#### 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 https://www.diehochschule.de

Kontakt Redaktion: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Konakt Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-63-2

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

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Inhaltlich ist "die hochschule" vorrangig an Beiträgen interessiert, die Themen jenseits des Mainstreams oder Mainstream-Themen in unorthodoxen Perspektiven behandeln. Eingereicht werden können sozialund geschichtswissenschaftliche Texte, die (a) auf empirischer Basis ein nachvollziehbar formuliertes Problem aufklären oder/und (b) eine theoretische Perspektive entfalten oder/und (c) zeitdiagnostisch angelegt sind, ohne reiner Meinungsartikel zu
sein. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autorenund Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift:
www.diehochschule.de >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität (www.hof.uni-halle.de). 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" (https://www.hof.uni-halle.de/publikati onen/hof\_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe "Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg" beim BWV Berliner Wissenschafts-Verlag. Ein quartalsweise erscheinender eMail-Newsletter kann abonniert werden unter https://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews

# INHALT

# Arbeit an den Grenzen Internes und externes Schnittstellenmanagement an Hochschulen

Daniel Hechler, Peer Pasternack: Schnittstellenmanagement an Hochschulen
Markus Drüding: Jubiläumsfieber und Jubiläumitis? Fragen zur Jubiläumsbegeisterung deutscher Universitäten
Olaf Eigenbrodt: Räumliche Lernarrangements in Hochschulen. Eine sozialkonstruktivistische Erörterung
Christian Nille: Hochschulforschung und historische Bildwissenschaft. Potenziale einer bislang unerprobten Zusammenarbeit
Felix Maximilian Bathon: Die Praxis der informalen Stellenvergabe in der Wissenschaft als brauchbare Illegalität
Ulf Banscherus: Wissenschaft und Verwaltung an Hochschulen: Ein spannungsreicher Antagonismus im Wandel
Julia Reuter, Oliver Berli: Wissenschaft im (Un)Ruhestand. Wie ProfessorInnen das altersbedingte Ausscheiden aus der Universität meistern
Cornelia Driesen: Strategien für den Übergang Schule-Hochschule an Hochschulen. Eine empirische Studie zur Sicht deutscher Hochschulleitungen112
Katrin Girgensohn:  Das Konzept der Institutionalisierungsarbeit. Ein neuer Blick auf Governance an Hochschulen am Beispiel der Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentren

Christian Decker, Anna Mucha, Michael Gille: Organisationale Diversitätsrendite und individuelle Heterogenitätskosten. Internationalisation-at-Home in einem international ausgerichteten Studiengang
Manuel Pietzonka: Umgang mit sozialer Vielfalt. Die DiKo-Skala zur Messung von Diversity-Kompetenz und ihr Einsatz in Hochschulen
Alfred Ruppert: "Ranking-Racehorse"-Strategie und "Reaktivitäts-Index". Wie Rankings auf das Innere einer Universität wirken
GESCHICHTE
Ulrich Teichler: Der studentische Protest der 1960er Jahre und die Entstehung der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland
Herbert Wöltge: Die unordentliche Präsidentenwahl von 1990. Notizen zu einem ungewöhnlichen Akademieereignis aus der Endzeit der DDR204
FORUM
Justus Henke, Peer Pasternack: Kein systematischer Zusammenhang. Politische Zusammensetzungen der Landesregierungen und die Finanzausstattung der Hochschulen219
Gerd Grözinger: Die Internationalität der deutschen Professorenschaft236
PUBLIKATIONEN
Peer Pasternack, Daniel Hechler, Norman Richter: Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945
Autorinnen & Autoren269

die hochschule 1–2/2018

3

Daniel Hechler Peer Pasternack (Hrsg.)

# Arbeit an den Grenzen

Internes und externes Schnittstellenmanagement an Hochschulen

# Schnittstellenmanagement an Hochschulen

# Daniel Hechler Peer Pasternack Halle-Wittenberg

#### 1. Zwischen Innen und Außen

Es gibt eine eigentümliche Polarisierung in der Beschreibung des Charakters der Hochschule, in der selbst dort, wo Übereinstimmung bezüglich bestimmter typischer Aspekte zu erzielen ist, unterschiedliche Ursachen ausge-

macht werden. Einerseits wird die Auffassung vertreten, die Hochschule bedürfe der Bewahrung eines unverrückbaren Kerns. Andererseits wird postuliert, die Hochschule müsse sich fortlaufend ändern. Der zu bewahrende Kern wird vorzugsweise neuhumanistisch munitioniert: Einheit von Forschung und Lehre, Zweckfreiheit und Staatsferne. Die Änderungsthese deklariert die Rolle der Wissenschaft und akademischen Bildung als gesellschaftsgebunden, also auch gesellschaftlichen Trends unterworfen, und motiviert so Hochschulreform als Dauerzustand.

Eine Schnittmenge zwischen beiden Positionen scheint zu bestehen, wenn darauf verwiesen wird, die Hochschule habe sich schon immer geändert. Doch während die einen dies aus der fortwährenden Wissenschaftsentwicklung ableiten, sehen die anderen sich ändernde gesellschaftliche Bedarfe als Quellen der Veränderungen. Es begegnen sich also Innen und Außen des Hochschulsystems, eine sehr manifeste Grenze. Da beide jedoch über Finanzierung, Rechtsetzung, Legitimationsbedarfe und zertifikatsgebundene Berechtigungsstrukturen strukturell gekoppelt sind, ist diese Grenze zu bewirtschaften.

Das geschieht, wie auch sonst, konflikthaft: in der Gegenüberstellung von Gesellschaft und Wissenschaft (nachfolgend 1.1.), in der Konkurrenz von Qualitäts- und Relevanzorientierung der Wissenschaft (1.2.) und den wahlweise ver- oder entschärfenden Bemühungen, diese Anordnungen steuernd in den Griff zu bekommen (1.3.).

#### 1.1. Gesellschaft und Wissenschaft

Kein gesellschaftliches Subsystem existiert *zu dem Zweck*, sich selbst zu reproduzieren, sondern um einen je spezifischen Output produzieren, der von anderen Subsystemen als Input benutzt wird – wozu es sich jedoch nach seiner eigenen Logik selbst reproduzieren muss (vgl. Parsons 1960: 17). Auch das Wissenschaftssystem ist ebenso auf Leistungen anderer gesellschaftlicher Teilsysteme angewiesen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse in anderen Teilsystemen der Gesellschaft Verwendung finden. Mit dieser vordergründig trivial anmutenden Doppelaussage ist der wesentliche funktionale Zusammenhang zwischen Wissenschaft und (sonstiger) Gesellschaft formuliert:

- Die Abhängigkeit des Wissenschaftssystems von Leistungen anderer Teilsysteme besteht vor allem hinsichtlich der Ressourcen, die primär aus der Politik und der Wirtschaft stammen. Daneben sorgt das präakademische Bildungssystem für Nachwuchs, sichert und reguliert das Rechtssystem die Leistungserstellung des Wissenschaftssystems, stellen die Medien Bezüge des Laienpublikums zur wissenschaftlichen Arbeit her und tragen damit im Gelingensfall zu seiner Legitimität bei. (Vgl. Schimank 2012: 119)
- In der Gesellschaft lassen sich vier Formen identifizieren, in denen wissenschaftliche Erkenntnisse in anderen Teilsystemen der Gesellschaft Verwendung findet: als Orientierungswissen, als Rezeptwissen, als technische Artefakte und über das wissenschaftlich geschulte Personal. Inhaltlich besteht sowohl die Möglichkeit, dass sich die Wissenschaft zu sehr von gesellschaftlichen Erwartungen zurückzieht, als auch die einer Begrenzung der Autonomie des Wissenschaftssystems durch die Gesellschaft. Die Gründe solcher Limitierungen können gesellschaftliche Nutzenerwartungen, negative Folgen wissenschaftlicher Erkenntnisse und die Ressourcenabhängigkeit sein. Hier drohe vor allem eine zu starke Vergesellschaftung der Wissenschaft durch Ökonomisierung und Politisierung. (Vgl. ebd.)

Dabei lässt sich das heutige Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft als Folge des Erfolgs der Wissenschaft mit ambivalenten Auswirkungen kennzeichnen. Die Universitäten als wesentliche Säulen des Wissenschaftssystems werden "gleichzeitig zum Nutznießer und Opfer ihrer zentraleren Rolle in der Gesellschaft" (Reichert 2013: 78). Zu beobachten ist eine parallele Belagerung der Hochschulen durch die Gesellschaft und der Gesellschaft durch die Hochschulen (Frank/Meyer 2007: 290).

Zu der Frage, wie die Wissenschaft auf die Forderung nach gesellschaftlichen Relevanzen reagieren könne, gibt es gegenläufige Positionen. Peter Weingart (2008: 23f.) bekundet, dass eine inhaltliche Antwort auf die Frage, welche Wissenschaft gesellschaftlich relevant ist, gar nicht gegeben werden könne: Dazu gebe es zu viele mögliche Antworten, und die Wissenschaft ihrerseits schaffe ständig neue Relevanzen. "Keine Antwort würde sozial und zeitlich stabil sein können."

Immerhin möglich ist aber eine gleichsam permissive Antwort: Da die Wissenschafts- und Technologieentwicklung eines Landes als Motor der Innovationskraft gelte und da Innovation mit gesellschaftlichem Wohlstand identifiziert werde, könne man jedenfalls der Forschung, die innovativ ist, auch schlicht unterstellen, gesellschaftlich relevant zu sein (ebd.: 23). Hinsichtlich der institutionellen Struktur und der Verfahren sei jedoch nicht angebbar, wie Relevanz etwa in Gestalt von Innovativität gewährleistet werden könne. Denn es sei nicht bekannt, wie Innovation hergestellt werden kann. Die Schlussfolgerung lautet:

"In derartigen Situationen der Unsicherheit empfiehlt es sich, nach dem sogenannten 'precautionary principle' zu verfahren: Vielfalt der Forschung erhalten und dafür günstige Rahmenbedingungen schaffen. Das heißt: die Gesellschaft offen für Veränderungen halten und die Wissenschaft in ihrer Vielfalt fördern. Zugegeben: keine sehr originelle Antwort." (Ebd.)

Alternativ ließe sich nach den gesellschaftlichen Funktionen von Wissenschaft und akademischer Bildung, also von Hochschulen, fragen. Das Hochschulsystem bildet ebenso den Adapter zwischen Bildungs- und Wissenschaftssystem, wie es wesentlich zur Kopplung von kultureller und ökonomischer Reproduktion der Gesellschaft beiträgt. Mithin ist die Integration von vier Funktionen zu bewerkstelligen: gesellschaftlich unterstützte individuelle Selbstermächtigung (Bildung), wissensgeleitete Erzeugung von Erklärungen und Deutungen (Wissenschaft), sinngebundene Orientierung (Kultur) sowie ressourcengebundene Bedürfnisbefriedigung (Ökonomie).

Dabei ist es durchaus so, dass sich die Wissenschaft fortwährend auch Zumutungen erwehren muss, die Nutzensimperative transportieren, welche – ergäbe sie sich ihnen – ihre spezifische Leistungsfähigkeit untergraben würden. Die Ökonomisierung ist hier die bekannteste Zumutung (soweit mit dem Begriff nicht lediglich das Ansinnen denunziert wird, öffentliche Mittel angemessen und nachvollziehbar zu verausgaben). Politisierung, d.h. die Erwartung, politische Absichten in der Organisation des Forschungsprozesses und bei der Formulierung der Forschungsergebnisse zu berücksichtigen, ist eine andere Zumutung. Die Kritiken daran beziehen sich immer auf eine Funktionalisierung der Wissenschaft für außer-

wissenschaftliche Zwecke, indem von Wissenschaftlern verlangt werde, sich nicht allein von der wissenschaftlichen Rationalität leiten zu lassen, sondern sich auch (oder ausschließlich) ökonomisch oder politisch rational zu verhalten.

Die Frage, die hier letztlich steht, ist: Wie können Wissenschaft und Hochschulbildung gesellschaftlich nützlich sein, ohne illegitim funktionalisiert zu werden oder sich opportunistisch zu verstricken? Wissenschaft und außerwissenschaftliche Praxen folgen nicht nur unterschiedlichen Operationslogiken. Sie unterscheiden sich auch institutionell hinsichtlich ihrer Struktur- und Arbeitsbedingungen, Arbeits- und Handlungsweisen sowie den Wissensbeständen. Diese Grenzziehung kann nicht – oder nur destruktiv, d.h. unter Verlust von Leistungsfähigkeit – beseitigt werden. Zugleich entkommt die Wissenschaft ihrer Bindung an die gesellschaftliche Umwelt nur schwer, und wenn sie es dennoch versucht, manövriert sie sich leicht in die Irrelevanz. Um diese Polarität begrifflich zu fassen, lassen sich mit Dietmar Braun (1997) zuspitzend Qualitäts- und Relevanzorientierung einander gegenüberstellen.

#### 1.2. Qualitätsorientierung vs. Relevanzorientierung

Seit der Hochschulexpansion der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts besteht ein prägender Dauerkonflikt. Dieser bezieht sich auf die unterschiedlichen Modi der Wissensproduktion: Das Verhältnis von freier Grundlagenforschung einerseits und anwendungsorientierter Forschung andererseits durchzieht zahlreiche Konflikt- und Konkurrenzanordnungen in der Wissenschaftspolitik. Im Kern geht es dabei immer um eine Frage: In welcher Weise und in welchem Umfang soll das Bedürfnis bedient werden, die öffentlichen Mittel mit dem Nachweis eines return on investment zu verknüpfen? Beziehungsweise umgekehrt: Wie stark muss Wissenschaft vor einer Funktionalisierung für außerwissenschaftliche Anliegen geschützt werden, um wissenschaftlich erfolgreich sein zu können?

Insbesondere in der Öffentlichkeit und der Politik besteht die Erwartung, dass die Forschung einen unmittelbaren und konkreten Nutzen abwerfen soll. Es besteht die Vorstellung, eine Konzentration der Fördermittel auf bereits vorhandene Forschungsstärken, vor allem solche mit Transferpotenzial, würde einen greifbareren Nutzen abwerfen als die nachfrageorientierte Förderung nach dem traditionell geltenden responsive mode.

Das Modell der sog. Forschungskette formuliert dies idealisierend: Es zeichnet ein Kontinuum von der zweckfreien Grundlagenforschung über die anwendungsorientierte Forschung bis hin zur unmittelbar an ein prak-

tisches (außerwissenschaftliches) Problem gebundenen Entwicklung und Beratung. Eine Forschungsstufe baue auf der anderen auf und transformiere das zunächst zweckungebundene Wissen fortschreitend in zweckgebundenes. Diese "Forschungskette" informiert aber zumindest auch über den Umstand, dass der Innovationsentwicklung und Beratung über kurz oder lang der kreative Atem ausginge, wenn die permanenten Impulse der Grundlagen- oder Vorlaufforschung versiegten.

Zugespitzt lassen sich die innewohnenden Spannungen als Konkurrenz von Relevanzorientierung (vertreten von Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit) und Qualitätsorientierung (vertreten von der Wissenschaft) fassen (Braun 1997: 314): "Der Konflikt zwischen Wissenschaft und Politik besteht im wesentlichen aus den Versuchen der Wissenschaftsvertreter, das Selektivitätskriterium auf die Qualität der Wissenschaft einzuschränken, während die politischen Akteure versuchen, die Mittel in erster Linie nach Problemgesichtspunkten zu vergeben." (Ebd.: 386)

Zugleich aber reden weder die Vertreter der einen Seite der praktischen Irrelevanz das Wort, noch sind die Vertreter der anderen Seite prinzipiell desinteressiert an wissenschaftlicher Qualität. Auch ist weder die Relevanz- noch die Qualitätsorientierung für sich genommen unberechtigt. Vielmehr handelt es sich bei ihrer Konkurrenz um einen "gesellschaftlich funktionalen Antagonismus" (Schimank 2006: 203): Ein Optimum könne dann entstehen, wenn sich beide Seiten in Schach halten und sowohl Qualitäts- als auch Relevanzorientierung zum Zuge kommen (Braun 1997: 390).

Das Relevanzprogramm versucht, das Wissenschaftssystem zum Beispiel an das Innovationssystem zu koppeln, indem die wissenschaftliche Wissensproduktion für außerwissenschaftliche Anwendungen instrumentalisiert wird. Dazu sollen strukturelle Kopplungen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft, in einem weiteren Innovationsverständnis auch zwischen Wissenschaft und weiteren gesellschaftlichen Subsystemen wie Politik oder Bildungswesen hergestellt werden. Die Innovation hat hierbei einen beträchtlichen Vorzug gegenüber der Forschung: Sie ist außerwissenschaftlich vergleichsweise gut kommunizierbar (nicht zuletzt, weil sie oftmals ein außerwissenschaftliches Phänomen darstellt), und ihr Nutzen erschließt sich dem Laienpublikum häufig unmittelbar.

Konkret heißt das: Über ein Innovationsprojekt lässt sich ein Vertrag abschließen, der Erfolg wenn auch nicht garantiert, so doch zumindest Erfolgssicherheit suggeriert. Forschung dagegen ist extrem erfolgsunsicher und zielungenau, woraus sich ihre notwendige "eklatante Ineffizienz" ergibt: Wissenschaft entwickelt sich in Gestalt "verschwenderischer Produktion von Forschungsergebnissen" (Schimank 2007: 236). Ein

Großteil davon hat vor allem zum Ergebnis, dass Ergebnisse an anderer Stelle zu suchen sind, insofern Forschungshypothesen nicht bestätigt werden konnten. Anders indes geht es nicht.

Zugleich kennen moderne Gesellschaften keinen quantitativen Sättigungsgrad für Forschungsergebnisse, denn sie verfügen über immer noch steigerungsfähige Absorptionskapazitäten für Forschungsaktivitäten und -resultate. Deshalb ist niemals genau definierbar, was Untergrenzen, Optimum oder Obergrenzen des Umfangs der (öffentlich unterhaltenen) Forschung sind. Nähern kann man sich dem allenfalls über Vergleiche mit anderen Ländern. Da funktional notwendige Grenzwerte fehlen, ist die Selbstausstattung einer Gesellschaft mit Forschung Gegenstand von fortwährenden Aushandlungsprozessen.

"Notwendige eklatante Ineffizienz" stellt zudem einen Aspekt dar, der außerhalb der Wissenschaft höchst schwierig zu kommunizieren ist. Forschungsressourcen bereitzustellen stellt sich den politischen Akteuren vor diesem Hintergrund vor allem als Unsicherheitsfinanzierung dar. Erschwerend wirkt dabei, dass die Ergebnisse von Forschung nur vergleichsweise langfristig zustande kommen. Deren formal misslichste Eigenschaft ist, dass sie üblicherweise die zeitlichen Horizonte politischer Planungsperioden überschreiten. All das macht es in der allgemeinen Politikfeldkonkurrenz zu einer anspruchsvollen Aufgabe, wissenschaftsbezogene Finanzierungsanliegen durchzusetzen.

### 1.3. Steuerungsbemühungen

Hochschulsteuerung lässt sich als Spezialfall der politischen Steuerung begeifen, d.h. auch sie umfasst Versuche, gesellschaftliche Selbstregulierung zu irritieren und zu korrigieren. Dies ist anspruchsvoll, da es einiges an Wissen voraussetzt:

"Wenn wir wissen, was der Fall ist, wenn wir überdies wissen, nach welcher Regel, was der Fall ist, sich ändert, wenn wir schließlich wissen, wie sich, was der Fall ist, durch Wirkungen unseres Handelns ändert, so sind wir auch, wenn wir wissen, was wir wollen, in der Lage zu sagen, was wir tun müssen, damit wir können, was wir wollen. Beschreibungen und Theorien sind so in Handlungsregeln transformierbar." (Lübbe 1994: 255f.)

In der Hochschulpolitik finden sich die hohen Hürden für erfolgreiches Steuern häufig nicht angemessen reflektiert, was wiederum Skeptiker bestärkt. So ist die Betrachtung der Erfolgsaussichten von Interventionen in Hochschulentwicklung durch eine verfestigte Entgegensetzung von Steuerungsoptimismus und Steuerungspessimismus gekennzeichnet. Steuerungsoptimisten gehen von klaren Zusammenhängen zwischen Interven-

tion und Wirkung aus. Sie finden sich vor allem in der Politik und bei Anhängern des Hochschulmanagements. Steuerungspessimisten sehen im Versuch, Hochschulen steuern zu wollen, eine hypertrophe Anmaßung, da dies nicht funktionieren könne: Dem stünden die Eigenlogik der Wissenschaft und die daraus folgenden organisationalen Eigenheiten der Hochschulen entgegen.

Jenseits dieser Frontstellung lässt sich aber immerhin davon ausgehen, dass (a) Politik ein Steuerungssystem ist, (b) politische Steuerung normative Anliegen aufnimmt bzw. solche formuliert sowie (c) eine Situation schwer vorstellbar ist, in der *keine* politische Steuerung bzw. Steuerungsversuche stattfinden. Auf dieser Basis lassen sich einige Minimalpunkte zusammenfassen, die zu einem angemessenen Verständnis (hochschul)politischer Steuerung führen:

- Politische Steuerung versucht, durch Interventionen von einem gegebenem Zustand A zu einem erwünschten Zustand A' zu gelangen. Politische Akteure wenden dabei unterschiedliche Steuerungsstrategien an, von Gesamtplanung über gesetzliche Regulierung, Anreizsetzung, Auf-Sicht-Steuerung oder Muddling-Through bis hin zur Steuerungssimulation durch Ex-post-Rationalisierungen eingetretener sozialer Zustände als intendierter.
- Eines gibt es dabei in keinem Falle: Monokausalitäten. Steuerung generiert grundsätzlich irgendwelche Effekte zielerreichende, teilweise zielerreichende, zielverfehlende, zielwidrige. Zwar sind zielerreichende Steuerungseffekte in sozialen Zusammenhängen nicht prinzipiell ausgeschlossen, hängen aber von zusätzlichen Faktoren ab, die außerhalb des von den Steuerungsakteuren jeweils wahrgenommenen oder erreichbaren Realitätsausschnittes liegen. Die Ursache dessen ist, dass Entscheidungsbeteiligte immer auf Basis diffuser Informationslagen zu präzisen Entscheidungen kommen sollen.
- Die Qualität politischer Steuerung basiert auf mehr oder weniger sachangemessener Informationsverarbeitung. Dazu gehört insbesondere die Aufnahmefähigkeit für steuerungsprozessintegrierte Feedbacks und daraus resultierende Anpassungen bis hin zu Suspendierungen von Steuerungsmaßnahmen. Die mehr oder minder sachangemessene Informationsverarbeitung im politischen System ist unter anderem ein Resultat dessen, wie weit die politischen Akteure absorptionsfähig für solches Wissen sind, das höhere Gewissheitsgrade als Alltagstheorien aufweist also: für wissenschaftliches Wissen.
- Die höhere Gewissheit wissenschaftlichen Wissens ergibt sich daraus, dass langfristige Trends, vergleichbare Fälle, relevante Kontexte, prog-

nostische Wahrscheinlichkeiten, typische Fehler, nichtintendierte Handlungsfolgen, alternative Optionen und die spezifische Hochschulkultur in die Analyse einbezogen werden – wofür den Praktikern typischerweise die Zeitressourcen fehlen. Auch dieses wissenschaftliche Wissen kann keine 'absolute' Gewissheit beanspruchen. Daher können Wissenschaftler.innen zwar keine sicheren Erfolgsrezepte formulieren, allerdings Wahrscheinlichkeiten.

Mit der Governance-Perspektive steht ein Analyseinstrumentarium bereit, das der traditionellen Steuerungsbetrachtung im Sinne punktgenauen Eingriffshandelns überlegen ist. Sie legt ein akzeptierendes Nebeneinander der unterschiedlichen Regelungsmodi zugrunde: hierarchische und kooperative, befehlsförmige und vertragliche, wettbewerbliche und verhandlungsorientierte. Sie vermag mit der Vielfalt der beteiligten Akteure auch Interessengegensätze oder -unterschiede einzubeziehen, so dass Widerstände kein Überraschungspotenzial mehr bergen. Sie pflegt eine Mehr-Ebenen-Betrachtung, d.h. berücksichtigt den Umstand, dass politische Entscheidungsprozesse fast immer auf mehr als einer oder zwei Ebenen ablaufen: auf Makro-, Meso- und Mikroebene.

Damit setzen sich Betrachtungen in der Governance-Perspektive von einem traditionellen Verständnis der Beziehungen des Staates zu nachgeordneten Akteuren ab: Diese Beziehungen werden nicht als mechanisch wirkendes direktionales Interventionsverhältnis zwischen Steuerungssubjekt und Steuerungsobjekten gefasst. Die Planungsresistenz sozialer, also nichtlinearer Prozesse wie auch Interessenkonflikte – häufig durch die jeweilige Berechtigung der im Widerstreit stehenden Interessen gekennzeichnet – werden in einer solchen Perspektive besser begreifbar als unter Zugrundelegung eines traditionellen Steuerungsmodells mit seinen Steuerungsfiktionen.

In der Sache erledigt sich damit der Gegensatz von Steuerungsoptimismus und -pessimismus, weil sich ein halbwegs ambitionierter Steuerungsbegriff durch jede Menge Zusatzbedingungen mehr oder weniger auflöst. Der Feststellung, dass man zumindest irgendwo in der Nähe der Zielscheibe Treffer landen – Effekte erzeugen – und auf Besserung hoffen kann, werden wohl beide Seiten zustimmen. Heilsam relativiert wird auch die Annahme, dass Steuerungsprobleme durch wissenschaftliches Wissen zwingend besser gelöst werden können: Solches Wissen kann auch dazu führen, von entsprechenden Versuchen abzusehen. Steuerung(sambitionen) können also nicht nur am Wissensmangel, sondern auch am Wissen scheitern.

Es wird in der Governance-Perspektive deutlich, dass sich Hochschulen sowohl *top down* als auch *bottom up* konstituieren. Da die jüngeren Hochschulreformen eine Vervielfältigung der Governance-Mechanismen erzeugt haben, setzt sich das Hochschulgovernance-Regime heute zusammen aus staatlicher Regulierung, akademischer Selbstorganisation, zielbezogenen Außeninterventionen durch externe Stakeholder, hierarchischadministrativer Selbststeuerung und Wettbewerb (Bogumil et al. 2013: 24). Mit diesen wiederum werden nicht allein die Grenze zwischen Innen und Außen der Hochschulen bewirtschaftet, sondern auch die – zahlreichen – Binnengrenzen.

#### 2. Binnengrenzen

Hochschulen konstituieren sich durch die spezifische Verknüpfung von permanenten, schwer auflösbaren Spannungsverhältnissen: Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, Autonomie und staatliche Aufsicht, akademische Freiheit und gesellschaftliche Verantwortung, Subjektivität und Objektivität, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, Grundlagen- und Anwendungsforschung, Spezialistentum und Generalistentum, Bildung und Ausbildung, Tradition und Innovation, Disziplinarität und Interdisziplinarität, kanonisches Wissen und die Fluidität der Forschungsfronten, Gewissheit und Ungewissheit.

Diese Spannungen werden im Alltag der Hochschule fortwährend bewältigt - mal besser, mal schlechter gelingend - und auf diese Weise reproduziert. Die spezifische Qualität der Institution resultiert nicht aus dem Bezug auf eine Seite des jeweiligen Spannungsverhältnisses – etwa Grundlagenforschung, Tradition oder Disziplinarität –, sondern aus dem Prozessieren und Austarieren der Spannungsverhältnisse zwischen den jeweiligen Polen. Dabei sind Paradoxien zu entfalten: zum Beispiel die Paradoxie jeder Erziehung, die Zöglinge zu befähigen, sich ihrer Freiheit zu bedienen, sie genau dazu aber dem Zwange der Erziehung zu unterwerfen (Kant 1964 [1803]: 711), reformuliert zur Spannung zwischen Bildung als Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsbewertung als Standardisierungsmechanismus, die von den Lehrpersonen versöhnt werden muss (vgl. Luhmann 2002: 72-76); oder die Paradoxie, in der Einheit von Forschung und Lehre die auf das Unwissen fixierte Wissenschaft – die Forschung - mit der das Unwissen tunlichst umschiffenden Wissenschaft der Lehre – produktiv zusammenführen zu wollen (Baecker 1999: 64f.).

Die Stärke der Hochschule besteht nicht darin, solche Paradoxien zu vermeiden, sondern sie bewusst zu entfalten, um ihre Studierenden angemessen auf die Bewältigung von Normenkonflikten vorzubereiten. Daher gehen auch Hochschulreformversuche fehl, die, statt die Spannungen zu pflegen, darauf zielen, einzelnen Polen – etwa der Lehre gegenüber der Forschung oder dem Praxis- gegenüber dem Theoriebezug – Dominanz zu verschaffen. Die Spannungen bilden sich in den widerspruchsvollen Prozeduren der Hochschule selbst ab. Sie

- bildet und qualifiziert, betreibt also sowohl Persönlichkeitsentwicklung als auch Ausbildung;
- forscht und innoviert, widmet sich also sowohl der Aufklärung von Gründen als auch dem, was man mit diesem Wissen praktisch anfangen kann;
- weist Praxisrelevanzen ab, indem sie die Autonomie der Theorie verficht, und theoretisiert zugleich die Praxis – sie irritiert und orientiert;
- verteidigt Fächergrenzen und überschreitet sie qua Hyperspezialisierung und Hyperinterdisziplinarisierung;
- relativiert Gewissheiten und bekräftigt sie, indem sie dem eigenen Wissen den höchsten Grad an Erkenntniskraft zuschreibt, was aber genau deshalb, weil dieses Wissen sich an der Forschungsfront bewegt, auch mit der höchsten Wahrscheinlichkeit an Korrekturbedarf verbunden ist;
- steigert Gewissheiten um den Preis, zugleich die Zahl der Ungewissheiten zu vervielfältigen.

Derartige Multifunktionseinrichtungen ziehen unablässig Grenzen – um gegebene Entgrenzungen, die ohnehin schon zu verarbeiten sind, in einem Status halbwegs erfolgreicher Spannungsbewältigung halten zu können. Die Grenzziehungen erfolgen über Instituts- und Fakultätsbildungen, formale zertifikatsgebundene Zugänge, Habitus und Fachkulturen, Prüfungen und Symbolverwaltung, Rollendefinitionen, Hierarchie und Prestigezuteilung.

## 3. Zur Bewirtschaftung der Grenzen

Die Binnen- und Außengrenzen der Hochschule und ihre Bewirtschaftung sind Gegenstand der nachfolgenden Beiträge.

Als ein zentraler Ansatzpunkt zur Bearbeitung der Außengrenze gilt die Gestaltung und Vermittlung einer Hochschulidentität im Dienste der Legitimationssicherung. Identititäten entstehen zumeist durch Rekurs auf die eigene Vergangenheit oder den Vergleich mit anderen. Ein Blick auf die frühere und gegenwärtige Begeisterung für die Ausrichtung von Hochschuljubiläen zeigt, dass insbesondere der Rekurs auf Vergangen-

heit als attraktive Option zur organisationellen Identitätsgestaltung erscheint. Diese Chance zur Darstellung der Hochschule als Ganzes verbindet – wie *Markus Drüding* zeigt – soziale, ökonomische und politische Motive: Sie wirken bezüglich der eigenen Hochschulmitglieder sozial integrativ und sichern vor allem externe politische und ökonomische Ressourcen, von den Hochschulen dauerhaft abhängig sind.

Während der Rekurs auf die eigene Vergangenheit den Hochschulen oftmals Spielräume in der Konstruktion ihrer Identität eröffnet, sind diese beim Vergleich mit ähnlichen Einrichtungen deutlich eingeschränkt. Entsprechend werden Vergleiche zumeist von externen Akteuren vorgenommen, deren Bewertungen häufig als schwer abweisbare Identitätszuschreibungen erlebt werden. Als ein wesentliches Instrument haben sich dabei in den letzten Jahren Rankings erwiesen. Hier vermessen externe Akteure anhand verschieden gewichteter quantitativer Kennziffern die Leistungsfähigkeit von Hochschulen und bringen diese in eine Rangliste. Hochschulen verhalten sich freilich gegenüber diesen Versuchen, mittels empirischer Daten transparente Leistungsvergleiche zu erzeugen und damit gleichzeitig ihre Außenwahrnehmung entscheidend mitzuprägen, keineswegs passiv. Vielmehr streben sie oftmals eine Optimierung jener Sachverhalte an, die relevant für die Rankingplatzierung sind. Entsprechend sind Rankings keine neutrale Beschreibung der sozialen Welt, sondern fungieren auch als Steuerungsinstrumente. Mit welchen Strategien Hochschulen den Rankings begegnen und inwieweit sie nicht nur auf der Schauseite ihrer Organisation, sondern in der Aktivitätsstruktur Modifikationen vornehmen, untersucht Alfred Ruppert.

Doch nicht allein eine grundlegend positive Außenwahrnehmung – sei sie nun geprägt durch einen selbstgewählten Geschichtsbezug oder aufgenötigte Leistungsvermessung – bedarf strategischer Anstengungen der Hochschulen. Strategisch abgesichert werden muss auch die Rekrutierung einer hinreichend großen Studierendenzahl. Konnten Hochschulen früher zumeist eine hinreichende Nachfrage nach Studienplätzen voraussetzen und entsprechend ignorieren, so führen heute eigene Qualitätsansprüche, demografischer Wandel und die zunehmend Heterogenität der Studieninteressierten zu steigender Konkurrenz um Schulabsolvent.innen und zwingen zu einer aktiven Kontextgestaltung, genauer: zur strategischen Bearbeitung der Schnittstelle von Schule und Hochschule. Diese reicht gegenwärtig – so zeigt die Analyse von *Cornelia Driesen* – auf Seiten der Hochschulleitugen von expliziten über implizite bis hin zu integrierten Strategien.

Während sich die Optimierung der Außendarstellung, der Umgang mit Rankings und die Rekrutierung von Studierenden relativ klar der Or-

ganisation Hochschule, genauer ihren Außengrenzen zuordnen lassen, gilt dies nur bedingt für den Bereich der Forschung. Im Gegensatz zur Lehre und Verwaltung fällt die Teilhabe der Organisation an Forschung deutlich indirekter aus (Stichweh 2005: 124f.). Zentraler Bezugspunkt ist stattdessen die jeweils relevante wissenschaftliche Gemeinschaft, deren Normen das professionelle Selbstverständnis und die Orientierungen der Wissenschaftler prägen. Innerhalb der Hochschulen wird dieses Spannungsverhältnis von Organisation und Profession in vielfacher Hinsicht sichtbar, etwa im Kontext des altersbedingten Ausscheidens der Professorinnen aus dem Hochschuldienst. Aus der Sicht der Organisation wird durch die regelhafte Neubesetzung der Stellen einerseits der Lehrbetrieb, andererseits die Innovativität der Wissenschaft sichergestellt, indem ein Blockieren der nachfolgenden Generation vermieden wird. Mit der Statuspassage des Renteneintritts erlöschen jedoch auf Seiten der Ruheständler nicht die Kompetenzen für gelingende Lehrveranstaltungen oder für ertragreiche Forschung, noch beendet sie deren Beteiligung am Wissenschaftsbetrieb – im Gegenteil: Abhängig von der jeweiligen Fachkultur finden diese zum Teil erstmals hinreichend zeitliche Ressourcen, um für den Wissenschaftsbetrieb notwendige Äktivitäten zu entfalten, wie etwa die Betreuung von Editionen oder das Verfassen von Gutachten. Julia Reuter und Oliver Berli rekonstruieren auf individueller Ebene. wie Professoren mit der Veränderung ihres organisationellen Status bei gleichzeitiger Kontinutität der Professionszugehörigkeit umgehen und fragen, wie es Hochschulen gelingen kann, über die bisher eng gesetzten beamtenrechtlichen Grenzen hinaus die Ruheständler in den Hochschulalltag einzubinden.

Der Charakter der Hochschulen als professionelle Organisationen impliziert einen spannungsreichen Antagonismus zwischen Wissenschaft und Verwaltung. Die kategorische Trennung beider Sphären ist im Kontext der jüngeren Reformbemühungen – Stärkung der hierarchischen Selbststeuerung der Hochschulen und Modernisierung der Verwaltung – unter Druck geraten. Überbrückt werden soll sie durch die sog. Hochschulprofessionellen. Diese ermöglichen, so die Erwartung, durch die Verknüpfung von Sensibilität für wissenschaftliche Prozesse und fundierter Kenntnis von Origanisationsprozessen ein funktionierendes Hochschulmanagement, das statt auf Regelvollzug auf Zielerreichung orientiert ist. Eine Bestandsaufnahme dieses angestrebten Miteinanders von Wissenschaft, Verwaltung und Wissenschaftsmanagement, das als Voraussetzung für ein Gelingen der strategischen Selbststeuerung der Hochschulen gilt, steht im Zentrum der Untersuchung von *Ulf Banscherus*. Deutlich erkennbar wird dabei, dass die Managementorientierung kei-

neswegs ein Monopol der Hochschulprofessionellen ist. Vielmehr hat ein Wandel der Anforderungsprofile in Wissenschaft und Verwaltung die strikte Grenzziehung zwischen beiden Bereichen durchlässiger werden lassen: Wissenschaftler.innen weisen – dank Projektakquise und Forschungsprogrammen – zunehmend administrative Kompetenzen auf, während professionalisierte Verwaltungsangehörige ihre Arbeit verstärkt als die Wissenschaft unterstützende Dienstleistung verstehen und dafür auf ein grundlegendes Verständnis für wissenschaftliche Arbeitsprozesse zurückgreifen können.

Ebenfalls in den Kontext spezifischer Herausforderungen einer professionellen Organisation gehört die etablierte und scheinbar reformresistente Praxis der informalen Stellenvergabe in der Wissenschaft. Diese beschreibt *Felix Maximilian Bathon* system- und netzwerktheoretisch informiert als brauchbare Illegalität zur Bearbeitung von Normenkonflikten, die durch eine Wissenschaft im Gehäuse einer Organisation entsteht. Dabei verknüpfen sich in Netzwerken professionsgestützte Freiheitschancen (= Willkür) und Funktionalitäten: Während sich seitens des Einstellenden geringere Einarbeitungszeiten und hohe Erwartungssicherheit hinsichtlich des Bewerbers mit der Chance verbindenen, eigene Forschungsprogramme zu sozialisieren, erhält der Bewerber in einem Umfeld, das keine hinreichende Differenzierung von Konkurrenten und Tauschpartnern kennt und innerhalb der Organisation Hochschule nicht mittels Aufstiegsoptionen motivieren kann, eine gewisse Erwartungssicherheit hinsichtlich der beruflichen Zukunft.

Gegenüber den Herausforderungen, die im Kontext der Forschung entstehen, besteht im Bereich der Lehre ein entscheidender Vorteil: Bestimmte Erziehungs- und Ausbildungsangebote, die Curricula und die zugehörige personelle und materielle Infrastruktur sind Angebote der Hochschulen und ihrer Subeinheiten, sie können entsprechend weit eher durch die Organisation Hochschule gestaltet werden (Stichweh 2005: 124). Bestehen hier auch keine unmittelbaren Durchgriffsmöglichkeiten, so können Hochschulen dennoch in der Lehre leichter als in der Forschung auf gesellschaftliche Erwartungen reagieren oder Förderangebote aufgreifen. Nötig ist dafür nicht selten die Verschiebung oder Auflösung etablierter Grenzziehungen. Solche Herausforderungen für die Lehrgestaltung stellen etwa die Digitalisierung oder die Einforderung von Kompetenzvermittlung im Umgang mit Diversity bzw. Heterogenität dar. Gerade letzteres wirft eine Reihe von Fragen auf: Zunächst gilt es - und dies unternimmt der Beitrag von Manuel Pietzonka – praxisnahe Modelle zur Messung und Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit sozialer Vielfalt an Hochschulen zu entwickeln.

Weiterhin gilt es, die organisationellen und individuellen Folgewirkungen von Versuchen, Diversity-affine Kontexte zu schaffen, näher zu beleuchten. Einen solchen Versuch stellt die Internationalisierung at home dar. Hier soll das gemeinsame Studieren von in- und ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen eine Cultural Diversity erzeugen, die es inländischen Studierenden, die nicht im Ausland studieren wollen oder können, ermöglicht, sich mit internationalen und interkulturellen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Gegenüber der oftmals fraglosen Wertschätzung von Internationalisierung weisen Christian Decker, Anna Mucha und Michael Gille auf die Gefahr hin, dass diese implizite Instrumentalisierung ausländischer Studierender blind für deren Schwierigkeiten bleibt, die aus ihrer bildungsbiografischen Heterogenität resultieren und ihnen das Studium erschwert oder gar verunmöglicht. Notwendig ist daher ein Diversity Management, dass eine angemessenene Vorbereitung sowohl der ausländischen Studierenden als auch der relevanten Akteur.innen vor Ort – Koordinierende, Lehrpersonen und heimische Studierende – ermöglicht.

Derartige neue Aufgabenbereiche können entweder bestehenden Einrichtungen an den Hochschulen zugewiesen werden oder sie regen die Schaffung entsprechender Bereiche an. Entgegen der Vermutung, dass die Institutionalisierung dieser Bereiche in Organisationen weitgehend durch externe Zwänge ausgelöst wird – etwa die Wertschätzung von Internationalisierung an deutschen Hochschulen die isomorphe Einrichtung von entsprechenden Büros bewirkt –, macht der Beitrag von Katrin Girgensohn entlang des Begriffes der Institutionalisierungsarbeit auf umgekehrte Entwicklungslinien aufmerksam. Am Fallbeispiel von Schreibzentren, die auf studentische Schwierigkeiten mit der akademischen Textarbeit reagieren, kann gezeigt werden, wie es hochschulinternen Akteuren gelingt, derartige Angebote dauerhaft mit Legitimation und Stabilität innerhalb der Organisation zu versorgen, sie so zu institutionalisieren und ihr hochschulinternes Überleben zwischen den etablierten Bereichen von Forschung, Lehre und Verwaltung abzusichern.

Eine zentrale gesellschaftliche Entwicklung, die Forschung, Lehre und Verwaltung herausfordert, ist die Digitalisierung. Die dadurch ausgelösten Veränderungen der Lernprozesse zeitigen – wie *Olaf Eigenbrodt* zeigt – Wechselwirkungen mit den physischen Räumen, insbesondere auf dem Campus. Herausgefordert wird damit eine Campusplanung, die immer noch wesentlich von den klassischen Räumen des formellen und informellen Lernens ausgeht und durch neue Ansätze jenseits von traditionellen Hörsälen, Seminarräumen, Laboratorien und Bibliotheken ergänzt werden muss. Gerade für die Bibliotheken ist die digitalisierungsindu-

zierte Grenzverschiebung zentral, müssen sie doch vor dem Hintergund sinkender Nutzungszahlen der analogen Bibliotheksressourcen ihren zukünftigen Ort als nicht-formaler Lernraum neu bestimmen.

Die wissenschaftliche Reflexion der Hochschulentwicklung, ihres Umgangs mit externen und internen Grenzen sowie ihr beständiges Austatrieren unhintergehbarer Spannungen findet im Forschungsfeld der Hochschulforschung statt. Deren Fragestellungen können multi-/interdisziplinär oder durch spezifische disziplinäre Sichtweisen bearbeitet werden. Das Forschungsfeld speist sich mithin durch die Verbindung von Methoden, Theorien, Erkenntnissen und Wissen aus verschiedenen Disziplinen und lebt von der Ergänzung und Verbindung der disziplinären Zugänge. Während disziplinäre Zugänge eine genauere Fokussierung auf spezifische Aspekte ermöglichen, bietet die Verbindung mehrerer Disziplinen den Vorteil, die Breite des Forschungsgegenstandes Hochschule einzufangen. In der Hochschulforschung haben sich dabei bestimmte disziplinäre Zugänge – etwa pädagogische oder soziologische – als dominant erwiesen; eine gewisse Zurückhaltung, die Potenziale unüblicher disziplinärer Zugänge zu erschließen, kann beobachtet werden. Um eine solche Limitierung zu überwinden, wirbt Christian Nille für eine Zusammenarbeit von Hochschulforschung und historischer Bildwissenschaft.

#### Literatur

Baecker, Dirk (1999): Organisation als System, Frankfurt a.M.

Bogumil, Jörg/Martin Burgi/Rolf G. Heinze/Sascha Gerber/Ilse-Dore Gräf/Jochheim Linda/Maren Schickentanz/Manfred Wannöffel (2013): Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente, Berlin.

Braun, Dietmar (1997): Die politische Steuerung der Wissenschaft. Ein Beitrag zum "kooperativen Staat", Frankfurt a.M./New York.

Frank, David John/John W. Meyer (2007): University expansion and the knowledge society, in: Theory and Society 36, S. 287–311.

Kant, Immanuel (1964 [1803]): Über Pädagogik, in: ders., Werke, Bd. XII, Frankfurt a.M., S. 691–761.

Lübbe, Hermann (1994): Im Zug der Zeit. Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart, Berlin/Heidelberg.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt a.M.

Parsons, Talcott (1960): Structure and Process in Modern Societies, Glencoe/Ill.

Reichert, Sybille (2013): Von neuer Macht und Ohnmacht an unseren Universitäten, in: Jürgen Mittelstraß/Ulrich Rüdiger (Hg.), Macht und Wissenschaft. Heilige Allianzen und prekäre Verhältnisse, Konstanz, S. 73–88.

Schimank, Uwe (2006): Autonomie und Steuerung wissenschaftlicher Forschung. Ein funktionaler Antagonismus, in: ders., Teilsystemische Autonomie und politische Gesellschaftssteuerung. Beiträge zur akteurzentrierten Differenzierungstheorie 2, Wiesbaden, S. 201–220.

- Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive. Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen, in: Herbert Altrichter/Thomas Brüsemeier/Jochen Wissinger (Hg.), Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden, S. 231-260.
- Schimank, Uwe (2012): Wissenschaft als gesellschaftliches Teilsystem, in: Sabine Maasen/Mario Kaiser/Martin Reinhart/Barbara Sutter (Hg.), Handbuch Wissenschaftssoziologie, Wiesbaden, S. 113–123.
- Stichweh, Rudolf (2005): Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung, in: Ulrich Sieg/Dietrich Korsch (Hg.), Die Idee der Universität heute, München, S. 123–134.
- Weingart, Peter (2008): Was ist gesellschaftlich relevante Wissenschaft, in: Annette Schavan (Hg.), Keine Wissenschaft für sich. Essays zur gesellschaftlichen Relevanz von Forschung, Hamburg, S. 15–24.

#### Jubiläumsfieber und Jubiläumitis?

### Fragen zur Jubiläumsbegeisterung deutscher Universitäten

# Markus Drüding Münster

Das Jahr 2019 wird für die deutsche Universitätslandschaft zu einem weiteren Superjubiläumsjahr: Gleich drei große Universitäten – Hamburg (100 Jahre), Köln (100 Jahre) und Rostock (600 Jahre) – werden mit großangelegten Jubiläumsfeiern auf sich aufmerksam machen. Die Vorbereitungen für diese ge-

planten Großveranstaltungen haben bereits vor Jahren mit der Einrichtung von Stabsstellen, Vorlesungsreihen und Spendenkonten begonnen, und die Zeit bis zum Beginn des Jubiläumsjahres wird – in Hamburg sogar mit einer digitalen Uhr – heruntergezählt.<sup>2</sup> Es sind mittlerweile jedoch weniger diese umfangreichen Vorbereitungsaktivitäten, die eine mediale Aufmerksamkeit erregen, sondern – wie das Beispiel Halle-Wittenberg zeigt – eher Universitäten, die einen Jubiläumsanlass teilweise ungenutzt lassen (Skrzypczak 2017).<sup>3</sup>

Doch wie ist diese Jubiläumseuphorie konkret zu erklären? Sind die Universitäten, wie Kritiker in Bezug auf die allgemeine Konjunktur historischer Feste und Feiern konstatieren, auch von einem "Jubiläumsfieber" (Tsimbaev 2004) oder einer "Jubiläumitis" (Demantowsky 2014) – also einer Krankheit – befallen? Gibt es äußere Gründe, die zur Inszenierung eines Universitätsjubiläums führen, oder existiert für die Universitäten selbst ein spezieller Anreiz für das Feiern der eigenen Geschichte (Lübbe 2006: 54)? Diesen Fragen soll im Folgenden, unter Rückgriff auf die vergangene Jubiläumspraxis deutscher Universitäten, nachgegangen werden.

die hochschule 1–2/2018

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> vgl. 600 Jahre Universität Rostock, https://www.uni-rostock.de/universitaet/uni-gestern-un d-heute/jubilaeum-2019/; Das Jubiläumsjahr 2019: 100 Jahre Universität zu Köln, https://www.portal.uni- koeln.de/unijubilaeum.html (zuletzt aufgerufen am 12.12.2017)

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> vgl. Universitätsjubiläum, https://www.uni-hamburg.de/universitaetsjubilaeum.html, (zuletzt aufgerufen am 12.12.2017); Stabsstelle Universitätsjubiläum stellt sich vor, https://www.uni-hamburg.de/newsletter/juli-2016/stabsstelle-universitaetsjubilaeum-stellt-sich-vor.ht ml (zuletzt aufgerufen am 12.12.2017). Zu den weiteren Tendenzen im Hinblick auf die Gestaltung eines Universitätsjubiläums vgl. Schmidt-Lauber (2018: 106-108).

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> zum Jubiläumstrend der Universitäten in den vergangenen Dekaden vgl. Hechler/Pasternack (2011)

Der Beitrag gliedert sich in drei Abschnitte: Ausgehend von einer näheren Bestimmung akademischer Jubelfeiern geht es anschließend um die Funktionen dieser Phänomene. Abschließend sollen im Sinne eines Ausblicks Forschungsperspektiven aufgezeigt und diskutiert werden.

# Universitätsjubiläen – historische und definitorische Annäherungen

Das Ausrichten eines Universitätsjubiläums erscheint für die deutschen Universitäten derzeit als eine Selbstverständlichkeit. Obwohl die Institution Universität vor allem mit Begriffen wie Wissenschaft, Forschung und Lehre in Verbindung gebracht wird, wundert es offenbar kaum jemanden, dass diese Einrichtungen über Jahre hinweg eine (Jubiläums-)Feier vorbereiten und durchführen, und es bedarf kaum einer gesonderten Rechtfertigung, eine solche Feier zu veranstalten (Füssel 2017: 193f.; Ruegg 1993: 13). Diese Selbstverständlichkeit des Feierns hängt allerdings nicht nur mit der derzeitigen Jubiläumskonjunktur und -begeisterung zusammen. Vielmehr lässt sich dieses Phänomen vor allem mit drei Entwicklungen erklären.

Ein erster Erklärungsansatz hängt mit der Eigengeschichte historischer Jubiläen zusammen. Bereits in den 1990er Jahren machte unter anderem Winfried Müller darauf aufmerksam, dass der Nukleus unserer modernen, säkularen Jubiläumskultur mit der Universitäts- und Reformationsgeschichte verbunden ist (Müller 1998: 90). "Erfunden wurde das Jubiläum", so Dorothea Wendebourg (2016: 22) in zugespitzter Form, "von protestantischen Universitäten, die im 16. Jahrhundert begannen, das Gedächtnis ihrer eigenen Gründung an runden Daten festlich zu begehen."<sup>4</sup> Obwohl sich diese frühen Universitätsjubiläen in mehrfacher Hinsicht von gegenwärtigen Jubiläumsfeiern unterschieden, markierten sie den Beginn einer Feierkultur, die bis in die Gegenwart erhalten geblieben ist (Flügel 2005: 11f.,18–21). Es ist insofern diese jahrhundertealte Tradition, die ein Universitätsjubiläum als eine Selbstverständlichkeit erscheinen lässt.

Diese Selbstverständlichkeit hängt zweitens mit bestimmten Merkmalen eines Universitätsjubiläums zusammen. Unter diesem Begriff kann zunächst einmal ein Anlass verstanden werden, um feierlich an die Gründung der eigenen Institution zu erinnern. Aufgrund ihrer zyklischen Wiederkehr unterscheiden sich Universitätsjubiläen allerdings nicht nur von

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> zu den ideengeschichtlichen Vorläufern der ersten Universitätsjubiläen vgl. Wagner (2011)

anderen Formen akademischer Feste und Feiern (vgl. Drüding 2014: 19–23); die spezifische Zeitkonstruktion führt auch dazu, dass sich die Jubelfeiern in gewisser Hinsicht perpetuieren. Dieser, von Reinhard Koselleck (2014: 100, 105) als "Wiederholungsstruktur" bezeichnete Mechanismus trägt zum einen zur Selbsterhaltung dieser kulturellen Praxis bei (Schönemann 2006: 184–186; zur Zeitlichkeit des Jubiläums vgl. auch Erdle 2018: 70–74). Zum anderen wirkt diese Wiederholungsstruktur sowohl traditionsbildend als auch akzeptanzfördernd. Universitätsjubiläen erscheinen mithin aufgrund ihrer permanenten Wiederholung als naturgegebene Selbstverständlichkeit.

Drittens zeichnen sich Universitätsjubiläen vor allem durch ihren Öffentlichkeitscharakter aus. Sie lassen sich als Foren begreifen, die einen kommunikativen Austausch über zahlreiche Medien ermöglichen, mit Bezug auf die Eigengeschichte einer Universität begangen werden und einen Einblick in den jeweiligen Umgang mit Geschichte, in die geschichtskulturelle Ausrichtung der Institution Universität gewähren.<sup>5</sup> Universitätsjubiläen sind insofern kein "Elitenphänomen" (Flügel 2005: 12),<sup>6</sup> sondern bilden Anlass und Forum des Austausches zwischen der feiernden Universität und einer größeren sozialen Gemeinschaft. Nicht zuletzt aus diesem Grund sind Universitätsjubiläen nicht nur den Angehörigen einer Universität, sondern auch der sie umgebenden Gesellschaft vertraut.

Der universitäre Ursprung, die Wiederholungsstruktur und der Öffentlichkeitscharakter mögen die Selbstverständlichkeit, mit der ein Universitätsjubiläum gegenwärtig inszeniert wird, erklären.<sup>7</sup> Ungeklär bleibt bei diesen Ansätzen die Frage, aus welchen Gründen Universitäten sich eigentlich dazu entschließen, eine Jubiläumsfeier auszurichten.

# 2. Universitätsjubiläen – Funktionen in vergangener und gegenwärtiger Perspektive

Die Frage nach der Jubiläumsbegeisterung der deutschen Universitäten steht mit der Frage, welchen Nutzen und Vorteil sie aus ihren Jubelfeiern

die hochschule 1–2/2018

.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> zum Problem des Konzepts der Erinnerungskultur sowie zum hier verwendeten Konzept der Geschichtskultur vgl. Rüsen (1994) und Schönemann (2000)

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Wolfgang Flügel macht für die Frühe Neuzeit darauf aufmerksam, dass Universitätsjubiläen sozial exklusive Veranstaltungen mit einer begrenzten öffentlichen Reichweite waren. Der von ihm verwendete Begriff des "Elitenphänomens" scheint indes für das 19. und 20. Jahrhundert unpassend zu sein.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Trotz der allgemeinen Selbstverständlichkeit: Es gab auch Jubiläumsfeiern, die scheiterten oder – wie das Beispiel Göttingen im Jahre 1962 zeigt – nur gegen Widerstände durchgesetzt werden konnten, vgl. Drüding (2014: 186–189).

ziehen, in einem engen Zusammenhang. Obwohl die genauen Ursachen für die Adaption des ursprünglich heilsgeschichtlichen Jubiläumsgedankens durch die Universitäten in der Frühen Neuzeit bis heute umstritten sind, so sind doch Funktionen erkennbar, die bereits die ersten Universitätsjubiläen für die jeweils feiernde Institution erfüllten (vgl. zur Eigengeschichte des historischen Jubiläums u.a. Mitterauer 1997; Handro i.Ersch.). Im Zeitalter der Reformation boten die Universitätsjubiläen zunächst die Möglichkeit, sich als protestantische Institution zu positionieren und die institutionelle sowie soziale Ordnung nach innen und außen zu kommunizieren.<sup>8</sup> Gerade in Zeiten des politischen und religiösen Umbruchs konnten Universitätsjubiläen für die jeweilige Institution stabilisierend wirken, dies galt, wie das Beispiel Greifswald (1757) zeigt, bis weit in das 18. Jahrhundert (Dähnert 1757: 2–7).

Diese Möglichkeit der öffentlichen Selbstdarstellung und Positionierung spielte auch im 19. Jahrhundert eine entscheidende Rolle. Im Kontext der großen Nationalfeste (vgl. Düding 1988) erlebten die deutschen Universitäten insbesondere gegen Ende des Jahrhunderts einen regelrechten Jubiläumsboom, als in kurzer Abfolge u.a. die Universitäten in Marburg, Tübingen (1877), Würzburg (1882), Heidelberg (1886), Göttingen (1887) und Erlangen (1893) jeweils größere Jubiläumsfeierlichkeiten begingen (Dhont 2011: 2f.; Blecher 2009: 821). Zwar dürfte diese Jubiläumsbegeisterung der deutschen Universitäten, ähnlich wie in Skandinavien, Großbritannien oder Italien, durch nationalistische Grundstimmungen befeuert worden sein (vgl. Anderson 2011: 242f., 249–255), 10 schließlich konnte im Rahmen eines Universitätsjubiläums zugleich die nationale Wissenschaft gefeiert werden. Diese gesellschaftlichen Grundstimmungen waren jedoch bestenfalls eine Erklärung für die Gestaltung der jeweiligen Feierlichkeiten, nicht jedoch für deren wahrnehmbare Häufung und Ausdehnung, zumal den Universitäten spätestens seit dem 19. Jahrhun-

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Zur generellen Verbindung von religiösen und politischen Motiven in dieser Zeit vgl. Schilling (2017: 26). Universitätsjubiläen boten vor allem bei den Festakten die Möglichkeit, die Ordnung und Hierarchie der Fakultäten (institutionelle Ordnung) sowie die soziale Hierarchie unter den Mitgliedern der Universität, z.B. in Form von Einzugs-, Sitz- und Kleiderordnungen abzubilden.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Die Jubelfeier in Greifswald wurde nicht nur dazu genutzt, um Kritikern der "Akademie" entgegenzuwirken, sondern sich auch der weiteren Förderung unter anderem der schwedischen Herren zu versichern. Mit ihrer Jubelfeier machte die Universität zugleich auf ihre lange Eigengeschichte aufmerksam und demonstrierte damit nicht zuletzt ihre Stabilität und Standhaftigkeit.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Parallel zum Jubiläumsboom in Deutschland fanden auch im europäischen Ausland große Jubiläumsfeiern, u.a. Leiden (1875), Innsbruck, Uppsala (1877), Kopenhagen (1879) oder Bologna (1888), statt.

dert noch andere Feiermöglichkeiten (Gedenktage, Rektoratsfeiern, Feiern der Landesherren) zur Verfügung standen. Abgesehen von der Möglichkeit der öffentlichen Selbstdarstellung waren die akademischen Jubelfeiern noch aus anderen Gründen für die Universitäten von Bedeutung:

Die soziale Funktion: Bereits für aufmerksame Zeitgenossen des 19. Jahrhunderts wie Albrecht Ritschl war die wahrnehmbare Häufung akademischer Jubelfeiern erklärungsbedürftig. Für ihn hing diese Häufung vor allem mit einem Generationenwechsel an den jeweiligen Institutionen zusammen, der das Bedürfnis einer Reflexion auslöse. Ritschl (1978: 288f.) machte damit darauf aufmerksam, dass Universitätsjubiläen die Möglichkeit zur Selbstvergewisserung, Rückbesinnung und historischen Orientierung bieten (zum theoretischen Hintergrund vgl. Assmann 2006: 11, 46; Rüsen 2008). Sie haben ein gewisses Identifikationspotential für die Universitätsmitglieder und können damit integrativ nach innen wirken. Dies ist nicht nur in Zeiten des generationellen Umbruchs, sondern auch der rapide ansteigenden Studentenzahlen – wie sie am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert zu verzeichnen waren – von Bedeutung (vgl. Titze 1995: 229f., 412f.).

Diese sozial integrative Funktion akademischer Jubelfeiern hat indes nicht nur eine innere, sondern auch eine äußere Komponente. Universitätsjubiläen bieten die Möglichkeit, soziale Netzwerke außerhalb der Universität – z.B. zu lokal oder national bedeutsamen Persönlichkeiten, gesellschaftlichen Institutionen oder anderen Universitäten - aufzubauen oder zu vertiefen. Gerade in Krisenzeiten ist diese Funktion von entscheidender Bedeutung, wie die Beispiele in Rostock und Halle-Wittenberg im Jahre 1944 zeigen (vgl. Eberle 2002: 241).<sup>11</sup> Um kaum abweisbare Einladungen an entsprechende Personen aussprechen zu können, bedurfte es eines Anlasses, der als außergewöhnlich und bedeutsam wahrgenommen werden konnte und zugleich politische, religiöse oder kulturelle Gräben überbrückte. Seinen sinnfälligsten Ausdruck fand die soziale Funktion von Universitätsjubiläen in der Inszenierung der Festgemeinschaft sowie in der Veröffentlichung von Listen der anwesenden und ausgezeichneten Persönlichkeiten – z.B. in Presseartikeln oder im Anhang von Festberichten. (Vgl. Drüding 2014: 131, 241f.)

٠

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Im Kontext des Zweiten Weltkrieges und der zunehmenden Kriegszerstörungen wurden Pläne diskutiert, die Universitäten Rostock und Halle-Wittenberg zu schließen, zum Teil auch mit dem Argument der fehlenden "Kriegswichtigkeit". In beiden Fällen wurde versucht, diesen Plänen mit einem Universitätsjubiläum entgegenzuwirken, zu dem hochrangige NS-Parteifunktionäre eingeladen wurden.

Für die Universitäten war die versammelte Festgemeinschaft insofern nicht nur ein Ausweis sozialer Größe und Stabilität, sie konnte vielmehr und insbesondere im 20. Jahrhundert die Positionierung der feiernden Institution zu politischen oder gesellschaftlichen Wertevorstellungen zeigen. Absagen der eingeladenen Festgäste oder der Ausschluss bestimmter Personen und Institutionen von Seiten der Universität waren und sind also keine Bagatelle, sondern mitunter ein Indiz für soziale Spannungen, wie nicht zuletzt die Beispiele Rostock (1919) und Göttingen (1937) zeigen. (Vgl. Drüding 2014: 57–60, 128–131)<sup>12</sup>

Die ökonomische Funktion: In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mussten insbesondere deutsche Universitäten angesichts des institutionellen Ausbaus und der kostenintensiveren Forschungen erstmals verstärkt um öffentliche Gelder werben. Während Universitäten wie Leipzig und Rostock noch zu Beginn des Jahrhunderts einen Großteil ihrer Ausgaben aus eigenen wirtschaftlichen Aktivitäten oder Studiengebühren decken konnten, wurde dies auch aufgrund des eigenen Wachstums zunehmend schwieriger. Die Universitäten waren insofern auf eine verstärkte staatliche Unterstützung angewiesen und traten damit zumindest auf Landesebene zugleich in eine finanzielle Konkurrenzsituation ein – ein Phänomen, das sich u.a. auch in Großbritannien beobachten ließ (Anderson 2011: 251–253).

Akademische Jubelfeiern boten insofern eine Gelegenheit, um auf die Tradition und Größe der eigenen Institution aufmerksam zu machen und damit zugleich finanzielle Mittel einzuwerben – und das z.T. mit großem Erfolg. So erhielt beispielsweise die Universität Göttingen zu ihren Jubiläumsfeierlichkeiten in den Jahren 1937 und 1962 ca. 3 Millionen RM beziehungsweise 823.000 DM alleine an finanziellen Zuwendungen, ohne Berücksichtigung von Mitteln für Bauprojekte (vgl. Drüding 2014: 151, 202). Die Häufung von Universitätsjubiläen seit dem späten 19. Jahrhundert und das Suchen immer neuer Jubiläumsgelegenheiten resultierte insofern z.T. aus dem monetären Erfolg dieser Feierlichkeiten, der von der feiernden Institution auch kaum verhehlt wurde. Mit der Auflistung von

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> In Rostock kam es kurz nach dem Zusammenbruch des deutschen Kaiserreichs zu Auseinandersetzungen mit der neuen Landesregierung und der Universitätsleitung. Zwar lud man den Ministerpräsidenten und verschiedene Staatsbehörden nach einigem Zögern ein, setze diese allerdings im Jubiläumsprogramm in der Reihenfolge der glückwünschenden Gruppen nicht an die erste Stelle, was einen Eklat auslöste. Die Universität Göttingen sprach in der NS-Zeit zwar Einladungen an zahlreiche Universitäten in England, den USA und Frankreich aus. Die Absagen dieser Institutionen wurden allerdings verschwiegen.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> vgl. Schwinges (2005: 3, 6); Brocke (2005: 369, 380–384); Pfetsch (1985: 114–119); Hehl (2010: 30)

Zuwendungen, Spenden und Geschenken im Anhang von Festberichten oder in Presseerzeugnissen wie in Rostock (1919) oder Münster (1930, 1952) konnten nicht nur die mitunter pompös erscheinenden Feierlichkeiten gerechtfertigt sowie eine gedeihliche Zukunft mit einiger Glaubwürdigkeit prophezeit werden (Herbig/Reincke-Bloch 1920: 96; Schenck 1930: 50). Vielmehr wurden damit auch Begehrlichkeiten an anderen Universitäten geweckt, was sich etwa an den Vorbereitungen zum Jubiläum der Universität Münster im Jahre 1930 zeigte. Die Forderung eines Staatszuschusses von 62.000 RM wurde vor allem damit begründet, dass die Universitäten Tübingen und Marburg für ihre Jubiläumsfeierlichkeiten bereits mit ähnlichen oder sogar höheren Summen bedacht worden waren (vgl. Kotowski 1999: 272).

Die politische Funktion: Die Entscheidung für die Ausrichtung eines Universitätsjubiläums oblag nicht immer der jeweiligen Institution und ihren Organen. Vielmehr waren es Aushandlungsprozesse, wobei sich die Gewichte je nach politischem System deutlich verschieben konnten (vgl. Gerber 2007: 300f.). Insbesondere in der Zeit des Nationalsozialismus und der DDR, in denen auffällig viele und/oder großangelegte Universitätsjubiläen begangen wurden – allein in den Jahren 1942 bis 1944 waren es insgesamt sieben –, lagen die Entscheidungsinstanzen vor allem außerhalb der Universität, bei verschiedenen Parteivertretern und den ihnen untergeordneten Einrichtungen (vgl. Drüding 2014: 16).

Insofern konnten es mehr als nur die Interessen einer Institution sein, die zur Ausrichtung einer Feier führten. Es waren vielmehr verschiedene, sich zum Teil auch deckende Motive unterschiedlicher Akteure – verschiedene Organe der Universität, Kultusministerium, Stadtverwaltung –, die eine entsprechende Ressourcenmobilisierung in Gang setzten (vgl. Ash 2002: 32f; Hammerstein 1989: 407f.). Zu diesen Motiven zählte dabei auch, die Jubiläumsfeierlichkeiten als politisches Forum zu nutzen. Dies galt zum einen für die Universitäten, die sich mit ihren Feiern gegenüber dem jeweiligen politischen System positionierten – in Deutschland und Österreich in den 1920er und 1930er Jahren vor allem ablehnend –, zum anderen aber auch für die jeweiligen führenden politischen Repräsentanten eines Staates (vgl. Kniefacz/Posch 2015: 393). So nutzten führende Parteimitglieder wie Bernhard Rust 1937 in Göttingen oder Walter Ulbricht 1959 in Leipzig die Jubiläumsfeierlichkeiten, um ihre politischen Leitvorstellungen der versammelten Weltöffentlichkeit zu ver-

٠

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> vgl. auch UAM 4 Nr. 156, Westfälische Nachrichten, 2.7.1952

künden und sich zugleich als Förderer der Wissenschaft zu inszenieren (vgl. Rust 1938: 11–19). 15

Insofern dienten Universitätsjubiläen vielfach nicht nur als Instrumente der Finanzakquise, sondern auch als politische "Werbeveranstaltung(en)" (Halle 2007: 283–295). Diese doppelte Funktionalisierung bestimmte dabei nicht zuletzt auch die zunehmende Ausweitung der Universitätsjubiläen: Nur großangelegte Feierlichkeiten konnten eine entsprechende Aufmerksamkeit erzeugen, um umfangreichere finanzielle Mittel zu generieren oder politische Leitvorstellungen öffentlichkeitswirksam zu präsentieren.

Die Motive für die Ausrichtung eines Universitätsjubiläums können im Einzelfall deutlich variieren. Dennoch ist die derzeitige Jubiläumsbegeisterung der deutschen Universitäten auch damit zu erklären, dass eine Jubiläumsfeier bestimmte Funktionen erfüllt – wie die Darstellung der gemeinsamen Ziele und Werte, die öffentlichkeitswirksame Inszenierung der eigenen Einrichtung, die Akquise zusätzlicher Gelder oder die verstärkte Netzwerkbildung mit Politik und Gesellschaft. Diese unterschiedlichen Funktionen stehen in einem Interdependenzverhältnis: Die Einwerbung zusätzlicher Gelder ist ohne einen Schulterschluss mit Politik und Gesellschaft kaum vorstellbar. Zugleich sagen diese Funktionen noch nichts über den "Erfolg" einer Jubiläumsfeier aus. Damit die gesteckten Ziele einer Jubiläumsfeier auch realisiert werden, bedarf es einer adäquaten Umsetzung. 16 Insgesamt ging und geht es bei Universitätsjubiläen nicht um das Feiern als Selbstzweck, sondern um die geschichtskulturelle Selbstdarstellung der Institution Universität und die Präsentation der eigenen Größe und Stabilität, um damit ökonomische, politische oder soziale Interessen durchzusetzen. 17

# 3. Universitätsjubiläen – zwischen Feieranreiz und Forschungsanlass

Die gegenwärtige Jubiläumskonjunktur und Jubiläumsbegeisterung ist – unabhängig davon, wie man sie bewertet – rational erklärbar. Auch im 21. Jahrhundert erfüllen Universitätsjubiläen bestimmte Funktionen, die durch andere kulturelle Praktiken offenbar nicht kompensiert werden

30 die hochschule 1–2/2018

\_

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> vgl. auch UAL R Nr. 158, Bd. 12, Bl. 62

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> zu den in diesem Kapitel erläuterten Funktionen akademischer Jubelfeiern und der konkreten Umsetzung in der Feierpraxis vgl. ausführlich Drüding (2018)

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> vgl. zum Aspekt der Selbstdarstellung u.a. Becker (2008: 100)

können. Fraglich bleibt insofern, ob sich einzelne Institutionen in Zukunft der Ausrichtung eines Jubiläums entziehen werden – wie manche Kritiker es offenbar wünschen – und damit die Möglichkeit der Mittelein- und Eigenwerbung ungenutzt lassen. Zwar ist diese Trendwende derzeit kaum zu erkennen; dennoch birgt die gegenwärtige Konjunktur akademischer Jubelfeiern durchaus die Gefahr, dass das einzelne Universitätsjubiläum seine Bedeutung als herausgehobenes Ereignis und damit sein Potential, Menschen zu mobilisieren und Gemeinschaft zu stiften, verliert. <sup>18</sup> Unabhängig davon, welche Entwicklungen in Zukunft eintreten, erscheinen Universitätsjubiläen in Vergangenheit und Gegenwart als lohnenswerte Forschungsobjekte. Zwei Forschungsdesiderate sollen hier aufgezeigt werden. <sup>19</sup>

Erstens steht die Frage nach den Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der akademischen Feierpraxis – und zwar nicht nur im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung der Feiern, sondern auch in Bezug auf die feiernden Akteure. Eine solche Sozialgeschichte akademischer Jubelfeiern könnte zeigen, welches Selbstbild und Selbstverständnis die Institution Universität zu bestimmten Zeiten öffentlich propagiert hat (vgl. Pasternack 2014: 14–16).<sup>20</sup> Weitestgehend ungeklärt ist zweitens, ob und inwiefern einzelne Universitätsjubiläen in einer gemeinsamen geschichtskulturellen Praxis eingebunden sind. Was also fehlt sind national und international vergleichende Untersuchungen akademischer Jubelfeiern in synchroner Perspektive.

Insgesamt sollten Universitätsjubiläen in Zukunft nicht nur als Feier-, Reflexions-, Austausch- oder Werbeanlass wahrgenommen werden. Universitätsjubiläen waren und sind immer auch Ausgangspunkt von umfangreichen wissenschaftlichen Forschungsarbeiten und insofern zugleich ein Arbeitsanlass. Wünschenswert wäre es also, dass sich diese Forschungsarbeit in Zukunft vermehrt den Jubelfeiern selbst zuwendet.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Diese Gefahr ist offenbar auch den Universitäten bewusst, die mit Großveranstaltungen oder alternativen Formen der Öffentlichkeitsarbeit wie beispielsweise Universitätsführungen für Kinder und Familien oder Videopräsentationen im Internet versuchen, die mediale Aufmerksamkeit zu erhöhen, sich gegenüber Jubiläumsveranstaltungen anderer Universitäten zu profilieren und bei den Festgästen ggf. einen bleibenden Eindruck zu hinterlassen.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> zur Forschungslage vgl. Drüding (2014 21f.; 2018)

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Gerade solche Fragen sowie Fragen nach der Mitteleinwerbung im Zuge akademischer Jubelfeiern wären dabei sicherlich auch für die Hochschul- und Wissenschaftsforschung von Interesse.

#### Literatur

- Anderson, Robert D. (2011): University Centenary Ceremonies in Scotland 1884–1911, in: Pieter Dhont (Hg.), National, Nordic or European? Nineteenth-Century University Jubilees and Nordic Cooperation, Leiden u.a., S. 241–266.
- Ash, Mitchell G. (2002): Wissenschaft und Politik als Ressourcen für einander, in: Rüdiger vom Bruch/Brigitte Kaderas (Hg.), Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts, Stuttgart, S. 19–37.
- Assmann, Jan (2006): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München.
- Becker, Thomas (2008): Jubiläen als Orte universitärer Selbstdarstellung. Entwicklungslinien des Universitätsjubiläums von der Reformation bis zur Weimarer Republik, in: Rainer Christoph Schwinges (Hg.), Universität im öffentlichen Raum, Basel, S. 77–109.
- Blecher, Jens (2009): Landesuniversität mit Weltgeltung. Die Alma mater Lipsiensis zwischen Reichsgründung und Fünfhundertjahrfeier, in: Jens Blecher/Hartmut Zwahr (Hg.), Geschichte der Universität Leipzig 1409–2009, Bd. 2, Leipzig, S. 553–838.
- Brocke, Bernhard vom (2005): Universitäts- und Wissenschaftsfinanzierung im 19./20.
  Jahrhundert. Zugleich ein Kommentar zu Teil II, in: Rainer Christoph Schwinges (Hg.), Finanzierung von Universität und Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart, Basel, S. 343–461.
- Dähnert, Johann Carl (1757): Geschichte der Jubelfeier der Akademie Greifswald über ihr den 17. Oktober 1757 erreichtes Dreihundertjähriges Alter. Mit beigefügt sämtlichen Jubel-Schriften und Verhandlungen, Greifswald.
- Demantowsky, Marko (2014): Vom Jubiläum zur Jubiläumitis, in: Public History Weekly 2 (2014) 11, https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-11/vom-jubilaeum-zur-jubilaeumitis/ (zuletzt aufgerufen am 12.12.2017).
- Dhont, Pieter (2011): Nineteenth-Century University Jubilees as the Driving Force of Increasing Nordic Cooperation, in: Pieter Dhont (Hg.), National, Nordic or European? Nineteenth-Century University Jubilees and Nordic Cooperation, Leiden u.a., S. 313–318.
- Drüding, Markus (2014): Akademische Jubelfeiern. Eine geschichtskulturelle Analyse der Universitätsjubiläen in Göttingen, Leipzig, Münster und Rostock (1919–1969), Berlin.
- Drüding, Markus (2018): Warum feiern Universitäten Geschichte? Funktionen und Formen deutscher Universitätsjubiläen im späten 19. und 20. Jahrhundert, in: Martin Kintzinger (Hg.), Akademische Festkulturen, Basel (in Druckvorbereitung).
- Düding, Dieter (1988): Einleitung. Politische Öffentlichkeit, politisches Fest, politische Kultur, in: Dieter Düding u.a. (Hg.), Öffentliche Festkultur. Politische Feste in Deutschland von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg, Hamburg, S. 10–24.
- Eberle, Henrik (2002): Die Martin-Luther-Universität in der Zeit des Nationalsozialismus 1933–1945, Halle.
- Erdle, Birgit R. (2018): Die Jahre der Universität sind gezählt. Zur Zeitlichkeitsfigur des Jubiläums, in: Franz M. Eybl u.a. (Hg.), Jubiläum. Literatur- und kulturwissenschaftliche Annäherungen, Göttingen, S. 69–76.
- Flügel, Wolfgang (2005): Konfession und Jubiläum. Zur Institutionalisierung der lutherischen Gedenkkultur in Sachsen 1617–1830, Leipzig.

- Füssel, Marian (2017): Universität, in: Staffan Müller-Wille u.a. (Hg.), Wissenschaftsgeschichte und Wissensgeschichte, Stuttgart, S. 193–200.
- Gerber, Stefan (2007): Universitäre Jübiläumsinszenierungen im Diktaturvergleich: Jena 1933 und 1958, in: Jürgen John/Justus H. Ulbricht (Hg.), Jena. Ein nationaler Erinnerungsort?, Köln u.a., S. 299–323.
- Halle, Antje (2007): Vom Forum für Ersatzpolitik zur Werbeveranstaltung. Die Jenaer Universitätsjubiläen 1858 und 1908, in: Jürgen John/Justus H. Ulbricht (Hg.), Jena. Ein nationaler Erinnerungsort?, Köln u.a., S. 283–295.
- Hammerstein, Notker (1989): Die Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main. Von der Stiftungsuniversität zur staatlichen Hochschule, Bd. 1, Frankfurt a. M.
- Handro, Saskia: Geschichtsjubiläen zwischen Sinnstiftung und Event, in: Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Pandel (Hg.): Handbuch Geschichtskultur (in Druckvorbereitung).
- Hechler, Daniel/Pasternack, Peer (2011): Zwischen Selbsterforschung und Imagepflege. Die ostdeutschen Hochschulen und die Aufarbeitung ihrer Zeitgeschichte, in: Deutschland-Archiv 3 (2011), S. 338–346.
- Hehl, Ulrich von (2010): In den Umbrüchen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die Universität Leipzig vom Vorabend des Ersten bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges 1909-1945, in: Ulrich von Hehl (Hg.), Geschichte der Universität Leipzig 1409–2009, Bd. 3, Leipzig, S. 17–327.
- Herbig, Gustav/Reincke-Bloch, Hermann (1920): Die Fünfhundertjahrfeier der Universität Rostock. Amtlicher Bericht im Auftrag des Lehrkörpers, Rostock.
- Kniefacz, Katharina/Posch, Herbert (2015): Selbstdarstellung mit Geschichte. Traditionen, Memorial- und Jubiläumskultur der Universität Wien, in: Katharina Kniefacz u.a. (Hg.), Universität-Forschung-Lehre. Themen und Perspektiven im langen 20. Jahrhundert, Wien, S.381–411.
- Koselleck, Reinhart (2014), Wiederholungsstrukturen in Sprache und Geschichte, in: ders.: Vom Sinn und Unsinn der Geschichte, Berlin, S. 96–116.
- Kotowski, Mathias (1999): Die öffentliche Universität. Veranstaltungskultur der Eberhard-Karls-Universität Tübingen in der Weimarer Republik, Stuttgart.
- Lübbe, Hermann (2006): Universitätsjubiläen oder die Selbsthistorisierung der Wissenschaften, in: Alfons Labisch (Hg.), Jahrbuch der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (2005/2006), Düsseldorf, S. 53–64.
- Mitterauer, Michael (1997): Anniversarium und Jubiläum. Zur Entstehung und Entwicklung öffentlicher Gedenktage, in: Emil Brix/Hannes Stekl (Hg.), Der Kampf um das Gedächtnis, Öffentliche Gedenktage in Mitteleuropa, Köln u.a. S. 23–91.
- Müller, Winfried (1998): Erinnern an die Gründung. Universitätsjubiläen, Universitätsgeschichte und die Entstehung der Jubiläumskultur in der Frühen Neuzeit, in: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 21 (1998), S. 79–102.
- Pasternack, Peer (2014): Reload oder Reboot? Hochschulforschung in der Diskussion, in: die hochschule 1/2014, S. 6–24.
- Pfetsch, Frank (1985): Datenhandbuch zur Wissenschaftsentwicklung. Die staatliche Finanzierung der Wissenschaft in Deutschland 1850–1975, Köln.
- Ritschl, Albrecht (1978): Festrede zur 150-Jahrfeier der Universität 1887, in: Wilhelm Ebel (Hg.), Göttinger Universitätsreden aus zwei Jahrhunderten, Göttingen, S. 288–299.
- Rüegg, Walter (1993): Vorwort, in: Ders. (Hg.), Geschichte der Universität in Europa, Bd. 1, Mittelalter, München, S. 13–19.

- Rüsen, Jörn (1994): Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Klaus Füßmann u.a. (Hg.), Historische Faszination. Geschichtskultur heute, Köln u.a., S. 3–27.
- Rüsen, Jörn (2008): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Schwalbach/Ts.
- Rust, Bernhard (1938): Wissenschaft und Glaube. Rede in der Feierstunde der Universität am 26. Juni 1937, in: Wissenschaft und Glaube. Reden und Ansprachen zur 200-Jahrfeier der Georg-August-Universität Göttingen im Juni 1937, Oldenburg u.a., S. 11–19.
- Schenck, Rudolf (1930): Bericht über die Erinnerungsfeier der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster bei der 150ten Wiederkehr des Gründungsjahres der Münsterischen Hochschule, 19.–21. Juni 1930, Münster.
- Schilling, Heinz (2017): 1517. Weltgeschichte eines Jahres, München.
- Schmidt-Lauber, Brigitta (2018): Die (sich) feiernde Universität. Bedeutungsstiftungen durch Jubiläen, in: Franz M. Eybl, u.a. (Hg.), Jubiläum. Literatur- und kulturwissenschaftliche Annäherungen, Göttingen, S. 99–114.
- Schönemann, Bernd (2000): Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, in: Bernd Mütter u.a. (Hg.), Geschichtskultur. Theorie Empirie Pragmatik, Weinheim, S. 26–58.
- Schönemann, Bernd (2006): Geschichtskultur als Wiederholungsstruktur?, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 34 (2006), S. 182–191.
- Schwinges, Rainer Christoph (2005): Finanzierung von Universität und Wissenschaft. Eine Einführung, in: Rainer Christoph Schwinges (Hg.), Finanzierung von Universität und Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart, Basel, S. 1-12.
- Skrzypczak, Dirk (2017): MLU-Jubiläum: Uni-Rektor kontert Kritik aus Wittenberg, https://www.mz-web.de/halle-saale/mlu-jubilaeum-uni-rektor-kontert-kritik-aus-w ittenberg-27881600 (zuletzt aufgerufen am 12.12.2017).
- Titze, Hartmut (1995): Wachstum und Differenzierung der deutschen Universität 1830–1945 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte Bd. 1,2), Göttingen.
- Tsimbaev, Konstantin (2004): Jubiläumsfieber. Kriegserfahrungen in den Erinnerungsfeiern in Russland Ende des 19. bis Anfang des 20. Jahrhunderts, in: Gert Melville/Karl-Siegbert Rehberg (Hg.), Gründungsmythen, Genealogien, Memorialzeichen. Beiträge zur institutionellen Konstruktion von Kontinuität, Köln u.a., S. 75–108.
- Wagner, Wolfgang Eric (2011): Ein entfallenes Jubiläum? Wie die Universität Rostock ihr einhundertjähriges Bestehen beging, in: Bernd Kasten u.a. (Hg.), Leder ist Brot, Beiträge zur norddeutschen Landes- und Archivgeschichte, Schwerin, S. 137–152.
- Wendebourg, Dorothea (2016): Reformationsjubiläen und Lutherbilder, in: APuZ 52 (2016), S. 22–27.

# Räumliche Lernarrangements in Hochschulen

# Eine sozialkonstruktivistische Erörterung

# **Olaf Eigenbrodt** Hamburg

In der Debatte um digitale Wissensräume und Lernwelten sind immer auch die Wechselwirkungen mit den physischen Räumen – insbesondere auf dem Campus – ein Thema. Die unerwartete Folge der Digitalisierung, dass die Zunahme digitaler Angebote und Ressourcen zu einer zunehmenden Präsenz in

den materiellen Räumen führt, ist an den Hochschulen unmittelbar erlebbar:

- Hier tut sich einerseits ein deutlicher Widerspruch zu einer Campusplanung auf, die immer noch wesentlich von den klassischen Räumen des formellen und informellen Lernens ausgeht, diese nach hergebrachten Funktionskonzepten kalkuliert und miteinander in Beziehung setzt.
- Andererseits beginnen Hochschulen jedoch, angetrieben von neuen Lernkonzepten und der Digitalisierung, neue Lernräume einzurichten. Wenngleich man in Großbritannien, aber auch in den Niederlanden und einigen skandinavischen Ländern konzeptionell schon weiter ist, sind hierzulande ebenfalls neue Ansätze der Campusplanung jenseits von traditionellen Hörsälen, Seminarräumen, Laboratorien und Bibliotheken erkennbar.

Wachsende Studierendenzahlen, aber auch neue didaktische Ansätze, die Gruppenarbeit und selbstgesteuertes Lernen in den Vordergrund rücken, führten in den letzten Jahren dazu, dass Verkehrswege, Foyers und Durchgänge als relevante, nutzungsoffene Räume wiederentdeckt wurden. Häufig wurde dies von Studierenden selbst initiiert, dann aber auch von Planungsverantwortlichen aufgenommen. Insbesondere die Campuslandschaften der 1960er bis 1980er Jahre bieten viele solche, in der ursprünglichen Planung metaphorisch aufgeladene Flächen: Sie liegen als Forum, Marktplatz, Straße oder Plaza jenseits der klassischen Funktionszuschreibung, wurden im Alltag der Hochschulen aber bisher nur selten und wenn, dann meist im Rahmen von besonderen Veranstaltungen oder Aktionen genutzt.

Dies führte in vielen Fällen zu einer Vernachlässigung solcher Räume und Bereiche. Deren Wiederentdeckung als Flächen für nicht-formale Lernprozesse, die mit dem Begriff "Selbststudium" unzureichend beschrieben sind, ist aber auch ein Zeichen für die Flächenkonkurrenz auf dem Campus.

Aus der Nutzungsrealität heraus haben einige Hochschulplaner und -verantwortliche geschlossen, dass Studierende, die auch Durchgänge, Treppenhäuser und Atrien produktiv nutzen können, die in Investition und Unterhalt vergleichsweise teuren nicht-formalen Lernräume wie Bibliotheken gar nicht mehr bräuchten. Dem liegt ein wirtschaftlich-funktionalistisches Denken zugrunde, dass zwar die digitalisierungsgetriebene Aneignung des gesamten Campus als Wissensraum aufnimmt, sich aber nicht auf die sich daraus ergebenden neuen Anforderungen einlässt.

Allerdings müssen sich auch Einrichtungen wie die Bibliotheken mit der Frage auseinandersetzen, welche Rolle sie innerhalb des Wissensraums Hochschule in Zukunft noch spielen wollen. Traditionell ist der Verweis auf die Nähe von Buch und Studium und damit Studierenden. Dieser aber verliert angesichts der sich öffnenden Schere zwischen steigender Nutzung der Bibliotheksräume als Lernraum und sinkenden Nutzungszahlen der analogen Bibliotheksressourcen an argumentativer Kraft.

Für alle Beteiligten stellt sich daher die Frage, welche Perspektiven sich für den hybriden Wissensraum Hochschule jenseits klassischer Dichotomien von formalem und nicht-formalem Lernen sowie jenseits der Flächenkonkurrenzen eigentlich bieten.

Im Folgenden soll eine sozialkonstruktivistische Raumauffassung als Perspektive in diese Diskussion eingebracht werden. Dazu wird zunächst ein Blick auf die – insbesondere im Bereich der Wissenschaftlichen Bibliotheken geführte – Debatte um zukünftige nicht-formale Lernräume geworfen, um dann auf konzeptionelle Implikationen einzugehen. Abschließend soll die Frage erörtert werden, welche Rolle räumliche Lernarrangements im Wissensraum Hochschule zukünftig spielen können.

#### 1. Wissensraum – Lernraum: Zum Stand der Debatte

Eine der auffälligsten Konstanten in der Diskussion um die zukünftige Entwicklung des Wissensraums Campus ist die Klage über das mangelhafte theoretische Fundament. In der bibliothekswissenschaftlichen Literatur zum Thema finden sich Begriffe wie "undertheorized" und "simplified" (Boys 2011: 33) oder auch "metaphorical" (Bennett 2015: 220). Dies ist für eine Debatte, die in einem explizit akademischen Kontext stattfindet, eher ungewöhnlich, hat aber mehrere angebbare Gründe.

Nicht nur im Wissenschaftlichen Bibliothekswesen, sondern im Hochschulwesen insgesamt existiert in Teilen eine gegenseitige Nichtbeachtung von Theoriebildung und Praxis. Praktiker in Hochschulplanung und Bibliotheken treffen ihre Entscheidungen eher auf der Grundlage von Best Practice und Diskussionen mit anderen Praktikern. Hochschuldidaktik und Bibliothekswissenschaft vermeiden es, neben ihren wissenschaftsinternen Studien und Debatten auch das Gespräch mit Praktikern als Erkenntnisquelle zu erschließen.

Hier tritt zudem eine Verengung zutage, die zuerst für den Bereich der beruflichen Bildung konstatiert worden ist: Im Bereich des E-Learning und des Blended Learning wird eher die technische bzw. mediale Seite des Lernens betrachtet und weniger der Wandel der Lernkultur (Erpenbeck et al. 2013: 2).

Entsprechend stehen etwa bei selbstgesteuerten Lernarrangements oder Peer-to-Peer-Lernprozessen in erster Linie didaktische und soziale Faktoren im Vordergrund und sind für den Lernerfolg entscheidender als technische Lösungen und Formate. Auf diesen Zusammenhang weist schon Peter Lyman (1999: 75) hin, der die Bedeutung der sozialen Dimension des Lernraums auch vor dem Hintergrund technischer Entwicklungen hervorhebt. Er entwickelt eine "Ökologie der Lernorte" (ebd.), die helfen soll, solche Räume zu sozialen Lernarrangements weiterzuentwickeln. Die gemeinsame Wissensproduktion und die damit verbundenen Kommunikationsprozesse sind für ihn zentral. Auch Themen wie die Konvergenz physischer und digitaler Lernumgebungen, die Bedeutung von Intersubjektivität im Lernprozess sowie die Beziehung von Information und Wissen spielen bei ihm eine Rolle. Leider wurden Lymans Ideen zur Lernraumgestaltung in Hochschulen in der weiteren Literatur kaum aufgegriffen.

In der praktischen Umsetzung von Lernräumen an Hochschulen lässt sich aber auch feststellen, dass sich auf den ersten Blick für Planer und Unterhaltsträger schlicht keine Notwendigkeit ergibt, das eigene Handeln theoretisch zu reflektieren oder die Planung unnötig kompliziert zu machen. Aufgrund der steigenden Studierendenzahlen und der eingangs beschriebenen räumlichen Situation an den Hochschulen spielt es letztlich keine Rolle, wie Räume für das Selbststudium gestaltet sind – sie werden von den Studierenden ohnehin genutzt, teils aus Mangel an attraktiven Alternativen, teils wegen ihrer räumlichen Nähe zu anderen Lernräumen auf dem Campus. So scheint das Vorhandensein einer WLAN-Verbindung in vielen Fällen die hinreichende Bedingung für die Nutzung einer Fläche zu sein, während Fragen der Einrichtung, der Atmosphäre oder gar der Betreuung hintanstehen. Sowohl die Investititionskosten als auch

der Unterhalt von Lernräumen wie etwa Bibliotheken sind in jedem Falle teurer als die provisorische Einrichtung einer ungenutzten Ecke im Seminargebäude.

Aber es gibt, insbesondere in den englischsprachigen Ländern, Ansätze, die theoretische Überlegungen zu Lernräumen und die Praxis an den Hochschulen miteinander verbinden. So zum Beispiel in einem Lernraumprojekt, das Bryant et al. (2009) an der Loughborough University (Mittelengland) durchgeführt haben. Sie griffen dabei auf Überlegungen von Given und Leckie (2003) zurück, indem sie einen sozialkonstruktivistischen Raumbegriff mit ethnografischer Methodik verbanden. Das dabei angewandte Mapping sozialer Aktivitäten hat sich seitdem insbesondere im Bibliothekswesen als Methode durchgesetzt, um die Funktionen von informellen Lernräumen an Hochschulen zu untersuchen. Grundlage dafür ist, dass solche Räume durch die in ihnen stattfindenden sozialen Aktivitäten erst konstituiert werden und nur funktionieren können, wenn sie entsprechende Freiräume erlauben.

Scott Bennett (2003: 5) fordert in seinen Überlegungen zur Gestaltung Wissenschaftlicher Bibliotheken explizit, diese auf der Grundlage studentischen Lernverhaltens als Lernzentren zu gestalten. Hier wird der von Turner et al. (2013) festgestellte evolutionäre Schritt vom technisch definierten Information Commons – eine Bezeichnung für PC-Pools aus den 1990er Jahren, die sich in Deutschland nie wirklich durchgesetzt hat – zum Learning Commons (oder Lernzentrum) sichtbar. Trotzdem gelang es an dieser Stelle noch nicht, selbstgesteuertes studentisches Lernen als sozialen Prozess zu sehen, der unterstützt werden muss. Für Turner et al. geht aber der Ansatz für Lernarrangements über die reine Funktionalität hinaus. Sie sehen Atmosphäre, Zugänglichkeit und Flexibilität als die zentralen Merkmale neuer Lernräume, die individuelles Lernverhalten inspirieren und fördern (ebd.: 231), unabhängig davon, wo dieser auf dem Campus institutionell angebunden sind.

Gleichgültig, ob man die Entwicklung der Debatte um die Lernarrangements für das Selbststudium also aus der soziologischen Perspektive des Konstruktivismus oder – rückblickend – aus der Perspektive einer funktionalen Evolution solcher Räume an Hochschulen sieht: Das Ergebnis ist immer, dass die didaktischen und technischen Entwicklungen die Lernarrangements unmittelbar beeinflussen.

### 2. Lernräume auf dem Campus: (k)eine Frage der Qualität?

Wenn oben festgestellt wurde, dass in Zeiten steigender Studierendenzahlen und überfüllter Bibliotheken nahezu jede nicht anderweitig genutzte

Nische in Hochschulgebäuden als Ort zum Lernen genutzt wird, bedeutet dies nicht, dass deren Qualität keine Rolle spielt. Welche Räume letztendlich zu Lernräumen werden, hängt einerseits vom individuellen Lernverhalten ab, andererseits spielen aber auch unterschiedliche äußere Faktoren eine Rolle.

So gibt es starke Indizien dafür, dass räumliche Qualitäten einen Einfluss darauf haben, mit welcher Präferenz Lernorte angenommen werden. Vogel und Woisch (2013: 38) haben einen engen Zusammenhang zwischen der Entscheidung, auf dem Campus zu lernen, und der Qualität der dafür angebotenen Flächen festgestellt. Daher ist es folgerichtig, dass viele Hochschulen in den letzten Jahren Anstrengungen unternommen haben, neue Lernräume zu schaffen, etwa durch Revitalisierung, Renovierung und Sanierung, aber auch durch die Integration von nicht-formalen Lernräumen in Neubauten, nicht nur in denen von Bibliotheken.

Dies bedeutet allerdings nicht zwingend, dass die neuen Lernorte auf dem Campus auch das Ergebnis einer konzeptionellen Auseinandersetzung mit den Lerngewohnheiten und -bedürfnissen der Studierenden sind. Wie eingangs erwähnt, folgen viele Planer im Hochschulbereich erprobten Beispielen und gestalten die Bereiche im besten Falle als attraktive Lounges oder Co-Working-Spaces.

Die dahinter stehende Gestaltungsidee bezeichnet Boys (2011: 25) als "beanbag-approach". Dies ist jedoch keinesfalls abwertend gemeint, denn in vielen Fällen werden die mit komfortablen Möbeln und ansprechenden Gestaltungen einhergehenden höheren Investitions- und Unterhaltskosten bewusst in Kauf genommen, um Flächen für studentisches Lernen auf dem Campus zu schaffen. Entscheidende Faktoren sind hier Flexibilität und die Bereitschaft, solche Bereiche auch im Nachhinein an sich verändernde Bedürfnisse anzupassen.

Zudem mögen die Flächen an sich zwar keiner tiefgehenden didaktischen Konzeption folgen, dies bedeutet aber nicht, dass sie nicht für die nähere Betrachtung studentischen Lernverhaltens und der damit einhergehenden räumlichen Bedürfnisse nützlich wären. Die Hochschule der Medien in Stuttgart zum Beispiel hat mit ihrem Learner Lab eine Fläche geschaffen, die sowohl zum Lernen selbst als auch zur Beobachtung der Raumaneignung durch Lernende dient (Stang 2014: 85). Die an den Hochschulen bereits eingerichteten Lernräume sind also ein wichtiger Schritt in Richtung räumlicher Lernarrangements für Studierende, die Diskussion um die – aus theoretischer, aber auch ganz praktischer Sicht – richtigen Konzepte muss aber noch weitergehen.

#### 3. Vom Lernraum zum Lernarrangement

Zweifellos haben die sozialen, kulturellen und technischen Veränderungen hochschulischen Lernens zu einer höheren Komplexität nicht nur im Bereich der Didaktik, sondern auch in Fragen der Lerninfrastruktur geführt. Ein retrospektiver Blick auf die formalen und nicht-formalen Lernräume der Nachkriegszeit zeigt, dass die sozialen Aspekte des Lernens seinerzeit nur sehr eingeschränkt berücksichtigt wurden. Die Anlage der Räume, aber auch die konkrete Gestaltung der Einrichtungen legen es nahe, dass jede über den Frontalunterricht hinausgehende Information im Grundsatz unerwünscht war, mindestens aber, informationstheoretisch gesprochen, als Rauschen empfunden wurde.

Dies trifft auch auf Zentralbibliotheken zu, die – als prominente nichtformale Lernräume – trotz der seit den 1960er Jahren auch in der Bundesrepublik eingeführten Durchmischung von Beständen und Arbeitsplätzen, für die stille und konzentrierte Arbeit mit den verfügbaren Medien gestaltet wurden. Atmosphärisch war das Vorbild immer noch der klassische Lesesaal, der im Sinne Gaytons (2008) zwar ein gemeinsames, aber kein gemeinschaftliches Lernen fördert. Die mit sozialen Informationen verbundenen Formen des kulturellen, habituellen und auch körperlichen Lernens waren dadurch nicht ausgeschaltet, wurden aber ebenfalls kanalisiert.

Natürlich ging es in der Hochschule immer auch darum, einen im weiteren Sinne akademischen und im engeren Sinne disziplinären Habitus auszubilden. Dieser war immer auch zeitbezogenen Veränderungen unterworfen. Aber hierfür war herkömmlich weniger eine inspirierende, anregende Lernumgebung gefragt, als vielmehr das Lernen am Vorbild. Lernräume wurden bewusst informationsarm gestaltet, um die Aufmerksamkeit auf die für den fachlichen Zusammenhang wesentlichen Informationen zu fokussieren. In der Folge wurde neben den Inhalten und dem akademischen/fachlichen Habitus immer auch ein bestimmtes Lernverhalten erlernt. Für davon abweichende individuelle Bedürfnisse und Lernstile boten diese Räume keinen Platz (Brown 2006: 9.3).

Die Erkenntnis, dass soziale und weitere Umweltvariablen den Lernerfolg unmittelbar auch positiv beeinflussen können und dafür informationsreiche Lernumgebungen hilfreich sind, hat sich erst allmählich durchgesetzt und ist im Bereich der Gestaltung von Hochschulbauten noch immer nicht vollständig angekommen:

"Conventional educational facility design, which promotes teacher-centred face-to-face pedagogy in a traditional classroom, is still dominant in most academic architecture." (MacLane/Dawkins 2014: o.S.)

Es ist evident, dass selbstorganisiertes, interaktives und gruppenorientiertes Lernen, welches die traditionellen Hierarchien zwischen Lehrenden und Lernenden in Frage stellt, neue Lernraumkonzepte sowohl für das formale als auch für das nicht-formale Lernen erfordert. Während Lernraum dem Grunde nach jeder Raum sein kann, in dem Lernen stattfindet, geht es beim Lernarrangement darum, die Umgebung so zu gestalten, dass sie zu Lernprozessen anregt und Lernen inspiriert, ohne es zu kanalisieren. Dies betrifft auch digitale Räume, in denen Lernarrangements bereitgestellt werden. Im Idealfall kommt es zwar zu einer Konvergenz physischer und digitaler Lernarrangements, zunächst können aber physische Lernarrangements auch alleine stehen. Hierbei liegt es nahe, sich den Variablen zuzuwenden, die den Lernraum konstituieren.

#### 4. Den Lernraum konstituierende Variablen

Der sozialkonstruktivistische Ansatz für die Konzeption von nicht-formalen Lernräumen beruht auf der der Erkenntnis, dass der Raum in seiner sozialen Dimension wesentlich durch die in ihm stattfindenden Aktivitäten mitkonstituiert wird. Ansätze wie der des US-amerikanischen Stadtplaners Edward Soja (1985) heben die enge Verbindung zwischen kritischer Theorie und sozialkonstruktivistischer Raumtheorie hervor. Die soziale Dimension des Raums ist demnach nicht von der physischen Umwelt und dem kognitiven Zugang zum Raum zu trennen, sondern alle drei bedingen einander und beeinflussen sich gegenseitig (Soja 1985: 93). Ein Ansatz, der die soziale und interaktive Dimension von Lernräumen untersucht, muss diese drei Faktoren als den Raum konstituierende betrachten.

Das Raumverständnis ist dabei weder statisch noch abstrakt, sondern betont den fluiden Prozess von Verräumlichungen, die wesentlich von den Nutzenden der Räume mitbestimmt werden Dies trifft insbesondere auch für Lernräume zu, da die Nutzenden ihr je eigenes Verständnis von physischen Lernumgebungen als gedankliches Konzept des Lernraums mitbringen. Das Herangehen an den jeweiligen Raum ist also nicht voraussetzunglos, sondern wird mit den individuellen Erwartungen synchronisiert. Umweltinformationen, die von diesen Erwartungen abweichen, können entweder als inspirierend oder störend wahrgenommen werden. Dies hängt vom Grad und von der Qualität der Abweichung, aber auch von den individuellen Einstellungen und weiteren internen und externen Faktoren ab.

Weicht man vom traditionellen Bild des Lernens als Transfer von Information ab und geht stattdessen vom Lernen als einer kontextualisierten Übertragung von Wissen aus, bedeutet dies auch eine veränderte Einstel-

lung zur Frage des Informationsreichtums von Lernräumen. Was früher als störendes Rauschen empfunden wurde, insbesondere zum Beispiel nicht zielgerichtete Kommunikation, kann nun auch als Quelle der Inspiration und der Kreativität gesehen werden.

Die Gestaltung spielt also in zweifacher Hinsicht eine wichtige Rolle im Lernprozess: Einerseits ist der Raum sozusagen die Bühne, auf der sich das Lernen in sozialen Zusammenhängen abspielt; andererseits sind Architektur und Einrichtung zwei wesentliche Quellen für Umweltinformationen. Dies ist im Sinne der Relationierung von individuellem und kontextbezogenem Lernverständnis zu sehen, die Künkler (2011: 24) konstatiert.

Gerade die stimulierenden und inspierenden Faktoren sind es, die in der Literatur heute als wesentliche Voraussetzungen zumindest für nichtformale Lernarrangements gesehen werden (vgl. z.B. McLane/Dawkins 2014). Für die Hochschule entscheidend ist dabei eine Erkenntnis: Es sind nicht nur einzelne Räume, die Lernprozesse ausmachen, sondern der gesamte Campusbereich incl. dessen städtebaulicher Gestaltung und seiner Landschaftarchitektur ist Teil des Lernraums Hochschule (Scholl/Gulwadi 2015), auch wenn dies in Teilen nur für informelle Lernprozesse gelten kann. Die individuelle Erwartungshaltung und der physische Raum selbst sind also zwei Variablen bei der Konstituierung des Lernraums, die dritte bilden die Aktivitäten, die im Raum stattfinden.

Dass an Hochschulen eine Vielzahl von – traditionell als formal oder nicht-formal bezeichneten – Lernräumen existiert, ist keine neue Erkenntnis. Geht man jedoch davon aus, dass Lernen als individueller und sozialer Prozess neben Hörsälen, Seminarräumen, Laboren, Bibliotheken und PC-Pools auch an allen möglichen anderen Orten auf dem Campus stattfindet, dann bedeutet dies eine Vervielfältigung der Lernräume und eine Erweiterung des Lernprozesses auf informelle Lernräume.

In einem anderen Zusammenhang habe ich für öffentliche Räume, die durch die in ihnen stattfindenden Aktivitäten wesentlich mitkonstituiert werden und die flexibel und offen genug sind, um unterschiedliche Rollen und Beziehungen in ihren räumlichen Grenzen zuzulassen, den Begriff "gesellschaftliche Räume" benutzt (Eigenbrodt 2008: 14). Dies trifft auch für alle Lernräume auf dem Campus zu, die nicht durch feste Rollenverteilungen definiert sind. Um den Lernbedürfnissen heutiger Studierender entgegenzukommen, müssen Hochschulen verschiedene räumliche Angebote ebenso für angeleitete wie für selbstgesteuerte Lernprozesse machen. Selbstverständlich sind nicht alle Flächen auf dem Campus in gleicher Weise flexibel und anpassbar. Gerade für nicht-formale Lernarrangements ist es daher wichtig, sie so flexibel und offen wie möglich zu

42

gestalten, um so vielen unterschiedlichen Aktivitäten wie möglich Raum zu bieten.

#### 5. Fazit

Neben Anpassungen in der Lehre ist die Digitalisierung ein wesentlicher Katalysator für ein sich änderndes Lernverhalten an Hochschulen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Hochschule als physischer Lernraum an sich in Frage gestellt wird. Vielmehr ändern sich mit den Lernkulturen auch die Bedürfnisse der Studierenden in Bezug auf die Gestaltung formaler und nicht-formaler Lernorte. Dabei ist jedoch auch diese Unterscheidung generell und zunehmend in Frage zu stellen. Die Grenzen zwischen selbstgesteuertem und angeleitetem Lernen verwischen und stellen damit auch die klassische Aufteilung von Lernräumen in der Hochschule in Frage. Gleichzeitig werden auch informelle Lernräume immer wichtiger.

Versteht man hochschulische Lernräume als hybride Lernarrangements, die als soziale Lernumgebungen so gestaltet sind, dass sie Lernen ermöglichen, inspirieren und stimulieren, dann werden die Herausforderungen für alle Beteiligten deutlich. Jenseits der traditionellen institutionellen Grenzen und Flächenkonkurrenzen an den Hochschulen stellt sich zunehmend die Frage, wer die neuen Lernarrangements konzipieren, gestalten und letztlich auch betreuen soll.

In der Konzeptionsentwicklung müssen nutzergesteuerte Prozesse begleitet, in der Planung die notwendige Flexibilität, aber auch die räumliche Qualität mit wirtschaftlichen Erwägungen und Fragen der Nachhaltigkeit in Einklang gebracht werden. Zudem muss die Betreuung einerseits die sich wandelnden Bedürfnisse und technischen Infrastrukturen bedienen und andererseits auch eine Präsenz bzw. Ansprechbarkeit kompetenten Personals sicherstellen.

Die Hochschulbibliotheken bringen spezifische Kompetenzen in allen diesen Feldern mit und sollten ihren Teil der Verantwortung für neue Lernarrangements übernehmen, die bis hin zu einer Gesamtkoordination gehen kann. Letztlich wird es aber auf das Zusammenspiel und die gegenseitige Unterstützung aller beteiligten Partner ankommen, wenn zeitgemäße, nachhaltige und konzeptionell sinnvolle Lernarrangements an den Hochschulen entstehen sollen.

#### Literatur

- Bennett, Scott (2003): Libraries designed for learning. Perspectives on the evolving library, Council on Library and Information Resources, Washington, D.C.
- Bennett, Scott (2015), Putting Learning into Library Planning, in: portal: Libraries and the Academy, Vol. 15 Heft 2, S. 215–231.
- Boys, Jos (2011): Towards creative learning spaces: Re-thinking the architecture of post-compulsory education, Routledge, Abingdon, Oxon, New York.
- Bryant, Joanna/Graham Matthews/Graham Walton (2009): Academic libraries and social and learning space. A case study of Loughborough University Library, UK, in: Journal of Librarianship and Information Science, Vol. 41, Heft 1, S. 7–18.
- Eigenbrodt, Olaf (2008): Gesellschaftliche Räume: Die Konstituierung des Bibliotheksraums durch Aktivität. World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference and Assembly, Québec, 10.08.2008-14.08.2008, http://www.ifla.org/IV/ifla74/papers/091-Eigenbrodt-de.pdf. (30.10.2017)
- Gayton, Jeffrey T. (2008): Academic Libraries: "Social" or "Communal"? The Nature and Future of Academic Libraries, in: The Journal of Academic Librarianship, Vol. 34, Heft 1, S. 60–66.
- Given, Lisa M., Leckie, Gloria J. (2003): "Sweeping" the library. Mapping the social activity space of the public library, in: Library & Information Science Research, Vol. 25, Heft 4, S. 365–385.
- Graetz, Ken A. (2006): The Psychology of Learning Environments, in: Oblinger, Diana G. (Hg.), Learning spaces, EDUCAUSE, Boulder, CO, S. 6.1–6.14.
- Harrop, Deborah, Turpin, Bea (2013), A Study Exploring Learners' Informal Learning Space Behaviors, Attitudes, and Preferences, in: The New Review of Academic Librarianship, Vol. 19, Heft 1, S. 58–77.
- Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen, transcript, Bielefeld.
- Lyman, Peter (1999): Designing Libraries to be Learning Communities. Towards an Ecology of Places for Learning, in: Criddle, Sally et.al. (Hg.), Information land-scapes for a learning society: Networking and the future of libraries 3, An international conference held at the University of Bath, 29 June-1 July 1998, Library Association Publishing, London, S. 75–87.
- McLane, Yelena, Dawkins, Jim (2014): Building of Requirement. Liberating Academic Interior Architecture, Journal of Learning Spaces, Vol. 3, Heft 1, o.S.
- Scholl, Kathleen G. and Gulwadi, Gowri Betrabet (2015): Recognizing Campus Landscapes as Learning Spaces, in: Journal of Learning Spaces, Vol. 4, Heft 1, o.S.
- Soja, Edward (1985): The Spatiality of Social Life. Towards a Transformative Retheorisation, in: Gregory, Derek, Urry, John (Hg.), Social relations and spatial structures, St. Martin's Press, New York, S. 90–123.
- Stang, Richard (2014): Multifunktionalität als Option. Gestaltung von Lern- und Informationsräumen, in: Eigenbrodt, Olaf, Stang, Richard (Hg.), Formierungen von Wissensräumen: Optionen des Zugangs zu Information und Bildung, De Gruyter Saur, Berlin, Boston, Mass., S. 81–93.
- Turner, Arlee/Bernadette Welch/Sue Reynolds (2013): Learning Spaces in Academic Libraries A Review of the Evolving Trends, in: Australian Academic & Research Libraries, Vol. 44 Heft 4, S. 226–234.
- Van Note Chism, Nancy (2006): Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Space, in: Oblinger, Diana G. (Hg.), Learning spaces, EDUCAUSE, Boulder, CO, S. 2.1.–2.12.

Vogel, Bernd, Woisch, Andreas (2013): Orte des Selbststudiums: Eine empirische Studie zur zeitlichen und r\u00e4umlichen Organisation des Lernens von Studierenden, Forum Hochschulentwicklung, 7/2013, HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover.

# Hochschulforschung und historische Bildwissenschaft

### Potenziale einer bislang unerprobten Zusammenarbeit

### Christian Nille Mainz

In diesem Text wird allgemein für eine bislang nicht vorhandene Zusammenarbeit von Hochschulforschung und historischer Bildwissenschaft argumentiert, indem gezeigt wird, wie eine solche Zusammenarbeit aussehen und weshalb sie sich für beide Seiten als fruchtbar erweisen könnte. Um dieses Anliegen zu

konkretisieren und zu illustrieren, wird das Georg Forster-Gebäude der Mainzer Universität samt Einrichtung als exemplarisches Untersuchungsmaterial behandelt (Übersicht 1).

Übersicht 1: Georg Forster-Gebäude auf dem Campus der Mainzer Universität



46

Die Argumentation erfolgt in vier Hauptschritten: In einem ersten Schritt wird dargelegt, was in den folgenden Ausführungen unter Hochschulforschung und historischer Bildwissenschaft verstanden wird und welche methodischen Spezifika damit verbunden sind (1). Daraufhin wird das zu bearbeitende Problem herausgestellt, dass aktuell keine (fruchtbare) Zusammenarbeit von Hochschulforschung und historischer Bildwissenschaft existiert (2). Es folgen zwei Analysen von gestalterischen Einzelelementen, mit denen jeweils eine Frage aus dem Problemfeld der Hochschulforschung sowie eine bildwissenschaftliche Methode verknüpft werden: Zunächst geht es um die Einrichtung des Georg Forster-Gebäudes und das Problem der Ökonomisierung der Hochschule, die ikonologisch behandelt werden (3.1), dann um die dortige Vorhoffassade und das Problem des unbewussten Protests gegen die jüngeren Hochschulreformen, was zum Gegenstand einer ikonischen Untersuchung gemacht wird (3.2). Schließlich folgt ein Fazit, in dem rückblickend die Fruchtbarkeit der Zusammenarbeit von Hochschulforschung und historischer Bildwissenschaft herausgestellt wird (4).

Insgesamt ist darauf hinzuweisen, dass der Autor des vorliegenden Textes seiner Ausbildung und Tätigkeit nach der historischen Bildwissenschaft nahe- und der Hochschulforschung als interessierter Laie gegenübersteht, dass das Publikationsorgan eine Leserschaft nahelegt, deren Interessensschwerpunkt auf der Hochschulforschung liegt, und dass der Raum der Ausführungen begrenzt ist. Dies hat zur Folge, dass der Akzent auf die historische Bildwissenschaft und deren Vermittlung an die Hochschulforschung gelegt wird. Es können hier also nur einige Schritte aufgezeigt und gegangen werden. Gleichwohl muss irgendwie ein Anfang gemacht werden, um weiterführende Diskussionen und Forschungen in Gang zu setzen.

### 1. Begriffsklärung und methodische Konsequenzen

Bei dem Versuch, zwischen zwei Forschungsbereichen zu vermitteln, die bislang wenig miteinander zu tun haben, ist damit zu rechnen, dass jeweils unklar ist, worin die Charakteristika der anderen Seite bestehen. Daher ist es zur Orientierung hilfreich, vorab grob zu klären, was mit den Begriffen *Hochschulforschung* und *historischer Bildwissenschaft* bezeichnet werden soll. Dies ist auch deshalb nötig, da hier, wie in jedem Forschungsgebiet, keine festen Definitionen existieren, wie das eigene Tun beschaffen ist, sondern dieses vielmehr selbst ständig zur Diskussion steht. Die folgenden Arbeitsdefinitionen werden daher im Laufe dieses

Textes bei der Auseinandersetzung mit konkreten Problemstellungen ergänzt und weiter differenziert.

Unter *Hochschulforschung* wird die wissenschaftliche Beschäftigung mit jedweden Fragen zur Hochschule verstanden, wobei in den vorliegenden Ausführungen nicht zwischen *Hochschule* und der Spezifizierung *Universität* unterschieden wird. Im Fokus stehen dabei vorrangig aktuelle Probleme, so dass sich die Forschungstätigkeit, direkt oder indirekt, immer auch selbst als Gegenstand mit einschließt. Eine wichtige Referenzdisziplin, der viele Forscher entstammen und in der sich entsprechende Arbeiten bereits früh finden, ist die Soziologie.

Die historische Bildwissenschaft ist dagegen ein historisch ausgerichteter Forschungszweig, das heißt, in erster Linie interessieren vergangene Begebenheiten und ein Bezug zur Gegenwart ist selten vorhanden oder bleibt offen. Sie befasst sich primär mit Bildern, womit eine direkte Verbindung zum Fach der Kunstgeschichte besteht, also zu einer über 150-jährigen fachlich-universitären Tradition, innerhalb derer verschiedene Methoden im Umgang mit Bildern und damit eine umfangreiche Bildkompetenz entwickelt wurde. Diese gilt es zu nutzen. Im Unterschied zur Kunstgeschichte wird in der historischen Bildwissenschaft der Gegenstandsbereich jedoch weder auf Werke der Hochkunst und Architektur noch auf zweidimensionale Objekte beschränkt. Vielmehr findet sich ein sehr weitgefasster Bildbegriff, das heißt es werden jedwede Formen von Bildern im Sinne visueller Erscheinungen behandelt.

Um eine Zusammenarbeit von Hochschulforschung und historischer Bildwissenschaft methodisch zu erleichtern, soll hier ein bislang wenig bedachter Zusammenhang genutzt werden, nämlich dass sich ein zentraler Teil der Arbeit Pierre Bourdieus, eines prägenden Klassikers der Soziologie und der Hochschulforschung, auf dessen Auseinandersetzung mit dem Kunsthistoriker Erwin Panofsky zurückführen lässt. Panofsky nennt die hier interessierende Betrachtungsweise *Ikonologie*. Bilder werden dabei verstanden als "ungewollte und ungewußte Selbstoffenbarung eines grundsätzlichen Verhaltens zur Welt"; bei ihrer Entstehung sei "Weltanschauungs-Energie" in die gestaltete Materie hineingeleitet worden" (Panofsky 1991: 200).

In Bildern drückt sich folglich etwas aus, das für eine Akteursgruppe zu einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten Raum spezifisch ist und das sich auch in anderen Kulturprodukten wie Texten, Handlungen usw. niederschlägt.¹ Bourdieu arbeitet diesen Punkt weiter aus und bezeichnet ihn dann als *Habitus* (vgl. Bourdieu 1974; Nille 2016: 226–345). Dieser *Habitus* lässt sich über das Sammeln und Vergleichen von Bildern und anderen Kulturprodukten erschließen und ist den Akteuren selbst oft nicht bewusst. Mit einem solchen Vorgehen dürfte es gelingen, Bilder als Untersuchungsgegenstände in einer Art und Weise in die Hochschulforschung einzubringen, die ihr aufgund des Bezugs auf Bourdieu nicht unvertraut ist.²

Die soeben beschriebene Bildauffassung und Methodik des Vergleichens von Bildern und anderen Kulturprodukten im Hinblick auf Gemeinsamkeiten haben vor allem in Hinsicht auf qualitätsvolle (künstlerische oder starke) Bilder zu einer Kritik geführt, die prinzipiell auf alle Bilder hin verallgemeinert werden kann: Wenn sich im Bild etwas ausdrückt, das auch anderswo zu finden ist, verschwindet das Spezifische, das Einmalige eines Bildes. Das Bild geht dann völlig in der Erschließung von etwas anderem auf:

"Ebensowenig wie die geistes- und kulturgeschichtlichen Ableitungsmodelle können die kunstsoziologischen damit rechnen, erfolgreich zu sein, solange sie beständig daran arbeiten, wegzubringen, wovon sie zuallererst auszugehen hätten: daß die künstlerische Formverwirklichung nicht eine vertretbare, sondern eine genuine, unvertretbare Weise menschlicher Tätigkeit darstellt. Wenn in diese Tätigkeit gesellschaftliche Momente eingehen, dann können es nicht anderswo und anderswie ebenso oder besser erfüllbare Momente sein, dann müssen ihr vielmehr Bedürfnisse zugrundeliegen, die durch kein anderes Medium gesellschaftlichen Handelns abgedeckt werden können" (Warnke 1979: 150).

Bilder besetzten also eine gesellschaftliche Leerstelle, die nicht anders zu füllen ist. Methodisch bedeutet dies, dass erstens eine Analyse der gesellschaftlichen Situation nötig ist, um die durch das Bild gefüllte Leerstelle zu identifizieren. Zweitens muss das Bild in seiner Eigenart als Bild auseinandergesetzt werden, die es ihm ermöglicht, als einziges diese gesellschaftliche Funktion zu erfüllen. Eine Möglichkeit, wie man diesem zweiten Punkt Rechnung tragen kann, hat Max Imdahl erarbeitet, der aufbauend auf Panofsky nicht von *Ikonologie*, sondern von *Ikonik* spricht (vgl. Imdahl 1988):

"Thema der Ikonik ist das Bild als eine solche Vermittlung von Sinn, die durch nichts anderes zu ersetzen ist. Über diese Unersetzbarkeit lässt sich

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Bei einem Bildverständnis, das neben materiellen Bildern auch mentale, sprachliche usw. Bilder einschließt, ließe sich sagen, dass sich ein Bild in unterschiedlichen Medien verkörpert und dass es zu einer *Bildgebung* kommt (vgl. hierzu etwa Weigel 2015).

 $<sup>^2</sup>$  Vgl. unten das erste exemplarische Analysebeispiel: 3.1. Ikonologie der Einrichtung: Ökonomisierung der Hochschule.

nicht abstrakt diskutieren. Um sie zu gewahren und sich ihrer bewußt zu werden, bedarf es der konkreten Anschauung eines Bildes, und zwar ist eine spezifisch ikonische Anschauungsweise unerlässlich" (Imdahl 2001: 300).

Die Ikonik rechnet also mit der Bildeigentümlichkeit und versucht, dieser durch sehende Einzelanalysen gerecht zu werden, wobei ein wichtiges Moment die "szenische Simultaneität" des Bildes ist, das heißt das Vermögen, nacheinander oder getrennt voneinander Ablaufendes zugleich zu zeigen (ebd.: 310). Da bei diesem Vorgehen den Bildern ein nicht zu ersetzender Status zugesprochen wird – da sie "Stoffwechsel mit der Wirklichkeit betreiben" und diese nicht nur abbilden (Boehm 2010b: 252) –, ist zu beachten, dass sich die Herausstellung der gesellschaftlichen Leerstelle und die ikonische Bildanschauung wechselseitig bedingen und durchdringen.<sup>3</sup>

## 2. Zum status quo der Zusammenarbeit von Hochschulforschung und historischer Bildwissenschaft

Das Verhältnis zwischen Hochschulforschung und historischer Bildwissenschaft besteht gegenwärtig darin, dass sich beide Bereiche gegenseitig nicht zur Kenntnis nehmen, so dass faktisch ein Nichtverhältnis herrscht. Dies wird hier als ein Problem aufgefasst, das zu bearbeiten Gründe vorliegen.

Ein erster Anhaltspunkt, der darauf hindeutet, dass aktuell keine Zusammenarbeit stattfindet, ergibt sich dadurch, dass sich die beiden Gebiete oft selbst verschiedenen Wissenschaftszweigen zuordnen, nämlich die historische Bildwissenschaft den *Geistes*- (vgl. Kohle 2012), die Hochschulforschung den *Sozial*wissenschaften (vgl. Hüther/Krücken 2016; Pasternack 2006: 108). Jeder dieser Zweige verfügt über eigene Traditionen, Methoden, Institutionen usw. Dies lässt sich in zwei Richtungen weiter aufschlüsseln: Inwiefern befasst sich die historische Bildwissenschaft mit dem Thema der Hochschule und inwiefern befasst sich die Hochschulforschung mit jenem der Bilder?

#### 2.1. Umgang der historischen Bildwissenschaft mit dem Thema Hochschule

Die Kunstgeschichte strukturiert ihre Gegenstände meist nach Kriterien wie Epoche (Mittelalter, Renaissance usw.), Raum (Italien, Deutschland

\_

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Vgl. unten das zweite exemplarische Analysebeispiel: 3.2. Ikonik der Vorhoffassade: Unbewusster Protest gegen die jüngeren Reformen der Hochschule.

usw.), Gattung (Architektur, Malerei, Skulptur, Kunstgewerbe) und Funktionsbereich (sakral und profan, öffentlich und privat) (vgl. Warnke 2003). Damit käme auch die aktuelle Hochschule, etwa als öffentliche Architektur samt Ausstattung, als Forschungsgegenstand infrage, wird mit diesem Theorieinstrumentarium jedoch bislang selten untersucht. Die Beispiele, anhand derer Studierende in das Fach eingeführt werden, sind anders gelagert, das heißt, Kunsthistoriker werden daran gewöhnt, sich mit anderen Gegenständen zu befassen als mit der Hochschule (z.B. Belting u.a. 2003). Ähnlich verhält es sich bei Arbeiten der Bildwissenschaft, die zwar die Möglichkeiten und Mittel einer Auseinandersetzung mit der Hochschule bereithalten, diese jedoch nicht realisieren (z.B. Frank/Lange 2010; Sachs-Hombach 2005).<sup>4</sup>

Die wenigen Arbeiten der historischen Bildwissenschaft, die sich mit der Hochschule auseinandersetzen, lassen sich in drei Gruppen unterteilen:

- Erstens finden sich Arbeiten, die Bildelemente aus dem Kontext der Hochschule behandeln, dabei jedoch disziplinär sehr eingeschränkt agieren. Entsprechend kommen Problemstellungen aus der Hochschulforschung nicht vor. Etwa wird die "Mainzer Universitätsarchitektur 1938–1998" aufgearbeitet, indem die Bauten beschrieben, datiert, einem Architekten zugeordnet, sowie lose historische Kontexte erläutert werden (Kita u.a. 2008). Hier werden keine Bezüge zu aktuellen Problemen im Bereich der Hochschule hergestellt, ebenso findet keine Reflexion der hochschulischen Kontexte der eigenen Disziplin statt. Beides findet sich in disziplingeschichtlichen Arbeiten.
- Die zweite Gruppe kunsthistorischer und bildwissenschaftler Texte Arbeiten zur Geschichte der eigenen Disziplin besitzen stärkere sozialwissenschaftliche Komponenten sowie das teilweise Einbeziehen der aktuellen Lage und dadurch eine gewisse Nähe zur Hochschulforschung. Sie verzichten dabei aber weitgehend auf die Berücksichtigung von genuinen Bildkompetenzen, etwa in Form der *Ikonologie* oder *Ikonik* (z.B. Kultermann 1981). Wenn sich historische Bildwissenschaftler zu Themen der Hochschule äußern, sind sie durch die Art ihrer Äußerung nicht als solche zu erkennen (z.B. Kemp 2008). Die historische Bildwissenschaft verfährt also weder bei der Erkundung der eigenen Disziplinge-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Bei den in diesem Absatz genannten Arbeiten handelt es sich um Einführungs- und Standardwerke, was es in einem höheren Maße erlaubt, von allgemeinen Standards zu sprechen, als wenn man Spezialliteratur heranzöge.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Viele Arbeiten, die in diese Richtung tendieren, finden sich in der Schriftenreihe: *Jahrbuch der Guernica-Gesellschaft*.

schichte noch im Hinblick auf die Kommentierung gegenwärtiger Hochschulentwicklungen bildwissenschaftlich.

■ Drittens befasst sich die Bildwissenschaft mit Fragen der Wissenschaft in zweierlei Weisen, zum einen in Bezug auf erkenntnistheoretische Grundlagenfragen der Wissenschaft und zum anderen in Bezug auf Bilder der Naturwissenschaften (z.B. Hüppauf/Weingart 2009). Die Hochschule als soziale Dimension der Wissenschaft findet jedoch wenig Beachtung.

#### 2.2. Umgang der Hochschulforschung mit dem Thema der Bilder

Wie sieht es auf der anderen Seite aus, wie geht die Hochschulforschung mit dem Thema der Bilder um? Bedingt durch ihren Status als Forschungsfeld sah sich die Hochschulforschung wiederholt genötigt, die möglichen disziplinären Zugänge zu ihrem Gegenstand zu reflektieren. Dabei wird erkennbar, dass die historische Bildwissenschaft oder verwandte Bereiche nicht präsent sind und somit bislang nicht zu diesen Zugängen gerechnet werden (Schneijderberg/Kolke/Braun 2011).

Prüft man exemplarisch die bisherigen Ausgaben der Zeitschrift "die hochschule" daraufhin, welche Rolle Bilder darin spielen, bestätigt sich dieser Eindruck in der konkreten Forschungspraxis. Sieht man von reichlich vorhandenen Tabellen und Diagrammen ab, so findet sich hier – neben den Coverbildern – allein ein bebilderter Beitrag (Siegel 2013) sowie ein Heft zu einer verwandten Thematik (Pasternack 1998). Ebenso verhält es sich bei Monografien der Hochschulforschung, die gänzlich ohne Bilder als Untersuchungsmaterial und Bildkompetenzen auskommen, seien es aktuelle Werke (z.B. Hüther/Krücken 2016) oder Klassiker (z.B. Bourdieu 1988).

Ein weiteres Indiz dafür, dass Bilder als Material sowie Kompetenzen und Methoden der historischen Bildwissenschaft in der Hochschulforschung keine große Rolle spielen, bieten die Profile der an den einschlägigen Instituten Tätigen. Dort verfügt, soweit eine grobe Durchsicht erkennen lässt, niemand über ein Studium oder eine Ausbildung, die Bildkompetenzen vermitteln. Auch entsprechende Stellenausschreibungen weisen in dieselbe Richtung.<sup>6</sup>

Gleichwohl versteht sich die Hochschulforschung als wissenschaftliche Problembearbeitung, die sich "nicht den Disziplingrenzen füg[t]" und entsprechend ein "fortwährendes interdisziplinäres Kopplungsmanöver"

.

 $<sup>^6</sup>$  Als Beispiel sei auf die allgemeinen Ausschreibungen des DZHWs verwiesen (http://www.dzhw.eu/aktuell/jobs, 11.7.2017).

vollzieht (Pasternack 2006: 107f.). Damit spricht auch hier nichts gegen eine Zusammenarbeit von Hochschulforschung und historischer Bildwissenschaft. Wie eine solche konkret aussehen könnte, soll im Folgenden an zwei Beispielen umrissen werden.

### 3. Das Georg Forster-Gebäude der Universität Mainz

Das Georg Forster-Gebäude wurde zwischen 2010 und 2013 errichtet, befindet sich auf dem Campus der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und beherbergt neben einer Mensa, dem Dekanat und Prüfungsamt der Sozialwissenschaften und einer Bereichsbibliothek die Institute für Politikwissenschaft, Publizistik, Soziologie, Erziehungswissenschaft sowie Kunstgeschichte und Musikwissenschaft (Übersicht 1). Es handelt sich um einen massiven Baukörper mit Klinkerverkleidung, in dem sich die Büros und die Bibliothek befinden und dem ein aufgeständerter u-förmiger Anbau vorgelagert ist. In diesem mit Glasplatten in drei Grüntönen verkleideten Trakt sind die Seminarräume untergebracht (vgl. LBB 2013).

#### 3.1. Ikonologie der Einrichtung: Ökonomisierung der Hochschule

Zunächst geht es darum, zu zeigen, auf welche Weise Bilder als Untersuchungsobjekte in die Überlegungen der Hochschulforschung integriert werden können. Wie angekündigt geschieht dies zunächst im Sinne der *Ikonologie*, das heißt es wird eine allgemeine Problemsituation bezüglich der Hochschule umrissen, um die Bilder als Teil und Ausdruck eines entsprechenden *Habitus* zu begreifen.

Unter Berücksichtigung von Verordnungen, Statistiken, eigener Erfahrungen usw. lässt sich seit rund 20 Jahren feststellen, dass "die Universität ... ganz und gar zu einer ökonomischen Veranstaltung" wird, was für den Studierenden bedeutet: "Sein Verhältnis zur Hochschule ist das des Kunden zu einem Dienstleistungsbetrieb" (Hörisch 2006: 57, 52). Weitere markante Punkte dieser Entwicklung bestehen darin, dass die Hochschule zu einer "Massen-Institution" wird, die von nützlicher "Praxisrelevanz" bestimmt ist, eine "nach ökonomischen Kriterien kontrollierte und ECTS-Werte gutschreibende Institution", geprägt durch "Nützlichkeitsdenken, Effizienzkriterien, Pragmatismus, Funktionalismus" (ebd.: 47, 49, 20, 62). In dieser und ähnlichen Gegenwartsdiagnosen spielen Bilder keine Rolle, sondern man bezieht sich auf Schriftstücke verschiedener Art.

Doch weisen Bilder, hier im Sinne von visuellen Erscheinungen der Einrichtung des Georg Forster-Gebäudes, die in diesem Fall über das Medium der Fotografie eingefangen und dem Leser präsentiert werden, in dieselbe Richtung. Es fallen Stühle und Tische in den Seminarräumen auf, die so gestaltet sind, dass zwei Stühle auf wenige Zentimeter genau unter einen Tisch passen (Übersicht 2). Damit ist eine absolut effiziente Nutzung der zur Verfügung stehenden Fläche gegeben, was es erlaubt, die vorhandenen Massen sachgerecht abzufertigen. Dasselbe Moment wird auch in der Gestaltung der Institutsgebäude greifbar, die die Form eines kargen Gangs haben, der mit Neonleuchten erhellt wird (Übersicht 3). Rechts und links befinden sich die Büros, davor Stuhlreihen für Wartende: Ebenfalls eine äußerst praktische und weitgehend schmucklose Lösung.

Übersicht 2: Seminarraum im Georg Forster-Gebäude

Übersicht 3: Institut im Georg Forster-Gebäude



Bis zu einem gewissen Grad lässt sich innerhalb dieser universitären Gesamtsituation der Ökonomisierung eine spezifische Funktion der Bilder angeben. Denn indem die Bilder ein Bestandteil der täglichen Praxis und deren Wahrnehmung sind, prägen sie die Nutzer (meist Studierende). Diese sehen sich selbst und ihre Kommilitonen eng aneinandergereiht sitzen und werden dadurch an eine (Sitz-)Haltung gewöhnt, sie entwickeln einen spezifischen *Habitus*. Auf diese Weise wird die ökonomische Struktur der Hochschule sowohl von den Sitzenden inkorporiert als auch für die Wahnehmenden zur Selbstverständlichkeit, was im Unterschied zu Vorschriften unbewusst bleibt.

Wie kann die soeben gegebene Deutung methodisch weiter gestützt werden? In Bezug auf die Bilder sind vor allem zwei Varianten relevant. Einerseits ließen sich weitere Beispiele zusammentragen, die ähnlich gestaltet und mit einer ähnlichen Bedeutung behaftet sind. Andererseits wären gestalterische Alternativlösungen mit anderen Bedeutungen anzuführen, die erkennen lassen, dass dieselbe Aufgabe auch anders hätte bewerkstelligt werden können. Zu denken wäre etwa zum einen an die Wartebereiche von verschiedenen Ämtern oder Ärzten, deren Besuch notwendig ist und die oft in hohem Maße nach dem Kriterium der Effizienz gestaltet sind, so dass man dicht gedrängt darauf wartet, an die Reihe zu kommen. Zum anderen wären weitere Lernorte aus anderen Zeiten oder anderen Bildungssystemen heranzuziehen, die eine alternative Gestaltung derselben Bauaufgabe zeigen. Ein konkretes Beispiel für eine solche Argumentation über Vergleichsbilder wird nachfolgend gegeben.

# 3.2. Ikonik der Vorhoffassade: Unbewusster Protest gegen die jüngeren Reformen der Hochschule

Nach der soeben geleisteten groben Darstellung, wie Bilder als Untersuchungsmaterial in die Hochschulforschung eingeführt werden können, wird dies nun vertieft, um dann vor allem auf die Eigenart der Bilder und die Möglichkeit, diese im Sinne der *Ikonik* zu erforschen, einzugehen. Die skizzierte Ökonomisierung der Hochschule ist ein Teil einer in der jüngeren Vergangenheit und Gegenwart stattfindenden Reform dieser Institution. Über das bereits Genannte hinaus spielen dabei Charakteristika eine Rolle, die mit Stichworten wie "Gremieninflation", "Deputatserhöhung", "Drittmitteleinwerbungszwang", "Verwaltungspflichten", "Kommissionitis", "Kongreßhype", "Massen-Gutachten-Pflichten" usw. bezeichnet werden – und wie die Formulierungen andeuten, wird diese Entwicklung meist als negativ empfunden, da hierdurch "Zeit, Muße, Ruhe und Gelassenheit" für die Forschung und Lehre abhandenkommen (Hörisch 2006: 61).

In diesem Zusammenhang bietet die Vorhoffassade des Georg Forster-Gebäudes einen bemerkenswerten Anblick (Übersicht 4). Es handelt sich um eine riesige Glasfläche, auf der die Silhouette von Bäumen zu sehen ist. Von nahem erkennt man zudem, dass der Untergrund durch eine weiße Beschriftung entsteht (Übersicht 5).

die hochschule 1–2/2018 55

-

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Zur bildlichen Reihenbildung als objektivem Korrektiv der subjektiven Deutung vgl. auch Panofsky 1991.

Übersicht 4: Vorhoffassade des Georg Forster-Gebäudes



Übersicht 5: Detail der Vorhoffassade des Georg Forster-Gebäudes von innen



Für den nächsten Klärungsschritt, was es mit alldem auf sich hat, kann auf eine Informationstafel zurückgegriffen werden, die im Inneren des Eingangsbereichs angebracht ist. Dort finden sich unter anderen folgende Erläuterungen:

"Der Text auf dieser Glaswand gibt berühmte, richtungsweisende, pointierte oder auch humorvolle Zitate zu den Themen Wissenschaft, Forschung und Erkenntnis wieder – rund 500 Aussagen von 250 klugen Köpfen. [...] Vorrangiges Ziel dieser Sammlung ist es nicht, Aussagen historisch exakt darzustellen, sondern die über die Jahrhunderte andauernde erkenntnistheoretische Debatte in der Wissenschaft zu skizzieren und die sich darin dokumentierende fortschreitende Reflexion sichtbar zu machen. Es ist ein Kaleidoskop kurzer und prägnanter Aussagen, die zum Verweilen und Nachdenken anregen sollen – manchen mag man beipflichten, anderen mag man widersprechen. Zahlreiche Kolleginnen und Kollegen der in diesem Hause beheimateten Fächer haben zu dieser Sammlung wertvolle Anregungen beigesteuert. [...] Hinterlegt sind die Texte mit einer Baumstruktur, die die Stimmung des Wäldchens vor dem Georg Forster-Gebäude und der Universitätsbibliothek wieder aufnimmt. Die gesamte Bedruckung besteht aus Keramikfarbe, reflektiert das Sonnenlicht und schützt so den Innenraum vor der Sonne."8

Man erfährt also, dass Teile der gestalterischen Konzeption sowie die hier vorgestellte Erklärung der Vorhoffassade des Georg Forster-Gebäudes auf dort tätige Wissenschaftler zurückgehen, wie viele Zitate es sind und was mit diesen bezweckt wird. Insofern es sich um Zitate "zu den Themen Wissenschaft, Forschung und Erkenntnis" handelt, passen sie hervorragend zur Bauaufgabe eines Universitätsgebäudes.

Es wird dabei kein spezielles Fach angesprochen, sondern das die unterschiedlichen Fächer, die in diesem Gebäude angesiedelt sind, Verbindende, nämlich eine Wissenschaft zu sein, zu forschen und neue Erkenntnisse zu schaffen. In klassischer Manier gibt somit die Fassade im Sinne eines Aushängeschildes (scheinbar) zu erkennen, was sich im Inneren verbirgt. Soweit ist alles stimmig. Nicht ins Bild passen hingegen die Angaben zur Baumstruktur. Denn was soll die nicht näher erläuterte "Stimmung eines Wäldchens" mit dem Thema der Wissenschaft, das heißt mit den Zitaten sowie der Funktion des Georg Forster-Gebäudes, zu tun haben? Hierüber erfährt man nichts.

Um weiterzukommen, muss der Aussagewert der Angaben durch die Urheber und Nutzer genauer bestimmt werden. Hierbei hilft ein Grundgedanke der Ikonologie, der bereits mehrfach angesprochen wurde und

die hochschule 1–2/2018 57

-

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Dieselben Informationen finden sich auch auf der Homepage des Fachbereichs 02: https://www.sozialwissenschaften.uni-mainz.de/durchblick-die-glasfassade-des-georg-forster-geba eudes/ (2.4.2018).

den Panofsky in Bezug auf ein Werk Dürers folgendermaßen formuliert hat:

"[H]ätte Dürer selbst sich über die letzte Absicht seines Werkes expressis verbis geäußert (spätere Künstler haben dergleichen ja öfters versucht), so würde sich alsbald herausstellen, daß diese Äußerung am wahren Wesenssinn des Blattes weit vorbeiginge und, anstatt uns die Interpretation desselben ohne weiteres an die Hand zu geben, ihrerseits der Interpretation in höchstem Maße bedürftig wäre" (Panofsky 1991: 201).

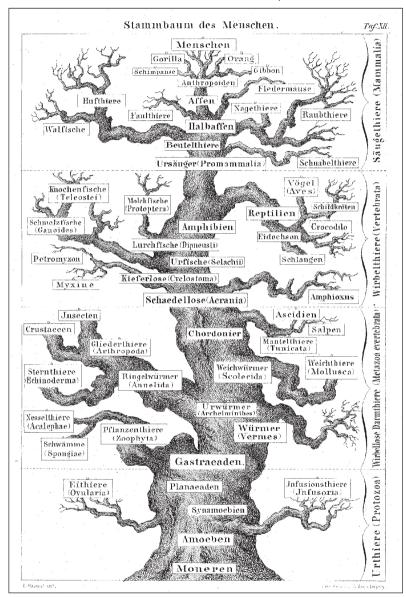
Auf das vorliegende Beispiel übertragen bedeutet dies, dass die offiziellen Ausführungen zur Vorhoffassade diese nicht erklären, sondern selbst zum Gegenstand der Erklärung gemacht werden müssen. Die *Ikonologie* fördert dabei Unbewusstes zutage und wiederholt nicht bereits Gesagtes.

Was die Vorhoffassade tatsächlich zeigt, lässt sich angeben, indem der Blick auf ähnlich gestaltete Beispiele gerichtet wird, wie sie in einer historischen Variante in Form der Geschichte eines Bildtypus zu greifen sind. Findet sich also eine Bildtradition, die Bäume mit der Thematik des Wissens oder der Wissenschaft verknüpft? Die Antwort fällt eindeutig positiv aus. Vom Baum der Erkenntnis im biblischen Paradies bis zu aktuellen Baumdiagrammen existiert ein solcher Bildtypus, eine solche Bildtradition mit mannigfaltigen Unterklassen. Eine bekannte Ausformung stellen Stammbäume, wie etwa jener des Menschen aus dem Jahr 1874, dar (Übersicht 6). Die Gestalt des Baumes wird hier von einem Wissenschaftler dazu verwendet, Wissen zu strukturieren, wobei der Stamm und die Äste die Begriffe ordnen (für zahlreiche weitere Beispiele vgl. Lima 2014).

Ikonologisch wird man sagen können, dass sich in der Vorhoffassade die Tradition der Wissensbäume ausdrückt. Dies passt viel besser zu einem Wissenschaftsgebäude als die diffuse Evokation einer Wäldchenstimmung. In einer ikonischen Erweiterung muss nun gefragt werden, welche gesellschaftliche Leerstelle besteht, die nur durch dieses Bild ausgefüllt werden kann, und wie das Bild dies durch seine spezielle Gestaltung und seinen eigentümlichen Charakter bewerkstelligt.

Berücksichtigt man die durch Reformen geprägte aktuelle Situation der Hochschule, dann klärt sich das Bild der Vorhoffassade weiter, insofern dort nichts auf diese Situation verweist. Verwaltungspflichten, Massen-Gutachten-Pflichten, Ökonomisierung usw. tauchen in den Zitaten nicht auf, und auch der durch die Einrichtung erzeugte Eindruck der Einengung und geregelten Effizienz wird hier nicht fortgesetzt. Vielmehr wird das genaue Gegenteil, nämlich eine autonome Wissenschaft samt eigener Tradition und eigentümlicher Entfaltungsfreiheit gezeigt, was ten-

Übersicht 6: Ernst Haeckel: Stammbaum des Menschen, 1874



Quelle: Ernst Haeckel: Anthropogenie oder Entwicklungsgeschichte des Menschen. Gemeinverständliche wissenschaftliche Vorträge über die Grundzüge der menschlichen Keimes- und Stammes-Geschichte, 1874

denziell jenen Momenten entspricht, die in der Diskussion um die Hochschulreformen als verloren oder bedroht angesehen werden. Nicht was sich im Inneren realiter abspielt, wird somit auf der Fassade sichtbar, sondern es wird gezeigt, was sich dort nicht abspielt, aber abspielen sollte. Diese Hoffnung beziehungsweise dieser Wunsch, der nicht sprachlich bewusst artikuliert wird, stellt eine gesellschaftliche Leerstelle dar, die die Vorhoffassade erfüllt. Es entsteht ein idealisierendes *Gegenbild* zur Hochschulrealität, eine Utopie wird vor Augen gestellt.

Übersicht 7: Haupteingang des Philosophicums

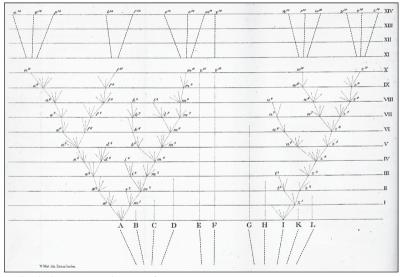


Um dies genauer zu fassen und zu plausibilisieren, müssen die mindestens vier für diesen Eindruck verantwortlichen Gestaltungsmerkmale herausgestellt werden: Erstens entstammen die Zitate ausschließlich dem Bereich der Wissenschaft, Forschung und Erkenntnis und geben diesen somit als eigenständig zu erkennen. Zweitens wird eine eigene Tradition angezeigt, indem die Zitate verschiedenen Zeiten entstammen und der Bildtypus des Stammbaums aufgerufen wird. Drittens wird mit der Vorhoffassade ein enormer gestalterischer Aufwand betrieben, der weit über das praktisch Nötige hinausreicht. Der in der zitierten Erklärung angesprochene Schutz vor der Sonne sowie die Funktion des Haupteingangs wären auch einfacher zu haben gewesen. Wie eine solche einfache Baulö-

sung aussehen könnte, zeigt das direkte Nachbargebäude, das Philosophicum (Übersicht 7). Die Gestaltung der Vorhoffassade des Georg Forster-Gebäudes ist also keine Selbstverständlichkeit und der Vergleich lässt die Eigentümlichkeiten deutlich erkennen.

Viertens ist ein entscheidender Unterschied zur Bildtradition der Wissensbäume zu beachten, denn während es sich bei diesen um einen Baum handelt, der in Gänze vor Augen gestellt wird, werden auf der Vorhoffassade mehrere Bäume ohne Bodenberührung und Wipfel dargestellt (Übersicht 4–6).

Eine solche Darstellungsart – die Wurzellosigkeit und Unabgeschlossenheit wie die Vielzahl der Bäume – evoziert eine bestimmte Vorstellung von Erkenntnis und Wissenschaft. Um diese greifen zu können, hilft ein weiteres Vergleichsbild, dessen spezielle Form aus der Tradition der Wissensbäume heraussticht und der Vorhoffassade nahekommt, nämlich das Evolutionsdiagramm von Charles Darwin (Übersicht 8).



Übersicht 8: Charles Darwin: Evolutionsdiagramm

Quelle: Charles Darwin: On the Origin of Species, 1859

Unter anderen Karl Popper hat sich bei seiner Ausarbeitung einer evolutionären Erkenntnistheorie auf dieses Diagramm bezogen. Demnach funktioniert Erkenntnis allgemein und Wissenschaft im Speziellen als ein Prozess, bei dem man irgendwo anfängt, Vermutungen zu Problemen und deren Lösung zu formulieren, um dann zu versuchen, diese Vermutungen

zu widerlegen. Sofern dies gelingt, scheidet die falsche Vermutung aus. Wissenschaft wird damit als sich stetig weiterentwickelnder Prozess ohne feste Grundlage verstanden (vgl. Nille 2017). Dies zeigt die Vorhoffassade (vgl. Übersicht 4 oben).

Einer solchen Vorstellung von Wissenschaft laufen die aktuellen Reformen zuwider. Denn auf diese Weise lässt sich schwerlich ein klares Kontingent an Wissen erlernen und in ECTS-Punkte umrechnen, das Ganze dauert unbestimmbare Zeit, der praktische Nutzen ist sekundär, da es sich um einen eigenwertigen Prozess handelt, usw. Viel eher passen die klassischen Wissensbäume (vgl. Übersicht 6 oben) zu den Reformen. Während des Hochschulbesuchs erntet man quasi die Wissensfrüchte ab, die dann im Berufsleben genutzt werden. Diese fortgesetzten Überlegungen differenzieren die These weiter, dass mit der Vorhoffassade ein Bild der Hochschule als Ort der Wissenschaft vor Augen gestellt wird, das sonst nicht existiert (*Gegenbild*), dass damit ein unbewusster Protest gegenüber den Hochschulreformen erhoben wird.

Wie lassen sich aber in diesem Zusammenhang die oben zitierten Angaben der Urheber und Nutzer erklären? Diese dürften durch die Regel der sozialen Praxis bestimmt sein, das eigene Tätigkeitsfeld (und damit das eigene Tun) vor allem nach außen nicht zu hinterfragen oder gar zu schädigen: "Das Feld läßt sozusagen nur Spieler zu, die ganz unreflektiert die Grundvoraussetzungen des Feldes anerkennen, sie niemals in Frage stellen" (Flaig 2000: 374). So betrachtet leuchtet es durchaus ein, dass Probleme der aktuellen Hochschule von den dort Tätigen nicht mit dem Georg Forster-Gebäude zusammengebracht werden. Die von ihnen gegebene Erklärung der Baumstruktur auf der Vorhoffassade folgt dieser Logik und erzeugt über die Berufung auf die "Stimmung eines Wäldchens" eine harmlose Unklarheit, an der niemand Anstoß nimmt.

Eine Eigentümlichkeit des Bildes ist dafür verantwortlich, dass dieses Verständnis der Vorhoffassade im Sinne einer Wäldchenstimmung funktioniert, während mit der Tradition der Wissensbäume eine gegenläufige und weitaus plausiblere Deutung gegeben wurde. Das Bild ist grundsätzlich durch "Unbestimmtheit", durch eine "merkwürdige Oszillation des Sinns" bestimmt (Boehm 2010a: 199), worauf oben schon unter dem Stichwort der *Simultaneität* hingewiesen wurde. In der gesellschaftlichen Praxis befriedigt das Bild problemlos beide Vorstellungen zugleich.

Eine Berücksichtigung der bildeigentümlichen Simultaneität – also des Vermögens des Bildes, Getrenntes gleichzeitig vor Augen zu stellen – lässt eine andere Umgehensweise mit der Vorhoffassade erkennen als es der Erklärungstext bietet. Dieser nennt das Dargestellt nacheinander und klar voneinander getrennt, was eine Orientierung am Medium der

Sprache bedeutet, die sich gerade hierdurch auszeichnet. Beispielsweise wird der Zusammenhang von Text und Baumstruktur als Vorder- und Hintergrund angesprochen. Das Bild hingegen, wie es einem mit der Vorhoffassade vor Augen steht, fasst die verschiedenen Elemente zusammen und präsentiert sie simultan in einem. Es genügt, darauf hinzuweisen, dass der Zitate-Text und die Baumstrukturen als Bild simultan zusammenwirken. Das eine ist ohne das andere nicht vorhanden. Im oberen Teil erscheint die Schrift erst vor dem Dunkel der Bäume, während diese im unteren Teil nur schwer zu erkennen sind – die durch die Spiegelung gegebene Zweiteilung kommt im Erklärungstext, wie andere Bildelemente, nicht zur Sprache.

Hervorzuheben ist weiterhin, dass die Urheber der Vorhoffassade mit einem – für Künstler oftmals typischen – weitgehend vorbegrifflichen Gespür für bildliche Gestaltung ein aufwändiges und hochkomplexes Bild erzeugt haben. Horst Bredekamp nennt dies eine "begriffslose Urteilsfähigkeit der Künstler" und zitiert Gottfried Wilhelm Leibnitz: "Auf ähnliche Weise sehen wir Maler und andere Künstler angemessen erkennen, was richtig und was fehlerhaft gemacht ist, ohne daß sie oft den Grund ihres Urteils angeben können" (Bredekamp 2004: 109). Insofern die Vorhoffassade auf künstlerischen Entscheidungen beruht, ist damit neben den wissenschaftlichen Idealen eine weitere gesellschaftliche Leerstelle benannt, die durch das Bild gefüllt wird.

Entsprechend dem Anliegen des vorliegenden Textes, für eine Zusammenarbeit von Hochschulforschung und historischer Bildwissenschaft zu plädieren, genügt es an dieser Stelle nicht, die Konstellationen zu beschreiben und versuchsweise zu erklären. Vielmehr muss gefordert werden, dass sich die an der Hochschule Tätigen selbst in ihrem Tun zum Gegenstand ihrer Forschung machen, wozu es gehört, die dabei zum Tragen kommenden Bilder angemessen zu berücksichtigen.

#### 4. Fazit

Es wurde gezeigt, dass eine Zusammenarbeit von Hochschulforschung und historischer Bildwissenschaft aktuell nicht vorhanden ist, wenngleich die Konzeptionen und die Ansprüche der beiden Bereiche eine solche nicht ausschließen – vonseiten der Hochschulforschung wird die Interdisziplinarität sogar gefordert. Um zu demonstrieren, wie eine solche Zusammenarbeit konkret aussehen könnte, wurden zwei Analysen durchgeführt. Nun gilt es, die Fruchtbarkeit der Zusammenarbeit von Hochschulforschung und historischer Bildwissenschaft herauszustellen. Welchen Gewinn bedeutete eine Kooperation für jede Seite?

Für die historische Bildwissenschaft zeichnen sich mindestens drei positive Effekte ab: Erstens gewönne sie mit der Hochschule (in der Aufarbeitung durch die Hochschulforschung) ein neues Untersuchungsfeld. Zweitens ist dieses Untersuchungsfeld an aktuell relevante Probleme gekoppelt, so dass die historische Bildwissenschaft ihren Beitrag zu deren Lösung demonstrieren könnte. Damit könnte dem mitunter zu Recht erhobenen Vorwurf, sich oft mit vergangenen Belanglosigkeiten zu befassen, entgegengearbeitet werden. Dies bedeutet nicht, dass man sich nun ausschließlich mit Aktuellem befassen sollte, sondern dass historische Darlegungen auch zur Lösung von aktuellen Problemen beitragen sollen – etwa durch die Angabe einer Bildtradition, in diesem Fall jener der Wissensbäume, in der das aktuell wirksame Bild steht. Drittens brächte die Auseinandersetzung mit der Hochschule auch eine Reflexion des eigenen Tuns (v.a. in seiner sozialen Dimension) mit sich, dessen Objektivität dadurch gesteigert werden könnte (vgl. Bourdieu 1988: 10).

Der Fokus lag jedoch auf der umgekehrten Richtung, also auf der Herausstellung des Gewinns für die *Hochschulforschung*. Grundlegend erschlösse sie sich mit den Bildern (in der Aufarbeitung durch die historische Bildwissenschaft) eine neue Form des Untersuchungsmaterials und Feldzugangs. Ohne die Berücksichtigung von Bildern bleiben viele materielle Aspekte der Hochschule unberücksichtig, die oftmals wesentlich für das Verständnis der Praxis ihrer Institutionen sind.

Insoweit Bilder Teile unserer Wirklichkeit sind, sollten sie bei der Erforschung der Wirklichkeit berücksichtigt werden. Geschieht dies nicht, kann es zu groben Fehleinschätzungen kommen. Um solche zu vermeiden, gehört zur Berücksichtigung von Bildern auch eine bildadäquate Umgangsweise mit diesen, eine Bildkompetenz. Bei der Beschäftigung mit der Vorhoffassade des Georg Forster-Gebäudes etwa würden die offiziellen Ausführungen der Urheber und Nutzer bereits den diskursiven Schlusspunkt der Auseinandersetzung markieren. Erst die Berücksichtigung von Bildern, Bildreihen und ihrer Geschichte in ikonologischer sowie ikonischer Hinsicht hat eine Korrektur dieser Sichtweise ermöglicht. Vor allem zum Erschließen von unbewussten Haltungen eignen sich Bilder ebenso hervorragend wie zur Herausstellung von nur durch diese erfüllbaren gesellschaftlichen Wünschen.

Damit sind einige Momente einer möglichen fruchtbaren Zusammenarbeit von Hochschulforschung und historischer Bildwissenschaft benannt, die gegebenenfalls Anlass zur kritischen Diskussion bieten. Wie viel zu tun bleibt, wird klar, wenn man bedenkt, dass mit dem Georg Forster-Gebäude allein ein konkretes Beispiel in Bezug auf eine Problemstellung der Hochschulforschung mithilfe einer bestimmten Variante der his-

torischen Bildwissenschaft angegangen wurde. Das weitaus meiste ist also noch zu tun.

#### Literatur

- Belting, Hans u.a. (Hg.) (2003): Kunstgeschichte. Eine Einführung. Berlin: Reimer.
- Boehm, Gottfried (2010a): Unbestimmtheit. Zur Logik des Bildes, in: ders., Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens, Berlin: Berlin University Press, S. 199–212.
- Boehm, Gottfried (2010b): Zuwachs an Sein. Hermeneutische Reflexion und bildende Kunst, in: ders., Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens, Berlin: Berlin University Press, S. 243–267.
- Bourdieu, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1988): Homo academicus, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bredekamp, Horst (2004): Die Fenster der Monade. Gottfried Wilhelm Leibnitz' Theater der Natur und Kunst, Berlin: Akademie Verlag.
- Flaig, Egon (2000): Pierre Bourdieu: Entwurf einer Theorie der Praxis (1972), in: Walter Erhart / Herbert Jaumann (Hg.), Jahrhundertbücher. Große Theorien von Freud bis Luhmann, München: Beck, S. 358–382.
- Frank, Gustav / Barbara Lange (2010): Einführung in die Bildwissenschaft, Darmstadt: WBG.
- Hörisch, Jochen (2006): Die ungeliebte Universität. Rettet die alma mater!, München: Hanser.
- Hüppauf, Bernd / Peter Weingart (Hg.) (2009): Frosch und Frankenstein. Bilder als Medium der Popularisierung von Wissenschaft, Bielefeld: transcript.
- Hüther, Otto / Georg Krücken (2016): Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung, Wiesbaden: Springer.
- Imdahl, Max (1988): Giotto Arenenfresken. Ikonographie Ikonologie Ikonik, München: Wilhelm Fink.
- Imdahl, Max (2001): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung, in: Gottfried Boehm (Hg.), Was ist ein Bild? München: Wilhelm Fink, S. 300–324.
- Kemp, Wolfgang (2008): Wehe, Behemoth erwacht harmlose und weniger harmlose Moden in den Geisteswissenschaften, in: Elisabeth Lack / Christoph Markschies (Hg.), What the hell is quality? Qualitätsstandards in den Geisteswissenschaften, Frankfurt am Main: Campus, S. 145–149.
- Kita, Birgit u.a. (Hg.) (2008): Von der Flak-Kaserne zum Glashaus. Mainzer Universitätsarchitektur 1938–1998, Stuttgart: Franz Steiner.
- Kohle, Hubertus (2012): Methode, in: Stefan Jordan / Jürgen Müller (Hg.), Lexikon Kunstwissenschaft. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart: Reclam, S. 232–235.
- Kultermann, Udo (1981): Geschichte der Kunstgeschichte. Der Weg einer Wissenschaft, Frankfurt am Main: Ullstein.

- Lima, Manuel (2014): The Book of Trees. Visualizing Branches of Knowledge, New York: Princeton Architectural Press.
- Nille, Christian (2016): Kathedrale Kunstgeschichte Kulturwissenschaft. Ansätze zu einer produktiven Problemgeschichte architekturhistorischer Deutungen, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nille, Christian (2017): Bild Raum Entscheidung. Ein Erklärungsversuch der Anziehungskraft (am Beispiel) der Vorhoffassade des Georg Forster-Gebäudes der Universität Mainz, in: Delarue, Dominic E. / Thomas Kaffenberger / Christian Nille (Hg.), Bildräume | Raumbilder. Studien aus dem Grenzbereich von Bild und Raum, Regensburg: Schnell & Steiner, S. 259–279.
- Pasternack, Peer (Hg.) (1998): Hochschulbau & Hochschulkunst in der DDR (=hochschule ost, Heft 1), Leipzig.
- Pasternack, Peer (2006): Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung, in: Das Hochschulwesen, Heft 3, S. 105–112.
- Panofsky, Erwin (1991): Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst, in: Ekkehard Kaemmerling (Hg.), Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklungen – Probleme, Köln: DuMont, S. 185–206.
- Sachs-Hombach, Klaus (Hg.) (2005): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schneijderberg, Christian / Katharina Kloke / Edith Braun (Hg.) (2011): Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung (= die hochschule, Heft 2), Halle-Wittenberg.
- Siegel, Christian (2013): Die Kunstsammlung der Hochschule Merseburg. Erbe, Tradition und Zukunftsvision, in: die hochschule, Heft 2, S. 123–135.
- Ulrich Teichler / Jürgen Enders / Hans-Dieter Daniel (1998): "Hochschule und Gesellschaft" als Gegenstand der Forschung. Bilanz und Perspektiven, in: dies. (Hg.), Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft, Frankfurt/New York: Campus, S. 219–249.
- Warnke, Martin (1979): Bau und Überbau. Soziologie der mittelalterlichen Architektur nach den Schriftquellen, Frankfurt am Main: Syndikat.
- Warnke, Martin (2003): Gegenstandbereiche der Kunstgeschichte, in: Hans Belting u.a. (Hg.), Kunstgeschichte. Eine Einführung, Berlin: Reimer, S. 23–48.
- Weigel, Sigrid (2015): Grammatologie der Bilder, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

# Die Praxis der informalen Stellenvergabe in der Wissenschaft als brauchbare Illegalität

# **Felix Maximilian Bathon** Bielefeld

»Einen Ordinarius zu fragen, wie er seinen Assistenten ausgewählt hat, dürfte wohl ebenso sinnlos sein, wie ihn zu fragen, welche Kriterien bei der Wahl seiner Frau leitend waren.« (Bourdieu 1992 [1984]: 241)

Die Stellenvergabe in der Wissenschaft erfolgt häufig weniger nach meritokratischen Prinzipien als vielmehr über per-

sönliche Kontakte. Dies verstößt nicht nur gegen formale Erwartungen der Bestenauslese, sondern auch gegen geltende Rechtsnormen. Diese Praxis der Stellenvergabe in der Wissenschaft wird im Folgenden als »brauchbare Illegalität« beschrieben. Sie bearbeitet widersprüchliche Erwartungen der formalen Ordnung der Universität und Strukturbesonderheiten der Wissenschaft. Die Leistungszusammenhänge werden als Netzwerke begriffen, die sich über generalisierte Reziprozität stabilisieren und reproduzieren:

- Die Brauchbarkeit der Praxis der informalen Stellenvergabe verdankt sich erstens der Verringerung von Einarbeitungszeiten.
- Zweitens können Universitäten durch die funktionalen Leistungen der Netzwerke Motivationsprobleme bearbeiten, die sich aus der fehlenden Differenzierung von Konkurrenten und Tauschpartnern in der Wissenschaft ergeben.
- Drittens werden in den Netzwerken Forschungsprogramme sozialisiert und stabilisiert, die der Bearbeitung von Ressourcen- und Rekrutierungsproblemen dienen können.

Verknüpft werden systemtheoretische und netzwerktheoretische Argumentationen über die Metapher des Parasiten: Die informalen Netzwerke, die sich in und durch die illegale Praxis der Stellenvergabe entwickeln, werden als endo- und ektosymbiontische Parasiten beschrieben, die an der Universität als Organisation und demnach als soziales System parasitieren, an denen umgekehrt auch die Universität parasitieren kann.

#### 1. Die Alma mater, eine Rabenmutter!

Der wissenschaftliche Nachwuchs trägt die Verantwortung für Folgegenerationen und deren (wissenschaftliche) Ausbildung, produziert neue Erkenntnisse über die Gegenwart und diskutiert deren Problemlagen und -lösungen. Er entscheidet damit über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Wissenschaft. Daher müsste man meinen, er würde mit allen Mitteln gefördert werden; das Gegenteil scheint der Fall zu sein: Abgesehen von der Stellenknappheit zeigt sich das 'akademische Prekariat' besonders an Zeit- und Werksverträgen, an nicht oder nur geringfügig vergüteten Lehraufträgen, an langen, erratisch-einseitig ausgerichteten Karrierewegen sowie eingeschränkten Mitsprachemöglichkeiten. Jene unsicheren Berufsperspektiven wirken sich – so behaupten die Kritiker – auf die Kontinuität und Qualität von Forschung und Lehre aus. Folgt man diesen Defizitbeschreibungen, muss die Alma mater als Rabenmutter bezeichnet werden, sehen ihre Kinder doch recht vernachlässigt aus.

Weiterhin bestehe neben diesen weitläufigen Unsicherheiten ein zentrales Problem in der Praxis der Stellenvergabe: Projekt- und Drittmittelstellen an Universitäten würden häufig nur aus formalen und rechtlichen Gründen ausgeschrieben werden, informell seien sie aber bereits vergeben (stellvertretend Samida 2010). Die Indizien für diese Praxis sind zahlreich (ebd.: 174): So würden in Ausschreibungen – so sich diese angesichts versteckter Publikationsorte und geringer Publikationsdauer überhaupt finden lassen – Kenntnisse und Fertigkeiten gefordert, die nur ein bestimmter Kandidat erfüllen kann.

Auch die Art und Durchführung der Bewerbungsgespräche zeige, dass an externen Bewerbern kein 'echtes' Interesse besteht. Dies veranlasst Enders (2008: 89f.), die Rekrutierung und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses als Inzucht (»in-breeding«) zu bezeichnen, sind es doch persönliche Kontakte, die in Form eines geselligen Klientelismus über eine Karriere in der Wissenschaft entscheiden.

Brisant ist diese Praxis deshalb, weil sie im Widerspruch zu Gesetzen steht und daher illegal ist (Art. 33, Abs. 2 GG, dazu auch Bundeslaufbahnverordnung, § 41, 44, 45 und 47). Sie unterläuft die Orientierug am meritokratischn Prinzip und der Erkenntnisproduktion. Interessanterweise ist die Praxis trotz aller Umweltveränderungen – wie etwa der Bologna-Reform – stabil: Bereits einer der Gründungsväter der Soziologie erlebte die akademische Laufbahn als »wilden Hasard« (Weber 2002 [1919]: 475).

Muss die informale Rekrutierungspraxis daher etwa als elementarerer Bestandteil der Universität verstanden werden, als Regel, nicht als Ab-

weichung und daher sogar als brauchbar? Wenn dies der Fall ist, kann danach gefragt werden, für wen oder für was und inwiefern sie brauchbar ist. Zugleich stellt sich die paradoxe Frage, wie sich Regelabweichungen als Regeln stabilisieren.

Im Folgenden wird eine solche Analyse der illegalen Praxis der Stellenvergabe als »brauchbare Illegalität« (Luhmann 1995 [1964]: 304ff.) unternommen und nach den Problemen und Leistungen, nach Widersprüchen der (formalen) Organisation und der Wissenschaft gefragt, die durch sie strukturiert und behandelbar gemacht werden (Abschnitt 3). Eine kurze Skizze der Universität als Organisation und soziales System erlaubt es, die informalen Erwartungszusammenhänge, die diese illegale Praxis begleiten, als persönliche Netzwerke auszuzeichnen, welche an der Universität parasitieren und an welchen auch die Universität als soziales System parasitiert (Abschnitt 2). Eine Zusammenfassung der Ergebnisse und eine kleine Skizze möglicher Handlungsempfehlungen schließt die Analyse (Abschnitt 4).

Methodisch verfährt der Text hermeneutisch: Es werden keine eigenen Daten erhoben, vielmehr werden die Aussagen anderer Studien mittels der hier gewählten Begrifflichkeiten neu geordnet und interpretiert (Baecker 2012). Vor allem aber handelt es sich um eine funktionale Analyse in Form der Parasitenmetapher, deren zentralen wissenschaftstheoretischen Annahmen hier nicht vorgestellt werden können.<sup>1</sup>

#### 2. Systeme und Netzwerke. Oder: von parasitären Verhältnissen

Im Folgenden werden Organisationen und Universitäten als soziale Systeme skizziert und dabei zentale Widerspürche der Universität vorgestellt, die sich auf den Begriff der 'brauchbaren Illegalität' zuspitzen lassen (nachfolgend 2.1.). Die Wahl des Begriffs legt fest, dass die brauchbaren Leistungen aus der Praxis der Stellenvergabe auf die Organisation Universität bezogen werden müssen. Werden die informalen Erwartungen, die jener Praxis voraus- und nachgehen, als persönlich-reziprokes Tauschnetzwerk begriffen, lässt sich das Verhältnis von System und Netzwerk als ein solcher Leistungszusammenhang beschreiben (2.2.).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Siehe hierzu Luhmann (1958, 1991a, 1991b, 2017), Czerwick (2015).

# 2.1. Universität und Illegalität: Von Spannungsfeldern und Informalität

Die folgenden Überlegungen gehen von einem soziologisch-systemtheoretischen Verständnis von Organisationen und Universitäten als soziale Systeme aus, die sich vornehmlich auf Niklas Luhmann berufen.<sup>2</sup> Die strukturelle Einheit der Organisation liegt demnach in der Differenz von formaler und informaler Ordnung, ihre Reproduktionsbedingungen in der operativen Verkettung von Entscheidungen. Die Formalstruktur gilt als offizielle Identität der Organisation, daher ist ihre Anerkennung Mitgliedschaftsbedingung. Hingegen umfassen die informalen Erwartungen all das, was nicht zur Mitgliedschaftsbedingung erhoben werden kann.

Wird nach Entscheidungen und Kommunikation gefragt, so zeichnen sich Universitäten durch zwei zentrale Spannungsfelder aus (vgl. Paris 2001: 206ff., Peller/Widmann 2011):

Das Spannungsfeld zwischen *Bürokratie und Profession* bezeichnet die Logik, anhand welcher Entscheidungen getroffen werden: Auch wenn Universitäten Merkmale von Verwaltungen aufweisen – etwa Staatsabhängigkeit, ausgeprägte Hierarchien sowie rigide Stabliniensysteme – und die Verbeamtung ihre idealtypische Mitgliedsrolle darstellt, folgen die Handlungsmuster nicht strikt bürokratischen Regeln, sondern vielmehr dem berufsspezifischem Wissen der Professionen (vgl. Apelt/Tacke 2012: 18, Stichweh 2014). Daraus resultiert eine kollegial-oligarche Entscheidungsfindung, die sich im Schatten der eingeschränkten Fähigkeit der Organisaiton etabliert, eigene Ziele zu definieren. Dies kann auch als anti-organisatorisches Element beschrieben werden (vgl. Huber 2012: 249, Schimank 2005: 363f., Cohen et al. 1972).

Das Spannungsfeld zwischen Forschung und Lehre markiert den funktionalen Kern und daher die Zweck- und Konditionalprogrammierung, die in der Universität zur Einheit gebracht werden soll (vgl. Stichweh 2014: 199ff.). Die Doppelcodierung, die die Universität einerseits dem Wissenschaftssystem, andererseits dem Erziehungssystem als Funktionsbereich zuordnet (vgl. Kieserling 2004: 250ff.), erlaubt es, Handlungen einerseits mit dem Verweis auf die Studierenden und andererseits mit dem auf Forschung zu rechtfertigen. Das Fehlen funktionaler Spezifität läuft letztlich auf eine Zielpluralität oder einen Zieldissens hinaus, aus dem sich eine faktisch dezentrale Organisation ergibt (vgl. Schimank 2001: 224ff., Kieserling 2001: 85).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Luhmann (1995, 1988, 2000), Drepper/Tacke (2018), Kühl (2011).

Die beiden Spannungsfelder beschreiben die interne Differenzierung als gestaltete Paradoxie, als Dysfunktion in den hierarchischen Einflussbeziehungen (Bergmann 2016: 13ff.) und demnach als Kontrollproblem, was vor allem auf Handlungsspielräume hinweist, die von den Akteuren nicht selten als Widersprüchlichkeit erlebt werden (vgl. Stichweh 2004: 179, Stölting/Schimank 2001: Teil 3, Kieserling 2001: 93). Widersprüchlich sind diese auch deshalb, weil die nur lose gekoppelten Organisationseinheiten, namentlich die Universitätsleitung, Fakultäten, Abteilungen, Institute, Lehrstühle, Forschungsabteilungen und Professuren, als Subsysteme verschiedene Teilaufgaben und Teilzwecke verfolgen. Als Folge dessen können Entscheidungen nur bedingt zentral durchsetzt werden (Weick 1976).

Neben diesen internen Widersprüchen sehen sich Universitäten mit einer ausdifferenzierten Umwelt und deren entsprechenden widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert. Zentral ist die Erwartung, die bestmögliche Ausbildung der Studierenden und eine innovative Forschung anzubieten, die gesellschaftliche Probleme zumindest neu beleuchtet, wenn nicht sogar löst. Dies kann auch als Zieldilemma oder Zielunbestimmtheit beschrieben werden (Bergmann 2016: 13ff). Luhmann (1995: 306) charakterisiert diese »unklare, zweideutige oder widerspruchsvolle Formulierung der Norm« sogar als »Eckstein der akademischen Freiheit«.

Derart widersprüchliche Orientierungen, seien sie intern oder extern gesetzt, können nicht in die Formalstruktur aufgenommen werden. Daher weichen viele Erwartungen und Handlungen von dieser Struktur ab. Sie werden in eine Sphäre formaler Illegalität gedrängt, obwohl sie für die alltägliche Abläufe der Organisation unabdingbar sind, indem sie informale Erwartungen an entscheidungsbezogene Kommunikation strukturieren. Der Begriff der »brauchbaren Illegalität« bezieht sich auf diese »Unvermeidbarkeit nichtlegitimierbaren Handelns« (Luhmann 1995: 305). Die nichtlegitimierbaren Handlungen sind demnach brauchbar, da sie in erster Linie den Umgang mit widersprüchlichen Erwartungskonstellationen ermöglichen. Als Problemlösung stehen sie jedoch im faktischen Widerspruch zu den formalen Erwartungen der Organisation und/oder zu verschiedenen Gesetzeslagen und sind daher illegal (vgl. ebd.: 304, Kühl 2011: 120ff., dazu auch Reiter 2016).

Damit die Handlungen nicht in einen *offenen Widerspruch* zu den formalen Erwartungen oder Gesetzen geraten, müssen sie durch Kommunikationsschranken in Form von latenten informalen Erwartungen geschützt werden (vgl. Schneider 2015: 95; Luhmann 1995: 280f.). Bei der Praxis der informalen Stellenvergabe handelt es sich um genau solche in-

formalen Erwartungen, die spezifische widersprüchliche Erwartungen handhabbar machen, indem sie durch Netzwerke organisiert und sodann latent gehalten werden.

## 2.2. Universität und Netzwerk: Von generalisierter Reziprozität und parasitären Verhältnissen

Der Akt der illegalen Stellenvergabe ist lediglich eine Handlung und als solche ein vergängliches Ereignis. Der Netzwerkbegriff erlaubt es, diese Einzelhandlung auf einen Sinnzusammenhang informaler Erwartungen zu beziehen und die Praxis der informalen Stellenvergabe als Netzwerkphänomen zu bezeichnen. Erst dann wird es möglich die Bedingungen der Möglichkeit, das heißt die Entstehung, Stabilisierung und vor allem die brauchbaren Folgen des Aktes in den Blick zu nehmen und auf die Organisation ,Universität' zu beziehen (Abschnitt 3). Dieser Bezug kumuliert letztlich in der Metapher des Parasiten.<sup>3</sup>

Netzwerke lassen sich als Beziehungen zwischen sozialen Adressen beschreiben, die als Zurechnungsartefakte ein Bündel an Erwartungen mitführen (Name, Anschrift, Rolle, Person, Stelle, Position) (Tacke 2000). Als Strukturen regulieren Netzwerke auch die Teilnahmebedingungen an Systemen und in dem vorliegenden Fall an der Wissensproduktion (vgl. Luhmann 1990: 346–354): Auf der Sozialdimension geht es dabei um die Fragen, in welcher Disziplin der Wissenschaftler tätig ist, welche wissenschaftlichen Beiträge er anbietet und welche Position in Forschungseinrichtungen und akademischen Gremien er innehat. Auf der Sachdimension verhandeln sie Kommunikationen über Theorien und Methoden und demnach die Unterscheidung zwischen wahr und unwahr (vgl. Besio 2011: 124).

Zeitlich prozessieren und stabilisieren sich diese Netzwerke nicht entlang von Entscheidungskommunikation, sondern entlang generalisierter Reziprozität, da der Tausch eine Asymmetrie produziert, die zukünftige Selektivität erwartbar macht, indem eine übrig bleibende Verpflichtung zur Gegenleistung auffordert (Gouldner 1960). Es entwickeln sich eine eigene Geschichte, eigene Strukturen und Regeln der Inklusion und Exklusion, der Definition relevanter Ressourcen und normative Verrichtungen als Bedingung der Fortsetzung des Netzwerks (vgl. Luhmann 2000: 208, 408). Ihre Grenzen sind Kommunikationsformen des Tausches, des Gebens, Nehmens und Erwiderns (Adloff/Mau 2005, Mayntz/Nedelmann

\_

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Serres (1987), dazu auch Peinzger (2007), Stullich (2013), Gehring (2010), Schmitt (2011) und Schneider (2015: 87ff.).

1987). Dies setzt einerseits heterogene und knappe Tauschgüter voraus, die hier in Form von Stellen, Publikationsmöglichkeiten, Mitgliedschaften in anderen Organisationen, flexibler Arbeitskraft, Treue, Gehorsam und Achtung vorliegen. Andererseits setzt der Mechanismus, der hier anstelle hierarchischer Anweisung die Koordinationsfunktion übernimmt, auf Vertrauen (Luhmann 2014).

Bosetzky (2018) beschreibt diese Koordinationschancen als Don Corleone-Prinzip und macht damit deutlich, dass es keine universalen und daher legitimen Leistungsverpflichtungen sind, die etwa über Stellen organisiert sind, sondern vielmehr partikularistische, diffuse und askriptive Formen persönlicher oder durch Dritte vermittelte unpersönliche Bekanntschaften, die affektive Gefälligkeiten und Freundschaftsdienste abrufen (vgl. Schneider 2015: 98).

Die systemfremde Logik des Gebens, Nehmens und Erwiderns unterläuft demnach institutionelle Inklusionspotentiale, Systemgrenzen und systemeigene Programmstrukturen und usurpiert den Einfluss auf Entscheidungen, auf die Sicherheit, die ein Organisationssystem in der Mitgliedschaft seiner Mitglieder findet (vgl. Luhmann 2000: 25, 408, vgl. Tacke 2011a: 16ff.). Es sind *persönliche* Netzwerke, da die Erwartungsbildung der Tauschakte und daher die sachliche Erwartungsbildung an die Person gekoppelt ist. Es ist dieser persönliche Kontakt, der später als Einstellungsgrund den Aspekt der wissenschaftlichen Leistung überlagert (vgl. Tacke 2011a: 13ff.). Nicht Systemvertrauen, sondern vielmehr Personenvertrauen dient als Grundlage der Erwartungssicherheit (vgl. Schneider 2015: 106f.).

Das Verhältnis von System und Netzwerk, von Universität und informell-persönlichem Netzwerk der (Nachwuchs-)Wissenschaftler geht, wie im Folgenden argumentiert wird, ein symbiontisch-parasitäres Verhältnis ein: Als Endosymbiont stellt der Parasit (Netzwerk) funktionale Leistungen in Form von Erwartungssicherheit bereit, indem er Personenvertrauen als Supplement für Systemvertrauen in Stellung bringt, das der Bearbeitung widersprüchlicher organisationsinterner Erwartungen dienlich ist. Sie machen mithin eine »fortgesetzte Orientierung an organisationsintern erzeugten kontraformalen Erwartungen« möglich und kontrollieren netzwerkintern entsprechendes Handeln »im Bereich organisationeller Illegalität« (ebd.: 105). Sie versorgen die Handelnden sodann mit Latenzschutz und reproduzieren sich durch diesen Bedarf (vgl. ebd.: 96). Eine Schließung und Verselbstständigung der informalen Netzwerke (Systembildung) kann eine Leistungsminderung bewirken, die zum Tod des Parasiten und gegebenenfalls auch zum Tod des Wirtes führt (beispielhaft Bergmann 2013).

Als ektosymbiontische Parasiten liegen die Netzwerke deshalb vor, weil sie sich in der Peripherie von Universitäten und von Universität und Wissenschaft (Funktionssystem) ansiedeln. Über Ressourcentausch und reziproke Konditionierung von Entscheidungen stellen sie Querverbindung zwischen diesen her (vgl. Schneider/Kusche 2011: 174f., Schneider 2015: 105). Diese Netzwerke sind sodann Einrichtungen, die sich zu Organisationen und Funktionssystemen komplementär und/oder konkurrierend verhalten, die den Mechanismus der reziproken Leistungstausch zwischen personalisierten Adressen prozessieren, die eine spezifische Variante der polykontextualen Mitgliedschaftsprofile aufweisen und persönlichen Kontakt perspektivieren (Interaktion unter Anwesenden) (vgl. Bommes/Tacke 2006, Schneider/Kusche 2011: 175, vgl. Tacke 2000: 307, 312f.).

## 3. Brauchbar-illegale Praxis der Stellenvergabe. Oder: von der Organisation der Wissenschaft

Innerhalb dieses theoretischen Rahmens wird die Brauchbarkeit der illegalen Praxis der Stellenvergabe als Überschuss aus den Tauschleistungen des Netzwerks rekonstruiert. Als rationales Nutzenkalkül der Akteure wird sie auf das Problem der Einstellungs- und Einarbeitungskosten bezogen (nachfolgend 3.1). Diesbezüglich kann von Endosymbiose gesprochen werden. Sieht man jedoch davon ab und nimmt das Bezugsproblem der "Karriere in der Wissenschaft" in den Blick, zeigt sich, dass das Phänomen der illegalen Praxis der Stellenvergabe durch eine weitere endosymbiontische Leistung Motivationsprobleme der Universität bearbeitet (3.2). Werden die persönlichen Netzwerke auf der gesellschaftstheoretischen Ebene als ektosymbiontische Parasiten begriffen, die über die Grenzen der Universität hinweg als Verbindungsglied zu Funktionssystemen fungieren, wird schließlich sichtbar, dass sie über die Sozialisation von Forschungsprogrammen der "Universität" Identitätschancen und Bearbeitungsmöglichkeiten von Ressourcen- und Rekrutierungsproblemen zur Verfügung stellen (3.3).

## 3.1. Zeit- und Kostenersparnis: Vom rationalen Nutzen ...

Der Vorteil der informalen Rekrutierungspraxis ist, so scheint es aus Sicht einer rationalen nutzenmaximierenden Perspektive relativ eindeutig, da sie den am Tausch beteiligten Akteuren, den Nachwuchswissenschaftlern, Professoren und Dozenten, dient. Während der Nachwuchswissen-

schaftler eine Stelle erhält, gewinnen letztere eine in vielerlei Hinsicht erwartbare Arbeitskraft. Auf der *Sachdimension* erhalten sie zudem Sicherheiten darüber, wie gut der Nachwuchswissenschaftler mit den Anforderungen des universitären Arbeitsalltags, aber auch den informalen Prozessen umgehen kann, wie loyal und, in Bezug auf die Ansprüche der Sachthemen, belastbar er ist und welche Forschungsprogramme er beherrscht (vgl. Paris 2001: 198, auch Kieserling 2015: 55f.).

Zeitlich werden daher Zukunftserwartungen getauscht: Aufstiegschancen, in Form des Zugangs zu finanziellen Mitteln, Postionen und Publikationsmöglichkeiten, die sich weder aus den Organisationsaufgaben ableiten lassen noch vom unmittelbaren praktischen Zweck her notwendig sind, gegen Arbeitsleistungen und Treue (vgl. Tacke 2011b: 99, Besio 2011: 131f.). Mikropolitisch kann von einem Promotionsbündnis gesprochen werden.

#### ... und Einarbeitungsproblemen

Universitäten und Hochschulen sind, wie andere Organisationen auch, auf Zahlungsflüsse angewiesen. Die Zwecksetzung, einen guten oder gar hervorragenden wissenschaftlichen Nachwuchs zu sozialisieren, erzeugt einen hohen Arbeits- und Kostenaufwand, vor allem, weil die diesbezügliche Entscheidung konsensual getroffen werden muss (Luhmann 2013).

Die illegale Rekrutierungspraxis fungiert diesbezüglich als zeitsparende Struktur, die im Netzwerk reziproker Tauschakte realisiert wird. Sie reduziert nicht nur arbeitsintensive Ausschreibungen, sondern hält vor allem Anlernzeiten gering und das heißt auch die Einarbeitung in formale und informalen Prozesse: War die Person vorher schon mit der Fakultät assoziiert, etwa in Form einer Hilfskrafttätigkeit oder eines Lehrauftrags, ist sie bereits mit den informalen Regeln vertraut, teilt Geheimnisse mit Kollegen und Vorgesetzten und verfügt über für die Organisation brauchbare Vertrauensverhältnisse. In diesem Fall kann auch bereits etabliertes illegales Verhalten, das an die Personenkonstellationen gebunden ist (etwa die Schönigung von Daten), erhalten und ausgebaut werden (vgl. Luhmann 1995: 313).

Eine nutzenoriente Argumentation bietet sich nicht nur deshalb an, weil sie sicherlich an einigen zentralen Stellen überzeugt, da die Tauschgegenstände eindeutig zugerechnet werden können, sondern auch, weil das faktische illegale Handeln, im Schatten der Legitimation durch Verfahren, als kalkulierende Nutzenabwägung der Organisationsmitglieder gedeutet werden kann: Bei der Verschriftlichung der Ausschreibungstexte muss etwa drauf geachtet werde, die gesetzlichen Regeln einzuhalten und

zugleich die Anforderungen so selektiv zu formulieren, dass aus der geringen Zahl von möglichen Bewerbern vor allem jene ausgeschlossen werden können, deren Qualifikationen eine bessere Passung auf die Stelle darstellen. Ebenso dürfen auch die Publikationsorte der Ausschreibung keinen Motivverdacht aufkommen lassen, könnten dann doch rechtliche Ansprüche gelten gemacht werden. Solche strategischen Uneindeutigkeiten empfehlen sich auch im Bezug auf den bevorzugten Kandidaten: Je nach Vertrauensbasis empfiehlt sich die Kommunikation unter Einhaltung der rechtlichen Aspekte, vor allem dann, wenn nicht durch besonders starke persönliche Beziehung sichergestellt ist, dass der Zögling das illegale Handeln toleriert.

Diese rein nutzenorientierte Perspektive lässt sich jedoch in zweifacher Hinsicht problematisieren: Sie unterstellt einerseits, dass Erwartungssicherheit im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit und die Adaption in formale und in-formale Erwartungszusammenhänge höher bewertet wird als die mögliche, aber unsichere bessere Eignung unbekannter Bewerber. Andererseits werden mit dieser Perspektive diejenigen kontextualen Bedingungen nicht einbzeogen, die es in erster Linie als rational erscheinen lassen, so zu handeln. Neben dem Bezugsproblem der Kostenund Zeitersparnis lassen sich daher auch andere, organisationssoziologisch ergiebigere Leistungen des Netzwerks markieren, die sich in der illegalen Praxis der Stellenvergabe realisieren.

#### 3.2. Karriere und Motivation: Von tauschenden Konkurrenten ...

Der »Zug nach oben« (Luhmann 1995: 166) ist eine Möglichkeit, Mitglieder zum Verbleib in Organisationen zu motivieren (vgl. Kühl 2011: 37ff.), trotz aller möglichen Unannehmlichkeiten, wie etwa die in der Einleitung dargestellte Prekarität des wissenschaftlichen Nachwuchses und des Hasards generell. Die Erfolgsfaktoren akademischer Karrieren basieren u.a. auf zurechenbare Erfolge bei der Wahrheitssuche (»Publish or Parish«) – so jdenfalls die allgemeine Erwartung (Jungbauer-Gans/Gross 2012: 249f., Gross/Jungbauer-Gans/Kriwy 2008). Das setzt voraus, dass solche Erfolge identifiziert werden.

Die Besonderheit wissenschaftliche Leistungen ist, dass sie für Laien nur sehr eingeschränkt beurteilbar sind – nicht jeder kann an der funktionsspezifischen Kommunikation der Theorie- und Methodenprobleme und deren wissenschaftlichen Ansprüchen teilnehmen, da die »Mitmachanforderungen« anspruchsvoll sind (Luhmann 1990: 348, nach Tacke 2011b: 96). Diejenigen, die Leistungen beurteilen, diese gegen soziale Anerkennung tauschen können und sodann Karriere und Motivation er-

möglichen, sind die Wissenschaftler selbst – eine Trennung von Komplementär- und Leistungsrolle liegt nur sehr bedingt vor (Kieserling 2010: 266ff.).

Geschieht die Zurechnung von Erfolgen bei der Wahrheitssuche durch die Fach- und Forschungsgemeinschaften der spezifischen Disziplinen, sind es aus Perspektive der Organisation lokale Entscheidungsträger, die über Rangzuschreibungen verfügen und weniger objektiv basierte Kriterien. Andererseits wird der Zufall virulent, weil die Aufstiegshoffnungen von einem Publikum abhängen, das diesen Aufstieg selbst anstrebt – eben die Fachkollegen (vgl. ebd.).

In dieser Konstellation sind die Akteure Konkurrenten und Tauschpartner zugleich, da die zu tauschende Anerkennung zugleich zum eigenen Nachteil im Konkurrenzkampf führt. Dies stellt eine widersprüchliche Anforderung an die Personen dar: Sie sollen den bestmöglichen Wissenschaftler einstellen, der im äußersten Fall vielversprechender ist als sie selbst. Zudem legt ihnen die Fürsorgepflicht nahe, den Nachwuchswissenschaftlern eine Karriere in der Wissenschaft eher nicht zu empfehlen, wodurch der Hochschullehrer immer wieder mit unerfahrenen Mitarbeitern konfrontiert sein würde (vgl. Enders/Schimank 2001: 172).

#### ... und universitären Strukturschwächen

Die strukturellen Besonderheiten wissenschaftlicher Karrieren werden so zum Motivationsproblem für Universitäten: Wenn die soziale Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen und damit die Aufstiegschancen von der Fachgemeinschaft abhängen, mit der gleichzeitig um diese konkurriert wird, kann die Universität ihre Mitglieder nur bedingt motivieren. Sie hat faktisch kaum Entscheidungsmacht über den Aufstieg, da der Statusgewinn nicht in, sondern außerhalb von Organisationen erwirtschaftet wird (vgl. Peller/Widmann 2011: 23). Vermutlich verstärkt das Hausberufungsverbot diesen Aspekt (vgl. Enders/Schimank 2001: 167). Dies kann als Dysfunktion der hierarchischen Einflussbeziehungen gedeutet werden. Es stellt sich damit die Frage, wie der Aufstieg erwartbar und wahrscheinlich gemacht werden kann, wie die Organisation das Motivationsproblem bearbeitet.

An dieser Stelle werden die informalen Netzwerke relevant: Während organisationale Strukturen die Aufstiegschancen und -wahrscheinlichkeiten nur bedingt abbilden, können informale Netzwerke genau dies legitimerweise tun, schließlich organisieren sie die Anerkennung fachlicher Leistung. Als endosymbiontische Parasiten bearbeiten sie somit das Karriereproblem, indem sie Erwartungssicherheit im Bezug auf den unwahr-

scheinlichen Aufstieg herstellen. Genau diese Leistung nutzt die Organisation Universität zur Bearbeitung ihres Motivationsproblems.

Die Praxis versorgt sie mit arbeitsbereiten und motivierten Mitgliedern, die andernfalls durch die dargestellten Karrierestrukturen in der Wissenschaft entmutigt würden. Denkt man an die prekären, zeitlich stark befristeten Arbeitsverträge, so können die personalisierten Kommunikationszusammenhänge über die Grenzen der Universität hinweg als funktional gedeutet werden, da sie zumindest die Zugriffschancen auf zukünftig vorhandene Stellen erhöhen (vgl. Tacke 2011b: 98).

Die Karrierestruktur der Universität begünstigt die sachlich-personalen Netzwerke als Strukturen der Wissenschaft durch das in ihr organisierte Spannungsverhältnisses zwischen Verwaltung und Profession: Da sie Mehrfachmitgliedschaften etwa in Verlagen, Zeitschriften und Forschungsclustern toleriert, ermöglichen sie die Vernetzung zu anderen Organisationen (vgl. ebd.: 96).

Die sachliche Vernetzung über die Grenzen der Universität wird zusätzlich durch die doppelte Zwecksetzung von Lehre und Forschung gefördert: Wird das Personal nicht primär auf Basis wissenschaftlicher Zusammenarbeit, sondern auf Basis von Lehraufgaben rekrutiert, folgt daraus in erster Linie, dass es unwahrscheinlich wird, dass sich Kooperationspartner innerhalb der gleichen Organisation finden (vgl. ebd.), ein Manko, das durch die Netzwerke bearbeitet wird.

# 3.3. Identität und Rekrutierung: Von sozialisierenden Forschungsprogrammen ...

Während die sachthematisch spezialisierten Netzwerke Motivationsfragen bezüglich der Karriere in der Wissenschaft verhandeln, stabilisieren sie auch Forschungsprogramme. Sie tauchen als Ektosymbionten auf, indem sie eine Strukturbesonderheit der Wissenschaft bearbeiten, die ebenfalls auf die Organisation zurückgerechnet werden kann: Das Wissen der Wissenschaft entwickelt sich durch die kritische Prüfung entlang der Unterscheidung Wahr/Unwahr (Luhmann 1990).

Widerspruch ist Reproduktionsbedingung, da er Redundanz mit Neuheit anreichert (vgl. Luhmann 1984: 513). Die Folge ist, dass jeder Wahrheitsvorschlag mit einem weiteren Wahrheitsvorschlag beantwortet wird und damit die Orientierungsleistung der Programme in Frage stellt. Gelöst werden kann dies durch den Verweis auf Zeit, also die Lösung eines gegenwärtigen Dissens durch zukünftige Forschungen oder die künftige Dominanz einer Position (vgl. Schneider/Kusche 2011: 188f.).

Bis dies gelingt, sind Hypothesen und Theoreme umstritten und die Orientierungsleistung erfolgsversprechender Forschungsthemen kritisch. Eine Möglichkeit, diese Unsicherheit zu reduzieren, wird durch die Zurechnung der Forschungsprogrammen auf spezifische Personen organisiert: Personen können Themen aufwerten, da die Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen bereits renommierter Wissenschafter überproportional hoch ist (Merton 1968, 1988): Kontinuität wird dadurch gesichert, dass Fachkollegen deren produzieren Erkenntnissen besonders wertschätzen und an *deren* Forschungsprogramme anschließen (vgl. Paris 2001: 219).

Dies wird nicht zuletzt auch durch die Staats- und daher Finanzabhängigkeit der Universitäten gefördert: Die Beschaffung von Forschungsmitteln und Stellen führe dazu, dass die Forschung dort angesiedelt wird, »wo die Geldtöpfe der Projekte stehen« und das heißt letztlich dort, wo dies durch hinreichend bekannte Fachkollegen Reputation abgefangen werden kann. Entsprechend lässt sich vermuten (Schimank 2010), dass Reputation nicht länger als bloßer Nebencode der Wissenschaft fungiert, sondern zunehmend die Wahrheit als Hauptcode verdrängt.

Die Personenorientierung der Forschungsprogramme wird zudem durch die Lehre weiter verstärkt, da die idiosynkratischen Lesarten als Sympathieregeln fungieren (vgl. Paris 2001: 201, 210). Es ist u.a. dieser Kontext, in dem sich die späteren Tauschpartner in asymmetrischen Rollen kennenlernen, da diese Situation, neben den hierarchischen Unterschieden, durch einen Wissensvorsprung des Dozierenden gekennzeichnet ist, der die Übernahme von Lesarten, Lektüren und gegebenenfalls sogar Forschungsinteressen vermuten lässt (vgl. auch Schneijderberg 2018: 121ff.)

Bezogen auf die Praxis der informalen Stellenvergabe erhält der Vorgesetzte demnach auf der Sachdimension einen loyalen Mitarbeiter, der im Zuge eines längeren Sozialisierungsprozesses dieselben oder ähnliche Theorie- und Methodenentscheidungen vertritt, was nicht zwangsläufig heißen muss, dass von ihm die beste Forschung und vielversprechendste Lehre erwartbar ist. Was aber erwartet werden kann, ist, dass die eigenen Forschungsprogramme durch Zitationen mit Reputation versorgt werden (vgl. Hunholtz 1998: 204): Methoden- und Theorietraditionen stabilisieren sich sodann über jene »familienähnlichen Strukturen« (Peller/Widmann 2011: 25), die in der Praxis der Stellenvergabe kulminieren. Sie fördert den Mechanismus der Reputationsübernahme und ermöglicht damit Schulenbildung über die Zeit hinweg.

Daher kann mikropolitisch auch von Nepotismus gesprochen werden, in dem die bevorzugten Verwandten diejenigen sind, die dem eigenen Forschungsprogramm angehören. Wissenschaftliche Netzwerke erscheinen deshalb auch als unflexibel und konservativ an der Stabilisierung von Themen und Zugehörigkeiten interessiert (vgl. Besio 2011: 137), als misstrauisch gegenüber den Angehörigen anderer Familien (vgl. Schneider 2015: 105f.).

#### ... und Identitätsproblemen

Folgt man dieser Argumentation, dass in Netzwerken wissenschaftliche Schulen heransozialisiert und aktuell gehalten werden und dies durch die Praxis der Stellenvergabe gesichert wird, so kann eine weitere Brauchbarkeit der, nun ektoparasitären Netzwerke auf die Organisation zurückgerechnet werden: Die Organisation labt an den Netzwerken und den darin etablierten Forschungsprogrammen, indem sie diese als Schauseitenmanagement nutzt und damit Ressourcen- und Rekrutierungsprobleme bearbeitet. Auch Universitäten haben Identitäten und pflegen Darstellungen des Systems in Form von Idealisierungen (vgl. Luhmann 1995: 112). Sie selbst sind aufgrund der umfassenden Spezialgebiete und Disziplinen nur bedingt dazu in der Lage, einen Kompetenzpool zu entwickeln (vgl. Besio 2011: 138).

Von den (Zitations-)Netzwerke der Forschungsprogramme und deren Reputation profitieren sodann nicht nur etablierte Wissenschaftler und deren Nachwuchs. Die Reputation geht auch auf die Hochschule über, da die Reputation des Einzelnen und seines Netzwerks hervorragender und genuin innovativer Forschungsprogramme ein Kapital der Universität darstellt (vgl. Peller/Widmann 2011: 26). Diesbezüglich profitieren Universitäten von den Netzwerken, da sie durch die Wissenschaftler einen ansonsten durch die Organisation nicht gewährleisteten Ressourcenzugang erhalten (vgl. Besio 2011: 138): Hervorragende Wissenschaftler bringen dabei nicht einfach nur finanzielle Mittel in Form von Forschungsgeldern ein, vielmehr verleihen sie der Universität durch ihre Forschungsprogramme ein Gesicht.

Sie können einen Ruf entwickeln, der sie von ihrer Umwelt unterscheidet und für Interessierte eine Möglichkeit der Orientierung darstellt (vgl. Paris 2001: 210). Die Universität in Bielefeld etwa gilt als eine Universität für Systemtheorie, die Universität Mannheim als eine für Rational Choice, während die in Frankfurt die kritische Theorie vertritt auch wenn das Forschungsprogramm im Alltag nur bedingt durch entsprechende Seminare gedeckt ist. Für potentielle Studierende und Wissenschaftler dient diese Semantik als eine Entscheidungsregel für die Mitgliedschaftswahl, und Universitäten nutzen die in den Netzwerken stabilisierten For-

schungsprogramme zur Bearbeitung von Rekrutierungsproblemen. Als Nebeneffekt steigt die Fördermittelhöhe mit den Mitgliederzahlen.

#### 4. Die Alma mater, eine Rabenmutter?

Die vorliegende Arbeit untersuchte die informale Stellenvergabe an Hochschulen als brauchbare Illegalität. Diese Praxis wurde theoretisch als persönliches Netzwerk markiert, in dem sich über generalisierte Reziprozität spezifische Erwartungen ausbilden und konstant gehalten werden. Für die Organisation ist die Praxis brauchbar, weil sie Einarbeitungszeiten verringert und daher Kosten erspart. Sie ist aber vor allem deshalb brauchbar, weil das ihr voraus- und nachgehende Netzwerk den unsicheren persönlichen Aufstieg in der Wissenschaft erwartbar macht und damit Motivationsprobleme bearbeitet. Zudem stellt das Netzwerk Identitätschancen zur Verfügung, da es Forschungsprogramme sozialisiert und aktualsiert, die die Organisation sodann als Rekrutierungschance nutzen kann. Das Verhältnis von Netzwerk und System wurden als symbiontisch-parasitäres bezeichnet, da die Logiken der Organisation zwar unterlaufen werden, Netzwerk und System aber eine wechselseitig erhaltende und daher produktive Verbindung eingehen.

Implizit wird damit auf den Aspekt der Personalisierung verwiesen: Die Organisation der Wissenschaft betont die individuelle Leistungserbringung, das heißt, dass die Mitglieder sich selbst motivieren müssen und die Universität von persönlichen Engagement abhängig ist (vgl. Peller/Widmann 2011: 21ff.). Dies legt die Vermutung nahe, dass Personalisierung bereits ein funktionales Äquivalent für Stellen und abstrakte Rollen, für dysfunktionale Einflussbeziehungen, diffuse doppelte Zwecksetzung und für die Mehrorganisationenrollen ist. Die illegale Praxis stützt daher die formale Erwartungsstruktur (Bergmann 2013) – zumindest solange die Netzwerke halbwegs offen sind.

Genau diese Offenheit kontrollieren die wissenschaftlichen Netzwerke selbst, da die Letztbegründungen in der Sachdimension, den Theorieund Methodenproblemen, getroffen werden. Die Alma mater muss demnach nicht unbedingt als Rabenmutter bezeichnet werden. Unter den
komplexen Anforderungen stellt sie Strukturen zur Verfügung und organisiert damit Möglichkeiten der Problembearbeitung. Diese sind in einer
komplexen Umwelt zwangsläufig wieder problematisch und daher auch
(negativ) bewertbar. Das organisationssoziologische Problem der Nachwuchsförderung liegt sodann in den Nebenfolgen der Untergrabung angemessener Verhältnisse von Kompetenzzuschreibungen (Wissenschaftssystem) und Statuszuschreibung (Organisation).

Zwei Vermutungen zu der Bearbeitung der Illegalität, ohne das dadurch die Vorteile der Netzwerke verloren gehen, schließen, die Analyse ab:

- Die Praxis wird maßgeblich dadurch institutionalisiert, dass Universitäten nicht zwischen Einstellung- oder Rekrutierungsabteilung und Leistungsstelle unterscheiden. Sie resultiert demnach auf einer organisationalen Ebene aus dem Folgeproblem loser Kopplung, die es auf der anderen Seite erlaubt, dass die Praxis anderen Abteilungen keinen Schaden zufügt (Keane 1995). Problematisch ist dies, weil damit diejenigen, die von ihr profitieren, auch diejenigen sind, die formal dazu berechtigt wären, sie zu verhindern. Zu vermuten ist, dass das Wissen um die Praxis bereits eine Form der Sanktionsfähigkeit, einen informalen Druck auf Seiten der Nachwuchswissenschaftler ausgebildet hat: Wenn jeder weiß, dass individuelle Karrieren von persönlichen Verhältnissen/Netzwerken abhängen, wird das Verhalten in der Leistungsrolle stark vorstrukturiert. So bestehen starke Barrieren für die Nachwuchswissenschaftler, die Regelabweichung öffentlich zu machen, verlören sie dadurch doch die Möglichkeiten ihrer Nutzung, da sie sich – je nach Deutung – aufgrund von illyalität oder mangelndem Verstädnis für das "Spiel" selbst disqualifizieren würden. Folgt man dieser Argumentation, so kann erstens eine Möglichkeit zur Bearbeitung des Problems in einer Trennung der Entscheidungsinstanzen vermutet werden, wobei die Verwaltung in Form einer Personalabteilung einen Teil der Stellenvergabe übernehmen würde.
- Die Entdifferenzierung von Tauschpartnern und Konkurrenten könnte zweitens durch die Trennung von Forschung und Lehre bearbeitet werden (vgl. auch Kieserling 2010: 268f.; ders. 2015: 59f.): Eine Trennung von Lehr- und Forschungspersonal ist in anderen Ländern, die weniger dem Humboldt'schen Ideal verpflichtet sind, üblich. Die Schaffung von Stellen, die unterhalb der Professur angesiedelt sind und selbstständig arbeitendes Lehrpersonal vorsehen, würde zumindest einen Teil des akademischen Mittelbaus unabhängig machen von der Existenzsicherung durch Forschung und demnach von Reputation und Netzwerken (vgl. Enders/Schimank 2001: 170).

Nun produzieren alle Änderungen nicht absehbare (eu- oder sogar dysfunktionale) Folgen, insbesondere weil die derzeitige Lage eben funktionale Leistungen bereitstellt, die dann verschwinden würden: Einerseits ist fraglich, auf welcher Basis bei einer Trennung der Entscheidungsinstanzen solche getroffen werden können, da nur die vorgesetzten Dozenten und Professoren über jenes Wissen, wer für eine Stelle geeignet ist, verfü-

gen. Verlören ginge zudem grunstätzlich die Vorteile der verkürzten Einarbeitungszeit. Andererseits wären die Folgen einer forschungsausgerichteten Stellenvergabe zu prüfen. Eine vergleichende Analyse müsste diese Folgen mit einbeziehen und könnte die Handlungsempfehlungen dann ausdifferenzieren. Ein funktionales Äquivalent der Netzwerke wäre etwa eine institutionelle Absicherung der Forschungszusammenhänge durch die Einrichtung von Forschungszentren für spezifische Themen, wie dies etwa für die Quantenphysik in Cern gilt.

#### Literatur

- Adloff, Frank/Steffen Mau (Hg.) (2005): Vom Geben und Nehmen Zur Soziologie der Reziprozität. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Apelt, Maja/Veronika Tacke (2012): Einleitung, in: dies. (Hg), Handbuch Organisationstypen, Wiesbaden: Springer VS.
- Baecker, Dirk (2012): Die Texte der Systemtheorie, in: Matthias Ochs/Jochen Schweitzer (Hg.), Handbuch Forschung für Systemiker, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 153–186.
- Bergmann, Jens (2013): Gescheiterte Informalität am Beispiel des Korruptionsfalls Siemens, in: Jens Bergmann/Matthias Hahn/Antonia Langhof/Gabriele Wagner (Hg.), Scheitern – Organisations- und wirtschaftssoziologische Analysen, Wiesbaden: Springer VS, S. 231–250.
- Bergmann, Jens (2016): Corporate Crime, Kriminalitätstheorie und Organisationssoziologie, in: Journal of Criminology an Penal Reform, 99(1), S. 3–22.
- Besio, Cristina (2011): Netzwerke der Wissenschaft, in: Michael Bommes/Veronika Tacke (Hg.), Vergleichende Perspektiven. Netzwerke in der funktional differenzierten Gesellschaft, Wiesbaden, Springer VS, S. 119–143.
- Bosetzky, Horst (2018): Mikropolitik. Über die Macht in Organisationen (im Erscheinen).
- Bourdieu, Pierre (1992 [1984]): Homo Academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Cohen, Michael D./James G. March/Johan P. Olsen (1972): A garbage can model of organizational choice, in: Administrative Science Quarterly 17(1), S. 1–25.
- Czerwick, Edwin (2015): Funktionalismus. Konturen eines Erklärungsprogramm, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Enders, Jürgen (2008): Professor werden ist sehr schwer, Professor sein dann gar nicht mehr? Ein Beitrag zur Personalstrukturreform an den Hochschulen, in: Hildegard Matthies/Dagmar Simon (Hg.), Wissenschaft unter Beobachtung. Effekte und Defekte von Evaluationen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83–99.
- Enders, Jürgen/Uwe Schimank (2001): Faule Professoren und vergreiste Nachwuchswissenschaftler? Einschätzungen und Wirklichkeit, in: Erhard Stölting/Uwe Schimank (Hg.), Die Hochschule als Idee und Betrieb. Die Krise der Universitäten, Leviathan Sonderheft, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 159–179.
- Gehring, Petra (2010): Der Parasit. Figurenfülle und strenge Permutation, in: Eva Eßlinger/Tobias Schlechtriemen/Doris Schweitzer/Alexander Zons (Hg.), Die Figur

- des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.180–193.
- Gouldner, Alwin W. (1960): The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement, in: American Sociological Review 25(2), S. 161–178.
- Huber, Michael (2012): Die Organisation Universitätm in: Maja Apelt/Veronika Tacke (Hg), Handbuch Organisationstypen, Wiesbaden: Springer VS, S. 239–259.
- Hunholtz, Heike (1998): Zitierkartell, in: Peter Heinrich/Jochen Schulz zur Wiesch (Hg.), Wörterbuch der Mikropolitik. Horst Bosetzky als Festschrift zu seinem 60. Geburtstag, Opladen: Leske + Budrich, S. 204.
- Jungbauer-Gans, Monika/Christina Gross (2012): Veränderte Bedeutung meritokratischer Anforderungen in wissenschaftlichen Karrieren, in: die hochschule 2/2012, S. 245–260.
- Jungbauer-Gans, Monika/Christina Gross/Peter Kriwy (2008): Die Bedeutung meritokratischer und sozialer Kriterien für wissenschaftliche Karrieren – Ergebnisse von Expertengesprächen in ausgewählten Disziplinen, in: Beiträge zur Hochschulforschung 4(30), S. 8–32.
- Keane, Carl (1995): Loosely coupled systems and unlawful behavior, in: Frank Pearce/ Laureen Snider (Hg.), Corporate Crime: Contemporary Debates, Toronto: University of Toronto Press, S. 168–177.
- Kieserling, André (2001): Bildung durch Wissenschaftskritik Soziologische Deutungen der Universitätsidee in den sechsziger Jahren, in: Erhard Stölting/Uwe Schimank (Hg.), Die Hochschule als Idee und Betrieb. Die Krise der Universitäten, Leviathan Sonderheft, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 81–118.
- Kieserling, André (2004): Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung: Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kieserling, André (2010): Ausdifferenzierung von Konkurrenzbeziehungen. Wirtschaft und Wissenschaft im Vergleichm in: Jürgen Kaube/Johannes F.K. Schmidt (Hg.), Die Wirklichkeit der Universität Rudolf Stichweh zum 60. Geburtstag, Soziale Systeme Zeitschrift für soziologische Theorie Sonderheft 16(2), S. 259–277.
- Kieserling, André (2015): Ungerecht, aber nützlich. Zur Verteilung der wissenschaftlichen Reputation, in: Steffen Mau/Nadine M. Schöneck (Hg.), (Un-)Gerechte (Un-)Gleichheiten, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 54–65
- Kühl, Stefan (2011): Organisationen: eine sehr kurze Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Luhmann, Niklas (1958): Der Funktionsbegriff in der Verwaltungswissenschaft, in: Verwaltungsarchiv. Zeitschrift für Verwaltungslehre, Verwaltungsrecht und Verwaltungspolitik 49(2), S. 97–105.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1988): Organisation, in: Günther Ortmann (Hg.), Mikropolitik: Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 165–185.
- Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1991a): Funktion und Kausalität, in: ders. (Hg.), Soziologische Aufklärung 1 Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9–30.

84

- Luhmann, Niklas (1991b): Funktionale Methode und Systemtheorie, in: ders. (Hg.), Soziologische Aufklärung 1 Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 31–53.
- Luhmann, Niklas (1995): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Mit einem Epilog 1994, Berlin: Duncker & Humblot.
- Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, Niklas (2013): Die Knappheit der Zeit und die Vordringlichkeit des Befristeten, Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Luhmann, Niklas (2014): Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität, München/Konstanz: UKV Verlagsgemeinschaft.
- Luhmann, Niklas (2017): Gesellschaftstheorie als Wissenschaft, in: Zeitschrift für Soziologie 46(4), S. 219–248.
- Mayntz, Renate/Birgitta Nedelmann (1987): Eigendynamische soziale Prozesse. Anmerkungen zu einem analytischen Paradigma, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 39(4), S. 648–668.
- Merton, Robert K. (1968): The Matthew Effect in Science, in: Science 159(3819), S. 56-63.
- Merton, Robert K. (1988): The Matthew Effect in Science II. Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property, in: Isis 79(4), S. 606–623.
- Paris, Rainer (2001): Machtfreiheit als negative Utopie, in: Erhard Stölting/Uwe Schimank (Hg.), Die Hochschule als Idee und Betrieb. Die Krise der Universitäten, Leviathan Sonderheft, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 194–222.
- Peinzger, Peter (2007): Parasitismus als philosophisches Problem. Michel Serres Theorie der Relationen zwischen Kommunikationstheorie und Sprachkritik, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Peller, Ada/Andrea Widmann (2011): Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Reiter, Uli (2016): Illegalität. Phänomen und Funktion, Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Samida, Stefanie (2010): Zukunft im Angesicht des Nichts? Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland, in: Die Hochschule 2/2010. S. 172–184.
- Schimank, Uwe (2001): Festgefahrene Gemischtwarenläden Die deutschen Hochschulen als erfolgreich scheiternde Organisationen, in: Erhard Stölting/Uwe Schimank (Hg.), Die Hochschule als Idee und Betrieb. Die Krise der Universitäten, Leviathan Sonderheft, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 223–243.
- Schimank, Uwe (2005): New Public Management and the Academic Profession. Reflections on the German situation, in: Minerva 43, S. 361–376.
- Schimank, Uwe (2010): Reputation statt Wahrheit: Verdrängt der Nebencode den Code?, in: Jürgen Kaube/Johannes F.K. Schmidt (Hg.), Die Wirklichkeit der Universität Rudolf Stichweh zum 60. Geburtstag, Soziale Systeme Zeitschrift für soziologische Theorie, Sonderheft 16(2), S. 233–243.
- Schmitt, Marco (2011): Parasitäre Strukturbildung Einsichten aus System- und Netzwerktheorie in die Figur des Parasiten, in: Birger P. Priddat/Michael Schmid (Hg.), Korruption als Ordnung zweiter Art, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 43–59.

- Schneider, Wolfgang L. (2015): Parasiten sozialer Systeme, in: Hartmann Tyrell/Bettina Heintz (Hg.), Interaktion Organisation Gesellschaft revisited. Anwendungen, Erweiterungen, Alternativen, Bielefeld: Lucius & Lucius, S. 86–109.
- Schneider, Wolfgang L./Isabel Kusche (2011): Parasitäre Netzwerke in Wissenschaft und Politik, in: Michael Bommes/Veronika Tacke (Hg.), Vergleichende Perspektiven. Netzwerke in der funktional differenzierten Gesellschaft, Wiesbaden, Springer VS, S. 173–213.
- Schneijderberg, Christian (2018): Promovieren in den Sozialwissenschaften: Eine sozialisationstheoretische Erschließung des Forschungsfeldes Promotion, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Serres, Michelle (1987): Der Parasit, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2004): Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung, Luzern: Working Paper. Institut für Weltgesellschaft.
- Stichweh, Rudolf (2014): Wissenschaft, Universität, Professionen Soziologische Analysen, Bielefeld: Transcript Verlag.
- Stichweh, R. (2016): Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie, Bielefeld, transcript.
- Stölting, Erhard/Uwe Schimank (2001): Einleitung, in: Dies. (Hg.), Die Hochschule als Idee und Betrieb. Die Krise der Universitäten, Leviathan Sonderheft, Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 7–27.
- Stullich, Heiko (2013): Parasiten, eine Begriffsgeschichte, in: Forum Interdisziplinäre Begriffsgeschichte, 2(1), S.1–29.
- Tacke, Veronika (2000): Netzwerk und Adresse, in: Soziale Systeme 6(2), S. 291–320.
- Tacke, Veronika (2011a): Systeme und Netzwerke oder: Was man an sozialen Netzwerken zu sehen bekommt, wenn man sie systemtheoretisch beschreibt, in: Systemische Soziale Arbeit Journal der dgssa Netzwerke, Systemtheorie und Soziale Arbeit Heft 2+3, S. 6–25.
- Tacke, Veronika (2011b): Soziale Netzwerkbildungen in Funktionssystemen der Gesellschaft, in: Michael Bommes/Veronika Tacke (Hg.), Vergleichende Perspektiven. Netzwerke in der funktional differenzierten Gesellschaft, Wiesbaden, Springer VS, S. 89–119.
- Tacke, Verinika/Drepper, Thomas (2018): Soziologie der Organisation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, Max (2002): Wissenschaft als Beruf, in: Dirk Kaesler (Hg.), Max Weber Schriften 1894 1922, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, S. 474–511.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: Administrative Science Quarterly 21(1), S. 1–19.

# Wissenschaft und Verwaltung an Hochschulen

## Ein spannungsreicher Antagonismus im Wandel

## **Ulf Banscherus** Berlin

Um einen authentischen Eindruck vom Stand des Verhältnisses zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auf der einen sowie Verwaltungsbeschäftigten an Hochschulen auf der anderen Seite zu erhalten, genügt es zumeist, im Gespräch mit Angehörigen einer der beiden Personalgruppen das

Thema auf die Abrechnung von Reisekosten zu lenken. Die Reaktionen reichen in aller Regel von einem achselzuckenden Seufzen über ein entnervtes Augenrollen bis zu heftigen Wutausbrüchen, in denen die jeweils andere Seite wahlweise als arrogant, verbohrt oder absolut unkooperativ – bis hin zum aktiven Sabotageversuch – beschrieben wird. Sich selbst beschreiben die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner hingegen als sachorientiert, konstruktiv und kooperativ.

Dass ein eher nebensächliches Thema wie die Abrechnung von Dienstreisen sich vielerorts zu einem symbolbeladenen Konfliktfeld entwickelt hat, an dem jeweils die Unzulänglichkeiten der "anderen Seite" aufgezeigt werden, resultiert nicht so sehr aus gezielten Provokationen Einzelner – obwohl dies oftmals angenommen wird –, sondern ist vielmehr ein Ausdruck konfligierender Rationalitäten zwischen den traditionell ganz unterschiedlich verfassten Systemen Wissenschaft und Verwaltung, die an den Hochschulen unmittelbar aufeinandertreffen.

Dieser Beitrag unternimmt vor diesem Hintergrund zunächst den Versuch, die Gründe für den häufig anzutreffenden hochschulinternen "Kulturkampf" unter Rückgriff auf die historische Entwicklung des deutschen Hochschulsystems zu erläutern. Daran anknüpfend wird kurz an die Genese von Beschäftigungspositionen im Wissenschaftsmanagement und in weiteren neuen Hochschulprofessionen erinnert, bevor die in Hochschulen und Hochschulpolitik, aber auch in der Hochschulforschung kaum wahrgenommenen tiefgreifenden Veränderungen skizziert werden, die im Zuge einer umfassenden Modernisierung der öffentlichen Verwaltung insgesamt seit den 1990er Jahren erfolgt sind. Abschließend wird ein kur-

zer Ausblick auf ein zunehmend integriertes Miteinander von Wissenschaft, Verwaltung und Wissenschaftsmanagement als Voraussetzung für ein Gelingen der strategischen Selbststeuerung der Hochschulen gegeben <sup>1</sup>

#### 1. Ausgangslage: Hochschulen als hybride Organisationen

Eine in ihrer Wirkung nicht zu unterschätzende Ursache für den häufig beschriebenen strukturellen Antagonismus zwischen Wissenschaft und Verwaltung ist die historisch gewachsene rechtliche Verfasstheit der deutschen Hochschullandschaft. Insbesondere Universitäten werden in der Literatur häufig als *lose gekoppelte Expertenorganisationen* bzw. *Professionsorganisationen* mit weitgehenden Selbstverwaltungsrechten beschrieben. Bei der Betrachtung der internen Prozesse von Hochschulen könne insgesamt festgestellt werden, dass "die in bürokratisch-rationalen Organisationen typischen Kopplungsmechanismen kaum eine Rolle spielen. Weder finden sich eine besondere Funktionsabhängigkeit der Elemente noch eine ausgeprägte Hierarchie bzw. eine Kontrolle im Hinblick auf die Güte der Arbeitserfüllung" (Hüther/Krücken 2016: 177).

Als deutlich relevanter werden akademische Selbstkontrollmechanismen beschrieben, die in erster Linie professionsbasierten Entscheidungsmustern folgen und sich von formal-bürokratischen Bewertungs- und Entscheidungsmaßstäben klar abgrenzen. Die an Hochschulen dennoch stets vorhandenen bürokratischen Prozesse treffen vor diesem Hintergrund auf erhebliche Widerstände seitens der Expertinnen und Experten, nicht zuletzt versuchen diese, ihre Autonomie dadurch zu schützen, dass auch administrative Prozesse weitgehend an die Entscheidungen des professionellen Personals gebunden werden (Kleimann 2016; Hüther/Krücken 2016).

Diese – in der Literatur weit verbreitete – Perspektive berücksichtigt allerdings den Doppelcharakter, den Hochschulen in Deutschland aufgrund ihrer formalen Verfasstheit ganz überwiegend aufweisen, zu wenig: Die staatlichen Hochschulen sind traditionell Organisationen mit einer dualen Rechtsform. Sie sind – mit Ausnahme von Stiftungshochschulen und vergleichbaren Einzelfalllösungen – zum einen Körperschaften öffentlichen Rechts mit vergleichsweise weitgehenden Selbstverwaltungsrechten in akademischen Angelegenheiten und zum anderen zu-

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Die Basis für diese Ausführungen bildet eine umfangreiche Studie zum Wandel des "Arbeitsplatzes Hochschule", die ihren Fokus vor allem auf die Arbeits- und Beschäftigungssituation in den wissenschaftsunterstützenden Bereichen gelegt hat (Banscherus u.a. 2017).

gleich staatliche Einrichtungen, die für das jeweilige Trägerbundesland gesetzlich festgelegte Aufgaben erfüllen und deshalb der staatlichen Aufsicht und Steuerung unterworfen sind (Löwer 2012).

Die duale Verfasstheit der Hochschulen als Körperschaft mit einem kollegialen Selbstverwaltungsprinzip auf der einen und als hierarchisch strukturierte staatliche Behörde auf der anderen Seite wurde traditionell verkörpert durch eine doppelte Leitungsstruktur mit einem von den akademischen Gremien gewählten Rektor bzw. einer gewählten Rektorin und einem – zunächst extern eingesetzten, später ebenfalls gewählten – Kanzler bzw. einer Kanzlerin als Spitze der Hochschulverwaltung (Blümel 2016). Es gilt also:

"Universitäten [weisen] eine doppelte Hierarchie auf ..., nämlich einerseits diejenige der universitären Selbstverwaltung, die durch ein Mehrebensystem von Entscheidungsgremien und -organen gekennzeichnet ist, und andererseits diejenige der Verwaltung, deren Stab-Linien-Struktur sich grosso modo am traditionellen Aufbau einer ministeriellen Behörde orientiert" (Kleimann 2016: 265).

Es würde deshalb zu kurz greifen, Hochschulen allein als Experten- oder Professionsorganisation zu verstehen, auch wenn sie dieses Element unzweifelhaft enthalten, passender erscheint vielmehr der Begriff einer "multiplen Hybridorganisation", da dieser "die mannigfaltigen Widersprüchlichkeiten und Spannungen der Universitätsstrukturen (darunter ihre janusköpfige 'Professionalität') treffend abbildet" (ebd.: 227).

Mit dem Dualismus aus Selbstverwaltungskörperschaft und Behörde korrespondieren innerhalb der Hochschulen notwendigerweise verschiedene Organisationskulturen zwischen Wissenschaft und Verwaltung. Die Hochschule als Selbstverwaltungskörperschaft ist insbesondere von der herausgehobenen Stellung der Gruppe der Professorinnen und Professoren geprägt, deren Interaktion traditionell dem Prinzip der Kollegialität folgt, das sich auch auf die Organisationskultur der Körperschaft insgesamt auswirkt. Dabei werden nicht-professorale Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Beschäftigte in wissenschaftsunterstützenden Bereichen wie Verwaltung, Bibliotheken und Technik sowie Studierende in aller Regel nicht als Kolleginnen bzw. Kollegen betrachtet. Mit dem Kollegialitätsprinzip korrespondieren – in der Vergangenheit stärker als heute – informelle Nichtangriffspakte, die eine zentrale Ursache für die häufig geäußerte Bewertung der Gruppenuniversität als schwerfällig, blockadeanfällig und reformunfähig darstellen (Schimank 2007).

Zu den Erwartungsstrukturen und Entscheidungsprämissen der Beschäftigten in der Hochschuladministration, die im Wesentlichen als Angehörige des als Behörde verfassten Teils der Hochschule betrachtet werden können, ist im Unterschied zu den Professorinnen und Professoren nur wenig bekannt. Dies gilt auch für den öffentlichen Dienst insgesamt. Es wird allerdings davon ausgegangen, dass sich die Beschäftigten dieses Teilarbeitsmarktes hinsichtlich ihrer Arbeitsorientierung deutlich von denen der Privatwirtschaft unterscheiden:

"Der 'öffentliche Dienst' wird eben auch durch spezifische Verhaltenserwartungen und -normen bestimmt, die keineswegs alle schriftlich fixiert sind. Was für einen öffentlich Beschäftigten 'angemessenes Verhalten' ist, kann nicht allein durch finanzielle Anreize gesteuert und erst recht nicht nur durch formale Überwachung kontrolliert werden" (Jann/Wegrich 2010: 188).

Traditionell galt der öffentliche Dienst in Deutschland als eine Art Gegenmodell zur Privatwirtschaft, wozu sicher auch eine nahezu flächendeckende Tarifbindung sowie die in fast allen öffentlichen Betrieben existierenden Personalvertretungen beigetragen haben dürften. Im Unterschied zu Gewinnstreben und einer individuellen Orientierung am Ziel der Nutzenmaximierung als dominanten Orientierungsmustern wurde den Beschäftigten in öffentlichen Einrichtungen eine Art Amtsethos zugeschrieben, das sich durch spezifische Werte wie Loyalität, Rechtsgebundenheit und Gemeinwohlorientierung auszeichnet. Dabei erwarten die Beschäftigten im Gegenzug für die im Vergleich zur Privatwirtschaft häufig niedrigeren Gehälter vom Staat als Arbeitgeber neben einem sicheren Arbeitsplatz auch die Anerkennung und Wertschätzung der erbrachten Leistungen (Vogel/Pfeuffer 2016; Gottschall u.a. 2015).

## 2. New Public Management als "doppeltes" Reformmotiv

Unter der Überschrift "New Public Management" sind an den Hochschulen seit den 1990er Jahren zahlreiche Reformen durchgeführt worden, die das Ziel verfolgten, die Hochschulen wettbewerbsfähiger zu machen, ihre Leistungen zu verbessern und gleichzeitig ihre Effizienz zu erhöhen. Hierzu gehörten auch neue Governancemodelle, die die internen Entscheidungsprozesse beschleunigen und die Eigenverantwortlichkeit der Hochschulen erhöhen sollten (z.B. Schimank 2014; Hüther/Krücken 2016). Die Reformen beanspruchten nicht weniger als eine fundamentale Umwälzung der grundlegenden Funktionsweise der Selbstverwaltungskörperschaft Hochschule. Die Veränderungsprozesse brachten natürlich auch die Notwendigkeit einer Reorganisation der Verwaltung mit sich. Als Bestandteil des öffentlichen Dienstes wurde die Hochschuladministration allerdings gleichzeitig mit einem zweiten Transformationsansatz konfrontiert: der ebenfalls mit der Überschrift "New Public Manage-

ment" versehenen grundlegenden Modernisierung der öffentlichen Verwaltung (Bogumil/Jann 2009; Holtkamp 2012; Bogumil u.a. 2013).

Beide Ansätze weisen in ihrer Programmatik gewisse Schnittmengen auf, es sind aber auch einige wichtige Unterscheide im Detail zu erkennen, die in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen. Hierzu gehört beispielsweise die Frage, wie weit hierarchische Steuerung reichen soll. Diese wurde im Sinne des Konzeptes der hierarchischen Selbststeuerung der Hochschulen zuungunsten der akademischen Selbstverwaltung eher ausgebaut, während die Konzepte zur Reform der öffentlichen Verwaltung eine größere Eigenständigkeit der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter betonen.

Ähnliche Herausforderungen lassen sich etwa in Bezug auf Personalentwicklungskonzepte festhalten, die im Rahmen der Verwaltungsmodernisierung einen hohen Stellenwert genießen, bei den Diskussionen zur Reform des Hochschulwesens allerdings bislang eine sehr deutlich untergeordnete Rolle spielen. Ein weiteres Beispiel ist die Notwendigkeit zur aktiven Einwerbung von Drittmitteln im Wettbewerb mit anderen Hochschulen. Diese ist für die neue Steuerung des Hochschulwesens von grundlegender Bedeutung, findet im Kontext der Verwaltungsmodernisierung jedoch keine direkte Entsprechung.

Eine weitere Reibungsfläche ergibt sich schließlich aus dem vielfach nicht vollständig geklärten Verhältnis von Angelegenheiten der akademischen Selbstverwaltung, bei denen die Hochschulen über weitgehende Autonomie verfügen, und der Ausführung staatlicher Aufgaben, bei denen eine ministerielle Weisungsbefugnis (fort-)besteht. Das folgende Zitat verdeutlicht dies an einem Beispiel:

"Die Trennung von staatlichen und akademischen Angelegenheiten lässt sich … nur idealiter aufrecht erhalten. De facto lassen sich [diese] nicht stringent trennen. Beispielsweise handelt es sich bei der Berufung eines Professors um eine akademische Angelegenheit; diese … ist jedoch zugleich staatliche Angelegenheit, weil die Berufung auch finanzwirksam wird; somit bestehen auch hier zumindest Genehmigungsvorbehalte der Ministerialverwaltung." (Bogumil u.a. 2013: 51)

Insgesamt wurden die Ansätze zur Verwaltungsmodernisierung in Hochschulpolitik und Hochschulforschung kaum beachtet. Auch die Frage, wie eine reformierte Hochschuladministration in den Transformationsprozess der Hochschule als Organisation einbezogen werden könnte bzw. welchen konstruktiven Beitrag sie hierbei leisten könnte, wurde in aller Regel nicht gestellt. Im Gegenteil wurde eher ein Fortdauern der wahrgenommenen strukturellen Differenz zwischen Wissenschaft und Verwaltung konstatiert, die nur durch den Aufbau wissenschaftsnaher Servicebereiche und die Etablierung von neuen Hochschulprofessionen, vor allem

im Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, zu überwinden sei (Kehm/ Merkator/Schneijderberg 2010; Klumpp 2010; vgl. Schneijderberg u.a. 2013).

## 3. Herausbildung neuer Hochschulprofessionen

Unter dem Einfluss der zuvor skizzierten Reformansätze wurden an den Hochschulen in erster Linie an den Schnittstellen zwischen den primären wissenschaftlichen Tätigkeitsbereichen (Forschung und Lehre) und dem Arbeitsfeld Verwaltung – teilweise aber auch parallel zu bestehenden administrativen Einheiten - neue Stellen im "Wissenschafts- bzw. Hochschulmanagement" eingerichtet. Im internationalen Diskurs wird dies auch als Etablierung eines "third space" bezeichnet – dem neuen Tätigkeitsbereich zwischen den wissenschaftlichen und "nicht-wissenschaftlichen" Berufen (vgl. Whitchurch 2013). Diese neu eingerichteten Positionen wurden in aller Regel mit akademisch qualifizierten Personen (häufig ehemaligen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern) besetzt, die sich vorrangig an der strategischen Entwicklung der Hochschulen beteiligen sollten. Dabei sollen Beschäftigte des Wissenschaftsmanagements und weiterer neuer Hochschulprofessionen im Idealfall als Brücke zwischen Verwaltung und Wissenschaft fungieren (Kehm/Merkator/ Schneijderberg 2010; Klumpp 2010).

Aufgrund der unterschiedlichen Erfassung der Beschäftigten in den neuen Tätigkeitsfeldern in der amtlichen Statistik sind Aussagen zum Wandel der Aufgabenstruktur an den Hochschulen – weg von der reinen Administration, hin zu einer stärkeren Managementorientierung - auf Schätzungen sowie eine differenzierte Dateninterpretation angewiesen. In ihren Untersuchungen zur Entwicklung der Beschäftigtenstruktur an den Hochschulen haben Blümel u.a. (2010) beispielsweise für den Zeitraum 1992 bis 2007 gezeigt, dass die Mitarbeiterzahlen des "nicht-wissenschaftlichen Personals" im höheren Dienst deutlich stärker angestiegen sind als in den anderen Laufbahngruppen. Daraus, dass dieser Befund vor allem auf die Gruppe der Verwaltungsbeschäftigten zutrifft, haben die Autorinnen und Autoren einen tiefgreifenden Restrukturierungsprozess in Folge der organisationsbezogenen Reformen der Hochschullandschaft abgeleitet, in dem Angehörigen der neuen Hochschulprofessionen bzw. des Wissenschaftsmanagements eine stark gewachsene Bedeutung zukommt (vgl. Schneijderberg u.a. 2013).

In der Tat hat die Zahl der Hochschulbeschäftigten des höheren Dienstes eigenen Auswertungen der amtlichen Hochschulpersonalstatistik zufolge im Zeitverlauf deutlich zugenommen, insbesondere in der Personalgruppe Verwaltung. Hier hat sich die Beschäftigtenzahl zwischen 1992 und 2012 von ca. 3.300 auf ca. 10.800 Personen mehr als verdreifacht.<sup>2</sup> Dies kann durchaus als Hinweis auf eine Akademisierung der wissenschaftsunterstützenden Bereiche an Hochschulen betrachtet werden. Dieser Befund relativiert sich allerdings unter Berücksichtigung der Entwicklung der Beschäftigtenzahl in den anderen Laufbahngruppen.

Zwar hat sich der Anteil der Beschäftigten im höheren Dienst von 5,6 Prozent im Jahr 1992 auf 13,1 Prozent im Jahr 2012 deutlich erhöht, mit fast neun Zehnteln ist der weit überwiegende Teil der Beschäftigten aber auch weiterhin den anderen Laufbahngruppen zuzurechnen. Aus den Daten der Hochschulpersonalstatistik kann also trotz des massiven Anwachsens der Beschäftigtenzahl im höheren Dienst nicht umstandslos auf eine strukturprägende Rolle dieser Laufbahngruppe geschlossen werden. Dies gilt auch für die aus dem Personalaufwuchs im höheren Dienst abgeleitete strukturell dominierende Position von Beschäftigten im Wissenschaftsmanagement und in den neuen Hochschulprofessionen (Banscherus u.a. 2017: 16–27).

#### 4. Tiefgreifende Verwaltungsmodernisierung

Durch die weitgehende Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Herausbildung der neuen Hochschulprofessionen erfolgte die umfassende Verwaltungsmodernisierung an den Hochschulen quasi "im toten Winkel", denn seit den 1990er Jahren kam es im gesamten öffentlichen Dienst und somit – teilweise in modifizierter Form – auch an den staatlichen Hochschulen zu einer weitgehenden Rationalisierung der Arbeit (vgl. Banscherus u.a. 2009). Analog zum Dienstleistungsbereich insgesamt hat auch im öffentlichen Dienst "ein substantieller Bruch mit bisher gültigen Vorstellungen über Charakter und 'Strickmuster' der Dienstleistungen" stattgefunden. Diese werden nunmehr "als wettbewerbsfähiges Produkt, als Standardprodukt und auf Basis neuer Qualitäts- und Leistungskriterien" interpretiert (Baukrowitz 2012: 137). Hierzu hat neben einer veränderten Arbeitsorganisation auch die Flexibilisierung der Beschäftigungsverhältnisse durch eine Ausweitung von Teilzeitbeschäftigung und befristeten Arbeitsverträgen sowie teilweise durch Outsourcing beigetragen.

<sup>-</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Aufgrund von Anpassungen in der Systematik der amtlichen Hochschulpersonalstatistik werden seit 2013 der einfache und der mittlere Dienst zur Laufbahngruppe 1 sowie der höhere und der gehobene Dienst zur Laufbahngruppe 2 zusammengefasst. Differenzierte Analysen der Laufbahngruppen konnten somit nur bis zum Jahr 2012 durchgeführt werden.

Das Zusammentreffen von umfassenden Reorganisationsprozessen und einem Personalabbau in einer relevanten Größenordnung im öffentlichen Dienst, der an den Hochschulen erst seit 2007 wieder schrittweise ausgeglichen worden ist, musste in erster Linie durch eine verstärkte Subjektivierung der Leistungspolitik kompensiert werden. Diese zeigt sich vor allem in steigenden Arbeits- und Leistungsanforderungen, einer Zunahme des Arbeitsvolumens, einer stärkeren institutionellen Orientierung an den Zielen Effizienz und Serviceorientierung, höheren Anforderungen an die individuelle Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie der individuellen Kompensation einer unzureichenden Qualifikation durch personale Kompetenzen der Beschäftigten.

Diese Entwicklung hat auch höhere Belastungen für die einzelnen Beschäftigten mit sich gebracht, was wiederum durch eine deutliche Alterung der Belegschaften infolge ausbleibender Neueinstellungen sowie eine als zu gering empfundene Wertschätzung der erbrachten Leistungen weiter verstärkt wird (Baukrowitz 2012; Gottschall u.a. 2015). Letzteres tritt besonders häufig in Bereichen *unsichtbarer Arbeit* auf, wozu vor allem personenbezogene Dienstleistungen auf der mittleren und einfachen Qualifikationsebene gehören. Beispielsweise wird der Beitrag vieler Beschäftigter zur Aufrechterhaltung eines funktionierenden Dienstleistungssystems sowohl in klassischen "Care-Bereichen" als in der öffentlichen Verwaltung kaum wahrgenommen und somit auch kaum wertgeschätzt. Dies ändert sich erst dann, wenn das koordinierte Zusammenspiel scheitert und keine oder bestenfalls suboptimale Ergebnisse erzielt werden – wofür dann erst recht keine Anerkennung zu erwarten ist (Hoffmann/Kratzer/Weihrich 2012).

Die Etablierung eines neuen Verwaltungsverständnisses und daraus abgeleiteter neuer Organisationsprinzipien hat an den Hochschulen – verstärkt durch die allgemeine technische Entwicklung – dazu geführt, dass sich die Arbeit in den wissenschaftsunterstützenden Bereichen massiv verändert hat. Dies gilt sowohl für das Arbeitsvolumen als auch für die fachlichen Anforderungen, die an die Beschäftigten gerichtet werden. In der Konsequenz berichten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Hochschuladministration über mehr Stress – und vermissen außerdem eine Wertschätzung ihrer Arbeit, die von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, aber auch Studierenden und seitens der Hochschulleitung aus Sicht der Befragten zu häufig als selbstverständlich betrachtet wird (Banscherus u.a. 2017).

Aufgrund des gewandelten Verständnisses von Dienstleistungen und infolge veränderter technischer Rahmenbedingungen vermischen sich zunehmend die Perspektiven von Angebot und Nachfrage. Diese Entwick-

lung wird bei Finanzdienstleistungen und im Tourismusbereich besonders deutlich. Hier sind im Rahmen von Rationalisierungsprozessen viele Aufgaben (z.B. Überweisungen, Hotelreservierungen, Flugbuchungen) internetbasiert längst auf die Nutzerinnen und Nutzer verlagert worden. Der Arbeitsalltag an den Hochschulen ist zwar noch weit von einer solchen Situation entfernt, Ansätze lassen sich aber auch hier bereits verzeichnen: Wissenschaft und Verwaltung sind unter veränderten institutionellen Bedingungen weitgehend eigenständig geblieben, in der Praxis – und somit unabhängig von der vorherrschenden Rhetorik der Abgrenzung – nehmen jedoch auf allen organisatorischen Ebenen die Schnittstellen zwischen den Bereichen zu.

Während auf der einen Seite ein wachsender Teil der Verwaltungsbeschäftigten stärker wissenschaftlich oder zumindest wissenschaftsorientiert arbeitet, wozu auch ein höheres Maß an Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit gehört (Banscherus u.a. 2017), muss sich das wissenschaftliche Personal auf der anderen Seite – überwiegend eher widerwillig – stärker mit administrativen Aufgaben auseinandersetzen. Dies ist nicht zuletzt eine Folge von immer differenzierteren Projektanträgen und Vorgaben zur Mittelverwaltung. Insgesamt wird nicht nur vom Wissenschaftsmanagement, sondern auch von den Kernbereichen der Verwaltung immer stärker erwartet, "gute institutionelle Rahmenbedingungen für die Durchführung der wissenschaftlichen Arbeitsprozesse zu gewährleisten und dadurch die Kernarbeitsbereiche [Forschung und Lehre] bei der Erfüllung des Organisationszwecks zu unterstützen":

"Statt bürokratisch zu administrieren, sollen Verwaltungsmitarbeiter nun unterstützende Kooperationspartner und aktive Mitgestalter für Lehrende und Forschende sein. Im Ergebnis rücken Wissenschaft und Verwaltung dichter aneinander heran, werden also wesentlich enger gekoppelt als in traditionellen Hochschulorganisationen. Die Folge ist, dass sich die Bereiche entsprechend intensiver miteinander auseinandersetzen müssen. Dass diese Entwicklung nicht ohne Spannungen vonstattengeht, versteht sich aufgrund der nach wie vor bestehenden Unterschiedlichkeiten von selbst. Dennoch kommt es ... inzwischen vermehrt zu Überschneidungen zwischen den wissenschaftlichen und den administrativen Organisationsbereichen. Und das wiederum hat unmittelbare Auswirkungen auf die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen" (Nickel 2012: 286f).

## 5. Verschwimmende Unterschiede, unscharfe Kategorien

Auch eine modernisierte Hochschuladministration behält natürlich ihren Kern – die eingeforderte Serviceorientierung ist dem Prinzip der Rechtmäßigkeit des Verwaltungshandelns klar untergeordnet, und sicherlich sind an den Hochschulen nicht alle Effizienz- und Effektivitätsreserven bereits erschlossen. Dennoch wurde bei den qualitativen Interviews, die im Rahmen der eingangs erwähnten Studie durchgeführt wurden, deutlich: Die Beschäftigten in der Hochschuladministration sehen ihre Tätigkeit zwar ganz überwiegend als inhaltlich eindeutig von wissenschaftlichen Aktivitäten abgegrenzt, und sie erleben sich auch als eigene Beschäftigtengruppe neben der Wissenschaft. Bei nahezu allen Befragten war jedoch gleichzeitig eine starke Affinität zu wissenschaftlichen Themen erkennbar. Insbesondere Verwaltungs- und Sekretariatsbeschäftigte äußerten, dass die Nähe zu Forschung und Wissenschaft ihren Arbeitsplatz für sie besonders attraktiv mache, da sie dadurch Einblicke in interessante Fragestellungen, wissenschaftliche Ergebnisse und gesellschaftliche Entwicklungen erhielten. Eine Ausnahme bildeten die Angehörigen des Wissenschaftsmanagements und der neuen Hochschulprofessionen, die ihr Tätigkeitsfeld als sowohl von der Wissenschaft als auch von der Verwaltung inhaltlich abgegrenzt begreifen (Banscherus u.a. 2017).

Insgesamt entstand der Eindruck, dass die Qualität der Zusammenarbeit und die empfangene Wertschätzung stärker von *individuellen Persönlichkeitsmerkmalen* als von der Statusgruppe der jeweiligen Personen abhängig sind. Dies gilt nach Aussagen der Befragten nicht nur für das Verhältnis zum wissenschaftlichen Personal, sondern auch zu Hochschulbeschäftigten anderer wissenschaftsunterstützender Bereiche. Als wesentliche Voraussetzung für eine kooperative und angenehme Zusammenarbeit stellte sich das *Verständnis für die Tätigkeit des Gegenübers* heraus.

Von den Verwaltungsbeschäftigten wurde häufig berichtet, dass die Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Personal dann besonders kooperativ und wertschätzend sei, wenn diese Einblicke in ihre Tätigkeit und ihre Situation (z.B. hohe Arbeitsbelastung) hätten und über die Hintergründe ihrer Arbeit (z.B. rechtliche Erfordernisse, hochschulinterne Vorgaben) Bescheid wüssten. Zu Unstimmigkeiten und Konflikten komme es vor allem, wenn wissenschaftliche Beschäftigte nicht ausreichend über hochschulinterne Verwaltungsvorgänge informiert seien und infolge dessen die Beschäftigten wissenschaftsunterstützender Bereiche für unbequeme Lösungen ihrer Anliegen verantwortlich machten:

"Oftmals hat man so das Gefühl, ach, die aus der Verwaltung, die machen uns [den Wissenschaftlern] immer das Leben schwer. [...] Wir machen das nicht, um sie zu ärgern, wir machen das, weil wir uns einfach an die Gegebenheiten halten müssen, ja. Wir können hier nicht einfach drauflos bestellen. Das sind nun mal Steuergelder, die ausgegeben werden" (Interview F\_06).

Die befragten Wissenschaftsmanagerinnen und Wissenschaftsmanager sehen sich demgegenüber häufig als Strategieentwicklerinnen und -ent-

wickler, von denen erwartet wird, Veränderungsprozesse innerhalb der Hochschulen zu initiieren, zu begleiten und dabei auch die Notwendigkeit zu Veränderungen gegenüber den beteiligten Organisationseinheiten plausibel zu machen. Ihr Selbstbild stimmt also mit den programmatischen Aufgabenzuschreibungen weitgehend überein.

Als Herausforderung beschrieben einige Befragte aus diesem Bereich allerdings die Konfrontation mit Vorbehalten – sowohl bei Beschäftigten in der Verwaltung als auch beim wissenschaftlichen Personal. Diese Vorbehalte und Widerstände werden von den Befragten vor allem auf eine grundlegende Angst vor Veränderungen zurückgeführt, wobei sie sich allerdings die an den Hochschulen faktisch bestehenden parallelen Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen von Selbstverwaltungskörperschaft und Behörde nicht selten erst erschließen und diese mühsam zu verstehen lernen mussten:

"Also wie tickt eine Hochschule, das ist schon eine Herausforderung gewesen am Anfang. Dass Sachen einfach nicht so ohne weiteres gehen. Also wenn man so naiv einfach dachte, was rausgeschrieben, ja, wir machen das so, kamen immer ganz empörte Mails zurück 'Das geht ja gar nicht!" (Interview F 07).

Im Rahmen der qualitativen Interviews, die mit Beschäftigten in unterschiedlichen Aufgabenbereichen geführt wurden, zeigte sich außerdem: Die Befragten, die eine Tätigkeit ausüben, die in der Literatur als Bestandteil der neuen Hochschulprofessionen beschrieben wird, nehmen sich zu relevanten Teilen selbst nicht als Hochschul- oder Wissenschaftsmanagerinnen und -manager wahr und kennen diesen in der Hochschulforschung gängigen Begriff auch gar nicht. Es entstand der Eindruck, dass diese Wahrnehmung und Zuordnung in einem engen Zusammenhang mit der Tradition und dem Verständnis von Verwaltung an den jeweiligen Hochschulen steht.

## 6. Gesamteinschätzung

Insgesamt hat an den Hochschulen in Deutschland in den letzten beiden Jahrzehnten ein Prozess der Annäherung zwischen den in der Vergangenheit strikt getrennten Sphären stattgefunden, der in erster Linie auf einem Wandel der Anforderungsprofile in Wissenschaft und Verwaltung basiert. So sind die administrativen Kompetenzen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zunehmend gefordert, wenn es beispielsweise um die strategische Projektakquise oder die Bearbeitung strukturierter Forschungsprogramme wie Sonderforschungsbereiche oder Exzellenzcluster geht. Hier ist ein souveräner Umgang mit rechtlichen und verwaltungs-

technischen Vorgaben ein zentraler Bestandteil der Aufgabenbeschreibung von Projektleitung und -koordination.

Andererseits ist die Arbeit in der Verwaltung inhaltlich anspruchsvoller geworden und auch mit einem höheren Maß an individueller Eigenverantwortlichkeit der einzelnen Beschäftigten verbunden. Dies setzt zumindest in einem gewissen Rahmen ein Verständnis für wissenschaftliche Arbeitsprozesse voraus, um deren Unterstützung es letztlich geht, wenn Verwaltung als die Wissenschaft unterstützende Dienstleistung verstanden wird.

In gewisser Weise stellen beide Entwicklungen eine durch die doppelten organisationsbezogenen Reformprozesse im Sinne des New Public Management erzwungene Professionalisierung dar. Diese Entwicklung, die weder in der Wissenschaft noch in der Verwaltung auf ungeteilte Zustimmung traf, sondern an vielen Stellen vielmehr offenen Widerstand auslöste, ist allerdings noch nicht abgeschlossen, wie folgendes Zitat eines Praktikers des Hochschulmanagements verdeutlicht:

"Die Professionalisierung muss sicherlich auf beiden Seiten vorangetrieben werden. [...] Sowohl in der Hochschulverwaltung als auch in der Wissenschaft sind Qualifikationen im Wissenschaftsmanagement gefragt. Das bedeutet, dass der Arbeitsalltag auf beiden Seiten ein vertieftes, auf die Besonderheiten des Wissenschaftssystems abgestimmtes Managementwissen verlangt" (Müller 2017: 212f.).

Eine grundlegende Managementorientierung – verbunden mit den entsprechenden Kompetenzen wie strategischem Denken und eigenverantwortlichem Handeln – ist also keineswegs ein Monopol der neuen Hochschulprofessionen, insbesondere der zahlreichen Hochschul- und Wissenschaftsmanagerinnen und –manager. Sie ist eher eine Querschnittsanforderung, die im Rahmen des neuen Governancemodells, das in den letzten gut zwanzig Jahren im deutschen Hochschulwesen etabliert worden ist, an einen relevanten Teil der Beschäftigten sowohl in der Wissenschaft als auch in der Verwaltung gestellt wird.

Aus dieser Sicht üben die Angehörigen der neuen Professionen zwar überwiegend Tätigkeiten im Kernbereich des Wissenschaftsmanagements aus, dieser ist jedoch zu beiden Seiten hin erheblich durchlässiger, als dies in Hochschulpolitik und Hochschulforschung vielfach konstatiert wird. Die Verantwortlichen für die strategische Entwicklung der Hochschulen täten also gut daran, einen Perspektivwechsel vorzunehmen – vom traditionellen Antagonismus zwischen Wissenschaft und Verwaltung hin zu einem integrierten Modell, in dem Wissenschaft, Verwaltung und Wissenschaftsmanagement als kommunizierende Röhren gedacht werden und jeweils ihren Beitrag zur Qualität der Leistungen der Hoch-

schulen in den wissenschaftlichen Kernbereichen Forschung und Lehre leisten

#### Literatur

- Banscherus, Ulf/Baumgärtner, Alena/Böhm, Uta/Golubchykova, Olga/Schmitt, Susanne/Wolter, Andrä (2017): Wandel der Arbeit in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen. Hochschulreformen und Verwaltungsmodernisierung aus Sicht der Beschäftigten, Study Nr. 362 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Banscherus, Ulf/Dörre, Klaus/Neis, Matthias/Wolter, Andrä (2009): Arbeitsplatz Hochschule. Zum Wandel von Arbeit und Beschäftigung in der "unternehmerischen Universität", Memorandum im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn.
- Baukrowitz, Andrea (2012): Dienstleistungen im Umbruch Herausforderung für die Qualifizierung, In: Reichwald, Ralf/Frenz, Martin/Hermann, Sibylle/Schipanski, Agnes (Hrsg.): Zukunftsfeld Dienstleistungsarbeit. Professionalisierung – Wertschätzung – Interaktion, Wiesbaden: Gabler, S. 130–145.
- Blümel, Albrecht/Kloke, Katharina/Krücken, Georg/Netz, Nicolai (2010): Restrukturierung statt Expansion. Entwicklungen im Bereich des nicht-wissenschaftlichen Personals an deutschen Hochschulen, In: Die Hochschule, H. 2/2010, S. 154–171.
- Bogumil, Jörg/Burgi, Martin/Heinze, Rolf G./Gerber, Sascha/Gräf, Ilse-Dore/Jochheim, Linda/Schickentanz, Maren/Wannöffel, Manfred (2013): Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente, Berlin: edition sigma.
- Bogumil, Jörg/Jann, Werner (2009): Verwaltung und Verwaltungswissenschaft in Deutschland. Einführung in die Verwaltungswissenschaft, 2. Auflage, Wiesbaden: VS.
- Gottschall, Karin/Häberle, Andreas/Heuer, Jan-Ocko/Hils, Sylvia (2015): Weder Staatsdiener noch Dienstleister. Selbstverständnis öffentlich Beschäftigter in Deutschland, TranState-Working Paper No. 187, Bremen.
- Hoffmann, Anna/Kratzer, Nick/Weihrich, Margit (2012): Die unsichtbaren Leistungen von Beschäftigten und Kunden, In: Reichwald, Ralf/Frenz, Martin/Hermann, Sibylle/Schipanski, Agnes (Hrsg.): Zukunftsfeld Dienstleistungsarbeit. Professionalisierung Wertschätzung Interaktion, Wiesbaden: Gabler, S. 442–456.
- Holtkamp, Lars (2012): Verwaltungsreformen. Problemorientierte Einführung in die Verwaltungswissenschaft, Wiesbaden: VS.
- Hüther, Otto/Krücken, Georg (2016): Hochschulen Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung, Wiesbaden: SpringerVS.
- Jann, Werner/Wegrich, Kai (2010): Governance und Verwaltungspolitik, In: Benz, Arthur/Dose, Nicolai (Hrsg.): Governance Regieren in komplexen Regelsystemen, 2. Auflage, Wiesbaden: VS, S. 175–200.
- Kehm, Barbara M./Merkator, Nadine/Schneijderberg, Christian (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekannten Wesen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 5. Jg., Nr.4, S. 23–39.
- Kleimann, Bernd (2016): Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation, Wiesbaden: Springer VS.
- Klumpp, Matthias (2010): Die neuen Akteure im Hochschulmanagement. Hochschulprofessionen, In: Hochschulmanagement, H. 4/2010, S. 120–126.

- Löwer, Wolfgang (2012): Ein Jahrzehnt Hochschulreform in Deutschland, In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik, 11. Jg., Nr. 1, S. 7–23.
- Müller, Vera (2017): Mehr Verständnis füreinander. Über das Verhältnis von Wissenschaft und Verwaltung, Interview mit dem Kanzler der Universität Ulm, Dieter Kaufmann, In: Forschung & Lehre Nr. 3/2017, S. 212–213.
- Nickel, Sigrun (2012): Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen, In: Wilkesmann, Uwe/Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation, Wiesbaden: Springer VS, S. 279–291.
- Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen, In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem, Wiesbaden: VS, S. 231–260.
- Schimank, Uwe (2014): Krise Umbau Umbaukrise? Zur Lage der deutschen Universitäten, In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität revisited, Wiesbaden: SpringerVS, S. 33–44.
- Schneijderberg, Christian/Merkator, Nadine/Teichler, Ulrich/Kehm, Barbara M. (Hrsg.) (2013): Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre, Frankfurt am Main: Campus.
- Vogel, Berthold/Pfeuffer, Andreas (2016): Amtsethos oder Job? Zum Arbeitsbewusstsein im öffentlichen Dienst, In: WSI-Mitteilungen, 69. Jg., Nr. 7, S. 513–520.
- Whitchurch, Celia (2013): Reconstructing Identities in Higher Education. The rise of Third Space professionals, London: Routledge.

100

# Wissenschaft im (Un)Ruhestand

Wie ProfessorInnen das altersbedingte Ausscheiden aus der Universität meistern

Julia Reuter Oliver Berli Köln Zwischen 2015 und 2024 werden Schätzungen zufolge etwa 30 Prozent der ProfessorInnen deutscher Universitäten altersbedingt ausscheiden (BuWin 2017: 195). Nur die noch wenigen, die bis zu einem länderspezifischen Stichstag auf eine ordentliche Professur berufen wurden, haben das Recht auf Emeri-

tierung. Die nachfolgenden Berufungsjährgänge werden mit Erreichen der gesetzlichen Altersgrenze in den Ruhestand versetzt, d.h. pensioniert, was zugleich das Ende ihres aktiven beamtenrechtlichen Status bedeutet. <sup>1</sup> Neben den rechtlich kodifizierten Regelungen, die den Übergang in den Ruhestand rahmen, lässt sich eine Vielzahl von Formen und Praktiken des individuellen Ausscheidens beobachten: Manche HochschullehrerInnen werden mit mehrtägigen Festveranstaltungen feierlich verabschiedet, andere gehen still und leise.

Für die empirische Erforschung von Wissenschaftskarrieren eröffnet sich hier ein weites Untersuchungsfeld, das sowohl in methodischer als auch theoretischer Hinsicht für unterschiedliche Zugänge offen ist. Doch bislang liegen über die unterschiedlichen Formate des altersbedingten Ausscheidens allenfalls Berichte mit anekdotischer Evidenz in Form von publizierten Abschieds- und Festreden oder persönlichen Rückblicken vor. Nur vereinzelt finden sich Reflexionen über ausgewählte Gruppen

<sup>-</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Rechtlich ist die Emeritierung im Vergeich zur Pensionierung mit einigen Unterschieden hinsichtlich Privilegien, Rechten und Bezügen verbunden. So endet etwa das Beamtenverhältnis der emeritierten ProfessorInnen nicht, sie sind jedoch von den Pflichten ihres Amtes entbunden (vgl. DHV 2012). Damit verbunden ist, dass emeritierte ProfessorInnen voll besoldet werden, während pensionierte ProfessorInnen maximal 75 Prozent ihrer letzten ruhegehaltsfähigen Bezüge erhalten. Auch im Hinblick auf die gesetzliche Altersgrenze gibt es relevante Unterschiede, die mit dem Geburtsjahr und dem jeweiligen Landesrecht zusammenhängen: Auch wenn der Bund die Lebensarbeitszeit für alle BeamtInnen, die seit 1964 geboren wurden, auf das vollendete 67. Lebensjahr hochgesetzt hat, bestehen nach wie vor Unterschiede zwischen den Ländern i.H. auf Regelaltersgrenze für BeamtInnen auf Lebenszeit, die vor 1964 geboren wurden (vgl. Hellfeier/Pinsdorf 2014).

von HochschullehrerInnen im Ruhestand, dann aber vor allem im Sinne erzählter Wissenschaftsgeschichte oder als biographische Berichte (exempl. Bolte/Neidhardt 1998).

Was in vielerlei Hinsicht fehlt, ist eine empirische wie konzeptionelle Untersuchung des altersbedingten Ausscheidens als integrales Element wissenschaftlicher Karrieren. Dieser Idee folgend, drängt sich eine Reihe von Fragen zur Untersuchung auf: Bedeutet das altersbedingte Ausscheiden aus der Universität das Ende der wissenschaftlichen Karriere? Welche Erfahrungen machen die HochschullehrerInnen, die diese Statuspassage durchlaufen haben bzw. gerade durchlaufen? Und welche Möglichkeiten haben sie, auf das Unvermeidliche Einfluss zu nehmen?

## 1. Der Übergang in den Ruhestand als Statuspassage

Dass über die Phase des altersbedingten 'Endes' universitärer Karrieren bisher relativ wenig bekannt ist, liegt nicht zuletzt daran, dass die gegenwärtige Hochschul- und Wissenschaftsforschung bei der Analyse wissenschaftlicher Karrieren einen deutlichen Fokus auf den wissenschaftlichen Nachwuchs und folglich auf Fragen des Zugangs zum und Verbleibs im Wissenschaftsfeld legt (vgl. BuWin 2013, 2017). Eine Erweiterung der Karriereanalytik auf den gesamten Verlauf von Wissenschaftskarrieren erfordert, auch das altersbedingte Ausscheiden aus dem Universitätsbetrieb in den Blick zu nehmen.² Wenngleich die juristischen Regelungen des Ruhestands auch für unsere Fragestellung von Bedeutung sind, wollen wir den Blick in diesem Beitrag vor allem auf die individuellen Rahmungen des Ruhestands lenken. Hierbei lassen sich unterschiedliche Aspekte in den Fokus rücken.

Neben der Frage nach den Motiven für eine mögliche Verlängerung des Dienstverhältnisses lassen sich die Kontextbedingungen für eine Verzögerung des Ruhestands thematisieren. Vor allem aber können die konkreten Erfahrungen der WissenschaftlerInnen mit der Übergangsphase und die von ihnen dabei angewandten Gestaltungspraktiken in den Blick genommen werden. Erkenntnisse und Befunde hierzu lassen sich vor allem aus anderen Forschungsgebieten übertragen, etwa aus der Lebenslaufforschung, den Arbeiten zu Übergangsriten und Statuspassagen oder auch der Alters- und Ruhestandsforschung.

So ist grundsätzlich davon auszugehen, dass HochschullehrerInnen ähnlich wie andere Hochqualifizierte und BeamtInnen eine überdurch-

102

 $<sup>^2</sup>$  Das vorzeitige Ausscheiden aus dem Wissensschaftsfeld im Sinne von "Exit"-Strategien klammern wir in diesem Beitrag bewusst aus.

schnittlich hohe Neigung besitzen, über das 65. Lebensjahr hinaus berufstätig zu sein (vgl. Engstler/Romeu Gordo 2017). Voraussetzung für den Wunsch, die Berufstätigkeit auch über die gesetzliche Altersgrenze hinaus fortzusetzen, ist nicht nur das Streben nach einer sinnstiftenden Tätigkeit, sondern auch eine positive subjektive Bewertung des individuellen Gesundheitszustands (vgl. Gärtner 2010; Hübner 2016) sowie die Fremdwie Selbstwahrnehmung heutiger SeniorInnen als "Noch-nicht-Alte" bzw. "Best Ager" (Denninger et al. 2015). Ein anderer, berufsgruppenspezifischer Grund für das Hinauszögern des Ruhestands im Sinne einer offiziellen Verlängerung des Dienstverhältnisses mag in den langen Qualifikationszeiten und hohem Erstberufungsalter von ProfessorInnen in Deutschland liegen, die im Einzelfall zu vergleichsweise geringen Pensionsansprüchen führen können.

Neben monetären Erwägungen sprechen aber auch der drohende Bedeutungsverlust wie auch eine enge Verbindung von Selbstbild und wissenschaftlicher Tätigkeit (vgl. Matthies 2016) für eine Verlängerung. So ist bekannt, dass mit Austritt aus dem Erwerbsleben und Eintritt in den Ruhestand wichtige Aspekte der beruflichen Tätigkeit wie Strukturierung des Alltags, Einbindung in soziale Netzwerke, Möglichkeit zur persönlichen Selbstentfaltung und Statuszuweisung in der Gesellschaft teilweise entfallen (Atchley 1976). In Erfahrungsberichten von und Reportagen über Führungskräfte im Ruhestand ist von Angst um Statusverlust und der Auseinandersetzung mit Endlichkeit, aber auch von der Freude für die gewonnene Zeit für Familie, Freunde und Reisen die Rede (vgl. Prosinger 2014; Kuss 2012; Staat 2015). Ruhestand erscheint insofern ambivalent – je nach Perspektive lässt sich das krisenhafte oder emanzipatorische Moment akzentuieren (Matthews/Brown 1987; Mayring 2000).

In der Soziologie werden solche in positiver wie negativer Hinsicht kritischen Übergangsprozesse im Lebenslauf – wie etwa das Ausscheiden aus dem Berufsleben und das Eintreten in den Ruhestand – mit dem Begriff der Statuspassage bezeichnet (Glaser/Strauss 1971). Statuspassagen implizieren Statusänderungen; es erfolgt ein institutionell gerahmter Rollenwechsel, der für die Akteure mit neuen Identifikations- und Handlungsrisiken wie -optionen verbunden ist. Handelt es sich um Professor-Innen, so werden aus Berufstätigen ForscherInnen im Ruhestand. Die Statuspassage ist unvermeidbar, denn sie betrifft alle Angehörigen einer bestimmten Altersgruppe. Allerdings lässt sie sich in gewissem Maße hinauszögern, wobei das Dienstrecht in Deutschland vergleichsweise wenig Spielraum für die Flexibilisierung der Altersgrenze vorsieht (Niejahr 2011).

Die rechtlichen Rahmenbedingungen des altersbedingten Ausscheidens varieren je nach Bundesland.<sup>3</sup> Das Spektrum möglicher Verlängerungen oder Verkürzungen bleibt in der Regel auf maximal drei Jahre begrenzt. Die notwendigen Anträge müssen zudem von den Hochschulen bewilligt und idealerweise vom Kollegium in der zuständigen Organisationseinheit unterstützt werden. Gerade das Kollegium ist im Kontext der Lehrplanung und -verwaltung sowie der Stellennachbesetzung unmittelbar vom Ausscheiden bzw. dessen Verzögerung betroffen. Weiterhin ist der Übergang aus der Universität in den Ruhestand und damit aus dem Berufsleben als Aushandlungsprozess zur Synchronisierung von extern definierten Altersgrenzen und individuellem Zeitempfinden zu denken. Es handelt sich zudem um eine Statuspassage, die sich im Normalfall nicht umkehren oder wiederholen lässt und die in unterschiedlichem Grad und in Bezug auf je spezifische Aspekte als wünschenswert wahrgenommen wird.

Die betroffenen ProfessorInnen können auf einzelne Aspekte der Passage Einfluss nehmen und ihr eine "individuelle Bedeutung" verleihen. Diese Ausgestaltung der Passage geschieht in Aushandlung mit Universität, KollegInnen und Scientific Community, aber auch mit dem privaten Umfeld. Wichtig hervorzuheben ist, dass diese Statuspassage mit anderen biographischen Ereignissen gleichzeitig auftreten kann: So kann das Ausscheiden aus der Universität mit einem Umzug, einer (Groß-)Elternschaft, einer Scheidung, einer Erkrankung oder einer neuen Berufstätigkeit o.ä. zusammenfallen. Dies ist insofern von Bedeutung, als damit die Betroffenen häufig unterschiedlichen und durchaus widersprüchlichen intellektuellen, emotionalen und sozialen Aufgaben ausgesetzt sind, die wiederum mehr oder weniger von Ritualen zur Bewältigung begleitet werden.

So kann der Eintritt in den Ruhestand nicht nur das Ausscheiden aus der Universität und damit das Wegfallen eines strukturierten Tagesablaufs, einer vertrauten Umgebung oder eines gewohnten Netzwerks bedeuten – der möglicherweise von Abschiedsveranstaltungen und Ehema-

.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Während im Saarland oder in Rheinland-Pfalz die Dienstaltersgrenze mit 65 Jahren erreicht ist und die Dienstzeit höchstens um drei Jahre, also bis zum vollendeten 68. Lebensjahr verlängert werden darf, liegt die Dienstaltersgrenze in Nordrhein-Westalen in der Regel bei 67 Jahren und entsprechend ist eine Verlängerung des Dienstverhältnisses bis zum vollendeten 70. Lebensjahr möglich. Auch im Hinblick auf die Option eines früheren Eintritts in den Ruhestand gibt es Unterschiede: So ist etwa der Eintritt in den Ruhestand auf Antrag in Hessen bereits mit 62 Jahren möglich, in Baden-Württemberg dürfen entsprechende Anträge erst mit 63 Jahren und in Bayern frühestens ab dem vollendeten 64. Lebensjahr gestellt werden (vgl. Hellfeier/Pinsdorf 2014).

ligenversammlungen, optionalen Nutzungsrechten für Ressourcen o.ä. abgefangen wird –, sondern kann auch die Notwendigkeit einer neuen (privaten) Beziehungsgestaltung oder das Erlernen neuer Umgangsformen mit bisher unvertrauten Situationen und Institutionen bedeuten, für die es wenig Vorbilder oder Routinen gibt.

## 2. Wissenschaft als lebenslange Berufung

Erste Antworten auf unsere Fragen nach der Gestaltung des Übergangs und dem Einfinden in den Ruhestand liefert uns die Auswertung von Leitfadeninterviews mit emeritierten und pensionierten Professoren, die wir im Sommer 2017 im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts an unterschiedlichen Universitätsstandorten in Nordrhein-Westfalen führten.<sup>4</sup>

Überrascht waren wir bei unserer Kontaktaufnahme, die größtenteils über öffentlich zugängliche Kontaktdaten auf Universitätswebpages verlief,<sup>5</sup> von der Vielzahl emeritierter Professoren, die trotz der zum Teil mehrere Jahre zurückliegenden Entbindung von der Dienstpflicht nach wie vor regelmäßige Lehr- und Beratungstätigkeiten anbieten und nicht unbedingt seltener als ihre aktiven KollegInnen an der Universität anzutreffen sind. Das eigene Büro, Postfach, Hilfskräfte und "der Tiefgaragenschlüssel" ermöglichen es, ihre Lehr- und Forschungstätigkeiten relativ einfach fortzuführen. Pensionierte ProfessorInnen, die nach dem Erreichen der Dienstaltersgrenze auf mancherlei Privilegien verzichten müssen, so die Meinung der interviewten Emeriti, mögen es da schon schwerer haben.

Was aber treibt die zum Teil hochaltrigen Professoren im Ruhestand dazu, sich weiterhin in der Wissenschaft zu engagieren? "Ein Leben als Ruheständler ist einfach keine Option", bringt es ein 85-jähriger Sprachwissenschaftler auf den Punkt. "Ob man emeritiert wird oder nicht, das konnte man sich damals nicht aussuchen. [...] Ich habe das Gefühl, ich werde an der Uni noch gebraucht." Entsprechend bietet er – wie schon in

die hochschule 1–2/2018 105

-

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Die Auswertung erfolgt als Teil einer Pilotstudie für ein größer angelegtes Forschungsprojekt zur Statuspassage in den professoralen Ruhestand. Alle Zitate – so nicht anders gekennzeichnet – stammen aus diesen digital aufgezeichneten Interviews, von denen zehn mit Hilfe der Transkriptionssoftware f4 wörtlich nach vereinfachten Regeln transkribiert und explorativ thematisch kodiert (angelehnt an Strauss 1987) ausgewertet wurden. Erste Kategorisierung und Fallbeschreibungen wurden auf Basis dieser Daten angefertigt.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Damit ist natürlich ein Bias im Sinne einer Positivselektion im Sample unvermeidbar: Interviewt werden dann nur solche Emeriti und Pensionäre, die ihr vorheriges Universitätsleben zumindest in reduzierter Form fortsetzen bzw. als solche wahrgenommen werden wollen.

den vergangenen 20 Jahren – regelmäßig seine Vorlesung an. Eine Ausnahme ist dieser Fall nicht.

Obwohl sich keiner der Interviewten zum Zeitpunkt der Befragung in einem aktiven Beschäftigungsverhältnis, z.B. als Seniorprofessor, befand, sehen sich doch alle weiterhin voll beschäftigt: ob als Gutachter für Förderorganisationen, Fachzeitschriften oder Verlage, als Betreuer von Promovierenden, Vortragender auf Kongressen, als Autor, Projektleiter oder auch als Lehrender an Hochschulen. Die Befragten präsentieren sich nach wie vor als "Vollblutwissenschaftler", die ihren Beruf weniger als Beruf, sondern als Berufung leben und entsprechen damit dem – in Anlehnung an Max Weber oft beschriebenen – Ideal von der "Wissenschaft als Lebensform" (Mittelstraß 2006; Weber 1988 [1919]).

Dafür spricht auch die Abgrenzung gegenüber anderen Berufsgruppen, denn die Befragten sind sich mehr oder weniger darin einig, dass Wissenschaft kein Beruf wie jeder andere ist: Forschen, so der einhellige Tenor der Interviews, sei mehr Vergnügen als Arbeit. Zudem kenne Forschen bzw. der Spaß daran kein Alter und damit kein Ende. "Sie können sozusagen fortführen, was Sie immer machen", resümiert ein Professor der Sozialwissenschaften, "während andere Leute diese Option nicht haben. Die müssen sich was Neues ausdenken. Entweder übernehmen die ein Ehrenamt, werden Präsident im Tennisclub oder im Kirchenvorstand". So beschreiben unsere Interviewten den Einstieg in den Ruhestand oft gar nicht als Bruch oder radikalen Einschnitt, schon gar nicht als Einstieg in einen alternativen Lebensentwurf.

Ein wesentlicher analytischer Baustein, um dieses Kontinuitätserleben am Ende des Erwerbslebens zu verstehen, ist die Mehrdimensionalität von Wissenschaftskarrieren. Professoren im Ruhestand schauen typischerweise nicht nur auf *eine*, sondern – wie Grit Laudel und Jochen Gläser (2015) betonen – auf *mehrere* Karrieren zurück: eine vielfältige kognitive Karriere, die mehrere Forschungsinteressen verbindet; eine Communitykarriere, in deren Verlauf sie mindestens den Status des Kollegen erreicht haben, sowie eine lange Organisationskarriere, die über die Jahre meist zahlreiche Positionen umfasste.

Der Ruhestand markiert zuallererst das Ende der Organisationskarriere, nicht aber – dies wird auch in den Interviews betont – das Ende der kognitiven oder Communitykarriere. So ist es mitunter die eigene Scientific Community, die Ruheständler nicht zu Ruhe kommen lässt, indem KollegInnen bspw. um Unterstützung bitten (z.B. Lesen und Kommentieren von Manuskripten) oder Gutachten anfordern (z.B. für Forschungsanträge), zu Vorträgen einladen oder um Rat fragen. "Du hast doch nun Zeit", so beginnen häufig die Anfragen, und "manchmal stimmt dies ja

auch", räumen die Ruheständler ein, die möglicherweise erst mit dem Ruhestand die Möglichkeit zur Übernahme zeitintensiver Aufgaben – beispielsweise die Betreuung aufwändiger Editionen – sehen.

Wie das Beispiel der Editionen zeigt, ist zu vermuten, dass die Fachkultur einen Einfluss auf die Ausgestaltungsmöglichkeiten und Temporalität der Statuspassage nimmt. Man muss hier in Rechnung stellen, dass Disziplinen je eigene Formen der Forschungs- und Arbeitsorganisation aufweisen. Zudem setzt die wissenschaftliche Tätigkeit unterschiedliche Infrastrukturen voraus, wie auch ihre Produkte ganz verschiedene Formate annehmen können. Unsere Gesprächspartner, die vorwiegend aus Geistes- und Sozialwissenschaften stammen, bezweifeln, dass es für Geräteund LaborwissenschaftlerInnen ähnliche Gestaltungsmöglichkeiten gibt, sobald sie aus der Universität ausscheiden.

Ein emeritierter Historiker beschreibt den Vorteil als Geisteswissenschaftler: "Wir brauchen [...] ja eigentlich nur eine Bibliothek, wir brauchen einen Schreibtisch, einen Computer, und vieles können wir zu Hause machen. Ja, ich habe alle meine Publikationen – und das sind nicht ganz wenige – an meinem Schreibtisch zu Hause geschrieben. Ich habe keinen einzigen Aufsatz im Institut geschrieben. Nichts. Nachgesehen, ja klar. Aber geschrieben alles zu Hause."

Dennoch: Auch diejenigen, die für ihre Forschungstätigkeiten keine technischen Großgeräte benötigen, merken, dass sie für das Weiterarbeiten im Ruhestand bis zu einem gewissen Grad auf die Unterstützung ihrer Institution und KollegInnen angewiesen sind. Neben dem Zugang zu Bibliothek, Labor oder Büro stellen Dinge wie die Verlängerung der offiziellen E-Mail-Adresse, die Möglichkeit der Nutzung eines Briefkastens an der Universität oder auch der Zugriff auf ein Sekretariat, das die eingehende Post weiterleitet, wichtige Ressourcen dar. Aufgrund der Eigenschaften deutscher Universitäten – vor allem deren starke Ausrichtung an Lehrstühlen – sind insbesondere die formalen NachfolgerInnen zentrale Akteure für eine Verlängerung der Forschungs- und Lehrtätigkeiten über den Ruhestand hinaus.

"Es liegt vieles am Nachfolger", kommentiert ein 82-jähriger Emeritus, "ob man hinreichende Arbeitsmöglichkeiten bekommt oder nicht", aber, so fährt er fort, es sei wichtig, dass man die Rolle des Chefs aufgebe und in die Rolle des Gastwissenschaftlers schlüpfe.<sup>6</sup> Auch hier zeigt sich,

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Wieviel Konfliktpotenzial in dieser Konstellation lauert, ließ sich in unseren Interviews nur erahnen, da vor allem "geglückte" Nachfolgerregelung geschildert wurden. Alle anderen denkbaren Konstellationen erfordern ggf. einen anderen empirischen Zugang, um der Gefahr einer Positivselektion zu entgehen.

das der neue Status nicht nur mit kulturellen Zuweisungen einhergeht, sondern die individuelle Gestaltung und Bewältigung von vielen – unterschiedlichen – Akteuren abhängt: Von Angehörigen und FreundInnen ebenso wie von bisherigen KollegInnen und NachfolgerInnen, nicht zuletzt von TrägerInnen von Renten-, Kranken- oder Sozialversicherung.

#### 3. Ruhestand – (k)ein Thema für die Hochschule?

Unter zukünftig in den Ruhestand ausscheidenden ProfessorInnen ist es ein gängiges Argument, dass sie mit dem Erreichen der Altersgrenze "ihre Stelle räumen", damit "der wissenschaftliche Nachwuchs zum Zug kommen kann". Durch die regelhafte Neubesetzung der Stelle soll – so die Sicht der Organisation – einerseits der Lehrbetrieb, andererseits die Innovativität der Wissenschaft sichergestellt werden, indem ein Blockieren der nachfolgenden Generation vermieden wird. Dies mag aus Perspektive der Organisation richtig sein, doch individuell sind den viel und gern beschäftigten ProfessorInnen im Ruhestand die Kompetenzen weder für gelingende Lehrveranstaltungen noch für innovative Forschung per se abzusprechen.

Daher lohnt der Hinweis, dass über alternative Möglichkeiten der Stellenbesetzung nach dem Ruhestand an deutschen Hochschulen noch viel zu wenig nachgedacht wird. Ganz anders stellt sich diese Situation etwa an US-amerikanischen Hochschulen dar, an denen die eigenen RuheständlerInnen im Rahmen personalpolitischer Diversitystrategien regelrecht umworben und zum festen Personalbestand gezählt werden, oder wohin auch deutsche Emeriti und Pensionäre nicht selten noch im fortgeschrittenen Alter als InstitutsdirektorInnen berufen werden (Hartmer 2009).

Dies liegt vor allem an den fehlenden beamtenrechtlichen Möglichkeiten in Deutschland. Diese kennen außer der – in einigen Bundesländern seit wenigen Jahren möglichen – sogenannten Seniorprofessur (Detmer 2017) kaum Modelle des Verbleibs im Hochschulalltag oder auch besondere Stellenkategorien für Emeriti und RuheständlerInnen. Es kann aber auch daran liegen, dass an deutschen Hochschulen ein Ruhestandsdiskurs fehlt. Dieser könnte sich u.a. unterschiedlichen Modellen des Verbleibs wie auch der konfliktarmen Gestaltung des Übergangs widmen.

So ist der arbeitsrechtliche Gestaltungsspielraum für ProfessorInnen im Ruhestand hierzulande vergleichsweise eng gesteckt. Ausgeschiedene ProfessorInnen sind von bestimmten Verpflichtungen entbunden, sie dürfen aber weiter lehren, forschen, publizieren oder auch DoktorandInnen

betreuen; (un)entgeltliche Beratungs-, GutachterInnen- oder Mentoringtätigkeiten sind ebenfalls möglich. Auch unsere Befragten suchen und finden individuelle Lösungen für ihren Wunsch nach (Weiter-)Beschäftigung. Doch Symposien und verwandte Veranstaltungsformen, aber auch "Entpflichtungsurkunden", Pensionsbescheide und Versicherungsformulare, neue Namenstitel oder auch Orte (Emeritizimmer) manifestieren den Austritt aus dem aktiven Dienst und erinnern die Betroffenen daran, dass sie "Ruheständler" sein werden und dass es in dieser Hinsicht bürokratischen Regelungsbedarf gibt.

So sehr sich die von uns interviewten Emeriti gegen die Idee verwahren, dass sich mit der Emeritierung auch ein Gefühl des Ruhestands einstelle, so sehr sind sie sich bei aller Geschäftigkeit und Relativierung von Ruhestand und Alter darin einig, dass ihnen die eigentliche Herausforderung, die "reale Emeritierung", wie es ein Interviewpartner treffend formuliert, noch bevorstehe. Ein Leben jenseits der Wissenschaft, in unseren Fällen auch ein Leben jenseits der Universität, scheint gleichbedeutend mit einer gewissen Finalität und gilt es möglichst hinauszuzögern.

#### 4. Resümee

Wissenschaftliche Karrieren lassen sich als Abfolge von Statuspassagen mit spezifischen Herausforderungen denken. Die Multiplizität dieser Passagen wird deutlich, wenn man in Rechnung stellt, dass wissenschaftliche Karrieren nicht nur in einer Dimension (bspw. als Abfolge von Positionen), sondern mehrdimensional zu denken sind (vgl. Laudel/Gläser 2015). Mit unserem Beitrag wollen wir dieser Perspektive ein weiteres Element hinzufügen: das altersbedingte Ausscheiden aus der Wissenschaft. Aufgrund der vorherrschenden Fokussierung der Wissenschaftsund Hochschulforschung auf den Zugang zum und den Verbleib im Wissenschaftsbetrieb ist diese Passage bislang vernachlässigt worden.

Wir haben uns diesem Thema im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts genähert, das auf qualitativen Interviews mit emerierten und pensionierten Professoren basierte. Bei der Beschäftigung mit dem empirischen Material fallen mehrere Dinge auf. So gleichen die Interviewten anderen hochqualifizierten Gruppen darin, dass sie das altersbedingte Ausscheiden nach Möglichkeit verzögern. Die Verzögerung dieser unvermeidlichen Passage ist landesrechtlich gerahmt, aber diese Rahmenbedingungen erklären die konkrete Ausgestaltung der Passage nicht hinreichend. Die Interviews liefern Hinweise auf die Bedeutung des Kollegiums und insbesondere der NachfolgerInnen. Auch biographische Ereignisse und komplexe Aushandlungen mit dem privaten Umfeld werden von unseren

die hochschule 1–2/2018 109

Interviewpartnern thematisiert. Weiterhin wird deutlich, dass das Arbeitsarrangement, die Infrastruktur und die Ressourcen fachlich variieren und auf die Ausgestaltung wissenschaftlicher Aktivitäten im Ruhestand einwirken. Schließlich deutet sich auch an, dass ein spezifisches wissenschaftliches Selbstbild die Verzögerung des Ruhestands begünstigt.

Inwiefern es innerhalb der Gruppe der ProfessorInnen im Ruhestand typische Konfliktsituationen oder Bewältigungsstrategien gibt, die nach rechtlichem Status, Fach, Geschlecht o.ä. variieren, gilt es zu untersuchen. Weiterhin erscheinen uns die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen – im Hinblick auf Status und Privilegien vergleichbare – Berufsgruppen als relevante Fragestellungen für zukünftige Analysen. Diese und verwandte Problemstellungen sollten nicht nur von wissenschaftlichem Interesse sein, sondern auch dazu beitragen, eine längst fällige Diskussion zum Thema Ruhestand im Wissenschaftsfeld anzustoßen.

#### Literatur

- Atchley, Robert C. (1976): The Sociology of Retirement. Cambridge, Massachusetts: Schenkmann.
- Bolte, Karl Martin/Neidhardt, Friedhelm (Hg.) (1998): Soziologie als Beruf. Erinnerungen westdeutscher Hochschulprofessoren der Nachkriegsgeneration. Baden-Baden: Nomos.
- BuWin (2013): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2013. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Berlin: WBV.
- BuWin (2017): Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zur Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Berlin: WBV.
- Denninger, Tina/van Dyk, Silke/Lessenich, Stephan/Richter, Anna (2015): Leben im Ruhestand. Zur Neuverhandlung des Alters in der Aktivgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Detmer, Hubert (2017): Die Seniorprofessur. Tendenzen und aktueller Stand. Forschung & Lehre 6: 516–517.
- DHV (2012): Handbuch Emeritierung und Pensionierung. 3. Aufl. Bonn: Deutscher Hochschulverband.
- Engstler, Heribert/Romeu Gordo, Laura (2017): Der Übergang in den Ruhestand: Alter, Pfade und Ausstiegspläne, S. 65–80 in: Mahne, Katharina/Wolff, Julia Katharina/Simonson, Julia/Tesch-Römer, Clemens (Hg.): Altern im Wandel. Zwei Jahrzehnte Deutscher Alterssurvey (DEAS). Wiesbaden: Springer VS.
- Gärtner, Karla (2010): Zusammenhänge zwischen subjektiver Gesundheit und der Bereitschaft zur Weiterbeschäftigung. Bevölkerungsforschung Aktuell 31(3): 7–10.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1971): Status Passage. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gläser, Jochen/Grit Laudel (2015): The Three Careers of an Academic. Discussion Paper 35/2015. Berlin: TU Berlin, Center for Technology and Society. Abrufbar un-

- ter: https://www.tu-berlin.de/fileadmin/f27/PDFs/Discussion\_Papers\_neu/discussi on paper Nr 35.pdf [07.12.2017]
- Hartmer, Michael (2009): Prof. em. oder Prof. a.D.? Zur Titelführung von pensionierten und emeritierten Hochschullehrern. In: Forschung und Lehre 10/2009. Abrufbar unter: http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=2888#Autoreninfo [7. 12.2017]
- Hellfeier, Maier/Pinsdorf, Christoph (2014): Ruhestand Beamte: Wann dürfen Beamte in den Ruhestand? In: Forschung & Lehre, Juni 2014. Abrufbar unter: https://www.academics.de/ratgeber/altersgrenze-beamte [29.5.2018]
- Hübner, Inga-Marie (2016): Subjektive Gesundheit und Wohlbefinden beim Übergang in den Ruhestand. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuss, Yvonne (2012): Manager im Ruhestand. Eine empirische Untersuchung des Ruhestandsverhaltens. Unveröffentl. Masterarbeit.
- Matthews, Anne/Brown, Kathleen (1987): Retirement as a critical life event. The differential experiences of women and men. Research on Aging 9(4): 548–571.
- Matthies, Hildegard (2016): Akademischer Hazard und berufliche Identitäten, S. 29–48, in: Julia Reuter/Oliver Berli/Manuela Tischler (Hg.): Wissenschaftliche Karriere als Hazard. Eine Sondierung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Mayring, Philipp (2000): Pensionierung als Krise oder Glücksgewinn? Ergebnisse aus einer quantitativ-qualitativen Längsschnittuntersuchung. Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie 33(2): 124–133.
- Mittelstraß, Jürgen (2006): Wissenschaft als Lebensform eine Erinnerung und eine Einleitung, S. 17–36 in: Liebig, Brigitte/Dupuis, Monique, Kriesi, Irene/Peitz, Martina (Hg.): Mikrokosmos Wissenschaft. Transformationen und Perspektiven. Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Niejahr, Elisabeth (2011): Lasst uns länger arbeiten! In: DIE ZEIT online vom 26.5.2011. Abrufbar unter: http://www.zeit.de/2011/22/Zwangsberentung/komplet tansicht [07.12.2017].
- Prosinger. Wolfgang (2014): In Rente. Der größte Einschnitt unseres Lebens. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.
- Staat, Yvonne (2015): Alphatiere für immer? Führungskräfte im Ruhestand. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 12.12.2015.
- Strauss, Anselm (1987): Qualitative analysis for social scientists. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Weber, Max (1988 [1919]), Wissenschaft als Beruf, S. 582–613 in: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr.

## Strategien für den Übergang Schule-Hochschule an Hochschulen

Eine empirische Studie zur Sicht deutscher Hochschulleitungen

## Cornelia Driesen Berlin

Angesichts des demografischen Wandels, der steigenden Konkurrenz um Schulabsolvent/innen (Autorengruppe Bildungsbericht 2018: 127) sowie zunehmend heterogenen Studieninteressierten müssen Hochschulen "Interventionen und Maßnahmen entwickeln, die den Übergang … erleichtern" (HRK 2018: 8). Aber "viele

Blumen machen noch keinen Strauß" (Meyer-Guckel et al. 2005: 5).

So benötigen Hochschulen Strategien für den Übergang Schule-Hochschule, um u.a. "die Zahl der Studierenden zum Beispiel mittels Anwerbung neuer Studierendengruppen auf einem gesellschaftlich akzeptierten Niveau halten zu können" (Pasternack 2013: 156). Den Hochschulleitungen kommt bei solch einer Managementaufgabe wie der Strategieentwicklung und -umsetzung an Hochschulen eine Schlüsselrolle zu (Berthold 2011: 11).

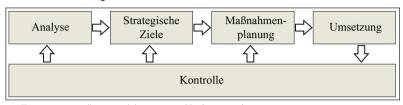
Da Strategien deutscher Hochschulen bislang wenig empirisch betrachtet wurden (Gagern 2009: 31), wird dem Forschungsbedarf mit einem qualitativen Forschungsansatz begegnet. Ziel der Untersuchung ist es, anhand von leitfadengestützten Experteninterviews (Meuser/Nagel 1991) mit Hochschulleitungsmitgliedern mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015) typische Strategiemerkmale für den Übergang Schule-Hochschule darzulegen. Dazu werden theoretische Betrachtungen der betriebswirtschaftlichen Managementforschung herangezogen.

## 1. Strategie in der Betriebswirtschaftslehre

In der betriebswirtschaftlichen Managementforschung wird der Begriff Strategie intensiv, aber sehr unterschiedlich genutzt. Zur Systematisierung der Begriffswendung lassen sich mit den präskriptiven (eher klassischen) sowie deskriptiven (eher empirischen) Ansätzen dennoch grundlegend zwei Strömungen unterscheiden (Becker 2011: 39ff.).

Das klassische Strategieverständnis prägten v.a. Chandler (1962) und Ansoff (1965). Strategie basiert diesem Verständnis nach auf einer systematischen, teils reflexiven Verknüpfung der Strategiemerkmale in den Phasen Analyse, Strategische Ziele, Maßnahmenplanung, Umsetzung und Kontrolle (vgl. u.a. Spengler 2009: 42ff. und Zechlin 2007: 118) (Übersicht 1).

Übersicht 1: Planungsmodell



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Zechlin (2007: 118)

Strategien sind aber nicht unbedingt zwingend das Resultat formaler Planungen (Mintzberg 1978). Entsprechend entwickelte Mintzberg (1987) empirisch begründet die "Five P's for Strategy": plan, pattern, position, perspective und ploy (Übersicht 2).

Übersicht 2: Five P's for Strategy nach Mintzberg (1987)

Five P's	Strategiebeschreibung	Strategiemerkmale
strategy as plan	Strategie als Planung zur Erreichung eines bestimmten Ziels in der Zukunft	<ul> <li>bewusste/beabsichtigte und zielgerichtete Entwicklung im Vorfeld der Maßnahmen</li> <li>Festlegung durch Führungskräfte</li> <li>ggf. explizite Angabe in formellen Dokumenten</li> <li>Umsetzung top-down realisierbar</li> </ul>
strategy as pattern	Strategie als Handlungsmuster der Aktionen	<ul> <li>beabsichtigt oder unbeabsichtigt konsistente Verhaltensweise</li> <li>Verschmelzung erfolgreicher bottom-up Ansätze zu einem Handlungsmuster; ex-post Sichtbarkeit</li> <li>emergentes Muster, kein Plan</li> <li>oft zufällig aus zahlreichen Aktivitäten</li> </ul>
strategy as position	Strategie als Positi- onierung zur Verortung der Organisation in der Umwelt	<ul> <li>Lokalisierung der Organisation in der Umwelt</li> <li>Besetzung wettbewerbsfähiger Position zur Vermeidung von Konkurrenz; Nische</li> <li>geplant und/oder zufällig</li> </ul>
strategy as perspective	Strategie als Ergebnis subjektabhängiger Wahrnehmungen und Entscheidungen	<ul> <li>übergeordnetes Konzept in den Köpfen</li> <li>Organisationsmitglieder teilen Perspektive durch Absichten und/oder Handlungen</li> <li>nicht schriftlich dokumentiert/kommuniziert</li> </ul>
strategy as ploy	Strategie als Taktik zur Zielerreichung	<ul> <li>Trick/Täuschung zur Überlistung von Konkurrenten</li> <li>Vorteile durch taktische Maßnahmen</li> </ul>

Solche betriebswirtschaftlichen Strategieforschungsansätze sind – wie ein Blick auf den Forschungsstand zeigt – trotz der Besonderheiten der Organisation Hochschule mit Einschränkungen übertragbar (Müller-Böling/Krasny 1998: 14).

## 2. Forschungsstand

Eng verbunden mit der Einführung des betriebswirtschaftlich geprägten Strategiebegriffs in den 1970er Jahren in den (US-amerikanischen) hochschulspezifischen Diskurs (Birnbaum 2001: 67) ist die Überzeugung der Steuerbarkeit der Organisation Hochschule: "[It] is to suggest that the concept of strategy and its management can be usefully applied to managing higher education" (Schendel/Hatten 1972: 209).

In der deutschen Hochschulforschung taucht der Strategiebegriff erstmals Mitte der 1990er Jahre im Kontext der Modernisierung deutscher Hochschulen auf (Berthold 2011: 7). Dabei richtete sich das Interesse auf die Übertragung und Diskussion theoretischer Konzepte aus der Betriebswirtschaftslehre auf die Organisation Hochschule (vgl. u.a. Müller-Böling/Krasny 1998; Zechlin 2007; Mack 2007; Schumacher 2017).

Dem hochschulspezifischen Strategieverständnis aus Sicht von Hochschulleitungen widmete sich Berthold (2011) erstmals empirisch. Von den 16 befragten Hochschulmanagementmitgliedern wird der Bedarf einer Gesamtstrategie mit dem Hinweis bezweifelt, dass "vielmehr die Teilstrategien (zur Forschung, zur Internationalisierung, zur Weiterbildung etc.) die wichtigere Ebene darstellen" (ebd.: 49). Den Teilstrategien einer Hochschule lässt sich auch die Thematik des Übergangs Schule-Hochschule zuordnen.

In der empirischen Hochschulforschung zeigt eine Studie im Zuge der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre u.a., dass die 72 ausgewählten Übergangs-Projekte hinsichtlich der Strategien zur strukturellen bzw. institutionellen Verankerung der Maßnahmen vage bleiben (Bischoff/Prang 2016: 46). Bischof und Neuss (2013: 16) stellen in ihrer Untersuchung für den Übergang Schule-Hochschule fest, dass nur wenige Hochschulen über eine Studienberatungsstrategie verfügen. Auch im Zuge einer Befragung von Studienberatungen an deutschen Universitäten zu den Orientierungs- und Informationsangeboten am Übergang Schule-Hochschule im Bund-Länder-Projekt BEST WSG (Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen) zeigt die Auswertung: "Ein koordiniertes Vorgehen innerhalb der Universität oder eine übergeordnete Strategie war nur in den wenigsten Fällen zu erkennen" (Kattmann/Wieschowski 2014: III).

114 die hochschule 1–2/2018

Insgesamt ist festzustellen, dass bislang kaum empirische Untersuchungen zum Einsatz von Strategien – und offenbar auch kaum Strategien – seitens des Managements deutscher Hochschulen vorliegen (Berthold 2011: 8). Insbesondere die Betrachtung der Teilstrategie(n) für den Übergang Schule-Hochschule steht bislang nicht im Fokus der empirischen Hochschulforschung. Diesem Forschungsbedarf wird im vorgestellten Forschungsprojekt aus Sicht deutscher Hochschulleitungen mit einem qualitativen Forschungsdesign begegnet.

#### 3. Methodik

Vor der Datenerhebung wurde in Anlehnung an Becker et al. (2012: 220) ein qualitativer Stichprobenplan erstellt. Dieser basiert auf den Merkmalen institutioneller Status (Universität oder Fachhochschule), Hochschulgröße¹ und regionale Lage. Als Erhebungsinstrument dienten leitfadengestützte Experteninterviews (Meuser/Nagel 1991) mit Hochschulleitungsmitgliedern,² da diese – der Grundannahme von Berthold (2011: 11) entsprechend – für die Entwicklung und Umsetzung von Strategien an den Hochschulen verantwortlich sind. Es wurden 15 Hochschulleitungsmitglieder an 14 Hochschulen³ im Erhebungszeitraum Juli bis Dezember 2014 zu vier Themenblöcken interviewt. Alle Interviews wurden vollständig transkribiert und anonymisiert (Dresing/Pehl 2010).⁴

Die Datenauswertung erfolgte mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2015). Dieses systematische, regelgeleitete Vorgehen eignet sich in besonderem Maße für die Auswertung, da es unter Einbeziehung theoretischer Vorannahmen die Exploration neuer Erkenntnisse zur Fragestellung unterstützt. Durch eine Kombination der Kategorien sowie einer fallbezogenen Strukturierung erfolgt eine Typenbildung (Kelle/Kluge 2010: 83).

die hochschule 1–2/2018 115

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Nach Anzahl der Studierenden bei Fachhochschulen: klein ≜ weniger als 6.000 Studierende; Universitäten klein ≜ weniger als 20.000 Studierende.

 $<sup>^2</sup>$  Hochschulleitungsmitglieder umfassen Präsident/innen, Rektor/innen, Vizepräsident/innen, Konrektor/innen und Prorektor/innen.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> An einer Hochschule erfolgten Interviews mit zwei Personen der Hochschulleitung aufgrund der erst kurzen Amtszeit des zuerst Interviewten.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Zur anonymen Darstellung sind die Interviews mit HS 1 bis HS 14 bezeichnet (HS 1=Pretest; HS 4 wurde als HS 4a und 4b gekennzeichnet) und das Textmaterial zur Zitierung nach Absätzen nummeriert. Die vollständigen Transkripte liegen der Verfasserin des Artikels entsprechend der Interviewvereinbarungen vor.

## 4. Ergebnisse zu Strategien für den Übergang Schule-Hochschule

Für die Analysen des vorliegenden Beitrags wurden die Antworten aus dem Themenblock "Strategie für den Übergang Schule-Hochschule" im Interviewleitfaden herangezogen. Da die Hochschulleitungen HS 1 und HS 4a keine Aussagen zu Strategien für den Übergang Schule-Hochschule innerhalb der Organisation Hochschule machen, wurden diese beiden Fälle nicht weiter berücksichtigt.

Zunächst ist festzustellen, dass drei (HS 4b, 5, 11) der befragten Hochschulleitungsmitglieder angeben, dass eine Strategie für den Übergang Schule-Hochschule existiere. Die Übrigen wollen den Strategiebegriff im Zusammenhang mit dem Übergang Schule-Hochschule nicht verwenden, wie bspw. HS 12 (16): "Strategie würde ich an der Stelle das nicht zwingend nennen, aber wir haben Planungen für diesen Bereich, wir haben Aktivitäten."

Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass sich die Hochschulen mit dem Übergang Schule-Hochschule befassen und die Hochschulleitungen den Strategiebegriff oder Strategiemerkmale in diesem Zusammenhang nutzen.

Vor diesem Hintergrund widmet sich die Untersuchung der Fragestellung: "Was für Strategiemerkmale nennen die befragten Hochschulleitungen für den Übergang Schule-Hochschule?" Die inhaltlich-strukturierende, deduktiv-induktive Analyse baut auf einem Kodierleitfaden auf. Dieser besteht – ausgehend vom präskriptiven Planungsmodell in Anlehnung an Spengler (2009: 42ff.) – aus den Strategiemerkmalen in den Phasen Analyse, Strategische Ziele, Maßnahmenplanung, Umsetzung und Kontrolle mit entsprechendem Ankerbeispiel (Übersicht 3).

Während der Analyse wurden die deduktiven Kategorien kontextbezogen rücküberprüft und präzisiert. Dadurch entstand induktiv eine Differenzierung der deduktiven Strategiemerkmale und zwar nach *Hochschulleitungs*- oder *Bereichs-/Projektebene*. "Direkt aus dem Material, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen" (Mayring 2015: 83) wurden zudem induktiv folgende weitere Strategiemerkmal-Kategorien für das Kategoriensystem hergeleitet:

- Planung: "aber eigentlich ist das eine langfristige Orientierung, unterlegt mit einem entsprechenden Aktionsprogramm" (HS 11-18),
- Bündelung: "bottom-up entstanden ... hat man letztlich so ein vielfältiges Programm, kann man Flickenteppich dazu sagen, und versucht das zu ordnen" (HS 2-34),

• Bestandteil: "das wäre uns als Gebiet zu eng ... wir würden das eher allgemein unter Studienerfolg im Weitesten verstehen" (HS 13-36).

Übersicht 3: Kodierleitfaden zu den Strategiemerkmalen

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel				
Analyse	Analyse von externen Entwicklungen sowie interner Stärken und Schwächen der Hochschule für den Übergang Schule-Hochschule durch die Hochschulleitung	"also man könnte jetzt so Begriffe wie SWOT-Analyse und so weiter da durchaus einpflegen" (HS 11-20)				
Strategische Ziele	Formulierung von Zielen/Zweck/ Prämissen der Hochschule für den Übergang Schule-Hochschule durch die Hochschulleitung	"die Gewinnung von Studierenden in diesen technischen Fächern, das ist das klare Ziel" (HS 4b-12)				
Maßnahmen- planung	Maßnahmenplanung der Hochschule für den Übergang Schule-Hochschule durch die Hochschulleitung	"und flankierend dazu wird es dann spezifische Maßnahmen geben" (HS 3-24)				
Umsetzung	Aktivitäten und Maßnahmen der Hochschule für den Übergang Schule- Hochschule durch die Hochschulleitung	"und da haben wir eben ganz gezielt Angebote platziert" (HS 11-22)				
Kontrolle	Prüfung der Analyse, Ziele, Maßnahmen- planung, Umsetzung der Hochschule für den Übergang Schule-Hochschule ggf. Anpassung durch die Hochschulleitung	"manchmal habe ich das Gefühl, wir haben Evaluitis" (HS 5-58)				

Quelle: Eigene Darstellung; Definitionen in Anlehnung an Spengler (2009: 42ff.)

Eine fallbezogene Strukturierung dieser deduktiv-induktiven Kategorien ergibt die in Übersicht 4 dargestellte Matrix der Strategiemerkmale für den Übergang Schule-Hochschule aus Sicht der Hochschulleitungen. Anhand der Strategiemerkmale wurden die Hochschulen in Gruppen eingeteilt (Kelle/Kluge 2010: 85). Insgesamt entstanden dadurch vier Typen, die grundsätzlich mit einzelnen Strategiearten nach Mintzberg (1987) korrespondieren.

Aufgrund der systematischen Nennung aller Strategiemerkmale des präskriptiven Planungsmodells auf der Hochschulleitungsebene ist eine als *explizite Strategie* für den Übergang Schule-Hochschule bezeichnete Strategieart bei vier Hochschulen (HS 4b, 6, 11, 12) festzustellen. Dies gleicht inhaltlich der *Strategy as plan*, wobei zusätzlich bei HS 4b, 11 und 12 eine bewusste Bündelung vorhandener Maßnahmen in der Vergangenheit durch die Hochschulleitungsebene erfolgt. Die Hochschulleitung HS 6 beschränkt ihre Ausführungen auf ein Projekt, ohne die Gesamtthematik des Übergangs Schule-Hochschule in der Hochschule zu berücksichtigen.

Eine Nennung einzelner Strategiemerkmale des Planungsmodells auf der Hochschulleitungs- sowie Projekt-/Bereichsebene ist kennzeichnend für die *implizite Strategie*. Bei HS 2, 3, 8, 10 liegen entsprechend Ziele und Maßnahmen auf der Hochschulleitungsebene vor, gleichzeitig sind inkohärente Maßnahmen, Umsetzung und Kontrolle auf der Bereichs-/Projektebene feststellbar. Durch die Bündelung zentraler und dezentraler Strategiemerkmale für den Übergang Schule-Hochschule durch die Hochschulleitung erfolgt eine ex-post Sichtbarkeit, was für eine *Strategy as pattern* ebenfalls charakteristisch ist.

Die Kombination einzelner Strategiemerkmale auf der Hochschulleitungs- und Bereichs-/Projektebene ist als *integrierte Strategie* typisiert. Als integraler Bestandteil anderer (Strategie-)Konzepte in der Hochschule legen die von den Hochschulleitungen dargestellten Maßnahmen und die Umsetzung von Übergangsprojekten auf der Bereichsebene eine *strategy as perspective* für HS 5, 7, 9, 13 und 14 nahe. Eine eigenständige Teilstrategie für den Übergang Schule-Hochschule ist nicht erkennbar.

Eine auf das Sampling bezogene Analyse ergibt lediglich für die *implizite Strategie* eine Regelmäßigkeit für den Faktor große Hochschulen. Die übrigen Samplingkriterien zeigen keine Auffälligkeiten.

Übersicht 4: Fallbezogene Matrix der Strategiemerkmale

Hochschule/ Strategiemerkmale		HS 4b	HS 11	HS 12	HS 6	HS 2	HS 3	HS 8	HS 10	HS 5	HS 7	6 SH	HS 13	HS 14
Hochschul- leitungsebene	Analyse	Х	Х	Х							Х	Х		
	Ziele	х	х	х	х	х	х	х	х	х	х		х	х
hscl	Maßnahmen	х	х	х	х	х	х	х		х	х			
로	Umsetzung	х	х	х	Х					х		х		х
<u>—</u>	Kontrolle	х	х	х	х				х			х		
e	Analyse					х			х					
ls-/	Ziele							х	х					
Bereichs-/ Projektebene	Maßnahmen					Х	Х	Х						
Ber	Umsetzung	(x)	(x)	(x)	(x)	х	х	х	х	х	х	х	х	х
₫.	Kontrolle					Х	Х	Х	х	х				
	Bestandteil									х	х	х	Х	х
	Planung	х	х	х	х									
	Bündelung	(x)	(x)	(x)		Х	Х	Х	Х					
Ту	Typenbildung		explizite Strategie			implizite Strategie			integrierte Strategie					

Angesichts dieser abstrakten Darstellung der Strategietypen wird im Folgenden genauer betrachtet, worin die Strategie der einzelnen Typen für

den Übergang Schule-Hochschule der Hochschulen aus Sicht der befragten Hochschulleitungen konkret besteht.

Bei der *expliziten Strategie* für den Übergang Schule-Hochschule richtet sich ein besonderes Augenmerk auf die Hochschulleitung selbst, für die die Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule ein "wichtiges strategisches Aktionsfeld" (HS 11-18) für die Hochschule ist. Innerhalb der Hochschulleitung findet sich eine "Grundüberzeugung, dass man da was machen muss" (HS 12-18). Die "strategische Entscheidung" wird seitens der Hochschulleitung getroffen (HS 6-26).

Insgesamt basiert das geplante Vorgehen der Hochschulleitung auf einer gezielten Analyse, Platzierung und Evaluierung zentraler Maßnahmen. In diesem Zuge wurden in der Vergangenheit sporadische Aktivitäten an der Schnittstelle systematisch zusammengeführt und das "Procedere gesamtheitlich" betrachtet (HS 4b-16). Darüber hinaus werden bewusst durch die Hochschulleitung finanzielle wie auch personelle Ressourcen (bspw. durch die Einrichtung einer zentralen Organisationseinheit) zur Verfügung gestellt: "Ich meine, dass das langfristig sein muss und da ein bisschen Personal dahinterstecken muss und Ressourcen" (HS 12-18). Auffällig ist zudem, dass die befragten Hochschulleitungen dieses Typs die (demografisch bedingten) Bewerber/innenzahlen und (künftige) Auslastungssituation ihrer Hochschule ausführen:

"wenn wir … unsere Hochschule in zehn Jahren ausgelastet haben wollen, dann müssen wir diese Schnittstelle Schule-Hochschule aktiv beackern …, uns als Partner auf Augenhöhe mit den Schulen letztlich aufstellen" (HS 11-18).

Entsprechend liegt ein besonderer Schwerpunkt beim Übergang Schule-Hochschule aus Sicht der Hochschulleitungen auf der Studierendengewinnung sowie der Zusammenarbeit mit Schulen.

Typisch für die *implizite Strategie* des Übergangs Schule-Hochschule sind dagegen aus Sicht der Hochschulleitungen viele Aktivitäten an unterschiedlichen Stellen der Hochschule. Dabei entstehen die Maßnahmen bottom-up und die Hochschulleitung überlässt es den Hochschulangehörigen, was sie anbieten und wie sie es durchführen:

"Bottom-up entstanden heißt, dass in der [Name] bei uns, zum Beispiel, das ist eine Abteilung in einem Dezernat, ... von sich aus zum Teil die Programme entwickelt haben. Nicht, dass irgendein kluges Präsidiumsmitglied sagt: "Da brauchen wir mal was". Das kommt vielleicht auch vor, aber das ist hier aus der Praxis heraus entwickelt" (HS 2-34).

Die einzelnen Projekte wie Schülerprojektwochen, Girls' Day, Self-Assessments, Brückenkurse oder Tutorien zum Studieneinstieg zielen aus Sicht der Hochschulleitungen allgemein darauf ab, den Übergang "mög-

lichst glatt zu ermöglichen und dafür Hilfestellungen zu geben" (HS 2-28). Eine projektübergreifende Evaluation ist ebenso wie die Bereitstellung notwendiger finanzieller und personeller Ressourcen aus Sicht der befragten Hochschulleitungen bei dieser Strategieart schwierig.

"Die Evaluation, die hört dann aber auf, auf so einer Zufriedenheitsebene .... Aber was sie dann hinterher im weiteren Verlauf gebracht haben, ist meistens nicht mit abgebildet und es hat auch keiner Zeit und Ressourcen, sich damit halt wieder auseinanderzusetzen. Das heißt, es ist so der Glaube daran: Es wird schon was bringen (lacht), aber belastbares Zahlenmaterial hat man eigentlich wenig" (HS 10-12).

Ein weiteres Spezifikum dieser Strategieart beim Übergang Schule-Hochschule ist die Zusammenstellung einzelner, diese Schnittstelle betreffende Angebote auf einer Internetseite:

"Also wir haben jetzt [Portalname] auf dem Internet. Da sind die Angebote nach Altersgruppen und nach Zielgruppen auch noch mal geteilt, was sich an Grundschule richtet, was sich an Lehrer richtet, was an Eltern. Da ist das jetzt geordnet alles und da kann man das nachlesen" (HS 2-36).

Entsprechend wird ein Muster der zahlreichen Aktivitäten, die innerhalb der Hochschule vorhanden sind, erst im Nachhinein erkennbar.

Die Besonderheit der *integrierten Strategie* besteht v.a. darin, dass ein eigenständiger, systematischer Strategieprozess bezogen auf die Schnittstelle Schule-Hochschule bislang ausblieb (HS 13-32). Dennoch ist die Thematik an sich innerhalb der gesamten Hochschule präsent: "Natürlich haben wir Ideen …, das ist auch ein Teil unserer Kultur der Qualität, die Studierenden von der Wiege bis zur Bahre zu betreuen" (HS 7-61). So sind aus Sicht der befragten Hochschulleitungen grundlegende Strategien bspw. hinsichtlich des Studienerfolgs vorhanden, von denen der Übergang Schule-Hochschule ein Bestandteil ist. Eine intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgt punktuell im Zusammenhang mit Zielvereinbarungen oder Förderprogrammen:

"Also sehr stark haben wir in dem Bereich gearbeitet im Rahmen des Qualitätspakts Lehre, als diese Ausschreibung kam …, und ein großer Teil dieser Maßnahmen geht wirklich in diesen Bereich" (HS 5-48).

So beschäftigen sich bei dieser Strategieart nach Angaben der Hochschulleitungen Arbeitsgruppen in unterschiedlichen Zusammensetzungen mit Aspekten des Übergangs sowie mit der Umsetzung und Evaluierung von Projekten wie Vorkurse in den MINT-Fächern oder ein Grundlagen- und Orientierungsstudium (HS 5-48).

Insgesamt bleibt als Ergebnis der Untersuchung festzuhalten, dass sich für den Übergang Schule-Hochschule anhand typischer Strategiemerkmale *explizite*, *implizite* und *integrierte* Strategien identifizieren las-

sen, indem die Perspektive der befragten Hochschulleitungen auf die Strategiemerkmale für den Übergang Schule-Hochschule analysiert wird:

- Bei der expliziten Strategie setzt und forciert die Hochschulleitung den Übergang Schule-Hochschule selbst als Thema. Dabei ist das systematische Vorgehen nach Plan seitens der Hochschulleitung maßgeblich auf die Studierendengewinnung und Zusammenarbeit mit Schulen ausgerichtet.
- Die implizite Strategie für den Übergang Schule-Hochschule besteht aus Sicht der Hochschulleitungen darin, die einzelnen, in der Hochschule verteilten Aktivitäten online auf einer eigenen Internetseite zusammenzustellen und auf diese Weise ein Muster aufzuzeigen, ohne die genaue Effizienz zu kennen.
- Für die *integrierte Strategie* ist eine übergeordnete Dachstrategie kennzeichnend und die Thematik Übergang Schule-Hochschule wird darin eingegliedert. Eine konkrete Auseinandersetzung mit der Schnittstelle erfolgt aufgrund externer Anreize.

#### 5. Diskussion und Ausblick

Die vorliegende empirische Analyse leistet auf Basis der Experteninterviews mit den Hochschulleitungen einen ersten Beitrag zum Verständnis der Teilstrategien für den Übergang Schule-Hochschule innerhalb der Organisation Hochschule. Anknüpfend an die dargestellten Ergebnisse ist festzuhalten, dass Hochschulleitungen eine Strategie für den Übergang Schule-Hochschule nicht unbedingt als solche bezeichnen, aber Strategiemerkmale in diesem Zusammenhang anführen. Anhand der Strategiemerkmale sind drei Strategiearten für den Übergang Schule-Hochschule nachweisbar: die *explizite Strategie*, die *implizite Strategie* sowie die *integrierte Strategie*.

Diese Systematisierung ist als Orientierung für das Hochschulmanagement nützlich und auch auf andere Teilstrategien (bspw. die Internationalisierung oder Digitalisierung) übertragbar, da eine strategische Orientierung von den Hochschulen grundsätzlich erwartet wird. Für die Erfüllung ihrer Managementaufgabe hinsichtlich der Strategie sollten Hochschulleitungen sich sowohl explizite, implizite als auch integrierte Optionen vergegenwärtigen. Denn trotz des besonderen Charakters der Organisation Hochschule macht es durchaus Sinn, sich die entsprechenden Strategiearten auf Leitungsebene bewusst zu machen, auch wenn deren unmittelbare Durchsetzbarkeit nicht direkt gegeben ist (Henke et al. 2014: 77). Für das Hochschulmanagement bedeutet dies konkret, den Fragen

nach strategischen Zielen und Prozessen bspw. in Bezug auf den Übergang Schule-Hochschule nachzugehen, sich also mit der Strategieentwicklung auseinanderzusetzen (Berthold 2004: 435).

Kenntnisse über die Strategiearten unterstützen die Strategieentwicklung (Mintzberg 1987: 21). Allerdings besteht die Führungsaufgabe der Hochschulleitung weniger in der Vorgabe der Strategie als in der Steuerung eines Prozesses (Zechlin 2007: 124).

"Die Fragen, ob Top-Down- oder Bottom-up-Prozesse, ob zentrale oder dezentrale Organisationsformen zielführender sind, müssen in jeder Institution individuell beantwortet werden" (Meyer-Guckel et al. 2005: 11).

Daran anknüpfend stellt sich die Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen der Strategie und der Organisationsstruktur für den Übergang Schule-Hochschule innerhalb der Organisation Hochschule (Driesen/Ittel 2017: 69). Ebenso offen bleibt die Frage, was für interne und externe Faktoren zu den aus Sicht der Hochschulleitungen dargestellten Strategiearten führen. Zur weiterführenden Betrachtung dieses Aspekts bietet die Kontingenztheorie einen möglichen organisationstheoretischen Ansatz.

Ein weiterer viel diskutierter Aspekt in der Leadership-Forschung ist die Wahl und Dauer der Hochschulführungspositionen. In Deutschland sind die gewählten Hochschulleitungen durchschnittlich 4,5 Jahre im Amt (Röbken 2006: 27). Angesichts der dargestellten Auswertungsergebnisse führt dies zu der Annahme: Die Länge der Amtszeit der befragten Hochschulleitung wirkt sich auf die jeweilige Strategie für den Übergang Schule-Hochschule aus. Einen ersten noch zu prüfenden Hinweis dazu bietet diese Aussage: "Das kann sein, dass das in der nächsten / jetzt haben wir wieder Vize-[Leitungsmitglieds-]wahlen, dass das Thema vielleicht dann noch mal ... auf die Agenda kommt" (HS 9-36).

Schließlich bleibt mit Blick auf die aktuellen Entwicklungen bildungspolitisch noch die Frage spannend, inwiefern sich die hochschulspezifische Strategie für den Übergang Schule-Hochschule angesichts potentieller neuer Bezugsgrößen für die Mittelverteilung nach Auslaufen des Hochschulpakts 2020 verändern wird (WR 2018: 47ff.).

#### Literatur

Ansoff, Igor (1965): Corporate Strategy, An Approach to Business Policy for Growth and Expansion, New York: McGraw-Hill.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018, Bielefeld: wbv Publikation.

Becker, Fred (2011): Strategische Unternehmungsführung, Berlin: E. Schmidt Verlag.

- Becker, Fred/Wögen Tadsen/Ralph Stegmüller/Elke Wild (2012): Ansichten und Anreize "guter Lehre" aus Sicht von Hochschulleitungen, Ergebnisse einer Interviewserie, in: die hochschule, journal für wissenschaft und bildung, Vol. 21, Heft 2, S. 220–232.
- Berthold, Christian (2004): Strategische Orientierung, in: Anke Hanft (Hg.), Grundbegriffe des Hochschulmanagements, Bielefeld: UVW, S. 430–436.
- Berthold, Christian (2011): "Als ob es einen Sinn machen würde…". Strategisches Management an Hochschulen, Gütersloh: CHE.
- Birnbaum, Robert (2001): Management fads in higher education: where they come from, what they do, why they fail, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bischof, Lukas/Frederic Neuss (2013): Im toten Winkel des Beratungsdschungels Kritik an der aktuellen Organisation von Studienberatung in Deutschland und eine mögliche Lösung, in: Zeitschrift für Studium und Beratung, Vol. 8, Heft 1, S. 13–18.
- Bischoff, Franziska/Bianca Prang (2016): Studieneingangsphase in Projekten des Qualitätspakt Lehre (QPL): Evaluation Transfer Nachhaltigkeit, https://de.kobf-qpl.de/fyls/108/download file inline (29.04.2018).
- Chandler, Alfred (1962): Strategy and structure, Chapters in the history of the industrial enterprise, Cambridge: MIT Press.
- Dresing, Thorsten/Thorsten Pehl (2010): Transkription, in: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden: VS Verlag, S. 723–733
- Driesen, Cornelia/Angela Ittel (2017): Hochschulinterne Organisationsstrukturen für den Übergang Schule-Hochschule, Eine Analyse der Perspektive deutscher Hochschulleitungen, in: Philip Pohlenz (Hg.), Hochschulen als Organisation und die Organisation von Hochschulen, Magdeburg: Universität Magdeburg, S. 56–73.
- Gagern, Anike von (2009): Strategieprozesse an Universitäten, Eine explorative-deskriptive Untersuchung von Prozessdimensionen auf Basis zweier Fallstudien, Stuttgart: Kohlhammer.
- Henke, Justus/Romy Höhne/Peer Pasternack/Sebastian Schneider (2014): Mission possible. Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel (HoF-Handreichungen 6. Beiheft zu "die hochschule" 2014), Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2018): Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase, Berlin, https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk.../07.../CHE 07032018 final.pdf (27.08.2018).
- Kattmann, Martin/Sebastian Wieschowski (2014): Hürden abbauen, Hochschulen öffnen: Vorarbeiten zu einer Bestandsaufnahe von Studienorientierungs- und einführungsmaßnahmen an deutschen Universitäten, in: Zeitschrift für Beratung und Studium, Vol. 9, Heft 2, S. 62-65.
- Kelle, Udo/Susann Kluge (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Wiesbaden: VS Verlag.
- Mack, Philipp (2007): Strategische Planung und Kontrolle an deutschen Universitäten, Eine Übertragung der Modelle aus der betrieblichen Praxis, Lohmar/Köln: Josef Eul Verlag.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken, Weinheim: Beltz.
- Meuser, Michael/Ulrike Nagel (1991): Experteninterview vielfach erprobt, wenig bedacht, ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: Detlef Garz/Klaus

- Kraimer (Hg.), Qualitative-empirische Sozialforschung, Konzepte, Methoden, Analysen, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.
- Meyer-Guckel, Volker/Eva Roth/Michael Sonnabend (2005): Brücken zur Wissenschaft, Empfehlungen zur Verstetigung der Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen, Stuttgart/Essen: Stifterverband und Robert Bosch Stiftung.
- Mintzberg, Henry (1978): Patterns in Strategy Formation, in: Management Science, Vol. 24, Heft 9, S. 934-948.
- Mintzberg, Henry (1987): The strategy concept I: five p's for strategy, in: California Management Review, Vol. 30, Heft 1, S. 11–24.
- Müller-Böling, Detlef/Erhard Krasny (1998): Strategische Planung an deutschen Hochschulen theoretisches Konstrukt und erste Ansätze einer Methodologie, in: Detlef Müller-Böling/Lothar Zechlin/Klaus Neuvians/Sigrun Nickel/Peter Wismann (Hg.), Strategieentwicklung an Hochschulen, Konzepte Prozesse Akteure, Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung, S. 13–48.
- Pasternack, Peer (2013): Hochschulregionalismus, Wissensgesellschaft und demografischer Wandel, in: Reinhold Popp/Elmar Schüll (Hg.), FH 2030 Zur Zukunft der österreichischen Fachhochschulen, Wien: LIT Verlag, S. 149–165.
- Röbken, Heinke (2006): Profile deutscher Universitätsleitungen, in: Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 28, Heft 4, S. 6–29.
- Schendel, Dan/Kenneth Hatten (1972): Strategic Planning and Higher Education, Some concepts, problems and opportunities, in: Proceedings of the fourth annual meeting of the American Institute for Decision Sciences November 1–4. Atlanta: American Institute for Decision Sciences, S. 207–214.
- Schumacher Thomas (2017): Strategie und Organisationsdesign in Hochschulen, in: Luzia Truniger (Hg.): Führen in Hochschulen, Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 69–87.
- Spengler, Gerrit (2009): Strategie- und Organisationsentwicklung: Konzeption und Umsetzung eines integrierten, dynamischen Ansatzes zum strategischen Management. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- WR, Wissenschaftsrat (2018): Hochschulbildung im Anschluss an den Hochschulpakt 2010, Positionspapier, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7013-18. pdf (1.5.2018).
- Zechlin, Lothar (2007): Strategische Hochschulentwicklung, Überlegungen zu einer Typologie, in: die hochschule, journal für wissenschaft und bildung, Vol. 16, Heft 1, S, 115–131.

## Das Konzept der Institutionalisierungsarbeit

Ein neuer Blick auf Governance an Hochschulen am Beispiel der Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentren

**Katrin Girgensohn** Frankfurt (Oder) Wie lassen sich institutioneller Wandel und Steuerungsprozesse an Hochschulen gestalten? Diese Frage ist unter dem Oberbegriff Governance an Hochschulen in den letzten Jahren viel diskutiert worden. Ein theoretisches Konzept, das Veränderungsprozesse in organisationalen Kontexten erklären soll, ist das der

Institutionalisierungsarbeit. Hervorgegangen ist das Konzept aus neoinstitutionalistischen Perspektiven auf Organisationen. Diese schreiben, vereinfacht gesagt, organisationale Veränderungsprozesse eher dem unbewussten Druck von äußeren Einflüssen als dem rationalen Handeln von Führungskräften zu.

Aus dieser Perspektive hängt das Überleben einer Organisation davon ab, wie sehr sie gesellschaftliche Werte und normative Erwartungen spiegelt und sich entsprechend legitimiert. Die Entscheidungen von Führungskräften sind demnach nicht unbedingt rational und auf Effizienz ausgerichtet, sondern orientieren sich an Werten, Normen und Trends, die ihnen häufig nicht bewusst sind.

Auf diese Weise lässt sich zum Beispiel erklären, warum sich oft Organisationen eines bestimmten Typs immer mehr aneinander angleichen und sich ähnlich entwickeln. Diese Strukturangleichung von Organisationen (Walgenbach/Meyer 2008) ist oft mit einem weiteren Phänomen verbunden, nämlich dem der Entkopplung: Bei dieser werden die tatsächlich stattfindenden Entscheidungen und Abläufe entkoppelt von den nach außen dargestellten formalen Strukturen, die dazu dienen, Legitimation für die Organisation zu erlangen (vgl. Meyer/Rowan 2009).

Folgt man neoinstitutionalistischen Erklärungsansätzen, ergibt sich folgendes Problem:

"Organisationen erscheinen fast durchgängig als passive Einheiten, die sich den Erwartungen ihrer institutionellen Umwelten fügen und institutionalisierte Strukturelemente und Managementpraktiken bereitwillig übernehmen. [...] Es entsteht ... der Eindruck, dass institutionalisierte Erwartungen und Anfor-

die hochschule 1–2/2018

derungen das Verhalten von Individuen und Organisationen weitgehend bestimmen." (Walgenbach/Meyer 2008: 115)

Das Konzept der Institutionalisierungsarbeit versucht demgegenüber, neoinstitutionalistische Perspektiven auf Organisationen mit einem Blick auf die Akteur\*innen und ihre Handlungsmöglichkeiten zu verbinden. Es geht davon aus, dass Akteur\*innen in Organisationen zwar stark geprägt sind durch unbewusste und internalisierte – also institutionalisierte – Umwelterwartungen an die Organisation, dass es ihnen aber durch Reflexion, Kreativität und soziale Kompetenzen dennoch möglich ist, auf die Herbeiführung oder Verhinderung von Veränderungen hinzuarbeiten (vgl. Lawrence et al. 2011).

Im Folgenden wird zunächst das Konzept von Institutionalisierungsarbeit erläutert. Daran anschließend werden die Ergebnisse einer empirischen Studie zu Institutionalisierungsarbeit am Beispiel von Schreibzentren an Hochschulen vorgestellt.

## 1. Theoretischer Rahmen: Institutionalisierungsarbeit

Um das Konzept der Institutionalisierungsarbeit zu verstehen, ist es nötig, zunächst zu klären, was Institutionen sind. Koch und Schemann (2009: 22) erläutern dazu:

"Im Allgemeinen werden solche Sachverhalte der Sozialwelt als Institution markiert, die dauerhaft (Permanenz) sowie unabhängig von sozialen Akteuren bestehen (Externalität und Objektivität), bestimmte gesellschaftliche Leitideen präsentieren (Sinnbezug) und darüber hinaus Einfluss auf das soziale Handeln nehmen (Regulation)."

Institutionalisierungsarbeit ist Arbeit, die auf eben solche als Institutionen bezeichnete Sachverhalte gerichtet ist. Lawrence und Suddaby definieren Institutionalisierungsarbeit als "the purposive action of individuals and organizations aimed at creating, maintaining and disrupting institutions" (Lawrence/Suddaby 2006: 215). Ihr Konzept basiert einerseits auf der neoinstitutionalistischen Annahme, dass Organisationen durch institutionalisierte Umwelterwartungen geprägt werden und dass sich Führungskräfte und organisationale Akteur\*innen diesen Erwartungen anpassen. Andererseits geht es jedoch davon aus, dass es Akteur\*innen möglich ist, diese Prägungen durch Analyse und Reflexion zu erkennen und bewusst mit ihnen umzugehen:

"The study of institutional work focuses on situated practices of actors reflexively engaged with the institutions that surround (penetrate) them. Thus, it suggests neither determinism nor heroism and is potentially sensitive to both the oppressiveness of social, cultural, and material structures, and the poten-

tial for emancipation from some of those structures some of the time." (Lawrence et al. 2013: 1024)

Entsprechend können Akteur\*innen absichtsvoll handeln. Der Fokus liegt bei der Betrachtung von Institutionalisierungsarbeit auf dem Handeln an sich, weniger auf den Ergebnissen dieses Handelns, denn auch reflektierte intentionale Handlungen führen nicht immer oder nur zu den anvisierten Ergebnissen. Diese Betrachtungsweise kann zudem dabei helfen, Veränderungen nicht einfach linear auf Handlungen zurückzuführen, sondern anzuerkennen, dass viele weitere Faktoren eine Rolle spielen (vgl. Hwang/Colyvas 2011).

Wichtig ist auch, so Lawrence und Suddaby (2009), dass der *Erhalt* von Institutionen ebenfalls als Institutionalisierungsarbeit gefasst werden kann. Der Erhalt (und damit auch die Reproduktion) von Institutionen ist dann eine bewusste Anstrengung und keine unbewusste Anpassungsleistung. Es kann also durchaus eine bewusste Entscheidung sein, Abläufe oder Strukturen in der eigenen Organisation anzupassen an das, was man bei anderen Organisationen beobachtet, oder Abläufe inoffiziell von existierenden Regeln und Formalstrukturen abzukoppeln (vgl. Hirsch/Bermiss 2009). Dementsprechend nutzen Lawrence und Suddaby explizit den Begriff "Arbeit" (work). Denn Arbeit erfordert Anstrengung, Werkzeuge und Kompetenzen.

Lawrence und Suddaby (2006) kategorisieren aus der Analyse von in drei führenden Management-Magazinen veröffentlichten Studien zu Institutionalisierungsarbeit zehn Wege, die darauf abzielen, Institutionen zu bilden, sechs sie zu erhalten und drei sie zu unterbrechen (vgl. Girgensohn 2017: 46-47). Diese fassen die Autoren zusammen zu drei Kernelementen von Institutionalisierungsarbeit:

- Erstens braucht Institutionalisierungsarbeit bestimmte Kompetenzen. Dazu gehört Reflexionskompetenz, mit der z.B. die institutionelle Logik und die Angemessenheit von Handlungen erkannt werden können. Zum Erkennen der eigenen Eingebundenheit ist kulturelle Kompetenz wichtig. Zudem ist Kreativität eine wichtige Kompetenz, um sich an dynamische und divergierende Anforderungen anpassen sowie um Chancen ergreifen zu können.
- Zweitens erinnern die Autoren daran, dass Institutionen sich immer in sozialen Praktiken manifestieren. Institutionalisierungsarbeit ist deshalb immer Arbeit mit Akteur\*innen, sie manifestiert sich in Interaktionen.

 Drittens ist Institutionalisierungsarbeit immer kulturell determiniert und kann nicht losgelöst von den Kontextfaktoren der Arbeit betrachtet werden

Wichtige Ziele von Institutionalisierungsarbeit sind einerseits Legitimität und andererseits Stabilisierung. Während die Bemühungen von Institutionalisierungsarbeiter\*innen, Legitimität für ihre Organisation zu erlangen, sich in der Regel nach außen, also auf den organisationalen Kontext ausrichten, richten sich die Bemühungen um Stabilisierung der Organisation eher nach innen, also auf die Organisation selbst.

In beide Richtungen bedeutet Institutionalisierungsarbeit immer Interaktion mit anderen Akteur\*innen: Andere Akteur\*innen werden durch Interaktionen dazu gebracht, der Organisation Legitimität zuzusprechen bzw. deren Stabilität anzuerkennen. Interaktionen sind also extrem wichtig. Um diese zielführend zu gestalten, brauchen Institutionalisierungsarbeiter\*innen Kompetenzen und Werkzeuge. Fligstein (1997) identifiziert "social skill" als notwendige Kompetenz und nennt einige Techniken oder Werkzeuge, die sozial kompetente Institutionalisierungsarbeiter\*innen nutzen. Er nennt "framing", "agenda setting", "brokering" und "robust action" (Fligstein 2001: 4). Allen diesen Taktiken ist gemeinsam, dass sie die Perspektive der anderen Akteur\*innen einnehmen, um sie zur Kooperation zu bewegen.

Um mit den richtigen Akteur\*innen interagieren zu können, ist es jedoch zunächst nötig, diese zu identifizieren und zu analysieren. Dafür ist die Vorstellung von "Feldern" wichtig, was ebenfalls die neoinstitutionalisistischen Bezüge des Konzepts von Insitutionalisierungsarbeit deutlich macht. Denn die Annahme von "organisationalen Feldern" (DiMaggio/Powell 2009) erklärt, warum sich Organisationen aneinander angleichen. "Felder" können jedoch auch kleiner gedacht werden. Fligstein und Mc-Adam (2011: 3) sprechen von strategischen Handlungsfeldern (strategic action fields):

"A strategic action field is a meso-level social order where actors (who can be individual or collective) interact with knowledge of one another under a set of common understandings about the purposes of the field, the relationships in the field (including who has power and why), and the field's rules."

Diese strategischen Handlungsfelder müssen im Rahmen der Institutionalisierungsarbeit identifiziert werden. Es gilt herauszufinden, welche Akteur\*innen darin welche Positionen besetzen, um dann mit ausgewählten Akteur\*innen zu interagieren. Das Ziel der Interaktionen besteht darin, Legitimität für die eigene Organisation zugesprochen zu bekommen bzw. die eigene Organisation zu stabilisieren. "Organisation" muss dabei nicht

128 die hochschule 1–2/2018

zwangsläufig als Organisationseinheit oder offizielle Einheit verstanden werden. So leisten beispielsweise auch Akteur\*innen sozialer Bewegungen Institutionalisierungsarbeit und verfolgen damit das Ziel, ihre eigenen Praktiken so zu legitimieren und zu stabilisieren, dass sie selbstverständlich und damit zu Institutionen werden.

Im Folgenden werden die hier dargestellten Grundlagen des Konzeptes der Institutionalisierungsarbeit am Beispiel der Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentrumsleitenden in den USA illustriert.

#### 2. Methode

Die hier vorgestellte Studie basiert auf Experteninterviews und teilnehmenden Beobachtungen an hochschulischen Schreibzentren in den USA. Die Studie folgte der Grounded Theory Methodology nach Strauss und Corbin (1996) und ging zunächst der Frage nach, wie Schreibzentrumsleitende mit alltäglichen Herausforderungen umgehen und was sie im Rahmen der Schreibzentrumsarbeit für wichtig halten. Das Sample der interviewten Experten wurde dabei im Sinne des Theoretical Sampling nach und nach erweitert und bildet mit 16 Interviews exemplarisch die Vielfalt US-amerikanischer Hochschulen ab (Girgensohn 2017: 119-120).

Die Analyse der Daten erfolgte bereits parallel zur Datenerhebung. So entstand sukzessive ein vor allem induktiv generiertes Kategoriensystem, das dann im zweiten Schritt mit dem Konzept der Institutionalisierungsarbeit zusammengebracht wurde, welches sich als passfähige Heuristik zur Darstellung und Einbettung der Ergebnisse erwies. Entsprechend identifiziert die Studie kontextuelle Einflüsse der Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentrumsleitenden und die strategischen Handlungsfelder, in denen sie interagieren. Als wichtigstes Werkzeug der Institutionalisierungsarbeit hat sich für Schreibzentrumsleitende das Collaborative Learning erwiesen, das auch das pädagogische Fundament der inhaltlichen Arbeit in Schreibzentren bildet. Dieses wird im Folgenden zunächst kurz vorgestellt.

## 3. Collaborative Learning an Schreibzentren

Schreibzentren sind Einrichtungen an Hochschulen, die das akademische Schreiben und den Einsatz von Schreiben als hochschuldidaktische Methode fördern. Schreiben wird dabei als zentral für Wissenschaft und damit auch für Bildung durch Wissenschaft begriffen. Dies schließt entspre-

die hochschule 1–2/2018 129

chende Teilhandlungen wissenschaftlicher Schreibprozesse wie Recherchieren, Lesen oder auch das Nachdenken über Ideen mit ein. Spezifisch ausgebildete Lernbegleiter\*innen (studentische Peer-Tutor\*innen und wissenschaftliche Mitarbeitende) unterstützen in Schreibzentren Schreibende in Beratungen und anderen Lehr-Lernformaten.

Die Schreibenden sollen dabei eigene Strategien im Umgang mit Herausforderungen beim Schreiben entwickeln und durch produktives Feedback ihre Texte verbessern. In den USA gab es die ersten Schreibzentren seit den 1890er Jahren, heute findet man sie an nahezu allen Hochschulen. In Deutschland eröffnen Hochschulen seit etwa zehn Jahren vermehrt Schreibzentren oder ähnliche Einrichtungen, wobei von einer flächendeckenden Verbreitung noch lange nicht die Rede sein kann.

Mit der stärkeren Öffnung der Hochschulen in den USA in den 1980er Jahren haben die dortigen Schreibzentren sich pädagogisch weiterentwickelt und stärker verbreitet. Als ein wichtiges Fundament der Schreibzentrumsarbeit gilt das von Kenneth Bruffee (1984) entwickelte Verständnis von *Collaborative Learning*<sup>1</sup> und die damit verbundene Idee des Peer-Tutorings. Bruffee geht davon aus, dass viele der Probleme, die Studierende mit dem Schreiben, aber auch mit dem Lesen und dem kritischen Denken haben, Probleme der Akkulturation sind.

Der Übergang von der Schule an die Hochschule erfordere einen Übergang in neue Diskursgemeinschaften mit für die Studierenden zunächst unverständlichen und schwer durchschaubaren Regeln. Die Bewältigung des Übergangs gelinge besser in sogenannten Übergangsgemeinschaften (*Transition Communities*, vgl. Bruffee 1999: 8). Studierende untereinander können solche Übergangsgemeinschaften bilden, weil sie viele Erfahrungen miteinander teilen und so ein besseres Verständnis für die auftauchenden Schwierigkeiten haben als gestandene Angehörige der Diskursgemeinschaften, also die Lehrenden.

Für die Unterstützung des akademischen Schreibens begann Bruffee mit Peer-Tutor\*innen zu arbeiten, die er dafür ausbildete, Collaborative Learning zu praktizieren. Peer-Tutor\*innen erlernen Techniken, um über Texte zu sprechen und produktives Feedback zu geben sowie weiterführende Fragen zu stellen. Sie bilden also eine Expertise im Bereich Schreiben und im Sprechen über das Schreiben aus. In den Gesprächen mit ihren schreibenden Kommiliton\*innen bringen sie diese Expertise zusam-

130 die hochschule 1–2/2018

.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Als Fachbegriff wird Collaborative Learning hier nicht übersetzt, weil der Begriff sich mit den Termini Kooperatives Lernen oder gemeinschaftliches Lernen nicht adäquat fassen lässt.

men mit der Expertise, die die Studierenden zum Gegenstand ihres Schreibens mitbringen.

Gemeinsam entwickeln beide Gesprächsteilnehmende dann neues Wissen und lernen von- und miteinander. Für das Gelingen der Gespräche und um eine Übernahme der Autorschaft zu vermeiden, nutzen Peer-Tutor\*innen nicht-direktive Gesprächstechniken. Sie spiegeln ihr Textverständnis in eigenen Worten, reformulieren das Gelesene, stellen offene Fragen und steuern das Gespräch so, dass vorab gemeinsam formulierte Ziele erreicht werden. Insgesamt zielen diese Strategien darauf ab, die Schreibenden dahin zu führen, selbst Schwächen in den Texten zu erkennen, eigene Lösungen zu entwickeln und sich so insgesamt als Schreibende weiter zu entwickeln.

Nahezu alle Schreibzentren an US-amerikanischen Hochschulen arbeiten heute mit Peer-Tutoring und auch in Deutschland ist Peer-Tutoring an Schreibzentren mittlerweile sehr verbreitet.<sup>2</sup>

## 4. Ergebnisse der Studie

Entsprechend der oben erläuterten Definition von Institutionen lassen sich folgende Kennzeichen der Institutionalisierung von Schreibzentren festhalten (Übersicht 1). Von Interesse ist nun, wie die Institutionalisierungsarbeit der Schreibzentrumsleitenden aussieht, um die in der rechten Spalte dargestellten Ziele zu erreichen.

Ein wichtiges Ergebnis der Studie ist, dass alle Expert\*innen des Samples Collaborative Learning als eine Haltung verinnerlicht haben, die sie nicht nur für ihre didaktische Arbeit, sondern auch als Führungsstil einnehmen.

Die Institutionalisierungsarbeit durch Collaborative Learning findet in verschiedenen strategischen Handlungsfeldern statt, die in Übersicht 2 grafisch veranschaulicht werden.

Für die Institutionalisierungsarbeit erweist sich Collaborative Learning als Werkzeug, das die Interaktion mit Stakeholdern und Teammitgliedern prägt. Wie in der Schreibberatung analysieren die Expert\*innen die Bedürfnisse der anderen Akteur\*innen. Dafür spiegeln sie ihr Verständnis der Anliegen, hören aktiv zu, steuern Gespräche. Sie knüpfen an die Expertise der Akteur\*innen an, bringen sie geschickt mit den eigenen

die hochschule 1–2/2018

\_

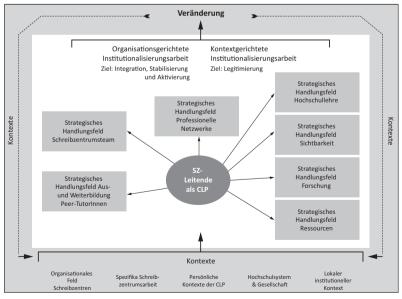
<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> So gibt es seit 2008 jedes Jahr eine Konferenz der studentischen Schreib-Peer-Tutor\*innen und die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e.V. hat Qualitätsstandards für deren Ausbildung entwickelt (siehe www.schreibdidaktik.de).

Übersicht 1: Kennzeichen der Institutionalisierung von Schreibzentren

Kennzeichen	Institutionen allgemein	Ziele der Institutionalisierung von Schreibzentren
Permanenz	Die Institution besteht dauerhaft	Nachhaltige Verankerung (entfristete Stellen, festes Budget, eigene Räume)
Objektivität	Die Institution wird von anderen anerkannt	Das Schreibzentrum ist im Organigramm der Hochschule verankert, ist Teil der Außendarstel- lung der Hochschule, Hochschulmitglieder refe- rieren auf das Schreibzentrum
Externalität	Die Institution besteht unabhängig von sozialen AkteurInnen	Das Schreibzentrum besteht unabhängig von der Leitungsperson (z.B. bei Personalwechsel)
Sinnbezug	Die Institution präsentiert bestimmte gesellschaftliche Leitideen	Das Schreibzentrum präsentiert die Leitideen der Hochschule in Bezug auf das Schreiben (Wie wird Schreiben gelehrt? Wie wird Schreiben als Lernmedium genutzt? Wie geht die Hochschule mit wissenschaftlicher Integrität um? Wie definiert die Hochschule Schreiben z. B. in Bezug auf Digitalisierung, Mehrsprachigkeit etc.?)
Regulation	Die Institution nimmt Einfluss auf das soziale Handeln	Das Schreibzentrum nimmt Einfluss auf das soziale Handeln der Hochschulmitglieder, z. B., indem es die Konzeption der Lehrveranstaltungen Lehrender beeinflusst (bewussterer Umgang mit Schreibaufgaben) oder die Vorgehensweise Studierender beim Schreiben (beispielsweise Schreiben in Gemeinschaft, frühzeitiges Einholen von Feedback)

Quelle: Girgensohn (2017: 110)

Übersicht 2: Modell der Institutionalisierungsarbeit von Schreibzentrumsleitenden



Quelle: Girgensohn (2017: 134)

Anliegen zusammen und entwickeln so Ideen und Lösungen, von denen beide Seiten profitieren. So erlangen sie Stabilität und Legitimität.

Diese Haltung lässt sich an einem Beispiel illustrieren, bei dem eine der befragten Expert\*innen mit dem Wunsch der Hochschule nach Einführung einer Software konfrontiert wurde, die automatisch die Essays der Studierenden bewertet. Diese Idee steht im Widerspruch zur Meinung der Expertin, nach der Textfeedback dann zu Lerneffekten führt, wenn es in Gesprächssituationen ausgehandelt wird. Statt in Opposition zu dem Vorschlag zu gehen, schloss sie sich jedoch dem entsprechenden Kommittee an und sagt dazu:

"People from the different disciplines want this. And they think it exists. [...] I don't want to be so close-minded that I say oh no this can't be done. I really feel it can't be done but I don't have to say that to them the first time. I can just say well, let's see what's out there. [...], show me what your program can do and I can show you what some of the limitations are. And then let's talk about whether it's a good idea. Maybe it's a good idea for you, in your context. You might like it. I might be using it."

Die Expertin kann reflektieren, wie stark ihre Haltung zu der Frage von ihrem eigenen Feld geprägt ist und sie versucht im Zusammenbringen der Expertisen neues Wissen zu generieren, das beiden Seiten nützt. Die Institutionalisierungsarbeit, die sie als Mitglied des Kommittees leistet, kann zudem auch über das aktuelle Thema hinaus dem Schreibzentrum zu Legitimtät verhelfen, da dessen Expertise sichtbar wird und dessen Praktiken expliziert werden.

Als für die Stabilisierung wichtige Handlungsfelder haben sich das Schreibzentrumsteam und die Ausbildung der Peer-Tutor\*innen erwiesen. Collaborative Learning bedeutet in diesen Handlungsfeldern zum Beispiel, statt hierarchischer Führungsstrukturen die Mitarbeitenden inlusive der Peer-Tutor\*innen in ihrer Expertise ernst zu nehmen und sie eigenverantwortlich handeln zu lassen. Für diese Eigenverantwortung müssen entsprechende Rahmenbedingungen und Strukturen geschaffen werden. So äußert einer der Expert\*innen:

"Collaborative Learning is important for leadership in writing centers. But unlike many people think, collaborative learning is not just letting people do whatever they try to do. You have to set up a framework in the background. Like a canvas, or wallpaper, it is in the background and no one will recognize it, but it is there. And within this framework you will get people to work collaboratively. So I see myself as the person in the background, providing the framework."

Insbesondere die Peer-Tutor\*innen übernehmen in einem erstaunlich hohen Maß Verantwortung für Entscheidungen (bis hin zu Personalaus-

wahl), sind in Forschung involviert, übernehmen Ausbildungseinheiten oder gestalten die Öffentlichkeitsarbeit der Zentren.

Als wichtige Handlungsfelder für die Legitimierung wurden Lehrende, Sichtbarkeit, Forschung und Ressourcen identifiziert. Wie Collaborative Learning in diesen Handlungsfeldern als Werkzeug für Institutionalisierungsarbeit genutzt wird, sei an einem Beispiel aus dem Feld Lehrende illustriert. Eine Expertin berichtete, wie ein Lehrender sich bei ihr per E-Mail beschwerte, dass ein Student trotz des Besuchs des Schreibzentrums eine schlechte Arbeit abgegeben hatte:

"Could you please explain why? And I say yes, as a matter of fact, we can. And I will. And just explain it. And try not to even let one hint of defensiveness come in, just have those conversations. [...] So if I talk to someone, [...] at the end of it I'll say something like I have really enjoyed talking with you about this and if other things come up in future that are confusing, I hope you pick up the phone and call me or just come by anytime, we'd love to talk about your students, your assignments. Sometimes I'll throw in ESL students, plagiarism, whatever else he might be concerned about. Just like here are the things you can bring here. And over time it builds up."

Die Expertin nutzt einen konkreten Anlass, um das Gespräch mit einem Akteur des für sie wichtigen strategischen Handlungsfelds zu suchen. Sie agiert im Gespräch bewusst nicht defensiv, sondern nimmt eine Haltung des Collaborative Learnings ein, in der sie zwar auf die Vorwürfe ihres Gegenübers eingeht, sich aber nicht verteidigt, weil sie sich aufgrund ihrer eigenen Expertise auf gleicher Ebene mit der Lehrperson wahrnimmt. Hat sie Vertrauen hergestellt, nutzt sie die Situation abschließend, um weitere Themen einzubringen, von denen sie annimmt, dass sie für ihr Gegenüber relevant sind und es dazu bringen, dem Schreibzentrum Legitimität zuzusprechen.

Als weiteres strategisches Handlungsfeld, das sowohl der Stabilisierung als auch der Legitimierung dient, wurden die professionellen Netzwerke identifiziert. Diese sind zugleich auch ein kontextueller Einflussfaktor, denn durch die Fachkonferenzen, Fachgesellschaften, Fachpublikationen und kollegialen Austausch jenseits des eigenen Schreibzentrums entwickeln und verinnerlichen die Expert\*innen das Collaborative Learning, das sie dann auch als Werkzeug für die Institutionalisierungsarbeit nutzen.

Weitere Kontextfaktoren sind die Spezifika des lokalen Kontexts an der jeweiligen Hochschule, biografische Einflussfaktoren, Besonderheiten der Arbeit in Schreibzentren und der bildungspolitische Hintergrund. Wie das Überblicksmodell (Übersicht 2) zeigt, wirkt die Institutionalisierungsarbeit in den strategischen Handlungsfeldern darauf hin, Veränderungen zu bewirken. Diese Veränderungen zielen darauf ab, dass das

Schreibzentrum institutionalisiert wird bzw. Deinstitutionalisierungsprozesse verhindert werden. Zugleich wirken diese Veränderungen aber auch auf die kontextuellen Bedingungen zurück, so dass von rekursiven Prozessen gesprochen werden kann.

#### 5. Ausblick

Was folgt nun aus diesen Ergebnissen für die Arbeit von Schreibzentren? Auf praktischer Ebene konnte die Studie zwar keine Patentrezepte für die Arbeit von Schreibzentrumsleitenden generieren. Es ist aber deutlich geworden, wie breit das Spektrum der strategischen Handlungsfelder ist. Dies kann Schreibzentrumsakteur\*innen helfen, ein Bewusstsein für die Vielschichtigkeit und den Umfang ihrer Arbeit zu entwickeln. Das ist insbesondere dann relevant, wenn es um den Aufbau neuer Schreibzentren und die Konzeption der damit verbundenen Stellen geht. Denn dazu gibt es in Deutschland noch keine Standards und die Erfahrungen mit Ausschreibungen für Stellen in Schreibzentren, die in den letzten Jahren geschaffen wurden, zeigt, dass der Umfang und die Komplexität dieser Tätigkeit häufig unterschätzt werden.

Zudem wurde für die untersuchten Schreibzentren deutlich, dass es tendenziell keine Entkopplung zwischen der im Schreibzentrum stattfindenden didaktischen Arbeit und den Managementtätigkeiten bzw. der Formalstruktur gibt. Im Gegenteil: Gerade in der Übereinstimmung zwischen didaktischer Arbeit und Leitungsarbeit scheint die Stärke der hier untersuchten Institutionalisierungsarbeit zu bestehen. Damit wird deutlich, dass Entkopplung nicht der einzige Weg ist, mit externem Druck umzugehen, sondern hier Gestaltungschancen bestehen.

Für die Gestaltung von Veränderungsprozessen an Hochschulen hat sich das Konzept der Institutionalisierungsarbeit als brauchbare Heuristik erwiesen. Es kann genutzt werden, um strategische Handlungsfelder zu identifizieren und zu analysieren. Innerhalb der strategischen Handlungsfelder gilt es dann, mit entsprechenden Akteur\*innen so zu interagieren, dass an deren Bedürfnisse angeknüpft und deren Expertise genutzt wird. Ob für die produktive Gestaltung dieser Interaktionen auch jenseits von Schreibzentren Collaborative Learning das geeignte Werkzeug ist, müsste in der Praxis erprobt werden.

#### Literatur

- Battilana, Julie / D'Aunno, Thomas 2009: Institutional work and the paradox of embedded agency. In: Lawrence, Thomas / Suddaby, Roy / Leca Bernard (Hg.): Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations. S. 31–58. Cambridge: Cambridge University Press
- Bruffee, Kenneth A. 1978: The Brooklyn Plan. Attaining Intellectual Growth through Peer-Group Tutoring. In: Liberal Education, Vol. 64, Heft 4, S. 447–468
- Bruffee, Kenneth A. 1984: Peer Tutoring and the 'conservation of mankind'. In: College English Vol. 46, Heft 7, S. 635–652
- Bruffee, Kenneth A. 1999: Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. Baltimore, Md: John Hopkins University Press
- DiMaggio, Paul / Powell, Walter W. 2009: Das "stahlharte Gehäuse" neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, Sascha / Schemmann, Michael (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. S. 57–84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fligstein, Neil 1997: Social Skill and Institutional Theory. In: American Behavioral Scientist, Vol. 40, Heft 4. S. 397–405
- Fligstein, Neil 2001: Social skill and the theory of fields. In: Sociological Theory, Vol. 19, Heft 2. S. 105-125
- Fligstein, Neil, McAdam, Doug 2011: Toward a General Theory of Strategic Action Fields. In: Sociological Theory, Vol. 29, Heft 1. S. 1–26
- Girgensohn, Katrin 2017: Von der Innovation zur Institution. Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren. Bielefeld: wbv
- Hirsch, Paul M. / Bermiss, Y. Sekou 2009: Institutional "dirty" work: preserving institutions through strategic decoupling. In: Lawrence, Thomas / Suddaby, Roy / Leca, Bernard (Hg.): Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations. S. 262–283. Cambridge: Cambridge University Press
- Hwang, Hokyu / Colyvas, Jeanette A. 2011: Problematizing Actors and Institutions in Institutional Work. In: Journal of Management Inquiry Vol. 20, Heft 1. S. 62–66
- Koch, Sascha / Schemmann, Michael 2009: Entstehungskontexte und Grundlagen neoinstitutionalistischer Organisationsanalyse. In: Koch, Sascha / Schemmann, Michael (Hg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. S. 20–27. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lawrence, Thomas / Suddaby, Roy / Leca, Bernard 2009: Introduction: theorizing and studying institutional work. In: Lawrence, Thomas / Suddaby, Roy / Leca, Bernard (Hg.): Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations. S. 1–27. Cambridge: Cambridge University Press,.
- Lawrence, Thomas / Suddaby, Roy / Leca, Bernard 2011: Institutional Work: Refocusing Institutional Studies of Organization. In: Journal of Management Inquiry Vol. 20, Heft 1. S. 52–58
- Lawrence, Thomas B. / Leca, Bernard / ZilberTamar B. 2013: Institutional Work: Current Research, New Directions and Overlooked Issues. In: Organization Studies Vol. 34, Heft 8. S. 1023–1033
- Lawrence, Thomas B. / Suddaby, Roy 2006: Institutions and institutional work. In: Clegg, S. R. / Hardy, Cynthia / Lawrence, Thomas B. / Nord, W.R (Hg.): Hand-book of Organization Studies. S. 215–254. London: Sage
- Maguire, Steve / Hardy, Cynthia 2009: Discourse and deinstitutionalization: The decline of DDT. In: Academy of Management Journal, Vol. 52, Heft 1. S. 148–178

136 die hochschule 1–2/2018

- Perkmann, Markus. / Spicer, Andre 2008: How are management fashions institutionalized? The role of institutional work. In: Human Relations Vol. 61, Heft 2. S. 811–841
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliet 1996: Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Walgenbach, Peter / Meyer, Renate 2008: Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart: Kohlhammer
- Zietsma, Charlotte / McKnight, Brent 2009: Building the iron cage: institutional creation work in the context of competing proto-institutions. In: Lawrence, Thomas / Suddaby, Roy / Leca, Bernard (Hg.): Institutional work: Actors and agency in institutional studies of organizations. S. 143–175. Cambridge: Cambridge University Press

# Organisationale Diversitätsrendite und individuelle Heterogenitätskosten

Internationalisation-at-Home in einem international ausgerichteten Studiengang

Christian Decker Anna Mucha Michael Gille Hamburg Unter der Überschrift Internationalisation at Home wird u.a. eine Internationalisierung von Curricula diskutiert, die sich in fremdsprachigen Angeboten und/oder einer entsprechenden inhaltlichen Ausrichtung konkretisieren kann. Einerseits soll damit inländischen Studierenden, die nicht im Ausland studie-

ren wollen oder können, die Möglichkeit zu einer Auseinandersetzung mit internationalen und interkulturellen Fragestellungen eröffnet werden. Andererseits soll diese Angebotserweiterung die Attraktivität eines inländischen Studiums für ausländische Studierende erhöhen. Das gemeinsame Studieren von in- und ausländischen Studierenden soll zu einer *Cultural Diversity* führen, aus der sich erweiterte Möglichkeiten für eine Reflexion interkultureller und internationaler Fragestellungen ergeben.

Verbunden mit dem gestiegenen Anteil ausländischer Studierender ist jedoch nicht nur die Zunahme der gewünschten interkulturellen Diversität, es erfolgt zugleich auch eine bildungsbiografische Heterogenisierung. Die inländische Hochschulkultur hält jedoch für ausländische Studierende besondere Herausforderungen bereit, die das Studium erschweren oder gar zum Scheitern führen können. Auf diese *andere* Diversität sind die Akteurinnen und Akteure meist nicht ausreichend vorbereitet. Besondere Herausforderungen können sich zudem aus institutionellen Restriktionen bei der Lösung bildungsbiographischer Probleme ergeben.

Im vorliegenden Beitrag sollen potenzielle Herausforderungen international ausgerichteter Studiengänge anhand eines Fallbeispiels aufgezeigt und diskutiert werden. Diese Herausforderungen lassen sich u.E. unter anderem auf ein unkritisches substanzialistisches Diversitätsverständnis (Bührmann 2015) einer *Internationalisation at Home* zurückzuführen. Internationale Studierende werden affirmativ als Träger/innen kultureller und sprachlicher Andersartigkeit (bzw. Vielfalt) betrachtet, die für die einheimischen Studierenden als Erfahrungsraum nutzbar gemacht

werden soll (Harrison/Peacock 2010). Studienrelevante bildungsbiographische Unterschiede drohen dabei aus dem Blick zu geraten, was den Studienerfolg der internationalen Studierenden gefährden kann. Daher versteht sich dieser Beitrag als ein Plädoyer für die undogmatische Beforschung bildungsbiographischer Heterogenität in international ausgerichteten Studiengängen sowie für die Bereitstellung ausreichender personeller, organisationaler und budgetärer Ressourcen zur Betreuung ausländischer Studierender.

## 1. Fallbeispiel International Business (M. Sc.)

## 1.1. Konzeptionelle Struktur

## Zielgruppen und Metaziel

Für den international ausgerichteten und in englischer Sprache angebotenen Studiengang *International Business (M. Sc.)* am Department Wirtschaft der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg wurden im Zuge der Studienreform im Jahr 2013 die folgenden Zielgruppen definiert:

- qualifizierte eigene Absolventinnen und Absolventen, die kein (englischsprachiges) Auslandsstudium finanzieren können oder aus anderen Gründen at home studieren wollen,
- ausgewählte qualifizierte *ausländische* Absolventinnen und Absolventen, die der englischen Sprache hinreichend mächtig sind und
- ausgewählte qualifizierte inländische und ausländische Absolventinnen und Absolventen anderer inländischer Hochschulen, die der englischen Sprache hinreichend mächtig sind.

Aus dem Zusammenspiel dieser drei Zielgruppen bzw. der sich daraus ergebenden heterogenen Herkunft der Studierenden soll sich implizit ein Forum für *Bildung durch (inter)kulturelle Vielfalt* ergeben. Die Realisierung dieses Metaziels soll ermöglichen, dass alle Studierenden beim Aufbau eigener Kompetenzen voneinander profitieren und sich quasi automatisch eine Diversitätsrendite einstellt.

## Curriculum und profilbildende Leitideen

Neben der durchgängig englischsprachigen Lehre und einer Orientierung an internationalen (angelsächsischen) Standards wurden die Lehrpläne des Studiengangs International Business (M. Sc.) konsequent auf internationale Inhalte ausgerichtet. Des Weiteren wurde bei der Studiengangskonzeption mathematisch-analytischen Grundlagen und modellorientierten Denkweisen großes Gewicht beigemessen. Trotz der deutlichen Fokussierung auf theoretische Grundlagen soll der Anwendungsbezug bewahrt werden.

### Zugangs- und Auswahlkriterien

Vor dem Hintergrund des fachlichen und kognitiven Anforderungsprofils sowie in Antizipation einer hohen Zahl von Bewerberinnen und Bewerbern für die 25 Studienplätze wurden Zugangskriterien entwickelt. Vorausgesetzt wurde der erfolgreiche Abschluss eines mindestens siebensemestrigen (210 ECTS-CP) berufsqualifizierenden Bachelor- oder Diplomstudiums in einem wirtschaftswissenschaftlichen Studiengang mit der Mindest-Gesamtnote 2,5 ("gut"), wobei Module in einem Umfang von mindestens 40 ECTS-CP einen mathematisch-analytischen Bezug aufweisen müssen. Ferner sind englische Sprachkenntnisse auf dem Niveau der Stufe B2 des europäischen Referenzrahmens nachzuweisen.

Für die *Auswahl* aus der Gesamtzahl der zugangsfähigen Bewerberinnen und Bewerber wurden zum Zweck der Ranglistenbildung die folgenden Gesichtspunkte berücksichtigt:

- Abschlussnote des ersten berufsqualifizierenden Studiengangs,
- erreichte Punktzahl in einem ggf. absolvierten Test (TM-WISO, GMAT) und
- Bonuspunkte für zusätzliche Qualifikationen, u.a.:
  - o Auslandssemester.
  - o Auslandspraktikum mit einer Dauer von mindestens 20 Wochen,
  - mindestens 60 ECTS-CP aus englischsprachiger Lehre im Erststudium und
  - o mindestens 60 ECTS-CP in mathematisch-analytischen Fächern im Erststudium.

## 1.2. Bildungsbiographische Heterogenität

Strikte Zugangs- und Auswahlkriterien ließen zunächst vermuten, dass eine hinreichende Leistungshomogenität in den jeweils zugelassenen Kohorten vorliegen müsste. In allen bisherigen Jahrgängen (2014, 2015 und 2016) wurden jedoch deutliche Unterschiede zwischen Studierenden mit inländischen und ausländischen Bildungsbiographien hinsichtlich unterschiedlicher Kompetenzen und Fähigkeiten sichtbar.

In Abhängigkeit von der jeweiligen Bildungsbiographie bereitet das wissenschaftliche Arbeiten, insbesondere die eigenständige Bearbeitung schriftlicher Aufgaben sowie die Anfertigung von Masterthesen, Schwierigkeiten, u.a. bei der Umsetzung von betreuungsseitigen Hinweisen. Überhaupt ist die Fähigkeit zur Bearbeitung von Prüfungsaufgaben, die auf höhere Taxonomiestufen abzielen, bei nicht-europäischen Bildungsbiographien schwächer ausgeprägt. Zugleich fällt eine größere Unsicherheit beim Umgang mit explorativen Lernumgebungen und Schwierigkeiten bei der Selbststeuerung in und außerhalb von Lehrveranstaltungen auf.

Des Weiteren wird der Diskurs in Gruppenarbeiten durch inkompatible kommunikative und soziale Kompetenzen der Studierenden erschwert. Im Ergebnis bilden sich häufig Arbeitsgruppen aus Studierenden mit inländischen Bildungsbiographien und Arbeitsgruppen aus Studierenden mit ausländischen Bildungsbiographien. Deutlich werden zuweilen auch Scham und Angst, die eigenen Probleme gegenüber den Dozentinnen und Dozenten zu artikulieren, selbst dann, wenn explizit dazu ermuntert wird.

Für die Analyse der Probleme wurden Gespräche mit den ausländischen Studierenden geführt und die Lehrevaluationen ausgewertet. In einen konkreten Erklärungszusammenhang mit den in den jeweiligen grundständigen Studiengängen vermittelten Kompetenzen lassen sich dabei folgende bildungsbiographische Gesichtspunkte bringen:

- Grundständige Studiengänge, die ihre Schwerpunkte primär auf Wissensreproduktion sowie (mechanistische) Anwendung legen, erschweren das erfolgreiche Absolvieren eines konsekutiven Studiums, welches die intendierten Learning Outcomes auf den Anforderungsstufen Analyse, Synthese oder Beurteilung formuliert.
- War die bisherige Studienerfahrung von einer dozentenzentrierten Lehre ohne interpersonalen Diskurs geprägt, erschwert dies die spätere aktive Teilnahme an explorativen und kooperativen Lehr-/Lernarrangements.
- Ein hoher Anteil allgemeinbildender und fachfremder curricularer Elemente erschwert die Auseinandersetzung mit fachbezogenen Inhalten auf dem Anforderungsniveau eines Masterstudiums, in dem kompetenzorientiert gelehrt und geprüft wird.
- Grundständige Studiengänge, die keine Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und/oder keine erste Abschlussarbeit (z.B. Bachelorthese) vorsehen, erschweren das konsekutive Studieren auf dem Niveau der 7. Stufe des europäischen Qualifikationsrahmens (Masterebene).

## 1.3. Bildungsbiographische Heterogenität im Zulassungsverfahren

In den Jahren 2014, 2015 und 2016 mussten jeweils mehrere Hundert Bewerbungen vom Studierendenzentrum bzw. der Auswahlkommission gesichtet, geprüft und bewertet werden. Das vorstehend skizzierte Zulassungsverfahren erwies sich dabei weder als effizient noch als effektiv, weil sich die angewendeten Zugangs- und Auswahlkriterien gerade nicht als Indikatoren für das Vorliegen von Studierfähigkeit auf dem Niveau des betrachteten Masterstudiengangs erwiesen haben.

Insbesondere die Kriterien Abschlussnote, mathematisch-analytische Vorbildung sowie Testergebnis sind nur bedingt geeignet, da gerade hier eine Vielzahl der ausländischen Bewerberinnen und Bewerber mit vergleichsweise exzellenten Ergebnissen aufwarten können. Das nach dem Europäischen Qualifikationsrahmen zu erwartende Eingangs-Kompetenzprofil lässt sich nur unzureichend in rechtlichen Zulassungsbedingungen abbilden: Es gibt keine begrifflich hinreichend scharfen Kriterien für die aus unterschiedlichen Bildungsbiographien resultierenden Kompetenzmuster.

## 2. Diversität als theoretischer Analyserahmen

## 2.1. Unterschiede als Ressource oder Herausforderung?

Betrachten wir das Fallbeispiel des international ausgerichteten Studiengangs aus der Diversitätsperspektive, geraten unterschiedliche Dimensionen in den Blick. Mit der Zielsetzung der *Internationalisation at Home* wird zunächst affirmativ auf eine *kulturelle* Diversität im Sinne von *Vielfalt* auf dem heimischen Campus abgezielt, die den Studierenden interkulturelle Begegnung und – damit einhergehend – den Erwerb interkultureller Kompetenz vor Ort ermöglicht. Ausländische Studierende fungieren in diesem Kontext primär als Träger/innen kultureller Andersartigkeit (bzw. Vielfalt), die als Erfahrungsraum *nutzbar* gemacht werden soll (Harrison/Peacock 2010). Diese Sichtweise entspricht dem Diversity Management-Ansatz als HR-Strategie, Unterschiede als Ressourcen zu verwerten (Cox 1993: 11).

Jedoch rücken jenseits der erhofften (potenziellen) kulturellen Diversität der angesprochenen Zielgruppen weitere Diversity-Dimensionen bzw. Differenzlinien in den Fokus, mit denen es umzugehen gilt. So variieren z.B. die individuellen Kompetenzniveaus erheblich. Die internatio-

nalen Studierenden verfügen über äußerst heterogene<sup>1</sup> fachliche und überfachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, zudem zeigt sich eine breite Streuung hinsichtlich der für den Studiengang erforderlichen Selbstkompetenz und sozialen Kompetenz.

Dies zeigt sich z.B. in Prüfungssituationen, in denen habituelle Unsicherheiten hinsichtlich der erwarteten Performance deutlich werden, sowie in Teamarbeiten, innerhalb derer die internationalen Studierenden oft zurückhaltend agieren. All dies verweist auf eine spezifische bildungsbiographische Sozialisation bzw. Enkulturation an den Herkunfts-Hochschulen. Eine weitere Differenzlinie bilden sprachliche Barrieren, sowohl hinsichtlich heterogener Niveaus bezüglich der Unterrichtssprache (Englisch), als auch hinsichtlich der Sprachen, die im informellen Austausch mit Peers verwendet werden.<sup>2</sup>

Darüber hinaus besteht im Studienalltag die Gefahr latenter Ausschlusstendenzen von Seiten der heimischen Studierenden als "dominanter Gruppe" (Krell at al. 2007: 10) gegenüber internationalen Studierenden. Im Fallbeispiel wird beschrieben, dass sich in- und ausländische Studierende im Rahmen der Arbeitsgruppenbildung kaum mischen. So mag für die internationalen Studierenden die Zusammenarbeit mit den inländischen Studierenden häufig nur zu dem Preis möglich sein, sich den dominierenden Vorstellungen und Übereinkünften (ebd.) von vornherein anzupassen. Diese Form der Marginalisierung wiederum, das ist aus dem betrieblichen Kontext bekannt, kostet Kraft und "verhindert eine Konzentration auf die persönlichen Stärken und Ideen" (Krell 1996: 340).

#### 2.2. Substanzialistisches oder relationales Diversitätsverständnis?

Die mit dem Label *Internationalisation at Home* verbundenen Erwartungen an die Möglichkeiten der interkulturellen Sozialisation (hiesiger) Studierender können zusätzlich problematisch sein. Es sollen Unterschiede produktiv genutzt werden, die in diesem Zuge selbstverständlich vorausgesetzt werden. Ein solch substanzialistisches Diversitätsverständnis (vgl. Bührmann 2015) läuft jedoch Gefahr, die internationalen Studierenden auf die Trägerschaft spezifischer kultureller Eigenschaften (mittels derer

die hochschule 1–2/2018

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Diversität und Heterogenität werden häufig synonym verwendet, jedoch wird der Diversitätsbegriff tendenziell affirmativ gebraucht, während mit Heterogenität auch negativ konnotierte Unterscheidungen gemeint sein können (http://www.kulturglossar.de/html/einleitung.html#kulturglossar).

 $<sup>^2</sup>$  Zu Sprache als Dimension der Diversität und ihrem Zusammenhang mit Handlungsspielräumen vgl. Gaibrois (2016).

sie Interkulturalität gewährleisten sollen) zu reduzieren. Nach wie vor ist der essentialistische Blick auf Diversität, der Gruppen besondere Potenziale zuweist (Krell/Sieben 2007: 237), verbreitet (vgl. für den HR-Bereich Zanoni/Janssens 2004: 70). Die affirmative Erwartung jedoch kann auch als Kulisse für Diversität begriffen werden (Mucha 2017: 44), innerhalb derer Unterschiede erst hergestellt bzw. relevant gemacht werden. So werden den ausländischen Studierenden im machtvollen Spannungsfeld von Norm und Abweichung vermutlich spezifische Ausprägungen ihrer eigenen Identität und ihres Verhaltens unterstellt und nahegelegt (Keupp 1997: 34).

Die beschriebenen Punkte haben einen Einfluss darauf, im Studiengang erfolgreich sein zu können, und bilden in der Gesamtheit eine Folie, die zur Erklärung des geringen Studienerfolgs im beschriebenen Masterstudiengang beiträgt. Zugleich verweist sie auf die Notwendigkeit eines sensiblen Diversity Management, also auf die Bedeutung von "Strategien, Programme[n] und Maßnahmen für einen konstruktiven und produktiven Umgang mit Vielfalt" (Krell et al. 2007: 9) mit dem Ziel einer offenen und wertschätzenden Organisationskultur (Cox 1993: 229), in der sich auch Minderheitengruppen mit ihren Potenzialen einbringen können. Deutlich wird auch die Bedeutung einer *relationalen* anstelle einer *substanzialisierenden* Sichtweise auf Diversität (vgl. Bührmann 2015). Hier gilt es im Rahmen der Ist-Analyse zu eruieren, welche *möglichen* Differenzlinien kontextgebunden erst bedeutsam werden.

#### 3. Fazit

Anhand des beschriebenen Studiengangs *International Business (M. Sc.)* lassen sich Problemfelder aufzeigen, die auf generelle Herausforderungen im Kontext einer *Internationalisation at Home* verweisen. Die Erwartung an internationale Studierende besteht u.a. darin, dass sie interkulturelle Diversität gewährleisten und damit *Bildung durch kulturelle Vielfalt* ermöglichen. Im Zuge dieser Funktionalisierung gerät ihre bildungsbiographische Heterogenität leicht aus dem Blick – dies jedoch kann ihnen das Studium erschweren oder gar verunmöglichen.

Da Studienleistungen schwer vergleichbar sind und die Formulierung von Zulassungsvoraussetzungen regulatorischen Limitationen unterliegt, lässt sich die bildungsbiographische Heterogenität kaum vermeiden. Umso wichtiger ist es, die internationalen Studierenden dort abzuholen, wo sie stehen, um ihnen so einen optimalen Start ins Masterstudium zu ermöglichen. Hierzu wären z.B. Einstufungstests denkbar, die eine syste-

matische Erfassung der Kompetenzen und Bedarfe erlauben und an die eine individuelle Propädeutik anschließen könnte.

Hierbei erweisen sich jedoch derzeit im betrachteten Fallbeispiel nicht nur die zeitliche Taktung des Zulassungs- und Auswahlverfahrens sowie die ausländerrechtlichen Bestimmungen (Bearbeitungszeiten bei der Ausstellung von Visa) und die Organisation der Anreise (Wohnungssuche) als Stolpersteine, sondern auch organisatorische und personelle Ressourcen, die derzeit nicht oder nur begrenzt verfügbar sind. Im Ergebnis werden die ausländischen Studierenden mit den auftretenden Problemen bislang überwiegend allein gelassen und sind auf flexible Lösungen der einzelnen Lehrenden bzw. auf die Hilfsbereitschaft der inländischen Studierenden angewiesen.

In der Gesamtschau und aus der Diversitätsperspektive jedoch wird deutlich, wie wichtig *einerseits* spezifische vorbereitende Maßnahmen für die internationalen Studierenden wären – sowohl hinsichtlich fachlicher als auch überfachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten: Was wird im Studiengang/der Bildungseinrichtung vorausgesetzt? Was bedeutet es, hier zu studieren und geprüft zu werden? Welche Erwartungen und Anforderungen sind mit dem Status des Studierenden verknüpft?

Andererseits gilt es, relevante Akteurinnen und Akteure vor Ort – Koordinierende, Lehrpersonen und heimische Studierende – dafür zu sensibilisieren, auf welche Merkmale internationale Studierende im Zuge der an sie gestellten Erwartungen und eines substanzialistischen Diversitätsverständnisses ggfs. zurückgeworfen werden und welche Ausgrenzungen damit einhergehen – seien es Stereotypisierungen aufgrund äußerer Merkmale, Sprachbarrieren oder habituelle Unsicherheiten im Kontext der beschriebenen Anforderungen und daraus resultierende (implizite) Zuschreibungen.

Ein zielgerichtetes Diversity Management braucht hier Ressourcen: Zeit, Geld, Engagement und vor allem die undogmatische Analyse des Ist-Zustandes und der daraus resultierenden Herausforderungen, um zielgerichtete, passgenaue Maßnahmen entwickeln zu können.

#### Literatur

Bührmann, A. D. 2015: Diversitätsmanagementkonzepte im sozialwissenschaftlichen Diskurs. Befunde, Diskussionen und Perspektiven einer reflexiven Diversitätsforschung. In: Genova, P./Ringeisen, T. (Hg.): Handbuch Diversity Kompetenz: Perspektiven und Anwendungsfelder. S. 75–88. Wiesbaden: Springer.

Cox, T. H. Jr. 1993: Cultural Diversity in Organizations. Theory, Research and Practice. San Francisco: Berrett-Koehler.

- Gaibrois, C. 2017: "Die Sprache ist 'broken english": Wie sich Beschäftigte trotz limitierter Sprachkenntnisse Handlungsspielräume schaffen. In: ZDfm. Zeitschrift für Diversityforschung und -management, 2(1), S. 7–21.
- Harrison, N., & Peacock, N. 2010. Cultural Distance, Mindfulness and passive Xenophobia: Using Integrated Threat Theory to Explore Home Higher Education Students' Perspectives on 'Internationalisation at Home'. British Educational Research Journal, 36(6), 877–902.
- Keupp, H. 1997: Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. S. 11–39. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krell, G. 1996: Mono- oder multikulturelle Organisationen? "Managing Diversity" auf dem Prüfstand. In: Industrielle Beziehungen, 3(4), S. 334–350.
- Krell, G./ Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. 2007: Einleitung Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung. In: Krell, G./Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. S. 7–16. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Krell, G. / Sieben, B. 2007: Diversity Management und Personalforschung. In: Krell, G./Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. S. 235–254. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Mucha, A. 2017: Die kulturelle Kluft und der Versuch ihrer (performativen) Überwindung. Eine handlungsstrategische Perspektive auf marginalisierte Gruppen in Organisationen und Implikationen für Diversity Management. In: ZDfm. Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, 2(1), S. 35–48.
- Zanoni, P./Janssens, M. 2004: Deconstructing Difference: The Rhetoric of Human Resource Managers' Diversity Discourses. In: Organization Studies, 25(1), S. 55–74.

146

## **Umgang mit sozialer Vielfalt**

Die DiKo-Skala zur Messung von Diversity-Kompetenz und ihr Einsatz in Hochschulen

### Manuel Pietzonka Hannover

Die Fähigkeit, mit menschlicher Vielfalt erfolgreich umzugehen, stellt in gesellschaftlicher, politischer und sozialer Hinsicht eine besonders wichtige Schlüsselkompetenz dar. Dabei werden Arbeitskontexte, die durch Vielfalt gekennzeichnet sind, nicht nur einerseits zunehmend positiv bewertet, sondern

andererseits auch "als Auflösung von Ordnung, Loslösung aus Sicherheiten, als Ansprüche, die an einem zerren, Angst machen und belasten" (Hoyer 2015: 83).

In diesem Zusammenhang sind Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die mit sozialer Vielfalt konstruktiv umgehen können, erwünscht und gefragt. Sie erledigen ihre Arbeit in heterogenen Kontexten erfolgreicher und "reibungsloser". Sie bewähren sich in vielfältigen Arbeitsgruppen besser als Personen, die Fremdheit und Andersartigkeit als Bedrohung oder Irritation wahrnehmen und zu Ausgrenzungen, Mobbing und Diskriminierung greifen (Walter/Schmidt 2016). Der Umgang mit menschlicher Vielfalt lässt sich in Organisationen in drei Ebenen betrachten und erfassen, ohne dass diese komplett unabhängig voneinander zu verstehen wären (vgl. Pietzonka 2018b):

- Für die *Mikroebene* das Individuum:
- die Mesoebene die Gruppe: Hier zeigt sich menschliche Vielfalt hinsichtlich bestimmter Merkmale und Strukturen als Gruppenpotenzial. Die Gruppe kann heterogen oder eher homogen sein und ein gemeinsames Verständnis von Diversität entwickeln;
- die Makroebene die Organisation bzw. Organisationskultur: Auf dieser Ebene zeigt sich der Umgang mit Vielfalt durch die Etablierung von Managementstrukturen ("Diversity Management").

Für die folgende Darstellung werden die letzten beiden Ebenen ausgeklammert und die individuellen Kompetenzen fokussiert. Diese werden explizit von der Berufspraxis gewünscht und gefordert. Damit sind sie auch für Studierende und die Gestaltung von Curricula von Bedeutung, denn es spricht einiges dafür, dass sie positive Auswirkungen auf die individuelle Beschäftigungsfähigkeit haben.

#### 1. Messung von Kompetenzen im Umgang mit sozialer Vielfalt

Es besteht eine beträchtliche Vielfalt an Kompetenzkonstrukten im Umgang mit Heterogenität, was sich auch in einer großen Bandbreite an Kompetenzerfassungsinstrumenten zeigt. Grundsätzlich lassen sich die Verfahren u.a. danach unterscheiden, ob sie subjektive Kompetenzeinschätzungen erheben oder zum Ziel haben, die Performanz zu messen. Performanz ist im Gegensatz zur Kompetenz beobachtbar und registrierbar – sie ist demnach, vereinfacht ausgedrückt, "angewandte Kompetenz" (Chomsky 1965).

Diese Unterscheidung hat den Diskurs über den Kompetenzbegriff stark geprägt und ist auch für die Definition von Kompetenzen im Umgang mit Diversität relevant. So versuchten insbesondere die Messverfahren der 1970er- und 1980er-Jahre durch Beobachtungsstudien (z.B. Ruben 1976) die Performanz zu messen. Hierzu wurden auch "behavioral assesments" entwickelt (z.B. Koester/Olebe 1988). Diese frühen Ansätze waren allerdings zeitaufwendig und in der Auswertung nicht sehr praktikabel.

Aktuellere Ansätze versuchen, die Kompetenz durch subjektive Selbstauskünfte in Fragebögen und Interviewverfahren standardisiert zu messen. Auch wenn sie intendieren, Kompetenzen zu messen, erfassen sie tatsächlich eher subjektive Kompetenzselbstzuschreibungen, ohne diesen Unterschied hinreichend zu würdigen. Der Zusammenhang zwischen Kompetenzselbstzuschreibungen und Performanz wird kontrovers diskutiert (z.B. Fink 2013).

Es wurden zahlreiche quantitative Kompetenztests für die Praxis veröffentlicht, die auf subjektiven Selbst- oder Fremdeinschätzungen beruhen. Etwas seltener finden offene Erhebungsverfahren Anwendung, die qualitative Daten erfassen und auswerten. Eine Synopse bewährter quantitativer Messverfahren zeigt, dass hierbei unterschiedliche Kompetenzdimensionen als Messgrundlage dienen:

• Einstellungen, z.B. über die Erfassung der Einstellung gegenüber Minderheiten sowie Abwehrhaltungen gegenüber Fremden,

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Fantini/Tirmizi (2006); Hofmuth/Weber (2011); Weber/Achtenhagen (2010)

- normative Aspekte, z.B. ethische Überzeugungen zum Umfang mit Fremden,
- konative Aspekte, z.B. über die Erfassung, wie sich eine Person in sozial vielfältigen Situationen verhalten würde bzw. ihr Verhalten anpassen kann,
- *Wissen*, z.B. vorhandenes Wissen über "Fremde", tatsächlicher Wissenserwerb sowie die Neigung zum Wissenserwerb,
- Fähigkeiten, z.B. Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz, Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit zur Empathie und zur Perspektivübernahme,
- affektive Aspekte: es wird erfragt, welche Emotionen sozial vielfältige Situationen hervorrufen,
- Wahrnehmungsaspekte: es wird über eine Selbsteinschätzung erfasst, wie Ungleichbehandlung, Diskriminierung und soziale Exklusion wahrgenommen werden,
- Persönlichkeitseigenschaften: bestimmte Persönlichkeitsdimensionen werden erfassen (z.B. Offenheit oder Verträglichkeit), von denen erwartet wird, dass sie Prädiktoren für Fähigkeiten im Umgang mit sozialer Vielfalt darstellen.

Diese Kompetenzfacetten zeigen sich in bewährten Erhebungsinstrumenten teilweise als Faktoren bzw. Subskalen eines multidimensionalen Tests, teilweise aber auch als einzelne Items. Daneben finden sich auch unidimensionale Tests zu einzelnen Kompetenzdimensionen (z.B. Verfahren, die lediglich Wissensaspekte messen). Konative und wissensbasierte Parameter werden seltener getestet als einstellungsbezogene Aspekte (z.B. die Einstellung gegenüber Minderheiten), die in fast allen Messverfahren Berücksichtigung finden (Pietzonka 2018b).

Kompetenzen im Umgang mit sozialer Vielfalt lassen sich auch hinsichtlich der berücksichtigten Diversitätsdimensionen unterscheiden. Grundlage hierfür sind Modelle zur Differenzierung menschlicher Vielfalt in Dimensionen. Weite Verbreitung findet dabei ein Modell mit den sechs Kerndimensionen Alter, ethnisch-kulturelle Herkunft, Religion, Geschlecht/Gender, sexuelle Identität sowie physische Fähigkeiten (Gardenswartz/Rowe 1998; Rühl/Hoffmann 2008), die auch "Big-6" oder "Strukturkategorien" (Klinger/Knapp 2007) genannt werden.

Diese Kerndimensionen werden vornehmlich als naturgegeben sowie persönlichkeitsbildend bezeichnet und gelten eher als unveränderbar (Gardenswartz/ Rowe 2003). Aber auch äußere Dimensionen menschlicher Vielfalt (z.B. die Profession, die Qualifikationen, die Studiengangs-

wahl, das Freizeitverhalten) sowie organisationale Dimensionen (z.B. Funktion oder Abteilung) sind zu differenzieren.

Die meisten Messverfahren berücksichtigen die Diversitätsdimension "Ethnisch-kulturelle Herkunft", die besonders praxisrelevant ist. Hierzu finden sich zahlreiche Ansätze mit unterschiedlichen Bezeichnungen, z.B. Interkulturelle Kompetenz (Bender-Szymanski 2000; 2010; Reinders et al. 2011), Multikulturelle Kompetenz (Balkin et al. 2009), Interkulturelles Verstehen (Hany/Grosch 2007) sowie Transkulturelle Kommunikation (Fantini/Tirmizi 2006).

Kommunikationswissenschaftliche Zugänge verwenden u.a. den Begriff der "Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz" (Arasaratnam/ Doerfel 2005), während sich in der Ethnologie auch der Begriff "Interkulturelle Sensitivität" (Bourjolly et al. 2005; Bennet 1993) findet. Neben der Diversitätsdimension "Kulturelle Zugehörigkeit" finden sich auch Messverfahren zum Umgang mit anderen Diversitätsdimensionen, z.B. zur Gender-Kompetenz (z.B. Hoyer 2015; Czollek et al. 2009) sowie zur "Queer-Kompetenz" (Perko/Kitschke 2014), die den Umgang mit "alternativen Lebensformen" berücksichtigt.

Jedes der erwähnten Messverfahren bezieht sich auf lediglich eine ausgewählte Diversitätsdimension. Globale Ansätze der Kompetenzerfassung, die dimensionsübergreifende Parameter erheben, finden sich eher als Forschungsinstrumente in der Grundlagenforschung. Diese Ansätze stammen z.B. aus der Ethnologie oder Sozialpsychologie, wie etwa das Konzept des Fremdverstehens (Bredendiek 2015; Bredella et al. 2000). Ein praxisrelevantes Kompetenzmodell, das die individuelle Fähigkeit zum Umgang mit Vielfalt dimensionsübergreifend erfasst, ist die Diversity-Kompetenz, die nun vertieft betrachtet werden soll.

### 2. Diversity-Kompetenz

Während sich die Anzahl der Publikationen, die das Wort "Diversity" im Titel führen, in den letzten zehn Jahren weit mehr als verdoppelte (Kanning 2016) und sich der Begriff Diversity-Kompetenz im Titel unterschiedlicher Tagungen und Monografien wiederfindet (z.B. Genkova/Ringeisen 2016), bleiben Fragen zur Definition und Operationalisierung dieser Fähigkeit weitgehend unbeantwortet. Bis heute gibt es kein einheitliches Begriffsverständnis oder gar eine allgemein anerkannte Definition des Konstruktes "Diversity-Kompetenz" (Hoyer 2015).

Dieser Umstand ist umso erstaunlicher, als Organisationen und Institutionen wie Hochschulen substantielle Ressourcen in die Verbesserung

bzw. Steigerung von Diversity-Kompetenz investieren, z.B. im Rahmen von Modulen, Mitarbeiterqualifizierung oder durch Trainings.

So vielfältig das Verständnis dieses Kompetenzkonstrukts ist, so unterschiedlich sind auch die Vorstellungen zur Einordnung in bewährte Kompetenzmodelle. Allgemeiner Konsens besteht in der Zuordnung von Diversity-Kompetenz als Schlüssel- und Handlungskompetenz bzw. Softskill (z.B. Jansen-Schulz/van Riesen 2013; Perko/Kitschke 2014); sie kann aber auch für bestimmte Berufe eine Fachkompetenz darstellen.

In Anlehnung an die Kompetenzdefinition des Projekts DeSeCo (OECD 2003) soll Diversity-Kompetenz für die folgenden Ausführungen folgendermaßen definiert werden: Diversity-Kompetenz ist die individuelle Fähigkeit, mit menschlicher Heterogenität konstruktiv und zielorientiert umgehen zu können. Sie schließt den Einsatz von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und verhaltensbezogene Komponenten (Haltungen, Emotionen, Werte und Motivationen) (Pietzonka 2016a).

Durch diese Definition ist es prinzipiell möglich, das Konstrukt über Skalen zu operationalisieren, um es individuell messbar zu machen. Dieser Kompetenz wird eine besondere Bedeutung bei der Bewältigung der Herausforderungen sozialer Heterogenität zugemessen, da sie nicht nur einzelne Facetten menschlicher Heterogenität berücksichtigt, sondern den individuellen Umgang mit Vielfalt global erfasst. Interkulturelle Kompetenz oder Gender-Kompetenz sind nach dieser Definition lediglich Facetten von Diversity-Kompetenz.

Diversity-Kompetenz ist nach den bisherigen Erläuterungen weder eine Modeerfindung, noch stellt sie eine politische Agenda dar. Vielmehr ist sie eine dem Menschen immanente Fähigkeit, die eine wichtige Voraussetzung für das menschliche Zusammenleben bildet. Diese Fähigkeit ist für einen brasilianischen Regenwaldbewohner, der auf einen Fremden trifft, ebenso relevant wie für eine Führungskraft in einem westlichen Unternehmen im Umgang mit einer muslimischen Mitarbeiterin.

Betrachtet der Urwaldbewohner den Fremden in erster Linie als Feind oder als Informationsquelle und Ressource? Wie sicher und kompetent fühlt sich eine Führungskraft im Umgang mit der Kollegin? Welche Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Unvereinbarkeiten werden kognitiv und emotional verarbeitet? Wie wird die andere Person wahrgenommen und inwiefern sind diese Wahrnehmungen handlungsleitend? Welches Maß an Andersartigkeit ist noch mit der eigenen Identität vereinbar, und ab wann entstehen Ängste, Ablehnungen und Irritationen?

#### 3. Vermittlung von Diversity-Kompetenz in Hochschulen

An Hochschulen lassen sich im Wesentlichen vier Bereiche für die Beschäftigung mit Diversity-Kompetenz identifizieren:

- Diversity-Kompetenz als Forschungsthema,
- Diversity-Kompetenz als Learning Outcome,
- Vermittlung in Studium und Lehre,
- Messung individueller studentischer Kompetenzpotentiale.

Der Blick in die Literatur zeigt, dass die hochschulische Vermittlung von Diversity-Kompetenz empirisch bisher nur oberflächlich behandelt wurde, z.B. wurden kaum didaktische Vermittlungsansätze veröffentlicht. Im Folgenden werden grundsätzliche Fragen erörtert, die für die Vermittlung von Diversity-Kompetenz in Hochschulen von Relevanz sind.

# 3.1. Welche Erfahrungen haben Hochschulen mit der Vermittlung von Diversity-Kompetenz?

Zur Frage, ob und inwiefern deutsche Hochschulen Diversity-Kompetenz im Rahmen von Studium und Lehre bereits vermitteln, gibt es unterschiedliche Standpunkte: Während Jansen-Schulz/von Riesen (2013: 218) feststellen, dass die Förderung von Diversity-Kompetenz an Hochschulen in den bisherigen Diskussionen kaum vorkomme, konstatieren Perko/Kitschke (2014:10), dass es in Deutschland gegenwärtig kaum eine Hochschule gebe, in der Diversity-Kompetenz nicht zu vermitteln versucht wird: "In den Curricula werden diese 'Gegenstände' (zumeist) benannt, in der Lehrpraxis als Querschnittsaufgabe und in einigen Hochschulen als eigenständige Module erfasst".

Studien zeigen, dass sich die Relevanz von Diversity-Kompetenz in Hochschulen vergrößert: Beispielsweise erwarten berufsbegleitend Studierende von ihrem Studium einen besonders hohen Kompetenzerwerb im Bereich Diversität und erachten diesen für die Berufspraxis als besonders bedeutsam (Schulte/Heinemann 2014; Schulte et al. 2015). Hochschulen reagieren auf diesen Trend und etablierten in den letzten Jahren vermehrt Studiengänge und Module, die explizit mit der Vermittlung von Diversity-Kompetenz werben.

Eine Onlinerecherche hat ergeben, dass zahlreiche Hochschulen Diversity als Learning Outcome von Modulen explizit ausweisen. Außerdem wurden eigene Studiengänge entwickelt, die in ihrer Studiengangs-

bezeichung das Wort "Diversity" oder "Diversität" enthalten und entsprechende Kompetenzvermittlung versprechen (Pietzonka 2016a).

Des Weiteren finden sich in Hochschulen außercurriculare Diversity-Mentoringprogramme und Diversity-Trainings für Studierende (Süß/Kleiner 2006; Perko/Kitschke 2014). Diversity-Kompetenz soll vornehmlich in interaktiven Lehrveranstaltungsszenarien wie Seminaren oder Übungen vermittelt werden. Hier spielen kooperative Lernprozesse, Gruppenarbeiten und -diskussionen oder selbstreguliertes Lernen eine wichtige Rolle.

Die Vermittlung von Diversity-Kompetenz wird auch über organisierte Teamarbeiten und die Bewältigung von Konfliktlöseaufgaben gelehrt. Weitere Maßnahmen zur Vermittlung von Diversity-Kompetenz berühren die Internationalisierungsstrategie einer Hochschule: Von besonderer Bedeutung sind hier interkulturelle Erfahrungen, z.B. durch Auslandsaufenthalte in Form von Praktika oder Auslandssemestern sowie der Austausch mit internationalen Lehrenden und Kommilitonen.

Zusammenfassend betrachtet verfolgt die Vermittlung von Diversity in den Hochschulen ebenso intellektuelle, fachliche wie auch sozial-personale Ziele: Das eher intellektuelle Bildungsziel beinhaltet eine wissenschaftsgestützte Offenheit und Haltung gegenüber anderern Menschen, anderen Lebensweisen sowie anderen Ideologien, verbunden mit der konstruktivistischen Annahme, dass es unterschiedliche Formen von "Wahrheit" und "Lebensweise" geben kann und muss. Das zweite übergreifende Bildungsziel ist eher von fachlicher sowie sozial-personaler Natur und soll Studierende zu wertschätzenden und empathischen Bürgern und kompetenten Arbeitskräften entwickeln.

# 3.2. Welche Bestimmungen und Vorgaben bilden die Grundlagen für die Vermittlung?

Wichtige Grundlagen für die Vermittlung von Diversity-Kompetenz finden sich im Rahmen der Kommuniques der europäischen Bildungsminister im Zuge der Bologna-Reform: Bereits in der Präambel des Kommuniqués von Leuven (Europäische Bildungsminister 2009) wird die besondere Bedeutung der Hochschulen zur Förderung der bürgerschaftlichen Teilhabe erwähnt. Outcome-orientierte Hochschulbildung solle nicht nur die Berufsbefähigung der Studierenden ("Employability") sicherstellen, sondern die Studierenden auch zu aktiven Bürgern in einer demokratischen Gesellschaft aus- bzw. weiterbilden und dazu entsprechende Kompetenzen mit Bedeutung für die Gesellschaft vermitteln ("Citizenship").

Diese Differenzierung zwischen Employability und Citizenship ist nicht neu; der Aspekt der bürgerschaftlichen Teilhabe bzw. die Vorbereitung auf die Teilnahme als Bürger in einer demokratischen Gesellschaft und die Vermittlung entsprechender Kompetenzen mit Bedeutung für die Gesellschaft gehen bereits auf die Sorbonne-Deklaration 1998 zurück. Hochschulen sollen bei der Vermittlung von interkulturellem Verständnis unterstützen und dazu beitragen, kritisches Denken, politische und religiöse Toleranz, Gleichstellung sowie demokratische und zivilgesellschaftliche Werte zu fördern (Europäische Bildungsminister 2015), um politischem und religiösem Extremismus besser entgegenwirken zu können.

Die Verwirklichung dieses Zieles erfordert eine besondere Berücksichtigung fachübergreifender Kompetenzen wie der Diversity-Kompetenz. Sämtliche Kompetenzen, die tertiäre Bildungsgänge vermitteln, sollten in die beiden übergreifenden Kompetenzkonstrukte "Citizenship" und "Employability" widerspruchsfrei kategorisierbar sein. Diversity-Kompetenz zeigt die Besonderheit, in beide Bereiche eindeutig integrierbar zu sein.

Teilweise wird die hochschulische Vermittlung von Diversity-Kompetenz explizit von verbindlichen Vorgaben gefordert, z.B. im Bereich der Lehrerbildung: Die KMK definiert in den "Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften" (KMK 2014) eine Kompetenzhierarchie mit elf Einzelkompetenzen für Lehrerinnen und Lehrern, die jeweils durch Standards operationalisiert werden.

Diversity-Kompetenz zeigt sich insbesondere (aber nicht ausschließlich) im Bereich "Erziehen" und hier insbesondere in Kompetenz 5: "Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern" (ebd.: 10). Hierzu sollen die Lehramtsabsolventinnen und -absolventen "wissen, wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen ist".

In eine ähnliche Richtung gehen die Empfehlungen der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012), die "Wertschätzung der Diversität der Lernenden" als zentrale Haltung für sonderpädagogsiche Professionelle benennen. Unterschiede sollen als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen werden.

# 3.3. Ist Diversity-Kompetenz durch Studium und Lehre überhaupt veränderbar?

Inwiefern Diversity-Kompetenz grundsätzlich veränderbar ist, hängt auch von der Definition dieses Kompetenzkonstruktes ab. Nach oben erwähnter Definition scheint Diversity-Kompetenz eher eine stabile individuelle Fähigkeit darzustellen ("trait"), die nicht oder nur sehr wenig durch Bildungsangebote veränderbar ist.

Dementsprechend handelt es sich weniger um eine klassische Kompetenz, die gezielt trainiert und verändert werden kann, sondern eher um eine persönliche und fundamentale Eigenschaft, die sich im Laufe des Lebens durch biographische Erfahrungen, Konditionierungs- sowie Modellernprozessen aufbaut und von komplexen Kognitions-, Kultur-, Wahrnehmungs- und Bewertungsprozessen abhängig ist. Der Umgang mit Fremd- bzw. Andersartigkeit ist Teil der eigenen Identität und des Selbstbildes und hat Einfluss auf die soziale Identität, also auch auf eigene Gruppenzugehörigkeiten. Der Begriff Kompetenz ist demnach auch eher ein Etikettenschwindel, der Terminus "Diversity-Disposition" (Pietzonka 2016b) o.Ä. ist inhaltlich stimmiger.<sup>2</sup>

Empirische Erkenntnisse zur interkulturellen Kompetenz zeigen, dass diese Facette der Diversity-Kompetenz recht veränderungsresistent und durch Workshops und Trainings nicht nachhaltig veränderbar ist (Leenen/Stumpf/Scheitza 2014; Wolff 2017). Gefundene Effekte zeigen sich nur kurzweilig nach dem Treatment und neigen zu verpuffen, wenn der Zeitpunkt der Nachher-Messung zu weit weg liegt (insbesondere, wenn das Treatment nicht lange dauerte).

Eine nachhaltige Veränderung ist nur aufgrund sehr langer und intensiver Lernerfahrungen möglich. Diversity-Kompetenz als grundlegendes Kompetenzkonstrukt lässt sich wahrscheinlich nicht durch Treatments wie Schulprojekte, Trainings oder hochschulische Lehrveranstaltungen deutlich verändern, sondern würde umfangreiche selbstgemachte Erfahrungen voraussetzen. Die empirische Prüfung dieser Vermutung steht bisher aus. Die Vermittelbarkeit dieser Kompetenz durch (hoch)schulische Bildungsangebote ist mangels eines Messverfahrens empirisch bisher noch nicht überzeugend untersucht worden.

die hochschule 1–2/2018 155

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> ähnlich auch die Diskurse zu Emotionaler Kompetenz und Emotionaler Intelligenz

# 3.4. Sollten Hochschulen die Vermittlung von Diversity-Kompetenz prüfen?

Wenn eine Hochschule *explizit* ein Lernziel ausweist, sollte der Erwerb prinzipiell testierbar bzw. prüfbar sein. Aber gilt das auch für die Diversity-Kompetenz? Hierbei sollten auch Fragen nach den Maßstäben und der Zweckdienlichkeit einer entsprechenden Prüfung gestellt werden. Für die Vermittlung von Diversity-Kompetenz in Hochschulen ist, wie erwähnt, die Frage relevant, ob dieses Kompetenzkonstrukt über hochschulische Angebote überhaupt veränderbar bzw. vermittelbar ist.

Wenn Diversity-Kompetenz keine veränderliche Kompetenz ist, macht auch ihre Ausweisung als Lernziel hochschulischer Lehre keinen Sinn. Jedenfalls erwirbt man Diversity-Kompetenz vermutlich ebenso wenig im Hörsaal, wie Empathiefähigkeit, Kreativität, Intelligenz, Tugend oder Nächstenliebe in der Hochschule "erworben" werden kann.

In der Hochschule könnte eher die Vermittlung der kognitiven Perspektive von Diversity-Kompetenz eine Rolle spielen. Studierende sollten Mechanismen und Prinzipien verstanden haben, die für den sicheren und kompetenten Umgang mit Minderheiten relevant sind. Sie sollten beispielsweise nachvollziehen können, was ein Fehlen von Diversity-Kompetenz bewirken kann. Sie sollten die Ursachen von Vorurteilen und Diskriminierung kennen und die Grundlagen der sozialen Wahrnehmung verstanden haben.

Doch Achtung: Studierende, die diese Sachverhalte kognitiv nachvollziehen können, müssen sich damit nicht zwangsläufig sicher und kompetent im Umgang mit Heterogenität *verhalten*. Hierfür stellen kognitive Überzeugungen eine notwendige, aber nicht immer eine hinreichende Voraussetzung dar.

Die kognitiven Facetten von Diversity können in Hochschulen gelehrt, vermittelt und sogar geprüft werden; die emotionalen, behavioralen und normativen Facetten von Diversity-Kompetenz sollten nicht geprüft werden, da eine solche Prüfung eher den Charakter einer Gesinnungsprüfung aufwiese.

Hochschulen stehen in einem sensiblen Spannungsverhältnis zwischen hochschulischer Unabhängigkeit und gesellschaftspolitischem Auftrag. Sie vermitteln Bildungsziele in Form von Persönlichkeitsentwicklung und befähigen Studierende zur zivilgesellschaftlichen Teilhabe – sie sind allerdings keine Charakterbildungsanstalten oder Ideologieschmieden. Diversity-Kompetenz ist ohne Zweifel eine sehr wertvolle Ressource, die sich sowohl förderlich auf die Beschäftigungsfähigkeit, Persönlichkeitsentwicklung als auch auf ihre bürgerschaftliche Teilhabe der Ab-

156 die hochschule 1–2/2018

solventen auswirkt. Doch auch wenn bei der Vermittlung von Diversity-Kompetenz in bester Absicht ehrenhafte Motive im Spiel sein mögen, sollte sie nicht als Learning Outcome hochschulischer Lehrveranstaltungen eigens ausgewiesen werden.

Prüfungen von Diversity-Kompetenz hätten eine weitere Kehrseite: "Benachteiligung, Exklusion und/oder strukturelle Diskriminierung von Menschen, die dem Kanon normierter Kompetenzen nicht entsprechen" (Perko/Kitschke 2014: 27). Diese ("kompetenzdiskriminierten") Personen würden "in ein Korsett kanonisierter, objektiver Kompetenzmessungen gezwängt werden" (ebd.: 29). Auf diese Weise könnte die Prüfung von Diversity-Kompetenz ggf. sogar zur Minderung der Chancen von Diversität in den Lebensbereichen führen, zu denen die in Rede stehende Prüfung von Diversitätskompetenz Zugang eröffnen sollte.

Für die Messung von Diversity-Kompetenz in Hochschulen bieten sich daher ausschließlich subjektive Kompetenzmessungen an, die nicht den Charakter einer Prüfung aufweisen sollten, sondern eher das Ziel einer Selbsteinschätzung verwirklichen.

# 3.5. Welche Messinstrumente stehen für eine Kompetenzmessung zur Verfügung?

Die Messung von Diversity-Kompetenz ist in der Bildungs- bzw. Hochschulforschung bisher eher stiefmütterlich behandelt worden. Das mag auch daran liegen, dass es bisher keinen Konsens über eine einheitliche Definition dieser Kompetenz gibt. Im Rahmen der Evaluation von Studium und Lehre lassen sich bewährte Modelle unterscheiden, die studentische Selbsteinschätzungen zum subjektiv empfundenen Kompetenzugewinn aufgrund eines abgeschlossenen Moduls oder Lehrveranstaltung erfassen. In diesem Zusammenhang sind exemplarisch das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen BEva-Komp (Braun 2007; Braun et al. 2008) zu nennen sowie das österreichische GEKo-Projekt (Paechter/Maier/Macher 2010).

Keiner dieser Ansätze berücksichtigt allerdings explizit Diversity-Kompetenz. Schulte (2014) hat daher das BEvaKomp weiterentwickelt und Items zur Erfassung von Diversity-Kompetenz ergänzt und validiert. Ein weiterer Ansatz zur Messung studentischer Diversity-Kompetenz findet sich in der Skala "Umgang mit Heterogenität" von Braun/Nowakowski (2014). Diese Skala erhebt, inwieweit die eigene Haltung zu anderen sozialen Gruppen durch die Lehrveranstaltung z.B. durch das Item "Aufgrund dieser Lehrveranstaltung empfinde ich das gemeinsame Studium mit verschiedenen Studierendengruppen (Behinderung, kultureller/sozio-

ökonomischer Hintergrund, Geschlecht, sexuelle Orientierung etc.) positiver als vorher" weiterentwickelt wird.

Die Messung von Diversity-Kompetenz im Rahmen kompetenzorientierter Evaluationen von Studium und Lehre steckt gleichwohl noch "in den Kinderschuhen". Hinzuweisen ist zudem darauf, dass ein subjektiver Kompetenzzugewinn mit der tatsächlichen Diversity-Kompetenz bzw. Performanz der Studierenden nicht korrespondieren muss.

# 4. Die Ratingskalen "DiKo" und "AdoDiKo" zur Messung von Diversity-Kompetenz

Einen neuen Ansatz zur Messung individueller Diversity-Kompetenz bieten die Ratingskalen "DiKo" und AdoDiKo" (beide Skalen werden Ende 2018 veröffentlicht). Beide Skalen sind multidimensionale Instrumente, um das Kompetenzkonstrukt ökonomisch und valide erfassen zu können. Die Skalen schließen eine Forschungslücke, da bisher kein Erhebungsinstrument publiziert wurde, das die individuelle Diversity-Kompetenz operationalisiert. Sie ermöglichen eine quantitative Beforschung, die notwendig ist, um Fragen zur Entwicklung, zur Veränderbarkeit, zur Varianzaufklärung sowie zu organisationspsychologischen Implikationen dieser Kompetenz zu untersuchen.

Beide Skalen sind Instrumente der Grundlagenforschung, um Diversity-Kompetenz zu beforschen. Gleichzeitig soll eine individualdiagnostische Erfassung ermöglicht werden, um in der Praxis (z.B. in Unternehmen, Hochschulen und Schulen) Anwendung zu finden. Die Skalen liegen in deutscher und englischer Sprache vor. Während sich die DiKo-Skala an die Zielgruppe der Erwachsenen richtet, wurde für Jugendliche ab 13 Jahren auf Grundlage der DiKo die Jugendskala AdoDiKo ("Ado" für Adoleszenz) entwickelt, um z.B. pädagogisch-psychologische Fragestellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz während der Adoleszenz messen zu können.

Die Items der Skalen beinhalten Beurteilungsaufgaben, zu denen die Befragten den Zustimmungs- oder Ablehnungsgrad zu vorgegebenen Aussagen mittels einer diskret gestuften Ratingskala einschätzen sollen. Die individuellen Antworten stellen schlussfolgernde Indikatoren dar. Die Skalen sind forciert und beinhalten sechs Skalenstufen, die die erwartete Diskriminationsfähigkeit bei der Beurteilung der Befragten berücksichtigt. Mittlere Antworten sind nicht möglich. Die Skala ist balanciert (symmetrisch) und bipolar gestaltet, da sie positive (Zustimmung) und negative (Ablehnung) Antworten zulässt. Sie berücksichtigt eine verbale Verankerung, wobei angestrebt wurde, die Abstände der Urteile mög-

158 die hochschule 1–2/2018

lichst gleich zu gestalten (Äquidistanz), sodass intervallskalierte Daten berechnet werden können. Die Beantwortung der Skalen dauert durchschnittlich drei bis vier Minuten.

Da bisher kein überzeugendes Testinstrument zur Messung von Diversity-Kompetenz publiziert ist, wurden sämtliche Items und Unterskalen der Skalen neuentwickelt. Die Konstruktion des Tests erfolgte auf Grundlage einer rationalen (deduktiven) Testentwicklungsstrategie, die durch eine intuitive Strategie ergänzt wurde: Nach der Definition und Spezifikation des Konstrukts über eine Literaturrecherche wurden Verhaltensweisen, Gefühle und Einstellungen expliziert, die Personen mit dieser Kompetenz zeigen und interindividuelle Differenzen beschrieben.

Da es zum vorliegenden Konstrukt nur vergleichsweise wenig quantitative Vorerfahrungen gibt und über grundsätzliche Einordnungen noch wenig Einigkeit besteht, wurde parallel auch eine intuitive (erfahrungsgeleitete) Konstruktionsstrategie verfolgt: Hierzu wurden Items aus den Annahmen und Erfahrungen des Testkonstrukteurs abgeleitet.

Die Ratingskalen sind somit eine integrative Synthese beider erwähnter Testentwicklungsstrategien. Auf dieser Grundlage wurden 43 Verhaltensindikatoren entwickelt. Nach einer ersten Erhebung und Itemanalyse (Stichprobe 1, n=203) wurden diejenigen 26 Items identifiziert, die sich für eine weitere Beforschung im Rahmen einer Vorversion der Skalen anbieten. Für die Entwicklung der AdoDiKo wurden diese Items auf Grundlage qualitativer Interviewerhebungen in eine Sprache übersetzt, die auch von leistungsschwachen Jugendlichen ab 13 Jahren verstanden werden können.

Auf der Basis der 26 Items wurden 2017 umfangreiche non-probabilistische Stichproben zur Testerprobung gezogen. Für die Konzeption der DiKo wurde eine Onlinebefragung durchgeführt (Stichprobe 2, n=3.674). Für die Entwicklung der AdoDiKo wurde 2018 eine Paper-Pencil-Befragung von Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 13 und 18 Jahren durchgeführt (Stichprobe 3, n=1.036).

Aufgrund der Länge der Fragebögen und der Beanspruchung der Probanden – die Skalen wurde im Zusammenhang mit zahlreichen soziografischen sowie weiteren psychologischen Konstrukten erhoben – wurde eine multivariate Ausreißeranalyse durchgeführt, um Anomalien in den Daten aufzudecken (z.B. ungewöhnliche Antwortmuster). Nach der Elimination der Ausreißer und anschließenden Faktorenanalysen wurden für beide Skalen jeweils ein Modell mit den folgenden Faktoren gewählt:

- Inklusionsfähigkeit (konativ),
- Diversität als Ressource (kognitiv/normativ),

die hochschule 1–2/2018 159

- Ethischer Umgang mit Minderheiten (normativ),
- Kooperationsfähigkeit (affektiv),
- Unvoreingenommenheit (Doppelfaktor, konativ/kognitiv).

Die DiKo besteht aus 15 Items, die AdoDiKo aus 14 Items. Keines der Items hat eine Ladung <0.45 (DiKo) bzw. <0.40 (AdoDiKo). Im Rahmen einer abschließenden Konfirmatorischen Faktorenanalyse mit zwei separaten Stichproben (Stichprobe 4 / DiKo, n=761, Stichprobe 5 / AdoDiKo, n=300) haben sich beide Modelle bestätigt. Unter Berücksichtigung der relevanten Kenngrößen (RMSEA, SRMR, CFI, TLI) besitzen beide Modelle insgesamt eine hohe Modellgüte. Auch die Reliabilitätsanalysen zeigen gute bis befriedigende Ergebnisse (vgl. Übersicht 1).

Übersicht 1: Analysen zur Reliabilität: Vergleich zwischen AdoDiKo und DiKo

	Interne Konsistenz	Re-Test-Reliabilität	Gutmanns Split-Half-Koeffizient
DiKo	$\alpha = .83$	.84	.81
AdoDiKo	α = .79	.71	.78

*Anmerkung*: Interne Konsistenz der DiKo: n = 2913, Interne Konsistenz der AdoDiKo: n = 597, Re-Test-Reliabilität der DiKo: n = 20 / T2 nach 6 Wochen, Re-Test-Reliabilität der AdoDiKo: n = 34 / T2 nach sieben Wochen, Split-Half-Koeffizient der DiKo: n = 2913, Split-Half-Koeffizient der AdoDiKo: n = 597

Momentan werden beide Skalen weiter validiert und über Zufallsstichproben normiert. Die Erprobungsphase zeigt, dass die Gütekriterien beider Skalen hinreichend sind, sodass sie als Erhebungsinstrument eingesetzt werden können (Pietzonka/Kolb 2018). Eine weitere Erforschung bietet sich an, um den Charakter des Konstrukts Diversity-Kompetenz besser verstehen zu können.

Die ersten inferenzstatistischen Analysen haben unter anderem das Geschlecht, den Bildungshintergrund sowie die sozioökonomische Herkunft als starke Prädiktoren der Diversity-Kompetenz identifiziert. Neben soziografischen Parametern scheint auch die Auslandserfahrung einen Einfluss zu haben: Versuchspersonen, die im Rahmen ihrer Schulzeit, ihres Studiums oder während der Berufstätigkeit einen längeren Auslandsaufenthalt absolviert haben (nicht Urlaub), zeigen höhere Ausprägungen dieser Kompetenz (Pietzonka 2018a). Die Art, Kennzeichen und Dauer von Auslandsaufenthalten sowie die Bereitschaft zu diesen werden Themen weiterer Untersuchungen mit Studierenden sein, z.B. um zu klären, ob die Ausprägungen eher als Ursache oder Resultat der Auslandserfahrungen zu interpretieren sind.

Beide Skalen zeigen unterschiedliche Potentiale zum Einsatz in Hochschulen: Sie ermöglichen zunächst eine Beforschung des Kompetenzkon-

strukts im Rahmen der Grundlagenforschung. Die DiKo ermöglicht eine quantitative Beforschung, die notwendig ist, um Fragen zur Veränderbarkeit, zur Varianzaufklärung sowie zu organisationspsychologischen Implikationen dieser Kompetenz zu untersuchen. Die AdoDiKo für Jugendliche wurde entwickelt, um entwicklungspsychologische Fragestellungen im Zusammenhang mit dieser Kompetenz während der Adoleszenz messen zu können. Momentan werden z.B. Untersuchungen zu den Zusammenhängen zwischen Identitätsentwicklung und Diversity-Kompetenz mit Jugendlichen durchgeführt.

Auch in Studium und Lehre könnten die Skalen in unterschiedlichen Betätigungsfeldern eingesetzt werden. Über eine Zufallsstichprobe wird die DiKo derzeit normiert, um eine indidividualdiagnostische Erfassung zu ermöglichen, so dass z.B. die individuelle Kompetenz im Rahmen einer Potentialanalyse von Studierenden gemessen und verglichen werden kann. Das individuelle Kompetenzpotential könnte (z.B. bei Lehramtsstudierenden) einen Reflexionsprozess hinsichtlich eigener Stärken und Schwächen im Zusammenhang mit sozialer Heterogenität in Gang setzen.

Hierbei ist es wichtig, dass jeder sein Kompetenzpotential für sich selbst misst und ein Austausch der Ergebnisse nur auf freiwilliger Basis erfolgen sollte. Beide Skalen sind von Effekten der sozialen Erwünschtheit abhängig; die Erfassung funktioniert nur, wenn das Antwortverhalten ehrlich und authentisch ist. Inwiefern sich die beiden Skalen als Werkzeuge zur Evaluation von Bildungsprozessen eignen, bleibt abzuwarten.

Diversity-Kompetenz tritt insbesondere in der sozialwissenschaftlichen Literatur bisher eher als ideologische Forderung oder als politischnormative Projektionsfläche in Erscheinung und nicht als operationalisierbare Fähigkeit. Die beiden Skalen sollen daher einen Beitrag liefern, um die Debatten um die Diversity-Kompetenz zu versachlichen und die Diskurse zu vertiefen.

#### Literatur

Auernheimer, G. (2010): Interkulturelle Kommunikation. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und p\u00e4dagogische Professionalit\u00e4t. Springer: Wiesbaden, S. 35-65.

Arasaratnam, L. A./M. L. Doerfel (2005): Intercultural communication competence: Identifying key components from multucultural perspectives. International Journal of Intercultural Relations, 29 (1), S. 137–163.

Balkin, R. S./L. Z. Schlosser/D. H. Levitt (2009): Religious Identity and Cultural Diversity: Exploring the Relationships Between Religious Identity, Sexism, Honnophobia, and Multicultural Competence. JCD 87 (2009), S. 420–427.

Becker, W./P. Ulrich/T. Botzkowski (2017): Industrie 4.0 im Mittelstand. Wiesbaden: Springer Gabler.

- Bender-Szynanski, D. (2000): Learning through cultural conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school. European Journal of Teacher Education, 23, 3, S. 229–250.
- Bender-Szynanski, D. (2010): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus Sicht der emp. Bildungsforschung. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Springer: Wiesbaden, S. 201–228.
- Bennett, M. J. (1993): Toward ethnorelativism: A devlopmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. M. (Hg.): Education for the intercultural experience. Yarmouth, S. 21–71.
- Bourjolly, J. N/R. G. Sands/P. Solomon/V. Stanhope/A. Pernell-Arnold/L. Finley (2005): The journey toward intercultural sensitivity: A non-linear process. Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work, 14 (3/4), S. 41–56.
- Braun, E. (2007): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen BEvaKomp. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht unipress.
- Braun, E./B. Gusy/B. Leidner/B. Hannover (2008): Kompetenzorientierte Lehrevaluation. Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). Diagnostica, 54, S. 30–42.
- Braun, E./Nowakowski, A. (2014): Heterogenität in der Universität? Erfassung von Diversity Kompetenz im Rahmen von Lehrveranstaltungsevaluationen. Abstract zur 9. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung.
- Bredella, L./F.-J. Meißner/A. Nünning/D. Rösler (2000): Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens. In Bredella, L./F.-J. Meißner/A. Nünning/D. Rösler (Hg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen: Narr, S. IX-LII.
- Bredendiek, M. (2015): Menschliche Diversität und Fremdverstehen Eine psychologische Untersuchung der menschlichen Fremdreflexion. Wiesbaden: Springer.
- BAMF (2017): Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration. Berlin: BAMF.
- Chomsky, N. (1965): Aspects of the theory of syntax, Cambridge, Mass.
- Czollek, L. C./G. Perko/H. Weinbach (2009): Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Weinheim/München: Juventa.
- Earley, P. C./S. Ang (2003). Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford: Stanford University Press.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (Hg.) (2012): Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Odense.
- Europäische Bildungsminister (2009): The Bologna Process 2020 The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve.
- Europäische Bildungsminister (2015): Yerevan Communiqué. 14.–15.4.2015.
- Fantini, A./A. Tirmizi (2006): Exploring and Assessing Intercultural Competence. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning publications/1 (13.8.2018).
- Fink, C. (2013): Das Zusammenspiel von Kompetenz und Performanz auf individueller und organisationaler Ebene. Dissertation. FU Berlin.
- Gardenswartz, L./A. Rowe (1998): Managing diversity. A complete desk reference and planning guide. New York: McGraw-Hill.
- Gardenswartz, L./A. Rowe (2003): Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity. Society for Human Resource Management.
- Genkova P./T. Ringeisen (2016) (Hg.): Handbuch Diversity Kompetenz. Wiesbaden: Springer.

- Hany, E. A./C. Grosch (2007): Assessment of intercultural understanding: Results of two method studies. In: Kusune, S./Y. Nishijima/Adachi (Hg.): Socio-cultural transformation in the 21st century? Kanazawa, S. 79–100.
- Hofmuth, M./S. Weber (2011): Zur Messung interkultureller Kompetenz. In: Faßhauer, U./J. Aff, J./B. Fürstenau/E. Wuttke (Hg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 25–36.
- Hoyer, B. (2015): Interaktion statt Inklusion. Diversitykompetenz in der Lehrer\_innenbildung. In: Hoyer, B. (Hg.): Migration und Gender – Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz. Opladen: Budrich UniPress, S. 81–106.
- Jansen-Schulz, B./K. van Riesen (2013): Integratives Gendering und Gender-Diversity-Kompetenz. Anforderungen an eine innovative Hochschullehre: In: Ernstson, S./M. Meyer (Hg.): Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 217–237.
- Kanning, U. P. (2016): Viel Lärm um nichts? Diversity im beruflichen Kontext. In: Genkova, P./T. Ringeisen (Hg.), Handbuch Diversity Kompetenz. Wiesbaden: Springer, S. 17–28.
- Klinger, C./G.-A. Knapp (2007): Achsen der Ungleichheit Achsen der Differenz. In: Klinger, C./G.-A. Knapp/B. Sauer (Hg.): Achsen der Ungleichheit. Frankfurt: Campus, S. 19–41.
- KMK (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Berlin: KMK.
- Koester, J./M. Olebe (1988): The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. International Journal of Intercultural Relations, 12 (2), S. 233–246.
- Krell, G. (2018): Vielfältige Wettbewerbsvorteile. In: Kress, G./R. Ortlieb/B. Sieben (Hg.): Gender und Diversity in Organisationen. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 39–55.
- Leenen, W. R./S. Stumpf/A. Scheitza (2014): "Interkulturelle Kompetenz" in der Personalauswahl. In: v. Helmolt, K. (Hg.): Interkulturelle Arbeitsplätze, Arbeitssituationen und Berufsfelder. Stuttgart: ibidem-Verlag, S. 227–258.
- Minks, K.-H./N. Netz, Nicolai/D. Völk (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. Hannover: HIS
- OECD (2003): Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the Final Report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society". Paris: OECD.
- Paechter, Manuela; Maier, Brigitte & Macher, Daniel (2010): Evaluation universitärer Lehre mittels Einschätzungen des subjektiven Kompetenzerwerbs. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2010 (57), S. 128–138.
- Perko, G./D. Kitschke (2014): Kompetenzmessung in der Hochschullehre? Eine Studie über die Vermittlung und Einschätzung von Gender/Queer- und Diversity-Kompetenzen für soziale Berufe im Hochschulkontext. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pfeufer, Matthias (2015): Brauchen Schulen mehr Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationsgeschichte? In: Hoyer, B. (Hg.) (2015): Migration und Gender Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz. Opladen: Budrich UniPress, S. 177–190.
- Pietzonka, M. (2016a): Diversity-Kompetenz als Lernziel der Hochschulbildung? In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre (HOSL). Berlin: Raabe Verlag. S. 1–26.
- Pietzonka, M. (2016b): Die Kompetenzorientierung in Studium und Lehre Die Reform und ihre Umsetzung. In: Handbuch Qualit\u00e4t in Studium und Lehre (HQSL). Berlin: Raabe Verlag. S. 21–48.

- Pietzonka, M. (2018c): Die Rating-Skala DiKo zur Messung von Diversity Kompetenz und ihre Zusammenhänge zu Persönlichkeitsmerkmalen. Tagungsband. 13. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie (ÖGP), Linz, S. 1–14.
- Pietzonka, M. (2018d): Messung von Kompetenzen zum Umgang mit Vielfalt Schlüsselkompetenzen für die Arbeitswelt 4.0. In: Hermeier, B./T. Heupel, T./S. Fichtner-Rosada (Hg.): Arbeitswelten der Zukunft. Wiesbaden: Springer-Gabler, S. 101–117.
- Pietzonka, M./C. J. Kolb (2018): Boundaries of the Mind: The Rating Scales "DiKo" and "AdoDiKo" for the Measurement of Diversity Competence". Tagungsband. ISPP 2018 Conference "Beyond Borders and Boundaries: Perspectives from Political Psychology". San Antonio, Texas. S. 1–4.
- Reinders, H./B. Gniewosz, B./A. Gresser/S. Schnurr, S. (2011): Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern u. Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar. Diskurs Kindheits- u. Jugendforschung 4-2011, S. 429–452.
- Ruben, B. D. (1976): Assessing communication competency for intercultural adaptation. Group / Organization Studies, 1, S. 334–354.
- Rühl, M./J. Hoffmann (2008): Das AGG in der Unternehmenspraxis. Wiesbaden: Springer.
- Schulte, F. P. (2014): Die Bedeutung und Erfassung des Erwerbs von Theorie-Praxis-/Praxis-Theorie-Transferkompetenz im Rahmen eines dualen Studiums. Expertise des Projekts "KompetenzDual". Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. http://www.stifterverband.de/pdf/hds-essen-transferkompetenz.pdf (13.8.2018).
- Schulte, F. P./S. Heinemann, S. (2014): Anders kennen, anders können Die Erwartung von Studierenden an eine Vermittlung von Diversity-Kompetenz im Kontext anderer Kompetenzfacetten. In Spelsberg, K. (Hg.), Einsichten und Aussichten ein interdisziplinärer Auftakt. Gender 360° Bd. 1, Berlin: LIT. S. 248–262.
- Schulte, F.P./K.-H. Gerholz/S. Heinemann (2015): Linking "Doing", "Doing Right" and "Doing Right With Others". Empirical Indications of the Relationship Between Ethical Competency, Diversity Competency and Other Parts of the Competency Construct. In: O'Riordan, L./P. Zmuda, P./S. Heinemann (Hg.): New Perspectives on Corporate Social Responsibility. Wiesbaden: Springer, S. 527–545.
- Süß, S./M. Kleiner (2006): Diversity Management: Verbreitung in der deutschen Unternehmenspraxis und Erklärungen aus neoinstitutionalistischer Perspektive. In: Krell, G./H. Wächter (Hrsg.): Diversity Management Impulse aus der Personalforschung. München/Mering: Hampp. S. 57–79.
- Terhart, Ewald (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften nach zehn Jahren. In: Die Deutsche Schule 106 (4). S. 300–323.
- Tondorf, K./G. Krell (1999): "An den Führungskräften führt kein Weg vorbei!" Erhöhung von Gleichstellungsmotivation und -kompetenz von Führungskräften des öffentlichen Dienstes. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Walter, C./B. Schmidt (2016): Paradigmenwechsel in der Gesellschaft: Wie schützt Diversity Kompetenz vor Diskriminierung? In: Genkova, P./T. Ringeisen (2016) (Hg.): Handbuch Diversity Kompetenz. Wiesbaden: Springer, S. 235–249.
- Weber, S./F. Achtenhagen (2010): Molare didaktische Ansätze zur Förderung forschungs- und evidenzbasierter Lehr-Lern-Prozesse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 23. Stuttgart: Steiner. S. 13–26.
- Wolff, F. (2017): Interkulturelle Kompetenz durch Auslandsaufenthalte. Wiesbaden: Springer.

# "Ranking-Racehorse"-Strategie und "Reaktivitäts-Index"

Wie Rankings auf das Innere einer Universität wirken

### Alfred Ruppert Basel

Der Beitrag befasst sich mit der Frage, wie Ranking-Praktiken die organisationsinternen Strukturen, Prozesse und Arbeitsaktivitäten einer Universität beeinflussen. Rankings vermessen und ordnen nicht lediglich neutral ihre Untersuchungsgegenstände, sie wirken auch auf diese zurück und prägen deren

Handlungsorientierung. Wie jedoch Ranking-Praktiken die organisationsinternen Strukturen, Prozesse und Arbeitsaktivitäten einer Universität beeinflussen, ist bisher weitgehend ungeklärt. Basierend auf einer empirischen Einzelfallstudie (Ruppert 2017) soll diese Forschungslücke beleuchtet werden, wobei an Studien angeknüpft werden kann, die Effekte von Rankings untersucht haben und die Reaktivität von Leistungsvermessungen fokussieren (vgl. z.B. Espeland/Sauder 2007).

Konkret wurde eine europäische Universität – genauer: eine Business School – untersucht, welche Rankings auf ihrer Homepage thematisiert. Im Rahmen der interpretativen Organisationsforschung wurden anhand qualitativer Interviews mit Akteuren der Universität Daten erhoben und ausgewertet.<sup>1</sup>

Die Frage nach den Wirkungen von Rankings auf das Innere von Hochschulen wird dabei von zwei zentralen theoretischen Spannungsverhältnissen umrissen. Ein erstes Spannungsverhältnis betrifft die theoretische Konzeptualisierung der Universität als Organisation. Handelt es sich um eine "spezifische" oder "normale" Organisation? Einerseits sind zunehmend manageriale Praktiken auszumachen, welche das Normale und mit anderen Organisationstypen Vergleichbare betonen. Andererseits sind

toren zusammenstellen, siehe Wedlin (2006: 67ff.).

die hochschule 1–2/2018 165

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Der Universität als auch den Akteuren wurde Anonymität zugesichert. Aus diesem Grund können weder die untersuchte Universität noch die untersuchten Rankings genannt werden. Dies impliziert auch, dass nicht näher auf die Messmethoden der Rankings eingegangen werden kann, weil sonst Rückschlüsse auf die Rankings und die Universität möglich wären. Für eine exemplarische Übersicht zu Messmethoden von Rankings und wie sich die Indika-

die Kernfunktionen der Wissenschaft (Forschung, Lehre, Generierung neuen Wissens) einzigartig, sodass Universitäten auch als spezifische Organisationen in Erscheinung treten. Die akademische Autonomie (das Spezifische) steht der managerialen Steuerung (das Normale) gegenüber.

Das zweite Spannungsverhältnis bezieht sich auf die Versuche, die Leistung von Universitäten durch die numerische Darstellung der Rankings adäquat abzubilden. Die Quantifizierung der Leistung hat notwendigerweise Auswirkungen auf das Objekt der Vermessung; Kommensuration löst kognitive und strukturelle Veränderungen aus (vgl. Espeland/ Stevens 2008). Dabei sind aber nur wenige Studien auszumachen, welche spezifisch das Innere einer Organisation beleuchten. Somit ist der Kenntnisstand hinsichtlich der Frage, wie stark sich Rankings auf den Kopplungsgrad zwischen Strukturen, Prozessen und Arbeitsaktivitäten einer Universität auswirken, gering.

Folgend wird zuerst auf die Profilierung von Rankings und die oben genannten Spannungsverhältnisse eingegangen, die zur Accounting-Forschung überführen. Anschließend werden die empirischen Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und diskutiert, wobei der Fokus auf zwei Haupterkenntnissen liegt: der "Ranking-Racehorse"-Strategie und dem "Reaktivitäts-Index".

### 1. Zur Profilierung von Rankings

Die internationale Ausweitung und die zunehmend marktähnlichen Strukturen des Hochschulsektors – sogenannte "Quasi-Märkte" (vgl. Krücken 2011: 108) – haben unter den Universitäten zu einem vermehrten "Exzellenz-Wettkampf" geführt. Dieser Wettkampf hat wiederum den Bedarf nach transparenter Erfassung von Qualität und Leistung – sprich einer formalisierten "Exzellenz" (vgl. Paradeise/Thoenig 2013) – der Universitäten befördert. Rankings haben sich dabei in Europa seit der Jahrtausendwende als wesentliches Instrument der Leistungsvermessung etabliert.

Ein Ranking kann definiert werden als eine Einordnung von Objekten in eine Rangliste bzw. als eine hierarchisch angelegte Zahlentabelle, welche der Bewertung von Objekten dient. Entsprechend werden Universitäten in Rankings anhand ihrer Qualität bzw. Leistung über nationale Grenzen hinweg zueinander in Beziehung gesetzt und in eine Rangordnung gebracht (vgl. Hazelkorn 2011: 29). Die Leistung einer Universität wird anhand verschieden gewichteter, quantitativer Indikatoren ermittelt. Die daraus resultierende hierarchische Rangordnung suggeriert, dass eine höher platzierte Universität "besser" ist als die darunterliegenden.

166 die hochschule 1–2/2018

Rankings werden in der Wissenschaft als Beispiel für einen zunehmenden Wandel im Hochschulsektor betrachtet und von kontroversen Diskussionen begleitet. Diese "Ranking-Diskurse" (vgl. O'Connell 2013) betreffen einerseits die Vermessungsmethoden der Rankings, welche als problematisch angesehen werden: Können komplexe Gebilde wie Hochschulen adäquat auf eine Zahl reduziert werden? Welches sind die relevanten Indikatoren und wie werden diese konstruiert? Lässt sich die Qualität von Hochschulen quantifizieren, bzw. sollte man Universitäten überhaupt quantitativ abbilden?

Andererseits geht es um Effekte der Rankings auf das Feld der Hochschulen und auf die Hochschulen selbst, welche als Rückkopplungseffekte nicht steuerbare und ungewisse Folgen mit sich bringen (vgl. Krücken 2014): Werden beispielsweise besser platzierte Hochschulen bevorzugt behandelt, bzw. führen Rankings zu einer Elitebildung? Führt die Kodierung der "Qualität" von Hochschulen in quantitative Indikatoren zu einer zunehmenden Orientierung an diese Indikatoren?

Dementsprechend werden Rankings in der Wissenschaft kritisch betrachtet, allerdings mit unterschiedlichen Vorzeichen: Einerseits werden Rankings als transparenzfördernde Informationsgüter angesehen, welche zwar nicht einwandfrei, aber doch immerhin einheitlich vermessen. Darum müssten in erster Linie die Vermessungsmethoden verbessert werden. Andererseits werden Rankings kritisch betrachtet, da sie methodische Mängel aufweisen und auf Universitäten institutionellen Druck ausüben. Hier sind Effekte von Rankings – verstanden als Reaktivität auf Leistungsvermessungen (vgl. Espeland/Sauder 2007) – zentral.

Dieser "Effekte-Diskurs" verdeutlicht, dass die zunehmende quantifizierte Leistungsvermessung auf die Universitäten zurückwirkt. Abstrakter formuliert umreißt dies ein zentrales Spannungsverhältnis, welches Vermessungen, vor allem Leistungsvermessungen wie Rankings, betrifft: Vermessungen werden einerseits als neutrale Beschreibungen der sozialen Welt angesehen und andererseits als ein Medium, welches Rechenschaftspflichten verordnet und Leistungsmodifizierungen veranlasst (vgl. ebd.: 7). Zahlen stehen somit einerseits für Transparenz und Objektivität, andererseits konstruieren sie eine eigene Realität (vgl. Power 2004), können ungewollte Effekte auslösen und als Steuerungsinstrument fungieren.

Vor allem Rankings in den Massenmedien erfreuen sich dabei eines großen, öffentlichen Interesses. Dass die Herstellung eines solchen Rankings kein trivialer Prozess ist und dass die unterschiedlichen Positionierungen im Ranking teils statistisch insignifikante Differenzen darstellen, ist im Endprodukt nicht direkt ersichtlich. Dies kann für Hochschulen eine problematische Situation sein: Sie werden von externen Organisatio-

nen evaluiert, wobei diese Organisationen selbst bestimmen, welche Faktoren als "Qualität" gelten und wie diese weiter als Indikatoren quantifiziert werden. Dadurch, dass Rankings in den Massenmedien für die Öffentlichkeit und die relevante Umwelt der Universitäten von Bedeutung sind, können die Ranking-Ergebnisse von den Hochschulen kaum ignoriert werden. Dies kann Hochschulen unter institutionellen Druck setzen, vor allem dann, wenn sie in einem Ranking schlecht abschneiden.

Die akademische Autonomie, welche als notwendige institutionelle Voraussetzung für das Schaffen neuen Wissens steht, wird durch die zunehmende organisationale Rationalisierung in Bedrängnis gebracht. Krücken und Meier (2006) bezeichnen dies als "organizational turn", Musselin (2007) als "organisational shift", Bettina Heintz (2008) als "Organisationswerdung". Ähnlich wie Firmen, Krankenhäuser oder Einrichtungen des öffentlichen Sektors werden Universitäten als Organisationen konzeptualisiert, sodass typische organisationsbezogene Probleme auch durch organisationsbezogene Lösungen bearbeitet werden: Universitäten werden zu "organisationalen Akteuren" (vgl. Krücken/Meier 2006: 247ff.; Meier 2009).

So wird einerseits aufgrund wissenschaftspolitischer Reformen das "Normale" oder "Komplette" – also das mit anderen Organisationen "Vergleichbare" – der Universitäten betont. Andererseits weisen Ergebnisse empirischer Studien auf die Grenzen des Wandels hin: Wenn die institutionelle Umwelt einer Organisation Reformen durchführt und neue Forderungen stellt, verändern Organisationen ihre Strukturen und Prozesse, nicht aber ihre Arbeitsaktivitäten (vgl. Hasse/Krücken 2015: 200).

Entsprechend können auch globale, standardisierende Trends lokal unterschiedliche Effekte erzeugen (vgl. Krücken et al. 2007: 8). Die nationale Einbettung der jeweiligen Universitäten führt zu kreativen Abweichungen und unvollständigen Adaptionen der Modelle. Wedlin (2006) argumentiert, dass sich dies bei Rankings ähnlich verhält, vor allem deshalb, da Rankings als "template" – also als eine Art Vorlage – und nicht als spezifisches Modell diffundieren:

"A template, as opposed to a model, does not oblige an organization to implement specific practices and characteristic, but rather, a template provides an abstract notion of whether somebody belongs to a category or not and what the category then represents." (Wedlin 2006: 180)

So stehen sich kontrastierende Ergebnisse gegenüber (vgl. Seeber et al. 2015: 1452), und es bleibt die Frage offen, wie stark Universitäten von diesen neuen Trends betroffen sind. Vor allem aber ist noch weitestgehend unerforscht, *wie* sich Rankings auf das Innere einer Organisation auswirken. Spezifisch stellt sich die Frage, ob neben den Strukturen und

Prozessen auch die Arbeitsaktivitäten, also nicht nur die Formal-, sondern auch die Aktivitätsstruktur durch Rankings beeinflusst wird. Dies leitet über zur Accounting Forschung.

#### 2. Accounting Forschung

Rankings bilden die thematische Brücke zwischen der soziologischen "Hochschulforschung" und der "Zahlenforschung". Dabei ist die Frage zentral, inwiefern Rankings die Organisation akademischer Institutionen beeinflussen. Die Accounting-Forschung liefert hierfür ein vielversprechendes analytisches Gerüst. Sie befasst sich mit Organisationen und damit verbundenen kalkulativen Praktiken, sodass die Universität als Organisation als auch die soziologische Dimension der Zahlen berücksichtigt werden kann. Die Critical Accounting Studies ermöglichen es somit, Überlegungen der Organisationssoziologie und der Soziologie der Quantifizierung zu berücksichtigen bzw. diese zu verknüpfen. Es geht ebenso um die Funktionsweise der formalen Strukturen und Regeln der Universitäten wie um den Einfluss der quantifizierten Leistungsvermessung auf das Organisationsinnere.

Vor allem verdeutlicht die Accounting Forschung die zwei genannten Spannungsverhältnisse:

- Einerseits geht es bei der Organisationssoziologie darum, dass die akademische Autonomie der externen Steuerung gegenübersteht. Diese kann die Gestalt von staatlichen Reformen annehmen oder eben auch in einer "weicheren" Form in Erscheinung treten, wie dies bei Rankings der Fall ist.
- Andererseits zeichnet sich die Quantifizierung dadurch aus, dass die Vermessung eines Objekts immer auch auf dieses Objekt zurückwirkt und zu Verhaltensanpassungen führen kann.

Peter Miller und Michael Power (2013) führen dafür den Begriff des Accounting Complex ein, welcher beide Perspektiven vereint und das Zusammenspiel der vier Schlüsselrollen des Accountings fokussiert: den Rollen des territorializing, mediating, adjudicating und subjectivizing. Zentral ist demnach die Frage, inwiefern die numerischen *Repräsentationen* simultan auch einflussreiche *Interventionen* darstellen. Auf die hiesige empirische Studie übertragen bedeutet dies, dass der Grad der losen Kopplung innerhalb der Universitäten zentral ist, indem der organisationsinterne Umgang mit dem institutionellen Druck der Umwelt unter-

die hochschule 1–2/2018

sucht wird. Inwiefern formen Rankings die Akteure, Praktiken und die Organisation der Universität?

#### 3. Ergebnisse

In der hier vorgestellten Studie kommt den Akteuren der ausgewählten Organisation eine zentrale Rolle zu, denn sie verfügen über das relevante Sonderwissen zur Beantwortung der Forschungsfrage: Nur sie können wissen, wie im Laufe der Zeit die Organisation mit dem Wandel des Hochschulbereichs umgegangen ist; nur sie können rekonstruieren, wie sich Rankings institutionalisiert haben; nur sie können darüber Auskunft geben, wie Rankings intern prozessiert werden; nur sie können berichten, welche internen Effekte Rankings zur Folge haben. Mit anderen Worten: Allein die beteiligten Akteure können Auskunft geben über die organisationsinternen Strukturen, Prozesse und Arbeitsaktivitäten ihrer Universität.

Unter den Befragten konnten vier Akteursgruppen ausgemacht werden, welche verschiedene operative und strategische Involvierungsgrade mit Rankings aufweisen:

- Einerseits sind Akteure auszumachen, welche operativ keinen Kontakt mit Rankings haben und im engeren Sinne keine strategischen Entscheidungsträger sind (Gruppe A). Hierbei handelt es sich um die Professorenschaft.
- Dann finden sich Akteure, welche operativ mit Rankings zu tun haben, aber keine strategischen Entscheidungsträger sind (Gruppe B).
   Dies sind vor allem die Akteure der Kommunikations- und Marketingabteilung.
- Weiter findet sich eine Gruppierung von Akteuren, welche zwar strategische Entscheidungsträger sind, aber operativ keinen Kontakt mit Rankings haben (Gruppe C). Dies sind Akteure, welche im Rektorat tätig sind.
- Schließlich kann eine Gruppe von Akteuren identifiziert werden, die sowohl als strategische Entscheidungsträger fungieren, als auch operativ mit Rankings involviert sind (Gruppe D). Akteure dieser Gruppe sind für die Abteilung für Qualitätsmanagement tätig.

In Auswertung der Befragungen dieser Akteure bei gleichzeitiger Einordnung in die Forschungsdiskussion zu Hochschulrankings, konnten zwei Hauptergebnisse herausgearbeitet werden: die "Ranking-Racehorse"-Strategie und ein "Reaktivitäts-Index". Ersteres beleuchtet das Spannungsver-

hältnis der Vermessung universitärer Leistung, zweiteres die theoretische Konzeptualisierung der Universität als Organisation.

### 3.1. "Ranking-Racehorse"-Strategie

Für die untersuchte Universität sind drei Rankings relevant.<sup>2</sup> Wie sich im Laufe der Gespräche herauskristallisiert hat, ist dabei aber vor allem ein Ranking von besonderer Relevanz. Dieses umfasst wiederum mehrere Teilrankings, welche Teilbereiche bzw. einzelne Programme der Universität beurteilen. Das führte dazu, ein bestehendes Programm der Universität als Ranking-Programm auszuwählen. Dieses Programm wurde als besonders geeignet angesehen, um bei einem Teilranking gut abzuschneiden. Es handelt sich um einen empirischen Spezialfall, welcher nicht exemplarisch ist. Nichtsdestotrotz gewährt dieser Fall Einblicke, was es institutionell bedeuten kann, bei einem Ranking eine gute Position anzustreben.

Gleichzeitig geht es darum, anhand dieses Falles eine zentrale Erkenntnis vorzustellen: Die Universität hat als Organisation eine Strategie entwickelt, welche den Druck von Rankings abpuffert und verhindert, dass die institutionellen Kernfunktionen der Forschung und Lehre der Ranking-Doktrin unterliegen. Das erreicht sie, indem sie sich auf ein Teilranking konzentriert, welches lediglich ein einzelnes Programm bewertet und nicht die Universität als Ganzes. Dank des guten Abschneidens dieses Programms ist die Universität medial stark präsent. Das Programm "holt die heißen Kartoffeln aus dem Feuer" (Akteur Gruppe D), da von der guten Platzierung die Universität als Ganzes profitiert.³ Das bedeutet, dass innerhalb dieses Programms das Ranking einen hohen Stellenwert innehat, während die anderen Programme der Universität Rankings weitestgehend vernachlässigen können. Die Relevanz der Rankings wird damit auf eine Insel innerhalb der Universität begrenzt.

<sup>-</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Aufgrund der Vielfalt an Rankings sah es die Universität als notwendig an, sich auf ausgewählte Rankings zu konzentrieren. Es gibt dabei "freiwillige" und "unfreiwillige" Rankings. Erstere erfordern eine aktive Datenerhebung und -lieferung der Universität an die Rankingproduzenten; bei Letzteren werden Universitäten anhand einer externen Datenerhebung durch die Rankingproduzenten bewertet. Universitäten können sich für freiwillige Rankings bewerben, wobei diese Rankings gewisse Eintrittshürden aufweisen, wie beispielsweise bestimmte Akkreditierungssiegel. Eine freiwillige Rankingteilnahme bietet den Vorteil, die für die Rankings notwendigen Daten selbst zur Verfügung zu stellen. Andererseits geht ein großer Erhebungsaufwand mit diesen Rankings einher.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Die genaue Position des Programms kann nicht genannt werden, da sonst Rückschlüsse auf das Programm, respektive die Universität gegeben wären.

Dieses Vorgehen kann als "Ranking-Racehorse"-Strategie umschrieben werden, gleicht doch das Ranking-Programm einem Rennpferd. Hier wird die Partizipation am Ranking als Wettbewerb gedeutet und das Rennpferd dafür möglichst optimal vorbereit, um eine gute Platzierung zu erreichen:

"Das ist ein bisschen verknüpft mit dem Begriff 'Ranking-Programm'. Das Programm ist unser 'Ranking-Programm', welches wir ins Rennen schicken für das Ranking, und das Programm übernimmt das und das ist eine gewisse Abpufferungs-Strategie – ganz klar." (Zitat Akteur Gruppe D)

Die hauptverantwortlichen Akteure setzen auf dieses Programm – eine gute Platzierung wird bewusst angestrebt und hierfür notwendige institutionelle Handlungen werden vollzogen. Interessanterweise sind die Ranking-Effekte, welche Espeland und Sauder (2007) beschreiben, in diesem Bereich der Organisation vergleichsweise stärker ausgeprägt – sie tangieren aber nicht weitere Bereiche der Organisation.<sup>4</sup>

Interessant an diesem Ranking-Programm ist, dass sehr enge Kopplungsgrade zwischen den Arbeitsaktivitäten und Ranking-Praktiken auszumachen sind. Dabei ist vor allem die Person, welche die Verantwortung für das Programm trägt, zentral. Sie ist einerseits in Kontakt mit dem Rektorat, der Abteilung für Qualitätsmanagement und dem "Ranking-Team".<sup>5</sup> Andererseits pflegt sie den Kontakt mit dem Medienhaus, welches das als relevant erachtete Ranking produziert.

Darüber hinaus fördert die aktive Ausrichtung auf das Ranking eine wettbewerbsorientierte Denkweise, welche sich insbesondere durch reziproke Beobachtungsstrukturen auszeichnet. So erfolgen durch andere Universitäten Versuche des Kopierens erfolgreicher Programmbestandteile mit dem Ziel, eine bessere Platzierung zu erreichen. Parallel dazu orien-

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Bei der Akteursgruppe D werden die Effekte der Mechanismen der *selbsterfüllenden Prophezeiungen* und der *Kommensuration* nach Espeland & Sauder (2007) diagnostiziert: Es werden interne und externe Erwartungshaltungen geprägt, Ressourcen prioritär verteilt, neue Stellen geschaffen, Arbeitsaktivitäten modifiziert und stark an die Ranking-Betreuung gekoppelt.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Das "Ranking-Team" ist die für Rankings verantwortliche Arbeitsgruppe und besteht zum Zeitpunkt der Untersuchung aus vier Akteuren. An diese Akteure ist das Sonderwissen zu Ranking-Praktiken in erster Linie gebunden, da sie über die operativen Vorgehensweisen, als auch über die strategische Ausrichtung beraten, bzw. in Absprache mit dem Rektorat Entscheidungen treffen. Dabei trägt ein Akteur die Hauptverantwortung für Rankings und ist die direkte Verbindung zum Rektorat und letztlich entscheidungsbemächtigt. Das "Ranking-Team" selbst berät sich intern, verfolgt die Ranking-Resultate und ist in Kontakt mit den externen Ranking-Organisationen. Insgesamt beläuft sich die Arbeitsaktivität des "Ranking-Teams" akkumuliert auf knapp 100 Stellenprozente.

tiert sich auch das Ranking-Programm selbst an der Konkurrenz. Demzufolge sind wettbewerbsförmige Aspekte im Programm selbst präsent.

Die eigene Position wird anhand von Stärke-Schwächen-Analysen reflektiert und anhand von mathematischen Modellen wird abgeschätzt, wie sich die eigene Ranking-Positionierung entwickeln könnte. Zum Zeitpunkt der Interviews ist beispielsweise bereits die Planung des übernächsten Rankings zentral, sodass ein zweijähriger Zukunftshorizont auszumachen ist. In diesem Fall ist die bisherige strategische Ausrichtung des Programms aufgegangen: Die angestrebte Positionierung wurde erreicht. Dies spiegelt simultan den Punkt wider, dass das Ranking zunehmend als Referenzpunkt für das eigene Dasein fungiert und Vergleiche mit anderen Ranking-Teilnehmern angestellt werden.

Im Falle des hier untersuchten Programms ist es aber vor allem die Ranking-Positionierung an sich, welche zentral ist. Sie ist es, welche im Kern die reziproken Beobachtungen anregt und aufrechterhält. Bei der guten Platzierung des Programms handelt es sich allerdings lediglich um einen temporären Zustand. Das Ranking-Programm wird jährlich bewertet, und das Risiko eines "Misserfolgs" ist somit stets präsent. Das "Racehorse" tritt in diesem Sinne das "Ranking-Rennen" regelmässig an. Dies verstärkt die Ranking-Effekte und zementiert das Ranking als Teil des Programms und somit als Instrument der Universität.

### 3.2. "Reaktivitäts-Index"

Bei der untersuchten Universität lassen sich Charakteristiken einer "spezifischen" wie auch "normalen" Organisation ausmachen. Erstere finden sich erwartungsgemäß bei den "unklaren Technologien" der Forschung und Lehre. Die Wissenschaftler verfügen über autonome Bereiche und die wissenschaftliche Community fungiert als primärer Referenzpunkt. Die "normalen" Charakteristiken sind auf der Führungsebene der Universität erkennbar, etwa die Zunahme managerialer Praktiken. Doch eine dichotome Einteilung der Charakteristiken ist hier nicht zielführend. Die Frage nach dem Organisationstypus ist in Bezug auf die Effekte der hochschulpolitischen Reformen letztlich nichts anderes, als die Frage nach dem Kopplungsgrad zwischen den Strukturen, Prozessen, Arbeitsaktivitäten und Ranking-Praktiken.

Eine Untersuchung dieser Kopplungsgrade wird hier mit deren Übertragung in einen "Reaktivitäts-Index" verknüpft. Dieser Begriff lehnt sich an die Studie von Espeland und Sauder (2007) an, welche die Reaktivität von Rankings erforschen. Zentral sind dabei vor allem die Mechanismen der selbsterfüllenden Prophezeiungen und der Kommensuration sowie

deren korrespondierende Effekte. Erhoben wird dabei, inwiefern die Akteure der Universität operativ und strategisch in Rankings involviert sind. Der Grad der Kopplung wird wiederum – in Anlehnung an das Konzept von Hasse und Krücken (2015) – durch eine Einordnung auf einem Kontinuum zwischen 0 ("total coupling") und 1 ("total decoupling") bestimmt. Das Ziel dieses Vorgehens ist es, eine binäre Einordnung der Ergebnisse zu vermeiden und stattdessen eine *organisationale Kartographie der Kopplungsgrade* zu erstellen.

Beispielsweise lässt sich die Gruppe A der Professorenschaft als diejenige Gruppe bezeichnen, welche operativ und strategisch den schwächsten Kopplungsgrad zu Ranking-Praktiken aufweist. Damit ist die Variable nahe 1 ("total decoupling") und durch einen hohen Entkopplungsgrad charakterisiert. Hingegen ist bei einer alternativen Form der Leistungsvermessung ein hoher Kopplungsgrad auszumachen: bei wissenschaftlichen Publikationen. Spezifisch handelt es sich im Rahmen der selbsterfüllenden Prophezeiung um den Effekt der Realizing Embedded Assumptions.

Dieser Effekt beschreibt die zunehmende Orientierung und Anpassung an die Kriterien der Leistungsvermessung. So wird zwar einerseits betont, dass die personenbasierten Leistungsvermessungen der Publikationen als sinnlos betrachtet werden, andererseits werden sie im Rahmen von Berufungsverfahren als Bewertungsindikator herangezogen. Es kommt zu einer zunehmenden Orientierung an bibliometrische Daten, welche in der Folge zu Verhaltensanpassungen führt.

So ist zwischen der wissenschaftlichen Leistung und zahlenbasierten Publikationsindikatoren die Variable nahe 0 ("total coupling"): Der Kopplungsgrad ist also sehr hoch. Hier scheint es sich um einen funktionalen Effekt zu handeln, in dem Sinne, dass bei zunehmend global ausgerichteten wissenschaftlichen Gemeinschaften Komplexität reduziert wird. Zudem wird ein Verknüpfungsmuster sichtbar: Die Publikationen können mit dem Impact-Factor der Journals verknüpft werden, wobei dieser wiederum in Rankings aufgenommen wird. So sind Ranking-Praktiken zwar lokal mit der Professorenschaft sehr schwach gekoppelt, aber die Zitierhäufigkeit der Professorenschaft und der Impact-Factor der Journals, in welchen publiziert wird, können sehr wohl in Rankings einfliessen und auf diese Weise indirekt Effekte ausüben.

Der Vorteil dieser Herangehensweise ist darin zu sehen, dass nicht die Typisierung der Universität, sondern der Grad der Kopplungen zentral ist und das Organisationsinterne beleuchtet werden kann. In diesem Sinne

 $<sup>^6</sup>$  Siehe Ruppert 2017 (Kap. 5.2) für Ausführungen der restlichen Akteursgruppen.

kann eine Universität als hybride Organisation bezeichnet werden, welche verschiedene, an sich widersprüchliche Charakteristiken aufweist (vgl. Jongbloed 2015; Battilana/Lee 2014; Pache/Santos 2013). Zentral ist, wie stark die einzelnen Kopplungsgrade ausgeprägt sind.

Somit verhindert der Reaktivitäts-Index eine einfache binäre Perspektive auf die Auswirkungen von Rankings. Vielmehr lässt sich zeigen, dass schwache als auch starke Auswirkungen erkennbar sind: Es sind sowohl organisationale Veränderungen als auch Stabilitäten auszumachen, wobei der Grad der Veränderungen kontingent ist. So kann differenziert illustriert werden, wo die Veränderungen in der Organisation angesiedelt sind. Deshalb sind an der Universität simultan "normale" und "spezifische" Eigenschaften sichtbar, ohne dass dies ein Widerspruch darstellen würde. Mit anderen Worten können Kopplungsgrade und Kopplungseffekte organisationsintern stark variieren.

Beispielsweise haben sich die Rechenschaftspflichten der untersuchten Universität erhöht, und auch manageriale Praktiken haben auf der Führungsebene zunehmend Eingang erhalten. Das bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass auf allen Ebenen der Universität Veränderungen erfolgen. So ist insgesamt festzuhalten, dass die Ranking-Effekte organisationsintern lokal begrenzt sind. Streng gesehen treten sie einzig dort auf, wo ein Programm auch bewertet wird – dafür sind sie dort aber umso stärker. Hier sind sehr enge Kopplungsgrade zwischen den Arbeitsaktivitäten und Ranking-Praktiken auszumachen. Dies hat die "Ranking-Racehorse"-Strategie verdeutlicht.

#### 4. Fazit und Ausblick

Mit der "Ranking-Racehorse"-Strategie und dem Reaktivitäts-Index sind zwei zentrale Ergebnisse präsentiert worden, welche aufzeigen, wie Ranking-Praktiken die organisationsinternen Strukturen, Prozesse und Arbeitsaktivitäten einer Universität beeinflussen. Es wurde vor allem verdeutlicht, dass die Involvierung der Arbeitsaktivitäten darüber Aufschluss gibt, ob organisationale Strukturen und Prozesse im Sinne eines "window dressings" institutionalisiert sind und ob darüber hinaus Mitglieder der Organisation hierfür Arbeitszeit aufwenden.

Die Ergebnisse der Studie sind dabei stark limitiert, da es sich um eine Einzelfallstudie handelt. Gleichzeitig ist zu betonen, dass sich die Wahl der Hochschule samt ihres Ranking-Programms als "empirischer Glücksgriff" herausgestellt hat: Es sind nicht viele Hochschulen auszumachen, die über ein Programm verfügen, welches eine "gute" Positio-

nierung erreicht. Verdeutlicht werden konnte so, dass Rankings durchaus Effekte auf das Innere einer Organisation ausüben.

Die zunehmenden Forderungen nach Transparenz der Qualität im Sinne von Rechenschaftspflichten sind jenseits der Wissenschaft entstanden und haben die Wissenschaft selbst relativ spät getroffen. Mittlerweile kann behauptet werden, dass transparenzherstellende Instrumente auch in der Wissenschaft weitgehend Usus sind oder zumindest auf dem besten Weg dahin. Auf diese Weise üben auch Rankings institutionellen Druck auf Hochschulen aus. Wie die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie gezeigt haben, kann diese These relativiert werden – zumindest für die hier untersuchte Universität kann der Druck auf spezifische und zudem selbstgewählte Bereiche begrenzt und kontrolliert werden.

Neben dem Druck, sich mit der Thematik der Qualitätssicherung und damit auch mit Rankings auseinanderzusetzen und sich strategisch zu diesen zu positionieren, bestehen andererseits bei der Strategie einer aktiven Ranking-Teilnahme auch Handlungsspielräume: Der Universität bietet sich beispielsweise die Möglichkeit, sich mit dem Medienhaus in Kontakt zu setzen und ihrerseits das Ranking zu beeinflussen. Das zementiert zwar zum einen das Fortbestehen der Rankings, da sie institutionell kontinuierlich mitgetragen werden. Zum anderen ist die Hochschule den Rankings nicht so ohnmächtig gegenüber, wie es zunächst scheint.

Das Objekt, welches vermessen wird, reagiert auf die Vermessung: "Measures are reactive; they cause people to think and act differently" (Espeland/Stevens 2008: 412). Dass Objekte reagieren, ist evident – es gilt weiter zu erforschen, auf welche Weise. Zukünftige Ranking-Forschung könnte anhand kontrastierender Fälle an anderen Universitäten auf alternative Ranking-Praktiken eingehen, dies vor allem vor dem Hintergrund, dass "Institutionen-Rankings" – also Rankings, welche Universitäten als Ganzes bewerten – zunehmend relevant werden und Universitäten vermehrt aktiv an Rankings teilnehmen. Dabei wäre allerdings eine einfache binäre Einteilung der Kopplungseffekte von Rankings zu vermeiden. Dies könnte durch den Rückgriff auf den Reaktivitäts-Index bei der Untersuchung von Kopplungsgraden und Kopplungseffekten an weiteren Universitäten geschehen.

176

#### Literatur

- Battilana, Julie/Lee, Matthew (2014): Advancing Research on Hybrid Organizing. Insights from the Study of Social Enterprises, in: The Academy of Management Annals. Vol. 8, Nr. 1, S. 397–441.
- Espeland, Wendy N./Sauder, Michael (2007): Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds, in: American Journal of Sociology, Vol. 113, Nr. 1, S. 1–40.
- Espeland, Wendy N./Stevens, Mitchell L. (2008): A Sociology of Quantification, in: European Journal of Sociology, Vol. 49, Nr. 3, S. 401–436.
- Hasse, Raimund/Krücken, Georg (2015): Decoupling and Coupling in Education, in: Holzer, Boris/Kastner, Fatima/Werron, Tobias (Hg.), From Globalization to World Society. Neo-Institutional and Systems-Theoretical Perspectives, New York/Abingdon: Routledge, S. 197–214.
- Hazelkorn, Ellen (2011): Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World Class Excellence, London: Palgrave MacMillan.
- Heintz, Bettina (2008): Governance by Numbers. Zum Zusammenhang von Quantifizierung und Globalisierung am Beispiel der Hochschulpolitik, in: Schuppert, Gunnar F./Voßkuhle, Andreas (Hg.), Governance von und durch Wissen. Schriften zur Governance-Forschung, Band 12, Baden-Baden: Nomos, S. 110–128.
- Jongbloed, Ben (2015): Universities as Hybrid Organizations, in: International Studies of Management & Organization, Vol. 45, Nr. 3, S. 207–225.
- Krücken, Georg (2011): Soziologische Zugänge zur Hochschulforschung, in: Die Hochschule, Vol. 20, Nr. 2, S. 102–116.
- Krücken, Georg (2014): Higher Education Reforms and Unintended Consequences: A Research Agenda, in: Studies in Higher Education, Vol. 39, Nr. 8, S. 1439–1450.
- Krücken, Georg/Kosmützky, Anna/Torka, Marc (2007): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions, in: ders. (Hg.), Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions, Bielefeld: transcript. S. 7–16.
- Krücken, Georg/Meier, Frank (2006): Turning the University into an Organizational Actor, in: Drori, Gili S./Meyer, John W./Hwang, Hokyu (Hg.), Globalization and Organization. World Society and Organizational Change, Oxford: Oxford University Press, S. 241–257.
- Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation, Wiesbaden: VS Verlag.
- Miller, Peter/Power, Michael (2013): Accounting, Organizing, and Economizing: Connecting Accounting Research and Organization Theory, in: The Academy of Management Annals, Vol. 7, Nr. 1, S. 557–605.
- Musselin, Christine (2014): Research Issues and Institutional Prospects for Higher Education Studies, in: Studies in Higher Education, Vol. 39, Nr. 8, S. 1369–1380.
- O'Connell, Catherine (2013): Research Discourses Surrounding Global University Rankings: Exploring the Relationship with Policy and Practice Recommendations, in: Higher Education, Vol. 65, Nr. 6, S. 709–723.
- Pache, Anne-Claire/Santos, Filipe (2013): Inside the Hybrid Organization: Selective Coupling as a Response to Competing Institutional Logics, in: Academy of Management Journal, Vol. 56, Nr. 4, S. 972–1001.
- Paradeise, Catherine/Thoenig, Jean-Claude (2013): Academic Institutions in Search of Quality: Local Orders and Global Standards, in: Organization Studies, Vol. 34, Nr. 2, S. 189–218.

- Power, Michael (2004): Counting, Control and Calculation: Reflections on Measuring and Management, in: Human Relations, Vol. 57, Nr. 6, S. 765–783.
- Ruppert, Alfred (2017): Vermessung und Quantifizierung im Hochschulsektor. Eine empirische Untersuchung über Effekte von Hochschulrankings, Wiesbaden: VS Verlag.
- Seeber, Marco et al. (2015): European Universities as Complete Organizations? Understanding Identity, Hierarchy and Rationality in Public Organizations, in: Public Management Review, Vol. 17, Nr. 10, S. 1444–1474.
- Wedlin, Linda (2006): Ranking Business Schools. Forming Fields, Identities and Boundaries in International Management Education, Cheltenham: Edward Elgar.

178 die hochschule 1–2/2018

# **GESCHICHTE**

# Der studentische Protest der 1960er Jahre und die Entstehung der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland

## **Ulrich Teichler** Kassel

### Fragwürdige Rückblicke auf die "1968er Revolte"

Das Jahr 2018 ist reich an Rückblicken auf die politische Bewegung oder Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland etwa fünf Jahrzehnte zuvor. Dabei tauchen zwei Formulierun-

gen bzw. Begriffe zur Charakterisierung der Geschehnisse häufig auf: "1968" sowie "Revolte" oder ähnliches. Obwohl bei näherer Betrachtung die meisten Rückblicke von Beteiligten und Zeitzeugen und die meisten Interpretationen der Nachfolgenden sich in der Darstellung nur kleine Ausschnitte der gesamten Szenerie konzentriert vornehmen, werden diese übergreifenden Formulierungen und Begriffe sehr häufig gewählt. Sie sind jedoch eindeutig irreführend.

So hatte der studentische Protest in seiner damaligen Hochburg Berlin (West) und auch an vielen anderen Städten und Regionen eindeutig den Höhepunkt von 1965 bis 1967: "1968" mag für Paris zutreffen. Darüber hinaus und damit verknüpft: Bis 1967 überwog eine offene Verbindung des in der Regel friedlichen Protests verschiedener, miteinander freundlich umgehender unterschiedlicher politischer Schattierungen gegen den "Muff unter den Talaren" und den Muff in den bürgerlichen Wohnzimmern mit dem politischen Protest vor allem gegen Aufrüstung, Notstandsgesetzgebung und Vietnamkrieg.

1968 zerfiel diese Szenerie: Es gab ein Ringen um Dominanz, Abspaltungen und revoltierende Minderheiten. Wenn im Jahre 2018 medienwirksam mit Untertönen von Bewunderung und Ekel am Revoltismus-

die hochschule 1–2/2018 179

Paradigma gefeilt wird, so wiederholt sich die Situation von 1968, in der die vorherige Breite einer gesellschaftspolitischen Bewegung auch mit Hilfe medialer Fixierung auf extreme Ränder zu Grabe getragen worden ist.

Wenn "1968" und "Revolte" in den Mittelpunkt gestellt werden, wird oft versucht, den Eindruck zu erwecken, dass es vor allem um gewaltsamen Umsturz des politischen Systems gegangen sei. Es gibt allerdings auch zahlreiche interessante Rückblicke auf die 1960er Jahre, in denen andere Aspekte hervorgehoben werden: friedliche Provokation, Vielfalt von Gruppierungen und gesellschaftspolitischen Strömungen, freundlicher Umgang miteinander im informellen Rahmen der "außerparlamentarischen Opposition" sowie zahlreiche gesellschafts- und außenpolitische Themen. Dabei werden zu Recht die Hochschulen als ein Kernbereich der Bestrebungen um Veränderung genannt – nicht zuletzt, weil Studierende bis 1967 die wichtigsten Akteure des Protests waren und sie die Universitäten als einen Ort sahen, der Veränderung bitter nötig hätte.

# 2. Der studentische Protest und die ersten Schritte der Hochschulforschung

Hochschulforschung ist in der Bundesrepublik Deutschland wohl derjenige Zweig der Wissenschaft, der am stärksten von dem studentischen Protest der 1960er Jahre beeinflusst worden ist. Der Auf- und Ausbau des Hochschulsystems in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg war lange Zeit von einem weitgehenden Konsens getragen gewesen, dass man auf die Traditionen vor der Nazi-Herrschaft zurückgehen könne, weil das traditionelle Hochschulsystem "im Kern gesund" gewesen sei. Und ein "im Kern gesundes" System schien auch kaum eine detaillierte Beforschung zu benötigen.

Im Laufe der 1960er Jahre verbreitete sich in der Bundesrepublik Deutschland dagegen weit über die Sympathie mit dem studentischen Protest hinaus die Vorstellung, dass vieles am Hochschulsystem problematisch und reformbedürftig sei. Damit einher ging ein Interesse, über die Hochschulrealität mehr systematisches Wissen zu gewinnen. Insofern hat jeder Rückblick auf die Entstehung der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland den studentischen Protest der 1960er Jahre aufzunehmen.

Aber es lohnt sich auch, auf andere Faktoren zu achten, die zu einem wachsenden Interesse an systematischem Wissen über die Hochschulszenerie beigegetragen haben, und darüber hinaus zu fragen, warum die Etablierung der Hochschulforschung sich trotz des wachsenden Interes-

ses, die Probleme des Hochschulsystems besser zu erkennen und zu verstehen und das Hochschulsystem zu reformieren, so schwer tat.

## 3. Chancen und Probleme der Rückblicke von "Zeitzeugen"

Die einleitenden Aussagen dieses Textes können als typisch für die Probleme von Zeitzeugen-Aussagen verstanden werden: Mit dem Ton "Ich weiß es, denn ich war dabei" werden Aussagen getroffen, die so selbstverständlich gar nicht sind. Der Autor dieses Textes ist sich als Soziologe hinreichend der Grenzen subjektiver Wahrnehmungen von teilnehmenden Beobachtern bewusst. Dennoch ist der folgende Text von der Überzeugung getragen, dass hier die spezifischen Erfahrungen eines einzelnen Zeitzeugen nicht übertrieben zur Geltung kommen. Grund dafür ist die Einschätzung, dass es sich in diesem Falle um sehr privilegiertes Erfahren handelt (siehe Teichler 2014).

Ich habe im Jahre 1961 einen Antrag auf Anerkennung als Kriegsdienstverweigerer gestellt. Als ich im Frühjahr 1962 mein Studium in Berlin aufnahm, führte ich mit vielen Verweigerern ausführliche Beratungsgespräche, die in ihrer Bildungsbiographie weniger privilegiert, aber in ihren Überzeugungen nicht weniger fest waren. Später war ich eine Zeitlang Berliner Geschäftsführer der Kampagne für Abrüstung. All das basierte auf einem Verständnis, das einmal so beschrieben wurde: "Stell Dir vor, es gibt Krieg, und keiner geht hin"; ich habe mich auch gefreut, als Joan Baez nach Berlin kam und auch vor uns Außenseitern sang: "We shall overcome … We will live in peace …". Es fügte sich, dass ich 1964 zur Betreuung von Überlebenden der Atombomben von Hiroshima und Nagasaki beitrug, die auf einer Weltreise auch nach Berlin gekommen waren; dabei lernte ich meine spätere Frau kennen – damals eine japanische Studentin, die als Dolmetscherin und Begleiterin der Überlebenden fungierte.

Ich war am studentischen Protest in Berlin im Kern nicht beteiligt, aber die mit der Kriegsdienstverweigerung und der Kampagne für Abrüstung verbundenen Tätigkeiten führten dazu, dass ich bei allen Gruppen und Grüppchen des studentischen Protests in Berlin offene Türen fand: So hier und da Teilnahmen an programmatischen Workshops, Einladungen zu Vorbereitungstreffen von Protestaktionen und nicht selten der Vorschlag, dass ich doch wieder einmal bei der nächsten Demonstration derjenige sein sollte, der bei der Polizei für die Anmeldung sorgt und für alles, was damit verbunden ist. So lernte ich fast alle – manche mehr, manche weniger – kennen, die beim studentischen und außerparlamentarischen Protest in Berlin eine wichtige Rolle gespielt haben.

Für den Kern dieses Textes von größter Bedeutung war, dass ich im Jahre 1963 am Ende des dritten Semesters das Angebot erhielt, meinen Lebensunterhalt nicht mehr als Postbote, sondern durch Wissenschaft zu verdienen. Zunächst als Student, der seine Arbeitsstunden im Rahmen einer Befragung einer akademischen Berufsgruppe auf einem Verwaltungsbogen aufschrieb, aber sehr bald als "Freier wissenschaftlicher Mitarbeiter" auf einem zeitlich unbegrenzten Vertrag und mit Verantwortungen wie jemand, der bereits sein Studium abgeschlossen hat, am Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Das ging mit dem Abschluss des Studiums im Jahre 1968 im Jahre nahtlos in einen normal unbefristeten – und tatsächlich etwa zehn Jahre laufenden – Vertrag als "wissenschaftlicher Mitarbeiter" über.

Mein Mentor Dietrich Goldschmidt – einer der Instituts-Direktoren – hatte sich wohl einflussreicher als jeder andere seit den frühen 1960er Jahren um die Etablierung der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland bemüht. Im Laufe der Zeit konnte ich in diesem Institut bei fast allen Veranstaltungen und strategischen Besprechungen dabei sein, bei denen es um Hochschulforschung ging und bei denen fast alle deutschen Pioniere dieser Forschung aus unterschiedlichen Fachrichtungen in Erscheinung traten.

# 4. Die direkten Spuren des studentischen Protests in der Forschung

In Rückblicken auf den studentischen Protest in den 1960er Jahren wird oft auf die im Jahre 1961 verfasste Denkschrift "Hochschule in der Demokratie" des Sozialistischen Deutschen Studentenbunds (SDS) als Beginn verwiesen. Das Dokument war allerdings ein früher Vorläufer. Die SPD entschied mit Blick auf diese Denkschrift, sich von ihrer studentischen Organisation zu trennen und eine neue studentische Organisation – den SHB – zu gründen, die allerdings auch sehr bald zum Mainstream des studentischen Protests gehörte.

Die wichtigsten Beteiligten der Denkschrift von 1961 – Wolfgang Nitsch, Uta Gerhardt, Claus Offe und Ulrich K. Preuß – legten 1965 ein gründliches Buch mit demselben Titel vor (Nitsch u.a. 1965). Jürgen Habermas schrieb im Vorwort dieses Buches zunächst zur Denkschrift: "An dem geistigen Niveau und an der intellektuellen Redlichkeit ihrer Autoren ließ sie keinen Zweifel" (Habermas 1965: 5). Zum Buch schrieb er: "Aus Kapiteln einer Denkschrift ist fast eine Reihe von Dissertationen geworden" (ebd.). Zum Schluss hob er hervor: "Die Lektüre mag für die, die eine große Tradition ungebrochen fortzusetzen meinen, provozierend

182

sein. Aber nur darum ist diese Kritik so unerbittlich, weil sie ihre Maßstäbe dem besseren Geist der Universität selber entlehnt." (Ebd.: VI).

Das im Jahre 1965 erschienene Buch ist zweifellos ein intellektuell anspruchsvolles Oeuvre von kritischen Überlegungen, die in der Öffentlichkeit eher unter dem Stichwort "Ordinarienuniversität" Verbreitung fanden. Politisch stärker zugespitzt wurden ähnliche Vorstellungen danach im dem von Stephan Leibfried herausgegebenen Buch "Wider die Untertanenfabrik" fortgeführt (Leibfried 1967). Nicht von ungefähr werden beide Bücher in der ersten großen Bibliographie zur "deutschsprachigen Forschung über Hochschulen" aufgeführt (Over 1988): Die studentische intellektuelle Kritik der "Ordinarienuniversität" kann als integraler Bestandteil der Entstehung von Hochschulforschung gesehen werden.

Die genannten Autor/inn/en bzw. der genannte Herausgeber erreichten alle innerhalb eines Jahrzehnts nach diesen Publikationen eine Professur – in Erziehungswissenschaft, Soziologie, Politischer Wissenschaft, Rechtswissenschaft und Sozialpolitik. Die Auseinandersetzung mit Universität und Wissenschaft kehrte in vielen ihrer Publikationen wieder. Auch andere einflussreiche Vertreter des studentischen Protests haben später Beiträge zur Forschung über Hochschule und Gesellschaft geleistet. So haben zahlreiche Protagonisten des studentischen Protests direkt zur Entwicklung der Hochschulforschung beigetragen.

Von den erstgenannten Autoren sei einer als Beispiel herausgegriffen: Wolfgang Nitsch wurde bereits vor Abschluss des Buches "Hochschule in der Demokratie" wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut in Berlin und trug entscheidend zur Entstehung des ersten Trendreports zur Lage der Hochschulforschung weltweit bei (Nitsch/Weller 1970–1973). Zugleich war er 1967 einer der Initiatoren der "Kritischen Universität" an der Freien Universität Berlin. In den 1970er Jahren wurde er Professor für Wissenschaftstheorie mit Schwerpunkt Erziehungswissenschaften an der Universität Oldenburg.

## 5. Der sprunghafte Anstieg des Interesses an Hochschulfragen in den Geistes- und Sozialwissenschaften

In den 1980er Jahren erschienen erste größere themenbereichsübergreifende Bilanzen zur Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Drei Publikationen sind vor allem zu nennen, die für die frühe Entwicklung ab den 1960er Jahren aufschlussreich sind.

Im Rahmen der damals erschienenen zehnbändigen "Enzyklopädie Erziehungswissenschaft" war ein Band dem Thema "Ausbildung und

Sozialisation in der Hochschule" gewidmet (Huber 1983). Der Herausgeber, Ludwig Huber, der als der einflussreichste Initiator der hochschuldidaktischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland gilt, begrenzte den Gegenstandsbereich nicht auf hochschuldidaktische Fragen, sondern "Hochschule in der Gesellschaft", "Hochschule als soziale Organisation" sowie "Hochschulplanung, Hochschulökonomie und Hochschulrecht" waren daneben als Themen in dem Band jeweils in etwa dem gleichen Umfang vertreten.

Eine Bilanz der Analysen zum "Forschungsgegenstand Hochschule" wurde 1982 auf einer Tagung gezogen, die von Dietrich Goldschmidt angestoßen und vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft unterstützt worden war. Der daraus hervorgegangene, zwei Jahre später veröffentlichte Sammelband (Goldschmidt/Teichler/Webler 1984b) enthält Trendreports zu 13 thematischen bzw. disziplinären Bereichen, so zum Beispiel Organisation, Politik und Planung, Lehrkörper, Forschung, Zugang und Zulassung, Lehren und Lernen sowie Hochschule und Beruf.

Im Gefolge erschien eine kommentierte Bibliographie mit dem Titel "Die deutschsprachige Forschung über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland" (Over 1988). Der Autor, Albert Over vom Kasseler Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, schrieb zu seiner Sammlung von fast 5.000 seit Beginn der 1960er Jahre erschienenen Titeln, dass eine solche Übersicht schwierig zu erstellen gewesen sei: Die Gegenstandsbereiche und Publikationsorte seien breit gestreut gewesen, und eine eindeutige Grenzziehung dessen, was als Forschung zu bezeichnen sei, sei nicht realisierbar gewesen.

Ergänzend sei auf einige Monographien und Sammelbände aus den 1980er Jahren verwiesen, die die Entwicklung des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des studentischen Protests und seiner sichtbaren Nachwirkungen jeweils in einer längeren Zeitperspektive behandeln und auch auf die Entwicklung der Hochschulforschung eingehen: Hansgert Peisert und Gerhild Framhein (1979): Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland; Ayla Neusel und Ulrich Teichler (Hg.) (1986): Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren; Christoph Oehler (1989): Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland; Ulrich Teichler (Hg.) (1990): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland.

Diese Bilanzen zeigen eindeutig, dass Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland innerhalb einer relativ kurzen Zeitspanne zu mehr als einer Quantité negligiable geworden ist. Zugleich ist sichtbar, dass sie weder inhaltlich noch institutionell sehr zügig eine Konsolidierung erreicht hat. So hieß es in den ersten Sätzen der Einleitung zu dem oben erwähnten Sammelband von 1984:

"Die alte Erfahrung, daß Professoren und solche, die es werden wollen, zwar über alles forschen, aber dabei nur selten über sich selbst und ihre Institution, gilt nicht mehr. Seit den sechziger Jahren sind die wissenschaftlichen Hochschulen samt Lehrenden und Lernenden zu einem in vieler Hinsicht intensiv bearbeiteten Bereich human- und sozialwissenschaftlicher Forschung in der Bundesrepublik Deutschland geworden, wenn auch in einzelnen Bereichen Wichtiges nachzuholen bleibt." (Goldschmidt/Teichler/Webler 1984a: VII).

#### 6. Der Einfluss des studentischen Protests

Die Vorworte und einleitenden Artikel in den genannten Sammelbänden (siehe ergänzend auch Oehler/Webler 1988) bieten eine Fülle interessanter Interpretationen zur Entstehung der Hochschulforschung, die hier nicht vollständig widergegeben werden können. Es erscheint jedoch berechtigt, folgende Akzente hervorzuheben.

Der studentische Protest – so lässt sich erstens feststellen – hat zweifellos zur Mobilisierung des Interesses in der Bundesrepublik Deutschland an wissenschaftlichen Analysen zu Hochschulfragen beigetragen. Er erschütterte den vorher weitverbreiteten Glauben, dass die Universität "im Kern gesund" sei, und er trug zur Überzeugung bei, dass man mehr und genaueres über die Hochschulen wissen müsste, um zu einer besseren Zukunft der Hochschulen beitragen zu können.

Tatsächlich entschieden sich – so kann hier zweitens hervorgehoben werden – innerhalb kurzer Zeit beachtlich viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus einem breiten Spektrum von Bereichen der Geistes- und Sozialwissenschaften, Hochschulfragen zum Thema ihrer wissenschaftlichen Arbeit zu wählen. So konnte wissenschaftliche Tätigkeit zum Thema Hochschule schnell blühen, obwohl es anfangs weder Personen noch Institutionen gab, die explizit mit dem Terminus "Hochschulforschung" gekennzeichnet waren.

Das Aufblühen okkasioneller Hochschulforschung war – so das dritte Argument – darin beeindruckend, dass der gewachsene "Bedarf" an Forschung in diesem Bereich flexibel aufgenommen wurde und dass eine Vielzahl von Konzepten und Methoden an die Thematik herangetragen wurde. Aber damit waren auch die Gefahren verbunden, dass es oft an Breite und Tiefe des Wissens zur Thematik fehlte – etwa an Kontextwissen zu Nachbarbereichen oder an Wissen über frühere Ansätze und Ergebnisse der Forschung. Auch war bei diesem populären politischen Thema die Gefahr gegeben, dass Wissen und Wertvorstellungen sich unkon-

trolliert vermengten. Schließlich erodierte die Popularität dieser Thematik bereits, bevor ein solides Fundament der Hochschulforschung entstanden war.

Die Akzentsetzungen, die in der aufblühenden Forschung über Hochschulfragen gesetzt wurden, können als beachtlich breit angesehen werden. Dennoch – so lässt sich viertens feststellen – ergab sich sehr bald ein thematisches Schwergewicht, das nicht dem des studentischen Protests entsprach: Während der studentische Protest seinen kritischen Blick auf die Professoren – ihr Wissenschaftsverständnis, ihren Habitus und ihre Berufsrollenprobleme – konzentriert hatte, richteten die aufkommenden wissenschaftlichen Analysen ihre Aufmerksamkeit primär auf die Studierenden – ihre soziale Lage, ihr Studienverhalten, ihre Beziehung zur Politik, ihren Studienerfolg, ihre Berufsperspektiven u.a.m. Daneben zogen eher Fragen der institutionellen Gestalt von Hochschulen – Organisation, Planung, Recht usw. – besondere Aufmerksamkeit auf sich.

Beim Blick auf den Einfluss des studentischen Protests auf die aufblühende Hochschulforschung – fünftens – darf nicht übersehen werden, dass dies nicht die einzige Triebfeder war. Ein deutliches Anzeichen dafür ist, wie später noch ausgeführt wird, dass es bereits vor dem studentischen Protests Impulse für wissenschaftliche Analysen der Hochschullandschaft gab, die eher von einem – optimistischen oder sorgenvollen – Blick auf die Hochschulexpansion getragen waren. Dies mag vielleicht auch erklären, dass der Blick auf die Studierenden in der Hochschulforschung schnell einen so hohen Stellenwert bekam.

Schließlich – sechstens – erfolgte die Institutionalisierung von Hochschulforschung als einer neuen Spezialisierung langsam, holprig und unbalanciert. Das sei später thematisiert.

In erster Line nahmen jedenfalls systematische Untersuchungen zu Hochschulfragen zu, weil viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bereit waren, einzelne Projekte oder auch einen großen Teil ihrer wissenschaftlichen Arbeit auf Hochschulfragen zu beziehen, ohne dass sie sich explizit als Hochschulforscher verstanden oder offiziell so definiert wurden. Dagegen hatten im Gefolge des studentischen Protests und des nachfolgenden Interesses an Reflexion und Reform aufkommende Versuche, Hochschulforschung in Form von entsprechend bezeichneten Institutionen bzw. Wissenschaftler-Positionen auf den Weg zu bringen, zunächst nur sehr begrenzte Effekte.

Eine detaillierte Bilanz zur Häufigkeit von explizit definierter Hochschulforschung einerseits und tatsächlicher Beschäftigung mit Hochschulfragen ohne eine solche offizielle Zuordnung andererseits wurde erstmals im Jahre 2002 erarbeitet. Wissenschaftlerinnen und Wissen-

186 die hochschule 1–2/2018

schaftler im deutschsprachigen Raum, die durch jeweils mehrere Publikationen zu Hochschulfragen ausfindig gemacht werden konnten bzw. die in Institutionen mit zahlreichen Projekten zum Thema Hochschule tätig waren, wurden gefragt, ob sie Informationen über ihre wissenschaftliche Biographie für ein "Directory der Hochschulforschung" zur Verfügung stellen wollten (Gunkel/Freidank/Teichler 2003). Das taten insgesamt 173 Personen, darunter etwa 60 – seinerzeit aktive oder bereits emeritierte – Professorinnen und Professoren. Unter letzteren waren nur ieweils ein Professor für Hochschulforschung und für Wissenschaftstheorie in der Bundesrepublik Deutschland, vier auf Professuren der Hochschuldidaktik positioniert, zwei für Hochschulpädagogik zu DDR-Zeiten zuständig und zwei Professoren für Hochschulfragen, die in anderen Ländern (Schweiz und Großbritannien) tätig waren. Dagegen waren die anderen etwa 50 Professorinnen und Professoren zu jeweils etwa gleichen Anteilen in Erziehungswissenschaft, Soziologie. Wirtschaftswissenschaften und Rechtwissenschaft sowie einige in anderen Fächern verortet; manche berichteten, dass der größere Teil ihrer wissenschaftlichen Arbeiten auf Hochschulfragen konzentriert sei, während andere hervorhoben, dass Hochschulfragen ein Themenbereich neben anderen sei.

## 7. Themenbereiche und Disziplinen der Forschung

Bevor der studentische Protest die Hochschullandschaft zu prägen begann und Auswirkungen auf die Forschung zu Hochschulfragen haben konnte, waren in der Bundesrepublik Deutschland bereits Ansätze zur Hochschulforschung in drei Bereichen sichtbar. Erstens initiierte das Deutsche Studentenwerk früh in den 1950er Jahren – verantwortlich war Gerhard Kath – die erste große empirische Studie zur Studien- und Lebenssituation der Studierenden. Die sogenannte Sozialerhebung wird seitdem alle drei Jahre durchgeführt; seit den 1970er Jahren übernahm dies die Hochschul-Informations-System GmbH (HIS). Sehr früh in den 1960er Jahren gab es daneben bereits Bemühungen seitens staatlicher Instanzen und des Statistischen Bundesamts, die Qualität und Aussagekraft der Hochschulstatistik zu verbessern (Köhler 1984).

Zweitens hat historische Forschung zu Hochschulfragen lange Tradition. So konnte es nicht überraschen, dass allein für diesen Bereich eine Bibliographie erstellt wurde, die die veröffentlichte Literatur bereits seit 1945 darstellte und auch viele Publikationen vor dem Beginn des studentischen Protests dokumentierte (Stark 1974). Allerdings wird in einer späteren Bilanz hervorhoben, dass es sich anfänglich oft um Detailfragen gehandelt habe und oft zum Beispiel Jubiläen einzelner Universitäten der

Anlass von Analysen waren. Der hochschulpolitische Wandel in den 1960er Jahren schlug sich laut dieser Bilanz darin nieder, dass Hochschulgeschichte nunmehr stärker unter sozialgeschichtlichen Aspekten analysiert wurde (vom Bruch 1984).

Drittens kam ökonomische Forschung über Hochschulfragen in der Bundesrepublik Deutschland schon sehr früh dadurch in Bewegung, dass zuvor vor allem in den USA und in Europa unterstützt durch die 1957 gegründete OECD Fragen der Bedeutung der Bildungsexpansion für die Entwicklung und Nutzung von Humankapital an Bedeutung gewonnen hatten und intensiv diskutiert worden waren. So begannen sich auch Ökonomen in der Bundesrepublik Deutschland schon zu Beginn der 1960er Jahre, mit Themen wie der Prognose zukünftiger Bedarfe und Angebote an hochqualifizierten Arbeitskräften, dem Stellenwert von Markt und Planung für die Hochschulentwicklung, den Erträgen von individuellen und gesellschaftlichen Bildungsinvestitionen und ähnlichen Fragen zu beschäftigen – bekannt wurden etwa Studien von Hajo Riese und Hans Peter Widmaier (z.B. Riese 1967; Widmaier 1966). Größte politische Aufmerksamkeit und kontroverse Debatten erregte allerdings der Philosoph Georg Picht (1964 Buchpublikation) mit der These, dass eine "Deutsche Bildungskatastrophe" wegen einer zu kleinen Abiturientenquote heraufziehe.

Ökonomische Analysen von Hochschulfragen nahmen in den 1960er Jahren auch dadurch zu, dass sich eine multidisziplinäre Bildungsforschung zu entwickeln begann – das wurde zum Beispiel vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung und vom Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft akzentuiert – und dass in Vorbereitung zu Reformen in der Lehrerbildung zahlreiche Professuren für Bildungsökonomie, Bildungssoziologie und für einige weitere Gebiete etabliert wurden (für die Forschung zu Hochschulfragen ist in diesem Kontext als Beispiel Klaus Hüfner zu nennen).

Ebenfalls wandte sich die ökonomische Arbeitsmarktforschung – so ausgeprägt am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit unter Leitung von Dieter Mertens – bereits seit den 1960er und vermehrt in den 1970er Jahren Fragen nach dem Grad der Bestimmtheit von Berufschancen durch Ebenen von Bildungsabschlüssen und durch fachliche Spezialisierung oder fachübergreifende Kompetenzen zu. Deutlicher in Nachfolge der vom studentischen Protest ausgelösten Diskurse standen dagegen später marxistische Interpretationen der "politischen Ökonomie" des Ausbildungssystems (zur ökonomischen Hochschulforschung siehe Hüfner 1984).

Die starke Involvierung der Soziologie in Forschung zu Hochschulfragen erfolgte dagegen parallel zum studentischen Protest. Bemerkenswert ist, dass mit dem studentischen Protest in der Bundesrepublik Deutschland eine größere wissenschaftliche und öffentliche Aufmerksamkeit in die gesellschaftliche Bedingtheit des Alltags in allen Lebensbereichen einherging; das schlug sich in einem enormen Wachstum der Soziologie als Disziplin und in einer Aufnahme von soziologischen Elementen in vielen Studiengängen anderer Disziplinen nieder – Lehrerbildung, Ingenieurwissenschaften, Ökonomie, Recht usw. Unter den wissenschaftlichen Publikationen zu Hochschulfragen in den 1960en Jahren war die Soziologie zweifellos am stärksten vertreten. Fast alle bekannten Soziologinnen und Soziologen ließen sich zumindest zeitweise auf diese Thematik ein – so zum Beispiel Ralf Dahrendorf, Ludwig von Friedeburg, Jürgen Habermas, René König, Renate Mayntz, Helmut Schelsky und Erwin Scheuch.

Auch bei späteren Ansätzen zur Institutionalisierung der Hochschulforschung spielte die Soziologie in der Regel eine starke Rolle. Dabei war das Themenspektrum soziologischer Hochschulforschung sehr breit: Theorie der Hochschule, Wissenschaft und Gesellschaft, die Professoren, der Stellenwert der sozialen Herkunft für Bildung und Beruf, Leben und Studium von Studierenden, studentische Politik u.a.m. Wie bei der Ökonomie beflügelten Änderungen in der Lehrerbildung die Etablierung von Professuren der Bildungssoziologie. Es war kein Zufall, dass die Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Sektion Bildung und Erziehung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in den 1970er und 1980er Jahren wohl zur wichtigsten Instanz des wissenschaftlichen Austausches unter Hochschulforschern wurde (siehe dazu Neusel/Teichler 1986; Oehler/Webler 1988).

Eindeutiger durch den studentischen Protest ausgelöst entwickelten sich ab Ende der 1960er Jahre und zunehmend in den 1970er Jahren zwei große Themenfelder der Reflexion über Hochschulfragen: Das eine wurde generell als "Hochschuldidaktik" bezeichnet; das andere war in Begriffen und Abgrenzung fließend, lässt sich jedoch mit dem Terminus "Hochschulplanung" beschreiben. Für beide Themenfelder gilt, dass die Grenzen zwischen wissenschaftlicher Reflexion, reformpolitischen Diskurs und praktischen Gestaltungsbemühungen in Antwort auf den studentischen Protest sehr fließend waren und dass jeweils Personen, die aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen stammten, beteiligt waren.

Die Thematiken, die in den beiden Bereichen vorherrschten, lassen sich weitgehend an Kapitel-Überschriften charakterisieren, die in dem oben genannten Enzyklopädie-Band (Huber 1983) gewählt worden wa-

ren. Themen der Hochschuldidaktik waren damals vor allem Theorie der Bildung und Ausbildung, Studiengänge, pädagogisch-psychologische Aspekte des Hochschulunterrichts, Lehren und Lernen, Lernsituationen, Studienberatung, psychotherapeutische Beratung, Studierfähigkeit und Prüfungen. Häufige Themen der Hochschulplanung waren Hochschule als Organisation, Hochschullehrer, quantitative und strukturelle Planung, Hochschulökonomie, Hochschulbau, Hochschulselbstverwaltung, Hochschule und Staat und insgesamt Entscheidungsstrukturen und -prozesse (siehe dazu Oehler 1988).

In diesen sowie gesondert in einzelnen weiteren Themenbereichen waren in der sich in den 1960er Jahren anbahnenden Forschung über Hochschulfragen weitere Disziplinen vertreten, so zum Beispiel Psychologie (insbesondere Josef Hitpass), Geographie (so Clemens Geissler und Hans Giese), Politische Wissenschaft und Rechtswissenschaft (insbesondere Werner Thieme). Diese spielten allerdings in Analysen zu Hochschulfragen insgesamt eine geringere Rolle als Soziologie und Ökonomie und waren zum Teil eher innerhalb der beiden disziplinübergreifenden Themenfelder Hochschuldidaktik und Hochschulplanung sichtbar.

Indikatoren sollten in ihrer Aussagekraft nicht überschätzt werden, aber dennoch ist es interessant, in diesem Zusammenhang auf die Komposition der zehn Wissenschaftler zu sehen, die in der ersten großen Bibliographie zur deutschsprachigen Forschung über Hochschulen (Over 1988) am häufigsten genannt wurden: vier Soziologen, drei Hochschuldidaktiker, zwei ökonomische Arbeitsmarktforscher und ein Psychologe.

## 8. Ansätze zur Institutionalisierung der Hochschulforschung

Mitte der 1960er Jahre – zur Zeit des Höhepunkts des studentischen Protests – gab es in der Bundesrepublik Deutschland keine Professur und keine wissenschaftliche Einrichtung, in deren offiziellen Namen der Terminus "Hochschule" oder "Hochschulforschung" enthalten waren. Es gab keine wissenschaftliche Einheit, die ganz auf Hochschulfragen konzentriert war. Damals waren es lediglich einige individuelle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich für einzelne oder zuweilen auch für eine Kette von wissenschaftlichen Arbeiten in diesem Themenbereich entschieden.

Die ersten Versuche in Richtung Institutionalisierung von Hochschulforschung unternahm Dietrich Goldschmidt, Professor und Abteilungsleiter für Soziologie an dem 1963 gegründeten Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. Zusammen mit Friedrich Edding, Professor und Abteilungsleiter für Ökonomie, trug er dazu bei, dass

in diesem Institut bis Mitte der 1970er Jahre mehr als ein Dutzend Forschungsprojekte in diesem Bereich realisiert wurden und mehr als ein Dutzend Dissertationen entstanden: Zu den Projekten gehörten zum Beispiel repräsentative Befragungen zu "Student im Studium" (Jenne/Krüger /Müller-Plantenberg 1969) und zur beruflichen Tätigkeit von Absolventen eines Studienfachs, für das es nach klassischen Vorstellungen überhaupt keinen Bedarf gab.

Weitere Projekte und Dissertationen behandelten zum Beispiel die berufliche Situation von Professorinnen, Hochschulexpansion und Gesellschaft im internationalen Vergleich, neue Theorien der Bildungsökonomie, die Berufssituation von Absolventen verschiedener Studienfächer sowie verschiedene Aspekte der Lehrerbildung. Dietrich Goldschmidt initiierte in Kooperation mit der UNESCO den ersten weltweiten Trendreport zur Lage der Hochschulforschung (Nitsch/Weller 1970-1973; Nitsch u.a. 1973), und er regte an, dass die Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie eine wichtige Kommunikationsbasis für die damals allmählich zunehmende Hochschulforschung wurde. Aber es kam zu keiner Entscheidung seitens des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (so der spätere Name), Hochschulforschung zu einem expliziten dauerhaften Schwerpunkt der Hochschulforschung zu machen. Projekte der Hochschulforschung spielten weiter eine Rolle (siehe Nuthmann 1988), doch ohne langfristige institutionelle Akzentsetzung.

Forschungsprojekte zu Hochschulfragen wurden gelegentlich in dem hier behandelten Zeitraum in einigen weiteren Institutionen durchgeführt, die – wie das genannte Institut für Bildungsforschung – einen breiteren Themenrahmen haben. Besonders aktiv war in dieser Hinsicht das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (siehe Kaiser u.a. 1988). Ergänzend können zum Beispiel das Deutsche Institut für International Pädagogische Forschung (DIIPF) und das Institut für Wissenschafts- und Technikforschung (IWT) der Universität Bielefeld genannt werden.

An der Universität Konstanz wurde Ende der 1960er Jahre ein "Zentrum Bildungsforschung" gegründet, in dem Hochschulforschung einen besonderen Stellenwert hatte (siehe Framhein 1988). Aber die Etablierung als "Zentrum" währte nur bis Anfang der 1980er Jahre. Über Jahrzehnte war eine wiederholte Befragung der "Orientierungen" von Studierenden das Markenzeichen der dortigen "Arbeitsgruppe Hochschulforschung" (siehe Bargel 2017). So kann von einer sichtbaren Institutionalisierung der Hochschulforschung kaum die Rede sein.

Auf der Suche nach institutionellen Ansätzen zur Hochschulforschung ist ein Blick auf die Entwicklung der Hochschuldidaktik naheliegend. Bis 1967 waren die Sprecher des Hochschulprotests vor allem Studierende – Vertreter von studentischen Verbänden, von studentischen Vertretungen an einzelnen Universitäten oder von dem bundesweiten Verband. Wie bereits ausgeführt, kam es 1968 zur Zersplitterung des studentischen Protests. Ebenfalls 1968 kam es zur Gründung der Bundes-Assistentenkonferenz (BAK). Zuvor waren jüngere wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Rahmen der hochschulischen Protestbewegung kaum sichtbar gewesen; so wurde zum Beispiel die oft erwähnte "Kritische Universität" an der Freien Universität Berlin nicht von Assistenten dieser Universität, sondern von Außenseitern initiiert.

Die politische Arbeit der BAK war von Studiengruppen und Memoranden geprägt; die BAK ermutigte aber auch Forschungsprojekte, und ihre Arbeit war von einer Art R&D-Projekten begleitet: Memoranden behandelten Themen wie Hochschuldidaktik (so "Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen"), Hochschule und Staat, Hochschulorganisation, Entscheidungsstrukturen u.ä. Zeitzeugen heben wohl zu Recht hervor, dass die BAK durchaus bemerkenswerten Einfluss auf Reformprozesse an deutschen Universitäten um 1970 gehabt hatte und dass ihr Plädoyer für die Etablierung von Zentren für Hochschuldidaktik an einzelnen Universitäten einflussreich war (siehe dazu Huber 2007). Tatsächlich wurden an sieben deutschen Universitäten um 1970 Hochschuldidaktische Zentren und an weiteren Universitäten kleinere Stellen für diesen Bereich eingerichtet.

Die hochschuldidaktischen Zentren verstanden sich als Einrichtungen, in denen Forschung, Reformaktivitäten sowie Service-Leistungen zusammenfließen. In den meisten Fällen wurden eine und in Ausnahmefällen auch mehrere, zumeist zweitrangige Professuren ("H 3") und mehrere Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter etabliert. Von Anhängern und Kritikern wurden sie in erster Linie als Akteure der Reform von Studiengängen und Studienbedingungen gesehen.

In den meisten Übersichten, die später zur Lage der Hochschulforschung publiziert worden sind, wurden sie nicht als Institutionen der Hochschulforschung eingestuft – Ausnahmen bilden Übersichten, die von Hochschuldidaktikern geschrieben wurden (siehe Webler 1988). Viele Jahre später wurde die Mehrheit der Zentren geschlossen; Hochschuldidaktik lebte jedoch in anderen Konstellationen als Reformtätigkeit und Service-Aktivität – auch nicht selten in Verknüpfung mit Forschungsaktivitäten – fort (siehe Merkt 2014).

192

Sichtbare explizite Ansätze der Institutionalisierung von Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland erfolgten um 1970 Jahre außerhalb der Hochschulen. Zwei Institutionen sind zu nennen.

Auf Initiative der Stiftung Volkswagenwerk wurde im Jahre 1969 die Hochschul-Informations-System GmbH gegründet; 1975 wurden die Bundes- und die Landesregierungen Eigentümer dieser gemeinnützigen Gesellschaft (siehe dazu Griesbach 1988). Ihre Aufgabe war es, Prozesse der Hochschulreform und ihrer administrativen Rationalität zu unterstützen. Eine Abteilung beriet die Hochschulen bei Fragen des Hochschulbaus, und eine andere Abteilung bot Services bei der Computerisierung der Hochschulen an. Die "Fachabteilung III "Untersuchungen im Hochschulwesen, Informationssysteme", die generell als Institution der Hochschulforschung betrachtet wurde, spezialisierte sich vor allem auf große repräsentative Surveys – etwa zu Studienplänen von Abiturienten, zu Studienwegen und zum Verbleib von Absolventen. In der Amtssprache staatlicher Instanzen wurde jedoch auch diese Abteilung als eine Dienstleistungseinheit betrachtet.

In vielen Ländern der Bundesrepublik Deutschland wurde die Etablierung eines Landesinstituts für Hochschulforschung erwogen; auch gab es Überlegungen zur Etablierung eines Bundesinstituts – allerdings mit deutlicher Ablehnung seitens der Länder. Zu einer Institutionalisierung und zum dauerhaften Fortbestand kam es allerdings nur in einem Fall: das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (siehe Harnier 1988). Dieses 1972 gegründete Institut führte im Laufe der Jahre Projekte in einem breiten Themenspektrum durch – so zu Hochschulplanung, zu Studienreform und zum internationalen Hochschulvergleich. Es kann als anwendungsorientiertes Forschungsinstitut angesehen werden, bei dem das zuständige Ministerium des Landes – nach Verhandlungen mit den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern – abschließend den jährlichen Arbeitsplan entscheidet.

An den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland kam es im Gefolge des studentischen Protests und der nachfolgenden Hochschulreformwelle nur zur Gründung einer einzigen typisch wissenschaftlichen Institution der Hochschulforschung – und das auch erst relativ spät: Das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (später "Internationales Zentrum für Hochschulforschung" – INCHER Kassel genannt) an der Gesamthochschule Kassel (später: Universität Kassel). Das im Jahre 1978 gegründete Zentrum wurde anfangs nur mit geringen Ressourcen ausgestattet. Mit der Gründung war der besondere Blick auf das – damals besonders aktuelle – Thema der Veränderungen in den Beziehungen von Hochschule und Beruf verbunden. Das Zentrum wurde

jedoch in einem breiten Themenspektrum tätig und erreichte später eine Größe von mehr als 40 Personen – teils auf Hochschulstellen, durch Forschungsmittel finanziert, durch Stipendien sowie extern finanzierte Gastforscherinnen und -forscher. Wichtige Forschungsthemen im Laufe der Jahre waren Hochschule und Beruf, Studiengangentwicklung in verschiedenen Fachrichtungen, der Hochschullehrerberuf, Hochschulplanung – und -politik, Hochschulsysteme im internationalen Vergleich und Internationalität der Hochschulen (Gorzka/Heipcke/Teichler 1988; zu späteren Entwicklungen siehe Kehm/Teichler 2012). Das Kasseler Zentrum konnte es sogar wagen, im Jahre 1988 zu einer internationalen Tagung einzuladen, auf der der Weltverband der international vergleichend interessierten Hochschulforscher – Consortium of Higher Education Researchers (CHER) – gegründet wurde (siehe Kehm/Musselin 2013).

### 9. Rückblick, Seitenblick, Ausblick

Der studentische Protest in den 1960er Jahren hat zweifellos dazu beigetragen, dass das Interesse an systematischer Analyse von Hochschulfragen in der Bundesrepublik Deutschland stark anstieg und dass in der Tat zahlreiche Analysen über Hochschulfragen im Laufe der 1960er und 1970er Jahre durchgeführt wurden. Man konnte nicht mehr sagen, dass Professoren über fast alles forschten, aber über ihre eigene Umgebung kaum, und auch nicht mehr, dass kaum Interesse an näherer Information bestünde, weil alles für "im Kern gesund" gehalten würde.

Wichtig für eine solche Wirkung des studentischen Protests war sicherlich, dass er im Kern nicht die "1968er Revolte" war, wie das heute gern im politisch verzerrten Rückblick behauptet wird. Vielmehr hatte im studentischen Protest, der in den Jahren 1965 bis 1967 seinen Höhepunkt hatte, ehe die vorher breite Kooperation verschiedener Kritiken und Veränderungsansätze im Jahre 1968 in unversöhnliche Segmente zerfiel, die Kritik an dem "Muff unter den Talaren" einen hohen Stellenwert.

Ein detaillierter Blick auf die Forschung über Hochschulfragen in den 1960er und 1970er Jahren zeigt, dass nicht nur der studentische Protest, sondern mindestens auch ein anderes – wichtiges, aber hochschulpolitisch nicht so spektakuläres – Phänomen von großer Bedeutung war: die Hochschulexpansion. In den damaligen Diskussionen wurde immer wieder hervorgehoben, dass das Hochschulsystem sich wesentlich ändere, wenn nicht mehr nur fünf Prozent, sondern zwanzig Prozent eines Jahrgangs studierten. Die Bedeutung dieses Impulses zeigt sich zum Beispiel darin, dass Hochschulforschung schon zu wachsen begann, bevor der studentische Protest in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückte. Viel-

194

leicht haben die mit der Hochschulexpansion verbundenen Probleme auch dazu beigetragen, dass nicht das Hauptthema des studentischen Protests – die Universität der "Ordinarien" (so etwa Wissenschaftskonzepte, die Berufsrolle der Professoren und die institutionellen Machtverhältnisse) – in das Zentrum der wachsenden Hochschulforschung rückte, sondern die Studierenden – ihre Studien- und Lebenssituation, ihre politischen Vorstellungen, ihr Studienweg, ihr Lernen sowie ihre Berufsperspektiven.

Der starke hochschul- und gesellschaftliche Impuls durch den studentischen Protest trug dazu bei, dass sich viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sehr schnell zu Analysen über Hochschulfragen bereitfanden. Das diente einer schnellen Stärkung der wissenschaftlichen Informationsbasis und führte auch dazu, dass die Analysen durch anspruchsvolle theoretische, methodische und Fachwissensakzenten vieler Disziplinen bereichert wurden.

Im internationalen Vergleich sehen wir, dass Forschung über Hochschulfragen generell eine sehr vielfältige institutionelle und personelle Basis hat. In den meisten Ländern wird Forschung in diesem Themenbereich nicht mehrheitlich auf wissenschaftlichen Positionen oder in wissenschaftlichen Organisationseinheiten geleistet, bei denen der Terminus "Hochschule" im Vordergrund steht.

Der Autor dieses Artikels hat zum Beispiel in einer international vergleichenden Bilanz der Hochschulforschung die Forschenden in diesem Bereich in sechs Typen gegliedert: (1) Disziplin-basierte Forschende, die sich gelegentlich mit Hochschulfragen befassen; (2) Disziplinorientierte Forschende mit dem Themenschwerpunkt Hochschule (deren akademische Position gelegentlich explizit mit "Hochschule" gekennzeichnet ist); (3) Forschende in wissenschaftlich basierten Einheiten (Professuren, Institute oder andere fachliche Einheiten) der Hochschulforschung; (4) Wissenschaftler/innen in angewandten Bereichen der Forschung, die direkt mit Entscheidungsstrukturen oder Dienstleistungen von Hochschulen und anderen Institutionen verbunden sein mögen (z.B. "Institutional research"); (5) Berater im Hochschulbereich, die auf wissenschaftliche Analysen rekurrieren oder sie unterstützend auch durchführen mögen; (6) reflektierte Praktiker, die den Stand des systematischen Wissens aufnehmen und gelegentlich selbst in Analysen einsteigen (Teichler 1996).

In den meisten der ökonomisch fortgeschrittenen Länder scheinen wissenschaftliche Analysen zu Hochschulfragen primär von Personen durchgeführt zu werden, die man nicht als hauptamtliche Hochschulforscher betrachten kann. Dennoch macht der internationale Vergleich uns deutlich, dass sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in einer

nicht geringen Zahl ökonomisch fortgeschrittener Länder eine größere und stabilere spezifische Basis der Hochschulforschung entwickelt hat als in der Bundesrepublik Deutschland (siehe dazu Altbach/Engberg 2000; Schwarz/Teichler 2000). Dass es viele Jahre lang nur eine relativ geringe Verankerung der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland in wissenschaftlichen Einheiten von Hochschulen gab, hatte sicherlich den Nachteil, dass Hochschulforschung selten auf einem breiten Kontextwissen beruhen konnte, seltener Querbeziehungen zwischen den einzelnen Themenbereichen entwickelt werden konnten, seltener mittelfristig strategisch geplant werden konnte und seltener ein überzeugendes Miteinander von Qualität und Relevanz erreicht werden konnte.

Der starke Impuls des studentischen Protests hatte auch zur Folge, dass die Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland mehr als zwei Jahrzehnte sehr stark in einen öffentlichen hochschulpolitischen Diskurs eingebettet war: Was ist am Status quo des Hochschulsystems problematisch, und in welche Richtungen sollen Veränderungen gehen? Das ist aber nicht allein auf die Besonderheiten der Entstehung der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland zurückzuführen.

Generell ist festzustellen, dass für Hochschulforschung intensive Kommunikation mit Vertretern der Hochschulpolitik und Hochschulpraxis charakteristisch ist und dass Schwerpunkte der Hochschulforschung häufig von öffentlichen Diskursen über perzipierte Probleme des Hochschulsystems beeinflusst sind – dies belegte zum Beispiel Ende der 1990er Jahre eine von der UNESCO initiierte internationale Bilanz der Beziehungen von Hochschulforschung zu Hochschulpolitik und Hochschulpraxis (Teichler/ Sadlak 2000).

In der Bundesrepublik Deutschland hatte jedoch die sehr enge Verbindung von Forderungen nach besserer Analyse der Hochschulsituation und Bemühungen um praktische Veränderungen zur Folge, dass die Institutionalisierung von Hochschulforschung an Universitäten um 1970 überwiegend einbettet in Hochschuldidaktische Zentren erfolgte. Diese profilierten sich jedoch vor allem durch praktische Reformbemühungen und Serviceleistungen. In der kontroversen hochschulpolitischen Szenerie blieben ihre Forschungsleistungen bis auf einige bedeutende Ausnahmen begrenzt und wurden ohnehin hochschulöffentlich eher als subordiniert unter hochschulpolitische Wollungen wahrgenommen. Es fiel den Hochschuldidaktischen Zentren schwer, öffentliche Akzeptanz als Stätten von Analysen zu erreichen, die über die Anhängerschaft von ausgewählten Reformpositionen hinaus relevant sind. Tatsächlich wurde, wie erwähnt, die Mehrzahl der Hochschuldidaktischen Zentren später wieder geschlossen.

196

Seit den 1990er Jahren beobachten wir in der Bundesrepublik Deutschland neue Diskurse über Probleme und Veränderungsnotwendigkeiten in der Hochschullandschaft. Die Transformation der Hochschulen im Osten Deutschlands, die zunehmende Internationalisierung, die wachsende Bedeutung von strategischem Management der einzelnen Hochschulen, die zunehmende Bedeutung von Evaluationen und anderen Leistungsbeurteilungen im Hochschulsystem, die Einführung gestufter Studiengänge und verschiedene damit verbundene Veränderungen im Bologna-Prozess, die weiterhin deutliche Hochschulexpansion und verschiedene Phänomene, die als Schritte in Richtung einer "Wissensgesellschaft" interpretiert werden – all das wirft auch viele neue Fragen auf, was an verbesserter wissenschaftlicher Analyse über Hochschulfragen benötigt wird.

Inzwischen liegt eine Vielzahl von Bilanzen zur Entwicklung der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1990er Jahren vor (Teichler 1994; Gunkel/Freidank/Teichler 2003; Zimmermann/Kamphans/Metz-Göckel 2008; Pasternack 2014; Winter 2014; siehe auch Teichler 2015). Sichtbar ist, dass die institutionelle Basis der Hochschulforschung an Hochschulen stärker geworden ist. Das Kasseler Zentrum ist nicht mehr die einzige größere Institutionalisierung der Hochschulforschung innerhalb oder in enger Beziehung zu Hochschulen. Es sind einige Professuren für Hochschulforschung etabliert worden, und die Zahl von jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die zu Hochschulfragen promovieren bzw. in thematisch einschlägigen Forschungsprojekten tätig sind, hat sich vergrößert. Seit 2006 gibt es eine Gesellschaft für Hochschulforschung, die die Hochschulforschung im deutschsprachigen Raum sichtbarer macht und die Kommunikation innerhalb der Hochschulforschung intensiviert.

Es gibt inzwischen auch einige Aufbau- bzw. Masterstudiengänge zur Qualifizierung von Hochschulexperten. Deutlich gewachsen ist die Zahl von "Hochschulprofessionellen" an Hochschulen, deren berufliche Aufgaben zwar primär der Gestaltung von Hochschulfragen zuzurechnen sind, von denen jedoch viele auch in systematischen Analysen zur Hochschulsituation engagiert sind (siehe Schneijderberg u.a. 2013). Gewachsen ist auch die finanzielle Förderung von Projekten der Hochschulforschung. Allerdings bleibt im internationalen Vergleich auch heute festzustellen, dass die Hochschulforschung in manchen anderen Ländern in einer besseren Lage ist als in der Bundesrepublik Deutschland (siehe dazu Tight 2012; Rumbley u.a. 2014; Teichler 2015).

Ein Wachstum und ein Bedeutungswachstum der Hochschulforschung sind offenkundig nicht auf so dramatische Beunruhigung über die

Lage der Hochschulen angewiesen, wie sie in den 1960er Jahren der studentische Protest aufgelöst hatte. Fragen nach Problemen, Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten und Überlegungen zu den potentiellen Leistungen von Analysen der Hochschulforschung für das Verstehen der Lage und als Impuls zur Suche neuer Lösungen bleiben im Hochschulsystem auch virulent, wenn die politische "Wetterlage" nicht so "stürmisch" ist wie in den 1960er Jahren. Die konkreten Herausforderungen an die Hochschulforschung ändern sich im Laufe der Zeit, aber Hochschulforschung bleibt auf der Suche nach einer besseren institutionellen und wissenschaftlichen Basis, die wissenschaftliche Qualität und bedeutsamen Dialog von Hochschulpolitik und Hochschulpraxis mit Hochschulforschung sichert.

Der Autor dieses Artikels hatte das Privileg, im Jahre 1978 auf die Professur berufen zu werden, die besondere Verantwortung für den Aufbau des damals einzigen Instituts für Hochschulforschung an einer Universität in der Bundesrepublik Deutschland tragen sollte. Diese Tätigkeit am Kasseler Zentrum, das inzwischen 40 Jahre besteht, eröffnete auch große Chancen, die Entwicklung der Hochschulforschung insgesamt zu beobachten und hier und da etwas zur Gestaltung dieses Forschungsfelds beizutragen.

Hochschulforschung bewegt sich im Prinzip auf einem schwierigen Terrain. So ist das Forschungsfeld durch kluge Akteure gekennzeichnet, die zumeist glauben, die Realität so gut zu verstehen und zu durchschauen, dass Hochschulforschung dauernd das Surplus ihrer systematischen Analysen zu legitimieren hat. Auch hat Hochschulforschung sich fortwährend mit der hochschulpolitischen Szenerie auseinanderzusetzen: Probleme aufzuwerfen, die im jeweiligen Zeitgeist der vorherrschenden Betrachtungen übersehen werden, und zugleich vorherrschende Interpretationen der Hochschulszene durch Einbringen neuer systematischer Informationen aufzurufen, ihre jeweilige Interpretation zu überdenken.

Hochschulforschung kann sich solcher Aufmerksamkeit auf die Akteure in ihrem Gegenstandsbereich nicht entziehen. Sie hat nicht wie altehrwürdige wissenschaftlichen Disziplinen und Forschungsfelder einen Bestandschutz durch Tradition, wissenschaftliche Freiheit und Aufweis wissenschaftlicher Qualität. Sie hat durch Relevanz zu überzeugen. Das heißt oft, dass sie überraschende Befunde zu liefern und überraschende Einsichten zu befördern hat, die die Akteure der Hochschullandschaft zugleich überzeugen, dass es gut ist, so etwas wie Hochschulforschung zu haben.

Die Entstehung der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit eines großen hochschulpolitischen Getümmels hatte natürlich zur Folge, dass sie sich von Anfang an mit den kontroversen Betrachtungsweisen der Akteure auseinander zu setzen hatte und sich bewusst war, dass von ihr ein hohes Maß von Relevanz erwartet wurde. Für die Zeit von den 1960er bis zu den 1980er Jahren war dabei die Gefahr groß, dass Hochschulforschung im hochschulpolitischen Getümmel stecken blieb. Der Autor dieses Artikels erlebte immer wieder in Gesprächen mit zentralen Akteuren der Hochschulpolitik und Hochschulpraxis, dass sie die meisten wissenschaftlichen Analysen dieser Zeit zu Hochschulfragen für unseriös hielten: für beliebige Stoffsammlungen zur kontinuierlichen Bekräftigung der von ihren Autorinnen und Autoren jeweils gehegten Wertvorstellungen und hochschulpolitischen Präferenzen. Forschung dieser Art diene, wie mir einmal im Gespräch gesagt wurde, vor allem der Freude derjenigen, die die Ostereier versteckt haben, darüber, dass sie die Ostereier wiedergefunden haben. Diese Problematik ist nach Ansicht des Autors dieses Artikels nicht durch Vermeiden des hochschulpolitischen Diskurses oder durch Gesten politischer Neutralität zu lösen, sondern durch Demonstrieren, dass die Freude über neue Befunde und neue Einsichten größer ist als die Bestätigung sympathischer Vorannahmen.

Der Autor dieses Artikels hatte gehofft, dass die Hochschulforschung, die sich im Prinzip unter schwierigen Bedingungen zu behaupten hatte und obendrein in der Bundesrepublik Deutschland unter einer insgesamt schwachen institutionellen Basis litt, sich durch intensive Kommunikation und Kooperation untereinander stärken könnte. In den 1980er Jahren und wieder in den 1990er Jahren scheiterten jedoch Versuche, eine wissenschaftliche Vereinigung der Hochschulforschenden zu etablieren: So fühlten sich viele wichtige Akteure ihrer politischen bzw. praktischen Rolle stärker verbunden als ihrer Forschungsrolle; für andere war disziplinäre Identität wichtiger als Gemeinsamkeiten des Gegenstandsbereichs; manchen war die Besonderheit ihrer eigenen Institution wichtiger als der Forschungsbereich. Wenn wir die Entstehung der Forschung zu Hochschulfragen auf die 1960er Jahren datieren, so können wir sagen, dass es vier Jahrzehnte gedauert hat, bis die Hochschulforschung sich in einer wissenschaftlichen Gesellschaft - der Gesellschaft für Hochschulforschung – zusammenfinden konnte.

Eine noch nicht gelöste Frage der heutigen Zeit scheint zu sein, ob und wie die Hochschulforschung eine überzeugende Strategie gegenüber der sich seit den 1990er Jahren grundlegend veränderten Rolle von systematischer Information zu Hochschulfragen findet. In ihrer zuvor behandelten Entstehungsphase hatte Hochschulforschung zu zeigen, dass mehr systematisches Wissen wertvoll ist, weil das System nicht "im Kern ge-

sund" ist und weil die Einsichten der Akteure in Politik und Praxis des Hochschulsystems nicht ausreichen. Seit den 1990er Jahren haben wir eine Zunahme von "Evaluation" und "Indikatoren", von der Betonung von "Peer reviews" bei Publikation sowie von der Rolle von "Consultants" und anderer Experten. Die Hochschulforschung hat sich nicht mehr primär gegenüber einem Mangel an systematischer Information, sondern nunmehr gegenüber einer Ubiquität grobschlächtiger Information verbunden mit großer Steuerungsmacht strategisch zu platzieren.

Wer die hohe und sicherlich positive Bedeutung des studentischen Protests für die Entstehung der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland, aber auch ihre nicht einfache Entwicklung in den ersten zwei Jahrzehnten im Rückblick sieht, kann natürlich für die heutige Situation die Frage aufwerfen: Könnte es dem Hochschulsystem gut tun, und wäre es voraussichtlich auch wertvoll für die Hochschulforschung, wenn es heute wieder zu massiven Protesten gegen die aktuellen Hochschulverhältnisse käme?

#### Literatur

- Altbach, Philip G./Engberg, David (2000): Higher Education: A Worldwide Inventory of Centers and Programs. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Bargel, Tino (2017): Studentische Orientierungen gegenüber Studium, Beruf und Politik im Wandel. Zeitreihen der Studierendensurveys 1983–2013. Konstanz: Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 91).
- Gunkel, Sonja/Freidank, Gabriele/Teichler, Ulrich (Bearb.) (2003): Directory der Hochschulforschung. Personen und Institutionen in Deutschland. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (Beiträge zur Hochschulpolitik, 4/2003).
- Goldschmidt, Dietrich/Teichler, Ulrich/Webler, Wolff-Dietrich (1984a): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Frankfurt/M. und New York: Campus, S. VII–XVI.
- Goldschmidt, Dietrich/Teichler, Ulrich/Webler, Wolff-Dietrich (Hg.) (1984b): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht. Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Gorzka, Gabriele/Heipcke, Klaus/Teichler, Ulrich (Hg.) (1988): Hochschule Beruf Gesellschaft, Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschulen. Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Habermas, Jürgen (1985): Vorwort. In: Nitsch, Wolfgang u.a. (1985): Hochschule in der Demokratie. Neuwied: Herman Luchterhand, S. V–VI.
- Harnier, Louis von (1988): Hochschulforschung im Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. In: Oehler, Christoph/Webler, Wolff-Dietrich (Hg.): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 209–219.
- Hartung, Dirk/Nuthmann, Reinhard/Winterhager, Wolfgang Dietrich (1970): Politologen im Beruf, Stuttgart: Klett.

- Huber, Ludwig (Hg.) (1983): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stutt-gart: Klett-Cotta (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsgg. von Dieter Lenzen, Band 10).
- Huber, Ludwig (2007): Wurzeln der Hochschuldidaktik im Westen Die Bundesassistentenkonferenz. In Reiber, Karin und Richter, Regine (Hg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik Ein Blick zurück nach vorn. Berlin: Logos 2007, S. 77–115.
- Hüfner, Klaus (1984): Forschung zur Ökonomie des Hochschulwesens. In: Goldschmidt, Dietrich/Teichler, Ulrich/Webler, Wolff-Dietrich (Hg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Frankfurt/M. und New York: Campus, S. 275–294.
- Jenne, Michael/Krüger, Marlies/Müller-Plantenberg, Urs (1969): Student im Studium. Stuttgart: Klett.
- Kaiser, Manfred u.a. (1988): Aspekte der Hochschulforschung im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg. In: Oehler, Christoph/Webler, Wolff-Dietrich (Hg.): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 267–293.
- Kehm, Barbara M./Musselin, Christine (Hg.) (2013). The Development of Higher Education Research in Europe. 25 Years of CHER. Rotterdam, Boston und Taipei: Sense Publishers.
- Kehm, Barbara M./Teichler, Ulrich (2012): Drei Jahrzehnte Hochschulforschung in Kassel. In: Kehm, Barbara M./Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich (Hg.): Funktionswandel der Universitäten. Frankfurt a. M. und New York: Campus, S. 533– 558.
- Köhler, Helmut (1984): Amtliche Hochschulstatistik. In: Goldschmidt, Dietrich/Teichler, Ulrich/Webler, Wolff-Dietrich (Hg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Frankfurt/M. und New York: Campus, S. 295–308.
- Leibfried, Stephan (Hg.) (1967): Wider die Untertanenfabrik. Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Merkt, Marianne (2014): Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen". In: Pasternack, Per (Hg.): Hochschulforschung von innen und seitwärts. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (die hochschule. Journal für wissenschaft und bildung, 1/2014), S 92–105.
- Neusel, Ayla/Teichler, Ulrich (Hg.) (1986): Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren. Kontinuität Umbrüche Dynamik. Weinheim und Basel: Beltz (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 79).
- Nitsch, Wolfgang/Gerhard, Uta/Offe, Claus/Preuß, Ulrich K. (1985): Hochschule in der Demokratie. Kritische Beiträge zur Erbschaft und Reform der deutschen Universität. Neuwied: Herman Luchterhand.
- Nitsch, Wolfgang/Weller, Walter (1970–1973): Social Science Research on Higher Education and Universities. Parts I–III. Den Haag und Paris: Mouton.
- Nitsch, Wolfgang u.a. (1973): Die soziale Dynamik akademischer Institutionen. Trend-Report zur sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Nuthmann, Reinhard (1988): Hochschulforschung am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. In: Oehler, Christoph/Webler, Wolff-Dietrich (Hg.): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 221–238.
- Oehler, Christoph (1988): Hochschulforschung in der Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. In: Oehler, Christoph/Webler, Wolff-

- Dietrich (Hg.): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 9–20.
- Oehler, Christoph (1989): Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945. Frankfurt/M und New York: Campus.
- Oehler, Christoph/Webler, Wolff-Dietrich (Hg.) (1988): Forschungspotentiale sozial-wissenschaftlicher Hochschulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 84).
- Over, Albert (1988): Die deutschsprachige Forschung über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine kommentierte Bibliographie 1965-1985. München: K. G. Saur.
- Pasternack, Peer (Hg.) (2014): Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (die hochschule. Journal für wissenschaft und bildung, 1/2014).
- Peisert, Hansgert/Framhein, Gerhild (1979): Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland. Funktionsweise und Leistungsfähigkeit. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten und Freiburg: Walter.
- Riese, Hajo (1967): Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland, unt. Mitarb. v. Thomas Kempf, Wiesbaden: F. Steiner.
- Rumbley, Laura E. u.a. (2014): Higher Education. A Worldwide Inventory. 3<sup>rd</sup> Edition. Bonn: Lemmens.
- Schneijderberg, Christian/Merkator, Nadine/Teichler, Ulrich/Kehm, Barbara M. (Hg.) (2013): Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Lehre und Studium. Frankfurt/M. und New York: Campus.
- Schwarz. Stefanie/Teichler, Ulrich (Hg.) (2000): The Institutional Basis of Higher Education Research. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sozialistischer Deutscher Studentenbund (1961): Hochschule in der Demokratie. Denkschrift des SDS. Frankfurt/M: SDS.
- Stark, Edwin (1974): Bibliographie zur Universitätsgeschichte. Verzeichnis der im Gebiet der Bundesrepublik Deutschland 1945–1971 veröffentlichten Literatur. Hrsg. von Erich Hassinger, Freiburg und München: Alber.
- Teichler, Ulrich (Hg.) (1990): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Teichler, Ulrich (1994): Hochschulforschung Situation und Perspektiven. In: Das Hochschulwesen, 42. Jg., H. 4, S. 169–177.
- Teichler, Ulrich (1996): Comparative Higher Education Studies: Potentials and Limits. In: Higher Education, 32. Jg., H.4, S. 431–465.
- Teichler, Ulrich (2014): The Development of a Promoter of Higher Education Research. In de Ibararrola, Maria/Philips, D. C. (Hg.): Leaders in Educational Research. Rotterdam: Sense Publishers, S. 197-216.
- Teichler, Ulrich (2015). Higher Education Research in Europe. In: Curaj, Adrian u.a. (Hg.): The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies, Cham: Springer Open, S. 823–856.
- Teichler, Ulrich/Sadlak, Jan (Hg.) (2000): Higher Education Research: Ist Relationship to Policy and Practice. Oxford: Pergamon & IAU Press.
- Tight, Malcom (2012). Researching Higher Education. Second Edition. Maidenhead: Open University Press and McGraw-Hill Education.

- Vom Bruch, Rüdiger (1984): Die deutsche Hochschule in der historischen Forschung. In: Goldschmidt, Dietrich/Teichler, Ulrich/Webler, Wolff-Dietrich (Hg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Frankfurt/M. und New York: Campus, S. 1–27.
- Webler, Wolff-Dietrich (1988): Forschungsfelder und Perspektiven der Hochschulforschung. In: Oehler, Christoph/Webler, Wolff-Dietrich (Hg.): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 21–49.
- Widmayer, Hans Peter u.a. (1966): Bildung und Wirtschaftswachstum. Eine Modellstudie zur Bildungsplanung, Villingen: Neckar-Verlag.
- Winter, Martin (2014): Topografie der Hochschulforschung in Deutschland. In: Pasternack, Peer (Hg.): Hochschulforschung von innen und seitwärts. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (die hochschule. Journal für wissenschaft und bildung, 1/2014), S. 25–49.
- Zimmermann, Karin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hg.) (2008): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag der Sozialwissenschaften.

## Die unordentliche Präsidentenwahl von 1990

Notizen zu einem ungewöhnlichen Akademieereignis aus der Endzeit der DDR

**Herbert Wöltge** Berlin Am 17. Mai 1990 wählten die Mitglieder und die Mitarbeiter der Akademie der Wissenschaften (AdW) der DDR einen neuen Präsidenten. Die Wahl war geheim und wurde nach einem komplizierten Stimmschlüssel durchgeführt, der zuvor in den neu entstandenen Gremien der demokratischen Mitbestim-

mung zusammen mit den Leitungsorganen der Akademie erarbeitet und beschlossen worden war. Wochen später stimmte der Ministerrat dem Ergebnis mit einem Beschluss vom 27. Juni 1990 zu und bestätigte den Mediziner Horst Klinkmann kommissarisch als geschäftsführenden Präsidenten der AdW. In einer Festveranstaltung der Akademie, auf dem Leibniztag am 28. Juni, nahm der zuständige Minister für Wissenschaft und Forschung Frank Terpe die Amtseinführung vor.

Der Vorgang wurde damals wie auch später als Höhepunkt der demokratischen Erneuerungsbewegung an der Akademie vom Herbst 1989 gewertet. Er sei, so eine verbreitete Meinung, ohne Vergleich in der deutschen und sogar ein singuläres Ereignis in der europäischen Akademiegeschichte. Die Singularität sah man vor allem in der Tatsache, dass der Akademiepräsident nicht nur von allen Akademiemitgliedern – bisher: von den Ordentlichen Mitgliedern –, sondern auch von allen 24.000 Mitarbeitern der Akademie gewählt wurde.

Doch nicht allein der Modus der Präsidentenwahl war neu. Neu waren auch die in der politischen Umbruchsituation dieser Monate entstandenen demokratischen Gremien der Leitung und Mitbestimmung der Akademie: die Institutsräte, die Wissenschaftlichen Räte der Institute, der Senat, der Vorstand der neu gebildeten Forschungsgemeinschaft, der Wissenschaftliche Rat der Forschungsgemeinschaft, die Hauptversammlung und das Konsilium als die Gesamtvertretung aller Gremien. Die Präsidentenwahl war das nach außen sichtbare abschließende Resultat der Entwicklungen, die sich an der Akademie während des gesellschaftlichen Umbruchs vollzogen hatten. Wir beschränken uns hier auf die Präsidentenwahl.

#### 1. Der Gedanke der Präsidentenwahl

Die Wahl eines Präsidenten der Akademie geschah bis 1990 nach einem über Jahrzehnte erprobten Ritual und gab kaum Anlass, von einem auffallenden oder ungewöhnlichen Ereignis der Akademiegeschichte zu sprechen: Nach Ablauf der jeweiligen Amtsperiode wählten die Ordentlichen Mitglieder des Plenums im Normalfall aus ihren Reihen einen neuen Präsidenten, der wenig später – sozusagen als Schlusspunkt des Wahlvorgangs – staatlich anerkannt wurde. Johannes Stroux erhielt 1946 seine Bestätigung als neuer Amtsinhaber durch die Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone, seine sechs Nachfolger durch die jeweiligen Regierungen der DDR. Unterschiede gab es nur in der juristischen Variante der Bestätigung, etwa als Ernennung, Berufung oder Einsetzung – je nach Maßgabe der Festlegungen im jeweils gültigen Akademiestatut. Die offizielle Bestätigung war meist verbunden mit einer feierlichen Investitur auf dem Leibniztag in Anwesenheit staatlicher Repräsentanten.

Die Präsidentenwahl 1990 verlief anders. Sie war kein Normalfall. Weder fand sie am Ende einer abgelaufenen Amtszeit statt noch war sie das Ergebnis eines Rücktrittsbegehrens des aktuellen Amtsinhabers oder eines außerakademischen Eingriffs – sie erfolgte unter den Bedingungen einer sich außerordentlich rasch und radikal verändernden gesellschaftlichen Umwelt. Parallel zu den allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Umwälzungen im Lande war im Herbst 1989 eine oppositionelle Bewegung an den Instituten und Einrichtungen der Akademie entstanden, deren Aktivitäten darauf gerichtet waren, die AdW von den bisherigen Zwängen und Strukturen einer zentralistisch orientierten und dem Staat DDR verhafteten Einrichtung zu lösen. Umgewandelt werden sollte die Akademie in eine Einrichtung, die von außerwissenschaftlichen Eingriffen frei und eine autonome, sich selbst bestimmende kreative Stätte der wissenschaftlichen Arbeit in demokratischen Strukturen sein sollte.

Die Reformbestrebungen liefen somit nicht auf eine bloße Anpassung an die aktuellen politischen und gesellschaftlichen Ereignisse hinaus – etwa in der Frage der Ablösung von bisher Verantwortlichen oder der Befreiung von bürokratischen und anderen Hemmnissen einer zentralistischen Verwaltung –, sondern auf eine grundsätzliche Veränderung der Akademie. Ihre Kernpunkte waren im Terminus demokratische Erneuerung zusammengefasst, in dem unter dem Leitgedanken von Freiheit und Autonomie der Wissenschaft sowohl die Forderung nach demokratischen Strukturen – Mitbestimmung und Mitarbeit in den Leitungsgremien, eigene Organe der Mitarbeiterverwaltung – als auch die Forderung nach de-

die hochschule 1–2/2018 205

mokratischer Legitimation der bisherigen Leiter untergebracht werden konnte.

Die anfangs vielfach basisdemokratisch gedachte demokratische Erneuerung verlief trotz aller tiefgehenden Kontroversen einigermaßen konfliktarm und relativ konstruktiv. Die verschiedenen Interessengruppen beabsichtigten nicht die Neugründung oder die Liquidierung der Akademie, sondern konzentrierten ihre Auseinandersetzungen auf die gemeinsame Arbeit an einem neuen Statut, das ihre Forderungen und Wünsche aufnehmen sollte.

Das alte Statut von 1984 taugte für die Erneuerung nicht. Mit der Ausarbeitung eines neuen Statuts befassten sich rasch gebildete Arbeitsgruppen des Präsidenten, des Präsidiums, des Plenums, der Gelehrtengesellschaft, der Forschungsgemeinschaft, der Initiativgruppe Wissenschaft, später des Rates der Institutsvertreter und schließlich der Anfang Februar 1990 gegründete Runde Tisch der Akademie. Die Tätigkeit dieser Gremien begann im November 1989 und erstreckte sich über Monate bis in den Mai 1990 hinein. Ein von den Gremien akzeptierter Entwurf des neuen Statuts lag im April 1990 vor.

Der Gedanken der Präsidentenwahl war in diese Entwicklung eingebettet, trat aber erst relativ spät in das reformerische Blickfeld. Ihm ging die allgemeine Forderung nach Wahl der Leiter auf allen Ebenen voraus, die zur Bestätigung der Demokratisierungsprozesse für unumgänglich gehalten wurde und die seit November Eingang in die öffentlichen Debatten gefunden hatte. Damit verbunden war die dem Zeitgeist entsprechende Aufforderung an die Leiter, die Vertrauensfrage zu stellen und sich damit demokratisch zu legitimieren oder zurückzutreten. Die im Herbst 1989 im Lande einsetzende Welle von Rücktritten und Abwahlen von leitendem Personal und Wahlen zur demokratischen Legitimierung der Leiter fand auch an der Akademie ihren Niederschlag.

Darüber ist hier nicht zu berichten. Aber von Interesse ist, dass Akademiepräsident Werner Scheler bereits frühzeitig für sich und für die gewählten Mitglieder des Präsidiums, die Vizepräsidenten und den Generalsekretär Claus Grote, die Vertrauensfrage stellte, über die dann auf der Plenartagung am 7. Dezember 1989 heftig und ausführlich diskutiert wurde. Dem vorausgegangen waren Rücktrittsforderungen von Kritikern aus den Reihen der Reformkräfte, einige aus dem mittleren Leitungspersonal der Institute und auch aus dem Plenum. Das Plenum schloss sich nach hitziger Debatte den Demissionsforderungen nicht an. Einen drohenden Zusammenbruch der Geschäftstätigkeit der Akademie bei Abwahl der existierenden Leitung vor Augen, wählte es einen Kompromiss. Im Ergebnis der geheim durchgeführten Abstimmung der Ordentlichen Mit-

206 die hochschule 1–2/2018

glieder wurde sowohl dem Präsidenten als auch den Vizepräsidenten das Vertrauen ausgesprochen, allerdings mit der Maßgabe, nur bis zur Wahl eines neuen Präsidiums auf der Grundlage eines neuen Statuts im Amt zu bleiben. Scheler erhielt 77 von 86 Stimmen, der 1. Vizepräsident Ulrich Hofmann 58, die übrigen kamen auf knappe Voten. Abgewählt wurde der Vizepräsident für Gesellschaftswissenschaften Werner Kalweit.

Den eigentlichen Nährboden für den Gedanken der Präsidentenwahl stellte die zentrale Forderung der Reformkräfte dar, die Akademie grundsätzlich zu reformieren und umzubauen, das Prinzip der Einzelleitung abzuschaffen und demokratische Strukturen zu errichten. Gedacht war in erster Linie an die Instituierung von Vertretungskörperschaften an den Akademieeinrichtungen als Organe der akademischen Selbstverwaltung und Mitbestimmung, sowohl Räte für die Interessen der Belegschaft als auch Wissenschaftliche Institutsräte als Vertretung des wissenschaftlichen Personals in Fragen der Gestaltung und Lenkung der wissenschaftlichen Arbeit. Die Räte sollten durch demokratische Wahlen der Mitarbeiter entstehen und bestätigt werden – ausgesprochen in der wohl am deutlichsten basisdemokratisch eingefärbten Forderung nach Wahlen "von unten nach oben", bis in die Spitze, die sich aber so nicht durchsetzen konnte.

Die Akademieleitung hatte diese Forderungen aufgegriffen und den Instituten in dem bekannten Dokument "Orientierung zur weiteren Demokratisierung der Leitungstätigkeit an der AdW" von Anfang Januar 1990 nahegelegt, diese Gremien in geheimen Wahlen einzurichten (KAI 1994: 203). Die ersten Wissenschaftlichen Räte bildeten sich schon im Herbst 1989, bis Jahresende gab es sie an sieben Einrichtungen, in den ersten Monaten 1990 entstanden weitere 27 Räte, und zum Zeitpunkt der Präsidentenwahl existierten die neuen Gremien an mehr als der Hälfte der Einrichtungen.

Über die Entstehungszeit der Institutsräte liegen bisher keine zusammenfassenden Angaben vor, jedoch sprach ein von der Initiativgruppe Wissenschaft, der Führungsgruppe der Reformer, getragener Rat der Institutsvertreter (RdI) auf seiner Konstituierung Ende Dezember 1989 davon, dass die Wahl der Institutsvertreter an einem Teil der Institute bereits durchgeführt sei, zunächst aber vorwiegend in den Berliner AdW-Instituten (ebd.: 201). Man kann davon ausgehen, dass zum Zeitpunkt der Präsidentenwahl derartige Vertretungskörperschaften an allen Einrichtungen vorhanden waren.

Etwas länger hatte es gedauert, das erforderliche demokratische Gegengewicht zu den Gremien der Leitungsebene des Präsidenten einzurichten. Die Wirksamkeit des noch schwachen Rates der Institutsvertreter

hing von den erst in Bildung begriffenen Räten an den Instituten ab. Daher konstituierte er sich erst Ende Februar, als genügend Institutsräte existierten, erneut, zwei Wochen später als der inzwischen arbeitende Runde Tisch, an dem alle beteiligten Interessengruppen vertreten waren.

Aus diesen Entwicklungen wird ersichtlich, dass der Grundgedanke der demokratischen und stets geheimen Wahlen der Räte und der demokratischen Legitimation der Leiter alle Konzepte und Maßnahmen der reformatorischen Veränderung durchdrang. Mit einer Ausnahme: Der Präsident war bisher nicht einbezogen. Weder in den anfänglichen Grundaussagen und Dokumenten der Akademie noch in den Forderungskatalogen und Überlegungen der Reformkräfte, die zwar auch Rücktrittsforderungen an den aktuellen Präsidenten und die Liquidierung des Einzelleiterprinzips enthielten, war von einer Wahl des Präsidenten die Rede. Das Amt – nicht die Person – war sakrosankt. Die meritokratische Grundlage der Gelehrtengesellschaft und darin das Recht der Ordentlichen Mitglieder, den Präsidenten aus ihren Reihen zu wählen, blieb unangetastet und war noch kein Gegenstand reformerischer Aufmerksamkeit. Vom neuen Statut wurde erwartet, dass es – wie bisher – regelte, welche Stellung der Präsident haben und wer ihn installieren sollte

## 2. Die Grundlage: das provisorische Reglement

Anfang April lag ein Entwurf eines neuen Statuts vor. In ihm war eine zweigegliederte Akademie als Körperschaft des öffentlichen Rechts vorgesehen, bestehend aus der Gemeinschaft der Akademiemitglieder und der Forschungsgemeinschaft der Institute und Einrichtungen. Als Führungsorgan der nunmehr kollektiven Leitung der Akademie sollte ein Senat gebildet werden, dem der Präsident vorsaß. Hier ist erstmals ausdrücklich von der Wahl des Präsidenten durch alle Mitglieder und Mitarbeiter die Rede. Die entscheidende Passage in dem Statutenentwurf lautet:

"Der Präsident wird vom Konsilium gewählt, das sich paritätisch aus Vertretern des Plenums, des Wissenschaftlichen Rates der Forschungsgemeinschaft und der Mitarbeitervertretungen zusammensetzt." (KAI-AdW 1994: 272)

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Eine Wahl des Präsidenten durch das Plenum und von "wissenschaftlich-gesellschaftlichen Räten" der Forschungsgemeinschaft, aber nicht von den übrigen Mitarbeitern, wurde bereits in einer Ausarbeitung der Arbeitsgruppe Plenum/Klassen Anfang Januar erwogen. Der Vorstoß blieb ohne Resonanz; siehe "Standpunkt zu Aufgaben und Stellung von Plenum und Klassen im Rahmen der Gesamtakademie". BBAW-Archiv VA 13151.

Durch diese Wahl würde der Präsident wie alle anderen Leiter ebenfalls den allgemeinen Wahlmechanismen unterworfen und damit die geforderte demokratische Legitimation erhalten. Mit dem hier ebenfalls erstmals genannten und nicht weiter beschriebenen Konsilium als stimmberechtigtem Gremium würde er zugleich seine meritokratische Abschirmung verlieren.

Der Statutenentwurf hatte zuvor sowohl die neuen demokratischen Gremien als auch die noch amtierenden alten Leitungsgremien der Akademie passiert. Das Präsidium hatte ihn am 28. März behandelt und bestätigt, der Runde Tisch am 30. März. Danach war er den Instituten und den Akademiemitgliedern zur Meinungsäußerung übermittelt worden.

Zur Vorbereitung des Konsiliums und der Präsidentenwahl nominierten Präsidium und Runder Tisch eine Wahlkommission unter dem Vorsitz des Ordentlichen Mitglieds (OM) Heinz David, Pathologe an der Humboldt-Universität, der zuvor den Arbeitsausschuss des Plenums zum Statut geleitet hatte. Die Kommission trat unverzüglich zusammen. Sie entwarf die Wahlordnung, die im Bereich des 1.Vizepräsidenten vorbereitet worden war, und traf die erforderlichen Vorbereitungen zur Einberufung des Konsiliums als Gesamtvertretung der Akademie, das am 26. April erstmals tagen sollte.

Im Laufe des Monats gingen rund 160 Stellungnahmen zum Statutenentwurf ein, sowohl von den Akademiemitgliedern als auch aus den Instituten. David, der alle Wortmeldungen auflistete und analysierte, vermerkte viele ablehnende Stimmen und kam zu dem abschließenden Kommentar: "Die Reaktionen auf den Statutenentwurf waren in der Grundaussage negativ."<sup>2</sup> Der Entwurf fand in Plenum und Klassen<sup>3</sup> so gut wie keine Zustimmung und erhielt durchweg scharfe Kritiken bis hin zur völligen Ablehnung (etwa in der Klasse Biowissenschaften). Da aber die Zeit drängte, sollte das Papier dennoch als Grundlage für die Wahlen der neuen Leitung genutzt werden, die dann ein neues Statut zu erarbeiten und vorzulegen hätte. So setzte sich die pragmatische Auffassung der Mitarbeitervertretungen, in Konkordanz mit dem Plenum, letztendlich durch: "Der Entwurf ist als Arbeitsgrundlage für die Wahl einer neuen Akademie-Leitung geeignet."<sup>4</sup> Das noch nicht bestätigte vorläufige Statut galt danach als

die hochschule 1–2/2018 209

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Heinz David, Erinnertes und Dokumentiertes, Bd. 21, unveröff. Ms. (dem Verf. von Herrn David freundlicherweise zur Verfügung gestellt), S. 3765

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> auf ihren Sitzungen am 12. April und in 16 Zuschriften an den Wahlleiter; siehe ebd., S. 3757

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Ebd., S. 3765

provisorisches Reglement zur Legitimation der neuen Leitung, nach dem zu verfahren sei.

Der Entwurf der Wahlordnung des Konsiliums wurde am 9. April als "Vorläufige Ordnung zur Wahl des Präsidenten der AdW der DDR" akademieintern veröffentlicht.<sup>5</sup> Die Wahlordnung erwies sich als eines der wichtigsten Dokumente im Verlauf der Neuordnungsprozesse an der Akademie, vor allem in zwei hier relevanten Punkten: Sie berief sich erstens in 81 auf den ..vom Konsilium der AdW der DDR als vorläufige Arbeitsgrundlage bestätigte[n] Entwurf des neuen Statuts der AdW der DDR" und auf die hier schon genannten zustimmenden Beschlüsse von Präsidium und Rundem Tisch. Zweitens war von einer Wahl des Präsidenten allein durch die Ordentlichen Akademiemitglieder keine Rede mehr. Das Wahlrecht erhielten sowohl alle Akademiemitglieder - diesmal also auch die Korrespondierenden Mitglieder – als auch alle Mitarbeiter der Akademie. Das Stimmrecht ausüben sollten nach §3 der Ordnung die paritätisch im Konsilium vertretenen Gruppen des Plenums, des wissenschaftlichen Personals und der Mitarbeiter. Ihre Stimmen mussten in einem komplizierten Verfahren in Punkte umgerechnet werden, um eine Drittelparität herzustellen.

Offen blieb, wer die Kandidaten vorschlagen durfte. In einem Nachtrag zur Wahlordnung, den der Runde Tisch am 20. April beschloss, wurde wenigstens Klarheit darüber geschaffen, dass Kandidaten für das Amt des Präsidenten nicht beliebig vorgeschlagen werden konnten, sondern sie aus dem Kreis der Ordentlichen und Korrespondierenden Akademiemitglieder kommen mussten.<sup>6</sup>

## 3. Der Vorgang Präsidentenwahl

Für den 25. April 1990 war ein Hearing angesetzt, auf dem die Kandidaten für die Wahl des Präsidenten und des Vizepräsidenten der AdW, der zugleich ex officio Vorsitzender der AdW-Forschungsgemeinschaft sein würde, vorgestellt werden sollten. Die Veranstaltung wurde zu einem peinlichen Fehlschlag, da sich bis dahin zwar zwei Bewerber für die Wahl zum Vizepräsidenten und Vorsitzenden der Forschungsgemeinschaft eingefunden hatten, aber nur ein einziger Bewerber für das Präsidentenamt: der Biowissenschaftler OM Heinz Bielka, vorgeschlagen von den Klassen Biowissenschaften und Medizin. Auf seiner bereits erwähn-

210

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> BBAW-Archiv, Bestand AKI 1969-1991, Nr. 1313

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> David, S. 3774

ten Sitzung am 12. April hatte das Plenum eine Liste von Kandidaten behandelt, die von den Klassen nominiert worden waren.

Die Liste enthielt acht Vorschläge für die Kandidatur als Präsident, doch fünf von ihnen lehnten die Nominierung ab und zwei OM erbaten Bedenkzeit. Der spätere Präsident Klinkmann, vorgeschlagen von den Klassen Technikwissenschaft, Chemie und Philosophie, war nicht anwesend und hatte seine Ablehnung erst auf der folgenden Plenarsitzung, am 19. April mitteilen können. Bielka war von seiner Klasse ursprünglich nicht für das Amt des Präsidenten vorgeschlagen worden, sondern für die Wahl als Vorsitzender der Forschungsgemeinschaft und hatte sich dafür ebenfalls Bedenkzeit erbeten.

So begann das Konsilium am 26. April mit einer Erklärung des Vorsitzenden des Runden Tisches OM Hermann Klenner, man sei zu der Auffassung gekommen, die Präsidentenwahl zu verschieben, da, wie es im Protokoll hieß, "bis zum Zeitpunkt des Konsiliums nur ein Kandidat zur Verfügung stand, der den Bedingungen der Wahlordnung genügte".<sup>7</sup> Der einzige Kandidat war also OM Bielka. Das Konsilium beschloss daraufhin, die Wahl für den 17. Mai neu anzusetzen. Zuvor sollten sich die Kandidaten in einem erneuten Hearing vorstellen.

Von weitergehender Bedeutung war der danach folgende Beschluss, mit dem das Konsilium das Provisorische Reglement zur Rechtsgrundlage für die weitere Entwicklung erhob. Das Protokoll führte dazu aus:

"OM H. Klenner begründete den Vorschlag des Runden Tisches der AdW, den vorliegenden Entwurf des Statuts trotz der ihm anhaftenden Mängel und vieler eingegangener z.T. konträrer Stellungnahmen ohne weitere Überarbeitung anzunehmen." Und weiter: "Das Konsilium beschloss (im Vorgriff auf die zu bestätigende Abstimmungs- und Wahlordnung nach den Modalitäten dieser Ordnung): Der vorliegende 'Entwurf des Statuts der AdW der DDR' vom März 1990 gilt als 'Provisorisches Reglement' und damit als Wahl- und Arbeitsgrundlage."

Am 10. Mai, zum neuen Meldeschluss für die Präsidentenwahl, lagen der Wahlkommission fünf Bewerbungen vor. Zur Wahl stellten sich die Ordentlichen Akademiemitglieder Heinz Bielka (Biowissenschaft), Joachim Herrmann (Geschichte und Archäologie), Horst Klinkmann (Medizin), Karlheinz Lohs (chemische Toxikologie) und Manfred Peschel (Mathematik). Bis auf Klinkmann, der Institutsdirektor an der Rostocker Univer-

die hochschule 1-2/2018

211

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Protokoll des Konsiliums am 26. April 1990; siehe David, S. 3777

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Ebenda, S. 3778

sität war, kamen alle Kandidaten aus der Akademie, wo sie in leitenden Positionen tätig waren.<sup>9</sup>

Nach vorhergehendem Hearing mit allen Kandidaten setzte das Konsilium die am 26. April begonnene Wahlversammlung am 17. Mai fort. Die Entscheidung fiel bereits im ersten Wahlgang. Nach Auszählung der Punkte konnte David verkünden: "Wir haben einen neuen Präsidenten, es ist Horst Klinkmann."<sup>10</sup> Nach Mitteilung der Wahlkommission erhielt Klinkmann 151,79 Punkte und damit mehr als 50 Prozent der zu vergebenden 300 Punkte. Mit Abstand kamen Bielka und Lohs auf 62 und 61 Punkte, Peschel und Herrmann waren weit dahinter.<sup>11</sup>

Die staatliche Weihe für das Wahlergebnis ließ auf sich warten. Zwar informierte der scheidende Präsident Scheler am 22. Mai den Ministerpräsidenten Lothar de Maizière über das Wahlergebnis und bat um seine Abberufung von der Funktion des Präsidenten und um Abberufung der Vizepräsidenten Hofmann, Albrecht und Bahner sowie des Generalsekretärs Grote. Doch die für den 1. Juni vorgesehene Amtsübergabe fand nicht statt; die Regierung fand keine Zeit, sich damit zu befassen. Erst Wochen später, nach mehreren Gesprächen und zähen Verhandlungen fasste der Ministerrat jenen Beschluss, mit dem Scheler abberufen und Klinkmann geschäftsführend als Präsident eingesetzt wurde. 12 Der Beschluss bestätigte zugleich die "Verordnung über die Akademie der Wissenschaften der DDR", 13 die das alte Statut der Akademie von 1984 endgültig außer Kraft setzte. Damit erhielten die Vorgänge und die Ergebnisse der Umbruchmonate an der Akademie eine rechtliche Grundlage. Die Akademie war als Körperschaft des öffentlichen Rechts unter der Rechtsaufsicht des Ministerrates installiert.

Das Finale des Vorgangs Präsidentenwahl bildete schließlich die feierliche Investitur im Rahmen des Leibniztages der Akademie am 29. Juni. Als der neue Präsident aus der Hand des Ministers für Forschung und Technologie Frank Terpe seine Berufungsurkunde erhielt, war dies nicht allein der Abschluss der Präsidentenwahl, sondern bedeutete zugleich auch den Schlusspunkt der Entwicklung neuer demokratischen Strukturen

212 die hochschule 1–2/2018

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Klinkmann (2016: 112ff.) schilderte später ausführlich, wie seine Kandidatur zustande kam und mit welchen Erwartungen er in die Wahl ging.

<sup>10</sup> David, S. 3785

<sup>11</sup> siehe Protokoll des Konsiliums

 $<sup>^{12}</sup>$  Beschluss des Ministerrates  $14/24/90\ vom\ 27.6.90$  über die weitere Tätigkeit der Akademie der Wissenschaften der DDR

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Gbl. I, Nr. 39 vom 9. Juli 1990, S. 543

und Leitungsorgane, wie sie in den Umbruchmonaten seit dem Herbst 1989 entstanden waren.

Die Ministerratsverordnung selbst hatte mit den demokratischen Reformambitionen der letzten Monate nichts mehr zu tun. Das sogenannte Klinkmann-Statut (vgl. Klar 2005) war weder auf demokratischem Wege zustande gekommen, etwa unter Beteiligung der gewählten Gremien oder auf Veranlassung von Senat, Vorstand der Forschungsgemeinschaft und Konsilium, noch war mit ihr vorrangig beabsichtigt, die bis dahin interne Entwicklung der Akademie amtlich zu bestätigen und ihr die lange entbehrte rechtliche Basis zu geben. Ihr eigentlicher Sinn bestand allein darin, die Akademie kompatibel zu machen für die kommenden Rechtsverhältnisse der BRD. Es war der Versuch, in später Stunde auf Regierungsebene eine Einpassung der AdW in das Rechtsgefüge der Wissenschaftslandschaft der BRD vorzubereiten, mit dem Blick auf den schon vor der Tür stehenden Einigungsvertrag.

## 4. Abspann: Einwände

Gegen die Präsidentenwahl gab es später mehrere Einwände. Zunächst Einwände aus abstrakt-legalistischer Sicht: Die Wahl sei ohne statutarischen Rückhalt erfolgt und nicht auf der Grundlage eines gültigen Statuts der Akademie. Das Statut von 1984, das eine derartige Präsidentenwahl nicht kannte, sei noch nicht außer Kraft gewesen. Es war das Statut, das eine enge Bindung der Akademie an den sozialistischen Staat und an eine sozialistische Gesellschaft unter Führung der SED sowie die Einzelleitung statt kollektiver Leitung vorsah. Das zog die Überlegung nach sich, dass alles, was sich in der Akademie ereignet habe – provisorisches Reglement, Wahlen, Vertrauensfragen in den Instituten – genau besehen ungesetzlich gewesen sei, weil nicht im gültigen Statut vorgesehen. Das beträfe auch die Präsidentenwahl: Sie sei ungültig und die Kür des Präsidenten wäre in einer Art interner Verabredungen ohne wirkliche Rechtskraft zustande gekommen.

Diese Auffassung, die den genannten Beschluss des Ministerrates ignorierte, wurde schon kurz nach der Wahl eine Zeitlang auch in Kreisen der Akademie vertreten. Sie bot Interpretations- und Nutzungsmöglichkeiten nach verschiedenen Seiten und war auch nicht unproblematisch für die seitdem gewonnenen Demokratievorstellungen. Wenn die Wahl kein rechtliches Fundament hatte, dann auch der gesamte Demokratisierungsprozess nicht, aber dann auch nicht der vorangegangene Beschluss des Plenums von Dezember 1989, die Passagen zur führenden Rolle der SED aus dem Statut zu entfernen. Am Rande bemerkt: Diese Argumentation führt letztlich zu der absurden und lächerlichen Konsequenz, dass der 1989/90 in der DDR stattgefundene Systemwechsel illegitim gewesen sei, da rechtlich nicht vorgesehen und damit ungesetzlich.

Ein zweiter Einwand stieß sich an der Tatsache, dass der Kreis der Stimmberechtigten für die Präsidentenwahl nicht mehr allein aus den Ordentlichen Mitgliedern bestand, wie in allen bisherigen Statuten vorgesehen und in der akademischen Welt üblich, sondern aus allen Mitgliedern und Mitarbeitern der Akademie. Das allerdings war in der Tat eine gravierende Abänderung bisheriger Grundsätze und Praktiken von akademischen Präsidentenwahlen. Obwohl damit für die AdW-Gelehrtengesellschaft eine schwer ins Gewicht fallende Eigenheit im Vergleich mit altbundesdeutschen Akademien konstituiert wurde, befriedigte das Mitarbeitervotum dennoch eine der Hauptforderungen der Reformkräfte nach demokratischer Legitimation der Leitungen und der Leiter.

Indes war dieses Votum keineswegs nur Resultat basisdemokratischen Denkens. Vielmehr spiegelte das Verlangen nach einer Wahl des Präsidenten durch alle Mitarbeiter und Mitglieder ein Spezifikum der DDR-Akademie wider, das sie von den meisten anderen europäischen Akademien unterschied. In der DDR befanden sich die Präsidenten schon weit vor 1990 in einer mit den Jahrzehnten immer stärker wirksam werdenden Doppelfunktion: Die Akademie als Gelehrtengesellschaft hatte sich seit 1946, ihren bis dahin nicht erfüllten Idealvorstellungen folgend, zunehmend mit Forschungsinstituten und anderen Einrichtungen angereichert.

Der Präsident war demzufolge zwar der gewählte und staatlich anerkannte Primus der Gelehrtengesellschaft, aber zugleich der von der Regierung berufene oder ernannte staatliche Einzelleiter eines riesigen Wissenschaftsunternehmens. Er war Dienstvorgesetzter für die zuletzt fast vierundzwanzigtausend Beschäftigten der über 60 Institute und Einrichtungen der Akademie und der Regierung gegenüber verantwortlich und rechenschaftspflichtig. Aus der Sicht der Basisdemokraten war es demnach durchaus konsequent, diesen Leiter, wenn er denn gewählt werden musste, nicht nur von den Ordentlichen Mitgliedern, sondern von dem gesamten ihm unterstellten Personal wählen zu lassen.

Ein dritter Einwand richtete sich nicht gegen die Wahl, sondern gegen die gewählte Person. Wenn man davon ausgeht, dass der Gedanke der demokratischen Legitimation der Leitungen und der Leiter auf allen Ebenen durch Wahlen zu den fundamentalen Bestandteilen des Gedankenguts der Bürgerrechtsbewegungen gehörte, so war mit der Wahl eine Hauptforderung der Reformer erfüllt. Die Akademie hatte nun einen von der Mehrheit getragenen Leiter, der demokratisch legitimiert war und sich auf demokratisch legitimierte Gremien stützen konnte. Eigentlich

214 die hochschule 1–2/2018

hätte dieses Ergebnis den Vorstellungen von demokratischer Erneuerung der Akademie entsprechen müssen.

Was jedoch die radikalbasisdemokratischen Kreise – und wenig später auch konservative Akteure des bundesdeutschen Wissenschaftsestablishments – störte, war, dass mit Klinkmann ein DDR-Spitzenwissenschaftler von internationalem Rang gewählt wurde, der sich einerseits nicht gegen das DDR-Regime aufgelehnt hatte, der keiner Dissidentenoder Widerstandsbewegung und keiner der neuen politischen Gruppierungen im Lande nahestand, der aber andererseits auch nicht durch Verweise auf fehlende "moralische Integrität" oder MfS-Verstrickungen disqualifiziert werden konnte. In ihren Augen gehörte er zweifellos zu den "alten Kadern", die man nicht mehr in leitenden Positionen sehen wollte.

Hier zeigte sich besonders deutlich, dass die Ablösung der alten Eliten in allen gesellschaftlichen Bereichen ein sehr intensiv verfolgtes politisches Ziel der Reformdemokraten im Lande war, dem die radikaleren Akademiereformer häufig genug den Vorzug noch vor der Einführung demokratischer Verhältnisse gaben. Sehen konnte man hier auch, dass der Terminus Basisdemokratie in der politischen Auseinandersetzung an der Akademie eben nicht nur als ein Verfahren zur Reformierung der Akademie genutzt wurde, sondern – wie insgesamt im Lande – als politischer Kampfbegriff zur Eliminierung von Institutionen und Personen des alten Regimes.

Viertens gab es bei nicht wenigen Wissenschaftlern generelle Zweifel an der künftigen Wirksamkeit der erreichten demokratischen Ergebnisse für die Entwicklung der Wissenschaft – Einwände, die sich nicht speziell gegen die Präsidentenwahl richteten, aber diese mit einschlossen. Befürchtet wurde, dass die neu geschaffenen Strukturen und Demokratiemechanismen es erlauben würden, bei der Wahl des wissenschaftlichen Personals nicht der wissenschaftlichen Kompetenz, sondern dem Mehrheitsbeschluss den Vorrang einzuräumen. Diese Befürchtung teilte auch der neugewählte Präsident Klinkmann selbst, der schon nach einem Jahr Amtszeit auf die Gefahr verwies, dass die Gleichbehandlung des Stimmenanteils vom dienstleistenden über das technische Personal bis zum wissenschaftlichen Personal "aus basisdemokratischer Sicht sicherlich ein Erfolg, aus [Sicht] erforderlicher wissenschaftlicher Führungsqualität eine Katastrophe sein würde" (Klinkmann 2016: 130).

Darin schwang auch die Meinung mit, dass der nun geschaffene oder noch beabsichtigte Typ einer demokratisch verfassten, reformierten Akademie sowohl politisch als auch wissenschaftlich nur minimale oder gar keine Zukunftsaussichten habe und vielleicht nur die illusionäre Vorstellung eines demokratischen Optimismus sei. Ein noch universeller gefass-

tes Urteil, das die Auffassung vieler Wissenschaftler ausdrückte, formulierte Günter Kröber, Ordentliches Akademiemitglied, zuvor Direktor des Akademieinstituts für Theorie, Geschichte und Organisation der Wissenschaften:

"Demokratie ist ein Begriff aus der Politik. Ihn in die Wissenschaft einzuführen bedeutet, von vornherein Wissenschaftsstrukturen durch politische Begriffe kennzeichnen zu wollen. Und von der Sache her sind demokratische Leitungsstrukturen in der Forschung, noch zugespitzter in der Grundlagenforschung, ohnehin undenkbar, weil Forschung, und Grundlagenforschung erst recht, nicht durch Mehrheitsbeschlüsse in Gang gesetzt wird, sondern ideengeleitet ist. Die Max-Planck-Gesellschaft geht mit ihrem Prinzip, nicht einen Direktor für ein – bestehendes oder zu gründendes – Institut zu suchen, sondern ein Institut um einen ideenreichen und auf einem bestimmten Gebiet führenden Wissenschaftler herum zu bauen, genau diesen Weg."<sup>14</sup>

Erprobt werden konnten die institutionell und personell erreichten Ergebnissen der Akademiereform nicht mehr. Es zeigte sich rasch, dass die Reformanstrengungen sich erschöpft hatten und ins Leere liefen, weil die politische Entwicklung im Lande eine Erprobung längst nicht mehr gestattete. Schon vor dem Zeitpunkt der Präsidentenwahl im Mai hatten sich die großen bundesdeutschen Wissenschaftsorganisationen darauf geeinigt, eine weitere eigenständige, eine fünfte Säule der Wissenschaft im Lande - zumal aus der DDR kommend - nicht zuzulassen. Als der neugewählte Senat der Akademie am 5. Juli 1990 erstmals zusammentrat. waren die Weichen für eine gesamtdeutsche Wissenschaftslandschaft ohne die DDR-Akademie schon längst gestellt, letztendlich und endgültig zwei Tage zuvor in dem Spitzengespräch der Wissenschaftspolitiker beider Seiten, dem sogenannten Kamingespräch in Bonn. Dem Senat und seinem gewählten Präsidenten blieb nur die Aufgabe, sich mit den günstigsten Möglichkeiten des Abgangs der Akademie aus der wissenschaftlichen Welt zu befassen.

#### Literatur

KAI, Koordinierungs- und Aufbau-Initiative für die Forschung in den Ländern Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen (unter Mitwirkung von Mitgliedern und Mitarbeitern der ehemaligen Gelehrtensozietät) (Hg.) (1994): Jahrbuch 1990/91 der Akademie der Wissenschaften der DDR und der Koordinierungs- und Abwicklungsstelle für die Institute und Einrichtungen der ehemaligen Akademie der Wissenschaften der DDR (KAI-AdW), Berlin.

216 die hochschule 1–2/2018

-

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Günter Kröber, "Wie alles kam …", unveröff. Ms., S. 407 (dem Verf. von den Besitzern freundlicherweise zur Verfügung gestellt)

- Klar, Richard (2005): Zur Entstehung und zum Verständnis von Art. 38 Abs. 2 des Einigungsvertrages, in: Herbert Wöltge (Hg.), Akademien in Zeiten des Umbruchs. Wissenschaftliches Kolloquium aus Anlass des 70. Geburtstages von Horst Klinkmann (Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin Bd. 81), S. 85-98.
- Klinkmann, Horst (2016): Akademiehistorisches: Akademiepräsident Professor Dr. Horst Klinkmann im Gespräch, aufgezeichnet am 4. und am 12. Juni 1991 von Herbert Wöltge, in: Herbert Wöltge (Hg.), Kolloquium Kooperieren, Vernetzen, Umsetzen am 14. Juli 2015 in Rostock-Warnemünde zu Ehren von Horst Klinkmann aus Anlass seines 80. Geburtstages (Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin Bd. 127), S. 111–137.

### Kein systematischer Zusammenhang

Politische Zusammensetzungen der Landesregierungen und die Finanzausstattung der Hochschulen

Justus Henke Peer Pasternack Halle-Wittenberg Die Grundfinanzierung der deutschen Hochschulen, gemessen an den laufenden Grundmitteln, ist im Jahrzehnt 2004–2013 im Länderdurchschnitt um 29 Prozent gestiegen. Sie hat sich in diesem Zeitraum – entgegen einer landläufigen Wahrnehmung – in 15 Ländern nominal, in 14 Ländern auch real (d.h.

unter Berücksichtigung paralleler Kostensteigerungen) verbessert.<sup>1</sup> Allerdings verteilt sich diese Entwicklung sehr ungleich über die Bundesländer. Nahmen die Grundmittel im hier betrachteten Jahrzehnt in Sachsen nominal um 5,6 Prozent zu und waren sie in Berlin im Minusbereich, so ist für Hamburg ein Aufwuchs von 85 Prozent zu notieren.

Da Haushaltsentscheidungen Parlamentsbeschlüsse, also politische Entscheidungen sind, liegt eine Vermutung nahe: Es hängt wesentlich von den jeweiligen politischen Mehrheiten ab, welche Bedeutung der Hochschulfinanzierung zugewiesen wird. Dies soll im folgenden geprüft werden: Ist es relevant für die Hochschulfinanzierung, wer ein Bundesland regiert?<sup>2</sup>

Um gegebenfalls rasch wechselnde Regierungskonstellationen einzufangen, wird die Betrachtung für ein Jahrzehnt vorgenommen und werden

die hochschule 1–2/2018 219

.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Die Daten und ihre jeweiligen Quellen sind detailliert dargestellt in Baumgarth/Henke/Pasternack (2016).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Die folgende Darstellung ist die ausführliche Fassung eines Kurzartikels, der 2017 veröffentlicht wurde (Henke/Pasternack 2017). Im folgenden wird die Argumentation mit weiteren Berechnungen geprüft, für die in der Kurzfassung kein Platz war.

vereinfachte Ländergruppen entsprechend der politischen Konstellationen gebildet, die innerhalb dieses Jahrzehnts jeweils dominierten. Die unabhängigen, also erklärenden Variablen sind in dieser Betrachtung die parteipolitischen Zusammensetzungen der Landesregierungen, die abhängigen, also erklärungsbedürftigen Variablen sind verschiedene Hochschulfinanzierungstatbestände.

#### 1. Ländergruppen nach Regierungszusammensetzungen

Um die Ländergruppen zu bilden, wird grundsätzlich unterschieden zwischen unionsdominierten und SPD-dominierten Landesregierungen. Mit diesen beiden Hauptländergruppen soll die Frage beantwortet werden, ob es einen Unterschied für die Hochschulfinanzierung macht, wer regiert. Nicht genauer betrachtet werden hier die Beteiligungen weiterer Parteien an den Landesregierungen, da deren jeweilige Fallzahlen zu gering sind, um daraus Schlüsse ziehen zu können.<sup>3</sup>

Es werden jeweils zeitliche Schwellenwerte für die Mindestbeteiligung einer Partei an einer Landesregierung genutzt. Demnach müssen Union oder SPD in mindestens zwei Drittel des betrachteten Jahrzehnts alleinige oder stärkste Regierungspartei gewesen sein, um hier das betreffende Land der Ländergruppe "unionsdominiert" oder "SPD-dominiert" zuordnen zu können. Bei großen Koalitionen – CDU und SPD bildeten in mindestens der Hälfte des betrachteten Jahrzehnts in vier Ländern gemeinsam die Regierung – ist der größere Regierungspartner ausschlaggebend für die Zuordnung zu einer Ländergruppe. Nordrhein-Westfalen wird den SPD-dominierten Ländern zugeordnet.<sup>4</sup> Es ergeben sich so für 2004–2013 zehn unionsdominierte und sechs SPD-dominierte Länder. (Übersicht 1)

220 die hochschule 1-2/2018

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Mindestens die Hälfte des betrachteten Jahrzehnts waren die FDP an vier Landesregierungen, die Grünen an zwei und die Linke an einer Regierung beteiligt.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Das herangezogene Jahrzehnt begann und endete dort mit SPD-dominierten Regierungen (insgesamt fünf Jahre). Die zwischenzeitliche CDU-dominierte Regierung (gleichfalls fünf Jahre) war insofern eingerahmt und in Hochschulfinanzierungsbelangen durch Pfadabhängigkeiten eingeschränkt. Daher kann diese Legislatur als (seinerzeitige) Musterabweichung betrachtet werden.

Übersicht 1: Ländergruppenbildung entsprechend der Zusammensetzungen der Landesregierungen 2004–2013

Kategorie (Def.)	Land	Landesregierungen	Summe
	Baden-Württ.	2004–2012 CDU/FDP; 2012–2013 Grüne/SPD	
Unionsdominiert (CDU oder CSU	Bayern	2004–2008 CSU; 2008–2013 CSU/FDP	
	Hamburg	amburg 2004–2008 CDU; 2008–2010 CDU/Grüne; 2010–2011 CDU; 2011–2013 SPD	
	Hessen	2004–2009 CDU; 2009–2013 CDU/FDP	
waren in mindes-	Niedersachs.	2004–2013 CDU/FDP	
tens zwei Drittel des Jahrzehnts	Saarland	2004–2009 CDU; 2009–2012 CDU/FDP/ Grü- ne; 2012–2013 CDU/SPD	10
alleinige oder stärkste	Sachsen	n 2004–2009 CDU/SPD; 2009–2013 CDU/ FDP	
Regierungspartei)	Sachsen-Anh.	n. 2004–2006 CDU/FDP; 2006–2013 CDU/ SPD	
0 01 7	Schleswig- Holstein	2004–2005 SPD/Grüne; 2005–2009 CDU/ SPD; 2009–2012 CDU/FDP; 2012–2013 SPD/Grüne/SSW	
	Thüringen	2004–2009 CDU; 2009–2013 CDU/SPD	
SPD-dominiert	Berlin	2004–2011 SPD/Linke; 2011–2013 SPD/ CDU	
(Die SPD war in	Brandenburg	2004–2009 SPD/CDU; 2009–2013 SPD/ Linke	
mindestens zwei	Bremen	2004–2007 SPD/CDU; 2007–2013 SPD/Grüne	
Drittel des Jahr- zehnts alleinige oder stärkste Regierungspartei	MecklVorp.	2004–2006 SPD/PDS; 2006–2013 SPD/CDU	6
	Nordrhein- Westfalen	2004–2005 SPD/Grüne; 2005–2010 CDU/FDP; 2010–2013 SPD/Grüne	
[Sonderfall: NRW])	Rheinland- Pfalz	2004–2006 SPD/FDP; 2006–2011 SPD; 2011– 2013 SPD/Grüne	

### 2. Dynamik der Hochschulfinanzierung in den Ländern

Zunächst kann elementar geprüft werden, wie sich die laufenden Grundmittel für die Hochschulen in den Landeshaushalten entwickelt haben. Dazu stellen wir die Daten der Jahre 2004 und 2013 gegenüber und ordnen die 16 Länder in Quintile ein, welche die länderdurchschnittliche Abweichung des 2013-Wertes gegenüber 2004 zugrundelegen. Jedes Land lässt sich so einer von fünf Ranggruppen zuordnen: stark überdurchschnittliche, überdurchschnittliche, durchschnittliche, unterdurchschnittliche und stark unterdurchschnittliche Entwicklung der laufenden Grundmittel. Im Anschluss werden die Länder gemäß der gebildeten Ländergruppen (unionsdominiert und SPD-dominiert) gezählt. (Übersichten 2 und 3)

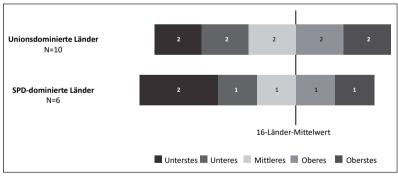
Übersicht 2: Entwicklung der laufenden Grundmittel der Hochschulen 2004–2013

Ländergruppe	Quintil	Anzahl der Länder	Mittleres Wachstum der Ifd. Grundmittel
	oberstes	2	67,7
	oberes	2	44,5
unionsdominierte Länder = 10	mittleres	2	24,8
Lander – 10	unteres	2	22,4
	unterstes	2	11,7
	oberstes	1	51,1
CDD de atatata	oberes	1	40,8
SPD-dominierte Länder = 6	mittleres	1	23,9
Lander – 0	unteres	1	19,6
	unterstes	2	5,0
16-Länder-Mittelw	ert		29,2

### Es ergibt sich:

- Vier der zehn unionsdominierten Länder, d.h. 40 Prozent dieser Gruppe, haben ihre Hochschulgrundmittel gegenüber dem Mittelwert aller 16 Länder (29 %) stark überdurchschnittlich bzw. überdurchschnittlich gesteigert.
- Bei den SPD-dominierten Ländern sind dies zwei von sechs, also 33 Prozent dieser Gruppe.

Übersicht 3: Entwicklung der Hochschulfinanzierung 2004–2013: Aufteilung der Länder nach Parteidominanz auf Quintile\*



<sup>\*</sup> Die Quintile teilen die beiden Ländergruppen anhand von Schwellenwerten. Das mittlere Quintil enthält die Anzahl der Länder, deren Werte in der Mitte liegen. Aufgrund der starken Streuung innerhalb aller Länder liegt der Gesamtmittelwert oberhalb der mittleren Quintile beider Ländergruppen.

Allerdings sind beide Ländergruppen auch gut in den jeweils entgegengesetzten Quintilen vertreten. Tendenziell aber könnte man an diesem Punkt der Betrachtung durchaus sagen: Es scheint für Hochschulen geringfügig besser zu sein, in einem unionsdominierten Land zu liegen.

Eine andere Beobachtung scheint dies zu bestätigen: Die laufenden Grundmittel enthalten die vom Bund zugeschossenen Mittel für den "Hochschulpakt 2020", die als Durchlaufmittel über die Landeshaushalte an die Hochschulen fließen. Sie erscheinen daher optisch als Landesmittel, sind es aber nicht. Im Durchschnitt der Länder wurden die realisierten Grundmittelaufwüchse im betrachteten Jahrzehnt zu rund der Hälfte durch diese Hochschulpaktmittel des Bundes gedeckt. Allerdings gibt es auch dabei beträchtliche Unterschiede. Vor allem Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz haben ihre laufenden Grundmittel überwiegend aus eigenen Mitteln gesteigert: Der Anteil der Bundeszuschüsse des Hochschulpakts an den Aufwüchsen lag dort jeweils bei etwa 25 Prozent, d.h. rund 75 Prozent wurden aus eigener Kraft erbracht. In der Ländergruppenbetrachtung: drei unionsdominierte Länder und ein SPD-dominiertes

Doch sagt die schlichte Steigerung der Grundmittel nur wenig darüber aus, inwieweit gleichzeitig gestiegene Anforderungen an die Hochschulen ausfinanziert wurden. Die bedeutsamste Anforderungssteigerung ergab sich daraus, dass im betrachteten Jahrzehnt die Zahl der Studierenden stark angewachsen ist – bundesweit um 28 Prozent. Bei 29 Prozent länderdurchschnittlichem Grundmittelaufwuchs sind damit die nominalen Grundmittel pro Student geringfügig um ein Prozent gestiegen.

Werden die Länder im einzelnen betrachtet, so überstieg das Wachstum der Studierenden in fünf Ländern das der Grundmittel: In Baden-Württemberg, Berlin, NRW, Saarland und Schleswig-Holstein wurde 2013 weniger Geld pro Student ausgegeben als zehn Jahre zuvor. Berücksichtigt man zudem die Kostensteigerungen in diesem Zeitraum, dann sanken die *realen* Hochschulausgaben (laufende Grundmittel pro Student in Preisen von 2004) in zwölf Bundesländern. Lediglich in Brandenburg, Bremen, Hamburg und Rheinland-Pfalz wurde auch kostenbereinigt 2013 mehr ausgegeben als 2004. In der Realwert-Berechnung sind die Ausgaben je Studierendem im Länderdurchschnitt seit 2004 um etwa 900 Euro (– 12 %) gesunken.

Zudem wären die nominellen Veränderungen der laufenden Grundmittel pro Student zwischen den Bezugsjahren 2004 und 2013 ohne die Bundesbeteiligung qua Hochschulpakt in zehn Ländern negativ und nur in sechs positiv ausgefallen. Mit dem Hochschulpakt entwickelte sich diese Größe zumindest in elf der 16 Bundesländer positiv.

die hochschule 1–2/2018 223

Wie stellt sich das nun in der Betrachtung nach politischen Ländergruppen dar? Werden die nominalen Grundmittelentwicklungen zugrunde gelegt, so zeigt sich:

- In den unionsdominierten Ländern wurden die Ausgaben pro Student in fünf Ländern oberhalb des bundesweiten Mittelwerts von 547 Euro gesteigert und in vier Ländern unterdurchschnittlich gesteigert.
- Dagegen weisen hier vier der SPD-dominierten Länder überdurchschnittliche und zwei eine unterdurchschnittliche Entwicklung auf. (Übersichten 4 und 5)

Übersicht 4: Entwicklung der laufenden Grundmittel der Hochschulen pro Student 2004–2013\*

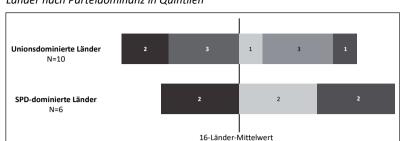
Ländergruppe	Quintil	Anzahl der Länder	Lfd. Grundmittelentwicklung pro Student in €
	oberstes	1	3.286
	oberes	3	1.043
unionsdominierte Länder = 10	mittleres	1	646
Lanuer – 10	unteres	3	180
	unterstes	2	-313
	oberstes	2	1.311
CDD devileted	oberes	0	
SPD-dominierte Länder = 6	mittleres	2	752
Lanuer - 0	unteres	0	
	unterstes	2	-1.171
16-Länder-Mittelw	ert		547

Quintile wurden zunächst für alle 16 Bundesländer berechnet. Die Zuordnung der Quintile nach Parteidominanz erfolgte dann im zweiten Schritt. Bei Gruppengrößen über Eins wurde das arithmetische Mittel der Grundmittelsteigerung pro Student gebildet.

Zugleich ist jedoch anzumerken, dass es eine Reihe von Ländern gibt, die zwar keine bedeutsame Steigerung oder aber ein Absinken der Ausgaben pro Student realisiert haben, die aber dennoch nach wie vor über dem Länderdurchschnitt liegen. Der Grund dafür ist das jeweilige hohe Ausgangsniveau. Diese Länder sind Baden-Württemberg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, das Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen, also: sechs unionsdominierte und ein SPD-dominiertes.

Zwischenfazit an diesem Punkt der Betrachtung:

 Erstens waren von den acht Ländern, die höhere Steigerungen der Grundmittel pro Student als der Länderdurchschnitt realisieren konnten, die Hälfte SPD-dominiert.



Übersicht 5: Entwicklung der Hochschulfinanzierung pro Student – Aufteilung der Länder nach Parteidominanz in Quintilen\*

Unterstes Unteres Mittleres Oberes Oberstes

- Zweitens sind von den sieben Ländern, die 2013 unabhängig von zuvor realisierten Steigerungsraten über dem Durchschnitt der Länder bei den Grundmitteln pro Student liegen, sechs unionsdominiert und eines SPD-dominiert.
- Drittens waren die f\u00fcnf L\u00e4nder, in denen die Ausgaben pro Student st\u00e4rker als im Bundestrend zur\u00fcckgegangen sind, drei unionsdominiert (Baden-W\u00fcrttemberg, Saarland, Schleswig-Holstein) und zwei SPD-dominiert (Berlin, Nordrhein-Westfalen) – und damit jeweils ein Drittel der beiden L\u00e4ndergruppen.

Eine Tendenz, wie sich hier nun die eine oder die andere politische Färbung der Landesregierungen auswirkt, lässt sich diesen disparaten Ergebnissen nicht ablesen.

### 3. Statistische Prüfung: Varianzanalyse

Um ein abgesicherteres Bild zu bekommen, kann man für die Gruppen der unions- bzw. SPD-dominierten Bundesländer jeweils eigene Mittelwerte bilden und diese mit dem Gesamtmittel für alle Länder vergleichen. Insgesamt betrug der Aufwuchs der Grundmittel, wie erwähnt, länderdurchschnittlich 29 Prozent. In den unionsdominierten Ländern waren es 34 und in den SPD-dominierten Ländern 24 Prozent. Das wirkt recht eindeutig zugunsten der unionsdominierten Länder. Allerdings sind beide Ländergruppen auch in jeweils sämtlichen Quintilen vertreten.

<sup>\*</sup> Die Quintile teilen die beiden Ländergruppen anhand von Schwellenwerten. Das mittlere Quintil enthält die Anzahl der Länder, deren Werte in der Mitte liegen. Aufgrund der starken Streuung innerhalb aller Länder liegt der Gesamtmittelwert unterhalb der mittleren Quintile beider Ländergruppen.

Bei der Entwicklung der laufenden Grundmittel pro Student 2004-2013 betrug das Mittel der SPD-dominierten Länder +297 Euro gegenüber einem Mittel mit +697 Euro in den unionsdominierten Ländern (bei einer bundesweiten durchschnittlichen Entwicklung von +547 Euro). Aber auch hier gilt wieder: Zugleich sind beide Ländergruppen über alle Quintile verteilt. Sowohl in rot als auch schwarz dominierten Ländern gibt es Ausreißer nach oben wie unten, etwa wenn man Berlin und Rheinland-Pfalz vergleicht (Rot) oder Sachsen mit Hamburg (Schwarz).

Diese gruppeninternen Varianzen werfen die Frage auf, ob hier eindeutige Tendenzaussagen zur Wirksamkeit politischer Färbungen von Landesregierungen zulässig sind oder ob einzelne Bundesländer den Gruppenmittelwert stark nach oben bzw. unten ziehen. Die Einzelwerte der unions- und der SPD-dominierten Bundesländer wurden deshalb einer Varianzanalyse unterzogen. Im Kern geht es dabei darum, eines festzustellen: Sind die Schwankungen der Einzelwerte um den Mittelwert *innerhalb* einer Gruppe hinreichend geringer als *zwischen* den Gruppen, d.h. gehören die Gruppenmittelwerte tatsächlich zwei unterscheidbaren Gruppen an?

Da die beiden Gruppen nicht aus Zufallsstichproben gebildet worden sind, reicht hierfür der sonst übliche Zweistichproben-t-Test nicht mehr aus, weil die dafür erforderliche gleiche Varianz der Gruppen nicht gewährleistet werden kann. Etwas robuster ist der Welch-Test, der ohne diese Annahme auskommt. Die für solche Prüfstatistiken zu treffende Nullhypothese ist, dass die Mittelwerte beider Gruppen gleich sind. Der Welch-Test ermittelt, ob sich die Mittelwerte der beiden Gruppen signifikant unterscheiden. Dies kann dann behauptet werden, wenn die Teststatistik hinreichend hoch ausfällt (für diesen Test über rd. 5). Damit wären die Unterschiede zwischen den Gruppen größer als innerhalb der Gruppen. Ist dies nicht der Fall, unterscheiden sich die errechneten Mittelwerte beider Ländergruppen statistisch gesehen nur zufallsbedingt. Fällt dagegen die Test-Statistik hoch genug aus, so kann ohne Risiko von einem signifikanten Unterschied der Mittelwerte ausgegangen werden, d.h. der parteipolitischen Zuordnung kann ein struktureller Einfluss auf das betrachtete Merkmal zugeschrieben werden.

Wird diese Prüfung für die Kennzahlen Grundmittelentwicklung sowie Grundmittelentwicklung pro Student durchgeführt, so kann solch ein Unterschied allerdings nicht bestätigt werden (Übersicht 6). Das heißt: Die Streuungen der Einzelwerte innerhalb der beiden Gruppen sind so hoch, dass die errechneten Mittelwerte beider Ländergruppen sich statistisch gesehen nur 'zufällig' voneinander unterscheiden.

Auf diese Weise erklärt sich z.B. folgende Doppelbeobachtung: Einerseits betrug die durchschnittliche nominale Grundmittelsteigerung pro Student in den unionsdominierten Ländern 697 Euro, in den SPD-domi-

Übersicht 6: Nominale Hochschulfinanzierungsentwicklung mit statistischer Prüfung (2004–2013)

	Lfd. Grundmittelsteigerung in %	Lfd. Grundmittelsteigerung pro Student.in in €
16-Länder-Durchschnitt	29,2	547
Durchschnitt unions- dominierte Länder	34,2	697
Durchschnitt SPD- dominierte Länder	24,2	297
Welch-Test (>5=signifikant)	0,808	0,472

nierten Ländern aber nur 297 Euro. Andererseits haben dennoch relativ mehr SPD-dominierte als unionsdominierte Länder (67 % bzw. 50 % der jeweiligen Gruppe) ihre Grundmittel pro Student oberhalb des Ländergesamtdurchschnitts von 547 Euro gesteigert. Der Gruppenmittelwert wird in den SPD-dominierten Ländern aber durch im Vergleich sehr starke Einbrüche in Berlin (–1.134 Euro) und NRW (–1.207 Euro) nach unten gezogen. Ohne diese beiden läge der Mittelwert der SPD-dominierten Länder hingegen bei 1.031 Euro nominalem Wachstum der Grundmittel je Student (statt bei 297 Euro).

Auch bei der Entwicklung der nominalen Hochschulfinanzierung (ohne Relation zur Studentenzahl) fallen die Unterschiede zwischen den Gruppenmittelwerten recht hoch aus. Hier ist dies durch die starke Erhöhung in Hamburg (+84 % von 2004 bis 2013) bedingt. Würde man dieses Land herausrechnen, betrüge der Mittelwert der unionsdominierten Länder lediglich 26 Prozent nominale Grundmittelsteigerung (statt 36 %).

Für die hier behandelte Fragestellung heißt das: Wenn die Ländergruppenunterschiede in der Hochschulfinanzierungsdynamik (gemessen über ein Jahrzehnt) und der Bedarfsfinanzierung im Hochschulsektor (gemessen in Euro pro Student) betrachtet werden, dann ergeben sich zwar im Vergleich der Mittelwerte der beiden Ländergruppen "unionsdominiert" und "SPD-dominiert" deutliche Unterschiede. Doch verschwinden diese, sobald eine statistische Prüfung durchgeführt wird: Ihr zufolge gibt es im betrachteten Zeitraum keine strukturell unterschiedlichen Hochschulfinanzierungsentwicklungen, die aus den politischen Färbungen der Landesregierungen erklärbar wären.

Der Hauptgrund für die Differenz zwischen Durchschnitts- und varianzanalytischem Vergleich ist, dass Ausreißer den Durchschnitt stark verzerren, sie in der statistischen Analyse hingegen eine wesentliche Ursache der Nichtsignifikanz der Ergebnisse sind.<sup>5</sup>

Betrachtet man aber nicht die *Entwicklung* des Jahrzehnts 2004–2013, sondern den absoluten Wert der Hochschulfinanzierung pro Student.in 2013, dann liegt Niedersachsen deutlich vorn und vier weitere Länder, die dicht beieinander liegen, folgen: Hamburg, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Keines dieser Länder war im Zeitraum 2004 bis 2013 SPD-dominiert. In den Ranggruppenvergleichen spiegelt sich dies ebenso. Während in den unionsdominierten Ländern fünf überdurchschnittliche Hochschulausgaben pro Student.in aufwiesen, waren zwei Länder dieser Gruppe unterdurchschnittlich (Hessen und Sachsen). Dagegen schneidet ein SPD-dominiertes Land überdurchschnittlich ab (Mecklenburg-Vorpommern), die übrigen fünf unterdurchschnittlich. Dies zeigt sich auch in den Gruppenmittelwerten, die sich statistisch signifikant (Welch-Teststatistik bei 8,3) voneinander unterscheiden: In den unionsdominierten Ländern wurden 7.986 Euro pro Student.in ausgegeben, in den SPD-dominierten hingegen 6.892 Euro.

Nun ist die Hochschulfinanzierung aber auch in Kontexte eingeordnet. Diese zu ignorieren, kann zu verzerrten Interpretationen führen. Deshalb ist eine kontextualisierte Betrachtung vonnöten. Dazu im folgenden.

# 4. Hochschulfinanzierung im Verhältnis zur sozioökonomischen Situation

Die deutschen Bundesländer unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer Größe (Fläche und Einwohnerzahl), Wirtschaftskraft, Lagegunst, interner regionaler (Un-)Einheitlichkeit und historischer Entwicklung der Hochschulsysteme mit entsprechenden Strukturdifferenzen (insbesondere hinsichtlich der quantitativen Relationen von Universitäten – HAWs sowie von Natur-/Ingenieur- und Sozial-/Geisteswissenschaften). Umsolche Unterschiede in die Bewertung einbeziehen zu können, lassen sich die Hochschulausstattungen vor allem ins Verhältnis zur wirtschaftlichen Leis-

-

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Da aber Ausreißer als Teile beider Gruppen vorkommen, d.h. weder außergewöhnlich noch bei nur einer der zwei Ländergruppen anzutreffen sind, gibt es keinen Grund, sie nicht als Teil der empirischen Grundgesamtheit zu behandeln.

tungskraft der Länder, gemessen am BIP, und ihrer Größe, gemessen an der Einwohnerzahl, setzen.<sup>6</sup>

In dieser Betrachtung ergeben sich auch einige kontraintuitive Informationen (Übersicht 7):

- Vier Länder weisen im Verhältnis zu ihrem jeweiligen BIP überdurchschnittliche Hochschulausgaben auf: Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Neben dem hoch verschuldeten Berlin sind das drei ostdeutsche Flächenländer. Diese setzen also im Verhältnis zu ihrer vergleichsweisen wirtschaftlichen Leistungsschwäche einen Ausgabenschwerpunkt im Hochschulbereich. Die politische Prägung der Regierung scheint hier zunächst kein Faktor zu sein, da sowohl "unionsdominiert" als auch "SPD-dominiert" jeweils zweimal vertreten sind. Allerdings schneiden bei der Betrachtung der Hochschulausgaben nach Wirtschaftskraft insgesamt – also für alle 16 Länder – mehr SPD-dominierte Länder überdurchschnittlich als unterdurchschnittlich ab. während es bei unionsdominierten Ländern genau umgekehrt ist. Letztlich ergibt sich bei den Mittelwerten der beiden Gruppen indes kein statistisch signifikanter Unterschied, d.h. die nominelle Differenz der errechneten Mittelwerte für SPD-dominierte bzw. unionsdominiert Länder ist auch hier nach Welch-Test nur zufällig verschieden.
- Dagegen sind die *Hochschulausgaben (lfd. Grundmittel) pro Einwohner* noch einmal anders verteilt: Hier geben die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg am meisten aus. Am unteren Ende liegen bei diesem Vergleich Brandenburg,<sup>7</sup> Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen. Die politische Prägung der Regierungen scheint hier insofern relevant, da insgesamt mehr SPD-dominierte Länder überdurchschnittlich als unterdurchschnittlich abschneiden und bei den unionsdominierten Ländern die Verteilung anders herum ist. Doch auch hier ergibt sich kein statistisch signifikanter Unterschied bei den Mittelwerten der beiden Gruppen; deren Differenz ist statistisch betrachtet rein zufällig.

die hochschule 1–2/2018 229

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Um weitere der o.g. Differenzen zwischen den Ländern einzubeziehen, ließen sich z.B. die Anteile der Hochschulausgaben an den Gesamthaushalten der Länder oder die Relationen von Ausgaben für Lehre und für Forschung – und hier wiederum die Entwicklungen auf der Zeitachse – betrachten. Wir belassen es hier bei den beiden zentralen Indikatoren "wirtschaftliche Leistungskraft" und "Landesgröße" wesentlich aus Gründen der Übersichtlichkeit.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> was jedoch nicht daran liegt, dass es keine eigene Hochschulmedizin hat. Auch wenn man eine Betrachtung ohne die Ausgaben der Länder für Hochschulmedizin anstellt, ist Brandenburg weit unterdurchschnittlich.

Übersicht 7: Länderquintile nach sozioökonomischer Situation und Ausgaben pro Student.in (2013)

			-				• • • •		
		(Grundlag				d Kennz		hl dar I är	nder)
Länder- gruppen	Quintil	Relation wirt- schaftl. Leistungs- fähigkeit: Hoch- schulfinanzierung			Rel esgröße	hlenwerte: Anzahl der Länder ation Relation e : Hochschul- stem forderunger			ion d : An-
		Anteil Hochschul- finanzierung am Landes-BIP in %		diere	on Stu- inde : kerung	finanz pro Ko	Hochschul- finanzierung Hochschul- pro Kopf der finanzierung Bevölkerung pro Student		hul- rung
	Oberstes	1		1	=3	1	=3	3	=5
unions-	Oberes	2 =3	2	-3	2	-5	2	-5	
dominierte	Mittleres	1	=1	2	=2	2	=2	3	=3
Länder = 10	Unteres	3	=6	2	=5	3	=5	2	=2
-	Unterstes	3		3		2	_3		-2
	Oberstes	2	=3	2	=3	2	=3		=1
SPD-	Oberes	1	-3	1	-3	1	-3	1	-1
dominierte	Mittleres	2	=2	1	=1	1	=1		
Länder = 6	Unteres		=1	1	=2		=2	1	=5
-	Unterstes	1	-1	1		2		4	_5
Länder-Ø		0,70	)	3	0	22	25	7.57	6
unionsdominiert-Ø		0,67	7	2	8	2:	19	7.98	6
SPD-dominiert-Ø		0,74	1	3	4	23	33	6.89	2
Welch-Test (>5=signifikar	nt)	1,04	4	1,5	74	0,171		8,293	

Übersicht 8: Laufende Grundmittel pro Kopf der Bevölkerung: über- und unterdurchschnittliche Länder (2013)

Ländergruppen	Position ggü. Länder-Ø	Stadtstaaten	Flächenländer
unions-	darüber	Hamburg	Baden-Württemberg Hessen
dominierte Länder	darunter		Bayern Thüringen Schleswig-Holstein
SPD- dominierte	darüber	Berlin Bremen	NRW
Länder	darunter		Brandenburg Mecklenburg-Vorpommern

Setzt man die Hochschulfinanzierung pro Kopf der Bevölkerung und den Anteil der Hochschulaufwendungen am Bruttoinlandsprodukt ins Ver-

hältnis zur wirtschaftlichen Potenz der Länder, gemessen am BIP, so lassen sich Kontraste feststellen:

- Die Stadtstaaten sind wirtschaftsstark (Hamburg) bzw. wirtschaftlich eher schwach (Berlin, Bremen), aber alle drei sind pro-kopf-bezogen deutlich überdurchschnittlich bei ihren Hochschulausgaben.
- Die süddeutschen Länder Bayern und Baden-Württemberg sind überdurchschnittlich wirtschaftsstark und realisieren leicht unterdurchschnittliche (Baden-Württemberg) bzw. deutlich unterdurchschnittliche (Bayern) Hochschulausgaben, gemessen an ihrer Einwohnerzahl und dem Hochschulausgabenanteil am BIP.

Parteipolitisch ist das aber kaum zuzurechnen, da diesbezüglich auch die zwischen diesen Kontrastfällen liegenden Länder kein Muster aufweisen.

### 5. Fazit und Diskussion

Aus unseren Berechnungen lassen sich vor allem drei Aspekte hervorheben:

- In den Dynamiken der Hochschulfinanzierung im Zehnjahreszeitraum unterschieden sich die beiden Gruppen "unionsdominiert" und "SPDdominiert" kaum
- In Relation zu sozioökonomischen Merkmalen ließen sich strukturelle Unterschiede nach politischer Färbung der Regierung nicht eindeutig feststellen die Ergebnisse sind uneindeutig.
- Hingegen bestehen bei statistischer Betrachtung der Situation im Jahr 2013 strukturelle Unterschiede nach Parteienfärbung im Hinblick auf die Ausstattung pro Student.in.

Die Einbeziehung sozioökonomischer Merkmale zeigt, dass die Größe und Wirtschaftskraft der einzelnen Bundesländer keine zuverlässigen Determinanten zur Erklärung der Unterschiede in den Finanzierungen der Landeshochschulsysteme sind:

- Vier Länder münzen ihre wirtschaftliche Leistungsstärke, die über dem Bundesdurchschnitt liegt, nicht in eine entsprechend überdurchschnittliche Hochschulfinanzierung um (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen).
- Sieben Länder setzen bei der Hochschulfinanzierung insofern einen Ausgabenschwerpunkt, als sie bei den Hochschulausgaben in einer höheren Ranggruppe angesiedelt sind, als dies ihre wirtschaftliche

- Leistungskraft erwarten lassen würde (Berlin, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen).
- In fünf Bundesländern entspricht deren wirtschaftliche Leistungsstärke ihrer relativen Position bei der Hochschulfinanzierung (Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein).

Das heißt, in einem Drittel aller Länder entspricht deren Hochschulfinanzierung in etwa dem Erwartungswert, zu dem man gelangt, wenn die wirtschaftliche Leistungskraft als zentrale Bedingung der Hochschulausstattungen unterstellt wird – während zwei Drittel aller Länder in dieser Hinsicht entweder negativ oder positiv vom Erwartungswert abweichen.

Übertragen auf die parteipolitischen Zusammensetzungen der Landesregierungen stellt sich das so dar:

- Die Länder, die ihre überdurchschnittliche wirtschaftliche Leistungsstärke nicht in eine entsprechend überdurchschnittliche Hochschulfinanzierung ummünzen, waren drei unionsdominierte und ein SPD-dominiertes.
- Unter den fünf Bundesländern, deren Position bei der Hochschulfinanzierung ihrer wirtschaftlichen Leistungsstärke entspricht, waren drei unionsdominierte und zwei SPD-dominierte.
- Von den sieben Ländern, deren Hochschulfinanzierung höher ist, als dies ihre wirtschaftliche Leistungskraft erwarten ließe, waren vier unionsdominiert und drei SPD-dominiert.

Da in dem von uns betrachteten Jahrzehnt zehn Länder unionsdominiert und sechs Länder SPD-dominiert waren, müssen für eine angemessene Bewertung die Gruppengrößen berücksichtigt werden. Dazu können die absoluten Häufigkeiten der Länder in Prozentwerte übertragen werden (Übersicht 9). Es ergibt sich:

- Die Hälfte der SPD-dominierten Länder liegt oberhalb des Gesamtdurchschnitts aller Länder für die Kennzahlen Anteil Hochschulfinanzierung am Landes-BIP, Relation Studierende zu Bevölkerung und
  Hochschulfinanzierung pro Kopf der Bevölkerung. Bei der nominalen
  Hochschulfinanzierung pro Student.in sind es hingegen nur 17 Prozent der SPD-dominierten Länder.
- Dagegen ist zwar die Hälfte die unionsdominierten Länder überdurchschnittlich in Bezug auf die nominale Hochschulfinanzierung pro Student. Gemessen am Anteil der Hochschulfinanzierung am Landes-

BIP, der Relation Studierende zu Bevölkerung und der Hochschulfinanzierung pro Kopf der Bevölkerung liegen aber nur 30 Prozent der unionsdominierten Länder oberhalb des Durchschnitts aller Bundesländer

Übersicht 9: Anteile der Länder an Ranggruppen für Kennzahlen zu sozioökonomischer Situation und Hochschulfinanzierung (2013)

Länder- gruppen	Position ggü. Länder-Ø	Anteil Hoch- schulfinanzie- rung am Landes-BIP	Relation Studierende : Bevölkerung	Hochschul- finanzierung pro Kopf der Bevölkerung	Hochschul- finanzierung pro Student
unions-	darüber	30 %	30 %	30 %	50 %
dominierte	darin	10 %	20 %	20 %	30 %
Länder = 10	darunter	60 %	50 %	50 %	20 %
SPD-	darüber	50 %	50 %	50 %	17 %
dominierte	darin	33 %	17 %	17 %	0 %
Länder = 6	darunter	17 %	33 %	33 %	83 %

In dieser Betrachtung lässt sich sagen: Die Hochschulfinanzierung in unionsdominierten Ländern ist weniger an der Bevölkerungsgröße und dem Wohlstand orientiert, sondern an der Größe des Hochschulsystems, während es bei SPD-dominierten Ländern anders herum ist. Die Deutungen dessen können verschieden ausfallen:

- So ließe sich aus der im Vergleich hohen Relation von Studierenden und Bevölkerungszahl, wie sie in anteilig mehr SPD-dominierten als unionsdominierten Ländern besteht, schließen, dass dort ein großes Studienplatzangebot eine höhere Priorität genießt als die Finanzierung des je einzelnen Studienplatzes. Anders gesagt: Wenn, wie in den unionsdominierten Ländern, das Studienplatzangebot im Verhältnis zur Bevölkerungszahl tendenziell geringer ist, dann ist es dort auch leichter, höhere Ausgaben pro Student.in zu realisieren.
- Es ließe sich aber auch argumentieren, dass ein Großteil der SPD-dominierten Länder entweder ökonomisch zu schwach oder aber nicht willens ist, die Hochschulen entsprechend der Nachfrage auszustatten.

Übersicht 10: Hochschulkapazitäten und Hochschulfinanzierung (2013)

Ländergruppen	Position ggü. Länder-Ø	Relation Studierende : Bevölkerung	Hochschulfinanzierung pro Student
unionsdominierte	darüber	30 %	50 %
Länder = 10	darunter	50 %	20 %
SPD-dominierte	darüber	50 %	17 %
Länder = 6	darunter	33 %	83 %

Die zentrale Eingangsfrage war, ob es relevant für die Hochschulfinanzierung ist, wer ein Bundesland regiert. Die Prüfung ergibt: manchmal, aber nicht systematisch. Es scheinen also andere Ursachen durchschlagskräftiger für die Hochschulfinanzierungen in den Ländern zu sein. Zu drei solcher möglichen Ursachen enthält unser Text orientierende Hinweise:

- Stadtstaaten/Flächenländer: Pro Einwohner wenden von allen 16 Bundesländern die drei Stadtstaaten (Berlin, Bremen, Hamburg) am meisten für ihre Hochschulen auf.
- Ost-West: Die vier Länder, die im Verhältnis zu ihrem jeweiligen BIP überdurchschnittliche Hochschulausgaben aufweisen, sind sämtlich ostdeutsche Länder (Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Thüringen). Zwar heißt das nicht, dass es dort sehr komfortable Hochschulfinanzierungen gäbe, aber es heißt, dass dort im Verhältnis zur vergleichsweisen wirtschaftlichen Leistungsschwäche Ausgabenschwerpunkte im Hochschulbereich gesetzt werden.
- Ausgangsniveau: Eine Reihe von Ländern hat zwar 2004–2013 keine bedeutsame Steigerung (oder aber ein Absinken) der Ausgaben pro Student.in realisiert, liegt aber dennoch nach wie vor über dem Länderdurchschnitt. Der Grund dafür ist das jeweilige hohe Ausgangsniveau bei den Ausgaben pro Student.

Bei den beiden explizit geprüften Indikatoren "wirtschaftliche Leistungskraft" und "Landesgröße" lassen sich hingegen auch unabhängig von der politischen Prägung der Landesregierungen keine eindeutigen Zusammenhänge zur Hochschulfinanzierung herstellen:

 Die wirtschaftliche Potenz eines Landes, gemessen am BIP, setzt sich nicht unmittelbar in Hochschulfinanzierungsanstrengungen um. Ökonomisch eher schwache Länder realisieren fallweise niedrige, mittlere und hohe Hochschulausgaben, ebenso wie sich alle drei Fälle auch bei wirtschaftlich stärkeren Ländern finden.  Werden die laufenden Grundmittel pro Kopf der Bevölkerung in den Blick genommen, so finden sich einige der großen Flächenländer bei den ausgabestarken Ländern (Baden-Württemberg, Hessen, NRW); Niedersachsen bewegt sich im Durchschnitt, während Bayern unterdurchschnittlich abschneidet.

Nimmt man all dies zusammen, wird deutlich: Es ist immer eine Faktorenkombination, welche die aktuell gegebene Hochschulfinanzierung bestimmt und erklärt. Dabei kann die parteipolitische Färbung einer Landesregierung einer dieser Faktoren sein, aber als Prädiktor für die künftige Entwicklung der Hochschulfinanzierung lässt sie sich nicht systematisch, sondern allenfalls im Einzelfall nutzen.

### Literatur

Baumgarth, Benjamin/Justus Henke/Peer Pasternack (2016): Inventur der Finanzierung des Hochschulsystems. Mittelvolumina und Mittelflüsse im deutschen Hochschulsystem, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf 2016, auch unter http://www.boeckler.de/pdf/p\_studfoe\_wp\_1\_2016.pdf (16.1.2017).

Henke, Justus/Peer Pasternack (2017): Rot oder schwarz: Was ist besser für die Hochschulfinanzierung?, in: Science Finance 1/2017, S. 16-20; auch unter www.aca tech.de/fileadmin/user\_upload/Baumstruktur\_nach\_Website/Acatech/root/de/Publi kationen/Kooperationspublikationen/acatech\_Science\_Finance\_Ausgabe\_1\_17\_w eb.pdf (12.11.2017).

# Die Internationalität der deutschen Professorenschaft

**Gerd Grözinger** Flensburg Zur Internationalität der deutschen Professorenschaft ist empirisch wenig bekannt.<sup>1</sup> Während die Zusammensetzung der Studierenden nach Staatsangehörigkeit/Herkunftsländern Gegenstand ständiger Beobachtung durch die Hochschulforschung oder darin aktiver Institutionen ist (vor allem des DAAD),

bleibt die Situation bei den ProfessorInnen fast völlig außerhalb des Fokus. Es gibt neben einer kleineren Fallstudie (Bruder/Galizia 2017) eigentlich nur eine direkt damit befasste, etwas umfangreichere Arbeit. Diese stellt auch prompt fest, es sei "überraschend, dass die internationalen ProfessorInnen nicht Gegenstand von wissenschaftlichen Untersuchungen waren" (Neusel et al 2014: 1).

Allerdings ist auch jenes vom BMBF gefördertes Projekt eher exemplarisch zu nennen, da es – neben einer Befragung – nur die Situation in zwei Bundesländern, nämlich in Hessen und Berlin, statistisch darstellen konnte. Als weitere Quelle noch zu nennen wäre der DAAD (in Kooperation mit dem DZHW), dessen regelmäßige Publikation "Wissenschaft weltoffen" zumindest einige in unserem Kontext relevante Daten bereitstellt (DAAD/DZHW 2018).

Im Folgenden werden zusätzliche Informationen zu diesem Thema präsentiert. Sie sind Nebenprodukt eines DFG-Projektes, das sich mit der Notengebung an deutschen Hochschulen beschäftigt hat (Müller-Benedict/Grözinger 2017). Dabei wurden neben den Prüfungsdaten 1993–2013 auch die auf Individualangaben beruhende amtliche Hochschulpersonalstatistik im maximal möglichen Zeitraum ausgewertet, hier für 1997–2014. Die Staatsbürgerschaft ist aber erst seit 2006 darin enthalten. Für die deskriptive Auswertung ist somit die Periode 2006–2014 (oder bei Einzelangaben nur das Letztjahr) Grundlage, für die analytische aufgrund der Aufnahme von AbsolventInnendaten, die Periode 2006–2013.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ich bedanke mich bei den Panel-TeilnehmerInnen der Jahrestagung der GfHf in Speyer 2018 für Hinweise und Kritik.

Zunächst ist zu klären, was unter einer internationalen Professorenschaft zu verstehen ist. Zentrales Merkmal ist die nicht-deutsche Staatsbürgerschaft, wobei aber zwischen Gastprofessuren und StelleninhaberInnen zu unterscheiden ist. Für 2014 verzeichnet die Personalstatistik 486 GastprofessorInnen mit nichtdeutscher Staatsbürgerschaft und 1.872 andere dauerhaft beschäftigte ProfessorInnen (einschließlich der Juniorprofessur) mit dieser Kennzeichnung. Da hier Strukturen und Trends auf der Ebene von Standardprofessuren nachgespürt werden soll, geht es im Folgenden nur um die zweite Kategorie, weil Einwerben von drittmittelfinanzierten Gastprofessuren einer anderen Logik folgt.

Diese 1.872 Personen machten 6,6 % aller dauerhaft beschäftigten ProfessorInnen in dem Jahr aus. Zum Vergleich: 2013/14 betrug der Anteil der Bildungsausländer, also Personen ohne deutsche Hochschulzugangsberechtigung, bei den AbsolventInnen 7,4 %, bei allen Studierenden 8,4 %, bei den Studienanfängern 15,9 % (DAAD/DZHW 2015). Da es sehr wahrscheinlich ist, dass sich unter den ProfessorInnen mit ausländischer Staatsangehörigkeit auch ausländische Bildungsinländer befinden, fällt der Abstand zum Anteil der Bildungsausländer unter den Studierenden vermutlich noch höher aus.

Bei der Befragung von Neusel et al. (2014) für Berlin und Hessen, mit dem dadurch allerdings recht kleinen Sample, waren 21 % der Professor-Innen mit ausländischer Staatsbürgerschaft in Deutschland geboren und dort auch beschult worden, weitere 15 % in Deutschland zur Schule gegangen waren. Direkt aus dem Ausland berufen wurden nur 20 %, der Rest hat hier studiert, promoviert oder Post-Doc-Stellen innegehabt (Neusel et al. 2014).

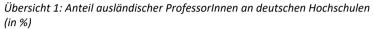
Einen Vergleichsmaßstab außerhalb des Hochschulwesens bietet der Blick auf den gesamten Arbeitsmarkt: 2014 hatten von allen Erwerbstätigen in Deutschland 9,4 % einen nichtdeutschen Pass.<sup>2</sup> Auch bei diesem Maßstab ist die Professorenschaft in Deutschland unterdurchschnittlich aufgestellt. Der internationale Vergleich mit anderen westlichen Ländern zeigt ähnliche Ergebnisse. Die Carnegie Foundation hat in ihrer 2007er Untersuchung per Umfrage diese Angabe miterhoben. So erreicht der Anteil der Fakultät mit ausländischem Pass 2007 beispielsweise in den USA 9 %, im Vereinigten Königreich 19% (Postiglione/Altbach 2013).

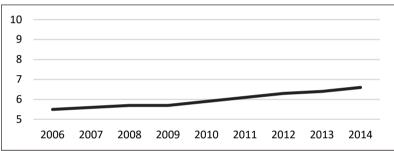
die hochschule 1–2/2018 237

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> https://de.statista.com/infografik/4385/erwerbtaetige-mit-auslaendischer-staatsbuergerschaft/, zuletzt abgerufen 1.8.2018

### 1. Zentrale deskriptive Ergebnisse

Die erste und vielleicht interessanteste Beobachtung ist, dass die Internationalität der Professorenschaft an deutschen Hochschulen zwar eher bescheiden ausfällt, sie aber doch kontinuierlich, wenn auch langsam, zunimmt. Darin ähnelt sie der Entwicklung des Frauenanteils an den Professuren (Grözinger/Röbken 2018). Bei der Gruppe mit ausländischer Staatsbürgerschaft bedurfte die Steigerung ihrer Proportion um einen Prozentpunkt sieben Jahre (Übersicht 1). Sollte sich die Entwicklung in der gleichen Geschwindigkeit fortsetzen, dann würde es noch etwa ein Vierteljahrhundert dauern, bis die 10 %-Schwelle überwunden sein wird.





Beobachten lässt sich, zweitens, dass die Gruppe der männlichen und die der weiblichen ProfessorInnen etwas unterschiedliche Grade an Internationalität aufweisen. 2014 waren es bei den Frauen 7,8 %, bei den Männern 5,6 %. Diese Differenz verdankt sich jedoch primär den jeweiligen Fächerschwerpunkten, denn es gibt, drittens, Disziplinen mit recht hoher und solche mit sehr niedriger Internationalität. So finden sich weit unterdurchschnittliche Werte etwa in den technisch orientierten Wissenschaften:

Maschinenbau: 2,9 %Elektrotechnik: 2,6 %

• Wirtschaftsingenieurwesen: 1,4 %

Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften: 0,04 %

Gleiches gilt für offensichtlich sehr national zentrierte Wissenschaftskulturen wie:

• Verwaltungswissenschaften: 0,07 %

• Rechtswissenschaften: 2,1 %

• Erziehungswissenschaften: 2,1 %

Zu den Fächern mit jetzt schon hoher Internationalität gehören einerseits einige Sprach- und Gebietsspezialisierungen wie:

Slawistik, Baltische und finnougurische Studien: 21,6 %

• Nichteuropäische Linguistik/Kulturwissenschaften: 19,2 %

• Regionalstudien: 24,4 %

Andererseits zählen dazu auch kulturelle Fächer wie:

• Darstellende Kunst, Film, Fernsehen, Theater: 18,3 %

• Musik und Musikwissenschaften: 20,1 %

Eine vierte Beobachtung schließlich ergibt, dass es kaum Überschneidungen bei den Herkunftsländern ausländischer ProfessorInnen in Deutschland und studierenden Bildungsausländern gibt. Entsprechend kann angenommen werden, dass die Berufungen internationaler ProfessorInnen weder eine auffällige Reaktion auf mögliche Adaptionsschwierigkeiten ausländischer Studierender darstellen noch ein Ergebnis späterer wissenschaftliche Karrieren vorheriger Studierender. Die Ausnahme ist Österreich, das aber einmal Rang 1 und einmal Rang 4 erreicht. Übersicht 2 zeigt die jeweils fünf wichtigsten Länder für 2014, wobei die Angaben der StudentInnen von "Wissenschaft weltoffen" (DAAD/DZHW 2015) übernommen wurden .

Übersicht 2: Herkunftsländer ausländischer ProfessorInnen und StudentInnen

Rang	ProfessorInnen	%	Studentinnen	%
1	Österreich	21,3	China	13,0
2	Schweiz	13,1	Russland	5,1
3	USA	9,2	Indien	4,3
4	Niederlande	7,3	Österreich	4,3
5	UK	6,4	Bulgarien	3,1

Auch wenn die oben angeführten Fächerangaben die Vermutung nahelegt, dass unter den internationalen ProfessorInnen vor allem VertreterInnen kleiner und kleinster Sprachen/Kulturen dominant vertreten sein könnten, zeigt sich, dass deren Gewicht doch zu gering ist. Dagegen ist Sprachkompetenz von hoher Bedeutung. Bei den ProfessorInnen kommt ein großer Teil aus den deutschsprachigen Ländern oder Ländern mit vermutlich verbreiteten Deutschkenntnissen wie Österreich, Schweiz und den Niederlanden. Diese Daten korrespondieren mit den Ergebnissen der

Befragung von Neusel et al, nach denen 88 % der ausländischen ProfessorInnen auf Deutsch unterrichten und sich sogar ein noch etwas höherer Anteil als deutsche MuttersprachlerInnen bezeichnet. Des Weiteren stammt ein immer noch beeindruckender Anteil aus den englischsprachigen Staaten, deren Hochschulwesen als qualitativ besonders gut aufgestellt gilt, also den USA und dem Vereinigten Königreich.

### 2. Ein Modell zur Erklärung des Anteils internationaler Professorinnen auf Hochschulebene

Um den Anteil internationaler ProfessorInnen auf Hochschulebene erklären zu können, werden im Folgenden zwei Annahmen geprüft: Zum einen, dass Hochschulen durchaus etwas aus eigener Kraft tun können, um ihre Internationalität zu steigern; zum anderen, dass die jeweilige internationale Offenheit durch strukturelle Bedingungen miterklärt werden kann. Es wurde deshalb ein (OLS-)Regressionsmodell getestet, das verschiedene Variablen beinhaltet. Das Modell wurde getrennt für Universitäten und Fachhochschulen gerechnet, da davon auszugehen ist, dass durch die unterschiedlichen Arbeits- und Einkommensbedingungen für ausländische InteressentInnen eine unterschiedliche Attraktivität resultiert; zudem sind die institutionellen Rahmenbedingungen schwer vergleichbar.

Die zu erklärende Zielvariable war der jeweilige Anteil internationaler VertreterInnen an der Professorenschaft einer Hochschule in den Jahren 2006–2013. Aufgrund der Vielzahl von Fachverteilungen wurden zwar keine Fächerdummys in das Modell integriert, aber als erklärende Variable mit der jeweils erwarteten Wirkrichtung wurden genutzt:

- Jahr, mit der Erwartung eines positiven Einflusses positive Wirkungserwartung;
- Größe (AbsolventInnenzahl), positive Wirkungserwartung, da eine damit einhergehende spezialisiertere Verwaltung die Rekrutierung internationales Personals professionell vorantreiben kann;
- Anteil AbsolventInnen mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung, positive Wirkungserwartung, da dies als Signal für eine bereits gelungene Internationalisierung gelten kann;
- Anteil von Promotionen an allen Abschlüssen (nur Universität), positive Wirkungserwartung, da eine höhere Wissenschaftsorientierung vermutlich mit einer größeren internationalen Einbindung einhergeht;
- Wiss. MitarbeiterInnen pro Professur aus Haushaltsmitteln, ungewisse Wirkungserwartung, einerseits eventuell positive Wirkungen durch

hohe Attraktivität für ausländische BewerberInnen, andererseits eventuell negative Wirkungen durch eine verstärkte Konkurrenz mit heimischen Kräften;

- Wiss. MitarbeiterInnen pro Professur aus Drittmitteln, positive Wirkungserwartung, da hier erneut vom wissenschaftlichen Erfolg auf Internationalität der AntragstellerInnen und damit der Hochschule geschlossen werden kann;
- Dummy private Hochschule (dem Datensatz zugespielt), ungewisse Wirkungserwartung, da einerseits größere Flexibilität herrscht, andererseits aber die Arbeitsbedingungen vielleicht nicht so attraktiv erscheinen
- Dummy West (das gemischte Berlin als West codiert), eher positive Wirkungserwartung aufgrund der verspäteten Internationalisierung in den ostdeutschen Bundesländern und des möglicherweise als abschreckend empfundenen gesellschaftspolitischen Regionalklimas;
- Regionale Arbeitslosigkeit (dem Datensatz zugespielt), negative Wirkungserwartung, da Dual-Career-Paare dadurch Probleme erwarten könnten.

Übersicht 3: Regressionsmodell zur Erklärung des relativen Anteils ausländischer ProfessorInnen

	Univer	sitäten	Fachhoc	hschulen
	Beta- Koeffizient	Signifikanz	Beta- Koeffizient	Signifikanz
Jahr	0,085	**	0,032	**
Größe	0,074		-0,152	**
Anteil ausld. AbsolventInnen	0,460	***	0,623	***
Anteil Promotionen	-0,063		-	
Wiss. MA / Prof. Haushalt	-0,045		0,001	
Wiss. MA / Prof. Drittmittel	-0,059		-0,040	***
Privat (Dummy)	0,138	***	0,037	**
West (Dummy)	0,004		-0,027	
Regionale Arbeitslosigkeit	0,029		-0,033	
R <sup>2</sup>	0,299		0,422	

<sup>\*\*\* &</sup>lt; 1%, \*\* < 5% Irrtumswahrscheinlichkeit

Die Ergebnisse in Übersicht 3 mit den standardisierten Wirkungs-Koeffizienten zeichnen ein vielfältiges Bild, das mehr unerwartete als erwartete Ergebnisse aufweist. Einige als bedeutsam vermutete Einflüsse sind ohne nennenswerte Signifikanz. Das betrifft vor allem die West-Ost-Unterscheidung, die interessanterweise in beiden Hochschultypen keinerlei Be-

deutung hat. Ebenfalls spielt die regionale Arbeitslosigkeit keine Rolle. Auch ob an einer Universität viel oder wenig promoviert wird, ist für die Internationalität der Professorenschaft genauso wenig von Relevanz wie die Ausstattung mit wissenschaftlichen MitarbeiterInnen aus Haushaltsmitteln.

Das gilt auch noch für die MitarbeiterInnenrelation in Drittmittelprojekten, aber nur für die Universitäten. Bei den Fachhochschulen ist entgegen der Erwartung dagegen ein negativer Einfluss zu verzeichnen. Das gleiche Muster taucht noch einmal bei der Hochschulgröße auf. Deshalb liegt die Erklärung nahe, dass hier die Fächerstruktur eine intervenierende Rolle spielt, die ja bei den Fachhochschulen weniger vielfältig als bei den Universitäten ist. Fachhochschulen mit einem hohen Anteil an Ingenieurwissenschaften sind relativ größer und haben vor allem dort Drittmittelprojekte mit Mitarbeiterstellen. Die technischen Fächer weisen aber einen sehr niedrigen Anteil an ProfessorInnen mit ausländischer Staatsangehörigkeit auf.

Erwartungsgemäß ist dagegen die Zeit mit einer positiven Wirkung vertreten. Von Bedeutung ist hier aber noch der quantitative Unterschied. Universitäten haben nicht nur einen höheren Basiswert an professoraler Internationalität, sie wachsen bei dem Indikator auch schneller. Die Schere zwischen den beiden Hochschultypen wird also bei dieser Dimension perspektivisch breiter.

Völlig gleichlaufend und von einiger Bedeutung ist die Dummy-Variable für private Einrichtungen, deren Internationalisierungsgrad ist jeweils höher. Aber noch erheblich bedeutender und mit der höchsten Einflussstärke ist der gleichfalls positive Einfluss des Anteils ausländischer AbsolventInnen. Offensichtlich gehen diese beiden Trends Hand in Hand: Hochschulen, die sich aktiv um transnational mobile Studierende bemühen, sind auch für ProfessorInnen mit ausländischer Staatsangehörigkeit offener und attraktiver als andere. Das gilt für beide Hochschultypen, für Fachhochschulen aber noch stärker.

Schließlich verdient die Stärke des Zusammenhangs noch eine Bemerkung. Das R² ist in beiden Fällen, besonders aber bei den Universitäten nur mittelmäßig. Vermutlich ließe sich das in einer komplexeren Berechnung durch die Aufnehme der jeweiligen Fächerstruktur merklich verbessern. Aber es bleibt der Eindruck, dass an jeder Hochschule jenseits von Strukturvariablen ein erheblicher, letztlich entscheidender Spielraum für die damit befassten Gremien besteht, die Internationalisierung der Professorenschaft aktiv zu betreiben.

### 3. Schlussfolgerungen

Die schlechte Nachricht: Die Internationalität der deutschen Professorenschaft ist aktuell nicht besonders hoch. Die gute Nachricht: Sie steigt stetig an. Weiterhin dominieren unter den ausländischen Professoren die mit deutschem Sprachhintergrund. Dies ergibt sich aus dem geografischen Rekrutierungsmuster. Hochschulen zeigen jedoch eine merkliche Bandbreite darin, in welchem Umfang sie Professorinnen mit ausländischer Staatsangehörigkeit in ihren Reihen aufweisen, wobei private Einrichtungen etwas besser abschneiden. Den stärksten statistischen Einfluss hat, ob die Hochschulen auch für internationale Studierende besonders attraktiv sind. Allerdings ist das zur Herleitung benützte Modell nur ein erster Anfang. Zukünftige Berechnungen sollten die Fächerzusammensetzungen mitberücksichtigen, vielleicht auch Zusatzinformationen wie die Teilnahme an DAAD-Programmen, um den hier erreichten mittleren Erklärungsgehalt des Regressionsmodells noch einmal steigern zu können.

#### Literatur

Bruder, Martin/Giovanni Galizia (2017): Recruitment and Integration of International Faculty at German Universities – The Case of the University of Konstanz, in: Maria Yudkevich/Philip A. Altbach/Laura E. Rumbley (Hg), International Faculty in Higher Education. Comparative Perspectives on Recruitment, Integration, and Impact, London: Routledge, S. 12–149.

DAAD/ DZHW (2015): Wissenschaft Weltoffen Kompakt, Bonn.

DAAD/ DZHW (2018): Wissenschaft Weltoffen, Bonn.

Grözinger, Gerd / Röbken, Heinke (2018): Drittmittelakquise und Geschlecht. Eine empirische Analyse für Deutschland, in: Hochschulmanagement 13, Nr. 1. S. 13–17.

Müller-Benedict, Volker/Gerd Grözinger (2017): Noten an Deutschlands Hochschulen: Analysen Zur Vergleichbarkeit von Examensnoten 1960 bis 2013, Heidelberg: Springer-Verlag.

Neusel, Aylâ/Andrä Wolter/Ole Engel/Marianne Kriszio/Doreen Weichert (2014): Internationale Mobilität und Professur. Karriereverläufe und Karrierebedingungen uon Internationalen Professorinnen und Professoren an Hochschulen in Berlin und Hessen (Abschlussbericht), Berlin.

Postiglione, Gerard A./Philip A. Altbach (2013): Professors: The Key to Internationalization, in: International Higher Education 73, Fall, S. 11–12.

## **PUBLIKATIONEN**

# Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945

Peer Pasternack
Daniel Hechler
Norman Richter
Halle-Wittenberg

Die an dieser Stelle fortlaufend publizierte Bibliografie weist Veröffentlichungen nach, die seit 1990 publiziert wurden. Erfasst werden ausschließlich selbstständige Publikationen: Monografien, darunter auch unveröffentlicht geblienene Graduierungsarbeiten, Sammelbände, Broschüren, Zeitschriften-

Ausgaben, sofern diese einen hier einschlägigen thematischen Schwerpunkt haben, daneben auch ausführlichere Internetveröffentlichungen und auf elektronischen Datenträgern publizierte Texte oder Filme.

### 1. Publikationen

Jütte, Bettina: *Verlagslizenzierungen in der Sowjetischen Besatzungszone* (1945–1949) (Archiv für Geschichte des Buchwesens Studien Bd. 8), De Gruyter, Berlin/New York 2010, 390 S. € 139,95. Im Buchhandel.

Analysiert wird die Entwicklung der Lizensierungsverfahren. Im Mittelpunkt stehen dabei wissenschaftliche Fachverlage. Insbesondere wird auf die "Arbeitsgemeinschaft Medizinischer Verleger" und die "Arbeitsgemeinschaft der Fachbuch- und Fachzeitschriften-Verleger" eingegangen. Eine Fallstudie widmet sich dem Gustav Fischer Verlag Jena.

Seemann, Anna-Maria: *Parallelverlage im geteilten Deutschland. Entstehung, Beziehungen und Strategien am Beispiel ausgewählter Wissenschaftsverlage*, Verlag de Gruyter Saur, Berlin 2017, 595 S. € 99,95. Im Buchhandel.

Analysiert werden anhand von umfangreichen Quellen wissenschaftliche Verlage, die während der deutschen Zweistaatlichkeit sowohl in der DDR als auch der Bundesrepublik existierten: Akademische Verlagsgesellschaft, J.A. Barth, Gustav Fischer, S. Hirzel, Carl Marhold, Theodor/Dr. Dietrich Steinkopff, B. G. Teubner und Georg Thieme.

Lokatis, Siegfried / Ingrid Sonntag (Hg.): *Heimliche Leser in der DDR. Kontrolle und Verbreitung unerlaubter Literatur*. Christoph Links Verlag, Berlin 2008, 406 S. € 14,95. Im Buchhandel.

U.a. mit Beiträgen zu wissenschaftlichen Bibliotheken: Raimund Waligora: Der Giftschrank der Staatsbibliothek Berlin; Ulrike Geßler/Jenifer Hochhaus/Kerstin Schmidt: Die Deutsche Bücherei Leipzig. Gesamtarchiv des deutschsprachigen Schrifttums und seine besonderen Bedingungen; Siegmar Faust: Ich liebte die Deutsche Bücherei. Ein Statement; Elena Demke: Lauf durch die Metapher. Erfahrungen mit dem "Giftraum", Torsten Seela/Kerstin Schmidt/Diana Schmidt/Jennifer Hochhaus: "Sie waren tendenziell misstrauisch". Der Giftschrank in der Deutschen Bücherei aus der Sicht eines Benutzers; Claudia-Leonore Täschner: "Auszusondernde Literatur". Nutzungsbeschränkungen in der Universitätsbibliothek Leipzig; Roland Bärwinkel: Lesen nur mit Genehmigung. Benutzungsbeschränkungen in der Weimarer Bibliothek von 1970 bis 1990. Desweiteren im wissenschaftszeitgeschichtlichen Kontext von Interesse: Hans-J. Misselwitz: Nachholen ohne einzuholen? Unabhängige intellektuelle Diskurse Ende der siebziger Jahre am Beispiel des "Adorno-Kreises" in Berlin-Pankow; Guntolf Herzberg: Lektüre und Rezeption von Rudolf Bahro; Bernd Florath: "Schreiben über Bande". Die sich wandelnden Strategien Robert Havemanns zur Verbreitung seiner Texte in der DDR.

Erler, Michael (Regie): *Die FDJ-Kaderschmiede am Bogensee*. Dokumentarfilm, Mitteldeutscher Rundfunk, 2013, 29 Minuten; URL https://www.youtube.com/watch?v=1cNXI6YSStM

Zur 1946 bis 1990 existierenden Jugendhochschule "Wilhelm Pieck".

Duppel, Dietrich (Regie): *Heimlich in der DDR. Die Kaderschmiede für West-Revolutionäre*. Dokumentarfilm, doclights/ZDF-info, 2014, 44 Minuten; online unter https://www.youtube.com/watch?v=y0RXJzs0gII

Konspirativ gingen junge westdeutsche Kommunisten in den 70er und 80er Jahren zur Kaderschulung an die Jugendhochschule "Wilhelm Pieck" der DDR. Dem Vernehmen nach war es ein Kulturschock für die Westdeutschen, die aus einer antiautoritären Protestkultur kamen. Obwohl die Geschichte in der DDR spielt, ist es doch eher eine Geschichte aus der Bundesrepublik.

Universität Leipzig, Arbeitsgruppe Zeitzeugen der Seniorenakademie Leipzig: *Chronik*, o.J.; URL http://research.uni-leipzig.de/fernstud/Zeitzeugen/einzelthemen.html

U.a. mit folgenden Beiträgen: Helga Berge: Studium unter zwei vergangenen politischen Systemen; Ingeburg Faust: Neulehrerausbildung im historischen Hörsaal 40; Hubert Marusch: Mein Studium in Berlin und Leipzig; Wolfgang Hirsch: Als Zögling in einem Eisenacher Priesterseminar; Rolf Beyer: Aus meinen Erfahrungen im Verlagswesen der DDR; Ursula Bückner: Die große und die kleine Usch während des Lehrerstudiums; Rolf Beyer: Entscheidung in Moskau veränderte auch unser Studium in Leipzig; Gerhard Asmussen: Wissenschaftliche Publikationen im Zeitalter der Schreibmaschine; Ingeburg Faust: Rückblick auf das Seniorenstudium an der Universität Leipzig; Kornelia Mücksch: Studienjahre sind keine Herrenjahre: "Studentenbuden" in Ostberlin; Kornelia Mücksch: Arbeitseinsätze während des Studiums in Ostberlin; Hubert Marusch: Industrieforschung und -entwicklung in der DDR; Gerhard Asmussen: Zur Ausbildung von Ärzten in Äthiopien und das Kennenlernen dieses Landes; Wolfgang Hirsch: Wie Studenten zu DDR-Zeiten in Leipzig wohnten; Helga Brachmann: Musikausbildung in der SBZ und in der DDR (1945–1989); Wolfgang Hirsch: Schüler, Studenten, Verwaltungskräfte – die Arbeitskräftereserve der DDR.

Gries, Sabine / Dieter Voigt (Hg.): *Träume im Land der Morgenfrische. Frauen aus der DDR verlieben sich in Nordkoreaner* (Studien zur DDR-Gesellschaft Bd. 16), LIT Verlag, Berlin 2016, 154 S. € 24,90. Im Buchhandel.

Der Band gibt einen Einblick in das Leben von nordkoreanischen Studenten, die 1952 für ein Auslandsstudium nach Dresden, Freiberg, Leipzig, Jena und Ilmenau kamen. Ostdeutsch-nordkoreanische Beziehungen und Heiratsschließungen folgten, ebenso die Migration von DDR-Bürger(inne)n nach Nordkorea (und deren Wiederrückkehr in die DDR). Die Darstellungen basieren auf Interviews von vier Zeitzeugen.

Bednarz, Dan: *East German Intellectuals and the Unification of Germany. An Ethnographic View*, Springer International Publishing AG, Cham/Schweiz 2017, 269 S. € 70.99. Im Buchhandel.

Köhler, Roland: Konferenz von Studenten und jungen Wissenschaftlern "175 Gründung der Urburschenschaft – 175 Jahre studentische Wartburgfest – Historisches Erbe der Studenten der Deutschen Demokratischen Republik", 22.–24.1.1990, Pädagogische Hochschule Magdeburg (GH-Forschungsinformation 3/1990), Zentralinstitut für Hochschulbildung/Abteilung Geschichte des Hochschulwesens, Berlin 1990, 5 S.

Hartmann, Petra / Ekkehard Mochmann / Bernd Reutershan / Rolf Uher: Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen in den neuen Ländern. Allgemeine Informationen, Haushalt, Personal. Ergebnisse der Umfrage der BLK zum Stand des Aufbaus von Forschungseinrichtungen in den neuen Ländern zum Stichtag 1.6.1993. Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung an der Universität zu Köln, Köln 1993, 517 S.

Dolezalek, Hans: *The East German Research Landscape in Transition. Part A: Status and Transition*, Office of Naval Research European Office, London 1993, 184 S. Volltext unter http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a263506.pdf Dolezalek, Hans: *The East German Research Landscape in Transition. Part B: Non-University Institutes*, Office of Naval Research European Office, London 1993, 269 S., Volltext unter http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a264659.pdf Dolezalek, Hans: *The East German Research Landscape in Transition. Part C: Research at Eastern-German Universities*, Office of Naval Research European Office, London 1993, 142 S., Volltext unter http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a263401.pdf

Klötzing-Madest, Ulrike: *Der Marxismus-Leninismus in der DDR. Eine politische Religion? Eine Analyse anhand der Konzeptionen von Eric Voegelin, Raymond Aron und Emilio Gentile* (Extremismus und Demokratie Bd. 33), Nomos, Baden-Baden 2017, 413 S. € 79,-. Im Buchhandel.

Die Studie beantwortet mit Konzeptionen politischer Religionen von Voegelin, Aron und Gentile, ob sich in der DDR der Marxismus-Leninismus zu einer politischen Religion verfestigt habe. Ergebnis: Es finden sich zwar religiöse Aufladungen, jedoch erlahmte der religiöse Impuls des Marxismus-Leninismus im Zeitverlauf. Zu diesem Resultat gelangt die Autorin unter weitgehender Nichtberücksichtigung des akademischen Marxismus-Leninismus und damit der entsprechenden Theorieproduktion. Dies erscheint in etwa damit vergleichbar, als würde man die politische Rolle des Katholizismus allein unter Volksfrömnigkeits- und kirchenmusikalischen Gesichtspunkten bei gleichzeitigem Ignorieren der akademischen Theologie analysieren. Insofern erstaunt die Untersuchung ebenso, wie ihre Re-

sultate dadurch fragwürdig werden. Eine Titeländerung hätte das Problem freilich beheben können: Die Autorin hat nicht "den Marxismus-Leninismus in der DDR" betrachtet, sondern seine liturgischen und sonstigen kulturellen Repräsentationen.

Brüll, Heini: Verzeichnis von Materialien zum gesellschaftswissenschaftlichen Grundstudium und zum marxistisch-leninistischen Grundlagenstudium an den Universitäten und Hochschulen der Deutschen Demokratischen Republik (1945–1986) (GH-Forschungsinformation), Zentralinstitut für Hochschulbildung/Abteilung Geschichte des Hochschulwesens, Berlin 1990, 50 S.

Brüll, Heini: Marxistisch-leninistische Weiterbildung der Hoch- und Fachschullehrer, wissenschaftlichen Mitarbeiter und Doktoranden an den Universitäten, Hoch- und Fachschulen der Deutschen Demokratischen Republik (Auswahl) (GH-Forschungsinformation), Zentralinstitut für Hochschulbildung/Abteilung Geschichte des Hochschulwesens, Berlin 1990, 12 S.

Brüll, Heini: Verzeichnis: Zentrale Konferenzen und Tagungen, auf denen Probleme des marxistisch-leninistischen Grundlagenstudiums an den Universitäten und Hochschulen der Deutschen Demokratischen Republik behandelt wurden (1946–1986) (GH-Forschungsinformation), Zentralinstitut für Hochschulbildung/Abteilung Geschichte des Hochschulwesens, Berlin 1990, 23 S.

Dornuf, Stefan / Peter Feist: *Das Wolfgang Harich Gedenk-Kolloquium November 2003. Ein Konferenzbericht* (Schriftenreihe marxistische Theorie und Politik Bd. 3), Arbeitskreis Marxistische Theorie und Politik, Berlin 2005, 140 S.

U.a. mit folgenden Beiträgen: "Wolfgang Harich und die Gründung des Kulturbundes" (Siegfried Prokop), "Wolfgang Harich und Ernst Jünger" (Stefan Dornhuf), "W.H. und die deutsche Verantwortung im Nahost-Konflikt", "Zur Physik-Diskussion in der Deutschen Zeitschrift für Philosophie 1953–56" (Peter Marquardt), "Wechselseitige Fehlwahrnehmungen. der Kontrahenten Wolfgang Harich und der Streit um Friedrich Nietzsche".

Plane, Brian Russell: *Science and dissent in East Berlin. Robert Havemann and the crisis of communism in East Germany.* Dissertation, University of Connecticut, 2001, Mich. UMI Diss. Services, Ann Arbor 2001, 244 S.; Volltext unter https://www.jstor.org/stable/pdf/3090455.pdf?refreqid=excelsior%3A0b1d21ed3b 33143c7fa987828b966400

Die Dissertation befasst sich mit dem Versagen der kommunistischen Wissenschaft und der Krise des Kommunismus in Ostdeutschland im Lichte von Havemanns Karriere. Nach einem beeindruckenden Start habe das kommunistische System der DDR das Rennen um die wissenschaftlichen Ressourcen Deutschlands verloren. Havemann habe dann 1963/1964 öffentlich mit der SED gebrochen, weil er die drohende Krise des ostdeutschen Staates wahrnahm. Im Fortgang befasst sich die Arbeit mit der Rolle Havemanns als Regimekritiker, der bis zu seinem Lebensende die Reformierbarkeit des Sozialismus vertrat, "was sein politisches Erbe in einem vereinten Deutschland mehrdeutig gemacht hat".

Schottlaender, Rudolf: *Deutschsein fünfmal anders. Erinnerungen eines Unangepassten*, hrsg. von Irene Selle und Moritz Reininghaus, Verlag für Berlin-Brandenburg, Berlin 2017, 223 S. € 19,99. Im Buchhandel.

Rudolf Schottlaender (1900–1988) resümiert sein wechselvolles Leben von den "deutschjüdischen Anfängen im Kaiserreich" über die Weimarer Zeit, die rassistische Verfolgung in der Nazizeit, die ihm widerfahrenen Zumutungen im Kalten Krieg in Ost und West bis hin zu den produktiven Jahren in der DDR. Dort war der Philosoph, Altphilologe und Übersetzer jedoch "nur halb willkommen", wurde sicherheitspolizeilich überwacht und entwickelte sich durch seine couragierte Haltung zum Inspirator oppositioneller Kreise.

Stiehler, Gottfried: *Mensch und Geschichte. Studien zur Gesellschaftsdialektik*, PapyRossa Verlag, Nürnberg 2002, 162 S. € 17,50. Im Buchhandel.

Gottfried Stiehler (1924–2007) studierte Philosophie, wurde 1956 promoviert und habilitierte sich 1964. 1965 wurde er Professor für Philosophie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Für das DDR-Hochschulministerium leitete er 1972–1988 den wissenschaftlichen Beirat für Philosophie. Das Buch enthält Schriften zu sozialen Verhältnissen und deren Verknüpfung zum Handeln gesellschaftlicher Gruppen. Herkunft und Auswahlkriterien der Texte werden nicht mitgeteilt, so dass sich nur vermuten lässt, dass es sich um eine Auswahl der Schriften zum Thema handelt, die Stiehler zum Veröffentlichungszeitpunkt des Bandes als anhaltend gültig bewertete.

Hartlapp, Johannes / Andrea Cramer (Hg.): "Und was ich noch sagen wollte ...". Festschrift für Wolfgang Kabus zum 80. Geburtstag. Mit einer CD: Mitschnitt eines Konzertes mit Wolfgang Kabus an der Orgel aus der alten Universitätskirche zu Leipzig, Frank & Timme, Berlin, 350 S.

Wolfgang Kabus (\*1936) studierte in den 50er Jahren Kirchenmusik in Leipzig. Von 1961 bis 2000 war er als Dozent für Kirchenmusik am Theologischen Seminar Friedensau tätig, seit 1996 als Professor für Kirchenmusik und Hymnologie. Neben überwiegend fachlichen Beiträgen enthält der Band auch ein Kapitel mit Erinnerungen von Weggefährten Kabus' sowie (auto-)biografische Texte.

Wolff, Ulrich: *Die Akte Holzwurm, Als Theologiestudent in den Fängen der Stasi*, Verlag Urd, Skuld und Verdandi, Bonn 2015, 218 S. € 12,-. Im Buchhandel.

Wolff (\*1939), Pfarrer, wurde 1961 als Theologiestudent in Leipzig für zwei Jahre wegen "antisozialistischer Hetze" inhaftiert. Er wuchs als Sohn eines Pfarrers im Erzgebirge in Sachsen auf. Als "Intelligenzler-Kind" war er nach dem 17. Juni 1953, in der kurzen Phase der politischen Verunsicherung der SED, zur Erweiterten Oberschule zugelassen, im Februar 1954 aber wieder von ihr verwiesen worden. Auf Umwegen kam er zum Theologiestudium, wo er den Versuch unternahm, sich als FDJ-Gruppensekretär zu engagieren. In der Publikation schildert Wolff die Zeit des Studiums als Vorgeschichte seiner Verurteilung und dann die Zeit im Gefängnis: nächtelange Vernehmungen, Einzelhaft, Schikane und ein politischer Schauprozess.

Brüll, Heini: Zu einigen Fragen der Theologischen Fakultäten an den Universitäten der Deutschen Demokratischen Republik in den 50er Jahren (GH-Forschungsinformation), Zentralinstitut für Hochschulbildung/Abteilung Geschichte des Hochschulwesens, Berlin 1990, 22 S. + Anlagen.

Die Ausarbeitung beruht auf der Auswertung von Materialien des DDR-Ministeriums für Hoch- und Fachschulwesen. Die Deutungen des Materials machen ein ambivalentes Ringen des Autors deutlich, seine herkömmlichen Sichtweisen als Mitarbeiter eines DDR-Staatsinstituts mit einem Blick zu verbinden, der sich um zeitgeschichtliche Objektivierung bemüht.

Dähn, Horst / Helga Gotschlich (Hg.): *Und führe uns nicht in Versuchung... Jugend im Spannungsfeld von Staat und Kirche in der SBZ/DDR 1945 bis 1989* (Die Freie Deutsche Jugend. Beiträge zur Geschichte einer Massenorganisation Bd. 4), Metropol Verlag, Berlin 1998, 348 S. Im antiquarischen Buchhandel.

U.a. mit folgenden Beiträgen: Die evangelische Studentengemeinde im Jahr 1953. Hintergrundinformation zu einem Kapitel der SED-Kirchenpolitik (Axel Noack); Die Evangelische Studentengemeinde Leipzig (1950–1963): "Insel des Individualismus" oder "Hort der Reaktion"? (Friedhelm Jostmeier); "... die Arbeit auf dem Gebiet des Atheismus intensivieren und qualifizieren". Zum Wandel in der atheistischen Propaganda und Lehre in der DDR von den Anfängen bis Ende der siebziger Jahre (Joachim Heise); Zum Säkularisierungsprozess der DDR-Jugend. Eine Analyse ausgewählter marxistischer religionssoziologischer Arbeiten des Lehrstuhls für Wissenschaftlichen Atheismus an der Universität Jena (1963–1969) (Ralf Pawelzik).

Ratzmann, Wolfgang / Thomas A. Seidel (Hg.): *Eine Insel im roten Meer. Erinnerungen an das Theologische Seminar Leipzig*, Evangelische Verlagsanstalt Leipzig, Leipzig 2017, 320 S. € 20,-. Im Buchhandel.

"Inseln im roten Meer" wurden unter den Studierenden die kirchlichen Hochschulen genannt, wozu auch das Theologische Seminar Leipzig zählte. Die Herausgeber haben hierzu vormalige Leipziger Studenten und Dozenten – Christoph Dieckmann, Wolfgang Hegewald, Hans-Jörg Dost, Wilfried Engemann und Christoph Kähler – gewonnen, ihre Erfahrungen jener Jahre aufzuschreiben.

Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, der Rektor (Hg.): Akademische Trauerfeier "Zum Gedenken an Prof. Dr. theol. Hans-Jürgen Zobel am 24. Mai 2000" (Greifswalder Universitätsreden N.F. 98), Greifswald 2001, 31 S.

Zobel (1928–2000) war Professor für Altes Testament an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, daneben auch Landtagsabgeordneter in Mecklenburg-Vorpommern, Präses der Synode der Pommerschen Evangelischen Kirche und Rektor der Ernst-Moritz-Arndt-Universität in Greifswald.

Ernst-Moritz-Arndt-Universität, der Rektor (Hg.): **Zum 75. Geburtstag. Festakt Prof. Dr. Günter Haufe** (Greifswalder Universitätsreden N.F. Nr. 119), Greifswald 2006, 32 S.

Haufe (1931–2011) war Professor für Neues Testament an Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald.

Zimmerling, Peter (Hg.): *Universitätskirche St. Pauli. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft. Festschrift zur Wiedereinweihung der Universitätskirche St. Pauli zu Leipzig*, Evangelische Verlagsanstalt Leipzig, Leipzig 2017, 304 S. € 30,-. Im Buchhandel.

Mit Beiträgen zur Geschichte und zum Neubau.

Balders, Günter (Hg.): *Festschrift 125 Jahre – Theologisches Seminar Elstal* (Theologisches Gespräch 2/2005 Beiheft No. 6), 87 S.; Volltext unter www.theo logisches-gespraech.de/recherchen/pdf/125\_Jahre\_Theologisches\_Seminar.pdf Neben der Geschichte des Theologischen Seminars Buckow als Elstaler Vorgängereinrichtung werden auch die einzelnen Fächer sowie das pädagogische Konzept beschrieben.

Rosenfeld, Günter: *Erinnerungen von 1926 bis 1991*, Selbstverlag, Berlin 2016, 281 S.

Günter Rosenfeld (1926–2015) studierte nach der Freilassung aus belgischer und englischer Kriegsgefangenschaft 1948–1956 Geschichte und Slawistik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er wurde 1966 Professor und später Leiter des Instituts für Geschichte an der Humboldt-Universität bis 1979. Seine Forschung konzentrierte sich auf die sowjetische Außenpolitik, deutsch-sowjetische Beziehungen. Er wurde 1991 planmäßig emeritiert.

Dohmen, Matthias: Geraubte Träume, verlorene Illusionen. Westliche und östliche Historiker im deutschen Geschichtskrieg, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2017, 473 S,  $\in$  29,-. Im Buchhandel.

In den ersten Jahren nach dem zweiten Weltkrieg befanden sich die Historiker der BRD und der DDR im Wettbewerb um die Deutung der deutschen Geschichte. Anhand von Quellenund Literaturrecherchen sowie Zeitzeugengesprächen werden hier die Arbeiten der Ost- und Westhistoriografie zu Themen der Hyperinflation, der Besetzung des Rheinlandes und der Weimarer Zeit analysiert. Dies wird durch mehr als 300 Kurbiografien von Historikern ergänzt.

Green, John: *A political family. The Kuczynskis, Fascism, Espionage and the Cold War*, Routledge, London 2017, 355 S. € 36,29. Im Buchhandel.

Die Kuczynski-Familie floh vor den Nationalsozialisten ins Exil nach Großbritannien. Während Ursula Kuczynski als Kurier des Atomspions Klaus Fuchs arbeitete, war Jürgen Kuczynski Sekretär der deutschen Exilkommunisten in Großbritannien. Während er nach dem Krieg zurück nach Ostdeutschland ging, um dort Wirtschaftsgeschichte an der Berliner Universität zu lehren, verblieb sein Vater Robert Rene Kuczynski in Großbritannien und ging als Ökonom, Statistiker und Demograph einer Lehrtätigkeit an der London School of Economies nach.

Aulinas, Lluís Roura / Manuel Chust Calero: *La ilusión heroica. Colonialismo, revolución e independencias en la obra de Manfred Kossok*, Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, Jaume (Spanien) 2010, 367 S.

Der Band präsentiert eine Auswahl von Schriften des Leipziger Historikers Manfred Kossoks (1930–1993).

Geschonneck, Matti: *In Zeiten des abnehmenden Lichts*, DVD, Warner Home Video, Deutschland 2017, 97 Minuten. € 8,99. Im Buchhandel.

Der Film basiert auf den gleichnamigen Montageroman von Eugen Ruge von 2011. Im Mittelpunkt steht der DDR-Historiker Wolfgang Ruge (1917–2006).

Holze, Rainer / Birgid Leske (Hg.): Festschrift 25 Jahre Förderkreis Archive und Bibliotheken zur Geschichte der Arbeiterbewegung 1991–2016, Edition Bodoni, Neuruppin OT Buskow 2016, 116 S. € 9,-. Im Buchhandel.

Der Förderkreis Archive und Bibliotheken zur Geschichte der Arbeiterbewegung wurde 1991 gegründet und verfolgt das Ziel, DDR-Archive und -Bibliotheken zur Arbeitergeschichte zu bewahren und der Forschung zur Verfügung zu halten.

Helle Panke (Hg.): Vom mühseligen Suchen und glückhaften Finden. In memoriam Prof. Dr. Heinrich Gemkow, 26. Juni 1928 – 15. August 2017, Teil III (Reihe Pankower Vorträge H. 216), Berlin 2017, 72 S. € 3,-. Bezug über https://www.helle-panke.de/topic/158.publikationen.html?productId=68579

Heinrich Gemkow (1943–2017) war Historiker, wurde 1959 an der Humboldt-Universität zu Berlin promovierte und 1969 Professor für Geschichte der Arbeiterbewegung. Er war Biograf von Karl Marx, Friedrich Engels, Wilhelm Liebknecht und vielen weiteren.

Brandt, Sigrid: Geschichte der Denkmalpflege in der SBZ, DDR. Dargestellt an Beispielen aus dem sächsischen Raum 1945 – 1961, Lukas-Verlag, Berlin 2003, 368 S. € 36,-. Im Buchhandel.

Nowack, Natalia: *Grauzone einer Wissenschaft. Musiksoziologie in der DDR unter Berücksichtigung der UdSSR*, VDG – Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften, Weimar 2006, 425 S. € 37,80. Im Buchhandel.

Gärtner, Marcus / Marike Werner: Bibliographie zur Fachgeschichte der Germanistischen Literaturwissenschaft 1990–1994, Berlin 1995, 44 S.

Heyer, Andreas: *Der gereimte Genosse. Goethe in der SBZ/DDR*, Tectum, Baden-Baden 2017, 483 S.  $\in$  34.95. Im Buchhandel.

Das Buch berichtet über führende Persönlichkeiten in SBZ/DDR, die das Ziel hatten, das kulturelle humanistische Erbe fortzuführen, um sowohl einen erneuten Faschismus als auch einen neuen Krieg zu verhindern. Zu den Protagonisten gehören Johannes R. Becher, Paul Rilla, Georg Lukács, Wolfgang Harich, Ernst Bloch und Hans Mayer, wobei sie sich insbesondere auf die Werke von Johann Wolfgang Goethe und Thomas Mann konzentrierten. Heyer unterteilt sein Buch in drei Teile: (1) das Erbe, wobei er sich auf Goethe-Deutungen in den 1940er und 50er Jahren konzentriert; (2) Zwischenstücke, in welchen es um die Schiller-Feier 1955, Harichs Heine-Bild, die Auswirkung des ungarischen Volksaufstands und die Beziehung zwischen Harich und Mayer geht, sowie (3) "Nachklänge": mit Nachschriften von Bloch und Mayer, die nach deren Übersiedelung in die Bundesrepublik geschrieben wurden.

Holtzhauer, Helmut: *Weimarer Tagesnotizen 1958–1973*, hrsg. von Martin Holtzhauer, Konrad Kratzsch und Rainer Krauß, tredition, Hamburg 2017, 753 S. € 25.99. Im Buchhandel.

Helmut Holtzhauer (1912–1973) war während der NS-Zeit mehrfach als Widerstandskämpfer inhaftiert. Von 1948 bis 1951 war er Minister für Volksbildung in Sachsen, 1951 bis 1953 Vorsitzender der Staatlichen Kommission für Kunstangelegenheiten und Mitglied des Ministerrates der DDR. Anschließend war er bis 1973 Generaldirektor der Nationalen Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen deutschen Literatur (NFG). Darüber hinaus präsidierte er der Goethe-Gesellschaft zu Weimar und vertrat die DDR beim International Council of Museums der UNO.

Keiderling, Thomas / Erdmann Weyrauch (Hg.): **Buch-Stätte. Geschichte und Perspektiven der Leipziger Buchwissenschaft**, Filos Verlag, Erlangen 2006, 206 S. Im antiquarischen Buchhandel.

U.a. mit den Beiträgen "Zwischenspiele. Das Institut für Verlagswesen und Buchhandel in Leipzig und die Buchwissenschaft in der DDR" (Reimar Riese), "Die Etablierung der Buchwissenschaft an der Universität Leipzig" (Thomas Keiderling), "Ein anwendungsorientiertes Studium für die Buch- und Medienbranche. Der Studiengang Buchhandel/Verlagswirtschaft

an der HTWK Leipzig" (Ernst-Peter Biesalski), "Historische Buchwissenschaft in Leipzig. Ansatz, Methoden, Quellen" (Alexandra Fritzsch) und "Die Buchwissenschaft in Leipzig: eine vorläufige Vision" (Erdmann Weyrauch).

Jansen, Elmar: *Ein Luftwechsel der Empfänglichkeit. Baal, Barlach, Benjamin und andere Essays*, Wallstein Verlag, Göttingen 2016, 516 S. € 24,90. Im Buchhandel

Der Kunsthistoriker Elmar Jansen (1931–2017) war zunächst Mitarbeiter der Akademie der Wissenschaften und 1971–1993 an der Akademie der Künste in Berlin, Autor und Herausgeber von kunsthistorischen Werken und Essays. Seine Monografien handeln u.a. über Ernst Hassebrauk und Albert Ebert. 1981 kuratierte er die erste DDR-Ausstellung zu Ernst Barlach.

Feist, Peter H.: *Nachlese: Aufsätze zu bildender Kunst und Wissenschaft.* Lukas Verlag für Kunst- und Geistesgeschichte, Berlin 2016, 200 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Peter H. Feist (\*1929) arbeitete am Kunstgeschichtlichen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, wo er 1958 promoviert wurde. Anschließend am Institut für Kunstgeschichte der Humboldt-Universität zu Berlin und 1966 Habilitation. 1969 wurde er ordentlicher Professor an der Sektion Ästhetik und Kunstwissenschaften der HU. Von 1982 bis zu seinem Vorruhestand 1990 war Feist Direktor desm AdW-Instituts für Ästhetik und Kunstwissenschaften.

Brislinger, Evelyn / Eberhard Riesel / Brigitte Hausstein: Sicherung, Aufbereitung und Bereitstellung sozialwissenschaftlicher Daten aus der DDR und den neuen Bundesländern, Zentralarchiv Köln, GESIS- Außenstelle Berlin, Köln und Berlin 1993, unpag.

Gegliedert in drei Teile: Inhaltliche Zielstellung und Stand der Arbeiten; Übersicht über gesicherte sozialwissenschaftliche Studien aus der DDR und den Neuen Bundesländern (Kategorienliste) sowie Übersicht über sozialwissenschaftliche Institute und Einrichtungen der DDR und der Neuen Bundesländer aus der Sicht von Datenakquisition und Serviceleistung.

Schreier, Kerstin / Walter Bien: Rollenverständnis und Handlungsstrategien junger Menschen in der DDR. Datensicherung und -aufbereitung von Studien des ehemaligen Zentralinstituts für Jugendforschung in Leipzig zur Bereitstellung für Reanalysen durch die Sozialforschung. Abschlußbericht. Forschungsprojekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Schwerpunktprogramms "Sozialer und politischer Wandel im Zuge der Integration der DDR-Gesellschaft" – Az.: Bi 286/8-2, Deutsches Jugendinstitut München (DJI), Regionale Arbeitsstelle Leipzig, München/Leipzig 1998, 22 S. + Anl. Volltext unter https://www.dji.de/fileadmin/user\_upload/bibs/100\_abschlussbericht.pdf

Urschel-Sochaczewski, Florian: *Der Adoleszenzdiskurs in der DDR. Staatliche Programme, Jugendforschung, Lebensalltag, erzählende Künste*, Weidler Buchverlag, Berlin 2017, 499 S. € 68,-. Im Buchhandel.

Untersucht wird, wie die DDR mit dem Phänomen der Adoleszenz umging und welche Akteure dabei involviert waren. An dem Band überrascht, dass der Autor nahezu allein kulturbezogene Quellen nutzt und den wissenschaftlichen Adoleszenzdiskurs in der DDR fast

vollständig ausblendet – trotz der Erwähnung der Jugendforschung im Untertitel des Bandes

Grote, Gerhard: *Was mich prägte. Ein zweiter Rückblick auf mein Leben*, edition winterwork, Borsdorf 2016, 132 S. € 12,90. Im Buchhandel.

Grote (\*1922) war bis zu seiner Emeritierung 1988 Professor für Außenwirtschaft an der Hochschule für Ökonomie in Berlin und 1977–1979 Gastprofessor am Institute of National Planning in Kairo. 2013 hatte er das autobiografische Buch "Vier Gesellschaftsordnungen und zwei deutsche Wiedervereinigungen – Episoden meines Lebens" publiziert. Dieses ergänzt der Autor nun, wobei er die Motive seines Handelns und Prägungen in den zurückliegenden 93 Jahren in den Mittelpunkt rückt.

Gussek, Karl-Diether: *Meine wissenschaftlichen Auffassungen zur "Sozialistischen Landwirtschaftlichen Betriebswirtschaft" in der DDR und ihrem politischen Umfeld sowie einigen damit zusammenhängenden Erlebnissen*, hrsg. von Rainer Enke und Gabriele Enke, Verlag Rainer Enke, Remptendorf 2010, 247 S. € 22.49. Im Buchhandel.

Karl- Diether Gussek (\*1929) war 1945 Flackhelfer und arbeitete später auf einem Versorgungsgut der Roten Armee. 1946–1950 in Torgau, Bautzen und Sachsenhausen inhaftiert, konnte er danach ein Landwirtschaftsstudium an der Humboldt-Universität und der Hochschule für Ökonomie Berlin absolvieren.1962 und 1969 folgten Promotion und Habilitation. 1968 wurde er Professor für Sozialistische Landwirtschaftliche Betriebsführung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Plöse, Michael / Thomas Fritsche / Michael Kuhn / Sven Lüders (Hg.): *Worüber reden wir eigentlich? Festgabe für Rosemarie Will*, Humanistische Union, Berlin 2016, 1.062 S. € 21,-. Im Buchhandel.

Die Rechtswissenschaftlerin Rosemarie Will (\*1949) wurde 1977 promoviert und habilitierte sich 1983. 1989 zur Professorin für Staatsrecht an der Humboldt-Universität zu Berlin berufen, war sie 1990–1993 Dekanin des Fachbereichs für Rechtwissenschaft an der HU und von 1993 bis zur ihrer Pensionierung 2014 Professorin für Öffentliches Recht, Staatslehre und Rechtstheorie. 1989/90 war sie außerdem Mitarbeiterin an der Verfassung des Runden Tisches, 1996–2006 Verfassungsrichterin des Landes Brandenburg und ist seit 1996 Beratendes Mitglied der Grundwertekommission der SPD.

Lieberam, Ekkehard / Jochen Traut: *Uwe-Jens Heuer 1927–2011. Rechtswissenschaftler und Sozialist. Gedenkschrift*, hrsg. von der Pädagogischem Arbeitsgemeinschaft Dortmund, pad-Verlag, Bergkamen 2012, 78 S. € 5,-. Im Buchhandel. Uwe-Jens Heuer (1927–2011) war Rechtswissenschaftler und Politiker der PDS bzw. Linken. Er promovierte 1956 an der Humboldt-Universität zu Berlin und war von 1951 bis 1967 als Hochschullehrer und später Direktor des Instituts für Staatsrecht an der HU tätig. 1967–1982 arbeitete er am Zentralinstitut für sozialistische Wirtschaftsführung und leitete von 1982 bis 1990 den Bereich Staats- und rechtstheoretische Fragen der Wirtschaftsleitung am AdW-Institut für Theorie des Staates und des Rechts.

Akademie der Pädagogischen Wissenschaften: *Informationen und Leistungsangebote der Institute für Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft*, Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Berlin 1990, 86 S.

Zur Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) gehörten 19 Institute und Arbeitsstellen, die hier mit ihren Grunddaten und Profilen vorgestellt werden.

Benner, Dietrich / Jürgen Schriewer / Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Strukturwandel deutscher Bildungswirklichkeit. Wissenschaftliches Symposium am Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin, 5. bis 7. Dezember 1992, 104 S.

U.a. zum Kritikverständnis und Theoriekontroversen in der Pädagogik der DDR: Beiträge von Jochen Riemen und Jörg Ruhloff: "Wissenschaftliche Pluralität trotz zentraler Planung? Zur Struktur der APW und zum Begutachtungsverfahren der Zeitschrift Pädagogik" sowie Lothar Wigger und Harm Paschen: "Kritik und Kontroversen der DDR-Pädagogik in argumentationsanalytischer Sicht".

Machacek, Ernst: *Sozialistisch-humanistische Lehrerbildung in Deutschland. Tradition – Vermächtnis – Realität, ein Diskussionsbeitrag*, hrsg. zum 85. Geburtstag des Verfassers, IKC Verlag, Dresden 2008, 45 S.

Ernst Machacek (1923–2010) war SED-Politiker – in den 1960er Jahren stellvertretender DDR-Volksbildungsminister – und Pädagoge. Ende der 80er Jahre hatte er ein Buchmanuskript "Lehrerbildung in der Deutschen Demokratischen Republik" abgeschlossen, doch als "das Manuskript schließlich zum Druck vorlag, war die DDR abhanden gekommen und der Verlag in Verlegenheit wegen des Verlegens" (Vorwort von Siegfried Wolf). Ein Auszug aus diesem Manuskript wird hier nun publiziert. Dessen reichliche Hälfte befasst sich mit der DDR, vorangestellt ist ein Abriss zur Lehrerbildung in Deutschland bis zum Ende des 2. Weltkriegs.

Wagner, Patrick: *Englischunterricht in der DDR im Spiegel der Lehrwerke* (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung), Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2016, 376 S. € 49,-. Im Buchhandel.

Analysiert wird die didaktische Entwicklung des Englischunterrichts der DDR anhand aller erschienen Lehrwerke. Dabei findet ein spezielles Analyseraster Anwendung, das den Unterricht sowohl sprachlich als auch inhaltlich darstellt und Entwicklungslinien zu den wissenschaftlichen Strömungen der Englischdidaktik aufzeigt.

Ritter, Alexandra (Hg.): *Wer schreibt, bleibt. Einblicke in das Archiv für Kindertexte »Eva Maria Kohl«*, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2017, 160 S. € 16,-. Im Buchhandel.

Dargestellt wird die Entstehung des Archivs für Kindertexte "Eva Maria Kohl" an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Es wurde 1999 gegründet, baut aber auf einer einzigartigen – auch historischen – Sammlung von Kindertexten auf, die von Kohls bereits in der DDR angelegt wurde.

Krause, Werner / Erdmute Sommerfeld (Hg.): Friedhart Klix – Naturwissenschaftler, Psychologe, Vordenker 1927–2004. Plenarveranstaltung der Leibniz-Sozietät: Menschliche Informationsverarbeitung – interdisziplinäre Analyse und Anwendung. Dezember 2017 anlässlich seines 90. Geburtstages (Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät Bd. 135), trafo-Verlag der Wissenschaften, Berlin 2018, 180 S. Im Buchhandel.

U.a. mit folgenden Beiträgen: "Kognitive Psychologie, neue Technologien und Philosophie – Friedhart Klix: Vordenker für eine komplexe Persönlichkeitstheorie" (Herbert Hörz), "'Gesetz und Experiment in der Psychologie' – zum Gedenken an Friedhart Klix, der am 13.10.2017 90 Jahre geworden wäre" (Werner Krause), "Kognition und Kommunikation –

Zum Gedenken an Friedhart Klix" (Wilfried Gundlach), "Interdisziplinarität in der experimentellen Psychologie – Erinnerungen an Friedhart Klix" (Bodo Krause), "Die Klix-Operationen und -Prozeduren: anforderungsinvariant und mathematisch exakt" (Erdmute Sommerfeld), "Mensch-Maschine-Systeme in der Industrie 4.0. Zur Aktualität der ingenieurpsychologischen Arbeiten von Friedhart Klix" (Heinz-Jürgen Rothe).

Beaucamp, Eduard: *Im Spiegel der Geschichte. Die Leipziger Schule der Malerei*, hrsg. von Matthias Bormuth, Richard Hüttel, Michael Triegel, Wallstein, Göttingen 2017, 238 S. € 18,90. Im Buchhandel.

Der frühere Kunstkritiker der F.A.Z. fächert das Panorama der Leipziger Schule auf, das zentral mit der Leipziger Kunsthochschule und ihren zentralen Figuren Werner Tübke, Bernhard Heisig und Wolfgang Mattheuer verbunden war. Briefe von und an Tübke runden die Würdigung ab.

Michalski, Annika / Eduard Beaucamp: Werner Tübke. Mein Herz empfindet optisch. Aus den Tagebüchern, Skizzen und Notizen, Wallstein, Göttingen 2017, 396 S. € 39.90. Im Buchhandel.

Werner Tübke (1929–2004) studierte an der Hochschule für Grafik und Buchkunst in Leipzig und an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Danach arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter und freischaffender Künstler am Zentralhaus für Volkskunst in Leipzig. Ab 1964 war er als Dozent, ab 1972 als Professor und ab 1973 als Rektor der Hochschule für Grafik und Buchkunst in Leipzig tätig.

Litt, Dorit / Katja Schneider: *Im Spannungsfeld der Moderne. Zehn Maler aus Halle. Anlässlich der Ausstellung vom 28. November 2004 bis 30. Januar 2005 in der Stiftung Moritzburg*, Landeskunstmuseum Sachsen-Anhalt, Halle (Saale), Stiftung Moritzburg, Halle (Saale) 2004, 175 S. € 25,-.

Litt und Schneider berichten über die Maler Gerhard Hoehme, Ulrich Knispel, Hermann Bachmann, Hochen Seidel, Herbert Kitzel, Otto Möhwald, Bernhard Boës, Willi Sitte sowie über Horst Sindermann. Während ihrer Zeit in Halle wurden die mit der Hochschule für Industrielle Formgestaltung Halle (Burg Giebichenstein) verbundenen Künstler von den Lehrern Erin Hahs, Charles Crodel und Herbert Post geprägt. Die Autorinnen geben dabei Einblicke in das Leben und Wirken der Künstler sowie deren Vernetzung und Impulse.

Bauer-Friedrich, Thomas / Cornelia Wieg / Christian Philipsen (Hg.): *Moderne in der Werkstatt. 100 Jahre Burg Giebichenstein* (Schriften für das Kunstmuseum Moritzburg Halle (Saale) Bd. 8), Kunstmuseum Moritzburg, Halle (Saale) 2015, 160 S. € 24.50. Im Buchhandel.

Großmann, G. Ulrich (Hg.): *Politik und Kunst in der DDR. Der Fonds Willi Sitte im Germanischen Nationalmuseum* (Bd. 23), Verlag des Germanischen Nationalmuseums, Nürnberg 2003, 200 S. € 18,90. Im Buchhandel.

Willi Sitte (1921–2013) erhielt 1951 einen Lehrauftrag an der Kunsthochschule Burg Giebichenstein, an die er 1959 zum Professor berufen wurde. Dort gehörte Sitte zunächst zu den Vertretern einer Kunstszene an, die ihre Unabhängigkeit von den SED-Kulturfunktionären forderte. 1969–1991 war er ordentliches Mitglied der Deutschen Akademie der Künste und 1974–1988 Präsident des Verbands Bildender Künstler der DDR. 1975–1987 leitete er als Direktor die Sektion Bildende und Angewandte Kunst der Hochschule für Industrielle Formgestaltung in Halle. Ab 1976 zudem Abgeordneter der Volkskammer und 1986–1989 Mitglied des SED-Zentralkomitees.

256

Rataiczyk, Matthias (Hg): *Sittes Meisterschüler. Weidenbach. Schult. Deparade. Wagenbrett*, Kunstverein Talstrasse, Halle (Saale) 2018, 64 S. € 15,20. Im Buchhandel

Willi Sitte (1921–2013) war nicht nur – wie es in der nachträglichen Rezeption mitunter scheint – Kulturfunktionär, sondern auch Hochschullehrer. Wichtige seiner Meisterschüler an der Hochschule für Industrielle Formgestaltung Halle wurden in einer Ausstellung vorgestellt, deren Katalog hiermit vorliegt.

Pöschl, Doreen: *Von der Freiheit, Kunst zu schaffen in der DDR. Eine Studie zu künstlerischen Freiräumen am Beispiel des Bildhauers und Medailleurs Bernd Göbel* (Forschungen zur hallischen Stadtgeschichte Bd. 24), Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2018, 462 S. € 39,-. Im Buchhandel.

Bernd Göbel (\*1942) studierte an der Hochschule für industrielle Formgestaltung (Burg Giebichenstein) Halle. Von 1969 an war er Assistent, ab 1973 Lehrbeauftragter und ab 1978 Dozent und Leiter der Bildhauerklasse an der Hochschule. 1982 wurde er zum Professor für Plastik berufen.

Dibelius, Ulrich / Frank Schneider (Hg.): Neue Musik im geteilten Deutschland. 4 Bände, Bd. 1: Dokumente aus den fünfziger Jahren; Bd. 2: Dokumente aus den sechziger Jahren; Bände, Bd. 3: Dokumente aus den siebziger Jahren; Bd. 4: Dokumente aus den achtziger Jahren, Henschel-Verlag, Berlin 1993–1999, 400 + 438 + 472 + 543 S. Im antiquarischen Buchhandel.

Die Bände sind in Sachkapitel gegliedert, die jeweils identisch aufgebaut sind: "Dokumente West", "Dokumente Ost", "Kommentare". Im hochschul- und wissenschaftszeithistorischen Kontext interessieren in den Unterpunkten "Dokumente Ost" die Texte, die von DDR-Hochschullehrern und -Musikwissenschaftlern verfasst worden sind. Dabei handelt es sich i.d.R. nicht um wissenschaftliche Text(auszüg)e, sondern um politische Stellungnahmen, die mit der wissenschaftlichen Autorität ihrer musikwissenschaftlichen Verfasser oder der künstlerischen Autorität der Musikhochschullehrer operieren. Da die Neue Musik in der DDR lange Zeit als problematischer Teil einer gesellschaftspolitischen Anordnung "spätbürgerlich vs. sozialistisch-fortschrittlich" galt, sind die abgedruckten Texte entsprechend kontrovers, stützen z.T. die politische Linie bzw. suchen sich ihre entgegenzustellen. Häufige Autoren innerhalb der Dokumentation sind Ernst Hermann Meyer, Hanns Eisler, Eberhard Rebling, Georg Knepler, Hans Pischner, Kurt Schwaen, Siegfried Bimberg, Walther Siegmund-Schultze, Harry Goldschmidt, Günter Mayer, Karl Laux, Günter Kochan, Eberhardt Klemm und Gerd Rienäcker.

Knoblauch, Günter / Roland Mey: *Defekte einer Hochschulchronik. Die Musik-hochschule für Musik FRANZ LISZT in Weimar – eine Aufarbeitung*, Mitteldeutscher Verlag, Halle (Saale) 2017, 124 S. € 10,-. Im Buchhandel.

Mey und Knoblauch behandeln die DDR-Vergangenheit der Hochschule für Musik "Franz Liszt" Weimar. Dabei geht es um Stasi-Täter und -Opfer sowie deren Rehabilitation. Der HfM wird vorgeworfen, den Eindruck der letzten "roten Bastion" der ehemaligen DDR zu erwecken, da sie sich einer Aufarbeitung ihrer Geschichte verweigere.

Kuntsche, Siegfried: *Die Akademie der Landwirtschaftswissenschaften 1951–1990. Dokumente und Untersuchungen.* 2 Halbbände, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2017, 328 und 973 S. € 98,-. Im Buchhandel.

Seit ihrer Gründung 1951 war die Akademie der Landwirtschaftswissenschaften das Zentrum der anwendungsorientierten Agrarwissenschaften und galt als Brücke zwischen landwirtschaftlicher Praxis und Wissenschaft. Die Publikation gibt einen geschichtlichen Abriss der Akademie, durch Archivdokumente und eine Zeittafel ergänzt wird.

Spaar, Dieter: *Meine Sicht der Dinge. Erinnerungen*, o.O. o.J. [2010], unpag. [168 Bl.]; URL http://dieter-spaar.de/Meine%20Sicht%20der%20Dinge%20(un vollendete%20Autobiographie).pdf. *Ergänzung* von Hans Wagemann, Berlin 2011, unpag. [88 Bl.]; URLhttp://dieter-spaar.de/Version%20Wagemann.pdf

Dieter Spaar (1933–2010) wurde 1970 Direktor des Instituts für Phytopathologie und 1972 Direktor des Instituts für Pflanzenproduktionsforschung an der Akademie der Landwirtschaftswissenschaften (AdL), 1977 Vizepräsident und 1987 der letzte Präsident der AdL. In den letzten Monaten seines Lebens schrieb er intensiv an seiner Autobiografie. Sie blieb unvollendet, steht aber in der hinterlassenen Version online zur Verfügung. Dieser unvollständige Text wurde durch den Weggefährten Hans Wagemann ergänzt.

Stubbe, Michael(Hg.): *Im Gedenken an die Wiederkehr des 100. Geburtstages von Prof. Dr. Drs. h.c. Hans Stubbe (1902–1989)* (Beiträge zur Jagd- und Wildforschung Bd. 27), Gesellschaft für Wildtier- und Jagdforschung, Leipzig 2002, 352 S.

U.a. mit folgenden Beiträgen: "Hans Stubbe – Genetiker, Forscher, Wissenschaftsorganisator, Mensch" (Rudolf Hagemann), "Hans Stubbe – im Frieden für Wahrheit und Fortschritt – Engagement für Bewahrung und Nutzung von Naturressourcen" (Michael Stubbe), "Hans Stubbe im Kampf gegen stalinistische Doktrinen" (Harald Wessel), "Begegnungen mit Prof. Dr. Hans Stubbe" (Eugeniusz Nowak), "Erinnerungen an den 85. Geburtstag meines Lehrmeisters" (Otto Maslanka),

Fachagentur Nachwachsende Rohstoffe e.V. / Landesforschungsanstalt für Landwirtschaft und Fischerei Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): 75 Jahre Agrarforschung in Gülzow, Gülzow-Prüzen 2014, 36 S. Volltext unter https://mediathek.fnr.de/media/downloadable/files/samples/b/r/broschur\_agrarforschung.pdf 1939 kaufte das Pflanzenzuchtunternehmen F.v.Lochow-Petkus GmbH das Gülzow-Gut, womit die dortige wissenschaftliche Arbeit begann. 1951 wurde das Institut für Pflanzenzüchtung der Akademie der Landwirtschaftswissenschaften angesiedelt das im Laufe der

womit die dortige wissenschaftliche Arbeit begann. 1951 wurde das Institut für Pflanzenzüchtung der Akademie der Landwirtschaftswissenschaften angesiedelt, das im Laufe der Jahre bis zu 340 Mitarbeiter.innen beschäftigte. Nach seiner Auflösung wurden 1992/93 die Landesforschungsanstalt und die Fachagentur Nachwachsender Rohstoffe gegründet, welche als Projektträger für das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft tätig ist.

Thüringer Landesanstalt für Landwirtschaft (Hg.): *Festschrift 100 Jahre Agrarforschung Dornburg* (Schriftenreihe Landwirtschaft und Landschaftspflege in Thüringen 6/2011), Jena 2011, 239 S.

1911–1954 bestand in Dornburg das Kammergut und Universitätsgut, die u.a. planzenbaulichen und Züchtungsfragen forschten. 1956–1971 arbeiteten das Institut für Pflanzenzüchtung der Universität Jena und die Professur für Pflanzenzüchtung der Universität Halle in Dornburg. 1972–1990 bestand hier die Abteilung Züchtungsforschung des Instituts für Züchtungsforschung Quedlinburg der Akademie der Landwirtschaftswissenschaften. Seit 1991 arbeitet die Dornburger Forschungseinrichtung als Teil der Thüringer Landesanstalt für Landwirtschaft, die ihren Sitz in Jena hat.

Simon, Wilhelm: Autobiografisches Fragment eines Mecklenburgers. Warum ich Pazifist bin. Stock & Stein Verlags GmbH, Schwerin 2002, 170 S.  $\in$  9,-. Im antiquarischen Buchhandel.

Wilhelm Simon (1923–2016) promovierte 1953 zur Kartoffel-Keimstimulation und wurde 1956 an der Humboldt-Universität zu Berlin habilitiert. Nach einer Tätigkeit als Fachschulehrer wurde er wissenschaftlicher Abteilungsleiter am Institut für Acker- und Pflanzenbau Müncheberg, 1961 Professor und Direktor am Institut für Futterbau an der Landwirtschaftlichen Hochschule Bernburg und baute 1967 die Abteilung Ackerbau am Institut für Grünland und Moorfroschung der Akademie der Landwirtschaftswissenschaften in Paulinenaue (Westhavelland) auf, bis er 1983 aus gesundheitlichen Gründen aus dem aktiven Dienst ausschied.

Reinsberg, Klaus / Eberhard Schulze / Wolfgang Merbach: *Tierernährungs- und Düngungsforschung in Sachsen. Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Kolloquium zum 160-jährigen Bestehen der Versuchsstation in Leipzig-Möckern im Sächsischen Landesamt für Umwelt, Geologie und Landwirtschaft in Leipzig am 18. April 2012* (Mitteilungen Agrarwissenschaften Bd. 23), Verlag Dr. Köster, Berlin 2012, 131 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Nachfolger der Einrichtung sind heute das Sächsische Landesamt für Umwelt, Landwirtschaft und Geologie und die Staatliche Betriebsgesellschaft für Umwelt und Landwirtschaft. 2012 wurde die Versuchsanstalt der Staatlichen Betriebsgesellschaft nach Nossen verlegt und am Standort Möckern geschlossen. Für die Rückschau auf 160 Jahre Agrarforschung am Standort Möckern trafen sich frühere Angehörige und solche der ehemaligen Agrarwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Die Schrift enthält Beiträge von Klaus Reinsberg, Eberhard Schulze, Michael Menge, Frank Liebert, Norbert Eichkorn und Hermann Matthies.

Bergner, Erhard: *Tropenlandwirt. Als DDR-Experte unterwegs auf drei Kontinenten*, Verlag am Park, Berlin 2017, 549 S. € 19,99. Im Buchhandel.

Erhard Bergner (\*1935) studierte an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und an der Karl-Marx-Universität Leipzig. Promotion 1976. Zwischenzeitlich arbeitete er als Leiter der Tierproduktion des VEG Oldisleben b. Halle, dann von 1974 bis 1991 als Wissenschaftler an der Akademie der Landwirtschaftswissenschaften der DDR am Forschungszentrum für Tierproduktion Dummerstorf. Er war als Gastdozent und Experte im Irak, in Somalia, Sudan, Südjemen, Tansania, Neuseeland und den USA. 1993 ging er in den Ruhestand.

Heun, Wolfgang / Sabine Thalmann: 40 Jahre Hochschulstandort Bernburg. Von der Hochschule für Landwirtschaft Bernburg zur Abteilung Bernburg der Hochschule Anhalt (FH), Hochschule Anhalt (FH), Bernburg 2001, 16 S.

Eine Rückschau auf den Hochschulstandort Bernburg. Dort entstand aus dem Institut für Agrarökonomie Bernburg-Strenzfeld 1961 die Hochschule für Landwirtschaft. 1967 wurde diese zur Hochschule für Landwirtschaft und Nahrungsgüterwirtschaft umprofiliert und ab 1991 ein Teil der Fachhochschule Anhalt.

Institut für Agrartechnik Bornim / Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.): Institut für Landtechnik der Deutschen Akademie der Landwirtschaftswissenschaften zu Berlin 1951 bis 1965 (Bornimer Agrartechnische Berichte H. 24), Potsdam-Bornim 1999, 252 S.

1951 wurden die Institute der Agrarforschung in der Deutschen Akademie der Landwirtschaftswissenchaften zusammengefasst. Prof. Dr. Sylvester Rosegger leitete bis 1961 den Aufbau des Instituts und wurde dann aus politischen Gründen abgesetzt. Das Institut bestand fort und wurde 1991 als Institut für Agrartechnik Bornim e.V. neugegründet.

Kuschel, Frank: *Mühlpforte Nr. 1 und die Physikalische Chemie an der Universität Halle*, GNT-Verlag, Diepholz 2017, 164 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Die Physikalische Chemie der Universität Halle konzentrierte sich bis 2009 auf einen Gebäudekomplex in der Mühlpforte 1, an welcher Frank Kuschel als Mitarbeiter und später als Hochschullehrer drei Jahrzehnte arbeitete. Der Autor stellt die Entfaltung der Disziplin und die Geschichte des Gebäudekomplexes dar. Mit zahlreichen Abbildungen und Personenregister.

Stottmeister, Ulrich: *Eberhard Leibnitz (1910–1986) und die Chemie Mittel-deutschlands in Forschung und Lehre*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2018, 155 S. € 24,-. Im Buchhandel.

Eberhard Leibnitz (1910–1986) wurde 1933 an der TH Berlin zum Dr.-Ing. promoviert. Von 1951 an war er Professor für Chemische Technologie der Universität Leipzig, ab 1953 Leiter des Instituts für organisch-chemische Industrie des Staatssekretariats für Chemie und wurde Mitglied im Wissenschaftlichen Rat für die friedliche Anwendung der Atomenergie beim Ministerrat der DDR sowie ordentliches Mitglied der Akademie der Wissenschaften der DDR. 1955 bis 1958 war er Rektor der TH für Chemie Leuna-Merseburg. 1956 wurde raußerdem Direktor des Leipziger Instituts für Verfahrenstechnik der organischen Chemie, 1964 an der AdW Direktor des Instituts für Dokumentation sowie später Direktor der wissenschaftlichen Redaktion der Zentralblätter der Forschungseinrichtungen und ab 1970 Leiter des Forschungsbereichs Chemie. 1975 Emeritierung.

Kämpfe, Lothar / Rainer Westermann (Hg.): **Zum 100. Geburtstag des Zoologen Prof. Dr. Rolf Keilbach** (Greifswalder Universitätsreden N.F. 138), Ernst-Moritz-Universität Greifswald, Greifswald 2008, 46 S.

Rolf Keilbach (1908–2001) beschäftigte sich nach seiner Dissertation hauptsächlich mit der Entomologie und wurde an der Universität Königsberg Assistent am Geologisch-Paläontologischen Institut. Ab 1949 arbeitete er am Institut für praktische Biologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in Ostrau. 1950 wurde er Dozent am Zoologischen Institut und erhielt dort 1952 eine Professur. Im Anschluss war er bis zu seiner Emeritierung 1973 Direktor des Zoologischen Instituts der Universität Greifswald.

Quenkert, Heike / Hans-Peter Putzke: Zur 100jährigen Geschichte der Naturforschenden und Medizinischen Gesellschaft zu Rostock, Eigenverlag, Rostock 1992, 50 S.

Mehrere Wissenschaftsgenerationen waren mit der Umstrukturierung, der Bildung von Abteilungen und Profilierung aus der naturforschenden Gesellschaft hin zu einer medizinisch orientierten Gesellschaft befasst. Ausgewertet wurden die Akten der Medizinischen Gesellschaft Rostock und weitere Archivunterlagen, wobei allerdings viele der Protokolle durch Kriegseinwirkungen vernichtet sind.

Thaut, Lioba: Wandel musealer Strategien. Das Deutsche Hygiene-Museum Dresden und das Museum für Naturkunde in Berlin nach 1989/90. Ein Vergleich, Böhlau Verlag, Köln 2018, 307 S.  $\in$  40,-. Im Buchhandel.

Nach 1989/90 mussten sich das Deutsche Hygiene-Museum Dresden und das Museum für Naturkunde in Berlin, beide bis dahin Forschungsmuseen mit Zentralinstitutscharakter in der DDR, umstrukturieren und stabilisieren. Die Studie untersucht die Auswirkungen der politischen Veränderungen auf beide Museen ab den 1980er bis in die 2000er Jahre.

Anton, Andreas: *Das Paranormale im Sozialismus. Zum Umgang mit heterodoxen Wissensbeständen, Erfahrungen und Praktiken in der DDR*. Inaugural-Dissertation, Philosophische Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i.Br. 2017, 351 S.; Volltext unter https://freidok.uni-freiburg.de/fedora/objects/ freidok:13933/datastreams/FILE1/content

Die in der DDR propagierte Variante des Szientismus vertrat ebenso die Unvereinbarkeit von Wissenschaft und Religion wie auch die mit sämtlichen im weitesten Sinne esoterischen, paranormalen, okkulten, alternativ-religiösen und -medizinischen Vorstellungen - im öffentlichen Diskurs als "Aberglaube" bezeichnet. Vor dem Hintergrund der theoretischen und praktischen Bedeutung des Szientismus in der DDR wird der vielschichtige Themenbereich des 'Paranormalen' genauer in den Blick genommen und der Frage nachgegangen, welchen Status entsprechende Erfahrungen, Praktiken und Glaubenssysteme innerhalb der DDR-Gesellschaft hatten: Welche Rolle spielten Themen wie Gedankenübertragung, Wahrträume, Ahnungen, Spuk-, Geister- und Jenseitserscheinungen, Parapsychologie, Spiritualität, Astrologie und Wahrsagepraktiken, Wunderheilungen, UFOs oder Homöopathie im Alltagsleben der DDR-Bürger? Damit verbunden ist die Frage, wie genau der Szientismus als Wirklichkeit' im öffentlichen Diskurs der DDR konstituiert und kommuniziert und demgegenüber Themen aus dem Bereich des Paranormalen als "Unwirklichkeit" bestimmt wurden. Aus den Erkenntnissen werden generelle Schlussfolgerungen über den offiziellen Umgang mit heterodoxen Wissensbeständen, Erfahrungen und Praktiken in der DDR sowie über die tatsächliche gesellschaftliche Tiefenwirkung des szientistischen Programms der DDR-Staatsführung abgeleitet.

# Stein, Rosemarie (Hg.): *Die Charité zum Sprechen gebracht. Eine zeitgeschichtliche Dokumentation*, Ärztekammer Berlin, Berlin 1992, 219 S.

Stein dokumentiert hier Interviews zur Zeitgeschichte der Berliner Charité, die vor dem Hintergrund entstanden waren, dass in den Medien nach 1990 die Wahrnehmung erzeigt wurde, die Charité sie eine Außenstelle des Politbüros und des Ministeriums für Staatssicherheit gewesen. Ein Teil der Interviews ist in einer Verlagspublikation (R. Stein: Die Charité 1945–1992. Ein Mythos von innen, Argon Verlag, Berlin 1992) verarbeitet worden; der hier angezeigte Band, in kleiner Auflage gedruckt, dokumentiert sie vollständig.

Wieland, Kiess (Hg.): 125 Jahre Universitätskinderklinik Leipzig. Klinik für Kinder- und Jugendmedizin des Universitätsklinikums Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2017, 223 S. € 33,-. Im Buchhandel.

Text, Bild- und Zahlenmaterial geben einen detaillierten Einblick in die Geschichte der Klinik und ihrer Patient.innen. Der Fokus liegt auf Veränderungen der Struktur, Konzeption und des Inhalts des gesellschaftlichen Wandels, ohne dabei Wertungen vornehmen zu wollen. Daneben geht es um die Region und Stadt und die Mitarbeiter.innen.

Westermann, Rainer (Hg.), *Festveranstaltung anlässlich der Verabschiedung von Prof. Dr. Otto-Andreas Festge* (Greifswalder Universitätsreden N.F. 138), Ernst-Moritz-Universität Greifswald, Greifswald 2008, 25 S.

Festge war seit 1988 Professor und Leiter der Abteilung Kinder- und Jugendmedizin an der Universität Greifswald. Nach 1990 wurde er Direktor der Kinderchirurgie. Greifswald habe durch Festge eine international richtungsweisende Entwicklung erhalten, die auch nach seiner Emeritierung 2008 Bestand haben werde.

Hinz, Georg: Zur Geschichte des Instituts für Experimentelle Endokrinologie (1951–1989). Zugleich ein Beitrag zur Geschichte der Charité-Frauenklinik.

## Festschrift anläßlich des 40jährigen Institutsjubiläums im Selbstverlag herausgegeben vom Autor, Berlin 1992, 255 S.

Neben der Institutsgeschichte, die anhand von Archivalien, brieflichen und mündlichen Aussagen früherer und aktueller Mitarbeiter, wissenschaftlichen Arbeiten, Fotodokumenten und sonstigen Publikation und Aufzeichnungen rekonstruiert wird, wird insbesondere auf das Wirken von Walter Hohlweg und Günter Dörner, den früheren Leitern des Instituts, eingegangen.

Ewert, Günter: *Aufstieg und Fall der Sozialhygiene. Ein Beitrag zur medizinischen Wissenschaftsgeschichte in der DDR*, Pro Business, Berlin 2017, 152 S. € 17.90. Im Buchhandel.

Ewert promovierte 1960 und wurde 1973 Professor an der Militärmedizinischen Sektion Greifswald, dann Direktor des Instituts für Organisation des Gesundheitsschutzes für die Militärhygiene. 1976 übernahm er leitende Funktionen im Forschungsbereich des Ministeriums für Gesundheitswesen und 1985 an Instituten für Sozialhygiene und Verkehrsmedizin in Dresden und Berlin.

Die Landesbeauftragte für Mecklenburg-Vorpommern für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR (Hg.): *Staatsdoping in der DDR. Eine Einführung*, Schwerin 2017, 96 S. € 6,-. Bezug über https://www.landesbeauftragter.de/publikationen/aktuelle-publikationen/?no\_cache=1&tx\_cwlstupublications pi1%5Bpublicationid%5D=161

Einführung in die Folgen des Zwangsdopingsystem der DDR, welches maßgeblich zu den sportlichen Erfolgen der DDR führte. Die akademische Sportmedizin war wesentlicher Akteur dieses Systems.

Lemmens, Franz-J. / Wolfgang G. Locher: *Der Medizinische Dienst der NVA – Teil I.* (Beiträge Wehrmedizin und Wehrpharmazie Bd. 17), Elbe-Dnepr-Verlag, Klitschen 2004, 213 S. € 19,80. Im Buchhandel

Unter anderem mit folgenden Beiträgen: W. Richter: Die Ausbildung von Feldscheren und Offizieren der materiell-medizinischen Sicherstellung; R. Rehe: Das Medizinstudium an der Militärmedizinischen Akademie "S.M. KIROW" in Leningrad – eine Erinnerung; E.R. Steiner / H.U. Maronde: Die Ausbildung von Militärärzten, Militärzahnärzten und Militärapothekern in der DDR und die Militärmedizinische Sektion als Ausbildungseinrichtung; R. Kalthoff: Die Weiterbildung der Angehörigen des medizinischen Dienstes der Nationalen Volksarmee; E.-J. Finke: Zur Forschungsarbeit am Institut für Feldepidemiologie und Mikrobiologie der Militärmedizinischen Sektion an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald.

Papenfuß, Winfried: Königsbrück, Steinborner Straße 43. Autobiografischer Rückblick auf ein Jahrzehnt Luft- und Raumfahrtmedizin der DDR, Verlag am Park, Berlin 2016, 229 S. € 19,99. Im Buchhandel.

Der Autor (\*1933) war von 1982 bis 1990 Leiter des Instituts für Luftfahrtmedizin der Luftstreitkräfte/Luftverteidigung der DDR.

Buhrow, Joachim (Hg.): Greifswalder Hochschullehrer in schwerer Zeit. Der Mathematiker und Autor von sieben Mathematik- und Physikbüchern – Prof. Dr. Franz von Krbek (Greifswalder Universitätsreden H. 134), Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Greifswald 2008, 32 S.

Franz von Krbek (1898–1984) studierte Mathematik, Physik und Astronomie an der Universität Budapest, an der er auch promovierte. Er arbeitete zunächst an den Universitäten Göttingen, Paris und Berlin, seit 1942 an der Universität Greifswald. 1948 erhielt er dort eine Professur und übernahm 1953 bis zu seiner Emeritierung 1963 den 2. Lehrstuhl für Mathematik.

Wildenhain, Günther: *Aus dem Berufsleben eines Mathematikers. Forschung, Lehre und Hochschulpolitik in zwei Gesellschaftssystemen*, Deutscher Hochschulverband, Bonn 2017, 347 S. € 17.-. Im Buchhandel.

Günter Wildenhain (1937) studierte an der TU Dresden und promovierte 1964. 1968 habilitierte er sich und arbeitete an der Akademie der Wissenschaften in Berlin. An der Universität Rostock wurde er 1971 Dozent, 1973 ordentlicher Professor für Analysis und 1996 Dekan der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät. 1991–1993 Abteilungsleiter für Wissenschaft und Forschung im Kultusministerium von Mecklenburg-Vorpommern, war er dann 1998–2002 Rektor der Universität Rostock.

Westermann, Rainer (Hg.): *Ehrenkolloquium des Instituts für Mathematik und Informatik. 100 Jahre Willi Rinow* (Greifswalder Universitätsreden N.F. 129), Ernst-Moritz-Universität Greifswald. Greifswald 2008. 32 S.

Rinow (1907–1979) studierte an der Humboldt-Universität zu Berlin, u.a. bei Max Planck. 1937 habilitierte er sich in Berlin und war bis 1950 Dozent, zeitweise unterbrochen von einer Tätigkeit als Mathematiker am Oberspreewerk Berlin. 1950 Professor an der Universität Greifswald, 1959 Direktor des Instituts für reine Mathematik der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin sowie Präsident der Deutschen Mathematiker-Vereinigung, 1966 Mitglied der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina. 1972 Emeritierung.

Schaffrath, Thomas / Siegfried Israel / Jürgen Popp / Rolf Kutschbach / Wilfried Krug: *Informatik in der DDR. Eine Bilanz*, Dresden 2018, 40 S. Volltext unter https://dl.gi.de/handle/20.500.12116/4375

2004 in Chemnitz und 2006 in Erfurt fanden Symposien zur Informatik in der DDR statt, die das Buch zusammenfassend dokumentiert: Zeitzeugenberichte und Befragungen von Technikhistorikern, die sich mit der Computerentwicklung in der DDR auseinandersetzen.

Helmbold, Bernd: Wissenschaft und Politik im Leben von Max Steenbeck (1904 –1981).Betatron, Röntgenblitz, Gasultrazentrifuge und Dynamotheorien, Springer Spektrum, Wiesbaden 2017, 503 S. € 54,99. Im Buchhandel.

Max Steenbeck (1904–1981) promovierte 1929 an der Universität Kiel und leitete ab 1927 das Labor für die wissenschaftliche Abteilung der Siemens-Schuckert-Werke in Berlin. 1944 wurde er technischer Leiter und später Direktor des Stromrichterwerkes. Nach dem Einmarsch der Roten Armee Gefangenschaft und nach Moskau verbracht, war er am Atomprogramm der Sowjetunion beteiligt. 1953 arbeitete er am Physikalischen Institut der Ukrainischen Akademie der Wissenschaften in Kiew und besetzte ab 1956 eine Professur für Plasmaphysik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, wo er das Institut für Magnetohydrodynamik leitete. Emeritierung 1969.

Meier, André (Buch/Regie): *Manfred von Ardenne – Der wendige Baron*, Mitteldeutscher Rundfunk 2010, 45 min., DVD, mdr-Edition bei Icestorm. € 6,-. Im Online-Buchhandel.

Manfred von Ardenne war als innovativer Wissenschaftler und erfolgreicher Unternehmer Nutznießer dreier Regime. Der Film versucht, Ardennes Rolle(n) im Nationalsozialismus,

der Sowjetunion und der DDR und etwas von der geheimnisvollen Aura, die sich um die anachronistische Figur des "roten Barons" bis heute rankt, aufzuklären.

*Manfred von Ardenne. Das Jahrhundertgenie.* mdr-Zeitreise spezial, Dokumentarfilmfolge. Online unter https://www.youtube.com/watch?v=ezflyTW3qog

Der Film besteht aus ursprünglich zwei Dokumentarfilmen, die hier hintereinander laufen: André Meier (Buch/Regie): Manfred von Ardenne – Der wendige Baron, Mitteldeutscher Rundfunk 2010, 45 min; Norbert Göller (Buch/Regie/Produktion): Triumph über die Mächtigen – Eine Reise in die sowjetische Vergangenheit des Manfred von Ardenne, D 2006, im Auftrag des MDR, 45 min, Digibeta.

Fraunholz, Uwe / Hagen Schönrich: *Wahnhaftes erfinden. Die technischen Visionen des Karl Hans Janke*, unt. Mitarb. v. Betty Baumann, Matthias Dörr, Sascha König-Apel und Danilo Röntsch, Technische Universität Dresden, Lehrstuhl für Technik- und Technikwissenschaftsgeschichte, Dresden 2014, 59 S. Volltext unter http://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A27360/attachment/ATT-0/

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 erschaftte und dieses in einem ästhetisch faszinierenden Kosmos von Ideen, technischen Erfindungen, Zeichnungen, Traktaten und dreidimensionalen Modellen entfaltete.

*Erfindungen. Der Kosmos von Karl Hans (Joachim) Janke* [Wandkalender 2017], o.O. [Wermsdorf] o.J. [2016]. Datei unter http://www.karl-hans-janke.de/downloads/kalender-2017 30.pdf

*Janke-2018. Zeichnungen und Modelle von Karl Hans (Joachim) Janke* [Wandkalender 2018], o.O. [Wermsdorf] o.J. [2017]. € 6.50 Bezug über http://www.karl-hans-janke.de/?s=shop

Deutsche Fotothek in der Sächsischen Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden (Hg.): *Janke, Karl Hans. Der "Künstler-Erfinder" von Hubertusburg*, Dresden o.J.; URL http://www.deutschefotothek.de/documents/kue/70062529. Dasselbe Material in anderer Präsentation unter https://www.art historicum.net/themen/bildquellen/janke-archiv/

Von 1948 an schuf Janke in den fast 40 Jahren bis zu seinem Tod über 4.000 Werke. Als Spezialarchiv in der Bilddatenbank präsentiert die Deutsche Fotothek rund 3.500 Bildquellen.

Rosengarten e.V.: *Karl Hans Janke – der "Künstler-Erfinder" von Hubertusburg.* Wermsdorf o.J.; URL http://www.karl-hans-janke.de/?s=home

Erler, Michael: *Genie und Wahnsinn. Der Fall Janke*. Dokumentarfilm, 44:30 min, Mitteldeutscher Rundfunk, 2007, URL https://www.youtube.com/watch?v=I OhnAv3EQYI

Lauschke, Maja: *Karl Hans (J.) Janke. Ein Erfinder, Künstler und Psychiatrie*patient zwischen Kreativität und Krankheit, VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken 2011, 152 S. € 58,-. Im Buchhandel.

Der Text setzt das Lebenswerk Jankes in einen Bezug zum Diskurs um "Genie und Irrsinn" und versucht eine neue Perspektive aufzuzeigen. Ob man ihn als genialen Künstlererfinder oder als paranoiden Psychiatriepatienten mit der Diagnose "wahnhaftes Erfinden" wahrnehme – beide Perspektiven hätten ihre Berechtigung.

Willimczik, Wolfhart: *Codename Einstein. Betrogen, verraten und verkauft.* 3 Bde., Books on Demand, Norderstedt 2012, 252 + 452S. + 144 S. € 19,90; 33,-; 16,-. Im Buchhandel.

Das autobiografische Buch beschreibt ein Leben als Physiker und Erfinder, der in und von der DDR über Jahrzehnte in seiner wissenschaftlichen Arbeit behindert worden sei. Dies habe sich auch fortgesetzt, nachdem er 1978 in die Bundesrepublik ausgereist war.

Ein Physiker, eine Idee und die Folgen ... Eine Dokumentation. Geheime Staatsschutzsache Wolfhart Willimczik. Dokumentarfilm, o.O. o.J., 105 Minuten; URL https://www.youtube.com/watch?v=rj1ZO5HZqtU

Teaser auf Youtube (Orthografie bereinigt): "Über einen Wissenschaftler in der DDR, der erstaunliche Erfindungen machte. Erfindungen, welche die DDR auf dem Weltmarkt hätten ein ganzes Stück voran bringen können bzw. innerhalb des Ostblockes. Warum war wohl die Parteiführung strikt gegen Innovation, wenn diese dem eigenen Volk nur Vorteile gebracht hätte... Meine These: Der Ostblock wie auch der Westen standen unter einer internationalen Kontrolle der Großindustrie und des Bankensektors. Das wahre Schauspiel läuft meist hinter den Kulissen!"

Bundesministerium für Forschung und Technologie (Hg.): Wirtschaftsbezogene Forschungsförderung in den neuen Bundesländern, BMFT, Bonn 1992, 48 S.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ingenieurwissenschaften in Thüringen, Berlin 2017, 228 S. Anlage zu den Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ingenieurwissenschaften in Thüringen. Ausgangslagen der Hochschulen, Berlin 2017, 240 S. Volltexte unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6603-17.pdf; https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6605-17.pdf

Oberdörfer, Eckhard: Weißt du noch? Mitten aus'm Greifswalder DDR-Alltag. Frauenüberschuss in der "Kiste", Köpper vom Dreimeterbrett, Flanieren auf der "Idiotenrennbahn". Geschichten und Episoden, Herkules-Verlag, Kassel 2017, 90 S. € 11,90. Im Buchhandel.

Zum Teil recht derbe Erinnerungen aus dem studentischen Alltag in der DDR.

Rupieper, Hermann-Josef: *Erinnerungen an die Martin-Luther-Universität 1945* bis 1989. Eine Diskussion mit Zeitzeugen (Hallische Beiträge zur Zeitgeschichte Heft 3), Halle (Saale) 1999, 189 S. Volltext unter www.histdata.uni-halle.de/texte/halbz/03\_komplett.pdf

Hochschule Magdeburg-Stendal (Hg.): Academicus Altmarkensis. Festschrift für Prof. Dr. Wolfgang Patzig, traveldiary Verlag, Magdeburg 2018, 156 S.

Wolfgang Patzig (\*1956) wurde 1996 an die Fachhochschule Altmark i.G. in Stendal, heute Teil der Hochschule Magdeburg-Stendal, berufen. 2002–2006 war er Prorektor für den Standort Stendal und Hochschulentwicklung und danach bis 2018 Prorektor für Hochschulentwicklung und -marketing sowie für den Standort Stendal. Die Festschrift erschien aus Anlass seiner Pensionierung.

Tschinag, Galsan: *Kennst du das Land. Leipziger Lehrjahre*, Unionverlag, Zürich 2018, 309 S. € 24,-. Im Buchhandel.

Tschinag (\*1943) wuchs in einer Nomadenjurte in der Mongolei auf und ging von 1963 bis 1968 zum Germanistikstudium an die Karl-Marx-Universität nach Leipzig. Dort sei für ihn zunächst alles fremd und neu gewesen: nicht nur Mahlzeiten, Gewohnheiten, Sanitäranlagen, sondern auch das Wissen, nach dem er strebte. Nach dem Studium wurde er einer der bedeutenden mongolischen Schriftsteller; er schreibt vor allem auf deutsch. Von 1968 bis 1976 arbeitete er als Deutschlehrer an der staatlichen mongolischen Universität, dann wurde ihm die Lehrerlaubnis wegen politischer Unzuverlässigkeit entzogen. 2008 Literaturpreis der deutschen Wirtschaft.

Seitz, Hanne: *Kehraus der Fachhochschule Potsdam: Was wirklich geschah – Eine Dokufiktion*, Dokumentarfilm, Fachhochschule Potsdam, Potsdam 2017, 29 min; URL https://www.youtube.com/watch?v=A4O0PtcKuss

Am Potsdamer Alten Markt war 1970 bis 1974 nach Plänen eines Architektenkollektivs unter Sepp Weber das Gebäude des Instituts für Lehrerbildung "Rosa Luxemburg" (IfL, Ausbildungsstätte für Unterstufenlehrer.innen, gegr. 1952) errichtet worden, das dann durch Eingliederung 1988 zur Pädagogischen Hochschule Potsdam gelangte. Seit 1991 wurde das Gebäude von der neugegründeten FH Potsdam genutzt. Im Zuge der kontrovers diskutierten historisierenden Umgestaltung des Potsdamer Stadtzentrums wurde das Gebäude 2018 abgerissen. Dem vorangegangen waren heftige Auseinandersetzungen in der Stadt. Die Filmautorin imaginiert eine Öffnung des Hauses kurz vor dem geplanten Abriss für ein abschließendes Kreativ-Happening und streift dazu durch die menschenleeren Räumlichkeiten, durchbrochen von einer Vorlesung zu "Kulturelles Gedächtnis. Rituale des Abschieds", die, wiederum imaginiert, im Jahr 2021 gehalten wurde, nachdem – imaginiert – der Bau doch nicht abgerissen worden sei, sondern dort mittlerweile die "stetig wachsende" FH in ihrem 30. Jubiläumsjahr 2021 eine repräsentative innerstädtische Dependance eröffnet habe.

Wenzlaff, Horst / Godela Stein / Gerald Lehmann: *Hochschulatlas Berlin (Ost)* (*mit angrenzenden Bereichen*), Zentralinstitut für Hochschulbildung, Abt. Forschung und Wissenschaftsentwicklung, Berlin 1990, 127 S.

Der Atlas gibt einen Überblick über die Universitäten, sonstigen Hochschulen, Ingenieurund Fachschulen sowie Akademie-Institute in Berlin-Ost und Brandenburg: Zahlen zu Studenten, Personal, Finanzen, Studien- und Arbeitsplätzen, Flächen- und Gebäudestand, Fakultäten und Sektionen, Instituten und Lehrgebieten, Fachrichtungen, Forschungsschwerpunkten.

Holm, Andrej / Samuel Stuhlpfarrer: *Kommen. Gehen. Bleiben. Andrej Holm im Gespräch mit Samuel Stuhlpfarrer*, Mandelbaum Verlag Michael Baiculescu, Wien 2017, 230 S.€ 16,-. Im Buchhandel.

Holm (\*1970) berichtet im Gespräch ausführlich über seine fünfmonatige Ausbildung beim Ministerium für Staatssicherheit im Jahr 1989. Darüber hinaus geht es um die folgenden 27

Jahre, in denen er ein anerkannter Stadtsoziologe mit politisch eingreifendem Wissenschaftsverständnis wurde. 2016 zum Staatssekretär für Wohnen in Berlin berufen, trat Holm nach sechs Wochen infolge der öffentlichen Skandalisierung der erwähnten fünf Ausbildungsmonate beim MfS zurück.

### 2. Unveröffentlichte Graduierungsarbeiten

Geipel, Gary Lee: *Politics and Technology in the German Democratic Republic*, 1977–1990. Dissertation, Columbia University 1993, 310 S.

Die Arbeit diskutiert die Konsequenzen der und entwickelt politische Erklärungen für die Bemühungen der DDR, seit 1977 im Bereich Computer und Mikroelektronik Autarkie herzustellen. Das allgemeinere Ziel ist dabei, den Determinismus, mit dem der technologische Wandel den sozialen und politischen Wandel beeinflusst, anhand des Einflusses von Entscheidungsträgern und institutionellen Faktoren auf die Technologiepolitik zu untersuchen.

Munger, Rosita: *The Transformation Process of the Higher Education System in East Germany After 1989. A Case Study of Leipzig University*. Dissertation, University of New York at Buffalo, Buffalo 1998, 720 S.

Stöhr, Sandra Katharina: *Vom Museumsassistenten zum Museologen. Eine Studie zur Ausbildung von Museumspersonal in der DDR*. Bachelorarbeit, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Leipzig 2014, 83 S.

Jügler, Sven: *Die historische Entwicklung der Grundstudienrichtung Medizin-pädagogik an der Berliner Humboldt-Universität.* Diplomarbeit, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2007, 155 S.

Der behandelte Studiengang existiert seit den 1960er Jahren an der Charité.

#### Autorinnen & Autoren

**Ulf Banscherus**, Dr., Leiter der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt in der Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK) der Technischen Universität Berlin. eMail: ulf.banscherus@tu-berlin.de

Felix Maximilian Bathon B.A., Student der Soziologie an der Universität Bielefeld und Wissenschaftliche Hilfskraft an der Fakultät für Soziologie. eMail: felix. bathon@uni-bielefeld.de

Oliver Berli, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Köln. eMail: oberli@uni-koeln.de

Christian Decker, Prof. Dr., Professur für Internationale Betriebswirtschaftslehre mit den Lehrschwerpunkten Internationale Finanzierung und Unternehmensfinanzierung am Department Wirtschaft der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. eMail: christian.decker@haw-hamburg.de

Cornelia Driesen M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Drittmittelprojekt "Strategien und Organisationsstrukturen am Übergang Schule-Hochschule deutscher Hochschulen" an der Technischen Universität Berlin. eMail: driesen@cam pus.tu-berlin.de

Markus Drüding, Dr. phil, zuletzt wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der historischen Lehr-Lernforschung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, jetzt Lehrer. eMail: m drue02@uni-muenster.de

**Olaf Eigenbrodt** M.A., Leiter der Hauptabteilung Benutzungsdienste, Vertreter der Fachaufsicht und Baubeauftragter an der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, Lehrbeauftragter im Bereich Fernstudium am Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin sowie an der Bibliotheksakademie Bayern. eMail: olaf.eigenbrodt@sub. uni-hamburg.de

**Astrid Frankze**, Dr. phil, Privatdozentin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft. eMail: franzke@em.unifrankfurt.de

**Michael Gille**, Prof. Dr., Professor für Wirtschaftsrecht am Department Wirtschaft der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. eMail: michael.gille@haw-hamburg.de

Katrin Girgensohn, Dr. phil. habil, Hochschulforscherin mit Schwerpunkt Lehrund Lernforschung, Europa-Universität Viadrina, Leiterin Zentrum für Schlüsselkompetenzen und Forschendes Lernen. eMail: girgensohn@europa-uni.de

**Gerd Grözinger**, Prof. Dr., Professur für Bildungs- und Sozialökonomik, Mitglied des Internationalen Instituts für Management und ökonomische Bildung an der Europa-Universität Flensburg. eMail: groezing@uni-flensburg.de

**Daniel Hechler** M.A., Forschungsreferent am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

**Justus Henke**, Mag. rer. soc. oec., Volkswirt, seit 2012 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF). eMail: justus.henke@hof.unihalle.de

**Anna Mucha**, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg. eMail: anna.mucha@wiso.uni-hamburg.de

Christian Nille, Dr. phil., Kunsthistoriker mit Schwerpunkt der Geschichte und Theorie der Kunstgeschichte. eMail: nille@uni-mainz.de

**Peer Pasternack**, Prof. Dr., Direktor des Instituts für Hochschulforschung (HoF) an der Universität Halle-Wittenberg. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; www.peer-pasternack.de

**Manuel Pietzonka**, Prof. Dr., Professor für Wirtschaftspsychologie an der FOM Hochschule Hannover und seit 2014 selbstständiger Hochschulberater. eMail: manuel.pietzonka@fom.de; www.akkreditierungslotse.de

**Julia Reuter**, Prof. Dr., Professur Erziehungs- und Kultursoziologie am Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Köln. eMail: j.reu ter@uni-koeln.de

**Norman Richter** B.A., Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF). eMail: norman.richter@hof.uni-halle.de

**Alfred Ruppert**, Dr. rer. soc., Fachgebiet: Organisationssoziologie und Soziologie der Quantifizierung; letzte Wirkungsstätte: Universität Bern. eMail: alfred.ruppert@gmail.com

**Ulrich Teichler**, Prof. Dr., Hochschulforscher, 1978 bis 2013 Professor an der Universität Kassel und langjährig Direktor des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER-Kassel). eMail: teichler@incher.uni-kassel.de

**Herbert Wöltge**, Dr. rer. pol., Wissenschaftsjournalist, langjähriger Leiter der Presseabteilung der Akademie der Wissenschaften der DDR und Gründungsmitglied der Leibniz-Sozietät. eMail: hwoeltge.leibniz@gmx.de

### Lieferbare Themenhefte

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): Einszweivierpunktnull. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem. Folge 2 (2017, 176 S.;  $\in$  17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Einszweivierpunktnull. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem* (2017, 193 S.; € 17,50)

Peter Tremp / Sarah Tresch (Hg.): Akademische Freiheit. ,Core Value' in Forschung, Lehre und Studium (2016, 181 S.; € 17,50)

Cort-Denis Hachmeister / Justus Henke / Isabel Roessler / Sarah Schmid (Hg.): *Gestaltende Hochschulen. Beiträge und Entwicklungen der Third Mission* (2016, 170 S.; € 17,50)

Marion Kamphans / Sigrid Metz-Göckel / Margret Bülow-Schramm (Hg.): *Tabus und Tabuverletzungen an Hochschulen* (2015, 214 S.; € 17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hrsg.): Ein Vierteljahrhundert später. Zur politischen Geschichte der DDR-Wissenschaft (2015, 185 S.; € 17,50)

Susen Seidel / Franziska Wielepp (Hg.): *Diverses. Heterogenität an der Hochschule* (2014, 216 S.; € 17,50)

Peer Pasternack (Hg.): Hochschulforschung von innen und seitwärts. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld (2014, 226 S.; € 17,50)

Jens Gillessen / Johannes Keil / Peer Pasternack (Hg.): Berufsfelder im Professionalisierungsprozess. Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken (2013, 198 S.; € 17,50)

Martin Winter / Carsten Würmann (Hg.): Wettbewerb und Hochschulen. 6. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Wittenberg (2012, 328 S.; € 17,50).

Karsten König / Rico Rokitte: Weltoffen von innen? Wissenschaft mit Migrationshintergrund (2012, 210 S.; € 17,50)

Edith Braun / Katharina Kloke / Christian Schneijderberg (Hg.): *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung* (2011, 212 S.; € 17,50)

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

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

Georg Krücken / Gerd Grözinger (Hg.): Innovation und Kreativität an Hochschulen (2010, 211 S.; € 17.50)

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

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

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

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

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

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

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

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

Manfred Stock / Andreas Wernet (Hg.): Hochschule und Profession (2005, 278 S, € 17,50)

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de http://www.die-hochschule.de *Schutzgebühren*: Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-. PrivatabonnentInnen € 19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

Kündigungen: Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgenden Jahrgang.

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere AbonnentInnen darauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der Abonnementverwaltung maschinell gespeichert haben.

Kopiervorlage:

Bestellung						
Ich/wir bestelle/n:						
1. Einzelheft Nr		€ 17,50				
2 mal die hochschule im Jahresabonnement	à	€ 34,-				
3 mal die hochschule im PrivatabonnentInnen-Abo	à	€ 19,-				
Die Bezahlung erfolgt nach Rechnungslegung mit dem ersten Heft. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass sich mein Abonnement jeweils um ein Jahr verlängert, wenn ich es nicht bis vier Wochen (Poststempel) vor Ablauf der Bestellfrist (Jahresende) kündige.						
Name						
Adresse	• • • • • • • • • • • •					
eMail	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •					
Ort, Datum Unt	terschrift					

### Einzusenden an:

Institut für Hochschulforschung, Vertrieb "die hochschule", Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg, oder institut@hof.uni-halle.de

### HoF-Handreichungen

Online unter https://www.hof.uni-halle.de/journal/handreichungen.htm

Justus Henke / Peer Pasternack: *Hochschulsystemfinanzierung. Wegweiser durch die Mittelströme*, Halle-Wittenberg 2017, 93 S.

Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: *Third Mission bilanzieren. Die dritte Aufgabe der Hochschulen und ihre öffentliche Kommunikation*, Halle-Wittenberg 2016, 109 S.

Martina Dömling / Peer Pasternack: Studieren und bleiben. Berufseinstieg internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland, Halle-Wittenberg 2015, 98 S.

Justus Henke / Romy Höhne / Peer Pasternack / Sebastian Schneider (2014): *Mission possible – Gesellschaftliche Verantwortung ostdeutscher Hochschulen: Entwicklungschance im demografischen Wandel*, Halle-Wittenberg 2014, 118 S.

Jens Gillessen / Isabell Maue (Hg.): Knowledge Europe. EU-Strukturfondsfinanzierung für wissenschaftliche Einrichtungen, Halle-Wittenberg 2014, 127 S.

Peer Pasternack / Steffen Zierold: Überregional basierte Regionalität. Hochschulbeiträge zur Entwicklung demografisch herausgeforderter Regionen. Kommentierte Thesen, unt. Mitarb. v. Thomas Erdmenger, Jens Gillessen, Daniel Hechler, Justus Henke und Romy Höhne. Halle-Wittenberg 2014, 120 S.

Peer Pasternack / Johannes Keil: Vom "mütterlichen" Beruf zur differenzierten Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik, Halle-Wittenberg 2013, 107 S.

Peer Pasternack (Hg.): Regional gekoppelte Hochschulen. Die Potenziale von Forschung und Lehre für demografisch herausgeforderte Regionen, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

Peer Pasternack / Daniel Hechler: *Hochschulzeitgeschichte. Handlungsoptionen* für einen souveränen Umgang, Halle-Wittenberg 2013, 99 S.

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung*, Halle-Wittenberg 2012, 99 S.

Peer Pasternack (Hg.)

### Kurz vor der Gegenwart

20 Jahre zeitgeschichtliche Aktivitäten am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 1996–2016

Berlin 2017, 291 S. ISBN 978-3-8305-3796-0

Bezug: institut@hof.uni-halle.de

Auch unter http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/

Kurz-vor-der-Gegenwart WEB.pdf



die hochschule 1–2/2018 273

# Schriftenreihe "Hochschul- und Wissenschaftsforschung Halle-Wittenberg" 2016–2018

Daniel Hechler / Peer Pasternack: *Hochschulen und Stadtentwicklung in Sachsen-Anhalt*, unter Mitwirkung von Jens Gillessen, Uwe Grelak, Justus Henke, Sebastian Schneider, Peggy Trautwein und Steffen Zierold, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2018, 347 S.

Peer Pasternack (Hg.): Kurz vor der Gegenwart. 20 Jahre zeitgeschichtliche Aktivitäten am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 1996–2016, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2017, 291 S.

Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: Mission, die dritte. Die Vielfalt jenseits hochschulischer Forschung und Lehre: Konzept und Kommunikation der Third Mission, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2017, 274 S.

Uwe Grelak / Peer Pasternack: *Theologie im Sozialismus. Konfessionell gebundene Institutionen akademischer Bildung und Forschung in der DDR. Eine Gesamt-übersicht*, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 341 S.

Peer Pasternack: 20 Jahre HoF. Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg 1996–2016: Vorgeschichte – Entwicklung – Resultate, BWV – Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 273 S.

Peer Pasternack / Isabell Maue: Die BFI-Policy-Arena in der Schweiz. Akteurskonstellation in der Bildungs-, Forschungs- und Innovationspolitik, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Tobias Kolasinski und Henning Schulze, BWV Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 327 S.

Peer Pasternack: Die DDR-Gesellschaftswissenschaften post mortem: Ein Vierteljahrhundert Nachleben (1990–2015). Zwischenfazit und bibliografische Dokumentation, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, BWV Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2016, 613 S.



### 20 Jahre HoF

Das Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg 1996–2016: Vorgeschichte – Entwicklung – Resultate

Berlin 2016, 273 S. ISBN 978-3-937573-41-0

Bezug: institut@hof.uni-halle.de

Auch unter http://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/01 20 J HoF Buch ONLINE.pdf



274 die hochschule 1–2/2018

### HoF-Arbeitsberichte 2013-2018

Online unter: http://www.hof. uni-halle.de/publikationen/hof arbeitsberichte.htm

- 106: Uwe Grelak / Peer Pasternack: Konfessionelle Fort- und Weiterbildungen für Beruf und nebenberufliche Tätigkeiten in der DDR. Dokumentation der Einrichtungen und Bildungsformen, 2018, 107 S.
- 105: Uwe Grelak / Peer Pasternack: Das kirchliche Berufsbildungswesen in der DDR, 2018, 176 S.
- 104: Uwe Grelak / Peer Pasternack: Konfessionelles Bildungswesen in der DDR: Elementarbereich, schulische und nebenschulische Bildung, 2017, 104 S.
- 103: Peer Pasternack / Sebastian Schneider / Peggy Trautwein / Steffen Zierold: *Ausleuchtung einer Blackbox. Die organisatorischen Kontexte der Lehrqualität an Hochschulen*, 2017, 103 S.
- 102: Anke Burkhardt / Gunter Quaißer / Barbara Schnalzger / Christoph Schubert: Förderlandschaft und Promotionsformen (B3). Studie im Rahmen des Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) 2017, 2016, 103 S.
- 101: Peer Pasternack: 25 Jahre Wissenschaftspolitik in Sachsen-Anhalt: 1990–2015, 2016, 92 S.
- 100: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid / Sebastian Schneider: *Third Mission Sachsen-Anhalt. Fallbeispiele OVGU Magdeburg und Hochschule Merseburg*, 2016, 92 S.
- 1'16: Peer Pasternack: Konsolidierte Neuaufstellung. Forschung, Wissenstransfer und Nachwuchsförderung am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 2011–2015, 124 S.
- 3'15: Peggy Trautwein: Lehrpersonal und Lehrqualität. Personalstruktur und Weiterbildungschancen an den Hochschulen Sachsen-Anhalts, unter Mitarbeit von Thomas Berg, Sabine Gabriel, Peer Pasternack, Annika Rathmann und Claudia Wendt, 44 S.
- 2'15: Justus Henke / Peer Pasternack / Sarah Schmid: Viele Stimmen, kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen, 107 S.
- 1'15: Peggy Trautwein: Heterogenität als Qualitätsherausforderung für Studium und Lehre. Ergebnisse der Studierendenbefragung 2013 an den Hochschulen Sachsen-Anhalts, unter Mitarbeit von Jens Gillessen, Christoph Schubert, Peer Pasternack und Sebastian Bonk, 116 S.
- 5'13: Christin Fischer / Peer Pasternack / Henning Schulze / Steffen Zierold: Soziologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Dokumentation zum Zeitraum 1945 1991, 56 S.
- 4'13: Gunter Quaißer / Anke Burkhardt: Beschäftigungsbedingungen als Gegenstand von Hochschulsteuerung. Studie im Auftrag der Hamburger Behörde für Wissenschaft und Forschung, 89 S.
- 3'13: Jens Gillessen / Peer Pasternack: Zweckfrei nützlich: Wie die Geistes- und Sozialwissenschaften regional wirksam werden. Fallstudie Sachsen-Anhalt, 127 S.
- 2'13: Thomas Erdmenger / Peer Pasternack: Eingänge und Ausgänge. Die Schnittstellen der Hochschulbildung in Sachsen-Anhalt, 99 S.
- 1'13: Sarah Schmid / Justus Henke / Peer Pasternack: Studieren mit und ohne Abschluss. Studienerfolg und Studienabbruch in Sachsen-Anhalt, 75 S.

Peer Pasternack / Sebastian Schneider / Peggy Trautwein / Steffen Zierold

## Die verwaltete Hochschulwelt

Reformen, Organisation, Digitalisierung und das wissenschaftliche Personal

Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2018, 361 S. ISBN 978-3-8305-3898-1. € 27,-

Für die Hochschulorganisation waren in den vergangenen 20 Jahren zwei politisch induzierte Reformen prägend: die New-Public-Management-inspirierten Governance-Reformen und der Bologna-Prozess. Sie waren mit zwei zentralen Versprechen verbunden: Die Governance-Reform versprach, Entstaatlichung werde mit Entbürokratsierung verbunden sein, und die Studienstruktur-Reform versprach, die Strukturierung erbringe eine Entlastung von den bisher nötigen fortwährenden Improvisationsanstrengungen. Dem stehen gegenteilige Wahrnehmungen des wissenschaftlichen Personals gegenüber: Die Entstaatlichung habe neue Bürokratieanforderungen gebracht, und die Verwaltung der



strukturierten Studiengänge ginge mit neuen Belastungen einher. Die Hochschulen haben darauf vor allem auf zwei Wegen reagiert: durch die Einführung von Hochschulmanagementstrukturen neben der herkömmlichen Verwaltung und die Weiterentwicklung digitaler Assistenzsysteme. Die hier vorgelegte Studie fragt nach den Wirkungen und wie diese sich zu den Wahrnehmungen verhalten.

276 die hochschule 1–2/2018

Peer Pasternack / Daniel Hechler / Justus Henke

## Die Ideen der Universität

Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld 2018, 212 S. ISBN 978-3-946017-14-1. € 39,70

Einst genügte es, von "universitas magistrorum et scholarium", "universitas litterarum", der "Humboldtschen Universitätsidee" oder dem "Wesen der deutschen Universität" zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einvernehmen zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der "Hochschule in der Demokratie" ändert sich das: Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Heute lassen sich 44 Konzepte identifizieren, die aktuelle Relevanz haben. Diese werden hier auf jeweils zwei bis fünf Seiten vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Das wiederum bleibt nicht ohne Überraschungen.



die hochschule 1–2/2018 277

Daniel Hechler / Peer Pasternack / Steffen Zierold

## Wissenschancen der Nichtmetropolen

Wissenschaft und Stadtentwicklung in mittelgroßen Städen

Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2018, 355 S. ISBN 978-3-8305-3883-7. € 27,-

Ein Großteil der einschlägigen Debatte zum Zusammenhang von Hochschulen und ihren Sitzorten widmet sich großstädtischen bzw. metropolitanen Existenzbedingungen und Wirkungen von Hochschulen. Hochschulen in mittelgroßen Städten schließen in ihren Selbstbeschreibungen häufig daran an, ohne den fehlenden großstädtischen Kontext angemessen zu berücksichtigen. Dahinter steckt die allgemeine Auffassung, dass sich die Zukunftsfähigkeit einer Stadt mit ihrer Ankopplung an wissensgesellschaftliche Entwicklungen entscheide. Untersucht werden daher die Potenziale und Potenzialentfaltungen, die Defizite und Defizitbearbeitungen, die in mittelgroßen Hochschulstädten anzu-



treffen sind, wenn wissensgesellschaftliche Resonanzbedingungen erzeugt werden sollen.

278

Peer Pasternack

## Kurz vor der Gegenwart

20 Jahre zeitgeschichtliche Aktivitäten am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (HoF) 1996–2016

Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2017, 291 S. ISBN 978-3-8305-3796-0. € 20,-

Wittenberg widmet sich seit seiner Gründung vor 20 Jahren zwar vorrangig der forschenden Aufklärung gegenwartsbezogener Entwicklungen. Daneben aber hat es kontinuierlich auch zeithistorische Themen bearbeitet. Insgesamt wurden 52 Projekte zur Bildungs-, Hochschul- und Wissenschaftszeitgeschichte durchgeführt, deren Ergebnisse in 41 Büchern, 20 Forschungsberichten und 166 Artikeln dokumentiert sind. Der vorliegende Band fasst diese für jedes Projekt auf jeweils fünf Seiten zusammen.

Die Themen reichen von den programmatischen Konzepten der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945, dem Phänomen akademischer Rituale oder der Entwicklung



der Hochschulbildungsbeteiligung in West und Ost seit 1950 über das Verhältnis von Politik und Wissenschaft in der DDR, den Hochschulbau in der DDR, die dortige wissenschaftliche Zeitschriftenlandschaft, den (Nicht-)Zusammenhang von Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR, das dort existierende konfessionelle Bildungswesen, die DDR-Gesellschaftswissenschaften, Weiterbildung an DDR-Universitäten, den Spezialsektor der Militär- und Polizeihochschulen in der DDR, die künstlerischen Hochschulen in der DDR und die Aufarbeitung der ostdeutschen akademischen Medizin nach 1989, desweiteren die Entwicklung privater Hochschulen seit 1950 im internationalen Vergleich, die 50jährige Geschichte des Schweizerischen Wissenschaftsrats oder die westdeutsche DDR-Forschung vor und die gesamtdeutsche DDR-Forschung nach 1989 bis hin zur ostdeutschen Wissenschaftstransformation ab 1990 und den Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte.

die hochschule 1–2/2018 279