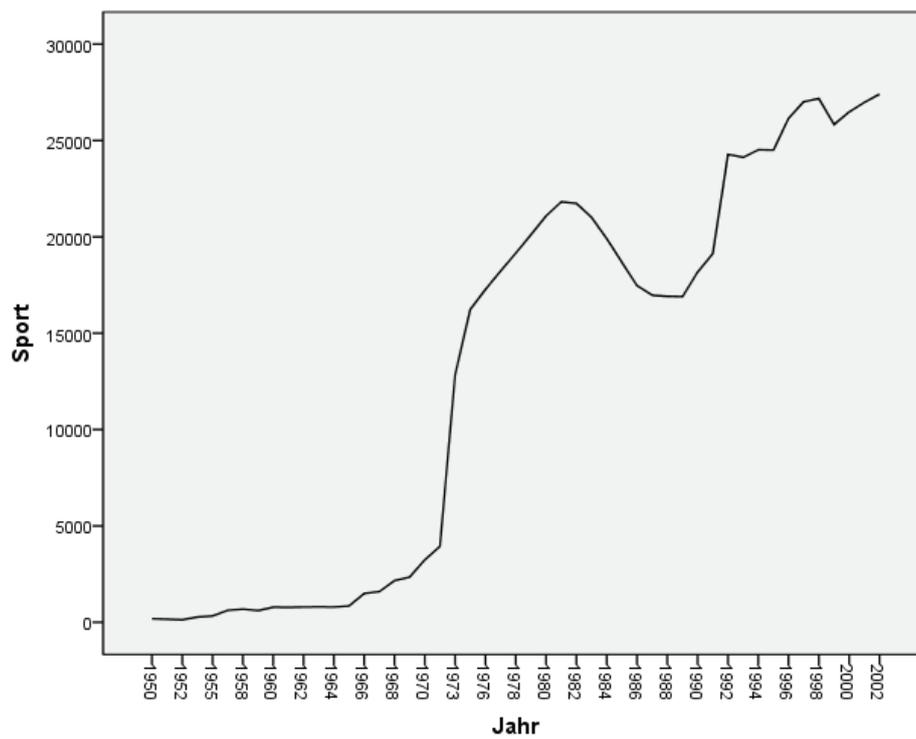
*Anteil der Studierenden***Diagramm 16b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 17a**

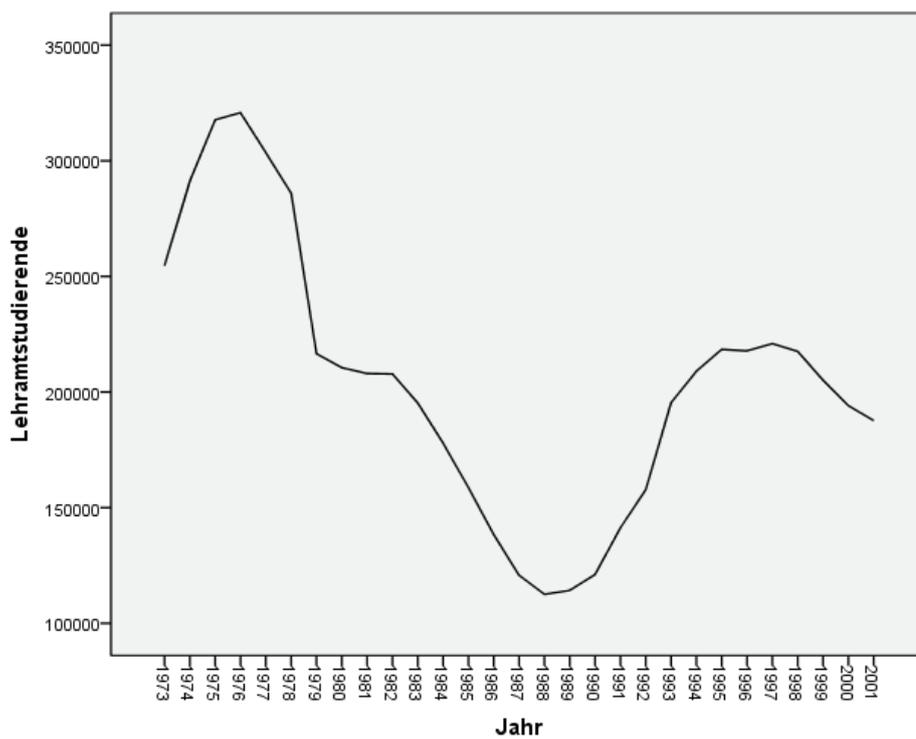
*Anteil der Studierenden***Diagramm 17b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 18a**

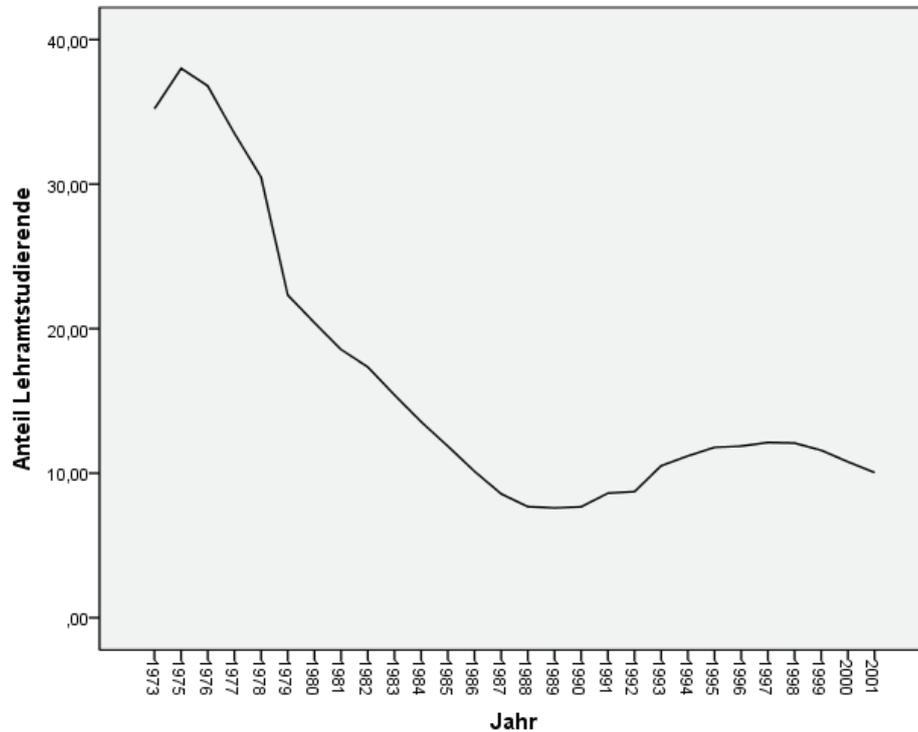
*Anteil der Studierenden***Diagramm 18b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 19a**

*Anteil der Studierenden***Diagramm 19b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 20a**

*Anteil der Studierenden***Diagramm 20b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 21a**

*Anteil der Studierenden***Diagramm 21b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 22a**

*Anteil der Studierenden***Diagramm 22b***Anzahl der Studierenden***Diagramm 23a**

*Anteil der Studierenden***Diagramm 23b<sup>48</sup>**

<sup>48</sup> Der Anteil der Lehramtsstudierenden wurde anhand der Gesamtzahl der Studierenden berechnet. In den Anteilen der entsprechenden Fächer sind die Lehramtsstudenten mit enthalten. Ein Vergleich zwischen diesen Anteilen ist also nicht möglich.

# Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF)

## Das Institut

Das Institut für Hochschulforschung (HoF) ist das einzige Institut, das in den ostdeutschen Bundesländern systematische Forschung über Hochschulen betreibt. Daraus ergeben sich besondere Projekt- und Anwendungsbezüge; gleichwohl beschränkt sich das Institut nicht auf die Untersuchung regionaler Entwicklungen.

1996 gegründet, knüpft HoF an eine Vorgängereinrichtung an: Die „Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst“ hatte von 1991 bis 1996 die Neustrukturierung des ostdeutschen Hochschulwesens analysierend und dokumentierend begleitet.

Als An-Institut ist HoF der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg assoziiert und dort am Master-Studiengang Soziologie beteiligt. Am HoF arbeiten derzeit 15 Wissenschaftler/innen, unterstützt von zwei Bibliothekarinnen, zwei Verwaltungsangestellten und zahlreichen studentischen Mitarbeiter/innen. Aktuell werden am Institut sechs Dissertationen erarbeitet.

## Das Programm

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen handlungsfeldnahe Analysen der aktuellen Hochschulentwicklung. Hierzu erhebt HoF Daten, entwickelt theoretische Ansätze, stellt Informationen zur Verfügung, erarbeitet Prognosen, bietet Planungshilfen an und begleitet Hochschulreformprojekte. Das Institut betreibt sowohl Grundlagen- und zeithistorische Forschung als auch anwendungsorientierte Forschung sowie Projekte im Service- und Transfer-Bereich.

Zwei Schwerpunkte charakterisieren das Programm inhaltlich:

- Qualitäts- und Organisationsentwicklung an Hochschulen, Hochschulsteuerung und akademisches Personal,
- Studium, Studienreform, Studierende und Nachwuchsförderung.

Diese Schwerpunkte werden gekreuzt durch zwei Querschnittsthemen, für die am Institut gleichfalls langjährig Expertise akkumuliert wurde:

- Gleichstellungsfragen und Gender-Politik im Hochschulsektor,
- ostdeutschlandspezifische Hochschulforschung.

## Die Projekte

Die laufenden Forschungsprojekte befassen sich mit:

- Wirkungen des Hochschulföderalismus
- Universitäten im Kräftefeld Staat – Markt – Autonomie
- Zielvereinbarungen, Hochschulverträge und Hochschulsteuerung
- Organisationsreform an Hochschulen
- Qualitätsentwicklung an Hochschulen
- Qualifizierungs- und Arbeitsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses
- Personalstrukturen in der Wissenschaft

- Geschlechterverhältnisse und Gender Mainstreaming an Hochschulen
- Die ostdeutschen Hochschulen als regionale Entwicklungsfaktoren
- Historischer Wandel akademischer Bildung
- Studienstruktureform
- Akademisierung der Frühpädagogik
- DDR-Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte

## Publikationen

HoF publiziert die Zeitschrift *die hochschule. journal für wissenschaft und bildung* (vormals *hochschule ost*), gibt bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig die Reihe *Hochschulforschung Halle-Wittenberg* heraus. Projektberichte werden in den *HoF-Arbeitsberichten* veröffentlicht. Ferner informiert der Instituts-Newsletter *HoF-Berichterstatter* zweimal im Jahr über die Arbeit am HoF. Zahlreiche der Publikationen stehen auf der Website des Instituts zum Download zur Verfügung: <http://www.hof.uni-halle.de>

## Wissenschaftsinformation

HoF verfügt über eine Spezialbibliothek mit etwa 50.000 Bänden und ca. 180 Zeitschriften. Die Neuerwerbungen konzentrieren sich auf die Kernbereiche der Hochschulforschung sowie Fragen der Hochschultransformation in Ostdeutschland und Osteuropa. Als Besonderheit existiert eine umfangreiche Sammlung zum DDR-Hochschulwesen und zu den Hochschulsystemen der osteuropäischen Staaten, die aus den Beständen des früheren Zentralinstituts für Hochschulbildung (ZHB/DDR) Berlin übernommen wurde. Alle Titel der Spezialbibliothek sind über Literaturdatenbanken recherchierbar.

Das Institut unterhält ein Informations- und Dokumentations-System zu Hochschule und Hochschulforschung. Dieses macht – unter Beteiligung zahlreicher Partner aus Hochschulen, hochschulforschenden Einrichtungen und Fachinformationseinrichtungen – Forschungsergebnisse zur Hochschulentwicklung zugänglich (URL: <http://ids.hof.uni-halle.de>).

## Der Standort

Lutherstadt Wittenberg liegt im Osten Sachsen-Anhalts, zwischen Leipzig, Halle und Berlin. Die Ansiedlung des Instituts in Wittenberg steht im Zusammenhang mit der Neubelebung des Universitätsstandorts. 1502 war die „Leucorea“, die Wittenberger Universität, gegründet worden. Nach mehr als 300 Jahren wurde 1817 der Standort durch die Vereinigung mit der Universität in Halle aufgegeben. In Anknüpfung an die historische „Leucorea“ ist 1994 eine gleichnamige öffentliche Stiftung errichtet worden. Deren Räumlichkeiten beherbergen neben HoF weitere sieben wissenschaftliche Einrichtungen.

## Bislang erschienene HoF-Arbeitsberichte

- 5'11 Pasternack, Peer: *HoF-Report 2006 – 2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg*, 90 S.
- 4'11 Franz, Anja / Lathan, Monique / Schuster, Robert: *Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes*, 79 S.
- 3'11 Franz, Anja / Kieslich, Claudia / Schuster, Robert / Trümpler, Doreen: *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform*, 81 S.
- 2'11 Keil, Johannes / Pasternack, Peer: *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik*, 139 S.
- 1'11 Hechler, Daniel / Pasternack, Peer: *Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte*, 225 S. ISBN 978-3-937573-24-3.
- 4'10 Pasternack; Peer: *Wissenschaft und Politik in der DDR. Rekonstruktion und Literaturbericht*, 79 S. ISBN 978-3-937573-23-6.
- 3'10 Lischka, Irene / Rathmann, Annika / Reisz, Robert: *Studierendenmobilität – ost- und westdeutsche Bundesländer. Studie im Rahmen des Projekts „Föderalismus und Hochschulen*, 69 S.
- 2'10 Pasternack, Peer / Schulze, Henning: *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung*, 76 S.
- 1'10 Winter, Martin / Anger, Yvonne: *Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie*, 310 S.
- 5'09 Schuster, Robert: *Gleichstellungsarbeit an den Hochschulen Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens*, 70 S.
- 4'09 Stock, Manfred unter Mitarbeit von Robert D. Reisz und Karsten König: *Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Stand der Forschung und theoretisch-methodologische Vorüberlegungen für eine empirische Untersuchung*, 41 S.
- 3'09 Darraz, Enrique Fernández / Lenhardt, Gero / Reisz, Robert D. / Stock, Manfred : *Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA – Struktur und Entwicklung*, 116 S.
- 2'09 Herrmann, Viola / Winter, Martin: *Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an ostdeutschen Hochschulen*, 44 S.
- 1'09 Winter, Martin: *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*, 91 S.
- 5'08 König, Karsten / Pasternack, Peer: *elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin*, 159 S.
- 4'08 Pasternack, Peer / Bloch, Roland / Hechler, Daniel / Schulze, Henning: *Fachkräfte bilden und binden. Lehre und Studium im Kontakt zur beruflichen Praxis in den ostdeutschen Ländern*, 137 S.
- 3'08 Falkenhagen, Teresa: *Stärken und Schwächen der Nachwuchsförderung. Meinungsbild von Promovierenden und Promovierten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 123 S.
- 2'08 Kahlert, Heike / Burkhardt, Anke / Myrrhe, Ramona: *Gender Mainstreaming im Rahmen der Zielvereinbarungen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Zwischenbilanz und Perspektiven*, 120 S.
- 1'08 Pasternack, Peer / Rabe-Kleberg, Ursula: *Bildungsforschung in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme*, 81 S.
- 4'07 Schlegel, Uta / Burkhardt, Anke: *Auftrieb und Nachhaltigkeit für die wissenschaftliche Laufbahn. Akademikerinnen nach ihrer Förderung an Hochschulen in Sachsen-Anhalt*, 46 S.
- 3'07 Hölscher, Michael / Pasternack, Peer: *Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor*, 188 S.
- 2'07 Winter, Martin: *PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerbildung? Die Debatte um die Struktur des Lehramtsstudiums und das Studienmodell Sachsen-Anhalts*, 58 S.
- 1'07 König, Karsten: *Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen*, 116 S.
- 6'06 Bloch, Roland: *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem – Chancen und Anforderungen. Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme*, 64 S.
- 5'06 Kremppow, Rene / König, Karsten / Ellwardt, Lea: *Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006*, 79 S.
- 4'06 Scheuring, Andrea / Burkhardt, Anke: *Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht*, 93 S.
- 3'06 Lischka, Irene: *Entwicklung der Studierwilligkeit*, 116 S.
- 2'06 Lischka, Irene unter Mitarbeit von Reinhard Kreckel: *Zur künftigen Entwicklung der Studierendenzahlen in Sachsen-Anhalt. Prognosen und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Landesrektorenkonferenz von Sachsen-Anhalt*, 52 S.
- 1'06 Burkhardt, Anke / Kreckel, Reinhard / Pasternack, Peer: *HoF Wittenberg 2001 – 2005. Ergebnisreport des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*, 107 S.
- 7'05 Pasternack, Peer / Müller, Axel: *Wittenberg als Bildungsstandort. Eine exemplarische Untersuchung zur Wissensgesellschaft in geografischen Randlagen. Gutachten zum IBA-„Stadtumbau Sachsen-Anhalt 2010“-Prozess*, 156 S.
- 6'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke: *Frauenkarrieren und -barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen-Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext*, 156 S., ISBN 3-937573-06-2, € 10,00.

- 5'05 Hüttmann, Jens/Pasternack, Peer: *Studiengebühren nach dem Urteil*, 67 S.
- 4'05 Erhardt, Klaudia (Hrsg.): *ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis*, 71 S.
- 3'05 Körnert, Juliana / Schildberg, Arne / Stock, Manfred: *Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium*, 166 S., ISBN 3-937573-05-4, € 15,-.
- 2'05 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Hochschule in Osteuropa: Geschichte und Transformation. Bibliografische Dokumentation 1990-2005*, 132 S., ISBN 3-937573-04-6, € 15,-.
- 1b'05 Schlegel, Uta / Burkhardt, Anke / Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Fachhochschule Merseburg*, 51 S.
- 1a'05 Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke/Trautwein, Peggy: *Positionen Studierender zu Stand und Veränderung der Geschlechtergleichstellung. Sonderauswertung der Befragung an der Hochschule Harz*, 51 S.
- 6'04 Lewin, Dirk / Lischka, Irene: *Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung*, 106 S.
- 5'04 Pasternack, Peer: *Qualitätsorientierung an Hochschulen. Verfahren und Instrumente*, 138 S., ISBN 3-937573-01-1, € 10,00.
- 4'04 Hüttmann, Jens: *Die „Gelehrte DDR“ und ihre Akteure. Inhalte, Motivationen, Strategien: Die DDR als Gegenstand von Lehre und Forschung an deutschen Universitäten*. Unt. Mitarb. v. Peer Pasternack, 100 S.
- 3'04 Winter, Martin: *Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II*, 60 S.
- 2'04 Bloch, Roland / Pasternack, Peer: *Die Ost-Berliner Wissenschaft im vereinigten Berlin. Eine Transformationsfolgenanalyse*, 124 S.
- 1'04 Teichmann, Christine: *Nachfrageorientierte Hochschulfinanzierung in Russland. Ein innovatives Modell zur Modernisierung der Hochschulbildung*, 40 S.
- 5'03 Meyer, Hansgünter (Hg.): *Hochschulen in Deutschland: Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit? Kolloquium-Reden am 2. Juli 2003*, 79 S.
- 4'03 Bloch, Roland / Hüttmann, Jens: *Evaluation des Kompetenzzentrums „Frauen für Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen Mecklenburg-Vorpommerns*, 48 S.
- 3'03 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und die Hintergründe – neue und einzelne alte Bundesländer – Juni 2003*, 148 S., ISBN 3-9806701-8-X, € 10,-.
- 2'03 Reisz, Robert D.: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions*, 34 S.
- 1'03 Reisz, Robert D.: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000*, 42 S.
- 5'02 Teichmann, Christine: *Forschung zur Transformation der Hochschulen in Mittel- und Osteuropa: Innen- und Außenansichten*, 42 S.
- 4'02 Friedrich, Hans Rainer: *Neuere Entwicklungen und Perspektiven des Bologna-Prozesses*, 22 S. ISBN 3-9806701-6-3.
- 3'02 Lischka, Irene: *Erwartungen an den Übergang in den Beruf und hochschulische Erfahrungen. Studierende der BWL an zwei Fachhochschulen in alten/neuen Bundesländern*, 93 S.
- 2'02 Kreckel, Reinhard / Lewin, Dirk: *Künftige Entwicklungsmöglichkeiten des Europäischen Fernstudienzentrums Sachsen-Anhalt auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zu Fernstudienangeboten in Sachsen-Anhalt*, 42 S.
- 1'02 Kreckel, Reinhard / Pasternack, Peer: *Fünf Jahre HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ergebnisreport 1996-2001*, 79 S.
- 5'01 Pasternack, Peer: *Gelehrte DDR. Die DDR als Gegenstand der Lehre an deutschen Universitäten 1990–2000*. Unt. Mitarb. v. Anne Glück, Jens Hüttmann, Dirk Lewin, Simone Schmid und Katja Schulze, 131 S., ISBN 3-9806 701-5-5, € 5,-.
- 4'01 Teichmann, Christine: *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation*, 51 S.
- 3'01 Jahn, Heidrun: *Duale Studiengänge an Fachhochschulen. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 58 S.
- 2'01 Olbertz, Jan-Hendrik / Otto, Hans-Uwe (Hg.): *Qualität von Bildung. Vier Perspektiven*, 127 S., ISBN 3-9806701-4-7, € 5,-.
- 1'01 Pasternack, Peer: *Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1945 – 1994*, 45 S.
- 5'00 Lischka, Irene: *Lebenslanges Lernen und Hochschulbildung. Zur Situation an ausgewählten Universitäten*, 75 S.
- 4'00 Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt / HoF Wittenberg (Hg.): *Ingenieurausbildung der Zukunft unter Berücksichtigung der Länderbeziehungen zu den Staaten Mittel- und Osteuropas. Dokumentation eines Workshops am 09./10. Mai 2000 in Lutherstadt Wittenberg*, 83 S., ISBN 3-9806701-3-9, € 7,50.
- 3'00 Lewin, Dirk: *Studieren in Stendal. Untersuchung eines innovativen Konzepts. Zweiter Zwischenbericht*, 127 S.
- 2'00 Burkhardt, Anke: *Militär- und Polizeihochschulen in der DDR. Wissenschaftliche Dokumentation*, 182 S., ISBN 3-9806701-2-0, € 12,50.
- 1'00 Jahn, Heidrun: *Bachelor und Master in der Erprobungsphase. Chancen, Probleme, fachspezifische Lösungen*, 65 S.
- 7'99 Alesi, Bettina: *Lebenslanges Lernen und Hochschulen in Deutschland. Literaturbericht und annotierte Bibliographie (1990 – 1999) zur Entwicklung und aktuellen Situation*. In Kooperation mit Barbara M. Kehm und Irene Lischka, 67 S., ISBN 3-9806701-1-2, € 7,50.

- 6'99 Jahn, Heidrun / Kreckel, Reinhard: *Bachelor- und Masterstudiengänge in Geschichte, Politikwissenschaft und Soziologie. International vergleichende Studie*, 72 S.
- 5'99 Lischka, Irene: *Studierwilligkeit und Arbeitsmarkt. Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten in Sachsen-Anhalt*, 104 S.
- 4'99 Jahn, Heidrun: *Berufsrelevanter Qualifikationserwerb in Hochschule und Betrieb. Zweiter Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung dualer Studiengangsentwicklung*, 35 S.
- 3'99 Lewin, Dirk: *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Gestaltungselements*, 61 S.
- 2'99 Pasternack, Peer: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, € 12,50.
- 1'99 Buck-Bechler, Gertraude: *Hochschule und Region. KönigsKinder oder Partner?*, 65 S.
- 5'98 Lischka, Irene: *Entscheidung für höhere Bildung in Sachsen-Anhalt. Gutachten*, 43 S.
- 4'98 Pasternack, Peer: *Effizienz, Effektivität & Legitimität. Die deutsche Hochschulreformdebatte am Ende der 90er Jahre*, 30 S.
- 3'98 Jahn, Heidrun: *Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. Sachstands- und Problemanalyse*, 38 S.
- 2'98 Lewin, Dirk: *Die Fachhochschule der anderen Art. Konzeptrealisierung am Standort Stendal. Zustandsanalyse*, 44 S.
- 1'98 Jahn, Heidrun: *Dualität curricular umsetzen. Erster Zwischenbericht aus der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuches an den Fachhochschulen Magdeburg und Merseburg*, 40 S.
- 5'97 Burkhardt, Anke: *Stellen und Personalbestand an ostdeutschen Hochschulen 1995. Datenreport*, 49 S.
- 4'97 Lischka, Irene: *Verbesserung der Voraussetzungen für die Studienwahl. Situation in der Bundesrepublik Deutschland*, 15 S.
- 3'97 Buck-Bechler, Gertraude: *Zur Arbeit mit Lehrberichten*, 17 S.
- 2'97 Lischka, Irene: *Gymnasiasten der neuen Bundesländer. Bildungsabsichten*, 33 S.
- 1'97 Jahn, Heidrun: *Duale Fachhochschulstudiengänge. Wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuches*, 22 S.

---

## die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben vom Institut für Hochschulforschung (HoF)

### Themenhefte:

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulföderalismus* (2011, 217 S.; € 17,50)

Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): *Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch* (2010, 216 S.; € 17,50)

Georg Krücken / Gerd Grözinger (Hg.): *Innovation und Kreativität an Hochschulen* (2010, 211 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform* (2009, 215 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen* (2009, 203 S.; € 17,50)

Robert D. Reisz / Manfred Stock (Hg.): *Private Hochschulen – Private Higher Education* (2008, 166 S.; € 17,50)

Martin Winter: *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (2007, 218 S.; € 17,50)

Peer Pasternack: *Forschungslandkarte Ostdeutschland*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler (Sonderband 2007, 299 S., € 17,50)

Reinhard Kreckel / Peer Pasternack (Hg.): *10 Jahre HoF* (2007, 197 S., € 17,50)

Karsten König (Hg.): *Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor* (2006, 201 S.; € 17,50)

Georg Krücken (Hg.): *Universitäre Forschung im Wandel* (2006, 224 S.; € 17,50)

*Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa* (2005, 246 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Konditionen des Studierens* (2004, 244 S.; € 17,50)

Martin Winter (Hg.): *Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern* (2004, 254 S.; € 17,50)

Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): *Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich* (2003, 282 S.; € 17,50)

Barbara Kehm (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich* (2003, 268 S.; € 17,50)

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): *Szenarien der Hochschulentwicklung* (2002, 236 S.; € 17,50)

Bestellungen unter: [institut@hof.uni-halle.de](mailto:institut@hof.uni-halle.de) – <http://www.die-hochschule.de>

## Schriftenreihen „Wittenberger Hochschulforschung“ / „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen nach der Föderalismusreform*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2011, 368 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2010, 547 S.

Eva Bosbach: *Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 182 S.

Roland Bloch: *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 336 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 400 S.

Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 691 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000)*. Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

Anke Burkhardt / Karsten König (Hg.): *Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform*. Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: *Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung*. Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka / Andrä Wolter (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack / Reinhard Kreckel (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm / Peer Pasternack: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): *DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): *Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack (Hg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*, hrsg. unt. Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: *Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn / Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

## Weitere Veröffentlichungen aus dem Institut für Hochschulforschung (HoF)

Enrique Fernández Darraz / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit. Jenseits von Markt und Staat: Hochschulen in der Weltgesellschaft*, Transcript Verlag, Bielefeld 2010, 200 S.

Yvonne Anger / Oliver Gebhardt / Karsten König / Peer Pasternack: *Das Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt (WZW) im Schnittpunkt von Anspruchsgruppen aus Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit*, WZW/HoF, Wittenberg 2010, 111 S.

Peer Pasternack / Carsten von Wissel: *Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945*, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2009, 83 S. URL [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arb\\_p\\_204.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arb_p_204.pdf).

Daniel Hechler / Jens Hüttmann / Ulrich Mählert / Peer Pasternack (Hg.): *Promovieren zur deutsch-deutschen Zeitgeschichte. Handbuch*, Metropol Verlag, Berlin 2009, 292 S.

Nicolai Genov / Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziologische Zeitgeschichte. Helmut Steiner zum 70. Geburtstag*, Edition Sigma, Berlin 2007, 334 S.

Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005*, CD-ROM-Edition, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur/Institut für Hochschulforschung, Berlin/Wittenberg 2006.

Manfred Stock: *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Eine theorievergleichende Analyse zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne*, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005, 398 S.

Peer Pasternack / Roland Bloch / Claudius Gellert / Michael Hölscher / Reinhard Kreckel / Dirk Lewin / Irene Lischka / Arne Schildberg: *Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich*, bm:bwk, Wien 2005, 227 S.

Peer Pasternack / Arne Schildberg / Ursula Rabe-Kleberg / Kathrin Bock-Famulla / Franziska Larrá: *Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich*, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München 2005,

Peer Pasternack / Falk Bretschneider: *Handwörterbuch der Hochschulreform*, UniversitätsVerlag Weblar, Bielefeld 2005, 221 S.

Barbara M. Kehm (Hg.): *Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens. Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland*, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel & HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Kassel/Wittenberg 2005, 404 S.

Peer Pasternack: *Politik als Besuch. Ein wissenschaftspolitischer Feldreport aus Berlin*, UniversitätsVerlag Weblar, Bielefeld 2005, 253 S.

Manfred Stock / Helmut Köhler: *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989*, Leske + Budrich, Opladen 2004, 153 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack / Ulrich Mählert (Hg.): *DDR-Geschichte vermitteln. Ansätze und Erfahrungen in Unterricht, Hochschullehre und politischer Bildung*, Metropol-Verlag, Berlin 2004, 310 S.

Jens Hüttmann / Peer Pasternack (Hg.): *Wissensspuren. Bildung und Wissenschaft in Wittenberg nach 1945*, Drei-Kastanien-Verlag, Wittenberg 2004, 414 S.

Peer Pasternack: *177 Jahre. Zwischen Universitäts-schließung und Gründung der Stiftung Leucorea: Wissenschaft und Höhere Bildung in Wittenberg 1817–1994*, Stiftung Leucorea an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2002, 122 S.

Martin Winter / Thomas Reil (Hg.): *Qualitätssicherung an Hochschulen. Theorie und Praxis*, W. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld 2002, 192 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Flexibilisierung der Hochschulhaushalte. Handbuch*, Schüren Verlag, Marburg 2001, 336 S.

Peer Pasternack / Thomas Neie (Hg.): *stud. ost 1989–1999. Wandel von Lebenswelt und Engagement der Studierenden in Ostdeutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2000, 464 S.

Peer Pasternack / Monika Gibas (Hg.): *Sozialistisch behaut & bekunstet. Hochschulen und ihre Bauten in der DDR*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 1999, 246 S.

Barbara M. Kehm: *Higher Education in Germany. Developments Problems, Future Perspectives*. CEPES, Bucarest 1999, 145 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97*, Leipzig 1998, 234 S.