

# „Überakademisierung“

## Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte

**Manfred Stock**  
Halle (Saale)

Seit zwei, drei Jahren wird in Deutschland eine bemerkenswerte Debatte geführt.<sup>1</sup> Angestoßen wurde sie von Julian Nida-Rümelin, Philosophieprofessor und Mitglied der Grundwertekommission der SPD, der in einem Interview vor den fatalen Folgen eines „Akademisierungswahns“ warnte und gegen eine weitere Zunahme der Akademikerquote plädierte (Nida-Rümelin 2010). Mittlerweile hat diese Kritik an einer „Überakademisierung“ mehr und mehr an Gewicht gewonnen (u.a. Bölling 2013 und 2014, Vitzthum 2014, Knauß 2013). Einen vorläufigen Höhepunkt findet die Debatte in einer offiziellen Pressemitteilung der CDU/CSU-Fraktion des Deutschen Bundestages vom 9. Mai dieses Jahres. Es heißt dort:

„Die Kultusministerkonferenz hat ihre Studienanfänger-Prognose erneut nach oben korrigiert. Sie rechnet jetzt bis 2019 mit weiterhin einer halben Million Studienanfängern pro Jahr. (...) Die Korrektur der KMK-Prognose darf nicht automatisch zum weiteren Ausbau der Hochschulen führen. Der gesellschaftliche Grenznutzen der Akademisierung ist längst erreicht. Im Jahr 2000 nahm etwa ein Drittel der Schulabgänger ein Studium auf. Zurzeit ist es die Hälfte. Und wenn die KMK-Prognose zutrifft, sind es bald zwei Drittel. Die Folgen sind klar: Der Wirtschaft gehen die Fachkräfte aus und den Akademikern die Stellen. Der Wissenschaftsrat hat recht: Die indirekte Steuerung der Ausbildungsentscheidungen über die Bereitstellung von Studienplatzkapazitäten ist unvermeidbar. Der Studienwunsch des Einzelnen darf für den Ausbau der Hochschulen nicht länger allein maßgeblich sein. Auch der Qualifikationsbedarf der Wirtschaft und die finanziellen Ressourcen des Staates müssen berücksichtigt werden. ... Ein ‚Weiter so‘ kann es nicht geben“ (CDU/CSU-Fraktion 2014).

---

<sup>1</sup> Dem Text liegt das Manuskript eines Vortrages zu Grunde, der vom Autor zum Tag der Halleschen Soziologie am 11.7.2014 am Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gehalten wurde. Der Text setzt eine von Reinhard Kreckel (2014) in dieser Zeitschrift im Heft 1/2014 eröffnete Auseinandersetzung mit Positionen fort, die derzeit ein Ende der Hochschulexpansion in Deutschland fordern.

Zunächst ist festzustellen, dass es sich keinesfalls um eine neue Debatte handelt. Seit die Hochschulen in Deutschland expandieren, wird mit ganz unterschiedlichen Argumenten versucht, dagegenzuhalten. Schon im 19. Jahrhundert sah Friedrich Paulsen (1902: 154) die Gefahr einer „chronischen Überfüllung der gelehrten Berufe“. Der Übergang ins Berufsleben werde schwieriger. Es heißt bei Paulsen: „Die Verspätung des Eintritts in den Beruf hat zur Folge, dass vielfach unzufriedene, abgemattete, halbgeknickte Existenzen in die Stellen kommen“ (ebd.: 168). Ein nicht unbedeutender Teil der Absolventen, so seine Befürchtung, vermehre zudem „das gelehrte Proletariat“ (ebd.).

Andere Autoren sahen die Universität selbst in Gefahr. So führte Eduard Spranger in der Zeit der Weimarer Republik gegen die zunehmende Zahl der Studenten an den Universitäten ins Feld: „Das ganze Elend kommt daher, dass wir den Elitegedanken verleugnet haben. Die Masse überflutet die Rechte des Geistes“ (zit. nach Titze 1999: 9). Dies war zu einer Zeit, als weniger als 5 Prozent der entsprechenden Altersjahrgänge ein Hochschulstudium aufnahmen (Wehler 2003: 463).

Ähnliche Einwände begleiteten auch nach dem Zweiten Weltkrieg die Hochschulentwicklung. Nur kurz wurde in den 60er Jahren die Bildungsexpansion breit befürwortet. Insgesamt herrschte bis in die 90er Jahre hinein jene „Expansionsphobie“, wie es Ulrich Teichler (2013: 33) einmal ausdrückte, mit deren Wiederbelebung wir es augenblicklich zu tun haben.

Ich möchte im Folgenden weniger auf die Diskurse eingehen, die sich um die zunehmende Bildungsbeteiligung an Hochschulen ranken. Hingegen sollen einige Anmerkungen zu den strukturellen Kontexten dieser Zunahme folgen. Dabei werden drei Kontexte angesprochen: die Bereiche von Recht und Politik (1.), das Beschäftigungssystem (2.) und der Hochschulbereich selbst (3.).

## **1. Politik und Recht**

Abgesehen von einer kurzen Zeitspanne in den 60er Jahren war auch die Hochschulpolitik in Deutschland, wenn man sich auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg beschränkt, bis in die Mitte der 1990er Jahre hinein von der Vorstellung getragen, man müsse den Zugang zu den Hochschulen kanalisieren. Davon legen die Empfehlungen Zeugnis ab, die vom Wissenschaftsrat über die Jahre hinweg erarbeitet wurden.

In den 1960er Jahren folgten die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau des Hochschulwesens noch erklärtermaßen der Vorstellung, Bildung sei Bürgerrecht (WR 1960: 48ff.). Allen Berechtigten sei

entsprechend der Zugang zu den Hochschulen zu ermöglichen. In den 1970er Jahre wurden dagegen fächerspezifische Vorgaben entwickelt, mit Hilfe derer die Zuwachsraten in einigen Fächern, vor allem im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften, vermindert werden sollten, während für die Natur- und Ingenieurwissenschaften ein „starker Ausbau“ vorgesehen wurde. Ausgangspunkt für diese Vorgaben waren Annahmen über einen vermeintlichen Qualifikationsbedarf in den entsprechenden Berufsfeldern. Vor diesem Hintergrund wurde auch in den späten 1970er Jahren gefordert, die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften nicht weiter auszubauen (WR 1977: 175).

In den 1980er Jahren forderte die Politik, die Studienplätze in den Wirtschaftswissenschaften auf Kosten der Plätze in den Sozial- und Geisteswissenschaften zu vermehren (WR 1980: 199). In den 1990er Jahren wurde selbstkritisch vermerkt, dass der Zuwachs an Beschäftigungsmöglichkeiten für Hochschulabsolventen in der Vergangenheit zumeist unterschätzt wurde (WR 1999: 52). Gleichwohl hielt man daran fest, dass es grundsätzlich sinnvoll sei, Vorgaben für die Fächerentwicklung aus Prognosen über den Qualifikationsbedarf abzuleiten.

Vor dem Hintergrund der internationalen Bildungsvergleiche der OECD und der vermeintlich drohenden Wettbewerbsnachteile setzte sich die Politik ab etwa Mitte der 1990er Jahre, zumindest auf einer rhetorischen Ebene, für steigende Studentenzahlen ein, ohne allerdings den Hochschulen auch entsprechende Ressourcen bereitzustellen. Mit der Einführung des BA- und MA-Studiengangsystems glaubte man zudem, dass sich die absolute Anzahl der Studenten reduziere. Zum einen verfüge man nun über Selektionsmöglichkeiten beim Übergang von der BA- in die MA-Stufe und zum anderen sei zu erwarten, dass die Mehrheit der Studierenden nur noch drei statt fünf Jahre an den Hochschulen verweile und sich mit der Studienzeit auch die absolute Zahl der Studenten verringerte.

Setzt man die politischen Vorgaben in Beziehung zu den tatsächlichen Verläufen der Bildungsbeteiligung, so lassen sich – aufs Ganze gesehen – zwei Feststellungen treffen. Erstens: Die Empfehlungen in den 60er Jahren, grundsätzlich die Hochschulen auszubauen, deckten sich mit den Interessen der jungen Leute. Eine Zäsur in diesem Sinne stellte die politische Entscheidung zur Umwandlung der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen dar. Danach nahm in den Jahren 1971 bis 1973 die Bildungsbeteiligung sprunghaft in allen Fächern zu. Die Studieninteressenten lehnten die neuen Bildungsmöglichkeiten nicht ab, sondern nutzten sie. Die politischen Empfehlungen und Entscheidungen stimmten offenbar mit einem zunehmenden individuellen Bildungsinteresse überein.

Zweitens: Spätere Vorgaben, die darauf abzielten, allgemein oder fächerspezifisch die Anzahl der Studienplätze zu reduzieren, hatten auf die faktische Entwicklung der allgemeinen und fächerspezifischen Bildungsbeteiligung keine Auswirkung. So expandierten vor allem die sprach-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächer überdurchschnittlich – also ausgerechnet jene Fächer, deren weitere Ausdehnung man politisch verhindern wollte. Auch mit der politisch erzwungenen Einführung der BA/MA-Studiengangsstruktur war die Hoffnung verbunden, dass man Studienplatzkapazitäten einsparen könne. Man könne die übergroße Mehrheit der Studierenden auf den Besuch eines Kurzstudiengangs beschränken, und man bräuchte nur einer exklusiven Minderheit ein Studium zu bieten, das den alten Diplomstudiengängen entspreche. Auch diese Hoffnung ist nicht aufgegangen, wie die vorliegenden Untersuchungen zeigen (Winter 2011). Es setzen – entgegen den hochschulpolitischen Absichten – fast 80 Prozent der BA-Absolventen an den Universtitäten ihr Studium in Master-Programmen fort (ebd.: 27).

Neben dem beständig anschwellenden Bildungsinteresse – auf dessen Gründe hier nicht weiter eingegangen werden kann – gab es in struktureller Hinsicht eine wichtige Bedingung für die anhaltende Hochschulexpansion: Der Hochschulpolitik standen keine administrativen Mittel zur Verfügung, um Vorgaben und Pläne zur Reduzierung der Hochschulbildungsbeteiligung durchzusetzen. Mit den NC-Urteilen des Bundesverfassungsgerichts von 1972 und 1977 wurde eine Quotierung von Studienplätzen mit der Begründung untersagt, dass diese das Grundrecht auf freie Ausbildungs- und Berufswahl beschneide. Zugangsbeschränkungen sind demnach nur in Ausnahmefällen möglich. Auch wenn es offen ist, ob die derzeitigen Vergabeverfahren der Studienplätze noch den verfassungsrechtlichen Grundsätzen genügen – es gibt Verwaltungsgerichtsurteile, die dies verneinen (Achelpöhler 2012: 5) –, fest steht: Zumindest bislang war es der Politik nicht möglich, den Zugang zu den Hochschulen flächendeckend zu beschränken.

Auf den Zusammenhang zwischen der Institutionalisierung bürgerlicher Freiheitsrechte und der Hochschulentwicklung hat bereits Talcott Parsons (1971) in seiner Modernisierungstheorie hingewiesen. Empirisch zeigt sich zudem, dass allein unter gesellschaftlichen Bedingungen, in denen diese Rechte nicht existieren oder außer Kraft gesetzt sind, der Hochschulexpansion ein Ende bereitet werden kann.

So wurde während der nationalsozialistischen Diktatur systematisch auf der Grundlage des Reichsgesetzes von 1933 „Gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“ die Anzahl der Studienplätze zurückgefahren (Titze 1995: 29). Die staatssozialistischen Länder Osteuro-

pas haben durchweg in den 1970er und 1980er Jahren die Hochschulexpansion gestoppt und den Zugang zu den Hochschulen dramatisch eingeschränkt (Reisz/Stock 2006). Ebenso passierte dies in China zur Zeit der maoistischen Kulturrevolution, als sämtliche Universitäten geschlossen wurden (Maxwell 1987: 380). Hinzu kommen jene Länder Lateinamerikas wie Brasilien, Argentinien und Chile, in denen Militärdiktaturen an der Macht waren. Auch hier wurde jeweils während der Zeit der Diktatur der Hochschulzugang eingeschränkt. Nach dem Ende der Diktaturen hingegen stiegen die Studentenzahlen wieder kontinuierlich an (Fernández/Reisz/Stock 2013).

Es empfiehlt sich, mit Blick auf die aktuelle Debatte, in der ein Ende der Hochschulexpansion gefordert wird, die genannten strukturellen Zusammenhänge nicht aus den Augen zu verlieren. Die Forderung läuft faktisch darauf hinaus, die Realisierungsmöglichkeiten individueller Freiheitsrechte zu beschränken.<sup>2</sup> Dabei wird erneut zumeist auf den Qualifikationsbedarf der Wirtschaft verwiesen. Die oben zitierte Presseerklärung der CDU/CSU-Fraktion ist dafür ein typisches Beispiel.

Es fällt dabei auf, dass niemals aus der Perspektive der Bildungsinteressenten argumentiert wird. Die Möglichkeiten einer individuellen Teilhabe an Bildung und an die damit verbundenen Lebens- und Selbstentwicklungschancen geraten völlig aus dem Blick. Schaut man auf die Debatte im Ganzen, so geht es hingegen immer um vermeintliche übergreifende Sachzwänge, denen sich der Einzelne zu fügen habe. Seien es jene Zwänge, denen man zu entsprechen habe, um den Wirtschaftsstandort Deutschland vor dem Untergang zu retten, oder jene Zwänge, denen man zu folgen habe, um die Universitäten vor einer Überfüllung zu bewahren, vor allem durch Personen, die vermeintlich nicht an die Universität gehören.

Ein antiindividualistisches Motiv zieht sich durch die Debatte. Insofern folgt sie weniger einem neoliberalen Zeitgeist, sondern eher dem neokonservativen Glauben an Sachzwänge, die im Namen eines übergreifenden Ganzen gegen die Interessen der Individuen zu exekutieren seien. Es ist, als ob die hochschulpolitischen Dogmen der DDR in den Verlautbarungen der genannten Bildungspolitiker von SPD und CDU ihre Wiederauferstehung feiern. Zudem fühlt man sich an die Planungsbesessenheit

---

<sup>2</sup> So spricht Martin Spiewak (2014) in einem Artikel in der „Zeit“ mit Blick auf das NC-Urteil von einem „berühmte[n] (Hervorhebung – M.S.) Urteil des Bundesverfassungsgerichts“. Dass es in dem Urteil um die Wahrung bürgerlicher Grundrechte geht, scheint den heutigen Kommentatoren häufig nicht geläufig zu sein.

erinnert, die in der DDR aus diesen Dogmen folgte (dazu Köhler/Stock 2004).

## **2. Beschäftigungssystem**

Hinter der Debatte steht – mit Blick auf das Beschäftigungssystem – die Befürchtung, dass mit der Hochschulexpansion den Akademikern, wie es in der oben zitierten Pressemitteilung der CDU heißt, die „Stellen ausgehen“ werden. Es lohnt sich auch hier, das Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem genauer in den Blick zu nehmen.

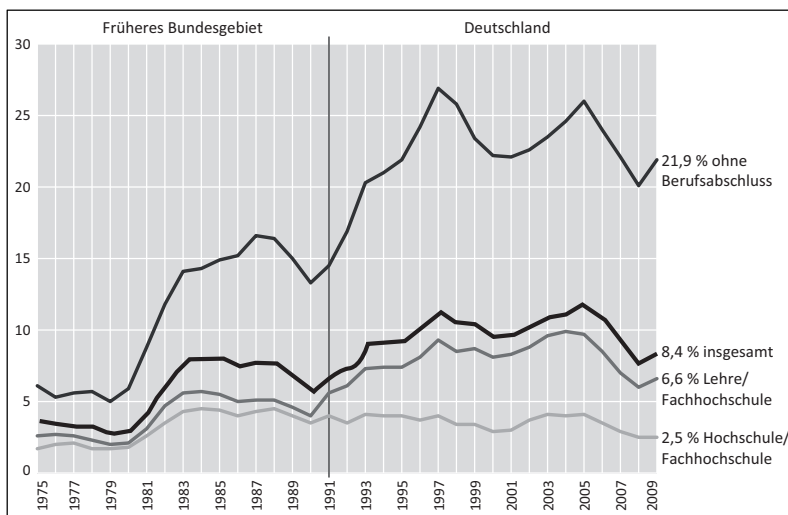
Die bereits erwähnte Befürchtung, der anhaltende Drang nach Hochschulbildung führe zur Entstehung eines akademischen Proletariats begleitet seit Ende des 19. Jahrhunderts die Hochschulentwicklung in Deutschland. Besonders prononciert wurde sie in den 1950er und 1980er Jahren und wird nun erneut, seit Anfang der 2000er Jahre, geäußert. Ich beschränke mich im Folgenden wieder auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg.

Zunächst ist zu vermerken, dass die Hochschulen in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg tatsächlich enorm expandiert haben, auch wenn Deutschland im internationalen Vergleich hinterherhinkt. Die Expansion sei anhand weniger Zahlen illustriert (ausführlich dazu: Reisz/Stock 2011): In den 1980er Jahren verließen pro Jahr im Durchschnitt etwa 140.000 Absolventen die Hochschulen. Ende der 1990er Jahre waren es um 200.000 jährlich, und gegenwärtig sind es fast 300.000 Absolventen. Wir haben es also tatsächlich mit einer enormen Steigerung zu tun (Autorengruppe 2012: 303).

Aufs Ganze gesehen lassen sich allerdings kaum empirische Befunde ins Feld führen, die darauf deuten, dass die Entwicklung der Stellen für Akademiker nicht mit dieser Hochschulexpansion mithalten könne. So zeigt sich, dass die Expansion nicht zu jener zunehmenden Akademikerarbeitslosigkeit führt, die man immer wieder prognostiziert hat (Übersicht 1).

Die Rate der Akademikerarbeitslosigkeit bewegt sich im Vergleich mit den anderen Qualifikationsgruppen auf einem niedrigen und vergleichsweise konstanten Niveau. Bei einer differenzierten Betrachtung lassen sich zwar Unterschiede nach den studierten Fachrichtungen feststellen, aber besonders gravierend sind diese nicht (Reisz/Stock 2013). Bemerkenswert sind hingegen die relativ großen Unterschiede gegenüber den anderen Qualifikationsgruppen.

Übersicht 1 : Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote 1975 bis 2009 (in Prozent)



Quelle: IAB-Kurzbericht 4/2013; eigene Darstellung

Diese Unterschiede werden häufig auch als Beleg für Verdrängungseffekte angesehen. Die Akademiker verdrängten demnach im Zuge der Hochschulexpansion die anderen Qualifikationsgruppen mehr und mehr von ihren angestammten Stellen. Zugleich bedeute dies eine systematische Entwertung der Hochschulqualifikation, von der zunehmende Teile der Akademiker betroffen seien. Dem entspricht in umgekehrter Blickrichtung die These, wonach die Hochschulabsolventen einer „overeducation“ unterworfen seien. Die Akademiker erwürben an den Hochschulen eine Ausbildung, die ein wesentlich höheres Niveau habe als jene Qualifikationen, die ihre Stellen tatsächlich abforderten.

Auch gegen diese Thesen spricht eine Vielzahl von Befunden. Zum einen liefern arbeitsökonomische Analysen keine Hinweise darauf, dass es ein Überangebot gibt an Hochqualifizierten, die Geringqualifizierte verdrängen und dafür sinkende Bildungsprämien hinnehmen (Bellmann/Gartner 2003). Im Gegenteil: Jüngste Zeitreihenanalysen für die Spanne von 1984 bis 2008 weisen nach, dass die Lohnunterschiede zwischen den Qualifikationsgruppen zugunsten der Akademiker zugenommen haben (Möller 2011).

Zum anderen zeigen verschiedene Untersuchungen, dass sich trotz der Hochschulexpansion die Platzierungen der Hochschulabsolventen in den vertikalen Strukturen der Arbeitsorganisationen nicht verschlechtert ha-

ben. Dies zeigen sowohl Analysen, die man für die 1980er und 1990er Jahre anhand von Mikrozensusdaten durchführen kann,<sup>3</sup> als auch die Hochschulabsolventenstudien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung für die Jahre 1997 bis 2009 (vgl. Arbeitsgruppe 2014: Tab F5-13web und Tab F5-14web).<sup>4</sup>

Aufs Ganze gesehen widerspricht die Behauptung, dass sich mit der enormen und ungezügelter Expansion der Hochschulen zugleich systematisch die Beschäftigungsmöglichkeiten von deren Absolventen verschlechtern – zumindest bislang – den vorliegenden empirischen Befunden. Das Problem, dass es nicht genug Stellen gibt, von dem in der Kritik an der Bildungsexpansion immer wieder die Rede ist, existiert gerade nicht mit Blick auf die Inhaber der hohen Abschlüsse, sondern vor allem mit Blick auf jene, die überhaupt keine Abschlüsse verfügen. Hier lässt sich tatsächlich beobachten, dass die Betroffenen zu einem großen Teil auf Dauer keinen Zugang zum Beschäftigungssystem haben. Diese Gruppe gerät aber in der laufenden Debatte völlig aus dem Blickfeld.

Eingeschoben sei noch eine kurze Bemerkung zur theoretischen Einordnung der Befunde. Um diese erklären zu können, muss man sich von der verbreiteten Vorstellung verabschieden, dass sich die Stellenstruktur der Arbeitsorganisationen und des Beschäftigungssystems gleichsam naturwüchsig auf der Grundlage einer immanenten Bedarfslogik entwickelt. Diese Logik unterstellt eine spezifische Dynamik des produktions- und kommunikationstechnischen Fortschritts oder auch des organisatorischen Wandels, die wiederum die Stellenentwicklung determiniere. Es entstehe so ein Bedarf, den es dann auf dem Arbeitsmarkt mit dem entsprechend qualifizierten Personal, etwa mit Hochschulabsolventen, zu befriedigen gelte. In dieser Sichtweise werden die Stellen als unabhängig gegenüber dem Bildungs- und Hochschulsystem betrachtet.

Hingegen liegt eher die Annahme nahe, dass in Arbeitsorganisationen auch hochschulausbildungsadäquate Stellen geschaffen werden und dies in Anpassung an die Expansion der Hochschulen geschieht. Offenbar ge-

---

<sup>3</sup> vgl. Plicht/Schober/Schreyer (1994) sowie die in Reisz/Stock (2013: 151) genannte Literatur.

<sup>4</sup> Die Tabellen sind unter <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=11131> verfügbar (letzter Zugriff 03.11.2014). Allerdings sind bei den zuletzt genannten Studien die BA-Absolventenfallzahlen noch zu klein. Halbwegs gesicherte Aussagen über die Platzierung der BA-Absolventen sind noch nicht möglich. Wenn sich hier eine Verschlechterung abzeichnen beginnt, so resultiert diese aber wohl eher aus den Unsicherheiten, die sich für die Arbeitsorganisationen aus dem neuen Klassifikationsgefüge der akademischen Abschlüsse ergeben, als aus der bloßen Zahl der Absolventen.



hen in die Kategorisierung der Stellen Ansprüche ein, die den im Bildungssystem hervorgebrachten Klassifikationen des Personals entspringen. Die Expansion des als „Hochschulabsolventen“ klassifizierten Personals treibt dann die Expansion entsprechend klassifizierter Stellen mit voran. Die Hochschulen haben offenbar selbst teil an der sozialen Konstruktion des „Bedarfs“, den sie befriedigen (vgl. ausführlich: Reisz/Stock 2011: 26ff., Stock 2013).

Die Behauptung, die Hochschulen produzierten mit ihrer Expansion Überfüllungskrisen im Bereich der beruflichen Beschäftigung von Akademikern, argumentiert nicht nur schlicht an empirischen Befunden vorbei. Sie greift zudem auf vereinfachte linear-kausale Denkmodelle nach dem Basis-Überbau-Schema zurück, um den Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung zu beschreiben. Dem entsprechen dann auch die Planungsphantasien, die sich in der Debatte Ausdruck verschaffen.

### **3. Hochschulbereich**

Wenn man etwas zu den faktischen Effekten sagen möchte, die mit der Hochschulexpansion für die Hochschulen selbst einhergehen, so muss man sich zunächst eine entscheidende strukturelle Besonderheit des deutschen Hochschulsystems vor Augen führen. Im Unterschied zu vielen anderen nationalen Hochschulsystemen wird das deutsche Hochschulsystem von Forschungsuniversitäten geprägt. Das hat historische Gründe. Zunächst dazu ein paar kurze Bemerkungen.

In Deutschland wurden historisch erstmalig Forschung und Lehre miteinander verknüpft. Die moderne Universität, das heißt die Forschungsuniversität, ist eine, wenn man so sagen darf, deutsche Erfindung. Der Übergang zu dieser modernen Form der Universität verdankte sich vor allem der zunehmenden Bedeutung der Philosophischen Fakultät gegenüber den drei hergebrachten oberen Fakultäten Theologie, Jura und Medizin. Diese Fakultäten unterstanden dem Kanon einer ihnen äußerlichen, wie Kant es nannte, „Regierung“ – der Bibel, dem Landrecht, der Medizinalordnung (Kant 1984: 19ff.). Demgegenüber wurden im Rahmen der Philosophischen Fakultät erstmalig auf der Basis eigener Forschung jene kognitiven Grundlagen selbst erzeugt, auf denen die universitäre Lehre beruhte. Die Philosophische Fakultät, in deren Rahmen sich auch die erfahrungswissenschaftlichen naturwissenschaftlichen Disziplinen ausdifferenzierten, bildete mit ihrer Forschung, wie es Friedrich Paulsen (1902: 528) einmal formuliert hat, den „tragenden Unterbau für den gesamten Wissenschaftsbetrieb“.

Es waren vor allem zwei neue institutionelle Formen, die es erlaubten, in der modernen Universität die Forschung mit der Lehre und dem Lernen zu verknüpfen. Neben die Vorlesung, also neben die hergebrachte Form einer an einem feststehenden Wissenskanon orientierten Lehre, traten nun akademische Seminare und Laboratorien (vom Brocke 2001). Beide Formen, also die forschungsnahe Diskussion von wissenschaftlichen Fragestellungen und forschungspraktische Übungen im Labor, verlagerten forschungslogische Standards der Erkenntnisgewinnung auch in die unmittelbare Interaktion zwischen Professoren und Studenten in der akademischen Lehre.

In Deutschland fand die Hochschulbildung seit dem 19. Jahrhundert, im Unterschied etwa zu England, Frankreich oder den USA, so gut wie ausschließlich in der Form der Forschungsuniversität statt. Hier waren Mitte des 19. Jahrhunderts über 90 Prozent aller Studenten deutscher Hochschulen eingeschrieben (Titze 1995). Zugleich waren die Forschungsuniversitäten aber auch unangefochten die Elitebildungseinrichtungen. Über das Berechtigungssystem waren die Universitäten mit dem hierarchischen Gefüge der Beamtenlaufbahnen verknüpft. Mit anderen Worten: Das, was in Deutschland als Hochschulbildung galt, fand so gut wie ausschließlich unter den Bedingungen der Verknüpfung von Forschung und Lehre statt. Zugleich galt dies als die höchste Form der Bildung überhaupt.

Der Verknüpfung von Forschung und Lehre in der modernen Forschungsuniversität entsprechen drei institutionelle Charakteristika. Zum einen waren auf der Ebene der *Organisation* die Universitäten Einrichtungen, in denen geforscht und gelehrt wurde. Es gab keine Universitäten, die allein auf die Lehre spezialisiert waren oder solche, in denen nur geforscht wurde. Zugleich waren Forschung und Lehre auf der Ebene der *Rollen* verbunden. Es gab keine Professoren, die allein mit der Lehre oder allein mit der Forschung befasst waren. Zur Rolle der Ordinarien und der wissenschaftlichen Mitarbeiter gehörten sowohl Forschung als auch Lehre. Schließlich waren auf der Ebene der *Interaktion* zwischen Professoren und Studenten Forschung und Lehre miteinander verknüpft, und zwar in Form der akademischen Seminardiskussion und in Form der praktischen Tätigkeit im Labor.

Es mag offen bleiben, ob es unter diesen strukturellen Voraussetzungen auch tatsächlich gelang, jenes emphatische Bildungskonzept in all seinen Facetten mit Leben auszufüllen, wie es Humboldt und Schleiermacher entwickelt haben. Unabhängig davon muss man gleichwohl auf die institutionellen Voraussetzungen aufmerksam machen, in denen die Verknüpfung von Forschung und Lehre in der Forschungsuniversität zum

Ausdruck kommt. Die gesamte Hochschulexpansion in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg wurde bis heute – und das ist ein fundamentaler Unterschied zu anderen nationalen Hochschulsystemen – vor allem von den Forschungsuniversitäten und damit von dieser Verknüpfungsstruktur getragen.

Zum Vergleich: Von etwa 4.400 Universitäten und Colleges, die in den USA nach der Carnegie-Klassifikation des Jahres 2005 erfasst sind, sind nur etwa 280 Einrichtungen Forschungsuniversitäten (Lenhardt/Reisz/Stock 2008: 570). Der mit weitem Abstand größte Teil der Hochschulexpansion wird dort von Einrichtungen getragen, in denen die Lehre strukturell nicht mit der Forschung verknüpft ist. Die *research universities* oder gar die *top research universities*, die diese Verknüpfung in vorbildlicher Weise umsetzen – und die aus deutscher Perspektive häufig mit dem amerikanischen Hochschulsystem insgesamt in eins gesetzt werden –, haben dagegen mit der Masse der Hochschulbildungsbeteiligung recht wenig zu tun.

Auch die in den 1970er Jahren dramatisch zunehmende Bildungs-beteiligung im Hochschulbereich änderte in Deutschland kaum etwas an der zentralen Stellung der Forschungsuniversitäten. Zwar sollte zu Beginn der 1970er Jahre durch die Umwandlung von Fachschulen in Fachhochschulen der Universitätsbereich vom Zustrom weiterer Studenten entlastet werden. Dies ist aber nur teilweise gelungen. Noch immer sind rund zwei Drittel aller Studenten (Statistisches Bundesamt 2013) an Universitäten eingeschrieben. Intendiert war, dass die Fachhochschulen sich allein auf die Lehre konzentrieren sollten. Eine eigene Forschung war für sie nicht vorgesehen. Das Promotionsrecht wurde ihnen nicht zuerkannt. Das Lehrdeputat der Professoren wurde dementsprechend wesentlich höher als an den Universitäten angesetzt.

Letztlich richteten sich aber die Fachhochschulen am Vorbild der Forschungsuniversitäten aus (Teichler 2005: 196; Lenhardt 2005). Mittlerweile wird an ihnen mehr und mehr geforscht (Webler 2008). Auch Professoren an Fachhochschulen können sich auf die im Grundgesetz garantierte Wissenschaftsfreiheit berufen (BVerfG 2010: 1 BvR 216/07). Einige Bundesländer haben begonnen, den Umfang der Lehrverpflichtung des Personals an den der Universitäten anzunähern, und einige planen, den Fachhochschulen das Promotionsrecht zu verleihen. All dies deutet darauf hin, dass eine Verschränkung von Forschung und Lehre auch an den Fachhochschulen an Boden gewinnt, und sich diese Hochschulen in der Bewegung eines „*academic drift*“ den Universitäten annähern.

Die Universitäten haben einerseits unter den Bedingungen einer Verknüpfung von Lehre und Forschung den mit Abstand größten Teil der zu-

nehmenden Nachfrage nach Hochschulbildung geschultert. Dies ist eine im internationalen Vergleich herausragende Leistung. Andererseits blieb die Finanzierung der Universitäten hinter der beständig zunehmenden Hochschulbildungsbeteiligung zurück. Dies hat sie an den Rand ihrer Leistungsfähigkeit gebracht. Spätestens seit dem sogenannten „Öffnungsbeschluss“ der Konferenz der Ministerpräsidenten der Länder 1977, der faktisch „strukturell ein Stagnationsbeschluss war“ (Naumann 1990: 383), hielt die Personalentwicklung der Universitäten mit der Zunahme der Studenten nicht mehr mit. Seitdem haben sich die Betreuungsrelationen beständig verschlechtert, vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften (Lundgreen 2009: 52ff). Diese Entwicklung hält bis heute an (Wissenschaftsrat 2013: 33ff., Bloch/Lathan 2012).

Im Zuge dessen sind auch die institutionellen Charakteristika der Verknüpfung von Forschung und Lehre in der Forschungsuniversität zunehmend unter Druck geraten. In der Expansionsdebatte wird dafür paradoxerweise unter Verwendung solcher Formeln wie „Humboldt für alle geht nicht“ (Mittelstraß 2003: 258) vor allem die zunehmende Bildungsbeteiligung an den Universitäten verantwortlich gemacht.

Dass die strukturellen Charakteristika der Verknüpfung von Forschung und Lehre in der Forschungsuniversität zunehmend unter Druck geraten, zeigt sich auf allen Ebenen. Auf der Ebene der Universitäten als Organisationen versucht die Exzellenzinitiative, die mehr und mehr in den Schatten der Lehre geratene Forschung (Schimank 1995) aufzuwerten, indem sie einige wenige Leuchttürme der Forschung kreieren möchte. An der allgemein dramatisch schlechten Grundfinanzierung von Forschung und Lehre ändert sich damit wenig. In eine ähnliche Richtung gehen Überlegungen, das Feld der Universitäten überhaupt stärker zu differenzieren, beispielsweise in stärker forschungs- und stärker lehrorientierte Einrichtungen.

Auf Ebene der Rollen denkt man über eine analoge Differenzierung nach, und zwar zwischen Lehr- und Forschungsprofessuren. Dass es mittlerweile mehr und mehr Rollenkategorien an Universitäten gibt, die ausschließlich mit der Lehre beschäftigt sind, weist in die gleiche Richtung.

Auf der Ebene der Interaktion in der Lehre wird es immer schwieriger, an einer forschungsnahen Form festzuhalten, das heißt an einer Form, die das Zustandekommen des wissenschaftlichen Wissens selbst mit reflektiert, an einer Form, die beispielsweise nahelegt, das Wissen, mit dem wir es an der Universität, im Gegensatz zur Schule, zu tun haben, als etwas nicht Fertiges zu betrachten, als etwas Offenes, das von Nicht-Wissen getragen wird. Dass hingegen eher das schulmäßige Lernen eines scheinbar fertigen, abgeschlossenen Wissensbestandes, der als ab-

prüfbar gilt, nahegelegt wird, wird man wohl zuerst der politisch erzwungenen Reform des Studiensystems zurechnen müssen, und erst danach den Erwartungshaltungen der Vielen, die nun in die Universitäten drängen.

Es mag in dieser Situation naheliegen, die Verknüpfung von Forschung und Lehre mehr und mehr zu lockern. Oder es mag naheliegen, den Hochschulbereich intern zu differenzieren, um die Form einer forschungsnahen Lehre für eine kleine Minderheit der Studenten zu reservieren. Man sollte aber daran erinnern, dass es gerade diese Form ist, die nicht nur dem allgemeinen Interesse an einer „Höherbildung“ (Lenzen 2013) möglichst Vieler dient. Sie entspricht auch Verhältnissen, unter denen die Bürger frei ihre demokratischen Teilhaberechte als Bürger wahrnehmen und die zugleich auch verhindern, dass die Hochschulexpansion entgegen individuellen Interessen planmäßig beendet werden kann.

An dieser Stelle liegt es erneut nahe, an die klassischen soziologischen Studien zu erinnern, die Talcott Parsons zur Forschungsuniversität unternommen hat. Das enge Verhältnis zwischen der Entwicklung der Forschungsuniversitäten und der Demokratisierung resultiert für Parsons aus einer Homologie zwischen den Normen, an die die akademische Freiheit und die Bürgerrechte gebunden sind. Es heißt bei ihm:

„The modern university has an affinity with liberal democracy with its pluralization of legitimate political affiliations. (...) rights of the citizen in liberal democratic societies are closely connected with academic freedom, which is the right to conduct cognitive exploration and communication with minimal pre-imposed constraints“ (Parsons/Platt 1973: 293).

Abgesichert werde dies durch „procedural rules“ (Parsons 1968: 188, 196) der argumentativen Einlösung von Geltungsansprüchen. In beiden Bereichen sind für Parsons entsprechende Verfahrensregeln normativ verankert. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer „strukturellen Kongruenz“ (Parsons 1968: 195). Maßnahmen, wie sie zur Abwehr einer „Überakademisierung“ ins Feld geführt werden – mögen sie sich gegen die Verknüpfung von Forschung und Lehre im Besonderen oder gegen eine weitere Verallgemeinerung akademischer Bildung im Allgemeinen richten –, laufen letztlich darauf hinaus, die von Parsons beschriebenen Kongruenzverhältnisse in einer negativen Form zu institutionalisieren: Individuelle Bildungsinteressen würden einer Quotierung und Planung der Studienplätze geopfert. Das schulmäßige Lernen und Abprüfen eines scheinbar geschlossenen Wissensbestandes, kombiniert mit der technokratischen Auflage, bestimmte Kompetenzen zu vermitteln, reduzierten die Wahrnehmung jenes Interesses auf eine bloße Anpassung an fremde

Vorgaben. Dies mag bestimmten Arbeitsverhältnissen entsprechen, aber nicht der Rolle des Bürgers, wie sie Parsons noch im Sinn hatte.

### **Literatur**

- Achelpöehler, Wilhelm (2012): Numerus clausus und das Recht auf Bildung. In: Forum Wissenschaft, Heft 3: 4-7.
- Autorengruppe Bildungsbericht (2012): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsbericht (2014): Bildung in Deutschland 2014. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bellmann, Lutz / Gartner, Hermann (2003): Fakten zur Entwicklung der qualifikatorischen und sektoralen Lohnstruktur. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 36, 4: 493-507.
- Bloch, Roland / Lathan, Monique (2012): More Students and Better Teaching? Teaching at German Universities between Capacity and Quality. Vortragsmanuskript. SRHE-Jahrestagung 2012, Newport (Wales), 12.12.2012.
- Bölling, Rainer (2013): Wohin der Akademisierungswahn langfristig führt. In: FAZ vom 24.05.2013, Nr. 118: 7.
- Bölling, Rainer (2014): Studium für alle ist ein Holzweg. In: Wirtschaftswoche, Online-Ausgabe, 13.02.2014, <http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/50-jahre-bildungskatastrophe-studium-fuer-alle-ist-ein-holzweg/9475458.html> (letzter Zugriff 22.09.2014).
- BVerfG, Bundesverfassungsgericht (2010): Beschluss des Ersten Senats vom 13. April 2010, BVerfG, 1 BvR 216/07 vom 13.4.2010, [http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20100413\\_1bvr021607.html](http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20100413_1bvr021607.html) (letzter Zugriff am 06.12.2014).
- CDU/CSU-Fraktion im Deutschen Bundestag (2014): Auf die Studienplatznachfrage darf es nicht länger ankommen. Pressemitteilung vom 09.05.2014, <https://www.cdu-csu.de/presse/pressemitteilungen/auf-die-studienplatznachfrage-allein-darf-es-nicht-laenger-ankommen> (letzter Zugriff am 10.07.2014).
- Fernández Darraz, Enrique / Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2013): Entre democracia y dictadura: inclusión en la educación superior en países de Latinoamérica, Europa oriental y Europa occidental (1950-2000). In: Calidad en la Educación 38, julio: 245-275.
- Kant, Immanuel (1984 [1798]): Der Streit der Fakultäten. Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun.
- Knauß, Ferdinand (2013): Die Expansion der Universitäten muss ein Ende haben. In: Wirtschaftswoche, Online-Ausgabe, 02.09.2013, <http://www.wiwo.de/politik/deutschland/akademisierungswahn-die-expansion-der-universitaet-muss-ein-ende-haben-seite-all/8727444-all.html> (letzter Zugriff 22.09.2014).
- Köhler, Helmut / Stock, Manfred (2004): Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR 1949 bis 1989. Opladen: Leske und Budrich.
- Kreckel, Reinhard (2014): Akademisierungswahn? Anmerkungen zur Aktualität einer immer wiederkehrenden Debatte aus der Sicht der Hochschulforschung. In: die hochschule, Heft 1: 161-175.
- Lenhardt, Gero (2005): Hochschulen in Deutschland und den USA. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Lenhardt, Gero / Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2008): Amerikanische „Elitehochschulen“. *Selective Colleges and Major Research Universities*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, 4: 559-576.
- Lenzen, Dieter (2013): *Der Universität die Universität zurückgeben*. Impulsbeitrag am Dies Academicus. Universität Hamburg.
- Lundgreen, Peter (2009): *Das Personal an den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1953–2005*. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 10. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maxwell, William E. (1987): *The Expansion of Higher Education Enrollments in Agrarian and Developing Areas of the Third World*. In: John C. Smart (Ed.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. 3. 360-401.
- Mittelstraß, Jürgen (2003): *Universität als Lebensform*. In: Nelson Killius / Jürgen Kluge / Linda Reisch (Hrsg.): *Die Bildung der Zukunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 256-260.
- Möller, Joachim (2011): *Qualifikationsbedingte Lohnunterschiede*. In: *IAB-Forum* 1/2011: 4-13.
- Naumann, Jens (1990): *Das Hochschulwesen*. In: Arbeitsgruppe Bildungsbericht des MPI für Bildungsforschung Berlin (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbeck: Rowohlt. 370-401.
- Nida-Rümelin, Julian (2010): *Der nächste Bildungsnotstand*. In: *Süddeutsche Zeitung*, Online-Ausgabe, 17.05.2010, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/hochschulen-de-r-naechste-bildungsnotstand-1.263850> (letzter Zugriff 22.09.2014).
- Parsons, Talcott (1968): *The academic system: a sociologist's view*. In: *The Public Interest* 13 (special issue). Washington, DC: National Affairs Inc. 173-197.
- Parsons, Talcott (1971): *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Parsons, Talcott / Platt, Gerald (1973): *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Paulsen, Friedrich (1902): *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Berlin: Asher.
- Plicht, Hannelore / Schober, Karin / Schreyer, Franziska (1994): *Zur Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen*. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 27, 3: 177-211.
- Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2006): *Zwischen Expansion und Kontraktion. Zur Entwicklung der Hochschulbildung in Osteuropa 1950–2000*. In: *Berliner Journal für Soziologie* 16, 1: 77-93.
- Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2011): *Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung*. HoF-Arbeitsbericht 06/2011. Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg.
- Reisz, Robert D. / Stock, Manfred (2013): *Hochschulexpansion, Wandel der Fächerproportionen und Akademikerarbeitslosigkeit in Deutschland*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, 1: 137-156.
- Schimank, Uwe (1995): *Hochschulforschung im Schatten der Lehre*. Frankfurt a.M. / New York: Campus.
- Spiewak, Martin (2014): *Und wo bleiben die Guten? Ein Plädoyer für eine Elitebildung an der Massenuniversität*. In: „Die Zeit“ Nr. 44, Onlineausgabe vom 24.10.2014, <http://www.zeit.de/2014/44/elite-universitaet-bestenauslese> (letzter Zugriff am 07.11.2014).

- Statistisches Bundesamt (2013): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1, WS 2012/2013. Wiesbaden.
- Stock, Manfred (2013): Hochschulentwicklung und Akademisierung beruflicher Rollen. Das Beispiel der pädagogischen Berufe. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung 22, 1: 131-143.
- Teichler, Ulrich (2005): Hochschul- und Studiengangsstrukturen im internationalen Vergleich. In: Christa Cremer-Renz / Hartwig Donner (Hrsg.): Die innovative Hochschule. Bielefeld: Webler. 161-180.
- Teichler, Ulrich (2013): Hochschulexpansion – auf dem Weg zur hochqualifizierten Gesellschaft? In: Tanjev Schultz / Klaus Hurrelmann (Hrsg.): Die Akademikergesellschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 30-41.
- Titze, Hartmut (1995): Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830–1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. I: Hochschulen 2. Teil. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, Hartmut (1999): Zur Professionalisierung des höheren Lehramtes in der modernen Gesellschaft. In: Hans J. Apel / Klaus-Peter Horn / Peter Lundgreen (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, vgl. [http://www.quakri.de/2\\_forschung/2c\\_publicationen/Texte/1999b%20Zur\\_Professionalisierung\\_des\\_h\\_heren\\_Lehramts\\_in\\_der\\_mod.pdf](http://www.quakri.de/2_forschung/2c_publicationen/Texte/1999b%20Zur_Professionalisierung_des_h_heren_Lehramts_in_der_mod.pdf) (letzter Zugriff 27.01.2010).
- Vitzthum, Thomas S. (2014): Wachsende Akademikerzahl hat dramatische Folgen. In: Die Welt, Online-Ausgabe, 07.03.2014, <http://www.welt.de/politik/deutschland/article125499659/Wachsende-Akademikerzahl-hat-dramatische-Folgen.html> (letzter Zugriff 22.09.2014).
- Vom Brocke, Bernhard (2001): Die Entstehung der deutschen Forschungsuniversität, ihre Blüte und Krise um 1900. In: Rainer Schwinges (Hrsg.): Humboldt International: der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert. Basel: Schwabe. 367-401.
- Webler, Wolf-Dietrich (2008): Forschungsintensivierung an (neugegründeten) Fachhochschulen bzw. neugegründeten Fachbereichen. In: Forschung. Politik – Strategie – Management 1, 2-3: 57-64.
- Wehler, Hans-Ulrich (2003): Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1914–1949. München: C.H. Beck.
- Winter, Martin 2011: Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland. In: Sigrun Nickel (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Gütersloh: CHE-Arbeitspapier 148. 20-35.
- Wissenschaftsrat (1960): Empfehlungen zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen, Teil I. Köln.
- Wissenschaftsrat (1977): Empfehlungen zum siebten Rahmenplan für den Hochschul-ausbau 1978–1981. Köln.
- Wissenschaftsrat (1980): Empfehlungen zum zehnten Rahmenplan für den Hochschul-ausbau 1981–1984. Köln.
- Wissenschaftsrat (1999): Stellungnahmen zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drs. 4099/99. Würzburg.
- Wissenschaftsrat (2013): Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems. Drs. 3228-13. Braunschweig.



# die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

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

Redaktion: Daniel Hechler

---

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

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491/87 62 090, Fax: 03491/466 255;

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

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

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-42-7

---

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

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

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

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ ([http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof\\_arbeitsberichte.htm](http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm)) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/list/info/hofnews>.

*Abbildung vordere Umschlagseite: Kronen I, in: Autorenkollektiv (1894-1896): Brockhaus' Konversationslexikon, Leipzig / Berlin / Wien, Band 10: K – Lebensversicherung, S. 754a; Quelle: Die Retro-Bibliothek. Nachschlagewerke zum Ende des 19. Jahrhunderts, <http://www.retrobibliothek.de>*

*Cartoon Umschlagrückseite: Til Mette, Hamburg (<http://tilmette.com>)*

## **Diverses. Heterogenität an der Hochschule**

*Susen Seidel:*

Defizitär oder produktiv. Die Heterogenität der Studierenden ..... 6

*Manfred Stock:*

„Überakademisierung“. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte ..... 22

*Annika Rathmann:*

Das ‚Alter‘ als Heterogenitätskategorie und seine Bedeutung  
im Hochschulkontext ..... 38

*Sabine Gabriel:*

Die obsoleete Kategorie Geschlecht? Zur Wechselbeziehung von *gendered organization* und individuellen Handlungspraxen in der Hochschullehre ..... 51

*Daniel Wilhelm, Wiebke Esdar:*

Helicopter Parenting. Prävalenz sowie Einfluss von  
Bildungshintergrund und sozio-ökonomischem Status ..... 66

*Martin Rötting:*

Postsäkulare Universität? Religiöse Vielfalt an Hochschulen ..... 77

*Thomas Berg:*

Duale Studienformen in Deutschland. Ein Angebot im  
produktiven Umgang mit studentischer Heterogenität? ..... 88

*Natalie Böddicker:*

Gemeinsame Ziele für heterogene Fakultäten.  
Ein Projektbericht zum Change Management ..... 104

<i>Romina Müller:</i> Außeruniversitäres kulturelles Kapital. Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen und deren Zusammenspiel mit sozialen Hierarchien im universitären Raum .....	115
<i>René Krempkow:</i> Nachwuchsforschende mit Kind als Herausforderung der Wissenschaft in Deutschland.....	131
<i>Philipp Pohlenz, Markus Seyfried:</i> Die Organisation von Qualitätssicherung. Heterogene Studierende, vielfältige Managementansätze? .....	144
<i>Susen Seidel, Franziska Wielepp:</i> Heterogenität im Hochschulalltag .....	156

## **FORUM**

<i>Anna Ebert, Karl-Heinz Stamm:</i> Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung?.....	172
---	-----

## **PUBLIKATIONEN**

Rezension: Stefan Kühl: Der Sudoku-Effekt. Hochschulen im Teufelskreis der Bürokratie. Eine Streitschrift ( <i>Marcel Schütz</i> ).....	190
<i>Peer Pasternack, Tim Hutschenreuter:</i> Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945.....	194
<b>Autorinnen &amp; Autoren</b> .....	215

## Autorinnen & Autoren

**Thomas Berg**, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: [thomas.berg@hof.uni-halle.de](mailto:thomas.berg@hof.uni-halle.de)

**Natalie Böddicker**, Diplom-Pädagogin, Hochschuldidaktische Moderatorin, Leiterin der Abteilung Hochschul- und Qualitätsentwicklung sowie Koordinatorin des Projekts Integrierte Qualitätsoffensive in Lehre und Studium der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. eMail: [natalie.boeddicker@hhu.de](mailto:natalie.boeddicker@hhu.de)

**Anna Ebert M.A.**, Soziologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Team Datenmanagement des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) an der Universität Duisburg-Essen. eMail: [anna.ebert@uni-due.de](mailto:anna.ebert@uni-due.de)

**Wiebke Esdar**, Dipl.-Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit Pädagogische Psychologie an der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft der Universität Bielefeld. eMail: [wiebke.esdar@uni-bielefeld.de](mailto:wiebke.esdar@uni-bielefeld.de)

**Sabine Gabriel M.A.**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF); seit Oktober 2014 Gastdoktorandin am Max-Weber-Kolleg der Universität Erfurt. eMail: [sabine.gabriel@hof.uni-halle.de](mailto:sabine.gabriel@hof.uni-halle.de)

**Tim Hutschenreuter M.A.**, Soziologe, Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: [tim.hutschenreuter@hof.uni-halle.de](mailto:tim.hutschenreuter@hof.uni-halle.de)

**René Krempkow**, Dr. phil., Soziologe, Hochschulforscher und -berater, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie Berlin und in der Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin. eMail: [r.krempkow@fibs.eu](mailto:r.krempkow@fibs.eu)

**Romina Müller**, M.Sc. Soziologie, wissenschaftliche Leiterin „Offenes Studienmodell Ludwigshafen“, Stabsstelle „Studium und Lehre“, Hochschule Ludwigshafen am Rhein. eMail: [romina.mueller@hs-lu.de](mailto:romina.mueller@hs-lu.de)

**Peer Pasternack**, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: [peer.pasternack@hof.uni-halle.de](mailto:peer.pasternack@hof.uni-halle.de); <http://www.peer-pasternack.de>

**Philipp Pohlenz**, Prof. Dr., Professur für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Fakultät für Humanwissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. eMail: [philipp.pohlenz@ovgu.de](mailto:philipp.pohlenz@ovgu.de)

**Annika Rathmann M.A.**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fakultät für Humanwissenschaften, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, [annika.rathmann@ovgu.de](mailto:annika.rathmann@ovgu.de)

**Martin Rötting**, Dr. phil., Religionspädagoge und Religionswissenschaftler, Referent für internationale, interkulturelle und interreligiöse Belange in der Katholischen Hochschulgemeinde an der LMU München und katholischer Vorstandsvorsitzender von Occurso – Institut für interreligiöse und interkulturelle Begegnung e.V. eMail: roetting@khg-lmu.de

**Marcel Schütz** M.A., Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. eMail: marcel.schuetz@uni-oldenburg.de

**Susen Seidel** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: susen.seidel@hof.uni-halle.de

**Markus Seyfried**, Dr. rer. pol., Projektleitung in einem vom BMBF geförderten Verbundprojekt (Wirkungsforschung in der Qualitätssicherung von Studium und Lehre – WiQu) am Lehrstuhl für Politikwissenschaft, Verwaltung und Organisation, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Potsdam. eMail: seyfried@uni-potsdam.de

**Karl-Heinz Stammen**, Dipl.-Soz.-Wiss., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Team Datenmanagement des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) an der Universität Duisburg-Essen. eMail: karl-heinz.stammen@uni-due.de

**Manfred Stock**, Prof. Dr., Professor für Soziologie der Bildung am Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: manfred.stock@soziologie.uni-halle.de

**Franziska Wielepp** M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: franziska.wielepp@hof.uni-halle.de

**Daniel Wilhelm**, Dipl.-Psych., Mitarbeiter der Zentralen Studienberatung der Universität Bielefeld. eMail: Daniel.Wilhelm@uni-bielefeld.de