

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

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

Verantwortlich:
Peer Pasternack

Redaktionskollegium:

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

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

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

Kontakt:

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

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

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

ISSN 1618-9671

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

Manuskripte werden elektronisch erbeten. Ihr Umfang sollte 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Weitere Autorenhinweise sind auf der Homepage der Zeitschrift zu finden: <http://www.diehochschule.de>

Von 1991 bis 2001 erschien „die hochschule“ unter dem Titel „hochschule ost“ in Leipzig (<http://www.uni-leipzig.de/~hso>). „die hochschule“ steht in der editorischen Kontinuität von „hochschule ost“ und dokumentiert dies durch eine besondere Aufmerksamkeit für ostdeutsche und osteuropäische Hochschul- und Wissenschaftsentwicklungen sowie -geschichte.

Als Beilage zur „hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Wittenberg.

HoF Wittenberg, 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (<http://www.hof.uni-halle.de>). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg. Den Institutsvorstand bilden Reinhard Kreckel (Institut für Soziologie der Universität Halle-Wittenberg), Anke Burkhardt und Peer Pasternack.

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

Foto Umschlagseite: © Harald Wanetschka / PIXELIO

FORUM

<i>Uwe Brandenburg; Philipp Höllermann; Daphne Lipp:</i> The laws of attraction Erfolgsfaktoren in internationalen Hochschulkooperationen	4
<i>Maik Adomßent; Patrick Albrecht; Matthias Barth; Simon Burandt; Angela Franz-Balsen; Jasmin Godemann; Marco Rieckmann:</i> Szenarienentwicklung für die »nachhaltige Hochschule« – ein Beitrag für die Hochschulforschung?!	23
<i>Frieder Wolf; Sebastian Mahner:</i> Tropfen auf den heißen Stein oder folgenschwerer Paradigmenwechsel? Studiengebühren und private Hochschulausgaben in Deutschland	41
<i>Gerd Grözinger:</i> Wie mobil sind Professoren? Erste Erkenntnisse zu Zweiten Rufen in Deutschland	59
<i>Anke Burkhardt; Karsten König; René Krempkow:</i> Dr. Unsichtbar im Visier. Erwartungen an die Forschung zum wissenschaftlichen Nachwuchs	74
<i>René Krempkow:</i> Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen	91

<i>Martin Winter:</i> Studienwerbung und Marketingaktivitäten der ostdeutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung im ersten Vierteljahr 2008	108
--	-----

<i>Heike Kahlert:</i> Vertragsförmige Vereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen als Instrument der Gleichstellung. Das Beispiel Sachsen-Anhalt.....	132
---	-----

GESCHICHTE

<i>Beate Ronneburger:</i> Günstiger als erwartet. Karrierechancen von Hochschullehrerinnen der DDR am Beispiel der Pädagogischen Fakultät/Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin	150
---	-----

<i>Rayk Einax:</i> Im Dienste außenpolitischer Interessen. Ausländische Studierende in der DDR am Beispiel Jenas.....	162
---	-----

PUBLIKATIONEN

<i>Daniel Hechler:</i> Promovieren lernen: Die jüngere Promotionsratgeberliteratur. Literaturbericht	184
--	-----

Andrea Sperlich: Theorie und Praxis erfolgreichen Managements privater Hochschulen in Deutschland (<i>Kurt Hafner</i>).....	193
--	-----

<i>Peer Pasternack, Daniel Hechler:</i> Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945	197
--	-----

Autorinnen & Autoren	217
---------------------------------------	-----

The laws of attraction

Erfolgsfaktoren in internationalen Hochschulkooperationen

Uwe Brandenburg
Philipp Höllermann
Daphne Lipp
Wiesbaden/Gütersloh

In einem zunehmend globalisierten Bildungsmarkt wird Hochschulbildung vermehrt als (kostenintensive) Dienstleistung wahrgenommen, die gestiegenen Qualitätsansprüchen und ökonomischen Aspekten Rechnung tragen muss. Vielen Hochschulen (Higher Education Institutions – HEI) gelten Kooperationen als Instrument, diesen Ansprüchen gerecht zu werden – bieten sie doch die potentielle Möglichkeit, Portfolios zu verbreitern, die Qualität von Studienprogrammen und wissenschaftlichen Aktivitäten zu verbessern und die Wahrnehmung der eigenen Einrichtung im nationalen und internationalen Bildungsmarkt zu stärken.¹

Obwohl der Aufbau internationaler Hochschulkooperationen zumeist mit nicht unerheblichen monetären und zeitlichen Investitionen verbunden ist, lassen internationale Kooperationsstrategien deutscher Hochschulen ein strukturiertes und theoretisch fundiertes Vorgehen vielfach noch vermissen. Eine Systematisierung dieses Themas sowohl mit Blick auf praktische Instrumente als auch theoretische Grundlagen ist überfällig.

Wesentliche Fragen, die eine solche Systematisierung beantworten müsste, sind: Welche Strategien tragen dazu bei, den bestmöglichen Part-

¹ Vgl. Hener, Y.; Eckardt, P.; Brandenburg, U.: Kooperationen zwischen deutschen Hochschulen, Arbeitspapier Nr. 85, Gütersloh 2007.

ner für welche Zwecke zu finden? Was sind Schlüsselfaktoren für Erfolge in der Partnerwahl und der daraus folgenden Kooperationen? Und welche Einflüsse führen tendenziell zu einem Scheitern der Zusammenarbeit?

Im Folgenden sollen mögliche Antworten auf diese Fragen gegeben werden. Hierfür wird zu Beginn ein theoretisches Umfeld identifiziert, das bereits in anderen Zusammenhängen Einblicke in und Vorhersagen zu aktorsbasierten Entscheidungsprozessen ermöglicht hat. Anschließend werden die Hypothesen mit Hilfe quantitativer Methoden innerhalb einer relevanten Gruppe von Entscheidungsträgern internationaler Hochschulkooperation fundiert.²

1. Theoretischer Rahmen

Ohne vertiefend in die noch immer intensiv geführte Diskussion zwischen Vertretern eines strengen Institutionalismus auf der einen und der „behavioralistischen Revolution“³ auf der anderen Seite einzusteigen, wählten wir für unsere Untersuchung eine aktorszentrierte Sichtweise, nach der Entscheidungen über neue Kooperationspartner ebenso wie die Steuerung bestehender Partnerschaften an Hochschulen letztlich auf Individuen zurückzuführen sind. Dabei wird der Einfluss institutioneller Akteure nicht prinzipiell negiert, zumal die Gründe für Entscheidungen eines Individuums oft eher extrinsischer als intrinsischer Natur sind, die funktionalen Präferenzen (die Interessen der HEI) also die persönlichen, individuellen Interessen überlagern. Dennoch bleibt die Entscheidung der Person ein individueller Vorgang und ist als solcher vom Präferenzset des betreffenden Individuums tangiert. Eine große Anzahl relevanter Veröf-

² Die Autoren möchten sich bei der European Association for International Education (EAIE) und der Asian-Pacific Association for International Education (APAIE) bedanken, die erhebliche Unterstützung bei der Durchführung unserer Befragungen geleistet haben. Ebenso möchten die Autoren sich bei Thomas Wu von der Chinese University Hongkong, Christine Hinterleitner von der Universität Linz, John Andersen von der University of Copenhagen und Markus Laitinen von der University of Helsinki für ihre wertvollen Hinweise als Leiter und Leiterin von Auslandsämtern bei der Entwicklung des Fragebogens bedanken. Zu guter Letzt geht ein besonderer Dank an Dr. Heinz Brandenburg, Lecturer in Politikwissenschaften an der University of Aberdeen, der in erheblichem Umfang seine Expertise in Rational Choice bei der kritischen Lektüre des Textes eingebracht hat.

³ Schulze, H.: Neo-Institutionalismus. Ein analytisches Instrument zur Erklärung gesellschaftlicher Transformationsprozesse, in: Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin: Arbeitspapiere des Bereichs Politik und Gesellschaft (4/1997), S.6.

fentlichungen unterstützt diese Sichtweise und identifiziert Individuen als Schlüsselfaktoren inter-organisationalen Handelns.⁴

Für den theoretischen Rahmen unserer Arbeit erschien uns somit eine neo-institutionalistische Betrachtung Northscher Prägung als besonders geeignet, den wir um Szenarien aus dem Bereich der Spieltheorie ergänzten.

Zur Definition erfolgreicher Kooperationen

Eine zentrale Frage in der Vorbereitung unserer Studie war, wie „erfolgreiche“ Kooperationen im Hochschulsektor zu definieren seien. Sollte die Bewertung einer Kooperation primär auf finanziellen Aspekten basieren, von akademischen Ergebnissen (z.B. in Form relevanter Publikationen oder Patenten) abhängen oder durch weitreichende Austauschprogramme bzw. stark nachgefragte gemeinsame Studiengänge gemessen werden? Wir entschieden uns dafür, eine Bewertung der subjektiven Einschätzung der Befragten zu überlassen, da die persönliche Wertung, d.h. die „wahrgenommene“ Wirklichkeit, die Grundlage für die Entwicklung von Präferenzsets darstellt. Um die Handlungsmuster und Motivationen von Akteuren zu ergründen, war eine umfassende Definition somit nicht nötig.

Zum Einfluss von Kommunikation und Erfahrungswerten auf Kooperationen

Eines der zentralen Probleme des auch North zugrunde liegenden klassischen Rational Choice Ansatzes war, dass Opponenten oder Partner insofern wenig Gewicht eingeräumt wird, als dass diese lediglich als Aspekte der Entscheidungsumwelt wahrgenommen werden. Für unsere Untersuchung zogen wir deshalb auch kooperative und nicht-kooperative spieltheoretische Modell heran (bspw. das Gefangenendilemma und die Hirschjagd),⁵ durch die wir Kommunikation und (positive) Erfahrung als kritische Erfolgsfaktoren für Kooperationen identifizierten.⁶ Fehlen diese beiden Komponenten, so sind kooperative Verhaltensweisen eher unwahrscheinlich, da die Gegenseite mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Strategie zur Sicherung des Minimalgewinns verfolgt. Eine Kooperation

⁴ Für einen Überblick vgl.: Abraham, M.: Rational Choice-Theorie und Organisationsanalyse, Präsentation auf der Konferenz der Arbeitsgruppe Organisationssoziologie an der Universität Bielefeld (23.-24. März 2001).

⁵ Vgl. hierzu exemplarisch: Poundstone, W.: Prisoner's Dilemma, New York 1992; Skyrms, B.: The Stag Hunt and Evolution of Social Structure, Cambridge 2004.

⁶ Vgl. Rasmusen, E.: Games and Information: An Introduction to Game Theory, Oxford 2006.

wird aber umso wahrscheinlicher, je höher der mögliche Gewinn durch die Zusammenarbeit ausfällt und je dauerhafter die Zusammenarbeit ausgerichtet ist.⁷

Zur Rolle von Emotionen in Kooperationen

In der volkswirtschaftlichen Theorie spielten Emotionen traditionell keine erhebliche Rolle. Dies mag daran liegen, dass Emotionen nicht ohne weiteres messbar und nachprüfbar sind, dass sie schwierig vorherzusagen und noch schwieriger gegen rationales Selbstinteresse ins Feld zu führen sind. Trotzdem bilden sie eine wichtige Grundlage für Entscheidungsfindungen, indem sie Belohnungsparameter einer rationalen Entscheidung definieren und die Fähigkeit beeinflussen, auf Basis dieser Parameter eine Entscheidung zu treffen.⁸ In viele Theorien fußen Entscheidungen dabei auf einem ex ante existierenden Präferenzset, in dem negative Erfahrungen nicht einbezogen und als irrelevant für das nächste Entscheidungslevel eingeschätzt werden. Dabei wird vernachlässigt, dass persönliche Empfindungen wie Sympathien und Antipathien bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt Einfluss auf Verhandlungs- und Entscheidungsprozess nehmen und somit die Analyse der Situation überlagern können. Im Rahmen der Befragung wurde deshalb gezielt zu ergründen versucht, ob emotionale Faktoren als Teil des entscheidungsrelevanten Präferenzsets eine Rolle für Hochschulk Kooperationen spielen.

Zu Komparabilität und Kompatibilität in Kooperationen

Eng mit der vorstehend definierten Annahme verbunden war unsere Vermutung, dass Vereinbarungen, die auf Basis guter persönlicher Beziehungen oder von Personen mit vergleichbarer Grundhaltung getroffen werden, erfolgreicher sein werden als solche, in denen eine Komparabilität und Kompatibilität der Individuen fehlt. Diese Einschätzung lässt sich theoretisch dadurch begründen, dass in Partnerschaften mit einem hohen Grad an Komparabilität Einschätzungen des Gegenübers leichter getroffen und damit sowohl dessen Motive als auch Strategien besser vorhergesagt und in den eigenen Entscheidungsprozess eingebunden werden können. Sie deckt sich außerdem mit der praktischen Erfahrung eines der Autoren

⁷ Vgl. Cook, K.S.; Yamagishi, T.: Power in exchange networks: a power-dependence formulation, in: Social Networks, Vol.14 (1992), S.247.

⁸ Vgl. Elster, J.: Emotions and Economic Theory, in: Journal of Economic Literature, Vol.37 (1998), S59ff.

als langjährigen Mitarbeiter im Bereich internationaler Hochschulkooperationen.

Hypothesen

Aus den theoretischen Vorüberlegungen ließen sich somit folgende Hypothesen ableiten:

1. Eine aktive, konstruktive und am Gesamterfolg ausgerichtete Zusammenarbeit stellt die in der Regel vielversprechendste Strategie für Hochschulkooperationen dar.
2. Kooperation setzt gute Kommunikation und Vertrauen zwischen den beteiligten Parteien voraus. Je stärker diese Komponenten ausgeprägt sind, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass eine kooperative Gewinnstrategie forciert wird.
3. Emotionen spielen für den Aufbau und den Erhalt von Kooperationen eine wichtige Rolle.
4. Kooperationen führen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit zum Erfolg, wenn die Kooperationspartner gemeinsame Mindsets, Interessen und/oder (kulturelle) Ähnlichkeiten aufweisen.

2. Empirische Analyse

Nachdem wir unsere Fragestellungen in bisher erschienenen Studien zu Hochschulkooperationen und -fusionen nicht zufriedenstellend untersucht fanden,⁹ entschieden wir uns zur Durchführung einer (Online-)Befragung innerhalb einer für den Auf- und Ausbau internationaler Hochschulkooperationen relevanten Zielgruppe. Hierbei kooperierten wir mit der European Association for International Education (EAIE) und der neu etablierte Asian-Pacific Association for International Education (APAIE). EAIE konzentrierte ihre weitere Befragung auf die Mitglieder der International Relations' Managers' (IRM) Group. Damit fokussierten wir uns auf Verteiler, die Leiter internationaler Abteilungen an Hochschulen adressieren. Die Gefahr, dass die Umfrage somit auf die Bewertungen der zentralen

⁹ Vgl. hierzu exemplarisch: Enders, J.; Fulton, O. (Eds.): Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations, Dordrecht 2002; Goedegebuure, L.C.J.: Mergers in higher education. A comparative perspective, Enschede 1992; Eastman, J.; Lang, D.: Mergers in Higher Education. Lessons from theory and experience, Toronto et al. 2001; Martin, J.; Samels, J.E.: We Were Wrong; Try Partnerships, Not Mergers, in: The Chronicle, 17. Mai 2002.

Administration beschränkt blieb, während potentiell abweichende Betrachtungen durch Professoren und andere Fakultätsmitglieder keinen Eingang fanden, nahmen wir dabei in Kauf.

Die Umfrage bestand aus fünf Teilen: Im ersten Schritt fragten wir Basisinformationen zu Alter, Geschlecht, akademischer Karriere und der aktuellen beruflichen Position der Befragten ab. Die zweite Gruppe an Fragen zielte auf Daten zur Heimatuniversität der Befragten mit Details zu Größe, Lage, Alter und Anzahl an Austausch- und Kooperationsprogrammen. Im dritten Schritt fragten wir nach Aussagen zu verschiedenen möglichen Einflussfaktoren wie beteiligten Personen und emotionalen respektive faktenbasierten Entscheidungen im Aufbau und bei der Durchführung von Kooperationen. Schließlich erfragten wir eine Reihe von Informationen zu den erfolgreichsten (Teil Vier) und den am wenigsten erfolgreichen (Teil Fünf) Kooperationen im Tätigkeitsfeld der Interviewten. Zirka 230 Variablen in Form offener, halb-offener und geschlossener Fragen wurden so von den Teilnehmern beantwortet.

Insgesamt nahmen 86 Mitarbeiter von Universitäten auf der ganzen Welt vollständig an der Umfrage teil, wobei die mit Abstand größte Gruppe aus Europa und hier wiederum aus Deutschland kam (12,8 %), gefolgt von den Niederlanden (11,6 %) und Frankreich (8,1 %). Knapp zwei Drittel der Hochschulen waren Universitäten („Full Research Universities“), 60 % hatten mehr als 10.000 eingeschriebene Studierende. Gleichzeitig wiesen die Hochschulen eine vergleichsweise hohe Anzahl an Kooperationen auf, mit zumeist deutlich mehr als 50 Kooperationspartnern für Studentenaustauschprogramme und 20 Kooperationspartnern für umfassende Kooperationsabkommen (wie gemeinsame Forschungsprogramme oder Doppelabschlüsse).¹⁰

¹⁰ Über drei Viertel der Befragten arbeiteten seit mehr als fünf Jahren im Arbeitsfeld internationaler Hochschulkooperationen, etwas mehr als die Hälfte sogar seit mehr als zehn Jahren. Ein Drittel der Befragten war männlich, zwei Drittel weiblich. Die Gruppe wies eine ausgeglichene Altersstruktur auf, die größte Altersgruppe bildeten die 45- und 55jährigen (31,4 %), gefolgt von den 35- bis 45jährigen (29,1 %), den 55- bis 65jährigen (23,3 %) und den 25- bis 35jährigen (16,3 %).

2.1. *Allgemeine Aspekte bei der Initiierung universitärer Partnerschaften*

Ziele und formale Verfahren internationaler Hochschulkooperationen

Fast alle Teilnehmer gaben die Verbesserung von Studienprogrammen (87,2 %) und die Internationalisierung des akademischen Umfelds ihrer Hochschulen (83,5 %) als sehr wichtiges Ziel ihrer Kooperationen an. Als ebenfalls wichtig wurde die Verbesserung des internationalen Marketings erachtet (53,6 %), gefolgt von dem Wunsch, die Kooperation zur Rekrutierung internationalen wissenschaftlichen Personals zu nutzen (37,3 %).

Über drei Viertel der Befragten gaben an, in ihren Hochschulen formale Verfahren für den Aufbau internationaler Kooperationen implementiert zu haben. Die Komplexität sowie der Grad der Professionalisierung dieser Verfahren schwanken jedoch stark: von „Checklisten zur Dokumentation und zum Vergleich der potentiellen Partner“ bis hin zu klar definierten Kriterienkatalogen für die Partnerwahl und umfassenden Bewerbungs- und Evaluationsprozessen.

Auch bezüglich der Entscheidungsprozesse innerhalb der Hochschulen (z.B. der unterschiedlichen involvierten Organe und Gremien) wurden deutliche Unterschiede sichtbar. Die benannten „treibenden Kräfte“ hinter Kooperationen variierten von Fakultätsmitgliedern über Mitarbeiter der Zentralverwaltung bis hin zu beratenden Komitees, dem Senat oder dem Rektorat. Eine Reihe von Hochschulen hat die Auswahl von Kooperationspartnern und den Aufbau neuer Partnerschaften soweit professionalisiert, dass eigene Komitees oder Büros für Internationale Beziehungen eingerichtet und in der Hochschulorganisation verankert wurden.

Bewertung der Einflüsse emotionaler vs. faktenbasierter Faktoren

Um nicht nur die unbewusste Rolle von Emotionen auf den Erfolg von Kooperationen bewerten zu können, fragten wir explizit danach, welchen Einfluss Emotionen für verschiedene Situationen in Kooperationen aus Sicht der Befragten haben. Anschließend stellten wir dieselbe Frage für faktenbasierte Entscheidungen.

Wie erwartet, bewertete die überwiegende Mehrheit der Befragten faktenbasierte Entscheidungen als dominantes Entscheidungskriterium in Kooperationen (und als essentiell vor allem für den Aufbau derselben). Die Rolle emotionaler Faktoren wurde von den Befragten hingegen als eher gering eingeschätzt. Einzig bei der Bewertung der täglichen Zusam-

menarbeit von Hochschulen („day-to-day collaboration“) stufen die Befragten emotionale Faktoren wichtiger als faktenbasierte ein.

Auf den ersten Blick scheinen Emotionen somit kein allzu hohen Stellenwert beim Aufbau und der Entwicklung von internationalen Hochschulkooperationen beigemessen zu werden. Diese Bewertung sollte sich jedoch noch ändern, als wir mit der Analyse der am schlechtesten und am besten laufenden Kooperationen begannen.

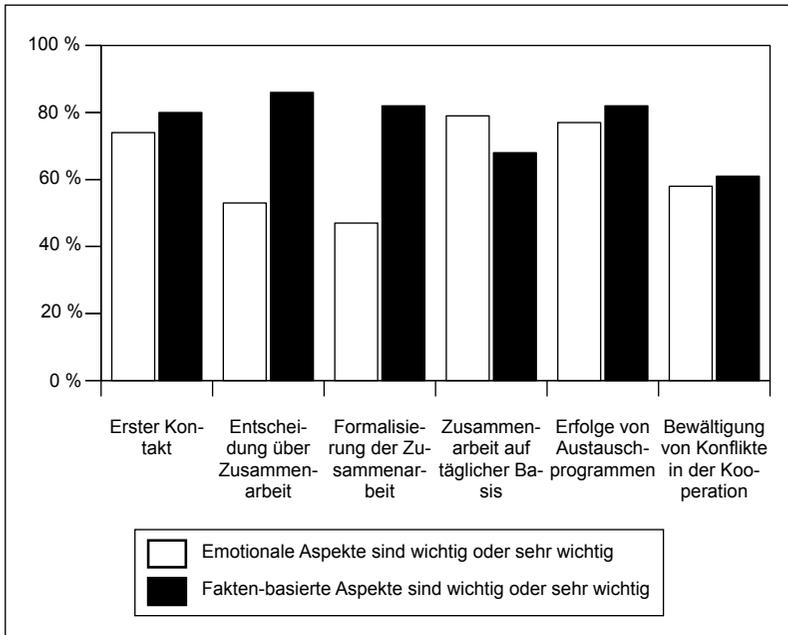


Abb. 1: Emotionale versus fakten-basierte Entscheidungen

Allgemeine Aspekte beim Vergleich erfolgreicher und erfolgloser Partnerschaften

Im nächsten Umfrageteil fragten wir Daten über die erfolgreichsten und am wenigsten erfolgreichen Kooperationen der Interviewteilnehmer ab. Wieder ließen wir die Teilnehmer dabei selbst entscheiden, woran sie gute oder schlechte Kooperationen fest machen.

In einem ersten Schritt analysierten wir Unterschiede in der Größe der Institutionen, der Dauer der Zusammenarbeit und der Zielsetzung sowie den Resultaten der Kooperation als Erfolgsfaktoren.

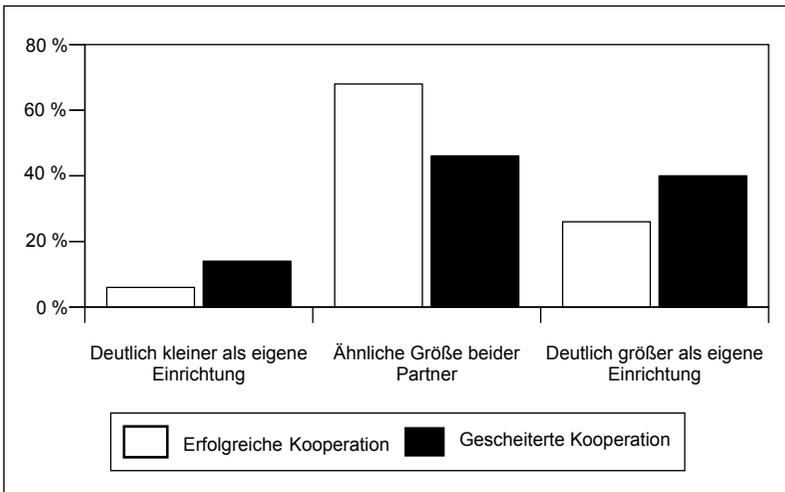


Abb. 2: Größe der Partnerhochschule

Die Ergebnisse implizieren, dass die Größe der Partnerhochschule durchaus Einfluss auf den Kooperationserfolg hat. Erfolgreiche Kooperationen entwickeln sich eher zwischen Partnern gleicher Größe (68 % der erfolgreichen Kooperationen versus 45 % der erfolglosen Kooperationen), während Kooperationen eher scheitern, wenn die Partnerhochschule signifikant größer als die eigene Einrichtung ist (in 40 % der gescheiterten, aber nur 25 % der erfolgreichen Kooperationen).

Tabelle 1: Dauer der Kooperationen

Jahre	Erfolgreiche Kooperationen	Schlechte Kooperationen
1	11,6%	20,9%
1-5	16,3%	40,7%
6-10	41,9%	25,6%
11-25	25,6%	11,6%
>25	4,7%	1,2%

Im Durchschnitt bestanden erfolgreiche Kooperationen zum Zeitpunkt der Befragung deutlich länger als erfolglose. Theoretisch war dies bereits zu erwarten, zeigte jedoch auch einen Doppeleffekt: Einerseits fördert die höhere Qualität einer Kooperation ihre Dauer, andererseits haben auf lange Frist angelegte Kooperationen eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit. Schließlich (und wenig überraschend) gaben die Befragten an, dass er-

folgreiche Kooperationen eine größere Reichweite und Umfang haben als weniger erfolgreiche: Die Zahl der in Austauschprogramme involvierten Studierenden war in erfolglosen Kooperationen signifikant kleiner als in erfolgreichen, während ein Austausch an Lehrpersonal, gemeinsame Studienprogramme oder gar gezielte Austauschprogramme für den universitären Mittelbau bei erfolglosen Kooperationen so gut wie gar nicht zu finden waren.

Tabelle 2: Anzahl der Befragten in Prozent, die der Meinung waren, dass folgende Stakeholder einen Einfluss auf...

...die Initiierung einer Kooperation hatten?			...laufende Kooperationen hatten?		
	Erfolgreiche Kooperationen	Erfolgreiche Kooperationen		Erfolgreiche Kooperationen	Erfolgreiche Kooperationen
Präsident/ Vize-Präsident/ vergleichbare Positionen	23,4%	29,9%	Präsident/ Vize-Präsident/ vergleichbare Positionen	1,4%	6,3%
Leiter von Auslands- ämtern/ Internationalen Büros	42,9%	17,9%	Leiter von Auslands- ämtern/ Internationalen Büros	30,5%	25,3%
Mitarbeiter von Auslands-äm- tern/ Internationalen Büros	3,9%	5,9%	Mitarbeiter von Auslands- ämtern/ Internationalen Büros	41,7%	39,7%
Professoren und Lehr- beauftragte	26,0%	35,8%	Professoren und Lehr- beauftragte	18,1%	20,6%
Mitarbeiter von Auslands- ämtern/ Internationalen Büros	1,3%	10,5%	Mitarbeiter von Auslands- ämtern/ Internationalen Büros	6,9%	6,3%
Zentrale Verwaltung (Mitarbeiter oder Leitung)	2,5%	0,0%	Zentrale Verwaltung (Mitarbeiter oder Leitung)	1,4%	1,8%
<i>Total</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>		<i>100%</i>	<i>100%</i>

Als nächsten Punkt erfragten wir den Stellenwert institutionalisierter Kommunikation und persönlicher Beziehungen für die Kooperationen. Hier zeigte sich, dass die Zahl von Treffen auf allen Ebenen (Rektoren/Präsidenten, Fakultäten oder Administration) in gescheiterten bzw. er-

folgenden Kooperationen deutlich niedriger als in erfolgreichen Kooperationen war. Dieses Ergebnis stützte unsere Annahmen zur zentralen Rolle von Kommunikation in internationalen Hochschulpartnerschaften, wobei nicht eindeutig zu klären war, ob geringe Kommunikation in den Samples das Ergebnis oder eine Ursache für eine erfolglose Partnerschaft war.

Beim Einfluss von Stakeholdern für den Aufbau und später die Pflege von Kooperationen kamen wir zu interessanten Ergebnissen. Während die Leiter von Auslandsämtern eine tragende Rolle im Aufbau erfolgreicher Kooperationen spielten (übrigens nur in 18 % der gescheiterten), dominierten im Tagesgeschäft „einfache Mitarbeiter“ (staff). Der starke Anstieg im Vergleich zum Aufbau von Kooperationen ist dabei wenig überraschend, übernimmt letztere Gruppe in der Praxis doch immer dann Aufgaben, wenn Kooperationen einmal etabliert sind. Trotzdem stellt sich die Frage, warum eine Gruppe, die für den laufenden Erfolg der Kooperation offensichtlich eine überragende Verantwortung trägt, nicht früher in den Prozess eingebunden wird.

2.2. Konkrete Erfolgs- und Misserfolgskriterien für Hochschulkooperationen

Ergebnisse für erfolgreiche Kooperationen

Tabelle 3: Anzahl der Befragten in Prozent, die die folgenden Faktoren als wichtig oder sehr wichtig für die Wahl der Partner bei erfolgreichen Kooperationen bewerten

84,2%	Gute Reputation der Partnerinstitution
84,0%	Reputation der Partnerprogramme
81,3%	Übereinstimmende Ziele / ähnliche Motivation
80,0%	Kompatibilität der Partnerprogramme
58,9%	Persönliche Beziehungen (Fakultätsebene)
55,4%	Positive Erfahrungen aus vorangegangenen Projekten
53,3%	Gesamtstrategie der Hochschule
50,0%	Ort der Partnerhochschule
45,3%	Persönliche Beziehungen (Verwaltungsebene)
26,0%	Ökonomische / finanzielle Aspekte
20,3%	Empfehlungen durch Dritte
16,3%	Externe Gründe (nationale Agenda, Politik, Diplomatie)
9,3%	Reiner Zufall / Unwillen, eine negative Antwort zu geben

Der gute Ruf von Studienprogrammen und Partnerorganisationen, gemeinsame Ziele in und ähnliche Motivationen für die Kooperation sowie eine hohe Kompatibilität der akademischen Strukturen stellten die wichtigsten Gründe für die Initiierung erfolgreicher Hochschulkooperationen dar. Dabei spielte der Ruf der Partneruniversität mit 84,2 % (wichtiger / sehr wichtiger Entscheidungsgrund) die wichtigste Rolle, gefolgt von gemeinsamen Kooperationszielen und/oder Motivationen (81,3 %) und einer hohen Kompatibilität der Hochschulstrukturen (80,0 %). Persönliche Beziehungen auf der Fakultätsebene spielten ebenfalls eine relevante Rolle (58,9 %).

Für persönliche Beziehungen auf der administrativen Ebene kann diese Aussage mit 45,3 % (wichtig oder sehr wichtig) nur teilweise bestätigt werden, während andere Aspekte, beispielsweise der Einfluss externer Faktoren (wie Empfehlungen Dritter oder Forderungen politische Akteure) kaum eine Rolle spielten. Als irrelevant erwies sich der Aspekt des Zufalls bzw. der Unlust, eine entsprechende Initiative der Gegenseite negativ zu bescheiden (was sich bei den erfolglosen Kooperationen ändern sollte).

Tabelle 4: Anzahl der Befragten, die die folgenden Faktoren als wichtig oder sehr wichtig für den Erfolg von gut funktionierenden Kooperationen bewerten

94,6%	Gute Kommunikation mit der Partnerhochschule
90,8%	Qualität der akademischen Programme der Partnerhochschule
88,2%	Akademische Qualität der Partnerinstitution
82,7%	Übereinstimmende Ziele / Engagement des Partners
81,6%	Kompatibilität der Partnerprogramme
80,3%	Persönliche Beziehungen (Verwaltungsebene)
73,3%	Persönliche Beziehungen (Fakultäts-/ Institutsebene)
49,3%	Ort der Partnerhochschule
43,2%	Ökonomische / finanzielle Aspekte
17,3%	Externe Gründe (nationale Agenda, Politik, Diplomatie)

Im Tagesgeschäft der Kooperationen spielt gute Kommunikation offensichtlich eine überragend wichtige Rolle. Fast alle Befragten (94,6 %) messen ihr eine zentrale Bedeutung für den Erfolg von Kooperationen bei. Ebenfalls wichtige Rollen spielen die Qualität der akademischen Programme (90,8 % respektive 81,6 %) und der Partnerhochschule an sich (88,2 %) sowie persönliche Kontakte auf der Verwaltungs- oder Fakul-

tätsebene (80,3 %) Andere Faktoren (wie der Ort der Partnerhochschule oder wirtschaftliche Faktoren) nehmen hingegen weniger Einfluss auf erfolgreiche Kooperationen oder wurden – wie der Einfluss externer Faktoren – völlig negiert.

Ergebnisse für erfolglose Kooperationen

Im Vergleich zu ihren erfolgreichen Pendanten waren die Aussagen zu erfolglosen Kooperationen weniger prägnant. Als wichtige Faktoren können immerhin die räumliche Lage der Partnerhochschule (54,4 %) sowie der gute Ruf des Partners (48,5 %), bereits vorhandene persönliche Beziehungen auf der Fakultätsebene (47,8 %) und eine gute Reputation der Partnerprogramme (44,8 %) betrachtet werden. Nur knapp ein Drittel der Befragten gab jedoch an, dass die Kompatibilität zwischen den Programmen der Hochschulen oder die übergeordnete Strategie der eigenen Hochschule eine entscheidende Rolle bei der Initiierung der Kooperationen spielten. Noch weniger wichtig scheinen gemeinsame Zielsetzungen der beteiligten Hochschule, persönliche Beziehungen auf der Verwaltungsebene und positive Erfahrungen aus vorangegangenen Projekten zu sein.

Tabelle 5: Anzahl der Befragten, welche die folgenden Faktoren als wichtig oder sehr wichtig für die Wahl der Partner in erfolglosen Kooperationen bewerten

54,4%	Ort der Partnerhochschule
48,5%	Guter Ruf der Partnerhochschule
47,8%	Persönliche Beziehungen (Fakultäts-/ Institutsebene)
44,8%	Reputation der Programm der Partnerhochschule
33,3%	Kompatibilität der Partnerprogramme
32,8%	Gesamtstrategie der Hochschule
23,2%	Reiner Zufall / Unwillen, eine negative Antwort zu geben
23,1%	Übereinstimmende Ziele / ähnliche Motivation
22,4%	Empfehlungen durch Dritte
21,5%	Externe Gründe (nationale Agenda, Politik, Diplomatie)
19,7%	Persönliche Beziehungen (Verwaltungsebene)
14,9%	Positive Erfahrungen aus früheren Projekten
13,8%	Ökonomische / finanzielle Aspekte

Auffällig ist, dass eine recht große Zahl der erfolglosen Kooperationen aus purem Zufall oder dem Unwillen entstanden, eine negative Antwort auf eine Kooperationsanfragen zu geben. Dieser Wert ist mit 23,1 %

mehr als doppelt so hoch als bei den erfolgreichen Kooperationen. Auch externe Einflussfaktoren wie politische oder nationale Agenden spielten mit 21,5 % eine relativ und absolut wichtigere Rolle.

Tabelle 6: Anzahl der Befragten, die der Meinung waren, dass die folgenden Faktoren eine wichtige oder sehr wichtige Rolle beim Scheitern erfolgloser Kooperationen spielen

74,3%	Fehlender oder schlechte Kommunikation mit der Partnerhochschule
66,7%	Mangel an übereinstimmenden Zielen mit / Engagement des Partners
53,7%	Inkompatibilität der Partnerprogramme
41,2%	Akademische Qualität der Partnerinstitution
35,8%	Qualität der akademischen Programme
33,8%	Persönliche Beziehungen (Verwaltungsebene)
32,8%	Ökonomische / finanzielle Aspekte
30,3%	Persönliche Beziehungen (Fakultäts-/ Institutsebene)
26,8%	Externe Gründe (nationale Agenda, Politik, Diplomatie)
20,6%	Ort der Partnerhochschule

Neben den Gründen für den Eintritt in eine letztlich erfolglose Kooperation interessierte uns vor allem auch, wie diese zu Beginn halbwegs funktionale Zusammenarbeit letztlich zur von uns erfragten „schlechtesten Kooperation“ werden konnte.

Als wichtigste Faktoren wurden hierbei mit 74,3 % Kommunikationsprobleme oder das völlige Ausbleiben von Kommunikation seitens der Partnerhochschule angegeben, gefolgt von einem Mangel an gemeinsamen Zielen und Engagement des Partners mit 66,7 %. Dieser Mangel an Kommunikation und gemeinsamen Zielen mag auch einer der Gründe dafür sein, dass es den Hochschulen nicht gelingt, die Inkompatibilitäten ihrer Partnerprogramme zu überwinden, die 57,3 % der Befragten als wichtigen oder sehr wichtigen Faktor für das Scheitern der Kooperation nannten.

Im Vergleich hierzu ließen die weiteren Antworten keinen klaren Trend mehr erkennen: Während eine knappe Mehrheit der Befragten die (mangelhafte) Qualität der Partnerhochschule als eher wichtig, wichtig oder sehr wichtig für das Scheitern der Zusammenarbeit angaben (41,2 % bzw. 35,8 % als wichtig oder sehr wichtig), fanden sich keine weiteren Aspekte mehr, die als eindeutiger Faktor gelten können.

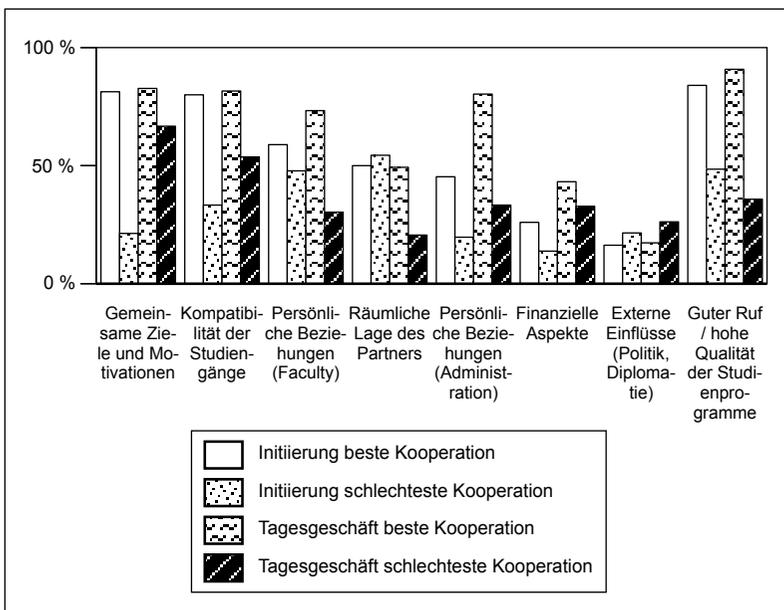


Abb. 3: Relevante Faktoren in besten und gescheiterten Kooperationen im Vergleich

Bewertung des Einflusses persönlicher Gefühle in Kooperationen

Mit besonderem Interesse erwarteten wir schließlich das Ergebnis unserer letzten Frage, in der wir nach der Bedeutung von Gefühlen in den jeweiligen besten und schlechtesten Kooperationen fragten. Wir nahmen hiermit eine Gegenprobe zur bereits eingangs gestellten Frage nach der Bedeutung emotionaler Faktoren für Kooperationen vor, ließen diese nun aber nicht auf Basis einer allgemeinen Einschätzung sondern auf Basis konkreter Fälle beantworten.

Anders als bei der ersten Antwort gab diesmal eine Mehrheit (59,3 %) der Befragten an, dass persönliche Gefühle eine wichtige oder sehr wichtige Rolle in der Entwicklung der erfolgreichsten Partnerschaften spielten (weitere 31,4 % maßen ihnen zumindest eine gewisse Rolle bei). Auch in erfolglosen Kooperationen hatten persönliche Gefühle in 32,1 % der Fälle einen großen oder sehr großen Einfluss auf das Scheitern der Kooperation.¹¹

¹¹ Dass 46,4 % der Befragten aussagten, Emotionen hätten fast keine oder gar keine Rolle für das Scheitern der Kooperation gespielt, dürfte dem Mangel an Kommunikation und der damit verbundenen Schwierigkeit geschuldet sein, überhaupt Emotionen zu entwickeln.

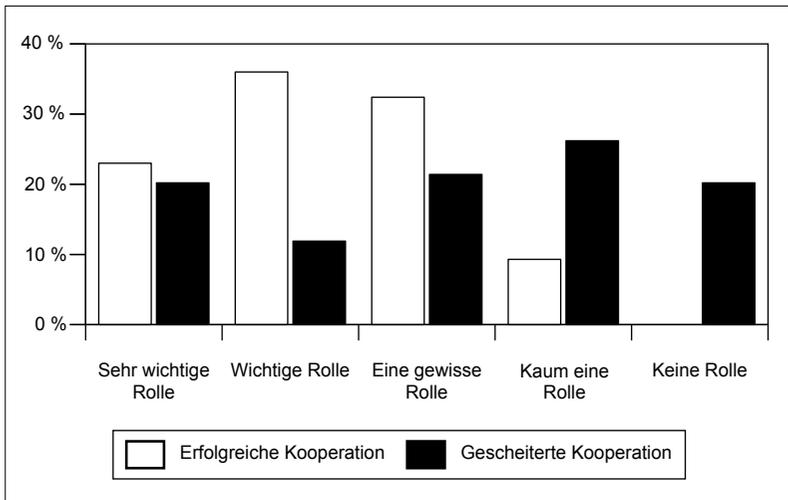


Abb. 4: Welche Rolle spielen persönliche Beziehungen und Gefühle für den Erfolg/Mißerfolg der Kooperation?

3. Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen

Die Auswertung der Antworten und Kommentare der Befragung ermöglichte es uns nicht nur, klare Tendenzen und Muster in den Antworten zu identifizieren, sondern auch, unsere theoretisch erarbeiteten (und eingangs erläuterten) Thesen zu überprüfen und weitgehend zu bestätigen.

- (1) *Kommunikation als treibender Faktor in Kooperationen*: Die Überprüfung dieser These fiel eindeutig aus: Fast alle Befragten (94,6 %) sahen eine gute Kommunikation mit der Partnerhochschule als wichtig oder sehr wichtig für den Kooperationserfolg an, und fast drei Viertel (74,3 %) betrachteten eine fehlende oder schlechte Kommunikation als zentralen Faktor für das Scheitern einer Zusammenarbeit. Kommunikation stellte für die Umfrageteilnehmer somit sowohl in den besten als auch in den schlechtesten Kooperationen den wichtigsten Einflussfaktor dar.
- (2) *Positiver Einfluss von Gemeinsamkeiten auf Kooperationen*: Angesichts der Tatsache, dass ähnliche Zielsetzungen und Motivationen sowie eine hohe Kompatibilität der akademischen Strukturen von unse-

ren Umfrageteilnehmern als überragend wichtig bewertet wurden,¹² kann ein positiver Einfluss von Gemeinsamkeiten für Hochschulkoooperationen bejaht werden. Hierbei erleichtern kulturelle Gemeinsamkeiten die Kommunikation zwischen den Partnern, strukturelle Gemeinsamkeiten die Verankerung von Programmen an den Partnerhochschulen und gemeinsame Zielsetzungen die Abstimmung eines einheitlichen Vorgehens. Im Umkehrschluss zeigten gescheiterte Kooperationen häufiger kulturelle oder räumliche Diskrepanzen zwischen Partnern. Insbesondere organisatorische und kommunikative Schwierigkeiten durch verschiedene Zeitzonen sowie kulturelle Missverständnisse wurden als Gründe für ein Scheitern der Kooperationen genannt.

- (3) *Erfolgreiche Formen der Zusammenarbeit in Kooperationen:* Auch die These, dass eine aktive, konstruktive und am Gesamterfolg orientierte Zusammenarbeit den größten Kooperationserfolg verspricht, sehen wird durch eine Reihe von Indikatoren bestätigt. So war die Zahl der Arbeitstreffen in erfolgreichen Kooperationen auf allen Ebenen (Verwaltung, Fakultät, Hochschulleitung) deutlich höher als in ihren erfolglosen Pendanten. Gleiches galt für die Zahl gemeinsamer Projekte, sei es in Form von Programmen, einem Austausch von Forschungs- und Lehrpersonal oder Studentenaustauschprogrammen. Schließlich spielte der persönliche Einsatz von Personal der Kooperationspartner in Form persönlicher Beziehungen und intensiver Kommunikation sowie gemeinsame Zielsetzung¹³ bei allen erfolgreichen Kooperationen eine überragend wichtige Rolle.
- (4) *Zur Rolle von Emotionen in Kooperationen:* Unbestreitbar spielen faktenbasierte Entscheidungen vor allem in der Partnerwahl, aber auch in der Umsetzung von Hochschulkoooperationen eine zentrale Rolle. In allen erfolgreichen Kooperationen wurden schon im Vorfeld der Partnerschaft ein gleiches Mindset, die Kompatibilität von Strukturen und Inhalten sowie die fachliche Qualität des Partners und seiner Programme überprüft. Gleichzeitig stellten insbesondere durch (positive) Emotionen beeinflusste Aspekte – wie enge persönliche Beziehungen, gute Kommunikation oder gegenseitiges Vertrauen – wesentliche Erfolgsfaktoren für die Umsetzung und Ausgestaltung der in unserer Umfrage beschriebenen erfolgreichen Kooperationen dar.

¹² Und das sowohl für die Initiierung als auch die Durchführung der erfolgreichsten Hochschulkoooperationen.

¹³ Als Gegensatz zu Partikularinteressen.

Handlungsempfehlungen

Mit Blick auf unsere übergreifende Fragestellung lässt sich festhalten, dass internationale Universitätsbeziehungen sowohl von faktenbasierten Entscheidungen als auch von zwischenmenschlichen Faktoren beeinflusst werden. Obwohl sich dieser Tatsache viel Entscheidungsträger internationaler Universitätsbeziehungen bereits bewusst zu sein scheinen, tendieren Hochschulen dazu, interpersonale und emotionstangierte Aspekte in Hochschulkooperationen als irrational zu negieren und Entscheidungen (vermeintlich) rein faktenorientiert zu treffen. Die Herausforderung liegt darin, ein Modell zu entwickeln, das emotionale Faktoren in einen systematischen Ansatz internationaler Universitätsbeziehungen integriert. Hierfür lässt sich eine Reihe von Handlungsempfehlungen formulieren:

- Ein Erfolg in Kooperationen wird ohne eine gut funktionierende Kommunikation zwischen den Partnern (und innerhalb der Institutionen selbst) nur schwer zu erreichen sein. Hochschulen sollten deshalb gesteigerten Wert auf eine intensive und regelmäßige Kommunikation mit den Partnern und auf die Entwicklung tragfähiger Kommunikationspfade legen. Persönliche Kontakte und Beziehungen können hierfür hilfreich sein, sollten sich aber nicht nur auf einzelnen Akteuren reduzieren, sondern an mehreren Stellen verankert werden.
- Internationale Kooperationen zwischen Hochschulen werden in einem deutlich höheren Maße von persönlichen Sympathien, Antipathien und Gefühlen auf der zwischenmenschlichen Ebene beeinflusst, als dies gemeinhin angenommen wird. Es erscheint uns daher sinnvoll, Intuition und Gefühlen bei der Entwicklung internationaler Strategien mehr Raum als bisher zu geben. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die Ebene der Verwaltungsmitarbeiter, die in der täglichen Kooperation zwischen Institutionen eine entscheidende Rolle spielt. Gelingt es, die Beziehungen kooperationswilliger Hochschulen auf dieser Ebene zu verbessern, hat dies den stärksten positiven Effekt auf eine Zusammenarbeit.
- Eine Vergleichbarkeit und hohe Kompatibilität der Partneereinrichtungen stellen entscheidende Erfolgsfaktoren in Hochschulkooperationen dar. Für hohe Erfolgchancen sollten Partner unterschiedlich genug sein, um Synergiegewinne erzielen zu können, gleichzeitig aber auch einen ausreichenden Grad an Homogenität aufweisen, um sich gegenseitig zu verstehen und gemeinsam handeln zu können. Während Kooperationen mit Partnern anderer „Ligen“ aus Marketinggründen also durchaus Sinn machen können (und in der Praxis häufig angestrebt

werden), sind sie für einen organisationalen oder forschersichen Uplift des kleineren Partners eher nicht geeignet.

- Schließlich gilt, dass die Wahrscheinlichkeit für eine erfolgreiche Zusammenarbeit in dem Maße steigt, in dem die Ziele einer Kooperation gemeinsam entwickelt und angestrebt werden. Projekte, die nur auf einseitigen Interessen eines der Partner basieren, sind fast immer zum Scheitern verurteilt. Insofern sollten sich kooperationswillige Hochschulen bereits im Vorfeld einer Zusammenarbeit klare Zielvorgaben setzen, diese ausformulieren, messbar machen und die Ergebnisse deutlich an den potentiellen Partner kommunizieren.

Szenarientwicklung für die »nachhaltige Hochschule« – ein Beitrag für die Hochschulforschung?!

Maik Adomßent
Patrick Albrecht
Matthias Barth
Simon Burandt
Angela Franz-Balsen
Jasmin Godemann
Marco Rieckmann
Lüneburg

Vor dem Hintergrund der sich beschleunigenden Globalisierung wird die Aufgabe einer nachhaltigen Entwicklung der Weltgesellschaft, das heißt einer gerechten Verteilung der Lebenschancen der Menschen weltweit, zunehmend dringlicher. Dabei spielen die Wissenschaften eine wichtige Rolle. Die durch Wissenschaft und Technik mit verursachten

globalen Wissens-, Produktions-, Handels- und Menschenströme haben erhebliche ökologische und gesellschaftliche Folgen. Sie erfordern das Aufgreifen neuer Forschungsfragen – zu den komplexen Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt ebenso wie im Hinblick auf das menschliche Zusammenleben (Gruppe 2004 2004).

Die wachsende Komplexität der auf sie einwirkenden Einflussfaktoren wird auch als eine wesentliche Triebkraft für die Strukturentwicklung von Hochschulen gesehen. Der britische Hochschulforscher Ronald Barnett spricht in diesem Zusammenhang von einem „age of supercomplexity“ (Barnett 2000). Ähnlich wie die Ergebnisse der im Rahmen des UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge zusammenarbeitenden Hochschulforscher bezieht sich diese Formulierung darauf, dass Hochschulen sich einem steten Wechselspiel ständig neuer Anforderungen – einschließlich der Globalisierung des Hochschulwesens – ausgesetzt sehen: “Academic work appears to be buffeted by all sorts of external forces. It is subjected to greater managerialism, greater instrumentalism, greater competition, new forms of control and accountability, and so on” (Brennan et al. 2004: 28; vgl. Teichler 2005: 171).

Das Konzept nachhaltiger Entwicklung bietet insofern die Möglichkeit für eine produktive Auseinandersetzung mit Komplexität, als sie diese weder negiert noch in unzulässiger Weise reduziert. Zugleich werden

mit Aspekten wie Gerechtigkeit, Partizipation sowie Interkulturalität Orientierungspunkte für eine grundsätzliche Ausrichtung der Hochschule gesetzt, die sich in Übereinstimmung mit der Zukunftsorientierung für eine gesamtgesellschaftlich wünschenswerte Entwicklung befinden.

Das Verständnis von Hochschule im Horizont nachhaltiger Entwicklung beinhaltet, dass Universitäten den Wandel in Richtung einer nachhaltigen Zukunft gestalten und nicht in Passivität verharren. Von Interesse ist in diesem Zusammenhang die Frage, inwiefern die in diesbezüglichen Projekten gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen eine Transformation anderer Hochschulen erlauben oder diese unterstützen können.

Hier setzt das im Folgenden beschriebene Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Sustainable University – Nachhaltige Entwicklung im Kontext universitärer Aufgabenstellungen“ an.¹ Der besondere Ansatz des Lüneburger Projekts liegt in der verknüpfenden Zusammenschau der Binnensicht (auf die eigene Institution) und der Systemanalyse (des Hochschulsystems, in das die Institution eingebettet ist) mit Hilfe eines eigens entwickelten Fallstudiendesigns. Die folgende Darstellung fokussiert den Aspekt der zeitlichen Transformation der Fallstudie „Sustainable University“ mit Hilfe der Entwicklung von Szenarien. Dabei geht es weniger um ein mögliches Aussehen des Hochschulwesens im Jahre 2035 als vielmehr um die Beschreibung der verschiedenen Schritte der komplexen Methode der Szenarioentwicklung. Dies geschieht nicht zuletzt in der Intention, mit der Vorstellung eines integrativen empirisch-methodischen Ansatzes der Nachhaltigkeitsforschung deren Einsatzmöglichkeiten für die Hochschulforschung zur Diskussion zu stellen.

Ziele und Struktur des »Sustainable University«-Projekts

Das „Sustainable University“-Projekt zielt auf eine Integration des Nachhaltigkeitsgedankens in unterschiedliche Bereiche der Universität ab. Bereits seit 1997 unternimmt die Universität Lüneburg Schritte in diese Richtung. Ausgangspunkt dabei war ein Projekt zur Auseinandersetzung mit der Agenda 21. Damit wurden wichtige Grundlagen für das Projekt „Sustainable University“ geschaffen, dessen Fokus sich auf folgende zentrale Fragestellung richtet: Wie können Hochschulen den mit dem Para-

¹ Im Zeitraum Juli 2004 bis Dezember 2007 an der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführt, gefördert durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur.

digma einer nachhaltigen Entwicklung verbundenen Herausforderungen aktiv begegnen, und wie weit können zielgerichtete Strukturänderungen einen Beitrag zur Wandlung der Hochschulen im Sinne der Nachhaltigkeit leisten?

Zur Bearbeitung dieser übergreifenden Fragstellungen wurde das Gesamtspektrum des Projekts in sechs verschiedene Teilvorhaben aufgefächert, die drei zentralen Dimensionen des Spannungsfeldes zwischen wissenschaftlicher Wissensbildung und institutioneller Organisation von Wissenschaft zuzuordnen sind (Abb. 1).

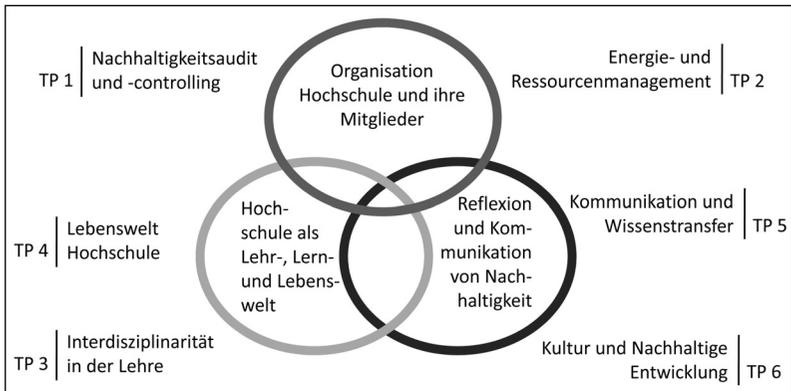


Abb. 1: Dimensionen und Teilprojekte des Forschungs- und Entwicklungsprojekts "Sustainable University"

Die Teilprojekte der Dimension ‚Lern- und Lebenswelt‘ machen darauf aufmerksam, dass die Neuausrichtung dieser Kernaufgaben zur Veränderung der Gesamtorganisation Hochschule gehört. Nachhaltigkeitsmanagement und Ressourcennutzung machen deutlich, dass in der gezielten Verbesserung ihrer Nachhaltigkeitsleistung eine der zentralen Managementaufgaben der ‚Organisation Hochschule‘ liegt. Die systematische Auseinandersetzung mit ‚universitären Kommunikationsprozessen‘, die für die Verbreitung der Nachhaltigkeitsidee elementar sind sowie auf die kritische ‚Reflexion‘ des Konzeptes insgesamt abzielen, stellt einen weiteren Schwerpunkt im Vorhaben dar. Durch Kommunikation und Partizipation, beides Schlüsselprinzipien für die Implementierung des Nachhaltigkeitsgedankens im universitären Kontext, wird der Entwicklungsprozess hin zu einer nachhaltigen Hochschule thematisiert, zur Diskussion gestellt und Realisierungsschritte gemeinsam entwickelt.

Während des gesamten Forschungs- und Entwicklungsprozesses werden die Ergebnisse der verschiedenen Projektebenen unter eine integrative Perspektive gestellt (Tab. 1): Es sollen nicht allein Einzelergebnisse der Teilprojekte produziert, sondern mit exemplarischen Implementierungs- und Reflexionsschritten an der Leuphana Universität Lüneburg Ansatzpunkte für die Übertragbarkeit der hier erzielten Forschungsergebnisse auf andere Einrichtungen identifiziert werden.

Tab. 1: Projektziele, Methodenvielfalt und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Sustainable University“

	Ziele	Methoden	Ergebnisse (Auswahl)
Gesamtprojekt	Identifikation zielgerichteter Strukturänderungen zur Wandlung von Hochschulen im Sinne der Nachhaltigkeit – auf Institutions- und Systemebene	Hochschulweite Online-Befragung „Universität in Bewegung“; Clusteranalyse	Datengrundlage für Hypothesen und Interventionen der Teilprojekte (vgl. Adomßent et al. 2007)
		Entwicklung nachhaltigkeitsrelevanter Hochschulszenarien (s. Text)	„Hochschullandschaft 2035“ (in Michelsen et al. 2008)
Teilprojekte			
Nachhaltigkeitsaudit und -controlling (TP 1)	Entwicklung und Erprobung eines universitären Nachhaltigkeitsberichterstattungsansatzes und Verortung im Kontext des Nachhaltigkeitsmanagements	Vergleichsstudie universitärer Nachhaltigkeitsberichte; Stakeholder-Dialogforen	Nachhaltigkeitsbericht (veröffentlicht Herbst 2007)
Energie- und Ressourcenmanagement (TP 2)	Entwicklung eines effektiven Ressourcenmanagements mit Fokus auf das Nutzerverhalten	Interventions- und Diffusionsforschung; Logfile-Analyse; (umwelt-)psychologische Erhebung	Energiesparkampagne „nix-verschwenden.de“
Interdisziplinarität in der Lehre (TP 3)	Erprobung eines interdisziplinären Studienmodells zur Bildung für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen	Lernprotokolle; Gruppendiskussion; problemzentrierte Interviews; Logfile-Analyse	Studienprogramm Nachhaltigkeit I + II

	Ziele	Methoden	Ergebnisse (Auswahl)
Lebenswelt Hochschule (TP 4)	Erforschung und Entwicklung der Universität als Erfahrungs- und Gestaltungsraum für Nachhaltigkeit (Fokus: Informelles Lernen)	„Lebenswelt-Tagebücher“ von Studierenden; Gruppendiskussion	Aktionstag 'Campus Global' (vgl. Rieckmann 2007); diverse weitere Aktionen
Kommunikation und Wissenstransfer (TP 5)	Entwicklung einer Kommunikationskultur zur Nachhaltigkeit	Sekundäranalyse universitärer Befragungsaktionen; Interviews; Rezeptionsforschung („Reader Scan“ und „Lautes Denken“)	Zeitung 'CampusCourier'; Kommunikationsplattform „Sustainable University online“
Kultur und nachhaltige Entwicklung (TP 6)	Kritische Reflexion von (nachhaltigen) Entwicklungsdiskursen auf kultur- und sozialtheoretischer Grundlage sowie aus der Perspektive von zeitgenössischer Kunst	Diskursanalyse	diverse Ausstellungsprojekte im In- und Ausland

Mit der Fokussierung auf die Gestaltung des Wandels von Hochschulen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung weist das Sustainable University-Vorhaben einen explizit interventionistischen Charakter auf, da es in aktuelle Auseinandersetzungen und Diskurse um Hochschulen und nachhaltige Entwicklung eingreift. Damit lässt sich das Projekt generell der Nachhaltigkeitsforschung zuordnen, die sich mit Fragestellungen befasst, die die langfristige Sicherung der gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen betreffen.

Besonderheiten des empirischen Vorgehens

Die Forschungsfrage des „Sustainable University“-Projekts zielt auf die Fokussierung der gesamten Organisation Hochschule; daher bedarf es eines übergreifenden Ansatzes und einer integrativen Perspektive, die sich in der Projektstruktur wie auch in der methodischen Herangehensweise widerspiegeln.² Die Frage nach zielgerichteten Strukturänderungen muss

² Dabei liegt ein Problem vor allem darin, dass die Makro- und Mesoebene (Hochschulsystem und die Hochschulleitungen der einzelnen Hochschulen) nur lose mit der Mikroebene (einzelne Lehrende und Forschende) verbunden sind. Folgerichtig sind bei der Suche nach Erfolg versprechenden Wegen, Bildungsinstitutionen zur Auseinandersetzung mit dem Konzept der nachhaltigen Entwicklung anzuregen, alle Ebenen zu betrachten.

sich sowohl mit Blick auf themenspezifische Teilaspekte der Hochschule beantworten lassen als auch hinsichtlich der Hochschule als Gesamtkonstrukt. Damit verbunden sind unterschiedliche Aufgabenstellungen, die bereits in der Projektstruktur mit abgebildet sein müssen (vgl. Abb. 1 und Tab. 1).

Die zentrale Fragestellung zielt zudem auf die konkrete Gestaltung des Wandels in Richtung nachhaltiger Hochschulen. Mit diesem *Entwicklungsansatz* wird der Anspruch erhoben, den Wandel des Falles nicht nur zu beschreiben und zu analysieren, sondern auch Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Damit wird die Interaktion der Forschenden mit dem Forschungsgegenstand selbst Gegenstand der Betrachtung. Relevante Transformationsprozesse sind hierbei auf zwei unterschiedlichen Ebenen zu analysieren:

- (1) die Veränderung des Untersuchungsgegenstandes über die Zeit, insbesondere beeinflusst durch Interventionen, und
- (2) die Frage der räumlichen Übertragbarkeit der Untersuchungsergebnisse des spezifischen Forschungsgegenstandes.

Der Lüneburger Projektansatz und die Entwicklung von Szenarien für das Hochschulwesen zeichnen sich dabei dadurch aus, dass eine Integration der verschiedenen Teilergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen angestrebt wurde:

- Die Ebene der Arbeitsform des Projektteams: Die interdisziplinär zusammengesetzte Arbeitsgruppe arbeitete nicht nur an ihren jeweils spezifischen Teilprojekten, sondern über die gesamte Projektlaufzeit hinweg parallel an der Bearbeitung der Gesamtfragestellung. Auf diese Weise konnten bereits im Projektverlauf kontinuierlich Zwischenergebnisse sowie individuelle Erfahrungen aus den Teilprojekten auf die Fragestellung des Gesamtprojekts bezogen, aber auch umgekehrt Erfahrungen aus dem Gesamtprojekt in die Teilprojekte integriert werden. Die dabei vollzogenen Arbeitsschritte der Fallbeschreibung, der Systemanalyse und der Entwicklung einer Transformationsfähigkeit durch die Szenarienanalyse stellen hierbei die wichtigsten Arbeitsschritte dar.
- Die methodische Ebene: Es lassen sich zwei zentrale Integrationsebenen unterscheiden, wie Abbildung 2 verdeutlicht. Die horizontale Integration der Teilprojektergebnisse im Hinblick auf die Gesamtprojektfragestellung bringt die unterschiedlichen Wissensbestände aus den Teilprojekten in das Gesamtprojekt ein und ermöglicht damit erst die kontinuierliche Arbeit an der übergreifenden Fragestellung. Die

vertikale Integration zwischen den einzelnen empirischen Phasen auf Gesamtprojektebene bezieht die einzelnen Arbeitsschritte konsequent aufeinander und macht diese anschlussfähig an die jeweiligen Zwischenergebnisse.

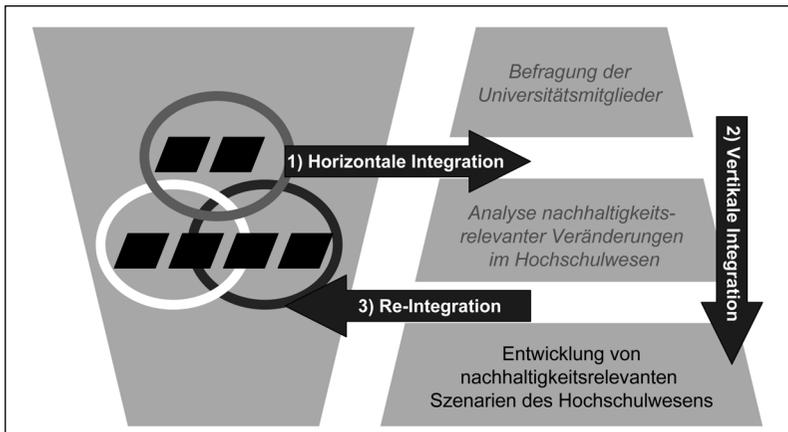


Abb. 2: Integrationsformen im Überblick

Wie Abbildung 2 zudem veranschaulicht, zeichnet sich das Vorgehen dadurch aus, dass im Verlauf des Projekts mit steigendem Abstraktionsgrad neben den Teilprojekten vermehrt das Gesamtprojekt in den Blick genommen wird. Damit ist gewährleistet, dass einerseits die Entwicklungsziele der Teilprojekte erreicht werden, andererseits aber auch die übergreifende Fragestellung des Gesamtprojekts aus integrativer Sicht hinreichend ausgeleuchtet werden kann.

Zugleich wird deutlich, dass für den Blick über die eigene untersuchte Institution hinweg hin zur Betrachtung des Gesamtsystems ‚Hochschulwesen‘ ein essentieller Qualitätssprung hinsichtlich der Analyseebene erfolgt. So ergibt sich aus dem expliziten Anspruch des Sustainable University-Projekts, Transformationen in den Blick zu nehmen und diese sogar aktiv zu gestalten, die Notwendigkeit für eine adäquate Methode, die einerseits die Komplexität dieses Untersuchungsfeldes zumindest näherungsweise abzubilden vermag und dabei zugleich die Möglichkeit einer verknüpften Modellierung der einzelnen Analysekatoren über die Zeit hinweg eröffnet. Im Rahmen des Projekts geschah dies mit Hilfe der Entwicklung von Szenarien – einer Methode, die für die transdisziplinäre Integration als besonders geeignet anzusehen ist (vgl. Keil 2005). Im fol-

genden Abschnitt werden Schritte und Ergebnisse dieser Entwicklung nachhaltigkeitsrelevanter Hochschulszenarien beschrieben.

Szenarienentwicklung zur Zukunft der Hochschullandschaft

Mit der Entwicklung von Szenarien wird der Blick in die Zukunft gerichtet, und es wird untersucht, welche längerfristigen Herausforderungen für Hochschulen in Zukunft entstehen können und welche Chancen oder Probleme mit einer Ausrichtung auf nachhaltige Entwicklung verbunden sein können.

Um die Zukunft des Hochschulwesens vorausdenken zu können, muss man über die Ableitung von Prognosen hinausgehen, die die Entwicklungen der Vergangenheit betrachten und daraus Schlüsse für die Zukunft ziehen (Extrapolation) oder zukünftige Zustände annehmen und daraus folgern, wie es dazu gekommen ist (Backcasting). Mit der Methode der Szenarioentwicklung liegt ein Verfahren vor, das den offenen Umgang mit Unsicherheiten, Komplexität und die Notwendigkeit zum vernetzten und zukunfts-offenen Denken explizit mit berücksichtigt. Für das Vorgehen wurde daher die Entwicklung von so genannten Umfeldszenarien für das Hochschulwesen gewählt, die dann (rückbezogen auf den Fall Lüneburg) unter dem Fokus einer im Sinne der nachhaltigen Entwicklung ausgerichteten Hochschule interpretiert werden.

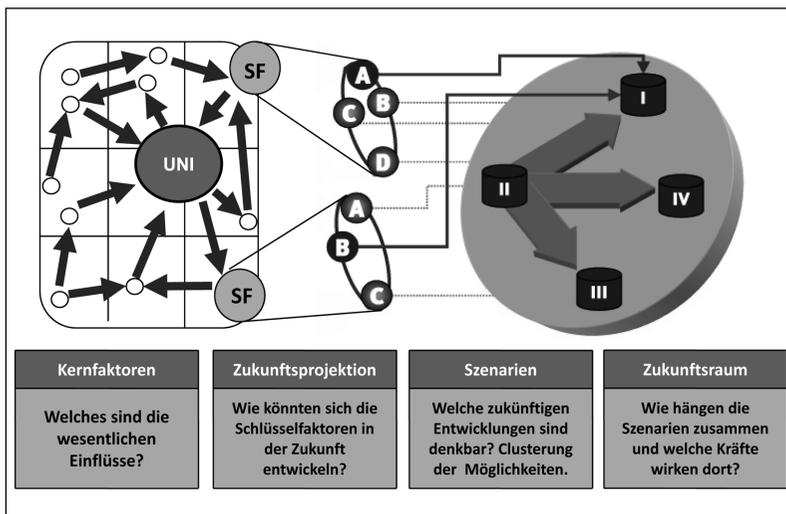


Abb. 3: Schritte der Szenarioanalyse (verändert, nach SCMI 2007)

Zukunftsszenarien werden in der Regel für eine klar umrissene Fragestellung und speziell für diesen Fall gewählte Einflussfaktoren entwickelt. Für das oben skizzierte Forschungsinteresse wurde die Frage gestellt, wie das Umfeld des Hochschulwesens in Verknüpfung mit den wichtigsten intrauniversitären Einflussfaktoren im Jahre 2035 aussehen könnte. Für die Entwicklung derartiger Szenarien sind im Wesentlichen vier Arbeitsschritte von Bedeutung, die in Abbildung 3 dargestellt werden.

Aus dem Umfeld des betrachteten Gegenstands werden zunächst die relevanten Trends systematisch analysiert und die bedeutendsten Schlüsselfaktoren identifiziert (1). Für diese Schlüsselfaktoren werden Ausprägungen beschrieben, die mögliche Zukunftsprojektionen umfassend abbilden (2). Die Berechnung denkbarer Entwicklungen in Form von Szenarien erfolgt dann auf der Grundlage einer Konsistenzmatrix, in der die Verträglichkeit gleichzeitig auftretender Ausprägungen paarweise bewertet wird (3). Eine Auswahl der konsistentesten so berechneten Szenarien wird in einem Zukunftsraum visualisiert, wobei ähnliche Szenarien zu Gruppen zusammengefasst werden (4).

Identifikation relevanter Schlüsselfaktoren (1)

Eine Annäherung an die wichtigsten Schlüsselfaktoren für die zukünftige Entwicklung des Hochschulwesens erfolgte zunächst über eine Identifikation der relevanten Trends im Hochschulwesen und deren Projektion in die Zukunft. In einem ersten Arbeitsgang führte dies auf Basis einer umfangreichen Literaturstudie und der Auswertung aktueller Studien zu einer induktiven Sammlung existierender Trends im Hochschulwesen.³ Diese wurden als Orientierungshilfe in ein Analyseraster übertragen, das unterschiedliche Bereiche der Hochschule und ihres Umfeldes kategorisiert. Insgesamt konnten über 60 relevante Einflussfaktoren und Trends im Hochschulwesen und dessen Umfeld beschrieben werden.

Die einzelnen Trends wurden dann in einem weiteren Arbeitsschritt intensiver analysiert, empirisch und theoretisch abgesichert und bestätigt sowie gegebenenfalls modifiziert oder aggregiert. Ergebnis war eine umfassende und empirisch gesicherte Datenbasis relevanter Einflussfaktoren und Trends im System, die von allen Beteiligten als eine kollaborative

³ Ein deduktives Vorgehen, bei dem die einzelnen Faktoren theoriegeleitet entwickelt werden, wurde bewusst verworfen, da für die analysierten Veränderungsprozesse zwar relevante Theorien bspw. aus der Organisationssoziologie (u.a. Hasse/Krücken 2005) vorliegen, diese jedoch immer nur Teilbereiche in den Blick nehmen.

Wissensbasis in Form eines Wikis⁴ aufgebaut und genutzt wurde. Abbildung 4 zeigt eine Auflistung der als relevant identifizierten Trends.

Die Auswahl der Kernfaktoren, die für die Szenarien in Bezug auf die Fragestellung berücksichtigt wurden, erfolgte auf zwei Arten: Eine systematische Beurteilung der Bedeutung der einzelnen Faktoren wurde zunächst mit Hilfe einer Einflussmatrix und eines Systemgrids vorgenommen.⁵ Die hierbei als besonders bedeutend identifizierten Faktoren wurden in einem zweiten Schritt zu 17 Schlüsselfaktoren verdichtet.

Durch die Integration von Wissensbeständen aus den beteiligten Disziplinen und die methodisch abgesicherte Sammlung, Überprüfung und Modifikation der wesentlichen Trends konnte systematisch eine Analyse der Einflussfaktoren in der Hochschule sowie im beeinflussenden Umfeld vorgenommen werden.⁶

⁴ Bei einem Wiki, dessen Bezeichnung auf den hawaiianischen Ausdruck „wikiwiki“ für „schnell“ zurückgeht, handelt es sich um eine Sammlung von Seiten, die nicht nur von jedem Nutzer gelesen, sondern auch schnell und einfach geändert und erweitert werden können. Das bekannteste und wohl auch größte Wiki ist das Online-Nachschlagewerk Wikipedia. Der Einsatz eines Wiki für das Wissensmanagement bietet eine Reihe von Vorteilen: Da Inhalt und Diskussion miteinander verbunden dargestellt werden und alle Versionen einer Seite gespeichert und jederzeit wieder herstellbar sind, werden vier wesentliche Prozessbereiche des Wissensmanagements angesprochen (Reinmann-Rothmeier 2001): Das Wiki fungiert als Informationssammlung, in der auch neue Wissensbestände generiert werden, sie werden direkt in Beziehung zueinander gesetzt und damit nutzbar gemacht und zudem kommuniziert.

⁵ Dabei handelt es sich um erprobte Methoden zur Komplexitätsreduktion, wie sie bspw. in den embedded case studies (Scholz/Tietje 2002) angewendet werden. In einer Matrix werden gegenseitige Wechselwirkungen beurteilt und zuletzt graphisch visualisiert. So wird eine Analyse hinsichtlich der Aktivität und Passivität der Einflussfaktoren durchgeführt, auf deren Basis Kernfaktoren identifiziert werden können.

⁶ Um dem Vorwurf der Beliebigkeit beim induktiven Vorgehen in der Auswahl relevanter Einflussfaktoren präventiv entgegenzuwirken, wurde die Auswahl zudem von Experten aus dem Bereich der Hochschulforschung kritisch reflektiert.

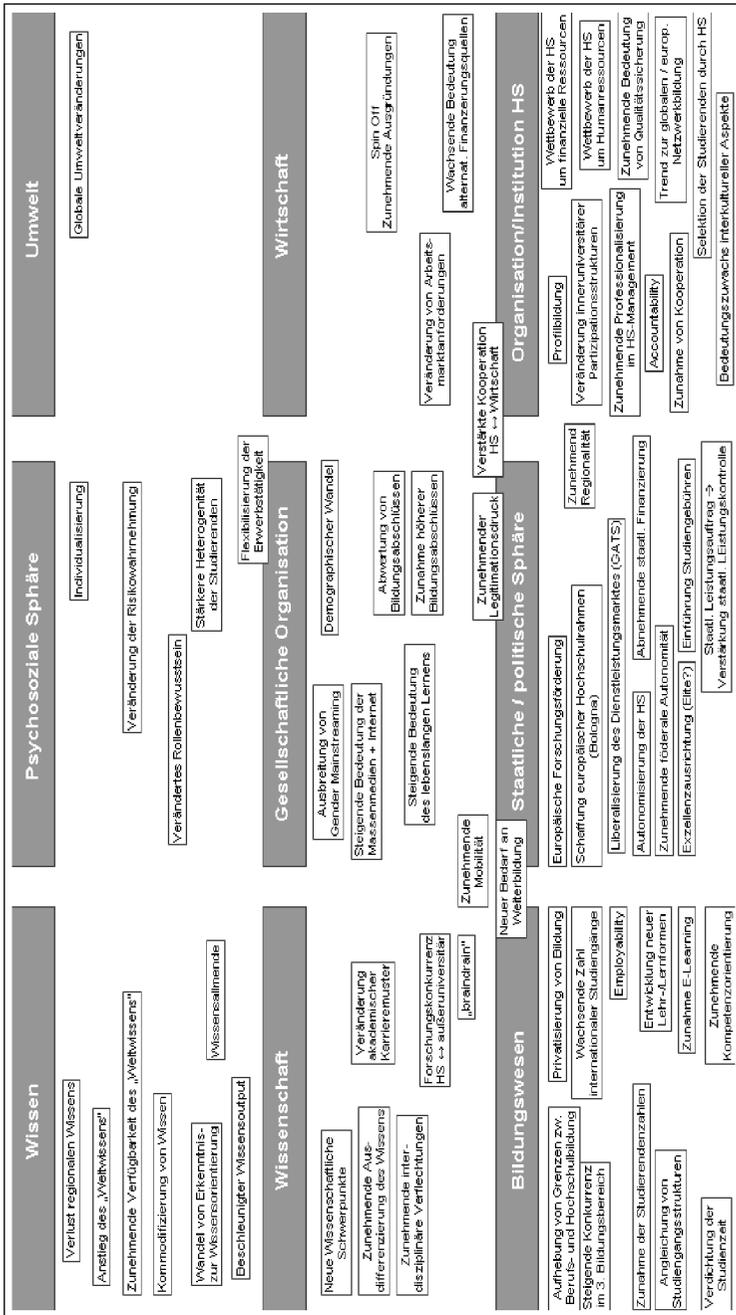


Abb. 4: Liste der identifizierten Einflussfaktoren und Trends des Hochschulwesens

zusammengefasst. Die Entscheidung für die endgültige Anzahl solcher Cluster erfolgte unter Abwägung einer möglichst überschaubaren Anzahl von Szenarien(-gruppen) einerseits, die möglichst unterschiedlich, aber trotzdem in sich robust und inhaltlich homogen sein sollten, und einem möglichst geringen Informationsverlust (relativer Fehler der Clusteranalyse) bei der Zusammenfassung andererseits. Auf diese Weise konnten insgesamt acht voneinander abgrenzbare Szenarien zur zukünftigen Entwicklung des Hochschulwesens gewonnen werden.

Szenarienbeschreibung und Interpretation (4)

Für jedes dieser acht Szenarien lassen sich zunächst Ausprägungslisten für alle relevanten Schlüsselfaktoren beschreiben, die eine erste inhaltliche Annäherung an das Szenario ermöglichen. Charakteristisch für ein Szenario sind dabei Projektionen, die ausschließlich in diesem einen Szenario vorkommen. Neben diesen charakteristischen Merkmalen wird das Szenario durch eindeutige Ausprägungen, die im größten Teil der Projektionsbündel eines Szenarios vorkommen, bestimmt. Auf Grundlage dieser Ausprägungslisten erfolgen eine inhaltliche Analyse aller Cluster und eine Beschreibung der einzelnen Szenarien. Diese Beschreibungen sind als Grenzen eines Zukunftsraumes zu interpretieren, innerhalb dessen unterschiedliche Entwicklungen und Kombinationen möglich sind.

Erste Ergebnisse

Bei der inhaltlichen Analyse der Ergebnisse der Szenarienanalyse des Hochschulwesens im Jahre 2035 sind acht Szenarien in drei übergeordnete, in sich ähnliche Gruppen eingeteilt worden. Jede dieser Gruppen besteht aus mehreren unterschiedlichen Szenarien, die sich jedoch durch eine Reihe von Gemeinsamkeiten auszeichnen. Die folgende Beschreibung beschränkt sich auf die drei Hauptgruppen, um die Breite des Zukunftsraumes deutlich zu machen, der für eine Einschätzung des Hochschulwesens im Jahr 2035 relevant wird.

Grundsätzlich lässt sich dabei eine vorwiegend gesellschaftsnahe Ausrichtung der Hochschulen von einer eher gesellschaftsfernen und einer überwiegend instrumentellen Rolle abgrenzen. Abbildung 6 visualisiert die Ausprägungen der wichtigsten Einflussfaktoren und die Anordnung der Szenarien im Zukunftsraum. Unterschiede in und zwischen den

Hauptgruppen lassen sich an den „Strömungen“ der Zukunftslandkarte erkennen.

Die lebensweltoffene Universität agiert als finanzstarke Kooperationspartnerin (Szenarien 1, 2, 5 und 6):

Die Hochschulen engagieren sich aktiv in der inter- und transdisziplinären Verbundforschung und sehen sich als gestaltende Akteure zur Lösung gesellschaftlicher Problemstellungen. Generiertes Wissen stellen sie grundsätzlich zur freien Nutzung zur Verfügung und vermarkten es nur im Ausnahmefall. Auch in der Lehre zeigen sich die Hochschulen gesellschaftsorientiert: Sie setzen vermehrt auf projektorientiertes Lernen statt auf Frontalunterricht und orientieren sich mehr an der Kompetenzbildung der Studierenden als an der linearen Vermittlung von Fachinhalten.

Finanziell sind die Hochschulen gut ausgestattet und können den Herausforderungen, in der Verbundforschung als Kooperationspartnerinnen zu agieren, damit gut begegnen.

Organisatorisch zeichnen sich die Hochschulen durch eine erfolgreiche Modernisierung aus, die einerseits den hohen Partizipationsgrad der Gruppenuniversität aufrechterhalten konnte und andererseits einen höheren Professionalisierungsgrad der Entscheidungsinstanzen erreicht hat. Die Entscheidungswege wurden insgesamt durch flachere Hierarchien verkürzt und entbürokratisiert.

Die Hochschulen kooperieren miteinander ebenso wie mit weiteren Partnern in der Verbundforschung. Dennoch weisen die einzelnen Hochschulen deutliche Profilmerekmale auf. Dies erleichtert es ihnen, ihre jeweils spezifische Expertise in die Kooperation mit einzubringen.

Dieser Hochschultypus zeigt sich in einem Umfeld, in dem aktiv bzw. proaktiv mit dem globalen Wandel umgegangen wird und in der die Weltwirtschaft durch Regionalisierung oder Clusterbildung auf die Globalisierung reagiert hat.

Die konservative Universität pflegt ihr Nischendasein (Szenarien 7 und 8):

Die Hochschulen beschränken sich auf singuläre Grundlagenforschung und versuchen nicht, gesellschaftliche Problemstellungen direkt anzugehen. Sie sehen ihre Rolle vielmehr in der distanzierten Beobachtung. Für diese Leistung erwartet die Hochschule, finanziell vom Staat unterstützt zu werden. Fremdkapital spielt keine Rolle.

Insgesamt herrscht hierarchisches Denken vor, in dem der akademische Status entscheidet. Ein professionelles Management existiert dagegen nicht. Die Ordinarien alten Stils treffen die Entscheidungen. Das hierarchische Denken dokumentiert sich auch in der Lehre – beispielsweise in der Dominanz des Frontalunterrichts und linearer Wissensvermittlungsmodelle.

Die öffentlichen Hochschulen stehen nur in geringfügigem Wettbewerb untereinander. Die Profilbildung spielt deshalb keine bzw. nur eine untergeordnete Rolle, entsprechend haben sich kaum spezifische Profile inhaltlicher oder struktureller Art ausgebildet.

Die Hochschulen agieren in einem Umfeld, das sich durch Regionalisierung, einen vergleichsweise niedrigen Grad an Technisierung und einen schwach ausgeprägten Globalen Wandel auszeichnet.

Wissenschaft als Motor für Wirtschaft (Szenarien 3 und 4):

Der Bereich der Forschung in Hochschulen konzentriert sich vornehmlich auf singuläre Anwendungsorientierung (beispielsweise Auftragsforschung im Bereich Chemie). Fremdkapital spielt grundsätzlich eine sehr wichtige Rolle, da nur eine geringe staatliche Finanzierung besteht. Dementsprechend kooperieren die Hochschulen hauptsächlich mit Akteuren aus der Wirtschaft und haben hingegen kaum Kontakte zu gesellschaftlichen Akteuren. Wissenschaft als Institution generiert und vermarktet das Wissen.

Öffentliche und private Hochschulen stehen in einem intensiven und heterogenen Wettbewerb zueinander, was dazu führt, dass nur die hierarchisch und professionell organisierten Hochschulen eine gute finanzielle Ausstattung haben. Das Studium an diesen Einrichtungen läuft vorwiegend als Selbststudium oder Fernstudium ab.

In diesen Szenarien befinden wir uns in der totalen Globalisierung, d.h. Waren, Produktionsgüter und Arbeitskräfte stehen in einem intensiven weltweiten Austausch. Der globale Wandel ist sehr stark ausgeprägt, jedoch wird ihm, wenn überhaupt, vornehmlich reaktiv begegnet.

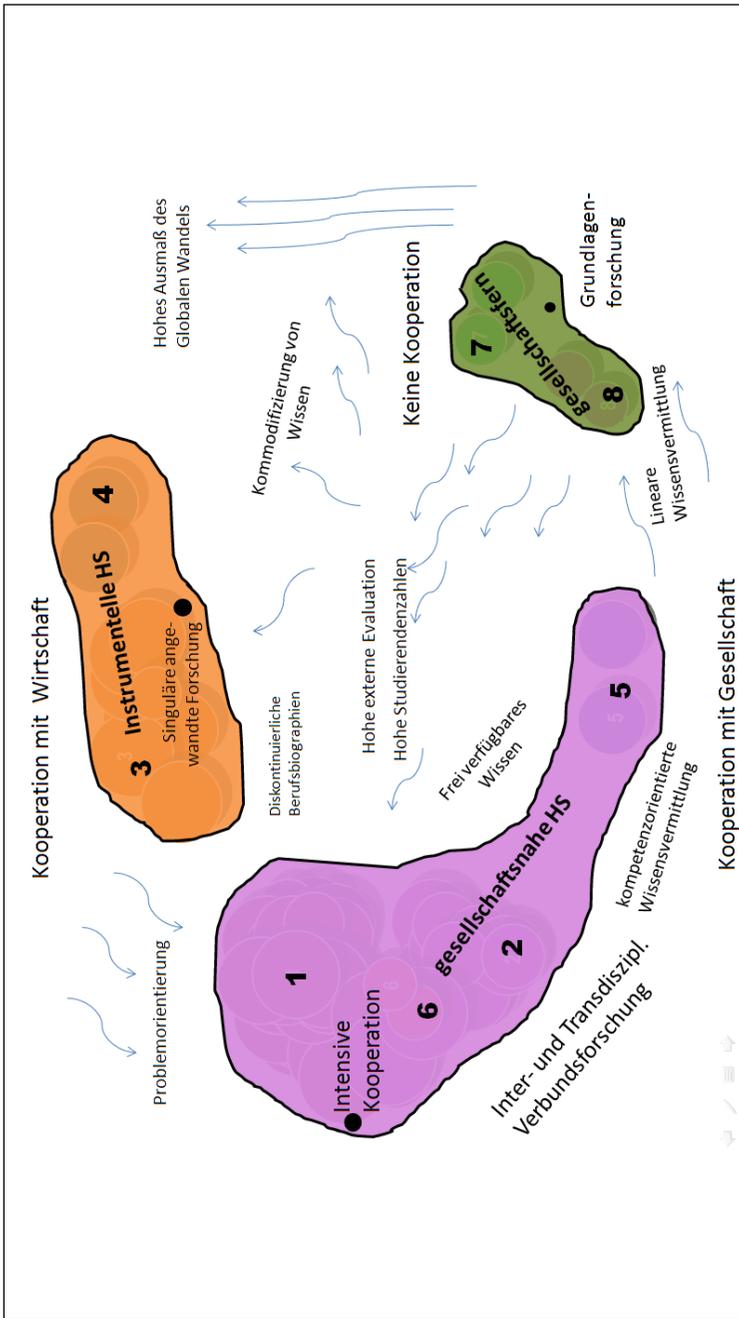


Abb. 6: Zukunftsraum Hochschulwesen im Jahre 2035

Fazit

Die Szenarien spannen den möglichen Raum für zukünftige Entwicklungen im deutschen Hochschulsystem auf. Für das Projekt „Sustainable University“ bieten sie die Grundlage zur Beantwortung der Fragestellung, ob beziehungsweise in welchem Umfeld auf nachhaltige Entwicklung ausgerichtete Hochschulen agieren können. Prinzipiell lässt sich abschätzen, dass die „Nachhaltige Hochschule“ ihren Platz in der Zukunft finden kann. Auch wenn die Szenarien nicht genau so eintreten werden wie skizziert, ermöglichen diese doch Fingerzeige im Hinblick auf kritische Faktoren, die es bei der Auswahl möglicher Zukunftsoptionen zu beachten gilt. Für die Weiterarbeit mit den Szenarien bieten sich drei mögliche Herangehensweisen an:

- *Aktive Strategiebewertung*: Es kann bewertet werden, bei welchen Szenarien bestimmte Strategien auf dem Weg zur „Nachhaltigen Universität“ erfolgreich zur Anwendung kommen könnten. So lassen sich Strategien identifizieren, die bei verschiedenen Szenarien wirksam sein könnten und damit als besonders zielführend einzustufen sind.
- *Kompatibilitätsbewertung*: Es kann ein normativ begründetes Verständnis der „Nachhaltigen Hochschule“ zugrunde gelegt und geprüft werden, in welchen Szenarien dieses anschlussfähig ist.
- *Identifizierung von ‚Stellschrauben‘*: Es kann analysiert werden, an welchen Einflussfaktoren in den einzelnen Szenarien Veränderungen stattfinden müssten, damit sich das Hochschulsystem in eine Richtung bewegt, die bessere Rahmenbedingungen für die „Nachhaltige Hochschule“ bietet. Hierbei geht es auch um die Identifikation von aktuellen Entwicklungen, die für die „Nachhaltige Hochschule“ kontraproduktiv sind (Frühwarnsignale).

Mit diesen drei Möglichkeiten kann die eingangs gestellte Forschungsfrage, wie Hochschulen den Weg in Richtung nachhaltige Entwicklung aktiv gestalten können, konkret bearbeitet werden. Des Weiteren machen die Ausführungen deutlich, welche methodischen Möglichkeiten sich durch die Anwendung der Szenariomethode im Bereich der Wissenschaft, speziell der integrativen Nachhaltigkeitsforschung, auch für den Bereich der Hochschulforschung eröffnen. Nicht zuletzt lassen sich die erzielten Erkenntnisse auch hochschulpolitisch interpretieren und nutzbar machen. Damit sind die künftigen Stoßrichtungen skizziert, in die die bisherige Arbeit des Sustainable University-Projekts fortgeführt und zur Diskussion gestellt werden soll.

Literatur

- Adomßent, Maik/Albrecht, Patrick/Barth, Matthias/Burandt, Simon/Franz-Balsen, Angela/Godemann, Jasmin/Rieckmann, Marco 2007: Sustainable University – eine Bestandsaufnahme. In: INFU-Diskussionsbeiträge 34/07 <http://www.leuphana.de/index.php?id=8886> (Zugriff 10.08.08)
- Barnett, Ronald 2000: Realizing the University in an Age of Supercomplexity. Buckingham: Open University Press
- Brennan, John/King, Roger/Lebeau, Yann 2004: The role of universities in the transformation of societies. An international research project. Synthesis Report. <http://www.open.ac.uk/personalpages/y.lebeau/Transfo.pdf> (Zugriff 17.02.08)
- Gruppe 2004 2004: Hochschule neu denken: Neuorientierung im Horizont der Nachhaltigkeit; ein Memorandum. Frankfurt am Main: VAS
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg 2005: Neo-Institutionalismus. 2. Aufl. Bielefeld: Transcript
- Keil, Florian 2005: Qualitativ-quantitative Szenarien als Methode transdisziplinärer Integration. Manuskript eines Beitrages auf dem Workshop „Interdisziplinäre Wissenssynthesen“ am 30. Juni und 1. Juli 2005 in Darmstadt. http://www.zit.tu-darmstadt.de/cipp/tudzit/lib/all/lob/return_download,ticket,guest/bid,565/check_table,it_chap_downl_embed/~Talk-Keil-DAWS2.pdf (Zugriff 17.02.08)
- Michelsen, Gerd /Adomßent, Maik /Godemann, Jasmin (Hrsg.) 2008: "Sustainable University" - Nachhaltige Entwicklung als Strategie und Ziel von Hochschulentwicklung. Frankfurt am Main: VAS
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2001): Münchener Modell: Eine integrative Sicht auf das Managen von Wissen. In: Wissensmanagement. Vol. 5. S. 51-54
- Rieckmann, Marco 2007: Globales Lernen in informellen Settings an Hochschulen. In: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 30. Jg., Heft 1. S. 7-10
- Scholz, Roland W./Tietje, Olaf 2002: Embedded case study methods: Integrating quantitative and qualitative knowledge. Thousand Oaks: SAGE Publications
- SCMI – Szenario Management International AG 2007: Intensiv-Workshop Szenario-Management. Tagungsunterlagen vom 23.02.2007 in Bad Lippspringe (unveröffentlicht)
- Teichler, Ulrich 2005: Hochschul- und Studiengangsstrukturen im internationalen Vergleich. In: Cremer-Renz, Christa/Donner, Hartwig (Hg.): Die innovative Hochschule. Bielefeld: Universitätsverlag Webler. S. 161-180

Tropfen auf den heißen Stein oder folgeschwerer Paradigmenwechsel?

Studiengebühren und private Hochschulausgaben in Deutschland

Frieder Wolf
Sebastian Mahner
Heidelberg

Während der internationale Trend der Hochschulfinanzierung auf höhere private Kostenbeteiligungen – vor allem in Form von Studiengebühren – zuläuft (vgl. GUNI 2006: 9; OECD 2006: 212), besteht über die Bewertung von Studiengebühren an sich und ihrer konkreten Ausgestaltung in der Literatur wie in

der öffentlichen Diskussion keine Einigkeit.¹

Nach den hitzigen Diskussionen im Vorfeld der Einführung von Studiengebühren in sieben Bundesländern ist in der deutschen Hochschulpolitik (zumindest bezogen auf dieses Thema) jedoch wieder relative Ruhe eingeleitet. Die studentischen Boykottaufufe sind mit Ausnahme von Randerscheinungen wie an der Hamburger Hochschule für bildende Künste sang- und klanglos gescheitert, und im universitären Alltag steht das bürokratische Klein-Klein der Gebührenverwendung auf der Tagesordnung. Auch wir wollen der normativen Debatte kein weiteres Kapitel hinzufügen. Vielmehr fragen wir vor ihrem Hintergrund: Welche tatsäch-

¹ Der vorliegende Beitrag entstand im Rahmen des DFG-Forschungsprojekts ‚Bildungsausgaben im Vergleich‘ am Lehrstuhl von Manfred G. Schmidt, Universität Heidelberg. Er spiegelt jedoch ausschließlich die Auffassungen der Autoren wider. Der Artikel wurde am 14. November 2007 eingereicht und analysiert die damalige Situation. Seither haben sich einige kleinere Veränderungen (zum Beispiel bei Ausfallfondsabgabe, Darlehenszinssätzen, Gebührenhöhe und Befreiungstatbeständen), vor allem aber zwei größere Veränderungen ergeben: in Hessen hat die rot-rot-grüne Landtagsmehrheit die Studiengebühren wieder abgeschafft, und in Hamburg hat die schwarz-grüne Koalition auf nachlaufende Gebührenerhebung (bei auf 375 Euro pro Semester gesenkten Gebühren) umgesteuert. Erstere Reform senkt die Zahl der von den Gebühren betroffenen Universitäten bzw. Studierenden (und damit auch die zusätzlichen privaten Hochschulausgaben) um ca. 10%, Letztere macht die Modellrechnungen zur Schuldenlast Hamburger Studierender nach dem alten Modell weitgehend zur (weiterhin instruktiven) historischen Episode.

lichen Folgen hat die Gebührenerhebung an gut zwei Dritteln der deutschen Universitäten? Ist sie lediglich ein Tropfen auf den heißen Stein der Hochschulfinanzierung, oder ist sie ein folgenschwerer Paradigmenwechsel? Dieser Frage gehen wir im vorliegenden Beitrag mittels empirischer Analysen der Gebührenregelungen sowie Prognosen ihrer Ergebnisse nach.

Zunächst liefern wir eine vergleichende Einordnung der privaten Hochschulausgaben in Deutschland vor der Gebühreinführung (Abschnitt 1). Darauf folgt eine Abschätzung ihrer Folgen, bei der wir zwischen zwei Ebenen unterscheiden: der Makro-Ebene der Hochschulausgaben im internationalen und intranationalen Vergleich (Abschnitt 2) und der Mikro-Ebene der konkreten Situation von Hochschulen und Studierenden in verschiedenen Bundesländern, die von den im Detail recht unterschiedlichen Modalitäten geprägt ist (Abschnitt 3). Im Ergebnis zeigt sich, wie in der Makro-Perspektive relativ geringfügige Veränderungen in der hochschulischen Mikro-Realität durchaus bedeutsame, ja zuweilen sogar schwerwiegende Auswirkungen haben können.

1. Zur Orientierung: Die bisherigen privaten Hochschulausgaben in Deutschland in vergleichender Perspektive

In diesem Abschnitt soll die Situation vor der Einführung von Studiengebühren dargestellt werden, um eine Vergleichsbasis für die spätere Abschätzung der Konsequenzen ihrer Einführung zu gewinnen.

Die privaten Bildungsausgaben in Deutschland sind im internationalen Vergleich mit 0,9% des BIP überdurchschnittlich hoch.² Dieser Befund beruht jedoch auf den Besonderheiten der großteils privaten Finanzierung der vorprimären und beruflichen Bildung in Deutschland, wohingegen die privaten Ausgaben für hochschulische Bildung gering sind (Klemm 2003: 228f.). In dieser Kategorie gehört Deutschland, wie Abb. 1 veranschaulicht, zu derjenigen Gruppe von OECD-Ländern, in welchen private Hochschulausgaben lediglich ein Promille des Sozialprodukts

² Der OECD-Durchschnitt beträgt 0,7%. Deutlich höhere Werte als Deutschland weisen lediglich Südkorea (mit 2,8%) sowie die englischsprachigen Siedlerkolonien USA (2,3%), Australien (1,6%), Neuseeland und Kanada (je 1,3%) sowie Japan (1,2%) auf. Vergleichsweise gering sind die privaten Bildungsausgaben dagegen in den skandinavischen Ländern (mit durchschnittlich 0,2%), aber beispielsweise auch in Belgien (0,2%), Frankreich (0,4%) oder Irland (0,3%).

ausmachen, und auch der Anteil der privaten an den gesamten Hochschulausgaben ist mit rund einem Zehntel vergleichsweise gering.³ Die spezifische Situation in Deutschland ist davon geprägt, dass die Anfang der 1960er Jahre – historisch bedingt auf niedrigem Niveau – beginnende Expansion der öffentlichen Ausgaben bereits ab Mitte der 1970er Jahre wieder stagnierte (vgl. Schmidt 2004: 12f.), ohne dass sich das schon zuvor einsetzende und auch danach anhaltende Wachstum der gesellschaftlichen Nachfrage nach höherer Bildung (vgl. Wolf 2006b: 229ff.) in nennenswerten privaten Finanzierungsbeiträgen niedergeschlagen hätte.

Daher belegt Deutschland im Vergleich der OECD-Staaten auch bei den gesamten (öffentlichen plus privaten) Hochschulausgaben einen Platz im hinteren Teil der Tabelle: Nur in zwei der 25 in Abbildung 1 aufgeführten Staaten wird ein geringerer Teil des Bruttoinlandsprodukts – und damit relativ zur wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit weniger – in die hochschulische Bildung investiert als in Deutschland (vgl. OECD 2007: 205; zu den Determinanten der öffentlichen Hochschulausgaben siehe Busemeyer 2006; Nikolai 2007; Schmidt et al. 2006). Für einen Substitutionseffekt zwischen privaten und öffentlichen Hochschulausgaben (vgl. zu Letzteren und ihren Determinanten Wolf 2006a u. 2007) gibt es auf der aggregierten Ebene im internationalen (Querschnitts-)Vergleich nur schwache Hinweise (Wolf/Zohlhöfer 2007), wohingegen es in einzelnen Fällen durchaus vorkommt, dass die Einführung oder Erhöhung von Studiengebühren mit der Senkung der öffentlichen Investitionen ins Hochschulwesen einhergeht oder diese ihr mit geringem zeitlichem Abstand folgt (etwa in Großbritannien zwischen 1998 und 2000).

Da die Hochschulpolitik in Deutschland weitgehend Ländersache ist, interessiert auch die Binnenvariation der Hochschulausgaben. Allerdings werden die privaten Bildungsausgaben von der amtlichen Statistik im Gegensatz zur Bundesebene nicht vergleichbar systematisch und umfassend auch nach Bundesländern erfasst. Die privaten Hochschulausgaben in der Zeit vor den Studiengebühren am ehesten erfassen kann der (forschungszentrierte) Indikator ‚Drittmiteleinahmen der Hochschulen nach Drittmittelquellen‘ aus der Hochschulfinanzstatistik. Danach stellten Stiftungen und gewerbliche Wirtschaft den Hochschulen 2003 1,16 Mrd. Euro

³ Weitgehend erklären lässt sich diese internationale Variation durch Parteieneffekte, konfessionelle Unterschiede und die Staat-Kirche-Beziehungen, den Grad von Gewerkschaftsmacht und Korporatismus, den Etatismusgrad, verfassungsarchitektonische Weichenstellungen wie Föderalismus und fiskalische Dezentralisierung sowie die Größe der studentischen Nachfragepopulation (Wolf/Zohlhöfer 2007).

zur Verfügung, welche stark asymmetrisch über die Länder verteilt sind:
Die Variationsbreite reicht unter den Flächenländern von 0,027% des BIP

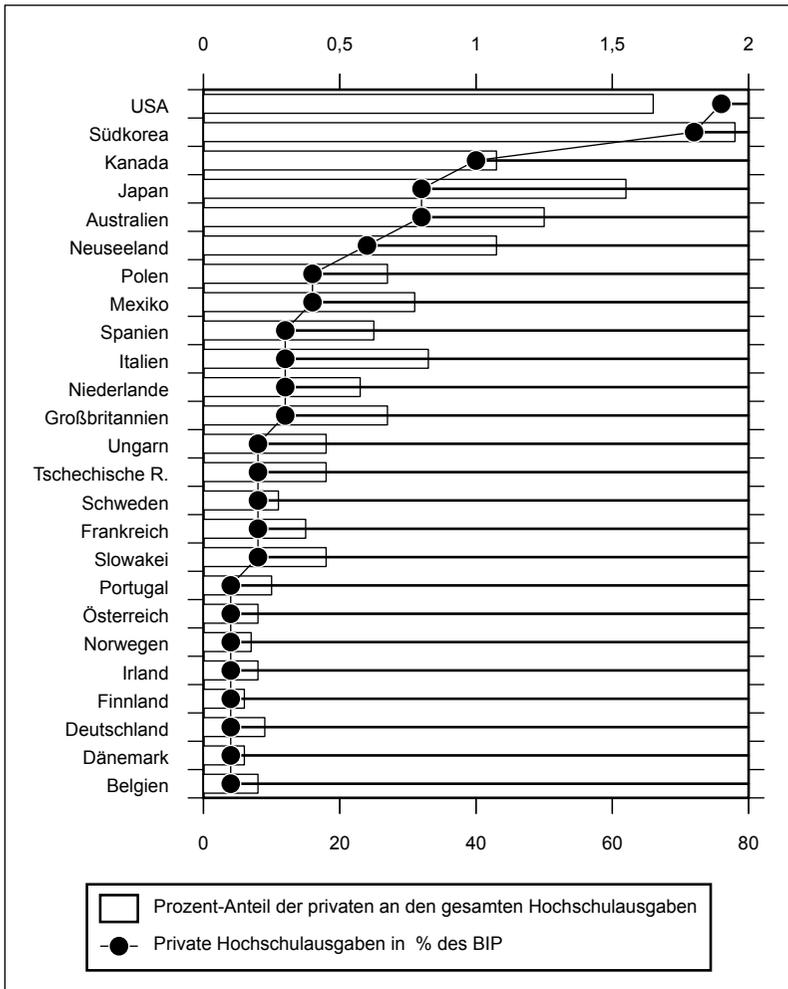


Abb. 1: Die privaten Ausgaben für hochschulische Bildung (in Prozent des BIP) und ihr Anteil an den gesamten Hochschulausgaben in 25 OECD-Staaten im Jahr 2004^a

^a Die Werte für Kanada beziehen sich auf 2002, diejenigen für Norwegen auf 2003.

Quelle: OECD: Education at a Glance 2007 und eigene Berechnungen auf dieser Basis.

oder 4,66 € pro Kopf der Bevölkerung in Brandenburg bis zu 0,067% bzw. 19,45 € in Baden-Württemberg.⁴

2. Die Auswirkungen der Studiengebühren auf der Makro-Ebene

Verlässliche Statistiken zur Höhe der tatsächlichen Einnahmen der deutschen Hochschulen aus Studiengebühren liegen bislang noch nicht vor.⁵ Ihrer ungefähren Größenordnung nähern wir uns im Folgenden daher aus zwei Richtungen an: Zunächst bestimmen wir durch eine einfache Modellrechnung eine angesichts des derzeitigen Standes der Gesetzgebung realistische Obergrenze. Sodann addieren wir die in offiziellen Verlautbarungen der Gebühren erhebenden Bundesländer genannten ersten Zahlen. Auf die wichtigsten Gründe für die Diskrepanz zwischen den resultierenden Werten (und das Absinken der offiziellen Erwartungen über die letzten Monate) gehen wir dann in Abschnitt 4 ein.

Nun zur Modellrechnung: In den sieben Bundesländern, in denen zum Wintersemester 2007/2008 allgemeine Studiengebühren erhoben werden,⁶ waren ein Jahr zuvor 1,38 Millionen Studierende immatrikuliert (Quelle: Statistisches Bundesamt). Der Einfachheit halber, und auch angesichts der bisherigen Erfahrungen, soll angenommen werden, dass sich gebührenbedingte Abwanderungen und wachsende Nachfrage (u. a. aufgrund wachsender bzw. doppelter Abiturientenjahrgänge) in etwa die Waage halten.⁷ Wir gehen des Weiteren für die Zwecke dieser Modell-

⁴ Quelle: eigene Berechnungen auf der Basis der Fachserie 11/Reihe 4.5 des Statistischen Bundesamts. Die entsprechenden Werte der Stadtstaaten liegen zwischen 0,025% und 10,96 € in Hamburg und 0,113% (Berlin) bzw. 28,66 € (Bremen).

⁵ Diese sind aufgrund der üblichen statistischen Verzögerungen frühestens im kommenden Jahr zu erwarten.

⁶ Nordrhein-Westfalen stellt insofern einen Sonderfall dar, als nicht die Landesregierung, sondern die Hochschulen selbst über die Gebührenerhebung entscheiden. Die wenigen Hochschulen, welche dagegen optiert haben (dabei handelt es sich um die Fernuniversität Hagen, die FH Düsseldorf und die Kunstakademie Düsseldorf; außerdem erhebt die Universität Düsseldorf keine Studiengebühren von Erstsemestern und die Kunsthochschule für Medien Köln hat sich noch nicht entschieden), fallen mit Ausnahme der Fernuniversität Hagen quantitativ kaum ins Gewicht.

⁷ Zusätzlich erschwert wird das Auseinanderdividieren unterschiedlicher Effekte auf die Entwicklung der Studierendenzahlen derzeit durch die Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge, die zunehmende Nutzung von Auswahl- bzw. Eignungsfeststellungsverfahren und lokalen NCs sowie Versuche, mehr Studienanfänger in die Natur- und Ingenieurwissenschaften zu lenken.

rechnung davon aus, dass durchschnittlich nur 10% dieser Studierenden von der Bezahlung der Gebühren befreit werden (zu den Details der recht unterschiedlichen Befreiungsregelungen siehe Abschnitt 4). Bei Gebühren von 1.000 € jährlich, von denen 10% in Ausfallsicherungsfonds abgezweigt werden (zu unterschiedlichen Modellen und offenen Rechtsfragen in diesem Zusammenhang siehe ebenfalls Abschnitt 4) und dadurch den Hochschulen de facto nicht zur Verfügung stehen, ergäben sich Einnahmen von 1,12 Mrd. €.

Die Prognosen und ersten Wasserstandsmeldungen, die die Landesregierungen der Gebühren erhebenden Länder in verschiedenen Kontexten selbst gestellt bzw. gegeben haben, nahmen, nachdem sie anfangs wohl auch aus strategischen Gründen optimistisch eingeschätzt wurden, über die Zeit spürbar ab und addieren sich nunmehr zu einer deutlich geringeren Summe von etwas über 800 Mio. €. ⁸ Das entspricht knapp 0,035% des BIP und bedeutet, dass die privaten Ausgaben für tertiäre Bildung in Deutschland dadurch um etwa ein Drittel anwachsen. Und es stellt einen durchaus beachtlichen Wandel dar, auch im Hinblick auf die Arbeitsteilung zwischen dem Staat und dem privaten Sektor sowie auf die Gewichtung zwischen den verschiedenen Teilsystemen des Bildungswesens.

Die Position Deutschlands im internationalen Vergleich der privaten Hochschulausgaben (wie auch ihres Anteils an den gesamten Hochschulausgaben) verändert sich dadurch jedoch nur geringfügig: Man nähert sich damit dem Niveau von Staaten wie Frankreich oder Schweden,

⁸ Besonders groß war die Diskrepanz in Hamburg: Noch im Januar 2007 war von Seiten des Wissenschaftssenators von bis zu 56 Millionen Euro jährlich die Rede, im August dann nur noch von 37 Millionen. Das niedersächsische Wissenschaftsministerium bezifferte noch im Oktober 2007 die erwarteten jährlichen Einnahmen auf rund 125 Millionen Euro, im Sommersemester 2007 waren es jedoch gerade 41,5 Millionen. In Baden-Württemberg hatte der Wissenschaftsminister Ende 2005 von rund 200 Millionen Euro pro Jahr als vorsichtiger Schätzung gesprochen, im Sommersemester 2007 waren es nach einem halben akademischen Jahr jedoch nur 90 Millionen Euro. In Hessen lag die vom Wissenschaftsminister im Oktober 2007 genannte Schätzung von bis 120 Millionen Euro jährlich offenbar ebenfalls um mindestens 10 Millionen zu hoch. In Bayern verfehlte die tatsächlich realisierte Zahl von 74 Millionen im Sommersemester knapp die unterste Grenze der 2006 vom Wissenschaftsministerium prognostizierten Einnahmen von 150 bis 200 Millionen Euro jährlich. Nordrhein-Westfalen war mit einer Prognose von 300 Millionen Euro jährlich in Relation zu seinen Studierendenzahlen am zurückhaltendsten, die Hochschulen des Landes nahmen im Sommersemester aber dennoch nur rund 120 Millionen ein. Im Saarland sprach der für die Hochschulen zuständige Minister noch Mitte 2006 von 12,5 Millionen Euro jährlich. Zum Gebührenstart im Wintersemester 2007/2008 nahm jedoch die Universität des Saarlandes, an der rund drei Viertel aller Studierenden des Landes studieren, nur drei Millionen Euro netto ein. (Quellen: Diverse offizielle Verlautbarungen, die von den Autoren bei Interesse aufgeschlüsselt werden.) Auch im Saarland sind die Hochschulen damit weit davon entfernt, die angekündigten 12,5 Millionen Euro jährlich einzunehmen.

bleibt von Verhältnissen wie in den angelsächsischen Siedlerstaaten und den asiatischen OECD-Mitgliedsländern aber weit entfernt. Selbst eine bundesweite Einführung von Studiengebühren in Kombination mit einer Verdreifachung ihrer Höhe (von manchen Verfechtern derselben gefordert, und vorstellbar wohl nur durch eine Spreizung der Kosten nach Fächern und Abschlussarten) würde – eine preisunelastische Nachfrage unrealistischerweise einmal angenommen – die private Bildungsausgabenquote lediglich auf etwa 0,3% des BIP und damit auf etwa drei Viertel des OECD-Durchschnittswerts anheben. Bislang aber verstärkt die partielle Gebührenerhebung vor allem auch die Disparitäten zwischen den Bundesländern in der Ausstattung der Hochschulen mit Einnahmen von privater Seite. Deren Spannweite verdoppelt sich nahezu, da die Länder, welche schon bisher an der Spitze der privaten Hochschuleinnahmen standen, jetzt Gebühren eingeführt haben, die Schlusslichter hingegen gerade nicht.

3. Die Binnenvariation der Studiengebührenmodelle im Detail und ihre Folgen für die konkrete Situation der Studierenden

Richtet man den Blick von der Makro- auf die Meso- bzw. Mikroebene, dann haben die Studiengebühren für die Hochschulen, ihre Fakultäten, Institute und Studiengänge deutlich stärkere Auswirkungen als auf die gesamten Aufwendungen für Hochschulen auf Länderebene. So können manche Fachbereiche, insbesondere solche mit bislang vergleichsweise ungünstigen Betreuungsverhältnissen und geringen Sachkosten, ihre Ausgaben für die Lehre nahezu verdoppeln. Allerdings zeigen sich bei einer genaueren Betrachtung der Einnahmen der Hochschulen aufgrund von Gebühren auch bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Gebühren erhebenden Ländern.

Diese Varianz geht auf Unterschiede in den folgenden drei Aspekten zurück, welche auf der landespolitischen Gestaltung der Gebührengesetze beruhen und in den kommenden Abschnitten näher beleuchtet werden: Erstens die Autonomie der Hochschulen bei der Festlegung der Gebührenhöhe (Abschnitt 3.1), zweitens die Obergrenze für die Verschuldung eines Studierenden durch ein zur Zahlung der Gebühren aufgenommenes Landesdarlehen und ein mögliches BAföG-Darlehen (Abschnitt 3.2), und drittens die Gestaltung der Tatbestände zur Befreiung eines Studierenden

von der Gebührenzahlung und ihrer praktischen Umsetzung (Abschnitt 3.3). Zudem lohnt auch ein Blick auf die unterschiedlichen hochschulinternen Modelle zur Verteilung der Gebühren (Abschnitt 3.4), da diese nochmals interessante und zuweilen brisante Unterschiede zwischen den Situationen einzelner Fachbereiche mit sich bringen.⁹

3.1. Die Rolle der Hochschulen bei der Gebührenfestlegung

Vergleicht man die rechtlichen Grundlagen der Studiengebührenerhebung, stechen die Gesetze von Bayern und NRW hervor: Anders als die übrigen Länder legen sie die Gebührenhöhe nicht zentral einheitlich fest, sondern überlassen den Hochschulen die Entscheidung über die genaue Gebührenhöhe.¹⁰ Allerdings gibt Bayern mit seinen Gebühren-Korridoren – für Universitäten und Kunsthochschulen von 300 bis 500 Euro pro Semester und für Fachhochschulen von 100 bis 500 Euro – den Hochschulen deutlich weniger Freiheit als NRW, das mit einer möglichen Spanne von 0 bis 500 Euro den Hochschulen auch die grundsätzliche Entscheidung überlässt, ob überhaupt Gebühren erhoben werden. Diese Spielräume werden in beiden Ländern nur bedingt genutzt. Während in NRW drei Universitäten weniger als 500 Euro erheben, verlangen in Bayern ab dem Sommersemester 2008 alle den Maximalbetrag. Dafür haben sich in Bayern immerhin mehr als ein Drittel der Fachhochschulen und vier von fünf Kunsthochschulen für Gebühren unter 500 Euro entschieden, was in NRW nur vereinzelt der Fall ist. Der durchschnittliche Gebührenerlös pro Studierenden in diesen Ländern ist aber mit 252 € in NRW und 287 € in

⁹ Vorab anzumerken ist, dass es sich bei der folgenden Analyse um eine Momentaufnahme handelt. Stabile Handlungsmuster von Studierenden und Hochschulen müssen sich erst noch herausbilden, und es laufen zahlreiche Klagen gegen Studiengebühren im Allgemeinen, die Ausgestaltung ihrer Erhebung oder Verwendung an den Hochschulen. Außerdem sind die Langzeiteffekte bestimmter Möglichkeiten der Befreiung von Studiengebühren wie der Befreiung aufgrund besonderer Leistungen bisher schwer abzusehen. Ebenfalls unklar ist, inwiefern Studiengebühren auf lange Sicht einen Abschreckungseffekt auf eigentlich Studierwillige ausüben.

¹⁰ Das Saarland überließ die Entscheidung über die Einführung von Gebühren und deren Höhe nur seiner einzigen Universität, nicht aber den übrigen Hochschulen. Allerdings übernahm die Universität die Vorschrift für die anderen saarländischen Hochschulen, wonach die ersten beiden Semester 300 Euro und die folgenden 500 Euro kosten. Vgl. Ebcinoglu (2006: 11) und Saarland 2006: Gesetz Nr. 1600 zur Änderung des Saarländischen Hochschulgebührengesetzes und anderer Gesetze: 8.

Bayern auch deswegen deutlich geringer als in Baden-Württemberg (367 €) und Hessen (337 €; Quelle: eigene Berechnungen).

3.2. Verschuldungsobergrenzen

Aus politikwissenschaftlicher Sicht besonders interessant ist der oben genannte zweite Punkt, der in der Regel unter dem Stichwort ‚Kappungsgrenze‘ diskutiert wird, weil daran deutlich wird, was die Bundesländer unter der Sozialverträglichkeit von Studiengebühren verstehen. Mit Kappungsgrenze ist die Begrenzung der Gesamtverschuldung eines Studierenden aus einem zur Zahlung der Studiengebühren aufgenommenen Landesdarlehen und einem zusätzlich zu diesem zur Lebenshaltung aufgenommenen BAföG-Darlehen gemeint. Die Schulden aus dem Landesdarlehen, die zum Rückzahlungszeitpunkt über dieser Grenze liegen, werden gestrichen, wobei BAföG-Darlehensschulden generell bundesgesetzlich auf 10.000 Euro begrenzt sind.

In Hamburg liegt die Kappungsgrenze für die Summe aus beiden Kreditarten bei 17.000 Euro, in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen¹¹, Niedersachsen sowie dem Saarland bei 15.000 Euro. Nordrhein-Westfalen hingegen hat nicht nur eine deutlich niedrigere Höchstgrenze bei 10.000 Euro gesetzt, sondern berechnet für jeden Studierenden eine individuelle Kappungsgrenze anhand der mit 1.000 Euro multiplizierten Zahl der studierten Semester. Diese im Ländervergleich mit Abstand großzügigste Regel in NRW hat zur Folge, dass BAföG-Empfänger dort faktisch deutlich weniger Gebühren zahlen als in den übrigen Ländern. Die Wirkungen der unterschiedlichen Kappungsgrenzen sollen anhand von Modellrechnungen für jeweils zwei Typen von Studenten in NRW, Niedersachsen und Hamburg verdeutlicht werden.¹²

Student 1 hat zehn Semester lang einen Diplom-Studiengang in einem dieser Bundesländer studiert, pro Semester 500 Euro Studiengebühren mit Hilfe eines Landesdarlehens bezahlt, währenddessen kontinuierlich

¹¹ Hessen erlässt als einziges Gebühren-Bundesland BAföG-Empfängern bei Aufnahme eines Landesdarlehens die Zinsen. Daher wird Hessen bei den folgenden Modellrechnungen ausgespart. Durch diese Regelung sind die Gebühren in Hessen sozialverträglicher als in den anderen Ländern mit Verschuldungsobergrenzen von 15.000 Euro (siehe Abschnitt 3.3). Das könnte auch die Bereitschaft zur Aufnahme von Darlehen beeinflusst haben.

¹² Die folgenden Zahlen basieren auf eigenen Berechnungen mit den offiziellen Darlehensrechnern der jeweiligen Landesbank-Websites bzw. KfW-Internetseiten. Die Zinssätze betragen in NRW 5,9%, in Niedersachsen 6,29% und in Hamburg 5,95% (Stand: 25.10.2007).

monatlich 334 Euro BAföG erhalten und so ein BAföG-Darlehen von 10.000 Euro in Anspruch genommen. Student 2 hingegen hat sich in einem Bachelor-Studiengang immatrikuliert, diesen in sechs Semestern abgeschlossen, in jedem Semester 500 Euro Gebühren aus einem Landesdarlehen bezahlt und jeden Monat den BAföG-Höchstsatz (Stand: 27.9.2007) von 585 Euro erhalten, so dass er bei Studienende ebenfalls insgesamt ein BAföG-Darlehen von 10.000 Euro beansprucht hat. Beide Studenten nehmen eine zweijährige Karenzzeit nach dem Studienabschluss in Anspruch (in der sie noch keine Rückzahlungen leisten müssen, aber in der weiterhin Zinsen auflaufen, die in allen Bundesländern auch in die Berechnung der Kappung einbezogen werden).¹³

Demnach würden BAföG-Empfänger in NRW bei zehn Semestern Studium selbst dann faktisch keine Studiengebühren zahlen müssen, wenn sie deutlich weniger als den vollen BAföG-Satz erhalten, denn Student 1 würden sie dank der Kappungsgrenze von 10.000 € vollständig erlassen – er hätte zwar Kredite in Höhe von 16.422 € aufgenommen, müsste 6.422 € davon aber nicht zurück bezahlen. In Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen sowie dem Saarland, wo die Kappungsgrenze 15.000 Euro beträgt, sparen bei zehn Semestern Studium dagegen selbst Empfänger des BAföG-Höchstsatzes nur die Zinsen für das Landesdarlehen (in Höhe von 1.468 € bei niedersächsischem Zinssatz), die in der Studienzzeit und einer eventuellen Karenzphase aufgelaufen sind. In Hamburg, wo der Wissenschaftssenator die Kappungsgrenze erst auf Druck aus der CDU einführte, die um ihr soziales Profil fürchtete, ist nicht einmal das der Fall: Student 1 bliebe hier auf seinen gesamten Schulden von 16.388 € sitzen. Student 2 bekäme nur in NRW aufgrund der Verschuldungsobergrenze einen Teil seiner je rund 13.700 € hohen Schulden erlassen – wiederum den über 10.000 € liegenden.

Die vergleichsweise hohe Zahl der beanspruchten Landesdarlehen in NRW legt nahe, dass die Kappungsgrenze die Kreditnachfrage der Studierenden merklich beeinflusst.¹⁴ So nutzten dort 15% der zur Zahlung

¹³ Das Ende der Karenzzeit gilt also als Rückzahlungszeitpunkt, auf den sich auch die unten genannten Summen beziehen. Für alle Landesdarlehen wird zu Berechnungszwecken angenommen, dass der zur Berechnung geltende Zinssatz während Kredit-, Karenz- und Tilgungsphase stabil bleibt.

¹⁴ Die hier sowie in den Abschnitten 3.3 und 3.4 genannten Zahlen wurden auf Basis offizieller Mitteilungen und Dokumente der Wissenschaftsministerien, Landesbanken und Hochschulen sowie persönlicher Anfragen bei diesen Institutionen zusammengetragen beziehungsweise errechnet. Ergänzend wurden Äußerungen der Akteure gegenüber verschiedenen Medien hinzugezogen. Aus Platzgründen wurde auf die Angabe jeder einzelnen Quelle verzichtet. Eine Quellenübersicht ist jedoch bei den Autoren erhältlich.

von Gebühren verpflichteten und darlehensberechtigten Studierenden ein Darlehen der Landesbank. In Baden-Württemberg wurden hingegen im Sommersemester 2007 nur an 2,5% der gebührenpflichtigen Studenten Kredite von der Landesbank vergeben, in Bayern an rund 2%, in Niedersachsen (bei unsicherer Datengrundlage) maximal an 4,2% der Studierenden und in Hessen im Wintersemester 2007/2008 an etwa 4,7% der gebührenpflichtigen Studenten.

Zumindest in Bayern, NRW und im Saarland wirkt die von den Kapazitätsgrenzen beeinflusste Kreditnachfrage zudem direkt auf die Einnahmen der Hochschulen, in Niedersachsen und Baden-Württemberg zumindest indirekt auf die Hochschulbudgets. Denn je mehr Kredite vergeben werden, desto höher ist das Ausfallrisiko. In Bayern, NRW und Saarland wird die Umlage für den Ausfallfonds direkt von den Gebühreneinnahmen abgeführt¹⁵, in Niedersachsen und Baden-Württemberg wird die Umlage aus dem sonstigen Haushalt der Hochschulen bezahlt. In Hessen bürgt das Land im Rahmen des Hessischen Hochschulpaktes zumindest bis 2010 für das Ausfallrisiko, und auch in Hamburg werden zumindest derzeit Finanzmittel der Stadt dafür genutzt.

In NRW flossen im Sommersemester 2007 von den Bruttoeinnahmen aus Studiengebühren 18% in den Ausfallfonds. In Bayern mussten die Hochschulen zwar im Sommersemester laut Gesetz 10% pauschal von den Einnahmen abführen, doch die Zahl der Darlehen war so niedrig, dass der Satz bereits im Wintersemester 2007/2008 dem Bedarf flexibel angepasst wurde und 3% beträgt. In Baden-Württemberg mussten die Hochschulen im Sommersemester 2007 hingegen nur 1,5% der Bruttogebühren als Umlage leisten, in Niedersachsen waren es 2%. Für das Saarland liegen noch keine Zahlen zur Inanspruchnahme von Darlehen vor, vorerst ist aber eine Abgabe von 10% der Gebühreneinnahmen vorgesehen. Lässt man alle anderen Kosten wie jene für die Verwaltung außer Acht, blieben den Hochschulen in NRW im Sommersemester 2007 damit von 500 durch Studierende bezahlten Euro etwa 410 Euro, in Baden-Württemberg hingegen rund 483 Euro.

¹⁵ Nach einem Gutachten von Kronthaler ist dies allerdings verfassungswidrig. Inwiefern die beschriebenen Mechanismen langfristig bestehen bleiben, ist also nicht abzusehen. Vgl. Kronthaler 2006: 31.

3.3. Befreiungsmodalitäten

Als dritte Quelle der Varianz zwischen den Einnahmen der Bundesländer ist die unterschiedliche Ausgestaltung der Befreiung bestimmter Studentengruppen von Gebühren zu nennen. Zum Teil beschränken sich die Abweichungen der Landeshochschulgesetze auf Gruppen, die zahlenmäßig nur bedingt relevant sind, was die Bedeutung der Befreiung für die einzelnen Betroffenen aber natürlich nicht relativiert.¹⁶ Allerdings gibt es auch Gesetzesunterschiede, die wenig spektakulär erscheinen, jedoch schon jetzt einige Wirkung entfalten.¹⁷ Gezeigt werden soll dies an den Regeln zur Befreiung von Studierenden aus kinderreichen Familien.

Baden-Württemberg und Bayern sehen als einzige Gebühren-Länder Befreiungen für Studierende mit Geschwistern vor, die jedoch unterschiedlich konzipiert sind: In Baden-Württemberg ist das dritte (und jedes weitere) Kind einer Familie von Gebühren befreit, wenn zwei Geschwister ebenfalls Gebühren zahlen oder mindestens sechs Semester lang gezahlt haben. In Bayern hingegen sind Studierende mit mindestens zwei Geschwistern, für die der Unterhaltsverpflichtete ebenfalls Kindergeld erhält, generell von den Gebühren ausgenommen. Während in Baden-Württemberg im Sommersemester 2007 0,39% der Studierenden in gebührenpflichtigen Studiengängen aufgrund dessen keine Gebühren zahlten, waren aufgrund der bayerischen Regelung 11% der Studierenden von Gebühren befreit.¹⁸ Dies ist auch der wichtigste Grund dafür, dass Bayern mit einem Anteil von insgesamt 24,2% befreiten Studenten von allen gebührenpflichtigen Studenten (wie Hamburg mit 23,9%¹⁹) deutlich

¹⁶ Ein Beispiel wäre die (zeitweise) Befreiung von der Zahlungspflicht für Studierende, die sich in Hochschulgremien engagieren – was nicht alle Bundesländer explizit vorsehen.

¹⁷ Der Einfachheit halber ist im gesamten Text mit „Befreiung“ jede Art von Ausnahme, Erlass oder Befreiung von der Gebührenpflicht gemeint, die explizit im jeweiligen Gebührengesetz erwähnt wird. Studentengruppen, die nicht im Gesetz genannt werden (wie Promotionsstudenten in Baden-Württemberg) zählen statistisch nicht zu den Befreiungen.

¹⁸ Eigene Berechnung auf Basis von Wissenschaftsministerium Baden-Württemberg 2007: 1 und Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst 2007a. Zwar wird der Anteil der aus diesem Grund befreiten Studierenden in Baden-Württemberg noch wachsen, da in vielen Familien das dritte gebührenpflichtige Kind erst in einigen Jahren an die Hochschule kommen wird. Das bayerische System bleibt aber auch dann noch deutlich großzügiger.

¹⁹ Die Quote Hamburgs dürfte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass sämtliche Promotionsstudenten als befreit zählen und der Anteil der aufgrund eigener Kinder befreiten Studierenden soziodemographisch bedingt vergleichsweise hoch ist (Quelle: Antwort des Senats auf die schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Heike Opitz vom 26.6.2007).

höhere Werte aufweist als Baden-Württemberg mit 14,6% oder Niedersachsen mit 16,3%.

Im Vergleich zu Baden-Württemberg oder Niedersachsen liegt der Anteil befreiter Studenten auch in NRW recht hoch, bei ca. 20%. Mangels Daten zu den Gründen der Befreiungen ist es schwierig auszumachen, weshalb die Quote in dieser Höhe liegt. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass die Hochschulen in NRW auch bei der Befreiung bestimmter Studierendengruppen von Gebühren mehr Freiheiten haben als Hochschulen in anderen Bundesländern. So nennt das nordrhein-westfälische Gesetz den Hochschulen für bestimmte Befreiungstatbestände wie Studierende mit Kind nur Obergrenzen – die Wissenschaftsminister Pinkwart kürzlich auf eine parlamentarische Anfrage hin aber als nicht bindend bezeichnete (vgl. Horstkotte 2007). Auch wenn sich kaum sagen lässt, inwiefern diese Spielräume Einfluss auf die Befreiungen haben, nutzen sie Hochschulen wie die Universität Paderborn, um sich als sozial zu profilieren, indem sie in ihrer Gebührensatzung über den Gesetzestext hinausgehen (vgl. Risch 2006).

In den übrigen Gebühren-Ländern haben die Hochschulen und ihre Fakultäten hingegen nur bei der Befreiung aufgrund besonderer Leistungen der Studierenden recht weitreichende Freiheiten.²⁰ In Baden-Württemberg und Hamburg sind dabei keine Obergrenzen vorgegeben, in Bayern und Hessen können maximal zehn, im Saarland maximal fünf Prozent der Studierenden aufgrund herausragender Leistungen befreit werden. In Niedersachsen steht dies wie in NRW nicht direkt im Gesetz, doch von den Wissenschaftsministerien wurde deutlich gemacht, dass zum Beispiel Stipendienprogramme im Rahmen von Stiftungen, deren Kapitalstock aus Studiengebühren gebildet wird, begrüßt werden (Ebcinoglu 2006: 25f.). Einige Hochschulen nutzen diese Möglichkeiten bereits recht ausgiebig: Die Universität Freiburg erließ im Sommersemester 2007 immerhin 2,5% aller Studierenden aufgrund von Stipendien oder IQ-Tests die Gebühren.

Eine besondere Form der Entlastung sieht das hessische Gesetz für BAföG-Empfänger vor: Es befreit sie von den Zinsen für ein eventuelles

²⁰ Baden-Württemberg und Hessen geben den Hochschulen zudem die Möglichkeit, Nicht-EU-Ausländer jenseits von Partnerschaften und Austauschprogrammen aufgrund eines besonderen Interesses an der Zusammenarbeit mit ihrem Heimatland zu befreien. Ebcinoglu verweist auf die Bedeutung des Themas, da nur rund ein Fünftel der deutschen Bildungsausländer im Rahmen einer Partnerschaft, eines Austauschprogramms und Ähnlichem studiert und fast 60% der Bildungsausländer aus Schwellen- oder Entwicklungsländern stammen, also in der Regel keinen Anspruch auf ein Landesdarlehen haben. Vgl. Ebcinoglu (2006: 25-27).

Landesdarlehen. Bei einem zehensemestrigem Diplom-Studium und einem BAföG-Satz von über 334 Euro monatlich wird ein mindestens gleich großer Entlastungseffekt zwar in allen Ländern außer Hamburg auch durch die Verschuldungsobergrenzen erzielt (siehe Abschnitt 3.2). Bei einem sechssemestrigem Bachelor-Studium ist aber nur noch die nordrhein-westfälische Verschuldungsobergrenze großzügiger mit den Studierenden als der hessische Zinserlass – und selbst das nur bei einem monatlichen BAföG-Satz von über 167 Euro. Gerade bei niedrigen BAföG-Sätzen und kurzen Studienzeiten entlastet der Zinserlass also die Gebührenzahler stärker als die Verschuldungsobergrenzen. Auf die Einnahmen der Hochschulen hat er jedoch keine Wirkung, da das Land nicht nur das Ausfallrisiko trägt, sondern auch die Kosten der erlassenen Zinsen.

3.4. Hochschulinterne Mittelverteilung

Neben einer Analyse der Wirkungen der Landesgesetze lohnt sich zur Frage nach Einnahmeunterschieden auf Ebene der Fakultäten und Institute ebenso wie zur Frage nach Besser- oder Schlechterstellung einzelner Studierender ein Blick auf die hochschulinternen Regeln zur Verteilung der Gebühren. Diese können dafür sorgen, dass sich selbst zwischen Hochschulen mit gleich hohen Gebühren beachtliche Unterschiede darin zeigen, wie viel Geld bei einem Studiengang und damit direkt bei den Studierenden ankommt. Zunächst unterscheiden sich die Hochschulen darin, über welchen Anteil der Einnahmen (nach Abzug der administrativen Kosten sowie einer möglichen Ausfallfonds-Umlage) die Hochschulleitung verfügen kann und über welchen Anteil die Fakultäten das Sagen haben. Zu unterscheiden ist dabei zwischen von der Hochschulleitung auch zentral verwendeten und lediglich von ihr weiterverteilten Geldern. Doch aus beiden Töpfen erwachsen potenziell deutliche Asymmetrien zwischen den Zahlungen der Studierenden und den Gegenleistungen, die sie erhalten.

Oft dient ein hoher von der Hochschulleitung verteilter Anteil an Einnahmen dazu, hochschulinternen Wettbewerb anzuregen. Die Technische Universität München, deren Leitung sämtliche Gelder in Wettbewerb zwischen den Fächern verteilt, ist dabei am konsequentesten. Doch auch andere Universitäten reservieren einen beträchtlichen Teil der zentral verteilten Maßnahmen für interne Ausschreibungen. Die Vermutung liegt nahe, dass eine (teilweise) Verteilung der Einnahmen im hochschu-

internen Wettbewerb bestimmte Fächer dauerhaft bevorteilt, da dort für den Studienbetrieb hohe Kosten zum Beispiel für Geräte auflaufen. Doch selbst wenn derlei Wettbewerbselemente auf Dauer kein Fach strukturell bevorzugen, werden die Studierenden von weniger erfolgreichen Fachbereichen für deren Schwäche in Haftung genommen, da ihre Gebühren de facto zu einem Gutteil an Studierende anderer Fächer umverteilt werden. Vielen Hochschulleitungen ist der erhoffte Effizienzgewinn diesen Gerechtigkeitspreis offenbar wert. Andere Verteilungsmodelle lassen nicht einmal die theoretische Chance der Gleichverteilung offen: Für die Verteilung der direkt an die Fakultäten gehenden Gelder ist zwar meist die Zahl der Studenten in einem Studiengang entscheidend. Allerdings weichen einige Hochschulen von dieser Pro-Kopf-Berechnung ab, indem sie explizit die Kosten der Studienplätze berücksichtigen.²¹ Dies führt dazu, dass es trotz der bisher nur in Bayern und NRW gegebenen prinzipiellen Möglichkeit für nach Fächern differenzierte Gebühren zu nach Fächern differenzierten Einnahmen kommt.

Um zwei besonders interessante Beispiele zu nennen: Die Universität Hohenheim schüttet 15% der Gesamteinnahmen nach Kosten der Studienplätze aus. Diese werden nach einem Schlüssel von 4:1 auf Natur- und Agrarwissenschaften einerseits und Sozial- und Wirtschaftswissenschaften andererseits verteilt, obwohl Letztere rund 50% der Studierenden und damit der Gebühreneinnahmen stellen. Dadurch kommt es zu einer beträchtlichen Netto-Quersubvention, die ein Wirtschafts- oder Sozialwissenschaftsstudierender bezahlt. Ein bemerkenswerter Vorgang: Man könnte die Sozialwissenschaftsstudierenden ja alternativ auch zwingen, einem Kommilitonen aus der Agrarwissenschaft jedes Semester einen 50 Euro-Schein in die Hand zu drücken. Wirtschaftsprofessoren der Uni Hohenheim haben denn auch gedroht dagegen zu klagen, und in einer Umfrage an 48 Universitäten zur Zufriedenheit der Studierenden mit der Gebührenverwendung landete Hohenheim auf dem letzten Platz.²² Die Universität Tübingen vergibt sogar mehr als die Hälfte ihrer Einnahmen – im Sommersemester 2007 und im Wintersemester 2007/2008 insgesamt 15,66 Millionen Euro – nach einem Verteilungsschlüssel, der die „Belas-

²¹ Mit dieser Begründung gab die Universität Wuppertal ein Fünftel der 40% zentral verteilten Mittel ohne Wettbewerb mit anderen Fächern an die Natur- und Ingenieurwissenschaften weiter, vgl. Bergische Universität Wuppertal 2007: Zentral finanzierte Maßnahmen. Stand: 27.8.2007, <http://www.qsl.uni-wuppertal.de/studienbeitraege/zentralfinanziert/stand070827/> (Stand: 17.9.2007).

²² Siehe <http://www.guehrenkompass.de/index.htm>

tung durch die Studierendenzahl und die Kosten pro Studienplatz“ berücksichtigt, allerdings nur auf konkrete Anträge hin (vgl. Eberhard-Karls-Universität Tübingen 2007).

Auch wenn abschließende Aussagen derzeit noch nicht möglich sind, zeigt sich an derartigen Verteilungsmodellen doch, dass die Einführung von Studiengebühren die ökonomischen Ungleichheiten zwischen verschiedenen Fächern und ihren Studierenden innerhalb einer Hochschule, aber auch zwischen den gleichen Fächern verschiedener, Gebühren erhebender Hochschulen verstärken kann.

4. Fazit

Die Einführung von Studiengebühren stellt hinsichtlich der deutschen Position im internationalen Vergleich der privaten Ausgaben für hochschulische Bildung lediglich einen Tropfen auf den heißen Stein dar – Deutschland nimmt hier weiterhin einen unteren Mittelfeldplatz ein. Auf der Ebene der Bundesländer machen sie dagegen einen erheblichen Unterschied, da sie die Spannweite nahezu verdoppeln, und was die Situation an den Hochschulen und die Konsequenzen der verschiedenen Modelle für die Studierenden anbelangt, kann man durchaus von einem Paradigmenwechsel sprechen. Auch wenn manche Regelung noch unter juristischem und politischem Vorbehalt steht, ist doch eine Veränderung der Arbeitsteilung bei der Hochschulfinanzierung hin zu einem höheren privaten Finanzierungsanteil in der Folge der Studiengebühreneinführung ebenso unverkennbar wie die zunehmende ökonomische Differenzierung der Hochschulen. (Sollten die Länder, wie von Hüttmann/Pasternack (2005: 59ff.) erwartet, einen Teil der Gebühreneinnahmen durch die Kürzung öffentlicher Mittel konterkarieren, würde sich dadurch eine weitere Erhöhung des privat finanzierten Anteils der Hochschulausgaben ergeben.)

Für die konkrete Situation der Studierenden ist dabei bei Weitem nicht nur der Unterschied zwischen Hochschulen in Ländern mit Gebühren und solchen aus gebührenfreien Ländern von Belang, sondern gerade auch die aufgezeigte Variation der Regelungen in den Gebühren-Ländern. Zwar scheinen bisher nur relativ wenige Studenten aufgrund der Gebühren die Hochschule zu wechseln (Büttner 2007: 46f), allerdings könnte sich dies ändern, sobald die inhaltliche und sozialpolitische Profilbildung durch Mittelverwendung und Ausnahmeregelungen klarer erkennbar und transparenter kommuniziert wird. Gerade jenseits der binären Entscheidung

für oder gegen Studiengebühren bleiben diese Fragen auf den Agenden von Landespolitik und Hochschulmanagement.

Literatur

- Eberhard-Karls-Universität Tübingen 2007: Die Verteilung der Studiengebühren ist beschlossen. Pressemitteilung vom 19.4.2007.
- Büttner, Stefan 2007: Tuition Fees and Student Migration, Diplomarbeit an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Tübingen.
- Busemeyer, Marius 2006: Die Bildungsausgaben der USA im internationalen Vergleich. Politische Geschichte, Debatten und Erklärungsansätze, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Ebcinoglu, Fatma 2006: Die Einführung allgemeiner Studiengebühren in Deutschland. Entwicklungsstand, Ähnlichkeiten und Unterschiede der Gebührenmodelle der Länder, HIS-Kurzinformation A 4/2006, Hannover: HIS.
- Global University Network for Innovation 2006: Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Horstkotte, Hermann 2007: Land verwöhnt Unis mit Sommer-Überraschung, in: Spiegel Online vom 24.8.2007, <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,501729,00.html> (Stand 10.9.2007).
- Hüttmann, Jens/Pasternack, Peer 2005: Studiengebühren nach dem Urteil, HoF-Arbeitsbericht 5-05, Halle-Wittenberg.
- Klemm, Klaus 2003: Bildungsausgaben: Woher sie kommen, wohin sie fließen, in: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Reinbek: Rowohlt, 214-251.
- Kronthaler, Ludwig 2006: Gestaltungsmöglichkeiten und Grenzen bei der Einführung von Studienbeiträgen. Verfassungsrechtlicher Rahmen und einfachrechtliche Spielräume, http://www.stifterverband.de/pdf/kronthaler_gutachten.pdf (Stand: 30.11.2006).
- Lünnemann, Patrick/Hetmeier, Heinz-Werner 1996: Methodik zur Abgrenzung, Gliederung und Ermittlung der Bildungsausgaben in Deutschland, in: Wirtschaft und Statistik Nr. 3/1996, 166-180.
- Nikolai, Rita 2007: Die Bildungsausgaben der Schweiz im intranationalen und internationalen Vergleich, Berlin: dissertation.de.
- OECD 2007: Education at a Glance. OECD Indicators 2007, Paris: OECD.
- OECD 2006: Education at a Glance. OECD Indicators 2006, Paris: OECD.
- OECD 2004: OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications, Paris: OECD.
- Risch, Nikolaus 2006: Förderung der Sozialverträglichkeit. Beispiel Universität Paderborn, Beitrag zum CHE-Forum „Interne Umsetzung von Studienbeiträgen“ am 7.6.2006 in Kassel.

- Schmidt, Manfred G. 2004: Die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben in Deutschland im internationalen Vergleich, in: Zeitschrift für Europa- und Staatswissenschaften 2:1, 7-31.
- Schmidt, Manfred G./Busemeyer, Marius/Nikolai, Rita/Wolf, Frieder 2006: Bildungsausgaben im internationalen und intranationalen Vergleich. Bestimmungsfaktoren öffentlicher Bildungsausgaben in OECD-Demokratien. Bericht über ein durch eine Sachbeihilfe der DFG gefördertes Forschungsprojekt (Jahre 1 und 2 der Förderung).
- Wolf, Frieder 2006a: Die Bildungsausgaben der Bundesländer im Vergleich. Welche Faktoren erklären ihre beträchtliche Variation? Münster: LIT.
- Wolf, Frieder 2006b: Bildungspolitik: Föderale Vielfalt und gesamtstaatliche Vermittlung, in: Schmidt, Manfred G./Zohlnhöfer, Reimut (Hg.): Regieren in der Bundesrepublik Deutschland. Innen- und Außenpolitik seit 1949, Wiesbaden: VS Verlag, 219-239.
- Wolf, Frieder 2007: Die Bildungsausgaben der Bundesländer: Bestimmungsfaktoren und sozialpolitische Relevanz, in: Zeitschrift für Sozialreform 53:1, 31-56.
- Wolf, Frieder/Zohlnhöfer, Reimut 2007: Investing in Life Chances? Private Education Expenditure in 26 OECD Nations, unveröffentlichtes Manuskript, Heidelberg.

Wie mobil sind Professoren?

Erste Erkenntnisse zu Zweiten Rufen in Deutschland

Gerd Grözinger*
Flensburg

Das Angebot an einen schon im festen Vertragsverhältnis befindlichen Professor,¹ an eine andere Hochschule zu wechseln, lässt sich zumindest bei forschungsorientierten Universitäten als ein Zeichen der Anerkennung für vorherige Leistungen seitens der Scientific Community interpretieren. Die neue

W-Besoldung in Deutschland erlaubt es, die damit ausgedrückte Wertschätzung in Zukunft beim individuellen Gehalt auch an staatlichen Einrichtungen stärker zu berücksichtigen. Und die Summe solcher Angebote an Zweitrufen kann neben den in der öffentlichen Diskussion bekannteren Größen der Drittmiteinnahmen, Publikationen, Promotionen als ein weiterer Indikator für die relative Position einer Hochschule im Wettbewerb gelten.

Bisher war zum Umfang und zur Verteilung von zusätzlichen Rufen in Deutschland aber wenig Empirisches bekannt. Das ‚Zentrum für Bildungsforschung‘ der Universität Flensburg hat deshalb in zwei aufeinander folgenden Jahren eine Umfrage bei allen Hochschulenrichtungen unternommen, um Daten für die Jahre 2004 und 2005 zu erheben. Gefragt war dabei nach mindestens einem erhaltenen Zweitruf, wobei eventuell mehrere Rufe für die gleiche Person in einem Jahr nur einmal gezählt wurden. Der hier durchgängig verwandte Begriff ‚Zweitruf‘ steht deshalb im Folgenden auch für Mehrfachrufe in diesem Zeitabschnitt. Erfasst wurde somit alle Hochschullehrer, die von einer oder mehreren Hochschulen ein neues Berufsangebot erhalten haben. Von den Hochschulver-

¹ Die männliche Form steht im Folgenden der besseren Lesbarkeit halber für beide Geschlechter.

* Ich bedanke mich für wertvolle Hinweise bei den Teilnehmern der Jahrestagung der Gesellschaft für Wissenschafts- und Technikforschung im Dezember 2006 an der TU Berlin.

waltungen sollten dazu als Basis noch alle besetzten regulären Professuren mitgeteilt werden, der Einfachheit halber einschließlich der Juniorprofessuren und Teilzeitstellen. Nicht gefragt war nach Informationen zum tatsächlichen Weggang oder zu erfolgreich verlaufenden Bleibeverhandlungen, da dies das Feld der Umfrage zu sehr ausgedehnt und die Antwortbereitschaft vermutlich negativ beeinflusst hätte.

Die Wahl der Bezugsjahre ergab sich daraus, dass 2004 das letzte unter der alten C-Besoldungsregelung darstellt, und 2005 entsprechend den Übergang zur W-Besoldung markiert. Eine der Forschungsfragen war, ob dieser Wechsel zu einer Veränderung bei der Anzahl an Zweitrufen führen würde. Eine zweite Interessensdimension bezog sich darauf, ob es bei Zweitrufen unterschiedliche Fachkulturen gibt und wie sich das dann erklären ließe. Und drittens sollte schließlich die eventuelle Geeignetheit dieses Indikators zur Messung der Reputation von Einrichtungen untersucht werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse für die drei Dimensionen präsentiert.

Datenmerkmale

Der Fragebogen wurde mit einem persönlichen Anschreiben an die Rektoren und Präsidenten aller deutschen Hochschulen im jeweiligen Frühjahr verschickt. Bei Nichtantwortenden ist im Sommer noch einmal nachgefragt worden, was den Rücklauf auch verbesserte. Im Fragebogen war nur nach der Anzahl der Zweitrufe und der Professoren nach Fächergruppen gefragt, sowie die Angabe einer Kontaktperson für etwaige Nachfragen erbeten.

Die Fächergruppen-Aufteilung ist der einstelligen Gliederung der amtlichen Statistik unternommen. Als Fächergruppen wurden entsprechend vorgegeben: Sprach- und Kulturwissenschaften – Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften – Mathematik /Naturwissenschaften – Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften – Veterinärmedizin – Sport – Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften – Ingenieurwissenschaften – Kunst/Kunstwissenschaft – Sonstige (im Folgenden werden die Bezeichnungen leicht abgekürzt). Dem Fragebogen war eine detaillierte Darstellung beigelegt, welche Fächer welcher Fächergruppe zuzuordnen sind. Das erwies sich als weitgehend unproblematisch, wobei einige wenige Problemfälle durch telefonische Nachfrage geklärt werden konnten.

Für einen ersten Versuch in diese Richtung ist eine recht zufriedenstellende Rücklaufquote zu verzeichnen. Von 333 angeschriebenen Hochschulen haben für das Jahr 2004 183 mit aussagefähigen Werten geantwortet, und 2005 gab es Antworten von 179 Einrichtungen, also eine Gesamt-rücklaufquote von ca. 54%. Da in vielen, besonders bei den größeren, Hochschulen solche Angaben bisher nicht systematisch gesammelt wurden oder leicht abrufbares implizites Wissen darstellten, sondern von der Zentraladministration oft erst durch aufwendiges Nachfragen bei den Dekanaten erhoben wurden, wird dies als guter Erfolg gewertet. Auch ist bei Universitäten die Medizin mittlerweile meist organisatorisch ausgliedert. Das hat die Rücklaufquote etwas gemindert, weil nun mehrere Stellen mit der Beantwortung beschäftigt werden mussten, und dies nicht immer erfolgreich war.

Einige wenige Hochschulen haben mitgeteilt, dass sie nur die erfolgreichen, also angenommen, Rufe sicher zentral erfassen, so dass eine gewisse Unterschätzung der Zweitrufhäufigkeit möglich ist. Eine alternative Berechnung ohne diese Einrichtungen hat aber keine Veränderung der relevanten Ergebnisse erbracht, so dass die entsprechenden Hochschulen im Sample belassen wurden. Ob es eventuell weitere Einrichtungen gibt, die gleichfalls auf diese Weise verfahren und einen Fragebogen ausfüllen, ohne dies mit rückzumelden, ist unbekannt, aber nicht völlig auszuschließen.

Ansonsten wurden die Daten so übernommen wie erhalten. Einige wenige offensichtliche Vertauschungen konnten durch Rückfragen geklärt werden. In einem Fall (bei einer FH mit gesundheitsbezogenen Studiengängen im Sozialwesen) wurde von ‚Medizin‘ in ‚Wirtschaft/Sozial‘ umkodiert. Zwei Kunsthochschulen hatten einige wenige besetzte Fachprofessoren in für diese Kategorie ungewöhnlichen Fächern angegeben. Sie wurden ebenso wie die hier wenigen ‚Sonstigen‘ der ‚Kunst‘ zugeschlagen, die damit die einzige verbleibende Auswertungskategorie für diese Klasse von Hochschulen darstellt. Die bei Fachhochschulen und Universitäten weiter getrennt aufgeführte Kategorie ‚Sonstige‘, die auch in der amtlichen Statistik so vorkommt, ist natürlich sehr divers und führt damit das eigentlich Unvergleichbare zusammen. Einige wenige Hochschulen haben leider recht viele Professoren und Professorinnen hier angegeben, aber in der Summe bleibt es doch eine recht kleine Fachgruppe.

Das analysierbare Sample kann als weitgehend repräsentativ gelten. So haben vor allem die drei Hochschularten Universitäten (einschließlich der Pädagogischen Hochschulen), Fachhochschulen und Kunst-/Musik-

hochschulen in fast identischen Größenordnungen geantwortet (für 2004 zu 55/54/58%, für 2005 zu 52/54/53%).

Zusätzlich wurde auf der Grundlage der Studierendenstatistik der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) die Zahl der Einschreibungen ermittelt. Damit konnte getestet werden, ob wegen des höheren administrativen Aufwands eventuell größere Einrichtungen seltener antworteten oder umgekehrt etwa kleinere aufgrund der vermutlich niedrigen Zahl der Vorfälle an der Erstellung einer solchen Statistik ein geringeres Interesse zeigten. Aber ein t-Test² ergab für alle Hochschulen zusammen und für die einzelnen Hochschularten nach der Größe keine signifikanten Differenzen zwischen an der Umfrage teilnehmenden und nicht partizipierenden. Einzige Ausnahme ist die Gruppe der Universitäten im Jahr 2005, bei der besonders große Hochschulen unterrepräsentiert sind.

Bei einer Aufteilung in etwa drei nach der Zahl der Hochschulen gleich starke Gruppen kam es zu dem Ergebnis, dass 2005/2005 von den kleineren Hochschulen (Studierende unter 1.000) 53/54% geantwortet hatten, von den mittelgroßen (Studierende von 1.000 bis unter 5.000) 60/57%, und von den großen (Studierende über 5.000) waren es 53/49%.

Die oben genannte hohe Zahl kleinerer Einrichtungen mit einer sehr geringen Studierendenzahl mag erstaunen. Hier handelt es sich häufig um eigenständige Theologische oder Musikhochschulen in kirchlicher Trägerschaft. Diese Sonderposition macht sich auch in der Struktur der Lehrenden bemerkbar (und ergab deshalb eine niedrigere Beteiligung an der Umfrage, wie seitens einiger dieser Einrichtungen zusätzlich mitgeteilt wurde). Vielfach sind hier die Professoren und Professorinnen nebenamtlich tätig, so dass die Berufssituation eine andere als etwa an einer größeren staatlichen Universität ist und auch eine Wegberufung deshalb einen eher seltenen Fall darstellt. Ähnlich ist nach einigen Rückmeldungen auch die Situation bei manchen Kunst- und Musikhochschulen in staatlicher Trägerschaft zu sehen.

Nach der ebenfalls erhobenen Trägerschaft liegen die staatlichen Einrichtungen mit einer Rücklaufquote von 61% weit vorne. Es folgen die kirchlichen mit 49% und die privaten mit 35%. Da die staatlichen Einrichtungen den weit überwiegenden Teil der deutschen Hochschullandschaft darstellen, ist diese hohe Beteiligung öffentlicher Universitäten und Fachhochschulen als sehr positiv anzusehen.

² Der t-Test erlaubt bei zwei Stichproben eine Prüfung, ob die beiden Mittelwerte sich signifikant unterscheiden.

Schließlich ergab noch eine Aufteilung nach Regionen wenig relevante Differenz. Der Norden (definiert als Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein) erbrachte in 2004/2005 eine Rücklaufquote von 55/49%, der Westen (nur Nordrhein-Westfalen) mit 46/56%, der Osten (Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen) mit 55/63%, der Süden (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland) mit 59/49%.

Bedeutung von Zweitrufen im Umbruch

Über alle Einrichtungen hinweg wurden im Jahr 2004 pro besetzter Professur 2,4% Zweitrufe verzeichnet. Anders ausgedrückt: bei einer völligen Gleichverteilung – die real selbstverständlich nicht zu erwarten ist – hatte schon unter den Bedingungen der C-Besoldung eine Situation vorgeherrscht, dass ein Professor nur innerhalb einer Periode von mehr als 40 Dienstjahren eine Wegberufung zu erwarten gehabt hätte. Das ist eine rein hypothetische Aussage, die nur zur Veranschaulichung der geringen Mobilität dient, da Zweitrufe unter den Professoren eben nicht gleichverteilt, sondern recht konzentriert sind.

Der Übergang zur W-Besoldung ließ hier sogar noch eine Verringerung dieser unerwartet niedrigen Zahl erwarten. In 2005 Wegberufene mussten sich nun in der Regel schon auf die neuen Besoldungsregelungen einlassen. Da die W-Anfangsbesoldung von der Politik aber – im Verhältnis zur C-Besoldung – erheblich abgesenkt worden ist und die diesen Nachteil eventuell kompensierenden individuellen Gehaltszuschläge fast immer zeitlich limitiert waren, wurde weitere Bewerbungen für viele Professoren unattraktiv. Dies macht sich auch in den erhobenen Angaben bemerkbar. Wieder über alle Einrichtungen hinweg sank in 2005 die Prozentangabe der Zweitrufe auf nur noch 1,6%, also ein Rückgang um ein Drittel.

Bei solch gering dimensionierten Angaben könnte das auch noch eine zufällige Bewegung darstellen. Aber wenn es das Ergebnis der Besoldungsänderung ist, dann müsste dieser Rückgang nicht nur im Allgemeinen, sondern in sehr vielen der Unterkategorien zu sehen sein. Deshalb sind in der Tabelle 1 auch die Einzelwerte der Fächergruppen nach beiden Jahren dargestellt.

Tab. 1: Zweitrufe in Prozent der Professoren

	2004	2005	Veränderung
Universitäten			
Sprach- u. Kulturwissenschaften	3,6	2,7	-
Sport	1,5	3,6	+
Wirtschafts- Rechts- u. Sozialwissenschaften	5,6	3,9	-
Mathematik, Naturwissenschaften	3,9	3,2	-
Medizin	3,7	3,3	-
Veterinärmedizin	3,8	4,4	+
Agrarwissenschaften	2,4	2,0	-
Ingenieurwissenschaften	1,9	1,0	-
Kunst	1,0	1,7	-
Sonstige	2,3	0,0	-
Kunst- und Musikhochschulen			
Kunst	1,3	1,2	-
Fachhochschulen			
Sprach- u. Kulturwissenschaften	1,7	0,7	-
Wirtschafts-, Rechts u. Sozialwissenschaften	1,5	0,9	-
Mathematik, Naturwissenschaften	0,7	0,8	+
Agrarwissenschaften	0,6	0,0	-
Ingenieurwissenschaften	0,4	0,1	-
Kunst	0,4	0,7	+
Sonstige	1,4	0,9	-

Tatsächlich bestätigt das Bild der Fächergruppen-Entwicklung die These: bei 18 Fällen ist von 2004 auf 2005 14mal ein Rückgang und nur viermal ein Ansteigen der Zweitruhfähigkeit zu beobachten. Dazu betreffen die wenigen Abweichungen ausnahmslos sehr kleine Disziplinen mit immer nur einer Handvoll Zweitrufen pro Jahr (z.B. ‚Sport‘ mit ganzen drei Fällen pro Jahr), was sich deshalb als Zufallsschwankung in einem Sample mit nicht völlig identischen Hochschulen interpretieren lässt.

Es gilt aber auch die Einschätzung, dass der hier beobachtete Abfall an Mobilität von 2004 auf 2005 ein Übergangsphänomen darstellt. Je mehr sich die W-Besoldung in der deutschen Professorenschaft infolge von Neuberufungen, angenommenen Zweitrufen und gelegentlichem individuellen Wechsel in diese Besoldungsform (auf freiwilliger Basis möglich) durchsetzt, desto attraktiver wird ein Wegbewerben sicher werden. Wie lange dieser Übergang dauern könnte, lässt sich mangels sicherer Informationen zum akademischen Personalumschlag und den Ergeb-

nissen von Gehaltsverhandlungen nach der neuen Besoldungsregelung noch nicht abschätzen.

Unterschiedliche Fachstrukturen und -kulturen

Tabelle 1 erlaubt auch einen interessanten Einblick in die Spannweite von Zweitrufen nach Fächergruppen. Im Folgenden sollen dazu einige Überlegungen angestellt werden, wobei dabei die ‚Sonstigen‘ unberücksichtigt bleiben, da hier nicht ausreichend Zusatzinformationen vorliegen. Bezugspunkt sind weiter ausschließlich die Universitäten. Sie stellen einmal das größte Segment der deutschen Hochschulen. Sie haben zweitens im Unterschied zu den Fachhochschulen schon vor dem Übergang auf die W-Besoldung C4-Stellen gehabt, wo ein zusätzlicher Ruf individuelle Gehaltsverhandlungen nach sich gezogen hat. Und drittens gab es im Fachhochschulbereich die Möglichkeit des internen Aufstiegs von C2 auf C3 nach dem Senioritätsprinzip, was die generelle Wegberufungsneigung dort negativ beeinflusst haben dürfte.

So liegen auch in jedem Jahr und bei jeder der vergleichbaren Fächergruppen (Sprach- und Kulturwissenschaften, Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Kunst) die Zweitrufrelationen für Fachhochschulen unter denen der Universitäten. Dass es dennoch eine nicht vernachlässigbare Zahl von Zweitrufen an Fachhochschulen gab, lässt sich dadurch erklären, dass hier auch Wechsel an die schon wegen des geringeren Lehrdeputats prinzipiell attraktiveren Universitäten enthalten sind, es für Jüngere weiter durchaus interessant war, sich schon vor dem Erreichen einer Senioritätsstufe zu verbessern, und natürlich immer private Gründe für einen Ortswechsel vorliegen können.

Vier eventuelle Zusammenhänge werden im Folgenden zur Erklärung der Fachgruppendifferenzen untersucht:

- Einmal könnte die Größe der Fachgruppe relevant sein. Wissenschaftler sind in hohem Maße Spezialisten und dies lässt eine neue Bewerbung für Professoren nur dann Erfolg versprechend erscheinen, wenn die Ausschreibung auf die jeweilige Spezialisierung passt. Bei einer höheren Zahl an Ausschreibungen sollte die Wahrscheinlichkeit einer Bewerbung und damit auch der Erteilung eines Zweitrufs zunehmen. Als Maß für die Größe wurde die Zahl der Professoren aus den Rückmeldungen des Fragebogens genommen.

- Eine zweite Überlegung betrifft die Anzahl der neu in den Arbeitsmarkt eintretenden Bewerber für Professuren. Wenn es viele qualifizierte Nachwuchskräfte gibt, könnten die Zweitrufangaben sinken, sei es, weil von vornherein Bewerbungen aus der Professorenschaft mangels guter Erfolgsaussichten unterbleiben, sei es, weil für die Hochschulen die Jüngeren wegen ihrer längeren Bleibedauer und eventuell unterstellter höherer Forschungsproduktivität interessant sind. Als Maß für den Konkurrenzdruck durch Neubewerber wurde die Relation der Professuren durch die Habilitationen (2004 plus 2005) berechnet, wobei die letztere Angabe der Personalstatistik des Statistischen Bundesamts entnommen wurde, aus der auch die anderen zusätzlichen Angaben entstammen (Destatis 2005).
- Drittens war es für Professoren besonders attraktiv, sich erneut zu bewerben, wenn bei einer Fächergruppe relativ viele C4-Stellen vorhanden waren. Dies bedeutete sowohl für C3-Inhaber einen Aufstieg, aber auch innerhalb der bereits auf einer solchen Position Befindlichen noch die Möglichkeit, mit einem weiteren Ruf das Gehalt zu verbessern. Es wurde zur Illustration dieser These das Verhältnis C 4 zu C 3 berechnet.
- Schließlich könnte es viertens noch sein, dass das Lebensalter eine Rolle spielt. Ein Wechsel des Arbeitsgebers impliziert Transaktionskosten, die seitens potentiell Wechselinteressierter vor dem Hintergrund der noch verbleibenden Berufszeit bewertet werden. Ministerien fürchten Pensionsverpflichtungen bei Älteren ohne entsprechende Gegenleistung zu erhalten, und Berufungskommissionen wissen um den hohen Aufwand einer bei nahender Pensionierung wieder anstehender Berufung. Das sollte also einen Vorteil für Jüngere mit sich bringen. Und weil Fächer in der Vergangenheit unterschiedlich ausgebaut wurden, könnte selbst bei einem überall ähnlichen Erstberufungsalter eine Beeinflussung der disziplinären Zweitrufintensität vorliegen.

Da statistische Verfahren bei dieser geringen Zahl an Beobachtungen nicht sinnvoll sind, kann nur mit der Anschaulichkeit gearbeitet werden. Um diese zu verbessern, wurden alle Werte auf den jeweiligen arithmetischen Durchschnitt normiert. Vom letzten Indikator ‚Alter‘ wurde zusätzlich der Kehrwert genommen, um überall eine hypothetisch unterstellte positive Beziehung auch hier deutlich zu machen. Tabelle 2 liest sich in der ersten Zeile so: die Sprach- und Kulturwissenschaften haben 115% eines Neuntels (Zahl der berücksichtigten Fachgruppen) aller Zweitrufe von 2004 und 2005. Sie stellen 214% der durchschnittlichen Professoren-

anzahl von 2004 und 2005, und haben einen Wert von 72% des allgemeinen Verhältnisses Professoren zu den Habilitationen von 2004 plus 2005. Wieder gemessen am Durchschnitt liegt das Verhältnis C4- zu C3-Stellen in 2005 bei 119%. Und der oben beschriebene relative Alterskehrwert ist 98%, dortige Professoren sind also ein klein wenig jünger als im Durchschnitt.

Tab. 2: Relative Intensitäten der Fachgruppen bei verschiedenen Indikatoren

	Zweitrufer	Professoren	Professoren/ Habilitierte	C4 / C 3	Alter (kehrwert)
Sprach- u. Kulturwissenschaften	115	214	72	119	98
Sport	37	17	190	70	98
Wirtschafts-, Rechts- u. Sozialwissenschaften	173	156	95	187	102
Mathematik, Naturwissenschaften	128	253	84	98	100
Medizin	125	104	17	60	100
Veterinärmedizin	142	11	91	83	100
Agrarwissenschaften	77	28	106	105	100
Ingenieurwissenschaften	55	101	173	127	99
Kunst	47	17	74	50	101

Zwei gut erkennbare Gruppen lassen sich bei der Zweitruferintensität der Jahre 2004 und 2005 zusammen genommen erkennen (Spalte 1). Hohe relative Werte zeigen einmal die Sprach- und Kulturwissenschaften, dann die Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften – diese mit Abstand am stärksten –, die Mathematik/Naturwissenschaften sowie Medizin, Veterinärmedizin. Dagegen haben Sport, Agrarwissenschaften, Ingenieurwissenschaften und Kunst unterdurchschnittliche Angaben.

Es gibt einen gewissen Zusammenhang von Spalte 2 mit Spalte 1. Dass relative Größe einer Fächergruppe und ihre Zweitruferintensität zusammen kommen – also beides Mal über oder unter 100% liegen –, stimmt in sieben von neun Fällen.

Keine Verbindung zu Spalte 1 lässt sich bei Spalte 3 erkennen. Vermutlich übertönen unterschiedliche Habilitationskulturen einzelner Fächer alle anderen eventuell hier noch vorhandenen Beziehungen. So wird

das Bild stark von der Situation in der Humanmedizin bestimmt, wo das Verhältnis Professoren zu jährlichen Habilitationen so abweichend ist, dass diese wissenschaftliche Leistung weniger als Eintrittsbillet in eine Professorenkarriere denn als Qualitätszeichen für eine andere Berufstätigkeit zu werten ist. Kein Zusammenhang ist auch zwischen Spalte 4 und Spalte 1 sichtbar. Es gibt vier bestätigende und fünf anders verlaufende Bezüge. Und bei Spalte 5 schließlich ist das Bild ähnlich diffus, wobei hier noch der ganz geringe Unterschied in den Werten dazu kommt, der einen Einfluss von vorn herein unwahrscheinlich sein lässt.

Somit bleibt nur als eine mögliche Beziehung der Zweitrufeintensität zu anderen Variablen die zur Größe übrig. Und auch dieser Zusammenhang ist noch als durch spätere genauere Analysen zu bestätigender Anfangsverdacht zu werten. Denn die hier benutzte Fachgruppe ist eine sehr umfangreiche Kategorie, wo viele verschiedene Disziplinen zusammen betrachtet werden, was also nicht automatisch mit mehr passenden Stellenausschreibungen pro darin enthaltender Professur gleich zu setzen ist, was ja die Begründung eines möglichen Zusammenhangs darstellte.

Zweitruf als Reputationsmaß

Eine Ausgangsthese der Untersuchung war, dass eine Wegberufung als Qualitätszeichen der Person und in der Summe damit auch der bisherigen Institution gelten kann. Eine Besonderheit stellt dabei aber sicher die Situation an den privaten Einrichtungen in Deutschland dar. Da solche Arbeitgeber am Bildungsmarkt auch scheitern können, haben akademisch Lehrende mit ihren sehr spezialisierten Fähigkeiten und für den allgemeinen Arbeitsmarkt auch bereits relativ hohem Alter einen starken Anreiz, sich früh um eine alternative Position mit Lebenszeitgarantie zu bemühen. Die bei der relativen Anzahl der Zweitrufe vergleichsweise gute Position fast aller privaten Hochschulen im Datensatz kann deshalb zwar, sie muss jedoch nicht zwingend ein Beleg für die Reputation der Einrichtung sein. Ein Indiz dafür, dass die alternative Interpretation einer hohen persönlichen Attraktivität an eine staatliche Hochschule zu wechseln vorliegt, kann darin gesehen werden, dass auch an den forschungsschwachen Fachhochschulen das Bild einer starken Zweitrufeintensität bei den Privaten aufscheint. Nimmt man etwa den besonders gut vertretenen Bereich der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, so haben staatliche Fachhochschulen (74 Einrichtungen in dem Sample) über beide Jahre zusammen

einen durchschnittlichen Wert von 1,1% Zweitrufe. Etwa ähnlich ist es bei den 10 kirchlichen Einrichtungen mit 0,7%. Die 16 privaten Fachhochschulen zeigen dagegen 5,1% Zweitrufe. Bei den folgenden Berechnungen spielt diese mögliche Verzerrung durch die Sondersituation der Beschäftigten an privaten Hochschulen aber keine Rolle, da dabei nur noch staatliche Universitäten vertreten sind.

Gesucht wurde ein Forschungsindikator, mit dem sich leicht die Zweitrufe einer hochschulischen Einrichtung vergleichen lassen. Dafür ausgewählt wurden die Angaben aus dem aktuellen Förderranking der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2006). Als Indikator diente Drittmiteinnahmen insgesamt, da hier die Schwankungsbreite geringer ist als bei den (ebenfalls angegebenen) reinen DFG-Bewilligungen, und bei Bewertungen von Kandidaten auf eine Professur vermutlich eher die insgesamt eingeworbene Summe denn die Herkunft der Mittel zählt.

Es gibt einige Abweichungen in den Merkmalen zum hier erstellten Datensatz. Zum einen differiert die Periodizität. Die Forschungsangaben beziehen sich auf den Durchschnitt der drei Jahre 2002–2004, die Zweitrufe auf die beiden Jahre 2004 und 2005. Weiter veröffentlicht die DFG nur Daten für Einrichtungen, die in dieser Phase wenigstens eine Mindestsumme von insgesamt 0,5 Mill. € Drittmittel vorweisen konnten. Das reduziert die Zahl auf 84 Hochschulen, und da sich davon nicht alle an der Umfrage zu den Zweitrufen beteiligt hatten, den auswertbaren Überschneidungsbereich auf 54 Universitäten. Berücksichtigt wurden alle Einrichtungen, gleich ob bei den Zweitrufen nur mit einer Jahresangabe oder mit beiden vertreten, wobei im letzteren Fall der Durchschnitt der Zweitrufangaben zum Einsatz kam.

Dann musste noch eine Entscheidung über die Fächergruppendifinition getroffen werden. Um genügend Fälle für einen statistischen Test zu haben, wurde sich für die von der DFG benutzte Viereraufteilung entschieden, wobei die im Bericht abgedruckte Konkordanz zwischen der Lehr- und Forschungsbereichssystematik des Statistischen Bundesamtes und der Wissenschaftsbereichs- und Fachgebietssystematik der DFG die Transferarbeit erleichtert. Die DFG kennt einmal die Gruppe der Geistes- und Sozialwissenschaften, die sich durch Addition der hier benutzten Größen Sprach- u. Kulturwissenschaften, der Wirtschafts-, Rechts- u. Sozialwissenschaften, der Kunst und des Sports bilden ließ. Die Lebenswissenschaften umfassten die Einzelgrößen Medizin, Veterinärmedizin, Agrarwissenschaften. Dazu gehört für die DFG auch noch die Biologie,

die aber in der amtlichen Statistik wie bei der Zweitrufumfrage den Naturwissenschaften zugeordnet ist. Deshalb wurde hier von der DFG-Systematik abgewichen. Die verbleibende Kategorie Ingenieurwissenschaften ist wieder strukturidentisch. Sonstige blieben unberücksichtigt. Allerdings ergab sich im Zuge der Berechnungen auch, dass eine völlige Kompatibilität nicht herstellbar war. So verzeichnet die DFG in einigen Einrichtungen Forschungseinnahmen (und Professoren) in Fachgruppen, für die nach den hier eingegangenen Rückmeldungen der Hochschulen gar keine Stellen bestanden. Die folgenden Ergebnisse unterschätzen deshalb eventuell einen möglichen Zusammenhang.

Berechnet wurden für die genannten vier Kategorien Korrelationen zwischen den absoluten Angaben an Drittmittelaufnahmen und an Zweitrufen für die 54 Universitäten, für die gemeinsame Informationen vorliegen. Da nicht alle Fachgruppen überall vertreten sind, differieren die verwertbaren Fallzahlen. Es kann nun nicht ausgeschlossen werden, dass hier auch noch ein Größeneffekt verborgen liegt, weil besonders aufwändige Drittmittelanträge vielleicht erst gestellt bzw. bewilligt werden, wenn ein Schwellenwert an beteiligten Wissenschaftlern vor Ort erreicht ist. Deshalb wurde die Kalkulation noch einmal für eine Auswahl wiederholt, bei der nur Fachgruppen mit wenigstens 30 Professoren berücksichtigt sind.

Tab. 3: Zusammenhang zwischen Drittmitteln und Zweitrufen

	Alle Hochschulen		Hochschulen mit 30 oder mehr Professuren	
	N	r	N	R
Geistes- und Sozialwissenschaften	52	0,527***	44	0,486***
Lebenswissenschaften	26	0,518***	21	0,423
Naturwissenschaften	49	0,613***	40	0,510***
Ingenieurwissenschaften	26	0,359	18	0,263

*** $p < 0,01$

Das Ergebnis in Tabelle 3 bestätigt die Hypothese. Es gibt in allen vier Kategorien einen positiven Zusammenhang zwischen Zweitrufen und Drittmittelaufkommen und in dreien davon ist dieser trotz der relativ niedrigen Fallzahl auch hochsignifikant. Dass es einen eventuellen Größeneffekt gibt lässt sich nicht feststellen, da die Zusammenhangswerte sogar leicht abnehmen. Aber auch hier gilt wieder, dass eine stärker in Detail gehende Untersuchung – etwa nur Physiker statt alle Naturwissen-

schaffler – vielleicht dergleichen noch finden könnte, was sich jetzt aber so nicht zeigt.

Diskussion der Ergebnisse

Meines Wissens ist dies die erste repräsentative Studie zu Zweitrufen in Deutschland. Es hat eine frühere, eher explorativ angelegte Arbeit im Rahmen eines Gutachtens für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft zur Mobilität von Hochschullehrern gegeben, bei dem ‚Kürschners Deutscher Gelehrtenkalender‘ für einige ausgewählte Jahre daraufhin ausgezählt wurde (Thieme 1989). Dabei ergab sich: in den letztausgewerteten Jahren 1983 und 1987 verblieben etwa zwei Drittel auf ihrer ersten Professur. Diese Zahl war noch etwas höher als bei den Vergleichsdaten von 1925 und 1954. Obwohl ein direkter Vergleich nicht statthaft ist – die Angaben aus dem Kürschner berücksichtigen nur die angenommenen Zweitrufe und basieren auf geringen Fallzahlen –, so kann doch davon ausgegangen werden, dass die Mobilität von Hochschullehrern in Deutschland sich kaum gesteigert haben dürfte.

Noch am beweglichsten waren in dieser früheren Untersuchung die Professoren aus Recht und Wirtschaft. Das passt zu dem hier auftretenden Muster disziplinärer Unterschiede. Eine zufrieden stellende Erklärung dafür ist aber noch nicht gefunden, da die Größe dieser Fachgruppe allein nur einen Anfangsverdacht, aber noch keinen Beleg darstellt. Hier besteht weiter Forschungsbedarf. Auch auswärtige Studien, die sich diesem Thema widmeten, haben bisher wenig dazu beitragen können. So waren etwa auch klassische empirische Arbeiten über die USA, die sich mit dem professoralen Arbeitsmarkt allgemein (Caplow and McGee 1961) oder der Mobilität von Hochschullehrern speziell beschäftigen (Marshall 1964), mehr an einer Beschreibung der Gemeinsamkeiten denn an einer Erklärung von Differenzen bei den Fächern interessiert.

Amerikanische Erfahrungen lassen sich überhaupt nur schwer mit der Situation in Deutschland vergleichen, da in den USA in der Regel auch Fakultätsmitglieder mit unklarem oder beschränktem Zeithorizont in solchen Studien integriert sind, was naturgemäß eine höhere Mobilitätsintensität ergibt. So zeigt etwa eine neuere größere Arbeit über amerikanische forschende Universitäten, dass bei Institutionenwechslern keine 14% Tenure (also eine Lebenszeitstellung als Professoren) hatten, während weitere 30% nur auf dem Tenure-Track waren und die verbleibenden

55% sogar bloß reine Zeitverträge besaßen. Die Professorengruppe mit Tenure war auch viel weniger mobil als die der anderen Dozenten (Zhou 2003). Aussagen über die Situation jenseits der USA schließlich sind sehr selten und dann mehr auf Forschungsinstitutionen und nicht auf Hochschulen gerichtet (Schweighofer and Rojouan 1991).

Zufrieden stellend schließlich ist die statistische Übereinstimmung mit den Drittmiteinnahmen: Zweitrufe sind in Deutschland ein Qualitätsmerkmal nicht nur der Person, sondern auch der Herkunftsinstitution. Und im dem Sinn, dass zusätzliche Wissenschaftsindikatoren stets willkommen sind, da die einzelnen Dimensionen immer nur Teile des Forschungserfolges abzubilden vermögen (Hornbostel 1997) bzw. bei starker Konzentration auf wenige Variablen auch einen Anreiz zu unerwünscht übermäßigem Anpassungsverhalten und damit zur Fehlallokation darstellen (Weingart 2005), kann tatsächlich überlegt werden, ob diese Größe künftig systematisch erhoben werden sollte. Aber eine Warnung ist angebracht. Denn zwar korrelieren die Werte der Jahre 2004 und 2005 bei den 118 Einrichtungen, die beides Mal geantwortet hatten, hoch miteinander ($r = 0,862^{***}$). Aber bei fast der Hälfte der Hochschulen gibt es in einem Jahr keinen einzigen Zweitruf, was viel zu diesem Wert beiträgt. Deshalb hätte eine Erhebung über eine längere Periode zu geschehen, und auch dann wäre dieser Indikator sicher nur bei größeren universitären Einrichtungen aussagefähig.

Literatur

- Caplow, Theodore, and Rece J. McGee. 1961. *The Academic Marketplace*. New York.
- Destatis. 2005. *Personal an Hochschulen (Fachserie 11 / Reihe 4.4)*. Wiesbaden.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. 2006. *Förder-Ranking 2006. Institutionen - Regionen - Netzwerke. DFG-Bewilligungen und weitere Basisdaten öffentlich geförderter Forschung*. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft.
- Hornbostel, Stefan. 1997. *Wissenschaftsindikatoren. Bewertungen in der Wissenschaft*. Opladen.
- Marshall, Howard D. 1964. *The Mobility of College Faculties*. New York.
- Schweighofer, Marie-Gabrielle, and Françoise Rojouan. 1991. "Mobilität: ein wichtiger wissenschaftspolitischer Indikator für das CNRS." Pp. 132 - 143 in *Indikatoren der Wissenschaft und Technik. Theorie, Methoden, Anwendungen*, edited by Peter Weingart, Roswitha Sehringer, and Matthias Wintehager. Frankfurt/M.

- Thieme, Werner. 1989. Auswirkungen besoldungs- und dienstrechtlicher Vorschriften auf die Mobilität von Hochschullehrern in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Weingart, Peter. 2005. Die Wissenschaft der Öffentlichkeit. Essays zum Verhältnis von Wissenschaft, Medien und Öffentlichkeit. Weilerswist.
- Zhou, Ying. 2003. "Examining the Influence on Faculty Departure Intentions: A National Study Using NSOPF-99." in Department of Educational Policy Studies. University Park: The Pennsylvania State University.

"Dr. Unsichtbar" im Visier

Erwartungen an die Forschung zum wissenschaftlichen Nachwuchs

Anke Burkhardt
Karsten König
René Krempkow
Wittenberg/Freiburg

Nachdem ein Team von 29 Mitwirkenden – Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Studierende und Praktikanten, Bibliothekarinnen und Verwaltungsmitarbeiterinnen – ein Jahr lang alle Erkenntnisse zum wissenschaftlichen Nachwuchs und dessen Förderung in Deutschland zusammengetragen hat-

ten, brachte eine Redakteurin das Ergebnis journalistisch auf den Punkt: „Wie geht es Ihnen, Dr. Unsichtbar“ (Prußky 2008: 9). Gemeint waren die ‚Post docs‘, deren Situation als ein Themenkomplex im „Ersten Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses“ (BuWiN)¹ behandelt wird, ohne dabei allerdings verlässliche Angaben über ihre Anzahl an deutschen Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen machen zu können. Auch die Situation der Nachwuchswissenschaftler/-innen vor der Promotion ist nur wenig besser erfasst. Sicher ist lediglich, dass in Deutschland z.B. 2005 insgesamt 25.952 Promotionen abgeschlossen wurden. Wie viele Promotionsvorhaben abgebrochen oder auf den Sanktnimmerleinstag verschoben wurden und unter welchen Bedingungen die Wissenschaftler/-innen arbeiten, ist weitgehend unklar.

Dass dem Thema Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zunehmend hochschulpolitisches Interesse entgegengebracht wird, hat zum Teil mit der Föderalismusreform und der damit einhergehenden Neujustierung der Kompetenzen von Bund und Ländern zu tun. Nachdem die bis dahin im Grundgesetz verankerte Gemeinschaftsaufgabe „Bildungsplanung“ (Art. 91b GG alt) weggefallen ist, widmet sich der Bund nunmehr verstärkt der Gewinnung nationaler und internationaler Vergleichsdaten

¹ Der Bericht wurde auch im Internet publiziert (www.buwin.de).

und der Förderung der empirischen Bildungsforschung. Bereits im Vorfeld hatte sich das BMBF mit den im Februar 2006 verabschiedeten „Leitlinien der Bildungs- und Forschungspolitik“ zu einer Forcierung der Bildungsberichterstattung als Teil eines umfassenden Monitoring-Systems verpflichtet. Diese Selbstverpflichtung erstreckte sich auch auf die Vorlage eines Berichts zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland, der einen Überblick über die verschiedenen Maßnahmen und Aktivitäten von Bund, Ländern und Dritten geben und damit als verlässliche Basis für neue und besser abgestimmte Maßnahmen dienen sollte (BMBF 2006: 14).

Das Institut für Hochschulforschung (HoF) hat sich mit Förderung des BMBF und in Kooperation mit dem Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung München (IHF) sowie dem Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel) der Aufgabe gestellt, das verfügbare Wissen im Zeitraum 10/2006 bis 11/2007 zu sichten, aufzubereiten und durch eigene Befragungen zu ergänzen. Basierend auf dem Projektbericht, dessen Langfassung Mitte dieses Jahres vom HoF publiziert wird (Burkhardt 2008), legte das BMBF dem Bundeskabinett im Februar 2008 der ersten Bundesbericht vor (BT Drucksache 16/8491). Die Vorstellungen des Ministeriums gehen in Richtung einer regelmäßigen Berichterstattung zu diesem Thema. Im Blick hat man eine Neuauflage in der kommenden Legislaturperiode (Jung 2008: 5); das politische Interesse soll also verstetigt werden.

Dazu erscheint es sinnvoll, zunächst die Erwartungen an entsprechende Forschungsvorhaben zu formulieren. Dies soll hier aus zwei Perspektiven geschehen: Eingangs werden die Forschungsdesiderata benannt und damit aufgezeigt, in welche Richtung weitere Projekte geplant werden sollten. In einem zweiten Abschnitt werden gegenwärtig laufende Forschungsprojekte vorgestellt und die erwarteten Ergebnisse skizziert. Daraus ergibt sich ein Bild dessen, was in absehbarer Zeit bekannt sein könnte und wo auch dann noch Lücken zu erwarten sind.²

² Die Darstellung knüpft an die Diskussion auf dem Workshop „Nachwuchsförderung in der Wissenschaft: Forschungsdesiderata und -projekte“ am 9. April 2008 in Wittenberg (http://www.hof.uni-halle.de/index_id,2.html#294) an.

1. Informationsdefizite und Forschungsdesiderata

Die offenkundigste der noch unbeantworteten Fragen ist die nach der Anzahl der Nachwuchswissenschaftler/-innen. Im BuWiN wird die Zahl der Promovierenden auf 53.000 bis 63.000 (ohne Medizin) geschätzt. Im internationalen statistischen Vergleich fällt auf, dass Deutschland zu den wenigen Ländern gehört, die keine Angaben zur Anzahl der Doktorand/-innen (ISCED 6 bzw. 6_phd) ausweisen. Der tertiäre Bildungsbereich wird somit nicht vollständig abgebildet. Außerdem fehlt es an einer belastbaren statistischen Basis für die Berechnung von Erfolgsquoten. Hauptgrund hierfür ist, dass der Gesetzgeber keine Einschreibepflicht bzw. Registrierung der Promovierenden vorschreibt. Weder die Hochschulverwaltungen noch die Hochschullehrer/-innen verfügen über einen verlässlichen Überblick.

Dieses Informationsdefizit ist der Preis, den Deutschland für die Vielfalt und die Heterogenität der Qualifizierungswege innerhalb und außerhalb des Hochschulbereichs zahlen muss. Die hohe, weltweit an der Spitze rangierende Promotionsintensität³ (in Bezug sowohl auf Hochschulabsolvent/-innen als auch Einwohner bestimmter Altersgruppen) spricht insgesamt dafür, an dem bisherigen System festzuhalten – für das Kreckel (2008: 4) den Begriff von der „geordneten Vielfalt“ prägte, weil es in der Lage ist, der Verschiedenartigkeit von Bildungsverläufen, Berufsbiographien, Lebensentwürfen und familiären Belangen Rechnung zu tragen. Eine Bürokratisierung oder gar Reduzierung hin auf strukturierte Promotionen würde eher kontraproduktiv wirken. So wünschenswert die Verbesserung der Informationslage ist, stellt sie doch keinen Selbstzweck dar und darf nicht in Reglementierung ausarten.

Um trotzdem Aufschluss über Zugang, Umfang, Struktur und Verlauf von Promotionsvorhaben zu erlangen, bieten sich vertiefende Untersuchungen an repräsentativen Hochschulen als Basis von Hochrechnungen an. Eine weitere Möglichkeit wäre eine Befragung der Professor/-innen zur Anzahl der von ihnen betreuten Promovierenden im Rahmen der regulären Erhebungen des Statistischen Bundesamtes. Außerdem könnten die über Befragung gewonnenen Angaben von Absolvent/-innen, ob sie eine Promotion begonnen haben oder vorhaben, dies zu tun, mit den An-

³ Allerdings wird die hohe Promotionsintensität im internationalen Vergleich dadurch relativiert, dass viele der Promovierten nach ihrem Abschluss nicht dauerhaft in der Wissenschaft verbleiben bzw. verbleiben wollen (vgl. BT Drucksache 2008: 120f.).

gaben der Professor/-innen abgeglichen werden. Dadurch würde sich die Aussagegenauigkeit zur quantitativen Dimension des Promotionsgeschehens deutlich erhöhen, und mit solchen Befragungsdaten wären auch Zusammenhangsanalysen zu Promotionsneigung und -erfolg möglich.

Schwieriger wird es sein, die Post-doc-Phase statistisch besser zu erfassen. Das betrifft insbesondere die Habilitation, denn im Gegensatz zur Juniorprofessur, die als Beschäftigungsgruppe über die Personalstatistik erfasst wird, gibt es keine Stellenkategorie (wie z.B. früher C1), deren Aufgabenprofil speziell auf die Erbringung berufsrelevanter wissenschaftlicher Leistungen nach der Promotion ausgerichtet ist. Die zweite akademische Qualifizierungsphase wird traditionell vor allem als Vorbereitung auf den Beruf des Hochschullehrers angesehen. Derzeit ist man dabei, sich mehr und mehr von dieser „Professurenfixierung“ zu verabschieden und den Charakter einer wissenschaftlichen Qualifizierung für die „Wissensgesellschaft“ in den Vordergrund zu rücken. Kennzeichnend für die Post-doc-Phase ist eine eigenständige wissenschaftliche Tätigkeit. Die Qualifizierung erstreckt sich häufig über einen längeren Zeitraum und verläuft diskontinuierlich. Der Beginn lässt sich zeitlich oft nicht genau fixieren, die Übergänge zwischen Forschung und Qualifizierung sind fließend. Da ein dem „Doktorvater“ vergleichbarer Betreuer eher die Ausnahme darstellt, lassen Hochschullehrerbefragungen nur bedingt Erkenntnisgewinn erwarten. Hier ist in erster Linie eine Verstärkung der empirischen Forschung anzuraten.

Die Diskussion um die Anzahl der Nachwuchswissenschaftler/-innen ist nur der greifbare Teil eines Problems, dem zukünftig jenseits rein quantitativer Aspekte mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Aus der Relation der (geschätzten) Promotionsvorhaben zu den (statistisch nachgewiesenen) abgeschlossenen Promotionen lässt sich berechnen, dass nur etwa ein Drittel aller Promotionsvorhaben mit Erfolg abgeschlossen wird (ohne Medizin). In einigen Fächern dürfte die Erfolgsquote noch niedriger ausfallen (vgl. z. B. Senger 2007). Wir wissen bisher kaum etwas über die Gründe für einen Abbruch und noch weniger über den Verbleib dieser ehemaligen Doktorand/-innen sowie die individuellen und gesellschaftlichen Folgen der Karrierebrüche.

Auch wenn anzunehmen ist, dass ein Großteil der Promotionsabbrecher auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen kann, geht der Wissenschaft wertvolles Nachwuchspotenzial verloren, in dessen Qualifizierung gesellschaftlich und individuell Mittel und Zeit investiert wurden. Panelstudien könnten Aufschluss darüber erbringen, wo die Gründe für die Aufgabe/

das Scheitern von Promotionsvorhaben bzw. die Bedingungen für einen erfolgreichen Abschluss liegen. Um eine effektivere Nachwuchsförderung zu ermöglichen, bedarf es vergleichender Analysen unterschiedlicher Karrierewege und eines Monitorings sowie gezielter Untersuchungen über die Wirksamkeit von Reformmaßnahmen in Form wissenschaftlicher Begleitforschung: Es gibt „zu wenig Forschung über die Verläufe und Erfolgsbedingungen begonnener Promotions- und Habilitationsvorhaben, zu wenig Daten über den Verbleib der Promovierten und Habilitierten, um den Stellenwert beider Qualifikationsabschnitte genauer zu bestimmen“ (Jung 2008: 6).

In diesem Zusammenhang müssen zwei weitere Befunde genannt werden, die die Situation der Nachwuchswissenschaftler/-innen in Deutschland gerade im internationalen Vergleich beschreiben: Sie sind – trotz Einführung der Juniorprofessur – mehrheitlich erstens vom Status her länger unselbstständig tätig und zweitens länger mit unsicheren Berufsperspektiven konfrontiert als ihre Kollegen in anderen Ländern. Um die Wirkungen dieser beiden Befunde auf die persönliche Karriereplanung der Wissenschaftler/-innen und vor allem auf diejenigen, die von vornherein oder als „Abbrecher“ alternative Karrierewege wählen, zu analysieren, erscheinen Studien zur Berufsentscheidung von qualifizierten Hochschulabsolvent/-innen ebenso erforderlich wie vertiefende Studien zum Selbstverständnis und zur Selbstwahrnehmung von Nachwuchswissenschaftler/-innen.

Angesichts wachsender Internationalisierung muss auch die Mobilität der Nachwuchskräfte in den forschungspolitischen Fokus rücken. Deutsche Nachwuchswissenschaftler/-innen sind international mobil (BT Drucksache 2008: 227ff.). Sie werden dabei durch zahlreiche Förderprogramme mit unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung und Dauer unterstützt, die statistisch bislang jedoch nur unzureichend erfasst werden. Neben den Programmen der großen Wissenschaftsorganisationen wie z.B. DFG und DAAD existiert eine Vielfalt dezentraler, häufiger lokaler Mobilitätsförderungen. Nicht zuletzt leisten die Hochschulen praktische Hilfestellung. In welcher Form und in welchem Ausmaß sie dies tun, wird nirgends übergreifend erhoben.

Die einzigen Datensätze, die partielle Schätzungen zulassen, sind die Angaben der Förderorganisationen zu den Gefördertenanzahlen, die jährlich vom DAAD veröffentlicht werden. Doch ist auch die Aussagekraft dieser Daten begrenzt, denn aus arbeitstechnischen und finanziellen Gründen wird nur der unmittelbar finanzierte Wissenschaftler/-innen-Austausch er-

fasst. Da Eckwerte für eine Schätzung der Grundgesamtheit des Austausch weitestgehend fehlen, können gegenwärtig lediglich Strukturen und Tendenzen aufgezeigt und unter Vorbehalt interpretiert werden.

Neben einer umfassenden quantitativen Erhebung mangelt es auch an gesicherten Aussagen zu qualitativen Aspekten. Nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen setzen sich mit der internationalen Mobilität deutscher Nachwuchswissenschaftler/-innen auseinander und wenn, dann begrenzt auf Postdoktorand/-innen, wobei auf Grund der Befragung bestimmter Gefördertengruppen keine Repräsentativität gegeben ist. Zu Doktorand/-innen liegen keine gesonderten Studien vor. Ebenso wenig stehen Studien zu Nachfrage oder Zufriedenheit mit der Mobilitätsförderung von Seiten der Nachwuchswissenschaftler/-innen zur Verfügung. Derartige Befunde würden es erleichtern, die Bedarfsgerechtigkeit (einschließlich der Berücksichtigung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf) des Förderangebots sowie die Wirksamkeit der Programme zu beurteilen und diese zielführend weiterzuentwickeln.

Ähnlich schwierig gestaltet sich die Gewinnung eines Überblicks zu den Angeboten und Leistungen der unterschiedlichen Träger von Fördermaßnahmen. Die Breite des Förderspektrums erschwert es den Betroffenen, sich zu orientieren, Zugang zu entsprechenden Programmen zu finden, führt außerdem dazu, dass die Verwendung der Fördermittel und die damit erzielten Effekte kaum nachzuvollziehen sind. Überdenkenswert erscheint die noch immer vorherrschende Ausrichtung des Fördersystems auf den Wissenschaftler als ‚Einzelkämpfer‘. Die Wissenschaftsrealität sieht in vielen Fächern anders aus: Längst steht die Forschungsarbeit im Team im Vordergrund. Auch das Bild vom jungen Nachwuchswissenschaftler ohne biographische Brüche und nur für die Wissenschaft lebend, das sich in manchem Förderprogramm widerzuspiegeln scheint, gehört überwiegend der Vergangenheit an.

Die Förderung der Bundesländer wird gegenwärtig weiterentwickelt und vielfach sind statistische Angaben – etwa über die in Programmen der strukturierten Doktorandenausbildung geförderten Nachwuchswissenschaftler/-innen – noch nicht im Detail verfügbar. Zum Teil wurde erst im Laufe unserer Erhebungen die Vielfalt der unterschiedlichen Länderprogramme deutlich. Überhaupt nicht erfasst sind die Leistungen der Hochschulen für den wissenschaftlichen Nachwuchs und die Frage, wie weit diese speziell in den wissenschaftlichen Nachwuchs investieren. Gerade durch den unterschiedlichen Grad an finanzieller Autonomie der Hochschulen sind zudem die Förderstrategien der Länder nicht direkt ver-

gleichbar. Vor allem liegen jedoch so gut wie keine Informationen vor, aus denen die Wirksamkeit und Zieladäquatheit der unterschiedlichen Förderstrategien ermittelt werden könnte. Nur in Berlin, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt wurden entsprechende Evaluationsberichte veröffentlicht (Röbbeke/Simon 2001; Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2007; Schlegel/Burkhardt 2005; Schlegel/Burkhardt 2007); in einigen anderen Bundesländern werden die Programme nach Angaben der Ministerien intern evaluiert. Es erscheint sinnvoll, diesem Thema forschungsseitig Aufmerksamkeit zu schenken, um in einem ersten Schritt zumindest Best-practice-Beispiele auf Landes- und Hochschulebene zu ermitteln.

Auch die Förderorganisationen unterscheiden sich hinsichtlich Finanzierungsquellen, Leistungsschwerpunkten, Zielstellung und Anliegen, Fördervolumen und -instrumentarium. Da es keine allgemein verbindliche bundesweite Berichtspflicht gibt, ist eine übergreifende Darstellung derzeit nur auf dem (aufwendigen) Weg der Auswertung von Dokumenten und Internetpräsentationen der einzelnen Organisationen bzw. mit Hilfe von Befragungen derselben möglich. Doch stößt man auch dabei an Grenzen, denn die institutionelle Vielfalt schlägt sich in einem heterogenen internen Berichtswesen und entsprechend differenzierter Verfügbarkeit und Bereitstellung von Informationen nieder.

Trotz positiver Resonanz von Seiten der Förderorganisationen ermöglichte die im Rahmen des Projektes zum BuWiN durchgeführte Befragung keine lückenlose Bestandsaufnahme. Insbesondere quantitative Angaben – etwa zur Zahl der Geförderten oder ihrer Verteilung auf die Förderinstrumente – waren nicht in jedem Fall oder zumindest nicht immer in der angestrebten Detailliertheit verfügbar. Vereinzelt betrafen diese Informationslücken auch ganze Programme, wie etwa Zahl und Themen der geförderten Graduiertenkollegs bzw. -schulen. Als Grund nannten die Ansprechpartner die Struktur der eigenen Organisation.⁴ Hier könnte eine reguläre, jährlich durchgeführte Erhebung nach einheitlichem Berichtsraster (z.B. in Verantwortung des Statistischen Bundesamtes) Abhilfe schaffen.

⁴ So sind etwa Untergliederungen mancher Organisationen, auch in der Nachwuchsförderung, weitgehend selbständig, weshalb die zentrale Verwaltung, an welche sich die Befragung richtete, nur einen eingeschränkten Überblick über die Fördermaßnahmen hatte. Zudem habe die kurze Frist zur Beantwortung der Fragen umfangreichere Recherchen im eigenen Haus unmöglich gemacht.

2. Laufende Projekte

Im Rahmen der Arbeiten zum BuWiN und aus Anlass eines Workshops im April 2008 wurden neben den bereits ausgewerteten Studien auch laufende Projekte und Vorhaben zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses recherchiert. Dabei zeichnet sich ein weiterer Ausbau vor allem quantitativer Befragungen jeweils unterschiedlicher Teilgesamtheiten ab. Den Schwerpunkt bilden weiterhin Befragungen von Promovierenden oder von Promovierten mit einem inhaltlichen Bezug zur Promotionsphase. Die Post doc Phase bleibt offensichtlich noch außerhalb des engeren Fokus der bekannten Forschungen. Für die folgende Übersicht werden einige größere Studien exemplarisch dargestellt, ohne dass hier Vollständigkeit beansprucht wird.

Vorwiegend quantitative Studien

Mit dem Promovierendenpanel „ProFile“ des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IfQ) und dem Online-Panel (WinBus) für den wissenschaftlichen Nachwuchs der HIS GmbH wurden in diesem Jahr zwei umfassende Studien begonnen, die darauf angelegt sind, die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses langfristig zu analysieren. Dabei liegt der Schwerpunkt einerseits auf Promovierenden, andererseits auf fest angestellten Wissenschaftler/-innen an deutschen Hochschulen.

Das Promovierendenpanel ProFile ist als langjährige Panelstudie angelegt. Hierbei sollen Promovierende zu Beginn, am Ende und vier Jahre nach ihrer Promotion mit einem umfangreichen Online-Fragebogen befragt werden. Obwohl der Schwerpunkt der Befragung bei DFG-geförderten Promovierenden liegt, werden auch von Universitäten und Begabtenförderwerken in den Adresspool eingespeiste Doktoranden befragt. Einzelne Fragenmodule können spezifische Interessen der teilnehmenden Einrichtungen berücksichtigen. Thematisch soll die Befragung einerseits die Bildungsbiographie und die Rahmenbedingungen wie Finanzierung und kontextuelle Einbindung darstellen, andererseits auch die Betreuungssituation und die Lehrangebote erfragen und bewerten. Darüber hinaus werden die Einbindung in Netzwerke, die Schlüsselqualifikationen und internationale Mobilität untersucht. Mit Ergebnissen aus der ersten Befragungswelle wird zum Jahreswechsel 2008/09 gerechnet. Da hohe Befragtenzahlen zu erwarten sind (allein ca. 800 bei der Studienstiftung), ist mit aussagekräftigen Ergebnissen auch für Teilpopulationen zu rechnen (Hauss/Kaulisch 2008).

Parallel zur IfQ-Panel-Studie wird derzeit von der HIS GmbH ein Online-Panel⁵ (WinBus) für den wissenschaftlichen Nachwuchs entwickelt. Jeweils mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten werden Befragungen zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses durchgeführt. Im Jahr 2008 wird der Schwerpunkt „Studienstrukturreform“ im Mittelpunkt der Befragung stehen. Per Zufallsstichprobe werden Wissenschaftler/-innen ausgewählt, die mit einer Hochschule in Deutschland in einem Arbeitsverhältnis stehen; angestrebt sind 2.000 bis 3.000 Befragte. Ab 2010 sollen auch außeruniversitäre Forschungseinrichtungen einbezogen werden (Briedis/Minks/Cordes/Wannemacher 2008).

Einen ähnlichen langfristigen Ansatz verfolgt die als Trendstudie angelegte und auch auf Promovierte bezogene Absolventenstudie Rheinland-Pfalz. Ab dem Absolventenjahrgang 2005 sollen jeweils zwei Jahre nach Abschluss Absolvent/-innen (sowohl grundständiger Studiengänge als auch von Promotionsstudiengängen) der Hochschulen in Rheinland-Pfalz befragt werden. Dabei wird eine retrospektive Einschätzung des Studiums erhoben sowie der Berufsverlauf und die spätere Bindung an die Hochschule aufgezeichnet. Ergänzend soll nach einem Jahr jeweils eine Wiederholungsbefragung durchgeführt werden. Von den 1.037 Promotionsabsolvent/-innen im Jahr 2005 in Rheinland-Pfalz konnten 823 erreicht werden. Davon haben 243 (30 %) an der Befragung teilgenommen (Oesterling 2008). Erste Ergebnisse wurden Ende Mai 2008 veröffentlicht (Oesterling/Boll 2008).

Inhaltlich ähnliche Fragen sind Gegenstand einer vom Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) durchgeführten Studie, in der Promovierte aus DFG-Graduiertenkollegs mit Promovenden außerhalb von DFG-Kollegs verglichen wurden. Dabei wurden die Daten anders als beim IfQ-Panel ausschließlich retrospektiv mit einer quantitativen Befragung erhoben. Befragt wurden die Wissenschaftler/-innen zwischen 5 und 10 Jahre nach der Promotion zu ihrem Ausbildungsweg, der Promotionsphase, dem anschließenden Berufsweg und zur gegenwärtigen Lebenssituation. Ergebnisse dieser Studie sollen voraussichtlich im Sommer 2008 vorliegen. Die Stichprobe der Studie umfasste 12.560 Personen, von denen 4.676 Datensätze (36,4 %) gewonnen werden konnten (Kottmann 2008).

⁵ Obwohl die gleichen Personen mehrmals befragt werden sollen, ist die Studie nicht als echtes Panel konzipiert, da jeweils unterschiedliche Themen und keine Entwicklungen dargestellt werden sollen.

Rahmendaten über motivationale Aspekte der Arbeits- und der Beschäftigungssituation und die individuellen Zukunftsaussichten sind die Schwerpunkte der Studie „Zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen“, die gegenwärtig im Auftrag der Gewerkschaft ver.di an den Universitäten in Berlin (TU), Jena und Oldenburg durchgeführt wird. An allen drei Universitäten wird eine Befragung der Promovierenden und kürzlich Promovierter durchgeführt, wobei neben der Arbeitssituation der auf Qualifikations- und Drittmittelstellen Beschäftigten (vgl. Schmidt 2007) auch die durch Stipendien geförderten sowie externe Promovierende berücksichtigt werden. Außerdem untersucht die Studie Fragen der Promotionsbetreuung, insbesondere hinsichtlich möglicher Ursachen etwaiger Abbruchtendenzen. Der Datensatz umfasst (Stand: Mai 2008) über 750 Befragte, die Auswertung wird sowohl die Gegenüberstellung alternativer Promotionskontexte als auch Fächervergleiche berücksichtigen.

Vorwiegend qualitativ ausgerichtete Studien

Neben diesen quantitativ ausgerichteten Projekten sind auch qualitative Studien in Vorbereitung. Die individuelle Karriereorientierungen von Wissenschaftler/-innen im Fächer- und Geschlechtervergleich ist Gegenstand einer Studie der Universität Rostock. Hier sollen rund 60 Nachwuchswissenschaftler/-innen aus den Fächern Chemie und Politikwissenschaft in problemzentrierten Einzelinterviews befragt und die Ergebnisse in den vorliegenden statistischen Kontext eingeordnet werden. Ziel sind konkrete Handlungsempfehlungen vor allem für Karriereberater/-innen (Kahlert 2008).

Mit der Beziehung zwischen Promovierenden und Professoren in deren Doppelfunktion als Vorgesetzte und wissenschaftliche Betreuer befasst sich eine kleine Befragung, die von der Universität Jena durchgeführt wird. Die Studie untersucht die Perspektive der direkten Vorgesetzten (z.B. Lehrstuhlinhaber, Professoren, Nachwuchsgruppenleiter) und die Perspektive der ‚Geführten‘ (z.B. wissenschaftliche und technische Mitarbeiter, Sekretärinnen) in verschiedenen Fächergruppen (Universitätsprojekt Lehrevaluation 2008).

Die internationale Perspektive

Als Nachfolge der 2004 durchgeführten Doktorandenbefragung durch das Doktorandennetzwerk THESIS ist für 2008 eine europaweite Befragung durch das europäische Doktorandennetzwerk EURODOC vorgesehen.

Die Befragung wird von Netzwerken in 24 Ländern getragen und soll insgesamt sieben Themenschwerpunkte bearbeiten: Qualifikation, Karriereweg, Weiterbildung und Betreuung, Finanzierung, Arbeitsbedingungen, Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit, Mobilität sowie soziodemographische Merkmale. Das Projekt wird einerseits vom Engagement der beteiligten Promovierenden getragen, die die Befragung in ihren jeweiligen Netzwerken durchführen; andererseits ist es auf die ehrenamtliche Arbeit der Akteure und entsprechend komplizierte Abstimmungsprozesse innerhalb des Netzwerkes EURODOC angewiesen (Reinhardt 2008).

Die Situation ausländischer Studierender an deutschen Universitäten ist Schwerpunkt einer Studie die die HIS GmbH gemeinsam mit dem internationalen Doktorandenzentrum Kaiserslautern durchführt. In einer quantitativen Querschnittsbefragung an 19 Universitäten wurden u.a. die Selbsteinschätzung, die Motivation und die soziale Lage der Promovierenden sowie die Bedingungen für die Promotion erfragt. Dabei wurde die Situation ausländischer Promovierender besonders berücksichtigt. An der Befragung haben 3.663 der recherchierten rund 25.000 Doktoranden an den beteiligten Hochschulen teilgenommen (Fischer 2008; Senger/Vollmer 2008).

Schließlich werden in vergleichender Perspektive die Nachwuchsförderungssysteme in unterschiedlichen Ländern untersucht und daraus Reformansätze entwickelt. Bereits abgeschlossen ist eine Studie zu Promotion und Beruf von Geisteswissenschaftlern in den USA, in der Daten aus den USA für die Diskussion in Deutschland aufgearbeitet werden (Bosbach 2008 a). Einen direkten Vergleich zwischen der Doktorandenausbildung in den USA und Deutschland soll ein ebenfalls als Sekundäranalyse angelegtes Projekt des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft ermöglichen (Bosbach 2008 b).

Das Potenzial von Absolventenverbleibsstudien

Neben explizit auf den wissenschaftlichen Nachwuchs ausgerichteten Studien können auch Absolventenbefragungen (insbesondere im Paneldesign) umfassende Aussagen über diese spezielle Absolventengruppe ermöglichen. Vor allem erlauben solche Studien den Vergleich der Situation von Promovierenden und Promovierten mit den übrigen Hochschulabsolventen sowie die Schätzung des Anteils der begonnenen und beabsichtigten Promotionen bei Hochschulabsolvent/-innen in Deutschland. Auch an einzelnen Hochschulen durchgeführte Studien können hierzu beitragen, besonders wenn deren Fragebögen vergleichbare Fragestellungen enthal-

ten. So wird derzeit vom INCHER-Kassel mit gut 50 Hochschulen in Deutschland das BMBF-Projekt „Studienbedingungen und Berufserfolg“ durchgeführt (vgl. INCHER-Kassel 2007). Bereits seit 1999 erfolgten an der TU Dresden ähnliche Absolventenbefragungen im Paneldesign, welche eine Abschätzung des Anteils begonnener und erfolgreich abgeschlossener Promotionen der Absolventen dieser Universität ermöglichen.⁶

3. Fazit

Die gegenwärtig laufenden Studien unterscheiden sich in Umfang und Konzeption deutlich. Die Fragenkomplexe werden Überschneidungsbereiche aufweisen, setzen jedoch auch immer wieder spezifische Schwerpunkte. Die wesentlichen Unterschiede liegen in der Reichweite, die von einzelnen ausgewählten Universitäten (Arbeitssituation, international Promovieren), über Bundesländer (Rheinland-Pfalz), länderübergreifende Studien (ProFile; WinBus) und bundesweiten Absolventenbefragungen (in denen sich die Promovierenden identifizieren lassen) bis hin zu der freilich vorerst nur geplanten europaweiten Befragung (EURODOC) reichen.

Bezogen auf die eingangs formulierte Frage vor allem nach den Gründen für den Abbruch eines Promotionsvorhabens und die Attraktivität der wissenschaftlichen Laufbahn im Vergleich zu anderen Karrierewegen könnten sich einige Hinweise aus den Studien ergeben. Vor allem dürfte es z.B. das Panel des IfQ ermöglichen, Ursachen und Folgen von aufgegebenen Promotionsvorhaben zu identifizieren, weil es langfristige Karrierewege in den Mittelpunkt stellt. Daneben ermöglichen Absolventenbefragungen (z.B. vom INCHER Kassel und HIS Hannover, aber auch an einzelnen Universitäten) den Vergleich der Situation von Promovierenden und Promovierten mit den übrigen Hochschulabsolventen sowie die Schätzung des Anteils der begonnenen/beabsichtigten und ggf. der abgeschlossenen Promotionen bei den Hochschulabsolventen in Deutschland.

Mittels Zusammenhangsanalysen könnten aus solchen Absolventenstudien auch weitergehende Aussagen zu erfolgsfördernden und -mindernden Faktoren destilliert werden. Damit weisen aktuelle Studien durchaus das Potenzial auf, einige der aufgeworfenen Fragen zu beantworten. Es ist jedoch noch nicht abzusehen, wie weit es mit den angela-

⁶ vgl. hierzu die ausführlichere Darstellung in Burkhardt (2008: Abschnitt 3.4.1)

Tabelle 1: Ausgewählte laufende und geplante Studien zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland

Befragung (Durchführende)	Methodisches Design	Aussagekraft für	Themen	Ergebnisse voraussichtlich:
Geisteswissenschaftler in den USA (Uni Köln: Bosbach)	Sekundäranalyse	Promovierende Geisteswissenschaftler	Promotionsbedingungen, Verlauf	liegt vor
Absolventenstudie RP (ZQ der Uni Mainz: Oesterling)	wiederholte quantitative Querschnittsbefragung, kleines Panel	Promovierte	Promotionsverlauf, Berufsweg, Familiensituation	liegt vor
Neue Ausbildungsformen (CHEPS: Enders/Kottmann)	Quantitative Querschnittsbefragung	Promovierte	Bildungsbiographie, Promotionsverlauf, Berufsweg, Familiensituation	Sommer 2008
Internationale Doktorandenstudie (Uni Kaiserslautern/HIS: Senger/Fischer)	Quantitative Querschnittsbefragung	Promovierende; Schwerpunkt ausländische Promovierende	Selbsteinschätzung, Motivation, Soziale Lage, Promotionsbedingungen u.a.	Sommer 2008
Reformansätze USA-Deutschland (Uni Köln)	Sekundäranalyse	Promovierende	Übergänge, Strukturen, Finanzierung, Betreuung u.a.	Sommer 2008
Führungshandeln	Quantitative Befragung und Interviews	Vorgesetzte und Mitarbeiter; Promovierende	Erwartungen und Vorstellung zu Führung und Betreuung	Sommer 2008
Zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen (Uni Jena: Schmidt)	Quantitative Querschnittsbefragung an 3 Unis	Promovierende	Arbeits- und Beschäftigungssituation, Zukunftsaussichten, Betreuung, Abbruchtendenzen/-gründe u.a.	Ab September 2008
ProFile(IfQ: Hauss/Kaulisch)	Quantitative Panelstudie: zu Beginn, zum Abschluss und 4 Jahre nach Promotion	Promovierende (DFG und andere)	Bildungsbiographie, Rahmenbedingungen, Betreuungssituation, Netzwerkeinbindung, Mobilität	Ab Ende 2008

Befragung (Durchführende)	Methodisches Design	Aussagekraft für	Themen	Ergebnisse voraussichtlich:
WinBus(HIS: Briedis)	Quantitative Online-Befragung	Angestellte Wissenschaftl.	Studienstrukturreform	Ab Ende 2008
Studienbedingungen und Berufserfolg (INCHER-Kassel: Schomburg u.a.)	Quantitative Panelstudie an über 50 Hochschulen in Deutschland	HSA inkl. Promovierende und Promovierte	Beruflicher Verbleib/Weiterqualifikation, retrospektive Studienbewertung	Laufzeit 2007-2009
Wissenschaftskarrieren (Uni Rostock: Kahlert)	60 problemzentrierte Interviews	Promovierende Frauen	Karriereorientierung, institutionelle und persönliche Bedingungen	Laufzeit 2008-2010
Europaweite Doktorandenbefragung (EURODOC/ THESIS: Mues)	(wiederholte) quantitative Querschnittsbefragung in 24 Ländern	Promovierende	Qualifikation, Karriereweg, Finanzierung, Weiterbildung und Betreuung, Arbeitsbedingungen	Start 2008 erhofft

fenen Studien gelingt, weitergehende Erklärungen für die identifizierten Muster zu finden. Hier könnte es hilfreich sein, durch qualitative Studien (wie z.B. die von Kahlert geplante intensive Befragung von Wissenschaftler/-innen) bzw. die eingehende Analyse von Teilaspekten, wie etwa dem Führungshandeln der Betreuerinnen und Betreuer, Hypothesen zu möglichen Ursachen zu generieren. Auch der Blick über die Landesgrenzen zeigt, dass damit das methodisch Mögliche noch nicht erschöpft ist. Einen solchen qualitativen Ansatz verfolgt z.B. das Projekt „New Generation of Social Scientists“, das an der Universität Oxford durchgeführt wird.⁷

Insgesamt ist neben diesen erfreulichen Entwicklungen aber auch zu konstatieren, dass mit den begonnenen und geplanten Studien mehrere Aspekte (noch) unbearbeitet bleiben: Es gibt keine exakte Kenntnis über die Anzahl der Doktorand/-innen in Deutschland. Die erwähnten Schätzungen im BuWiN liefern lediglich eine zwar mit mehreren methodi-

⁷ Die befragten Wissenschaftler/-innen füllen dabei zwei Jahre lang monatlich ein elektronisches Tagebuch aus; zusätzlich werden Onlinebefragungen und strukturierte Interviews durchgeführt. Zur Stichprobe gehören neben Doktoranden auch Post-docs und wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen bis maximal 5 Jahre nach der Promotion. Dadurch soll nicht nur die Situation der Wissenschaftler/-innen beschrieben, sondern auch das Bild akademischer Praxis und die pädagogischen und politischen Auswirkungen einer sich verändernden Realität an den Hochschulen beschrieben werden (Harris-Huermann 2008).

schen Ansätzen in den Grundzügen abgesicherte, aber in der absoluten Höhe noch riskante quantitative Schätzung. Nach wie vor unbekannt ist, wie viele Doktorand/-innen auf etatisierten Mitarbeiterstellen, wie viele auf Drittmittelbasis und wie viele als wissenschaftliche Hilfskräfte beschäftigt sind; auch die Stipendienstatistik ist nicht wirklich aussagekräftig. Es gibt keine verlässliche Aussagen darüber, wie viele Inhaber/-innen oder Inhaberinnen von befristeten (und von unbefristeten) Mittelbaustellen an den Hochschulen und Forschungsinstituten promoviert (und eventuell auch habilitiert) sind, wie viele als Doktorand/-innen gelten, und wie viele einfach ohne Promotion tätig sind. Das Wissen über die zurzeit überall sprießende neue Kategorie der sog. Post docs ist bisher viel zu unpräzise.

Für die Beantwortung der noch offenen Fragen sind verschiedenste Forschungsansätze denkbar, quantitative ebenso wie qualitative, bundesweite Vergleichsstudien gleichermaßen wie spezifisch auf die besondere Situation an einzelnen Hochschulen und Forschungseinrichtungen zugeschnittene. In einer solchen Vielfalt liegen größere Chancen, aus jeweils verschiedenen Blickwinkeln mehr über den eingangs zitierten unfassbaren „Dr. Unsichtbar“ zu erfahren, damit letztlich ein umfassenderes Bild entstehen kann.

Literatur

- Bosbach, Eva (2008 a): U.S.Arts and Figures – Promotion und Beruf von Geisteswissenschaftlern in den USA. Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten. Working Paper 22. http://www.ratswd.de/download/workingpapers2008/22_08.pdf (Zugriff 26.5.2008)
- Bosbach, Eva (2008 b): Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA. Internetveröffentlichung. <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=128> (Zugriff 26.5.2008)
- BT Drucksache (2008). Bundestagsdrucksache 16/8491: Unterrichtung durch die Bundesregierung Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses. dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/084/1608491.pdf
- BMBF, Bildungsministerium für Bildung und Forschung (2006): Exzellenz in Bildung und Forschung – mehr Wachstum durch Innovation. Leitlinien der Bildungs- und Forschungspolitik. http://www.bmbf.de/pot/download.php/M%3A93+Exzellenz+in+Bildung+und+Forschung+-+mehr+Wachstum+durch+Innovation/~pub/bildungs_und_forschungspolitik.pdf (Zugriff 3.6.2006)

- Briedis, Kolja/Minks, Karl-Heinz/Cordes, Silke/Wannemacher, Klaus (2008): WinBus. Das Onlinepanel für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Internetveröffentlichung. <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=129>
- Burkhardt, Anke (Hg.) (2008): Wagnis Wissenschaft – Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland. Leipzig. Akademische Verlagsanstalt (im Druck)
- Fischer, Lars (2008): Fragen an eine unbekannte Grundgesamtheit. Methodische Probleme bei Promovierendenbefragungen. Internetveröffentlichung. <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=131> (Zugriff 26.5.2008)
- GG alt. Grundgesetz (2002): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch das Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Art. 96) vom 26.7.2002 (BGBl I S. 2863).
- Harris-Huemmert (2008): New Generation of Social Scientists (Canada & GB). Internetveröffentlichung. <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=120> (Zugriff 26.5.2008)
- Hauss/Kaulisch (2008): ProFile – Promovierendenpanel. Internetveröffentlichung. <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=122> (Zugriff 26.5.2008)
- INCHER-Kassel (2007): Projektbeschreibung Studienbedingungen und Berufserfolg. Kooperation deutscher Hochschulen beim Aufbau und der Durchführung entscheidungsnaher Absolventenstudien. Projektbeschreibung. www.uni-kassel.de/wz1/absolventen/files/projektbeschreibung_kurz_juli_2007.pdf (Zugriff 3.6.2007)
- Analyse der Wirkungen hochschulischer Studienangebote und -bedingungen in Deutschland mit Hilfe von Absolventenbefragungen. Internetveröffentlichung: <http://www.uni-kassel.de/incher/absolventen/info.ghk> (Zugriff 28.5.2008)
- Jung, Petra (2008): Forschungsdesiderata zum wissenschaftlichen Nachwuchs aus Sicht des Bundes. Internetveröffentlichung: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=119> (Zugriff 26.5.2008)
- Kahlert, Heike (2008): Wissenschaftskarrieren: Orientierung, Planung und Beratung am Beispiel der Fächer Politikwissenschaft und Chemie. Projektinformationen. <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=130> (Zugriff 26.5.2008)
- Kottmann, Andrea: Promovierendenbefragung. Internetveröffentlichung: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=121> (Zugriff 26.5.2008)
- Kreckel, Reinhard (2008): Begrüßung und Anregungen zur Eröffnung der Arbeitskonferenz „Nachwuchsförderung in der Wissenschaft: Forschungsdesiderata und -projekte“ in der Universitätsstiftung Leucorea zu Wittenberg am 9. April 2008. <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=132> (Zugriff 26.5.2008)
- Oesterling, Carina (2008): Landesweite Befragung von Promotionsabsolventen in Rheinland-Pfalz. Internetveröffentlichung: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=123> (Zugriff 26.5.2008)

- Oesterlin, Carina/Boll, Tobias (2008): Absolventenstudie Rheinland-Pfalz. Landesweite Absolventenbefragung. Abschlussjahrgang 2005. http://www.hochschulevaluierungsverbund.de/abs_befr (Zugriff 3.6.2008)
- Prußky, Christine (2008): Wie geht es Ihnen, Dr. Unsichtbar? Berlin: duz Magazin. S. 09-11
- Reinhardt, Max (2008): Eurodoc. Europaweite Befragung von Doktoranden. Internetveröffentlichung: <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=125> (Zugriff 26.5.2008)
- Röbbecke, Martina/Simon, Dagmar (2001): Promovieren mit Stipendium. Zweite Evaluation der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses nach dem Nachwuchsfördergesetz (NaFöG). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. <http://skylla.wzb.eu/pdf/2001/p01-001.pdf> (Zugriff 17.6.07)
- Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke (2005): Frauenkarrieren und -barrieren in der Wissenschaft. Förderprogramme an Hochschulen in Sachsen – Anhalt im gesellschaftlichen und gleichstellungspolitischen Kontext. Lutherstadt Wittenberg: HoF Wittenberg (=Arbeitsberichte 6/2005)
- Schlegel, Uta/Burkhardt, Anke (2007): Auftrieb und Nachhaltigkeit für die wissenschaftliche Laufbahn: Akademikerinnen nach ihrer Förderung an Hochschulen in Sachsen-Anhalt. Arbeitsbericht 4/2007 (<http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=116>)
- Schmidt, Boris (2007): Lust und Frust am "Arbeitsplatz Hochschule": Eine explorative Studie zur Arbeitssituation junger wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Beiträge zur Hochschulforschung, 29 (4), 140-161.
- Senger, Ulrike (2007): Pionierarbeit für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Das Pilotzentrum „Internationales Doktorandenforum“. In: Forschung & Lehre 4/2007, S. 218-219
- Senger, Ulrike/Vollmer, Christian (2008): International promovieren in Deutschland an der Schnittstelle zwischen Hochschulforschung und Hochschulpraxis. <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=136> (Zugriff 26.5.2008)
- Universitätsprojekt Lehrevaluation (2008): Führungshandeln an Hochschulen. Projektinformation. <http://www.ule.uni-jena.de/forschung.php> (Zugriff am 26.5.2008).
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2007): Ergebnis der Begutachtung und Erfahrungen. Niedersächsische Promotionsprogramme in Landesförderung. Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. Internetveröffentlichung: http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C38651606_L20.pdf (Zugriff: 10.09.2007)

Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit

Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen

René Krempkow
Freiburg

Die gesellschaftlichen und politischen Erwartungen an eine qualitativ hochwertige Hochschulbildung sind in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen. Studienerfolg und Studierbarkeit, Studienqualität und Studierfähigkeit sind stark im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit stehende Aspekte der

Hochschulbildung. Sie sind grundsätzlich einer Indikatorisierung zugänglich (vgl. z.B. Krempkow/König/Ellwardt 2006). Diese Aspekte werden voraussichtlich auch noch weiter an Bedeutung gewinnen, da es erklärtes bildungspolitisches Ziel ist, die Anzahl der Hochschulabsolvent/innen zu erhöhen und die Studiendauer zu verringern. Es liegen bislang jedoch nur wenige Analysen über die Zusammenhänge von Studienerfolg, Studienqualität und Ausgangsbedingungen wie der Studierfähigkeit vor. Damit gibt es nur wenig empirisch gestützte Ansatzpunkte für Maßnahmen der Bundesländer und einzelner Hochschulen. Gerade diese sollen aber durch die Föderalismusreform und durch das Neue Steuerungsmodell mehr Verantwortung übernehmen. Deshalb ist es das Ziel dieses Beitrages, mit empirischen Analysen am Beispiel von 150 Studiengängen eines Bundeslandes Licht in die Zusammenhänge von Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit zu bringen. Als Ausgangsbedingungen werden neben der Studierfähigkeit auch die Ausstattung und andere Gesichtspunkte der Studienbedingungen aufgefasst, die nicht oder kaum von den Verantwortli-

chen an der Hochschule beeinflusst werden können und daher ebenfalls zu berücksichtigen sind.¹

Die nachfolgende Analyse basiert auf einem Vergleich innerhalb des Bundeslandes Sachsen.² Es werden nach aktuellem Kenntnisstand erstmals flächendeckend für alle größeren und profilbestimmenden Studiengänge aller Universitäten und FH eines Bundeslandes solche Zusammenhänge empirisch untersucht.³

1. Das Analysekonzept

1.1 Datenbasis

Die vorliegende Analyse bezieht sich v.a. auf Daten der im November 2006 vorgelegten Veröffentlichung *Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen* (vgl. Krempkow/König/Ellwardt 2006 sowie entspr. Veröffentlichungen der Vorjahre). Sie basiert überwiegend auf hochschulstatistischen Kennzahlen des Statistischen Landesamtes, die 2007 durch eigene Recherchen komplettiert wurden. So wurden für die nachfolgende Analyse zusätzlich die damals noch nicht zur Veröffentlichung freigegebenen Daten zur Auslastung und einer Befragung von rund 10.000 Studierenden für den Hochschulbericht Sachsen ergänzt (vgl. Lenz/Krempkow/Popp 2006). Die Auswertungen können sich auf insge-

¹ So werden z.B. in wissenschaftspolitischen Diskussionen immer wieder Vermutungen geäußert, dass der Erfolg bestimmter Studiengänge gegenüber anderen (auch) auf externe Ursachen zurückzuführen sei. In der Tat ist es naheliegend, dass zulassungsbeschränkte Studiengänge bei einer hohen NC-Hürde Studienanfänger mit besserer Studierfähigkeit rekrutieren, da die prognostische Validität von Abiturnoten für den Studienerfolg als hoch gilt (vgl. z.B. jüngste Metaanalyse von Trapmann, Hell, Weigand & Schuler 2007). Wenn dies (unabhängig von den Anstrengungen der Studiengangsverantwortlichen) auf den Studienerfolg dieser Studiengänge durchschlägt, könnte es bei Verwendung des Studienerfolgs als Kriterium bei leistungsorientierten Mittelverteilungsmodellen als Gebot der Fairness gelten, solche Ausgangsbedingungen zu berücksichtigen (vgl. Krempkow 2007). Ähnliches dürfte gelten, wenn Studiengänge mit höherem Anteil bildungsferner Studierenden unabhängig von ihren Anstrengungen geringere Studienerfolgsraten und damit geringere Mittelzuweisungen zu erwarten hätten.

² Ein umfassender Vergleich zwischen Bundesländern erfolgt z.B. im Zuge des Hochschul-Förderalismus-Monitoring-Projektes von 2008 bis 2010 am Institut für Hochschulforschung – HoF Wittenberg.

³ Das Bundesland Sachsen bietet sich für solche exemplarischen Analysen aufgrund seiner sehr vielfältigen und zahlenmäßig zumindest von allen östlichen Bundesländern größten Hochschullandschaft besonders an. Zudem liegen langjährige Erfahrungen des Verfassers mit einschlägigen Daten in diesem Bundesland vor.

samt 150 Studiengänge aller Fächergruppen stützen, welche 35 Studienfächern zugeordnet wurden. In diesen Studienfächern ist der Großteil der Studierenden an den staatlichen Universitäten und FH im Freistaat Sachsen immatrikuliert. Da alle „großen“ Studienfächer einbezogen wurden und in den „kleinen“ und neu eingerichteten Studienfächern oft eine zu geringe Anzahl von Absolventen vorliegt, sind zu den übrigen Studienfächern auch kaum zuverlässige Aussagen möglich.⁴

1.2 Indikatoren

Die Gliederung der Indikatoren erfolgt angelehnt an Qualitätsmodelle (vgl. Teichler 2003: 5), bzw. Wirkungsmodelle (vgl. Orr 2001: 97, Bayer 2004: 171ff.) im Bildungswesen. Abhängige Variablen⁵ zum Studienerfolg sind in dem hier angewandten Modell Studierbarkeit und Studienzeitüberschreitung, Abschlussnotendurchschnitt und Absolventenquote. Als Variablen für Strukturmerkmale wie Größe der Studiengänge und die Studienqualität (interne Bedingungen) fungieren Studentenzahl, Auslastung und Befragungsdaten des CHE-Hochschulrankings sowie Befragungsdaten des Hochschulberichtes Sachsen. Als Variablen für die Ausgangssituation und Rahmenbedingungen (externe Bedingungen) wurden die Zuordnung der einzelnen Studiengänge zu einer Fächerkultur, Hochschulart, Anzahl der Studienanfänger, Abiturnote (als Maß für die Stu-

⁴ Zu allen Daten hatten die Hochschulen vorab Gelegenheit, die zugrundeliegenden Angaben noch einmal zu überprüfen und ggf. Anmerkungen bzw. Korrekturen vorzunehmen.

⁵ Damit sind solche Aspekte gemeint, die durch das Modell erklärt werden sollen. Man könnte sie auch vereinfachend als Erfolgskriterien von Studiengängen auffassen. (Vereinfachend deshalb, weil deren positive Ausprägung allein noch keinen erfolgreichen Studiengang ausmachen. Sie stellen nur Teilaspekte von erfolgreichen Studiengängen dar (vgl. Krempkow 2007). Anderenfalls könnte der Titel dieses Beitrages auch wesentlich provokativer lauten: Was macht Studiengänge erfolgreich?)

dierfähigkeit)⁶ und Bildungsherkunft⁷ angesehen. Eine Diskussion der Aussagekraft und der methodischen Grundlagen der einzelnen Indikatoren erfolgt hier nicht, da dies bereits an anderen Stellen ausführlich dokumentiert ist (vgl. Krempkow/König/Ellwardt 2006, Krempkow 2007).

Studienerfolg

Studierbarkeit wurde als Regelstudienzeiteinhaltung bezogen auf das Studienjahr 2003/2004 operationalisiert und gibt den prozentualen Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit an der gesamten Studentenzahl im Fach wieder (Normalfall Uni neun, FH acht Semester). Je länger und je häufiger in einem Fach Zeitverzug auftritt, desto geringer ist dieser Wert. Sie kann zu einem früheren Zeitpunkt Probleme oder Erfolge in der Verbesserung der Studierbarkeit anzeigen als die Studienzeitüberschreitung, da sie sich auf aktuell Studierende bezieht.

Studienzeitüberschreitung misst die durchschnittliche Anzahl der Fachsemester bis zum erfolgreichen Abschluss (Stand der Prüfungsstatistik: 2004), die über die Regelstudienzeit hinaus studiert wurden (Normalfall: Uni neun, FH acht Fachsemester), Fachwechsel haben keinen Einfluss. Durch den Bezug auf Absolventen ist dies ein Indikator für Ergebnisqualität, der langsamer auf Anstieg oder Abnahme zeitlicher Verzögerungen im Studium reagiert.

Notendurchschnitt in den Abschlussprüfungen 2004 (Noten 1 bis 4, nur bestandene) sagt wenig über die Ausbildungsqualität, aber viel über die jeweils gängige Praxis der Notenvergabe. Dieser Indikator wird trotz eingeschränkter Aussagekraft einbezogen, um Zusammenhänge mit anderen Indikatoren wie z.B. der Studienqualität zu eruieren.

⁶ Dass über die Befragungsdaten des Hochschulberichtes Sachsen die durchschnittliche Abiturnote der Studierenden verfügbar ist, kann für die hier erfolgten Analysen als Glücksfall gesehen werden, da Abiturnoten wie bereits erwähnt eine hohe prognostische Validität für den Studienerfolg auf der Ebene einzelner Studierender zugesprochen wird. Alternativ könnte als Indikator für Unterschiede in der durchschnittlichen Studierfähigkeit der Studierenden in Studiengängen auch das Vorhandensein eines NC oder die Anzahl abgelehnter Bewerber verwendet werden, wobei hier von geringerer prognostischer Validität auszugehen ist.

⁷ Die Bildungsherkunft wird hier ebenfalls als Ausgangsbedingung einbezogen, da Studierende aus bildungsfernen Elternhäusern offenbar tendenziell größere Schwierigkeiten haben, ihr Studium zum Erfolg zu führen (vgl. Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes).

Absolventenquote ist das Verhältnis der aktuellen Absolventenzahl zur Studienanfängerzahl (Saldo) vor 6 Jahren (Universitäten) bzw. 5 Jahren (FH). Hierbei wurden die Ergebnisse als Mittelwert über die jeweils aktuellsten 2 Jahre ausgewiesen, um zufällige Schwankungen auszugleichen. Sie kann als Indikator für die Produktivität eines Studienganges gelten.

Strukturmerkmale und Studienqualität (interne Bedingungen)

Studierendenzahlen (Mehrjahresmittel 1999-2004) beziehen sich auf das reguläre Studium (grundständiges Präsenzstudium), enthalten also kein Aufbau- oder Fernstudium. Das Mehrjahresmittel wurde berechnet, um ein Maß für die durchschnittliche Anzahl der Studierenden im gesamten betrachteten Zeitraum von den Studienanfängern 1999 bis zum aktuellsten verfügbaren Absolventenjahrgang zu erhalten. Die Studierendenzahlen sollen sowohl als Indikator für die Größe als auch für die tendenzielle Anonymität eines Studienganges gelten.

Auslastung (in Prozent) ist ein Maß für die (Über)Füllung eines Studienganges aus der Perspektive der Kapazitätsrechnung. Dabei wird in einem komplexen Verfahren unter Berücksichtigung von Dienstleistungsverflechtungen zwischen verschiedenen Studiengängen einer Hochschule die Lehrnachfrage der einzelnen Studiengänge (von Studentenzahlen abhängig) auf das Lehrangebot (von Personalressourcen abhängig) innerhalb einer Lehreinheit bezogen.⁸

Einschätzungen zu Studienbedingungen, Lehrqualität und Bibliotheks-situation als wichtige Indikatoren der Studienqualität wurden durch Befragungen von Studierenden erhoben. Es wurden im ersten Auswertungsschritt (soweit vorhanden) Befragungsergebnisse des CHE-Hochschulranking verwendet, wobei die Werte Schulnotenurteilen entsprechen

⁸ Dort, wo in relativ wenigen Fällen die Lehreinheit nicht mit dem Studiengang identisch ist, wurde der Wert für die Lehreinheit als Proxyindikator für den Studiengang verwendet. Alternativ kann auch die Betreuungsrelation (z.B. Studierende je Professor – vgl. Krempkow 2007) als Maß für (Über-)Füllung verwendet werden, wobei Dienstleistungsverflechtungen jedoch unberücksichtigt bleiben müssen.

(www.che.de).⁹ Im zweiten Auswertungsschritt wurden Ergebnisse der Befragung zum Hochschulbericht Sachsen verwendet, die zusätzlich einen Indikator zur *Kompetenzförderung* (fachliche und soziale Kompetenzen) einbezog (100er-Skala, Höchstwert entspricht günstigen Urteilen). Angesichts der geforderten stärkeren Ausrichtung des Studiums an Kompetenzen erscheint dies ebenfalls als ein wichtiger Indikator.

Ausgangssituation und Rahmenbedingungen (externe Bedingungen)

Studienanfängerzahlen zum Jahr 1999 (diese entsprechen dem aktuellsten einbezogenen Prüfungsjahr abzüglich der durchschnittliche Studiendauer in Sachsen) beziehen sich auf das reguläre Studium (1. Fachsemester, grundständiges Präsenzstudium), enthalten also kein Aufbau- oder Fernstudium. Sie gelten als Indikator für die Größe und tendenzielle Anonymität in der den aktuellsten Absolventen in etwa entsprechenden Anfängerkohorte eines Studienganges.

Abiturnote meint die Durchschnittsnote im zum Hochschulzugang berechtigenden Zeugnis. In Studien auf Individualdatenbasis (vgl. Trapmann u.a. 2007) erwies sie sich als wichtiger Prädiktor des Studienerfolges. Es sind jedoch bislang nur wenige Erkenntnisse zum Zusammenhang von (durchschnittlicher) Studierfähigkeit und Studienerfolg auf der Ana-

⁹ Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Studiensituation in den letzten drei bis vier Jahren nicht grundlegend verändert hat und damit die verwendeten Befragungsergebnisse (2004-2006 vom CHE-Studienführer, 2005 vom Hochschulbericht Sachsen) auch die Situation in den Jahren zuvor im Wesentlichen zutreffend beschreiben, zumal sich die Urteile der Studierenden auch auf die zuvor erlebte Situation in ihrem Studium beziehen. Empirische Belege für diese Annahme liefern z.B. die Zeitvergleiche, die das CHE für seine Kennzeichnung der „Aufsteiger“ und „Absteiger“ vornimmt, und die nur in sehr wenigen Fällen grundlegende Veränderungen ausweisen (vgl. CHE 2007 und Vorjahre). Hinzuzufügen ist, dass bis 2005 der Großteil der Studiengänge in Sachsen noch aus klassischen Diplom- und Masterstudiengängen bestanden. Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge fand bzw. findet überwiegend in der Zeit danach statt. Vor allem aber gab es bis 2005 so gut wie keine Absolventen von Bachelor- und Masterstudiengängen, so dass der Studienerfolg dieser Studiengänge in größerem Umfang erst in Zukunft analysiert werden kann.

lyseebene von Studiengängen bekannt, so dass hier ein besonderes Erkenntnisinteresse liegt.¹⁰

Bildungsherkunft bezeichnet den Anteil der Väter mit Hochschulabschluss (in %). Die Bildungsherkunft wird zu einem der am stärksten den Bildungserfolg beeinflussenden Indikatoren unter denen zur sozialen Herkunft gezählt („Bildungsvererbung“). Auch hier sind bislang kaum vergleichende Analysen zum Zusammenhang von (durchschnittlicher) Bildungsherkunft und Studienerfolg auf der Analyseebene von Studiengängen bekannt.

Fächerkultur wurde als Kontrollvariable einbezogen (1=Ingenieur-/Natur- vs. Geisteswiss.). Mit diesem Indikator ist eine wichtige Kontrollvariable in die Analysen einbezogen.

Hochschulart unterscheidet Universitäten von FH (dichotomisiert: 1=Uni).¹¹ Mit diesem Indikator wird ebenfalls eine wichtige Kontrollvariable in die Analysen einbezogen, die der grundsätzlich unterschiedlichen Ausrichtung von Hochschulen Rechnung tragen soll.

1.3 Arbeitshypothesen

Als Grundüberlegung wird davon ausgegangen, dass günstigere externe und interne Bedingungen mit tendenziell besseren Ergebnissen bzw. mit einem höheren durchschnittlichen Studienerfolg von Studiengängen einhergehen. Erstens kann jedoch nicht immer eine klare kausale Zurech-

¹⁰ Da die Ergebnisse zu den Abiturnoten und zur Bildungsherkunft aufgrund der Nichtteilnahme der Universität Leipzig an der Befragung zum Hochschulbericht Sachsen zunächst fehlten, erfolgten zur Ergänzung der fehlenden Angaben Sekundärdatenanalysen anhand des 9. Konstanzer Studierendensurvey (2004). Die Fragestellung zur Bildungsherkunft war hierbei vergleichbar gestellt worden, so dass die Ergebnisse bei ausreichend großer Fallzahl relativ problemlos ergänzt werden konnten. Ursprünglich war geplant, hierbei dieselben strengeren Kriterien zur Fallzahl anzulegen wie beim Hochschulbericht Sachsen (n>29 befragte Studenten). Es zeigte sich jedoch, dass dann einige profilbestimmende Fächer hätten ausgeschlossen werden müssen. Daher wurde zusätzlich der 8. Konstanzer Studierendensurvey (2001) hinzugezogen und so konnten auch die Fächer berücksichtigt werden, bei denen an der Universität Leipzig Datensätze zu jeweils mehr als 15 Studierenden vorlagen. In den meisten Fächern stimmten die Angaben bis auf eine Nachkommastelle überein. In den wenigen Fächern, wo sie geringfügig abwichen, wurden die Angaben aus beiden Surveys gemittelt. Auf diese Weise liegen zwar nicht genauso zuverlässige Angaben vor wie bei der Befragung zum Hochschulbericht Sachsen, aber immer noch deutlich zuverlässigere Ergebnisse als bei den Studentenbefragungen des CHE, wo die Mindestfallzahl 15 befragte Studenten beträgt.

¹¹ Kunsthochschulen sowie Lehramtsstudiengänge wurden aufgrund ihrer deutlich anderen Dimensionalität bei Studierendensbefragungen hier nicht in die Analysen einbezogen (vgl. Lenz u.a. 2006).

nung erfolgen. So kann der Anteil von Studierenden in der Regelstudienzeit auch noch von anderen, hier in der Analyse nicht berücksichtigten Faktoren beeinflusst sein wie Hochschulwechsel in höheren Semestern. Zweitens ist nicht immer von vornherein klar, welche Ausprägung von Aspekten sich positiv oder negativ auswirkt.

Dennoch sollen hier zur besseren Nachvollziehbarkeit der Überlegungen Hypothesen formuliert werden, die sich insbes. an konzeptionellen und empirischen Vorarbeiten aus Hochschulabsolventenstudien orientieren (vgl. z.B. Teichler/Schomburg 1997: 247 Reinfeld/Frings 2003: 286, Krempkow/Pastohr 2006). So betonen Reinfeld/Frings (ebd.): Wenn mehr als eine reine Deskription der Ergebnisse vorgenommen werden soll, ist der Einbezug individueller Voraussetzungen wie z.B. der sozialen Herkunft unabdingbar.

Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass sich höhere Anteile von Studienanfängern wie eine niedrige Bildungsherkunft ebenso wie schlechtere Abiturnoten tendenziell ungünstig auf den durchschnittlichen Studienerfolg auswirken. Bezüglich der Studienanfängerzahlen wird vermutet, dass niedrigere Anfängerzahlen mit einem geringeren Maß an Anonymität bzw. einem höheren Maß an sozialer Kontrolle und daher mit höherem Studienerfolg einhergehen. Für die als „harte“ Fächer geltenden Ingenieur- und Naturwissenschaften wird davon ausgegangen, dass der Studienerfolg dort aufgrund der unterstellten größeren Studienschwierigkeiten tendenziell niedriger ist. Für FH wird vermutet, dass die Studiengänge dort u.a. aufgrund einer stärkeren Strukturierung des Studiums tendenziell einen höheren Studienerfolg aufweisen.

Bei den internen Bedingungen wie günstigeren Einschätzungen der Studienqualität (und der Kompetenzförderung) wird mit einem höheren durchschnittlichen Studienerfolg in diesen Studiengängen gerechnet. Für die Auslastung wird als Arbeitshypothese in Anlehnung an Ergebnisse der Lehrevaluationsforschung davon ausgegangen, dass der ungünstige Effekt von Überfüllung überwiegt.¹² Bei den Studierendenzahlen soll zumindest in den Anfangsjahren eine hohe Gesamtstudentenzahl im Studi-

¹² Dagegen könnte eingewandt werden: Weil eine hohe Auslastung oft mit einem NC einhergeht, könnten sich der vermutete ungünstige Einfluss von Überfüllung und der günstige Einfluss einer höheren Motivation der Studierenden dadurch, dass sie trotz ggf. strengem NC in den Studiengang aufgenommen wurden, gegenseitig kompensieren. Die Ergebnisse der Analyse könnten zeigen, ob dieser Einwand empirisch gestützt wird.

engang ebenso wie eine hohe Studienanfängerzahl als Maß der Anonymität angesehen und ein ungünstiger Einfluss angenommen werden.¹³

2. Analyse und Ergebnisse

2.1 Analysemethode

Als Analysemethode wurden, da die vorliegende Fallzahl an Studiengängen hierfür ausreicht und überwiegend Daten mit metrischem Skalenniveau vorliegen, multiple lineare Regressionen gewählt. Sie ermöglichen neben der Analyse von Zusammenhängen zwischen unabhängigen Variablen (Studierfähigkeit, Studienqualität) und abhängigen Variablen (Studienerfolg) auch die Berücksichtigung von Zusammenhängen zwischen unabhängigen Variablen. Zudem sind anders als bei Korrelationsanalysen die Einflußgrößen unterschiedlich skaliert (z.B. dichotomisierter ordinaler und nominaler) Variablen vergleichbar.

2.2 Ergebnisse der Analyse mit CHE-Befragungsdaten

Als Ergebnisse werden in nachfolgenden Tabellen zentrale Kennwerte von Regressionsmodellen dargestellt: Das korrigierte R-Quadrat in der zweiten Zeile steht als Maß für die Erklärungskraft der Modelle. Die standardisierten Beta-Koeffizienten in den nachfolgenden Zeilen sind ein vergleichbares Maß für die Erklärungskraft der einzelnen Variablen. Für

¹³ Andererseits könnte mit fortschreitender Semesterzahl bei höheren Schwundquoten durch Studienabbruch, Fachwechsel und Weggang von Studierenden eine niedrigere Gesamtstudientenzahl zumindest bei der Absolventenquote als Maß des Studienerfolgs mit niedrigeren Werten einhergehen. Auch hier könnten die Ergebnisse der Analyse zeigen, ob diese Alternativhypothese empirisch gestützt wird.

Tabelle 1: Modelle mit CHE-Daten

Multiple lineare Regression mit Daten aus Krempkow u.a. (2006) und ausgewählten Da- ten des CHE-Hochschulran- king (standard. Beta-Koeffizienten)	Studierbar- keit (% Studie- rende in der Regelstudie- zeit)	durch- schnittl. Studien- zeitüber- schreitung (in Anzahl Fachseme- ster)	Ab- schluss- noten- durch- schnitt	Absolven- tenquote (Relation Absolven- ten/ Anfän- ger)
Anzahl einbezogener Studien- gänge: n=149	Korr. $R^2=,02$	Korr. $R^2=,22^{**}$	Korr. $R^2=,32^{**}$	Korr. $R^2=,39^{**}$
Fächerkultur (Ing.-/Natur- vs. Geisteswiss.)	0,09	0,00	-0,06	-0,05
Hochschulart (Universität vs. FH)	-0,15	0,48^{**}	-0,32^{**}	-0,42^{**}
Anzahl Studienanfänger im 1. Fachsem. 1999	0,23	-0,12	-0,06	-0,84^{**}
Abiturnote (Mittelwert) - Umfra- ge	0,01	0,02	0,23^{**}	-0,08
Bildungsherkunft (Anteil Väter mit HSA in %)	0,10	0,02	0,04	-0,07
Studentenzahl (Mehrjahresmittel 1999-2004)	-0,19	0,16	0,38[*]	0,79^{**}
Auslastung lt. Erhebung SMWK 2004	0,06	-0,02	-0,19[*]	0,04
Studiensituation laut CHE-Ran- king (Noten)	0,08	-0,07	-0,11	0,20
Lehrangebot laut CHE-Ranking (Noten)	-0,12	0,22	0,04	-0,63^{**}
Bibliotheken laut CHE-Ranking (Noten)	-0,18	-0,03	0,29^{**}	0,13

alle gilt: Je näher am Wert 1, desto aussagekräftiger sind die Ergebnisse.¹⁴
So fällt in nachfolgender Tabelle die Erklärungskraft des Modells für die

¹⁴ Bevor nachfolgend dokumentierte Modelle akzeptiert wurden, erfolgte eine Prüfung alternativer Modelle und damit der Stabilität der Ergebnisse über verschiedene Modelle hinweg. So wurden die Modelle auch unter schrittweisem Einbezug der Variablen berechnet, wobei sich für fast alle Kriterien des Studienerfolges ähnliche Endmodelle ergaben. Außerdem wurde geprüft, ob es möglich ist, für die einzelnen Fächergruppen separate Modelle zu berechnen. Es zeigte sich jedoch, dass die Fallzahl hierfür bei mehreren Fächergruppen nicht ausreicht. Schließlich wurden die Modelle sowohl mit als auch ohne Ersetzen fehlender Werte berechnet. Auch hierbei zeigte sich, dass die gefundenen Zusammenhänge relativ stabil sind. Die standardisierten Beta-Koeffizienten wichen nur wenig voneinander ab, allerdings hatten einige Modelle bei Ersetzen fehlender Werte (durch den Mittelwert der jeweiligen Variable in der Stichprobe) eine höhere Erklärungskraft und die Signifikanz einiger Beta-Koeffizienten stieg. Daher wurde letztlich die nachfolgend dokumentierte Modellvariante mit Ersetzen fehlender Werte favorisiert.

Absolventenquote am höchsten und für die Studierbarkeit am niedrigsten aus.¹⁵

Relevant für die Interpretation sind v.a. die *fett* hervorgehobenen Ergebnisse.¹⁶ Diese sind wie folgt zu lesen: Die Höhe der Absolventenquote im Studiengang hängt am stärksten mit der Anzahl der Studienanfänger¹⁷ und der Studenten sowie mit der Bewertung des Lehrangebotes zusammen, schwächer auch mit der Hochschulart. D.h., nicht etwa wie vermutet bessere Abiturnoten (Studierfähigkeit) gehen mit hohen Absolventenquoten einher, sondern es sind mit sehr großem Abstand beim Betrag der Beta-Koeffizienten v.a. niedrigere Anfängerjahrgangsstärken (als Maß geringerer Anonymität¹⁸) und höhere Gesamtstudentenzahlen. (Die in höheren Semestern befindlichen Studierenden dürften dann tendenziell häufiger erfolgreich ihr Studium auch beenden.) Damit hat sich hier zwar der erwartete Zusammenhang von Studierendenzahlen im Studiengang mit dem Studienerfolg bestätigt, nicht aber die in der Arbeitshypothese vermutete Richtung des Zusammenhanges, die eher einer Alternativhypothese entspricht. Allerdings weisen Studiengänge mit besserer Einschätzung der Lehrqualität und FH-Studiengänge wiederum erwartungsgemäß höhere Absolventenquoten auf. Für den Studienerfolgsindikator Absolventenquote wurden damit relativ viele Arbeitshypothesen bestätigt.

Studiengänge mit besseren Abschlussnoten sind zugleich v.a. diejenigen mit niedrigeren Studentenzahlen, mit besserer Bewertung der Bibliothekssituation und werden häufiger an FH angeboten. Der Zusammen-

¹⁵ In ähnlichen Analysen zum Berufserfolg wurden korr. R2 von .18 bis .21 erzielt (vgl. Enders/Bornmann 2001: 188). Eine Langzeituntersuchung ehemaliger Gymnasiasten ergab ein R2 von .17 (vgl. Meulemann 1995: 258).

¹⁶ Fettgedruckte Hervorhebung bedeutet, dass dieser Beta-Koeffizient signifikant ist (5-Prozent-Niveau*). Fettgedruckte und *kursive* Hervorhebung heißt, dieser Beta-Koeffizient ist sehr signifikant (1-Prozent-Niveau**).

¹⁷ Auch bereits in einer ersten kleineren Auswertung v.a. für die Ingenieurwissenschaften zeigte sich für die Anzahl der Studienanfänger der stärkste Zusammenhang mit der Absolventenquote (vgl. Krempkow 2003) Zusammenhangsanalysen nach einem Prozessmodell für Studiengänge aller Fächergruppen an sächsischen Hochschulen waren zum damaligen Zeitpunkt noch nicht möglich.

¹⁸ Diese Interpretation kann sich sowohl auf Ergebnisse qualitativer Untersuchungen stützen (vgl. Bloch 2008), als auch auf solche quantitativer Untersuchungen (vgl. Bargel u.a. 2005: 24). Hierbei wird herausgearbeitet, dass die Anonymität an klassischen Massenhochschulen von Studierenden zu großen Teilen als Problem empfunden wird, welches erfolgreiches Studieren beeinträchtigt. Für diesen Hinweis möchte ich Roland Bloch (Wittenberg) herzlich danken. Darüber hinaus möchte ich für die Dateneingabe zum Indikator Bildungsherkunft und das Korrekturlesen des Manuskriptes zu diesem Text Eva Fuchslocher (Berlin) danken.

hang mit besseren Abiturnoten und höherer Auslastung ist deutlich geringer. Die empirisch bestätigten Zusammenhänge fielen damit bei den Abschlussnoten wie erwartet aus, es wurden aber nur relativ wenige Arbeitshypothesen bestätigt.

Die durchschnittliche Studienzeitüberschreitung ist an den FH erwartungsgemäß deutlich geringer, andere Faktoren weisen dagegen kaum Zusammenhänge auf.¹⁹ Der Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit lässt sich mit den verfügbaren Daten in diesem Modell nicht statistisch signifikant erklären. Möglicherweise ist dies auch darauf zurückzuführen, dass der Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit durch die Kopplung mit der Studentenzahl ein relativ prozessnaher Indikator ist, während alle anderen hier betrachteten Indikatoren sich auf die Absolventen bzw. deren Abschlussprüfungen beziehen (vgl. ausführlicher hierzu Krempkow/König/Ellwardt 2006).

2.3 Ergebnisse der Analyse mit Befragungsdaten des Hochschulberichtes Sachsen

Während in der zuerst dargestellten Tabelle Ergebnisse von Analysen mit Befragungsdaten des CHE-Hochschulranking dokumentiert wurden, sollen diese nun mit den Analyseergebnissen der Befragungsdaten des Hochschulberichtes Sachsen konfrontiert werden. Auf diese Weise kann untersucht werden, ob sich die Ergebnisse bei Verwendung von Befragungsdaten mit deutlich höheren Fallzahlen und Rücklaufquoten sowie dokumentierter Reliabilität bzw. Zuverlässigkeit der Indikatoren bestätigen (vgl. Lenz u.a. 2006). Allerdings können Abweichungen auch auf die etwas andere Konstruktion der Indikatoren zurückgehen (wobei überwiegend inhaltlich ähnliche Dimensionen erfasst wurden) oder auf die Hinzuziehung eines weiteren Indikators (zur Kompetenzförderung). Sie dürfen also nicht überinterpretiert werden. Betrachtet man zunächst die Erklärungskraft der Modelle, so fällt diese wiederum für die Absolventenquote am höchsten und für die Studierbarkeit am niedrigsten aus. Die Be-

¹⁹ Für die Studienzeitüberschreitung wurden, da die Hochschulart sich im vorliegenden Modell als einzige Variable mit signifikantem Einfluss herausstellte, jeweils ein separates Modell für die Universitäten und die FH berechnet. Für die Universitäten war dieses nicht signifikant, für die FH hatte es nur sehr geringe Erklärungskraft, wobei sich die Auslastung (mit geringem Betrag) als einziger signifikanter Beta-Koeffizient ergab. Aufgrund der geringen Aussagekraft wurden diese separaten Modelle nicht weiter betrachtet.

träge des korrigierten R-Quadrat unterscheiden sich nur unwesentlich von den Modellen mit Befragungsdaten des CHE-Hochschulranking.²⁰

Tabelle 2: Modelle mit Daten des Hochschulberichtes Sachsen

Multiple lineare Regression mit Daten aus Krempkow u.a. (2006) und Online-Umfrage Hochschulbericht Sachsen (standard. Beta-Koeffizienten)	Studierbarkeit (% Studierende in der Regelstudienzeit)	durchschnittl. Studienzeitüberschreitung (in Anzahl Fachsemester)	Abschlussnotendurchschnitt	Absolventenquote (Relation Absolventen/ Anfänger)
Anzahl einbezogener Studiengänge: n=149	Korr. R ² = -0,00	Korr. R ² = -0,23**	Korr. R ² = 0,30**	Korr. R ² = 0,34**
Fächerkultur (Ing.-/Natur- vs. Geisteswiss.)	0,15	0,06	-0,05	-0,06
Hochschulart (Universität vs. FH)	-0,23	0,48**	-0,30**	-0,27*
Anzahl Studienanfänger im 1. Fachsem. 1999	0,24	-0,13	-0,12	-0,87**
Abiturnote (Mittelwert) - Umfrage	-0,01	0,00	0,24**	-0,05
Bildungsherkunft (Anteil Väter mit HSA in %)	0,12	0,02	0,04	-0,07
Studentenzahl (Mehrjahresmittel 1999-2004)	-0,20	0,18	0,45*	0,80**
Auslastung lt. Erhebung SMWK 2004	-0,01	0,01	-0,18*	-0,05
Studienbedingungen HSB SN (100er Skala)	-0,23	-0,03	0,07	0,19
Lehrqualität HSB SN (100er Skala)	-0,05	0,09	-0,04	-0,04
Bibliotheken HSB SN (100er Skala)	0,06	0,00	-0,20*	-0,12
Kompetenzförderung HSB SN (100er Skala)	0,13	-0,22	-0,05	0,24*

Bei detaillierter Betrachtung der standardisierten Beta-Koeffizienten in den einzelnen Zeilen zeigt sich, dass die Ergebnisse bis auf wenige Ausnahmen unabhängig von den einbezogenen Befragungen sind und in ihren zentralen Aussagen übereinstimmen. Auch hier ist für die Absolventenquote die Anzahl der Studienanfänger und die der Studenten sowie mit deutlich geringerem Betrag die Hochschulart entscheidend. Anstelle der Qualität des Lehrangebotes wird der neu einbezogene Indikator Kompe-

²⁰ Die z.T. etwas geringere Erklärungskraft im Vergleich zur Analyse mit CHE-Befragungsdaten ist auch darauf zurückzuführen, dass es durch das Korrekturverfahren beim korr. R² mit steigender Variablenzahl schwieriger wird, die entsprechenden Werte zu erreichen.

tenzförderung signifikant (aber ebenfalls mit relativ geringem Betrag). Als inhaltlicher Widerspruch muss dies nicht unbedingt gedeutet werden. Positive Einschätzungen zur Kompetenzförderung können durchaus als inhaltlich verwandt zu guter Lehrqualität angesehen werden, da sie hiermit einhergehen sollten.

Studiengänge mit besseren Abschlussnoten sind wiederum zugleich v.a. diejenigen mit niedrigeren Studentenzahlen und an FH. Der Zusammenhang mit besseren Abiturnoten und höherer Auslastung ist ebenfalls deutlich geringer. Lediglich die bessere Bewertung der Bibliothekssituation geht nicht mehr ganz so stark mit besseren Abschlussnoten einher wie beim Modell mit CHE-Daten.

Die durchschnittliche Studienzeitüberschreitung ist an FH mit demselben Betrag des Beta-Koeffizienten wiederum deutlich geringer, andere Faktoren weisen dagegen kaum Zusammenhänge auf.²¹ Der Anteil der Studierenden in der Regelstudienzeit lässt sich mit den verfügbaren Daten in diesem Modell auch mit Befragungsdaten des Hochschulberichtes Sachsen nicht statistisch signifikant erklären.

Als Fazit der Analyseergebnisse lässt sich zusammenfassend formulieren: Es ist keineswegs so, dass die Studierfähigkeit den durchschnittlichen Studienerfolg in Sachsen determiniert. Vielmehr spielen Anonymität, verschiedene Aspekte der Studienqualität sowie die Hochschulart eine größere Rolle. Ordnet man die hier berichteten Ergebnisse in Qualitäts- bzw. Wirkungsmodelle ein, so kann formuliert werden: Sowohl für externe Bedingungen (andernorts wurden die entspr. Indikatoren oft als *Input* zugeordnet) als auch für interne Bedingungen (Merkmale zur Beschreibung des *Prozesses* der Hochschulbildung) lassen sich auf der Ebene von Studiengängen Zusammenhänge mit dem Studienerfolg (*Output*) empirisch belegen. Dies spricht für die Notwendigkeit der Betrachtung aller Modellbestandteile und gegen eine separierte Betrachtung von Prozess oder Output, wie sie in manchen Diskussionen und Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolges anzutreffen ist. Dass insbesondere Anonymität und verschiedene Aspekte der Studienqualität empirisch in einem deutlich engeren Zusammenhang mit dem Studienerfolg stehen, verweist schließlich auf möglicherweise besonders erfolgsversprechende Ansatzpunkte für Schlussfolgerungen.

²¹ Für die Studienzeitüberschreitung wurden, da die Hochschulart sich im vorliegenden Modell als einzige Variable mit signifikantem Einfluss herausstellte, wiederum jeweils ein separates Modell für die Universitäten und die FH berechnet. Weder für die Universitäten noch für die FH war dieses signifikant. Aufgrund der fehlenden Aussagekraft wurden diese separaten Modelle nicht weiter betrachtet.

3. Schlussfolgerungen für Hochschulforschung und -politik

Für die Hochschulforschung kann aus den hiermit vorgelegten Analysen geschlossen werden, dass sich auf diese Weise die häufig geäußerte Vermutung über einen starken Zusammenhang von Studierfähigkeit und Studienerfolg auf der Ebene von Studiengängen am Beispiel eines Bundeslandes überprüfen ließ. Es zeigte sich jedoch, dass andere als bisher angenommene Ausgangsbedingungen eine größere Rolle spielen. Damit konnte der Ansatz, den Studienerfolg von Studiengängen mit externen bzw. Ausgangsbedingungen und internen Bedingungen wie der Studienqualität in Zusammenhang zu setzen, neue Erkenntnisse generieren. Gleichwohl sollten weitere ähnliche Analysen in mehreren Bundesländern erfolgen, bevor die Ergebnisse zuverlässig über ein Bundesland hinaus verallgemeinert werden können. Das Institut für Hochschulforschung Wittenberg arbeitet in seinem Projekt „Hochschulbericht Mitteldeutschland“ an der Schaffung der Voraussetzungen für die Einbeziehung Sachsen-Anhalts und Thüringens in derartige Analysen. Mit der Einbeziehung dieser beiden Bundesländer dürfte die Anzahl von Studiengängen auch groß genug sein für fächergruppenspezifische Analysen, die weitere Aufschlüsse über die Zusammenhänge zwischen Studienerfolg, Studienqualität und Studierbarkeit in unterschiedlichen Fächerkulturen ergeben könnten. Darüber hinaus gibt es inzwischen auch in Deutschland Ansätze, anstelle von Abiturnoten als Maß für die Studierfähigkeit sogenannte Self Assessments zur Verbesserung der Passung von Studienangebot und Studierenden einzusetzen. Erste Erfahrungen deuten darauf hin, dass sie ebenfalls einen Beitrag zur Erhöhung des Studienerfolges leisten können. Daher wäre es sicher aufschlussreich, den Einfluss auch solcher Instrumente in künftigen Analysen näher zu bestimmen. Dadurch wäre ggf. feststellbar, in welchem Ausmaß Self Assessments die Bemühungen zur Erhöhung von Studienerfolgsquoten über die Sicherung bzw. Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium hinaus sinnvoll ergänzen können.

Für die Hochschulpolitik lassen die Ergebnisse weitere Schlussfolgerungen zu: Erstens zeigen die Analysen, dass die Betrachtung zumindest zentraler Ausgangsbedingungen für eine angemessene Interpretation des Studienerfolges und die Ableitung von Maßnahmen notwendig ist. Dies entspricht auch den Grundgedanken von Qualitätsmanagementmodellen, die im Rahmen der Systemakkreditierung wieder stärker für den Einsatz an Hochschulen diskutiert werden. Darüber hinaus kann aus den Ergeb-

nissen zur Absolventenquote geschlussfolgert werden, dass für das hochschulpolitische Ziel der Erhöhung der Absolventenzahlen mehrere kleine Studienanfängerkohorten bzw. eine geringere Anonymität günstiger sind als wenige große. Konzentrationen von Studiengängen an wenigen Standorten eines Landes wären damit unter den gegebenen Bedingungen eher kontraproduktiv. Stattdessen wären neben dem Erhalt auch kleinerer produktiver Studiengänge z. B. Mentoringprogramme zur Verringerung der Anonymität insbes. in der Studieneingangsphase zu intensivieren. Zweitens lässt sich ableiten, dass Maßnahmen zur Verbesserung und Sicherung von Lehrqualität nicht nur für die Studienzufriedenheit, sondern auch für die Produktivität der Studiengänge erfolgsversprechend sind. Drittens ist für das Gebot der Fairness und damit für die Akzeptanz bei der Verwendung von Studiererfolgsindikatoren bei der Leistungsbewertung von großer Bedeutung: Die Studierfähigkeit determiniert nicht den Studiererfolg, sondern steht lediglich mit den Abschlussnoten geringfügig in Zusammenhang. Diese sollten zur Vermeidung unerwünschter Anpassungseffekte aber ohnehin nicht als Leistungskriterium von Studiengängen verwendet werden (vgl. Krempkow 2007). Viertens stützen die Ergebnisse – wie der durchgehende Zusammenhang der Hochschulart mit dem Studiererfolg in allen signifikanten Regressionsmodellen zeigt – die Bemühungen zur separaten Betrachtung von Universitäten und FH in Verfahren zur Leistungs- und Qualitätsbewertung.

Literatur

- Bargel, Tino/Multrus, Frank/Ramm, Michael (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. BMBF, Berlin.
- Bayer, Christian R. (2004): Hochschul-Ranking: Vorschlag eines ganzheitlichen Ranking-Verfahrens. Band 14 der Reihe Abhandlungen zu Bildungsforschung und Bildungsrecht, Duncker & Humblodt, Berlin.
- Bloch, Roland (2008): Flexible Studierende? Studienreformen und studentische Praxis. Wittenberg/ Halle (i.E.).
- CHE (2007): Centrum für Hochschulentwicklung / Die Zeit (Hrsg.): Studienführer 2007/08. Gütersloh/ Hamburg.
- Enders, Jürgen/Bormann, Lutz (2001): Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten, Campus Verlag, Frankfurt/New York.
- Krempkow, René/König, Karsten/Ellwardt, Lea (2006): Studienqualität und Studiererfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „Hochschul-

- TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006. HoF-Arbeitsberichte 05/2006. Institut für Hochschulforschung Wittenberg.
- Krempkow, René/Pastohr, Mandy (2006): Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Eine Analyse der Determinanten beruflichen Erfolges anhand der Dresdner Absolventenstudien 2000 - 2004. In: Zeitschrift für Evaluation Nr. 1/ 2006, S. 7-38, Waxmann, Saarbrücken
- Krempkow, René (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. In der Buchreihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung. Praxishinweise zu Verfahren und Methoden, UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld
- Lenz, Karl/Krempkow, René/Popp, Jacqueline (2006): Sächsischer Hochschulbericht 2006. Dauerbeobachtung der Studienbedingungen und Studienqualität im Freistaat Sachsen. Erstellt im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst (SMWK), Dresden
- Meulemann, H. (1995): Die Geschichte einer Jugend. Lebenserfolg und Erfolgsdeutung ehemaliger Gymnasiasten zwischen dem 15. und 30. Lebensjahr. Westdeutscher Verlag, Opladen
- Orr, D. J. (2001): Die Finanzierungsmethodik im englischen Universitätssektor: eine verfahrensanalytische Untersuchung ihrer Implikationen und Folgen, Inaugural Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie an der Fakultät Erziehungswissenschaften der TU Dresden
- Reinfeld, Fabian/Frings, Cornelia (2003): Absolventenbefragungen im Kontext der Hochschulevaluation. Forschungsstand und Perspektiven. In: Zeitschrift für Evaluation (ZfEv) 2/2003, S. 280-294
- Teichler, Ulrich/Schomburg, Harald (1997): Evaluation von Hochschulen auf der Basis von Absolventenstudien“ In: Altrichter/Schratz/Pechar (Hg.): Hochschulen auf dem Prüfstand. Was bringt Evaluation für die Entwicklung von Universitäten und Fachhochschulen?, Studien Verlag, Innsbruck-Wien
- Teichler, Ulrich. (2003): Die Entstehung eines superkomplexen Systems der Qualitätsbewertung. Ein Beitrag aus Sicht der Hochschulforschung. In: hochschule innovativ, Ausgabe 9, Juni 2003, S. 5-6
- Trapmann, Sabine/Hell, Benedikt/Weigand, Sonja/Schuler, Heinz (2007): Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21, S. 11-27

Studienwerbung und Marketingaktivitäten der ostdeutschen Hochschulen

Ergebnisse einer Befragung im ersten Vierteljahr 2008

Martin Winter*
Wittenberg

Den ostdeutschen Ländern wird für die nächsten Jahre ein gravierender Rückgang der Studienberechtigten und damit letztlich auch der Studierenden prognostiziert.¹ In den westdeutschen Ländern dagegen wird die Zahl der Studierenden stark ansteigen. Für die dortigen Hochschulen stellt sich damit die Frage, wie

der Andrang der Abiturient/inn/en bewältigt werden kann. Aus diesem Grund wurde 2007 zwischen Bund und Ländern der Hochschulpakt 2020 abgeschlossen.² Danach werden an westdeutschen Hochschulen neue Studienplätze aufgebaut, in Ostdeutschland dagegen werden vorerst die Kapazitäten nicht abgebaut. Ziel ist es vielmehr, Studierwillige, insbesondere aus Westdeutschland, für ein Studium in den neuen Ländern zu gewinnen.

In diesem Zusammenhang steht nicht nur Studienwerbung, sondern auch Hochschulmarketing im Zentrum der Bemühungen. Marketing ist ein Konzept aus der Betriebswirtschaft; es meint die Ausrichtung eines Unternehmens und seiner Produktpalette am Markt zwecks Erfolgsmaximierung. Eine gängige *Definition von Marketing* lautet entsprechend: "Marketing is the process of planning and executing the conception, pricing, promotion and distribution of ideas, goods and services to create

¹ Links zu den relevanten Prognosen der Kultusministerkonferenz, des Centrums für Hochschulentwicklung CHE und des Instituts für Hochschulforschung HoF Wittenberg sind auf folgender Internetseite gelistet: <http://www.hochschulkampagne.de/zielgruppen/prognosen.htm>

² Mehr zum Hochschulpakt im Internet siehe: <http://www.hochschulkampagne.de/hochschulpakt.htm>

* Mitarbeit an den empirischen Erhebungen. *Anja Franz* und *Dirk Lewin*

exchanges that satisfy individual and organisational objectives”.³ In eine ähnliche Richtung geht auch das Marketingverständnis von Heribert Meffert, dem maßgeblichen Marketing-Experten in Deutschland. Er begriff Marketing als die „Planung, Koordination und Kontrolle aller auf die aktuellen und potenziellen Märkte ausgerichteten Unternehmensaktivitäten“ zum Zwecke der Befriedung von Kundenbedürfnissen und Verwirklichung von Unternehmenszielen.⁴ In betriebswirtschaftlicher Diktion wird demgemäß von einem Käufermarkt ausgegangen, das heißt der Anbieter muss Käufer für sein Produkt finden bzw. Produkte zu einem bestimmten Preis anbieten (damit er es „absetzen“ kann) – und dazu müssen Marktforschung betrieben und eine Distributions- und Kommunikationsstrategie passend zum Produkt und Preis entwickelt werden. Diese vier Aspekte – Produkt, Preis, Distribution und Kommunikation – kennzeichnen auch das operative Marketing, den sog. Marketing-Mix.

Was nun die ostdeutschen Hochschulen in Sachen Marketing und Studienwerbung im Kontext des Hochschulpakts 2020 planen bzw. bereits realisieren, sollte in einer Umfrage unter den ostdeutschen Hochschulen festgestellt werden, deren Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden.

1. Befragung und Befragte

Es gibt *in den fünf ostdeutschen Flächenländern 36 Hochschulen* – die Kunst- und Musikhochschulen, die Verwaltungshochschulen und das Hochschulinstitut Zittau nicht mitgerechnet. 14 davon sind Universitäten und 22 Fachhochschulen (auch Hochschulen genannt). Diese 36 Hochschulen sollten zum Thema *„Studienwerbung und Hochschulmarketing im Kontext des Hochschulpakts 2020“* interviewt werden. Von den 36 Hochschulen wollten nur zwei Fachhochschulen und eine Universität an der Befragung nicht teilnehmen. Die Umfrage selbst fand von Februar bis April 2008 statt.

Da unklar war, wer zum einen in der Hochschule tatsächlich für Marketing und Studienwerbung verantwortlich ist und zum anderen gleichzeitig auch kompetent Antwort geben kann, wurde die Hochschulleitung kontaktiert und um einen kompetenten *Gesprächspartner* gebeten. Das

³ S. 4 in: McDaniel, Carl/Gates, Roger 2004: Marketing Research Essentials. Hoboken, NJ: Wiley. 4. Auflage.

⁴ S. 10 ff. in: Meffert, Heribert/Burmann, Christoph/Kirchgeorg, Manfred 2008: Marketing. Wiesbaden: Gabler. 10. Auflage.

Interview vor- und nachbereitend wurde auf den Internetseiten der jeweiligen Hochschule nach Informationen zum Thema recherchiert.

Von den 13 Universitäten haben drei und von den 20 Fachhochschulen 13 *Angehörige der Hochschulleitung* an der Befragung teilgenommen, davon waren sechs Rektoren, sechs Prorektoren (zumeist für Studium und Lehre zuständig) und vier Kanzler. Die 17 anderen Interviewpartner waren *Angehörige der Verwaltung*, entweder leitende Angestellte der Bereiche „Öffentlichkeitsarbeit“ oder „Studienangelegenheiten“ oder in zwei Fällen auch der Strategie- und Entwicklungsplanung; vier der Befragten waren dezidiert Marketing-Referent/inn/en (siehe auch Abschnitt 2.8.).

Grundlage der Interviews war ein *Leitfaden mit elf Fragen ohne feste Antwortkategorien*. Der Leitfaden wurde offen gehandhabt, das heißt die Reihenfolge der Fragen konnte variiert werden, ebenso konnte bei einzelnen Fragen nachgehakt werden. Die Gespräche wurden mit Einverständnis der Befragten aufgezeichnet und dann zusammenfassend protokolliert.

Obwohl es fast „nur“ um Informationsfragen und nicht um die Erhebung von Meinungen und Einschätzungen ging, stellt sich das *Problem der sozialen Erwünschtheit der Antworten*. Zu Beginn des Interviews wurde auf dessen Anliegen verwiesen: Anlass des Interviews seien der Hochschulpakt 2020, die sinkende Abiturientenzahlen in Ostdeutschland und die Reaktion der Hochschulen in den Bereichen Studienwerbung und Marketing. Naheliegend ist es, dass sich nach dieser Gesprächseinführung auch das Antwortverhalten an vermeintlich erwünschten Vorgaben orientierte.

Einige Interviewpartner gaben zudem zu verstehen, dass sie Ideen bzw. Maßnahmen der Studienwerbung und des Hochschulmarketings nicht preisgeben wollten bzw. dass diese nicht veröffentlicht werden sollten, um einen vermeintlichen Vorsprung vor der Konkurrenz, den anderen Hochschulen, zu halten und um Nachahmer zu verhindern. Einige Hochschulen wollten eine Veröffentlichung ihrer Interviewpassagen denn auch erst nach ihrer Einwilligung zulassen. Wettbewerb wird hier offensichtlich als Agieren in feindseliger Umwelt begriffen; man meint um dieselbe Klientel, die Studieninteressierten, zu konkurrieren. Aus diesem Grund wird im Folgenden *auf namentliche Nennungen der Hochschulen weitgehend verzichtet*.

Die Idee eines *kooperativen Wettbewerbs* ist den Hochschulen anscheinend fremd. Zu sehr sind sie auch in den letzten Jahren als eigen-

ständige Unternehmungen, als korporative Akteure mit eigenen Interessen, Kalkülen und Strategien definiert und entsprechend mit Handlungspotenzialen ausgestattet worden, als dass sie nun sich als Teil eines Gesamtzusammenhangs wie eines Landeshochschulsystems oder – ökonomisch formuliert – einer Firma unter dem Dach einer Holding verstehen könnten. Erschwerend kam hier sicherlich die parallel zur Autonomisierung der Hochschulen laufenden Kürzungswellen dazu, die das Misstrauen der Hochschulangehörigen gegenüber übergeordneten Stellen und hochschulübergreifenden Vorhaben wachsen haben lassen. Dies gilt aber nicht überall, insbesondere im regionalen Kontext wird kooperiert, so die gemeinsamen Auftritte der beiden Dresdner Hochschulen auf Bildungsmessen oder die Initiative aus Jena namens „Studentenparadies“⁵. Auch für die Universität Leipzig ist durchaus vorstellbar, eine gemeinsame Werbestrategie im Rahmen des mitteldeutschen Universitätsverbundes mit Jena und Halle zu verfolgen.

Zu betonen ist, dass diese qualitativ angelegte empirische Studie nur dazu taugt, *das Feld zu explorieren und Thesen zu entwickeln*. Weitere quantitativ ausgerichtete Untersuchungen, die tatsächlich Zusammenhänge und Unterschiede messen können, müssten folgen. Auch aus diesem Grund wird im Folgenden auf exakte Zahlenangaben verzichtet. Allerdings ist im Bereich Studienwerbung im Kontext des Hochschulpakts 2020 derzeit Vieles im Wandel; in den Interviews ist häufig von Absichten und Planungen die Rede, so dass in ein paar Monaten die Aussagen wieder revidiert bzw. aktualisiert werden müssten. Die Befragung ist also nur eine *Momentaufnahme vom ersten Viertel des Jahres 2008*.

2. Befragungsergebnisse

2.1 Einschätzung der hochschulübergreifenden Kampagnen der Länder

Die Frage nach einer Einschätzung der landesweiten Aktivitäten zum Hochschulmarketing und zur Studienwerbung war nicht expliziter Teil des Fragenkatalogs. Bei vielen Befragten wurden die hochschulübergreifenden Kampagnen der eigenen Länder aber im Kontext der Frage nach den Maßnahmen der Hochschulen thematisiert. Diese sind in allen ost-

⁵ Siehe: <http://www.studentenparadies-jena.de/>

deutschen Bundesländern entweder bereits angelaufen oder gerade in der Planung.

Auf der einen Seite wird eine konzentrierte Kampagne insbesondere von kleineren Hochschulen (das sind zumeist Fachhochschulen) als vorteilhaft betrachtet. Diese sehen sich selbst auch in ihren finanziellen und personellen Mitteln beschränkt, eine eigenständige Kampagne aufzubauen, die tatsächlich eine gewisse Breitenwirkung in anderen Ländern entwickelt. Eine Länderkampagne wird auch deshalb hier eher nützlich gesehen. Sie könne generell positive Faktoren des Ost-Studiums, wie eine gute Ausstattung und Betreuungsrelation an den Hochschulen oder den Verzicht auf Studiengebühren oder die günstigen Unterhaltskosten in Ostdeutschland in konzentrierter Form herausstellen. Ein einzelne Hochschule allein könne einen solchen allgemeinen Image- und Einstellungswandel nicht erreichen.

Auf der anderen Seite halten manche Hochschulen diese Art Kampagnen für verfehlt, weil diese zwangsläufig zu unspezifisch ausgerichtet sei: Die potenziellen Studienanfänger/innen wollten ja nicht in einem bestimmten Bundesland, sondern ein bestimmtes Fach ggf. an einer bestimmten Hochschule studieren. Kein Studienbewerber behaupte von sich, er müsse unbedingt im Land XY studieren; daher sollte jeweils für den einzelnen Studiengang an einer bestimmten Hochschule und nicht pauschal für das ganze Land als Hochschulstandort geworben werden.

Insbesondere große und traditionsbewusste Universitäten können eigenständiger auftreten und Landeskampagnen entweder als nicht unbedingt nötig oder gar als kontraproduktiv einstufen, da sie überregionalen oder bundesweiten Bekanntheitsgrad aufweisen bzw. meinen, ihn aufzuweisen, da sie sich also selbst als „Marke“ definieren. Eine hochschulübergreifende Kampagne wird in diesem Sinne von ihnen eher als Hemmnis oder gar als Rückschritt verstanden, weil das öffentliche Image der Universität relativiert wird und sie als eine unter mehreren Hochschulen eines Landes auftreten (müssten). Wortwörtlich wurde dies nicht so zu Protokoll gegeben; die selbstbewussten Äußerungen mancher Universitäten lassen indes diesen Schluss zu.

Die Entwicklung einer Landeskampagne unter Einbeziehung der Hochschulen hat aber auch aktivierenden Charakter. Dies wurde insbesondere in Sachsen deutlich. Hier sind die Meinungen der Hochschulen über die Landeskampagne geteilt, aber alle Hochschulen sind mehr oder weniger aktiv mit der Problematik vertraut und entsprechend engagiert. Generell liegt offenbar folgender Zusammenhang vor: Dort, wo eine

Kampagne des Landes läuft oder in die Wege geleitet wird, dort sind auch die Hochschulen in Sachen Studienwerbung aktiver – egal ob die jeweilige Hochschule die Landeskampagne nun eher als kritisch oder als hilfreich betrachtet. Darin liegt auch der Vorteil eines integrierten Konzepts, wie es in allen Ländern praktiziert wird bzw. werden soll: Durch die Bemühungen des Landes werden die Hochschulen in Sachen Studienwerbung mitgenommen und aktiviert, die hier eventuell bislang wenig Initiative gezeigt haben.

Aber auch umgekehrt gibt es engagierte Hochschulen, die mehr Aktivitäten des Landes einfordern. So bedauert es eine Hochschule, dass die Aktivitäten des Landes zu spät angelaufen oder nur unzureichend seien, da sich die ostdeutschen Bundesländer hier in einem Wettbewerb untereinander befänden. Auch aus einem anderen Land sind ebenfalls Stimmen zu vernehmen, die mehr Engagement von Seiten des Landesministeriums erwarten.

2.2 Marketingmaßnahmen der Hochschule

Ein schriftlicher Maßnahmenplan liegt an den wenigsten Hochschulen vor; von allgemein gehaltenen, schriftlich vorliegenden Marketingkonzepten ist dagegen öfter die Rede, aber nur in den wenigsten Fällen ließen die Hochschulen den Interviewern die Papiere auch zugekommen – wiederum ein Indiz für das von Argwohn gekennzeichnete Wettbewerbsverständnis der Hochschulen. Ein Marketingkonzept zu verfassen, wird als eine durchaus arbeitsintensive Angelegenheit betrachtet, die insbesondere nur dort geleistet werden könne, wo auch die Kompetenzen und Kapazitäten hierfür vorhanden, sprich Marketing-Stellen eingerichtet worden seien (siehe dazu auch Abschnitt 2.9.).

Viele der Hochschulen gaben an, dass es zwar noch kein Maßnahmenplan gebe bzw. dieser in Arbeit sei. Dann aber wurden viele einzelne Maßnahmen genannt:

- Der hochschuleigene Internetauftritt habe „höchste Priorität“, meinte eine Hochschule. Einige Hochschulen berichteten davon, dass die Überarbeitung des Internetauftritts gerade geplant oder umgesetzt werde oder vor kurzen umgesetzt wurde.⁶ Überarbeitet wird er insbesondere für die Belange der Studienbewerber/innen, das heißt Extra-

⁶ Eine Sammlung von Internetseiten zu Werbeaktivitäten der Hochschulen findet sich hier: <http://www.hochschulkampagne.de/marketing/hochschulkampagnen.htm>

Seiten für Studieninteressierte werden aufgebaut und ein hervorgehobener Link auf der Startseite der Hochschule installiert. 26 der 36 Hochschulen haben mittlerweile einen Direkteinstieg für Studieninteressierten- bzw. -bewerber/innen auf ihrer Startseite.⁷ Bei der FH Schmalkalden gelangt der Internetnutzer direkt auf die Seite für die Studieninteressierten, wenn er die Adresse der Startseite eingibt. Überarbeitet und auf die Informationsbedürfnisse von Studienbewerbern zugeschnitten wird nicht nur der Internetauftritt der Hochschule; die Hochschule Magdeburg-Stendal und die Universität Halle haben auch eigenständige Seiten zur Studienwerbung eingerichtet.⁸

Hinter all diesen Bemühungen steht die Überzeugung, dass sich die Studienbewerber/innen intensiv über das Internet informieren. Fast alle Hochschulen antworteten auf die Frage mit Verweis auf ihren Internetauftritt. Genannt wurden in diesem Zusammenhang auch Ergebnisse zum Informationsverhalten der Schulabgänger/innen der HIS-Studie von Heine und Willich aus dem Jahr 2006: Danach nutzen 93% der Studienberechtigten das Internet, 71% halten es für sehr ertragreich.⁹

- Es werden internetbasierte Beratungs- und Selbsteinschätzungsinstrumente für Studieninteressierte eingerichtet.
- Sehr oft genannt wurde auch die Teilnahme an Bildungsmessen (regionalen wie überregionale Messen, z.B. EINSTIEG Abi Messe), zum Teil auch mit einem Gemeinschaftsstand der Hochschulen eines Landes oder einer Stadt.
- Schüler/innen werden an die Hochschulen eingeladen: zu Kinder- und Jugenduniversitäten, Projekttagen, Sommer- oder Herbstakademien, zum Schnupper- oder Probestudium etc.
- Es werden Tage der offenen Tür, Hochschulinformationstage, Lange Nächte der Wissenschaften veranstaltet; dazu wird auch explizit an den Gymnasien eingeladen.

⁷ Zugriff auf die Startseiten der Hochschulen am 25.4.2008.

⁸ Siehe: <http://www.studieren-im-gruenen.de> und <http://www.studier-in-halle.de>

⁹ Siehe: Heine, Christoph/Willich, Julia 2006: Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl Studienberechtigte 2005 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. HIS-Forum, Nr. F3/2006. Im Internet: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200603.pdf

In der aktuellen Studie von 2007 sind es gar 95 Prozent, die das Internet nutzen, und 75 Prozent, die dies für ertragreich halten. Siehe: Heine, Christoph/Spangenberg, Heike/Willich, Julia 2007: Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl. HIS-Forum, Nr. F12/2007. Im Internet: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200712.pdf

- Es gibt Marketing-Projekte der Studierenden, so das Projekt der Universität Erfurt: ich mag meine Uni ...¹⁰,
- Hochschulen richten mobile Studienberatungen. In diesem Zusammenhang wird auch die Optimierung der Internetkommunikation angestrebt, z.B. ein Chat-Room eingerichtet.
- Zu den regionalen Aktivitäten zählen die Vor-Ort-Besuche von Hochschulangehörigen an Schulen, Partnerschaften mit Gymnasien, die Einrichtung fester Ansprechpartner für die Gymnasien. In diese Rubrik fallen auch die „Botschafterprogramme“, die einige Hochschulen ins Leben gerufen haben. Darunter sind Schulbesuche von Hochschulangehörigen zu verstehen: Entweder Hochschullehrer/innen oder Alumni oder Studierende, insbesondere aus dem Westen besuchen die Zielregionen (Heimatregionen, Heimatschulen etc.) und werben für den Hochschulstandort. Hierfür wird an einer Hochschule auch eine eigene Schulung für die „Botschafter“ angeboten.
- Eine Hochschule berichtete davon, dass die Anzahl der West-Bewerber/innen relativ hoch sei, viele sagten dann aber ab. Deshalb würden die Bewerber/innen an die Hochschule eingeladen, die eine Zusage erhalten hätten.
- Pressearbeit begleitet die genannten Vorhaben. Zu den Werbeaktivitäten im engeren Sinne siehe Abschnitt 2.4.

Wie diese Auflistung zeigt, lassen sich viele Maßnahmen zur Studienwerbung im Allgemeinen und im Kontext von HSP 2020 im Besonderen nicht klar trennen. Es ist also kaum zu unterscheiden, was nun besondere Maßnahmen, die erst im Kontext des Hochschulpakts 2020 ergriffen wurden, und was allgemeine, also schon seit längerem realisierte Maßnahmen der Studienwerbung sind.

Auch das Spektrum der Maßnahmen ist sehr weit und nicht sonderlich fest umgrenzt; einige Hochschulen bezeichnen beispielsweise auch die *Kontaktpflege zu den Alumni* als eine Marketing-Maßnahme, die indes wenig mit dem Anliegen des Hochschulpaktes 2020 zu tun hat.

Aus den Interviews ist auch nur bedingt erkennbar, ob es sich dabei um bereits realisierte oder in Planung befindliche Maßnahmen oder gar nur erste Anregungen handelt. Generell gehen die Hochschulen mit den genannten Vorhaben zumeist auf den bekannten Pfaden der Studienwerbung. Die meisten der genannten Maßnahmen sind relativ konventionell und nicht speziell auf westdeutsche Zielgruppen ausgerichtet. Dies liegt auch an einer starken Konzentration der Studienwerbung auf die Region.

¹⁰ Im Internet: <http://www.ich-mag-meine-uni.de/>

Eine herausragende Ausnahme sind die genannten Botschafterprogramme.

Um Marketing- und Werbe-Aktivitäten zu entfalten, setzen einige Hochschulen auf *Zielgruppen- und Mobilitätsanalysen*, um auf diese Weise mehr über potenzielle und tatsächliche Studienanfänger/innen zu erfahren. So werden Studienanfängerbefragungen, insbesondere zum Annahmeverhalten, durchgeführt; andere Hochschulen kündigen Mobilitätsanalysen an bzw. haben sie schon durchgeführt bzw. verweisen auf die Regionalstudien vom Centrum für Hochschulentwicklung CHE; eine Hochschule hat eine Studie zu den „Studiengebühren-Flüchtlings“ in Auftrag gegeben.

In ihren Werbe- und Marketingbemühungen sind die Hochschulen innerhalb der einzelnen Bundesländer unterschiedlich stark engagiert. Es gibt aber keine eindeutige länderspezifische Verteilung von aktiven und weniger aktiven Hochschulen. Auch zwischen den Hochschultypen sind keinerlei derartige Tendenzen festzustellen, bspw. in dem Sinne, dass Fachhochschulen aktiver als Universitäten seien oder umgekehrt. Generell könnte man vermuten, die Fachhochschulen aktiver sind, a) weil diese kleiner und damit agiler sind, b) weil sie nicht so wie die meisten Universitäten auf eine altherwürdige Tradition blicken und damit ein entsprechendes Selbstbewusstsein als Organisation entwickeln konnten, folglich mehr für ihr Image tun müssen, c) weil sie vom Studierendenrückgang aufgrund der Attraktivität ihres Standorts (die meisten Fachhochschulen sind in Mittelstädten angesiedelt) stärker betroffen sein werden. Dem ist jedoch nicht (ganz) so; unter den Fachhochschulen befinden sich sowohl überdurchschnittlich aktive als auch weniger aktive Studienwerber und Marketingverfechter.

2.3 Ziele der Hochschule

Von fast allen befragten Hochschulen wird zumindest das – politische vorgegebene – Ziel genannt, die *Studienanfängeranzahl von 2005* zu halten. Die Zahlen auf dem Niveau von 2005 sollen gehalten werden, um so den Hochschulpakt 2020 zu erfüllen und damit auch die Bundesmittel, die an das Land und damit auch an die Hochschulen gehen, weiterhin zu erhalten. Einige Hochschulen wollen noch darüber hinaus die Anhängerszahlen steigern, die sächsischen Fachhochschulen setzen sich bspw. eine etwas höhere Marke: 105% des Niveaus von 2005. Andere Hochschulen

wollen sich nicht nur auf die „Eingangsseite“, die Studienanfängerzahl, konzentrieren, um die es vorrangig beim Hochschulpakt 2020 geht, sondern auch die *Verbleibsquote* erhöhen, also Studieneffizienz steigern und Studienabbruch vermeiden. Der Hochschulpakt 2020 zielt jedoch ausschließlich auf die „Eingangsseite“, sprich auf die Gruppe der Studienanfänger/innen, insbesondere die aus den westdeutschen Bundesländern, aber auch auf die Abiturient/inn/en aus den ostdeutschen Bundesländern und damit auf eine Erhöhung der dortigen Studierquote. Eine spezielle Untergruppe bilden hier wiederum die potenziellen Ost-West-Wanderer, die davon überzeugt werden sollen, doch an einer ostdeutschen Hochschule zu studieren.

Der demografisch bedingte massive Rückgang von Studienanfänger/inne/n in Ostdeutschland tangiert manche Hochschule noch wenig; diese klagten vielmehr über eine aktuelle *Überlastsituation* und sahen im Rückgang der Studienanfängerzahlen eher eine Chance, wieder normale Verhältnisse einkehren zu lassen. Angesichts einer Überlast seien – so ein Interviewpartner – die Hochschullehrer kaum für zusätzliche Marketing- und Studienwerbe-Aktivitäten zu motivieren. Eine andere Hochschule sieht sich überdurchschnittlich nachgefragt; sie habe zudem noch den doppelten Abiturjahrgang im Land zu verkraften; außerdem gebe es einen relativ hohen Anteil an Studienanfänger/inne/n aus den westlichen Bundesländern; daher werde die überregionale Werbung sogar zurückgefahren.

Das *Problembewusstsein* hinsichtlich des demografisch bedingten Rückgangs an Abiturient/inn/en aus Ostdeutschland in naher Zukunft und der damit verbundenen Existenzgefährdung der ostdeutschen Hochschulen ist denn auch unterschiedlich stark ausgeprägt. Angekommen ist die Botschaft bei fast allen. Es gibt unter den Befragten allerdings kaum jemanden, der diese Entwicklung und ihre Folgen für die Hochschulen als dramatisch ansieht. Eine Ausnahme ist in einem Manuskript vom Präsidenten der FH Brandenburg, Georg Helmstädter (das dem Interviewer von der FH zugesandt wurde),¹¹ zu lesen, dort heißt es: Hochschulmarketing werde angesichts der demografischen Entwicklung zur „Überlebensfrage“ der Hochschulen. Bei den sächsischen Fachhochschulen sind die Cassandra-Rufe offenbar angekommen; diesen Eindruck vermitteln die Interviews. Angesichts eines Rückgangs der potenziellen Studienbewer-

¹¹ Der Aufsatz mit dem Titel „Marketing wird zu einer Hauptaufgabe der Hochschulen“ ist auch in Internet verfügbar: http://www.marketingclubberlin.de/pdf-mcb/usp/usp-download/USP_07-4.pdf, S. 22-23.

ber 2010 um die Hälfte kämen, so ein Befragter, schwierige Zeiten auf die sächsischen Hochschulen zu. Andere sehen sich dagegen kaum tangiert, weil ihre „Fremdstudentenquote“ relativ hoch ist oder weil sie als Hochschule überregional einen guten Namen hätten und/oder weil sie derzeit unter einer gewissen Überlast zu leiden hätten (siehe oben).

Das Problembewusstsein scheint also bei fast allen Hochschulen zumindest auf der Leitungsebene vorhanden zu sein. Die Frage ist, inwieweit es bei den einzelnen Gliederungen der Hochschulen, den Fachbereichen und Instituten und deren Personal (insbesondere den Professor/innen) tatsächlich angekommen ist. Hier – so ein Vorschlag einer Hochschule – ließe sich Problembewusstsein über eine *leistungsorientierte Mittelvergabe* fördern. Demnach könnte man die Außenwirkung der Fachbereiche als Kriterium in die Mittelverteilung integrieren und so zusätzliche Anreizwirkung für die Fachbereiche entfalten, die Leistungen der Hochschule nach außen zu tragen.¹²

Problembewusstsein ist also das eine, die andere Frage ist, welche Konsequenzen daraus gezogen werden: Dies betrifft zum einen das Aktivitätsniveau und zum anderen auch die Qualität der Vorhaben. Bemühen sich die Hochschulen verstärkt um die Studienwerbung oder setzen sie gar auf (strategisches) Hochschulmarketing? In wieweit Marketing für die Hochschulen ein Thema von Hochschulstrategie und Entwicklungsplanung ist, wird im Abschnitt 2.9. erörtert. Im folgenden Abschnitt geht es um Werbemaßnahmen im engeren Sinne, also um den Aspekt Kommunikation.

2.4 Werbemaßnahmen im engeren Sinne

Mittlerweile haben fast alle Hochschulen einen hochschuleinheitlichen Auftritt; einige zählten ihr (zum Teil neues) Corporate Design zu den Werbemaßnahmen. Neben der oben schon genannten begleitenden Pressearbeit wurden folgende Werbemedien genannt:

- Anzeigen in überregionalen Zeitschriften (z.B. im Journal der Bahn oder im ZEIT-Studienführer) und in regionalen Zeitschriften,
- besondere Internetseiten für Studieninteressierte (siehe oben),

¹² Wie praktikabel dieser Vorschlag ist, sei dahingestellt. Eine gewisse Anreizsteuerung ergibt sich ja aus der bereits vorhandenen indikatorgesteuerten Mittelverteilung insbesondere dann, wenn sich diese in einem signifikanten Ausmaß an der Anzahl der Studienanfänger/-innen oder der Studierenden in der Regelstudienzeit orientiert.

- Kino-Spots und Imagefilme,¹³
- Broschüren aller Art zur Hochschule („Image-Broschüren“) und zu den Studiengängen („Studiengangsflyer“), die zugleich auch im Internet als PDF-Dateien angeboten werden,
- Infobusse oder -trucks,
- Veranstaltungstipps im Radio,
- Beiträge für das Hochschulregionalfernsehen,
- Gratis-Postkarten,
- Plakate u.a. an Autobahnen oder im Bahnhofsbereich,
- Informationsangebote und Beiträge auf studentischen Internetseiten,
- Mailing-Aktionen an Gymnasien,
- Verkauf von Merchandising-Artikeln. Die Vergabe von Werbegegenständen wird allerdings kritisch gesehen, da Steuergelder hierfür nicht ausgegeben werden können.

2.5 Adressaten dieser Werbemaßnahmen

Mit diesen Aktivitäten sollen neben den Schüler/inne/n, die ja als potenzielle Studieninteressierte im Zentrum der Werbemaßnahmen stehen, die als „Multiplikatoren“ bezeichneten Personen angesprochen werden; dazu zählen Eltern, Lehrer/innen, Berufsberater/innen und Mitarbeiter/innen der Berufsinformationszentren der Arbeitsagenturen und Unternehmensvertreter/innen aus der Region.

Neben diesen Personengruppen wurden auch *spezielle Regionen der Bundesrepublik, insbesondere in den westdeutschen Bundesländern* genannt, auf die sich – gemäß den Zielvorgaben des Hochschulpakts 2020 – die Werbemaßnahmen der Hochschulen ausdehnen (sollen). Zwei Faktoren sind bei der Bestimmung dieser Zielregionen entscheidend:

- a) *die geografische Lage*. Genannt wurden erstens Regionen, die eine gute Verkehrsanbindung zur Hochschule (per Zug oder/und Autobahn) aufweisen, zweitens Regionen, die nicht allzu weit vom Hochschulstandort entfernt sind, also der „grenznahe Raum“ zum eigenen Bundesland. Drittens konzentriert man sich auf einwohnerstarke Bundesländer; hier lohne sich der Werbeeinsatz mehr, da mehr Menschen erreicht würden.

¹³ Eine Sammlung von Kinospots und Imagefilmen der Hochschulen im Internet ist hier zu finden: <http://www.hochschulkampagne.de/marketing/hochschulkampagnen.htm>

- b) Neben der räumlichen Lage spielt der Faktor *regionales Studienangebot* eine entscheidende Rolle: Zielregionen sind dort, wo nicht die Studienfächer studiert werden können, die im Angebot der Hochschule sind, also Regionen, in denen hinsichtlich dieser Studienfächer eine Unterversorgung besteht. Eine Hochschule hält Studienwerbung in den Bundesländern für sinnvoll, in denen gerade doppelte Abiturjahrgänge die landeseigenen Studienplätze besonders knapp werden lassen.

Auch der *Hochschultyp* bildet einen Referenzrahmen für die Werbeaktivitäten. Es sollen die Zielgruppen aus den westdeutschen Bundesländern angeworben werden, die beabsichtigen, an einer ähnlichen Hochschule an einem ähnlichen Hochschulstandort, aber eben in Westdeutschland, zu studieren. In diesem Sinne argumentierte die Universität Jena: Zielgruppe in den alten Ländern seien zum einen jene Schüler/innen, die sich für ein Studium an einer klassischen, traditionellen und modernen Universität interessierten, und die zum anderen ein Studium in ähnlich strukturierten westdeutschen Städten wie Marburg, Göttingen, Tübingen oder Freiburg aufnehmen wollten. Dies seien Standorte, die mit der Stadt und der Universität Jena vergleichbar sind. Schüler/innen, die großstädtische Möglichkeiten suchten (z.B. in einer Stadt wie München, Berlin, Hamburg) würden dagegen weniger nach Jena tendieren, weil die Stadt deren Erwartungen nicht erfüllen kann.

Weil gemäß den Vorgaben des Hochschulpakts 2020 auch das regionale „Reservoir“ an Abiturient/inn/en besser „ausgeschöpft“, sprich die ostdeutsche Studierquote erhöht werden soll und weil die meisten Studierenden einer Hochschule sowieso aus deren Region kommen, machen *regionale Aktivitäten* nach wie vor das „Hauptgeschäft“ der Studienwerbung aus. Angesichts eines aktuell hohen Anteils an Studierenden, die nicht aus der Region kommen, verschiebt eine Hochschule sogar ihre Werbeaktivitäten weg von der überregionalen hin zu regionalen Maßnahmen.

Neben den bekannten Maßnahmen gibt es hier auch vereinzelt neuartige Bemühungen: So hat sich bspw. eine Hochschule das Ziel gesetzt, die im Vergleich zu anderen Bundesländern niedrige Studierneigung, insbesondere in abgelegenen Teilen des Landes, zu erhöhen, indem sie regionale Präsenzstellen betreibt, die Kontakt zu den Schulen halten.

Der Hochschulpakt sieht vor, dass möglichst viele Abiturient/inn/en aus West- und Ostdeutschland in den neuen Ländern ihr Studium beginnen sollen. Das Interesse der ostdeutschen Hochschulen ist demgegen-

über ein wenig anders gelagert; sie wollen, dass ihre Studienplätze generell ausgelastet werden, um die Größe der eigenen Organisation zumindest zu halten und eventuellen politisch motivierten Kürzungsbestrebungen keinen Vorschub zu leisten. Deshalb bemühen sie sich nicht nur um deutsche Studienanfänger/innen, sondern auch vermehrt um andere Zielgruppen, wie um *ausländische Studierenden*. Dieser Aspekt wurde von vielen Hochschulen genannt. Insbesondere die Hochschulen, die weiter im Osten liegen, konzentrieren sich auf polnische bzw. tschechische bzw. baltische Schulabgänger/innen. Von besonderem Interesse sind hierbei die Studieninteressierten, die eine Schulausbildung in deutscher Sprache genossen haben. Geworben wird auch über die jeweiligen ausländischen Partnerhochschulen.

Eine andere genannte Adressatengruppe jenseits der Zielvorstellungen des Hochschulpakts sind Interessierte an *Weiterbildungsstudiengängen*, also Studieninteressierte, die bereits einen (neuen oder alten) Studienabschluss erworben haben und nun einen *Master-Abschluss* anstreben; eine besondere Gruppe hiervon sind Angehörige der *älteren Generation*. Und schließlich werden nicht nur die Studienanfänger/innen in den Fokus genommen, sondern auch die bereits an der Hochschule Studierenden, die möglichst im Studium verbleiben und erfolgreich abschließen sollen. Ziel ist es also, die *Studienabbrecherquote* zu reduzieren (siehe auch Abschnitt 2.3. „Verbleibsquote“).

Nicht nur die Anzahl, sondern auch die Qualität der Bewerber/innen spielt eine Rolle. Allerdings wurde dieser Punkt nur von einer Hochschule genannt:¹⁴ Sie setze sich das Ziel, aufgrund eines national konkurrenzfähigen und attraktiven Studienangebots die *geeigneten Bewerber/innen* für ein Studium zu interessieren. Die Attraktivität und Qualität des Studienangebots gilt also als Voraussetzung dafür, geeignete Bewerber/innen anzuwerben.

Jenseits der regionalen Ausrichtung sind die *jungen Frauen* eine von den Hochschulen hervorgehobene Zielgruppe, insbesondere in Bezug auf ein Studium in den Natur- und Technikwissenschaften. Studienbewerberinnen werden durch besondere Aktionen, z.B. am „Girlsday“, einem Be-

¹⁴ Nicht in den Interviews geäußert wurde die Befürchtung, dass die ostdeutschen Hochschulen nur die Studienbewerber/innen aus den westdeutschen Bundesländern aufnehmen müssten, die dort keinen Studienplatz erhalten würden, weil sie das dortige Auswahlverfahren nicht bestehen würden. Demnach würden nur Abiturient/inn/en zweiter Klasse an den ostdeutschen Hochschulen studieren.

rufsinformationstag für Mädchen eingeladen.¹⁵ Junge Frauen werden denn auch in der Studienanfangsphase durch besondere Mentoring-Programme der Hochschulen unterstützt, was wiederum als Werbeargument verwendet werden kann.

Die aufgezählten Aktivitäten der Studienwerbung konzentrieren sich weitgehend auf die Abiturient/inn/en bzw. die möglichen Multiplikatoren. Auf diese Adressatenkreise bleibt die Studienwerbung jedoch nicht beschränkt. Einige Fachhochschulen wünschen sich, dass auch die *Realschulabgänger/innen* leichter das Studium an ihrer Einrichtung aufnehmen können; sie sollten in einem Vorkurs die nötige Studienberechtigung erwerben können.

Einige Hochschulen streben an, duale Studiengänge, die sowohl mit einem Bachelor- als auch einem Facharbeiterabschluss enden bzw. bieten diese schon an – eben auch zum Zwecke der Erhöhung der Studierwilligkeit. Durch diese Änderung im Studienangebot sollen die möglichen Adressatenkreise erweitert werden. Hier handelt es sich denn auch nicht „nur“ um Studienwerbung, sondern hier verändert die Hochschule ihre „Produkte“, nachdem sie bestimmte Chancen am Markt erkannt hat und hier durch ein Alleinstellungsmerkmal oder zumindest ein bestimmtes Profil neue Nachfrager zu finden vermutet.

2.6 Maßnahmen zu Verbesserung der Studienqualität

Gefragt wurde nicht nach bereits laufenden Qualitätssicherungsverfahren, wie bspw. nach Maßnahmen zur Lehrevaluation, Qualitätsmanagement und Studiengangakkreditierung; dennoch nannten einige Hochschulen eben diese bereits im „Normalbetrieb“ angewendeten Verfahren. Mit dem Gütesiegel der *Akkreditierung*, das heißt: mit der Zertifizierung der Studienqualität von Bachelor- und Master-Studiengängen, wird offenbar von (fast) keiner Hochschule Werbung gemacht; nur eine nannte dieses Argument in Zusammenhang mit der Studienwerbung und dies auch nur indirekt. Das liegt wohl daran, dass das Gütesiegel des Akkreditierungsrates kein Alleinstellungsmerkmal eines Studienganges darstellt, sondern dass Akkreditierung vielmehr eine gesetzlich notwendige Qualitätssicherungsmaßnahme ist, die bei allen neuen Studiengängen anzuwenden ist.

Marketing und Qualität der Lehre werden in einen inhaltlichen Zusammenhang gebracht, wie auch die Frage nach dem Stellenwert und

¹⁵ Im Internet: <http://www.girls-day.de/>

dem Verständnis von Marketing zeigt (siehe unten). Die Qualität der Lehre dient auch als entscheidendes Argument, Studieninteressierte zu werben. Die meisten der genannten Maßnahmen zur Verbesserung der Studienqualität können nicht eindeutig dem Bemühen zugeordnet werden, den Hochschulpakt zu erfüllen und den demografisch bedingten Schwund an Studienanfänger/innen auszugleichen. Manche Befragte zählen hier die ganze Palette an qualitätsverbessernden Maßnahmen auf:

- Es werden Mentoren- und Tutorenprogramme realisiert, insbesondere für die Einführungswoche. Die neuen Studiengänge, die den Erwerb von Schlüsselqualifikationen explizit verlangen, eignen sich hier besonders: Erfahrene Studierende bilden jüngere Studierende aus, die dann später selbst nach dem „Schneeballprinzip“ Studierende unterstützen usw.; diese Tutorien werden im Studium als Erwerb von sog. Softskills anerkannt und auf dem Leistungspunktekonto der jeweiligen Studierenden angerechnet.
- Das Zulassungsverfahren wird vereinfacht; viele Hochschulen installieren eine einfach und schnell zu handhabende Online-Einschreibung.
- Die Öffnungszeiten der Bibliotheken werden verlängert.
- Die Studieneingangsphase wird stärker strukturiert und begleitet.
- Es werden Vorbereitungskurse bzw. Brückenkurse in den sog. „Killerfächern“, wie Mathematik oder anderen Grundlagenfächern angeboten, um den Studieneinstieg zu erleichtern.
- Die Studienberatung wird ausgebaut.
- Häufig genannt wurden Maßnahmen, die eine familien- bzw. kinderfreundliche Hochschule zum Ziel haben. Hierzu wird auch ein entsprechendes Zertifikat angestrebt. In diesem Sinne wird das „Studieren mit Kind“ unterstützt, eventuell in Kooperation mit dem Studentenwerk und der Stadt; so soll z.B. eine Kinderbetreuung ermöglicht bzw. finanziert werden, damit der Student/die Studentin die Bibliothek oder Veranstaltungen besuchen kann.
- Die hochschulspezifischen Service-Angebote werden ausgebaut, insbesondere beim Studieneinstieg; so entwickelt eine Hochschule „Rund-um-sorglos-Pakete“; beabsichtigt ist der Aufbau eines „Welcome Centers“.
- Um die Abwanderung von potenziellen ostdeutschen Studierenden in die westdeutschen Bundesländer zu verhindern, planen Hochschulen den Aufbau von Career Services, um den Absolvent/innen den Berufseinstieg auch in der Region zu ermöglichen. Denn ein wirtschaftlich günstiges Umfeld mit einer räumlichen Nähe zu Unternehmen sei für

die Studienbewerber/innen ein wichtiges Argument für Studienwahl. Eine Hochschule nennt das Betreiben eines Career-Services für Absolvent/inn/en denn auch eine übliche Marketing-Maßnahme.

- Die psychosoziale und Lernberatung soll ausgebaut werden.
- Es wird mit Wohnungsvermietern, Verkehrsbetrieben, Kultureinrichtungen und der Stadt kooperiert. Ein Argument hierbei ist, dass in der Zusammenarbeit im Bereich Marketing, beide, also Stadt und Hochschule davon profitieren könnten.

2.7 Finanzierungsvolumen der Maßnahmen

Viele Befragten konnten die Frage nach dem Finanzvolumen für Studienwerbung und Hochschulmarketing nicht oder nur unklar beantworten – zum einen weil ihr Marketingkonzept noch in der Planung sei, zum anderen weil die Marketingmaßnahmen von anderen Maßnahmen haushaltstechnisch nicht zu unterscheiden seien. In den Antworten zu dieser Frage kommt auch eine Gleichsetzung von Marketing und Öffentlichkeitsarbeit zum Ausdruck; Stellen und Finanzmittel für die Öffentlichkeitsarbeit wurden als Marketingausgaben bezeichnet. Abgesehen davon ist diese Frage für einige Befragte aus Konkurrenzgründen auch zu heikel, so dass sie hier keine Angaben machen wollten.

2.8 Personalstellen für Studienwerbung bzw. Hochschulmarketing

In den meisten Hochschulen werden die Aufgaben Studienwerbung und Hochschulmarketing von vorhandenen Stellen bzw. Organisationseinheiten, insbesondere im Bereich Öffentlichkeitsarbeit (Pressearbeit), im Bereich Studierendenverwaltung und -service und im Bereich Entwicklungsplanung übernommen.

Dementsprechend sind die *vorhandenen Stellen* organisatorisch entweder in den Abteilungen Öffentlichkeitsarbeit/Kommunikation/Presse oder in den Studiendezernaten der Verwaltungen untergebracht, die an den meisten Hochschulen die Bezeichnung „Akademische Angelegenheiten“ oder „Studentische Angelegenheiten“ tragen und in denen die Referate zur Studienberatung und der „Studierendenservice“ beheimatet sind. An der Universität Frankfurt/Oder ist die Aufgabe Marketing der Organisationseinheit Strategie und Entwicklung übertragen worden.

An sechs Hochschulen gibt es dezidiert *Marketing-Verantwortliche*, die entweder der Hochschulleitung als Stabsstelle (FH Brandenburg, Uni Halle) oder im Rahmen der Abteilung Öffentlichkeitsarbeit (FH Erfurt, Uni Weimar, TFH Wildau) oder dem Dezernat Studentische Angelegenheiten (TU Ilmenau, Uni Weimar) zugeordnet sind. Die Universität Weimar verfügt also über zwei Marketing-Stellen an zwei verschiedenen Positionen in der Organisation, wobei die eine Stelle auch koordinierende Aufgaben im Land übernimmt. Andere Hochschulen haben derartige Stellen in Planung und hoffen hier auf eine Finanzierung aus den Hochschulpaktmitteln.

Stellen für Marketing-Experten sind eine Variante, wie die Aufgabe Marketing in der Hochschule verankert werden kann; eine andere ist die *explizite Übertragung der Aufgabe Studienwerbung und Marketing auf Organisationseinheiten*. An einigen Hochschulen gibt es Abteilungen, die neben Öffentlichkeitsarbeit nominell auch mit Marketing betraut sind: an der TU Chemnitz die Abteilung „Marketing/Öffentlichkeitsarbeit“, an der TU Cottbus das Referat „Öffentlichkeitsarbeit/Marketing“; außerdem gibt es dort ein Referat „Auslandsmarketing und internationale Zulassungen“. Ferner ist auch die organisatorische Verknüpfung von Marketing und Studium und Lehre zu finden: Die Universität Weimar weist ein Referat „Marketing und Studentische Angelegenheiten“ auf, die TU Ilmenau ein Referat „Marketing und Studentische Angelegenheiten“ – letzteres ist ein Zusammenschluss der Abteilungen Öffentlichkeitsarbeit und Akademische Angelegenheiten; dort ist eine Person für „Marketing und Messen“ zuständig.

Diese Organisationseinheiten sind entweder in der Hochschulleitung direkt – zumeist im Rahmen der Abteilungen „Öffentlichkeitsarbeit“ – oder in der Verwaltung – hier dann in der Regel in den Studiendezernaten – untergebracht. An der FH Schmalkalden wird Marketing nominell im „Referat für Kommunikation und Hochschulentwicklung“ zugeordnet; dort ist ein Mitarbeiter für „Hochschulmarketing und Hochschulsport“ zuständig.

Die Grenzen zwischen eigenen Marketing-Referaten und –Referent/inn/en und integrierten Lösungen sind also fließend. Wer und in welcher Position sich nun tatsächlich mit Marketing beschäftigt, ist natürlich nicht nur von der Nominierung der Abteilung bzw. der Stelle abhängig.

Wenn vorhanden, dann hat Marketing also seinen Platz im Organisationsgefüge der Hochschulen im Dreieck von Öffentlichkeitsarbeit, Studienangelegenheiten und Entwicklungsplanung – in dieser Rangfolge, wo-

bei fast jede mögliche Kombination der Begriffe Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, studentische Angelegenheiten, Entwicklungsplanung als Bezeichnungen der Organisationseinheiten vorkommen kann. In diesem Sinne wird auch Marketing von den meisten Hochschulen verstanden: vorrangig als Öffentlichkeitsarbeit, dann als Studienwerbung und zuletzt als strategische Aufgabe. So sprach bspw. eine Hochschule davon, dass ihr neuer Pressesprecher Marketingkonzepte entwickeln solle. Folgt man dem Grundgedanken des Marketing-Mixes, dann wird mit einem derartigen Marketing-Verständnis von den vier Aspekten des operativen Marketings Preis, Produkt, Distribution, Kommunikation nur der letzte realisiert: Reklame wird gemacht und von Hochschulmarketing gesprochen.

2.9 *Verständnis von Marketing*

Das Verständnis der Hochschulen von Marketing hängt insbesondere davon ab, wo die betreffenden Marketing-Stellen in der Hochschulorganisation angesiedelt sind. Wenn Marketing-Stellen oder Aktivitäten im Bereich der studentischen Angelegenheiten lokalisiert sind, läuft dies auf ein verstärktes Engagement auf Bildungsmessen und in der Studienberatung hinaus. Wenn die Marketing-Verantwortlichen in den Abteilungen für Öffentlichkeitsarbeit verortet sind, wird *Marketing* demzufolge *vorrangig als Werbung* verstanden – aber nicht nur dort, sondern auch auf der Ebene der Hochschulleitung. Diese Reduktion von Marketing auf den Aspekt Kommunikation und hier insbesondere auf Reklame, ist offenbar weit verbreitet. Ein Interviewpartner berichtete, dass es an der Hochschule kein Verständnis in der Hochschulleitung für ein strategisch ausgerichtetes Marketing gebe; vielmehr liege hier ein klassisches Missverständnis von Marketing vor, Marketing werde eben nur als Werbung verstanden. Diese Aussage stammt natürlich nicht von einem Rektoratsangehörigen, sondern von einem Marketing-Referenten. Marketing sei nicht nur Studienwerbung, meinte auch ein anderer Interviewpartner, seines Zeichens Prorektor – was wiederum davon zeugt, dass der Marketing-Gedanke auch auf der Ebene der Hochschulleitungen angekommen ist.

Dass dem so ist, zeigt sich auch in der Bezeichnung einiger Prorektorate. An vier der 36 ostdeutschen Hochschulen ist der Begriff „Marketing“ in die Ressortbezeichnung eines Prorektorats aufgenommen worden. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass *Marketing als Leitungsaufgabe* begriffen werden soll; so an der TU Chemnitz „Prorektorat für

Marketing und internationale Beziehungen“, der Hochschule Magdeburg-Stendal „Prorektorat für Hochschulentwicklung und –marketing“, der Hochschule Mittweida „Prorektorat für Marketing“ und an der Bauhaus-Universität Weimar „Prorektorat für Marketing“.

Durch Marketing sollen *Alleinstellungsmerkmale bzw. das Profil der Hochschule* herausgearbeitet und publik gemacht werden. Überwiegend wird demgemäß Werbung mit vorhandenen Studiengängen gemacht, die sich durch bestimmte Alleinstellungsmerkmale auszeichnen. Das (Studien-)Angebot wird also nicht an einem (vermeintlichen) Markt ausgerichtet, sondern umgekehrt: Die Hochschulen versuchen vorrangig, mit ihrem vorhandenen Angebot zu reüssieren. Dies scheint auch ein kurz- bis mittelfristig machbarer Ansatz zu sein, ist das Studienangebot doch vom bestehenden und zu einem großen Teil dauerhaft beschäftigten Lehrpersonal zu bestreiten.

Die meisten Hochschulen richten folglich ihr Angebot (in der Sprache des Marketings: ihre Produkte) nicht an potenzielle Nachfrager (Konsumenten) aus und kommunizieren bzw. „promoten“ entsprechend ihre Studiengänge für diese speziellen Zielgruppen. Es wird vielmehr in der Begrifflichkeit des operativen Marketings (siehe oben: Produkt, Preis, Distribution, Kommunikation) ausschließlich auf den *Faktor Kommunikation* gesetzt. Zwar wird der Begriff Marketing verwendet, aber die Hochschulen agieren nicht so „am Markt“, wie es der – oben definierte – Marketingansatz verlangt. Die zwei hier nicht zu diskutierenden Fragen lauten, inwieweit überhaupt in Deutschland von einem Markt gesprochen werden kann und ob oder inwieweit Marketing überhaupt ein tauglicher Ansatz für Hochschulen sein kann.¹⁶

An einer Hochschule soll im besonderen Maße bei der *Profilentwicklung der Hochschule* auf die Studiengänge geachtet werden, die eine erhöhte Nachfrage am Arbeitsmarkt erwarten lassen. Interessant hierbei ist: Gemeint ist nicht eine erhöhte Nachfrage der Studieninteressierten nach Studienplätzen, sondern der Arbeitgeber nach Absolvent/inn/en. Als Kunden werden in diesem Falle nicht die Studienbewerber/innen, sondern die Abnehmer der Absolvent/inn/en, die Arbeitgeber, definiert. Eine andere

¹⁶ Eine prominente Stimme, die sich für ein hochschulspezifisches Marketing ausspricht, ist Detlef Müller-Böling vom Centrum für Hochschulentwicklung CHE. Siehe: Detlef Müller-Böling: 10 Jahre Hochschulmarketing: schon hinter uns oder noch vor uns? S. 8-22 in: Müller-Böling, Detlef/Meffert, Heribert (Hg.), Hochschulmarketing – Herausforderung und Erfolgsfaktoren im Wettbewerb. Dokumentation der Tagung vom 15. Januar 2007, Münster 2007, CHE-Arbeitspapier Nr.98; auch unter http://www.che.de/downloads/AP98_Tagung_Hochschulmarketing__07_AP98.pdf

Hochschule strebt an, ihr Profil zu stärken bzw. zu schärfen, um somit eine effektivere Studienwerbung betreiben zu können. Zwei Fachhochschulen wollen tatsächlich auch neue attraktive Studiengänge entwickeln, um das sich abzeichnende Studienplatzproblem zu lösen

Eine explizite Umstellung auf *Marketing als Hochschulstrategie* wird folglich kaum beabsichtigt oder gar realisiert. Nur an wenigen Hochschulen wird Marketing von oder in Zusammenarbeit mit Planungs- und Entwicklungsabteilungen betrieben. Mit Hilfe der Befragungsergebnisse kann nicht die Frage beantwortet werden, inwieweit auch die Marketing-Referate bzw. –Referent/inn/en, die als solche in den Stellen- und Positionsbeschreibungen im Organisationsgefüge erkennbar sind, Marketing auch entwicklungsstrategisch betreiben. Entwicklungsstrategisch heißt: Die Hochschule macht sich darüber Gedanken, welche Fächer und Fächerkombinationen, welche Arten von Studiengängen sie in Zukunft welchen Zielgruppen anbieten und wie sie mit diesen in Kontakt treten und kommunizieren könnte.

Derartige weitreichende Fragen können nur von den Verantwortlichen in der Hochschule entschieden werden; Marketing als Planung der Hochschulstrategie begriffen ist eine Leitungsaufgabe, weil sie Kernbereiche von Studium und Lehre berührt. Auch wenn von Marketing die Rede ist, setzen doch die wenigsten Hochschulen dieses Verständnis von Unternehmensführung in die Praxis um.

Ausnahmen gibt es allerdings: So betonte die Leiterin des Zentrums für Strategie und Entwicklung an der Universität Frankfurt/Oder, die auch für das Marketing zuständig ist, denn auch das *universitätsstrategische Moment des Marketings*. Der Rektor einer anderen Hochschule meinte, dass Marketing eine wesentliche Aufgabe im Gesamtkonzept der Hochschulplanung sei, die Hochschule müsse sich eben am Markt bewähren.

Eine andere Hochschule betonte den *langfristigen Aspekt des Marketings*, also ebenfalls ein strategisches Moment im Marketing. Es ginge um nachhaltige Maßnahmen, welche die Hochschule auf dem Markt mit Blick auf neue Zielregionen positionieren oder auch Orchideenfächer bewusst an Zielgruppen heranführen sollten.

Für die einen Hochschulen ist Marketing bereits seit Jahren ein Thema. Andere haben erst im Kontext des Hochschulpaktes 2020 angefangen, sich damit auseinanderzusetzen: So hat eine Hochschule bereits seit 2000 ein Konzept; für eine andere Fachhochschule ist Marketing als ganzheitliches Konzept seit 2003 ein integraler Bestandteil der Hoch-

schulentwicklungsplanung; eine dritte verfolgt seit 2004 einen Marketingansatz und eine vierte hat seit 2007 ein strategisches Marketingkonzept. Die meisten anderen Hochschulen können Derartiges (noch) nicht vorweisen. Dies liegt auch schlicht an den Kapazitäten: Marketing-Konzepte und Marketing-Stellen sind – konstatierten einige Hochschulen – eine *Kostenfrage*; Marketing-Konzepte könnten ohne die entsprechenden finanziellen und personellen Ressourcen nicht realisiert werden.

In den Antworten auf die Frage nach dem Verständnis von Hochschulmarketing zeigte sich besonders deutlich die im ersten Abschnitt beschriebene *Tendenz zur sozialen Erwünschtheit*. Auf die Frage wurde, wenn sie denn beantwortet wurde, zumeist sinngemäß behauptet, dass Marketing einen wichtigen Stellenwert in der Hochschulentwicklung einnehme – wohl eben auch, weil der Befragte unterstellte, dass in einem Interview zum Hochschulmarketing eine derartige Antwort wünschenswert sei. Erstaunlich an den Antworten aller Hochschulen ist, dass niemand Marketing als hochschulnadäquates Konzept ablehnte. Marketing zu betreiben ist offensichtlich ebenfalls eine Angelegenheit des Marketings.

3. Thesen

Abschließend sollen nochmals die wichtigsten Befunde und Schlussfolgerungen aus der Interviewauswertung in 14 Thesen zusammengefasst werden:

- (1) Mit der Problematik der demografischen Entwicklung sind alle Hochschulen (mehr oder weniger) vertraut, auch mit der Zielsetzung des Hochschulpaktes, die Studienanfängerzahlen von 2005 zu halten. Unterschiede gibt es im Hinblick auf die Konsequenzen, die daraus geschlossen werden, also in Ausmaß und Art der Aktivitäten, den prognostizierten Rückgang der Anfängerzahlen mittels Studienwerbung und Hochschulmarketing ausgleichen zu wollen.
- (2) Das Problembewusstsein (zur demografischen Entwicklung) und die daraus resultierende Aktivitäten (im Bereich Studienwerbung und Hochschulmarketing) sind an den Hochschulen also sehr unterschiedlich stark ausgeprägt. Es gibt keine klaren Zusammenhänge oder Unterschiede z.B. zwischen Größe oder Hochschultyp oder Landeszugehörigkeit und Aktivitätsniveau.
- (3) Werden auf den beiden Ebenen „Hochschulen“ und „Land“ Aktivitäten entwickelt und vorangetrieben, kann dies ein gegenseitiges Com-

mitment erzeugen und sich so wechselseitig verstärkend auf die jeweiligen Aktivitäten von Land und Hochschulen auswirken – insbesondere dann, wenn diese Aktivitäten auch in gemeinsamen Runden Thema sind.

- (4) Wettbewerb um Studieninteressierte wird von den Hochschulen tendenziell als Konkurrenzveranstaltung begriffen, bei der es um Verdrängung von und Vorsprung vor den anderen Wettbewerbern geht. Ein Verständnis für „Kooperation im Wettbewerb“ ist an den Hochschulen kaum vorhanden; es gibt jedoch (artikulierte) regionale Potenziale.
- (5) „Alte“ und „neue“ (im Kontext des Hochschulpakts stehende) Maßnahmen zur Studienwerbung bzw. zum Hochschulmarketing sind nicht deutlich unterscheidbar.
- (6) Die meisten der genannten Marketing- bzw. Werbemaßnahmen sind relativ konventionell und zumeist nicht speziell auf westdeutsche Zielgruppen ausgerichtet. Dies liegt auch an der Konzentration der Studienwerbung auf die Region. Eine Ausnahme sind die sog. Botschafterprogramme, dies es an einigen Hochschulen gibt.
- (7) Auf die regionale Studienwerbung liegt nach wie vor der Fokus der Bemühungen; bei einigen Hochschulen ist aber ein gewisses Nachdenken bzw. eine gewisse Aktivität gegenüber neuen (auch näher bestimmten) Zielregionen festzustellen.
- (8) Im Rahmen des gemeinsamen Interesses, die ostdeutschen Hochschulen nicht „leer laufen“ zu lassen, ist eine gewisse Interessendivergenz zwischen Ministerial- und Hochschuleseite festzustellen: Gemäß der Logik des Hochschulpakts 2020 sollen die frei werdenden Studienplätze an den ostdeutschen Hochschulen mit Studienanfängern aus den ostdeutschen und insbesondere aus den westdeutschen Regionen besetzt werden. Das Interesse der Hochschulen ist es demgegenüber, generell ihre Studienplätze zu belegen und zwar mit möglichst geeigneten Bewerbern. Deshalb setzen sie auch auf weitere Zielgruppen, wie Ausländer, Weiterbildungsinteressierte und auf eine höhere Verbleibsquote ihrer Studierenden.
- (9) Marketing als Hochschulaufgabe ist in vielen Hochschulen nominell zum Bestandteil des Hochschulmanagements geworden – vermehrt in der Hochschulverwaltung, aber auch in der Hochschulleitung. Neben dieser Verankerung in den Organisationsstrukturen gibt es an einigen Hochschulen bereits ausgewiesene Personalstellen für Marketing.

- (10) Im Kompetenzgefüge der Organisation Hochschule findet Marketing seinen Platz im Dreieck von Öffentlichkeitsarbeit, Studierendenverwaltung und Entwicklungsplanung, wobei die größte Nähe zur Öffentlichkeitsarbeit besteht, die geringste zur Entwicklungsplanung.
- (11) Die überwiegende Mehrheit der Hochschulen hat zum Zwecke der Studienwerbung und des Hochschulmarketings im Kontext des Hochschulpaktes 2020 eine Arbeitsgruppe eingesetzt bzw. die Aufgabe einem bestehenden akademischen Gremium übertragen (siehe Thesen 1 und 2).
- (12) Keine Hochschule lehnt Marketing als hochschulnadäquates Konzept ab.
- (13) In der Auffassung der meisten Hochschulen wird Marketing auf Werbung reduziert (damit korrespondiert die häufige Verankerung von Marketing in den Presseabteilungen der Hochschulen, siehe These 10). Das Verständnis von Marketing als eine langfristig angelegte Strategie der Positionierung auf einen Markt und damit als ein Instrument der Unternehmensführung ist dagegen selten anzutreffen.
- (14) Marketing zu betreiben ist offensichtlich ebenfalls eine Angelegenheit des Marketings – oder eine Frage der sozialen Erwünschtheit in Interviews über Hochschulmarketing?

Vertragsförmige Vereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen als Instrument der Gleichstellung

Das Beispiel Sachsen-Anhalt

Heike Kahlert
Rostock

1. Herstellung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern durch Kontraktsteuerung

Die Kontraktsteuerung zwischen Staat und Hochschulen zählt zu den zentralen Instrumenten der Hochschulreform im Zeichen der betriebswirtschaftlichen Wende. Die Verträge sollen die Beziehung der verschiedenen Akteure gestalten. Dabei unterscheiden sie sich sowohl in begrifflicher wie auch in inhaltlicher Hinsicht erheblich, „ohne dass der äußere Name Rückschlüsse auf den tatsächlichen Charakter der Papiere zulässt“ (König u.a. 2004). Karsten König u.a. differenzieren jenseits der faktischen Benennung drei typische Varianten von Verträgen oder Vereinbarungen: *Pakte* werden demnach zwischen Landesregierung und allen Hochschulen gleichzeitig abgeschlossen. Sie regeln für alle Hochschulen auf gleiche Weise die Finanzierung, die Stellenausstattung und zum Teil auch inhaltliche Ziele. *Hochschulverträge mit Zielvereinbarungscharakter* werden zwischen der Landesregierung und einzelnen Hochschulen abgeschlossen. Sie beinhalten Aussagen über die gesamte Finanzierung und die Stellenausstattung der Hochschulen, haben ähnliche Inhalte und hochschulspezifische Vereinbarungen. *Reine Zielvereinbarungen* schließlich werden zwischen der Landesregierung und einzelnen Hochschulen abgeschlossen und haben, anders als Hochschulverträge, nicht die finanzielle Ausstattung, sondern eine begrenzte Anzahl strategischer Ziele zum Inhalt. Da in der Realität die Grenzen und Übergänge zwischen diesen Typen aber fließend sind, ist in der Literatur der vereinfachende Oberbegriff der „vertragsförmigen Vereinbarungen“ (z.B.

Pasternack 2003: 136; König/Kreckel 2005: 238) gebräuchlich, der im Folgenden übernommen wird.

Die verschiedenen vertragsförmigen Vereinbarungen sind auch ein Instrument zur Regelung des Umgangs mit dem gesetzlichen Gebot der Gleichstellung der Geschlechter, dessen Verwirklichung seit einigen Jahren in einer Doppelstruktur von Frauenförderung – als personenbezogener Personal- und Ressourcenpolitik – und Gender Mainstreaming – als querschnittsorientierter Politik in allen organisationalen Handlungsfeldern und mit Bezug zu den organisationalen Strukturen, Prozessen und der Organisationskultur – in der hochschulischen Gleichstellungsarbeit umzusetzen versucht wird.¹ Zumindest unter gleichstellungspolitisch Aktiven und den diese wissenschaftlich begleitenden Hochschulforscherinnen und -forschern besteht Einigkeit darüber, dass das für Hochschulen im Zuge der neuen Steuerung etablierte strategische Instrument der vertragsförmigen Vereinbarungen einen Beitrag zur Herstellung und Verwirklichung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern leisten kann und passfähig zum Gender-Mainstreaming-Konzept ist (vgl. z.B. Altmiks 2000; Degethoff de Campos u.a. 2002; Kirsch-Auwärter 2002; Kahlert 2003; König/Kreckel 2005; König u.a. 2007; Neissl 2007). Bisher sind allerdings empirische Studien äußerst rar, die die umsetzungsbezogenen Chancen und Grenzen dieses neuen Steuerungsinstruments für die Gleichstellungsarbeit ausloten (vgl. jedoch am Beispiel der Berliner Hochschulen Degethoff u.a. 2002 und für inneruniversitäre Zielvereinbarungen am Beispiel der Universität Salzburg Neissl 2007).

An diesem Forschungsdesiderat setzt der vorliegende Aufsatz an. Am Beispiel Sachsen-Anhalts wird auf empirischer Basis erörtert, wie die Umsetzung der in diesem Bundesland existierenden Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen zu den Aufgaben Gleichstellung der Geschlechter und Gender Mainstreaming erfolgt. Dabei ist der Name der Zielvereinbarung etwas irre führend: Karsten König u.a. haben bereits 2004 darauf hingewiesen, dass die in Sachsen-Anhalt abgeschlossenen Zielvereinbarungen eigentlich Hochschulverträge mit Zielvereinbarungscharakter sind, denn in ihnen werden nicht nur strategische Ziele, sondern

¹ Frauenförderung und Gender Mainstreaming sind beides Chancengleichheitskonzepte mit der Prämierung von Geschlecht. Gender Mainstreaming erweitert die herkömmliche Frauenförder- und Gleichstellungspolitik in ihren Zielsetzungen und Vorgehensweisen um vor allem männliche Akteure auf den verschiedenen Organisationsebenen. Es bezieht auch Organisationsbereiche ein, die vormals für „geschlechtsneutral“ gehalten wurden, wie z.B. den Haushalt. Dadurch steht es zugleich aber, nicht zuletzt durch seine Parteilichkeit für das je diskriminierte Geschlecht, ggf. also auch für Männer, im Spannungsverhältnis zur bisherigen Frauenförderung.

auch die Finanz- und Stellenausstattung der Hochschulen geregelt. In den folgenden Ausführungen ist dennoch weiterhin die Rede von Zielvereinbarungen, da dies die in Sachsen-Anhalt etablierte Bezeichnung für die vertragsförmige Vereinbarung zwischen Staat und Hochschulen ist. Ausgehend vom sachsen-anhaltischen Beispiel soll schließlich gefragt werden, welche umsetzungsbezogenen Chancen vertragsförmige Vereinbarungen für die hochschulbezogene Gleichstellungsarbeit bieten und welche Grenzen dieses Instrument mit sich bringt.

Im Folgenden werden zunächst die Zielsetzungen, Fragestellungen und das methodische Vorgehen der den Ausführungen zugrunde liegenden empirischen Studie vorgestellt, die die Perspektiven der sachsen-anhaltischen Hochschulen – in Gestalt ihrer Leitungen – zur Umsetzung von Gender Mainstreaming abbildet. In diesem Zusammenhang wird auch dargelegt, warum das Beispiel Sachsen-Anhalt für die gleichstellungsbezogene Bewertung des Steuerungsinstruments der vertragsförmigen Vereinbarungen besonders interessant ist. Anschließend werden einige Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassend diskutiert. Als Systematik dienen hierfür die beiden untersuchten Zielvereinbarungsperioden der Jahre 2003 bis 2005 und der Jahre 2006 bis 2010, wobei zur letztgenannten Periode lediglich der Zwischenstand erhoben und ausgewertet werden konnte. Im abschließenden Fazit werden die Chancen und Grenzen der Umsetzung des Steuerungsinstruments der vertragsförmigen Vereinbarungen im Hinblick auf die hochschulische Gleichstellungsarbeit vor dem Hintergrund des sachsen-anhaltischen Beispiels eingeschätzt.

2. Zielsetzungen, Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Dem Land Sachsen-Anhalt kommt im Hinblick auf die Gleichstellungsfrage eine gewisse Vorreiterrolle zu. Es war das erste deutsche Bundesland, das im Mai 2000 ein Konzept zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Landesverwaltung beschloss. Im Februar 2002 fasste die Landesregierung – gestützt auf den ersten Bericht des Sozialministeriums zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in sämtlichen Politikbereichen – einen Beschluss, der alle Fachministerien zur Durchführung mindestens eines ressortspezifischen Gender-Mainstreaming-Anwendungsprojekts mit Laufzeit bis 2005/06 verpflichtete. Diesem Beschluss lag die Idee zugrunde, dass die Erarbeitung von ressortinternen (Fach-)Beispiele

len nicht nur allgemein motivations- und orientierungsfördernd wirken würde, sondern darüber hinaus zu erwarten sei, dass sehr intensive Lern- und Arbeitsprozesse in Kooperation von fachpolitisch und gleichstellungspolitisch Zuständigen und Verantwortlichen initiiert würden. Intendiert war die Schaffung einer Handlungsgrundlage für die routinierte Anwendung von Gender Mainstreaming in der Landesverwaltung (vgl. Hofmann u.a. 2003).

Die Implementation von Gender Mainstreaming in den hochschulbezogenen Anwendungsbereich des Kultusministeriums wurde bereits seit Ende der 1990er Jahre durch verschiedene Projekte des HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wissenschaftlich begleitet (vgl. z.B. Burkhardt 2006). Erkenntnisse daraus flossen in die mit allen Hochschulen des Landes abgeschlossenen Zielvereinbarungen für die Jahre 2003 bis 2005² ein, die in Abschnitt 4 Rechte und Pflichten der Hochschulen zur „Gleichstellung von Frauen und Männern in der Wissenschaft; Gender Mainstreaming“ regeln. Ende 2005 wurden zwischen Land und Hochschulen neue Zielvereinbarungen für die Jahre 2006 bis 2010 geschlossen, die in Abschnitt A6 ebenfalls einen Passus zur „Gleichstellung von Männern und Frauen in der Wissenschaft“ enthalten. Das Beispiel Sachsen-Anhalt ist daher für die hier intendierte Analyse der Chancen und Grenzen des Steuerungsinstrumentes der vertragsförmigen Vereinbarungen im Hinblick auf die hochschulische Gleichstellungsarbeit insofern besonders interessant, als hier auf eine längere Geschichte und Erfahrungen mit der Umsetzung von Zielvereinbarungen zur Gleichstellung der Geschlechter Bezug genommen werden kann.

Die folgenden Ausführungen basieren auf ausgewählten Ergebnissen einer von der Verfasserin dieses Beitrags durchgeführten Ist-Stands-Analyse zur Einlösung der in den Zielvereinbarungen eingegangenen Verpflichtungen zur Umsetzung von Gender Mainstreaming an den sachsenanhaltinischen Hochschulen, mit der der etwas stockende Diskussionsprozess belebt sowie Perspektiven für die weitere integrale Verankerung von Gender Mainstreaming im Hochschulreformprozess ausgelotet wer-

² Die ersten Zielvereinbarungen zwischen Landesregierung und den Fachhochschulen wurden in Sachsen-Anhalt für die Jahre 2000 bis 2002 abgeschlossen.

den sollten.³ Die empirische Studie hatte im Einzelnen folgende Zielsetzungen:

- Ermittlung von Informationsstand, Meinungsbild und Wissen zur Gleichstellung und Gender Mainstreaming in den Hochschulen,
- Feststellung von Stand und Planung hochschulischer Leitungs- und Verwaltungsaktivitäten zur Gender-Mainstreaming-Konzeptentwicklung: Bilanz zur Einlösung der eingegangenen Verpflichtungen von Seiten der Hochschulen zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Zielvereinbarungsperiode für die Jahre 2003 bis 2005 und Einschätzung der Einlösung der eingegangenen Verpflichtungen von Seiten der Hochschulen zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Zielvereinbarungsperiode für die Jahre 2006 bis 2010,
- Identifikation von konkreten und praktikablen Anknüpfungspunkten für die weitere Umsetzung von Gender Mainstreaming an den Hochschulen des Landes,
- Entwicklung von Perspektiven für die Umsetzung von Gender Mainstreaming (Handlungsempfehlungen) und Abschätzung zu den (benötigten) Ressourcen sowie
- Ermittlung des hochschulübergreifenden und -spezifischen Beratungsbedarfs.

Die Rektoren⁴ aller sieben staatlichen Hochschulen in Sachsen-Anhalt⁵ wurden um ein Interview gebeten, zu dem sie auch alle ihre Zusage gaben. Auf der Basis der genannten Fragestellungen konnten mit ihnen zwischen Juli und November 2006 leitfadengestützte Einzelinterviews von 90 bis 120 Minuten Dauer geführt werden.⁶ Dieser Vorgehensweise lag die Annahme zugrunde, dass die Hochschulleiter über eine Doppelqualifikation bzw. Rollenflexibilität verfügen, da sie einerseits als Leitungsex-

³ Das Projekt „Gender Mainstreaming im Hochschulreformprozess: Bilanz und Vorhaben der Hochschulen in Sachsen-Anhalt“ unter der Leitung von Dr. Anke Burkhardt wurde im Jahr 2006 am HoF Wittenberg durchgeführt und vom Kultusministerium des Landes aus dem Hochschul- und Wissenschaftsprogramm (HWP) gefördert.

⁴ Aus Gründen der Vereinfachung und Anonymisierung wird im Folgenden für alle Interviewpartner durchgängig die Bezeichnung „Rektor“ verwendet, obwohl eine Hochschule eine Präsidialverfassung hat und in einem Fall ein Prorektor den Rektor vertrat.

⁵ Es handelte sich um die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, die Burg Giebichenstein Hochschule für Kunst und Design Halle, die Hochschule Anhalt (FH), die Hochschule Harz (FH), die Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) und die Hochschule Merseburg (FH).

⁶ Ein Rektor war zum Interviewzeitraum im Urlaub und wurde von seinem Prorektor vertreten. Die anderen konnten das Interview persönlich wahrnehmen.

perten für die Prozesssteuerung verantwortlich zeichnen und damit die Position der Hochschule insgesamt vertreten, andererseits als Wissenschaftler die Situation (kritisch) zu reflektieren in der Lage sind (Burkhardt 2005: 7). Zum Teil nahmen die Gleichstellungsbeauftragten der Hochschulen auf Wunsch der jeweiligen Hochschulleitung an den Interviews teil oder leisteten vorbereitende Zuarbeiten für die Interviews. Die Interviewpartner zeigten sich aufgeschlossen gegenüber der Untersuchungsthematik und waren durchweg auskunftsfreudig. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass bei den Antworten auch die Antizipation der sozialen Erwünschtheit und der Kontext des Projekts, dessen Förderer das Kultusministerium des Landes war, eine Rolle gespielt haben. Die Interviews wurden protokolliert und zur Überprüfung der Mitschriften elektronisch aufgezeichnet. Die Auswertung erfolgte auf der Basis der oben genannten Fragestellungen unter inhaltsanalytischen Gesichtspunkten.

Die Leitfadiskonstruktion wie auch die Auswertung der Interviews waren vor ein dreifaches Problem gestellt: Gender Mainstreaming setzt neben organisationalen Struktur- und Prozessveränderungen wesentlich auch an organisationalen Kulturveränderungen an, die in der Regel nicht klar über Indikatoren erfassbar und folglich als „weiche Faktoren“ nicht eindeutig messbar sind. Diese Problematik spiegelt sich in den Zielvereinbarungen wider, indem diese keine Ziele bzw. Indikatoren für die Erfolgsmessung der hochschulischen Gleichstellungsaktivitäten benennen. Die konkrete Erfolgsmessung im Rahmen der vorliegenden Studie war folglich vor entsprechende Herausforderungen gestellt. Der genannten Problematik wurde in der Leitfadiskonstruktion dadurch begegnet, dass vor allem Meinungen, Haltungen und Einschätzungen, aber auch der Wissensstand der Rektoren zu durchgeführten und geplanten Maßnahmen zur Umsetzung von Gender Mainstreaming an ihren Hochschulen abgefragt werden sollten und wurden.

Dies hat Konsequenzen für die Aussagekraft und die Reichweite der Ergebnisse dieser Studie: Die zugrunde liegenden Interviews bilden ab, was die Rektoren über das Gender-Mainstreaming-Geschehen an ihren Hochschulen zum Interviewzeitpunkt wussten, was voraussetzt, dass sie in dieses Geschehen involviert sind bzw. es sich zu eigen machen. Ein Abgleich der Darstellungen seitens der Hochschulleitungen mit der organisationalen Gleichstellungspraxis und vorhandenen Statistiken, etwa mit den regelmäßig zu erstellenden Frauenförderberichten oder in Form von ergänzenden Interviews mit den Gleichstellungsbeauftragten der Hoch-

schulen, wäre fachlich sinnvoll gewesen, konnte jedoch im Rahmen des Projekts aufgrund begrenzter Zeit- und Personalressourcen nicht realisiert werden. So könnte etwa vermutet werden, dass die Gleichstellungsbeauftragten zum Teil weitere Informationen gehabt und ggf. auch andere Einschätzungen zum Stand der Umsetzung von Gender Mainstreaming an ihrer Hochschule abgegeben hätten, wenn sie ergänzend und separat befragt worden wären.

Die folgende Vorstellung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse konzentriert sich auf die zweite oben genannte Zielsetzung der Studie, nämlich die Feststellung von Stand und Planung hochschulischer Leitungs- und Verwaltungsaktivitäten zur Gender-Mainstreaming-Konzeptentwicklung in den beiden untersuchten Zielvereinbarungsperioden.⁷

3. Die Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Zielvereinbarungsperiode 2003 bis 2005

Die folgende Analyse des Wissensstands der Hochschulleitungen zur Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Zielvereinbarungsperiode 2003 bis 2005 basiert auf der inhaltsanalytischen Auswertung der Zielvereinbarungstexte zwischen dem Kultusministerium und der jeweiligen Hochschule und der Interviews, die mit den Rektoren bzw. dem Prorektor zwischen Juli und November 2006 durchgeführt wurden. In diesen Zielvereinbarungen war auch festgeschrieben, dass jede Hochschule im März 2006 einen abschließenden Umsetzungsbericht an das Ministerium vorlegt. Diese Berichte konnten vom Ministerium für die vorliegende Untersuchung nicht als auszuwertende Dokumente zur Verfügung gestellt werden. Deshalb konnten sie leider nicht in die Auswertung einbezogen werden. Erstaunlich ist, dass in den Interviews nur die Rektoren zweier Hochschulen explizit auf den hochschulischen Umsetzungsbericht an das Kultusministerium Bezug nahmen. Warum die anderen Hochschulleitungen dies nicht taten, ist nicht bekannt. Für die Zielvereinbarungsperiode 2003 bis 2005 fällt generell auf, dass die Texte für jede Hochschule individuell unterschiedlich abgefasst sind, sowohl hinsichtlich des Umfangs als auch hinsichtlich des Konkretheitsgrads in Bezug auf vereinbarte Ziele und Maßnahmen. Das hochschulvergleichende Fazit kann in vier Punkten gezogen werden.

⁷ Vgl. für die gesamten Ergebnisse der Studie Kahlert u.a. (2008), Teil I.

Erstens: Die Texte der Zielvereinbarungen zur Gleichstellung sind zum Teil sehr knapp und allgemein gehalten (Burg Giebichenstein), zum Teil sehr abstrakt und programmatisch formuliert (Hochschule Magdeburg-Stendal und Hochschule Merseburg), zum Teil aber auch ausführlich mit vergleichsweise konkreten Maßnahmen abgefasst (Universität Halle, Universität Magdeburg, Hochschule Anhalt, Hochschule Harz). Spiegelt man die für die einzelnen Hochschulen sehr unterschiedlich ausgeführten Zielvereinbarungstexte mit dem Stand der innerhochschulischen Gleichstellung, wie er von den Hochschulleitungen in den Interviews dargestellt wurde, so fällt auf, dass der Konkretheitsgrad der Zielvereinbarungen wesentlich mit dem Konkretheitsgrad der berichteten Umsetzung von Gleichstellung korrespondiert. Dort, wo die Texte nur knapp oder programmatisch abgefasst sind, scheint nach Aussage der Befragten innerhochschulisch keine vertiefte Befassung mit und keine Umsetzung von Gender Mainstreaming erfolgt zu sein. Vergleichsweise konkrete Umsetzungsbeispiele, zumeist allerdings in Gestalt von Frauenförderung, zum Teil auch in Verbindung mit Familienförderung, gibt es wiederum dort, wo auch die Zielvereinbarungen bereits vergleichsweise konkret abgefasst sind.

Zweitens: Eine ausdrückliche Konzeptentwicklung zu Gender Mainstreaming ist laut Aussage der Rektoren nur an zwei Hochschulen erfolgt: In der Universität Halle wurde die Umsetzung von Gender Mainstreaming in den Frauenförderplan integriert und wird als Doppelstruktur gestaltet, und in der Hochschule Harz wurden bisherige Frauenförder- und Familienförderungsmaßnahmen zu einem Gender-Mainstreaming-Konzept zusammengefasst. An der Universität Magdeburg wurde Gleichstellung als Frauen- und Familienförderung betrieben, während Gender Mainstreaming keine Rolle spielte. An der Burg Giebichenstein wird nach Aussage des Rektors das Gebot der Gleichstellung der Geschlechter in Form der Förderung von Existenzgründungen von Frauen nach dem Studium umgesetzt. Demnach war faktisch nur ein Ausschnitt der herkömmlichen Frauenförderung betroffen, Gender Mainstreaming im umfassenden Sinn hatte auch hier keine Relevanz. Die Rektoren der übrigen Hochschulen verweisen darauf, dass die Umsetzung der Zielvereinbarungen nach einem Jahr durch den Hochschulstrukturprozess konterkariert worden sei, der alles überlagert habe. In 2003/04 sei es zeitgleich um die Organisationsstrukturen, die Studienstrukturreformen und die Erfüllung einer 10-Prozent-Sparauflage der Landesregierung ab 2006 gegangen.

Dadurch sei die Umsetzung von Gender Mainstreaming „nachrangig“, ein „absolut nebenrangiges Thema“ bzw. „nebensächlich“ geworden. Ein Rektor stellt fest, dass bisher in der Hochschule gar nicht aufgefallen sei, dass in Bezug auf Gender Mainstreaming nichts passiert sei, das Ministerium habe aber auch nicht nachgefragt. Diese Aussagen verdeutlichen, dass die Umsetzung von Gender Mainstreaming in den Fachhochschulen zumeist als ein Extra-Thema gesehen wird, das laut den Befragten nur in „Phasen ruhigen Fahrwassers“ verfolgt werden kann, während die etablierte Frauen- und Familienförderung auf dem erreichten Niveau weitergeführt wird. Zu schlussfolgern ist, dass die in der Gender-Mainstreaming-Strategie angelegte Querschnittsperspektive in fünf der sieben sachsen-anhaltischen Hochschulen auf der Umsetzungsebene der Prozesssteuerung im Zielvereinbarungszeitraum 2003 bis 2005 noch nicht wirklich angekommen ist und Einzelmaßnahmen im Vordergrund standen.

Drittens: Frauenförderung, Gleichstellung und ggf. Gender Mainstreaming werden laut Aussage der Hochschulleitungen dann besonders gern in den sachsen-anhaltinischen Hochschulen umgesetzt, wenn die entsprechenden Maßnahmen aus Sonderprogrammen der Landesregierung oder durch andere Förderer, z.B. den Europäischen Sozialfonds, finanziert werden. Dies gilt etwa für das HWP-geförderte Sonderprogramm: „Förderung der Berufungsfähigkeit von Frauen an Fachhochschulen im Land Sachsen-Anhalt“, dessen Weiterführung alle Fachhochschulen in den Interviews befürworteten, für das HWP-geförderte Programm zur „Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses“ an beiden Universitäten und für die Dorothea-von-Erxleben-Gastprofessur an der Universität Magdeburg.⁸ „Das hat uns jahrelang nicht weh getan“, kommentiert ein Rektor diese Sonderförderung aus hochschulexternen Mitteln. Umgekehrt könnte die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sich die Bereitschaft der Hochschulleitungen zur Umsetzung von Gleichstellungsmaßnahmen deutlich verringert, wenn dafür hochschuleigene Mittel für die

⁸ Die Dorothea-von-Erxleben-Gastprofessur dient der Förderung weiblicher Karrieren in der Hochschullehrerinnenlaufbahn. Sie wird seit 1997 jährlich für ein an der Otto-von-Guericke-Universität vertretenes Fach vergeben und auf Vorschlag der Fakultäten dieser Universität besetzt. – Alle drei genannten Programme werden aus dem Haushaltstitel „Umsetzung des Gender Mainstreaming-Aspektes in Wissenschaft und Forschung“ finanziert. Dieser ist Bestandteil des „Rahmenvertrages Forschung und Innovation“, der zwischen dem Kultusministerium und den Hochschulen im Jahr 2007 bis zum Jahr 2010 geschlossen wurde. Nach Angaben des Kultusministeriums besteht damit bis zum Jahr 2010, vorbehaltlich der Antragstellung und vorhandener Haushaltsmittel, eine Wahrscheinlichkeit, dass diese Programme weitergeführt werden.

Gleichstellung eingesetzt werden müssen, die durch Umverteilung im innerhochschulischen Mittelfluss bereit zu stellen sind.

Viertens: Die intendierte Umsetzung von Gender Mainstreaming erfolgte in der hier betrachteten Zielvereinbarungsperiode 2003 bis 2005 wesentlich in Form von „traditioneller“ Frauenförderung im wissenschaftlichen Nachwuchs, bei der Besetzung von Professuren und bei der Gewinnung von Studentinnen in naturwissenschaftlich-technischen Fächern oder als Familienförderung, z.B. in Gestalt von neu geschaffenen Kinderbetreuungsangeboten. Gender Mainstreaming, verstanden als Konzept der gleichstellungsbezogenen Struktur-, Prozess- und Kulturveränderung, scheint für diese Zielvereinbarungsperiode nur in der Universität Halle auf Widerhall gestoßen zu sein. Weitere Umsetzungsfelder von Gender Mainstreaming, wie etwa die Etablierung von Frauen- und Geschlechterforschung, die Gender-Budgetierung, die Integration von Gender Mainstreaming in interne Zielvereinbarungen oder die Integration von Genderkompetenz in die Studienstrukturreform, scheinen für die Befragten bisher kaum eine Rolle zu spielen oder werden zum Teil sogar offen abgelehnt wie insbesondere der Ausbau der Frauen- und Geschlechterforschung. Damit ist festzuhalten: Zumindest in der Zielvereinbarungsperiode der Jahre 2003 bis 2005 fand laut Aussagen der befragten Hochschulleitungen Gender Mainstreaming teils nur ansatzweise, teils gar nicht statt. Andererseits wurde diese neue Gleichstellungsstrategie von allen Befragten ausdrücklich begrüßt.

Im nächsten Argumentationsschritt ist deshalb von Interesse, wie es mit der hochschulischen Bereitschaft zur Umsetzung von Gender Mainstreaming für die Zielvereinbarungsperiode 2006 bis 2010 aussieht. Inwiefern sind hier, möglicherweise auch perspektivisch, Veränderungen erwartbar?

4. Die Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Zielvereinbarungsperiode 2006 bis 2010

Für die laufende Vereinbarungsperiode 2006 bis 2010 wurde die institutionell differenzierte Abfassung der Zielvereinbarungstexte nicht fortgeschrieben. Stattdessen ist der Zielvereinbarungstext für alle Hochschulen gleichlautend abgefasst und insgesamt knapp gehalten. Er lautet:

„(Hochschule) und Kultusministerium stimmen überein, dass es Ziel der Anstrengungen sein muss, mehr Frauen für eine akademische Lauf-

bahn zu begeistern und zu befähigen und das gesamte Umfeld für Chancengleichheit zu sensibilisieren. Die (Hochschule) beteiligt sich zusammen mit allen Hochschulen des Landes an einem Arbeitsprojekt zur Verbesserung der Chancengleichheit und Familienfreundlichkeit. Die Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) übernimmt dabei eine koordinierende Funktion. Dadurch sollen hochschulspezifische praktische Maßnahmen zur Beförderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern gefunden und deren Umsetzung vorbereitet werden. Die o.g. Maßnahmen sind im Zeitraum bis 2010 zu einer integrierten Nachwuchsförderungspolitik auszugestalten. Die (Hochschule) legt eine Konzeption vor und berichtet (...) insbesondere über Umsetzungsmaßnahmen.“

Vereinbart wird in diesem Abschnitt mit der Gliederungsnummer A6 also eine hochschulübergreifende Koordinierung der Umsetzung von Gender Mainstreaming durch die Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) in Kombination mit nicht näher benannten je spezifischen Maßnahmen in den einzelnen Hochschulen. Der Schwerpunkt soll dabei auf der Nachwuchsförderung liegen. Vereinbart wird schließlich auch die Vorlage einer Konzeption und eines Berichts über Umsetzungsmaßnahmen. Es fällt zudem auf, dass Gender Mainstreaming nicht explizit benannt wird; die Rede ist von Frauenförderung und „Chancengleichheit von Frauen und Männern“.

Während in den Interviews für die vorherige Zielvereinbarungsperiode ein abgeschlossener Zeitraum auf der Basis institutionell differenzierter Zielvereinbarungen reflektiert werden konnte, bestand die Aufgabe für die zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht einmal ein Jahr laufende Zielvereinbarungsperiode wesentlich darin, eine institutionell differenzierte Einschätzung zu anlaufenden bzw. perspektivisch geplanten Maßnahmen unter dem Dach eines für alle Hochschule nahezu identischen Zielvereinbarungstexts einzuholen. Angesichts der Untersuchungsergebnisse zur vorangegangenen Zielvereinbarungsperiode verwundert es kaum, dass die Interviews mit den Hochschulleitungen für die laufende Zielvereinbarungsperiode keine wesentlichen Fortschritte in Bezug auf die Umsetzung von Gender Mainstreaming an den sachsen-anhaltischen Hochschulen erwarten lassen, wie das folgende hochschulvergleichende Fazit zeigt.

Erstens: Das vereinbarte hochschulübergreifende Arbeitsprojekt und dessen Koordination seitens der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH) hatte bis zur Durchführung der Interviews zwischen Juli und November 2006 keine Umsetzung erfahren. Aus Sicht eines Rektors stellt sich dieses Arbeitsprojekt als „schwierige Aufgabe“ dar, „da beide (für die Erfüllung

dieser Aufgabe, d.V.) vorgesehenen Personen weg gebrochen sind“.⁹ Alle anderen Hochschulen bekunden hingegen, geduldig dem Anstoß aus der Hochschule Magdeburg-Stendal entgegen zu sehen. Zugleich sind die mit dem vereinbarten Arbeitsprojekt verbundenen Erwartungen heterogen: Einige Fachhochschulen erhoffen sich z.B. fertige Konzepte, etwa nach Ausarbeitung durch die Gleichstellungsbeauftragten, während die beiden Universitäten und die Burg Giebichenstein „nicht viel“ erwarten bzw. sich skeptisch gegenüber einem hochschulübergreifenden Arbeitsprojekt zeigen.

Zweitens: Von einzelnen Ausnahmen abgesehen ist an den Hochschulen im laufenden Vereinbarungszeitraum keine Intensivierung der Maßnahmen zur Frauenförderung oder gar zur Umsetzung von Gender Mainstreaming geplant. Die Universität Halle wird nach Aussage des Rektors den hochschulinternen Vorschlag zur Abfassung der Zielvereinbarung umsetzen, der für den abschließenden Vereinbarungstext mit dem Kultusministerium keine Verwendung gefunden hatte. Vorgesehen ist dort u.a. eine genderbezogene Struktur- und Personalentwicklung sowie die Berücksichtigung des Grundsatzes der Geschlechtergerechtigkeit in der Mittelverteilung. Die Universität Magdeburg treibt u.a. die Zertifizierung als „Familienfreundliche Hochschule“ voran¹⁰ und verpflichtet sich laut Aussage des Rektors dazu, mindestens 30% der neu zu berufenden Professuren mit Frauen zu besetzen. Die Burg Giebichenstein will u.a. die Förderung der Existenzgründungen von Frauen fortsetzen und Frauen bei der Graduiertenförderung verstärkt berücksichtigen. An den Fachhochschulen sollen in der Regel die bestehenden Maßnahmen der Frauen- und Familienförderung fortgeschrieben werden.

Drittens: Die Hochschulleitungen sehen auf Nachfrage einzelne Ansatzpunkte für die Umsetzung von Gender Mainstreaming, wobei keine für alle Hochschulen gemeinsamen Ansatzpunkte identifiziert werden konnten, aber Schnittmengen erkennbar sind:

- Personalentwicklung, z.B. Fortbildung bzw. Coaching zu Gleichstellungsfragen für hochschulische Führungskräfte, zum Teil einschließlich Hochschulleitungen

⁹ Die eine für die Leitung des Projekts ursprünglich vorgesehene Persönlichkeit hat 2006 ein Staatssekretariat in der Landesregierung von Sachsen-Anhalt übernommen, die andere Persönlichkeit steht ebenfalls nicht mehr zur Verfügung.

¹⁰ Am 30. November 2006 wurde ihr das Grundzertifikat zum Audit „familiengerechte hochschule“ der berufundfamilie gGmbH der Hertiestiftung verliehen.

- Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses (z.B. Promotionsstellen für Frauen, Graduiertenförderung auch in Form von Stipendien)
- Entwicklung von Studienangeboten zur Genderkompetenz im Rahmen der BA-/MA-Studiengänge
- Verankerung von Gender Mainstreaming im hochschulischen Leitbild
- Verankerung von Gender Mainstreaming in hochschulinternen Zielvereinbarungen

Die Hochschulleitungen verdeutlichen aber zugleich, dass sie diese Ansatzpunkte ohne Ressourcen (Geld, Personal, Zeit, Kompetenz, Fort- und Weiterbildungen) und ggf. Beratung kaum konkretisieren werden.

Viertens: Was in Bezug auf Gender Mainstreaming unter einer „integrierten Nachwuchsförderungspolitik“ verstanden werden soll, ist den Befragten zumeist unklar. Die Rektoren der Universitäten füllen den Begriff mit Chancengerechtigkeit, Familiengerechtigkeit und Generationengerechtigkeit und artikulieren keine konkreten Vorstellungen zur Ausgestaltung. Die Vertreter der Fachhochschulen zeigen ein generelles Unverständnis gegenüber diesem Passus und fühlen sich davon nicht angesprochen, da Nachwuchsförderung nicht zu ihren hochschulischen Aufgaben gehöre.

Fünftens: Bei der Mehrzahl der Befragten zeigt sich eine Unzufriedenheit mit der Knappheit und Abstraktheit der Zielvereinbarung zu Gender Mainstreaming. Die meisten wünschen sich konkretere Vereinbarungen, sei es, dass die Vorschläge aus der jeweiligen Hochschule auch im Vereinbarungstext aufgegriffen werden, sei es, dass durch den Vereinbarungsprozess konkrete Vorschläge erwartet werden.

Die Auswertung der Interviews verdeutlicht, dass die Zielvereinbarung 2006 bis 2010 zur „Gleichstellung von Männern und Frauen in der Wissenschaft“ aus Sicht der Hochschulen überprüfungs- und modifikationsbedürftig ist, da hier kaum konkrete Ansatzpunkte zur Umsetzung von Gleichstellung und Gender Mainstreaming gesehen werden. Die vereinbarte hochschulübergreifende Koordinierung in Gestalt eines Arbeitsprojekts zur Verbesserung der Chancengleichheit und Familienfreundlichkeit wurde, zumindest in der geplanten Form, nicht als besonders Erfolg versprechend wahrgenommen. Zudem sind, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, an den einzelnen Hochschulen nicht allzu viele neue Maßnahmen und Aktivitäten zur Umsetzung von Gender Mainstreaming vorbereitet worden bzw. in Vorbereitung. Zumindest auf der Basis der Interviews

wird offensichtlich, dass die vorliegenden Zielvereinbarungen keinen Anstoß zur Weiterentwicklung dieser hochschulischen Aufgabe geben.¹¹

Abschließend soll nun nach Gründen für dieses doch im Hinblick auf die in den Zielvereinbarungen angestrebten Fortschritte in der hochschulischen Gleichstellungspolitik wenig ermutigende Ergebnis gefragt werden. Damit ist die Argumentation, nunmehr empirisch untersetzt, wieder an der Ausgangsfrage dieses Beitrags angelangt, welche umsetzungsbezogenen Chancen vertragsförmige Vereinbarungen für die hochschulbezogene Gleichstellungsarbeit bieten und welche Grenzen dieses Instrument mit sich bringt. Was sagen die empirischen Ergebnisse über Umsetzungsmöglichkeiten und -probleme von vertragsförmigen Vereinbarungen zur Gleichstellung aus?

5. Chancen und Grenzen der Kontraktsteuerung zur Herstellung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern

Die Beantwortung der Ausgangsfrage dieses Beitrags und die damit einhergehende Bewertung der empirischen Ergebnisse kann nicht davon absehen, sich mit Grundlagen erfolgreicher Kontraktsteuerung auseinander zu setzen. Nach Heidi Degethoff de Campos und ihren Autorinnenkolleginnen, alle Gleichstellungsbeauftragte an Berliner Hochschulen, setzt erfolgreiche Kontraktsteuerung voraus, dass

- mit Sanktionen und mit Anreizmodellen gearbeitet wird, denn nur diese Kombination stellt sicher, dass quantitative und qualitative Ziele realistisch gesteckt und Anstrengungen zu ihrer Erreichung unternommen werden,
- konkrete quantitative und qualitative Messgrößen beziffert werden, auch in temporärer Hinsicht, denn nur dann können seitens der evaluierenden Instanz positive wie negative Veränderungen im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel festgestellt werden,

¹¹ Am 10. Juli 2007 fand in Magdeburg der Workshop „Gender Mainstreaming und Chancengleichheit an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Gegenwart und Zukunft“ unter Beteiligung des Kultusministeriums Sachsen-Anhalt, aller Interviewpartner und externer Gleichstellungsexpertinnen aus dem Hochschul- und Wissenschaftsbereich statt (vgl. Kahlert u.a. 2008, Teil II). Er hatte die auswertende Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Studie mit allen Beteiligten zum Ziel. Inwiefern damit neue Handlungsanstöße für den Gender-Mainstreaming-Prozess in den sachsen-anhaltinischen Hochschulen gegeben werden konnten, wird die Zukunft zeigen.

- Angaben über verfügbare (Finanz-)Mittel gemacht werden,
- regelmäßige und transparente Erfolgskontrollen stattfinden (vgl. Degethoff de Campos u.a. 2002: 22f.; vgl. Mey 2001: 134f.).

Legt man diese Kriterien an die sachsen-anhaltischen Zielvereinbarungen zu den Aufgaben Gleichstellung und Gender Mainstreaming an, so ermöglicht das Untersuchungsergebnis zunächst einmal eine Kritik an den Zielvereinbarungen selbst, die auch zum Teil von den Hochschulleitungen explizit formuliert wird: Die Zielvereinbarungen arbeiten weder mit Sanktionen noch mit Anreizen, beziffern in der Regel keine quantitativen und qualitativen Messgrößen und machen keine Angaben über verfügbare (Finanz-)Mittel, sondern enthalten allgemeine Absichtserklärungen, teils detaillierte Maßnahmen. Vor diesem Hintergrund können die Vorschläge einiger Rektoren, die Zielvereinbarungen konkreter abzufassen, messbare Ziele zu formulieren und einen Fonds zur Förderung der Gleichstellungsarbeit einzurichten, als Appelle an den ministeriellen Vertragspartner interpretiert werden, hier für mehr Klarheit in den Erwartungen an die Hochschulen zu sorgen und ein Anreizsystem zu etablieren. Dies gilt umso mehr, als es sich bei der (Geschlechter-)Gleichstellung offensichtlich um eine in Zeiten der Input-Steuerung politisch protegierte Aufgabe und ein entsprechend normativ fundiertes Ziel handelt (vgl. Pasternack 2003: 138), das bei den Hochschulleitungen derzeit allenfalls nachrangig auf der Agenda der strategischen Organisationsziele steht, wie die Interviews nachdrücklich belegen.

Erfolgskontrollen sind im sachsen-anhaltischen Beispiel in den Zielvereinbarungen in Gestalt einer regelmäßigen Berichterstattung der Hochschulen an das Kultusministerium vorgesehen, wobei in den Interviews mit den Hochschulleitungen verschiedentlich kritisch angemerkt wurde, dass zu den bisherigen Umsetzungsberichten seitens des Kultusministeriums keine Rückmeldung erfolgt sei. König zeigt im Rahmen leitfadengestützter Interviews mit Akteurinnen und Akteuren aus Hochschulen und Ministerien, die am Verhandlungsprozess vertragsförmiger Vereinbarungen teilnahmen, dass zahlreiche von ihm an den Hochschulen Interviewte mutmaßen, die Wissenschaftsministerien befassten sich kaum mit den Berichten (König 2006: 39). Das Beispiel der fehlenden Rückmeldungen weist darauf hin, dass bei der Bewertung der Chancen und Grenzen von Kontraktsteuerung auch die Frage der Verhandlungskultur und des Verhandlungsstils zwischen hierarchisierten Partnern beantwortet werden muss. Schließlich ist es für den Erfolg oder Misserfolg von Ziel-

vereinbarungen nicht unerheblich, wie sie zustande gekommen sind. Für das vorliegende Beispiel kann diese Frage nicht beantwortet werden kann, da sie nicht Gegenstand der empirischen Studie war.

Der Erfolg oder Misserfolg von Zielvereinbarungen hängt schließlich auch davon ab, wie sie in den Hochschulen kommuniziert und akzeptiert werden. So verweist Julia Neissl am Beispiel der Chancengleichheitsfrage darauf, dass auch der Implementierungsprozess von Zielvereinbarungen innerhalb der Hochschulen eine Rolle spiele (Neissl 2007: 143). Eine erfolgreiche Implementation setze eine Beschäftigung mit der Definition von organisationalen Zielen ausgehend von einer fundierten Beschreibung und Analyse der Ist-Situation voraus (Neissl 2007: 149) sowie überhaupt eine umfänglichere Befassung mit der Frage der Chancengleichheit der Geschlechter (vgl. Kahlert 2006). Die von Neissl erwähnten regelmäßigen Ist-Stand-Analysen sind zudem nicht nur eine wichtige Grundlage für strategische Entscheidungen innerhalb der Hochschulen, sondern auch die Grundlage für erfolgreiche Zielvereinbarungsprozesse und deren Fortschreibungen bzw. Modifikationen, die hier einen Ausgangspunkt haben. Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen, auch zu Gleichstellung, sind also dann am erfolgreichsten, wenn sie auch innerorganisational aktiv umgesetzt werden, beispielsweise im Rahmen von organisationsinternen vertragsförmigen Vereinbarungen. Die Interviews lassen Rückschlüsse darauf zu, dass Ziele im Bereich von Gleichstellung und Gender Mainstreaming nur in ganz wenigen untersuchten Hochschulen eine herausragende Bedeutung im innerorganisationalen Kommunikationsprozess haben. Dennoch würde es zu weit führen, dies als Bestätigung der These Königs zu interpretieren, dass das Thema Gleichstellung tatsächlich gegenwärtig in den Verhandlungen von vertragsförmigen Vereinbarungen an Bedeutung verliert (vgl. König 2006: 39).¹²

Sind vertragsförmige Vereinbarungen nun ein zielführendes Instrument zur Sicherung, Erweiterung und Vertiefung der Gleichstellungsarbeit an Hochschulen? Das Beispiel Sachsen-Anhalt zeigt gleichermaßen die Chancen und Grenzen dieses Instruments auf. Abschließend ist festzuhalten: Sofern es gelingt, zu konkret mess- und erreichbaren Vereinbarungen zur Gleichstellung zu kommen, die von beiden Vertragspartnern aktiv getragen werden, liegt hierin ein Erfolg versprechender Hebel, um die Herstellung und Verwirklichung von Chancengleichheit in den Hochschulen voranzubringen.

¹² Leider nennt er keine Gründe für diese Beobachtung.

Literatur

- Altmiks, Peter (2000): Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Burkhardt, Anke (2005): Gender Mainstreaming im Hochschulreformprozess: Bilanz und Vorhaben der Hochschulen in Sachsen-Anhalt. Teilprojekt im Rahmen des Anwendungsprojekts des Kultusministeriums „Gender Mainstreaming im Kontext der neuen Steuerungsinstrumente an den Hochschulen“, Antrag auf Forschungsförderung. Wittenberg: HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, unveröff. Ms.
- Burkhardt, Anke (2006): Gender Mainstreaming im Hochschulwesen Sachsen-Anhalts zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Michel, Sigrid/Löffler, Sylvia (Hg.): Mehr als ein Gendermodul. Qualitative Aspekte des Qualitätsmerkmals Gender im Bologna-Prozess. Bielefeld: Kleine, S. 132-141.
- Degethoff de Campos, Heidi/Haase, Sigrid/Koreuber, Mechthild/Kriszio, Marianne (Hg.) (2002): Zielvereinbarungen als Instrument erfolgreicher Gleichstellungspolitik. Ein Handbuch. Kirchlinteln: Hoffmann & Hoyer.
- Hofmann, Isolde/Körner, Kristin/Färber, Christine/Geppert, Jochen/Rösgen, Anne/Wanzek, Ute (2003): Gender Mainstreaming in Sachsen-Anhalt. Konzepte und Erfahrungen. Herausgegeben im Auftrag des Ministeriums für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich.
- Kahlert, Heike (2003): Gender Mainstreaming an Hochschulen. Anleitung zum qualitätsbewussten Handeln. Opladen: Leske + Budrich.
- Kahlert, Heike (2006): Gender Mainstreaming im Hochschulwesen: Handlungsfelder, Strategien und Erträge der Implementation. In: Burbach, Christiane/Döge, Peter (Hg.): Gender Mainstreaming – Lernprozesse in wissenschaftlichen, kirchlichen und politischen Organisationen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 123-135.
- Kahlert, Heike/Burkhardt, Anke/Myrrhe, Ramona (2008): Gender Mainstreaming im Rahmen der Zielvereinbarungen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts: Zwischenbilanz und Perspektiven. Wittenberg: HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Arbeitsbericht 2/08).
- Kirsch-Auwärter, Edit (2002): Gender Mainstreaming als neues Steuerungsinstrument? Versuch einer Standortbestimmung. In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien 20 (3), S. 101-110.
- König, Karsten (2006): Verhandelte Hochschulsteuerung. 10 Jahre Zielvereinbarungen zwischen den Bundesländern und den Hochschulen. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 15 (2), S. 34-54.
- König, Karsten/Kreckel, Reinhard (2005): Die vereinbarte Abdankung. Zur ungleichheitspolitischen Bedeutung von Zielvereinbarungen zwischen Landesregierungen und Hochschulen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München: Juventa, S. 233-254.

- König, Karsten/Schmidt, Susanne/Kley, Tobias (2004): Vertragliche Hochschulsteuerung. Wittenberg: HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Unter: <http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/vertrag.htm> (16.02.2008).
- König, Karsten unter Mitarbeit von Anger, Yvonne/Franz, Anja/Keune, Denis/Pieper, Wolfgang/Ponier, Lydia/Trautwein, Peggy (2007): Kooperation wagen. 10 Jahre Hochschulsteuerung durch vertragsförmige Vereinbarungen. Wittenberg: HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Arbeitsbericht 1/07).
- Mey, Dorothea (2001): Zielvereinbarungen und Zielvereinbarungskultur. In: Pasternack, Peer (Hg.): Flexibilisierung der Hochschulhaushalte. Marburg: Schüren, S. 133-139.
- Neissl, Julia (2007): Flop oder Top – wohin steuert universitäre Gleichstellungspolitik? In: Bankosegger, Karoline/Foster, Edgar (Hg.): Gender in Motion. Genderdimensionen der Zukunftsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133-150.
- Pasternack, Peer (2003): Hochschulverträge und Zielvereinbarungen. Grundlagen, Modellreferenzen und Berliner Erfahrungen. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 12 (1), S. 136-159.

Günstiger als erwartet

Karrierechancen von Hochschullehrerinnen der DDR am Beispiel der Pädagogischen Fakultät/ Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin¹

Beate Ronneburger
Kassel

In den 1950er und 1960er Jahren fanden an Universitäten der DDR wichtige Veränderungen statt. Sie implizierten für Frauen verbesserte Karrierechancen, weil damit die Auflösung jener Strukturen an Universitäten einherging, die Frauen bis dahin Karrieren in der Wissenschaft erschwert hatten. Dazu zähl-

ten patriarchalische Protektionspolitik, undurchsichtige Berufungskabalen und systematische Diskriminierung von weiblichen Bewerbern (Budde 2003: 163). Nun wurden Rahmenbedingungen geschaffen, von denen Frauen hätten profitieren können: In dieser Zeit wurden die Universitäten in sozialistische Universitäten umgewandelt und der Zugang zur Hochschullehrerschaft umgestaltet. Damit ging u.a. einher, dass die Macht der Professoren bei der Rekrutierung der Assistenten stark eingeschränkt wurde. Außerdem veränderten sich die Anforderungen an den wissenschaftlichen Nachwuchs und die Kriterien für die Rekrutierung neuer Hochschullehrer (Budde 2003: 161f.). So rückten Ende der 1950er Jahre

¹ Für Hinweise und Kritik zu diesem Artikel danke ich Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth.

bei Personalentscheidungen neben der SED-Mitgliedschaft die soziale Herkunft sowie die Tätigkeit und Bewährung in der außeruniversitären Praxis in den Vordergrund, während die Habilitation an Bedeutung verlor (Jessen 1999: 102). Mit der neuen Hochschullehrerberufungsverordnung von 1968 erhielt die Dissertation B, die die Habilitation ersetzte, dann auch gesetzlich einen sekundären Stellenwert für die Hochschullehrerlaufbahn, weil sie für die Berufung zum Dozenten/zur Dozentin oder zum Professor/zur Professorin nicht mehr explizit gefordert wurde.² Bis Mitte der 1970er Jahre gewann sie jedoch wieder an Bedeutung (Jessen 1999: 127f.). Des Weiteren ist relevant, dass bereits Anfang der 1960er Jahre in der DDR die universitäre Frauenförderung eingeführt wurde, um die Zahl der Hochschullehrerinnen zu erhöhen, und dass unabhängig davon die Zahl der Personalstellen an den Universitäten ausgebaut wurde, insbesondere an mathematisch-naturwissenschaftlichen, technischen und landwirtschaftlichen Fakultäten (Budde 2003: 55ff., Jessen 1999: 44 u. 391).

In der Folgezeit hätten sich die Karrieremöglichkeiten für Wissenschaftlerinnen im Vergleich zur Zeit vor 1945 jedoch nicht deutlich durch die genannten Veränderungen an DDR-Universitäten verbessert, konstatiert die Historikerin Gunilla-Friederike Budde (2003: 163). Auch Ralph Jessen (1999) und Bärbel Maul (2002) legten geschlechtergeschichtliche Studien über DDR-Wissenschaftlerinnen der Nachkriegsjahre bis 1970 vor, die sich auf Akten des Staatssekretariats/Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen, des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralkomitees der SED stützen. Sie kommen zu dem – Buddes Aussage bestätigenden – Ergebnis, dass Frauen weitestgehend aus der Hochschullehrerschaft ausgeschlossen blieben, auch nachdem die universitäre Frauenförderung eingeführt und die Habilitation/Dissertation B sowie SED-Mitgliedschaft für Berufungen offiziell neu gewichtet wurden. Für den geringen Frauenanteil in der Hochschullehrerschaft werden in Studien verschiedene Ursachen genannt, so insbesondere:

- Durch die Rollenanforderung, berufstätig und Mutter zu sein, waren Frauen innerhalb der in den 1950er und 1960er Jahren in der DDR ge-

² Dozenten stellten in den Hochschulen der DDR eine eigenständige Hochschullehrerkategorie und keine Vorstufe zum Professorenstatus dar, wenngleich in der Regel aus diesem Kreis die Professoren rekrutiert wurden. Die Hochschullehrerberufungsverordnung (HBVO) von 1968 definierte für ordentliche Professoren und Hochschuldozenten die gleichen (!) Tätigkeitsmerkmale und Anforderungen (Burkhardt/Scherer 1997: 287). Das Wort Berufung wurde seit 1968 sowohl für die Einstellung als Dozent/in oder Professor/in verwendet. Vgl. zu den „Voraussetzungen der Berufung zum Hochschullehrer“ Gesetzblatt der DDR, Berlin 1968, Teil II, Nr. 127, II., §§ 6-8, S. 999.

gebenen Rahmenbedingungen überlastet. Von Nachwuchswissenschaftlerinnen ebenso wie von Institutsdirektoren wurden die mütterlichen Erziehungspflichten als das größte Hindernis für erfolgreiche Frauenkarrieren eingeschätzt.

- Die Anforderungen an Frauen als Mütter und die Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten schlossen sich tendenziell gegenseitig aus, da beide (phasenweise) als unbegrenzte Tätigkeiten verstanden wurden.
- Männliche Nachwuchswissenschaftler wurden intensiver gefördert als weibliche.
- Frauen wurden vor allem auf wissenschaftliche Mitarbeiterstellen platziert, die im Vergleich zu Assistentenstellen für eine wissenschaftliche Laufbahn ungünstiger waren.
- An Universitäten wurden jene Disziplinen ausgebaut, in denen relativ wenige Frauen vertreten waren, so dass der Gesamtdurchschnitt des Frauenanteils gedrückt wurde.
- Im Vergleich zu Männern wurde bei Frauen das Erfordernis der Habilitation bzw. Dissertation B im Rahmen einer Berufung zum Dozenten oder Professor ernster genommen, selbst als diese Qualifikation gesetzlich nicht mehr explizit verlangt wurde.
- Die Frauenförderung wies von der Planung bis zur Kontrolle Mängel auf; es fehlten u.a. Sanktionen für nicht eingehaltene Frauenförderung.
- Die Arbeiter- und Bauernförderung hatte im Vergleich zur Frauenförderung einen höheren Stellenwert.³

So plausibel die Analyse von Budde, Jessen und Maul aussieht, sie hinterlässt offene Fragen. Auf die Entwicklung einzelner Fakultäten und Disziplinen und deren spezifische Rahmenbedingungen für die Karrieren von Frauen wurde in den genannten Studien allerdings nicht genauer eingegangen. Dabei unterschieden sich die Haltung des männlichen Leitungspersonals zu Frauen in der Wissenschaft und zur Realisierung von Frauenförderung sowie der Frauenanteil bei Professoren an den Fakultäten durchaus. Insbesondere die Pädagogik tritt aus den Disziplinen hervor, weil sie Mitte der 1950er Jahre den höchsten Frauenanteil bei den Professoren aufwies, der allerdings bis Mitte der 1960er Jahre zurückging. (Vgl. Jessen 1999: 390 u. 393) Offen blieb somit, wie sich die allgemeinen Rahmenbedingungen für Wissenschaftlerinnen und ihre Laufbahnen an

³ Ausführlicher Jessen (1999: 391-398), Budde (2003: 167-191 u. 302f.), Maul (2002: 312-350), Ruschhaupt (2003: 228).

Universitäten der DDR in den 1950er und 1960er Jahren für die einzelnen Fakultäten und ab 1968 für die einzelnen Sektionen auswirkten.⁴

Daraufhin wurde untersucht, wie sich Karrierechancen von Wissenschaftlerinnen darstellen, wenn man die Situation und die Rahmenbedingungen aus der Mikroperspektive einer einzigen Fakultät betrachtet. Hierfür wurden exemplarisch die Karrieren von Hochschullehrerinnen der Pädagogischen Fakultät und der Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin (HUB) zwischen 1950 und 1975 erforscht. Dabei dienten Personalverzeichnisse der Pädagogischen Fakultät, Akten zur Pädagogischen Fakultät aus dem Bestand des Archivs der HUB und Berufungsakten aus dem Bestand des Bundesarchivs als Quellen. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse zur *Frauenförderung* und *Berufung* von Hochschullehrerinnen an der Pädagogischen Fakultät/Sektion Pädagogik präzisieren und relativieren das bisherige Bild über Hochschullehrerinnenkarrieren in der DDR.

Zunächst wird ein quantitativer Überblick darüber gegeben, wie sich der Frauenanteil in der Hochschullehrerschaft der DDR während der 1960er Jahre unter den eingangs beschriebenen Rahmenbedingungen entwickelt hat und wie sich im Vergleich dazu die Situation an der Pädagogischen Fakultät/Sektion der Humboldt-Universität darstellt.

Hochschullehrerinnen an Universitäten der DDR

Im wissenschaftlichen Nachwuchs der DDR-Universitäten waren Frauen in den 1950er und 1960er Jahren mit einem relativ stabilen Anteil vertreten, bei den Assistenten um 21% und bei den Oberassistenten – deutlich niedriger – um 11%. Der gleich bleibende Anteil wirkte sich in der Expansionsphase der Hochschullehrerstellen jedoch nicht positiv auf den Frauenanteil an der Hochschullehrerschaft aus, denn: Bei den Dozenten fiel er von 9,7% (1954) auf 7,4% (1965), bei den Professoren erhöhte er sich ein wenig von 2,8% (1954) auf 3,6% (1965). Jessen deutet die Entwicklung des Frauenanteils – zumal im Jahrzehnt der Frauenförderung – als eine *Verschlechterung* der Situation von Frauen an DDR-Universitäten. Frauen wurden auch nach 1968 sehr selten in die Professorenschaft, aber zunehmend in die Dozentenschaft aufgenommen; der Frauenanteil betrug ca. 4% bei den Professorenberufungen (1969/1970) und bei den

⁴ Im Zuge der III. Hochschulreform wurden die Fakultäten 1968 aufgelöst und Sektionen gegründet.

Dozentenberufungen 7,1% (1969) und 12,5% (1970). Somit verbesserten sich die Karrierechancen für Frauen nach 1968 nur sehr bedingt. Wie Jessens Daten zeigen, hatte sich der Frauenanteil an der Professorenschaft zwischen 1954 und 1965 in den einzelnen Fächern jedoch sehr unterschiedlich entwickelt: Er stieg in Theologie, Medizin, technischen/naturwissenschaftlichen Fächern, Landwirtschaft, Forstwirtschaft und Veterinärmedizin sowie an Philosophischen Fakultäten, und er sank in Journalismus, Marxismus-Leninismus und Jura. Für die hier speziell interessierende Pädagogik liegen folgende Daten vor: An den Pädagogischen Fakultäten/Instituten ging der Frauenanteil an der Professorenschaft im Unterschied zum allgemeinen Trend von 7,8% (1954) auf 5,4% (1965) zurück, bewegte sich damit aber über dem allgemeinen DDR-Durchschnitt, und stieg bei den Dozenten von 9,1% (1954) auf 11,5% (1965) (Jessen 1999: 389f. u. 470ff.). Folglich verschlechterte sich die Situation für Frauen an Universitäten nicht generell.

Bis Ende der 1960er Jahre ergibt sich hinsichtlich der Karrieren von Hochschullehrerinnen an der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität ein ähnliches Bild wie für die DDR insgesamt: An dieser Fakultät zeigten sich in den Nachkriegsjahren relativ gute Karrierechancen für Frauen – auch für Professuren. Danach gab es kaum größere Karrieremöglichkeiten für Wissenschaftlerinnen bis Mitte der 1960er Jahre, obgleich eine relativ große Zahl Assistentinnen an der Fakultät arbeitete.⁵

Nach der III. Hochschulreform und der Gründung von Sektionen kam es jedoch für Frauen an der Sektion Pädagogik (der HUB), anders als Jessen nahe legt, zu einem deutlichen Karriereschub: An der Sektion wurden 1968-1975 acht Frauen und sieben Männern als Dozenten eingestellt, an der Fakultät 1960-1967 waren es lediglich eine Frau bei elf Männern gewesen. Auch bei den ordentlichen Professoren weist die Sektion mit einer Frau zu fünf Männern ein günstigeres Verhältnis als die Fakultät mit zwei Frauen zu 17 Männern auf.⁶ Später stiegen vier der Dozentinnen weiter auf, zwei zu außerordentlichen Professorinnen und zwei zu ordentlichen Professorinnen. Im gleichen Zeitraum wurden somit dreimal so viele

⁵ In den 1950er Jahren vervünffachte sich die Zahl der Assistentinnen auf 42 und die Zahl der Assistenten auf 62. Bei den Oberassistenten waren Frauen deutlich unterrepräsentiert. Eigene Auszählung auf der Basis der Personalverzeichnisse der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität 1951-1967.

⁶ Eigene Auszählung anhand der Personalverzeichnisse der Pädagogischen Fakultät der 1950er und 1960er Jahre und für die Sektionszeit anhand der Hauszeitung der Humboldt-Universität (1968-1975), in der in den Februar- und Septemerausgaben die berufenen Dozenten und Dozentinnen sowie Professorinnen und Professoren aufgeführt wurden.

Hochschullehrerinnen an der Sektion eingestellt wie an der Pädagogischen Fakultät. Darüber hinaus wurde 1976 eine Frau Sektionsdirektorin.⁷

Tab. 1: Anzahl der 1960 bis 1975 an der Pädagogischen Fakultät und Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin eingestellten Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen

	Dozentinnen	Dozenten	Professorinnen	Professoren
an der Pädagogischen Fakultät 1960 bis 1967	1	11	2	17
an der Sektion Pädagogik 1968 bis 1975	8	7	1	5

Diese Befunde fügen sich nicht in das Bild der nahezu kontinuierlich aus der Hochschullehrerschaft ausgeschlossenen Frauen, das Jessen entwirft, wenn er in seiner Schlussbetrachtung zu „Frauen in der sozialistischen Männeruniversität“ schreibt:

„Soziale Herkunft und Geschlecht – beides waren zentrale Dimensionen der Chancenungleichheit beim Zugang zur akademischen Elite und gegen beide Ungleichheitsdimensionen richtete sich das Gleichheitsversprechen der SED. Nach einem knappen Vierteljahrhundert kommunistischer Personalpolitik hätten die Resultate kaum gegensätzlicher sein können: Während die soziale Öffnung der Hochschullehrerschaft, aller Einschränkungen zum Trotz, beachtliche Erfolge erzielen konnte, blieben Frauen weitgehend ausgeschlossen.“ (Jessen 1999: 396f.)

Angesichts der unterschiedlichen Haltung zur Frauenförderung in den verschiedenen Disziplinen muss man sich fragen, ob sich die positiven Befunde für die Pädagogische Fakultät/Sektion aus dem Umgang mit der Frauenförderung erklären lassen.

Frauenförderung: allgemein erfolglos, aber ein positiver Impuls

Für die Frauenförderung konstatieren Maul und Jessen, dass sie in den 1960er Jahren keinen positiven Einfluss auf den Frauenanteil in der Hochschullehrerschaft gehabt habe (Maul 2002a: 67, Jessen 1999: 389f.) und somit nicht förderlich für die Laufbahn von Frauen gewesen sei. Maul begründet dies u.a. damit, dass die für die Einstellung von Frauen

⁷ BArch, DR 3 / B 12326.

wichtigen Vorentscheidungen direkt in den Instituten getroffen wurden und die dort in der Leitung tätigen Wissenschaftler kaum davon zu überzeugen waren, dass Frauenförderung zu ihren Dienstaufgaben gehöre. Zum Teil wehrten sich die Leiter, so Maul, hartnäckig gegen Versuche der Hochschulleitung und des Staatssekretariats für Hoch- und Fachschulwesen, die Einstellung von Frauen vorzuschreiben (Maul 2002b: 316f.). Die angeordneten Frauenförderpläne seien durchaus nicht überall entwickelt worden und wenn, dann enthielten sie meist keine konkreten Maßnahmen für die zu fördernden Frauen. Dies sei zwar kritisiert, aber letztlich hingenommen worden (Maul 2002a: 67f.).

Bereits Maul bemerkte, dass die universitären Frauenförderpläne „wenig Substanzielles“ und „eigentlich nur Selbstverständlichkeiten“ enthielten und sich oft lediglich auf gesetzlich garantierte Mindestforderungen beschränkten (Maul 2002a: 61). Ähnliches zeigt sich in den Akten zur Frauenförderung an der Pädagogischen Fakultät der HUB. Auch für die Frauen der Untersuchungsgruppe wurden kaum konkrete Maßnahmen vereinbart und schriftlich festgehalten, die die Wissenschaftlerinnen unterstützt hätten, das Ziel (die Habilitation) zu erreichen.⁸ Nur ungefähr die Hälfte der Untersuchungsgruppe beendete die im Plan vorgesehene Habilitation.⁹ Daran gemessen, wurde Frauenförderung an der Pädagogischen Fakultät nicht besonders intensiv und erfolgreich verfolgt.

Diese pauschale negative Bewertung der universitären Frauenförderung in der DDR ist durch die Ergebnisse meiner Untersuchung zu relativieren. Denn ein Befund der Studie ist: Frauen wurden an der Pädagogischen Fakultät, an der bis Anfang der 1960er Jahre nur wenige Frauen wissenschaftlich qualifiziert waren¹⁰, im Zuge der universitären Frauenförderung nicht nur verstärkt für die Habilitation eingeplant, sondern auch als Hochschullehrerin an der Sektion Pädagogik eingestellt. Anhand des Vergleichs zwischen Pädagogischer Fakultät und Sektion Pädagogik

⁸ Akten zur Frauenförderung an der Pädagogischen Fakultät entnommen: HU UA, Päd. Fak. 679, o.p.: Frauenförderplan 1961/62; HU UA, Päd. Fak. 1479, o.p.: Frauenförderplan, 26.11.1964 und Bericht über den Stand der Frauenförderung an der Pädagogischen Fakultät, 31.1.1967; HU UA, Päd. Fak. 1152, o.p.: Bericht der Abteilung Allgemeine Pädagogik über die Erfüllung des Frauenförderplanes von 1965 an das Dekanat, 3.5.1965.

⁹ Anhand der Berufsakten der Untersuchungsgruppe ermittelt: BArch DR 3 / B 6951, 6967, 6970, 10475, 11977, 12118, 12165, 12326; HU UA, Personalakte Ingrid Hunold.

¹⁰ 1946 bis 1961 promovierten an der Pädagogischen Fakultät 17 Frauen und 83 Männer (HU UA, Päd. Fak. 1479, o.p.: Frauenförderplan, 18.6.1962). 1963 lehrten 2 habilitierte Frauen neben 16 habilitierten Männern (HU UA, Päd. Fak. 1479, o.p.: Schreiben an den Prodekan, 12.9.1964).

wurde bereits gezeigt, wie stark die Zahl der berufenen Hochschullehrerinnen an der Sektion zunahm.

Am Institut für Systematische Pädagogik z.B. waren in den 1950er und 1960er Jahren zehn der Assistentinnen und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen promoviert.¹¹ Acht von ihnen blieben am Institut und wurden in die Frauenförderpläne für die Habilitation aufgenommen, um die Zahl der habilitierten Frauen an der Fakultät zu erhöhen. Dass heißt, fast alle „frisch promovierten“ Frauen des Instituts wurden bereits kurze Zeit nach der abgeschlossenen Promotion für die Habilitation eingeplant.¹² In den Perspektivplänen des Instituts von 1961 waren zudem vier der Promovendinnen bereits für die Tätigkeit als Hochschullehrerin vorgesehen.¹³ Betrachtet man die Berufungen, sieht man, dass sich die positive Entwicklung fortsetzte.

Berufungen nach der III. Hochschulreform: (k)eine Hürde für Frauen

Die Hochschulen waren in den 1960er Jahren zwar bereit, Frauen zu habilitieren; die entscheidende Hürde des Berufszugangs blieb für Frauen aber die Berufung. So stellt Jessen fest, dass Frauen für den Aufstieg zur Dozentin oder Professorin höhere wissenschaftliche und politische Leistungen als Männer erbringen mussten. Dies leitet er aus der im Vergleich zu Männern höheren Habilitationsquote und der höheren SED-Mitgliedschaftsquote bei Dozentinnen und Professorinnen ab (Jessen 1999: 387, 391 u. 395f.). Die SED-Mitgliedschaftsrate und die Habilitationsrate differierten bei den Professoren allerdings in den universitären Disziplinen. So gehörte die Pädagogik zu jenen Fächern mit durchschnittlichen bis hohen SED-Mitgliedschaftsraten und durchschnittlichen bis niedrigen Habilitationsraten (vgl. ebd.: 406). Ob das auf Frauen gleichermaßen zutraf, hat Jessen nicht mitgeteilt. Er kommt wie Budde (2003: 303) zu dem Ergebnis, dass Wissenschaftlerinnen von den veränderten Berufsstandards nicht profitierten: Als 1968 die Habilitation abgeschafft und durch

¹¹ Eigene Auszählung anhand der Personalverzeichnisse der Pädagogischen Fakultät.

¹² Das Institut für Systematische Pädagogik stellte von allen Instituten der Pädagogischen Fakultät den größten Anteil Habilitandinnen, acht von insgesamt elf. Vgl. Akten zur Frauenförderung FN 8.

¹³ HU Archiv der Abteilung für Historische Erziehungswissenschaft, Ordner 28, Seite 233 [geschr. wurde 333], 250, 266, 325.

die fakultative Dissertation B ersetzt wurde, fuhren die Universitäten fort, an die Berufung von Frauen strengere Maßstäbe anzulegen, obwohl das Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (MHF) dies kritisierte und bereit war, die Berufsstandards bei Frauen flexibel zu handhaben, um die Anzahl von Frauen bei den Hochschullehrern zu steigern (Jessen 1999: 396).

Interessant ist nun der Blick auf die Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität. Hier wurden *alle* im Frauenförderplan der Pädagogischen Fakultät vorgesehenen Habilitandinnen, die nach der 3. Hochschulreform in die Sektion aufgenommen wurden – und nur sie – 1968 bis 1975 für die Berufung zur Hochschullehrerin vorgeschlagen *und* vom MHF berufen, obwohl lediglich eine Frau der Untersuchungsgruppe das im Frauenförderplan vorgegebene Ziel, bis 1970 zu habilitieren, erfüllte. Für die Berufung zur Dozentin und zur außerordentlichen Professorin erwies es sich als irrelevant und auch für die Berufung zur ordentlichen Professorin nicht unbedingt als relevant, ob die Frauen die Habilitation fertig gestellt hatten oder nicht.¹⁴ Dieses Ergebnis widerspricht dem Befund von Jessen, wonach die Universitäten der DDR zwar bereit waren, Frauen zu habilitieren, aber kaum dazu, sie auch für die Berufung zur Dozentin und Professorin einzuplanen.

Des Weiteren ergibt ein Vergleich der wissenschaftlichen Qualifikation, dass an die an der Sektion berufenen Frauen keine höheren Anforderungen als an die Männer gestellt wurden, somit keine Benachteiligung von Frauen erkennbar ist: Von den als Dozenten eingestellten sieben Männern verfügte nur einer über die Dissertation B, von den acht berufenen Dozentinnen nur eine Frau. Der einzige außerordentliche Professor hatte sich habilitiert, die zwei außerordentlichen Professorinnen hingegen nicht. Vier von fünf ordentlichen Professoren und eine Professorin wiesen vor ihrer Berufung die Habilitation/Promotion B auf.¹⁵ Zwei der Anfang der 1970er Jahre an der Sektion berufenen Dozentinnen wurden später als Professorin eingestellt, eine von ihnen ohne Dissertation B.

¹⁴ Wie den Berufsakten zu entnehmen ist, wurde die Hälfte der untersuchten Wissenschaftlerinnen bei ihrer Versetzung in den Ruhestand bzw. ihrer Emeritierung als Dr. habil. bzw. Dr. sc. verabschiedet. Vgl. FN 9.

¹⁵ Die wissenschaftliche Qualifikation der ab 1968 berufenen Dozenten und Professoren wurde anhand des Jahresverzeichnisses der deutschen Hochschulschriften und der Berufsakten ermittelt.

Tab. 2. Wissenschaftliche Qualifikation der 1968 bis 1975 an der Sektion Pädagogik der Humboldt-Universität Berlin berufenen Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen

	Dozenten		Außerordentliche Professoren		Ordentliche Professoren	
	Mit Diss. B	Ohne Diss. B	Mit Diss. B	Ohne Diss. B	Mit Diss. B	Ohne Diss. B
Anzahl der Frauen	1	7	0	2	1	0
Anzahl der Männer	1	6	1	0	4	1

Entgegen der Auffassung von Budde und Jessen profitierte somit die von mir untersuchte Gruppe von Wissenschaftlerinnen sehr wohl von den veränderten Zugangsbedingungen zur Hochschullehrerschaft, wie sie in der neuen Berufsverordnung im Zuge der 3. Hochschulreform verankert wurden. Als die Lehrbefähigung, eine Art kumulative Bestätigung politischer, pädagogischer und fachlicher Kompetenzen, zum eigentlichen Berufszugangszertifikat und die Habilitation/Dissertation B sekundär wurde, wurden i.d.R. nichthabilitierte, aber eine SED-Mitgliedschaft und gesellschaftliche Aktivitäten aufweisende Frauen als Dozentin, außerordentliche Professorin und in einem Fall als ordentliche Professorin nach 1968 berufen. Die Sektion schlug sogar zwei Frauen für die außerordentliche Professur vor, als die Habilitation/Dissertation B bei Berufungen wieder relevant wurde.¹⁶ Die Frage, ob Frauen in der Wissenschaft höhere „politische Leistungen“ als Männer erbringen mussten, um Hochschullehrerin zu werden, ließ sich im Rahmen der Untersuchung nicht klären. Deutlich wurde aber, dass ihre aktive gesellschaftliche Tätigkeit auch bedeutsam für ihren Aufstieg war.¹⁷

Zur rechten Zeit am richtigen Ort

Vor dem Hintergrund der Befunde zur Pädagogischen Fakultät/Sektion ergibt sich: Zum Teil bestätigten die Untersuchungsergebnisse zu Karrieren von Wissenschaftlerinnen der Pädagogischen Fakultät/Sektion bisherige Erkenntnisse zu Karrieren von Frauen an DDR-Universitäten. Jedoch weicht ein Teil der an der Pädagogischen Fakultät gewonnenen Ergebnisse von bisherigen Erkenntnissen ab. So wies die quantitative Entwicklung

¹⁶ Vgl. BArch, DR 3 / B 10475, BArch, DR 3 / B 6951.

¹⁷ Ein Ergebnis der Auswertung der Berufsakten. Vgl. FN 9.

der 1960er Jahre an der Pädagogischen Fakultät Parallelen zur allgemeinen Tendenz auf, wenige Frauen als Hochschullehrerinnen einzustellen und an den abgeschlossenen Habilitationen gemessen, war die Frauenförderung nicht sehr erfolgreich. Auf der anderen Seite gab die Frauenförderung positive Impulse und ist deshalb nicht zu unterschätzen. Denn alle an der Sektion Pädagogik zwischen 1968 und 1975 berufenen Wissenschaftlerinnen waren auf ihrem Weg zur Hochschullehrerin im Rahmen der aufgestellten Frauenförderpläne für die wissenschaftliche Qualifizierung zur Hochschullehrerin eingeplant. Zudem profitierten die Wissenschaftlerinnen der Sektion von den 1968 offiziell veränderten Zugangsvoraussetzungen zur Hochschullehrerschaft, da sie – wie ihre männlichen Kollegen – auch ohne die Habilitation/Dissertation B zur Hochschullehrerin berufen wurden.

Aus der Zusammenschau der hier diskutierten Studien von Jessen, Budde und Maul sowie meiner Untersuchung, die sich auf die Entwicklungen *eines* Faches an *einer* Universität konzentriert, wird deutlich, dass sich die Rahmenbedingungen für Wissenschaftlerinnenkarrieren in den technisch/naturwissenschaftlichen und den geistes-/gesellschaftswissenschaftlichen Fächern unterschieden. Gerade in den deutlich mit Frauen unterrepräsentierten und stark expandierenden Fachbereichen der Naturwissenschaften waren Wissenschaftlerinnen mit ungünstigen Bedingungen konfrontiert. So gaben die Institutsdirektoren der naturwissenschaftlichen Disziplinen an, weniger gute oder schlechte Erfahrungen mit Frauen in der Wissenschaft gesammelt zu haben, und sie meldeten Bedenken bei der Realisierung der Frauenförderung an (Jessen 1999: 390 u. 393). Fehlende Sanktionen bei nicht realisierter Frauenförderung waren angesichts dieser Situation sicherlich wenig produktiv. Auch die Arbeiter- und Bauernförderung konnte Frauen in diesen Disziplinen kaum zugute kommen, weil sie in diesen Fachbereichen einen geringen Stellenwert hatte (vgl. Jessen 349, 376 u. 465ff.). Im Gegensatz dazu hatten Institutsdirektoren der geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer überwiegend positive Erfahrungen mit Frauen in der Wissenschaft gesammelt (Jessen 1999: 393). Am Beispiel der Pädagogischen Fakultät/Sektion der Humboldt-Universität wurde der relativ aufgeschlossene Umgang der männlichen Führungskräfte mit der Frauenförderung deutlich.

Im Unterschied zu den bisher vorliegenden Studien lässt sich zu Karrieren von Frauen an der Pädagogischen Fakultät/Sektion für die 1960er bis Mitte 1970er Jahre als Fazit ziehen: Die Wissenschaftlerinnen befanden sich faktisch zur rechten Zeit am richtigen Ort, um aufzusteigen.

Ausgehend von den hier skizzierten Ergebnissen stellt sich die Frage, ob nicht möglicherweise auch an anderen universitären Einrichtungen der DDR positive (Teil-)Entwicklungen zu Karrieren von Wissenschaftlerinnen zu verzeichnen waren, die mit der „Makroperspektive“, wie sie Jessen, Budde und Maul auf der Basis von Akten des MHF einnehmen, nicht erfasst werden können.

Literatur

- Archiv der Abteilung Historische Erziehungswissenschaft des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität Berlin: Ordner 28.
- Budde, G.-F. 2003: Frauen der Intelligenz. Akademikerinnen in der DDR 1945-1975. Göttingen.
- Bundesarchiv Berlin (BArch): Berufungsakten: DR 3 / B 349, 446, 6938, 6951, 6967, 6968, 6970, 6983, 10475, 11079, 11977, 12118, 12165, 12326, 13216.
- Burkhardt, A./Scherer, D. 1997: Wissenschaftlicher Nachwuchs. In: Buck-Bechler, G./Schaefer, H.-D./Wagemann, C.-H. (Hg.): Hochschulen in den neuen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch der Hochschulerneuerung. Weinheim, S. 357-420.
- Gesetzesblatt der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1968. Teil II. Nr. 127.
- Jahresverzeichnis der deutschen Hochschulschriften. 81. – 91 Jg.
- Jessen, R. 1999: Akademische Elite und kommunistische Diktatur. Die ostdeutsche Hochschullehrerschaft in der Ulbricht-Ära. Göttingen.
- Maul, B.: „Ja mach nur einen Plan ...“. Von der Unzulänglichkeit der Frauenförderung an den Hochschulen der DDR in den 1960er Jahren. In: Feministische Studien 20 (2002a) H. 1, S. 57-69.
- Maul, B. 2002b: Akademikerinnen in der Nachkriegszeit. Ein Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR. Frankfurt am Main.
- Personal- und Vorlesungsverzeichnisse der Humboldt-Universität 1946/47-1967/68.
- Ronneburger, B. 2006: Karrieren von Hochschullehrerinnen an der Humboldt-Universität Berlin. Untersuchungen am Beispiel der Pädagogischen Fakultät und Sektion Pädagogik zwischen 1950 und 1975, Magisterarbeit, unveröff., Berlin.
- Ruschhaupt, U. 2003: Frauenförderung in der Zeit 1959-1989. In: Ausstellungsgruppe an der Humboldt-Universität zu Berlin und Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung (Hg.): Von der Ausnahme zur Alltäglichkeit. Frauen an der Berliner Universität unter den Linden. Berlin, S. 215-233.
- Universitätsarchiv der Humboldt-Universität zu Berlin (HU UA): Pädagogische Fakultät: 679, 1151, 1152, 1160, 1479.
- Universitätsarchiv der Humboldt-Universität zu Berlin (HU UA): Personalakte: Ingrid Hunold.
- Universitätszeitung „Humboldt-Universität. Organ der SED Kreisleitung“ 1968-1976.

Im Dienste außenpolitischer Interessen

Ausländische Studierende in der DDR am Beispiel Jenas

Rayk Einax
Jena

„Junge Sendboten“¹ war nur eine der eloquenten Bezeichnungen für die ausländischen Studierenden in der DDR, ganz im landestypischen offiziell-euphemistischen Jargon.² Analog zur außen- und kulturpolitischen Agenda der DDR wurde auch das Ausländerstudium an der FSU organisiert. Daher thematisiert der Beitrag zunächst die Außenbeziehungen der DDR, um zu verdeutlichen, daß die Auswahl bzw. „Delegierung“ der ausländischen Studierenden durchaus einer gewissen Systematik unterworfen war. Es folgt die Darstellung der maßgeblichen Voraussetzungen des Ausländerstudiums in der DDR. Schließlich wird anhand eines statistischen Überblicks über die ausländischen Studierenden einschließlich der Aspiranten an der Friedrich-Schiller-Universität Jena zwischen 1954 und 1990 eine exemplarische Vertiefung des Themas vorgenommen.

¹ Titel eines Artikels in den „Thüringer Neuesten Nachrichten“ vom 6./7.10.1977.

² Dessen Semantik steht natürlich im vollen Gegensatz zum heutigen „wissenschaftlichen“ Duktus. Allerdings werden derartige Formulierungen aus DDR-Dokumenten und -Veröffentlichungen in der Folge noch recht häufig zu zitieren sein – ohne darauf näher eingehen zu können.

1. Die außenpolitischen Interessen der DDR³

Vor 1954 hatten außenpolitische Aktivitäten für die DDR-Führung untergeordnete Bedeutung. Nachdem die DDR am 25. März 1954 von der Sowjetunion formell die Bestätigung ihrer Souveränität erhalten hatte und 1955 in den Warschauer Pakt integriert worden war, richtete sie ihre Politik auf die verstärkte Einbeziehung in das sozialistische osteuropäische Staatenbündnis aus. Die in den Verfassungen von 1968 und 1974 verankerte enge Anlehnung an die UdSSR machte diese zum uneingeschränkt wichtigsten Bündnispartner der DDR überhaupt. Die DDR stand in deutlicher politischer Abhängigkeit zu ihrem „großen Bruder“, denn dieser garantierte deren staatliche Existenz in toto, vor allem gegenüber den Alleinvertretungsansprüchen der BRD. Der im Juni 1964 abgeschlossene erste Vertrag über „Freundschaft, Zusammenarbeit und gegenseitigen Beistand“ bestimmte eine gegenseitige Abstimmung der Außenpolitik und war faktisch die explizite Bestandsgarantie der UdSSR für die DDR. Die DDR-Außenpolitik ordnete sich damit auch den internationalen Interessen der Sowjetunion unter, ohne prinzipiell eigenständig zu sein.

Die Anfechtung der staatlichen bzw. nach dem Grundlagenvertrag von 1972 der völkerrechtlichen Souveränität der DDR durch die BRD fand in der sogenannten Hallstein-Doktrin von 1955 ihre sichtbare Kulmination. Angesichts dieser Doktrin sah sich die DDR-Führung reaktiv zur Politik des westlichen deutschen Teilstaates einem ständigen „Leistungsdruck“⁴ ausgesetzt, ohne daß sie zunächst ein wirksames Mittel gegen die aktive diplomatische Isolationspolitik der BRD fand. Die staatslegitimatorische Rolle der DDR-Außenpolitik wies dementsprechend beinahe „pathologische Züge“⁵ auf. Die Außenpolitik beider deutschen Staaten war innen- bzw. deutschlandpolitisch funktionalisiert, um die eigene Existenz vor

³ Vgl. zur DDR-Außenpolitik allgemein und zu verschiedenen Phasenmodellen und Periodisierungsansätzen im speziellen Erhard Crome, Raimund Krämer: Die Außenpolitik der DDR – Eine vorläufige Bilanz, in: Erhard Crome, Jochen Franzke, Raimund Krämer (Hg.): Die verschwundene Diplomatie. Beiträge zur Außenpolitik der DDR. Festschrift für Claus Montag, Berlin 2003, S. 26-45; Johannes Kuppe: 7 Phasen, in: Hans-Adolf Jacobsen u. a. (Hg.): Drei Jahrzehnte Außenpolitik der DDR. Bestimmungsfaktoren, Instrumente, Aktionsfelder, 2. Aufl., München, Wien 1987, S. 173-200; Michael Lemke: Die Außenbeziehungen der DDR (1949-1966). Prinzipien, Grundlagen, Zäsuren und Handlungsspielräume, in: Ulrich Pfeil (Hg.): Die DDR und der Westen. Transnationale Beziehungen 1949-1989, Berlin 2001, S. 63-80.

⁴ Alexander Troche: Ulbricht und die Dritte Welt. Ost-Berlins „Kampf“ gegen die Bonner „Alleinvertretungsmaßnahme“, Erlangen, Jena 1996, S. 11.

⁵ Ebd.

dem jeweils anderen (Teil-)Staat zu rechtfertigen, die spätestens seit 1954/55 maßgeblich von der entsprechenden Bündniszugehörigkeit zur NATO bzw. zum Warschauer Pakt geprägt wurde. Die DDR unterlag dabei der Notwendigkeit, eine eigenstaatliche Identität zu gewinnen, indem sie ständig einen eigenen völkerrechtlichen Status akzentuierte und versuchte, ihre Souveränität international durchzusetzen. Die Wiedervereinigungspolitik der Bundesregierung erschien dagegen bis zum Ende der 1960er Jahre als ständige Bedrohung, weil sie die internationale Anerkennung der DDR weitgehend verhindern konnte und das Legitimationsdefizit derselben sichtlich manifestierte. Der Grundlagenvertrag zwischen den beiden deutschen Staaten vom 21. Dezember 1972 bildete eine entscheidende Zäsur in der Entwicklung der DDR-Außenpolitik. Der internationale Durchbruch und die nunmehr einsetzende diplomatische Anerkennung durch einen großen Teil der Staatenwelt vervielfachte zwar die außenpolitischen Möglichkeiten und Aktionsfelder, veranlaßte die DDR-Führung dennoch zu einer verstärkten Politik des „sozialistischen Internationalismus“.⁶

Diese Politik war von einer verstärkten Abgrenzung gegenüber den westlichen Staaten geprägt, während gleichzeitig das Engagement in der Dritten Welt ausgedehnt wurde. Um die aus dem Alleinvertretungsanspruch der BRD resultierende diplomatische Zwangsbeschränkung kompensieren zu können, wurden sukzessive Kontakte zu diversen Entwicklungsländern geknüpft und ausgebaut, die schließlich, wie erhofft, ab Ende der 1960er Jahre in eine beginnende diplomatische Anerkennung mündeten. Die Beziehungen der DDR zu den Staaten der „Dritten Welt“⁷ waren ebenfalls in der Verfassung⁸ verankert und gestalteten sich im Kampf gegen die außenpolitische Isolation bis 1972 fast ausschließlich vor dem Hintergrund eines deutsch-deutschen politischen Wettlaufes. Um unter diesen Voraussetzungen weitere Verbündete zu gewinnen, hatte die DDR-Regierung ein starkes Interesse an der Übernahme sowjetisch-so-

⁶ Vgl. Rayk Einax: Praktizierte Integration. DDR-Außenpolitik und die Freundschaftsverträge der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ein Überblick. In: Uwe Hoßfeld, Tobias Kaiser, Heinz Mestrup (Hg.): Hochschule im Sozialismus. Studien zur Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena (1945-1990). 2 Bde., Köln, Weimar, Wien 2007, Bd. 1, S. 585-596.

⁷ In der offiziellen Literatur der DDR wurden Begriffe wie „Entwicklungsländer“, „junge Nationalstaaten“, „national befreite Staaten“ oder „Staaten Asiens, Afrikas und Lateinamerikas“ synonym verwendet.

⁸ Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik, 8. Aufl. Berlin (O.) 1989, S. 12, Art. 6, Abs. 3.

zialistischer Staatsmodelle in diversen Entwicklungsländern. Die in expliziter Abgrenzung von der BRD verfolgte Dritte-Welt-Politik der DDR war kein „Nebenschauplatz ideologischer Feindseligkeiten und eitler Prestigekämpfe“, sondern „ein Hauptfeld der von der SED-Führung als existentiell empfundenen Auseinandersetzung mit dem westdeutschen Nachbarn um Anerkennung, Stabilität und erhoffter innenpolitischer Legitimierung.“⁹

Da offene diplomatische Beziehungen mit den zumeist soeben unabhängig gewordenen Staaten zunächst nicht möglich waren, gründete die DDR in der Regel Handelsniederlassungen, die strategisch eine Brückenkopffunktion für die zukünftig erhoffte Aufwertung der Beziehungen bildeten. Darüber hinaus engagierten sich DDR-Diplomaten gegenüber den jeweiligen Ländern in der Wirtschafts- und Entwicklungspolitik, knüpften kulturelle Kontakte, entsandten unterschiedliches Fachpersonal und ermöglichten die Ausbildung wissenschaftlicher und technischer Fachkräfte sowie von Lehrern und Ärzten in der DDR. Den Schwerpunkt der „antiimperialistischen Solidarität“¹⁰ bildeten neben paktfreien vor allem „sozialistisch orientierte“ Staaten, mit denen aufgrund mehr oder weniger starker politischer Affinitäten seit den 1970er Jahren Verträge „über Freundschaft und Zusammenarbeit“ abgeschlossen wurden.

In der Auseinandersetzung der feindlichen Blöcke war es seit den 1970er Jahren für die DDR-Führung von entscheidender Bedeutung, die politischen und geistigen Eliten der Entwicklungsländer für das „sozialistische Lager“ zu vereinnahmen. Ihre enge Zusammenarbeit mit den etablierten Staatsparteien, Investitionen in z. T. fragwürdige Prestigeobjekte sowie die technische und organisatorische Hilfe wie z.B. die Ausbildung von Akademikern, Journalisten sowie Funktionären der Parteien, Massenorganisationen und Verwaltungsbehörden waren auch stets von dem Versuch motiviert, „die staatlichen Apparate dieser Länder zu durchdringen und Schlüsselpositionen mit im Ostblock ausgebildetem und/oder moskaufreundlichem Personal zu besetzen.“¹¹

Der Versuch, entscheidenden Einfluß auf die Entwicklungsländer zu erlangen, ließ aber mangels Personal und Finanzen zunächst nur eine Konzentration auf einige wenige Länder zu. Mit der 1961 gegründeten „Liga für Völkerfreundschaft“ wurde versucht, die Kulturpolitik der

⁹ Troche (wie Anm. 4), S. 118.

¹⁰ Siehe Einax (wie Anm. 6).

¹¹ Ernst Hillebrand: Das Afrika-Engagement der DDR, Frankfurt am Main 1987, S. 234.

DDR gegenüber dem Ausland zu zentralisieren und zu intensivieren. Die hierin vereinten, bereits existierenden oder entstehenden Freundschafts- und Regionalgesellschaften hatten primär die Funktion, im nichtsozialistischen Ausland für eine diplomatische Anerkennung der DDR zu werben und ein freundliches Bild vom deutschen „Arbeiter- und Bauernstaat“ zu vermitteln. Viele Kulturabkommen mit Entwicklungsländern gingen der diplomatischen Anerkennung der DDR durch diese Staaten seit dem Ende der 1960er Jahre voraus. Internationale Anerkennung und „sozialistische Integration“¹² ermöglichten den politischen Entscheidungsträgern der DDR neue weltweite Zielsetzungen und damit auch eine Ausweitung des kulturpolitischen Engagements in den 1970er Jahren. Eines der wichtigsten Angebote der DDR an die Entwicklungsländer war die Ausbildung von Kadern auf ganz unterschiedlichen politischen, wissenschaftlichen oder beruflichen Sektoren.

Aus Sicht vieler Entwicklungsländer wurde die DDR hingegen „in erster Linie an der Höhe ihrer materiellen Hilfsleistungen gemessen und nicht an wohlmeinenden Solidaritätsbetuerungen oder realitätsfernen ideologischen Deklamationen.“¹³ Doch spätestens in den 1980er Jahren stagnierten die Hilfsleistungen der DDR, denn zum einen wurden ihre geringen ökonomischen Ressourcen durch die materiellen Wünsche der Entwicklungsländer vielfach überstrapaziert, zum anderen widerfuhr diesen Staaten ein Bedeutungsrückgang im Kalkül der DDR-Diplomatie, welche gleichzeitig und notgedrungen zunehmendes wirtschaftliches Interesse an den europäischen Industriestaaten entwickelte.

2. Das Ausländerstudium in der DDR

2.1 Ausländerstudium als Interessengebiet der DDR-Außenpolitik

Die Ausbildung ausländischer Fach- und Führungskräfte in der DDR stellte einen bedeutenden Bestandteil der kulturellen und wissenschaftlichen Beziehungen zu anderen Staaten dar. Unter dem Begriff des Ausländerstudiums ist die akademische oder berufliche Ausbildung ausländi-

¹² Siehe DDR-Handbuch, 2 Bde., 3. Aufl., Köln 1985, S. 657.

¹³ Bernhard von Plate: Die Außenpolitik und internationale Einordnung der DDR, in: Werner Weidenfeld, Hartmut Zimmermann (Hg.): Deutschland-Handbuch. Eine doppelte Bilanz 1949-1989, Bonn 1989, S. 589-604, hier S. 602.

scher Studenten im Voll-, Teil- oder Zusatzstudium an den Hoch- und Fachschulen der DDR zu verstehen.¹⁴ Vollstudenten weilten während des gesamten Studiums an den DDR-Hochschulen, Teilstudenten während eines begrenzten Studienabschnitts, und Zusatzstudenten strebten weitere Qualifikationen an oder führten Forschungsaufenthalte durch.

Das Ausländerstudium stellte im Verständnis der DDR-Außenpolitiker und -Wissenschaftler einen unmittelbaren Beitrag zur Annäherung aller „sozialistischen Bruderländer“, zur „sozialistischen ökonomischen Integration“¹⁵ und zur wissenschaftlich-kulturellen Zusammenarbeit der „sozialistischen Staatengemeinschaft“ dar. Nicht zuletzt deshalb waren die Strukturen des DDR-Bildungswesens denen der Sowjetunion weitgehend angepaßt. Darüber hinaus galt das Ausländerstudium dem offiziellen Sprachgebrauch zufolge als „Ausdruck der Solidarität und engen Verbundenheit der DDR mit den national befreiten Ländern und den um Befreiung ringenden Völkern“.¹⁶

Das Ausländerstudium erfüllte eine wichtige Funktion in der Außenpolitik der DDR und hatte sich daher dem politischen Kalkül und einem entsprechenden Opportunitätsdenken der außenpolitischen und wissenschaftlichen Entscheidungsträger unterzuordnen.

2.2 Formale Grundlagen des Ausländerstudiums

Für ihre akademische oder berufliche Ausbildung erhielten Ausländer den Status des „länger befristeten Aufenthalts“, d.h. ein Aufenthaltsrecht auf Zeit für Berufsausbildung, Berufsausübung und Studium.¹⁷ Für die Erteilung der Aufenthaltsgenehmigung war generell die „Hauptabteilung Paß- und Meldewesen“ des Innenministeriums zuständig. Neben dieser Behörde waren sowohl diverse Fachministerien als auch Vertreter gesellschaft-

¹⁴ Vgl. Roland Wiedmann: Ausländerstudium in der DDR und die Aus- und Weiterbildung pädagogischen Personals, in: Pädagogik und Schule in Ost und West 36 (1988), S. 189-202, hier S. 189.

¹⁵ Siehe Einax (wie Anm. 6).

¹⁶ Siegfried Förster: 30 Jahre Ausländerstudium in der DDR, in: Deutsche Außenpolitik 26 (1981), H. 9, S. 29-35, hier S. 35.

¹⁷ Gesetz über die Gewährung des Aufenthaltes für Ausländer in der Deutschen Demokratischen Republik – Ausländergesetz – vom 28. Juni 1979, § 2, in: Marianne Krüger-Potratz: Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR, Münster, New York 1991, S. 199-201; Anordnung über den Aufenthalt von Ausländern in der Deutschen Demokratischen Republik – Ausländerordnung (AAO) – vom 28. Juni 1979, in: ebd., S. 202/203.

licher Organisationen der nachrangigen Ebene und nicht zuletzt studentische Betreuer für die Beaufsichtigung des Ausländerstudiums an den Hochschulen verantwortlich. Dies beinhaltete allgemein die Sorge um die Einhaltung der Regelungen (gemäß den Regierungsabkommen) und im speziellen Dinge wie Paßkontrollen, die Einweisung und Aufsicht in den Wohnheimen, Arztbesuche, die Organisation von Deutschkursen usw.

Ausländische Studenten kamen größtenteils aufgrund bilateraler staatlicher Abkommen und Vereinbarungen zwischen den gesellschaftlichen Organisationen – Parteien, Gewerkschaften und Jugendverbände – in die DDR. Zudem war es möglich, durch internationale Organisationen, z.B. die Internationale Studenten-Union oder die UNESCO, ein Hochschulstipendium zu erhalten. Unter den „sozialistischen Bruderländern“ wurden die Studienplätze gegenseitig kostenlos zur Verfügung gestellt. Für die Entwicklungsländer wurden die Kosten z.B. für Stipendien, Wohnheimplätze und Mensaverpflegung weitestgehend durch die DDR übernommen. Seit Anfang der 1980er Jahre wurden verstärkt auch Studenten über „kommerzielle Verträge“ an den Universitäten aufgenommen, d.h., daß deren Herkunftsland für die Ausbildungskosten aufzukommen hatte. Individualbewerbungen, besonders aus westeuropäischen bzw. nichtsozialistischen Staaten, waren ab 1982 möglich, um die Devisenbilanz der DDR aufzubessern.

Um die Kontingente der Studentenzahl, Sprach- und Studienvorbereitung, die Finanzierung etc. festzulegen, wurden zentrale Arbeitspläne ausgearbeitet. Für deren Erstellung und die Beaufsichtigung ihrer Durchführung war das Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (MHF) zuständig. Die Abteilung III des Ministeriums, welche sich in einen Sektor Auslandsstudium (von DDR-Studenten) und einen Sektor Ausländerstudium (in der DDR) unterteilte, erstellte die Perspektiv- und Jahrespläne nicht zuletzt unter politischen Gesichtspunkten. Deren Konzipierung lief mit den anderen sozialistischen „Bruderstaaten“ konform und verordnete bis ins Kleinste hinein die Regelungen des Studenten- und Dozentenaustauschs, die beteiligten Universitäten bzw. Hochschulen und die geplanten Veranstaltungen.¹⁸ Die Abteilung entschied damit auch über die Kriterien der Studienplatzvergabe an die Gaststudenten und teilte diese auf die

¹⁸ So sah z. B. ein 1971 zwischen dem MHF und dem sowjetischen Ministerium für Hochschulwesen und mittlere Spezialausbildung geschlossener Vertrag die intensive Kooperation bei der kommunistischen Erziehung der Studenten, die gemeinsame Planung des Hochschulwesens, der Wissenschaft und Forschung sowie die Aus- und Weiterbildung von Kadern vor. Vgl. Adolf Kruppa: Wirtschafts- und Bildungsplanung in der DDR. Theorie und Praxis der Plankoordination, Hamburg 1976, S. 54.

einzelnen Universitäten bzw. Hoch- und Fachschulen auf. Ein Studienfach- oder Hochschulwechsel war hierbei zunächst nicht vorgesehen.

Die Studienanfänger mußten, um wenigstens halbwegs vergleichbare Qualifikationen für eine Zulassung zum Studium in der DDR zu erreichen, das Zeugnis zur Hochschulzugangsberechtigung im Heimatland vorweisen und die deutsche Sprache beherrschen. Aspiranten benötigten ein Hochschulzeugnis, das formal dem DDR-Diplom gleichgestellt war. Ein Vollstudium dauerte, wie bei DDR-Studenten, in der Regel vier oder fünf, ein Zusatzstudium ein bis zwei Jahre. Teilstudenten hielten sich mehrere Monate in der DDR auf, während für eine „Promotion A“¹⁹ drei Jahre vorgesehen waren.

Eine freie Selbstorganisation ausländischer Studenten war – obwohl formal gestattet – praktisch weitestgehend ausgeschlossen, denn unter dem Nachweis der „Übereinstimmung mit den Interessen von Staat und Gesellschaft“ mußte ggf. ein entsprechender Zulassungsantrag an das Innenministerium gestellt werden. Bestehende Vereinigungen der ausländischen Studenten unterlagen daher auch der Aufsicht durch Beauftragte dieses Ministeriums. Sie waren weitestgehend durch die Programmatik der kommunistischen bzw. sozialistischen Parteien der Entsendestaaten geprägt und in ihrer Bedeutung und Wirksamkeit eher marginal, da sie keine reellen Organisationen oder Interessenvertretungen darstellten und sie sich in der Regel auf die „organisierte“ Durchführung kultureller – sprich folkloristischer – Aktivitäten beschränken mußten.²⁰

Nach Abschluss ihrer Ausbildung hatten die Studenten, wenn sie keinen weiteren Ausbildungs- oder Arbeitsplatz in der DDR erhielten, pflichtgemäß die Ausreise in ihre Heimatländer anzutreten.

2.3 Das Herder-Institut – Sprachliche Studienvorbereitung der ausländischen Studenten und erste politische Einflußnahme

Dem 1956 an der Karl-Marx-Universität Leipzig gegründeten Herder-Institut unterstand die studienvorbereitende Sprachausbildung der ausländi-

¹⁹ Die „Promotion A“ entsprach einer Dissertation. Eine „Promotion B“, analog zur Habilitation, stand ausländischen Wissenschaftlern ebenfalls offen. Daneben gab es auch die Möglichkeit zur Fernaspirantur.

²⁰ Zu den Nationalen Studentenvereinigungen siehe Mac Con Uladh, Damian: Studium bei Freunden? Ausländische Studierende in der DDR bis 1970, in: Christian Th. Müller, Patrice G. Poutrus (Hg.): *Ankunft – Alltag – Ausreise. Migration und interkulturelle Begegnung in der DDR-Gesellschaft*, Köln, Weimar, Wien 2005, S.175-220, hier S. 192-196.

schen Studenten, d. h. die Vermittlung von „Deutsch als Fremdsprache“, um somit die entscheidende Grundlage für deren Hochschulbesuch (zusammen mit ihren deutschen Kommilitonen) zu schaffen. Das betraf insbesondere das Verständnis der zu besuchenden Lehrveranstaltungen, die Rezeption der Fachliteratur und die Verständigung im jeweiligen Fachgebiet auf hochschulgemäßem Niveau. In der Regel nahm der Sprachunterricht zehn, bei Aspiranten fünf Monate in Anspruch.

Neben der instrumentellen Verbreitung der deutschen Sprache im Ausland war es ein weiteres Ziel des Instituts, einer Vereinnahmung der zukünftigen Akademiker für das politisch-sozialistische Gesellschaftsmodell des „Arbeiter- und Bauernstaates“ Vorschub zu leisten. Der Sprachunterricht war somit

„oft der erste Kontakt der ausländischen Studenten mit dem Ausland im Allgemeinen und der DDR im Speziellen und hatte dementsprechend nicht nur Eingewöhnungsprobleme in einem mitteleuropäischen Land zu lösen, sondern auch die politisch-ideologischen Grundlagen dafür zu schaffen, daß aus einem in der DDR ausgebildeten Akademiker und potentiellen Angehörigen ausländischer Eliten auch ein Freund der DDR und Multiplikator des Sozialismus Moskauer oder Ost-Berliner Prägung wurde.“²¹

2.4 *Ausländerstudium in der DDR*

1951 wurde den ersten ausländischen Studenten eine Ausbildung in der DDR ermöglicht.²² Diese konzentrierte sich zunächst auf technisch-naturwissenschaftliche Fächer. Damit einher ging auch die Etablierung eines DaF-Ausbildungszweiges an den DDR-Hochschulen, um einen obligatorischen studienbegleitenden Deutschunterricht abzusichern. Erste Abkommen über einen geregelten Studentenaustausch mit den sozialisti-

²¹ Martin Praxenthaler: Die Sprachverbreitungspolitik der DDR. Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik, Frankfurt am Main [u. a.] 2002, S. 218.

²² Vgl. u. a. ebd., S. 99f.; Förster (wie Anm. 16), S. 29; Peter Heilmann: 35 Jahre DDR – 35 Jahre Beziehungen der DDR zu Entwicklungsländern auf dem Gebiet des Hochschulwesens, in: Asien, Afrika, Lateinamerika. Zeitschrift des Zentralen Rates für Asien-, Afrika- und Lateinamerikawissenschaften in der DDR 12 (1984), S. 813-820, hier S. 814; Erhard Hexelschneider, Hedda Angermann: Die Entwicklung der kulturellen und wissenschaftlichen Auslandsbeziehungen der Deutschen Demokratischen Republik, mit Dokumentenanhang, Eggersdorf 1983, S. 33; Roland Wiedmann: Strukturen des Ausländerstudiums in der Deutschen Demokratischen Republik, in: Hans F. Illy, Wolfgang Schmitt-Streckenbach (Hg.): Studenten aus der Dritten Welt in beiden deutschen Staaten, Berlin 1987, S. 67-99, hier S. 67/68.

schen Partnerstaaten wurden zwischen 1958 und 1962 abgeschlossen.²³ Zu einem der wichtigsten Mittel der universitären Zusammenarbeit entwickelten sich gerade seit diesem Zeitraum die Freundschaftsverträge.²⁴

Nach zunächst nur sporadischen außenpolitischen Kontakten zur „Dritten Welt“ orientierten sich die Verantwortlichen für Hochschulpolitik auf die Bildungshilfe für „nichtsozialistische“ Entwicklungsländer.²⁵ Dies beinhaltete nicht nur die Aufnahme von Studenten, sondern auch die Entsendung von Experten, die Lieferung von Lehrmaterial und die Übertragung von Lizenzen. Daher kam zu Beginn der 1960er Jahre die Mehrzahl der ausländischen Studenten in der DDR aus „nichtsozialistischen“ Ländern, vorzugsweise aus den „jungen Nationalstaaten“ Afrikas, Asiens und Lateinamerikas. Ab der Mitte der 1970er Jahre wurden hingegen die Studienplatzkontingente für sozialistische Staaten, und hier besonders für die Sowjetunion, sowie solcher Entwicklungsländer, an denen die DDR besondere außenpolitische und wirtschaftliche Interessen hatte, erhöht.²⁶ Die Kaderausbildung hatte nun eindeutig den Vorzug gegenüber dem Aufbau von Bildungseinrichtungen in den jeweiligen Staaten.

Eine eindeutige und unstrittige statistische Gesamtdarstellung über Anzahl und die jährlichen Veränderungen im Bestand der ausländischen Studierenden in der DDR steht m.W. bisher noch aus.²⁷ Laut offiziellen Angaben studierten 1989 5.078 ausländische Bürger an DDR-Hochschulen, das entsprach fast 3,9 Prozent aller Hochschulbesucher.²⁸ Durchschnittlich ca. sieben Prozent aller Ausländer in der DDR hatten einen

²³ 1958 mit der UdSSR, 1959 mit der KDVR, 1960 mit der ČSSR, 1961 mit der VR Bulgarien und 1962 mit der VR Ungarn.

²⁴ Siehe Einax (wie Anm. 6).

²⁵ Gemäß eines Ministerratsbeschlusses zur Erweiterung des Ausländerstudiums aus dem Jahr 1956. Vgl. Praxenthaler (wie Anm. 21), S. 213.

²⁶ Gemäß eines Beschlusses des Sekretariats des ZK der SED vom 18.12.1974 – „Entwicklung des Ausländerstudiums in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1976 bis 1980“. Vgl. S. 214.

²⁷ Zur recht widersprüchlichen Statistik der ausländischen Studenten in der DDR siehe u. a.: Eva-Maria Elsner, Lothar Elsner: Zwischen Nationalismus und Internationalismus. Über Ausländer und Ausländerpolitik in der DDR 1949-1990. Darstellung und Dokumente, Rostock 1994, S. 77; Andrea Schmelz: Bildungsmigranten aus Afrika und Asien. Interkulturalität, Umbrüche und Neuorientierungen im geteilten und wiedervereinigten Deutschland. Frankfurt am Main, London 2004, S. 7; Mac Con Uladh (wie Anm. 20), S. 175/76; Heilmann (wie Anm. 22), S. 817; Praxenthaler (wie Anm. 21), S. 211-216; Statistisches Taschenbuch der Deutschen Demokratischen Republik 1990, Berlin (O.) 1990, S. 126; Wiedemann (wie Anm. 14), S. 192-194; ders. (wie Anm. 22), S. 97.

²⁸ Vgl. Statistisches Taschenbuch (wie Anm. 27), S. 126.

studentischen Status (die sowjetischen Streitkräfte nicht mitgerechnet).²⁹ Auffällig ist die Unterrepräsentanz von Frauen im Ausländerstudium, wobei der Anteil von Studentinnen aus Osteuropa deutlich höher als der aus den Entwicklungsländern lag. Bis auf die technischen Studienfächer, die stets eine Männerdomäne bildeten, sind bei den übrigen Fachrichtungen insgesamt keine wesentlichen Diskrepanzen im Frauen-Männer-Verhältnis festzustellen.³⁰

3. Ausländerstudium an der FSU Jena – Ein Fallbeispiel

Mit jeweils zehn Chinesen und Nordkoreanern besuchten im Studienjahr 1954/55 erstmals nach dem Zweiten Weltkrieg wieder ausländische Studierende regulär die Jenaer Universität und nahmen ihr Studium an der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät auf.³¹ Wenig später trafen auch Vietnamesen, Rumänen, Sudanesen, Syrer u.a. ein.³² Die spannungsreichen Beziehungen zwischen der UdSSR und der VR China hatten zur Folge, daß bis 1963 der letzte chinesische Student die Universität verlassen hatte. Erst im Jahr 1987 nahm ein chinesischer Aspirant wieder ein Studium in Jena auf. Die letzten irakischen Studenten an der FSU wurden 1962 immatrikuliert, denn ab 1963 wurden vorläufig keine Iraker mehr zum Studium in der DDR zugelassen.³³

Im Vergleich zur gesamten DDR lag der Anteil ausländischer Studenten an der FSU teilweise erheblich unter dem Durchschnitt. Während das Verhältnis DDR-weit 1970 2,2 Prozent, 1975 2,4 Prozent und 1980 3,5

²⁹ Vgl. Mac Con Uladh (wie Anm. 20), S. 175.

³⁰ Vgl. Bärbel Last: Frauen im internationalen Austausch der Hochschulen in der DDR, Berlin 1993.

³¹ Vgl. u. a. Max Steinmetz (Hg.): Geschichte der Universität Jena 1548/58-1958. Festgabe zum vierhundertjährigen Universitätsjubiläum, 2 Bde., Bd. 1: Darstellung, Jena 1958, S. 753.

³² Siehe Tabelle 1.

³³ Vgl. Karl-Heinz Woitzik: Die Auslandsaktivität der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Organisationen – Wege – Ziele, Mainz o.J. [ca. 1965].

Prozent betrug,³⁴ hinkte die FSU mit jeweils 0,79 Prozent, 2,2 Prozent und 2,14 Prozent hinterher.³⁵

Für einen regelrechten Einbruch des Ausländerstudiums in Jena zu Beginn der 1970er Jahre gab es ganz spezifische Gründe.³⁶ Der von der Regierung im Rahmen der III. Hochschulreform angestrebte Profilverwandel sah für die Jenaer Universität u.a. die Konzentration auf den wissenschaftlichen Gerätebau vor. Aus den daraus resultierenden Vorgaben des Geheimnisschutzes sollten „keine ausländischen Studenten Eingang in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich“³⁷ bekommen. In den darauf folgenden Jahren wurden keine neuen Kontingente an der FSU aufgenommen und viele der verbliebenen Studenten auf andere DDR-Hochschulen aufgeteilt.³⁸

Ab 1970 erfolgte der verhältnismäßig massive Ausbau des germanistischen Teilstudiums sowjetischer, tschechoslowakischer und ungarischer Studenten,³⁹ welcher eigentlich im Widerspruch zu den ursprünglichen Plänen stand.⁴⁰ Offensichtlich wurden aber die Absichten, das Ausländerstudium in Jena weitestgehend abzuschaffen, mit dem Machtwechsel von Ulbricht zu Honecker wieder aufgegeben.⁴¹

Die seit 1973/74 existierenden „Salvador-Allende-Stipendien“ für das Studium von jährlich bis zu 20 chilenischen Studenten in der DDR ermöglichte ihnen auch das Studium an der FSU. In Jena war im Jahr 1976

³⁴ Vgl. auch die absoluten Zahlen in: Dietmar Waterkamp: Handbuch zum Bildungswesen der DDR, Berlin 1987, S. 328.

³⁵ Die Zahlen für die FSU Jena beinhalten den Anteil von Voll- und Teilstudenten. Siehe Übersicht 2; hier sind nur die Vollstudenten berücksichtigt.

³⁶ Siehe Übersichten 1 u. 2.

³⁷ Aussprache mit Genosse Ulbricht am 26.4.1968 in der Sektion Physik der Friedrich-Schiller-Universität, in: Universitätsarchiv Jena (UAJ) VA 2744, Bl. 86. Diese Regelung galt auch für ausländische Besucher. Siehe ebd.

³⁸ Bis 1975 war laut Prognosen der Jahre 1968/69 lediglich der Verbleib von fünf (Germanistik-)Studenten an der FSU vorgesehen. Siehe Entwurf. Die perspektivische Entwicklung der Friedrich-Schiller-Universität [...]. Anlage 1.6, in: UAJ VA 1238, Bl. 29/30.

³⁹ Siehe Punkt 3.3.

⁴⁰ Vgl. Schreiben des Ministers für Hoch- und Fachschulwesen an den Rektor vom 23.9.1970, in: UAJ VA 2531.

⁴¹ In den Planungen des Jahres 1971 spiegelte sich der Machtwechsel wider. Die Kontingente waren offenbar vom MHF gegenüber 1968/69 auf den jährlichen Aufenthalt von zehn „Fachstudenten“ und 20 Aspiranten erhöht worden. Siehe Staatliche Aufgaben zur Ausarbeitung des Entwurfs des Fünfjahresplanes 1971 bis 1975 für Friedrich-Schiller-Universität vom 6.8.1971, in: UAJ VA 5105.

der Höhepunkt mit sieben Neuimmatrikulationen erreicht. Seit 1981 wurden diese Stipendien auch für andere ausländische Kandidaten zugänglich. Der Anteil von Vertretern aus jüngst zuvor entstandenen afrikanischen Bündnisstaaten, aus der VR Angola und der VR Moçambique, blieb in Jena hingegen marginal.⁴²

Ein „kommerzielles“ Studium nahmen an der FSU vorwiegend syrische Aspiranten mit mathematischem oder medizinischem Schwerpunkt auf, die 1984/85 in mehreren Gruppen – insgesamt 27 – nach Jena kamen.⁴³ Bis 1989 waren noch 15 weitere „Kommerzstudenten“ über devisenträchtige „AHB-Verträge“⁴⁴ an der Universität immatrikuliert.⁴⁵ Allein für das Studienjahr 1984/85 konnte die Universität 50 „Direktstudienplätze“ „zum Verkauf an Ausländer“ bereitstellen,⁴⁶ die aber offensichtlich nicht voll in Anspruch genommen wurden. Ab 1985 waren an der FSU aufgrund des Zwanges der DDR zur vermehrten Devisenerwirtschaftung auch Bewerbungen von Einzelpersonen aus „kapitalistischen“ Ländern möglich.⁴⁷

⁴² Siehe Übersicht 3 u. 9.

⁴³ Siehe Abschrift eines intercoop-Vertrages mit Syrien von 1984. In: UAJ ZA 1059.

⁴⁴ AHB – Außenhandelsbetrieb

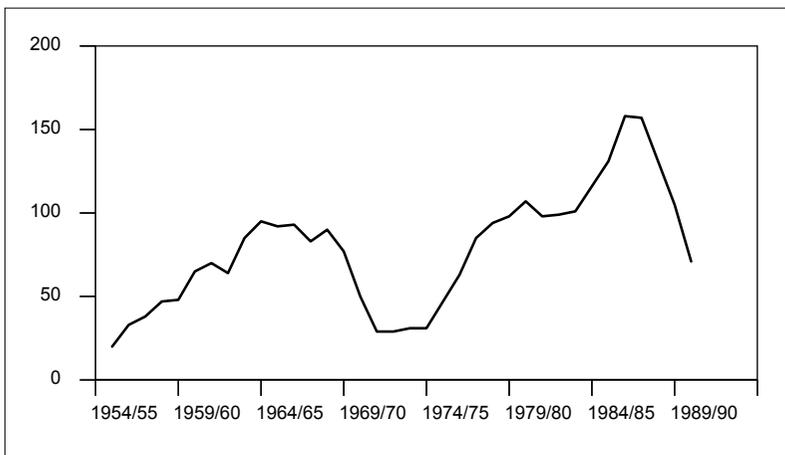
⁴⁵ Diese sind aber nicht in den Studentenkarteien des UAJ zu verifizieren. Deshalb konnten sie auch nicht in der statistischen Auswertung dieses Artikels berücksichtigt werden. Die zwischen 1986 und 1989 aufgenommenen 15 Studenten verteilen sich wie folgt: 6 (Sudan), 2 (Ägypten), 2 (Syrien), 2 (Jordanien), 1 (Griechenland), 1 (Kolumbien), 1 (Kamerun). Siehe UAJ ZA 1059. Für die Aufnahme eines Studiums durch (mindestens) acht nigerianische „Kommerzstudenten“ seit 1983 gibt es dagegen bislang keinen (schriftlichen) Beleg, wenn gleich Wolfgang Theml, der damalige Mitarbeiter des DIB – Abt. Ausländerstudium, deren Anwesenheit in Jena definitiv bejaht. Gespräch mit Wolfgang Theml am 11. Oktober 2005.

⁴⁶ Siehe Schreiben des Büros für Auslandsprojekte beim Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen vom 14.6.1983, in: UAJ VA 5011.

⁴⁷ Studenten aus den USA sollten z. B. zunächst monatlich 250 Dollar für ein Studium in Jena bezahlen, wobei ein Stipendium von 350 Mark inklusive war. Siehe Korrespondenz vom 4.11.1985, in: UAJ ZA 1061.

3.1 Vollstudenten⁴⁸

In den 35 Jahren zwischen 1954 und 1990 studierten insgesamt 712 ausländische Kommilitonen an der Friedrich-Schiller-Universität. Der absolute Höhepunkt des Ausländerstudiums war um die Mitte der 1980er Jahre erreicht, als z.B. im Studienjahr 1985/86 insgesamt 158 ausländische Studenten an der FSU vertreten waren (Übersicht 1).⁴⁹



Übersicht 1: Anzahl der ausländischen Studenten an der Universität Jena 1954/55-1989/90^a

^a Grundlage der Zuordnung ist hierbei das Jahr der Immatrikulation.

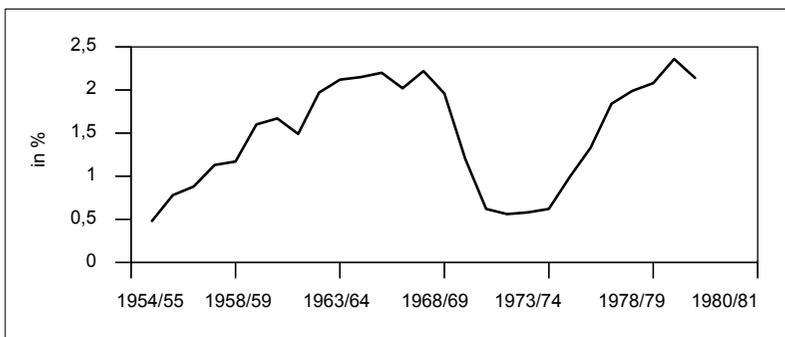
Der Anteil aber, den die ausländischen Kommilitonen an der Gesamtzahl aller Studierenden an der FSU innehatten, überstieg bis 1980 die Marke von 2,5 Prozent nicht (Übersicht 2).

Aufschlussreich ist, aus welchen Ländern und in welchen Zeiträumen die ausländischen Studierenden nach Jena gekommen sind (Übersicht 3).⁵⁰

⁴⁸ Das Hauptkriterium der Erhebung der ausländischen Vollstudenten bildet ihre namentliche Verifizierbarkeit anhand der Studentenakten im Universitätsarchiv. Das heißt, sie müssen regulär an der FSU immatrikuliert gewesen sein, zunächst unabhängig davon, ob sie ihren gesamten Studienaufenthalt von mehreren Jahren in Jena verbrachten oder nur ein oder wenige Semester.

⁴⁹ Vgl. die entsprechende Entwicklung in der DDR in: Mac Con Uladh (wie Anm. 20), S. 219.

⁵⁰ Grundlage der Zuordnung ist hierbei das Jahr der Immatrikulation.



Übersicht 2: Anteil der ausländischen Studenten an der Gesamtstudentenzahl 1954/55-1980/81

Quelle u. a.: An der Friedrich-Schiller-Universität immatrikulierte Studenten 1945-1980, in: Siegfried Schmidt (Hg.): Alma mater Jenensis. Weimar 1983, S. 500/501.

Übersicht 3: Anzahl der ausländischen Studenten im Fünfjahres-Rhythmus nach Herkunftsländern

	1954-58	1959-63	1964-68	1969-73	1974-78	1979-83	1984-89/90	Gesamt
DR Afghanistan			2			2	12	16
Ägypten		1	2					3
SVR Algerien		5						5
VR Angola						1		1
Soz. Äthopien						2	8	10
VR Benin						2		2
Bolivien					1			1
Brasilien							1	1
SR Burma			1					1
Ceylon ^a		1	1					2
Chile			1		9	5	1	16
Costa Rica			1					1
ČSSR	2		1	3	10	6	18	40
Ecuador		3						3
Finnland			1					1
Gabun			2					2
Ghana		2	2					4
Griechenland		1	1		1	1	2	6
Großbritannien			1					1
Guatemala							1	1
Guinea		4	1		2			7

	1954-58	1959-63	1964-68	1969-73	1974-78	1979-83	1984-89/90	Gesamt
Guinea-Bissau						1	1	2
Indonesien		1	2					3
Irak		12	1				1	14
Italien		1						1
Japan			1					1
Jemen		1						1
Jordanien		1						1
Jordanien (PLO)						1		1
Kamerun		1	2					3
VR Kam-puchea							2	2
Kapverden					1			1
KDVR	15						5	20
Kenia		4	2					6
Kolumbien		1						1
VR Kongo		3	1					4
Kuba						11	34	45
VDR Laos					1	1	1	3
Libanon			1					1
Liberia		1						1
Madagaskar		1						1
Mali		1						1
Marokko		1	1					2
Mauritius		3						3
Mexiko		1					1	2
Mongolische VR						7	1	8
Namibia							1	1
Nigeria			3					3
Nicaragua						1	2	3
Peru		3						3
Portugal							1	1
Rhodesien ^b			1					1
Senegal							1	1
Somalia		2	2					4
Spanien			2					2
SR Rumänien	2							2
SR Vietnam	9	5	2		5	15	3	39
Südafrika					1	3		4
Südafrika (ANC)					1			1

	1954-58	1959-63	1964-68	1969-73	1974-78	1979-83	1984-89/90	Gesamt
Sudan	7	14	16					37
Syrien	3	2	1					6
Tanganjika ^c			2					2
Togo		1					1	2
Tunesien		1						1
k. A.					1		1	2
Türkei						1		1
UdSSR				35	75	61	38	209
Uganda		1						1
USA		1						1
VDR Jemen		1			3	7	3	14
Venezuela		4	4					8
VR Bulgarien	3	23	4	4	9	7		50
VR China	23							23
VR Polen	2	1		1	1	1	3	9
VR Ungarn			13	7	2		7	29
Gesamt	66	109	78	50	123	136	150	712

^a heutiges Sri Lanka

^b heutiges Simbabwe

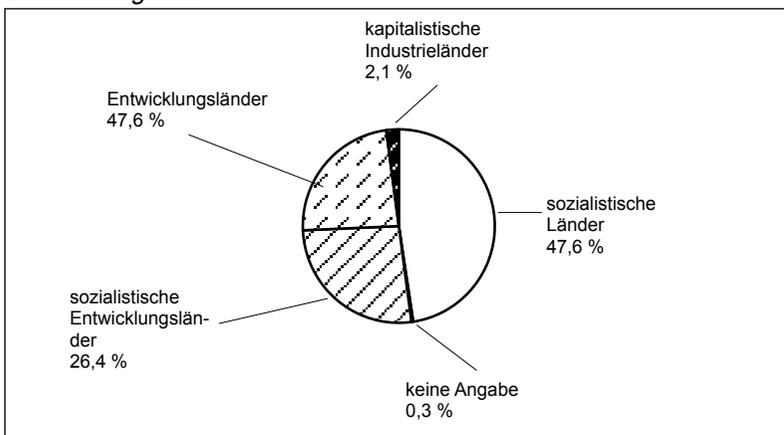
^c heutiges Tansania

Die Studierenden stammten aus ca. 70 Herkunftsländern. Die größten Kontingente, insgesamt knapp die Hälfte aller Studierenden, entsandten sozialistische Staaten und dabei allein die UdSSR fast 30 Prozent (Übersicht 4). Aus „sozialistischen Entwicklungsländern“ kamen nochmals über 26 Prozent und aus der restlichen „Dritten Welt“ über 23 Prozent (Übersicht 5).

Übersicht 4: Herkunftsländer der ausländischen Studenten nach Gesamthäufigkeiten (Auswahl)

	Häufigkeit	Prozent
ČSSR	40	5,62
KDVR	20	2,81
Kuba	45	6,32
SR Vietnam	39	5,48
Sudan	37	5,20
UdSSR	209	29,35
VR Bulgarien	50	7,02
VR China	23	3,23
VR Ungarn	29	4,07

Übersicht 5: Herkunft der ausländischen Studenten nach Länderkategorien



Bis Ende der 1960er Jahre wurde das FSU-Ausländerstudium von Entwicklungsländern dominiert und nicht von den „Bruderstaaten“. Anfang der 1970er Jahre setzte sich dann allerdings zunächst die Provenienz aus den sozialistischen Ländern durch. Ab dem Ende der 1970er Jahre entwickelt sich dann eine verstärkt internationale Ausrichtung des Ausländerstudiums in der DDR und bescherte Jena eine Vielzahl von Kommilitonen aus „sozialistischen“ Staaten, „sozialistischen Entwicklungsländern“ bzw. von „revolutionären Befreiungsbewegungen“ aus aller Welt (Übersicht 6).⁵¹

Übersicht 6: Herkunft der ausländischen Studenten nach Länderkategorien im Fünfjahres-Rhythmus

	Soz. Staaten	Soz. Entwicklungsländer	Entwicklungsländer	Kap. Industriestaaten	k. A.	Gesamt
1954-58	9	47	10			66
1959-63	24	9	73	3		109
1964-68	18	5	49	6		78
1969-73	50					50
1974-78	97	9	15	1	1	123
1979-83	75	47	12	2		136
1984-89/90	66	71	9	3	1	150
Gesamt	339	188	168	15	2	712

⁵¹ Vgl. die Entwicklung in der gesamten DDR in: Mac Con Uladh (wie Anm. 20), S. 220.

Die Mehrzahl der Studierenden – ca. 60 Prozent – war männlich. Nur in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre überwogen Studentinnen im Geschlechterverhältnis. In den darauffolgenden Jahren war eine gewisse Parität erreicht. Länder, aus denen eine überwiegende Anzahl Frauen an die FSU kamen, bildeten die Ausnahme. Wo dies der Fall war, befanden sich diese vorwiegend zum Lehramtsstudium in Jena, wie z. B. die sowjetischen Studentinnen in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre. Gleiches gilt für die ČSSR und die VR Ungarn.

Die dominierenden Fächer waren mit insgesamt etwa 36 Prozent die Naturwissenschaften, dicht gefolgt von den Sprachwissenschaften. Immerhin acht Prozent studierten (marxistisch-leninistische) Philosophie in Jena (Übersicht 7).

Übersicht 7: Häufigkeiten der Fächerkategorien der ausländischen Studenten

	Häufigkeit	Prozent
Sprachwissenschaften	244	34,3
Naturwissenschaften	255	35,8
Medizin/Zahnmedizin/Pharmazie	121	17
Philosophie	57	8
Sonstige	35	4,9
Gesamt	712	100

Nachdem Naturwissenschaften und Medizin die Anfangsjahre des Ausländerstudiums beherrschten, wurden diese Anfang der 1970er Jahre vom linguistisch-sprachpädagogischen Fachstudium abgelöst. In der zweiten Hälfte der 1980er Jahre hatte sich das Verhältnis dann beinahe ausgeglichen (Übersicht 8).

Von den insgesamt 712 Studierenden schlossen nachweislich immerhin 459, das entspricht über 64 Prozent, ihr Studium in Jena mit der Diplomprüfung ab.

Übersicht 8: Fächerkategorien der ausländischen Studenten im Fünfjahres-Rhythmus

	Sprachw.	Naturw.	Medizin/ Zahnmedi- zin/Pharma- zie	Philosophie	Sonstige	Gesamt
1954-58	3	54	7	2		66
1959-63	1	51	57			109
1964-68	11	21	40		6	78
1969-73	27	20	3			50
1974-78	76	19	4	10	14	123
1979-83	68	25	4	27	12	136
1984-89/90	58	65	6	18	3	150
Gesamt	244	255	121	57	35	712

3.2 Teilstudium, Aspirantur und Zusatzstudium

Im Teilstudium sah vor allem das MHF die Hauptform und die praktischste Lösung des Germanistikstudiums für Ausländer in der DDR. Die über zentrale Kontingente nach Jena entsandten Teilstudenten hielten sich daher zumeist im Rahmen ihrer Deutsch-Sprachausbildung für bis zu zehn Monate an der FSU auf. Das Teilstudium wurde in Jena jedoch nur in den 1970er Jahren durchgeführt, da es vor 1970 bzw. nach 1978 in dieser Form nicht weiter praktiziert worden ist. Die Teilstudenten kamen ausschließlich aus der UdSSR, der ČSSR und der VR Ungarn. Der Aufenthalt in Jena dauerte zwischen zwei und zehn Monaten. Die absolut häufigste Zeitspanne betrug fünf Monate.

Bei den 173 ausländischen Aspiranten,⁵² die an der FSU studiert haben, war die deutliche Mehrheit, nämlich mindestens 78 Prozent, männlichen Geschlechts. Der Herkunft nach dominierten noch vor der UdSSR und der ČSSR Aspiranten aus Entwicklungsländern und hierbei vorwiegend aus Staaten mit einem als „sozialistisch“ propagiertem Gesellschaftssystem. Überdurchschnittlich viele kamen aus der SR Vietnam und aus Syrien (Übersicht 9).

⁵² „Aspirantur“ ist hier gleichbedeutend mit der „Promotion A“.

Übersicht 9: Herkunftsländer der ausländischen Aspiranten

	Häufigkeit	Prozent
DR Afghanistan	1	0,6
Ägypten	9	5,2
Algerien	1	0,6
Argentinien	1	0,6
Soz. Äthiopien	3	1,7
ČSSR	7	4,0
Großbritannien	1	0,6
Griechenland	1	0,6
Guinea-Bissau	1	0,6
Guinea	2	1,2
Indien	5	2,9
Irak	5	2,9
Iran	1	0,6
Japan	1	0,6
KDVR	3	1,7
Kolumbien	1	0,6
Kuba	9	5,2
VDR Laos	2	1,2
Mexiko	4	2,3
Nicaragua	1	0,6
Jordanien (PLO)	1	0,6
Portugal	2	1,2
Spanien	1	0,6
SR Vietnam	25	14,5
Südafrika	1	0,6
Südafrika (ANC)	1	0,6
Sudan	2	1,2
Syrien	28	16,2
UdSSR	15	8,7
VDR Jemen	7	4,0
VR Bulgarien	11	6,4
VR China	6	3,5
VR Moçambique	1	0,6
VR Polen	4	2,3
VR Rumänien	2	1,2
VR Ungarn	1	0,6
k. A.	6	3,5
Gesamt	173	100,0

Der größte Teil der Aspiranten, etwa 35 Prozent, beanspruchte die Dauer von drei Jahren. Etwa ein gleich hoher Prozentsatz benötigte dafür aber auch vier oder fünf Jahre. Die häufigsten Promotionsfächer waren Physik, Chemie und die Medizin, gefolgt von der (marxistisch-leninistischen) Philosophie. 64 Kandidaten – dies entspricht 37 Prozent – haben ihre Aspirantur nachweislich auch abgeschlossen. Eine anschließende „Promotion B“ blieb in Jena aber die Ausnahme.

Zu den „Sendboten der Freundschaft“ zählten auch die 162, wiederum vorwiegend männlichen, sogenannten Zusatzstudenten. Diese hatten in der Regel schon einen Studienabschluß in ihren Heimatländern erworben und weilten zur Weiterbildung, die sich über mehrere Monate erstreckte, oder zu Forschungsaufenthalten an der FSU.

4. Fazit

Das Ausländerstudium stellte ein nicht zu vernachlässigendes Rekrutierungspotential für die DDR-Führung dar – und dies nicht ausschließlich unter den ideologischen Prämissen. Deshalb war die Einladung ausgewählter Studentinnen und Studenten aus Ländern, mit denen die außenpolitische, wirtschaftliche und kulturelle Zusammenarbeit vertieft werden sollte bis in die 1980er Jahre folgerichtig. Erst danach erzwang die ökonomische Baisse auch für andere Studienbewerber eine Öffnung.

In der akademischen Ausbildung der ausländischen Studenten an der FSU Jena spiegelte sich die DDR-Außenpolitik offen wieder und folgte damit den vorgegebenen Ansprüchen und phasenweisen Entwicklungen. Für die Universität selbst wurden die Kommilitonen aus dem Ausland mit ihren recht heterogenen Mentalitäten und Lebensweisen jedoch quantitativ nicht zum entscheidenden oder charakteristischsten Merkmal. Ausdruck dessen war trotz aller propagandistischen Solidaritätsphrasen nicht zuletzt die bescheidene soziale und geografische Randexistenz der „jungen Sendboten der Freundschaft“ im Jenaer Stadtmilieu.

Promovieren lernen: Die jüngere Promotionsratgeberliteratur Literaturbericht

Daniel Hechler
Wittenberg

„Probieren geht über Studieren“ behauptet der Volksmund und wird von einer wachsenden Ratgeberliteratur zu allen Lebenslagen eines Besseren belehrt. Solche Beratungen absorbieren Unsicherheit, helfen Entscheidungen vorzubereiten und liefern gelegentlich Legitimation für bereits getroffene nach.

Auch das Feld des Promovierens bildet in der zunehmenden „Selbstklientilisierung“ (Duttweiler) durch die Inanspruchnahme von Beratungsleistungen keine Ausnahme, schließlich lauern auf dem langen Weg zum Dokortitel zahllose Schwierigkeiten, die erfolgreich bewältigt werden müssen.

Promotionsratgeber bilden bislang ein noch vergleichsweise übersichtliches Segment. Die hier vorgenommene Sondierung erfolgt entlang der Unterscheidung zweier Typen von Ratgebern: Reflektieren die umfassenden Ratgeber mit Handbuchcharakter die ganze Bandbreite promotionsrelevanter Fragestellungen und berücksichtigen auch den bildungspolitischen Kontext (1.), so fokussiert die professionelle Ratgeberliteratur vornehmlich auf Techniken des Selbstmanagements und der Arbeitsorganisation; hinzu treten Versuche, das Wissen der Betreuer für die individuelle Promotionsplanung fruchtbar zu machen (2.). Ein abschließender

Blick gilt den gelegentlichen Bemühungen, die Herausforderungen des Promovierens satirisch oder literarisch zu verarbeiten (3.).

1. Das Wissen der Promovierenden

Die Promotion neigt dazu, mehr als die dritte Stufe der akademischen Ausbildung oder der erste Schritt in den Beruf¹ zu sein. Sie tendiert aufgrund zahlloser Herausforderungen und Schwierigkeiten vielmehr dazu, einen ganzen Lebensabschnitt zu dominieren. Und dann bedeutet Leben gelegentlich auch Leiden. So leiden denn viele Promovierende in und an Einsamkeit und Freiheit. Dieses Leiden entspringt nicht immer nur der solitären Natur wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens. Übersteigt die lose Strukturierung der Promotionsphase nicht selten die Selbstmanagementkapazitäten externer Doktoranden, so klagen die promovierenden Universitätsangehörigen regelmäßig über eine erdrückende Beanspruchung ihrer Person seitens der Hochschulen für alle möglichen und unmöglichen Arbeiten. Beunruhigt zeigen sich schließlich auch die Angehörigen von Graduiertenkollegs, fürchten sie doch, durch einen zu starken Grad der Verschulung und die Einbindung in begleitende Programme am konsequenten Vorantreiben ihres Dissertationsprojekts gehindert zu werden. Eingebettet in solche strukturelle Problemlagen kämpfen die Promovierenden mit zahlreichen Herausforderungen – von der Beteuersuche über Finanzierungsfragen bis hin zur Verteidigung –, die leicht zur Ursache leidvoller Turbulenzen oder Krisen mutieren können.

Doch was auch immer die Quellen des Unbehagens in der Promotion sind, geteiltes Leid bleibt halbes Leid. Daher entwickeln sich zahlreiche informelle und formelle, teils in größere institutionelle Zusammenhänge eingebettete Doktorandennetzwerke. Diese ermöglichen neben einem regelmäßigen Erfahrungsaustausch auch das gelegentliche Schwelgen in einer ‚Kultur der Klage‘ hinsichtlich der eigenen Situation.

Lassen sich solche Klagen innerhalb der Netzwerke formalisieren, politisieren und organisieren, dann entwickeln sich diese Zusammenschlüs-

¹ Im Zuge des 1999 in Bologna initiierten Prozesses zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums wurde auf dem Berliner Hochschulgipfel 2003 die Promotion neben Bachelor und Master als dritter Zyklus der Hochschulstudiums definiert. Der Bergeener Hochschulgipfel 2005 wiederum hat diese eindeutige Festlegung etwa relativiert: Gilt die Promotion auch weiterhin als Bestandteil des Hochschulstudiums, so haben Promovierenden nun zugleich den Status von Studierenden als auch von Nachwuchswissenschaftler inne. (Keller 2006)

se – so sie nicht ohnehin zu diesem Zwecke gegründet wurden – zu Interessenvertretungen der Doktoranden. Ebenso lässt sich das im Erfahrungsaustausch gewonnene praktische Wissen der Doktoranden in eine reflektierte, allgemeinere und zum Teil politisierte Form bringen. Es vermag so die je individuelle Neuaneignung eines solchen Handlungswissens durch künftige Aspiranten des Dokortitels wesentlich effektivieren. Promovierende helfen also Promovierenden. Mit dem bundesweiten „Interdisziplinären Netzwerk für Promovierende und Promovierte e.V.“ THESIS und der aus GEW-Mitgliedern bestehenden Projektgruppe DoktorandInnen (PG Dok) haben die zwei wichtigsten dieser Netzwerke einen solchen Versuch unternommen und eigene Promotionsführer vorgelegt.

„Erfolgreich promovieren“ verspricht das Handbuch von THESIS (Stock/Schneider/Peper/Molitor 2006), und schon beim Durchblättern verflüchtigt sich ein erstes Problem: Wenigstens die ordnungsgemäße Anfertigung des Doktorhutes dürfte dank des im Anhang befindlichen Bastelbogens kaum noch Schwierigkeiten bereiten. Zwei Stunden seien dafür zu veranschlagen, bei ungeschickten Bastlern könne sich der Zeitbedarf auf vier Stunden erhöhen. Für die Realisierung des über die restliche Publikation ausgebreiteten Bastelbogens für ein ordnungsgemäßes Anfertigen der Dissertation seien dagegen realistischerweise vier Jahre anzusetzen. Dass es in vielen Fällen zu einer Überschreitung dieser Dauer kommt, sei allerdings nicht immer auf das mangelnde Geschick der Promovierenden zurückzuführen: Finanzierungsprobleme, Belastung durch andere Arbeiten, die Gründung einer eigenen Familie oder auch psychische Probleme führten immer wieder zu Unterbrechungen der Promotionserstellung.

Vier Jahre sind eine lange Zeit. Entsprechend gründlich müsse die Motivationsprüfung für die Aufnahme des Promotionsprojektes ausfallen, die hier – wie in jedem anderen Promotionsratgeber auch – den Einstieg in eine umfassende Beratung darstellt. Hat man seine Motivationsfestigkeit in einem kleinen Test erfolgreich unter Beweis gestellt, kommt man in den Genuss einer klar strukturierten Beratung, die das ganze Spektrum möglicher Fragestellungen innerhalb des Promotionsprozesses abdeckt. Das reicht von (steuer-)rechtlichen, finanziellen und institutionellen Rahmenbedingungen über Probleme des richtigen Textverarbeitungsprogramms und des Zeitmanagements bis hin zum Promovieren mit Kind, mit Behinderung oder im hohen Alter.

Im Hinblick auf die Beratungsbreite zu individuellen Problemlagen lassen sich dabei kaum Unterschiede zum Konkurrenzprodukt der GEW

ausmachen (Koepernik/Moes/Tiefel 2006) welches sich über das Erfolgskriterium hinaus einem „Promovieren mit Perspektive“ verschrieben hat. Diese „Perspektive“ überschreitet dabei beständig den Horizont des individuellen Promotionsglücks und greift vehement in den Bereich der aktiven Interessensvertretung und der Bildungspolitik über. Um eine alte Unterscheidung aufzugreifen: Der THESIS-Ratgeber scheint eher auf den *bourgeois*, die Publikation der GEW hingegen auf den *citoyen* im promovierenden Zeitgenossen zu zielen.

So steht in der grundsätzlichen Ausrichtung die Absicht, dem Promovierenden Instrumente an die Hand zu geben, um „die Arbeit an der Promotion effektiver zu gestalten“ (Stock/Schneider/Peper/Molitor 2006: Klappentext), einem umfassenderen Ziel gegenüber: Der GEW-Ratgeber möchte zusätzlich junge Wissenschaftler unterstützen, „die sich für Verbesserungen der Promotionsphase einsetzen, in ihren Fachbereichen, Hochschulen und Forschungsinstituten auf nationaler und internationaler Ebene“ (Koepernik/Moes/Tiefel 2006: 10). Der Effekt ist absehbar, seine Bewertung bleibt von der Grundstimmung des Lesers abhängig: Mag mancher die bornierte Fokussierung auf vornehmlich individuelle Fragestellungen beklagen, so könnten andere sich von der chronischen Vermischung von Information und politischer Forderung unangenehm agitiert fühlen. Konsequenterweise findet sich dann im Anhang auch kein Bastelbogen, sondern ein GEW-Mitgliedschaftsantrag.

Zweifellos haben beide Blickwinkel ihre Stärken: Beschränkt sich der THESIS-Ratgeber auf einen kurzen Abriss des Bologna-Prozesses, den Verweis auf weitere, leicht im Internet zugängliche Quellen und einen kurzen Aufruf, sich aktiv für die eigene Interessenvertretung zu engagieren, so wird damit Platz geschaffen, sich im weiteren Verlauf des Handbuchs auf praxisnahe Handlungsanweisungen und Tests zu konzentrieren. Das Bemühen, auch der Vielfalt möglicher Promotionswege und der fächerspezifischen Promotionskulturen in Deutschland gerecht zu werden, schlägt sich im Abdruck von Erfahrungsberichten aus zahlreichen Bereichen nieder. Durch verschiedene Indizes kann dabei auch leicht von Beschreibungen disziplinfremder Promovierender profitiert werden, auch wenn die Kürze und eine gewisse Blutleere der Texte ihren Ertrag schmälert.

Der GEW-Ratgeber glänzt auf der anderen Seite durch eine beständige hochschulforschende Flankierung und politische Kontextualisierung seiner (eher abstrakten) Handlungsanweisungen, einer gesonderten Beleuchtung solcher Aspekte wie Internationalisierung oder Schlüsselkom-

petenzen und einer gelungenen Beispielarbeit. Zudem vermag dieser Ratgeber, durch seinen Sammelbandcharakter das ein wenig hermetische und technische Erscheinungsbild des THESIS-Handbuches zu vermeiden.

Vereinen diese beide Ratgeber den umfassend und handlungsorientiert aufbereiteten Erfahrungsschatz von Promovierenden und Promovierten, der einen regelmäßigen Gebrauch bis zum erfolgreichen Abschluss oder dem kontrollierten Abbruch der Promotion verspricht, so können die Autoren des „Handbuchs Promotion“ (Nünning/Sommer 2007) auf eine mehrjährige Erfahrung in der Betreuung von Promovierenden zurückblicken. Dieser vornehmlich auf Promotionen in den Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften ausgelegte Ratgeber stellt hinsichtlich des Beratungsumfangs und der hochschulforscherischen Rückendeckung das wohl wichtigste Konkurrenzprodukt zu den Publikationen von GEW und THESIS dar. In Anlage und Inhalt spürbar von diesen inspiriert, dominiert auch hier das Bemühen, über eine rein pragmatische Handreichung hinaus den sich wandelnden Promotionskontext ausführlich zu beleuchten – ohne damit jedoch, wie der GEW-Führer, programmatische Forderungen zu verbinden.

Entsprechend findet sich auch hier neben einer klar strukturierten Beratung zu den wesentlichen Aspekten des Promotionsprozesses ein umfassender, sachlich gehaltener Überblick zur aktuellen Situation der Promotion in Deutschland, den Interessenvertretungen des wissenschaftlichen Nachwuchses und der relevanten hochschulforscherischen Untersuchungen. Trotz aller angestrebten Objektivität und Wissenschaftlichkeit entgeht er dabei den Schwächen des lange Zeit umfassendsten Promotionsratgebers von Engel/Preißner (2001). Da sich bei diesem die wissenschaftliche Akribie gelegentlich in der ausführlichen Thematisierung von für Promovierende eher weniger relevanten Bereichen niederschlägt und ihm zudem den Charme eines Telefonbuchs verleiht, wird dieses einstige Referenzwerk wohl nicht nur aus Gründen der Aktualität den drei besprochenen Ratgebern weichen.

2. Die Sorge um sich

Handlungsorientierte Ratgeberliteratur zielt auf therapeutische Effekte. Sie ist bemüht, Situationen des (potenziellen) Elends in handhabbare Herausforderungen zu transformieren. So generiert sie im Erfolgsfalle genügend Motivation, nicht selbstverschuldet im Stande der Krise zu verhar-

ren, sondern die anstehenden Aufgaben aktiv selbst zu gestalten. Entsprechend fokussieren sie auf Selbstmanagementstrategien und blenden tendenziell die Umwelt ab. Variationen treten innerhalb dieser Ratgebergattung dann vornehmlich in der Problemnähe, der unterlegten Informationsdichte sowie im Tonfall der motivierenden Appelle auf.

Ausgestattet mit den „schlimmen Erfahrungen“ (Knigge-Ilner 2002: 7) ihrer eigenen Promotionszeit und der beruflichen Kompetenz einer psychologischen Beraterin von Doktoranden an der FU Berlin nähert sich Knigge-Ilner dem leidvollen „Einzelkämpferdasein“ des Promovierenden auf einfühlsam-professionelle Weise. Eingebettet in ein großzügiges Layout und ergänzt durch zahlreiche Übungen werden vielfältige Strategien des Selbst- und Projektmanagements alltagstauglich auf typische Problemlagen appliziert. Dabei scheint, wie in anderen Promotionsratgebern auch, die Bearbeitung der drei obligatorischen Promotionskrisen als strukturierendes Moment durch: Paralisiert den Promovierenden in der initialen Materialkrise ein Überschuss oder Mangel an relevantem Daten und lösen Zweifel an der Relevanz der eigenen Forschungen eine zweite Erschütterung aus, so verzögern in der Abschlusskrise Perfektionswünsche immer wieder das Einreichen der Dissertation.

Ähnlich in Anlage und Layout präsentiert sich auch der „Lei(d)tfaden für Promotionswillige“ (Messing/Huber 2007). Lakonisch im Tonfall und ergänzt durch eine amüsante FAQ-Sektion, verrät die kommentierte Literaturliste, wo auch hier die Beratungsschwerpunkte liegen: Neben einschlägigen Publikationen zu Kreativität und Mindmapping, zur Vortragstechnik und zum Zeitmanagement, zum ökonomischen Lesen und wissenschaftlichen Schreiben werden Bücher zum Umgang mit Selbstblockaden und Frust vorgestellt.

„Promovieren nach Plan“ (Gunzenhäuser/Haas 2007) bemüht sich dagegen spürbar um einen Spagat zwischen objektiver Information und der ‚Sorge um sich‘. Erstere liefert eine gute Gliederung des Promotionsprozesses in Einstiegs-, Konkretisierungs-, Forschungs-, Erstellungs- und Endphase sowie eine (im Text dann irrelevante) Differenzierung der Doktoranden in zwölf (!) Untergruppen. Sodann verraten die Hinweise zur Arbeitsgestaltung deutlich die Schulung an der relevanten Selbstmanagementliteratur. Doch im Gegensatz zum THESIS-Ratgeber führt diese duale Anlage des Buches lediglich zu einer Kompilation „oft sehr allgemeine[r] Wahrheiten oder weniger interessante[r] Detailvorschläge“ (Moes/Petri 2006: 442). Bemerkenswert bleibt daher allenfalls der Stil der Autoren. Wer befürchtet, durch einfühlsame oder lakonische Hinweise nicht

ausreichend mit Kraft zur Selbststeuerung versorgt zu werden und daher einen imperativen, humankapitalistischen Tonfall bevorzugt, wird hier sicher fündig. So finden sich zwischen einem Meer an Ausrufezeichen auch Sätze wie „Ihre Familie ist also nicht nur Hemmschuh, sondern auch Delegationskapital, das Sie nutzen können und sollten“ (Gunzenhäuser/ Haas 2007: 34).

Allerdings: Konzipieren die letztgenannten Promotionsratgeber den Doktoranden als Einzelkämpfer und widmen sich daher vornehmlich der Entfaltung seiner Selbststeuerungspotenziale, so kommen auch sie nicht um die ausführliche Thematisierung einer sensiblen sozialen Interaktion umhin. Gewiss muss jede Dissertation allein verfasst werden (und entsprechend bewegen sich kommerzielle Promotionsberatungen häufig am Rande der Legalität). Gleichwohl durchbricht die fest institutionalisierte Beziehung zwischen Betreuer und Promovierendem unweigerlich die latente Isolation des Doktoranden.

Diese Beziehung orientiert sich in Deutschland mehrheitlich am Lehrlingsmodell. Das bringt nicht nur regelmäßige Klagen seitens der Doktoranden über feudale Strukturen und daraus entspringendem Machtmissbrauch hervor, sondern auch eine intime Kenntnis des Promotionsprozesses durch den Betreuer. Dementsprechend fungiert diese konfliktreiche Macht-Wissens-Beziehung nicht nur als beständiges Objekt der Promotionsberatung, sondern stellt gelegentlich auch deren Quell dar.

Einen ersten Versuch, neben der promovierenden auch die betreuende Akteursperspektive fruchtbringend einzubeziehen, stellt der „Christliche Promotionsratgeber“ dar (Löchner 2000). Allerdings dominieren hier – wie der Titel bereits verrät – eher seelsorgerische Fragen. Wer die Vereinbarkeit der sozialen Rollen Doktorand, Mensch und Christ oder den Einklang der angestrebten Promotion mit der Verheißung Gottes nicht für die drängendsten Probleme hält, sollte daher für eine Beschreibung des Promotionsprozesses aus der Betreuerperspektive auf von Münchs Büchlein „Promotion“ (2006) zurückgreifen.

Werden auch hier alle relevanten Aspekte einer Promotion angesprochen, so bleibt der Anteil des praktisch verwertbaren Wissens doch recht marginal. Statt umfassender Beratung vermittelt das Buch daher eher therapeutische Effekte für den gestressten oder verkrampten Promovierenden. So beruhigt es nicht nur durch das Kolportieren von Goethes gescheiterten Promotionsversuch. Mehr noch macht es jenseits aller Selbstregierungsprogramme und administrativen Steuerungsbestrebungen die Eigendynamiken des Alltags und die Mikropolitiken der promovierenden

und betreuenden Personen sichtbar. Diese rhetorisch brillante und historisch fundierte Anekdotensammlung ähnelt somit stark den Versuchen, sich dem Promotionsgeschehen auf eine literarische oder satirische Weise zu nähern.

3. Promovieren, um davon zu erzählen

Liegt die Stärke der Promotionsrater in ihrer umfassenden Bereitstellung von handlungsrelevantem Wissen und Instrumenten der Selbstführung, offenbaren literarische Verarbeitung von Promotionserfahrungen nicht nur die bisher zumeist abgeblendete Innenwelt der Promovierenden-dasein, sondern bieten auch dem zukünftigen Doktoranden diverse Muster biographischer Selbstreflexion.

Gerade die im Sammelband „Geschichten aus 1001 Promotion“ (Fiedler/Hebecker/Maschke 2006) vereinten Kurzgeschichten und Erfahrungsberichte thematisieren jenseits statistischer Zahlen und für Bewerbungszwecke begradigter Lebensläufe die Promotion als inneres Erlebnis. In prägnanten Erzählungen machen dabei ehemalige Hans-Böckler-Stipendiaten und -stipendiatinnen die tendenzielle Omnipräsenz der Dissertation im Alltag und ihre subjekttransformierende Kraft, ihre pädagogischen Wirkungen auf den Promovierenden sichtbar. Über die persönliche Betroffenheit hinaus geraten unter den Stichworten Wissenschaftsbetrieb, Umwelt oder Betreuung auch (hochschul)politische und gesellschaftliche Aspekte ins Blickfeld. Prägt ein ironisch-distanzierter Tonfall die kurzweiligen Beiträge zu den persönlichen Schwierigkeiten und Stimmungslagen, so verrät hier ein gelegentlicher Zynismus mitunter auch eine gewisse Resignation.

Gegenüber diesem autobiographisch-literarischen Berichten dominiert in „Promo-Viren“ (Meuser 2000) ein betont humoristischer, gelegentlich ins kalauerhafte abdriftender Tonfall. Nach zwei einleitenden Artikeln des Herausgebers zur allgemeinen Lage der Promotionslehre, albern sich die restlichen Aufsätze multiperspektivisch entlang des Leidenswegs Promovierender. Betroffene glossieren ihren Alltag als wissenschaftliche Mitarbeiter, Doktorväter, technische Betreuer und Verlagsmitarbeiter und entwickeln auf Basis eigener Beobachtungen parodistische Handreichungen. Dieses Feuerwerk angestrenzter Fröhlichkeit kulminiert schließlich im Entwurf diverser Zukunftsszenarien für das lang ersehnte Leben als Titelträger.

Mögen beide Bände Texte sehr unterschiedlicher Qualität vereinen, sie machen vor allem eins deutlich: Wissen auch erfahrene Mitpromovierende oder professionelle Ratgeber häufig besser, wie die effiziente Gestaltung einer Promotion aussehen könnte, so entpuppt sich das alltägliche Leben oft als relativ beratungsresistent. Mithin kann Beratung letztlich nur durch umfassende Informationen Alternativen aufzeigen und damit beständig zur Reflexionen der je individuellen Promotionsituation anregen. Nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Literatur

- Brenner, Sabine (Hg.) (2001): Promotionsratgeber für die Doktoranden der Philosophischen Fakultät, Düsseldorf.
- Engel, Andreas/Stefan Preißner (Hg.) (2001): Promotionsratgeber, München.
- Fiedler, Werner/Eike Hebecker/Manuela Maschke (Hg.) (2006): Geschichten aus 1001 Promotion. Ein Promotionslesebuch, Bad Heilbrunn.
- Gunzenhäuser, Randi/Erika Haas (2006): Promovieren mit Plan. Ihr individueller Weg: von der Themensuche zum Dokortitel (UTB 2820), Opladen & Farmington Hills.
- Keller, Andreas (2006): Von Bologna nach London - Promovieren im Europäischen Hochschulraum. In: Koepernik, Claudia/Johannes Moes/Sandra Tiefel (Hg.) (2006): GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive, Bielefeld, S. 371-373.
- Knigge-Illner, Helga (2002): Der Weg zum Dokortitel. Strategien für eine erfolgreiche Promotion, Frankfurt/New York.
- Koepernik, Claudia/Johannes Moes/Sandra Tiefel (Hg.) (2006): GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive, Bielefeld.
- Löchner, Sabine (Hg.) (2000): Promovieren. Christlicher Promotionsratgeber (Porta-Impulse 12), Marburg an der Lahn.
- Messing, Barbara/Klaus Peter Huber (2007): Die Doktorarbeit. Vom Start bis zum Ziel. Lei(d)tfäden für Promotionswillige, Berlin/Heidelberg.
- Meuser, Thomas (Hg.) (2000): Promo-Viren. Zur Behandlung promotionaler Infekte und chronischer Doktoritis. 2., völlig infizierte Auflage, Wiesbaden.
- Moes, Johannes/Stefan Petri: Kommentierte Literaturliste: Ratgeber und andere Literatur zur Promotion, in: Koepernik, Claudia/Johannes Moes/Sandra Tiefel (Hg.) (2006): GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive, Bielefeld, S. 441-445.
- Münch, Ingo von (2003): Promotion, Tübingen.
- Nünning, Ansgar/Roy Sommer (Hg.) (2007): Handbuch Promotion. Forschung – Förderung – Finanzierung, Stuttgart/Weimar.
- Stock, Steffen/Patricia Schneider/Elisabeth Peper/Eva Molitor (Hg.) (2006): Erfolgreich promovieren. Ein Ratgeber von Promovierten für Promovierende, Berlin/Heidelberg/New York.

Andrea Sperlich: Theorie und Praxis erfolgreichen Managements privater Hochschulen in Deutschland. Berliner Wissenschaftsverlag, Berlin 2007. 239 Seiten. ISBN 978-3-8305-1517-3, € 49.-

In der Arbeit zur „Theorie und Praxis erfolgreichen Managements privater Hochschulen in Deutschland“ wendet sich die Autorin einem bisher von der Forschung kaum beachteten Gegenstand zu und beschäftigt sich mit dem Erfolg privater Hochschulen und dessen Determinanten. Dabei verfolgt sie folgende Fragestellungen: Welche Faktoren tragen maßgeblich zum Erfolg einer privaten Hochschule bei? Wie definiert sich Erfolg von privaten Hochschulen und wie kann er gemessen werden? Welche Privathochschultypen existieren in Deutschland?

Die Autorin entwickelt einen theoretischen Bezugsrahmen für deren wissenschaftliche Behandlung. Die daraus abgeleiteten Forschungsfragen zu Erfolg und Erfolgsfaktoren privater Hochschulen überprüft sie empirisch anhand einer schriftlichen Befragung von Rektoren privater Hochschulen in Deutschland. Als zentraler Erfolgsfaktor wird das „Marktadäquate Verhalten“, bestehend aus Anpassungsfähigkeit, Distributions-, Produkt-, Programm- sowie Preispolitik, identifiziert. Darüber hinaus führt die in der Arbeit durchgeführte Typologie privater Hochschulen zu einer Unterscheidung von wissenschafts-, portfolio- und gewinnbestimmten Hochschulen, die ein spezifisch auf ihre Bedürfnisse abgestimmtes Management notwendig machen. Am Schluss entwickelt die Autorin aus den Erfolgsfaktoren privater Hochschulen und deren Typologie spezifische Handlungsempfehlungen für das Management privater Hochschulen. Dabei handelt es sich um Empfehlungen und Vorschläge für praktische Maßnahmen, die sowohl die Neugründung und Akquisition privater Hochschulen betreffen als auch das Management bestehender privater Hochschulen. Die Arbeit verfolgt somit einen konsequenten und in sich geschlossenen Ansatz zur Erarbeitung des Gegenstands privater Hochschulen und ihrer Erfolgsfaktoren. Sie richtet sich hauptsächlich an Personen im Management in diesem Hochschulsektor und an alle jene, die sich mit privaten Hochschulen aus beruflichem oder wissenschaftlichem Interesse beschäftigen.

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile. Ausgehend von den forschungsleitenden Annahmen zu Gründungsmotiven und Hochschulzielen privater

Hochschulen, gibt die Autorin im ersten Kapitel einen deskriptiven Überblick der relativ jungen Geschichte der privaten Hochschulen in Deutschland. Ergänzt durch die Erfahrungen aus einer von der Autorin im Frühjahr 2005 durchgeführten Befragung der Wissenschaftsministerien, können interessante Einblicke in Wesen und Besonderheiten privater Hochschulen in Deutschland gegeben werden. Leider sind aufgrund der Fülle von Informationen und Ausführungen die relevanten Aspekte und Zusammenhänge nicht immer zu identifizieren. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass es sich hierbei um eine Aneinanderreihung wichtiger Punkte und Kriterien handelt. Insgesamt wären eine straffere Argumentation, kürzere Überblicke sowie Überleitungen zwischen den jeweiligen Abschnitten wünschenswert gewesen.

Der theoretische Rahmen im zweiten Kapitel ist gelungen und überzeugt durch die konsistente Darstellung und Herleitung von auf private Hochschulen anwendbaren Theorien. Die Autorin verwendet dabei Theorien aus der Neuen Institutionenökonomik als Erklärungsansatz für die Motive bei Privathochschulgründungen und -akquisitionen (Transaktionskostentheorie), für die Machtverteilung der Akteure (Prinzipal-Agententheorie) sowie für Grenzen der Handlungsspielräume von privaten Hochschulen (Theorie der Verfügungsrechte). Ergänzend dazu beschäftigt sich der diskutierte Stakeholder-Ansatz mit den Interessen der diversen Anspruchsgruppen und deren Einfluss auf Ziele privater Hochschulen. Neben diesen theoretischen Überlegungen erarbeitet die Autorin den Begriff „Erfolg“ aus der einschlägigen Fachliteratur der Betriebswirtschaftslehre und überträgt diesen auf die privaten Hochschulen. Im zweiten Kapitel gelingt es, den Gegenstand „Private Hochschule“ und deren Erfolg in einen theoretischen Bezugsrahmen einzuordnen. Insgesamt betrachtet, sind die theoretischen Ausführungen im zweiten Kapitel, gemessen an ihrer Komplexität, verständlich und nachvollziehbar dargestellt. Die Brücke zwischen den deskriptiven Ausführungen des ersten Kapitels und den empirischen Analysen des dritten Kapitels ist damit gut geschlagen.

Diese theoretischen Überlegungen werden im dritten Kapitel aufgegriffen und empirisch anhand ausformulierter Hypothesen untersucht. Konzeptionalisierung und Messung von Erfolg werden hinterfragt. Daran schließt sich die Gewinnung von theoriebasierten Erfolgsfaktoren privater Hochschulen an. Letztere wird relativ knapp und ohne stringenten Bezug zu den im zweiten Kapitel diskutierten Theorien abgehandelt (S. 123-125). Gemessen an der Bedeutung dieser theoriebasierten Erfolgsfaktoren für die nachfolgend unternommenen empirischen Analysen wären eine

intensivere Herleitung und Diskussion wünschenswert und angemessen gewesen. Im Ergebnis werden mehrere Erfolgsfaktoren und -indikatoren benannt und mithilfe einer schriftlichen Rektorenbefragung privater Hochschulen erhoben. Aufgrund der Datenlage werden vier Hypothesen anhand von vier Erfolgsfaktoren auf einen zusammengesetzten Erfolgsindikator (reflektives Konstrukt „Erfolg“) regressiert. Dabei erweist sich die Methode der Partiellen Kleinstquadrate (PLS) aufgrund methodischer und konzeptioneller Überlegungen als geeignetes Instrument. Die Verwendung der PLS-Methode ist angemessen und nachvollziehbar, da diese bei der kleinen Grundgesamtheit an privaten Hochschulen im deutschen Hochschulraum aussagekräftige und belastbare Ergebnisse verspricht (S. 31). Bei der Methodendiskussion wären jedoch eine klarere Vorgehensweise und stärkere Abgrenzung, z.B. gegenüber der Kovarianzstrukturanalyse, wünschenswert gewesen.

Die Ergebnisse der empirischen Schätzung sind ernüchternd und werfen drei der vier getesteten Hypothesen. Lediglich der Erfolgsfaktor „Marktdäquates Verhalten“ der privaten Hochschulen hat einen statistisch signifikanten Einfluss auf das reflektive Konstrukt „Erfolg“. Inwiefern die Nicht-Signifikanz der anderen drei Hypothesen durch die Konstruktion der den Hypothesen zugrunde liegenden Erfolgsfaktoren oder durch inhaltliche Schwächen begründet ist, wird von der Autorin leider nicht diskutiert. Der Befund der Autorin, dass bei den anderen drei Faktoren eine „schwächere, aber dennoch positive Beziehung zum Erfolg“ (S. 152) vermutet werden kann, kann nur als kleiner Trost bewertet werden, ersetzt aber keine kritische Auseinandersetzung.

Stattdessen verwendet die Autorin die erhobenen Daten für eine Typologisierung privater Hochschulen. Die Arbeit gelangt mittels einer Clusteranalyse zu vier Typen, wobei nur drei von der Autorin als ausreichend spezifisch erachtet und weiter untersucht werden. Dabei handelt es sich um wissenschaftsbestimmte, portfoliobestimmte und gewinnbestimmte Hochschulen mit jeweils unterschiedlichen Bedürfnissen an Management, strategischer Ausrichtung und Profilbildung. Obwohl keine scharfen Trennlinien zwischen den jeweiligen Clustertypen gezogen werden können, ist die Aufteilung der Hochschulen nach den identifizierten Kriterien nachvollziehbar und reflektiert sehr einleuchtend das Spannungsfeld privater Hochschulen zwischen For-Profit- und Non-Profit-Organisationen (S. 54).

Abschließend entwickelt die Autorin im vierten Kapitel Handlungsempfehlungen für das Management privater Hochschulen. Neben Überle-

gungen bei der Neugründung privater Hochschulen und Privathochschulakquisition steht die konkrete Ausarbeitung von Handlungsempfehlung für das Management im Vordergrund. Als Ausgangspunkt dienen die empirischen Ergebnisse aus dem dritten Kapitel, die im Wesentlichen aus der Identifizierung des Erfolgsfaktors „Marktadäquates Verhalten“ sowie der Hochschultypen bestehen. Indem die Autorin den Erfolgsfaktor „Marktadäquates Verhalten“ aufteilt in ihre Indikatoren und auf die drei Hochschultypen bezieht, liefert die Arbeit wertvolle Hinweise und Hilfestellungen für das Management. Die Autorin bricht die unterschiedlichen Anforderungen aus Produkt- und Programmpolitik sowie deren Distribution auf den jeweiligen Hochschultyp herunter und liefert dem Management ein Raster zur Positionierung der eigenen Hochschule. Die Hinweise zur Beurteilung einzelner Studiengänge und der ganzen Hochschule sowie Überlegungen zu einer adäquaten Preispolitik runden die Handlungsempfehlungen ab.

In der Herausarbeitung der Handlungsempfehlungen an das Management privater Hochschulen liegt die besondere Stärke der Arbeit. Sie hat für den Adressatenkreis mehr als informativen Charakter. Insbesondere Manager privater Hochschulen können anhand der Ausführungen die Position „ihrer“ Hochschule feststellen, mit ihren strategischen Zielen abgleichen und gegebenenfalls die Hochschule neu positionieren. Berücksichtigt man, dass die Forschung über private Hochschulen an ihren Anfängen steht (S. 184), liefert die Arbeit darüber hinaus wertvolle Impulse und Informationen hinsichtlich der Definition privater Hochschulen, der unterschiedlichen Hochschultypen sowie der Herausforderungen privater Hochschulen im Kontext eines dynamischen Hochschulumsfelds.

Kurt Hafner (München)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945¹

Peer Pasternack
Daniel Hechler
Wittenberg

1. Publikationen²

Berg, Wieland/Sybille Gerstengarbe/Andreas Kleinert/Benno Parthier (Hg.): *Vorträge und Abhandlungen zur Wissenschaftsgeschichte 1999/2000* (Acta Historica Leopoldina Bd. 36). Johann Ambrosius Barth Verlag, Heidelberg 2000. 432 S. € 22,95. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren die folgenden Beiträge: „Eine Zeitdiagnose des XX. Jahrhunderts – Von einem Betroffenen“ (Günther Bruns), „Zur Kirchen- und Hochschulpolitik der SED am Beispiel der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in den fünfziger Jahren“ (Friedemann Stengel), „Die Leopoldina in den konfliktreichen Jahren 1958 – 1962“ (Sybille Gerstengarbe), „Genetik in der Klammer von Politik und Ideologie. Persönliche Erinnerungen“ (Helmut Bühne), „'Klassenbiologen' und Formalgenetiker' – Zur Rezeption Lyssenkos unter den Biologen der DDR“ (Ekkehard Höxtermann), „Die Auseinandersetzung des XX. Leopoldina-Präsidenten und Schweizerbürgers Emil Abderhalden um Eigentum und Entschädigung mit der amerikanischen und sowjetischen Besatzungsmacht (1945 – 1949). Ein Beitrag zur Erforschung der letzten Lebensjahre von Emil Abderhalden (1877 – 1950)“ (Michael und Joachim Kaasch).

¹ Die Bibliografie erfasst ausschließlich selbstständige Publikationen: Monografien, Sammelbände, Kataloge, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben. Daneben werden auch unveröffentlichte Graduierungsschriften verzeichnet.

² Aufgenommen werden ausschließlich Arbeiten, die nach 1989 verfasst bzw. publiziert wurden. Soweit die hier verzeichneten Publikationen bis 2005 erschienen sind, stellen sie Nachträge zu folgender CD-ROM-Veröffentlichung dar, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000*. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, HoF Wittenberg/Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Wittenberg/Berlin 2006, ISBN 3-937573-08-9, 10,- €, im Buchhandel oder über institut@hof.uni-halle.de

Caldwell, Peter C.: *Dictatorship, State Planning and Social Theory in the German Democratic Republic*. Cambridge University Press, Cambridge u.a. 2006. 220 S. £ 55,-/\$ 85,-. Im internationalen Buchhandel.

Vodosek, Peter/Wolfgang Schmitz (Hg.): *Bibliotheken, Bücher und andere Medien in der Zeit des Kalten Krieges* (Wolfenbütteler Schriften zur Geschichte des Buchwesens Bd. 40). Harrasowitz Verlag, Wiesbaden 2005. 216 S. € 59,-. Im Buchhandel.

Kiefer, Jürgen D. K.: *Kleine Chronik der Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt 1754 – 2000. Aus Anlaß der 250. Jahrfeier*. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, Erfurt 2004. 88 S. € 8,50. Bezug bei: Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt, PF 45 01 22, 99051 Erfurt.

Schenk, Günter/Regina Meyer: *Biographische Studien über die Mitglieder des Professorenzirkels „Spirituskreis“* (Schriftenreihe zur Geistes- und Kulturgeschichte). Hallescher Verlag, Halle/Saale 2007. 1.000 S. € 99,85. Im Buchhandel.

Der Kreis war 1890 entstanden und musste sich 1958 auf politischen Druck hin auflösen.

Reichert, Steffen: *Unter Kontrolle. Die Martin-Luther-Universität und das Ministerium für Staatssicherheit 1968-1989*. 2 Bände. Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2007. 533 + 142 S. € 46,-. Im Buchhandel.

Rupieper, Hermann-Josef (Hg.): *Die friedliche Revolution in Sachsen-Anhalt*. mdv Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2000. 213 S. € 12,40. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren die Beiträge „Die Tätigkeit der Initiativgruppe während der friedlichen Revolution an der Martin-Luther-Universität“ (Bruno Tauché) und „Der Runde Tisch am Bereich Medizin der Martin-Luther-Universität“ (Peter Hermann).

Lambrecht, Wolfgang: *Wissenschaftspolitik zwischen Ideologie und Pragmatismus. Die III. Hochschulreform (1965-71) am Beispiel der TH Karl-Marx-Stadt* (Internationale Hochschulschriften Bd. 496). Waxmann, Münster/New York/München/Berlin 2007. 400 S. € 34,90. Im Buchhandel.

Dwars, Jens-Fietje (Hg.): *Erinnerung an die Zukunft. Jenas Aufbruch in die Moderne. Anspruch und Scheitern eines komplexen Reformver-*

suchs am Ende des NÖS (Schriften des Thüringer Forum für Bildung und Wissenschaft Bd. 1). quer verlag & vertrieb, Jena 2001. 192 S. € 8,59. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Thüringen, Käthe-Kollwitz-Str. 6, 07743 Jena.

Helmut G. Walther/Joachim Bauer/Margit Hartleb/Thomas Pester: **Die Friedrich-Schiller-Universität Jena. Erinnerungen in Fotografien** (Campusbilder). Sutton Verlag, Erfurt 2006. 127 S. € 17,90. Im Buchhandel.

Weißbecker, Manfred (Hg.): **Hoffnungen, Enttäuschungen, neue Erfahrungen. Deutsche Hochschullandschaft in der „Wende“: Das Beispiel Friedrich-Schiller-Universität. Protokollband der gleichnamigen Tagung am 12. Mai in Jena.** Rosa-Luxemburg-Stiftung Thüringen, Jena 2007. 284 S. € 8,00. Bezug bei: RLS Thüringen, Käthe-Kollwitz-Str. 6, 07743 Jena; vorstand@rosa-luxemburg-stiftung-thueringen.de

Fachhochschule Schmalkalden (Hg.): **100 Jahre höhere Bildung Schmalkalden – Festschrift.** Schmalkalden o.J. [2002?], 30 S. Bezug: FH Schmalkalden, Blechhammer, 98574 Schmalkalden.

Bundesvorstand der Juso-Hochschulgruppen (Hg.): **Studierendenpolitik seit der Wiedervereinigung. Studierendenpolitik im Wandel.** O.O. [Berlin] 2000. 100 S. Bezug bei: Bundesvorstand der Juso-Hochschulgruppen, Willy-Brandt-Haus, Wilhelmstr. 140, 10963 Berlin; juso-hsg@spd.de

Kufeld, Klaus: **Stefan Moses fotografiert Ernst Bloch**, quantum books, Ostfildern 2001. 71 S. Im Buchhandel.

Ausstellungsbegleitendes Buch, mit Texten von Klaus Kufeld, Peter Ruf, Ernst Bloch, Hans Mayer, Johannes Willms, Burghart Schmidt, Gert Ueding und Jan Robert Bloch.

Teller, Jürgen: **Briefe an Freunde. 1942 – 1999.** Insel Verlag, Frankfurt am Main/Leipzig 2007. 612 S. € 29,80. Im Buchhandel.

Lissek, Michael: **„Mein Mercedes steht zur Verfügung“, sagte er nur. Wie der Verleger Walter Janka im Herbst '56 Minister Johannes R. Becher gewaltig auf den Leim ging.** o.O., o.J. [2008]. 24 S., URL <http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/feature-am-sonntag/-/id=3038676/property=download/nid=659974/8p8r4u/swr2-feature-am-sonntag-20080224.rtf>

Manuskript eines Radiofeatures über ein Treffen verschiedener DDR-Intellektueller im Herbst 1956 in der Villa des Kulturministers Johannes R. Becher. Hier wurde ein (nicht umgesetzter) Plan entwickelt, Georg Lukacs aus Budapest zu befreien. Teilnehmer der konspirativen Aktion waren unter anderem Helene Weigel, Anna Seghers und Walter Janka.

Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen (Hg.): **Die „zweite Praxis-Diskussion“ in der DDR. Philosophische, historische und politische Aspekte. Materialsammlung.** Leipzig 2001, Leipzig 2001, unpag.

Enthält neben einem Vorwort von Volker Caysa Kopien aller Artikel der „zweiten Praxisdebatte“.

Harich, Anne: **„Wenn ich das gewußt hätte...“: Erinnerungen an Wolfgang Harich.** Verlag Das Neue Berlin, Berlin 2007, 432 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Kröber, Günter: **Wissenschaftsforschung. Einblicke in ein Vierteljahrhundert. 1967 bis 1992.** Schkeuditzer Buchverlag, Schkeuditz 2008. 164 S. € 12,-. Im Buchhandel.

Kröber leitete das Institut für Theorie, Geschichte und Organisation der Wissenschaften der Akademie der Wissenschaften der DDR.

Ignasiak, Detlef / Frank Lindner: **Das philosophische Thüringen. Persönlichkeiten, Wirkungsstätten, Traditionen** (Palmbaum Texte. Kulturgeschichte Bd. 4). quartus-Verlag, Bucha bei Jena 1998 264 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Enthält u.a. einen Abschnitt zur Institutionalisierung der marxistischen Philosophie und zum Umgang mit dem klassischen Erbe in der DDR sowie der Philosophie nach 1989.

Ferst, Marko: **Die Ideen für einen „Berliner Frühling“ in der DDR. Die sozialen und ökologischen Reformkonzeptionen von Robert Havemann und Rudolf Bahro** (hefte zur ddr-geschichte 91). Berlin 2005. 56 S. €3,-
Bezug: Helle Panke e.V., Kopenhagener Str. 76, 10437 Berlin, info@helle-panke.de

Theuer, Werner/Bernd Florath: **Robert Havemann Bibliographie. Mit unveröffentlichten Texten aus dem Nachlass.** Akademie Verlag, Berlin 2007. 434 S. € 59,80. Im Buchhandel.

Behrend, Hannah (Hg.): **Zeiten der Hoffnung – Zeiten des Zorns. In der Sicht eines DDR-Chronisten.** verlag am park, Berlin 2005. 541 S. € 19,90. Im Buchhandel.

Eine Sammlung von Texten des Historikers Manfred Behrend, der u.a. seit 1962 am Deutschen für Zeitgeschichte (DIZ) und später am Institut für internationale Politik und Wirtschaft (IPW) arbeitete.

Dahlmann, Dittmar (Hg.): *Hundert Jahre Osteuropäische Geschichte. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* (Quellen und Studien zur Geschichte des östlichen Europa Bd. 68). Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2005. 297 S. €60,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Beiträge zum Platz der osteuropäischen Geschichte in der DDR-Historiografie im Rahmen des Ost-West-Konflikts, zur Ost-Berliner Forschung zur Geschichte Russlands nach 1945, zur Osteuropahistoriografie in der DDR am Beispiel Leipzigs sowie zu den Forschungen zur Außenpolitik und regionalen Geschichte Russlands an der Humboldt-Universität Berlin nach 1989.

Kulturdezernat der Stadt Rudolstadt (Hg.): *„Steinitzsingens“. Lieder aus der „Bibel“ des deutschen Folkrevivals. Bonus CD zum 100. Geburtstag von Wolfgang Steinitz. Limitierte Sonderedition als Beilage zum TFF-Programmheft 2005 anlässlich des internationalen Symposiums „Die Entdeckung des sozialkritischen Liedes“ zum 100. Geburtstag des Volkskundlers Wolfgang Steinitz.* TFF.Rudolstadt, o.O. [Rudolstadt] 2005. Bezug bei: Stadtverwaltung Rudolstadt, Markt 7, 07407 Rudolstadt.

Die CD enthält Lieder aus der Sammlung „Deutsche Volkslieder demokratischen Charakters aus sechs Jahrhunderten“ des DDR-Ethographen und -Linguisten Wolfgang Steinitz, erschienen in zwei Bänden 1954 und 1962 im Akademie-Verlag Berlin.

Lieberwirth, Rolf (Hg.): *Rechtsgeschichte in Halle. Gedächtnisschrift für Gertrud Schubart-Fikentscher (1896-1985)* (Hallesche Schriften zum Recht Bd. 5). Carl Heymanns Verlag, Köln/Berlin/Bonn/München 1998. 95 S. € 29,-. Im Buchhandel.

Die Rechtshistorikerin Gertrud Schubart-Fikentscher war die erste Frau auf einem Lehrstuhl der halleschen Juristenfakultät.

KulturInitiative '89/Kulturwissenschaftliches Institut (Hg.): *Vorwärts und nicht vergessen nach dem Ende der Gewißheit. 56 Texte für Dietrich Mühlberg zum Sechzigsten* (=Mitteilungen aus der kulturwissenschaftlichen Forschung H. 37). Berlin 1996. 663 S. € 18,-. Im Buchhandel.

Im hiesigen Kontext interessieren vor allem die Kurzbiographie und das Schriftenverzeichnis von Dietrich Mühlberg sowie zwei Beiträge zur Volkskunde in der DDR und ihr Verhältnis zur Kulturwissenschaft.

Saadhoff, Jens: ***Germanistik in der DDR. Literaturwissenschaft zwischen „gesellschaftlichem Auftrag“ und disziplinärer Eigenlogik*** (Studien zur Wissenschafts- und Universitätsgeschichte, Bd. 13). Synchron Verlag, Heidelberg 2007. 453 S. € 44,80. Im Buchhandel.

Kesting, Hanjo: ***Begegnungen mit Hans Mayer. Aufsätze und Gespräche*** (Göttinger Sudelblätter), Wallstein Verlag, Göttingen 2007. 125 S. € 12,-. Im Buchhandel.

Kratschmer, Edwin (Hg.): ***Gottfried Meinhold. Poesie und Utopie. Eine Schrift zur anlässlich des 60. Geburtstages von Gottfried Meinhold***. Colloquium Europaeum Jenense, Jena 1996. 156 S. € 7,50. Bezug bei: CEJ Druckhaus Mayer Verlag GmbH, Leithenstr. 22, 91080 Marloffstein.

Der Professor für Phonetik und Sprechwissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena Gottfried Meinhold, der in den 80er Jahren mehrere Romane verfasste, wird hier vornehmlich als Schriftsteller gewürdigt.

Schmidt, Günter/Ulrich Kaufmann (Hg.): ***Ritt über den Bodensee. Studien und Dokumente zum Werk des Jenaer Germanisten Joachim Müller*** (manuskript. Archiv zur Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte Bd. 2). Verlag Dr. Bussert & Stadeler, Jena/Quedlinburg 2006. 226 S. € 29,90. Im Buchhandel.

Joachim Müller wirkte als Professor für neuere deutsche Literatur und Direktor des Germanistischen Instituts von 1951 bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1971 an der Universität Jena.

Hermsdorf, Klaus: ***Kafka in der DDR. Erinnerungen eines Beteiligten*** (Recherchen 44), hrsg. von Gerhard Schneider/Frank Hörnigk. Theater der Zeit, Berlin 2006. 285 S. € 16,-. Im Buchhandel.

Die Erinnerungen des Berliner Literaturwissenschaftlers Klaus Hermsdorf sind Fragment geblieben und reichen bis zur wissenschaftlichen Konferenz anlässlich der Kafka-Ehrung der DDR im Jahre 1983.

Schumacher, Ernst: ***Ein bayerischer Kommunist im doppelten Deutschland. Aufzeichnungen des Brechtforschers und Theaterkritikers in der DDR 1945-1991***. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, Berlin 2007. 720 S. € 69,80. Im Buchhandel.

Ernst Schumachers wurde 1921 in Bayern geboren und siedelte 1962 dauerhaft in die DDR über. Dort machte er sich als Brechtforscher, Hochschullehrer und Theaterkritiker einen Namen.

Schenkluhn, Wolfgang (Hg.): ***100 Jahre Kunstgeschichte an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Personen und Werke*** (Hallesche

Beiträge zur Kunstgeschichte H. 5/6). Institut für Kunstgeschichte der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle 2004. 234 S. € 15,-. Bezug bei: Institut für Kunstgeschichte und Archäologien Europas, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Universitätsplatz, 06099 Halle/Saale.

Kulturstiftung Leipzig (Hg.): ***Made in Leipzig. Kulturstiftung Leipzig präsentiert 29 Künstler der Leipziger Schule. Sammlung Essl 05.04. – 31.10.2007. Schloss Hartenfels in Torgau/Sachsen (D).*** Edition Sammlung Essl. Privatstiftung, Klosterneuburg/Wien 2007. 237 S. € 22,-.

Die sog. Leipziger Schule wie die sog. Neue Leipziger Schule repräsentieren zugleich Hochschulgeschichte: Entsprechend enthält der Band neben Beiträgen zu den einzelnen Künstlern auch zwei Aufsätze zur Geschichte der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig.

Litt, Dorit/Matthias Rataiczky (Hg.): ***Verfemte Formalisten. Kunst aus Halle (Saale) 1945-1963.*** Kunstverein „Talstrasse“, Halle/Saale 1998. 151 S. € 18,-. Bezug bei: Kunstverein „Talstrasse“, Talstraße 23, 06120 Halle/Saale.

Katalog zur gleichnamigen Ausstellung, die 1998 in Halle stattfand. Erinnert an zahlreiche Hallesche Künstler, die bis in die frühen 60er Jahre dem Formalismus-Verdikt verfielen, darunter zahlreiche Hochschullehrer der Kunst(hoch)schule Burg Giebichenstein: Die Hochschule galt seinerzeit als Hochburg des sog. Formalismus.

Kunstverein „Talstraße“ (Hg.): ***Ein hallescher Kosmos auf Einheitsformat. Malerei auf Henningkarton.*** Kunstverein „Talstrasse“, Halle/Saale 2007. 65 S. € 14,-. Bezug bei: Kunstverein „Talstrasse“, Talstraße 23, 06120 Halle/S.

Der Band dokumentiert – am Beispiel der halleschen Privatgalerie Henning – wesentliche Ausschnitte der halleschen Kunstszene in der 50er Jahren, die sich um die Kunst(hoch)schule Burg Giebichenstein organisierte, incl. der politisch bedingten Abgänge nach Westdeutschland (u.a. die Hochschullehrer Kurt Bunge und Ulrich Knispel), aber auch der in Halle Gebliebenen (u.a. die Hochschullehrer Otto Möhwald und Willi Sitte).

Erben, Matthias/Karsten Jedlitschka/Andreas Thulin: ***Akademisches Orchester Halle. 50 Jahre universitäres Musizieren.*** Akademisches Orchester der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle 2007. 87 S. Bezug bei: Akademisches Orchester der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Kleine Marktstraße 7, 06108 Halle.

Akademisches Orchester Halle: „50“. **Die CD zum Jubiläum.** O.O. [Halle] o.J. [2007]. Bezug bei: Akademisches Orchester der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Kleine Marktstraße 7, 06108 Halle. Die CD enthält Konzertmitschnitte von den Semesterabschlusskonzerten der Jahre 2006 und 2007.

Bauhaus-Universität Weimar (Hg.): **Ein neuer Name wurde gefeiert. 23. Oktober 1996.** Weimar o.J. [1996?]. 105 S. Bezug bei: Bauhaus-Universität Weimar, 99421 Weimar.

Dokumentation der Festveranstaltung zur Umbenennung der Hochschule für Architektur und Bauwesen in "Bauhaus-Universität Weimar".

Riegel, Peter: **Der tiefe Fall des Professors Pchalek. Diener dreier Unrechtssysteme. Ein Thüringer Jurist zwischen NS-Justiz, Besatzungsmacht, Rechtsprofessur und Spitzeldienst.** Landesbeauftragte des Freistaates Thüringen für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR, Erfurt 2007. 80 S. Bezug bei: Landesbeauftragte, Jürgen-Fuchs-Straße 1, 99096 Erfurt; herz@tlstu.thueringen.de

Steding, Rolf (Hg.): **Staat und Recht in den neuen Bundesländern. Rückblick und Ausblick auf eine schwere Metamorphose** (=Sonderheft „Staat und Recht“/„Demokratie und Recht“ Oktober 1991). „Demokratie und Recht“ Zeitschriftenverlag, Hamburg 1991. 193 S.

Eine kritische Selbstbefragung ostdeutscher Rechtswissenschaftler.

Agsten, Rudolf: **Liberaldemokrat seit 1945. Erinnerungen ohne Nostalgie** (hefte zur ddr-geschichte 93). Berlin 2005. 58 S. € 3,- Bezug: Helle Panke e.V., Kopenhagener Str. 76, 10437 Berlin; info@helle-panke.de Agsten war als LDPD-Funktionär unter anderem der Historiker der LDPD-Geschichte und Honorarprofessor in Leipzig.

Rosa-Luxemburg-Stiftung Thüringen (Hg.): **Gemeinschaftlich bewegte Wissenschaft. Resultate und Erfahrungen gesellschaftswissenschaftlicher Forschung in den 1970er und 1980er Jahren an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Protokollband einer Tagung der Rosa-Luxemburg-Stiftung Thüringen e.V. am 19. und 20. Mai 2006 in Jena.** Rosa-Luxemburg-Stiftung Thüringen, Jena 2007. 146 S. € 5,-. Bezug bei: RLS Thüringen, Käthe-Kollwitz-Str. 6, 07743 Jena; vorstand@rosa-luxemburg-stiftung-thueringen.de

Ebert, Berthold/Franckesche Stiftungen zu Halle (Hg.): **Hans und Rosemarie Ahrbeck - den Lehrern vieler Lehrer. Beiträge des Ehrenkollo-**

quiums an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im April 2001. Verlag der Franckeschen Stiftungen, Halle 2002. 128 S. € 10,-. Im Buchhandel.

Lange, Max Gustav: **Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft. Texte zur soziologischen Begründung der Pädagogik 1946-1950** (Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven Bd. 3). Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M. 2007. 298 S. € 48,-. Im Buchhandel.

Lange war von 1946 bis 1950 Professor für Soziologie in Halle und Potsdam sowie Chefredakteur der Zeitschrift „Pädagogik“. Danach in West-Berlin. Zunächst um eine marxistische Grundlegung der Erziehungswissenschaft bemüht, verfasste er dann antikommunistische Schriften.

Pasternack, Peer / Ursula Rabe-Kleberg: **Bildungsforschung in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme** (HoF-Arbeitsbericht 1/2008). Unter Mitarbeit von Daniel Hechler. Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg 2008. 81 S. Volltext auch unter <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=112>. Bezug bei: institut@hof.uni-halle.de

Knoll, Jörg / Marion Annett Lehnert / Volker Otto (Hg.): **Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung.** Pro Leipzig, Leipzig 2007. 223 S. € 15,-. Im Buchhandel.

Forum Ostdeutschland der Sozialdemokratie (Hg.): **Die eigenen Potenziale entdecken. Die Ostdeutschlandforschung in der ostdeutschen Forschungslandschaft. Dokumentation des Werkstattgespräches des Gesprächskreises „Wissenschaft und Politik“ im Forum Ostdeutschland der Sozialdemokratie e.V. 21. September 2006. Willy-Brandt-Haus, Berlin.** Berlin 2007. 63 S. Bezug bei: Forum Ostdeutschland der Sozialdemokratie e.V., Wilhelmstr. 141, 10963 Berlin.

Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt-Universität zu Berlin (ZtG) (Hg.): **Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien.** Berlin 2007. 48 S. Bezug bei: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt-Universität zu Berlin (ZtG), 10099 Berlin.

Heidel, Caris-Petra / Marina Lienert (Hg.): **Die Professoren der Medizinischen Fakultät Carl Gustav Carus Dresden und ihrer Vorgängerein-**

richtungen 1814–2004. K.G. Saur Verlag, München 2005. 234 S. € 68,-. Im Buchhandel.

Becker, Cornelia/Christine Feja/Wolfgang Schmidt/Katharina Spanel-Borowski: *Das Institut für Anatomie in Leipzig. Eine Geschichte in Bildern*. Sax-Verlag, Beucha 2005. 64 S. €12,-. Im Buchhandel.

7b DIREKT Apothekenservice (Hg.): *45 Jahre Pharmazie in Deutschland Ost. Beiträge zur Geschichte des Arzneimittel- und Apothekenwesens der Deutschen Demokratischen Republik*. Fürstenfeldbruck/Berlin 2007. 649 S. € 58,90. Bezug bei: 7b DIREKT Apothekenservice, Livry-Gargan-Str. 10, 82256 Fürstenfeldbruck.

Langer, Andreas/Reinhard Neubert/Horst Remane: *175 Jahre Pharmazeutische Ausbildung in Halle (Saale)* (Manuskripte zur Chemiegeschichte – Sonderheft). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle 2005. 60 S. Bezug bei: Horst Romane, Martin-Luther-Universität, Fachgruppe Geschichte der Naturwissenschaften und der Technik, Hoher Weg 8, 06099 Halle/Saale.

Beyer, Lothar/Eberhard Hoyer: *Chemische Wegzeichen aus Leipzigs Laboren*. Passage Verlag, Leipzig 2008. 287 S. € 17,50. Im Buchhandel.

Arbeitgeberverband Nordostchemie/Verband der Chemischen Industrie, Landesverband Nord-Ost (Hg.): *Chemiker von A-Z. Eine biografisch-lexikalische Übersicht über die Chemie und ihre bedeutendsten Vertreter in Ostdeutschland*. Berlin 2006. 113 S. Bezug: Verband der Chemischen Industrie, Landesverband Nord-Ost, Hallerstr. 6, 10587 Berlin.

Körber, Hans-Günther: *Die Geschichte des Meteorologischen Observatoriums Potsdam* (Geschichte der Meteorologie in Deutschland, Bd. 2). Deutscher Wetterdienst, Offenbach am Main 1993. 129 S. Bezug bei: Deutscher Wetterdienst, Zentralamt, Frankfurter Str. 135, 63067 Offenbach.

Dubois, Paul: *Observatorium Lindenberg in seinen ersten 50 Jahren. 1905 – 1955* (Geschichte der Meteorologie in Deutschland Bd. 1). Deutscher Wetterdienst, Offenbach am Main 1993. 374 S. Bezug bei: Deutscher Wetterdienst, Zentralamt, Frankfurter Str. 135, 63067 Offenbach. Reprint einer vom Meteorologischen Dienst der DDR 1958 erarbeiteten Veröffentlichung, die bisher nur als Andruck vorlag, aber aus politischen Gründen seinerzeit nicht zu Ende produziert und ausgeliefert wurde.

Beyer, Marcel: **Kaltenburg**. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2008. 395 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Der Protagonist des Romans erzählt vor dem Hintergrund der frühen DDR-Jahre die Geschichte eines österreichischen Zoologen, der an einem Dresdner Institut tätig ist und nach dem Mauerbau nach Wien verschwindet.

Kreisel, Hanns: „**Wir nannten ihn Vadder**“. **Werner Rothmaler – ein außergewöhnlicher Hochschullehrer 1908 – 1962. Zum 90. Geburtstag im Sommer 1998** (Greifswalder Universitätsreden NF Nr. 90). Universität Greifswald 1999. 20 S. Bezug bei: Universität Greifswald, Presse- und Informationsstelle, Domstraße 11/Eingang 1, 17487 Greifswald; pressestelle@uni-greifswald.de
Rothmaler war Agrobiologe.

Meyer, Hansgünter: **Leben und Werk des Otto Rosenkranz. Versuch einer Biographie**. Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Leipzig 2001. 87 S. € 4,-. Bezug bei: Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen, Harkortstraße 10, 04107 Leipzig; RosaLuxemburg-Stiftung.Sachsen@t-online.de.
Rosenkranz war ein prominenter Agrartheoretiker in der DDR. Die Biografie stellt u.a. die Umstände des 1968 erfolgten Rauswurfs aus der Akademie der Landwirtschaftswissenschaften dar.

Pieplow, Sylvia: **Vom IBP zum IPB. 50 Jahre Pflanzenbiochemie in Halle**. Leibniz-Institut für Pflanzenbiochemie, Halle 2008. 90 S. Bezug bei: Leibniz-Institut für Pflanzenbiochemie, Weinberg 3, 06120 Halle.

Hoth, Klaus/Gottfried Schubert (Hg.): **Petrefakten. Anekdoten und sonstige Begebenheiten aus mehr als siebenzig Jahren geologischer Geschichte – eine Zeitgeschichte in kleinen Portionen**. Verlag Störr, Ostklüne 2007. 244 S. € 19,80. Im Buchhandel.
Aufbereitet wird vor allem die Geschichte der DDR-Geologie.

Hartmann, Olaf/Martin Guntau/Werner Pälchen (Hg.): **Zur Geschichte der Geowissenschaften in der DDR** (Schriftenreihe für Geowissenschaften H. 16), Verlag Störr, Ostklüne 2007. 421 S. € 35,-. Im Buchhandel.

Arnold, Werner/Eckart Flemming (Hg.): **Braunkohle in Forschung und Lehre an der Bergakademie Freiberg. Herausgegeben aus Anlass des 125. Geburtstages von Prof. Dr. e.h. Karl Kegel am 19. Mai 2001**. TU Bergakademie Freiberg, Freiberg 2001. 240 S. € 14,-. Bezug bei: Freunde und Förderer der TU Bergakademie Freiberg e.V., Akademie 6, 09599 Freiberg.

Hochschule Zittau/Görlitz (FH), Institut für Prozesstechnik, Prozessautomatisierung und Messtechnik (Hg.): **Betrachtungen zur Systemtheorie. Gedenkband zum Leben und Schaffen von Prof. Manfred Peschel. Eine Auswahl von wissenschaftlichen als auch persönlichen Texten, Beiträgen und Applikationen um das Leben und Schaffen eines weltweit anerkannten Wissenschaftlers.** Zittau 2003. 416 S. € 30,-. Bezug bei: Hochschule Zittau/Görlitz (FH), Institut für Prozesstechnik, Prozessautomatisierung und Messtechnik, PF 1455, 02754 Zittau.

Naumann, Friedrich/Gabrielle Schade (Hg.): **Informatik in der DDR – eine Bilanz. Tagungsband zu den Symposien. 7. bis 9. Oktober in Chemnitz. 11. bis 12. Mai in Erfurt** (Lecture Notes in Informatics - Thematics Vol. T-1). Gesellschaft für Informatik, Bonn 2006. 567 S. € 32,20. Im Buchhandel.

Leibniz-Gemeinschaft (Hg.): **Leibniz Berlin Brandenburg. Forschung und Dienstleistung für die Wissenschaft. 23 Leibniz-Einrichtungen der Region stellen sich vor.** Berlin 2007. 30 S. Bezug bei: Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz e.V., Geschäftsstelle Bonn, Postfach 12 01 69, D-53043 Bonn; info@leibniz-gemeinschaft.de; download: http://www.irs-net.de/download/LG_Brosch_bBrbg_2007.pdf

Hänseroth, Thomas (Hg.): **Dresdener Beiträge zur Geschichte der Technikwissenschaften, Heft 28 (2003).** Technische Universität Dresden, Dresden 2003. 129 S. € 4,50. Bezug bei: TU Dresden, Philosophische Fakultät, Institut für Geschichte der Technik und der Technikwissenschaften, Mommsenstr. 13, 01062 Dresden; technikgeschichte@mailbox.tu-dresden.de

Der Band vereint fünf Aufsätze zur Innovationsgeschichte der DDR.

Hänseroth, Thomas (Hg.): **Dresdener Beiträge zur Geschichte der Technikwissenschaften, Heft 30 (2005).** Technische Universität Dresden, Dresden 2005. 125 S. € 4,50. Bezug bei: Technische Universität Dresden, Philosophische Fakultät, Institut für Geschichte der Technik und der Technikwissenschaften, Mommsenstr. 13, 01062 Dresden; technikgeschichte@mailbox.tu-dresden.de

Der Band vereint Aufsätze zur Technik- und Ingenieurwissenschaft der DDR.

Brandt, Reiner: **Die Landmaschinenprüfung in der DDR 1951–1991 und ihre Vorgeschichte** (Bornimer Agrartechnische Berichte H. 38). Institut für Agrartechnik Bornim, Potsdam-Bornim 2004. 92 S. € 13,-. Be-

zug bei Institut für Agrartechnik Bornim e.V. (ATB), Max-Eyth-Allee 100, 14469 Potsdam.

Universität Rostock, Fachbereich Maschinenbau und Schiffstechnik, Institut für Antriebstechnik und Mechatronik (Hg.): **40 Jahre Ausbildung von Diplomingenieuren für Landtechnik/Maschinenbau an der Universität Rostock. Informationsschrift zur Jubiläumsveranstaltung LT 2000.** Rostock 2000. 56 S. Bezug bei: Universität Rostock, Fachbereich Maschinenbau und Schiffstechnik, Institut für Antriebstechnik und Mechatronik, 18051 Rostock.

Krombholz, Klaus: **Landmaschinenbau der DDR. Licht und Schatten. Kader, Pläne, Kombinate.** DLG-Verlags-GmbH, Frankfurt am Main 2008. 223 S. € 19,90. Im Buchhandel.

In dieser Darstellung der Geschichte des Landmaschinenbaus in der DDR finden auch die beteiligten Forschungs- und Entwicklungseinrichtungen Berücksichtigung.

FH Lausitz (Hg.): **60 Jahre Ingenieursabschluss in Senftenberg.** Senftenberg 2007, URL <http://www.fh-lausitz.de/groups/60-jahre>

Die Homepage dokumentiert die gesamte Ausstellung „60 Jahre Ingenieursstudium in Senftenberg“, die von November 2007 bis Januar 2008 am dortigen FH-Standort zu sehen war.

Hochschule Mittweida (FH) (Hg.): **100 Jahre „Präzise“. Im Wandel der Zeit. Schrift zum Jubiläum der Lehr- und Fabrikwerkstätten des Technikums Mittweida.** Mittweida 2000. 131 S. Bezug bei: Hochschule Mittweida (FH), Technikumplatz 17, 09648 Mittweida.

Hochschule Mittweida (FH) (Hg.): **140 Jahre Hochschule Mittweida – 15 Jahre neue Bildungsform. Band 3: Zeitzeugnisse.** Mittweida 2007. 319 S. Bezug bei: Hochschule Mittweida (FH), Technikumplatz 17, 09648 Mittweida.

Künstlerhaus Bethanien (Hg.): **Karl Hans (Joachim) Janke – ein Brevier.** Berlin 2003. 95 S. € 19,-. Bezug bei: Künstlerhaus Bethanien. Atelier und Projektwerkstatt für künstlerische und kuratorische Projekte, Mariannenplatz 2, 10997 Berlin.

Der Katalog erschien anlässlich der Ausstellung „Karl Hans (Joachim) Janke“ im Künstlerhaus Bethanien, 2003. Janke war ein in der DDR 40 Jahre lang wegen Schizophrenie psychiatrisch hospitalisierter Erfinder, der sich in der Klinik ein eigenes, zwar naturwissenschaftlich abwegiges, gleichwohl genialisches Bild der Welterklärung und Weltveränderung durch technische Nutzung allgegenwärtiger

Raumenergie erschaffte und dieses in einen ästhetisch faszinierenden Kosmos von Ideen, technischen Erfindungen, Zeichnungen, Traktaten und dreidimensionalen Modellen entfaltet.

Lang, Peter / Moritz Götze (Hg.): ***Karl Hans Janke vs. Wernher von Braun. Ideen eines Weltraumphantasten. Katalog zur Ausstellung des Historisch-Technischen Informationszentrum Peenemünde. 23. Juni bis 4. November 2007.*** Hasenverlag, Halle/Saale 2007. 139 S. € 20,-. Im Buchhandel.

Janke war ein Außenseiter, der unter anderen Umständen wohl als zwar skurriler, jedoch zugehöriger Akteur der Erfinder-Community betrachtet worden wäre. In der DDR saß er fast 40 Jahre in der Psychiatrie im sächsischen Wermisdorf. Dort entwickelte er 400 technische Ideen und hielt sie auf über 4.000 Zeichnungen und in dreidimensionalen Modellen fest.

Lang, Peter/Moritz Götze (Hg.): ***WeltraumEcho. Das Magazin aus dem anderen Hosenbein der Zeit. Ausgabe 1/Juni 2007.*** Historisch-Technisches Informationszentrum (HTI) Peenemünde, Peenemünde 2007. 8 S. Bezug bei: Historisch-Technisches Informationszentrum, Im Kraftwerk, 17449 Peenemünde; hti@peenemuende.de.

Das WeltraumEcho erschien anlässlich der Ausstellung „Karl Heinz Janke vs. Wernher von Braun“, die Juni-November 2007 im Museum Peenemünde – Historisch-Technisches Informationszentrum zu sehen war.

Hochschule Wismar (Hg.): ***Festschrift aus Anlass des 100-jährigen Jubiläums der Hochschule Wismar*** (=magazin der Hochschule Wismar 27/ Mai 2008, Sonderausgabe). Wismar 2008. 55 S. Bezug bei: Hochschule Wismar, Philipp-Müller-Str, 14, 23966 Wismar.

Koschatzky, Knut/Vivien Lo/Michael Naumann/Birgit Ossenkopf/Thomas Stahlecker/Björn Wolf: ***Verbesserung der Innovationsförderung in den neuen Ländern. Endbericht***, Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung/Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung, Karlsruhe 2005. 227 S. Bezug bei: Fraunhofer ISI, Breslauer Str. 48, 76139 Karlsruhe; auch unter http://www.bbr.bund.de/cln_005/nn_23582/DE/Veroeffentlichungen/BBR-Online/2002-2006/DL__VerbesserungInnovationsfoerdLF,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/DL__VerbesserungInnovationsfoerdLF.pdf

Fritsch, Michael/Tobias Henning/Viktor Slavtchev/Norbert Steigenberger: ***Hochschulen als regionaler Innovationsmotor? Innovationstransfer aus Hochschulen und seine Bedeutung für die regionale Entwicklung*** (Arbeitspapier 158). Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2008. €

10,-. Bezug: Hans-Böckler-Stiftung, Hans-Böckler-Str. 39, 40476 Düsseldorf.

Untersucht wurden vier Fallstudienregionen: Rostock, Halle, Jena und Dresden.

Ziegenbein, Brigitta: *Universität als Stadtbaustein. Potenziale einer wissensbasierten Stadtentwicklung in den neuen Bundesländern* (Bau- und Immobilienmanagement Bd. 5). Verlag und Datenbank der Geisteswissenschaften, Weimar 2007. 434 S. € 60,-. Im Buchhandel.

Dieterle, Willi K.M./Eike M. Winckler (Hg.): *Konferenz für polnisch-deutsche Wirtschafts- und Wissenschaftskooperationen. 1. Gorzöwer Berater- und Unternehmertage vom 21. Januar – 23. Januar 2004 in Gorzów Wlkp./Polen. Tagungsband*. Weißensee Verlag, Berlin 2004. 145 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Dieterle, Willi K.M. (Hg.): *Unternehmensgründungen aus Brandenburger Hochschulen. Qualifizierung durch Training, Beratung und Coaching*. Weißensee Verlag, Berlin 2006. 400 S. € 28,50. Im Buchhandel.

Humboldt-Universität zu Berlin, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.): *Dem späteren Wissen voraus. Prominente über ihre Studienzeit an der Humboldt-Universität zu Berlin*. Panama Verlag, Berlin 2007. 103 S. € 9,90. Im Buchhandel.

Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt (Hg.): *[exzellent]. Spitzenforschung in Sachsen-Anhalt*. o.O. [Wittenberg], o.J. [2008]. Bezug bei: Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Lutherstadt Wittenberg, Collegienstraße 62, 06886 Lutherstadt Wittenberg; auch unter http://www.burg-halle.de/fileadmin/_wzw2/content/dateien/Broschuere/Broschue-re_Gesamt.pdf

Schlegel, Uta/Anke Burkhardt: *Auftrieb und Nachhaltigkeit für die wissenschaftliche Laufbahn. Akademikerinnen nach ihrer Förderung an Hochschulen in Sachsen-Anhalt* (HoF-Arbeitsberichte 4'07). Institut für Hochschulforschung Wittenberg, Wittenberg 2007. 47 S. Bezug bei: Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, 06886 Wittenberg; auch unter <http://www.hof.uni-halle.de/cms/download.php?id=116>

Leßmann, Grit / Ulf Rosner: *Aufschwung Ost durch öffentliche Wissenschaftseinrichtungen?* (FEMM Working Paper H. 04004). Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften,

Magdeburg 2004. 17 S. Bezug bei: Universität Magdeburg, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Postfach 4120, 39016 Magdeburg.

Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hg.): **Hochschulstrukturplanung der Landes Sachsen-Anhalt**, o.O. [Magdeburg] 2003. 35 S. Auch unter http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/struktur/docs/ST03_Hochschulstrukturplanung.pdf

Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hg.): **Hochschulstrukturplanung des Landes Sachsen-Anhalt 2004 unter Einbeziehung der Struktur- und Entwicklungspläne der Hochschulen des Landes**, o.O. [Magdeburg] 2004. 15 S. Auch unter http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Bildung_und_Wissenschaft/Zielvereinbarungen/MK_HSSP04.pdf

Universität Leipzig (Hg.): **Dokumentation Diskussion um die Neugestaltung am Augustusplatz**, URL http://www.uni-leipzig.de/chronik/diskussion_lang.html (Zugriff 14.5.2008).

Dietrich Koch/Eckhard Koch: **Denkschrift 2 für den Wiederaufbau der Leipziger Universitätskirche St. Pauli**, o.O., o.J. [Leipzig? 2005?], URL <http://www.kuenstlerhand.de/denkschrift.pdf> (Zugriff 15.3.2008)

Universität Leipzig (Hg.): **Zum Gedenken an die Sprengung der Universitätskirche St. Pauli am 30. Mai 1968**. Leipzig 2008. 54 S. € 2,50. Bezug bei: Universität Leipzig, Pressestelle, Ritterstr. 26, 04109 Leipzig.

Universität Leipzig (Hg): **Jubiläen 2007. Personen – Ereignisse**. Leipzig 2007. 125 S. € 4,-. Bezug bei: Universität Leipzig, Pressestelle, Ritterstr. 26, 04109 Leipzig; presse@uni-leipzig.de

Killisch, Winfried/Karl Lenz (Hg.): **Hochschulen im demografischen Wandel. Die Lage in Sachsen. Erstellt im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst**. Zentrum Demografischer Wandel der Technischen Universität Dresden, o.O. [Dresden] o.J. [2007]. 404 S. Auch unter http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zdw/publikationen/Hochschulen%20im%20demografischen%20Wandel%20_%20Abschlussbericht.pdf

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Thüringen, Referat Hochschule und Forschung (Hg.): **Zur Situation von Beschäftigten mit Lehrauf-**

gaben an Hochschulen (GEW Information E 3/2007). Erfurt 2007. 20 S. Bezug bei: GEW Thüringen, Referat Hochschule und Forschung, Heinrich-Mann-Str. 22, 99096 Erfurt.

Cantner, Uwe/Dirk Fornahl/Holger Graf: **Innovationssystem und Gründungsgeschehen in Jena. Erste Erkenntnisse einer Unternehmensbefragung** (Jenaer Schriften zur Wirtschaftswissenschaft 6/2003). Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 2003, 37 S. Auch unter <http://www.wiwi.uni-jena.de/Papers/wp-sw0603.pdf>

Naumann, Andre/Arndt Lautenschläger/Gabriele Beibst: **Regionenmarketingkonzept für die GET UP Initiative** (Jenaer Schriftenreihe zur Unternehmensgründung H. 3). Fachhochschule Jena, Jena 2005. 29 S. Bezug bei: FB Betriebswirtschaft, FH Jena, Carl-Zeiss-Promenade 2, 07745 Jena; auch unter http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-7141/2005_Nr03.pdf

Beibst, Gabriele/Heiko Haase/Arndt Lautenschläger: **The Thuringian Model of Business Incubation: The GET UP - initiative and its quest for internationalization** (Jenaer Schriftenreihe zur Unternehmensgründung H. 4). Fachhochschule Jena, Jena 2005. 10 S. Bezug bei: FB Betriebswirtschaft, FH Jena, Carl-Zeiss-Promenade 2, 07745 Jena; auch unter http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-7142/2005_Nr04.pdf

Beibst, Gabriele/Heiko Haase/Arndt Lautenschläger: **The Internationalization of Thuringian Start-up Companies in High-Technology Industries** (Jenaer Schriftenreihe zur Unternehmensgründung H. 5). Fachhochschule Jena, Jena 2005. 10 S. Bezug bei: FB Betriebswirtschaft, FH Jena, Carl-Zeiss-Promenade 2, 07745 Jena; auch unter http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-7143/2005_Nr05.pdf

Beibst, Gabriele/Arndt Lautenschläger: **Die Gründerausbildung für BWLer und Nicht-BWLer: Ein Erfahrungsbericht der FH Jena** (Jenaer Schriftenreihe zur Unternehmensgründung H. 6). Fachhochschule Jena, Jena 2005. 6 S. Bezug bei: FB Betriebswirtschaft, FH Jena, Carl-Zeiss-Promenade 2, 07745 Jena; auch unter http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-7144/2005_Nr06.pdf

Haase, Heiko/Arndt Lautenschläger/Joachim Weyand/Gabriele Beibst: **Erfindungen, Patente und Verwertung: Eine empirische Untersuchung an Thüringer Hochschulen** (Jenaer Schriftenreihe zur Unternehmens-

gründung H. 7). Fachhochschule Jena, Jena 2005. 20 S. Bezug bei: FB Betriebswirtschaft, FH Jena, Carl-Zeiss-Promenade 2, 07745 Jena; auch unter http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-7145/2005_Nr07.pdf

Haase, Heiko/Arndt Lautenschläger: **Gründungsförderung an Thüringer Hochschulen: Zur Erfolgsanalyse des GET UP – Gründernetzwerkes** (Jenaer Schriftenreihe zur Unternehmensgründung H. 8). Fachhochschule Jena, Jena 2006. 22 S. Bezug bei: FB Betriebswirtschaft, FH Jena, Carl-Zeiss-Promenade 2, 07745 Jena; auch unter http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-8038/2005_Nr08.pdf

Beibst, Gabriele/Arndt Lautenschläger: **Anforderungen und konzeptionelle Überlegungen für ein Gründer-Ausbildungsprogramm am Campus Jena** (Jenaer Schriftenreihe zur Unternehmensgründung H. 9). Fachhochschule Jena, Jena 2006. 10 S. Bezug bei: FB Betriebswirtschaft, FH Jena, Carl-Zeiss-Promenade 2, 07745 Jena; auch unter http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-9674/2006_Nr09.pdf

Haase, Heiko: **Auf dem Weg zur unternehmerischen Universität? Ausgründungen aus der TU Ilmenau im Zeitraum 1990 – 2005** (Jenaer Schriftenreihe zur Unternehmensgründung H. 10). Fachhochschule Jena, Jena 2006. 21 S. Bezug bei: FB Betriebswirtschaft, FH Jena, Carl-Zeiss-Promenade 2, 07745 Jena; auch unter http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-10315/2006_Nr10.pdf

2. Unveröffentlichte Graduierungsarbeiten

Jeskow, Jan: **Die Entnazifizierung des Lehrkörpers an der Universität Jena von 1945 bis 1948**. Magisterarbeit. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Philosophische Fakultät, Historisches Institut, Jena 2005. 94 S. + XXIV S. + Anhang XXIV S.

Neuber-Horn, Ines: **Die Rechtswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena in der 3. Hochschulreform der DDR**. Magisterarbeit, Jena 2006. 161 S.

Schaarschmidt, Heike: **Studentinnen an der Universität Halle in den 70/80er Jahren. Eine biographische Annäherung**. Diplomarbeit, Fachbe-

reich Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle 1998. 109 S.

Lange, Roman: *Zur Klassenentwicklungsgeschichte des Altertums am Beispiel eines Lehrbuchs: Horst Dieter/Rigobert Günther: Römische Geschichte bis 476*, o.O. [Berlin], o.J., 24 S. URL <http://www2.tu-berlin.de/fb1/AGiW/Auditorium/Historik/ForumSO/RLange.htm>

Die Hausarbeit setzt sich mit der Biografie des Leipziger Althistorikers Rigobert Günthers auseinander, skizziert grob die historischen Entwicklungslinien der DDR-Geschichtswissenschaft, unter denen er wirkte und die allgemein das Fach Alte Geschichte sowie speziell seinen Lehrstuhl in Leipzig betrafen.

Haugk, Susanne: *Die Ausbildung des bibliothekarischen Dienstes an wissenschaftlichen Bibliotheken von 1933-1954 in Deutschland*. Diplomarbeit, HTWK Leipzig, Fachbereich Buch und Museum, Studiengang wissenschaftliches Bibliothekswesen. Leipzig 1996. 85 S. + Anlage. Mit einem Schwerpunkt auf der ostdeutschen Bibliothekarsausbildung.

Glaubrecht, Solveig: *Der Bibliothekstyp „Wissenschaftliche Allgemeinbibliothek des Bezirkes“ in der DDR – dargestellt am Beispiel der Entwicklung der Wissenschaftlichen Allgemeinbibliothek (B) Erfurt 1969 bis 1990*. Diplomarbeit, HTWK Leipzig, Fachbereich Buch und Museum. Erfurt 1993. 77 S.

Tschentscher, Ralf: *Geschichte der Oberlausitzischen Bibliothek der Wissenschaften Görlitz bis 1970*. Diplomarbeit, HTWK Leipzig, Fachbereich Buch und Museum, Studiengang Bibliothekswesen. Leipzig 1998, 125 S. + Anlage.

Meier, Kerstin: *Die Einbeziehung von wissenschaftlichen Bibliotheken der neuen Bundesländer in das System der überregionalen Literaturversorgung am Beispiel ausgewählter Spezialbibliotheken*. Diplomarbeit, HTWK Leipzig, Fachbereich Buch und Museum, Studiengang wissenschaftliches Bibliothekswesen. Leipzig 1994. 67 S. + Literaturverzeichnis.

Neunhöffer, Reinhard: *Jenaer Lasertechnik zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Staatssicherheit*. Dissertation, Historisches Institut, Abteilung für Geschichte der Naturwissenschaften und Technik an der Fakultät Geschichts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Universität Stuttgart, Stuttgart 2001. 247 S.

Pfau, Arne: ***Die Entwicklung der Universitäts-Nervenlinik (UNK) in Greifswald in den Jahren von 1933 bis 1955.*** Inaugural-Dissertation, Medizinische Fakultät der Universität Greifswald, Greifswald 2002. 250 S.

Autorinnen & Autoren

Maik Adomßent, Dr. phil., Institut für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg, eMail adomssent@uni-lueneburg.de

Patrick Albrecht, Diplom-Ökonom, Institut für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg

Matthias Barth, Dr. phil., Institut für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg

Uwe Brandenburg, MscEcon M.A., Projektmanager am CHE Consult (Centre for Higher Education Development) Gütersloh, eMail: uwe.brandenburg@che-consult.de

Simon Burandt, Diplom-Umweltwissenschaftler, Institut für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg

Anke Burkhardt, Dr. oec., Geschäftsführerin des Instituts für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg (HoF). eMail: anke.burkhardt@hof.uni-halle.de

Angela Franz-Balsen, Dr. rer. nat., Institut für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg

Rayk Einax M.A, Doktorand am Lehrstuhl für Osteuropäische Geschichte am Historischen Institut der FSU Jena, eMail: rayk.einax@gmx.de

Jasmin Godemann, Dr. phil., Institut für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg

Gerd Grözinger, Prof. Dr., Volkswirt und Bildungsforscher, Collegium Mare Balticum, Universität Flensburg. eMail: groezing@uni-flensburg.de

Kurt Hafner, Dr. oec., Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung München. eMail: hafner@ihf.bayern.de

Daniel Hechler M.A., Politikwissenschaftler, Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Philipp Höllermann, Mag. pol., Akademischer Rat an der European Business School (EBS) Oestrich-Winkel, eMail: philipp.hoellermann@ebs.edu

Heike Kahlert, Dr. phil., Institut für Soziologie und Demographie der Universität Rostock, eMail: heike.kahlert@uni-rostock.de

Karsten König, Diplom-Soziologe, Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), eMail: karsten.koenig@hof.uni-halle.de

- René Krempkow**, Dr. phil., Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement in der Lehre an der Universität Freiburg, eMail: krempkow@verwaltung.uni-freiburg.de
- Daphne Lipp**, Dipl.-Soz., Projektleiterin an der Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt am Main, eMail: lipp@sptg.de
- Sebastian Mahner**, Diplom-Journalist, Doktorand am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg. eMail: sebastian.mahner@gmx.net
- Peer Pasternack**, Dr. phil., Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF). eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>
- Marco Rieckmann**, Diplom-Umweltwissenschaftler, Institut für Umweltkommunikation der Leuphana Universität Lüneburg
- Beate Ronneburger** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Kassel/Institut für Erziehungswissenschaft, eMail: ronneburger@uni-kassel.de
- Martin Winter**, Dr. phil., Soziologe, Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg (HoF). eMail: martin.winter@hof.uni-halle.de
- Frieder Wolf**, Dr. rer. pol., Politikwissenschaftler, Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg. eMail: wolf@uni-hd.de

Lieferbare Themenhefte:

hochschule ost. leipziger beiträge zu hochschule & wissenschaft

Edelbert Richter (Hg.): Ostdeutsche SozialwissenschaftlerInnen melden sich zu Wort. Chancen und Aufgaben der Sozialwissenschaften im Transformationsprozeß (1997, 101 S.; € 12,50)

Peer Pasternack (Hg.): Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97 (1998, 234 S.; € 12,50)

Georg Schuppener (Hg.): Jüdische Intellektuelle in der DDR. Politische Strukturen und Biographien (1999, 382 S.; € 17,50)

Falk Bretschneider, Peer Pasternack (Hg.): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen (1999, 370 S.; € 20,-)

Monika Gibas, Frank Geißler (Hg.): Chancen verpasst – Perspektiven offen? Zur Bilanz der deutschen Transformationsforschung (2000, 352 S.; € 20,-)

Thomas Neie (Hg.): Ziemlich prekär. Die Reform der Hochschulpersonalstruktur (2000, 382 S.; € 20,-)

Sebastian Gräfe, Peer Pasternack (Hg.): Abweichungen. Nachrichten aus der ostdeutschen Gesellschaft (2001, 340 S.; € 25,-)

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

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

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

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

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

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

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

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

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

Reinhard Kreckel, Peer Pasternack (Hg.): 10 Jahre HoF (2007, 201 S.; € 17,50)

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

Bestellungen unter:
institut@hof.uni-halle.de
http://www.diehochschule.de

Schutzgebühren: Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-. PrivatabonnettInnen € 19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

Kündigungen: Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgenden Jahrgang.

Konto: Sparkasse Wittenberg, Bankleitzahl 80550101, Kontonummer 31887

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere AbonnentInnen darauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der Abonnementverwaltung maschinell gespeichert haben.

Kopiervorlage:

Bestellung	
Ich/wir bestelle/n:	
1. Einzelheft Nr.	€ 17,50
2. mal <i>die hochschule</i> im Jahresabonnement	à € 34,-
3. mal <i>die hochschule</i> im PrivatabonnettInnen-Abo	à € 19,-
Die Bezahlung erfolgt nach Rechnungslegung mit dem ersten Heft. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass sich mein Abonnement jeweils um ein Jahr verlängert, wenn ich es nicht bis vier Wochen (Poststempel) vor Ablauf der Bestellfrist (Jahresende) künde.	
.....	
Name	
.....	
Adresse	
.....	
.....	
Ort, Datum	Unterschrift
Es ist mir bekannt, dass meine Bestellung erst wirksam wird, wenn ich sie gegenüber dem Anbieter nicht innerhalb von zehn Tagen (Poststempel) widerrufe.	
.....	
2. Unterschrift	

Einzusenden an:

HoF Wittenberg, Vertrieb „die hochschule“, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg

Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

HoF-Arbeitsberichte 2005-2008

- 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, 119 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 Michael Hölscher/Peer Pasternack: Internes Qualitätsmanagement im österreichischen Fachhochschulsektor, 188 S.
- 2'07 Winter, Martin: PISA, Bologna, Quedlinburg – wohin treibt die Lehrerausbildung? 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 Krempkow, Rene/König, Karsten/Ellwang, Lea: Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. Dokumentation zum „SZ-Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006, 76 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-„Stadttumbau 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 (Hg.): ids hochschule. Fachinformation für Hochschulforschung und Hochschulpraxis, 71 S.
- 3'05 Körnert, Juliana/Schildberg, Arne/Stock, Manfred: Hochschulentwicklung in Europa 1950. 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.

Neuerscheinung

Anke Burkhardt (Hrsg.)

Wagnis Wissenschaft

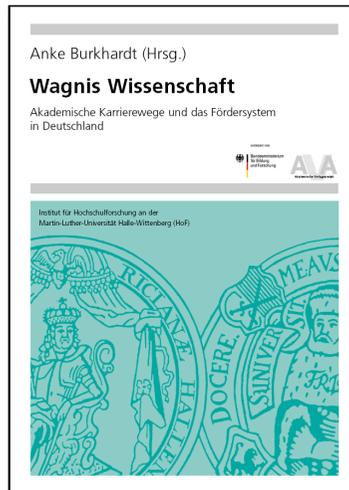
Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008; 693 Seiten; € 49,-

Das Spektrum der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Promotions bzw. Post-doc-Phase reicht von der (befristeten) Mitarbeiterstelle an einer Hochschule oder einer außeruniversitären Forschungseinrichtung über das Stipendium einer Stiftung oder eines Begabtenförderwerkes bis hin zur Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Leitungsfunktion durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). Diese Vielfalt stellt einerseits eine Stärke des deutschen Systems dar, wie die im internationalen Vergleich weit über dem Durchschnitt liegende Promotionsquote belegt. Andererseits ist das Fördersystem unübersichtlich, die

wissenschaftliche Karriere mit schwer kalkulierbaren Risiken behaftet. Nicht jeder kommt in den Genuss der Förderung, bis zur Erlangung der beruflichen Selbstständigkeit vergehen viele Jahre. Nur schätzungsweise jedes dritte Promotionsvorhaben wird mit Erfolg abgeschlossen, von den Habilitierten dürften es knapp zwei Fünftel auf eine Professur schaffen. Deutschland tut viel für den wissenschaftlichen Nachwuchs, weiß aber zu wenig über Umfang, Bedarfsgerechtigkeit und Wirksamkeit der Förderung.

Mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBF) legt HoF Wittenberg in Kooperation mit dem Bayrischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung München (IHF) und dem Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER) mit diesem Band erstmals einen umfassenden Überblick zum System der Nachwuchsförderung in Deutschland vor.



Neuerscheinung

Reinhard Kreckel (Hrsg.)

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; 408 Seiten; € 29,-

Steigende Studierendenzahlen, wachsende Kosten für Lehre und Forschung und die Intensivierung der internationalen Bildungs- und Wissenschaftskonkurrenz sind nicht nur ein deutsches Problem. Der Band zeigt auf der Grundlage aktueller Recherchen, wie andere große westliche Hochschul- und Wissenschaftssysteme auf die gleichen Herausforderungen reagieren, wie sie dabei mit ihren gewachsenen Traditionen umgehen und welche Reformen in Angriff genommen werden.



Die akademischen Karrierestrukturen, die im Mittelpunkt der Studie stehen, sind stark von nationalen Eigenheiten und Interessenkonstellationen geprägt und deshalb besonders veränderungsresistent. Wie die vergleichende Analyse zeigt, gibt es – bei allen Unterschieden – einen gemeinsamen Nenner für alle anderen europäischen Hochschulsysteme, der sie von Deutschland unterscheidet. Überall gibt es dort unterhalb der Professur den auf Dauer tätigen Lecturer, Docent, Maître de Conférences o.ä. als selbstständigen Hochschullehrer mit eigenen Lehr- und Forschungsaufgaben. Dadurch sind sie in der Lage, mit strukturellen Differenzierungen und gesteigerten Lehranforderungen flexibel umzugehen.